



El artículo en la enseñanza de ELE

Estudiantes de origen chino

Shen Jie

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO

VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN ÁMBITOS PROFESIONALES Y EN EL ELE

EL ARTÍCULO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

ESTUDIANTES DE ORIGEN CHINO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

SHEN JIE

DIRIGIDO POR LA DOCTORA

MAR GARACHANA CAMARERO

Barcelona, 2012

ÍNDICE

	Páginas
Introducción.....	17
Parte I: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	23
Capítulo I. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA	25
1.1. Conceptos básicos.....	26
1.1.1. ¿Lenguaje o lengua?.....	27
1.1.2. ¿Segunda lengua o lengua extranjera?.....	28
1.1.3. ¿Adquisición o aprendizaje?.....	29
1.2. La adquisición del lenguaje.....	31
1.2.1. Las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje.....	32
1.2.1.1. La teoría Conductista de Skinner.....	33
1.2.1.2. La teoría Innatista de Chomsky.....	35
1.2.1.3. La teoría cognitiva de Piaget.....	36
1.2.1.4. La teoría Interaccionista de Vygotsky y Bruner.....	39
1.2.1.4.1. El enfoque sociocultural de Vygotsky.....	39
1.2.1.4.2. El enfoque pragmático de Bruner.....	42
1.2.2. Comparación entre las distintas teorías.....	46
1.3. La adquisición de las lenguas no maternas.....	48
1.3.1. Los factores de aprendizaje.....	49
1.3.1.1. Los factores particulares.....	50
1.3.1.1.1. La edad.....	51
1.3.1.1.2. La personalidad.....	53
1.3.1.1.3. La inteligencia y las aptitudes lingüísticas.....	56
1.3.1.1.4. La actitud y la motivación.....	58
1.3.1.1.5. Los factores lingüísticos.....	60
1.3.1.1.5.1. La fosilización.....	68
1.3.1.1.5.2. La transferencia.....	69

1.3.1.1.5.3. La sistematicidad.....	71
1.3.1.1.5.4. La variabilidad.....	72
1.3.1.1.5.5. La permeabilidad.....	73
1.3.1.2. Los factores externos.....	74
1.3.1.2.1. El contexto de aprendizaje.....	75
1.3.1.2.2. Los recursos.....	77
1.3.2. El método de enseñanza de la L2.....	82
 Capítulo II. EL ARTÍCULO EN ESPAÑOL.....	89
2.1. ¿Qué es el artículo?.....	89
2.2. El paradigma del artículo.....	91
2.3. Los valores del artículo.....	93
2.3.1. Los valores semánticos del artículo.....	94
2.3.1.1. El valor de (in)definitud.....	95
2.3.1.1.1. Artículo definido.....	97
2.3.1.1.2. Artículo indefinido.....	98
2.3.1.1.3. Ausencia del artículo.....	102
valor conceptual y el proceso de determinación	
2.3.1.2. La determinación y los otros valores semánticos.....	104
2.3.1.2.1. El valor actualizador.....	105
2.3.1.2.2. El valor genérico.....	106
2.3.1.2.3. El valor posesivo.....	110
2.3.1.3. Las relaciones entre los valores semánticos del artículo.....	113
2.3.2. Los valores gramaticales del artículo.....	114
2.3.2.1. El valor de indicador de género y número.....	114
2.3.2.2. El valor recategorizador.....	115
 Capítulo III. BREVE COMPARACIÓN ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHINO.....	121
3.1. El género y el número.....	121
3.2. La sustantivación.....	122

3.3. La definitud.....	124
3.3.1. La definitud por el orden.....	125
3.3.1.1. El sustantivo en posición preverbal tiende a ser definido.....	126
3.3.1.2. El sustantivo en posición inicial tiende a ser definido.....	129
3.3.1.3. El sustantivo entre coverbo y verbo no se somete a las reglas de orden.....	130
3.3.1.4. Los sintagmas preposicionales no se someten a las reglas de orden.....	133
3.3.2. La definitud por indicadores gramaticales.....	135
 Parte II: EL ANÁLISIS DE ERRORES.....	 137
 Capítulo IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE ERRORES.....	 139
4.1. El procedimiento del análisis de errores.....	139
4.2. Objetivo del estudio y Metodología.....	142
4.3. El papel del análisis estadístico.....	151
4.4. El perfil de los informantes y descripción del corpus empleado.....	152
4.5. Análisis estadístico de los errores.....	154
4.5.1. Errores en los diferentes niveles.....	156
4.5.1.1. Errores en el valor de definitud.....	160
4.5.1.1.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores.....	163
en el valor de (in)definitud	
4.5.1.1.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores.....	173
en el valor de (in)definitud	
4.5.1.2. Errores en el valor genérico.....	179
4.5.1.2.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores.....	183
en el valor genérico	
4.5.1.2.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores.....	188
en el valor genérico	
4.5.1.3. Errores en el valor posesivo.....	191
4.5.1.3.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores	195
en el valor posesivo	

4.5.1.3.2.	Aplicación del criterio etiológico en los errores.....	201
	en el valor posesivo	
4.5.1.4.	Errores en los SSNN escuetos.....	203
4.5.1.4.1.	Aplicación del criterio lingüístico en los errores.....	207
	en los SSNN escuetos	
4.5.1.4.2.	Aplicación del criterio etiológico en los errores relacionados.....	219
	con los SSNN escuetos	
4.5.1.5.	Errores en el valor de indicador de género y número.....	223
4.5.1.5.1.	Aplicación del criterio lingüístico en los errores.....	225
	en el valor de indicador de género y número	
4.5.1.5.2.	Aplicación del criterio etiológico en los errores.....	231
	en el valor de indicador de género y número	
4.5.1.6.	Errores en el valor recategorizador.....	233
4.5.1.6.1.	Aplicación del criterio lingüístico en los errores.....	237
	en el valor recategorizador	
4.5.1.6.2.	Aplicación del criterio etiológico en los errores.....	244
	en el valor recategorizador	
4.5.1.7.	Errores en las expresiones fijas en los diferentes niveles.....	246
4.5.1.7.1.	Los errores en las expresiones temporales.....	246
4.5.1.7.2.	Los errores en las locuciones.....	248
4.5.2.	Características de la adquisición del artículo.....	253
	por parte de los alumnos chinos	
Capítulo V. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE INTERFERENCIA.....		259
5.1.	¿Qué aporta un análisis de errores?.....	259
5.2.	Tratamiento de los errores de interferencia.....	260
5.3.	Los errores de interferencia en el artículo.....	261
5.3.1.	Errores por la interferencia del orden de palabras del chino.....	262
5.3.2.	Errores por la falsa analogía formal y semántica.....	268
5.3.2.1.	Errores por la falsa analogía.....	269

entre los SSNN que denotan los lugares y entidades	
5.3.2.2. Errores por la falsa analogía	271
entre la partícula “ <i>的-de</i> ” y la preposición <i>de</i>	
5.3.2.3. Errores por la falsa analogía entre los demostrativos	273
5.3.2.4. Errores por la falsa analogía	274
entre el numeral “ <i>—un</i> ” y el artículo <i>un</i>	
5.3.2.5. Errores por la falsa analogía entre los SSNN escuetos	278
5.3.2.6. Errores por la falsa analogía entre <i>todo</i> y “ <i>整</i> ”, <i>todos</i> y “ <i>所有</i> ”	280
5.3.2.7. Errores por la falsa analogía	283
entre los SSNN con determinantes de lectura posesivo	
5.3.2.8. Errores por la falsa analogía entre los SSNN sustantivados	286
5.3.3. Errores por conflictos relacionados con el número y el género	288
5.3.3.1. Errores por la ausencia de morfema de género y número en chino	289
5.3.3.2. Errores por la divergencia en los sustantivos contables e incontables	290
5.3.3.3. Errores por la divergencia en los sustantivos individuales y colectivos	292
5.4. A modo de conclusión	294
Capítulo VI. LAS REGLAS DE USO DEL ARTÍCULO	297
Propuesta de adaptación a la enseñanza de ELE a estudiantes de origen chino	
6.1. La importancia de las reglas de uso y la gramática pedagógica	297
6.2. Las reglas de uso del artículo	306
6.2.1. El valor de indicador de género y número	306
6.2.2. El valor de (in)definitud	308
6.2.2.1. Descripción general del valor de (in)definitud	308
6.2.2.2. Los usos específicos del artículo definido	310
6.2.2.3. Artículo indefinido y usos evaluativos	313
6.2.3. El valor genérico	315
6.2.4. El valor posesivo	318

6.2.5. El valor recategorizador.....	322
6.2.5.1. Descripción general del valor recategorizador.....	322
6.2.5.2. La recategorización con el artículo definido y <i>lo</i>	324
6.2.6. Los SSNN escuetos.....	326
6.2.6.1. Descripción general de los SSNN escuetos.....	326
6.2.6.2. Los SSNN escuetos en posiciones sintácticas distintas.....	328
6.2.6.3. Observación adicionales.....	335
6.3. La gramática comunicativa.....	336
 Capítulo VII. EL ARTÍCULO EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL ESPAÑOL.....	339
7.1. Los niveles comunes de referencia.....	339
7.2. El artículo en los diferentes niveles.....	341
7.2.1. Artículo en el nivel A1.....	342
7.2.2. Artículo en el nivel A2.....	343
7.2.3. Artículo en el nivel B1.....	344
7.2.4. Artículo en el nivel B2.....	346
7.2.5. Artículo en el nivel C1.....	347
7.2.6. Artículo en el nivel C2.....	349
 Capítulo VIII. CONCLUSIÓN.....	351
8.1. Las conclusiones relecantes.....	344
8.2. Perspectivas de futuros estudios.....	347
 Parte III: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXO.....	357
 Referencias bibliográficas.....	359
Anexo:	375
Corpus de redacciones elaboradas por estudiantes de ELE de origen chino	
Redacciones del nivel A1.....	375
Redacciones del nivel A2.....	400

Redacciones del Nivel B1.....	418
Redacciones del Nivel B2.....	432

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Páginas

Tabla 1. Diferencia entre “adquisición” y “aprendizaje”.....	30
(Martínez 2002: 134)	
Tabla 2: Las teorías de adquisición del lenguaje.....	48
Tabla 3: Los correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas.....	55
(Vega 2008: 6)	
Tabla 4. Representaciones de interlengua.....	66
(Griffin 2005: 97)	
Tabla 5. Estadios de interlengua, adaptada de Fernández (1995: 209-210).....	67
Tabla 6: Contextos de aprendizaje, adaptada de Moreno (2009).....	75
Tabla 7. El proceso en el aprendizaje de una lengua extranjera	81
(P.H. Santón y M ^a T. H. Santón 1992: 189)	
Tabla 8: Los métodos de enseñanza-aprendizaje de L2.....	87
Tabla 9. Paradigma de los artículos.....	92
(RAE 2009: 265)	
Tabla 10. Valor de definitud.....	98
Tabla 11. Los elementos que favorecen la interpretación específica o inespecífica	
Adaptada de Leonetti (1999: 861-870).....	102
Tabla 12. Comparación de diferentes tipologías de criterios.....	147
Tabla 13. La distribución de las redacciones.....	153
Tabla 14. Total de errores y aciertos.....	155
Tabla 15. Errores y aciertos en cada nivel.....	156
Tabla 16. Errores ortográficos en cada nivel.....	157
Tabla 17. Proceso del análisis estadístico.....	159
Tabla 18. Errores y aciertos en el valor de definitud.....	160
Tabla 19. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud.....	163
Tabla 20. Aciertos en el valor de (in)definitud.....	167
Tabla 21. Errores en el valor de (in)definitud.....	167

Tabla 22. Errores y aciertos en el valor genérico.....	179
Tabla 23. Uso de los SSNN de referencia genérica.....	183
Tabla 24. Los tipos de errores en el valor genérico.....	184
Tabla 25. Errores y aciertos en el valor posesivo.....	191
Tabla 26. Porcentaje de uso del artículo en el valor posesivo.....	193
Tabla 27. Los tipos de errores en los diferentes niveles (valor posesivo).....	195
Tabla 28. Errores y aciertos en los SSNN que designan partes del cuerpo humano.....	198
Tabla 29. Errores y aciertos en los otros SSNN en el valor posesivo.....	198
Tabla 30. Errores y aciertos en el valor de los SSNN escuetos.....	204
Tabla 31. Los tipos de errores en el valor de los SSNN escuetos.....	208
Tabla 32. Los errores y aciertos en los SSNN plurales sin determinantes.....	211
Tabla 33. Los errores y aciertos en los SSNN singulares sin determinantes.....	211
Tabla 34. Los errores relacionados con los SSNN escuetos.....	214
Tabla 35. Los errores relacionados con los SSNN escuetos	215
en los diferentes niveles	
Tabla 36. Errores y aciertos en el valor de indicador de género y número.....	223
Tabla 37. Los tipos de errores en el valor de indicador de género y número.....	226
Tabla 38. Errores en los nombres regulares Vs. Errores en los nombres problemáticos	
en los diferentes niveles	228
Tabla 39. Errores y aciertos en el valor recategorizador.....	235
Tabla 40. Los tipos de errores en el valor recategorizador.....	237
Tabla 41. Errores en las combinaciones más frecuentes	241
(el valor recategorizador)	
Tabla 42. Aciertos en las combinaciones más frecuentes.....	241
(el valor recategorizador)	
Tabla 43. Errores y Aciertos de las expresiones temporales.....	247
Tabla 44. Errores y aciertos en las locuciones.....	249
Tabla 45. Los tipos de errores de interferencia.....	295
Tabla 46. Estructura de la gramática pedagógica.....	305
Tabla 47. Los usos del artículo y los SSNN escuetos.....	338

Tabla 48. La clasificación de los niveles comunes de referencia.....	340
(MCRE 2001: 25)	
Tabla 49. Descripción general de los niveles comunes de referencia.....	341
(MCRE 2001: 26)	
Gráfico 1. Errores ortográficos Vs. Errores de uso.....	157
Gráfico 2. Porcentaje de errores en los diferentes niveles.....	158
Gráfico 3. Errores en el valor de (in)definitud Vs. Total de errores.....	161
Gráfico 4. Porcentaje de errores en el valor de (in)definitud	162
en los diferentes niveles	
Gráfico 5. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud.....	164
Gráfico 6. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud.....	165
en los diferentes niveles	
Gráfico 7. Errores del artículo definido Vs. Errores del artículo indefinido.....	168
(Valor de (in)definitud)	
Gráfico 8. Errores en el artículo definido.....	168
(Valor de definitud)	
Gráfico 9. Errores en el artículo indefinido.....	169
(Valor de indefinitud)	
Gráfico 10. Porcentaje de uso del artículo definido y del artículo indefinido.....	171
(Valor de (in)definitud)	
Gráfico 11. Errores de selección en el valor de (in)definitud.....	172
Gráfico 12. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo.....	173
Gráfico 13. Errores de interferencia en los diferentes niveles.....	174
(Valor de (in)definitud)	
Gráfico 14. Porcentaje de errores de interferencia en los diferentes niveles.....	175
(Valor de (in)definitud)	
Gráfico 15. Transferencia negativo Vs. Transferencia positivo.....	176
(Valor de (in)definitud)	

Gráfico 16. Los tipos de errores de interferencia.....	176
(Valor de (in)definitud)	
Gráfico 17. Errores en el valor genérico Vs. Total de errores.....	180
Gráfico 18. Porcentaje de errores en el valor genérico en los diferentes niveles.....	181
Gráfico 19. Porcentaje de aparición de los SSNN de referencia genérica.....	183
Gráfico 20. Los tipos de errores en el valor genérico.....	185
Gráfico 21. Porcentaje de los tipos de errores en los diferentes nivles.....	186
(Valor genérico)	
Gráfico 22. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo.....	188
Gráfico 23. Errores en el valor posesivo Vs. Total de errores.....	192
Gráfico 24. Porcentaje de errores en el valor posesivo en los diferentes niveles.....	192
Gráfico 25. Porcentaje de aparición Vs. Porcentaje de errores.....	194
(Valor posesivo)	
Gráfico 26. Los tipos de errores en el valor posesivo.....	196
Gráfico 27. Los tipos de errores en el valor posesivo en los diferentes niveles.....	197
Gráfico 28. Comparación de errores en el valor posesivo.....	199
Gráfico 29. Usos del artículo en el valor posesivo.....	200
Gráfico 30. La interferencia de L1 en los errores del artículo.....	202
(Valor posesivo)	
Gráfico 31. Errores en los SSNN escuetos Vs. Total de errores.....	205
Gráfico 32. Porcentaje de los errores en los SSNN escuetos.....	205
en los diferentes niveles	
Gráfico 33. El uso de los SSNN escuetos en los diferentes niveles.....	206
Gráfico 34. Los tipos de errores en los SSNN escuetos.....	209
Gráfico 35. Los tipos de errores en los SSNN escuetos.....	210
en los diferentes niveles	
Gráfico 36. Comparación entre los errores en los SSNN escuetos.....	212
(los singulares y los plurales)	
Gráfico 37. Errores relacionados con los SSNN escuetos.....	214
en los diferentes sintagmas	

Gráfico 38. Errores relacionados con los SSNN escuetos.....	216
en los diferentes niveles	
Gráfico 39. Errores relacionados con los SSNN escuetos	217
en el total de errores	
Gráfico 40. Errores relacionados con los SSNN escuetos Vs.Total de errores.....	218
en los diferentes niveles	
Gráfico 41. Porcentaje de errores relacionados con los SSNN escuetos.....	218
en los diferentes niveles	
Gráfico 42. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo.....	219
(Los SSNN escuetos)	
Gráfico 43. Errores de interferencia en los diferentes niveles.....	220
(Los SSNN escuetos)	
Gráfico 44. Porcentaje de errores de interferencia en los diferentes nivele.....	221
(Los SSNN escuetos)	
Gráfico 45. Errores Vs. Aciertos en los nombres propios.....	222
Gráfico 46. Errores en el valor de indicador de género y número.....	224
en los diferentes niveles	
Gráfico 47. Porcentaje de errores en el valor de indicador de género y número.....	224
en los diferentes niveles	
Gráfico 48. Los tipos de errores en el valor de indicador de género y número.....	226
Gráfico 49. Los tipos de errores en el indicador de género y número.....	227
en los diferentes niveles	
Gráfico 50. Errores en los sustantivos regulares Vs. Errores en los sustantivos problemáticos.....	229
(Los errores en la concordancia de género)	
Gráfico 51. Porcentaje de los errores en la concordancia de género.....	230
(Errores en los sustantivos regulares Vs. Errores en los sustantivos problemáticos)	
Gráfico52. Porcentaje de errores en el valor recategorizador.....	235
en los diferentes niveles	

Gráfico 53. Porcentaje de errores en el valor recategorizador.....	236
en los diferentes niveles	
Gráfico 54. Los tipos de errores en el valor recategorizador.....	238
Gráfico 55. Los tipos de errores en el valor recategorizador	239
en los diferentes niveles	
Gráfico 56. Porcentaje de errores en las combinaciones.....	242
en el valor recategorizador en los diferentes niveles	
Gráfico 57. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo.....	244
(Valor recategorizador)	
Gráfico 58. Porcentaje de errores en las expresiones temporales.....	248
Gráfico 59. Errores en las locuciones Vs. Total de errores.....	252
Gráfico 60. Porcentaje de errores en las locuciones en relación al total de errores.....	252
Gráfico 61. Errores en los diferentes valores del artículo.....	255
Gráfico 62. Porcentaje de errores en los diferentes valores.....	255

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de la tipología lingüística, el chino-mandarín es uno de los idiomas más alejados del castellano, dado que en cualquier nivel de descripción gramatical presenta su peculiaridad en comparación con el español: escritura, fonética y fonología, morfología, léxico, sintaxis o semántica. En este estudio, nos concentramos en una de las diferencias que más singularizan a ambas lenguas: el artículo, una partícula totalmente desconocida para la lengua asiática. Pese a que su variación genética y numérica no llega a ser una traba insalvable para los aprendices chinos, su uso sí que se ha convertido en uno de los problemas más complicados y delicados que persigue sin tregua al estudiante chino durante todo el proceso de estudio.

Por ello, la investigación se lleva adelante con los siguientes objetivos:

- a). Explicar los valores que presenta el artículo en español y encontrar los métodos que emplea el chino para realizar las mismas funciones.
- b). Obtener una visión global de la situación de dominio del artículo por parte de los alumnos chinos en diferentes niveles, detectar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes y comprobar la influencia que ejerce la lengua materna en su proceso de aprendizaje a la hora de utilizar

este tipo de determinantes: los errores no siempre se deben a la influencia de la L1, pero una buena parte de los errores se explican por ella.

- c). Describir y explicar las causas de los errores y tratarlos elaborando una gramática pedagógica dirigida especialmente a los futuros profesores chinos de ELE.

Este trabajo está basado en un corpus propio, constituido por las composiciones confeccionadas por alumnos chinos que estudian en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, Drassanes.¹ Tomando estas redacciones como principal fuente de datos, este estudio se ha realizado dentro de varios marcos teóricos y metodológicos:

- Del funcionalismo lingüístico (Givón 1990; Alarcos 2000), extraemos la visión de que la comunicación es el propósito primordial de la lengua y, al analizarla, no sólo tenemos que prestar atención a las formas o estructuras gramaticales (el significante), sino también al contenido que transmiten estas (el significado).
- De la teoría de la tipología lingüística (Moreno 1995; Li y Thompson 1974,1976), nos interesa sobre todo la tipología de orden, dado el papel fundamental que desempeña el orden en el chino.

¹ En el cuerpo de la tesis (Apartado 4.4), hemos explicado detalladamente el corpus.

- Y de la lingüística aplicada (Gargallo 1993; Fernández 1997) hemos tomado la idea de que los errores producidos por los alumnos extranjeros vienen de las interferencias de la lengua materna en el uso de la lengua nueva. Además, la lingüística aplicada nos ofrece los métodos de análisis contrastivo y análisis de errores.

El análisis de errores se ha llevado a cabo siguiendo los 5 pasos de Corder (1974):

recopilar un corpus → identificar los diferentes tipos de errores → clasificar los errores → describir y explicar las causas de los errores → evaluar y tratar los errores.

Esta tesis se organiza en ocho capítulos, además de la presente introducción. Estos capítulos se estructuran en tres partes principales: una parte teórica (Aspectos Teórico-metodológicos), una parte aplicada (el análisis de errores) y una parte complementaria (Anexos y Bibliografía).

La parte teórica está compuesta por tres capítulos. En el Capítulo I, trazamos el marco teórico-metodológico del trabajo a fin de establecer los fundamentos necesarios para el siguiente análisis de errores: hacemos un somero recorrido histórico por las principales teorías de adquisición de lenguaje y observamos los factores particulares y exteriores que intervienen en el proceso de

aprendizaje de una lengua extranjera, dentro de los cuales destaca sobre todo la influencia de la lengua materna. Por consiguiente, ofrecemos también un resumen del análisis contrastivo, el análisis de errores y los estudios de la interlengua, que constituyen los tres modelos de investigación más relevantes para conocer la adquisición de una lengua extranjera. El Capítulo II y el Capítulo III, se dedican especialmente al objeto de nuestra investigación: el artículo. En el Capítulo II, exponemos los valores que muestra el artículo en el castellano y en el Capítulo III, desvelamos los correspondientes medios que emplea el chino para cumplir las diversas funciones de esta partícula gramatical española.

La parte de análisis de errores queda estructurada en cuatro capítulos. El Capítulo IV consiste en el análisis estadístico de los errores relacionados con el empleo del artículo por parte de los alumnos chinos. Este análisis está basado en un corpus de 90 textos. En el Capítulo V, analizamos los errores que cometen los estudiantes y que pueden consistir en un fenómeno de interferencia desde el corpus. En los Capítulos VI y VII, intentamos ofrecer una gramática pedagógica orientada a los futuros profesores chinos de ELE. El Capítulo VI, planteamos una gramática pedagógica para los alumnos chinos que aspiran a ser profesores de ELE, en la que presentamos las reglas de uso del artículo, tomando en consideración las dificultades específicas de los aprendices chinos y en el Capítulo VII, clasificamos los usos del artículo

que deben dominar los estudiantes en cada nivel (A1-C1) de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (el MCER)*.

Acabamos este trabajo con una conclusión (Capítulo VIII), que sintetiza todos los capítulos desarrollados en términos generales y dirige la mirada hacia nuevos objetos de investigación. Asimismo, con objeto de facilitar la consulta por parte de los lectores, exponemos la bibliografía que hemos utilizado durante la investigación y el anexo, el corpus que hemos compilado para el estudio, como la parte complementaria.

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

温故而知新

—孔子《论语》

Echar una mirada a lo pasado ayuda a comprender lo presente

—Confusio «Analectas»

Todas las comunidades humanas poseen su propio lenguaje, cuya evolución se produce de forma paralela al desarrollo del hombre desde la más lejana Antigüedad. Todo ser humano, en plenas facultades físicas y mentales, puede adquirir su lengua materna en un período relativamente breve de tiempo, pero ningún adulto domina una segunda lengua o una lengua extranjera con el mismo grado de competencia. Los estudios que han hecho los investigadores nos ayudan a explicar los fenómenos concernientes a la adquisición del lenguaje y nos dan consejos valiosos sobre la enseñanza- aprendizaje de una lengua no materna (Carroll 1986; Chaudron 1988; Estarellas 1971).

En este capítulo, en primer lugar, vamos a hacer un muy breve recorrido por las teorías clásicas de adquisición del lenguaje, cuyas hipótesis han influido decisivamente la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego, observaremos los principales factores individuales y externos que participan en el desarrollo lingüístico de un aprendiz de lenguas extranjeras. Por último, expondremos un resumen acerca de la comparación

entre los distintos métodos de docencia de L2, dado que estos son fruto de la consideración tanto de la naturaleza de la lengua como de la peculiaridad de los alumnos.

Asimismo, este capítulo también sirve de fundamento teórico-metodológico de la parte aplicada. La identificación y la justificación de la situación de la adquisición del artículo por parte de los alumnos chinos, así como la resolución de los problemas diagnosticados en este proceso, se apoyan en el análisis contrastivo entre los dos idiomas: el chino y el castellano, y en el análisis de errores. De ahí que se exija el presente apartado para facilitar la comprensión de las siguientes secciones.

1.1. Conceptos básicos

En el área de adquisición del lenguaje, encontramos tres grupos de términos que aparecen con mucha frecuencia, pero que engendran, al mismo tiempo, ciertas confusiones con respecto a su definición precisa. Nos estamos refiriendo a los conceptos de *lenguaje* y *lengua*; de *segunda lengua* y *lengua extranjera*; y de *adquisición* y *aprendizaje*.

1.1.1. ¿Lenguaje o lengua?

Según el “padre” de la lingüística, Ferdinand de Saussure, el lenguaje presenta dos caras: la lengua y el habla. Es decir, por un lado, es un conjunto sistematizado de signos, que está compuesto por el significado (el concepto de las palabras) y el significante (la manifestación oral o escrita), y las reglas para su uso; por otro lado, es la utilización que realiza cada individuo de la lengua. Así pues, podemos decir que el lenguaje es un sistema de comunicación verbal particular, empleado por una determinada comunidad sociolingüística. Y se trata de una herramienta que permite exteriorizar el pensamiento privado, convirtiendo la experiencia social individual en un sistema simbólico común.

Por tanto, el lenguaje otorga al ser humano la capacidad de comunicación verbal, pero cada comunidad posee su propio sistema de signos, que se denomina lengua, mientras que cada individuo de la comunidad emplea la misma lengua de manera distinta y nombramos estos usos variables como habla.

Dada la complejidad del lenguaje —que incluye modalidades geográficas, sociales y individuales— cuando nos referimos a la adquisición de una lengua (materna, o no materna), no sólo hablamos de conseguir un instrumento sino

también de dominar el uso de una habilidad. Y durante este proceso, intervienen tanto los factores exteriores (la situación geográfica, la política, la economía, la cultura, etc.) como los factores individuales (edad, sexo, raza, educación, carácter y demás).

1.1.2. ¿Segunda lengua o lengua extranjera?

El concepto de lengua no materna abarca las segundas lenguas (L2) y las lenguas extranjeras (LE). Los dos conceptos suelen tener la misma referencia para muchos investigadores, pero en otros casos, se distinguen con nitidez.

De acuerdo con Muñoz (2002: 112-113):

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

Gargallo (1999: 21) describe la segunda lengua como “aquella que cumple una función social en la comunidad lingüística en que se aprende”, y la lengua extranjera es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”.

Es decir, la segunda lengua es una lengua distinta de la lengua materna que puede aprenderse mediante cursos guiados, pero en el contexto sociocultural en que el idioma objeto se utiliza como principal mediador comunicativo, mientras que la lengua extranjera se aprende y se práctica en las entidades escolares exclusivamente.

1.1.3. ¿Adquisición o aprendizaje?

De acuerdo con Krashen (1981), la adquisición del lenguaje se caracteriza por ser un proceso natural y espontáneo de asimilación de la lengua mediante la comunicación. Por el contrario, el aprendizaje consiste en un conjunto de operaciones conscientes de apropiarse del sistema lingüístico, basadas en la instrucción formal.

Corder (1994: 104) también usa el término adquisición especialmente para referirse a la lengua materna y emplea el concepto aprendizaje para denotar las segundas lenguas:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental.

Martínez (2002: 134) sintetiza las diferencias entre los dos conceptos en la siguiente tabla:

Adquisición	Aprendizaje
•Proceso natural, espontáneo e inconsciente. •Internalización de un sistema lingüístico. •La instrucción formal no cumple ningún papel ya que el proceso de adquisición es el resultado de la interacción del aprendiz con hablantes nativos.	•Proceso voluntario y consciente. •Conocimiento explícito de la lengua como sistema. •Enseñanza formal en el aula con atención a la forma. •Implica el diseño de actividades que fomentan el uso y reflexión por parte del aprendiz sobre la lengua meta.

Tabla 1. Diferencia entre “adquisición” y “aprendizaje”

(Martínez 2002: 134)

Por consiguiente, la noción de adquisición tiende a relacionarse principalmente con la lengua materna, indicando el desarrollo natural e inconsciente de la competencia lingüística y comunicativa del individuo. En cambio, el término aprendizaje está dirigido a la lengua no materna, cuyo desarrollo se realiza asociado con la formación académica.

En los siguientes apartados, excepto en los casos estrictamente necesarios, no distinguiremos estos tres pares de conceptos, sino que emplearemos los

dos términos de cada grupo como sinónimos, dado que las discusiones que generan las dos dicotomías están fuera de los límites de este trabajo.

Antes de concentrarnos en la lengua extranjera, sería necesario echar una ojeada a las hipótesis clásicas sobre la adquisición del lenguaje, que han alterado el rumbo de las metodologías didácticas de la L2. Por un lado, “Conocer las características propias de este proceso cognitivo (la adquisición de la lengua materna) será una herramienta muy útil para el profesor de lenguas extranjeras ya que, al fin y al cabo, se trata de escudriñar los diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje en general” (Navarrete 2008: 12).²

Y, por otro lado, conocer los principios de estas hipótesis contribuye a una mejor comprensión de las partes restantes de este trabajo.

1.2. La adquisición del lenguaje

Aprender a utilizar el lenguaje es una de las habilidades que el ser humano desarrolla desde los años iniciales de la vida. Y la lengua por medio de la cual los niños entran en relación con el lenguaje humano es la lengua materna. La sorprendente capacidad de desarrollo lingüístico que muestran los niños

² Las palabras entre paréntesis son nuestras.

despierta el interés de los investigadores y el estudio de la adquisición del lenguaje ha experimentado una gran evolución en los últimos cincuenta años. Nos parece significativo echar una mirada retrospectiva sobre las teorías más representativas, que nos ayudan a ampliar nuestra visión y conocimientos acerca de este tema.

1.2.1. Las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje

Las investigaciones empezaron de manera sistemática y científica sobre el lenguaje infantil alrededor del año 1870 y se han ido desarrollando influenciadas por diversas disciplinas. No podemos esperar que una sola teoría nos aclare todos los fenómenos curiosos de la adquisición del lenguaje; sin embargo, podemos desechar los puntos frágiles y elegir los sólidos de cada una de ellas y compaginarlos con nuestra práctica.

Dada la abundante cantidad de estudios que han dedicado los numerosos autores a este tema, a continuación, nos limitamos a presentar las teorías más influyentes de los investigadores más importantes. Así expondremos las teorías de cinco autores, que han protagonizado intensas controversias sobre el tema: Skinner (1953, 1972, 1974), Chomsky (1965, 1981), Piaget (1969), Vygotsky (1979, 1985) y Bruner (1981, 1982, 1986).

1.2.1.1. La teoría Conductista de Skinner

El psicólogo norteamericano Skinner (1953, 1972, 1974) adopta una posición empirista. Esto es, el desarrollo del lenguaje depende de los estímulos del entorno. Y considera que la conducta verbal se asemeja a cualquier otro comportamiento y que el lenguaje se aprende mediante el proceso *estímulo - respuesta - recompensa*, como el modelo de condicionamiento operante que se emplea para adiestrar los animales.

Dicho de otra manera, la adquisición del lenguaje sigue, según este autor, el siguiente procedimiento:

- En primer lugar, la corrección y la repetición del lenguaje de los adultos en distintos contextos comunicativos constituyen el estímulo externo y las necesidades individuales (por ejemplo, hambre, sed, dolor, etc.) forman el estímulo interno;
- A continuación, los niños articulan y combinan sonidos (correcto o incorrecto) como respuesta de estos estímulos;
- Por último, la reacción positiva o negativa de los adultos a su alrededor (depende de si son gramatical y contextualmente adecuados los enunciados y palabras que formulan los niños) ofrece la recompensa o el castigo de la conducta verbal que se realiza.

Y de este modo, los niños adquieren el lenguaje a través de un proceso de adaptación a los estímulos, imitando el lenguaje de los adultos y comprobándolo en la práctica.

Así, de acuerdo con el modelo de Skinner:

- *No hay mucha diferencia entre el aprendizaje del lenguaje del ser humano y el aprendizaje de conductas de los animales;*
- *La imitación de los adultos constituye un proceso de relevante importancia para la adquisición del lenguaje de los niños, así como el aprendizaje de los errores corregidos por aquellos;*
- *La manera de empleo del lenguaje de los niños proviene mayoritariamente de la imitación de los adultos.*

La teoría conductista desvela unos aspectos muy interesantes, que provocan efectos profundos en los estudios lingüísticos posteriores. Por ejemplo, la importancia del contexto lingüístico y social y el efecto motivador de las necesidades particulares de los aprendices en la adquisición del lenguaje todavía se consideran factores claves en la enseñanza de lengua no materna. Por tanto, incluso Bronckart (1978: 88), quien sostiene puntos de vista totalmente distintos sobre la adquisición del lenguaje, reconocen los esfuerzos y las contribuciones que ha hecho Skinner en el lanzamiento de una verdadera teoría del lenguaje.

1.2.1.2. La teoría Innatista de Chomsky

A diferencia de Skinner, el pensador y lingüista estadounidense Noam Chomsky adopta una posición mentalista. En su obra *Estructuras sintácticas* (1957) critica los presupuestos conductistas y empieza a formular su propia teoría. Como iniciador de la gramática generativa, Chomsky desarrolla una teoría formal del lenguaje según la cual el ser humano dispone de un dispositivo innato de adquisición del lenguaje, que funciona como si fuera una programación genética que les ayuda a analizar la lengua materna escuchada, encontrar sus reglas de uso hasta crear oraciones originales.³

En la teoría de Chomsky (1965, 1971, 1981), están subrayados dos principios: el principio de autonomía (el lenguaje es una función independiente de las demás, cuyo desarrollo también es un proceso independiente de los otros procesos de desarrollo) y el principio del innatismo (el lenguaje es una capacidad innata, que no puede aprenderse mediante el modelo *estimulo-respuesta*).

De ahí que la hipótesis de Chomsky presente opiniones totalmente contrarias

³ Chomsky (1971: 43): "Debe existir, representado en la mente, un sistema fijo de principios generativos que caracterizan y asocian las estructuras profundas y superficiales de un modo definido; debe existir, en otras palabras, una gramática que se usa de alguna manera al mismo tiempo que se produce o se interpreta el discurso. Esa gramática oculta representa la competencia lingüística".

a las conductistas:

- *El aprendizaje del lenguaje es algo propio del ser humano.*
- *La imitación sirve poco o nada para aprender el lenguaje y los estímulos de los adultos tampoco ejercen efectos en la adquisición del lenguaje de los niños.*
- *El lenguaje vocalizado por los niños no consiste en respuestas copiadas de los adultos, sino que se trata de invenciones particulares.*

La aportación de Chomsky consiste en romper el margen de la superficial asociación estímulo-respuesta en la adquisición del lenguaje y en afirmar la existencia de una Gramática Universal en el cerebro humano desde el nacimiento y la capacidad creadora de formular oraciones originales de los niños. Y con el tiempo, la Gramática Universal se convierte en una gramática particular por el contexto lingüístico y social en que se ubican los niños.

1.2.1.3. La teoría cognitiva de Piaget

El psicólogo suizo Jean Piaget (1969, 1995) también adopta una posición mentalista, pero para él, la adquisición del lenguaje va subordinada al desarrollo cognitivo. Eso es, las estructuras biológicas del ser humano permiten la evolución intelectual, lo cual por una parte posibilita la adquisición del lenguaje, pero, por otra parte, limita el ritmo del desarrollo lingüístico.

Dicho de otra manera, el progreso del lenguaje y el de la inteligencia no ocurren al mismo tiempo. Al nacer, los niños no poseen lenguaje verbal, pero ya empiezan a desarrollar su inteligencia. Sin embargo, no empiezan a aprender a hablar hasta que alcanzan un nivel cognitivo suficiente.

Además de distinguir dos tipos de lenguajes, correspondientes a dos períodos distintos —el prelingüístico y el lingüístico—, Piaget divide el proceso de desarrollo cognitivo en cuatro fases y señala su relación con la adquisición del lenguaje:

- **Fase sensorio-motriz:** empieza en el nacimiento y termina más o menos a los 2 años.

Se trata de la primera etapa de la evolución lingüística, en la que el niño todavía no adquiere un lenguaje verbal y realiza la autoexpresión y comunicación esencialmente por medio del movimiento del cuerpo: balbuceos, gestos, sonidos, etc. La tarea principal de los niños en esta fase consiste en descubrir el vínculo entre su emisión corporal y fónica con el mundo exterior (las reacciones circulares y el entorno) mediante su experiencia sensorial.

- **Fase preoperacional:** de los 2 años hasta los 6 años

Esta fase se caracteriza por ser un período de transición y asimilación. Si los niños en la fase anterior todavía viven en su propio mundo (sus actos

motores están motivados por la satisfacción física personal y no piensan mediante conceptos); en esta época, pasan progresivamente del egocentrismo (2-4 años) a la conducta socializada (4-6 años),⁴ y aprenden a pensar y hablar (consigo mismos y con otros) utilizando los símbolos.

- **Fase de operaciones concretas:** de los 7 años a los 11 años

En esta fase, los niños se convierten en verdaderos seres sociales. Empiezan a analizar y solucionar los problemas concretos de forma lógica y saben clasificar los conceptos como tiempo, espacio, casualidad, etc.

- **Fase de operaciones formales:** 12 años en adelante

En esta fase, los niños consiguen un gran desarrollo de los conceptos morales debido a su progreso continuo de la inteligencia: los adolescentes siguen fortaleciendo sus capacidades lógicas y forjando su personalidad y visión idealista.

Piaget sostiene visiones constructivistas y reafirma que el sujeto (niño) no se comporta como receptor pasivo de estímulos, sino que desempeña un papel activo en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Además, acentúa la importancia de la competencia cognitiva en la adquisición del lenguaje: el desarrollo

⁴ En el artículo “Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky”, Piaget (1995: 200) dice: “He utilizado el término egocentrismo para designar la inhabilidad inicial para descentrar, para cambiar una perspectiva cognitiva dada (manque de décentration). Hubiera resultado mejor decir simplemente “centrismo”[...]”.

lingüístico se basa en el progreso intelectual y se produce acompañado por la socialización gradual (desde el habla egocéntrica hasta el habla social).

1.2.1.4. La teoría Interaccionista de Vygotsky y Bruner

Las dos figuras más representativas de esta teoría son Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Las opiniones de los dos muestran más similitudes que diferencias, pero ofrecen enfoques distintos. Presentamos sus hipótesis brevemente a continuación:

1.2.1.4.1. El enfoque sociocultural de Vygotsky

El psicólogo ruso Lev Vygotsky se considera como el precursor de la teoría interaccionista. Al igual que Piaget, cree que el pensamiento y el lenguaje desempeñan funciones distintas.⁵ Sin embargo, en contra de la posición piagetiana, señala que lenguaje influye fundamentalmente en el progreso cognitivo, puesto que el desarrollo intelectual se origina en la interacción social (el intercambio de conocimientos culturales entre personas) en vez de en actividades individuales, y el lenguaje constituye la principal herramienta mediadora en este proceso.

⁵ “El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido existen más diferencias que semejanzas entre ellos” (Vygotsky 1962: 126).

Esto es, al nacer, los niños solo disponen de funciones mentales inferiores (la percepción, la memoria, la atención, etc.); mediante la interacción social, estas capacidades innatas se convierten en funciones mentales superiores (comunicación, razonamiento, etc.). Dado que "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)...",⁶ el lenguaje, como instrumento psicológico más importante,⁷ se desarrolla para controlar los intercambios comunicativos y, de este modo, construir su propia comprensión sobre el mundo en su propia mente y realizar la interiorización del saber exterior. En este sentido, el lenguaje antecede al pensamiento, pero, en el curso de crecimiento, surge una interconexión funcional entre ellos:⁸ es un proceso de verbalización para el pensamiento, y un proceso de razonamiento para el lenguaje. Este proceso se puede dividir en 3 etapas:

- **1ª etapa (0-2 años):** la inteligencia de los niños todavía mantiene en un

⁶ Véase Vygotsky (1988).

⁷ De acuerdo con Vygotsky, toda cultura posee sus propias herramientas materiales (papel, lápiz, reglas, etc.) y herramientas psicológicas (la cultura, en que están el lenguaje y los otros sistemas simbólicos).

⁸ "Un pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma" (Vygotsky 1973: 196).

nivel inferior,⁹ porque el lenguaje no ha sido interiorizado. Sus primeras hablas (Vygotsky las llama balbuceos prelingüísticos) no se realizan para transmitir sus pensamientos. Así que el habla de esta época es preintelectual, y el pensamiento, preverbal.

- **2ª etapas (2-6 años):** en esta fase, el niño comienza a pensar en códigos lingüísticos (palabras). De este modo, los pensamientos se ponen en contacto con el lenguaje y empiezan a influenciarse mutuamente. El lenguaje de esta etapa lo denomina Vygotsky “habla egocéntrica”,¹⁰ que se transformará en “habla interna” en la próxima etapa. Y la inteligencia evoluciona hacia la fase superior.
- **3ª etapa (7años en adelante):** el “habla egocéntrica” se interioriza en forma de “habla interna”. Y se convierte en una herramienta de regulación de su propio pensamiento y comportamiento.

Otra aportación que nos ofrece Vygotsky (1979) es *la zona de desarrollo próximo (ZDP)*,¹¹ que se refiere a la distancia entre la zona de desarrollo real

⁹ “Cualquier función mental superior necesariamente atraviesa por una etapa externa en su desarrollo porque es inicialmente una función social. Éste es el centro de todo el problema de la conducta interna y externa [...] Cuando hablamos de un proceso, ‘externo’ nos referimos al aspecto ‘social’. Toda función mental superior fue externa porque fue social en algún punto antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental” (Vygotsky 1981: 162).

¹⁰ Para Vygotsky (1973: 175), “el lenguaje egocéntrico sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades; es el lenguaje para uno mismo, relacionado íntima y últimamente con el pensamiento del niño [...]”.

¹¹ En palabras del mismo Vygotsky (1979), la ZDP es:

(la capacidad de solucionar un problema de manera individual) y la zona de desarrollo potencial (la capacidad de vencer un problema con ayuda de un adulto y en colaboración con un compañero más capaz). La ZDP refleja la importancia de la interacción y corporación social en el desarrollo cognitivo de los seres humanos desde otro ángulo.

La teoría de Vygotsky ha tenido una influencia de largo alcance. En comparación con Piaget, Vygotsky pone un fuerte énfasis en el contexto socio-cultural en el desarrollo humano y el papel clave del lenguaje en el progreso cognitivo. Desde la perspectiva educativa, considera que el aprendizaje precede al desarrollo y la interacción con los docentes y los compañeros desempeña funciones importantes en el crecimiento mental y lingüístico de los niños.¹²

1.2.1.4.2. El enfoque pragmático de Bruner:

El psicólogo estadounidense Jerome Bruner adopta un camino intermedio entre el constructivismo de Piaget y el interaccionismo de Vygotsky, pero se

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

¹² “[...] el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje” (Vygotsky 1979).

inclina profundamente hacia la opinión de este último. Para Bruner, “la mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana” (Bruner 1999: 19). Este autor hace una interpretación pragmatista de la adquisición del lenguaje. Esto es, el contexto sociocultural ejerce una función capital en el desarrollo cognitivo, pero la interacción comunicativa también crea la cultura.¹³ Así que el lenguaje desempeña un papel conciliador y los niños aprenden el lenguaje para realizar una comunicación más eficaz. Por tanto, el pensamiento es una manera de regular las informaciones perceptivas y el comportamiento personal, mientras el lenguaje es un modo de organizar e intercambiar los pensamientos.

Bruner distingue tres sistemas de procesamiento de la información, con que el ser humano interioriza las informaciones perceptivas: la acción, las imágenes mentales y el lenguaje. Estos tres sistemas originan tres modalidades de representación, que corresponden a las tres fases de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, respectivamente:

- **La modalidad enactiva:** *la fase sensorio-motriz*

Los niños representan la percepción por medio de las acciones habituales que se realizan sin palabras (por ejemplo, sabe beber, pero todavía no

¹³La interacción social es “un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales” (Bruner 1999: 33).

saben cómo expresar el agua de forma lingüística ni tienen una imagen de esta sustancia en la mente.)

- **La modalidad icónica:** *la fase de las operaciones concretas*

Los niños han desarrollado una imagen mental sobre el entorno real.

- **La modalidad simbólica:** la fase de las operaciones formales

Los niños utilizan los sistemas simbólicos (concreción y abstracción) para representar el mundo y elaborar hipótesis.

Estas tres modalidades reflejan el nivel de desarrollo cognitivo, pero se pueden aplicar a la vez. Es decir, cuando los niños alcanzan a una época más avanzada (de la época *sensorio-motora* a la época *de las operaciones concretas*, por ejemplo), las modalidades conseguidas en las fases anteriores siguen vigentes y el desarrollo intelectual y lingüístico no se detiene durante toda la vida.

En cuanto al desarrollo lingüístico infantil, Bruner considera que para realizar la evolución desde la comunicación prelingüística hasta la comunicación lingüística, hace falta un contexto rutinario y familiar: *el Dispositivo de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (LASS, Language Acquisition Support System)*, que sirve para regular la interacción social y normalizar el empleo del lenguaje.

Para Bruner, los niños disfrutan de privilegios biológicos y sociales en el desarrollo lingüístico: las innatas potencias cognitivas para recibir y sentir los estímulos exteriores, que preparan con todo lujo de detalles su interacción física y lingüística con el mundo, y el medio ambiente (la familia y la escuela), que ofrece las mejores oportunidades para la comunicación y los nuevos estímulos para el avance lingüístico (ya que para conseguir los nuevos conocimientos y experiencias, los niños deben solucionar los conflictos que introducen las situaciones desconocidas entre las tres distintas modalidades de representación. De este modo, el desarrollo lingüístico y el intelectual se afectan mutuamente).

De acuerdo con Bruner, el “formato” constituye el modelo primordial del *LASS*, que está compuesto por los contextos comunicativos rutinarios entre por lo menos dos personas (el niño y la familia, al principio) en los que el niño puede adquirir las regularidades sociales y lingüísticas. Pero en este curso, lo que hacen los niños no son repeticiones mecánicas, sino usos creativos basados en las pautas extraídas del “formato”. Por tanto, los niños protagonizan sus propios aprendizajes y tienen capacidades de descubrir y crear frente a las situaciones desconocidas, mientras que los adultos ofrecen “andamiajes”:¹⁴ orientan el aprendizaje y facilitan información a fin de que los niños descubran

¹⁴ A partir de la idea de Vygotsky, Bruner utiliza el concepto de “andamiaje” para referir a los soportes y orientaciones que pueden ayudar a los aprendices a estar a la altura de las actividades que se encuentran en la zona de desarrollo Próximo (*ZDP*).

la solución del problema por ellos mismos.

La teoría de Bruner ejerce una poderosa influencia en la educación. Para Bruner, el aprendizaje es un proceso que permite ordenar y reconstruir las informaciones recibidas del exterior (*input*) según su propio punto de vista. Esta operación consiste en el descubrimiento de los nuevos contenidos para la estructura cognitiva poseída. Por tanto, se realiza por medio de la interacción comunicativa y está vinculada con los conocimientos almacenados previamente en la mente. Desde las propuestas de Bruner, el método del descubrimiento guiado empieza a tomar fuerza en la enseñanza.

1.2.2. Comparación entre las distintas teorías

En este apartado, vamos a concluir este repaso por las teorías sobre la adquisición del lenguaje. No se puede decir se haya encontrado la mejor respuesta a nuestras dudas sobre este tema, pero estas hipótesis han hecho intentos provechosos para explicar el lenguaje y encontrar su verdadero proceso de adquisición por parte de los niños y nos sirven de referencia valiosa cuando estudiamos la adquisición de las lenguas no maternas. Las investigaciones siguen avanzando sin parar, aportando nuevas interpretaciones y opiniones, pero estas teorías constituyen el camino transcurrido. Exponemos las propuestas que nos suscitan más reflexiones en

la siguiente tabla:

	Precursor	Propuestas interesantes
Conductismo	Skinner	• El contexto (los estímulos exteriores) posibilita el desarrollo lingüístico.
Innatismo	Chomsky	• El lenguaje es innato y los seres humanos disponen de un dispositivo de adquisición (<i>DAL</i>) en el cerebro para analizar las lenguas escuchadas y descifrar sus reglas. • Los niños desempeñan un papel activo en el desarrollo lingüístico y tienen capacidad de crear oraciones originales.
Constructivismo	Piaget	• La evolución cognitiva posibilita el desarrollo lingüístico. Se exige inteligencia necesaria para apropiarse del lenguaje. • Los niños se encuentran en una posición activa en el desarrollo cognitivo y lingüístico.
Interaccionismo (sociocultural)	Vygotsky	• El desarrollo humano se produce por medio de la interacción social e intercambio cultural y el lenguaje constituye el mediador principal. • El desarrollo lingüístico y el cognitivo se influyen mutuamente. • La zona de desarrollo Próximo (<i>ZDP</i>)
Interaccionismo (pragmático)	Bruner	• Los niños desarrollan su competencia lingüística para realizar la comunicación de manera más eficaz. • Las tres modalidades de representación reflejan el nivel cognitivo del sujeto y el desarrollo intelectual se produce mediante la solución del conflicto que

		introducen las situaciones problemáticas entre los tres modos. • Los niños disfrutaban de unas condiciones privilegiadas para la adquisición del lenguaje: las capacidades cognitivas innatas para la percepción de estímulos exteriores y el LASS, que les facilita “formatos” y “andamiajes” para que puedan descubrir las reglas lingüísticas y sociales y realizar creaciones adecuadas. • Los niños son protagonistas de su propio aprendizaje y tienen capacidades de descubrir y crear. Pero los avances se consiguen mediante las interacciones comunicativas y basados en las informaciones almacenadas en las estructuras cognitivas del sujeto.

Tabla 2: Las teorías de adquisición del lenguaje

1.3. La adquisición de las lenguas no maternas

De acuerdo con el *Diccionario de términos claves de ELE* (online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm) del Instituto Cervantes, la adquisición de segundas lenguas designa “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación”. La adquisición de una lengua no materna presenta características distintas en comparación con el aprendizaje

de la lengua materna, y dichas diferencias radican justamente en la naturaleza del lenguaje. Los investigadores han consagrado sus energías a buscar la esencia del lenguaje y descubrir los factores decisivos para el desarrollo lingüístico y sus innovaciones en las teorías de la adquisición del lenguaje. Estos estudios han tenido amplias repercusiones en la docencia de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE).

Por consiguiente, el avance educativo en las lenguas no maternas se funda en las investigaciones sobre la esencia del lenguaje y se vincula estrechamente con los estudios sobre los factores específicos de L2 / LE. A continuación, vamos a hacer un recorrido por los distintos factores que influyen el progreso lingüístico de los aprendices y los principales métodos de enseñanza de L2 / LE.

1.3.1. Los factores de aprendizaje

De acuerdo con las teorías que hemos observado (Skinner 1953, 1972, 1974; Chomsky 1965, 1981; Piaget 1969, 1988; Vygostky 1979, 1985 y Bruner 1981, 1982, 1986), al menos podemos afirmar que en el proceso de adquisición de la lengua materna, participan tanto los factores individuales (biológicos y cognitivos) como los exteriores. Dados los tremendos cambios que han ocurrido en el cerebro, en la inteligencia y en el entorno de un adulto durante

el crecimiento de una persona, en el aprendizaje de una lengua no materna, estos condicionantes actúan de manera aún más complicada. Por tanto, un método eficaz de enseñanza-aprendizaje debe tomar en consideración las disparidades entre las dos situaciones, haciendo pleno uso de las ventajas y eludiendo los puntos débiles.

1.3.1.1. Los factores particulares

Los factores particulares desempeñan un papel tan importante en el aprendizaje de una lengua no materna que no deben ser dejados de lado.

Como ha afirmado Muñoz (2001: 7):

En opinión de reconocidos estudiosos del campo de la adquisición de segundas lenguas, las diferencias individuales deben ser un componente esencial de una teoría de la adquisición de segundas lenguas (Selinker, 1972: 213; Larsen-Freeman y Long, 1991: 153). Incluso en modelos de secuencias de desarrollo universal se ha introducido la dimensión de la variabilidad individual para poder dar cuenta de los resultados obtenidos en las investigaciones empíricas (véase Meisel et al.; 1981; Pienemann et al., 1988)

Bernaus (2001: 80) clasifica los factores particulares en tres tipos:

- a) Factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad;
- b) Factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje;
- c) Factores afectivos: actitudes y motivación.

En este trabajo, nos limitamos a presentar los factores particulares más importantes y los dividimos en factores lingüísticos y factores no lingüísticos. En relación con los factores lingüísticos, vamos a hablar sobre todo de la interferencia de la lengua materna y, en relación con los factores no lingüísticos, tratamos acerca de la edad, la personalidad, la inteligencia, la aptitud, la actitud y la motivación.

1.3.1.1.1. La edad

La edad es uno de los factores más estudiados en la adquisición de segundas lenguas e interviene en la actuación de los otros factores y está rodeado de polémica. Algunos investigadores (por ejemplo, Carroll 1980) sostienen la “*hipótesis del periodo crítico*” (Lenneberg 1967),¹⁵ y opinan que existe un *período ventajoso o privilegiado* (Oyama 1979; Moreau y Richelle 1981) para aprender el lenguaje: hay una época (entre los 4 y los 11 años) en que el cerebro humano está mejor dispuesto para el éxito en la adquisición del lenguaje, sobre todo en la pronunciación. Una vez pasada esta fase, resulta más difícil para los aprendices alcanzar el nivel nativo en la segunda lengua, porque los niños pierden la plasticidad cerebral y muestran menos deseos de comunicación. En la posición opuesta se sitúan otros autores (por ejemplo, Cook 1973) que consideran que la edad no afecta la adquisición de una

¹⁵ Para más información, véase Lenneberg (1967).

lengua extranjera, y que los adultos pueden lograr un nivel similar a los niños en el aprendizaje de una segunda lengua. Incluso para algunos, “los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación, en cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado” (Bernaus 2001: 81).

Larsen-Freeman y Long (1994: 139) sintetizan:

[...] desde un punto de vista teórico, los que han concluido a partir de los datos que los niños y los adultos emprenden la adquisición de distinto modo y / o consiguen diferentes resultados, proponen mecanismos y procesos de aprendizaje distintos para unos y otros. Y a la inversa, los teóricos que opinan que los niños y los adultos pueden lograr una ASL similar, propondrán algo así como un modelo según el cual la $L1 = L2$, y donde funcionen los mecanismos y procesos de adquisición con independencia de la edad del aprendiz.

A nuestro entender, la edad participa en la adquisición de lenguas extranjeras. Sin embargo, los niños y los adultos gozan de sus propias ventajas en este proceso: los aprendices de mayor edad pueden tener un desarrollo más rápido que los menores al principio del estudio del lenguaje, dado que aquellos cuentan con una capacidad cognitiva más evolucionada, la cual les permite sacar más beneficio desde las instrucciones formales. En cambio, los aprendices que inician el estudio a muy temprana edad, tienen más posibilidad de alcanzar el nivel bilingüe o casi nativo en la L2 después de varios años en contacto con la lengua meta. Por tanto, “la importancia de los

factores temporales se ha revelado doblemente”: los niños mayores y los adolescentes gozan de una ventaja inicial y los niños más jóvenes, de una ventaja final (Muñoz 2001: 14). Además, el resultado del aprendizaje también tiene que ver con los otros factores.

1.3.1.1.2. La personalidad

La personalidad de los alumnos también interviene en la adquisición de una lengua extranjera. Las características (introversión o extroversión), el nivel de ansiedad y la capacidad de empatía, entre otros factores, influyen el modo de comportamiento del alumno en el aula y en la vida, y, por consiguiente, producen efectos en el resultado del aprendizaje del lenguaje.

Los alumnos extrovertidos se caracterizan por ser activos, sociables, impulsivos; y los introvertidos son aquellos a los que no les gusta hablar y arriesgarse. La opinión general considera que los estudiantes extrovertidos suelen aprender mejor una lengua extranjera (por ejemplo: Strong 1983), puesto que el lenguaje se produce como instrumento de comunicación y se desarrolla por la interacción. Sin embargo, tampoco hay que hacer una equivalencia absoluta: la extroversión = personalidad positiva; la introversión = personalidad negativa, ya que hay otras investigaciones que muestran el aspecto provechoso de los alumnos introvertidos. De acuerdo con Bernaus (2001: 84):

Varios estudios sobre estos rasgos de personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los tests orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los tests escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por alumnos extrovertidos.

La ansiedad también influye la adquisición del lenguaje, pero de manera distinta según el nivel de intensidad. Alpert y Harbert (1960) distinguen *ansiedad facilitadora* y *ansiedad debilitadora*.¹⁶ Es decir, determinados grados de ansiedad constituyen un estímulo para la actividad y pueden contribuir a una mejor solución de los problemas, mientras que la ansiedad excesiva puede disminuir la productividad y perjudicar el desarrollo lingüístico. Vega (2008: 6) resume los correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas en la siguiente tabla:

¹⁶ Sobre este tema, también se puede consultar Skehan (1989).

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICOS EN LA CLASE DE IDIOMAS
• Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta concentración • Pérdida memoria • Evitación	• Deterioro estrategias comunicativas (se evitan mensajes complejos y personales) • Baja comprensión y expresión oral • Alteración sintaxis • Composiciones cortas y pobres • Olvidos y errores injustificados • Faltas asistencia a clase • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio • Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

Tabla 3: Los correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas

(Vega 2008: 6)

Hay otros temas importantes en este factor que también llaman la atención de los investigadores: la autoestima, la capacidad para resumir riesgos, la empatía, la tolerancia a la ambigüedad, etc. A saber:

-las mujeres suelen tener menos confianza en sí mismas que los hombres a pesar de sus mejores notas (Stables 1996);

-la capacidad de resumir riesgos está directamente vinculada con la participación voluntaria de los estudiantes en el aula (Ely 1986);

-una persona con mayor capacidad de empatía tiene mayor posibilidad de conseguir éxito en el aprendizaje del lenguaje, porque “the more sensitive an

individual is to the feelings and behaviours of another person, the more likely he is to perceive and recognize the subtleties and unique aspects of the second language and incorporate them in speaking.” (Taylor, Catford, Guiora y Lane 1971: 47);

- la tolerancia a la ambigüedad está vinculada con la capacidad de tolerar los fracasos en los estudios y se considera como un buen “predictor” del futuro del alumno (Naiman, Fröhlich y Stern 1978: 100).

Por tanto, los docentes tienen que orientar a los alumnos en un sentido favorable conforme a su propia personalidad.

1.3.1.1.3. La inteligencia y las aptitudes lingüísticas

Las opiniones tradicionales suelen vincular la inteligencia con los resultados de una serie de tests y consideran que los alumnos que sacan buenas notas en estas pruebas de inteligencia también tienen facilidad para los idiomas. Sin embargo, Gardner cree que “intelligence is not a single trait, but a wide range of aptitudes derived from more than one discipline” (1983: 59) y define la inteligencia como “la habilidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en una o más culturas” (1999). Se trata de una capacidad muy complicada, compuesta por ocho tipos,¹⁷ dentro de los cuales se

¹⁷ Gardner (1999) clasifica la inteligencia en inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia intrapersonal,

encuentra la inteligencia lingüística.

Dado que los seres humanos suelen disponer de diferentes niveles en el desarrollo de las ocho clases de inteligencia, resulta muy difícil medir el grado en común. Por tanto, no podemos confirmar si de verdad hay una relación frecuente entre la inteligencia general y el rendimiento lingüístico. No obstante, se puede aseverar la existencia de la aptitud lingüística.¹⁸ De acuerdo con Carroll (1981),¹⁹ la aptitud para aprender lenguas abarca cuatro habilidades independientes:

- a) La habilidad para codificar la fonética: capacidad de identificar los sonidos y asociarlos con los símbolos para emplearlos posteriormente en la comunicación;
- b) La sensibilidad gramatical: capacidad de distinguir las funciones gramaticales de las palabras;
- c) La habilidad para aprender por repetición: capacidad de recordar las

inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista.

¹⁸ Skehan (1998) concluye que las personas que disponen de una gran capacidad de memoria verbal muestran especial don para el aprendizaje de lenguas.

¹⁹ De acuerdo con Carroll (1981:84): “El concepto de aptitud se corresponde con una noción que, cuando abordamos un ejercicio o un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender -siempre que esté motivado y que tenga la posibilidad de hacerlo. Se presume que esta capacidad depende de una cierta combinación de características más o menos constantes en el individuo.”

relaciones entre los sonidos y los significados

- d) La habilidad para aprender una lengua de forma inductiva: capacidad de inducir las reglas desde los materiales lingüísticos.

Carroll (1993) distingue la aptitud de la motivación o el interés, destacando su característica cognitiva, resistente y situacional en comparación con estos.²⁰ Esto es, la aptitud es una capacidad cognitiva que no se puede modificar ni mediante el entrenamiento ni con el tiempo. Además, se exige una aptitud específica para cumplir las tareas cognitivas en cada situación de aprendizaje.

1.3.1.1.4 La actitud y la motivación

En los primeros estudios sobre la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se discierne la actitud de la motivación, dado que la motivación consiste en los esfuerzos y el deseo por el aprendizaje,²¹ los cuales llevan consigo la actitud del alumno. Gardner y Lambert (1959) son los primeros que muestran la diferencia entre los dos factores con el rendimiento lingüístico por medio de estudios estadísticos y

²⁰ Carroll (1993: 16): “capability of learning a task which depends on some combinations of more or less enduring characteristics of the learner ... to the extent that cognitive abilities are at least relatively stable and relatively resistant to attempts to change them through education or training, and at the same time are possibly predictive of future success.”

²¹ Josefina (2005: 66) apunta: “Gardner considera la motivación como el factor más importante del modelo; la define como la combinación del esfuerzo más el deseo de lograr la meta de aprender el idioma, y le añade las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma.”

más adelante Gardner (1979) propone una relación lineal entre la actitud, la motivación y el rendimiento. Es decir, las actitudes no influyen el rendimiento de manera directa, sino que producen efectos primero en la motivación y a través de este puente, intervienen en el rendimiento. Ellis (1994, [2003]: 199) apunta las características de la actitud resumidas por Baker (1988: 112):

1. Attitudes are cognitive (i.e. are capable of being thoughts about) and affective (i.e. have feelings and emotions attached to them).
2. Attitudes are dimensional rather than bipolar- they vary in degree of favourability/ unfavourability.
3. Attitudes predispose a person to act in a certain way, but the relationship between attitudes and reactions is not a strong one.
4. Attitudes are learnt, not inherited or genetically endowed.
5. Attitudes tend to persist but they can be modified by experience.

En cuanto a la motivación, Williams y Burden (1997: 120) la define como “un estado de estímulo emocional y cognitivo que conduce a una decisión consciente a actuar, y que da origen a un período de esfuerzo físico y/o intelectual sostenido con el fin de alcanzar una meta (o metas) previamente establecida(s)”. Se pueden distinguir dos tipos de motivación:

–**Motivación integradora:** deseos de aprender una lengua extranjera e

integrarse en la comunidad de la L2;

–**Motivación instrumental:** deseos de aprender una lengua extranjera con finalidad utilitaria: por ejemplo, requisito laboral o académico.

Las dos motivaciones pueden estimular a los alumnos a aprender una lengua con la misma intensidad. Sin embargo, de acuerdo con Gardner y MacIntyre (1991: 69), dada la característica relativamente más estable que reviste la orientación integradora, esta proporciona una garantía más firme para el éxito final que la instrumental.

1.3.1.1.5. Los factores lingüísticos

La relación entre la lengua materna (LM) y la lengua meta (L2) constituye un tema que no se puede soslayar en un estudio acerca de la adquisición de lenguas extranjeras. De acuerdo con Vygotski (1985: 292, citado por Estela Klett 2004: 171), existe una relación dependiente entre la L2 y la LM:

La asimilación de una LE en la escuela supone un sistema ya formado de significaciones en la lengua materna. El niño no tiene que desarrollar de nuevo una semántica del lenguaje, formar nuevamente los significados de las palabras, asimilar otra vez los conceptos de los objetos. Debe asimilar palabras nuevas que corresponden punto por punto al sistema ya adquirido de conceptos. Por esto, se establece una relación totalmente nueva entre la palabra y el objeto, distinta de la de la LM. La palabra extranjera que el niño asimila tiene con el objeto una relación no directa sino mediatizada por las palabras de la LM.

No obstante, no todos los investigadores reconocen la importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los defensores de las teorías innatistas (Dulay y Burt 1974, 1983; Kellerman 1979, 1980; Véronique 1992) sostienen que el proceso de aprendizaje de la LE se asemeja al de adquisición de la LM y la L1 significa muy poco en el desarrollo de la L2.²²

El interés por descifrar la verdadera clave que controla el acceso a la adquisición de una lengua extranjera y el afán por optimizar la práctica docente conducen a la germinación de tres modelos de investigación: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y el modelo de la interlengua, cuya atención se concentra en distintos códigos lingüísticos: la lengua materna (LM),²³ la lengua meta (L2) y la interlengua (IL).

El análisis contrastivo apareció a mediados de los años cuarenta, basado principalmente en los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado

²² Appel y Muysken (1996: 127, citado por Estela Klett 2004: 169) sintetizan las opiniones de los mentalistas: “Se opusieron, en concreto, a la perspectiva de que las habilidades de la primera lengua influían sobre la adquisición de la segunda, y de que esta influencia se hacía visible en la copiosa aparición de errores de interferencia. Y fue propuesta una hipótesis alternativa: la hipótesis de la identidad, también denominada hipótesis $L1 = L2$, la hipótesis de construcción universalista o creativa. Se afirma, en resumen, que quienes aprenden una segunda lengua organizan activamente el habla de la lengua de llegada que oyen y hacen generalizaciones sobre su estructura del mismo modo en que los niños aprenden una primera lengua.”

²³ Aquí están implicadas las otras lenguas extranjeras que han aprendido los aprendices antes.

(1957). La teoría de AC se apoya en los principios del conductismo y su modelo de aprendizaje de idiomas: *estímulo-respuesta-refuerzo-hábito*, considerando que la adquisición de una lengua extranjera supone un proceso de vencer los hábitos lingüísticos arraigados en la LM de los aprendices a fin de implantar los nuevos de la L2. Por tanto, "en la comparación de lenguas (y culturas) fuente y meta se puede encontrar la clave de las dificultades o facilidades de los aprendientes para adquirir una nueva lengua. Esta comparación permite describir y predecir el comportamiento lingüístico de los alumnos" (Giacobbe 1990: 116, citado por Klett 2004: 3).

De acuerdo con esta teoría, "the first cause o even the sole cause, of difficulty and error in foreign language learning is interference coming from the learner's native language" (Lee 1968: 180). Por consiguiente, para los partidarios de la AC:

- Las mayores dificultades del aprendizaje de una lengua extranjera radican en las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta (transferencia²⁴ negativa o interferencia), mientras que la adquisición de los elementos similares o compartidos por los dos idiomas podría llevarse a cabo sin

²⁴ El concepto de transferencia es muy importante para el AC. La transferencia negativa / interferencia impide el dominio de los nuevos hábitos debido a la diferencia entre los dos idiomas. En cambio, la transferencia positiva facilita este proceso de adquisición, debido a la similitud entre la LM y la L2. Véanse los trabajos de James (1980) y Odlin (1989).

problema (transferencia positiva).²⁵

-Los errores son intolerables, porque pueden originar hábitos incorrectos.

No obstante, los estudios posteriores corroboraron que ni *la versión fuerte* del modelo de AC (la posibilidad de predecir todos los errores por medio de la comparación entre dos lenguas) ni *la versión débil* (la explicación de los errores exclusivamente desde la transferencia de estructura lingüística de la L1)²⁶ corresponde con la realidad.²⁷ Es decir, no todas las diferencias conducen inexorablemente a los errores ni todas las dificultades de aprendizaje causan interferencia, ya que los alumnos pueden optar por refugiarse en las evasivas: evitar el empleo de las estructuras dudosas, por ejemplo. El reconocimiento de los aspectos insuficientes e inadecuados del

²⁵ Según Weinreich (1953), "cuanto mayor sean las diferencias entre los sistemas, es decir, cuanto más numerosas sean las formas mutuamente excluyentes y los modelos de cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia."

²⁶ La distinción entre la versión fuerte y la versión débil fue planteada por Wardhaugh (1970): *The contrastive analysis hypothesis*.

²⁷ Macdonald (2005) apunta las conclusiones de los investigadores antecedentes sobre el AC: "Research revealed that there was little empirical evidence to support its theoretical base (Selinker 1961; Nemser 1971; Briere 1964). After carrying out research on 2500 Japanese learners of English, Whitman and Jackson (1972) also concluded that CA was in actual fact quite inadequate for predicting the interference problems of language learners. At the same time, Long and Sato (1984) found it inadmissible that one could gain insight into such a complicated process as language learning by the mere comparison of two different languages. Lastly, as Dusková (1969) indicated, mother tongue interference explains only some of the errors involved in learner production, and it does not take into account the interference observed between the forms of the language being learnt, both in grammar and lexis 1969:25 (Macdonald 2005: 70)."

análisis contrastivo dio lugar a la aparición del modelo del análisis de errores. El análisis de errores,²⁸ AE a partir de ahora, nació como alternativa del análisis contrastivo y está orientado a descubrir las causas de los errores y las estrategias que emplean los aprendices de la L2. En contraste con el AC, el punto de partida de la investigación se desplaza desde la comparación entre la lengua materna y la lengua meta a las producciones reales de los aprendices. Este modelo se fundamenta en la teoría de adquisición de la lengua materna de Chomsky, sosteniendo la similitud entre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y el de la lengua materna: “[...] algunas estrategias empleadas por el aprendiz de una L2 y el niño que está adquiriendo la LM son sustancialmente las mismas” (Corder 1967, [1981]: 8).

El AE propone distintos juicios sobre los errores:

- La interferencia no constituye la única fuente de errores, sino que también existe otro tipo de errores: los errores intralingüísticos, que se producen por un aprendizaje imperfecto o insuficiente de la L2.²⁹
- Los errores no son intolerables, sino que se trata de un medio de comprobar las hipótesis de los aprendices y una vía indispensable para conocer la lengua

²⁸ Uno de los trabajos fundacionales de este modelo es de Corder (1967): *The significance of learner's errors*.

²⁹ Erdogan (2005: 265): “[...] with the field of error analysis, it has been understood that the nature of errors implicates the existence of other reasons for errors to occur. The sources of errors can be categorized within two domains: (i) interlingual transfer, and intralingual transfer [...]”.

meta.³⁰

A base del análisis de errores, durante los años 70 del siglo XX se desarrolló la hipótesis de la interlengua.³¹ Este término fue creado por Selinker (1969, 1972) para referirse a “un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua”. Y Gargallo (1993: 128) lo explicó en los siguientes términos:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (I2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

La interlengua se caracteriza fundamentalmente por ser sistemática, evolutiva e idiosincrásica. Es decir, se trata de un sistema lingüístico intermedio que se va construyendo y renovando sucesivamente por el propio aprendiz a través de sus continuas pruebas en la comunicación. Griffin (2005) describe el

³⁰ Corder (1992): “[...] Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2”.

³¹ Este concepto, interlengua, también se ha denominado con otros términos por otros autores: competencia transitoria (Corder 1967), dialecto idiosincrásico (Corder 1971) y sistema aproximativo (Nemser 1971), sistema intermediario (Porquier 1975). Sin embargo, el término de Selinker pasa al uso corriente finalmente.

proceso de formación de la interlengua de manera muy nítida en la siguiente figura:

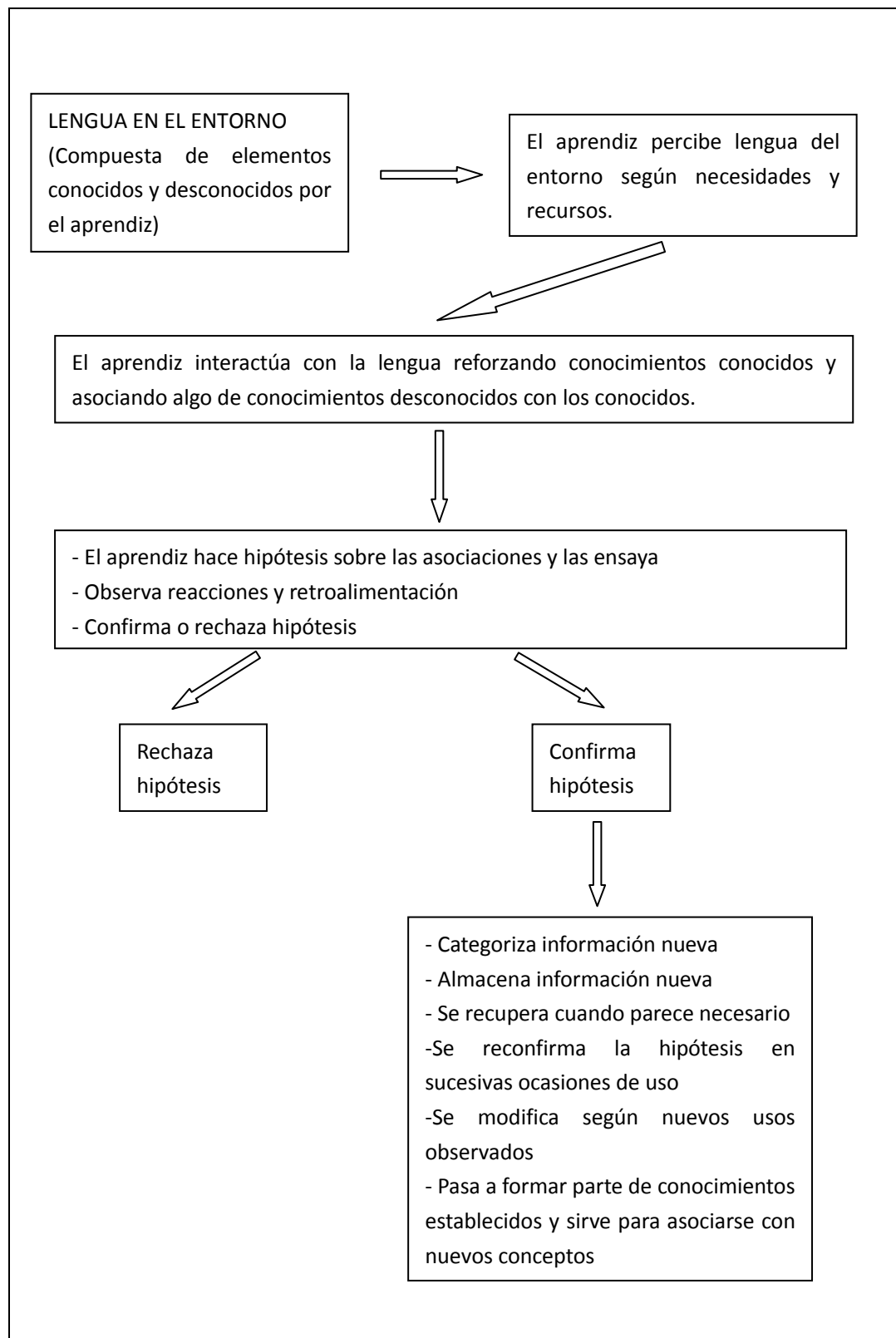


**Tabla 4. Representaciones de interlengua
(Griffin 2005: 97)**

En este proceso de desarrollo, se observan tres estadios en que los alumnos tienden a utilizar diferentes estrategias de aprendizaje. Fernández (1995: 209-210) esboza un resumen sobre estas tendencias y las presentamos en la siguiente tabla:

Estadios iniciales	Estadios intermedios	Estadios avanzados
-Estrategias interlingüales: •Recurso directo a la LM u otra LE. -Estrategias intralingüísticas: •Neutralización de oposiciones •Imitación de frases hechas. •Reducción de las marcas con menos carga semántica. •Uso de las formas menos marcadas o más usuales. •Síntesis de lo que se pretende comunicar. •Repeticiones que pretenden ser aclaratorias. •Evasión e incluso abandono.	-Predominan las estrategias intralingüales: •Generalizaciones de paradigmas •Inferencias •Cruces de estructuras próximas •Analogía con formas próximas •hipercorrecciones, •Paráfrasis -Persisten estrategias de la etapa anterior -Aumenta el riesgo y la producción -Parece que aumentan los errores (en relación a la producción disminuyen) -Aparecen o aumentan errores relacionados con estructuras más complejas y diversidad de registros	-Se consolidan la hipótesis válida y las estrategias se acercan a las que utiliza el hablante nativo -Autocorrección ante los errores fosilizados

Tabla 5. Estadios de interlengua, adaptada de Fernández (1995: 209-210)

En el estadio avanzado, Fernández mencionó los errores fosilizados. En la teoría de interlengua de Selinker, el concepto fosilización toma una posición fundamental y caracteriza la construcción de la IL junto con la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad.³²

1.3.1.1.5.1. La fosilización

Selinker (1972, [1991]: 85) define en primer lugar la noción de fosilización de la siguiente manera:

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una L0 (*L2*) dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0 (*L2*).³³

Eso es, los errores fosilizados son permanentes y repetidos, incluso en la etapa avanzada de aprendizaje, independientemente de la edad y de la cantidad de instrucción recibida. De acuerdo con Selinker (1972, [1991]: 86): hay cinco procesos centrales que conducen a la fosilización:

- 1) **La transferencia lingüística:** la fosilización se deriva de la influencia de la lengua materna.
- 2) **La transferencia de instrucción:** la fosilización procede de la explicación o

³² Tarone (1994: 1715) también comenta que “a central characteristic of any interlanguage is that it fossilizes”.

³³ Las letras entre paréntesis son nuestras.

corrección inoportuna por parte del docente.

- 3) **Estrategias de aprendizaje de la lengua segunda:** la fosilización se debe a las metodologías que utilizan los alumnos para realizar la interiorización del material lingüístico (véanse en la Tabla 4).
- 4) **Estrategias de comunicación en la lengua segunda:** la fosilización se origina de los recursos empleados por los aprendices a fin de agilizar la comunicación con los hablantes nativos en la lengua meta cuando se encuentran con problemas de expresión.
- 5) **La hipergeneralización del material lingüístico de la L2:** la fosilización resulta de la extensión inadecuada de las reglas o rasgos semánticos aprendidos de la lengua meta.

1.3.1.1.5.2. La transferencia

La transferencia se considera como un fenómeno fundamental en la adquisición de una lengua extranjera y un proceso cardinal de la fosilización y refleja el estrecho vínculo entre la LM y la L2. Este concepto ha experimentado varios cambios de interpretación en la historia.

Vázquez (2001) apunta las opiniones conductistas citadas por Manchón (1985: 59):

Un viejo hábito puede facilitar o dificultar la formación de un nuevo hábito dependiendo de las diferencias o similitudes existentes entre ambos. [...] El

aprendizaje de una nueva respuesta para un mismo estímulo exige la desaparición de la vieja asociación estímulo-respuesta. Si esto no sucede, el viejo hábito prevalecerá, con lo cual habrá dificultado la adquisición del nuevo y estaríamos ante un caso de interferencia.

Bajo la influencia de la teoría innatista, el alcance de la LM disminuye. Selinker (1992: 207) considera que “El uso de la información de la lengua nativa en la formación y la estructura de la IL es claramente un proceso de selección”. Y Santos Gargallo (1993: 140) define la transferencia como un “ Fenómeno que suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa”.

La transferencia puede ser positiva o negativa. De acuerdo con el *Diccionario de términos claves de ELE* (online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm) del Instituto Cervantes:

Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

Veamos unos ejemplos:³⁴

³⁴ Son frases escritas por los alumnos chinos.

(1). a *En la calle, puedes ver cada una persona camina rápido.

b Cerca de su casa hay una plaza.

En estas dos frases, la lengua materna produce efectos diferentes: en (1a), la traducción literal del chino al español da origen a un error de interferencia, dado que en chino, se permite la coexistencia del numeral “一-uno” entre el cuantificador “~~每~~-cada” y el sustantivo. En cambio, en (1b), la existencia de la estructura *numeral + sustantivo* (一个广场- una plaza) en chino contribuye al empleo correcto del artículo indefinido antes del nombre *plaza*.

No obstante, algunos investigadores plantean que la transferencia no debe considerarse sólo como un proceso de aprendizaje, dado que esta también se utiliza como estrategia de comunicación para resolver las dificultades expresivas en la lengua meta.³⁵ En cualquier caso, la transferencia, sobre todo la interferencia, siempre despierta el interés de los docentes de L2 y se trata de uno de los factores más significativos para investigar el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

1.3.1.1.5.3. La sistematicidad

La sistematicidad de la IL consiste en que esta dispone de un sistema lingüístico independiente en sí mismo, compuesto por las reglas (lingüísticas y

³⁵ Véase Ellis (1994, [2003]: 28).

sociolingüísticas) interiorizadas por el alumno en su proceso de aprendizaje. Dicho sistema refleja el conocimiento y entendimiento propio del aprendiz sobre la lengua meta y contiene las huellas de la LM.

1.3.1.1.5.4. La variabilidad

La variabilidad de la IL significa que el sistema lingüístico de la interlengua se encuentra en cambios continuos, adaptando los nuevos materiales lingüísticos recibidos y modificando las estructuras viejas según el resultado de la verificación de la hipótesis en la comunicación. De acuerdo con Tarone (1983, [1991]), la evolución de la IL está formada por varios estadios, los cuales posee su propia interlengua particular. Y todos los estadios constituyen el *continuum* de estilos de la interlengua.

Según Ellis (1985), se distinguen dos tipos de variabilidad: la sistemática y la no sistemática.

-La variabilidad sistemática: se puede dividir en la variación individual (relacionada con el estado mental o emocional del aprendiz) y la variación contextual: contexto situacional (factores externos como el tipo de tarea, el interlocutor, etc.) o contexto lingüístico.

-La variabilidad no sistemática: suele aparecer en los estadios iniciales de aprendizaje y se caracteriza por el alto grado de libertad y casualidad.

1.3.1.1.5.5. La permeabilidad

La permeabilidad de la interlengua se refiere a su capacidad de recibir tanto influencias de la lengua materna como de la lengua extranjera (véanse Adjemian 1982; Ellis 1986). De acuerdo con Fernández (2009: 51):

La permeabilidad de las IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta “input” sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la interlengua [...] hacia nuevos estadios. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización.

Hoy en día, ya nadie pone en duda la influencia que ejerce la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para Ellis (1985) o Bley-Vroman (1989), la ruptura total con la lengua materna no existe y esta sirve de filtro de la lengua meta y de herramienta con la cual el aprendiz reorganiza los conocimientos de la lengua extranjera. Concluimos la descripción del papel que desempeña la L1 en el aprendizaje de L2 con la *Fundamental Difference Hypothesis* de Bley-Vroman (1989: 50, citada por Casado y Guerrero 1991: 396):

- a) La adquisición de la L1 se produce paralelamente al desarrollo cognitivo. La adquisición de la L2 parece incluirse, sin embargo, dentro de un aprendizaje general, y necesita la lengua que ha estructurado el estado cognitivo del aprendiz, es decir, su lengua materna para interiorizar las nuevas destrezas;
- b) El aprendiz de la L1 cuenta con medios -la Gramática Universal y el LAD (*Language Acquisition Device*)- de los que no dispone el que aprende la L2, quien debe sustituir los principios innatos de la Gramática Universal por el conocimiento

de su lengua materna, ya que "a great deal of information about the general character of language -about language universals- is implicit in a single language" [Bley-Vroman 1989, 51]. Estas afirmaciones están hechas sobre la base de recientes investigaciones en SLA (Adquisición de Segundas Lenguas) sobre la influencia de los universales lingüísticos en la secuencia de adquisición y en las transferencias de la LI [Gass y Schachter 1989]. En este campo, una de las innovaciones que nos resulta particularmente interesante es el concepto de parámetro *-typological universals-*, como categorías -orden de palabras, género, número- que permiten delimitar las coincidencias y divergencias de distintas lenguas.

1.3.1.2. Los factores externos

Aparte de los factores individuales, la adquisición de una lengua extranjera también depende de los elementos externos. Como ha señalado Fernández (1995: 150):

[...] la dificultad puede ser inducida por la metodología, por el tipo de acercamiento a la lengua (instrucción formal o adquisición natural), pobreza de datos o materiales con lenguaje no auténtico, organización de las secuencias, inconsistencia de las conceptualizaciones, superabundancia o ausencia de conceptualizaciones [...]

A continuación, nos limitamos a presentar los que nos parecen más determinantes en líneas generales: el contexto de aprendizaje, los recursos con que se cuenta y el método de enseñanza que se utiliza.

1.3.1.2.1. El contexto de aprendizaje

El contexto se refiere al entorno en que se levanta la construcción de los conocimientos de la lengua extranjera. Moreno (2009) habla de tres tipos de contextos en su artículo *Segundas lenguas*: contexto natural, contexto de aula y contexto mixto. Ilustramos su explicación con la siguiente tabla:

CONTEXTO	DESCRIPCIÓN	CARACTERÍSTICA
Contexto natural	cuando quien quiere aprender está inmerso en una comunidad que vive en la lengua meta y en las culturas que lleve aparejadas.	El aprendiz tendrá oportunidad de interactuar —de forma oral o escrita— con los hablantes nativos y observar cómo se comportan; etc.
Contexto de aula	cuando la lengua se aprende fuera del país donde se habla	Las posibilidades de interacción y exposición a la L2 se reducen a las clases o a los medios que las modernas tecnologías pongan al alcance de quien estudia.
Contexto mixto	cuando alguien que vive en el país de la lengua meta recibe clases al mismo tiempo.	El aprendiz está expuesto a la L2 permanentemente. Entre tanto, puede acelerar el proceso de aprendizaje aprovechando las instrucciones formales

Tabla 6. Contextos de aprendizaje, adaptada de Moreno (2009)

El contexto natural se asimila al contexto de adquisición de la lengua materna y el desarrollo lingüístico de la lengua extranjera resalta de la interacción de la

lengua meta y la observación empírica de la comunicación entre los hablantes de la L2 en distintas ocasiones sociales (Muñoz 2000).

En cambio, en los entornos institucionales,³⁶ la adquisición de la L2 depende principalmente del aula, el docente y el material didáctico, y tradicionalmente se hace hincapié en los aspectos formales de la lengua más que en el significado.³⁷ De acuerdo con las investigaciones realizadas (por ejemplo, la de Doughty y Varela 1998), la instrucción formal puede acelerar el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo la asimilación de las reglas de uso. No obstante, el inconveniente de este tipo de contexto también es obvio: la falta de interacción y exposición restringe el éxito de la L2, especialmente de la expresión oral y la competencia sociocultural de los aprendices. Por tanto, “la tendencia dominante en la actualidad es de centrarse más en los significados que en las formas [...] Esta tendencia de fijarse más en los significados ha sido reforzada por el creciente interés en el otro modelo de aprendizaje de lenguas [...], el modelo de adquisición natural” (Littlewood 1992: 53). Además, se puede adoptar otras actividades para

³⁶ También se dice el contexto de aula, o el contexto formal.

³⁷ En palabras de Littlewood (1992: 51): “Para empezar, en el aprendizaje de las lenguas, en este tipo de contexto, hay “algunas técnicas objetivas” que existen independientemente del estudiante y que tienen que ser adquiridas: estructuras, recordar vocabulario, encontrar formas de expresar funciones comunicativas, etc. El profesor aísla estos objetivos para los estudiantes y con frecuencia, los explica. Los estudiantes los practican en la forma que el profesor prescribe. Y la expresión se evalúa según una serie de criterios externos relativos a la precisión o a la conveniencia”.

reparar el defecto del entorno formal, aumentando el tiempo de contacto con la lengua meta: leer, ver películas o programas de TV, escuchar canciones, etc. (Nussbaum 2001).

Tomando en consideración las características de los dos contextos, el contexto mixto otorga una garantía más plena de la adquisición de una lengua extranjera: por un lado, posibilita un intenso contacto con la lengua meta y, por otro lado, permita una formación lingüística dirigida.

1.3.1.2.2. Los recursos

Al hablar de los recursos, nos referimos al *input* y el *output*. La cantidad y la calidad de *input* que reciben los aprendices así como la posibilidad de confirmar la hipótesis que deducen ellos desde el *input* y de hacer reflexiones lingüísticas y metalingüísticas constituyen dos condiciones imprescindibles para la adquisición de una lengua extranjera. Sáes (2002: 148) comenta sintetizando las opiniones de Ellis (1985), Cummins (1994), Swain (1995) y Skehan (1998):

[...] la lengua se adquiere mediante una dieta equilibrada de input y output lingüístico, es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real (junto con la reflexión sobre esta puesta en práctica).

El *input* desempeña un papel de suma importancia tanto en el contexto natural como en el contexto formal, pero presenta distintas características. El desarrollo lingüístico depende tanto del aprovechamiento eficaz del *input* por parte de los alumnos como del uso adecuado de diferentes tipos de *input* de acuerdo con la situación particular de los aprendices por parte de los profesores.

En el contexto natural, se distinguen dos tipos de *input* (P.H. Santón y M^a T. H. Santón 1992:185-186):

-La conversación extranjera (*Foreign talk*): el registro empleado por los hablantes nativos dirigido a los hablantes no nativos. Se caracteriza por una simplificación de estructuras gramaticales y de esta manera, suele provocar un discurso agramatical y tiene la única función de intercambiar información.

-El discurso (*discourse*): el registro empleado por los hablantes nativos dirigido a los estudiantes de L2. En este tipo de *input*, el aprendiz suele vincular las informaciones recién recibidas con sus conocimientos previos y utilizar las estrategias de aprendizaje y comunicación a fin de realizar la interacción, lo cual contribuye a un *input* comprensible y eficaz.³⁸

En el contexto formal, la selección de *input* por parte de los docentes resulta muy influyente, puesto que “meaningfulness and familiarity of second-

³⁸ Krashen (1982) plantea la hipótesis de *input* (*input hypothesis*), en que destaca la importancia de un *input* comprensible (*comprehensible input*).

language materials play a crucial role as learners begin to develop their second language skills” (Omaggio 2001: 144) y sólo el *input* comprensible puede convertirse en *intake*, que queda interiorizado en la mente del aprendiz.

De acuerdo con Mc Tear (1975, citado por P.H. Santón y M^a T. H. Santón 1992: 187), suelen utilizarse cuatro tipos de lenguaje:

- a) mecánico: en el que no hay un verdadero intercambio de significado
- b) con significado: no hay información real.
- c) seudocomunicativo: se intercambia información.
- d) comunicación real: espontánea, es el discurso natural.

Es un verdadero desafío para los profesores combinar los lenguajes de manera adecuada y ofrecer una cantidad de *input* comprensible y suficiente para que la interacción marche sin dificultades y la adquisición se realice con éxito.

Un *input* conveniente puede ayudar a los aprendices a alcanzar una fluidez verbal, no obstante, “[...] speaking just to speak is not enough. Students need more than this” (Swain 1993: 159-160). De este modo, Swain (1985) plantea *la hipótesis del output comprensible (the comprehensible output hypothesis)*, poniendo de relieve el papel central del *output* en el desarrollo lingüístico de un aprendiz de L2. y considera que un *output* adecuado desempeña tres funciones:

-La función de concienciación (*noticing*): darse cuenta de la distancia entre la lengua meta y la interlengua.

-La función de comprobar la hipótesis (*hypothesis testing*): verificar la comprensión del *input* y la corrección del *output*.

- La función de metalingüística (*conscious reflection*): analizar su propio lenguaje.

En realidad, el *input* y el *output* están estrechamente vinculados y constituyen los dos pilares de la adquisición de la L2. A base de este convencimiento, Long (1996, 451-452) postula la hipótesis de la interacción, dando importancia a la negociación de significados, que conexiona el *input*, el *output* y la *atención selectiva*, en el aprendizaje de una lengua extranjera:

Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS (*hablante nativo*) or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learning capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

Otro factor exterior significativo es el método de enseñanza que se utiliza.

Dada su profunda relación tanto con las teorías de la adquisición de lengua materna como con los factores internos y externos que afectan el desarrollo lingüístico de los alumnos de L2, merecería un apartado independiente de los factores de aprendizaje. Resumimos esta parte con el cuadro que expone P.H.

Santón y M^a T. H. Santón (1992: 189), explicando el proceso en la adquisición de una lengua extranjera:

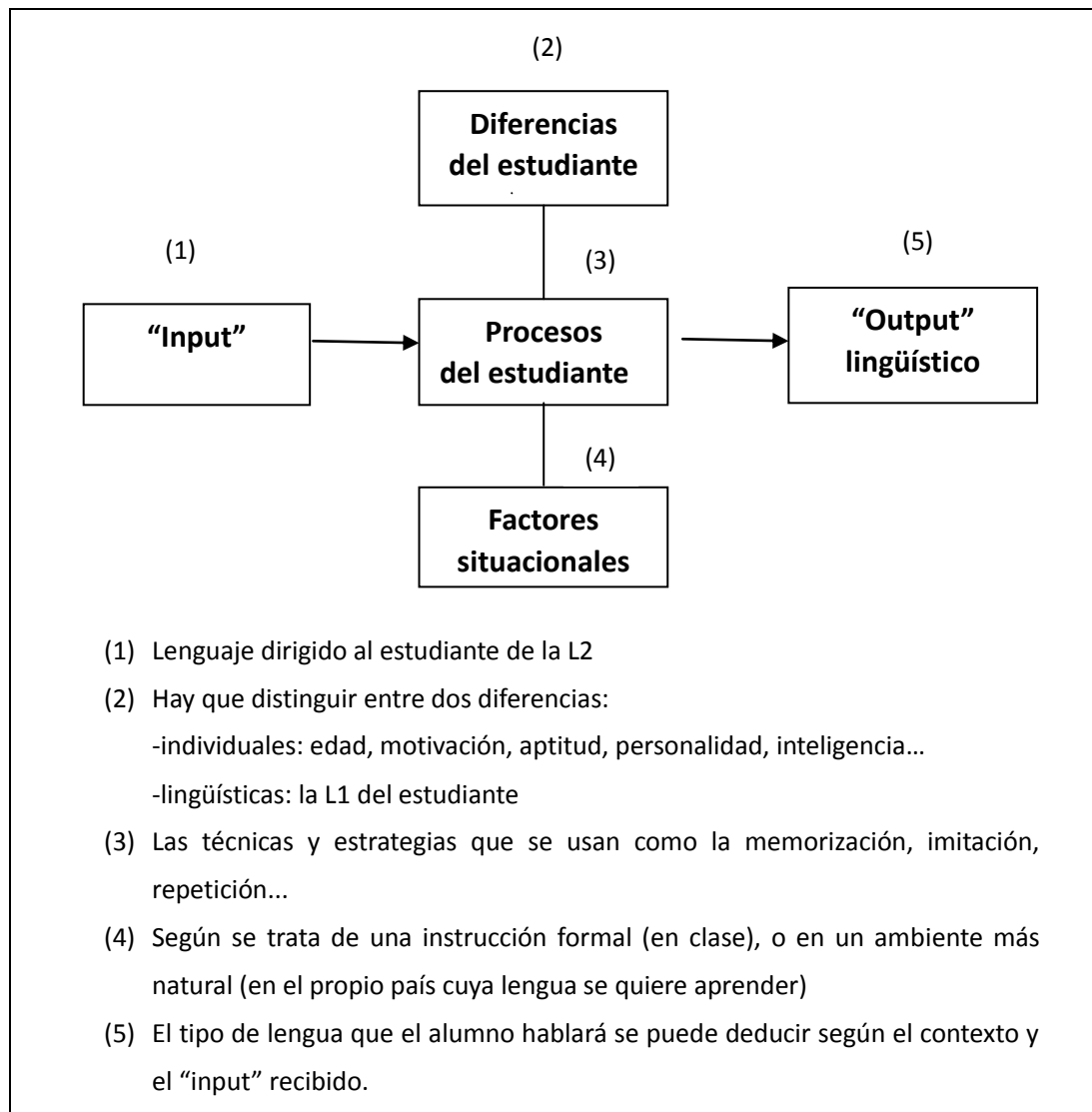


**Tabla 7. El proceso en el aprendizaje de una lengua extranjera
(P.H. Santón y M^a T. H. Santón 1992: 189)**

1.3.2. El método de enseñanza de la L2

Como hemos mencionado más arriba, el método de enseñanza de lenguas extranjeras resulta un factor muy complicado, dado que dicho método tienen como objeto encontrar una manera sencilla y eficaz de aprendizaje para los alumnos, y nace de la cooperación tanto de las reflexiones conscientes como de las influencias inconscientes de las hipótesis de adquisición de la LM y los factores peculiares de la L2. De ahí que haya salido a escena con distintos aspectos en la historia y siga encontrándose en continua evolución. A continuación, nos limitamos a presentar los métodos más conocidos en términos generales.

De acuerdo con Richards y Rodgers (1986: 15), la descripción de un método puede partir de tres elementos constituyentes:

- El enfoque: las teorías de adquisición y de la naturaleza del lenguaje
- El diseño: los objetivos del método, la selección y organización de los contenidos lingüísticos, los tipos de tareas y actividades y el rol del docente, del aprendiz y de los materiales didácticos
- Los procedimientos: las técnicas y estrategias que ponen en práctica el enfoque y el diseño en el aula.

A fin de mostrar una visión panorámica de la evolución del método de

enseñanza-aprendizaje, hemos elaborado el siguiente cuadro:

MÉTODO	ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTO
Método Tradicional (A mediados del siglo XIX- a mediados del siglo XX)	•La lengua se considera como un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. •La adquisición es un proceso deductivo y consciente y se realiza por medio de memorizar las reglas y hacer ejercicios de traducción.	Objetivo: saber gramática y traducir Programa: seleccionar los contenidos con arreglo a los criterios gramaticales y usar las obras literarias y vocabularios cultos. Actividades: ejercicios de traducción, conjugación y lectura en voz alta Rol del profesor: tiene la autoridad en el aula y transmite conocimientos lingüísticos. Rol del alumno: recibe y memoriza los conocimientos gramaticales de manera pasiva y no participativa Rol de los materiales: asume una posición sagrada	•Análisis contrastivo •Memorización de las reglas gramaticales y los listados de palabras clasificados por tema •Traducción directa e inversa
Método Directo (A finales del siglo XIX- la	•La expresión oral constituye la habilidad fundamental en el proceso de adquisición	Objetivo: promover la habilidad oral en lengua extranjera para satisfacer las necesidades	•Interacción entre el profesor y el alumno • Memorización de las frases enteras y los

segunda mitad del siglo XX)	y la gramática se aprende de manera inductiva. •La lengua extranjera desarrolla en forma independiente de la lengua materna. •El aprendizaje de la L2 de los adultos se asimila a la adquisición de la L1 de los niños: por medio de imitación y repetición.	comunicativas de los alumnos Programa: usar los medios visuales (objetos, dibujo y gestos) para explicar el vocabulario; emplear los diálogos contextualizados Actividades: ejercicios de huecos completados de forma oral; prácticas de pregunta-respuesta; ausencia de traducción Rol del profesor: responsable de estructurar los contenidos y las habilidades; estimular y dirigir la interacción y práctica de los alumnos; corregir los errores y ofrecer ayudas necesarias Rol del alumno: interacciona con el profesor, practicando y probando los nuevos conocimientos lingüísticos y habilidades verbales. Rol de los materiales: se usa como referencia.	diálogos pequeños y contextualizados •Práctica guiada por el profesor •Eliminación del uso de la LM en el aula, las explicaciones gramaticales y los ejercicios de traducción
Método	•La teoría conductista	Objetivo: desarrollar en	•Leer y repetir en voz

audiolingual y situacional³⁹ (a mediados del siglo XX-)	(Skinner 1957) La adquisición del lenguaje es formar hábitos mediante la imitación, la repetición y el reforzamiento. •La teoría la lingüística estructuralista (Bloomfield 1933) La lengua es está compuesta por un conjunto de estructuras y el análisis lingüístico consiste en estudiar la fonología, la morfología y la sintaxis de la lengua hablada en vez del registro escrito. <u>Pone de relieve el contexto y el efecto del</u>	primer término la capacidad de comprensión auditiva y expresión oral del aprendiz en la comunicación y persigue la máxima corrección de pronunciación y gramática. Programa: dar importancia a los contenidos gramaticales y léxicos Actividades: memorización y repetición de los diálogos contextualizados; ejercicios de sustitución y transformación y repetición (los <i>drills</i>); <u>creación de conversación a partir de los dibujos</u> (Método situacional) Rol del profesor: transmitir el mensaje de los	alta los diálogos a fin de memorizarlos •Las estructuras se aprende de una forma inductiva, mediante las muestras contextualizadas de la lengua •Corrección inmediata y directa de los errores gramaticales y fonéticos •Uso del magnetófono, el proyector de diapositivas y el laboratorio de idiomas •Uso poco recomendable: la LM en el aula, las explicaciones gramaticales y los

³⁹ Los dos métodos se basan en la teoría conductista y estructuralista, pero se originan de dos enfoques diferentes del estructuralismo: uno de Europa y otro de América. Mejor dicho, el método audiolingual o audio-oral parte de las hipótesis de los estructuralistas americanos, que destaca la importancia de la lengua hablada y considera que la adquisición es resultado de un proceso de estímulo- respuesta-reforzamiento. Mientras que el método situacional nace del estructuralismo europeo, que pone de relieve la situación contextual. No obstante, para ambos casos, la estructura siempre se sitúa por encima del significado. Es decir, en realidad, el método situacional no se distancia del método audiolingual, sino le añade un matiz interesante. Por tanto, no los distinguimos con claridad en la descripción en este trabajo.

	<u>lenguaje</u> (Método situacional) Análisis contrastivo (Lado 1957) Compara las estructuras de la LM y la L2 a fin de descubrir las diferencias y predecir las dificultades.	manuales, corregir los errores; controla el proceso de aprendizaje Rol del alumno: reaccionar frente a los estímulos Rol de los materiales: servir de patrón lingüístico y complemento de la docencia	ejercicios de traducción
Método comunicativo (A finales de los años 60 del siglo XX-)	Las teorías de Interaccionismo (Vygotsky 1962, 1988) y Las teorías de competencia comunicativa: •La lengua es comunicación y la adquisición de la lengua consiste en desarrollar la competencia comunicativa (Hymes 1972) •La lengua es un medio para transmitir la cultura y sirve para la interacción	Objetivo: desarrollar la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística, estrategia) de acuerdo con la situación particular y las necesidades y perspectivas del alumno. ⁴⁰ Programa: emplear materiales sobre temas típicos de la vida cotidiana; vocabularios y gramáticas necesarias Actividades: actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social ⁴¹	•Diferentes tipos de tareas con objeto de usar la lengua y realizar la negociación de información y retroalimentación •Empleo de materiales auténticos (no adaptados) •Actividades en parejas o en grupos •Aceptación de explicación gramatical, ejercicios de traducción y uso de LM en casos necesarios

⁴⁰ Véase Canale y Swain (1980).

⁴¹ Las actividades de comunicación funcional se realizan para "obtener información y en las que lo

	comunicativa. El desarrollo lingüístico se produce en un contexto sociocultural. (Halliday 1979) •La práctica de la lengua en situaciones reales facilita la adquisición. •La gramática está subordinada a la comunicación. Análisis de errores Corder (1992): Los errores es una vía indispensable para conocer la lengua meta.	Rol del profesor: facilitar el proceso de comunicación como participante independiente y seleccionar los componentes lingüísticos como responsable de los programas pedagógicos⁴² Rol del alumno: participa en el proceso de aprendizaje como negociador (con el profesor y con los compañeros de clase) Rol de los materiales: servir de apoyo importante de la enseñanza y aprendizaje	•Corrección de errores en ocasiones oportunas y de manera adecuada.⁴³

Tabla 8. Los métodos de enseñanza-aprendizaje de L2

más importante es transmitir significados del modo más eficaz posible [...] con cualquier recurso que tengan a su alcance" (Littlewood, 1981), mientras que las actividades de interacción social están orientadas a la selección adecuada del lenguaje en determinado contexto sociocultural.

⁴² Véanse Breen y Candlin (1980: 80), Zanón (1990: 19-27) y Martín (1996), citados por Liang (2000: 471).

⁴³ Es decir, el profesor corrige los errores de acuerdo con los principios de estimular la comunicación y verificación de hipótesis. Además de la corrección inmediata y explícita, también pueden adoptarse medidas como solicitud de aclaración, repetición, inducción, etc.

Concluyendo, en el cuadro de arriba, hemos recorrido dos siglos de historia en los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Castro (1994: 187) dice: “Nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema.” Por fortuna, sigue comentando después apuntando la opinión de Nunan (1989), “A pesar de su diversidad, todos los métodos en competición tienen un cierto número de cosas en común. Una de ellas es la creencia de que en algún sitio está el mejor método, esto es el método que valdrá para cualquier aprendiz en cualquier contexto y situación de aprendizaje.” Por tanto, el método ideal no es un uniforme sino una prenda de encargo, que se elabora tomando en consideración tanto las características individuales, disminuyendo los defectos y resaltando las virtudes, como las circunstancias, mostrando la concordancia entre el lugar donde nos encontramos y el estilo personal.

CAPÍTULO II. EL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

El artículo, como objeto de nuestra investigación, desempeña un papel sustancial en el entendimiento adecuado de la estructura de los enunciados, y, en consecuencia, es básico para asegurar una interpretación precisa de la información transmitida por el emisor. En este capítulo, vamos a examinar los valores de esta partícula lingüística.

2.1. ¿Qué es el artículo?

Según la definición del *Diccionario de la Lengua Española* elaborado por la Real Académica, el artículo es una “clase de palabras de carácter átono que indica si lo designado por el sustantivo o elementos sustantivado es o no consabido”. No obstante, esta solo representa una de las posturas más extendidas en la actualidad. En realidad, la concepción del artículo ha sufrido muchos cambios. Para Correas (1626: 60),⁴⁴ el artículo es una “breve palabra demostrativa que acompaña al Nombre i demuestra singularizado, i declara su jénero”. Y Martínez (1986: 69) considera que el artículo es “un morfema nominal, aunque se defina también como determinantes” y “la función principal que desempeña el artículo es la transpositora, porque su objetivo es

⁴⁴ *El Arte grande de la lengua castellana* de Correas se escribió el año 1626, pero no fue impreso hasta el año 1903.

capacitar los adjetivos para que actúen como sustantivos, y los nombres comunes (clasificadores) para que sean nombres propios (identificadores)” (1986: 257). De acuerdo con Leonetti (1999a: 789): el artículo se emplea para “restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales [...], es decir, la relación entre las expresiones nominales y las entidades a las que los hablantes aluden por medio de tales expresiones”.

A estas alturas todavía existen profundas divergencias entre los gramáticos sobre esta unidad. Por ejemplo, sigue viva la vieja polémica acerca de si *un* debe estar incluido en la categoría de artículos. Sin embargo, a nuestro entender, este debate no debe extenderse al ámbito de la enseñanza de ELE,⁴⁵ dada la realidad actual que se nos presenta. En casi todas las gramáticas y manuales de ELE se mantiene una actitud sorprendentemente unánime acerca de este tema: *un* se incluye como una manifestación más del artículo. De ahí que la discusión pueda provocar desorden en la mente de los alumnos, sobre todo entre los que han recibido cierta educación sobre el español. Por otra parte, el aspecto de verdadera importancia para los aprendices consiste en saber los valores de las piezas gramaticales y luego,

⁴⁵ Según Ibán (1999: 675), “¿un artículo? / ¿dos artículos?, ¿determinante? / ¿morfema Nominal? no son de excesiva incumbencia en la enseñanza de ELE [...] Tampoco el alumno de ELE necesita saber si el artículo pertenece formal y funcionalmente a la categoría de los determinantes o, sin embargo, es un morfema nominal. Ahora bien, sí debe conocer que los artículos conllevan el valor semántico de determinación.”

en saber usarlas. Por consiguiente, vamos a repasar punto por punto el paradigma del artículo y sus valores, que los dividimos en valores semánticos y valores gramaticales.

2.2. El paradigma del artículo

Los artículos pueden clasificarse en dos tipos: definido e indefinido, cuyas formas varían según el género y número del sustantivo que las sigue. Esto es, el artículo definido lo forman *el, la* para masculino y femenino singular y *los, las* para masculino y femenino plural; mientras que el artículo indefinido comprende *un, una* para masculino y femenino singular y *unos, unas* para masculino y femenino plural. Además, existe una forma invariable *lo*, que completa el paradigma del artículo definido (Seco 1971; Alarcos 1994; Leonetti 1999). A continuación, presentamos la tabla sobre el paradigma del artículo, elaborada por la Real Académica Española en la *Nueva gramática de la lengua española, manual* (2009: 265):

ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
<i>En singular:</i>	<i>En singular:</i>
Masculino: el (el libro)	Masculino: un (un libro)
Femenino: la (la mesa)	Femenino: una (una mesa)
el (el águila)	un (un águila)
Neutro: lo (lo bueno)	
<i>En plural:</i>	<i>En plural:</i>
Masculino: los (los libros)	Masculino: unos (unos libros)
Femenino: las (las mesas)	Femenino: unas (unas mesas)

Tabla 9. Paradigma de los artículos
(RAE 2009: 265)

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española, manual* de RAE (2009: 266), ⁴⁶ “El femenino singular presenta dos VARIANTES (O ALOMORFOS): una, de distribución muy reducida, coincide fonológicamente con el masculino singular (el, un) y solo se usa ante sustantivos femeninos cuyo primer fonema es una /a/ tónica” y “la otra es la variante no marcada, que se emplea en todos los demás contextos”. Aparte de estos casos especiales, también hace falta mencionar dos restricciones:

- a. Cuando el artículo va seguido de un sustantivo femenino singular que empieza por a-tónica, hay que utilizar las variantes femeninas *el* y *un* si no

⁴⁶ En esta obra, también explica el origen de las variantes femeninas *el* y *un*: “proceden de la fusión fonética de la vocal final de la antigua forma *ela* y el artículo *una* con la primera vocal de los sustantivos que comienzan por /a/ tónica” (RAE 2009: 266).

hay palabras entre el artículo y el sustantivo (*el agua, el hambre, un águila, un hada*).

Asimismo, hay excepciones a esta regla de alternancia: se trata de las cuatro combinaciones de artículo y las letras del abecedario (*la a, la hache*), artículo y nombres de persona y apellidos que designan mujeres (*la Ana, la Ángela*), artículo y sigla (*la AMP-Asociación de la prensa de Madrid*), y artículo y nombres comunes cuyo sexo manifestado por el artículo (*el estudiante, la estudiante*).

- b. Cuando el artículo *el* va precedido de las preposiciones *a* y *de*, se produce una contracción:

a + el = al

de + el = del

No obstante, la preposición y el artículo no se unen cuando esta partícula forma parte de un nombre propio (*las noticias de EL mundo*).

2.3. Los valores del artículo

La gran polémica sobre el artículo surge a raíz del desarrollo de las diferentes corrientes de la lingüística, que explican y analizan esta pequeña unidad desde distintos ángulos. Sin duda, este tipo de discusión nos ayuda a tener pleno y hondo conocimiento de esta categoría y es imprescindible que los

profesionales de la lingüística lo sepan y reflexionen en profundidad. Aun así, en el ámbito de ELE, lo que se exige es una gramática accesible y clara y lo que importa es que dicha gramática facilite el aprendizaje del idioma. Por ello, a continuación, vamos a exponer los diversos valores que muestra el artículo sin reparar en el conflicto entre las diferentes tendencias. Clasificamos en dos estos valores: los valores semánticos y los valores gramaticales.

2.3.1. Los valores semánticos del artículo

Es evidente que el artículo no tiene un significado léxico como el sustantivo, por ejemplo. Esto es, no puede designar un objeto físico o entidad abstracta. Sin embargo, contiene información gramatical muy importante que sirve para identificar correctamente a los referentes de las expresiones nominales y contribuye así a hacer una debida interpretación por parte del receptor. En conjunto, los valores semánticos del artículo giran en torno a dos nociones centrales: “la noción de información conocida” y “la noción de unicidad”, y en último término, sobre su valor de definitud.⁴⁷ De acuerdo con Manuel Leonetti (1999a), la primera noción consiste en que el artículo definido “hace referencia a entidades que ya están presentes en el universo de discurso, bien porque pueden ser percibidas directamente, bien porque han sido mencionadas, bien

⁴⁷ Afirma Garachana (2011: 70): “el artículo definido expresa mucho más que una información conocida o familiar” y “la nota realmente caracterizadora del artículo definido es, precisamente, su definitud”.

porque los conocimientos extralingüísticos de los interlocutores las hacen identificados. Esta, se dice, es la diferencia fundamental frente a los determinantes indefinidos, que introducen referentes no conocidos para el receptor” (1999a: 791). En cuanto a la segunda, la obra apunta que “el artículo permite hacer referencia a la única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN” (1999a: 792). A continuación, vamos a analizar este valor central y los valores que se propagan a su alrededor.

2.3.1.1. El valor de (in)definitud

De acuerdo con Moliner, el emisor omite el artículo cuando quiere clasificar y no identificar, denotando inconcreción o imprecisión.⁴⁸ Mientras que el artículo definido “marca al sustantivo como unidad que no tiene pleno sentido en sí misma, sino que es identificable recurriendo a otras significaciones o datos ofrecidos por el contexto (previo o subsiguiente), o en la situación o universo del discurso”, el *un* “añade al sustantivo la capacidad de referirse a un objeto existente individual de la clase significada por aquel, pero marcándolo como ente que comparece por primera vez en el acto de comunicación; por lo que ni en la situación ni en el contexto existe ningún dato que permita dar un mayor sentido al sustantivo” (Martínez 1989: 51). Vamos a

⁴⁸ Véase Moliner (1963, [2009]: s.v. artículo).

ver la diferencia entre las siguientes oraciones:

- (2). a. María es profesora de ELE.
- b. Vendrá mañana una nueva profesora de ELE.
- c. La profesora de ELE conoce muy bien a María.

En la frase (2a), el SN no indica ente concreto o determinado, sino un mero concepto, que se refiere a la profesión. Por el contrario, en las otras dos oraciones sí que se nos está hablando de un individuo con referencia extralingüística, aunque en (2b), el artículo indefinido juega el papel de presentador, esto es, introduce elementos no sabidos por uno de los dialogantes o estaba fuera de la esfera común de atención de los interlocutores,⁴⁹ bien porque no han sido mencionados antes, bien porque no pueden ser localizados en un espacio o un tiempo concreto o identificados a través del contexto. En (2c), en cambio, el artículo definido desempeña la función de marca de definitud, es decir, se emplea para recuperar las informaciones identificadas o accesibles por parte de los interlocutores⁵⁰.

Ahora, vamos a explicar en mayor medida las tres situaciones:

⁴⁹ Sobre este punto, pueden consultarse Marin (1985: 234), Bello y Cuervo (1970: 81) y Matte Bon (1992: 205).

⁵⁰ Según Leonetti (1999b: 39), “El rasgo central de las expresiones definidas no es, por tanto, el conocimiento previo del objeto por parte del receptor, sino la identificabilidad del referente, es decir, la presuposición de que el receptor puede construir una representación mental adecuada del mismo.”

2.3.1.1.1. Artículo definido

El artículo definido se considera como marca de definitud,⁵¹ que “determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso” (Leonetti 1999a: 791). Dicha afirmación está basada en el hecho de que el referente de los SSNN relacionados trate de “información conocida” y “entidad única” (Apartado 2.3.1), por los factores lingüísticos o extralingüísticos. Resumimos el uso del definido en el siguiente cuadro de acuerdo con el tipo de información transmitida⁵²:

Usos:	Contexto de uso:	Ejemplos:
Usos anafóricos	El SN reproduce los contenidos del antecedente, bien de forma uniforme, bien utilizando un sinónimo, un hiperónimo, o una descripción del referente. Y se establece una relación correferencia entre ellos.	<i>Cuando se estrenó Avatar en Shanghai, muchas personas no podían conseguir entradas para ver <u>la película</u>.</i>
Usos anafóricos asociativos	El SN introduce elementos no correferenciales con el antecedente, pero mantiene un vínculo conceptual con la expresión nominal anterior y resulta accesible e identificado en el contexto.	<i>He preparado todos los documentos para solicitar el Máster, pero <u>el dinero</u> todavía es un problema.</i>

⁵¹ Pero no es la única. Los demostrativos y los pronombres personales también muestran el rasgo de definitud.

⁵² Véase Hawkins 1978, Christophersen 1937, Coseriu 1956, Clark y Marshall 1981

Usos deícticos	El SN introduce elementos nuevos, pero identificables de forma unívoca para los interlocutores por el contexto situacional.	<i>Cuidado con el escalón.</i>
Usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos	El SN introduce elementos nuevos, pero supuestos conocidos por el destinatario o por toda la humanidad en general.	<i>Nos quedan 5 minutos para llegar a <u>la universidad</u>. <u>El sol</u> tiene una gran importancia para la salud del hombre.</i>
Usos endofóricos	EL SN introduce elementos nuevos, pero contiene modificadores restrictivos, que identifican unívocamente el referente.	<i><u>La hija de mi mejor amiga</u> es guapísima.</i>

Tabla 10. Valor de definitud⁵³

2.3.1.1.2. Artículo indefinido

El artículo indefinido, a su vez, va en dirección contraria: “se usa normalmente para indicar que lo designado por el grupo nominal no es identificable por el oyente”.⁵⁴ Por lo tanto, “la referencia que explicita *un* tiene que ver con la noción de indefinitud o de falta de definitud”.⁵⁵ Derivadas de este rasgo básico, destacan cuatro propiedades en el indefinido: introducir referentes nuevos, carecer de interpretaciones anafóricas estrictas,⁵⁶ la referencia exclusiva y la

⁵⁴ Véase RAE (2010: 284).

⁵⁵ Véase Garachana (2008: 5-6).

⁵⁶ No obstante, el artículo indefinido también puede adquirir el valor anafórico en algunos casos. No se trata de las anáfora estrictas, sino las de identidad de sentido, las asociativas y las de las

capacidad de interactuar con operadores de negación.⁵⁷ Vamos a ver los ejemplos:

(3). a. He encontrado un libro.

b. He encontrado el libro.

En la frase (3a), el emisor introduce una entidad nueva, que incluso es desconocida para él mismo antes de realizar la acción de búsqueda. En cambio, en (3b), los interlocutores saben perfectamente de qué libro están hablando. Por la misma razón, los indefinidos carecen de valor anafórico, ya que la entidad presentada no es accesible para los oyentes. O sea, ni es conocida ni resulta única. Mientras que en (3b), el uso de *e/* hace referencia anafóricamente a un determinado libro que ya ha sido mencionado antes. Por ello, es familiar e identificable para los receptores.

construcciones de posesión inalienable. Con respecto al uso anafórico del artículo indefinido, pueden consultarse en Leonetti (1999a: 839-841). Aquí tienen unos ejemplos del libro:

EL año pasado me llevó a un restaurante japonés, y este año a uno coreano.

La habitación es húmeda, y una ventana no cierra bien.

A Luis hemos tenido que venderle una mano.

⁵⁷ Hawkins (1978), opina que la propiedad central de la definitud es la “referencia inclusiva”, y los indefinidos, la “referencia exclusiva”. Es decir, “los definidos permiten referirse a la totalidad de la clase denotada por el nombre y sus eventuales complementos, mientras que los indefinidos no permiten hacerlo, y al indicar la cantidad de elementos que se deben extraer de la clase, efectúan una partición de esta por la que hay siempre elementos que no se toman en consideración y quedan excluidos” (Leonetti 1999a: 840).

(4). a. Os pongo unos libros para descargar.

b. Os pongo los libros para descargar.

En la frase (4b), el definido permite referirse a la totalidad de libros que han aparecido en otras conversaciones, mientras que en (4a), el artículo indefinido designa una parte de los libros que posee el emisor. No sabemos qué libros nos ofrece ni si va a poner más o no.

(5). a. Una chica española te está esperando.

b. La chica española te está esperando.

c. En esta ciudad, no puedes encontrar una chica española.

De acuerdo con Leonetti (1999: 861):

[...] en los SSNN indefinidos la interpretación más natural o más básica suele ser la inespecífica, en los definidos, por lo contrario, suele ser la específica, debido a la semántica de los determinantes. El artículo definido introduce un referente accesible y unívocamente identificable, por lo que favorece la interpretación específica del sintagma y hace necesaria la presencia de marcas gramaticales explícitas cuando se pretende indicar la interpretación contraria, la inespecífica. De la misma forma, la semántica de los indefinidos (la carencia de garantías de accesibilidad) hace que, en ausencia de indicadores gramaticales explícitos, o de información contextual relevante, tiendan a recibir interpretaciones inespecíficas.

En la siguiente tabla, resumimos los elementos prototípicos que favorecen la interpretación específica o inespecífica, planteados por Leonetti (1999: 861-870):

ELEMENTOS QUE FAVORECEN LAS INTERPRETACIONES INESPECÍFICAS	ELEMENTOS QUE FAVORECEN LAS INTERPRETACIONES ESPECÍFICAS
Elementos modales con ámbito oracional: Cualquier marca gramatical que indique que el referente descrito no es factual o real. Por ejemplo: La interrogación, los tiempos futuro y condicional, el imperativo, el modo subjuntivo en subordinadas que denotan hechos o situaciones no realizadas, etc.	Modo verbal en las oraciones de relativo: El modo indicativo
Negación: El SN se halla en el ámbito de la negación. Por ejemplo: La aparición de <i>no</i> y los cuantificadores negativos, los predicados de impedimento, rechazo y duda, etc.	Objeto directo preposicional: Los objetos directos con referente animado sin la inserción de <i>a</i> siempre recibe una interpretación inespecífica mientras que es imprescindible el empleo de <i>a</i> antes de los SSNN animados específicos. No obstante, no todos los objetos directos con <i>a</i> deben interpretarse como sintagmas específicos.
Predicados intensionales: Los predicados que seleccionan argumentos que denotan una situación no factual. Por ejemplo: Los verbos del tipo de <i>buscar, necesitar, pedir, querer, intentar, obligar a, esperar, planear o permitir</i>; los adjetivos de la clase de <i>conveniente, necesario</i>,	Modificadores y posición de los adjetivos: El empleo de modificadores que definen rasgos identificadores y precisos del referente. Por ejemplo: Las relativas explicativas, las aposiciones explicativas, etc.

suficiente, obligatorio o imprescindible, etc.	La presencia de adjetivos en posición prenominal y los adjetivos elativos cuenta como una marca de especificidad.

Tabla 11. Los elementos que favorecen la interpretación específica o inespecífica

Adaptada de Leonetti (1999: 861-870)

En la oración (5a), la intención comunicativa del emisor (referirse a una determinada chica) posibilita la interpretación específica del artículo indefinido. En (5b), el artículo definido se emplea para denotar a una chica española conocida y única para los interlocutores. Por tanto, el sintagma definido también recibe una interpretación específica. En cambio, en (5c), la negación contribuye a la lectura inespecífica del SN indefinido y podemos sustituir el artículo indefinido por *ninguna*, sin cambiar el sentido de la frase.

2.3.1.1.3. Ausencia del artículo: valor conceptual y el proceso de determinación

De acuerdo con Leonetti (1999: 897): “los sintagmas nominales sin artículo presentan un comportamiento diametralmente opuesto al de las expresiones referenciales”. Y Matte Bon (1992: 214) afirma que la ausencia del artículo tiene la función de aludir directamente al concepto/categoría expresado por el verbo. Es decir, se omite el artículo cuando al emisor le interesa más el concepto representado por el sustantivo que el concreto elemento existente en sí. Vamos a ver los ejemplos que usa Amado Alonso para explicar el valor

de la ausencia del artículo:

- (6). a. Casa con dos puertas, mala es de guardar.
- b. La casa con dos puertas es mala de guardar.
- c. Una casa con dos puertas es mala de guardar.
- d. Las casas con dos puertas son malas de guardar.

Luego, el autor (Alonso 1982: 146) hace un resumen sobre las alternancias en las cuatro oraciones:

Si artículo determinante, artículo indeterminante y ausencia de artículo pueden alternarse en una expresión sin que varíe la significación objetiva, es cosa evidente que el empleo de uno o de otro o de ningún artículo no depende aquí del objeto captado, sino del modo mental de captar el objeto, es decir, del sujeto. Absolutamente cuestión de estilo. a) Sin artículo se mienta un tipo, una abstracción general de esa regla, b) con *el*, *la*, el género como suma de todas las posibles existencias de ese tipo; es decir, la aplicación general de esa regla; con *los*, *las* (las casas con dos puertas), directamente las existencias "casa " así dadas; c) con *un*, *una*, un individuo representante del género en que se cumple el tipo".

Desde este análisis, podemos captar el proceso de determinación a través del artículo ante los nombres escuetos. Hay una bibliografía relativamente amplia sobre este fenómeno, pero todavía no hay un acuerdo en cuanto a la definición hasta nuestros días. Para Coseriu (1955-1956: 34-36), la determinación es el conjunto de operaciones que se cumple para actualizar y

dirigir un signo virtual hacia la realidad o delimitar, precisar, y orientar la referencia de un signo. En concreto, son la actualización, la discriminación, la delimitación y la identificación.⁵⁸ Y para Leonetti (1999a: 893), los sustantivos comunes del español no tienen capacidad de construir expresiones referenciales por sí solos y los determinantes “forman con el nombre al que preceden una expresión referencial o una expresión cuantificada”. A continuación, intentamos analizar los valores que manifiesta el artículo en el proceso. Sin embargo, antes que todo, hace falta señalar que la determinación no se realiza sólo por el artículo, sino también por otros determinadores nominales, así como los contextos y otros elementos (por ejemplo, los nombres propios están perfectamente actualizados sin necesidad de acudir a un actualizador).

2.3.1.2. La determinación y los otros valores semánticos

Cuando hablamos de valores semánticos del artículo, hemos de subrayar que por la propia especificidad de este, estamos en el ámbito de los significados procedimentales, tal y como se denominan desde la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1986). Esto es, el artículo carece de un valor referencial, conceptual. Por el contrario, el artículo cumple una función de guía de la interpretación del texto. El artículo se convierte así en una especie de pista

⁵⁸ Su trabajo sólo trata de la lengua enunciativa sin concernir a lo estilístico.

que nos permite interpretar el sustantivo al que determina. Así distinguimos el valor de actualizador, el valor genérico, y el valor posesivo del artículo.

2.3.1.2.1. El valor actualizador

Según Coseriu (1955-1956: 35-36), los signos lingüísticos son virtuales y no significan objetos, sino conceptos. Por lo tanto, se exige la operación determinativa para transformarlos en signos de designación real. La actualización y la discriminación constituyen las operaciones fundamentales y claves en este proceso, que suponen la realización de la designación potencial a la denotación concreta. Es decir, los nombres pasan por la actualización, la cuantificación, la selección y la situación,⁵⁹ y llegan a la realidad. Justamente en la actualización, también reconocida como la operación primaria, el artículo surte efectos significantes, si bien no es el único determinante.⁶⁰ De este modo, por ejemplo, con la participación del artículo definido *el*, el signo virtual *hombre* se actualiza en la denotación de un ente, *el hombre*.

El valor actualizador se considera como la característica principal del artículo

⁵⁹ La discriminación permite que “los entes denotados se presenten como ejemplos de una ‘clase’, o representantes de un ‘tipo’, o también, como porciones de un ‘objeto extenso’ (en el caso de que los nombres de masa)” Coseriu (1955-56: 297-298), y este procedimiento se subclasifica en cuantificación, selección y situación (1955-1956: 34-36).

⁶⁰ Los determinantes abarca también los posesivos, los demostrativos, los numerales, etc.

por muchos gramáticos. Por ejemplo, al definir el artículo, Seco (1972: 79) ha señalado:

[...] entre los sustantivos, el nombre común va habitualmente acompañado, cuando funciona como núcleo del sujeto, por un tipo de palabras cuya misión principal es trasladar a la realidad el concepto representado por el nombre. Estas palabras «actualizadoras» expresan la aplicación a un ser preciso (o varios) del nombre que sirve para designar a cualquiera, indiferenciado, de los que pertenece a esa especie.

No obstante, en nuestra opinión, a pesar de que la actualización da el primer paso a la determinación y forma una parte imprescindible en dicho proceso, no constituye el valor principal del artículo, sino un valor propagado del de definitud, puesto que las primeras tres operaciones (la actualización, la discriminación y la delimitación) sirven para identificar un signo “multívoco” y de esta manera, asegurar la comprensión por parte del receptor, si bien no siempre llega a este último paso y se detiene en distintas paradas de acuerdo con las intenciones de los emisores.

2.3.1.2.2. El valor genérico

Empezamos la descripción del valor de generalizador del artículo desde la distinción de los sintagmas nominales (los SSNN) de referencia genérica, de referencia específica y de referencia inespecífica. Podemos comparar primero las siguientes frases:

- (7). a. Los libros no se han hecho para servir de adorno: sin embargo, nada hay que embellezca tanto como ellos el interior de un hogar.
(Beecher-Stowe)
- b. ¿Has visto los libros que he puesto en la mesa?
- c. Estoy buscando un libro que explique con claridad el uso del artículo.

En la frase (7a), la palabra *libro* se refiere a todos los libros en general, o sea, al conjunto de hojas de papeles impresos o manuscritos, que forman un volumen. Mientras que en (7b), se refiere a unos libros concretos y específicos, de cuya existencia tiene constancia el emisor. Y en (7c), no se refiere a un libro concreto, sino a cualquier libro que cumpla el requisito. De este modo, diremos que en el primer caso, el SN tiene referencia genérica y los de la segunda y tercera oración son de referencia específica y de referencia inespecífica respectivamente.

No obstante, la genericidad de un SN no es una propiedad exclusiva de los artículos, menos aún de los artículos definidos. En cambio, al juzgar la característica de la referencia, intervienen muchos elementos: los entornos, el tipo de sustantivo al que acompaña el artículo, la presencia de modificadores especificativos, incluso la presencia de una preposición etc. Y el artículo definido en singular, el artículo definido en plural y el artículo indefinido pueden aparecer en la construcción de los SSNN de referencia genérica y

relevan informaciones diversas.⁶¹

Veamos a continuación los distintos mecanismos de interpretación genérica con detalle:

El artículo definido singular se puede emplear tanto con el sustantivo incontable como con el contable para que los SSNN tengan una interpretación genérica. Como ha señalado Leonetti (1999a: 872), la expresión genérica con el artículo definido singular presenta una especie o un género de objetos como una entidad homogénea, o sea, indica un “individuo genérico” accesible y unívocamente identificable por el conocimiento general de los interlocutores. Por lo tanto, la propiedad de la clase presentada parece ser universalmente conocida y objetiva, e independiente del emisor. Veamos unos ejemplos:

(8). a. El hombre es mortal.

b. Los hombres son poco detallistas.

En la frase (8a), *el hombre* equivale a “cualquier miembro de la clase *hombre*”, y, por lo tanto, incluye también al género femenino. El uso del artículo definido plural para la interpretación genérica es muy parecido a la forma singular, pero

⁶¹ Sobre las diferencia entre artículo genérico, Leonetti (1999a: 872) nos proporciona una amplia bibliografía: Gerstner y Krifka (1993: 968), Carson (1980), Dahl (1985), etc.

denota “una clase abierta” y puede referirse a las subcategorías de la clase que alude el sustantivo (Leonetti 1999a: 872). De acuerdo con Leonetti (1999a: 872): la forma plural “está sujeta a menos restricciones distribucionales. Se emplea para referirse a clases definidas extensionalmente, es decir, no como individuos genéricos, sino como conjuntos de elementos individuales y no necesariamente homogéneos”. En (8b), el SN *los hombres* no se refiere a cualquier miembro del género *hombre*, sino a un conjunto de ejemplares con dicha propiedad significativa (pero sin delimitación contextual), dado que algunos hombres también pueden ser detallistas.

La forma singular del artículo indefinido también puede integrar parte de la interpretación genérica de las expresiones nominales. Además, la genericidad representada por *un* depende en mayor grado del contexto y aporta informaciones distintas en comparación con la genericidad realizada por los determinados (Leonetti 1999a: 873).

Por un lado, hace referencia a la clase a partir de un elemento de esta.⁶² Esto es, un ejemplar, que puede ser cualquier miembro de la clase, sirve de representante de toda la especie.⁶³ Por otro lado, cuando el enunciador utiliza

⁶² A excepción de los casos de usos genéricos taxonómicos, que se refieren a las subclase o subespecies del género. Por ejemplo: “Sólo hay un vino que pueda acompañar este plato” (Véase Leonetti 1999a: 873).

⁶³ Nebot (1977: 20) ha señalado: “Con un ya no es el tipo, ni siquiera el género, sino el individuo el

un para presentar la genericidad, da la sensación de que está intentando introducir información nueva y de que se trata de una valoración personal, es decir, de información más subjetiva. Por ejemplo, en las siguientes dos frases, es evidente que se siente más generalizante la frase *b* que la *a*.

(8). a. Una mujer debe ser dueña de sí misma.

b. La mujer debe ser dueña de sí misma.

2.3.1.2.3. El valor posesivo

El uso del artículo definido con valor posesivo es un fenómeno muy peculiar del español. En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de la RAE (1973, [1996]: 428), la Academia apunta: “Frases como *He dedado mi gabán en casa* o *Sacó su pañuelo del bolso* se sienten como pesadas por su extranjería redundante” y “Nuestra lengua prefiere decir *He dejado el gabán en casa* o *Sacó el pañuelo del bolso*, y mejor aún por medio del dativo de los pronombres personales y reflexivos, p.ej. *Me he dejado el gabán en casa*, *Se sacó el pañuelo del bolso*”.

que soporta nuestro juicio. Y si éste sigue manteniendo pretensiones de validez general, eso se debe a las referencias implícitas que desde ese individuo ascienden hacia el género y hacia el tipo, ya que el individuo está mentado como representante de todo el género.”

El artículo no puede desplazar al determinante posesivo para mostrar la relación de posesión o pertenencia en cualquier situación. Sin embargo, hay varios factores que condicionan la realización de dicho desplazamiento. En ciertos contextos, la sustitución es preferible o incluso prescindible como en los ejemplos que hemos citado.

Un factor relevante es la referencia del nombre introducido por el artículo definido. En concreto, si existe una relación de parte-todo entre el nombre relacional y el nombre constituyente (puede ser el dativo o el sujeto),⁶⁴ que representa *el todo*, es posible interpretar la existencia de posesión o pertenencia sin recurrir al pronombre posesivo. Hay una escala entre los nombres en relación:⁶⁵

-los sustantivos que designan partes, capacidades psíquicas o propiedades de un cuerpo (animado o inanimado):⁶⁶ *pelo, pensamiento, inteligencia, vida, etc.*

- los sustantivos que denotan objetos que se hallan en la “esfera personal” (ej. *gafa, ropa, etc.*) y los sustantivos de parentesco (ej. *padre, madre, etc.*)

.

⁶⁴ Los nombres relacionales o los nombres de relación se refieren a los nombres que designan partes del cuerpo o los que pueden actuar como estos. Véase Alicina y Balecua 1975 y Kliffer 1987, etc.

⁶⁵ Véanse Leonetti (1999a: § 15.6.1), Güell y Urgell (2008: 261).

⁶⁶ Este tipo de nombre también se llama nombre de posesión inalienable, mientras que el resto, nombre de posesión o pertenencia alienable.

Los nombres inalienables son los que ofrecen menos posibilidades a la presencia del determinante posesivo y ponen más obstáculos para combinar con otros elementos. Por ejemplo, en muchas frases⁶⁷ como *De repente, Julián abrió los ojos*, es imposible sustituir el artículo definido por un pronombre posesivo; no aceptan ser modificados por adjetivos calificativos o sintagmas preposicionales (**Julián abrió los ojos grandes*, **Julián abrió los ojos de demonio*); reciben la interpretación distributiva cuando el poseedor o todo es plural (**Julián y Rosa levantaron las cabezas a la vez*).

Otro punto interesante es el uso del pronombre dativo en los casos con expresión de la posesión inalienable. Es decir, el dativo desempeña el papel de todo y el SN introducido por el artículo definido, la parte. Observemos algunos ejemplos muy representativos:

- (9). a. El sueño me cierra los ojos.
- b. Juan te arregló el pelo.
- c. No me siento los pies.
- d. Le tiemblan las manos.

Los verbos más típicos de estas construcciones son los causativos (como

⁶⁷ Sobre todo, cuando el SN con nombre inalienable funciona como objeto directo en la frase. Si no, la oración bien resulta agramatical, bien recibe una interpretación totalmente diferente. Por ejemplo, si decimos Julián abrió sus ojos, la frase es inaceptable excepto en caso de que los ojos pertenezca a otra persona. Y dicha interpretación parece bastante marcada ya.

abrir, cerrar, curar, etc.), los verbos de movimiento (como *mover, levantar, poner bien, etc.*), los verbos de percepción (como *mirar, tocar, sentir, etc.*), e incluso los verbos intransitivos (como *llorar, saltar, temblar, etc.*). No obstante, algunos verbos transitivos exigen el uso del posesivo en vez del artículo definido y el dativo deja de representar el poseedor, porque en estos casos el poseedor no coincide con el sujeto hablante. A saber, los verbos de sentimiento: *querer, odiar, encantar, etc.*

(10). a. Me gustan tus ojos.

b. Admiro su estatura.

Por lo tanto, en realidad, no es que el artículo definido cuente con valor posesivo, sino que el contexto le conduce a ocupar el lugar del pronombre posesivo.⁶⁸

2.3.1.3. Las relaciones entre los valores semánticos del artículo

Después de la actualización y la discriminación, los objetos denotados han emergido del mundo conceptual y giran para buscar la identificación. Por tanto, al hablar del valor semántico del artículo, tenemos que mencionar el valor actualizador, el valor genérico y el valor posesivo, que junto con los entornos y otros complementos del sustantivo (oraciones de relativo, complementos

⁶⁸ Véase Grau (2000: 287).

preposicionales, adjetivos, cuantificadores, etc.) ayudan al sustantivo a conseguir identificarse y evitar la interpretación inconveniente por parte del receptor. Por ello, el valor de definitud es el valor principal y final del artículo, que muestra el estado de identificación del signo concernido.

2.3.2. Los valores gramaticales del artículo

El valor gramatical del artículo forma una parte muy relevante en las investigaciones sobre esta categoría. Para algunos gramáticos, el artículo no es un determinante, sino un morfema nominal que equivale al género y al número y simplemente desempeña el papel de recategorizador.⁶⁹ A continuación, exponemos los dos valores gramaticales del artículo: indicador de género y número y recategorizador.

2.3.2.1. El valor de indicador de género y número

El artículo, como ya hemos mencionado en el apartado 2.2, admite flexión de

⁶⁹ Martínez (1986: 69) cita los argumentos de Alarcos para demostrar que el artículo es un signo morfológico: “a). Es un elemento dependiente que siempre se agrupa con el sustantivo (o unidad sustantivada) al que acompaña; b). nunca se puede combinar con curva de entonación, por lo que no es sintagma; c). constituye un inventario limitado; d). no puede desempeñar función sintáctica alguna (Sujeto, Implemento...); e). es sencillamente un tranpositor, cuya misión es la de capacitar los adjetivos para que actúen como sustantivos, y la de convertir los nombres comunes en nombres propios.”

género y número, excepto la forma *lo*, que se considera neutra y carece de plural. Además, se exige concordancia entre sus diferentes formas y los sustantivos (ya sean explícitos o implícitos) que las siguen. Por lo tanto, la información flexiva proporcionada por el artículo nos sirve como anunciador de los rasgos de género y número de los sustantivos, sobre todo, cuando estos no presentan marcas formales de dichos rasgos: *la leche, el estudiante/ la estudiante, el lunes/ los lunes*. Para los sustantivos homónimos, su significado cambia según se combine con artículo de distinto género: *la cólera* (“ira”), *el cólera* (“enfermedad epidémica”), *el coma* (“estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la conciencia, la sensibilidad y la capacidad motora voluntaria”), *la coma* (“signo ortográfico”).

2.3.2.2. El valor recategorizador

Respecto al valor recategorizador del artículo, los gramáticos insisten en su existencia. Por ejemplo, de acuerdo con Alarcos, el artículo tiene dos funciones fundamentales: la determinación y la sustantivación. Sobre la segunda, el gramático afirma que “*no admite reparos*” (Alarcos 1967: 229) y la define de la siguiente manera (Alarcos 1967: 229-230): “Cuando un artículo se antepone a elementos cuya función habitual no es la de nombre, el papel de este consiste en trasponer tales elementos a la función que el nombre desempeña en la oración” y “El papel, pues, del artículo es simple señalar que

lo que sigue funciona como nombre”. Además, añade Alarcos, el artículo puede convertir el nombre clasificador en nombre identificador.

Sin embargo, a nuestro parecer, dicha función también es un valor propagado del de definitud. Vamos a ilustrar el porqué en las líneas siguientes con la única intención de exponer nuestras ideas y al mismo tiempo, explicamos cuál es el valor recategorizador del artículo con más detalle.

Hay muchos gramáticos que establecen distintos tipos de sustantivación partiendo de diferentes criterios. No obstante, no tiene sentido estar enredados en la diversidad de terminología. En este trabajo, la dividimos en dos clases citando los conceptos de Lenz (1944: 124): “*sustantivación absoluta, independiente, constante y general*”, y “*sustantivación relativa, dependiente, pasajera o parcial*”. La primera se refiere a que los elementos sustantivados (adjetivos, adverbios...) pasan a ser sustantivos y toman las características propias del sustantivo. Por ejemplo:

(11). a. Un anciano de 84 años desapareció hace 2 días.

b. Tengo el sí de mi padre.

Mientras que la segunda, cuya realización exige la anteposición de un artículo definido u otros determinantes y depende del contexto anterior, constituye el objeto de nuestro estudio. A continuación, veamos unos casos más comunes:

Artículo + adjetivo:

- (12). En las ciudades grandes, hay más ofertas, pero también hay más competencia, en las pequeñas, menos ofertas pero menos competencia.

Artículo + preposición + adverbio/ sustantivo:

- (13). En un mundo globalizado como el de hoy, no tenemos más horizonte que el de una comunidad cosmopolita.

Artículo + oración de relativa:

- (14). Se estrelló en Rusia un avión en el que viajaba el presidente de Polonia.

Artículo + pronombre posesivo:

- (15). Ninguna tierra es la nuestra.

Artículo + infinitivo:

- (16). El hacer ejercicio desarrolla los músculos de la mente.

Losada Durán (2001) afirma que el artículo sólo sustantiva adjetivos, posesivos, infinitivos y oraciones de relativo. Sin embargo, con razón dice Martínez (1989), “los infinitivos se ven transpuestos por el sufijo (en nuestro caso, –er)” y “las restantes unidades pertenecen a la categoría adjetiva”, dado el valor adjetival de las locuciones preposicionales, las oraciones de relativa y los nombres posesivos. Por lo tanto, sería conveniente que atendiéramos sólo los primeros cuatro casos.

Ahora bien, si observamos dichos elementos sustantivados, no es difícil

encontrar la relación anafórica que existe entre estos y los antecedentes.⁷⁰ Es decir, es el valor de definitud el que ofrece la base o la posibilidad para realizar la sustantivación.

Los casos que hemos citado arriba constituyen una parte ⁷¹ de la “*sustantivación relativa, dependiente, pasajera o parcial*”. La otra parte consiste en el uso del neutro *lo*. La sustantivación que se lleva a cabo por medio de *lo* contiene las características propias del mismo y se diferencia de la realizada por otras formas del artículo. Por lo tanto, en primer lugar, la sustantivación con *lo* es siempre de género neutro y siempre en singular (ej. Lo malo del asunto es que ya estamos acostumbrados a la buena vida). En segundo lugar, “Los adjetivos substantivados con el artículo el son más abstractos que los adjetivos con lo; Los primeros se transforman en verdaderos sustantivos y se acompañan con adjetivos (el mero necesario), mientras estos últimos guardan algo de su carácter adjetivo; en lo meramente

⁷⁰ De acuerdo con Leonetti (1999a: 820): “cuando no hay referencia anafórica, y el adjetivos no está sustantivado – o no ha concluido su proceso de sustantivación- el SN alude siempre a personas y tiene un valor genérico o inespecífico. La situación se repite en las combinaciones del artículo con sintagmas preposicionales y con oraciones de relativo, cuando no hay antecedente nominal expreso.” Por ejemplo: “Los humildes serán recompensados”; “Es difícil entender a los de aquí”.

No obstante, a nuestro entender, aunque tengan estos SSNN valor genérico, no se trata de ejemplos excluidos, dado que dicho valor también es función propagada de la de definitud.

⁷¹ Dicha parte, en cierta medida, coincide con la elipsis nominal. Se realiza a través de procesos anafóricos.

necesario, toda la frase adjetiva meramente necesario está sustantivada [...]” (Lenz 1925: 309). La razón reside en el hecho de que el *lo* denota la entidad o el conjunto de entidades que cuenta con la propiedad indicada en el modificador.⁷² En consecuencia, *lo malo* denota un conjunto de cosas malas mientras que *el mal* expone un concepto vago parecido a *maldad* y resulta más abstracto.⁷³

No obstante, además de la diferencia, a partir de ahí, también podemos descubrir el valor genérico que se oculta bajo el de recategorizador. Por lo tanto, la desigualdad de los dos tipos de sustantivación radica en la disparidad entre el valor de definitud y el de genérico, pero al final, por diversos caminos llegan al mismo punto.

⁷² Leonetti (1999a: 832-834) distinguen tres denotaciones distintas para *lo*:

- A) El *lo* individuativo denota entidades no humanas caracterizadas por la propiedad indicada en el modificador
- B) El *lo* cualitativo denota cualidades o propiedades tomadas en su grado máximo
- C) El *lo* cuantitativo denota cantidades. Su comportamiento es muy similar al de cuantificadores como mucho, poco o bastante.

⁷³ Por supuesto, aquí no están incluidos los ejemplos de elipsis. Tratamos de la sustantivación abstracta.

CAPÍTULO III. BREVE COMPARACIÓN ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHINO

Tradicionalmente, se considera que el artículo ejerce tres funciones principales en español:

- a) anunciar el género y el número del sustantivo al que acompaña;
- b) sustantivar las palabras o unidades que no sean nombres;
- c) indicar el estado de identificación de la entidad denotada.

En chino, no existe el artículo. No obstante, los chinos recurren a otros medios para realizar los valores expresados por dicha categoría.

3.1. El género y el número

Puesto que “las lenguas sinotibetanas y malayopolinesias no conocen la flexión” (Cabrera 1995: 77), en chino, los sustantivos son invariables. Esto es, no existe morfema de género ni de número. Mejor dicho, el chino no distingue género y sólo se diferencia el sexo biológico empleando distintas palabras para el masculino y el femenino (Por ejemplo, 爸爸-padre 妈妈-madre , 女儿-hija , 儿子-hijo); o por medio de una palabra indicadora del sexo (se utilizan 男-varón y 女-mujer para los seres humanos mientras 公 o 雄 -macho , 雌 o 母-hembra para las especies animales. Por ejemplo, 男朋友-novio, 女朋友-novia , 母鸡-gallina , 公鸡-gallo). En cuanto al número, sólo los sustantivos que designan seres humanos admiten la pluralización mediante la posposición de

la partícula 们 (Por ejemplo, 先生们-señores). Además, si el sustantivo está modificado por un numeral, ya está prohibido el uso de 们 (Por lo tanto, es incorrecto el SN 三位先生们 tres señores. Hay que quitar el 们: 三位先生- tres señores).

3.2. La sustantivación

Al hablar del fenómeno de sustantivación en chino, es necesario mencionar dos terminologías: *co-categoría* y *sustantivación de la forma cero*.

La *co-categoría* consiste en que una palabra simultanea las funciones de dos o más categorías. En comparación con el castellano, el chino cuenta con muchas más palabras co-categorías. En principio, se dividen en tres tipos: sustantivo-verbo, sustantivo-adjetivo y adjetivo-verbo. En español, no existe el término, co-categoría, pero a nuestro parecer, está muy vinculado a la “*sustantivación absoluta, independiente, constante y general*” (Apartado 2.3.2.2), aunque habría que añadir que este fenómeno ocurre con más frecuencia en la sustantivación de adjetivos y entre otras categorías, se ve en contadas ocasiones.

La *sustantivación de la forma cero* hace referencia al hecho de que una palabra o una unidad, que no sea sustantivo normalmente, se convierte en

sustantivo sin cambio de forma. Es decir, dicho proceso se realiza sin ayuda de otros elementos. De acuerdo con Chen (1987), en el chino moderno, existen distintos grados de sustantivación: la multiplicación de funciones, la diferenciación de funciones y la variación de funciones. Una gran cantidad de verbos y adjetivos chinos están en proceso de sustantivación y *la sustantivación de la forma cero* se considera como el factor más importante y el medio principal para que éstos puedan llegar al último paso y convertirse en palabras co-categorías e incluso meros sustantivos.

En cuanto a la “*sustantivación relativa, dependiente, pasajera o parcial*” (Apartado 2.3.2.2) en español, se corresponde a los primeros dos pasos de sustantivación en chino. No obstante, dado que en la lengua china, el verbo y el adjetivo pueden desempeñar los papeles de sujeto, de objeto y de predicado a la vez, es imposible utilizar los criterios de lenguas indoeuropeas para juzgar la categoría de las palabras chinas. La sustantivación en proceso en chino manifiesta dos rasgos característicos:

- a). Las palabras o unidades sustantivadas pierden el puesto de predicado y sólo pueden aparecer como sujeto y objeto;
- b). Cuentan con índice de sustantividad. En el chino moderno, dicho signo formal es “*的*”, que se añade después de los elementos de predicado, mientras que en el chino antiguo, se utilizan “*者*” y “*所*”.⁷⁴

⁷⁴ Véase Zhu (1985: 19-20).

Veamos unos ejemplos:

- (17). a. 只买贵的，不买对的。 --

(Los ricos) Compran las (cosas) caras, y no compran las convenientes.⁷⁵

- b. 你喜欢的都卖完了。

Los que te gustan ya se han agotado.

En la frase (17a), “贵-caro” y “对-conveniente” son adjetivos originalmente. Sin embargo, sufren una modificación y pasan a ser sustantivo mediante “的”. Lo mismo ocurre en (17b), la frase “你喜欢- te gusta” se convierte en un sustantivo con ayuda de “的”.

3.3. La definitud

Otro valor relevante del artículo es la definitud, que se considera como la cualidad principal por bastantes gramáticos. En chino, nos falta esta categoría, mejor dicho, nos falta el procedimiento gramatical que exprese dicha categoría, pero no nos faltan métodos para distinguir los conceptos de definitud de indefinitud.

⁷⁵ Era un parlamento muy popular de una película china (*El móvil*), que ironiza sobre la mentalidad de consumo de los ricos.

3.3.1. La definitud por el orden

De acuerdo con Li y Thompson (1975: 170), el chino presenta la siguiente tendencia: el sustantivo antepuesto al verbo tiende a ser definido y el sustantivo pospuesto al verbo tiende a ser indefinido. Debido a que dicha tendencia parece ser demasiado general, luego, ellos formulan una serie de ideas para matizarla:

Idea 1: El sustantivo pospuesto al verbo se considera como indefinido a menos que lleve consigo indicadores definidos (los posesivos, los adverbios demostrativos, etc.), o que sea intrínsecamente definido (los nombres propios de personas, los nombres geográficos, etc.) o que sea interpretado como definido por factores extralingüísticos (*“non-apaphorically definite”*) (Li y Thompson 1975: 172-173).

Idea 2: El sustantivo en posición inicial de la frase siempre se interpreta como definido aun cuando esté modificado por el numeral “一-uno”.⁷⁶

⁷⁶ El numeral “一-uno” se comporta normalmente como marca de indefinitud en chino y se refiere a un miembro inespecífico de un grupo (definido o indefinido), también puede tener valor genérico, que hace referencia a cualquier miembro de una clase como representante. Sobre este uso, hay discusiones entre los gramáticos. Li y Thompson (1975: 174-177) insisten que en este caso, si el SN con “一-uno” aparece en la posición inicial de la frase, se considera como definido. En cambio, Tang (1979: 190) considera que este tipo de SN sigue siendo indefinido, pero funciona como tópico de la oración.

Idea 3: El sustantivo pospuesto a “~~被~~-coverbo, marca de agente” y antepuesto al verbo no está restringido por la tendencia antes enunciadas.

Idea 4: Los sintagmas preposicionales tampoco se someten a la restricción de dicha tendencia.

A continuación, vamos a analizar por extenso estas ideas:

3.3.1.1. El sustantivo en posición preverbal tiende a ser definido

Li y Thompson afirman (1975, 184-185) que el orden desempeña una función significativa (“*significant*”) y sistemática (“*systematic*”) a la hora de distinguir los sustantivos definidos de los indefinidos si bien no es el único método.

Vamos a ver los ejemplos siguientes:

(18). a. 爸爸, 来 客人 了。⁷⁷

Babá venir huésped partícula modal

Babá, viene (un) huésped / vienen (unos) huéspedes.

b. 爸爸, 客人 来 了。

Babá huésped venir partícula modal

Babá, viene (el) huésped / vienen (los) huéspedes.

⁷⁷ Los artículos entre paréntesis no existen en la frase original y los añadimos para explicar el estado de definitud del sustantivo, así como los de (18b).

En ambos casos, no se presenta ningún determinador nominal al lado del sustantivo “客人-huésped”, ni se trata de un nombre propio. No obstante, en la frase (18a), el huésped es desconocido (por lo menos para el niño), mientras que en (18b), el niño sabe con anticipación que va a venir un huésped (o unos huéspedes) y quién es (o quiénes son). O sea, en (18a), el SN es indefinido y el de (18b), definido. La diferencia estriba justamente en el orden: la posición preverbal de “huésped” implica la definitud del sustantivo.

Ahora bien, hay otros factores que intervienen en el proceso de determinación, Vamos a ver los ejemplos:

- Los modificadores del sustantivo:

(19). a. 他 打 了 人。

Él pegar partícula aspectual persona

Él ha pegado a una persona.

b. 他 打 了 那 个 人。

Él pegar partícula aspectual aquel clasificador persona

Él ha pegado a aquella persona.

c. 他 打 了 你 的 人。

Él pegar partícula aspectual tu persona/ personas

Él ha pegado a tu gente.

En la frase (19a), el sustantivo “人-persona” es indefinido. No sabemos a quién se refiere. En cambio, en (19b) y (19c), dicho sustantivo se convierte en una información conocida e identificada para el receptor, debido a la aparición del demostrativo “那-aquel” y el posesivo “你的-tu”, a pesar de que estos SSNN están pospuestos al verbo.

- los sustantivos intrínsecamente definidos:

(20). a. 他 打 了 小高。
 Él pegar partícula aspectual Xiaogao
 Él ha pegado a Xiaogao.

b. 他 参观 了 故宫。
 Él visitar partícula aspectual Palacio Imperial
 Él ha visitado al Palacio Imperial.

En las dos frases de (20), puesto que los dos sustantivos “小高-nombre de persona” y “故宫- Palacio Imperial” son nombres propios, tienen una única referencia asociada y por supuesto, son definidos.

- Otros factores extralingüísticos:

(21). 劳驾, 递 给 我 书。
 Por favor pasar marca de objeto indirecto mí libro
 Por favor, pásame el libro / los libros.

En esta frase, el sustantivo “书-libro” no está modificado por ningún elemento ni ha sido mencionado antes; no obstante, el receptor sabe con claridad a cuál (o cuáles) se refiere (o se refieren), porque las circunstancias situacionales han clarificado la referencia a pesar de su posición posverbal. Es decir, el libro está en el espacio referencial de los hablantes y el interlocutor puede identificar el objeto del que está hablando.

3.3.1.2. El sustantivo en posición inicial tiende a ser definido

El chino organiza la estructura de los componentes básicos de la oración a partir de la gramaticalización de las funciones pragmáticas de tópico y comentario. Por tanto, se conoce como un idioma con prominencia del tópico (*topic-prominent languages*).⁷⁸ El tópico suele tratar de las informaciones conocidas y el comentario, de las nuevas. En chino, generalmente, la posición inicial de la oración está reservada para el tópico,⁷⁹ mientras que el verbo y la

⁷⁸De acuerdo con Li y Thompson (1976: 459): existe cuatro tipos básicos de idiomas: 1) lenguas con prominencia del sujeto (subject-prominent languages); 2) lenguas con prominencia del tópico (topic-prominent languages); 3) lenguas con prominencia tanto del sujeto como del tópico; y 4) lenguas en las que no se da ni el sujeto ni el tópico.

⁷⁹A excepción de las oraciones en que el verbo de la oración principal es de dicción o de pensamiento y el sujeto es distinto del de la oración subordinada. Por ejemplo:

我 觉得 电影 很 好看。

Yo creer película muy divertida

Creo que es una película muy divertida. (En chino, el adjetivo puede usarse como predicado.)

En este caso, el tópico no es “我-yo”, sino “电影-película”. No obstante, el tópico siempre es definido.

posición posverbal son para el comentario. La Idea 2, *el sustantivo en posición inicial tiende a ser definido*, nace de dichas características de la lengua china. Además de los ejemplos que hemos citado vamos a ver otro muy marcado.

- (22). a. 我 看 电影 了。
 Yo ver película partícula aspectual
 Vi una película.
- b. 电影, 我 看 了。
 Película yo ver partícula aspectual
 He visto la película.

En la frase (22a), el sustantivo “电影-película” es información nueva y no sabemos de qué película está hablando. En cambio, en (22b), “电影-película” se convierte en el tópico y encabeza la oración. De ahí que se considere como información conocida para los interlocutores.

3.3.1.3. El sustantivo entre coverbo y verbo no se somete a las reglas de orden

La Idea 3, *el sustantivo entre coverbo y verbo no se somete a las reglas de orden*, también está muy relacionada con la administración de tópico (*topic*

management).⁸⁰ A veces, en la frase existe otro tópico además del que estamos hablando y lo llamamos tópico secundario (*secondary topic*, Tsao 1987, 1990). En chino, lo marcamos con un coverbo,⁸¹ cuya función consiste en desplazar el objeto del verbo a la posición preverbal. Dichos objetos suelen ser paciente de una oración similar en voz activa y pueden ser SSNN de persona o SSNN inanimados. Los coverbos afectados incluyen “被-bèi”, “把-bǎ”, “为-wèi”, “给-gěi” y “让-ràng”, etc. A continuación, vamos a ver dos construcciones más representativas: la construcción con “被-bèi” y la construcción con “把-bǎ”:

(23). a. 画 被 孩子 拿 走 了。

cuadro coverbo niño llevar resultativo⁸² partícula aspectual

El cuadro fue llevado por el niño / un niño.

⁸⁰ De acuerdo con Givón (1990: cap. 17), existen cuatro medios sintácticos para marcar el tópico desde el ángulo tipológico: 1) Construcción existencial-presentativa (existential presentative construction); 2) Y movimiento (Y movement); 3) Dislocación a la izquierda (left dislocation); 4) Dislocación a la derecha (right dislocation); 5) desplazamiento de dativo (Dative shift); 6) ascenso (raising).

⁸¹ Es una categoría construida por palabras que tienen origen verbal y muestra comportamientos preposicionales. Al mismo tiempo, todavía no ha perdido todas las propiedades verbales.

⁸² En chino, este tipo de palabras se usa después del verbo para expresar el resultado de la acción. En este sintagma verbal, muestra el estado permanente del verbo. Vamos a ver un ejemplo más claro: “吃完”: comer y terminar. “完” en dicho sintagma, indica el estado terminado de la acción “吃-comer”.

b. 画 被 一 个 孩 子 拿 走 了。

cuadro coverbo un clasificador niño llevar resultativo p. asp.

EL cuadro fue llevado por un niño.

c. 画 被 那 个 孩 子 拿 走 了。

cuadro coverbo ese clasificador niño llevar resultativo p. asp.

El cuadro fue llevado por ese niño.

En (23), el sustantivo “孩子-niño” es el agente de la acción y se pone antes del verbo precedido del coverbo “被-bèi”. Debido a que en (23a), el SN no está modificado por ningún elemento (ni por numerales ni por demostrativos, casos de 23b, 23c), podemos interpretarlo como definido o indefinido, dependiendo de los factores extralingüísticos. Sin embargo, como tópico secundario, tiende a ser definido. Es decir, suele referirse a informaciones ya mencionadas en textos anteriores.

Veamos ejemplos de la construcción con “把-bǎ”:

(24). a. 孩 子 把 画 拿 走 了。

niño coverbo cuadro llevar resultativo partícula aspectual

El niño se ha llevado el cuadro.

b. 孩 子 把 一 幅 画 拿 走 了。

niño coverbo un clasificador cuadro llevar resultativo p. asp.

El niño se ha llevado un cuadro.

c. 孩子 把 那 幅 画 拿 走 了。

niño coverbo ese clasificador cuadro llevar resultativo p. asp.

El niño se ha llevado ese cuadro.

Este grupo de oraciones son muy parecidas a las del (23). La única diferencia reside en que no corresponden a la construcción pasiva. Además, se perfila de manera más destacada la tendencia a interpretar el sustantivo precedido de “把-bǎ” como definido a menos que esté modificado por un numeral.

3.3.1.4. Los sintagmas preposicionales no se someten a las reglas de orden

Los sintagmas preposicionales del chino manifiestan mucha flexibilidad en el uso. Su posición preferida se encuentra antes del verbo, como modificador adverbial, no obstante, también puede aparecer en posición posverbal o incluso ocupar el lugar de objeto o sujeto.

El sintagma preposicional se considera como sujeto en muchas construcciones existencial-presentativas:

(25). 在 河 边, 有 (一) 棵 树。⁸³

En río lado haber un clasificador árbol

Al lado del río, hay un árbol.

⁸³ Dicho numeral se puede omitir debido a la forma singular del sustantivo. Este punto lo explicaremos en el Apartado 3.3.2.

El sintagma preposicional de finalidad o localidad funciona como objeto después del verbo “是-ser”:

(26). a. 他 来 是 为 了 孩 子。

Él venir ser para niño

Viene para el niño/los niños.

b. 书 是 在 桌 子 上。

Libro ser en mesa encima

El libro está encima de la mesa.

En las frases de (26), los sustantivos en los sintagmas preposicionales (“孩子-niño” y “桌子-mesa”) aparecen en la posición posverbal. Sin embargo, deben interpretarse como definidos.

En realidad, la idea 3 y la idea 4 tienen mucho en común, dado que de acuerdo con algunos gramáticos, el coverbo es miembro de la categoría preposición.⁸⁴

⁸⁴ Véanse Ding (1961), Li y Liu (1954) y Chang (1997).

3.3.2. La definitud por indicadores gramaticales

En chino, los demostrativos y los posesivos se emplean con frecuencia para indicar la definitud del sustantivo,⁸⁵ también hay muchas palabras que sirven como marcadores de indefinitud. La parte principal la forman la combinación *numeral + clasificador* (Si se trata de sustantivos singulares, es posible omitir el numeral) y otros cuantificadores como “很多-mucho”, “一些/些- varios, algunos”, “每-cada”, etc. Por ejemplo:

(27). a. 很多 人 喜欢 旅行。

mucho persona gustar viajar

A muchas personas les gusta viajar.

⁸⁵ Veamos un ejemplo:

a. 我 买 了 书。

Yo comprar partícula aspectual libro

He comprado libros.

b. 我 买 了 那 本 书。

Yo comprar partícula aspectual aquel clasificador libro

He comprado aquel libro.

c. 我 买 了 他的 书。

Yo comprar partícula aspectual su libro

He comprado su libro (sus libros).

En estas tres frases, el demostrativo y el posesivo atribuyen valor de definitud al sustantivo “书-libro” a pesar de que dichos SSNN aparecen después del verbo..

b. 一些 人 喜欢 旅行。

algunos persona gustar viajar

A algunas personas les gusta viajar.

c. 每 个 人 都 喜欢 旅行。

Cada clasificador persona todo gustar viajar

A cada persona le gusta viajar.

(Mejor dicho, a todas las personas les gusta viajar. En chino “都

-todo” suele aparecer después del SN con “每” para enfatizar la

amplitud de cobertura de la acción.)

En conclusión, el chino cuenta con medios distintos para llevar a cabo las funciones que asume el artículo en español:

- a) En principio, la (in)definitud de los sustantivos puede mostrarse por medio del orden o de las palabras indicadores.
- b) El valor de indicador de género y número resulta poco conocido para los hablantes chinos, dado que los sustantivos chinos no tienen género. Solo se admite distinguir el sexo biológico de los nombres animados y el número de los nombres que denotan ser humano en forma léxica.
- c) en chino, existe una gran cantidad de palabras *co-categoricas* y la mayoría de los casos de sustantivación pueden realizarse mediante *la forma cero*.

PARTE II
EL ANÁLISIS DE ERRORES

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS ERRORES

不识庐山真面目

只缘身在此山中

—苏轼 《题西林壁》

No conoces el aspecto preciso de la Montaña Lushan,

porque estás metido en pleno monte.

—Sushi «Escrito en el acantilado Xilin»

Para vencer un problema es imprescindible conocerlo primero; y, para conocer un problema, es indispensable poseer una visión de conjunto. De lo contrario, es como si nos adentráramos en una selva frondosa. Nunca podremos atravesarla si los árboles, que saltan a los ojos por todas partes, nos impiden ver el bosque entero. Hemos estudiado en los capítulos anteriores los rasgos característicos del español y del chino concernientes a los artículos y se vislumbran ya los errores que pueden cometer los alumnos chinos. En este apartado, vamos a cambiar el ángulo visual y vamos a mirar desde lo alto la cuestión de los errores.

4.1. El procedimiento del análisis de errores

En la actualidad, se reconoce universalmente el papel crucial que desempeña el análisis de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El procedimiento del análisis de errores, de acuerdo con Corder

(1974), se puede dividir en cinco pasos:

Paso 1: recopilar un corpus

El corpus para el análisis de errores suele proceder de los estudiantes extranjeros y puede consistir en textos orales o escritos.

Paso 2: identificar los diferentes tipos de errores

La identificación debe realizarse por dos vías: la gramática y la pragmática. En primer lugar, hay que examinar si la frase respeta a las normas gramaticales. En caso de que sea gramaticalmente correcta, haremos una observación ulterior para confirmar si es coherente con el texto comunicativo. Si no lo es, también lo consideraremos como un error. Además, tenemos que discernir los “errores” sistemáticos, que reflejan la competencia lingüística de los aprendices, de los “lapsus”, que se cometen en ocasiones casuales. En realidad, no resulta muy fácil efectuar una apreciación de la situación aun para los nativos, porque los errores no presentan características tan notables como lo imaginamos y la demarcación de los diferentes tipos de errores atañe a muchos factores.

Paso 3: clasificar los errores

Hay dos maneras para clasificar los errores: una es formular una serie de previsiones sobre los problemas generalmente existentes y desarrollar una

taxonomía que nos permita organizarlos y, luego, ordenar los errores de los materiales de análisis con arreglo a las clases constituidas. Este método se puede manejar con mucha facilidad y rapidez, pero, dado que las categorías de errores son diseñadas de antemano, es inevitable que albergue prejuicios. La otra consiste en recoger los errores primero, y después catalogarlos de acuerdo con los diferentes criterios hasta que se queden agrupados por su propia idiosincrasia.

Paso 4: describir y explicar las causas de los errores

Una vez que los errores estén identificados y clasificados, tendremos que describir qué es lo que está equivocado y explicar por qué los cometen los aprendices extranjeros.

Paso 5: evaluar y tratar los errores

Los errores manifiestan distintos grados de gravedad conforme a la influencia que ejercen en la comunicación. Algunos errores no entorpecen el entendimiento mutuo; otros pueden causar mala comprensión y los hay que incluso repercuten en todo el diálogo hasta atascar el canal de comunicación. Tenemos que tratarlos de acuerdo con la seriedad y la frecuencia de aparición del problema.

4.2. Objetivo del estudio y Metodología

La presente investigación estadística persigue responder a los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué valor del artículo plantea más dificultades a los estudiantes chinos?
- 2) ¿Qué tipo de errores cometen más dentro de cada función?
- 3) ¿La lengua materna afecta mucho al uso del artículo?

Nuestro procedimiento de trabajo ha sido el siguiente. Siguiendo los pasos de análisis de errores de Corder (1974), hemos recogido primero las redacciones de los alumnos chinos de distintos niveles (A1, A2, B1 y B2) y hemos identificado los errores que cometen en el uso de los artículos. A continuación, hemos intentando clasificarlos y describirlos, dado que “Mediante la descripción y clasificación de los errores en términos lingüísticos, podemos construir un retrato de las características del lenguaje que están causando problemas en el aprendizaje” (Corder 1981: 10). Se puede adoptar distintos criterios de clasificación según el enfoque de la investigación. Las propuestas de Vázquez (1992), Gargallo (1993) y López (1997) han brindado importantes aportaciones a la determinación de los criterios y nos han servido de modelo en la categorización de errores. Por consiguiente, nos parece necesario exponerlas a grandes rasgos.

Vázquez (1992: 31, extendida en 1999: 28) establece seis tipos de criterios:

Criterio lingüístico: errores de adición

errores de omisión

errores de yuxtaposición

errores de colocación falsa

errores de selección falsa

Criterio etiológico: errores interlinguales

errores intralinguales

errores de simplificación

Criterio comunicativo: errores de ambigüedad

errores irritantes

errores estigmatizantes

errores de falta de pertinencia

Criterio pedagógico: errores inducidos vs. errores creativos

errores transitorios vs. errores permanentes

errores fosilizados vs. errores fosilizables

errores individuales vs. errores colectivos

errores residuales vs. errores actuales

errores globales vs. errores locales

errores congruentes vs. errores idiosincrásicos

errores de producción oral vs. errores de producción escrita

Criterio pragmático: errores de pertinencia (o discursivos)

Criterio cultural: errores culturales

S. Gargallo (1993: 91-96) plantea 5 criterios para clasificar los errores:

Criterio descriptivo: omisión

adición

formación errónea

ausencia de orden oracional

Criterio pedagógico: errores transitorios

errores sistemáticos

Criterio etiológico-lingüístico: errores interlingüísticos

errores intralingüísticos

Criterio gramatical: errores fonológicos

errores ortográficos

errores morfológicos

errores sintácticos

errores léxicos

errores semánticos

errores pragmáticos

Criterio comunicativo: errores locales

errores globales

Fernández (1997) presenta otra propuesta de tipología de criterios:

Descripción lingüística: subsistemas: fonología

léxico

morfosintaxis

discurso

Categorías a las que afectan los errores

Descripción de estrategias: omisión

adición

falsa elección

falsa colocación

Criterio pedagógico: errores colectivos

errores individuales

errores transitorios

errores fosilizables

errores fosilizados

errores inducidos por la metodología

Explicación de los errores: errores ambientales

errores internos

Criterio comparativo: errores evolutivos

errores interlinguales

errores ambiguos

Efectos comunicativos: errores que distorsionan la comunicación

Comparando las tres tipologías de criterios, se pueden encontrar bastantes puntos coincidentes o vinculados entre sí a pesar de las diferentes denominaciones de las pautas y los distintos subtipos que abarca cada una de estas.

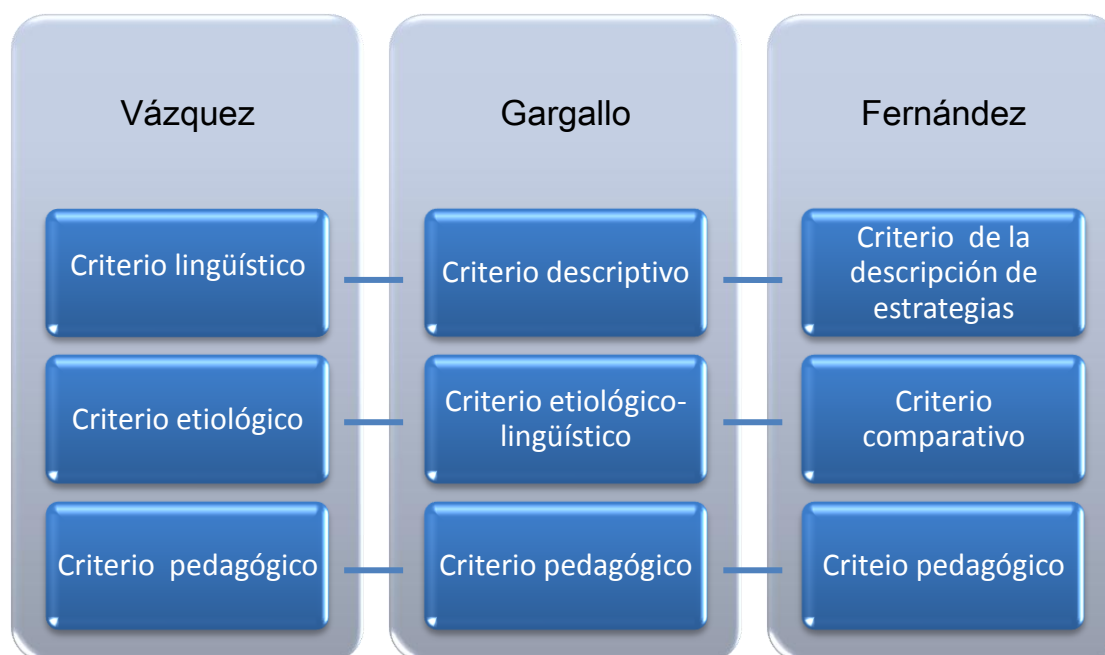


Tabla 12. Comparación de diferentes tipologías de criterios

Observando la Tabla 12, en principio, los criterios de la primera línea (Criterio lingüístico, Criterio descriptivo y Criterio de la descripción de estrategias) se aplican para descubrir las diferencias físicas entre la producción de los alumnos y la versión de los nativos. Los de la segunda (Criterio etiológico, Criterio etiológico-lingüístico y Criterio comparativo) están orientados a desvelar las causas de los errores y los de la última (Criterio pedagógico) se enfocan en la efectividad de las actividades docentes.

En este capítulo, tomando como referencia las propuestas mencionadas arriba, hemos establecido tres criterios que nos permiten agrupar los errores del artículo a partir de los distintos aspectos que queríamos destacar:

Criterio lingüístico: nos permite describir el aspecto físico de los errores

-Errores ortográficos: que consisten en la aplicación inadecuada de las normas ortográficas.

(28). **la desigualdad de el sur y el norte son muy grave*

-Errores de uso: que consisten en la aplicación inadecuada de las normas de uso del artículo.

a. Omisión indebida del artículo:

(29). **Español es muy importante si yo vivo en España;*

(30). **Estaba estudiando en instituto de China.*

b. Adición indebida del artículo:

(31). **Me parece que tengo el miedo, por eso, hablo un poco.*

(32). **En la calle, puedes ver cada una persona camina rápido.*

c. Errores de selección: entre el artículo definido y el indefinido, el artículo y otros determinantes o la forma singular y la forma plural.

(33). **Lleva las gafas de sol azul y grande siempre.*⁸⁶

(34). **Como una película, antes ya tiene su guion.*

(35). **Que le gusta las ropas modernas.*

d. Errores de orden:

(36). **...estoy trabajando los todos días[...]*

e. Errores en la concordancia de número y género:

(37). **Me encanta ir el escuela de español.*

⁸⁶ No ha habido mención previa de las gafas de sol en el escrito.

(38). *Después tengo una clases de español.

f. Errores complejos: se refieren a los que no se pueden clasificar simplemente como ninguno de los subtipos mencionados arriba de los errores de uso. Por ejemplo: la adición indebida de otros elementos, errores en toda la estructura, etc.

(39). *Aprender español es lo que más importante.

(40). *No te escrito la carta con mucho tiempo.

Criterio etiológico: nos permite descubrir la fuente de los errores. Estos pueden ser:

-Errores de interferencia: errores causados por la interferencia de la lengua materna.

(41). *Le gusta color negro y blanco.

El error en (41) se debe a que en chino los SSNN escuetos tienen valor definido.

-Errores de desarrollo: errores causados por las estrategias de aprendizaje o de comunicación para compensar sus deficiencias en la interacción.

(42). *Creo que lo playas de islas son mas bonito que la Barcelona.

Los errores en (42) se deben a la hipergeneralización de las reglas de uso.

Criterio funcional: nos permite analizar en profundidad los errores, encarando directamente los valores del artículo. Tal vez, coinciden algunas de las tipologías.

-Errores en el valor de (in)definitud

(43). *...es ciudad de frontera.

(44). *Normalmente voy a escuela por la mañana,...

-Errores en el valor genérico

(45). *A ella no le gustan nada animales,...

-Errores en el valor posesivo

(46). *...llevo uñas largas con color.

-Errores en el valor de los SSNN escuetos

(47). *...esta casado, pero no tiene los niños.

-Errores en el valor recategorizador:

(48). * Durante estos dos años se han pasado muchas cosas, lo bueno y lo malo.

-Errores en el valor de indicador de género y número

(49). *por la fin de semana me salgo con mis amigos.

(50). *Me interesa sabe los cultura de España y los dia de fieta.

-Errores en las combinaciones estables: se refieren a los que se comenten en las expresiones fijadas y poco de regla gramatical productivas. Un ejemplo típico es las locuciones.

(51). *A principio viví en Valencia,...

(52). *Es que tengo que aprender el español de 10 a 12.

A partir de estos criterios, hemos llevado a cabo una clasificación minuciosa de los errores relacionados con el empleo del artículo (el corpus recopilado lo presentaremos en el anexo). Una vez agrupados todos los errores, reflexionamos sobre ellos y los analizamos a fin de solucionar las tres dudas que planteábamos más arriba. En el capítulo V, nos concentraremos en los errores de interferencia e intentaremos explicar los posibles orígenes de los errores en la lengua china de manera más detallada y en el capítulo VI, plantearemos una gramática pedagógica como tratamiento de los errores.

4.3. El papel del análisis estadístico

Vamos a mencionar con detalle las ventajas que brinda el análisis de errores en el capítulo siguiente, en que pormenorizaremos y sintetizaremos los errores de interferencia que comenten los alumnos de origen chino. Aquí nos permitimos recalcar el valor que demuestra el análisis estadístico:

- i. Ayuda a los profesores a enterarse del grado de familiarización de los aprendices con la lengua meta. Es decir, a través de este medio, pueden saber por qué estadio están pasando los alumnos en su avance hacia la lengua meta, qué distancia les falta para llegar al destino y cuáles son los principales obstáculos para ello.
- ii. Ofrece pruebas a los investigadores sobre cómo aprenden y adquieren un

idioma extranjero los estudiantes, y, en consecuencia, permite comprender las estrategias que se utilizan en el proceso de aprendizaje.

- iii. A los alumnos, este tipo de análisis les estimula a reflexionar sobre sus propias producciones y hacer autocorrecciones y autoevaluaciones.

4.4. El perfil de los informantes y la descripción del corpus empleado

Con referencia a los informantes de este estudio, todos ellos son estudiantes chinos que, en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010, estudiaron español en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona – Drassanes. Los niveles analizados son del 1 al 4, que se corresponden con los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Los participantes en esta muestra son de ambos sexos y tienen el chino mandarín como lengua materna. Sin embargo, la mayoría de ellos se comunican también en su propio dialecto en la vida cotidiana.

El corpus de análisis de este trabajo lo constituyen 90 redacciones escritas por alumnos de 4 niveles sobre temas distintos. La distribución concreta la mostramos a continuación en la Tabla 13:

NIVEL	TEMA	CANTIDAD
A1	Tema I: autopresentación	10
	Tema II: Mi vida en Barcelona	11
	Tema III: Presentación de un(a) conocido(a)	17
A2	Tema I: Mi vida en Barcelona	10
	Tema II: Mi país	11
B1	Tema I: Carta a un(a) amigo(a) sobre el noviazgo	5
	Tema II: Presentación de un(a) compañero (a) de clase	4
	Tema III: Autopresentación	9
	Tema IV: Carta de reclamación	1
B2	Tema I: Autopresentación/ mi historia	5
	Tema II: ¿Los ojos son las ventanas del alma?	4
	Otros temas	3

Tabla 13. La distribución de las redacciones

En total son 38 composiciones del nivel A1; 21 del nivel A2; 19 del nivel B1; y 12 del nivel B2. Para obtener información completa y fidedigna de cada fase, al determinar la pertenencia de nivel de las redacciones, catalogamos las que

se escribieron al principio del 2º curso en el nivel A1 junto con las del 1º curso; y de la misma manera, clasificamos las narraciones escritas al inicio del 4º curso en el nivel B1 con las del 3º curso, puesto que los alumnos que acaban de pasar al curso 2º y 4º se hallan en el nivel Pre-A2 y Pre-B2, respectivamente. No trabajamos con el nivel C, dada la ínfima cantidad de alumnos y composiciones que encontramos en los cursos avanzados. No nos atrevemos a establecer una conclusión concluyente sin suficiente respaldo estadístico.

4.5. Análisis estadístico de los errores

A continuación, exponemos los datos que obtenemos a través del análisis del corpus y las conclusiones a las que llegamos.

En las 90 composiciones, localizamos un total de 1670 usos correctos del artículo; 390 errores relativos al empleo del artículo, de los cuales 5 son errores ortográficos y 385 relacionados con el uso. Es decir, los errores de uso ostentan una mayoría abrumadora frente a los de ortografía, algo lógico dada la simplicidad ortográfica de los artículos. Y los alumnos chinos cometen un error casi cada cinco veces que usan el artículo. Presentamos los datos en la siguiente tabla:

	Errores ortográficos	Errores de uso	Usos correctos
Cantidad	5	385	1670
Porcentaje	0,24%	18,69%	81,07%

Tabla 14. Total de errores y aciertos

Puesto que la meta de la docencia siempre consiste en perfeccionar la capacitación de los alumnos con suma eficiencia, a continuación, vamos a examinar los errores y aciertos de manera más profunda y minuciosa a fin de extraer una conclusión más completa y provechosa. Ante todo, tenemos que mencionar un hecho importante: en nuestra investigación, los alumnos chinos gozan de tres factores privilegiados que favorecen su adquisición lingüística frente una partícula desconocida:

- i. La mayoría de los alumnos son jóvenes de edad entre 18-25 años, lo cual implica una capacidad cognitiva avanzada, que favorece el aprovechamiento académico (§1.3.1.1.1).
- ii. Una gran parte de los alumnos son hijos de inmigrantes, que aprenden el castellano tanto por motivación integradora como por motivación instrumental. Es decir, estudian tanto para integrarse en la comunidad española como por requisitos laborales o académicos (§1.3.1.1.4).
- iii. Los alumnos se hallan en un contexto mixto, que les permite contactar con frecuencia con el español y recibir instrucciones formales (§

1.3.1.2.1).

A continuación, vamos a intentar analizar los datos siguiendo los cuatro niveles: Nivel A1, A2, B1 y B2.

4.5.1. Errores en diferentes niveles

En la siguiente tabla, mostramos la situación general de cada nivel:

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2
Errores	185	116	54	35
Aciertos	601	501	269	299
Porcentaje de errores	23,54%	18,8%	16,72%	10,48%
Porcentaje de aciertos	76,46%	81,2%	83,28%	89,52%

Tabla 15. Errores y aciertos en los diferentes niveles

Observando las cifras, en las primeras tres fases (Nivel A1, A2, B1), parece que los estudiantes chinos están en un proceso de adquirir primeros rudimentos relativos al empleo del artículo y no han hecho notables progresos en el uso de esta partícula. No obstante, han manifestado su capacidad potencial: los porcentajes de errores cometidos por los aprendices giran alrededor del 20% y muestran una tendencia a disminuir con paso ligero pero firme (23,54% en A1, 18,8% en A2 y 16,72% en el B1). A su vez, como

comentábamos, los errores ortográficos ocupan una posición muy baja en comparación con los errores de uso (1,28%) y se concentran en los primeros dos niveles:⁸⁷

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B1
Errores ortográficos	4	1	0	0

Tabla 16. Errores ortográficos en los diferentes niveles



Gráfico 1. Errores ortográficos Vs. Errores de uso

⁸⁷ Dos errores consisten en la falta de contracción *del*, un en sustituir *un* por *a*, dos en sustituir *un* por *uno*. Por ejemplo:

* *La desigualdad de el sur y el norte son muy grave.* (Nivel A1, Tema II)

* *Sacamos las fotos, damos a paseo, son muy interesante*

* *...pero tengo uno problema de trabajo.* (Nivel A1, Tema I)

Los errores del tercer caso (la sustitución de *un* por *uno*) también puede ser un cruce entre el artículo y el numeral y/o el pronombre en vez de un error ortográfico. En este estudio, los incluimos en la clase de los errores ortográficos, dada la cantidad insignificante que suponen aquellos.

Después del nivel B1, los alumnos chinos empiezan a avanzar con buen ritmo: el porcentaje de errores se reduce del 16,72% en el nivel B1 al 10,48% en el B2. Es decir, en los cursos de nivel A, los estudiantes ya pueden adoptar una decisión conveniente en casi el 80% de los casos ante una partícula gramatical totalmente nueva para ellos: el artículo; en el de nivel B1, las confusiones que surgen en su aprendizaje de esta partícula siguen siendo importante y en el nivel B2, los alumnos progresan a una velocidad vertiginosa: casi la mitad de los errores de los 3 cursos anteriores se han eliminado. Mostramos el porcentaje de errores en los cuatro niveles en el Gráfico 2:

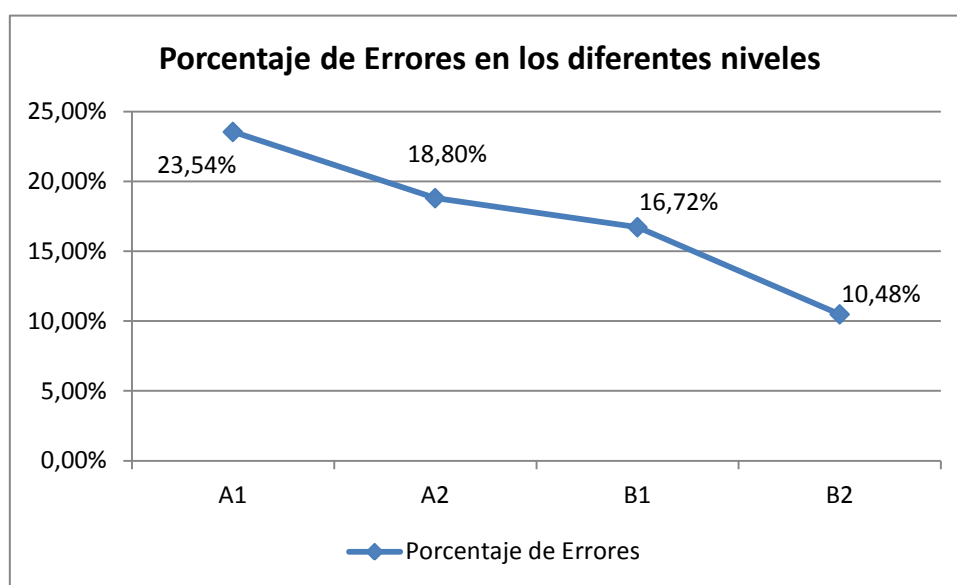


Gráfico 2. Porcentaje de errores en los diferentes niveles

Todas estas cifras despiertan nuestra curiosidad por saber dónde residen las dificultades más obstinadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos, y, por supuesto, los motivos que dan origen a esta situación. Por consiguiente, vamos a buscar respuestas en los análisis posteriores.

A continuación, vamos a clasificar los errores de acuerdo con el criterio funcional y los analizaremos en el siguiente orden:

Valor de (in)definitud → Valor genérico → Valor posesivo → Valor de los SSNN escuetos → Valor recategorizador → Valor de indicador de género y número → Valor en las combinaciones estables

En cada función, los desglosaremos primero según el criterio lingüístico y luego, el criterio etiológico. Dicho de otra manera, analizaremos los errores recogidos siguiendo los siguientes pasos:

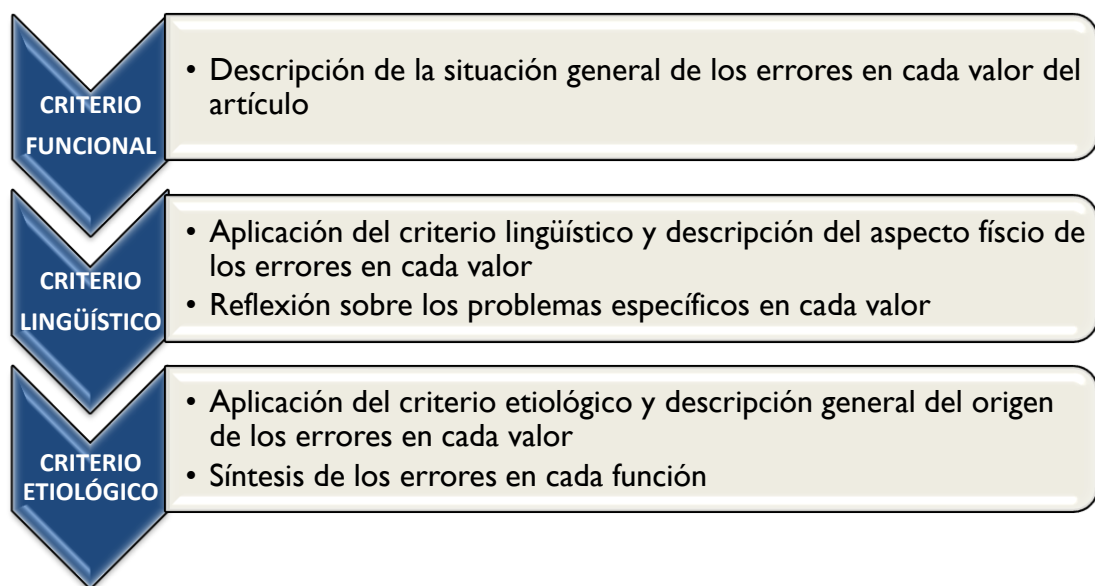


Tabla 17. Proceso del análisis estadístico

4.5.1.1. Errores en el valor de definitud

El uso del artículo en el valor de definitud puede determinar en gran medida el éxito o fracaso del estudiante en el empleo de esta partícula, puesto que dicha función es la principal y esencial del artículo. En los cuatro grupos detectamos 183 errores frente a 879 usos correctos, que se han distribuido de la siguiente manera:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	86	56	27	14	183
Aciertos⁸⁸	268+25	258+16	144+3	164+1	834+45
Porcentaje de errores	22.69%	16.97%	15.52%	7.82%	17.23%

Tabla 18. Errores y aciertos en el valor de definitud

De acuerdo con la Tabla 18, en el curso A1, los alumnos chinos cometen errores en 22,69% de las ocasiones donde se exige el uso de artículo para marcar la (in)definitud. Este índice desciende hasta el 16,97% en el A2 y

⁸⁸ En las tablas de este trabajo, excepto en los casos con explicación específica, los números que aparecen después del signo más (+) se refieren a los usos correctos en el valor semántico, pero erróneos en el valor de indicador de género y número. Por ejemplo:

*...tengo una hijo tiene 8 y medio meses.

El error subrayado refleja el entendimiento correcto del alumno sobre el valor de indefinitud del artículo, sin embargo, tiene problema con la concordancia de género entre esta partícula y el sustantivo acompañado.

mantiene en el 15,52% en el B1. Es decir, en estos dos niveles, los estudiantes han logrado ciertos progresos. Sin embargo, han tropezado con algunos obstáculos infranqueables al mismo tiempo. En el curso B2, al parecer, les sigue quedando dudas, pero han resuelto la mayoría de los problemas.

Comparamos estos datos con la distribución general de errores en el Gráfico 3:

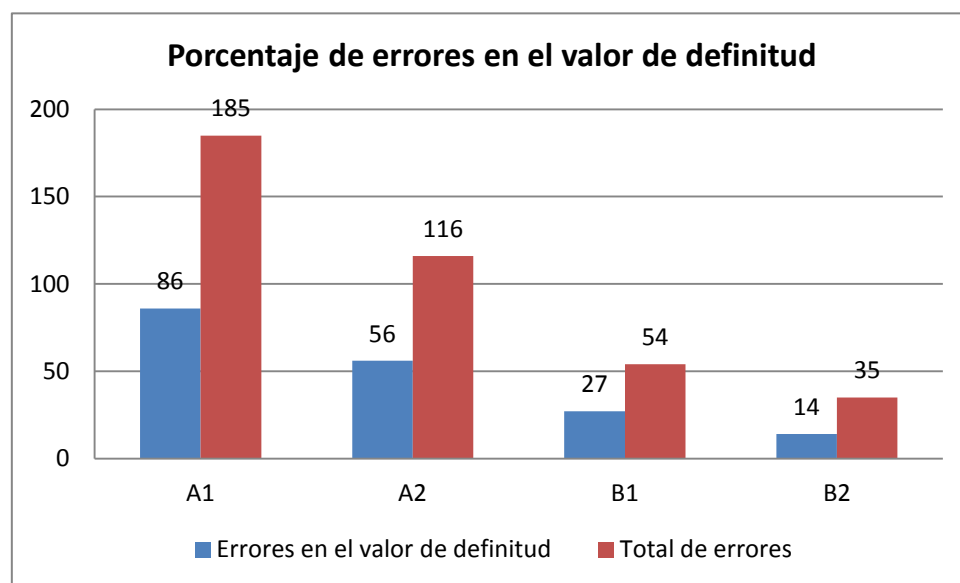


Gráfico 3. Errores en el valor de (in)definitud Vs. Total de Errores

Mostramos el porcentaje que ocupan los errores en el valor de definitud dentro de la totalidad de errores en cada nivel en el Gráfico 4:

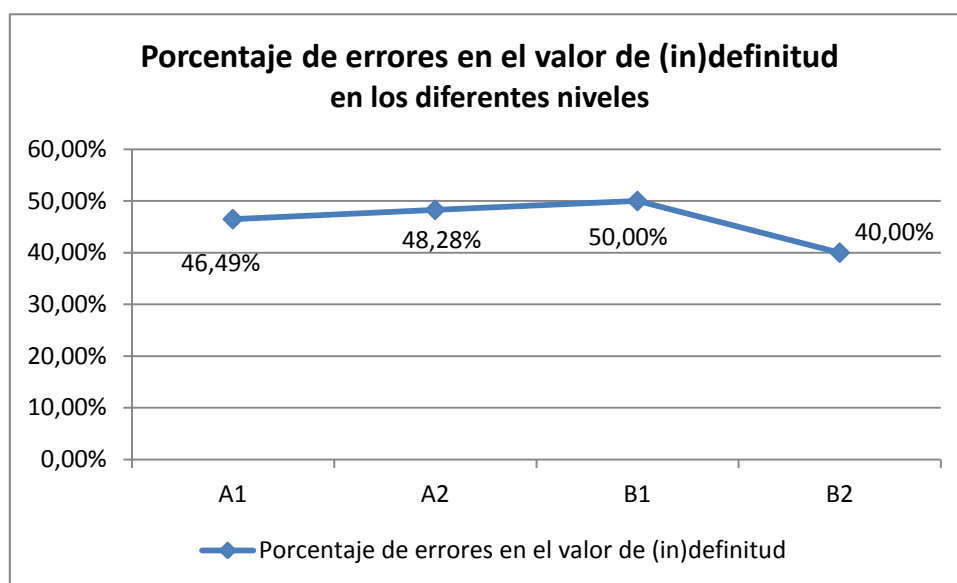


Gráfico 4. Porcentaje de errores en el valor de (in)definitud en los diferentes niveles

Observando el Gráfico 4, este índice emita señal de ascenso en los primeros tres niveles: en el nivel A1, el 46,49% de los errores los localizamos en el valor de definitud; en el curso A2 y B1, el índice crece hasta el 48,28% y el 50%; y en el nivel B2, ha bajado la cifra, pero se mantiene en el 40%.

A la luz de los resultados que se ven en estos dos gráficos, los errores en el valor de definitud ocupan un lugar prominente y por lo menos algunos usos de esta función dificultan de forma duradera el dominio del artículo por parte de los alumnos chinos. Intentamos descubrirlos a continuación.

4.5.1.1.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores en el valor de (in)definitud

Después de examinar todos los errores en el valor de (in)definitud, en la Tabla 19, los hemos clasificado en los siguientes tipos según el criterio lingüístico:

	Omisión indebida del artículo indefinido	Omisión indebida del artículo definido	Adición indebida del artículo (in)definido	Errores de selección	Errores complejos	Errores de orden	Errores ortográficos
A1	7	59	2	10	3	1	4
A2	5	37	2	7	1	3	1
B1	2	14	2	5	4	0	0
B2	2	5	2	5	0	0	0

Tabla 19. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud

Estos tipos de errores se distribuyen en el valor de (in)definitud de la siguiente manera (véase el Gráfico 5):

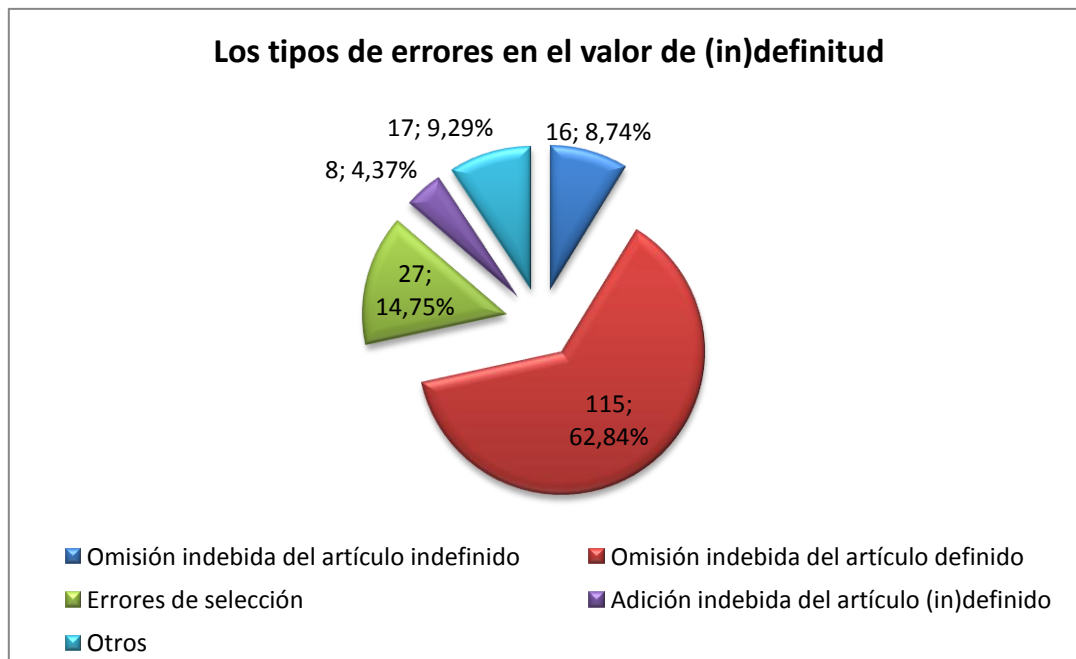


Gráfico 5. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud

Como hemos visto en el Gráfico 5, la mayoría de los errores en el valor de definitud (62,84%) se concentran en la omisión errónea de los artículos definidos:

(53). **Me gusta paisaje de aquí*

Los de omisión de los indefinidos ocupan el 8,74% del total:

(54). **Lleva un reloj de oro y brazalete de jade*

Y al mismo tiempo hay 14,75% de los errores de selección, dentro de los cuales, 11 son sustituciones erróneas del artículo indefinido por el definido:

(55). **Shanghai es la ciudad grande de mi nacimiento*

y 5 tienen que ver con la elección inconveniente entre artículo definido y otros determinantes:

(56). **Me interesa mucho esta chica nueva*

y 10 consisten en la alternativa entre pluralidad y singularidad:

(57). * *Que le gusta las ropas modernas, los coches bonitos [...]*

Y el 4,37% son errores de adición indebida del artículo (in)definido:

(58). **En Barcelona le gusta mucho los lugares, pero El Viejo Puerto le gusta más.*

Seguimos observando la distribución de estos tipos de errores en cada nivel en el Gráfico 6:

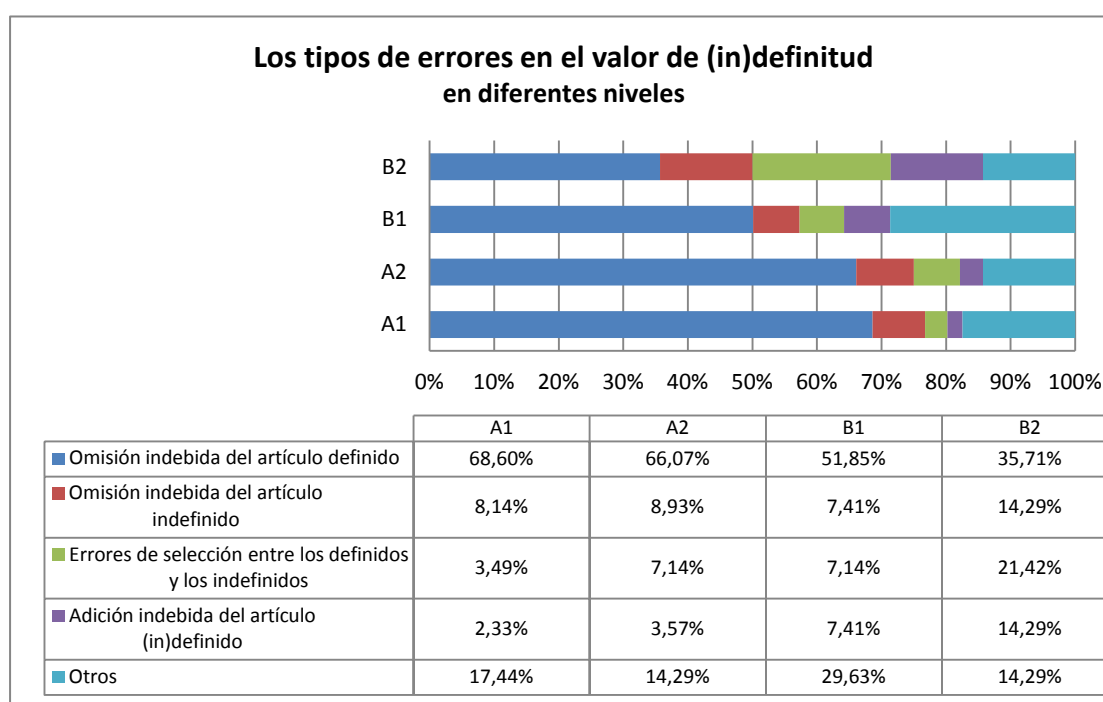


Gráfico 6. Los tipos de errores en el valor de (in)definitud en los diferentes niveles

Si comparamos las cifras del Gráfico 6, podemos encontrar que la parte que presenta mayor dificultad siempre ha sido la omisión indebida del artículo definido en los cuatro niveles, cuyo porcentaje no sufre cambios ostensibles con el ascenso de nivel en los primeros dos cursos, pero desciende en picado en el nivel B. Y a lo que parece, el artículo indefinido causa menos problemas,

pero una gran parte de estos problemas son errores fosilizables (§1.3.1.1.5),⁸⁹ ya que la proporción de los errores relacionados con el artículo indeterminado (los errores de omisión, adición o selección inconveniente del artículo indefinido) presenta una clara tendencia a aumentar en los cuatro cursos: en el nivel A1, el 11,63% de los errores tienen que ver con el indefinido y en el nivel B2, esta cifra alcanza el 35,71%: el 14,29% de los errores están causados por la omisión indebida del indefinido, y el 21,42%, por una mala elección entre las dos formas de artículo.

Para conocer la situación real sobre la comprensión del valor de (in)definitud del artículo por parte de los alumnos, seguimos estudiando los datos: eliminando los errores ortográficos, los complejos, los de orden y los de mala selección entre la pluralidad y la singularidad, nos concentramos en la función del artículo. Con las siguientes figuras (Tabla 21-21 y Gráfico 7-10), intentamos encontrar si los alumnos chinos perciben de la misma manera los artículos definidos y los indefinidos.

Hemos apuntado la cantidad total de los usos correctos y los erróneos del artículo determinado e indeterminado en el valor de (in)definitud en la Tabla 20 y la Tabla 21, respectivamente:

⁸⁹ De acuerdo con López (1995: 212), los errores fosilizables “son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación”.

	A1	A2	B1	B2
Artículo definido	178+19	222+11	114+2	126+1
Artículo indefinido	90+6	36+5	30+1	38

Tabla 20. Aciertos en el valor de (in)definitud

	A1	A2	B1	B2
Artículo definido	68	44	19	12
Artículo indefinido	12	11	4	6

Tabla 21. Errores en el valor de (in)definitud

En la siguiente figura, el Gráfico 7, podemos observar la situación general de manejo de los aprendices: el artículo definido plantea serios problemas al principio (el porcentaje de error alcanza el 25,66%, es decir, aproximadamente, los principiantes se equivocan una de cada cuatro veces que usan el artículo definido). No obstante, este tipo de error presenta una clara tendencia a la disminución (en el nivel B2, el índice se reduce hasta el 8,63%). En contraste, el artículo indefinido se comporta mucho más amistoso con los principiantes chinos (los casos erróneos sólo ocupan el 11,11%), pero lo extraño es que el índice de error casi nunca hace concesiones en los cuatro niveles (en el A2, sube hasta el 21,15% y en B2, sigue siendo el 13,64%).

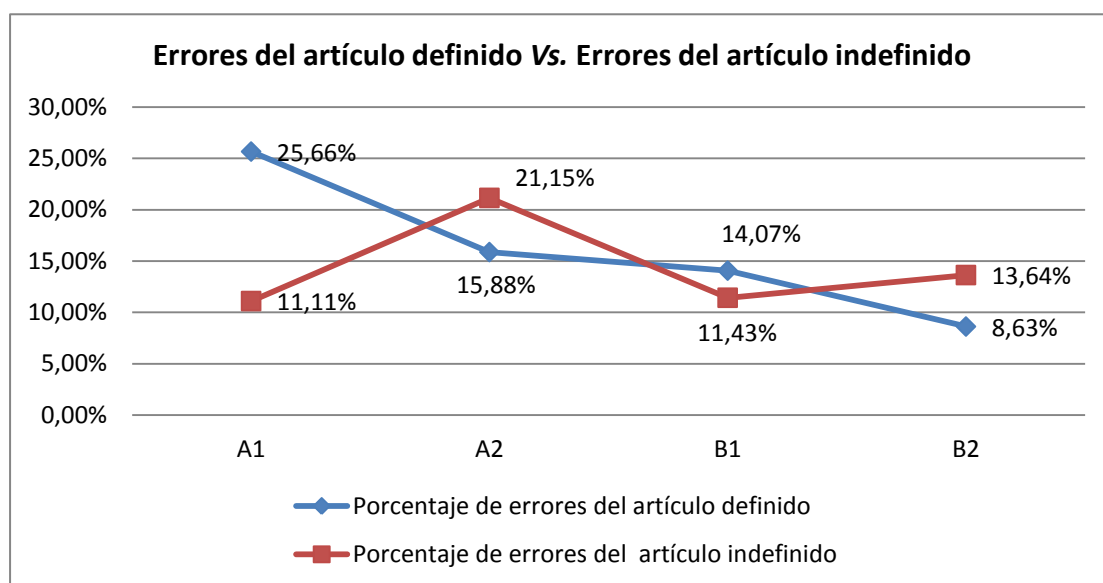


Gráfico 7. Errores del artículo definido Vs. Errores del artículo indefinido
(Valor de (in)definitud)

En el Gráfico 8 y el Gráfico 9, mostramos los datos de forma más concreta, exponiendo la cantidad de los tres tipos de errores relacionados (los errores de omisión, adición o selección inconveniente del artículo) en diferentes niveles:

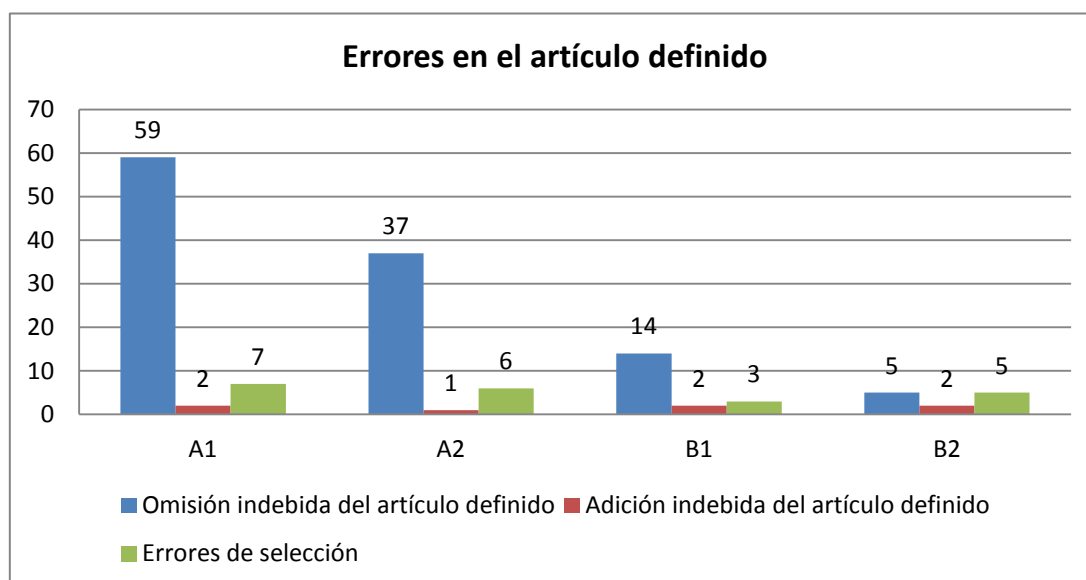


Gráfico 8. Errores en el artículo definido
(Valor de definitud)

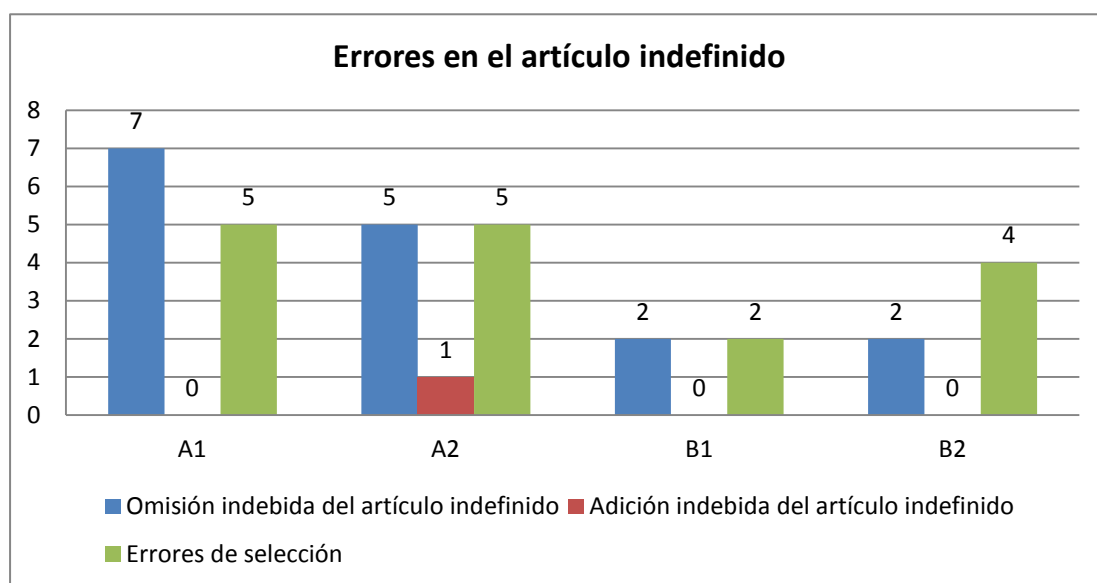


Gráfico 9. Errores en el artículo indefinido
(Valor de indefinitud)

Los errores de omisión inconveniente o adición innecesaria del artículo (in)determinado plantea serios obstáculos a los alumnos chinos, y reflejan directamente el nivel de comprensión alcanzado por ellos al enfrentar el valor de (in)definitud del artículo. La desigualdad entre estos dos gráficos, a nuestro entender, emana de la influencia de la lengua materna. Dado que en chino en estructuras similares no se recurre al artículo para expresar la (in)definitud, sino al orden (Parte I, Apartado 3.3), es natural que el estudiante chino olvide el artículo a menudo cuando acaba de entrar en contacto con esta categoría. Pero ¿por qué se equivocan con más frecuencia en el determinado que en el indeterminado al principio? Suponemos que eso tiene que ver con la posible equiparación que establecen los estudiantes entre el artículo indefinido de castellano con el “—un” del chino. Dicha equivalencia es un arma de doble filo: por un lado, las partes coincidentes entre ellos les facilitan aceptar y

entender el artículo indefinido, pero, por otro lado, las diferencias siembran errores fosilizables. Por tanto, el porcentaje de errores del indefinido es muy bajo desde el nivel A1, pero se mantiene en los cuatro cursos.

Además, el alto porcentaje que ocupa el indefinido en el uso total de artículo por los alumnos de nivel A1 pone en evidencia de manera indirecta nuestra suposición. En efecto, los alumnos de A1 usan 100 veces el indefinido y 212 veces el definido, así que la proporción de empleo del artículo indefinido alcanza el 32,05%: a los alumnos chinos, los artículos indefinidos les parecen más cercanos y accesibles en el estadio inicial, por tanto, los principiantes recurren a los medios conocidos para evitar posibles errores (estrategia de evasión o abandono). Ahora bien, cuando los estudiantes se familiarizan con el artículo definido, el índice de empleo de esta partícula aumenta de forma notable. Como ha señalado Fernández (1995), en los estadios intermedios del proceso de aprendizaje, crecen el riesgo y la producción con frecuencia. Por tanto, en el A2, existe una probable tendencia a la hipergeneralización en el uso del artículo definido, dado que en este nivel, el empleo del definido alcanza el 85,37% y se cometen más errores en los indeterminados a pesar de su escasa aparición (Véanse el Gráfico 7 y el Gráfico 9: el porcentaje de errores del indefinido aumenta hasta el 21,15% y en estos 11 errores de indefinido, 6 consisten en la omisión del indeterminado y 4 en la sustitución errónea del indefinido por el definido). Mostramos el porcentaje de uso de los

dos tipos de artículo en los cuatro niveles en el Gráfico 10:

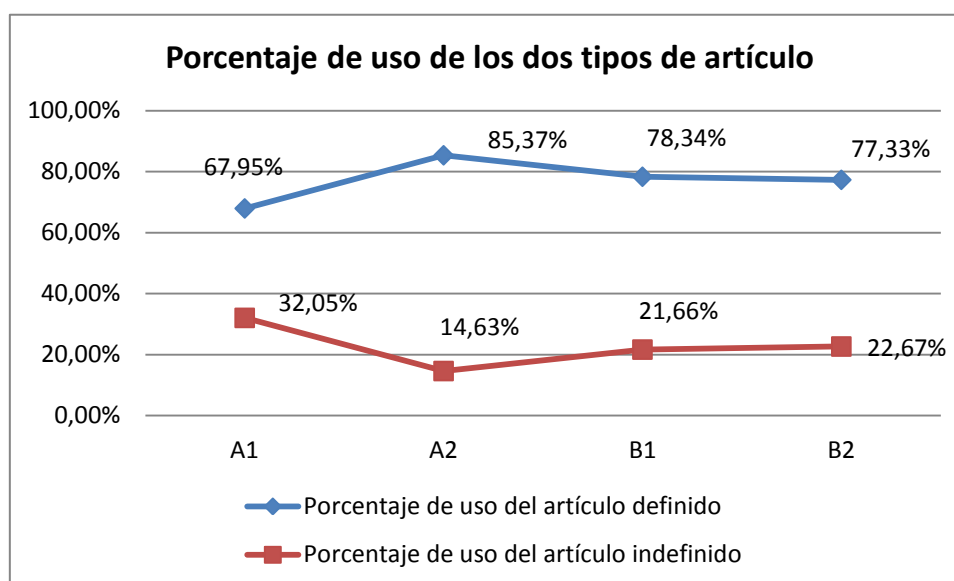


**Gráfico 10. Porcentaje de uso del artículo definido y del artículo indefinido
(Valor de (in)definitud)**

En lo que concierne a los errores de selección entre los determinantes (véase el Gráfico 11), el 62,5% consisten en la sustitución del artículo indefinido por el definido.⁹⁰ Tomando en consideración la inexistencia del artículo determinado en chino, este tipo de error puede ocurrir por una hipercorrección. Y el resto de los errores (6,25% de errores de sustitución del artículo definido por el indefinido y 31,25% de errores de sustitución del artículo definido por otros determinantes) vienen directamente de la influencia de la lengua materna, dado que reflejan directamente la estructura de la LM:

⁹⁰ Este tipo de errores también forma parte del desconocimiento del empleo del artículo definido, pero ocupa un porcentaje muy limitado en comparación con la omisión o adición del artículo definido. Véase el Gráfico 6.

(59). *...a los menos puedes saber un resultado.

(60). * Me interesa mucho esta chica nueva.

(61). * Como una película, antes ya tiene su guion.

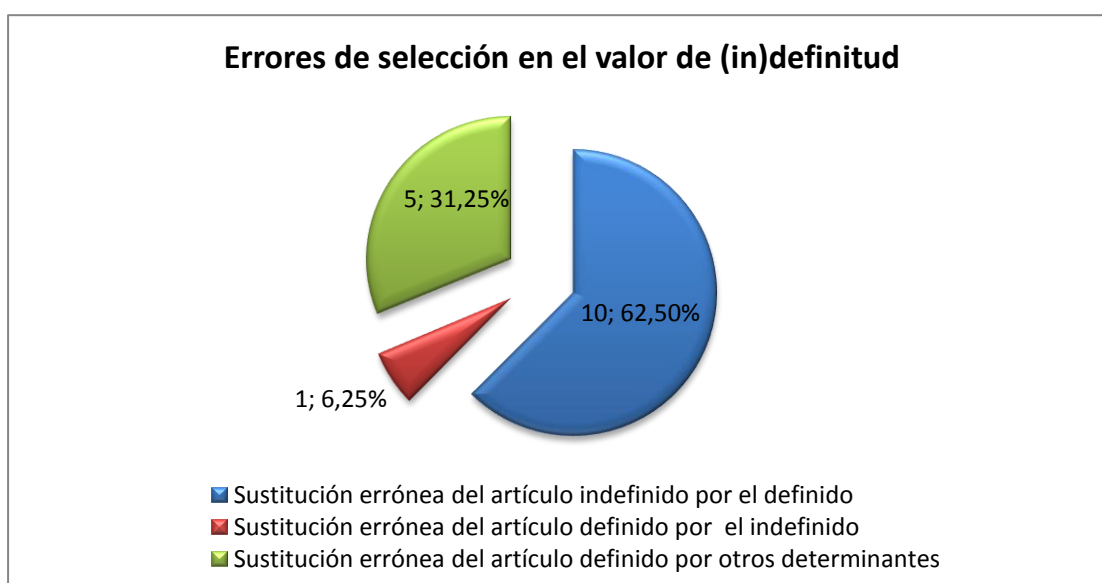


Gráfico 11. Errores de selección en el valor de (in)definitud

Los errores ortográficos (*...tengo uno problema de trabajo.) y los errores complejos (*...tambien es una buena gente.) no los hemos contemplado en la comparación entre el artículo definido y el indefinido (Gráfico 7-9), dado que estos dos tipos de errores no se deben a la confusión de la función del artículo. No obstante, a diferencia de los errores de ortografía, los errores complejos también tienen sus raíces en la interferencia de la lengua materna.⁹¹

⁹¹ De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (Online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm):

“Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de **transferencia negativa**. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales

4.5.1.1.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores en el valor de (in)definitud

A continuación, vamos a averiguar las posibles interferencias del idioma chino de los aprendices en el uso del artículo como marcador de (in)definitud.⁹² En el Gráfico 12, se muestra la situación general de las causas de los errores en el valor de (in)definitud: la mayoría de los errores en el valor de definitud radican en la interferencia de la lengua materna (84,15%).

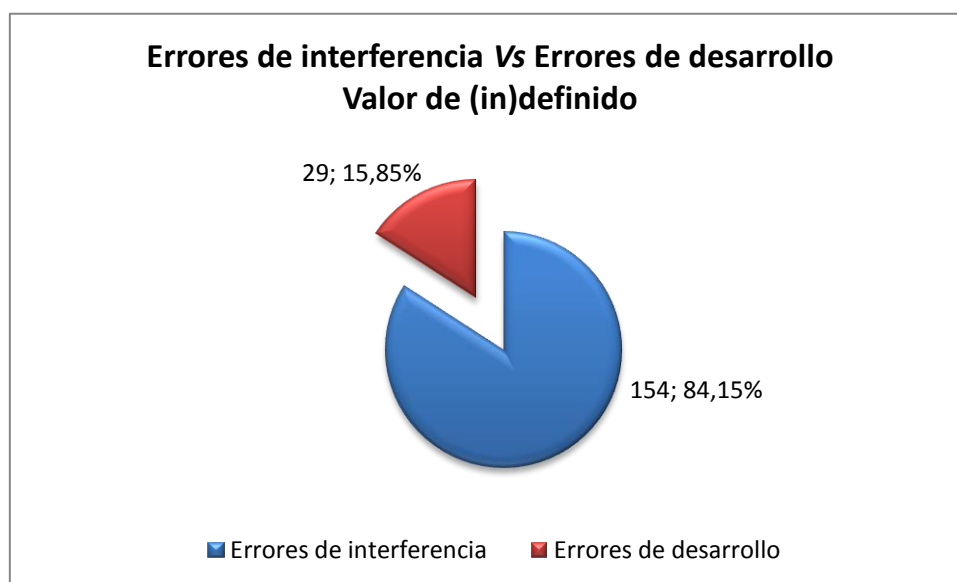


Gráfico 12. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo

previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia.”

⁹² En este apartado, hemos descontado un error ortográfico, dado que este puede ser causado por la interferencia de inglés:

*Sacamos las fotos, damos a paseo, son muy interesante.

Esta situación no sufre grandes variaciones en los distintos niveles hasta el B2 (en los primeros tres niveles, el porcentaje de los errores de interferencia siempre ocupa más del 80% de la totalidad), cuando este índice desciende notablemente. En todo caso, la interferencia de la lengua materna sigue siendo la causa principal en este nivel. Eso es, el 64,29% de los errores fosilizables proceden de la interferencia y el 36,16% de los factores intralingüísticos (los factores independientes de la lengua materna: las deficiencias de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje inconvenientes y las defectuosas). Véanse el Gráfico 13 y el Gráfico 14, en los cuales hemos expuesto la cantidad y el porcentaje de los errores de interferencia en cada nivel, respectivamente

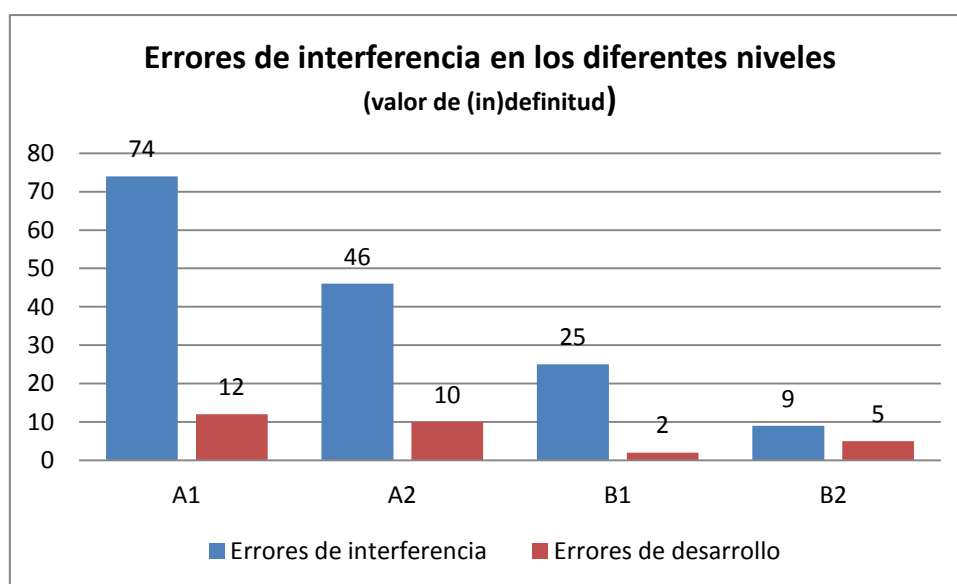


Gráfico 13. Errores de interferencia en los diferentes niveles
(Valor de (in)definitud)

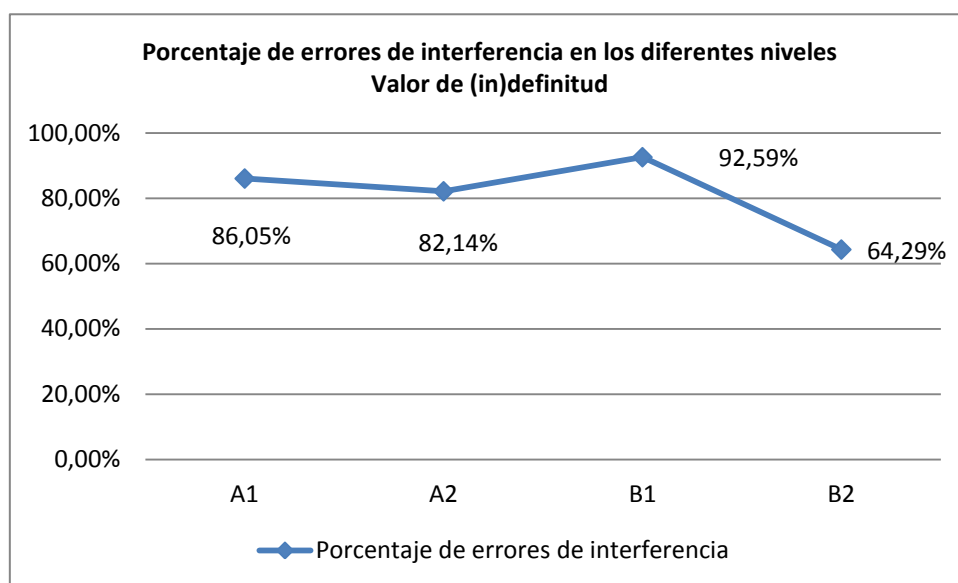


**Gráfico 14. Porcentaje de Errores de interferencia en los diferentes niveles
(Valor de (in)definitud)**

En el Gráfico15, mostramos la influencia de L1 en la adquisición del artículo en el valor de (in)definitud por parte de los alumnos chinos: el 57,22% de las transferencias son positivas,⁹³ mientras que el 42,78% restante les lleva por el camino erróneo.

⁹³ De acuerdo con el Diccionario de términos de Clave de ELE (Online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm), “La transferencia positiva es el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua. El aprendiente de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, suelen producirse procesos de transferencia. Cuando esta ocasiona un error, se denomina interferencia o transferencia negativa. Por el contrario, cuando gracias a ella se consigue comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un texto, un gesto, etc., en la LE, se denomina transferencia positiva”.

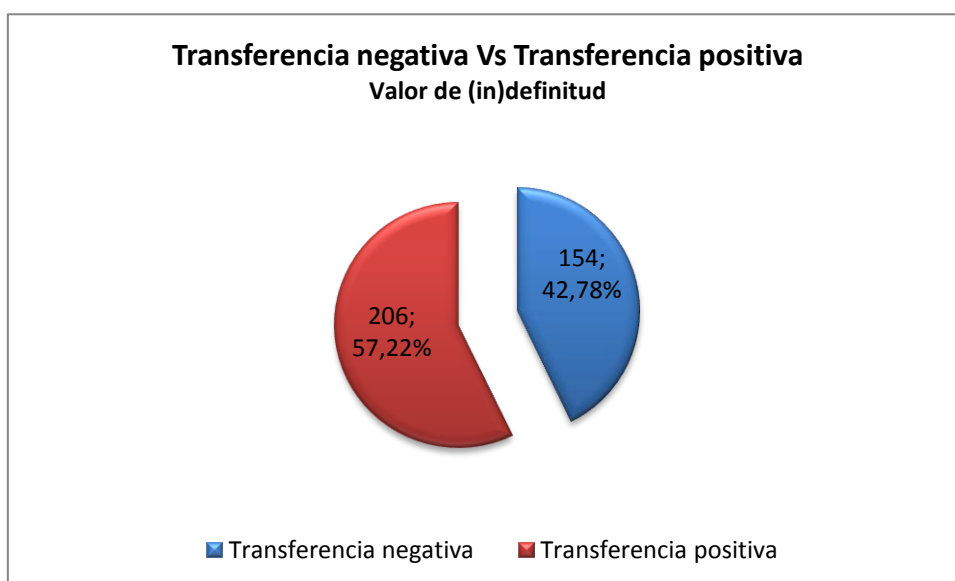


Gráfico 15. Transferencia negativo Vs. Transferencia positivo
(Valor de (in)definitud)

Los errores de interferencia se manifiestan en 5 subclases (véase el Gráfico 16): la omisión indebida del artículo definido (74,68%), la omisión indebida del artículo indefinido (10,39%), los errores de selección (8,44%), los errores complejos (5,84%) y la adición indebida del artículo indefinido (0,65%).

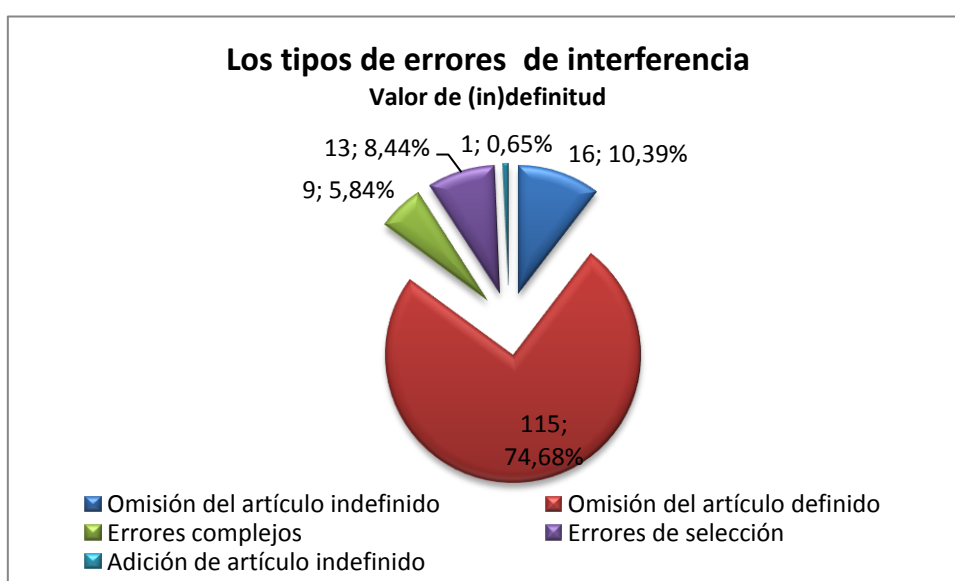


Gráfico 16. Los tipos de errores de interferencia
(Valor de (in)definitud)

La explicación detallada de la interferencia del chino en estas producciones la dejamos para el siguiente capítulo. Aquí nos limitamos a comentar unos ejemplos típicos de manera muy breve.

•La omisión indebida del artículo definido:

(62). *... *para él color gris es solitario.*

En (62), el alumno elimina el artículo definido, porque en chino, la posición preverbal del SN ya puede demostrar que esta información se ha mencionado ante.

•La omisión indebida del artículo indefinido:

(63). *...*después de comer, voy a trabajar en restaurante.*

En (63), la posición posverbal del SN indica con claridad que se trata de una información nueva.

•Errores de selección:

(64). **Un parrafo que me gusta más en este libro es:....*

El error de (64) se debe a que en chino, “一-un” se puede combinar con los SSNN superlativos a la perfección.

•Errores complejos:

(65). *.....*tambien es una buena gente.*

El error de (65) consiste en una imitación de la lengua materna. En chino, los nombres colectivos suelen llevar indicador léxico: clasificador (“车辆-vehículo +clasificador”: conjunto de vehículos) o están compuesto por dos nombres (“人口-persona+boca”: población). En caso contrario, pueden entenderse como individuales (§5.3.3.3). Por tanto, los alumnos no conocen la naturaleza colectiva de *gente*.

- **Adición de artículo indefinido:**

(66). *En la calle, puedes ver cada una persona camina rápido.

El error de (66) se debe a una analogía estructuras similares de la LM a la L2.

En resumen, los errores de (in)definitud siempre han sido un problema de consideración que se presenta en todos los niveles, sobre todo para los estudiantes de nivel A1-A2. Los errores más frecuentes que cometen los alumnos chinos en este valor es la omisión inconveniente del artículo definido e indefinido, debido a la influencia de su lengua materna. Sin embargo, al mismo tiempo, la interferencia lingüística positiva facilita notablemente su aprendizaje del uso de los artículos indefinidos. Por tanto, si podemos ubicar el lugar de la divergencia entre los dos idiomas a la hora de expresar la (in)definitud y descartar los obstáculos que se derivan de la intervención de la lengua materna, se despeja la mayoría de las dudas que se oponen en la mente de los alumnos chinos para alcanzar el uso correcto del artículo.

4.5.1.2. Errores en el valor genérico

El valor genérico, que constituye una función propagada desde el valor de (in)definitud (§2.3.1.2.2), provoca también muchas confusiones entre los aprendices chinos por la diferencia que existe entre los dos idiomas a la hora de expresar una referencia genérica. En total, hemos encontrado 12 errores y 49 aciertos que están colocados de la siguiente manera en los cuatro niveles de cursos:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	2	3	1	6	12
Aciertos	4	1	4	40	49
Porcentaje de errores	33,33%	75%	20%	13,04%	21,31%

Tabla 22. Errores y aciertos en el valor genérico

De acuerdo con la Tabla 22, el porcentaje de error en el valor genérico alcanza el 21,31% y se presenta una tendencia al descenso progresivo a medida que los alumnos avanzan de curso, excepto en el A2: el nivel A1 registra una cifra de error de 33,33% y en el B2, este índice se ha reducido al 13,04%. Esto es, el valor genérico del artículo entraña complicaciones para los principiantes y sigue dificultando el desarrollo de los aprendices hacia el uso perfecto de esta partícula en los cursos superiores. No obstante, se han solucionado una gran parte de los problemas.

En el Gráfico 17 y el Gráfico 18 mostramos dónde se sitúan los errores en valor genérico en el conjunto de fallos en los diferentes niveles:

(67). *[...] *si no hubiera venido a España, habría estudiado en universidad.*

En (67), el SN escueto *universidad* no tiene valor referencial y no puede denotar los institutos de enseñanza superior. En cambio, los sintagmas sin determinantes en chino son capaces de asumir la función genérica.

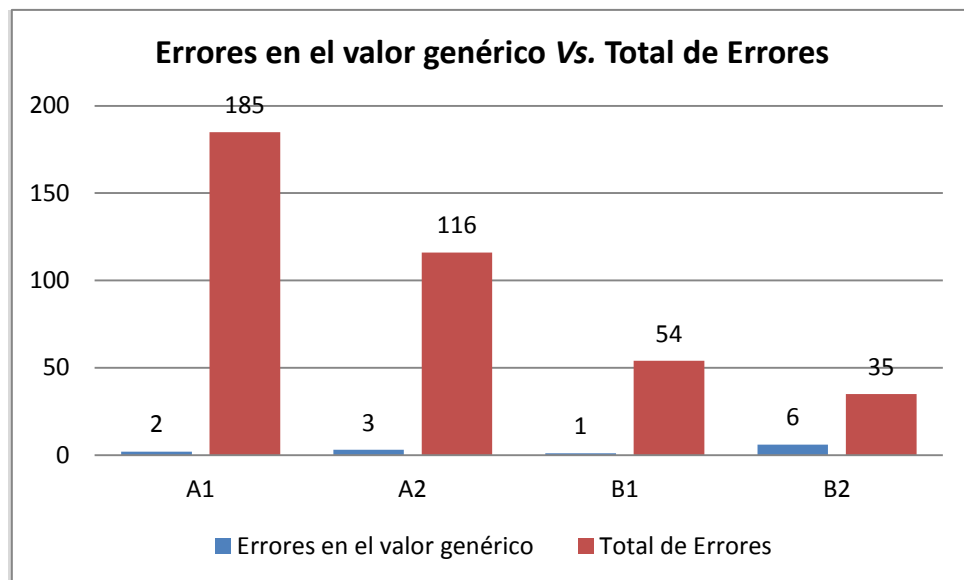


Gráfico 17. Errores en el valor genérico Vs. Total de Errores

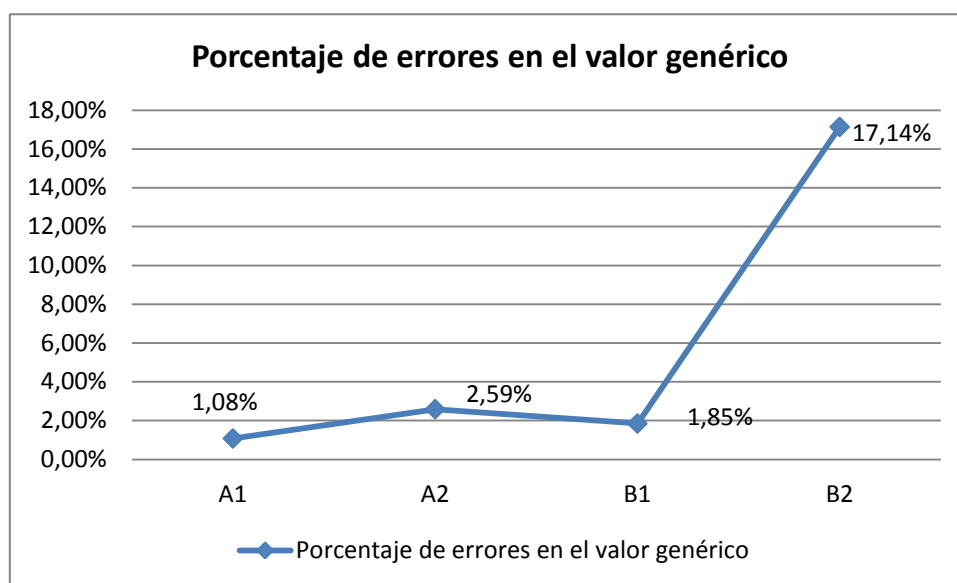


Gráfico 18. Porcentaje de errores en el valor genérico en los diferentes niveles

Observando estos dos gráficos, en los primeros tres niveles, los errores en el valor genérico manifiestan una limitada importancia, cuyo porcentaje se sitúa entre el 1% y el 3%. En el nivel B2, este índice aumenta hasta el 17,14%. Comparando los datos del Gráfico 18 con los de la Tabla 21, suponemos que el crecimiento brusco del porcentaje de errores en el nivel A2 (el 75%) y el incremento notable de la proporción de los errores en el valor genérico en relación a la totalidad de fallos en el B2 tienen que ver con el tema de las composiciones de estos niveles (Véase la Tabla 13). Es decir, en los primeros tres niveles, la mayoría de los textos son de tipo descriptivo o narrativo, lo cual implica menos usos de los SSNN de lectura genérica. La diferencia consiste en que los escritos del nivel A1 y el B1 tratan de asuntos personales (presentación de los compañeros, autopresentación, etc.) y aparecen muchas estructuras similares. En cambio, en el nivel A2, más de la mitad de los textos

hablan de la tierra natal de los alumnos y se les exige el empleo de expresiones nuevas. De ahí que los aprendices del A2 cometen más errores. Mientras que en el nivel B2, los escritos presentan mayor diversidad de tema y de estilo. Por consiguiente, se detectan una presencia más intensiva del empleo del artículo como generalizador y una variedad más amplia de expresiones.

En las siguientes dos figuras, exponemos la cantidad de aparición de los SSNN de referencia genérica en cada nivel y el porcentaje que ocupan en relación con todos los usos de grupos nominales con artículos y escuetos. Según la Tabla 23 y el Gráfico 19, los usos (correctos e incorrectos) de los SSNN (con artículos y escuetos) de referencia genérica giran alrededor del 1% del uso total en los primeros tres niveles. Este índice asciende hasta el 13,77% en el nivel B2 e influye el porcentaje que ocupan los errores en el valor genérico en el conjunto de fallos del B2 (véase el Gráfico 18).

	A1	A2	B1	B2
Errores + aciertos en el valor genérico	2+4	3+1	1+4	6+40
Errores⁹⁴ +Aciertos en total	139+633	92+519	50+271	34+300

Tabla 23. Uso de los SSNN de referencia genérica

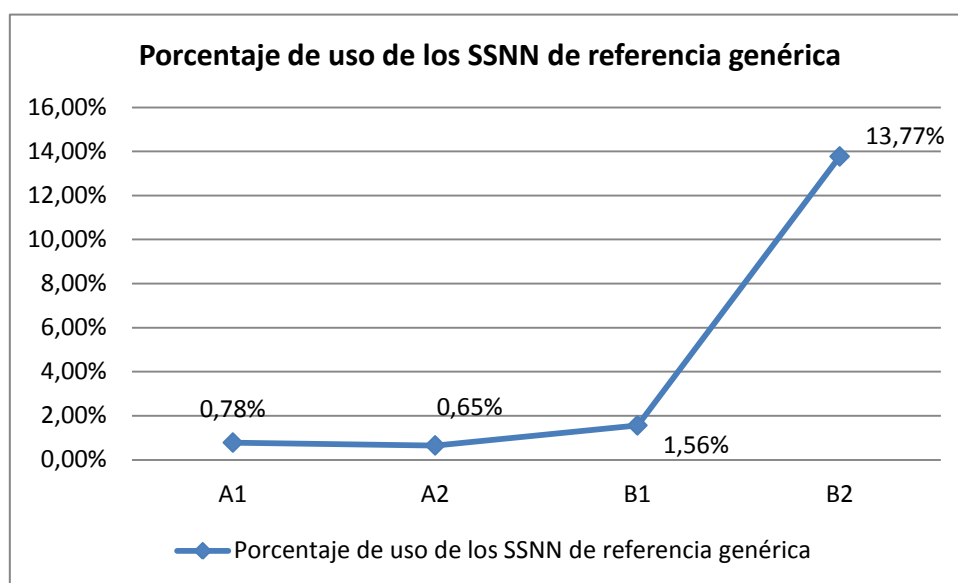


Gráfico 19. Porcentaje de aparición de los SSNN de referencia genérica

4.5.1.2.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores en el valor genérico

A continuación, investigamos los diferentes tipos de errores en el valor genérico a fin de encontrar los problemas que merecen atención especial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁴ En esta tabla, puesto que lo que contamos aquí es el número de uso de los SSNN con artículos y escuetos en cada nivel, hemos desglosado los errores de valor de indicador de género y número. Y por el mismo motivo, en los aciertos están incluidos los usos equivocados en este valor, pero correctos en la función posesiva, la de (in)definitud, de generalizador y de recategorizador.

En la Tabla 24, hemos apuntado la cantidad de los 3 tipos de errores que encontramos en el valor genérico en los cuatro niveles:

- **La omisión indebida de los artículos definidos**

(68). * *Creo españoles son simpáticos.*

- **La adición indebida de los artículos definidos**

(69). * *Toda la mujer es caprichosa.*

- **Los errores de selección**

(70). *... la persona que esconda sus emociones, siempre nos da muchas dificultades para conocerla⁹⁵.

	Omisión indebida del artículo definido	Adición indebida del artículo definido	Errores de selección
A1	2	0	0
A2	3	0	0
B1	0	1	0
B2	5	0	1

Tabla 24. Los tipos de errores en el valor genérico

En el Gráfico 20, se muestra el puesto que cubren estas clases de errores en la función genérica:

⁹⁵ Este error también puede ser un error de selección modal, dado que si el verbo estuviese en indicativo, *la* sería posible.

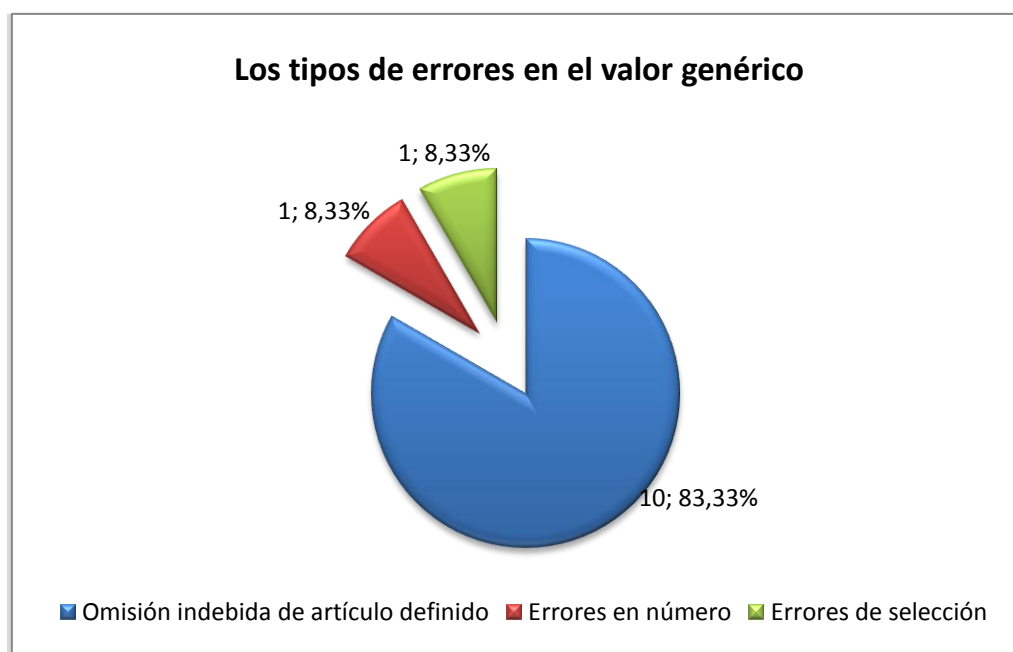


Gráfico 20. Los tipos de errores en el valor genérico

De acuerdo con el Gráfico 20, la omisión inconveniente de los artículos definidos ostenta superioridad patente en este valor y ocupa el 83,33% de la totalidad de usos equivocados. Y los errores en número y los de selección toman una posición de escasa importancia.

En el Gráfico 21, podemos observar cómo se comportan los 3 tipos de errores en diferentes niveles de curso:

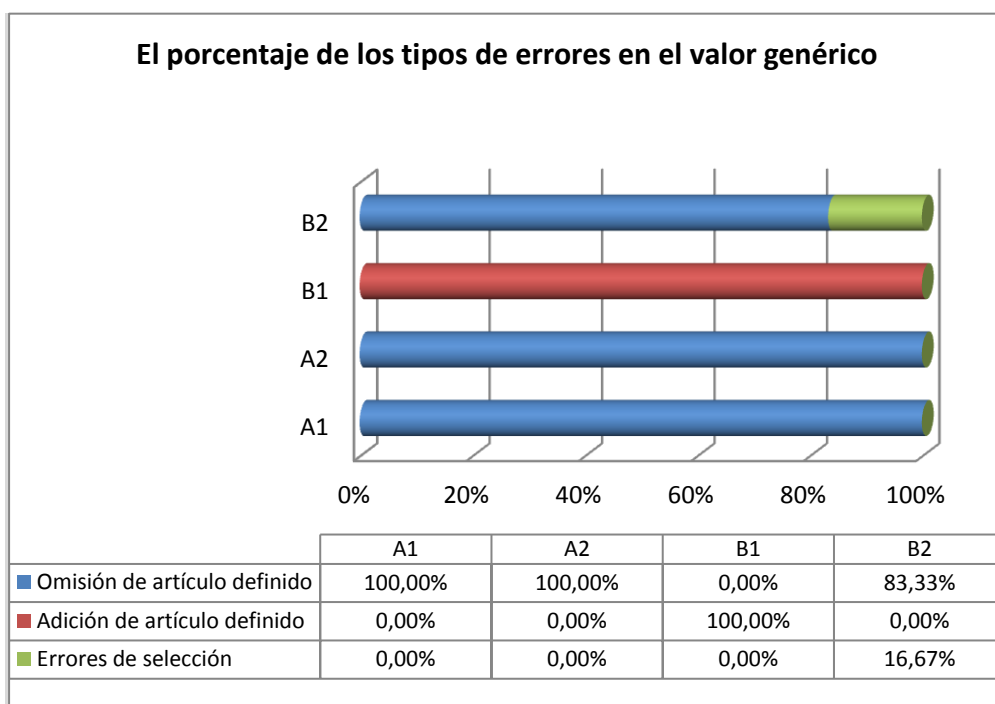


**Gráfico 21. Porcentaje de los tipos de errores en los diferentes niveles
(Valor genérico)**

Al observar esta figura, hay dos fenómenos que inspiran curiosidad:

La omisión del artículo definido siempre constituye la mayor dificultad a excepción del nivel B1, en el que no se encuentra este tipo de error. Consideramos que la desaparición de los errores de omisión en el nivel B1 tiene que ver con el tema de las composiciones: las estructuras repetidas en los primeros tres niveles contribuyen a la disminución considerable de los errores, sobre todo los de omisión indebida del artículo definido, que suelen formar el obstáculo más importante. Mientras que en el B2, parece que aumentan los errores por la diversidad de temas, en relación a la producción decrecen.

Otra situación asombrosa es el porcentaje insignificante de los errores relacionados con los artículos indefinidos. Solo encontramos un error de selección entre el determinado y el indeterminado:

(71). *...la persona que esconda sus emociones, siempre nos da muchas dificultades para conocerla.

Creemos que este fenómeno, por un lado, tiene que ver con la transferencia positiva de la lengua materna, ya que en chino también existen construcciones similares, en las que se toma un ejemplar individual como representante de toda la especie. En la siguiente frase, se emplea 一个人(una persona) para referirse a cualquier ser humano.

(46). 一 个 人 是 一 座 岛。
un clasificador persona ser un clasificador isla
Una persona es una isla.

Y, por otro lado, se debe al uso escaso del artículo indefinido como generalizador por los alumnos chinos. En total, hemos detectado un SSNN de referencia genérica con *un(a)* en el corpus:

(72). [...] es que normalmente una persona no te mira a los ojos cuando está mentiendo.

4.5.1.2.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores en el valor genérico

Al igual que en el valor de (in)definitud, la lengua materna de los aprendices provoca una profunda influencia en el uso del artículo de valor genérico. Contamos y examinamos primero los errores por la interferencia de L1 en los siguientes gráficos:

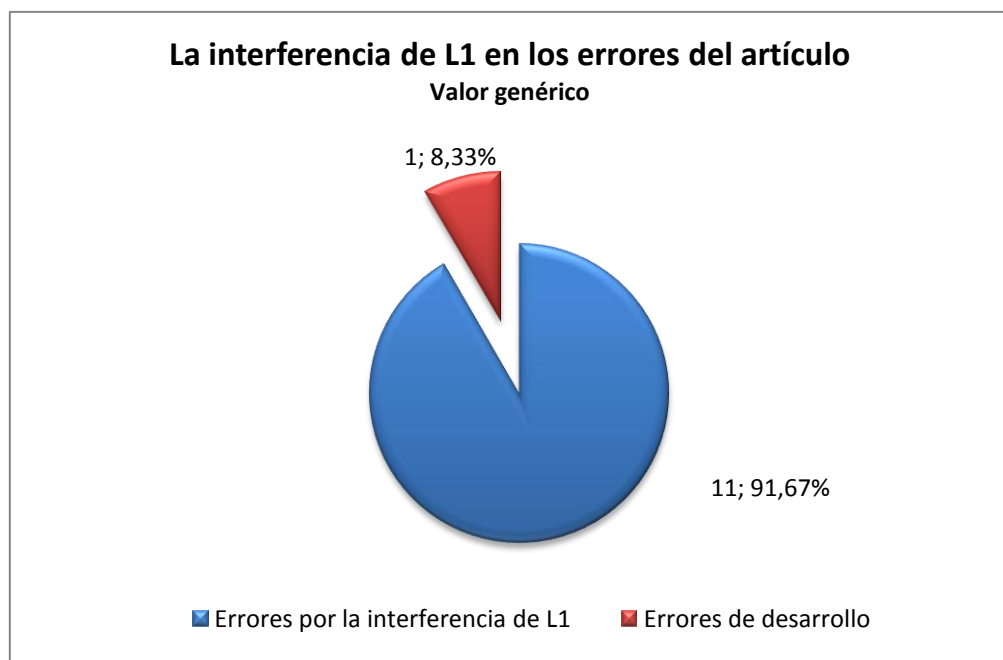


Gráfico 22. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo

De los 90 errores en el valor genérico, el 91,67% tienen que ver con la influencia de la lengua materna y el 8,33% restante se localizan en los errores de desarrollo.

(73). *... la persona que esconda sus emociones, siempre nos da muchas dificultades para conocerla.

El error subrayado de (73) nace de la hipergeneralización, ignorando las

restricciones del empleo del artículo para indicar la referencia genérica del sustantivo.

Esto es, la interferencia de L1 ocasiona la mayoría absoluta de los problemas en esta función. A diferencia del castellano, en chino, se emplean los grupos nominales escuetos (en singular o en plural) y los que presentan el numeral “一 -uno” para marcar la característica de generalidad de los SSNN:

(74). a. 顾客 第一。

Cliente primero

El cliente es lo primero.

b. 顾客 们 不 是 傻瓜。

Cliente indicador de pluralidad no ser tonto

Los clientes no son tontos.

c. 一 个 朋友 就 是 一 笔 财富

Un clasificador amigo partícula aspectual ser un clasificador tesoro

Un amigo es un tesoro.

Y al comparar estos usos con los del castellano, por supuesto, existen enormes diferencias, pero al mismo tiempo, los dos idiomas comparten bastantes semejanzas y dichas semejanzas pueden ser muy ventajosas si las aprovechamos en su justa medida. Por ejemplo, el porcentaje modesto de los

errores en el número o la selección que cometen los alumnos chinos (véanse el Gráfico 20 y el Gráfico 21) se debe en mayor o menor grado a la influencia positiva de su lengua materna. No obstante, las disparidades ocultas en las similitudes aparentes introducen, al mismo tiempo, obstáculos. A modo de ejemplo, puede decirse que la omisión indebida del artículo ha originado la mayoría de los errores en este valor:

(75). * piel es cosa exterior, carne es mas interior que piel.

Los errores en el valor genérico constituyen una pequeña parte del conjunto de errores que cometen los alumnos chinos. No obstante, el porcentaje de errores relativamente alto en el nivel B2 (este índice es 7,82% en el valor de (in)definitud, mientras que en la función genérica, alcanza el 13,04%) refleja sus deficiencias en la comprensión de este valor. La omisión indebida del artículo definido es el tipo de error más repetido. La interferencia de la lengua materna ejerce una influencia poderosa en el empleo del artículo en esta función por parte de los aprendices. Por tanto, con una orientación apropiada, estos gozan de una gran oportunidad de comprender y dominar por completo los distintos mecanismos de interpretación genérica en español.

4.5.1.3. Errores en el valor posesivo

El valor posesivo del artículo deriva del valor de definitud y puede considerarse una variante de este. Se trata de una función muy propia del castellano, cuya realización depende intrínsecamente del contexto. En nuestro corpus, se encuentran 13 errores y 77 aciertos en total sobre este valor, que están dispersos en los cuatro niveles de curso de la siguiente forma:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	8	2	1	2	14
Aciertos	53+1	3	3	17	77
Porcentaje de errores	12,90%	40,00%	25,00%	10,53%	15,38%

Tabla 25. Errores y aciertos en el valor posesivo

De acuerdo con la Tabla 25, el porcentaje de errores en el valor posesivo alcanza el 15,38%, que está ubicado en una posición sensiblemente inferior a la de los valores de (in)definitud y generalización.

(76). *Abuelos quire saber qué hago.

Sin embargo, se destaca una tendencia muy peculiar: no se percibe una tendencia de descenso gradual en los cuatro niveles, sino que se presentan grandes altibajos. A continuación, elaboramos un análisis más detallado a fin

de descubrir el aspecto completo de la adquisición de esta función por parte de los alumnos chinos

En las siguiente dos figuras, vamos a observar los errores en el valor posesivo comparándolos con la totalidad de fallos.

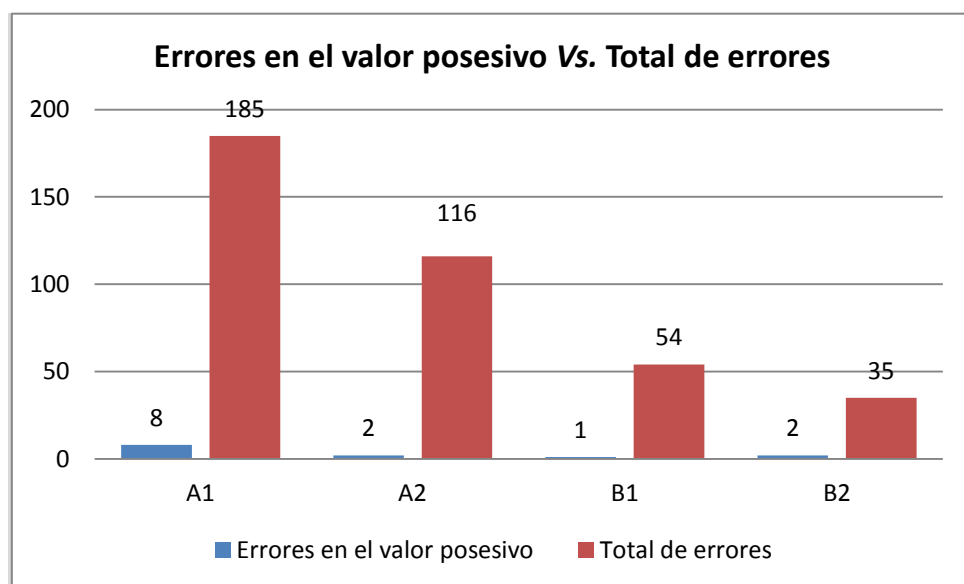


Gráfico 23. Errores en el valor posesivo Vs. Total de errores

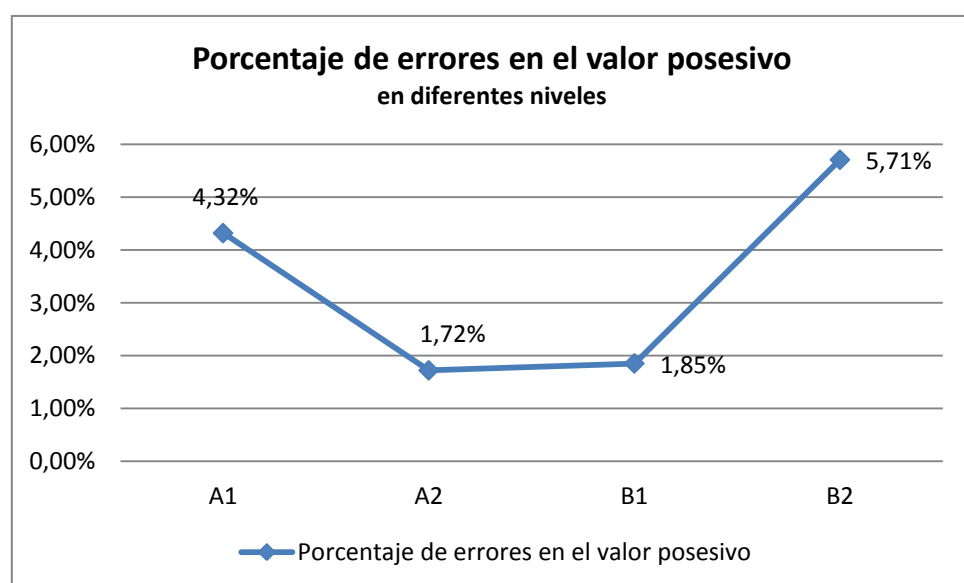


Gráfico 24. Porcentaje de errores en el valor posesivo en los diferentes niveles

El Gráfico 25 muestra que los errores en este valor no cobran una proporción muy elevada dentro de la totalidad de errores. Sin embargo, eso no significa que el valor posesivo no constituya un obstáculo importante para los aprendices, sino todo lo contrario, teniendo en consideración la escasa frecuencia de aparición de este tipo de uso.

En la Tabla 26, hemos expuesto la cantidad de uso del artículo de referencia posesiva y la proporción que ocupa este tipo de empleo en todos los SSNN escuetos y con artículos.

	A1	A2	B1	B2
Errores + aciertos en el valor posesivo	8+54	2+3	1+3	2+17
Errores +Aciertos en total	139+633	92+519	50+271	34+300
Porcentaje de uso del artículo en el valor posesivo	8,03%	0,82%	1,25%	5,69%

Tabla 26. Porcentaje de uso del artículo en el valor posesivo

En el Gráfico 30, podemos comparar la relación entre el porcentaje de aparición y el porcentaje que ocupan los errores en el valor posesivo en la totalidad de errores en los cuatro niveles de curso.

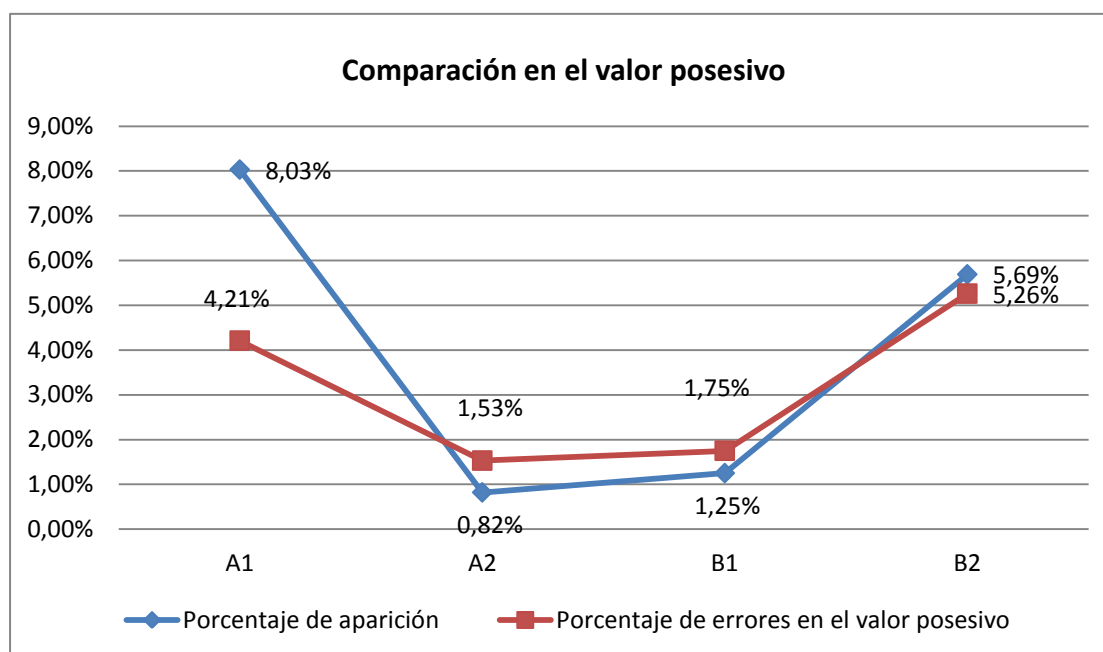


**Gráfico 25. Porcentaje de aparición Vs. Porcentaje de errores
(Valor posesivo)**

El índice reducido del uso del artículo en el valor posesivo y la proporción relativamente alta que cobran los errores en esta función en comparación con el conjunto de fallos registrados desvelan la relevancia de este tipo de errores. Por tanto, queríamos subrayar el posible descuido que se comete sobre el valor posesivo y que en cierto grado, da origen al pausado avance de los alumnos (véase la Tabla 25). Además, no se puede descartar la posibilidad de la influencia del conocimiento del inglés, ya que este idioma no sostiene tanto los usos del artículo en lugar del posesivo.

4.5.1.3.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores en el valor posesivo

A continuación, vamos a investigar los tres tipos de errores que se localizan en el valor posesivo con miras a diagnosticar con precisión los problemas:

- **La omisión indebida del artículo definido**

(77). *...llevo uñas largas con color.

- **Los errores de selección**

(78). *Cuando me siento pérdida en mi vida[...]

- **La adición indebida del artículo definido**

(79). * Ahola esta cuda el mi sobrelo. (Ahora está cuidando a mi sobrino. Se trata de un error de hipercorrección.)

En la tabla 27, se muestra la cantidad de las tres categorías de errores en los cuatro niveles:

	Omisión del artículo definido	Errores de selección	Adición del artículo definido
A1	5	2	1
A2	2	0	0
B1	0	1	0
B2	0	2	0

**Tabla 27. Los tipos de errores en diferentes niveles
(valor posesivo)**

El gráfico 26 demuestra que la omisión indebida del artículo definido y los errores de selección constituyen los casos más problemáticos, ya que suponen, el 53,85% y el 38,46% de la totalidad de errores:



Gráfico 26. Los tipos de errores en el valor posesivo

A continuación, vamos a observar la distribución de estos errores en los cuatro niveles en el Gráfico 27:

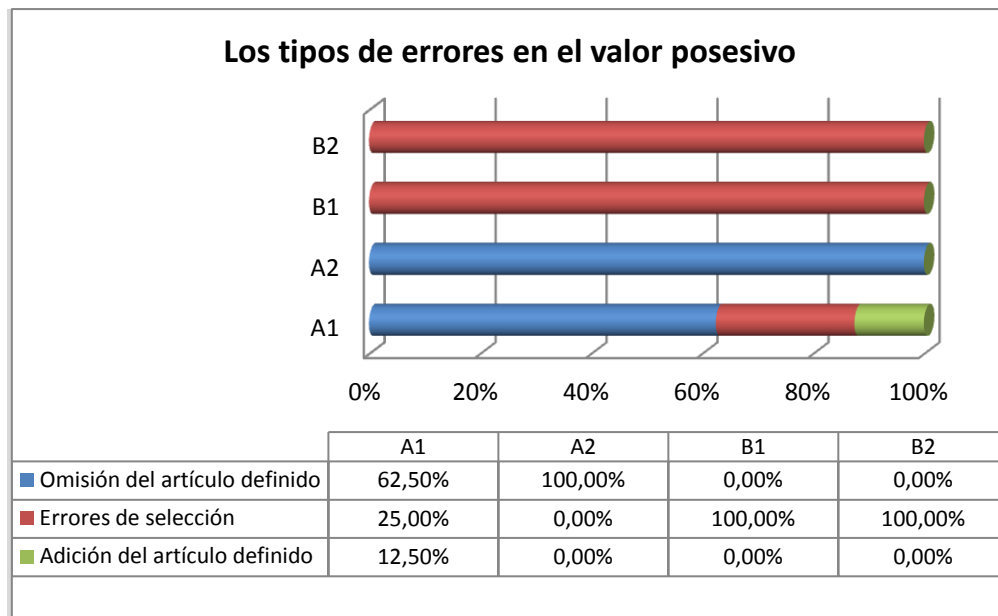


**Gráfico 27. Los tipos de errores en el valor posesivo
(en los diferentes niveles)**

La omisión inadecuada o la adición del artículo definido se da únicamente en los niveles A1 y A2, mientras que los errores de selección aparecen en tres niveles, sobre todo en el B1 y el B2, en que se convierten en el único tipo de error del valor posesivo. Esto es, la ignorancia del valor de definitud tiene una consecuencia inmediata en la comprensión del valor posesivo por parte de los aprendices chinos de nivel A1 y A2 y, cuando ellos alcanzan los niveles B1, B2 y comprenden más o menos el valor de definitud que tienen los artículos ante los SSNN escuetos, la cuestión propia del valor posesivo se manifiesta con más claridad: los errores de selección entre los artículos y los posesivos reflejan la confusión de los alumnos sobre la diferencia entre estos dos tipos de determinantes. Hemos mencionado al principio de este apartado que el valor de definitud fundamenta el valor posesivo del artículo y el contexto garantiza la realización de este. A nuestro parecer, incluso los estudiantes de

nivel B2 todavía no entienden esta función en su justo término. Dicha opinión la seguimos verificando a continuación.

Al examinar los errores en el valor posesivo, advertimos que los alumnos chinos cometen muy pocos errores en los nombres que designan partes del cuerpo humano. En la Tabla 28 y la Tabla 29, hemos apuntado los datos de los usos del artículo de referencia posesiva en los SSNN que denotan partes del cuerpo humano y en los otros grupos nominales.

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	5	0	0	0	5
Aciertos	47	1	1	11	60
Porcentaje de errores	9,62%	0,00%	0,00%	0,00%	7,69%

Tabla 28. Errores y aciertos en los SSNN que designan partes del cuerpo humano

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	3	2	1	2	8
Aciertos	7	2	2	6	17
Porcentaje de errores	30,00%	50,00%	33,33%	25,00%	32,00%

Tabla 29. Errores y aciertos en los otros SSNN en el valor posesivo

El Gráfico 28 desvela el comportamiento totalmente diferente de los alumnos chinos al encontrarse con los SSNN que designan partes del cuerpo y con los restantes SSNN:

(80). **Mi padre tiene el pelo corto y moreno, cara redonda, boca pequeños, ojos normal.*

(81). **[...] el fin de semana quedan con familia.*

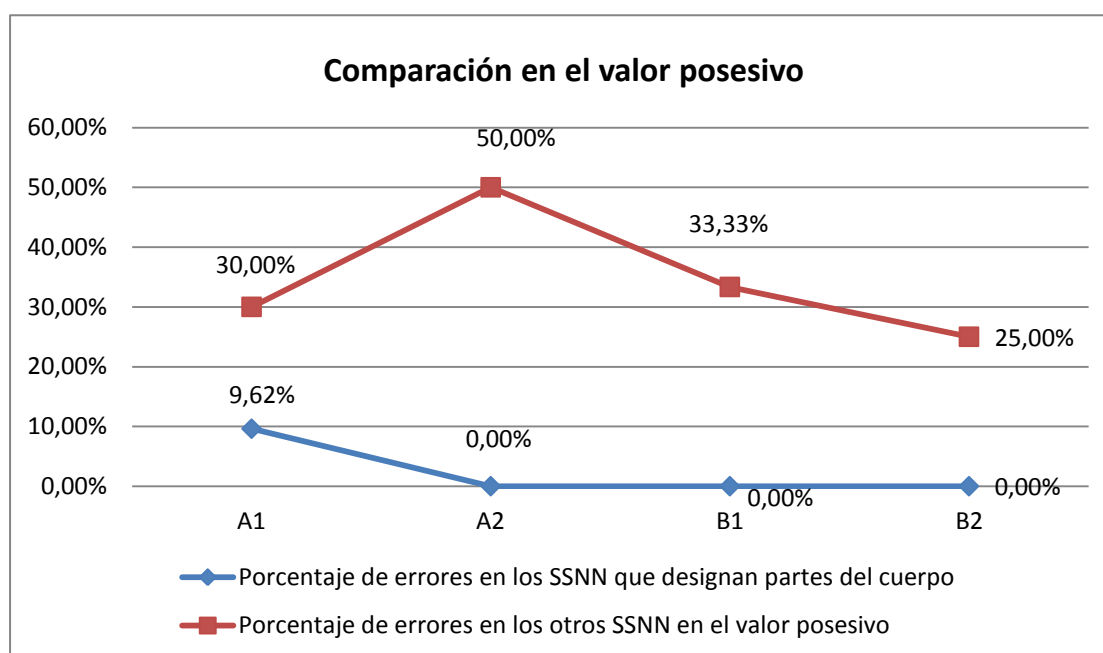


Gráfico28. Comparación de errores en el valor posesivo

A nuestro entender, este fenómeno se debe a que muchos aprendices se limitan a memorizar como una regla el uso de los artículos en sustitución de los pronombres posesivos ante los nombres que denotan las partes del cuerpo humano, cuando el “todo” lo desempeña el sujeto o el dativo, sin enterarse de las condiciones que realmente asegurar el empleo de los artículos para marcar la posesión (la estrategia de simplificación). No nos

gustaría rechazar frontalmente el truco, que ha ayudado con éxito a los estudiantes a enfrentar este tipo de sustantivos inalienables según los datos estadísticos (véase la Tabla 28). No obstante, puede ser conveniente informarles de manera más completa y profunda del valor posesivo del artículo desde el nivel B1, cuando ellos ya disponen de conocimientos básicos sobre el valor de definitud.

El Gráfico 28 también explica por qué el porcentaje de errores en el valor posesivo sufre altibajos: en el nivel A2 y en el B1 se dan más errores a pesar de que sea donde menos se usan los SSNN con el artículo de valor posesivo (Véase la Tabla 25). Vamos a observar la siguiente figura:

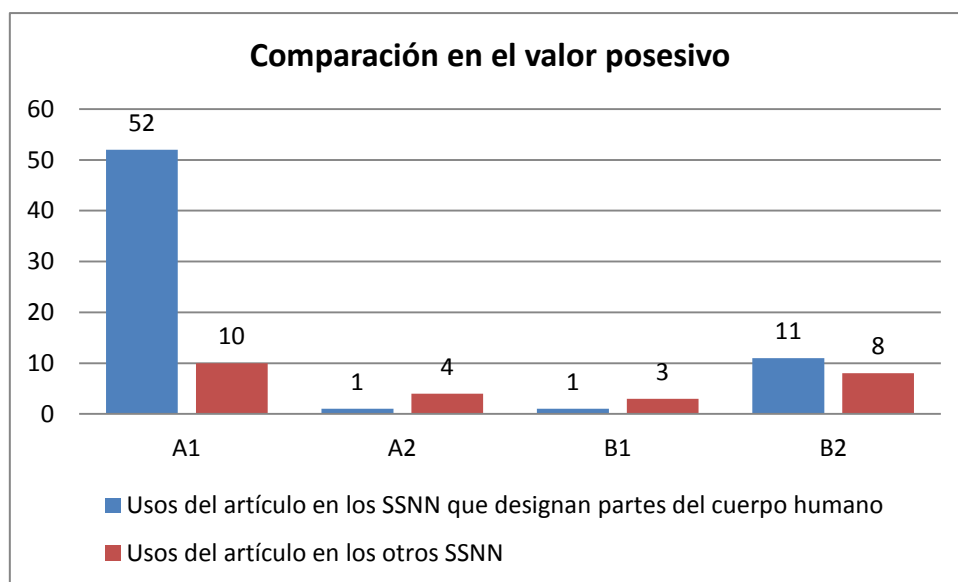


Gráfico 29. Usos del artículo en el valor posesivo

Observando el Gráfico 29, en el nivel A1 y el B2, la mayoría de los usos del artículo están ubicados en los SSNN que designan partes del cuerpo. De ahí que el porcentaje de error se mantenga en un nivel relativamente bajo. En cambio, en el A2 y el B1, estos grupos nominales aparecen en muy raras ocasiones y las dificultades se agravan cuando los alumnos se encuentran con los otros tipos de sustantivos.

4.5.1.3.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores en el valor posesivo

A diferencia del español, en chino, si el contexto señala claramente la pertenencia o posesión del objeto que denota el sustantivo, el nombre escueto ya es suficiente para precisar el sentido sin provocar confusión. En esta situación, el empleo de los pronombres posesivos tampoco es indispensable, a menos que el emisor quiera transmitir un matiz enfático-afectivo. Sin duda, estas características del chino repercuten en los aprendices al interpretar las relaciones posesivas. Exponemos los datos correspondientes en los siguientes gráficos:

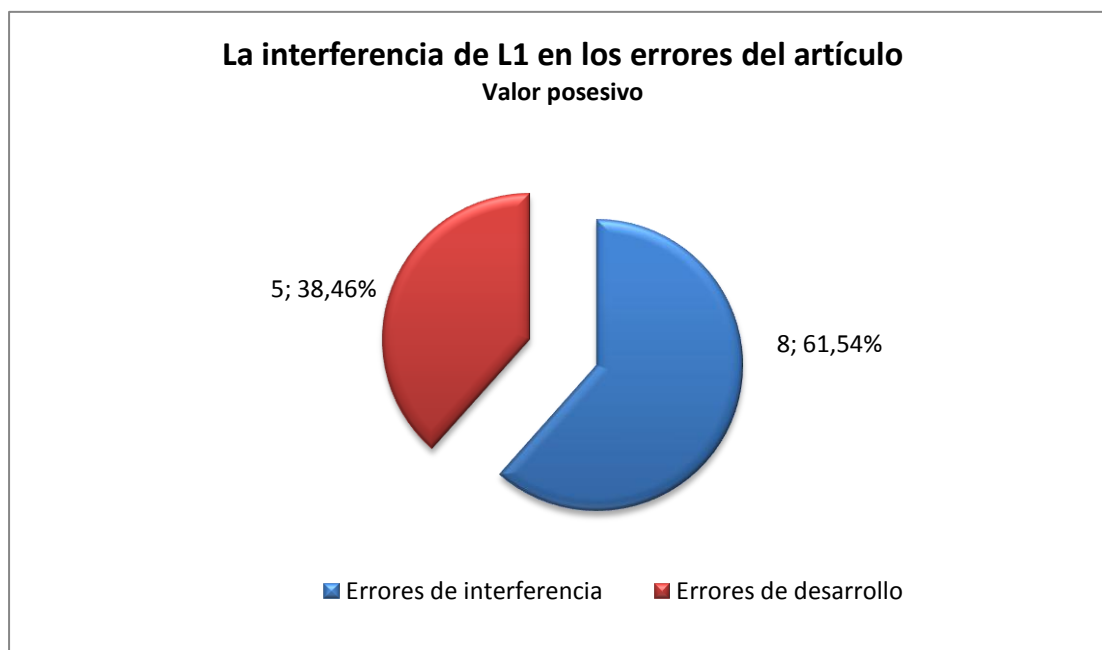


Gráfico 30. La interferencia de L1 en los errores del artículo
(Valor posesivo)

En los catorce errores en el valor posesivo, el 61,54% están causados por la interferencia de L1, incluyendo siete omisiones inoportunas del artículo definido y un error de selección entre el artículo definido y el pronombre posesivo. Los cinco restantes son errores de desarrollo, resultados de la hipergereralización (analogía, ignorancia de las restricciones de las reglas, etc.) o la hipercorrección de las reglas de uso del artículo en el valor posesivo:

Por ejemplo: el error de (82) tiene origen en la analogía con estructuras de los SSNN que denotan partes del cuerpo (ej. Me duele la cabeza):

(82).**Muy contento te he recibido el carta.*

Y La adición indebida del artículo en (83) se debe a la hipercorrección e

ignorancia de las restricciones de las reglas de uso, ya que no siempre se exige un artículo antes del sustantivo ni se permite la aparición del artículo junto con los adjetivos posesivos:

(83).* *Ahola esta cuda el mi sobrelo.*

El valor posesivo no se considera un valor principal del artículo y a lo mejor justamente por eso, la enseñanza-aprendizaje de esta función parece quedarse en un nivel superficial. En realidad, su peculiaridad nos concede una oportunidad excepcional para conocer el valor de definitud a la perfección. Por tanto, puede ser conveniente dar más importancia a la función posesiva a pesar de su baja frecuencia de aparición en comparación con los otros valores semánticos del artículo.

4.5.1.4. Errores en los SSNN escuetos

El valor de actualizador es la primera función propagada de la de definitud y constituye la vía inevitable para alcanzar los otros valores del artículo en español. Sin embargo, puesto que no se exige ningún elemento semejante en chino para realizar la actualización, la intervención del artículo introduce un factor de confusión en la mente de los alumnos chinos. Cuando lo que quieren indicar no son individuos concretos o determinados, ni es la totalidad o la generalidad de los miembros de una categoría, sino el concepto expresado por el sustantivo, los aprendices chinos experimentan graves dificultades para

distinguir lo abstracto de lo concreto (dado que para ellos es totalmente prescindible la presencia del artículo en ambos casos) y, en consecuencia, actualizan los sustantivos inapropiadamente con el artículo. A continuación, vamos a observar primero la situación de comprensión del valor de los SSNN escuetos por parte de los alumnos chinos por medio del estudio estadístico.

En la siguiente figura, exponemos los datos generales del uso de los SSNN escuetos en el corpus:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	25	7	15	7	54
Aciertos	196	105	95	34	430
Porcentaje de errores	11,31%	6,25%	13,64%	17,07%	11,16%

Tabla 30. Errores y aciertos en el valor de los SSNN escuetos

En la Tabla 30, podemos descubrir que la confusión que suscitan los SSNN escuetos entre los alumnos chinos presenta una tendencia de crecimiento en los 4 niveles: desde el 11,31% del A1 hasta el 17,07% del B2. Es decir, con el transcurso del tiempo, las dudas sobre los SSNN escuetos no se alejan, sino que afectan a los aprendices de forma más vigorosa.

En el Gráfico 31, presentamos la cantidad de los errores en el valor de los SSNN escuetos comparándolos con la totalidad de fallos:

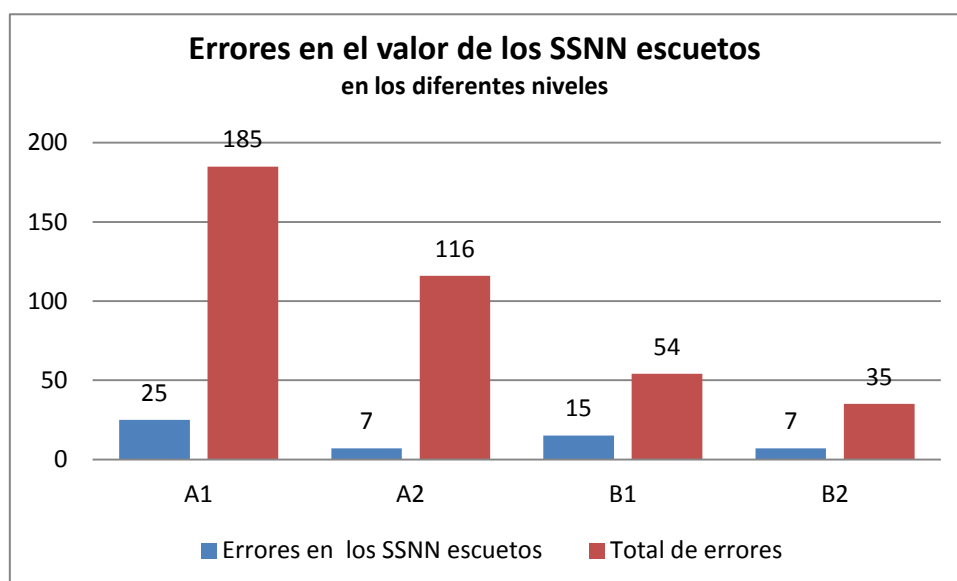


Gráfico 31. Errores en los SSNN escuetos Vs. Total de errores

El Gráfico 32 muestra la proporción de este tipo de errores en el conjunto de fallos: existe también una inclinación ascendente en general:

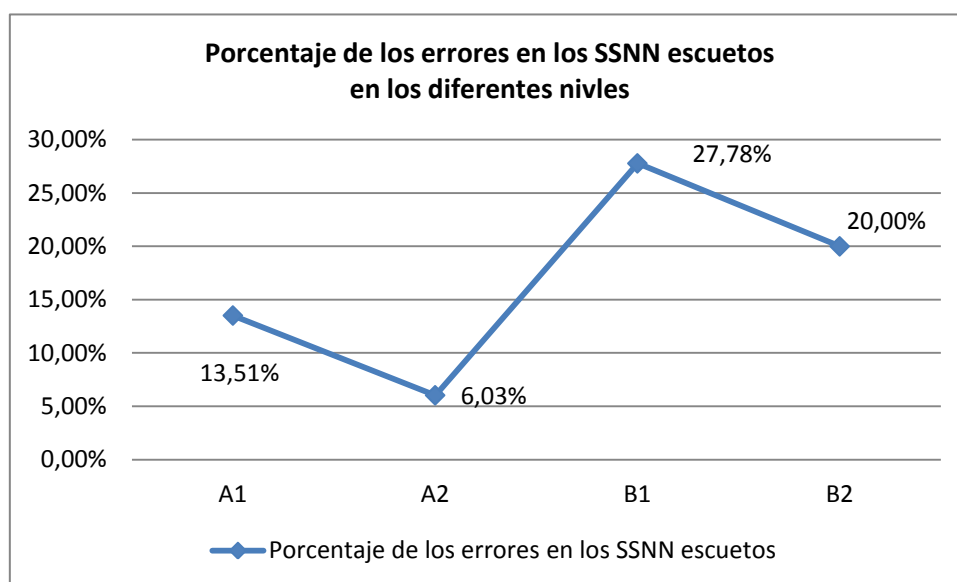


**Gráfico 32. El porcentaje de los errores en los SSNN escuetos
en los diferentes niveles**

Suponemos que el aumento de errores en este punto tiene su origen en los factores intralinguales. Por un lado, cuando los alumnos disponen de más conocimientos sobre el uso del artículo, tienden a formular nuevas hipótesis y aventurarse en las nuevas producciones a fin de verificarlas. En este proceso, los aprendices presentan menos tendencia a construir sintagmas escuetos y cuentan con más oportunidades para cometer errores. Por otro lado, se vislumbra una peligrosa simplificación de las reglas de uso: se exige el artículo ante cualquier SN, bien por el sobreaprendizaje, bien por la hipercorrección. En el Gráfico 33, podemos observar el empleo de los SSNN escuetos en los cuatro niveles:

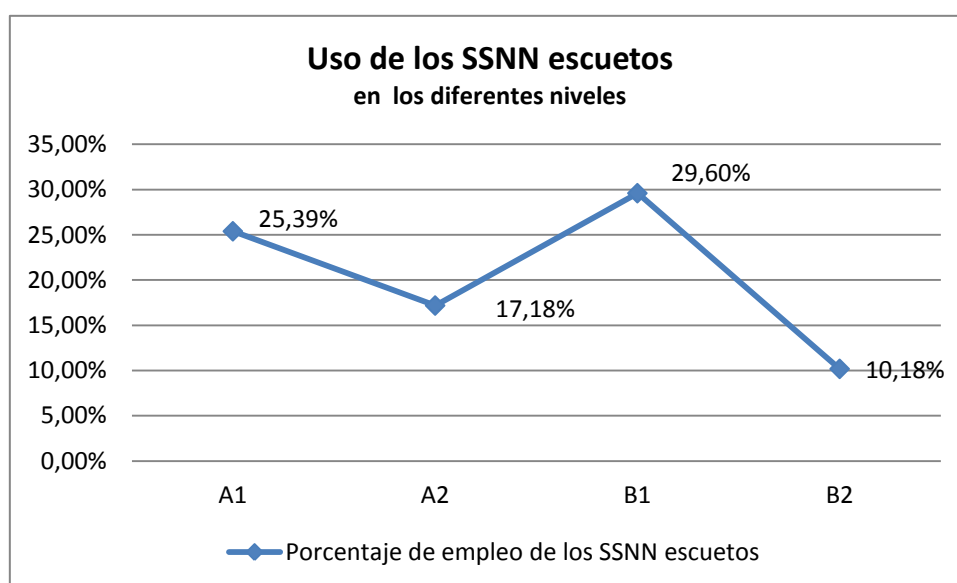


Gráfico 33. El uso de los SSNN escuetos en los diferentes niveles

De acuerdo con el Gráfico 33, el porcentaje de uso de los SSNN sin determinantes muestra una tendencia de descenso en general. Parece que el nivel B1 es la época de mayor variabilidad e inestabilidad, dado que cuando

los aprendices reciben una gran cantidad de información sobre el artículo y conocen más restricciones de uso, intentarán plantear hipótesis más precisas. No obstante, según los datos del nivel B2 (véase la Tabla 30), los alumnos chinos han deducido leyes inconvenientes y se han producido errores fosilizables.

4.5.1.4.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores en los SSNN escuetos

Los errores en los SSNN escuetos son de tres tipos teóricamente:

- **La adición indebida del artículo definido**

(84).**Me parece que tengo el miedo...*

- **La adición indebida del artículo indefinido**

(85).**simpre lleva unas gafas.*

- **Los errores de número:** ⁹⁶ Estos errores consisten en elegir equivocadamente la forma singular o plural de los sustantivos. En rigor, no tienen que ver con el empleo del artículo, por tanto, no los hemos incluido en la comparación con los otros tipos de errores. Sin embargo, podría ser necesario que los expusiéramos aquí como una clase adicional por una ley poco justa que han extraído los alumnos chinos al parecer: tienden a usar los sustantivos plurales con artículo y emplear los nombres singulares sin

⁹⁶ Al igual que en el valor genérico, los errores de número pertenecen a los errores de selección, pero los separamos de estos para facilitar el análisis.

determinantes. Suponemos que esto se debe a que en chino no existe ni morfema de número ni artículo y ambos son formas marcadas para los estudiantes chinos. Dicha tendencia la comprobaremos más adelante.

(86).*Si tendrás vacación y quería para viajar mi país [...]

Exponemos en la siguiente tabla los datos sobre la cantidad de estos tipos de errores en los diferentes niveles:

	Adición del artículo definido	Adición del artículo indefinido	Errores de número
A1	20	5	5
A2	6	1	15
B1	12	3	3
B2	6	1	3

Tabla 31. Los tipos de errores en el valor de los SSNN escuetos

La figura siguiente muestra la situación general de los diferentes tipos de errores en el valor de los SSNN escuetos:

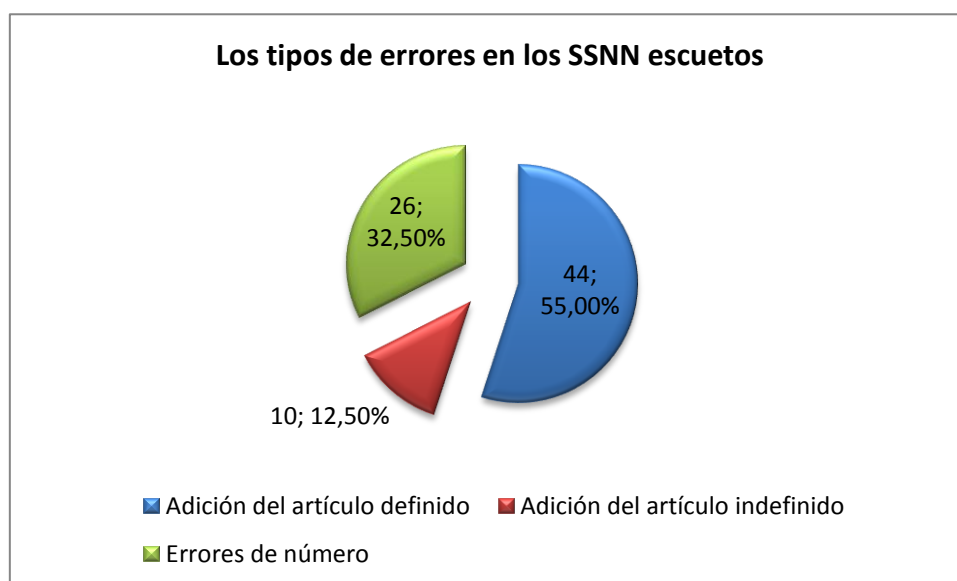


Gráfico 34. Los tipos de errores en los SSNN escuetos

Según el Gráfico 34, el escollo principal consiste en la hipercorrección en el empleo del artículo definido, que ocupa más de las dos terceras partes de la totalidad de errores, mientras que la adición indebida del artículo indefinido ocurre con mucho menos frecuencia: el 12,5% del total y se debe a la interferencia del chino. En (61), el artículo indefinido exige modificador cualitativo, pero el numeral chino “一-un” puede preceder al sustantivo *gafas* sin problema:

(87). *[...] *siempre lleva unas gafas.*

Esta distribución no experimenta cambios llamativos con el desarrollo de capacidad lingüística de los alumnos: el artículo definido siempre provoca mucho más problemas que el indefinido. Eso es, la existencia del numeral chino “一-un” causa transferencias positivas en la mayoría de los casos. La situación concreta la mostramos en el Gráfico 35:

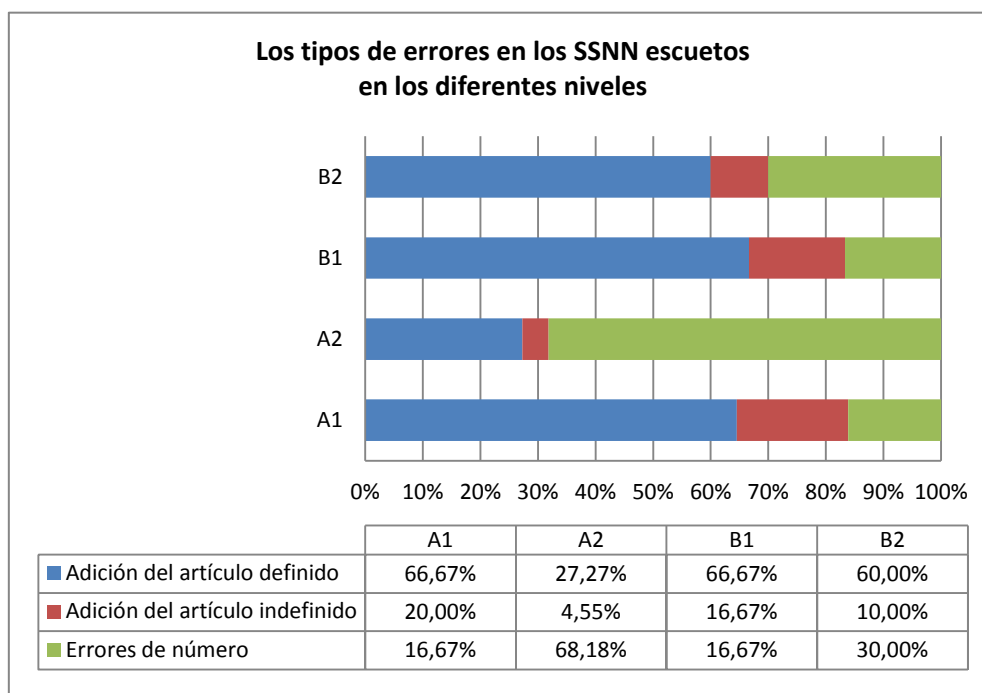


Gráfico 35. Los tipos de errores en los SSNN escuetos en los diferentes niveles

Asimismo, se perfila una tendencia a usar los sustantivos singulares sin determinante y los plurales con artículo en las composiciones de los alumnos. En total, se encuentran 25 errores de número en los que los SSNN escuetos singulares sustituyen equivocadamente los plurales:

(88). *...estudié el español en una escuela de español para extrajero

y 22 errores por la adición indebida del artículo ante los SSNN plurales:

(89). * no me gusta el sistema de los servicios públicos

Mientras que los alumnos emplean correctamente los sustantivos plurales sin determinantes en 67 ocasiones. Exponemos los datos en la siguiente tabla:

Niveles	Errores en los SSNN plurales	Aciertos en los SSNN plurales
A1	14	33
A2	18	14
B1	10	11
B2	5	9

Tabla 32. Los errores y aciertos en los SSNN plurales sin determinantes

En cambio, los alumnos emplean adecuadamente 337 SSNN escuetos singulares y se equivocan sólo 33 veces.

(90).*...a veces hablo por la teléfono...

La distribución de estos usos en los cuatro niveles la mostramos en la Tabla 33:

Niveles	Errores en los SSNN singulares	Aciertos en los SSNN singulares
A1	16	158
A2	4	76
B1	8	81
B2	5	22

Tabla 33. Los errores y aciertos en los SSNN singulares sin determinantes

En el siguiente gráfico, comparamos el porcentaje de errores entre los SSNN escuetos singulares y los plurales:

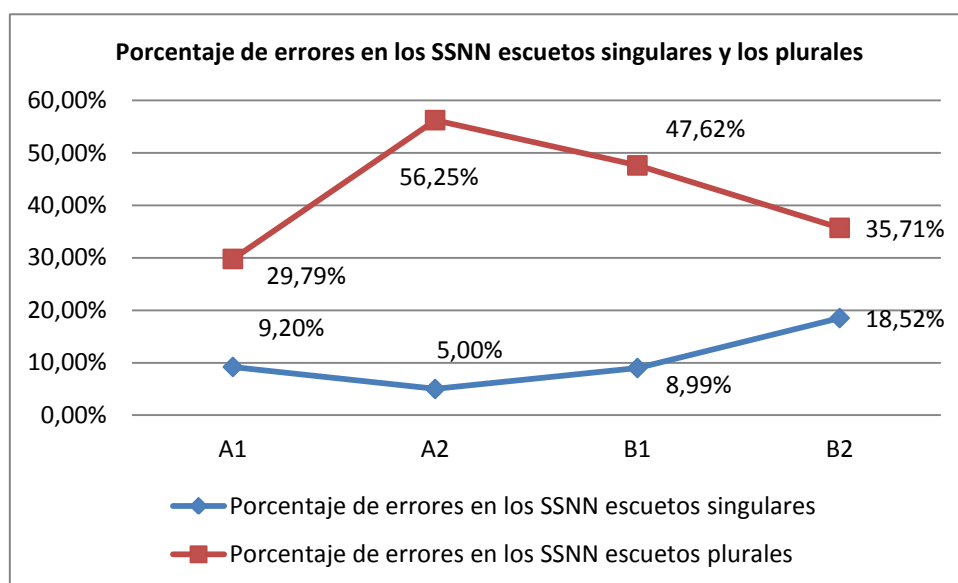


Gráfico 36. Comparación entre los errores en los SSNN escuetos los singulares y los plurales

De acuerdo con el Gráfico 36, el porcentaje de errores en los SSNN escuetos singulares mantiene en un nivel bastante bajo en los cursos de A1- B1 en relación a la producción. En el B2, ha experimentado un aumento, pero todavía resulta mucho menos destacado en comparación con los errores en los nombres plurales. En contraste, se encuentra una pequeña cantidad de uso de los SSNN plurales, cuyo índice de confusión presenta una tendencia a crecer en general y resulta muy relevante.

Los comportamientos totalmente diferentes de los alumnos chinos frente estos dos tipos de SSNN sin determinantes tienen su origen en la interferencia de la lengua materna. Por un lado, en chino no existe morfema de número (Parte I, Apartado 3.1) y los sustantivos plurales constituyen una forma marcada para los alumnos. De ahí que estos pretendan a eludirlos o usarlos en las

estructuras igualmente marcadas: las que presentan artículos. Por otro lado, los aprendices tienden a emplear las formas menos marcadas y más conocidas. El uso de los SSNN escuetos singulares se encuentra mucho menos limitado en chino y los aprendices establecen una analogía entre su lengua materna y el castellano.

En realidad, los sintagmas escuetos afectan a todo tipo de sintagmas: definidos, indefinidos y genéricos. Es decir, el problema de los SSNN escuetos concierne a la perplejidad sobre la oposición entre las expresiones referenciales y los SSNN sin determinantes y se encuentran los siguientes tipos de errores relacionados:

- La omisión del artículo en los SSNN definidos:

(91).* *Español es muy importante si yo vivo en España.*

- La omisión del artículo en los SSNN indefinidos:

(92).* *soy camarero de restaurante chino aquí.*

- La omisión del artículo en los SSNN genéricos:

(93).* *Creo españoles son simpáticos.*

- La adición del artículo en los SSNN escuetos:

(94).* *[...] esta casado, pero no tiene los niños.*

Exponemos los datos en la siguiente figura:

	Omisión del artículo	Adición del artículo	Total
Errores en los SSNN definidos	122	0	122
Errores en los SSNN indefinidos	16	0	16
Errores en los SSNN genéricos	10	0	10
Errores en los SSNN escuetos	0	54	54

Tabla 34. Errores relacionados con los SSNN escuetos

La distribución general de los errores en diferentes sintagmas relacionados con los SSNN escuetos en el siguiente gráfico:

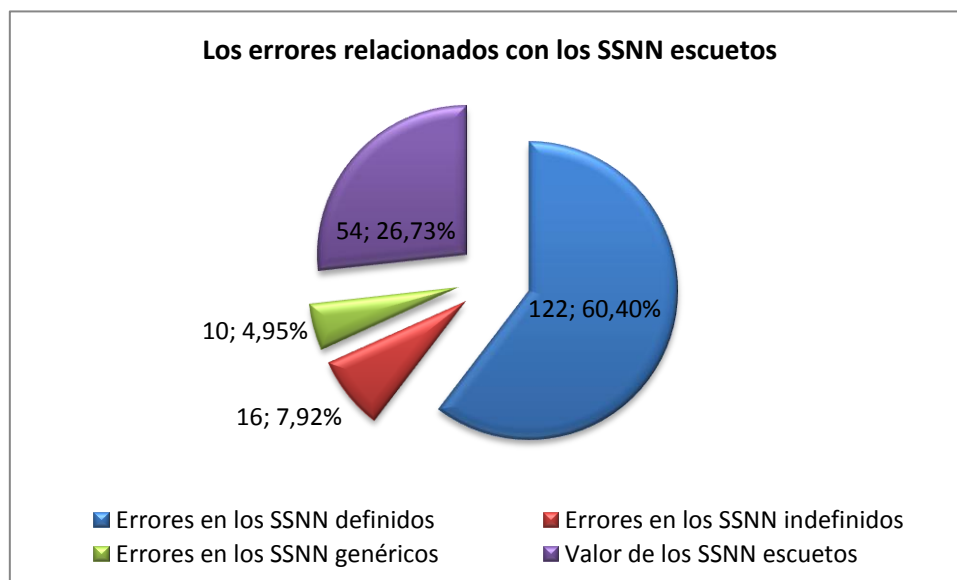


Gráfico 37. Errores relacionados con los SSNN escuetos en los diferentes sintagmas

En la Tabla 34 y el Gráfico 37, podemos observar el peso de los errores en los diferentes sintagmas: más de la mitad de los errores relacionados con los SSNN escuetos consisten en la omisión indebida del artículo en los sintagmas definidos y más de una cuarta parte está compuesta por la adición innecesaria del artículo. Mientras que las confusiones en los sintagmas indefinidos y los genéricos ocupan una posición menos importante. A continuación, en la Tabla 35 y el Gráfico 38, vamos a investigar la situación distributiva de estos errores en los diferentes niveles:

	Errores en los SSNN definidos	Errores en los SSNN indefinidos	Errores en los SSNN genéricos	Errores en los SSNN escuetos	Total
A1	64	7	2	25	98
A2	39	5	3	7	54
B1	14	2	0	15	31
B2	5	2	5	7	19

Tabla 35. Errores relacionados con los SSNN escuetos en los diferentes niveles

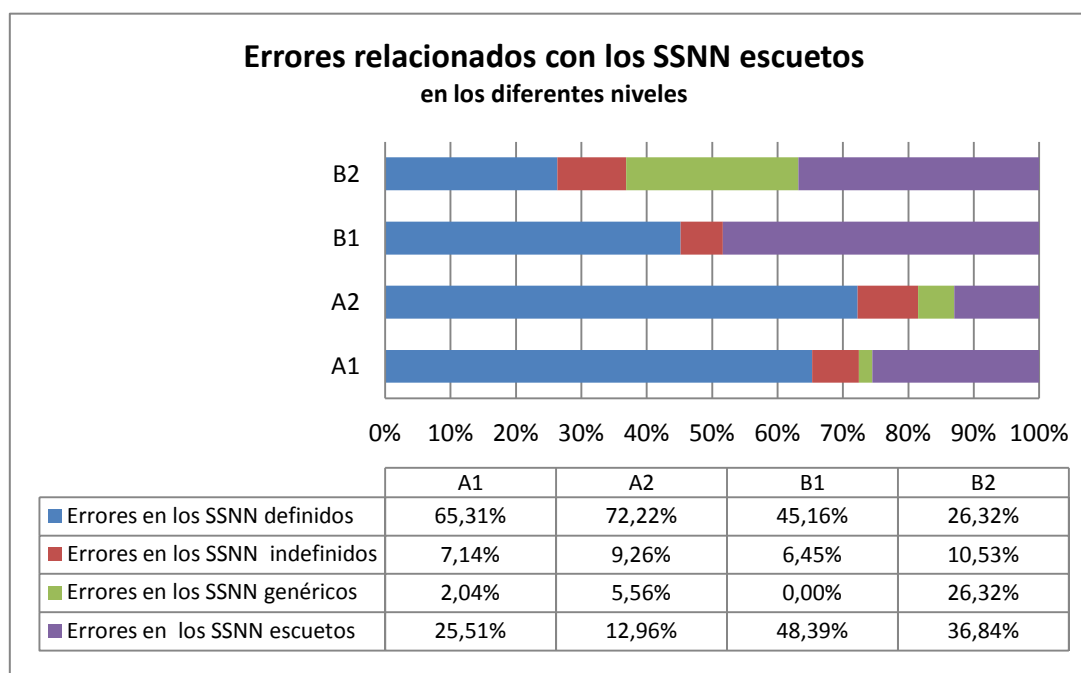


Gráfico 38. Errores relacionados con los SSNN escuetos en los diferentes niveles

En la Tabla 35 y el Gráfico 38, analizamos la influencia de los cuatro tipos de sintagmas en el uso de los SSNN escuetos: se detecta un descenso gradual de los errores de omisión indebida de artículo en los SSNN definidos (cuyo índice disminuye desde el 65,31% en el A1 hasta el 26,32% en B2), y un aumento progresivo de los errores en los SSNN sin determinantes (que arrojan un porcentaje desde el 26,32% en el A1 hasta el 36,84% en el B2) al correr del tiempo. Los errores en los sintagmas indefinidos se mantienen en un nivel relativamente estable y el ascenso de los errores en los sintagmas genéricos en B2 tienen que ver con la variedad de tema de las redacciones y la aparición más intensiva de este tipo de sintagmas (Véase supra el Gráfico 19).

En el siguiente gráfico, comparamos los errores relacionados con los SSNN escuetos (la omisión indebida de los artículos en los sintagmas definidos, indefinidos y genéricos, la adición indebida de los artículo y la selección errónea entre la forma plural y la singular en los SSNN escuetos) con los otros errores (por ejemplo, los errores de selección entre los definidos y los indefinidos):

(95).*[...] *despues voy a desayunar en la cafetería. EL jefe de la cafetería es un joven...*

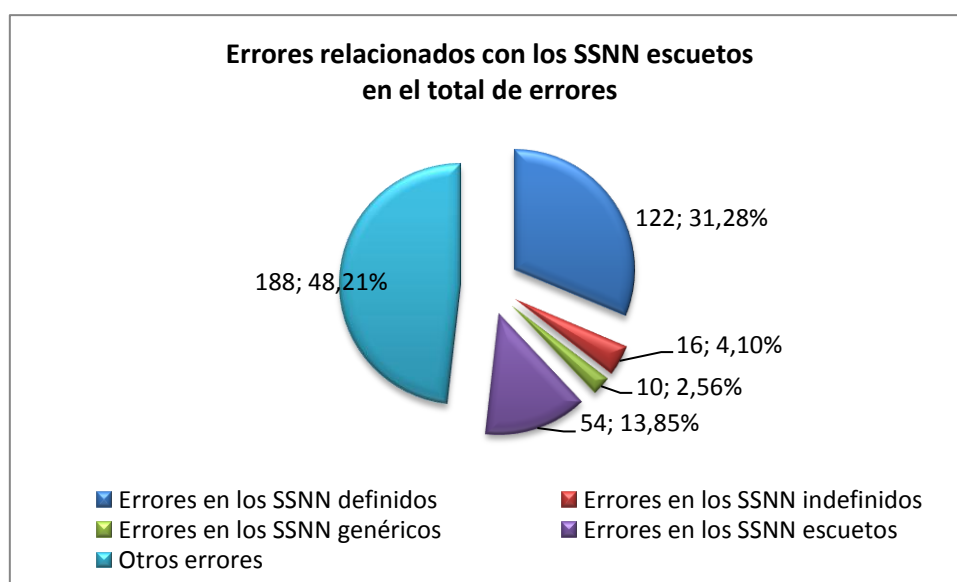


**Gráfico 39. Errores relacionados con los SSNN escuetos
en el total de errores**

En el Gráfico 39, hemos verificado la importancia que cobran los errores relacionados con los SSNN escuetos: ocupan más de la mitad de la totalidad de los errores en general. El peso de las confusiones vinculadas con los sintagmas sin determinantes se mantiene en un nivel relativamente estable en los cuatros niveles. Exponemos los datos correspondientes en las siguientes

dos figuras:

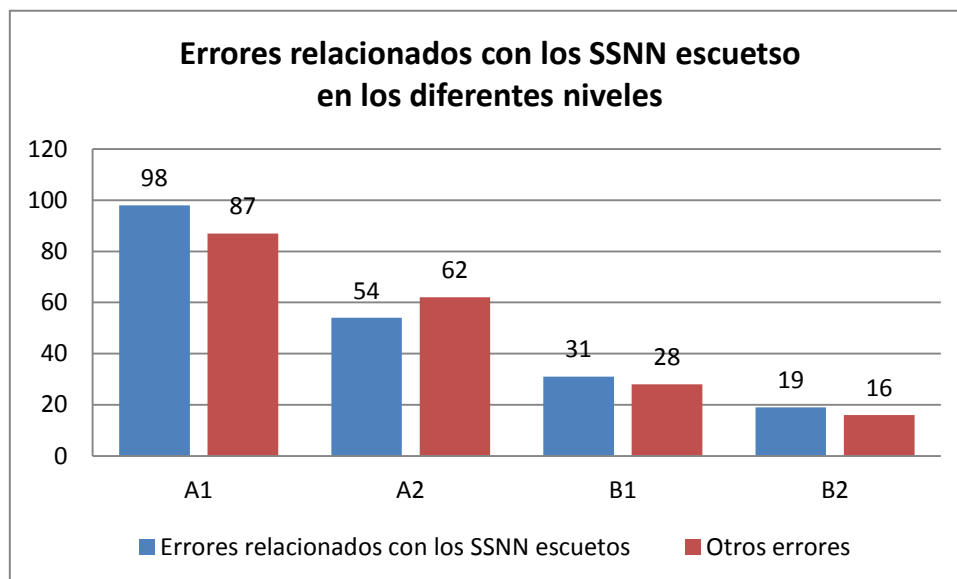


Gráfico 40. Errores relacionados con los SSNN escuetos Vs. el total de errores en los diferentes niveles

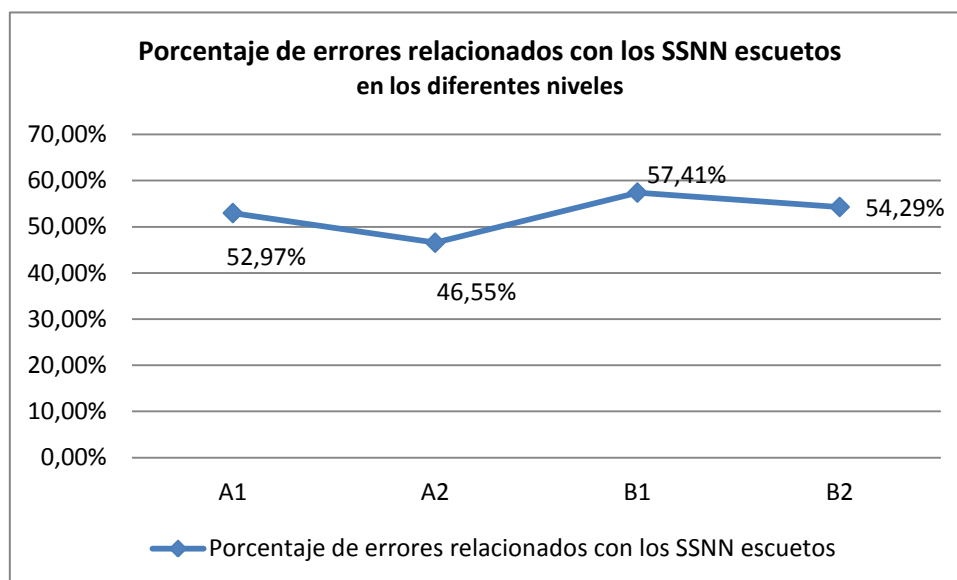


Gráfico 41. El porcentaje de errores relacionados con los SSNN escuetos en los diferentes niveles

De acuerdo con el Gráfico 40 y el Gráfico 41, en todos los niveles el

porcentaje de los errores relacionados con los SSNN escueto siempre gira alrededor del 50% y presenta un ligero incremento: desde el 52,97% en el A1 hasta el 54,29% en el B2. Por tanto, la distinción entre las expresiones referenciales y los SSNN escuetos constituye el principal obstáculo para los alumnos chinos.

4.5.1.4.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores relacionados con los SSNN escuetos

En cuanto a las causas de los errores relacionados con los SSNN escuetos, el factor primordial consiste en la interferencia de la lengua materna (§1.3.1.1.5). Mientras que las estrategias de aprendizaje o de comunicación conducen a los aprendices al resto de fallo. La situación precisa la presentamos en el siguiente gráfico:

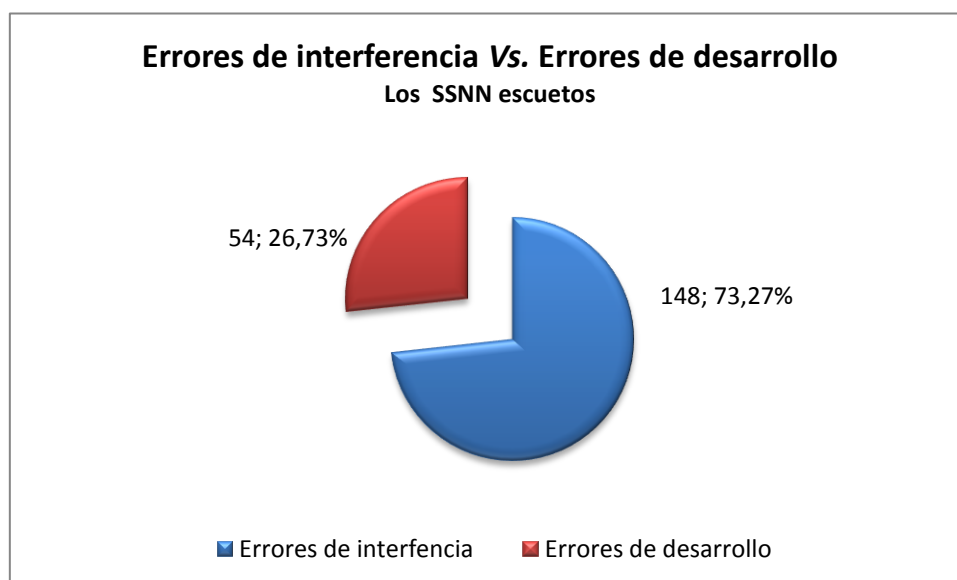


**Gráfico 42. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo
(Los SSNN escuetos)**

De acuerdo con el Gráfico 42, el 73,27% de los errores relacionados con los SSNN escuetos se deben a la transferencia negativa de la lengua materna y los restantes tienen que ver con los factores intralingüísticos. Por ejemplo:

(96). **Ella es una estudiante.*

El error de (96) es generado por la traducción literal de la LM (§5.3.2.4).

(97). **...esta casado, pero no tiene los niños.*

El error de (97) es cometido por la hipercorrección (§4.5.1.4.1).

En el Gráfico 43, presentamos la cantidad de los errores de interferencia en cada nivel y en el Gráfico 44, el porcentaje de estos errores:

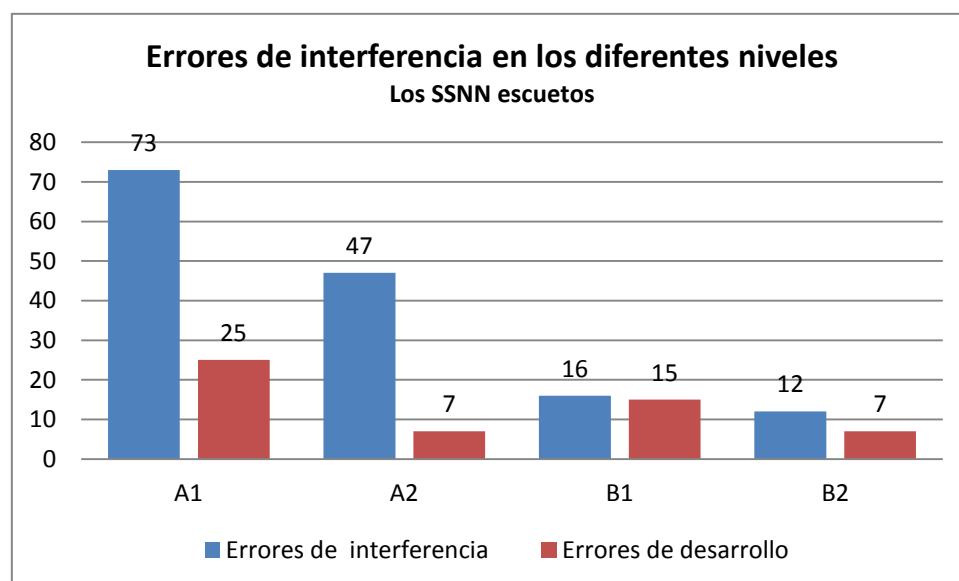


Gráfico 43. Errores de interferencia en los diferentes niveles

Los SSNN escuetos

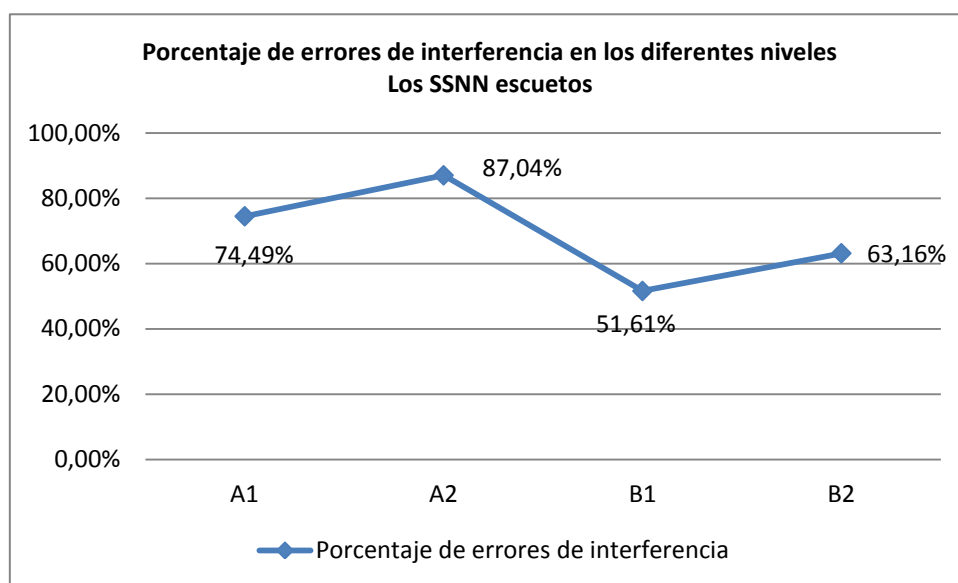


Gráfico 44. Porcentaje de errores de interferencia en los diferentes niveles
Los SSNN escuetos

De acuerdo con el Gráficos 43 y el Gráfico 44, la interferencia de la lengua materna da origen directamente a más del 50% de los fallos en todos los niveles, sobre todo en el A1 y A2, en los que dicha cifra llega hasta 74,49% y 87,04% respectivamente. Es decir, la interferencia de la L1 constituye el mayor problema del mal uso de los SSNN escuetos por parte de los alumnos chinos.

Sin embargo, tampoco hay que considerar a la participación del chino carente de toda virtud: el alto porcentaje de empleo correcto de los nombres propios, que no hemos incluido entre los aciertos de los SSNN escuetos al analizar la situación de uso de estos por las distintas funciones que poseen los dos tipos de grupos nominales, a pesar de la misma apariencia que comparten en la mayoría de los casos, se debe a la transferencia positiva de la lengua materna

de los estudiantes. Exponemos la situación en los nombres propios en el

Gráfico 45:



Gráfico 45. Errores Vs. Aciertos en los nombres propios

Hasta aquí hemos obtenido una visión global de los SSNN escuetos. La solución de este problema reside en la comprensión integral de la función (in)definitud y la función genérica de los artículos, así como el valor no referencial de los SSNN escuetos. Es imprescindible abandonar las ideas antiguas sobre los SSNN escuetos en chino, dado que estas son inválidas en español y originan la mayoría de los errores.

Después de examinar los valores semánticos del artículo, vamos a observar la situación de las funciones gramaticales de esta partícula.

4.5.1.5. Errores en el valor de indicador de género y número

La existencia de caso del artículo (menos el neutro /o) determina que este cuente con valor de indicador de género y número y pide concordancia entre las diferentes formas del artículo y los SSNN modificados (explícitos o implícitos). No se trata de una función inaprensible, pero eso no impide que conlleve problemas constantes a los alumnos chinos, cuya lengua materna no conoce el caso. En nuestro corpus, encontramos 75 errores:

(98). **[...] por la fin de semana me salgo con mis amigos...*

(99). **Termino la deberes...*

Y 1168 aciertos en total. Exponemos la situación la siguiente tabla:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	46	24	4	1	75
Aciertos	381	370	163	254	1168
Porcentaje de errores	10,77%	6,09%	2,40%	0,39%	6,03%

Tabla 36. Errores y aciertos en el valor de indicador de género y número

De acuerdo con la Tabla 36, el porcentaje de errores en el valor de indicador de género y número es del 6,03% en general y dicha cifra es mucho más elevada en los niveles de A1 y A2, en los que alcanza al 10,77% y 6,09% respectivamente; mientras que en los niveles de B1 y B2, este tipo de errores va desapareciendo.

En las siguientes dos figuras, podemos observar los errores en el valor de indicador de género y número en relación al total de fallos en los cuatro niveles. El Gráfico 46 muestra la situación a través de los datos sobre la cantidad y el Gráfico 47 expone el porcentaje:

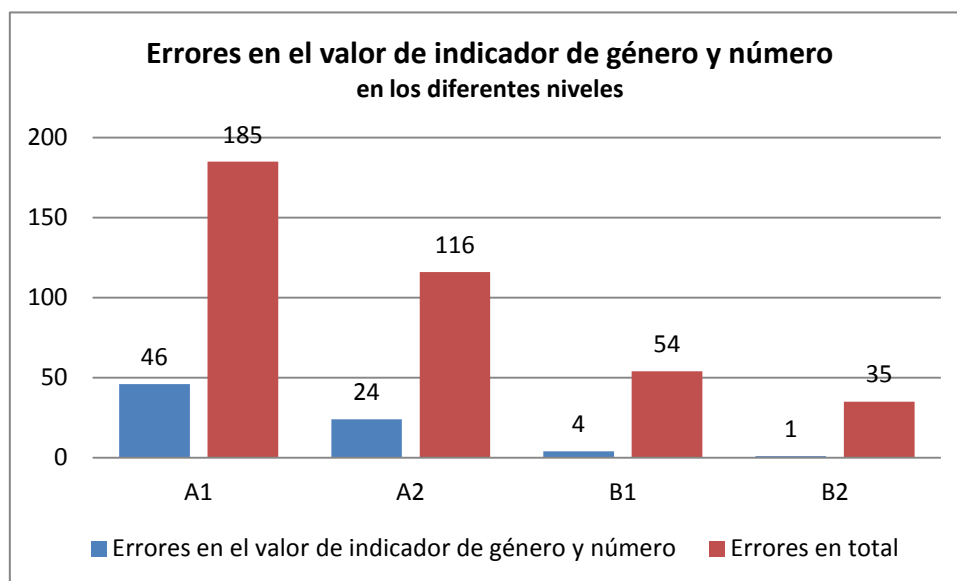


Gráfico 46. Errores en el valor de indicador de género y número en los diferentes niveles

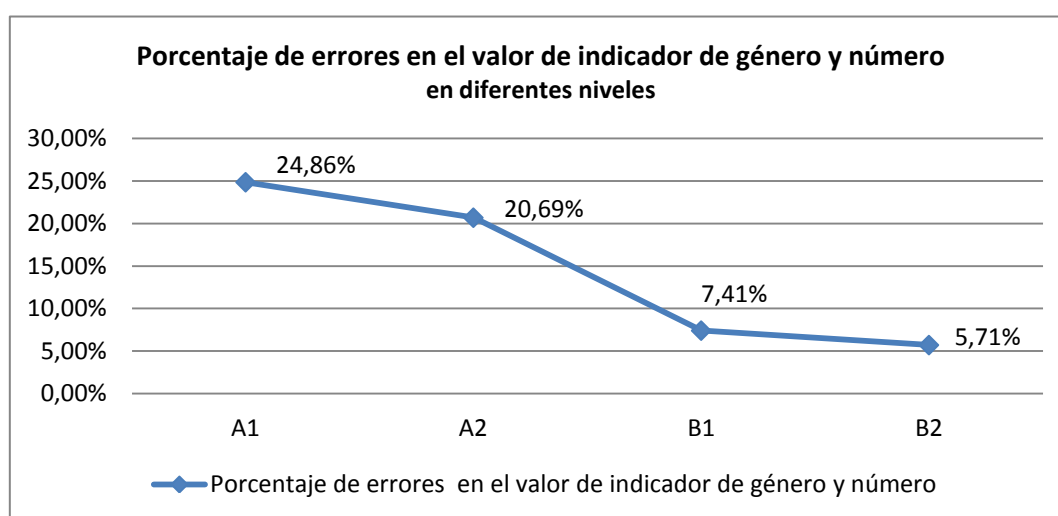


Gráfico 47. Porcentaje de errores en el valor de indicador de género y número en los diferentes niveles

El Gráfico 47 revela la posición de estos errores en el conjunto de fallos: en el curso de A1, casi una cuarta parte de los errores se halla en el valor de indicador de género y número y en el A2, la proporción desciende ligeramente, hasta el 20,69%. Y desde el curso B1, se reduce el índice de manera brusca y parece que este valor del artículo ya no puede embarullar la mente de los aprendices chinos con facilidad. Estos índices reflejan el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos: al principio, la oposición masculino/femenino, singular/plural en las concordancias causa bastantes dificultades entre los aprendices, dado que el idioma chino ni conoce el caso (Parte I, apartado 3.1) ni posee el artículo. No obstante, como las reglas que rigen la concordancia son relativamente nítidas, resulta muy fácil formular y verificar las nuevas hipótesis con esta estructura, lo cual facilita el avance de los estudiantes. Por tanto, se encuentran mucho menos errores en el valor de indicador de género y número desde el nivel B1.

4.5.1.5.1 Aplicación del criterio lingüístico en los errores en el valor de indicador de género y número

Como se ha indicado, en chino no existe ni morfema de género ni de número en el ámbito nominal. Sin embargo, el de número parece más inteligible para los alumnos, dado que la comprensión de la pluralidad y singularidad de los chinos y los españoles es, después de todo, unívoca: la primera denota la cualidad de ser más de uno y la segunda se refiere a una sola entidad. En

cambio, los estudiantes no tenían ni idea del género de los sustantivos inanimados antes de aprender el castellano. Exponemos la cantidad de los errores en la concordancia de género y número en los cuatro niveles en la siguiente tabla:

	Errores en la concordancia de género	Error en la concordancia de número
A1	29	17
A2	21	3
B1	2	2
B2	1	0

Tabla 37. Los tipos de errores en el valor de indicador de género y número

En el Gráfico 48, comparamos los errores en la concordancia de género con los en la concordancia de número:

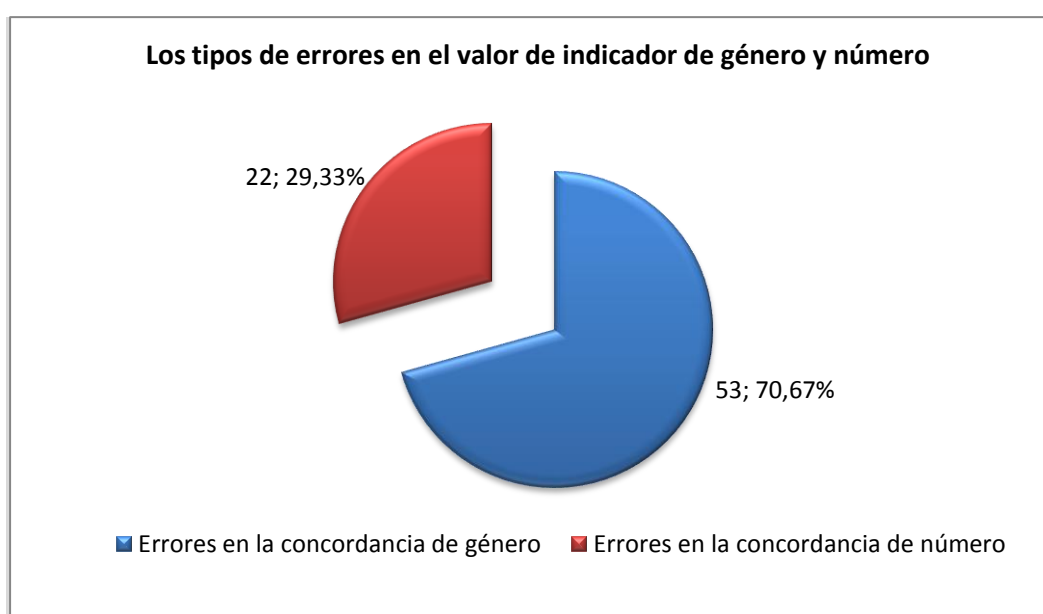


Gráfico 48. Los tipos de errores en el valor de indicador de género y número

Según el Gráfico 48, Los errores en la concordancia de género suponen el 70,67% del total de errores y si los examinamos en los diferentes niveles, también predominan en todos los cursos (excepto en el B1, en que los errores en el valor de indicador de género y número se dividen en partes iguales entre la concordancia de género y número. No obstante, a nuestro entender, dada la escasa aparición de errores en este valor en los cursos B1 y B2, dicha excepción puede ser dejada al margen). Exponemos la situación distributiva de los dos tipos de errores en los cuatro niveles en el Gráfico 49:

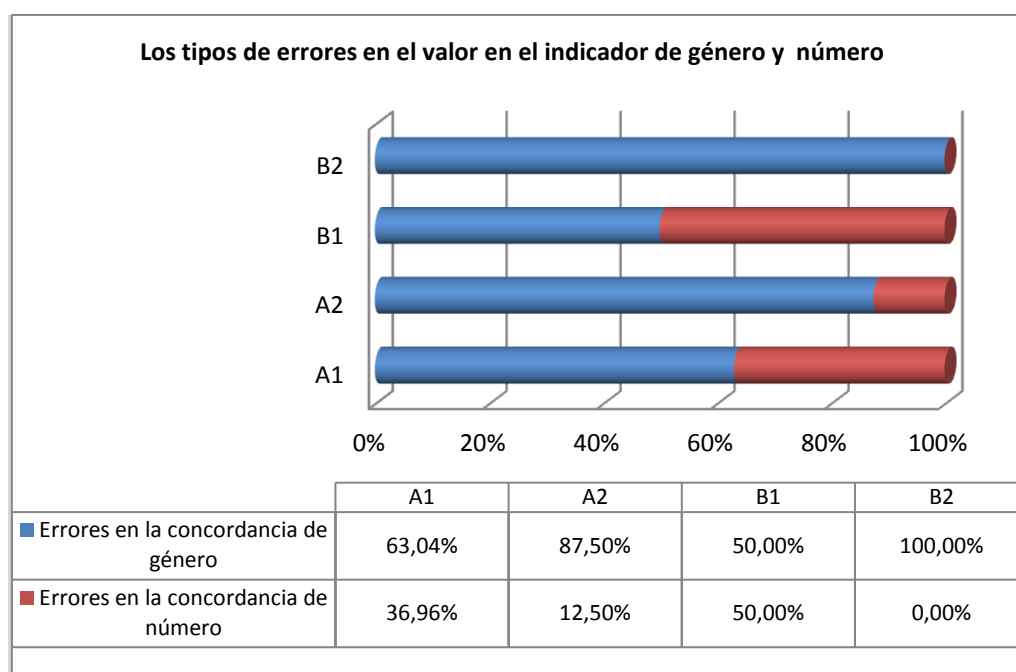


Gráfico 49. Los tipos de errores en el indicador de género y número en los diferentes niveles

A continuación, vamos a clasificar los errores en la concordancia de género de acuerdo con la característica del nombre al que acompaña el artículo. A saber, los sustantivos regulares (nombre masculino acabado en –o y femenino en –a,

ej. libro, tienda) y los sustantivos problemáticos (nombre masculino o femenino acabado en –e, masculino en –a, femenino en –d, etc. ej. restaurante, clase, clima, ciudad). Exponemos los resultados en las siguientes figuras:

	Errores en los sustantivos regulares	Errores en los sustantivos problemáticos
A1	13	16
A2 ⁹⁷	6	13
B1	1	1
B2	0	1

Tabla 38. Errores en los sustantivos regulares Vs. Errores en los sustantivos problemáticos en los diferentes niveles

De acuerdo con la tabla 38, parece que al principio, los nombres problemáticos ocasionan más problemas, pero al final resulta que no hay diferencias de comportamiento entre los alumnos frente a los dos tipos de sustantivos. A fin de extraer una conclusión convincente, compramos primero los dos tipos de errores en general en el Gráfico 50 y luego los examinamos en los cuatro niveles en el Gráfico 51:

⁹⁷ En este nivel, hay dos errores que no pueden dividirse según este criterio (*Por eso desayuno...en la trabajador. /* Mi madre prepara la desayunar...), dado que tratan de errores por el desconocimiento de la forma correcta del sustantivo.

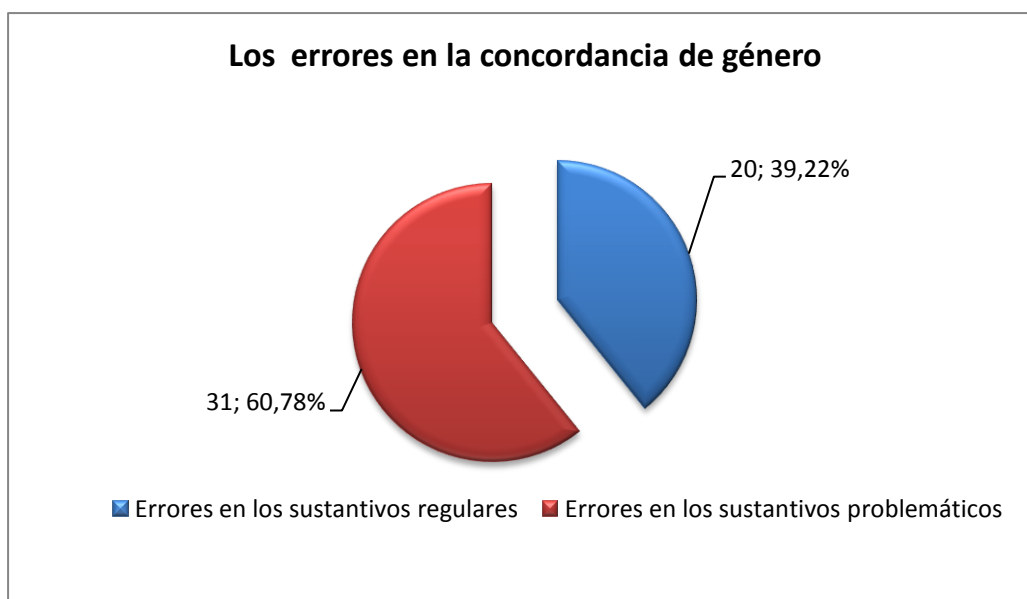


Gráfico 50. Errores en los sustantivos regulares Vs. Errores en los sustantivos problemáticos
(Los errores en la concordancia de género)

De acuerdo con el Gráfico 50, en general casi dos terceras partes de los errores en la concordancia de género se cometen con los sustantivos problemáticos.

(100). **Mi padre le gusta mucho ver el televisión [...]*

Y si los observamos en el Gráfico 51, estos errores siempre ocupan un lugar más destacado en los diferentes niveles y muestran una tendencia ascendente: desde el 55,17% en el curso A1, el 68,42% en el A2, hasta el 100% en el B2), pero la cantidad decrece de manera significativa (se queda solo un error en el B1 y el B2, véase la Tabla 38) mientras que los errores en los sustantivos regulares disminuyen gradualmente y se extinguen en el B2.

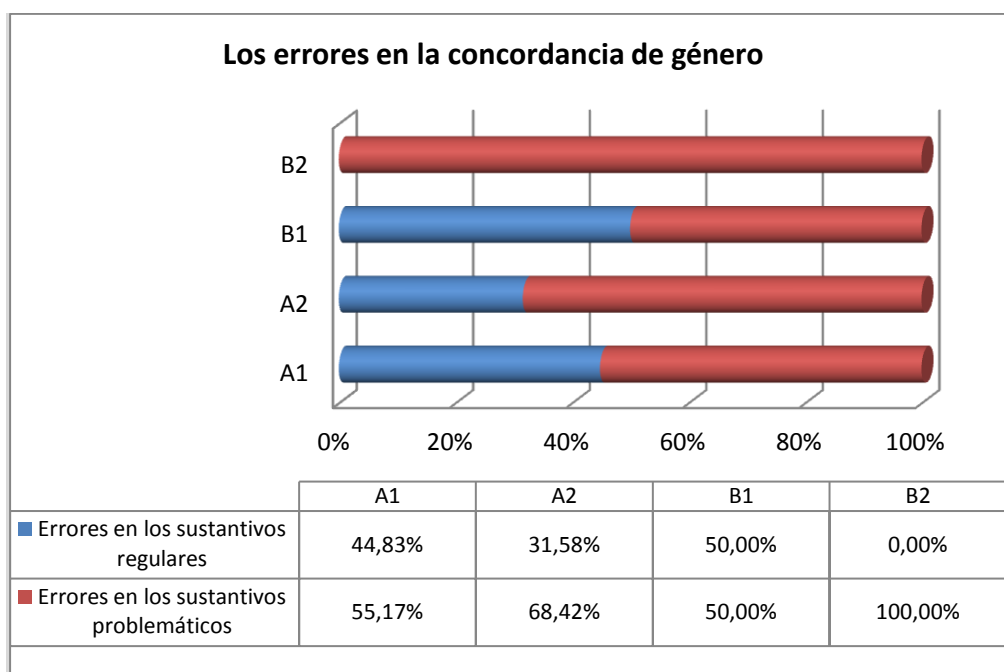


Gráfico 51. Porcentaje de los errores en la concordancia de género

(Errores en los sustantivos regulares Vs. Errores en los sustantivos problemáticos)

Esto es, los alumnos se familiarizan con las reglas de concordancia a una velocidad asombrosa. De acuerdo con los datos del Gráfico 51 y teniendo en consideración la aparición muy escasa de los errores en los sustantivos regulares en los cursos B1 y B2 (véase la Tabla 37), puede observarse que desde el nivel B1 los alumnos han interiorizado la regla que establece la concordancia entre los artículos y los sustantivos y, por tanto, el centro de gravedad de aprendizaje-enseñanza debe de estar en la distinción de género en el sustantivo, sobre todo en el conocimiento de los nombres irregulares desde el nivel A2.

4.5.1.5.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores en el valor de indicador de género y número

Sin duda, la lengua materna de los alumnos chinos tiene repercusiones en el empleo del artículo como indicador de género y número, pero de manera oculta. La ignorancia de la flexión plantea obstáculos tremendos a la comprensión de este valor por parte de los aprendices chinos, sobre todo a los principiantes, pero, paulatinamente, empiezan a tener en cuenta la concordancia de género y número entre el sustantivo y el artículo a la hora de usarlo, aunque, de vez en cuando, se equivocan o se olvidan de mantener la concordancia. Por tanto, al parecer, estos errores no son resultado de la interferencia de L1, (ya que no hay posibilidad de hacer una traducción literal de la lengua materna, ni existen estructuras parecidas en el chino para realizar la analogía entre los dos idiomas),⁹⁸ pero en realidad, su raíz se queda anclada en la influencia del chino mandarín, pues la ausencia de elementos parecidos en la L1 ya constituye una seria dificultad: falta de transferencia positiva.⁹⁹ De ahí que los errores en el valor de indicador de género y número se deban aparentemente a los factores intralinguales, sin embargo, hay que tomar conciencia de la influencia de la L1, que también interviene en el surgimiento de confusiones. Con los siguientes ejemplos,

⁹⁸ En chino, solo se distingue el sexo biológico. No se diferencia el género ni siquiera de forma léxica.

⁹⁹ Según Yule (1997: 194): “[...] if the L1 and the L2 have similar features then the learner may be able to benefit from the ‘positive transfer’ of L1 knowledge”.

explicamos brevemente las cuasas intralinguales de los errores de concordancia y en el Apartado 5.3.3, analizaremos su origen inerlingual de forma detallada.

En el (101), se equivoca el alumno bien por la ignorancia de las reglas de concordancia:

(101).*[...] *tiene el pelo largo y ondulado, los cejas tupidas y oscuras.*

El error en (102) es por la hipergeneralización del sistema:

(102).**Por ejemplo: la idioma de España[...]*

El error en (103) tiene que ver con la hipercorrección:

(103).*[...] *por la fin de semana me salgo con mis amigos...*

En comparación con los errores motivados por un conocimiento imperfecto de los valores funcionales del artículo, parece que los errores en el valor de indicador de género y número supone un grave obstáculo al principio, pero el problema se despeja con rapidez. Dicho de otra manera, parecen una catástrofe inevitable para los principiantes, pero estos la vencen a alta velocidad. Sin embargo, en nuestra opinión, es verdad que los alumnos han realizado grandes progresos, pero eso no significa que los problemas de concordancia se hayan desvanecido en los niveles de B1 y B2, porque hay un factor importante que interviene en el resultado del análisis estadístico: la composición del corpus.

El corpus está formado por narraciones escritas por los alumnos en casa, por tanto, estos tienen tiempo suficiente para pensar y corregir los textos. Este tipo de corpus, por un lado, permite reflejar con más fidelidad el grado de comprensión de los valores del artículo por parte de los aprendices, dado que una gran parte de los errores por negligencia está excluida del corpus; por otro lado, para el valor de indicador de género y número cuyo origen parcialmente radica en la ignorancia y la desatención de la concordancia simultáneamente, la ausencia de los errores por negligencia puede alterar el resultado del estudio estadístico en cierta medida.¹⁰⁰

En cualquier caso, los alumnos chinos muestran notable capacidad para la comprensión del valor de indicador de género y número del artículo desde los cursos elementales, y para los del nivel B1 y B2, con una actitud cauta, es totalmente posible la eliminación de los errores en esta función en la comunicación.

4.5.1.6. Errores en el valor recategorizador

El valor recategorizador del artículo no solo consiste en combinar con los elementos cuyo núcleo no es un sustantivo (ej. *También podemos distinguir las personas simpáticas y las empedernidas con sus miradas*) sino también en convertir los

¹⁰⁰ Todavía es más significativo que, a pesar de que tienen tiempo de practicar en casa, hagan errores.

nombres incontables en contables (ej. Beber vino vs. Beber un vino). En chino la oposición entre sustantivos contables y no contables no es tan estricta. Estos conceptos no se distinguen gramaticalmente, más bien léxicamente. Por ejemplo:

(104). a. 给 我 一 杯 红酒。

dar yo un clasificador vino

Dame un (vaso de) vino

b. 给 我 红酒。

dar yo vino

Dame vino.

Por tanto, para los alumnos chinos no resulta extraño que el artículo indefinido sea capaz de convertir los sustantivos incontables en contables. En cambio, la abundante existencia de palabras co-categorías y las diferentes formas de sustantivación en chino (Parte I, Apartado 3.2) agravan enormemente la dificultad de percepción del valor de sustantivador del artículo por parte de los alumnos chinos. En el corpus, se detectan 23 errores y 22 aciertos en total, que se distribuyen de la siguiente forma en los cuatro niveles:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	4	11	4	4	23
Aciertos	5	2	3	12	22
Porcentaje de errores	44,44%	84,62%	57,14%	25,00%	51,11%

Tabla 39. Errores y aciertos en el valor recategorizador

En el Gráfico 52, exponemos la cantidad de los errores en el valor recategorizador comparándolos con el conjunto de fallos:

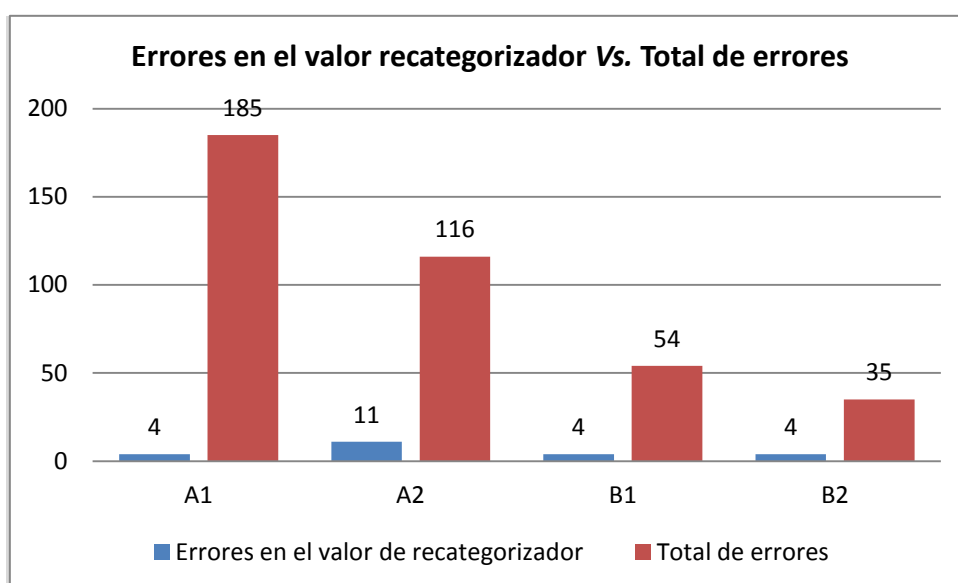


Gráfico 52. Errores en el valor recategorizador Vs. Total de errores

Si observamos el problema del valor recategorizador del artículo solo desde el punto de vista de la cantidad, no se trata de una cuestión muy importante: en el nivel A1, solo ocupa el 2,16% del total de errores y el récord máximo es el 11,43% del B2. Ahora bien, si examinamos el porcentaje de errores que cometen los alumnos al emplear el artículo para realizar la sustantivación, la

situación es muy diferente: en general, los aprendices se equivocan más de una vez cada dos ocasiones que atienden esta función; en el nivel A2, la proporción de errores alcanza el 84,62%; y en el nivel de B2, dicho índice supone un 25%. Comparamos el porcentaje de error en relación al total de errores con el porcentaje de error en relación al conjunto de uso del artículo como recategorizador en el Gráfico 53:

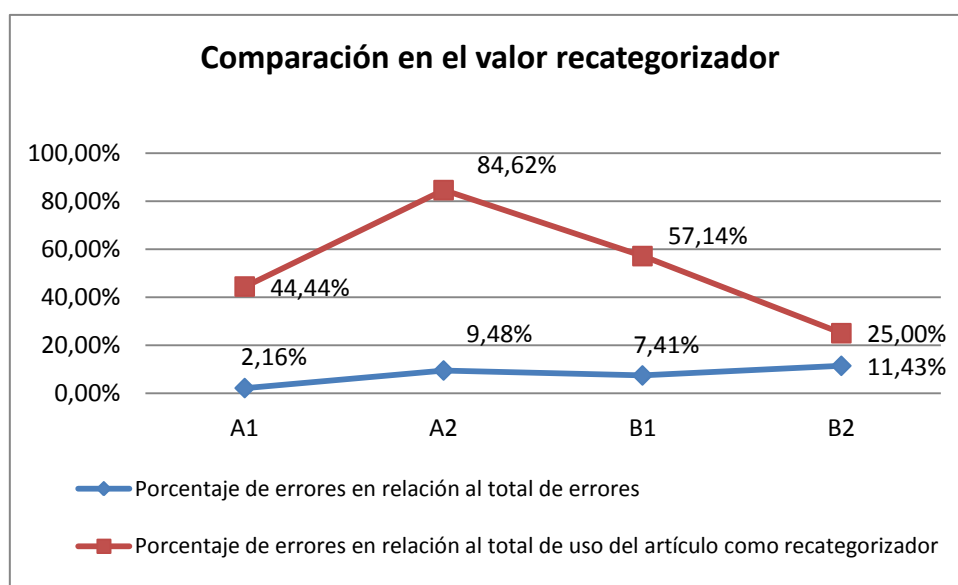


Gráfico 53. Porcentaje de errores en el valor recategorizador en los diferentes niveles

Observando el Gráfico 53, parece que el valor recategorizador es el desafío más arduo que encuentran los alumnos chinos entre todas las funciones. Y el índice elevado de la proporción de errores en relación a la producción y la tendencia ascendente del porcentaje de errores en relación al total de errores reflejaría un conocimiento superficial y el progreso estancado de los aprendices sobre el valor de recategorizador del artículo. No obstante, cabe la

posibilidad de que este fenómeno se deba al desarrollo de una sintaxis más compleja en los niveles más altos, dado que tal vez en los niveles más bajos no se hace uso de la recategorización de manera tan marcada. En cualquier caso, vamos a verificar las hipótesis en los siguientes análisis.

4.5.1.6.1. Aplicación del criterio lingüístico en los errores en el valor recategorizador

Los errores en el valor recategorizador se pueden dividir en 5 tipos. Vamos a intentar analizarlos para descubrir en qué consiste la mayor dificultad y cuáles son sus causas principales. Exponemos los datos correspondientes en la siguiente tabla:

	Errores de omisión	Errores de adición	Errores de selección	Errores complejos	Errores de orden
A1	2	1	1	0	0
A2	5	1	2	2	1
B1	1	0	0	3	0
B2	2	2	0	0	0

Tabla 40. Los tipos de errores en el valor recategorizador

En el Gráfico 54, se muestra la situación general de la distribución de los diferentes tipos de errores en este valor:

- Los errores de omisión indebida del artículo:

(105). *...creo que para mi mejor es hacer muchos ejercicios de gramática.

- Los errores complejos:

(106). *Lo que buena de vida es en el sur.

- Los errores de adición indebida del artículo:

(107). *Le gusta viajar y nadar no le gusta la trabajar.

- Los errores de selección:

(108). *En el tiempo de invierno es lo más largo de cuatro estaciones.

- Los errores de orden:

(109). *No es tan fuerte como que lo imagenabas.

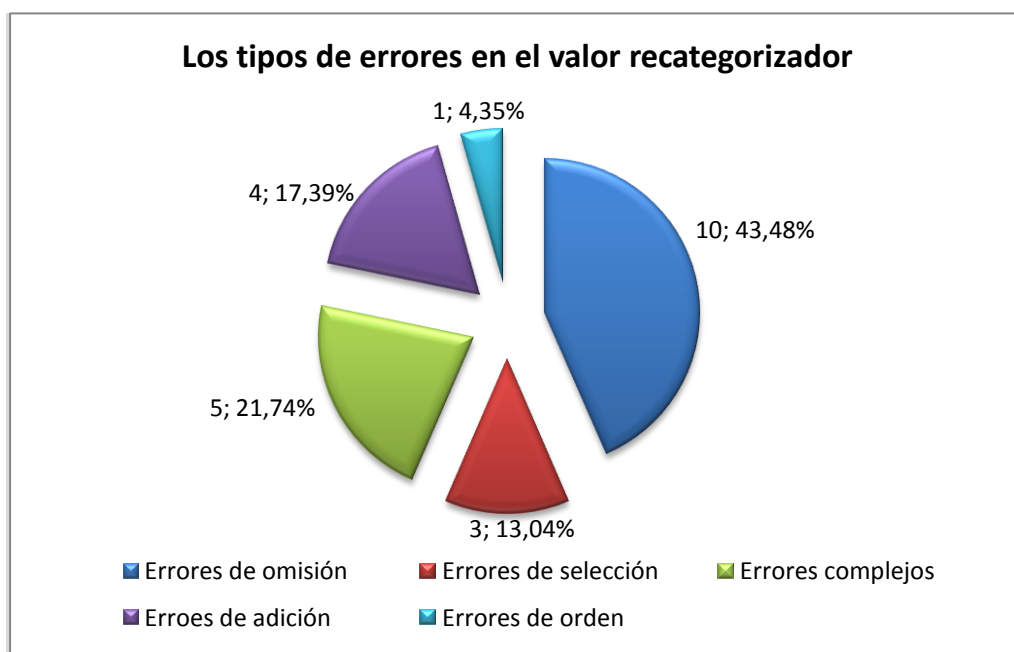


Gráfico 54. Los tipos de errores en el valor recategorizador

De acuerdo con el Gráfico 54, los errores de omisión forma la parte más

potente: el 44% de la totalidad. Los errores complejos, los de adición y los de selección constituyen la segunda potencia, que ocupan el 24%, el 16% y el 12%, respectivamente. Y, además, se encuentra un error de orden. En el siguiente gráfico, exponemos la distribución de estos errores en los cuatro niveles:

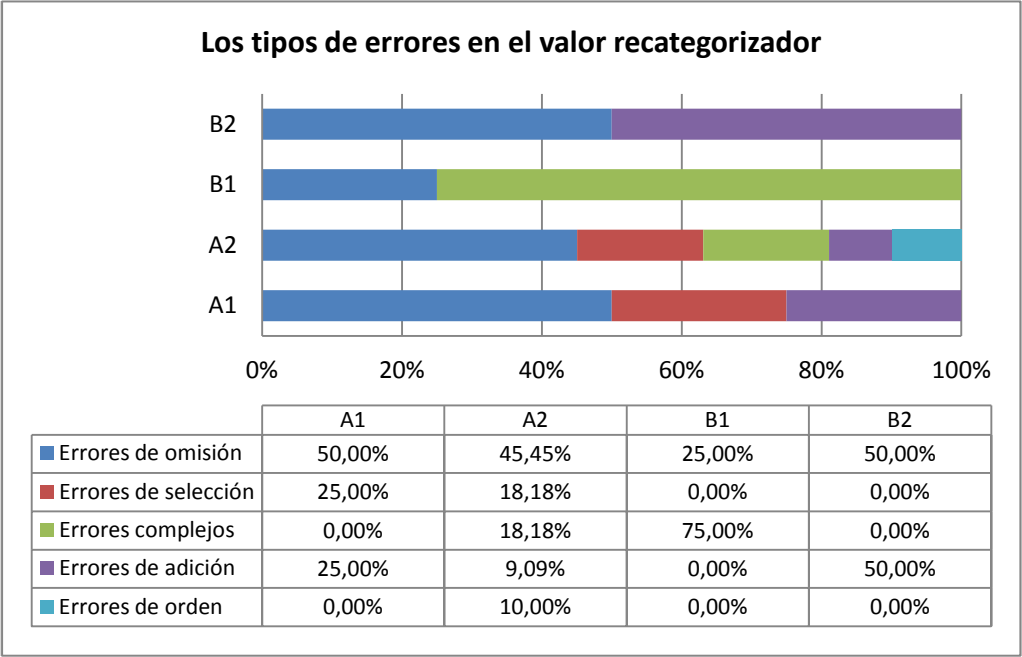


**Gráfico 55. Los tipos de errores en el valor recategorizador
en los diferentes niveles**

De acuerdo con el Gráfico 55, los errores de selección y orden desaparecen desde el nivel B1. En cambio, los errores de omisión siempre constituyen una parte importante de la totalidad de fallos (el 50% en los cursos A1 y B2; el 45.45% en los curso A2 y el 25% en el B1); algo que coincide con los datos obtenidos cuando analizábamos los valores (in)definidos del artículo. La proporción de los errores complejos y de adición no presenta notables

descensos en los cuatro cursos, sino que visitan a los alumnos con una frecuencia considerable en el nivel B. Suponemos que eso tiene que ver con los intentos más intensivos que realizan los alumnos de nivel más alto, empleando estructuras más complicadas, para construir hipótesis sobre el funcionamiento del artículo. A fin de revelar la verdadera situación y describirla con precisión, vamos a hacer un análisis más detallado a continuación.

Las combinaciones más comunes entre el artículo y los elementos cuyo núcleo no es un sustantivo abarcan

–artículo + adjetivo

(110). **En el tiempo de invierno es lo más largo de cuatro estaciones*

–artículo + preposición + adverbio/sustantivo

(111). **prefiero el clima que está seco como España, creo es más cómodo que lo de Taiwai.*

–artículo + oración de relativo

(112). **[...] tengo un caso raro lo que te hablo.*

–artículo + pronombre posesivo

(113). **[...] la gente no piensa que los chicos guapos la tengan como la mía,*

–artículo + infinitivos

(114). **Le gusta viajar y nadar no le gusta la trabajar....*

A continuación, vamos a examinar desde este ángulo los problemas del valor recategorizador del artículo. En las siguientes dos tablas, exponemos la

cantidad de los errores y los aciertos en las combinaciones más frecuentes en este valor:

	artículo + adjetivo	artículo + preposición + adverbio/sustan- tivo	artículo + oración de relativo	artículo + pronombre posesivo	artículo + infinitivos
A1	1	2	0	0	1
A2	8	2	0	0	1
B1	1	0	3	0	0
B2	2	0	2	0	0

**Tabla 41. Errores en las combinaciones más frecuentes
el valor recategorizador**

	artículo + adjetivo	artículo + preposición + adverbio/sustan- tivo	artículo + oración de relativo	artículo + pronombre posesivo	artículo + infinitivos
A1	3	0	2	0	0
A2	0	1	1	0	0
B1	2	0	1	0	0
B2	7	1	3	1	0

**Tabla 42. Aciertos en las combinaciones más frecuentes
el valor recategorizador**

El Gráfico 56 muestra el porcentaje de errores en relación al uso de cada combinación en los cuatro niveles:

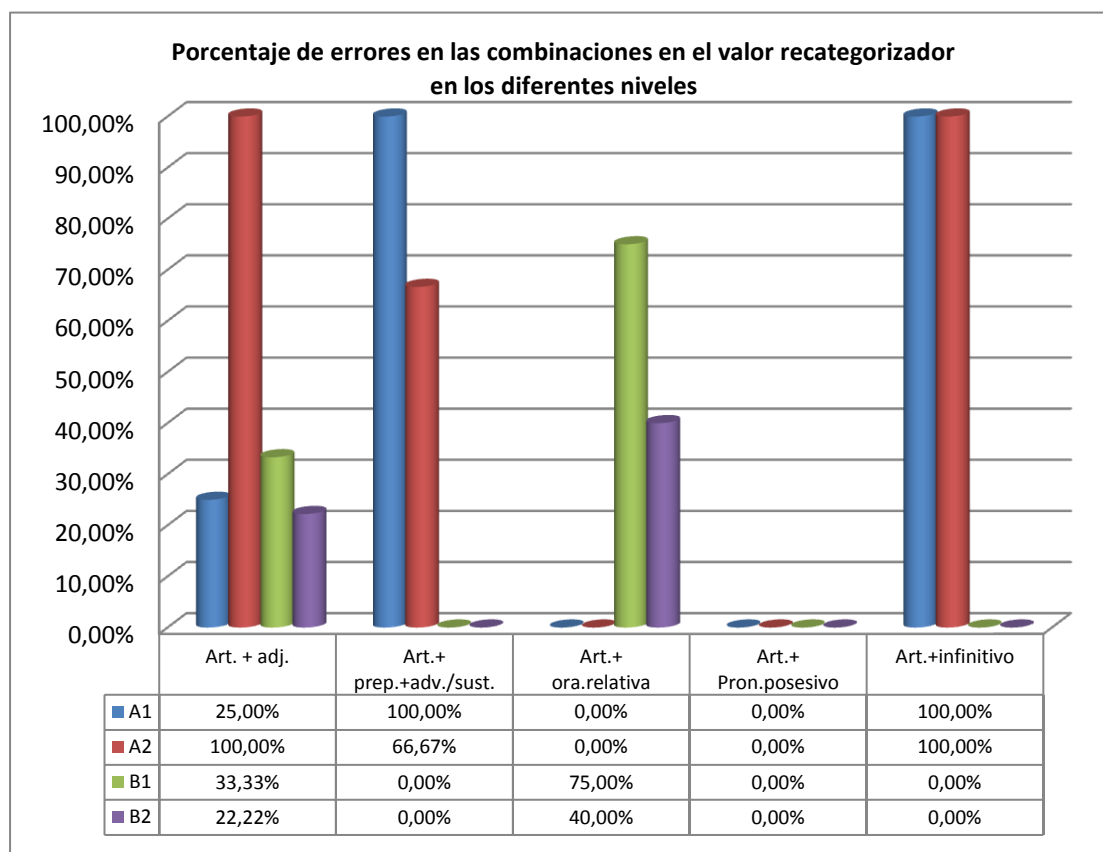


Gráfico 56. El porcentaje de errores en las combinaciones en el valor recategorizador en los diferentes niveles

Observando el Gráfico 56, el porcentaje de errores en la combinación *artículo + adjetivo* no experimenta descensos notables en los cuatro niveles: en el A1, los alumnos comete un error cada cuatro veces que usan esta estructura; en el A2, este índice alcanza al 100%; en el B2, la proporción de error sigue rozando el 22,22%. A nuestro entender, en el caso de *artículo + adjetivo*, la regla aparentemente sencilla estimula a los alumnos a que formulen hipótesis con esta estructura. Sin embargo, la estrategia de simplificación les conduce a

cometer errores. En realidad, hay muchas restricciones en la aplicación de esta norma: la diferenciación de género, de número y de los dos tipos de artículo (el neutro y el (in)definido).

La combinación *artículo + oración de relativo* empieza a emplearse con más frecuencia desde el nivel B1, lo cual conlleva una mayor posibilidad de cometer errores. No se encuentran errores en esta estructura en el nivel A, pero se registra una proporción del 75% en el B1 y del 40% en el B2. Consideramos que esta expresión trata de un tipo de sustantivación bastante complicado para los alumnos chinos. En las primeras etapas del aprendizaje, estos no se atreven a aventurarse a utilizarlos. Cuando llegan a los niveles B1 y B2, empiezan a construir y verificar sus hipótesis sobre el uso de esta estructura; sin embargo, la interferencia de la LM (por ejemplo, la traducción directa de L1, la analogía con el sustantivador “*的-de*” de chino),¹⁰¹ así como los factores intralinguales (la hipercorrección, la hipergeneralización, etc.) dan origen al elevado porcentaje de errores en esta estructura.

Por el contrario, en las combinaciones *artículo + preposición + adverbio/sustantivo* y *artículo + infinitivos*, los alumnos chinos se equivocan menos cuando disponen de más conocimientos: desde el nivel B1, no se

¹⁰¹ En chino, “*的-de*” puede utilizarse después de los elementos no nominales para convertirlos en factores sustantivados. (Véase Apartado 3.2). La interferencia de este elemento en el español la analizaremos con más detalle en el siguiente capítulo.

detectan errores en estas dos estructuras. Esta situación pone de manifiesto que el mayor obstáculo para resolver el problema del valor recategorizador se deriva de las combinaciones *artículo + adjetivo* y *artículo + oración de relativo*.

4.5.1.6.2. Aplicación del criterio etiológico en los errores en el valor recategorizador

Las palabras co-categorías y la forma cero de sustantivación (Parte I, Apartado 3.2) en chino siembran confusión en la mente de los aprendices y les impiden, junto con el entendimiento limitado sobre el valor de recategorizador del artículo, realizar una selección correcta entre diversos artículos o juzgar acertadamente si es necesario emplear el artículo. En el siguiente gráfico, podemos examinar la situación general de la interferencia en los errores en este valor:

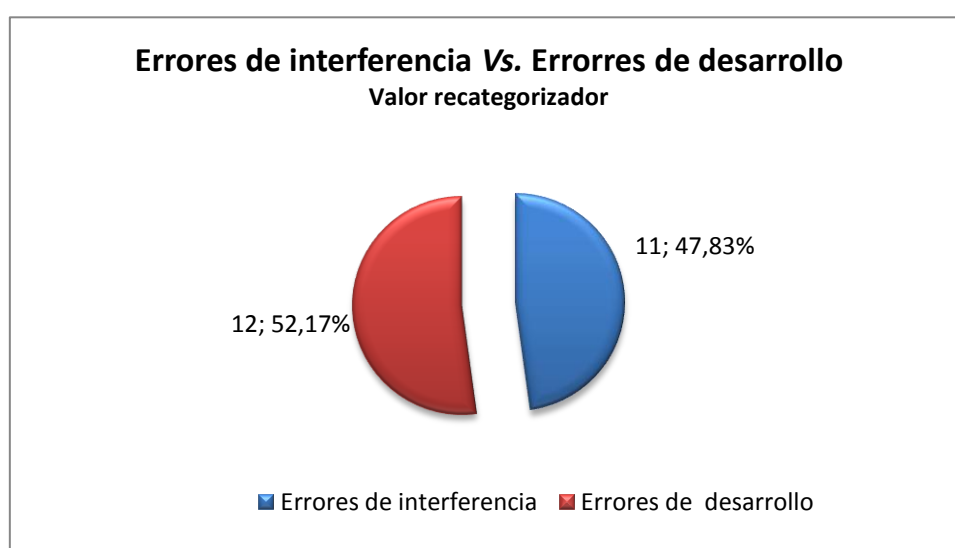


Gráfico 57. Errores de interferencia Vs. Errores de desarrollo
Valor recategorizador

La interferencia de la lengua materna conduce a los alumnos directamente a los errores de omisión, que representan casi la mitad del total de los errores en el valor recategorizador. El 52,17% restante resulta de una acción común entre la influencia de L1 y el desconocimiento de la lengua meta. Vamos a ver unos ejemplos:

-Errores de omisión:

(115). *creo que para mi mejor es hacer muchos ejercicios de gramática...

El error de (115) es resultado de una traducción directa de la lengua materna. dado que en chino, los adjetivos pueden aparecer en la posición de sujeto como si fueran sustantivos.

(116). * ...habla con su madre en español para practicar que ha aprendido en la clase..

El error de (116) se debe a la posible equiparación entre el sustantivador “的-de” del chino y “que” del español.

-Errores complejos:

(117). *...aprender español es lo que más importante.

El error de (117) puede tener origen en la falsa analogía entre “的-de” del chino y “lo que” del español o deberse a hipergeneralización del paradigma “lo que”.

El valor recategorizador del artículo resulta ser la función menos accesible para los alumnos chinos, quienes se pierden con facilidad y toman decisiones

arbitrarias sobre el empleo o no del artículo por influencia directa o indirecta de la lengua materna y por las combinaciones diversas del artículo con los elementos no nominales en este valor. Para allanar esas dificultades, es aconsejable prestar especial atención a los casos *artículo + adjetivo* y *artículo + oración de relativo*, dado que son los más problemáticos y los que más tendencia presentan a la fosilización para los aprendices chinos.

4.5.1.7. Errores en las expresiones fijas en los diferentes niveles

A diferencia de los otros tipos de sintagmas, las expresiones fijas disponen de su propia regulación sobre el uso o la ausencia del artículo. En las redacciones de los alumnos, destacan las expresiones temporales (ej, *por la mañana*) y las locuciones (ej. *a veces*) por su aparición repetida en el corpus. A continuación, vamos a observar la situación de empleo del artículo en estos dos tipos de sintagmas.

4.5.1.7.1. Los errores en las expresiones temporales

Los SSNN que indican la hora, los días de la semana, los tres espacios de tiempo del día, etc. ocupan una gran parte de los usos correctos del artículo, dado que el uso del artículo en las expresiones temporales tiene mucho de forma fijada léxicamente y poco de regla gramatical productiva:

(118). [...] *me levanto a las nueve por la mañana.*

(119). Los domingos por la mañana cuando hace calor

(120). [...] en verano vamos a la playa [...]

En la Tabla 43, exponemos la cantidad de errores y aciertos de las expresiones temporales en cada nivel:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	13	10	0	1	24
Aciertos	63	122	10	15	210
Porcentaje de errores	17,11%	7,58%	0,00%	6,25%	10,26%

Tabla 43. Errores y Aciertos de las expresiones temporales

De acuerdo con Fernández (1995: 149), cuando las restricciones de las reglas que rigen el uso de determinada estructura son nítidas, “con unas combinatorias y contextos simples y claros”, no suelen dar origen a los errores fosilizables. El Gráfico 58 muestra con claridad el progreso notable de los alumnos:

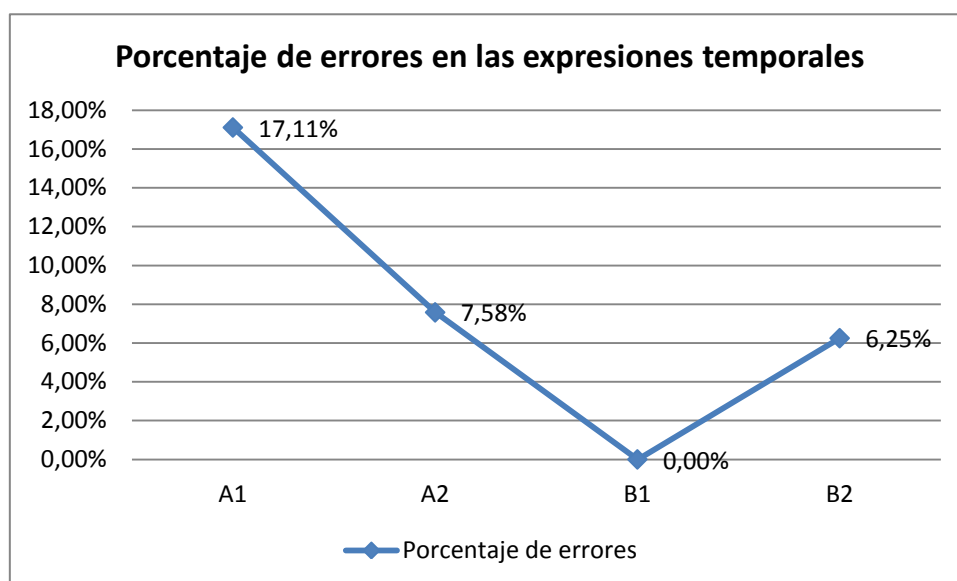


Gráfico 58. El porcentaje de errores en las expresiones temporales

De acuerdo con el Gráfico 58, desde el nivel A2, se van desvaneciendo los errores en los SSNN de referente de tiempo, dado que en el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos, el empleo conveniente del determinante en estos grupos nominales depende más de la memorización mecánica de los componentes (lo mismo ocurre en los casos de locuciones) que de la comprensión de la función que desempeña el artículo.

4.5.1.7.2. Los errores en las locuciones

Las locuciones no son siempre la suma del significado normal de los componentes. Por ejemplo:

(121). *[...] a los menos puedes saber un resultado

En (121), la forma correcta *por lo menos* denota una excepción, así que la interpretación del sintagma con *lo* no corresponde a su denotación normal.

(122). [...] *a la vez* tomar el té.

En (122), *a la vez* significa simultáneamente. Y el empleo de *la* no respeta las reglas de uso de los artículos definidos, ya que el referente del SN no cumple la condición de unicidad.

Y esta característica surte efectos inevitablemente en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos chinos, dado que el empleo del artículo en estas expresiones no sigue ciertas normas, más bien es aceptado como práctica común. Los alumnos no pueden juzgar el uso del artículo en estas expresiones fijas según los criterios ordinarios sino que deben acudir a la memorización. A continuación, vamos a examinar la situación concreta de la adquisición del artículo por parte de los alumnos chinos en las locuciones. En la Tabla 44, se muestra la cantidad de los errores y los aciertos en estas estructuras:

	A1	A2	B1	B2	Total
Errores	1	3	2	0	6
Aciertos	18	12	10	17	57
Porcentaje de errores	5,26%	20,00%	16,67%	0,00%	9,52%

Tabla 44. Errores y aciertos en las locuciones

En comparación con los errores en los diferentes valores del artículo que hemos estudiado antes, los que aparecen en las locuciones muestran un

aspecto peculiar: la probabilidad de cometer errores no desciende con el desarrollo de competencias lingüísticas de los alumnos, sino que sufre reveses en el proceso (Véase la Tabla 44). Desde el inicio, los aprendices fallan en muy pocas ocasiones (5,26%). Sin embargo, el porcentaje asciende de repente en el nivel A1 (20%) y se mantiene en el B1 (16,67%). Hasta que al alcanzar el nivel B2, vuelven a comportarse bien en el empleo del artículo en estas expresiones fijas.

No obstante, teniendo en consideración la propiedad de las locuciones, el anómalo comportamiento de los aprendices, en nuestra opinión, puede revelar justamente su situación de comprensión de los valores del artículo. Como hemos mencionado antes, la locución es una "combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más como una suma del significado normal de los componentes" (Casares 1992: 170). A partir de esta definición, es posible plantear la hipótesis de que el empleo correcto del artículo en este tipo de expresiones dependa más de la memoria mecánica que de la memoria significativa. Es decir, puesto que las locuciones son productos de la lexicalización, los elementos pragmáticos pueden facilitar el entendimiento de estas unidades, pero la memorización mecánica es el grueso de las fuerzas para conquistarlas. En cambio, en el aprendizaje de los artículos, aunque esta también va a la cabeza de otros, la asimilación y comprensión de los

diferentes valores que muestran los artículos en distintas circunstancias desempeñan el papel dirigente.

Por tanto, en el nivel A1, los alumnos se encuentran por primera vez con los artículos y están situados en el período de inicio del estudio de estas partículas; en esta etapa, la memoria mecánica constituye el arma principal para conocerlas. Así que en esta etapa, los aprendices cometen muchos errores en los diversos valores del artículo, pero muy pocos en las locuciones. En cambio, en los niveles de A2 y B1, ellos están afrontando el proceso de asimilación y comprensión de las funciones de esta nueva partícula; por consiguiente, el porcentaje de uso correcto del artículo asciende en general, pero la confusión sobre el artículo en las locuciones también crece al mismo tiempo, dado que por un lado, el empleo del artículo en estas unidades ya no es siempre tan razonable para ellos, y por otro lado, se usan más locuciones en los niveles más altos. Y en los curso de nivel B2, los alumnos ya disponen de un conocimiento más profundo de los valores del artículo y son conscientes de la peculiaridad de las locuciones, de modo que logran avance tanto en los usos “racionales” como en los “irracionales”.

En las siguientes dos figuras, vamos a observar la posición que adoptan los errores en las locuciones en el total de fallos en el uso del artículo:

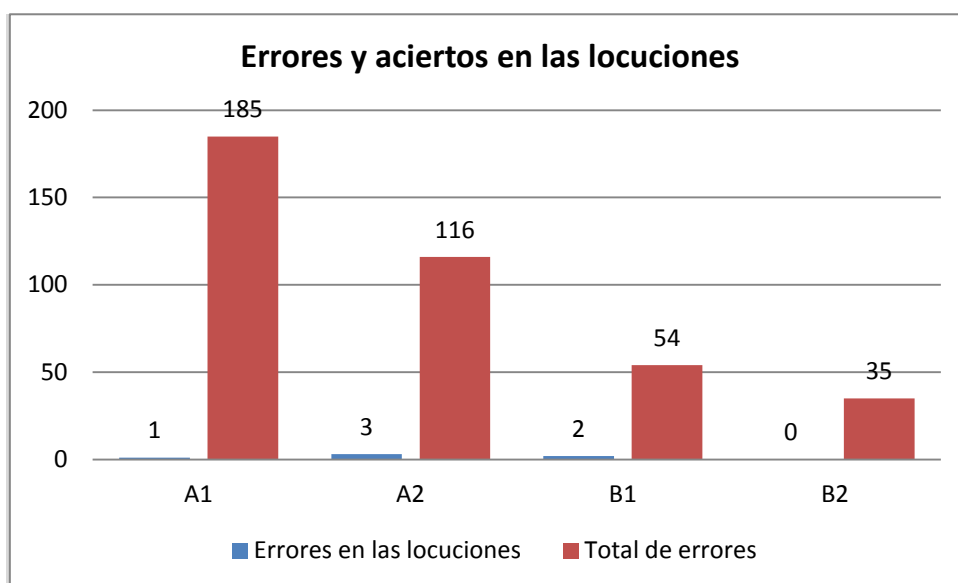


Gráfico 59. Errores en las locuciones Vs. Total de errores

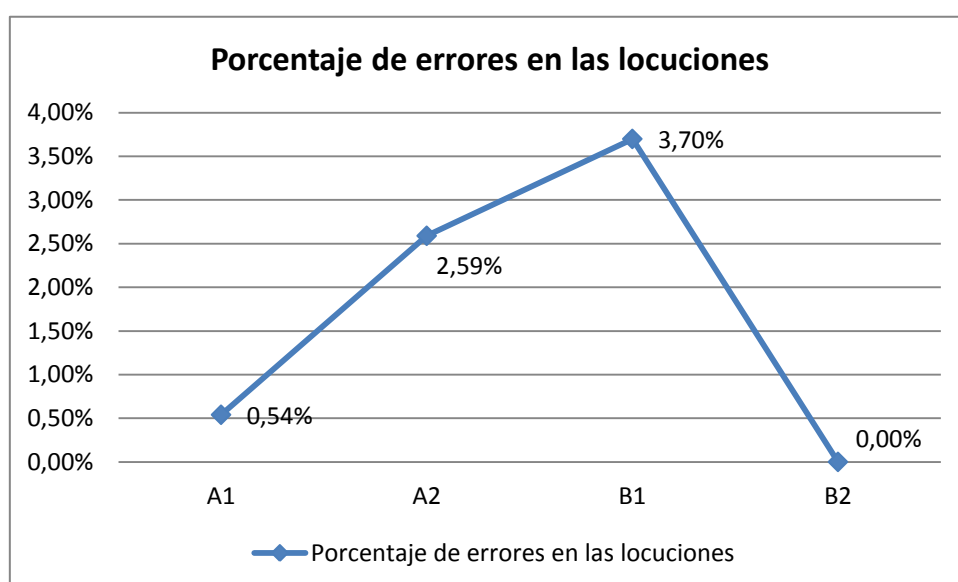


Gráfico 60. Porcentaje de errores en las locuciones en relación al total de errores

En cualquier caso, los errores del artículo en las locuciones no ocupan un lugar prominente dentro de la totalidad de fallos (Véase el Gráfico 60). No obstante, nos transmiten informaciones interesantes sobre la adquisición del artículo por parte de los estudiantes chinos. Además, quisiéramos añadir que el éxito que consiguen estos también puede ser aparente, dada la escasa

cantidad de uso y la pobre variedad que cubren estas expresiones fijas en las redacciones: en total, se detectan 63 usos, que conciernen a 21 locuciones distintas.

4.5.2. Características de la adquisición del artículo por parte de los alumnos chinos

En este momento, ya podemos intentar contestar a las cuatro preguntas que planteamos en el apartado *Objetivo del estudio y Metodología*, a saber:

- 1) ¿Qué valor del artículo plantea más dificultades a los estudiantes chinos?
- 2) ¿Qué tipo de errores cometen más dentro de cada función?
- 3) ¿La lengua materna afecta mucho al uso del artículo?

- i. El valor de (in)definitud y los SSNN escuetos constituyen dos de los problemas principales de los alumnos chinos (véase el Gráfico 61), sobre todo los errores en la función de (in)definitud, que rozan el 50% (el 50,83%) del total de fallos relacionados. El valor de indicador de género y número causa muchos errores entre los principiantes. Sin embargo, los aprendices lo comprenden con mucha rapidez, dado que en los cursos del nivel B2, el porcentaje de errores se ha reducido hasta el 0,39%. (véase la Tabla 35). El valor posesivo y el valor genérico del artículo, como dos de los valores más vinculados con el del (in)definitud, merecen una mayor

atención, ya que la comprensión de estos valores por parte de los alumnos queda en la superficie: en el nivel B2, el índice de errores en la función posesiva sigue manteniéndose en el 10,53%, y el en la genérica alcanza el 13,04%, porcentajes más elevados que el en el valor de (in)definitud (7,82%). Por último, el artículo con función recategorizador resulta ser problema menos conquistable para los alumnos chinos (véase la Tabla 30), dado que en el nivel B2, los alumnos todavía cometen un error cada cuatro veces que los emplean. Tomamos en consideración la frecuencia de empleo de cada valor, los errores relacionados con los SSNN escuetos, que incluyen tanto los errores en los SSNN escuetos como una gran parte de los errores en el valor de (in)definitud, el valor genérico y el valor posesivo (véase la Tabla 34), suponen la inmensa mayoría del total de confusiones. Por tanto, sintetizando los dos índices (la proporción de errores y la de aparición, véanse el Gráfico 62 y el Gráfico 61), el valor de (in)definitud y los SSNN escuetos ponen el obstáculo más tremendo al uso correcto del artículo por parte de los alumnos chinos.

En el Gráfico 61, se exponen la cantidad y el porcentaje que ocupan los errores que se distribuyen en los diferentes valores del artículo y los sintagmas sin determinantes:

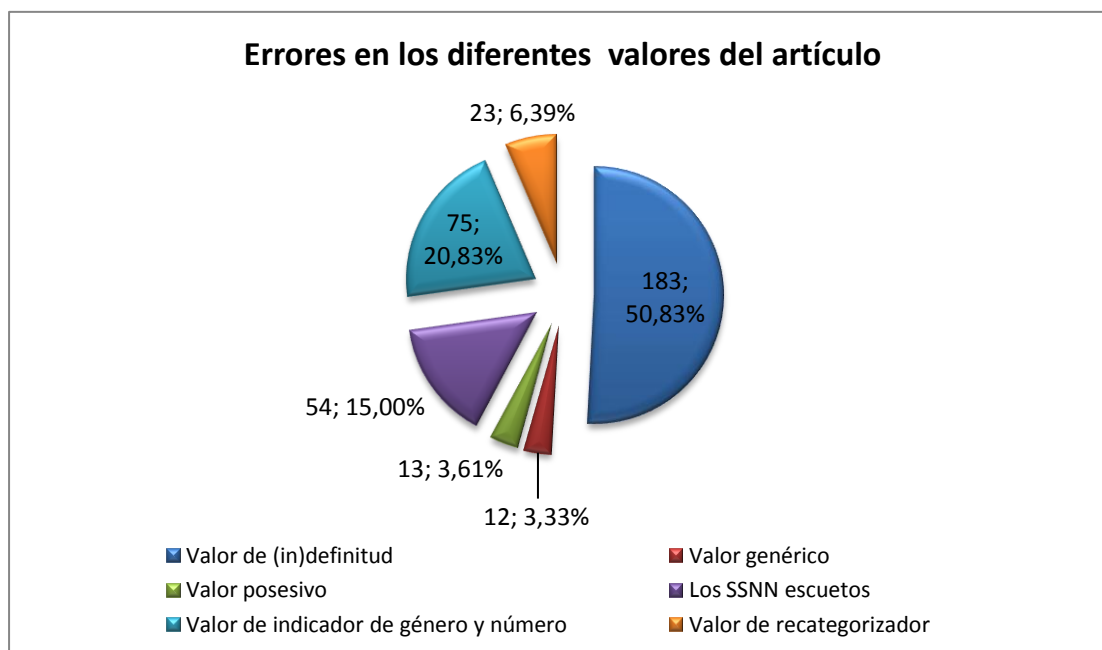


Gráfico 61. Errores en los diferentes valores del artículo

En el Gráfico 62, se puede observar el porcentaje de errores en relación al uso de los SSNN con artículo de cada valor y los SSNN escuetos:

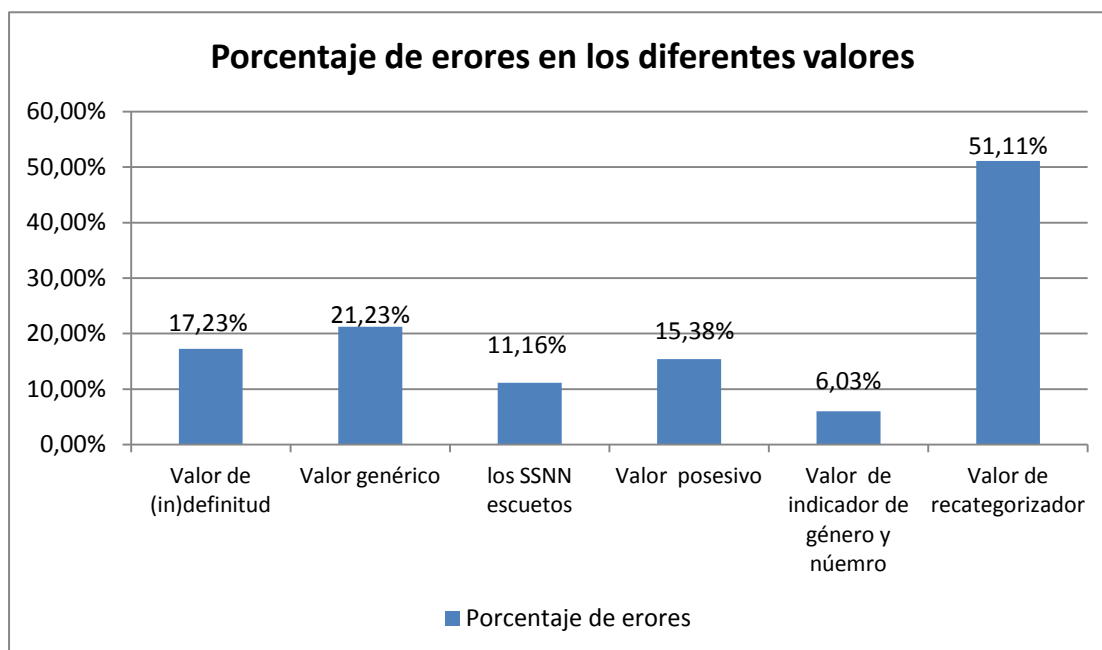


Gráfico 62. Porcentaje de errores en los diferentes valores

- ii. En el valor de (in)definitud, así como en el posesivo y el genérico, la omisión inconveniente del artículo definido origina más de la mitad de los errores que cometen los estudiantes chinos (sobre todo en la función genérica, ocupa el 83,33%), mientras que en el valor de los SSNN escuetos, los errores de adición del artículo definido constituyen la confusión imperante. Eso es, en los valores semánticos, el empleo o no del artículo suscita mayor dudas entre los aprendices y, por ello, la clave para resolver la cuestión de esta partícula radica en ilustrarles los sentidos implicados que otorga el artículo a los SSNN escuetos en castellano. En el valor de indicador de género y número, los alumnos se equivocan más en la concordancia de género; y en el valor recategorizador, los errores de omisión indebida cobran mayor importancia.
- iii. La interferencia de la lengua materna es la principal fuente de problemas en el uso de los artículos y dicha influencia se manifiesta en todas las funciones de este determinante y en los grupos nominales escuetos, especialmente en las dudas que tienen los alumnos chinos sobre si hay que usar el artículo: en todos los errores relacionados con los SSNN escuetos, el 76,32% de los errores nace de la interferencia de la LM. Además, en el valor de (in)definitud, el 84,15% de los errores vienen de la interferencia de la LM; este índice asciende hasta el 91,67% en el valor genérico; y en el valor posesivo, se mantiene en el 53,85%. Incluso en el

valor recategorizador, la interferencia de la L1 también provoca casi la mitad de los errores. Por tanto, a los estudiantes les ayudará considerablemente el conocimiento de las diferencias que existen entre los dos idiomas al expresar un mismo valor.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE INTERFERENCIA

En este capítulo, nos centramos en los errores de interferencia que hemos identificado (Véase la Parte II, Capítulo IV) y vamos a intentar explicar sus orígenes a partir de la influencia de la lengua materna del estudiante chino. Es decir, vamos a intentar probar que en buena medida las dificultades que los estudiantes de origen chino muestran ante el empleo del artículo en español son debidas a fenómenos de transferencia desde la lengua materna.

5.1. ¿Qué aporta un análisis de errores?

M. Burt, H. Dulay y S. Krashen (1982) apuntan algunas de las ventajas del tratamiento de errores para la lingüística aplicada, en particular, para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Para estos autores, el tratamiento de errores:

- a. Ha supuesto una importante aportación en el campo de la lingüística aplicada;
- b. Ha cambiado la visión sobre los errores: de ser considerados algo negativo, han pasado a ser factor provechoso y paso inevitable en el proceso de aprendizaje;
- c. Revela las áreas con mayor dificultad en el camino de adquisición de

una nueva lengua y, de este modo, sirve a modo de señal de tráfico para que los profesores puedan saber dónde se encuentran los alumnos y para que los investigadores conozcan las estrategias que utilizan los estudiantes;

- d. Crea una jerarquía de dificultades, clarificando las características propias en la enseñanza;
- e. Proporciona material didáctico y, al mismo tiempo, revisa el disponible y reflexiona acerca de las imperfecciones;
- f. Construye pruebas para determinados objetivos y niveles.

Ahora ya tenemos una idea sobre los métodos que emplea el idioma chino para realizar las funciones que atiende el artículo en español (Véase la Parte I, Capítulo III). Dada la considerable diferencia que existe entre las dos lenguas, no es sorprendente el hecho de que los alumnos chinos cometan muchos errores en relación con esta categoría. En este capítulo, vamos a intentar explicar el origen de dichos errores, buscando las fuentes de estos errores en la lengua materna.

5.2. Tratamiento de los errores de interferencia

La lengua no es un simple conjunto de combinaciones de signos, sino que refleja la mentalidad que está escondida detrás del código (Casado Velarde

1988; Díaz Rojo 2004). El ser humano suele comparar primero un concepto desconocido con otro relacionado, pero distinto, para encontrar el carácter general y captar la médula de dicha entidad.¹⁰² En consecuencia, si en el proceso de enseñanza, los docentes de ELE pueden indicar la disparidad entre el chino y el español para expresar un determinado sentido o un determinado papel sintáctico, los alumnos conseguirán realizar la apropiación de la segunda lengua con más facilidad.

5.3. Los errores de interferencia en el artículo

Fernández (2002) señala en el XI Encuentro Práctico de Profesores ELE:

Ante una necesidad de comunicación, cuando se percibe el problema, aparte de las posibles instrucciones didácticas, el aprendiz intenta formar una hipótesis, a partir de los datos de que dispone; si la oposición en cuestión funciona en la LM, se comprueba la cercanía o la distancia de las reglas que marcan la oposición en cada lengua. Estas primeras hipótesis funcionan bien, pero producen al mismo tiempo las típicas hipergeneralizaciones (regularizaciones de paradigmas, analogías, ignorancia de las restricciones, influencia de la forma menos marcada) [...]

Las confusiones por la interferencia de la lengua materna constituyen la parte más numerosa de los errores del artículo (Véase la parte II, Capítulo IV). Por consiguiente, resulta necesario averiguar en forma detallada las causas de

¹⁰² En el clásico de los cambios (易经, Yi Jing, escrito en el siglo XVI o XI a.C.), el *inferencia-concepto* (比类取象) ya está registrado y se considera como un método importante de pensamiento.

estas transferencias negativas.

5.3.1. Errores por la interferencia del orden de palabras del chino

Existen profundas diferencias entre español y chino a la hora de organizar una oración: el castellano admite variaciones importantes relativas al orden de palabras, mientras que las oraciones chinas muestran una tendencia a ser abiertas y la lengua aparece como un idioma de codificación directa. Mejor dicho, se trata de un idioma que actúa, en relación con el orden oracional, según el principio iconicidad (*Iconicity Principle*): “*Chinese [...] presents an interesting case where the word order corresponds the thought flow in a genuinely natural way*” (Dai 1985: 64).¹⁰³ Dicho principio se muestra en la lengua china en siete subprincipios,¹⁰⁴ y en este estudio nos interesa sobre todo el que marca que **la información conocida procede a la información**

¹⁰³ Por ejemplo, en la frase (18), hemos visto este ejemplo:

爸爸， 来 客人 了。

Babá venir huésped partícula aspectual

Babá, viene (un) huésped / vienen (unos) huéspedes.

El emisor prefiere abandonar el sujeto para mantener la posición posverbal de la información nueva.

¹⁰⁴ Los siete subprincipios son los siguientes (Li 2004):

1. Principio de secuencia temporal (The Principle of Temporal Sequence); 2. principio de alcance temporal (The Principle of Temporal Scope); 3. principio de conjunto antes de parte; 4. principio de elementos modificativos antes de elementos principales; 5. principio de oración subordinada antes de oración principal; 6. principio de elementos relativos antes de elementos absolutos; 7. principio de informaciones conocidas antes de informaciones nuevas.

nueva. Es decir, hay que anteponer las informaciones conocidas a las nuevas.

Dicho de otra manera, el orden información dada-información nueva es un principio general bastante universal. La diferencia consiste en que el orden en chino tiene una función gramatical (anteposición-definido, posposición-indefinido), mientras que en español el orden va acompañado de otros mecanismos gramaticales, como por ejemplo, el artículo.

De acuerdo con Li Tianmu (1981), el tema o tópico ofrece informaciones viejas,¹⁰⁵ conocidas o identificables, y el resto de la frase introduce informaciones nuevas para dar explicación a aquellas. En consecuencia, **el tema suele aparecer en el puesto inicial de la oración mientras que el comentario ocupa el lugar del verbo y la posición posverbal** (Parte I, Apartado 3.3.1.2).

Por tanto, en comparación con el castellano, el orden desempeña un papel fundamental y más destacado en la determinación de los sustantivos en chino (Parte I, Apartado 3.3.1).¹⁰⁶ De ahí que una gran parte de los errores en el

¹⁰⁵ De acuerdo con Givón (1990: 902):

“...topic is a relevant functional notion only at the discourse level, minimally at the chain or paragraph level. Put plainly and in operational terms, the topic is only ‘talked about’ or ‘important’ if it remains ‘talked about’ or ‘important’ during a number of successive clauses.”

¹⁰⁶ En español, el orden también ejerce efecto en el empleo del artículo en castellano, aunque de manera menos frecuente. Por ejemplo: los sujetos sin determinación solo suelen ser posibles con verbos inacusativos que seleccionan sujetos que se comportan como OD. En estos casos, la

valor de (in)definitud tengan origen en el orden de chino. Vamos a observar primero el siguiente par de frases:

(123). * $\emptyset$ Economía de aquí no es muy bueno.

(124). *...es ciudad de frontera.

Estas dos frases, si las miramos por encima, parecen cometer dos errores totalmente distintos: en (123) falta un artículo definido en el sujeto mientras que en (124), se omite el indefinido *una* en el atributo. No obstante, los dos tienen un mismo origen: el orden de palabras en chino.

En (123), el sustantivo *economía* es el tópico discursivo de la oración y ha sido modificado por el sintagma preposicional *de aquí*, por lo tanto, el estudiante lo pone en la posición inicial y cree que ya lo ha convertido en un nombre definido. No obstante, en español, el sujeto apenas aparece sin determinación,¹⁰⁷ especialmente en posición preverbal, así que la oración (123), exige un artículo definido para indicar la definitud del nombre *economía*. Por razones similares (Apartado 3.3.1.1), en la oración (124), el alumno omite el artículo indefinido que debe aparecer antes de *ciudad*, consideran que la

anteposición es rara: salen coches, $\blacklozenge$ coches salen.

¹⁰⁷ Se permite el uso de los SSNN escuetos como sujeto en castellano cuando se encuentran con los verbos inacusativos o en estructuras pasivos. Sin embargo, en estos casos, estos grupos nominales suelen aparecer en la posición posverbal.

información transmitida por el nombre es nueva y la propiedad del referente nuevo ya se ha implicado en la posición posverbal. Ahora bien, el error en la (124) a lo mejor también tiene que ver con el hecho de que en chino el numeral “一-uno” se pueda suprimir al marcar el estado indefinido del sustantivo que acompaña (Apartado 3.3.2). Las partes subrayadas de las siguientes dos oraciones reciben la misma interpretación: la posición posverbal indica que el sintagma nominal (con numeral: “一本书” o sin numeral: “本书”) tiene referencia indefinida.

- (125). a. 我 买 了 一 本 书。
 Yo comprar partícula aspectual un(a) clasificador libro
 He comprado un libro.
- b. 我 买 了 本 书。
 Yo comprar partícula aspectual clasificador libro
 He comprado un libro.

El orden de la lengua materna ejerce una influencia intensa en los estudiantes chinos a la hora de usar el artículo. Dicha influencia se refleja claramente en las construcciones superlativas. En español, los SSNN superlativos “denotan la entidad caracterizada por una propiedad en máximo grado y por tanto, imponen la unicidad del referente” (Leonetti 1999a: 800) y “son expresiones en las que las condiciones impuestas por el contenido descriptivo sobre el posible referente adquieren un peso decisivo, por lo que es posible usarlas

para aludir a entidades hipotéticas sin que ello implique que el hablante esté en condiciones de señalarlas o identificarlas” (Leonetti 1999a: 860). No obstante, en chino estos SSNN pueden tener una interpretación evaluativa y aparecen en el puesto preverbal si desempeñan el papel de tópico o en la posición posverbal si se comportan como argumento o comentario. Vamos a ver el siguiente grupo de errores:

(126). **Yo pienso que la película Avatar es mejor película de amor.*

(127). **Un párrafo que me gusta más en este libro es: “Perdemos el control de nuestras vidas, y éstas pasan a ser gobernadas por el destino. Ésta es la mayor mentira de mundo.”*

En estas dos frases, es imprescindible el uso de artículo definido antes de los sustantivos *película* y *párrafo*, debido a que se trata de los SSNN superlativos. Sin embargo, en chino, estos SSNN pueden desempeñar el papel de comentario o argumento después del verbo sin necesidad de acudir a ningún determinante. Este es el caso de la oración (126). O también pueden referir a la existencia del referente mediante el numeral “—*un*”, pero funcionan como tópico en el puesto inicial de la oración.¹⁰⁸ Este es el origen del error de la

¹⁰⁸ Li y Thompson (1975: 174-177) incluso consideran que los SSNN con “—*uno*” que aparecen en la posición inicial de la frase deben interpretarse como definidos. Por ejemplo:

看, 一 个 人 在 屋 顶 上!
 Mira, un(a) clasificador persona estar techo encima
 Mira, una persona está en el techo!

oración (127).¹⁰⁹

A veces, el orden del chino ejerce una influencia tan profunda que los alumnos chinos no pueden contrarrestarla aun cuando tengan bastantes conocimientos del valor de (in)definitud del artículo. Observemos las siguientes dos frases:

(128).**Por eso cuando nací, les dijeron que el nombre con 35 trazos me traería buena suerte y viviría bien*

(129).**Sobre la chica nueva, verte a preguntarle! [...] yo que tú no perdería tiempo a esperar más, a los menos puedes saber un resultado.*

En la frase (128), como el verbo de la oración principal es de dicción, el sujeto de la subordinada se convierte en el tópico.¹¹⁰ Por ello, el alumno utiliza el definido antes de *nombre* para mostrar este rasgo. No obstante, dicha tendencia no existe en español.¹¹¹ Puesto que es la primera vez que se menciona, nombre exige una determinación indefinida. En cuanto a la frase

En esta frase, el SSNN “一介人-una persona” es el tópico de la frase y lo podemos considerar como un sintagma determinado.

¹⁰⁹ En la frase (127), no podemos excluir la posibilidad de que el error esté en el uso incorrecto de *más* en lugar de *mucho*.

¹¹⁰ Véase los ejemplos de la cita 79.

¹¹¹ Véase Leonetti (1999a: 853): “[...] el español no presenta ninguna restricción gramatical contra la presencia de sujetos preverbiales indefinidos”. Nos da también unos ejemplos:

Me parece que una rueda está pinchada.

Un amigo al que suspendieron en tercero es ahora un alto cargo del ministerio.

(129), para los estudiantes chinos, el sustantivo *resultado* introduce información nueva y forma parte de los argumentos, así que es colocado en la posición posverbal con el marcador de indefinitud “—*un*”. No obstante, en castellano, el *resultado* resulta accesible e identificado en el contexto. Por tanto, exige el empleo del artículo definido.

5.3.2. Errores por la falsa analogía formal y semántica

Entre los dos idiomas, el español y el chino, puede encontrarse algunas estructuras aparentemente similares. No obstante, imponen restricciones diferentes de uso. Una parte de los errores en el valor de (in)definitud se producen por una analogía inconveniente entre la lengua meta y la lengua materna. Dentro de este tipo de fallos se destacan la confusión en las siguientes situaciones:

- a. los SSNN que denotan los lugares, entidades, etc.;

La Universidad de Barcelona, La avenida Diagonal

- b. los sintagmas complementos del sustantivo introducido por la preposición

de;

el apellido de los chinos

- c. los SSNN definidos sin mención previa del referente, o sea, los usos ni anafóricos ni deícticos del artículo determinado;

No puedo ir a la oficina mañana

- d. los SSNN en los atributos y las oraciones existenciales;

Es profesor; Hay dudas

- e. los SSNN genéricos y las oraciones con verbos de actitud afectiva;

Los españoles son muy amables; Me gustan los españoles

- f. los SSNN con *todo*;

todos los españoles; todo el mundo

- g. los SSNN de posesión inalienables, de parentesco o que designan objetos en la esfera personal;

Me duele la cabeza.

- h. los SSNN sustantivados.

Aprecia lo que tienes.

5.3.2.1. Errores por la falsa analogía entre los SSNN que denotan los lugares y entidades

En español, se emplean con mucha frecuencia dos procedimientos para denominar un lugar: la unión directa de un sustantivo con otro elemento nominal (ej. *la Plaza Catalunya*, lo llamaremos el modelo «A B») y la unión mediante la preposición *de* (ej. *la Plaza de Catalunya*, lo llamaremos el modelo «A de B»). El referente de estos grupos nominales se identifica por medio de la participación de B y, por tanto, exigen un artículo definido. En cambio, en chino, al dar nombre a los lugares, las festividades, las instituciones, etc., suele utilizarse el modelo «A B» (pero en orden distinto: A

representa el nombre que lo identifica y B es el nombre de la especie) y se consideran las dos partes como un nombre propio entero como los antropónimos. Por ejemplo:

(130). 北京 大学

Pekín universidad

La Universidad de Pekín

Veamos dos ejemplos:

(131). **Estaba estudiando en Ø instituto de China y ahora estudia español en Ø idioma escuela oficial.*

(132). **cerca de su casa hay una plaza, es Ø Plaza Maragall.*

Observando estas dos oraciones, la ausencia del artículo definido en *instituto de China*, *idioma escuela oficial* y *Plaza Maragall* se debe a la analogía de los SSNN que denotan los lugares o entidades del español con los del chino, utilizándolos como si fueran nombres propios. Y el error de orden en el sintagma *idioma escuela oficial* también tiene que ver con la imitación del orden de este tipo de SSNN en chino.

5.3.2.2. Errores por la falsa analogía entre la partícula “的-de” y la preposición de en los sintagmas complementos del sustantivo

Otro tipo de interferencia frecuente ocurre en los sintagmas complementos del sustantivo introducido por la preposición *de*. Vamos a ver un par de oraciones primero:

(133). * *No le gusta mucho el pueblo donde vive, es que no esta bien comunicar y muy tranquilo, le gusta vive en el centro de Ø ciudad.*

(134). * *En Taiwan, como usamos chino tradicional, para muchos adivinadores, Los trazos de Ø carácter tradicional siempre tienen sentidos, que vienen de Yiching.*

En la oración (133), el alumno ha logrado hallar correctamente la definitud del SN por uso anafórico asociativo y pone el artículo definido antes de *centro*, y también lo hace con *pueblo*, pero ¿por qué no hace lo mismo con el sustantivo *ciudad* si este también es identificable? y ¿por qué no omite el definido antes de *centro* en vez de *ciudad*? En la oración (134), el alumno ya sabe poner el definido antes del SN que aporta información identificable, a pesar de que encabeza la oración. No obstante, pierde el definido de *carácter tradicional*. Lo curioso es que los dos estudiantes que, evidentemente, ya disponen de un buen conocimiento sobre el artículo cometen un error muy parecido en el sintagma preposicional *de + SN*. Hemos mencionado en § 3.3.1.4: los sintagmas preposicionales no se someten a las reglas de orden. Esto es, los sintagmas preposicionales se comportan con mucha flexibilidad en chino. No

podemos juzgar el estado de determinación del sustantivo de acuerdo con su posición, sino a partir del contexto en caso de que no lleve indicadores explícitos. Sin embargo, esto no parece ser el origen de los errores en estas dos oraciones, dado que en (133), ya se ha usado el artículo en el sintagma preposicional *en + SN*, o sea, ya ha salvado este obstáculo. Por lo tanto, creemos que la verdadera dificultad estriba en el SN.

En chino, los sustantivos, los adjetivos, los verbos, los pronombres, los cuantificadores, e incluso las frases pueden emplearse para modificar el sustantivo. En principio, existe una palabra auxiliar “*的-de*”, ubicada al final de estos elementos, que puede servir como marca de modificador de los nombres: SN¹¹²= Modificador + (“*的-de*”) + Sustantivo.¹¹³ Cuando aparecen varios complementos, los modificadores de categoría nominales suelen situarse en la posición más cerca del sustantivo como complemento más importante e íntimo y, con frecuencia, llega al extremo de fusionarse con el sustantivo. Mientras que los otros elementos determinantes: los posesivos, los demostrativos, los numerales y demás, suelen ser colocados ante toda la combinación *nombres + (“*的-de*”) + sustantivo nuclear*. Por ejemplo:

¹¹² Los elementos modificativos los ponemos antes del núcleo del SN según el principio 4.

¹¹³ En chino, a veces, la palabra indicador “*的-de*” puede omitirse y los elementos no adjetivales puede modificar el sustantivo directamente.

- (135). 我 那 把 教室 (的) 钥匙
 mi aquel¹¹⁴ clasificador aula (palabra auxiliar) llave
 la llave del aula que tengo

Y, casualmente, esta partícula “*的-de*” tiene una pronunciación muy parecida a la preposición española *de*, desempeña una función bastante similar y ocupa la posición entre dos nombres en estos casos. De ahí que los alumnos chinos puedan colocar un artículo antes del núcleo del SN para indicar su estado de definitud sin problema, pero por interferencia lingüística no insertan otros elementos entre la combinación *de + sustantivo*, que suelen constituir el modificador más cerca del sustantivo.

5.3.2.3. Errores por la falsa analogía entre los demostrativos

Otro tipo de error corriente es la sustitución de los artículos definidos por los demostrativos. Un ejemplo lo tenemos en (136):

- (136). **Gracias por tu carta. Lamento que estés muy triste. Yo, en tu lugar, olvidaría a Eva. Me parece que ella no es tu princesa. Me interesa mucho esta chica nueva. Cuéntame cómo es la chica [...]*

De acuerdo con Leonetti (1999a: 801): “los demostrativos no comparten con el artículo los usos basados en conocimientos específicos o generales y no

¹¹⁴ En chino, el posesivo puede coexistir con el demostrativo.

ligados a la situación inmediata”. Esta oración fue tomada de un escrito que contesta una carta en la que se había mencionado a la chica nueva, por tanto, los dos interlocutores saben de quién están hablando. Sin embargo, en este mensaje de respuesta, es la primera vez que aparece este personaje. De ahí que sólo el artículo definido sea capaz de permitir la accesibilidad del referente aludido y el demostrativo *esta* no pueda cumplir esta tarea. Pero en la lengua china, los demostrativos sí que poseen este valor. Por eso, no es extraño que cometan este tipo de error los estudiantes chinos.

5.3.2.4. Errores por la falsa analogía entre el numeral “一-un” y el artículo *un*

El chino no cuenta con el artículo indefinido, pero la existencia del numeral “一-un” contribuye al uso correcto del indefinido español por parte de los alumnos chinos en la mayoría de los casos. Sin embargo, la diferencia entre los dos elementos también da origen a errores de interferencia, sobre todo en los atributos y en los objetos directos de los verbos existenciales.

Ante todo, vamos a observar los errores en los atributos. En español, “los nombres que indican profesión, función, rol, clase, nacionalidad o creencia se caracterizan por aparecer normalmente sin artículo en construcciones en las que adscriben una propiedad a alguna entidad” y, “dejando a un lado la posibilidad de una interpretación identificativa, la aceptabilidad de *un* en el

predicado nominal depende de que sea posible una interpretación evaluativa, preexistente o inferida” (Leonetti 1999a: 851-852). En cambio, el numeral chino “—*un*” no se ciñe a dichas interpretaciones en estos casos y puede aparecer sin problema en cualquier predicado nominal, sea valorativo o no (excepto los casos de nombres no contables). La sustitución inconveniente de los SSNN escuetos por el artículo indefinido *un* radica justamente en los valores diferentes que posee el *un* de español y el “—*un*” de chino. Un error muy típico lo mostramos abajo:

(137). * *ella dice: ser una madre es muy duro.*

De acuerdo con Leonetti (1999a: 915), la predicación con nombre discontinuo en singular sin artículo se emplea para describir la propiedad de una entidad, mientras que la presencia del artículo indica su índole clasificativa o identificativa. En la frase (137), *madre* en este caso se usa para comunicar simplemente el rol en vez de presentar una persona concreta o una determinada clase o expresar valoración subjetiva, dado que lo que es muy duro es el hecho de desempeñar el papel de madre. Por tanto, la participación del artículo definido *un* en esta frase se presta a confusión. En cambio, en chino, la aparición o no del numeral “—*un*” en este caso no acarrea un cambio de interpretación.

La misma falsa analogía existe entre las formas plurales de los artículos indefinidos *uno(a)s* y el numeral plural “—~~些~~ o ~~些~~-unos” en los objetos de los verbos existenciales. Ahora vamos a ver un ejemplo:

(138). * *Ya lo sabes, eres mi mejor amigo! Por eso, hay unos casos solo puedo contarte!*

Tengo fé en ti, estoy seguro que puedas darme unos consejos buenos!

Ayer vi a mi novio por la calle de lejos con otra chica! [...]

En español, el indefinido *un* permite dos lecturas en diferentes situaciones: una específica y otra inespecífica. La oración (138) fue tomada de una carta que escribió una chica a su amigo contándole lo que pasó entre ella y su novio. Por tanto, el SN con modificador, *(que) solo (a ti) puedo contarte*¹¹⁵ debe recibir una interpretación específica, que se refiere a un determinado caso. Dado que los indefinidos poseen sentido cuantitativo y la forma plural del indefinido *unos* frecuentemente se encuentra con dificultades de recibir una interpretación específica (Leonetti 1999a: 842), en (138), resulta más aceptable el uso de *un* en lugar de *unos*. Además, a diferencia de los artículos indefinidos, los nombres escuetos en plural pertenecen a las expresiones no cuantificadas y no referenciales, y “denotan la clase de individuos que verifican la propiedad” de ser esta especie (Leonetti 1999a: 896). Por tanto, la forma sin determinantes, *casos*, también resultaría más conveniente que la

¹¹⁵ Las palabras entre paréntesis las añadimos nosotros para que el error en el modificador no obstaculice el entendimiento.

forma con indefinido plural, *unos casos*, en la oración (138), si la emisora tuviera más que un caso para contarle a su amigo.

En cambio, en chino, en la misma estructura, la forma plural del numeral “一-un”, “一些 o 些-unos” se emplea con menos restricciones y puede recibir una lectura específica o inespecífica. Vamos a ver el siguiente grupo de frases:

- (139). a. 有一件事我只能告诉你。
Haber un clasificador asunto yo sólo poder decir ti
- b. 有些事我只能告诉你。
Haber unos asunto yo sólo poder decir ti
- c. 有事我只能告诉你。
Haber asunto yo sólo poder decir ti

La frase (139a) solo tiene una interpretación específica: *Hay un asunto que sólo puedo decirte a ti*. La oración (139b) puede permitir dos interpretaciones de acuerdo con el contexto: la de *Hay algunos asuntos determinados que sólo puedo decirte a ti* (Lectura específica) o la de *Hay asuntos que sólo puedo decirte a ti* (Lectura inespecífica). Mientras que en (139c), “事-asunto” también tiene lectura inespecífica, pero con matiz diferente: *Los asuntos (poco agradables) sólo te los puedo decir a ti*.

5.3.2.5. Errores por la falsa analogía entre los SSNN escuetos

En comparación con el chino, el castellano impone restricciones más severas al uso de los SSNN escuetos, algo esperable al ser el chino una lengua sin artículo. Pondremos dos frases como ejemplo:

(140). * *Creo españoles son simpáticos.*

(141). * *Estudio español porque vivo en España y, me gusta idiomas.*

De acuerdo con Leonetti (1999a: 904):

Los sintagmas nominales sin determinantes no pueden aparecer en ninguno de los contextos sintáctico-semánticos en los que hay referencia a una especie o una cuantificación de tipo universal sobre todos y cada uno de los representantes de una especie.

Por tanto, en la oración (140), dado que el SSNN *españoles* se refieren al conjunto de las personas de nacionalidad española, se exige la aparición del artículo definido *los*. En cambio, en la lengua china, los grupos nominales sin determinantes tienen valor referencial y puede emplearse en este tipo de casos sin ningún problema.

El uso de los SSNN escuetos también está vinculado a la semántica de los predicados (Leonetti 1999a: 905-906)

[...] los verbos de actitud afectiva, como *amar, aborrecer, detestar, despreciar, odiar y agradar, encantar, gustar, repugnar, repeler*, etc. Tales verbos se

conciben como propiedades o relaciones permanentes para los individuos que las manifiestan y no como hechos localizables en el espacio y en el tiempo [...] no pueden tener como argumentos sintagmas nominales sin determinantes.

Por consiguiente, no se acepta el sustantivo escueto *idiomas* en la oración (141), dado el predicado *gustar*. En chino, este tipo de restricción tampoco existe. Citamos dos ejemplos de Leonetti (1999a: 906), y los traducimos al chino para verificar la diferencia entre los dos idiomas:

(142). a. María 讨厌 困难的 任务。

María detestar difícil tarea

María detesta **las**¹¹⁶ tareas difíciles.

b. María 喜欢 冷 巧克力。

María encantar frío chocolate

A María le encantan **el** chocolate frío.

En estas dos frases, es prescindible la aparición del artículo antes el SN en español. Mientras que los SSNN escuetos de chino poseen la plena capacidad de desempeñar el papel de argumento de los verbos de actitud afectivo.

¹¹⁶ Las palabras negritas no existen en la frase original. Leonetti apunta estas dos frases como ejemplos de error.

5.3.2.6. Errores por la falsa analogía entre *todo* y “整”, *todos* y “所有”

Otro tipo de interferencia que se prodiga con los alumnos chinos consiste en igualar *todo* con “整” y *todos* con “所有”. En el castellano, el cuantificador *todo* señala “la totalidad de los valores que puede tomar la expresión cuantificada” (López 1999: 1037) y “puede regir nombres determinados o no si es singular, y sólo determinados si es plural” (López 1999: 1035), a salvo de los casos de aditamento, en que el artículo no es indispensable en los SSNN plurales. En chino existen dos vocablos: “所有” y “整”, cuyos sentidos semánticos coinciden con el de *todo*.

No obstante, “所有” siempre se combina con los sustantivos plurales (aunque la pluralidad no se manifiesta morfológicamente en chino) para denotar un conjunto de entidades individuales, cuyos referentes son accesibles para los interlocutores, pero nunca para referirse al conjunto de todas las entidades existentes. Por ejemplo:

(143). 所有 人

todo persona

todas las personas

Este sintagma no alude a la especie humana sino a la totalidad de personas determinadas.

En cambio, “整” modifica los nombres singulares y tiene valor enfático.

Cuando se trata de un sustantivo individual, “整” se emplea para destacar la

plenitud de un ente definido, o sea, todas las partes que forman el individuo cuantificado. Por ejemplo:

- (144). 整 个 世界
todo clasificador mundo
todo el mundo

Cuando se trata de un sustantivo colectivo, “整” pone de relieve la integridad de una especie especificada: todos los individuos que pertenecen a la clase cuantificada. Por ejemplo:

- (145). 整 个 人类
todo clasificador humano
toda la humanidad

Vamos a ver tres ejemplos extraídos de López (1999: 1040) con su traducción al chino para aclarar los diferentes valores que añaden *todo*, *todos*, “整” y “所有” a los SSNN cuantificados:

- (146). a. 所有 书 都 有趣。
Todo libro partícula auxiliar interesante
Todos los libros son interesantes.

- b. 整 本 书 都 有趣。
Todo clasificador libro P. auxiliar interesante
Todo el libro es interesante.

c. 书 都 值得 看。

Libro Pauxiliar merecer leer

Todo libro merece ser leído.

En la (146a), podemos deducir que hay más de un libro y que todos son muy interesantes, mientras que la (146b) pone de relieve un determinado libro en su conjunto, o en palabras de López (1999: 1040), designa “todas y cada una de las partes del libro” o “el libro en toda su extensión”. En la frase (146c), *todo libro* se refiere a todos los libros posibles, o sea, cualquier ente que cumpla la condición de ser “libro”. En este caso, en chino se emplea el sustantivo escueto para indicar la inespecificidad. Las distintas restricciones de uso de *todo*, *todos*, “*整*” y “*所有*”, dan origen a los siguientes tipos de errores:

(147). * *Le gusta la música: el pop, el rap, el rock ... Casi todos tipos le encanta.*

(148). * [...] yo todo día trabajo en la tienda

(149). * Toda la mujer es caprichosa.

En el enunciado (147), el alumno ignora el valor de definitud del artículo e imita indistintamente la estructura china “*所有*” + *sustantivo plural* para asignar al conjunto de los tipos de música mencionados en la frase anterior. En la oración (148) el aprendiz copia la estructura china “*整*” + *sustantivos singulares* para denotar todos y cada una de las partes del día. El error de la frase (149) resulta un poco diferente, pero también

consiste fundamentalmente en la falsa analogía. Por un lado, dado que el chino no conoce la flexión, el sustantivo “女人-*mujer*” puede ser plural según el contexto y combinar con “所有”. Por otro lado, el alumno iguala erróneamente “所有” con *todo*, ignorando los distintos valores que muestran *todo* y *todos*.

5.3.2.7. Errores por la falsa analogía entre los SSNN con determinantes de lectura posesiva

De acuerdo con Leonetti (1999a: 809), “el artículo aparece en lugar del posesivo en los contextos que permiten recuperar por otros medios, gramaticales o puramente inferenciales, la información aportada por el posesivo”. Es un uso muy peculiar del castellano y constituye un obstáculo para el desarrollo de los aprendices chinos. Veamos un ejemplo:

(150). **Cuando me siento pérdida en mi vida, vuelvo a leer este libro y me orienta.*

Se trata de un error muy representativo. En realidad, un artículo definido ya permite recuperar la definitud del SN y la evidente relación posesiva entre *vida* y *yo* no requiere la participación de ningún indicador explícito. De acuerdo con Zeng (2009), los adjetivos posesivos chinos se presentan en tres variantes: *pronombre personal + “的”*, *pronombre personal + 0 “的”* y *0 pronombre + 0 “的”*. En chino, si el contexto permite identificar el poseedor del SN, tampoco

es imprescindible el uso del posesivo y pueden emplearse los sustantivos escuetos, o sea, la forma “*0 pronombre + 0 “的”*”. El problema es que las tres maneras pueden expresar lo mismo en el contexto. Mejor dicho, la presencia de un nombre con indicador explícito de posesión en estos contextos no es una construcción marcada en la lengua china. Al contrario, en muchos casos, es la forma más clara y menos marcada de expresar una relación de posesión. Vamos a traducir dos ejemplos de Leonetti (1999a: 809) al chino para aclarar la cuestión:

(151). a. 我的 头 有点 痛。

mi cabeza un poco doler

Me duele la cabeza.

b. 我 头 有点 痛。

yo cabeza un poco doler

Me duele la cabeza.

c. 头 有点 痛。

cabeza un poco doler

◆ Me duele la cabeza.

(152). a. 他 亲 她的 脸颊。

él besar su mejilla

Le besó la mejilla.

b. 他 亲 她 脸颊。

él besar ella mejilla

Le besó la mejilla.

c. 他 亲 Ø 脸颊。

él besar mejilla.

◆ Le besó la mejilla.

En (151a), se emplea la forma *pronombre personal* + “的”, “我的”, indicando a quién pertenece la cabeza. En (151b), el pronombre personal “我” también se puede usar para identificar el poseedor de la cabeza; no obstante, en (151c), la relación de pertenencia entre el poseído y el poseedor no resulta tan transparente por la falta de posesivo. Es decir, la cabeza corresponde a diferentes individuos en distintos contextos, dependiendo de quién están hablando los interlocutores. En (152a) y (152b), “她的” o “她” proporciona suficiente información acerca del poseedor de la mejilla, en tanto que la oración (152c) resulta confusa y aun menos aceptable que la (152c), dada que la posición posverbal del sustantivo *mejilla* implica información nueva.

5.3.2.8. Errores por la falsa analogía entre los SSNN sustantivados

El valor de recategorizador del artículo es ajeno para los alumnos chinos por la abundancia de palabras de co-categoría y la sustantivación de forma cero (Parte I, Apartado 3.2) que existen en su lengua materna. Dicha realidad les dificulta juzgar la categoría de las palabras españolas y les conduce a establecer falsas analogías entre los dos idiomas. Vamos a ver algunos ejemplos:

(153). * *Me parece es fatal que los personales servan así al cliente como los de vuestros.*

(154). * *Le gusta viajar y nadar no le gusta la trabajar.*

(155). **[...] por la tarde cuando termina su clase y regresa a la casa come con su madre y luego habla con su madre en espanol para practicar que ha aprendido en la clase.*

(156). **[...] aprender español es lo que más importante.*

(157). * *En el tiempo de invierno es lo más largo de cuatro estaciones.*

De acuerdo con Leonetti (1999a: 818),

[...] una de las propiedades más características del comportamiento gramatical del artículo en español es la capacidad de combinarse con categorías distintas del nombre: en particular, con sintagmas adjetivos, sintagmas preposicionales y oraciones de relativo, para dar lugar a SSNN en los que no aparece un núcleo nominal.

En las frases (153) y (154), los alumnos o bien ignoran dicha facultad del

artículo, o bien desconocen la propiedad adjetiva de *vuestros* o el valor nominal del infinitivo *trabajar*, dada la gran cantidad de palabras co-categorías que existe en chino y la amplia aplicación de la sustantivación de la forma cero en este idioma (Parte I, Apartado 3.2).

Hemos mencionado en los capítulos anteriores que en chino, existe una partícula “*的-de*”, que puede servir como sustantivador (Parte I, Apartado 3.2) o adjetivador (Apartado 5.3.2.2) a la vez. En (155), es muy posible que el alumno la equipare con *que*, ya que esta también puede introducir una frase como modificador del nombre sustantivo,¹¹⁷ y crea que esta unidad puede desempeñar dos papeles simultáneamente como “*的-de*”. No obstante, en español es imposible que aparezca una oración de relativo en la posición de complemento directo¹¹⁸ sin la presencia del artículo. La analogía no se limita a “*的-de*” y *que*, sino que también se extiende a otros elementos, dado que la forma de sustantivación de chino resulta más constante y sencilla y los aprendices siempre tienden a buscar medios más asequibles y menos complejos de expresión. Como lo ha señalado (Fernández: 1991) en el

¹¹⁷ Es decir, el alumno cree que esta unidad se usa como adjetivador como “*的-de*”. Hemos encontrado un ejemplo muy llamativo en el corpus, aunque no pertenece al uso de artículo:

*Más lejos, está el Mar mediterráneo que color azul.

¹¹⁸ De acuerdo con Campos (1999: 1529): “llamamos ‘complementos directos’ al sintagma nominal que está regido tanto sintáctica como semánticamente por el verbo. La acción sintáctica se manifiesta en el hecho de que el verbo determina que tal complemento ha de ser un sintagma nominal.”

Encuentro práctico de profesores ELE:

Ante una dificultad generadora de error, en un primer momento, ni siquiera se tiene conciencia de ella y se produce una interferencia debida a la ignorancia. Se tiende a repetir frases hechas, lo que provoca con frecuencia fallos de adecuación; asimismo, se reduce el mensaje y se "simplifica" la forma, acudiendo a los elementos con mayor carga significativa.

Eso es lo que ocurren en (156) y (157), en las cuales, los errores se deben a la simplificación de las reglas de uso, repitiéndose ciertas estructuras (*lo que* o *lo*) y estableciéndose una falsa analogía entre estas y el sustantivador chino “的 *-de*”.

5.3.3. Errores por conflictos relacionados con el número y el género

Las confusiones relativas al género y al número de los artículos son muy frecuentes en los estudiantes chinos (Apartado 4.5.1). La explicación de esta elevada frecuencia es, una vez más, la influencia de la lengua madre. La falta de morfema de género y número en chino y la visión distinta sobre la naturaleza contable / incontable e individual / colectiva de los sustantivos en chino y en español constituyen los dos factores más importantes de los errores en número y género.

5.3.3.1. Errores por la ausencia de morfema de género y número en chino

En español, los sustantivos se caracterizan por los morfemas flexivos de género y número. En cambio, en chino no existe una marca gramatical de género, y el uso del sufijo “*/7*”, que indica pluralidad, está limitado a un ámbito muy reducido (Parte I, Apartado 3.1). Por tanto, los aprendices chinos, sobre todo los principiantes, cometen errores en la concordancia de género y número a menudo. Vamos a ver algunos ejemplos:

(158). * *Nada más acabar el reunión, ya había tenido el móvil de Eva.*

(159). * *Le gusta llevar ropa cómoda, escuchar música coreana, tomar el sol y ver la películas de amor.*

En español, todos los sustantivos tienen género masculino o femenino. Los sustantivos que designan personas o animales suelen ser del mismo género que el sexo del referente. No obstante, el género de la mayoría de los nombres sólo trata de un asunto de convencionalismo y debe memorizarse. Asimismo, a pesar de que la terminación indique el género y número del nombre en general, existen muchos casos especiales. En la frase (158), el alumno desconoce el género femenino del sustantivo *reunión*, lo cual da origen a una discordancia entre el artículo y el nombre. Mientras que en la (159), se ha dejado de lado la concordancia de número. Por consiguiente, para los aprendices chinos es imprescindible familiarizarse con las normas

sobre el género y el número, y, sobre todo, la memorización de los nombres sin marcas formales explícitas de género para poder determinar qué forma del artículo tienen que emplear.

5.3.3.2. Errores por la divergencia en los sustantivos contables e incontables

Bosque (1999: 8) apunta las definiciones de Bello (1847: §123) de los sustantivos contables e incontables en el castellano: los nombres incontables denotan “cosas que pueden dividirse hasta el infinito conservando su naturaleza y su nombre” y los nombres contables designan las cosas que “no pueden dividirse sin dejar de ser lo que son”. No obstante, la visión del concepto de contable e incontable no es la misma en el español y el chino. De acuerdo con Yu (2000), los sustantivos chinos son incontables y se convierten en contables en caso de ser modificados por un numeral. Eso es, el chino no distingue gramaticalmente los nombres incontables de los contables y la oposición entre los dos tipos de sustantivos se limita a la esfera semántica. Por tanto, cuando los alumnos chinos se ponen en contacto con las lenguas europeas, el entendimiento diferente sobre el concepto de contable e incontable causa los errores en el número. Por ejemplo: para los chinos, el nombre *dinero* es contable por lo general, ya que en la mayoría de los casos aparece con numerales (Véase el ejemplo 160); pero es incontable en (161), ya que no está modificado por numerales y denota la moneda corriente en

común:

(160). a. 一 元 钱
un yuan dinero

b. 两 元 钱
dos yuan dinero

(161). 我 没 钱。
yo no dinero
No tengo dinero.

No obstante, en español, el sustantivo dinero es incontable, puesto que en principio, no puede decirse *un dinero* o *dos dineros*. Vamos a ver otro ejemplo:

(162). *[...] no estoy seguro que a tu jefe le guste la relación de dos compañeros de trabajo.

En chino, la palabra “关系-relación” suele emplearse sin numeral. Por tanto, en (162), el alumno la clasifica como un sustantivo incontable y emplea la forma singular para referirse a las relaciones amorosas.

5.3.3.3. Errores por la divergencia en los sustantivos individuales y colectivos

De acuerdo con Bosque (1999: 32): “los sustantivos colectivos designan en singular conjuntos de entidades [...] mientras que los individuales, que son la mayoría, designan una sola entidad”. Una parte de los nombres colectivos españoles se obtienen mediante sufijos derivativos (-aje: personaje; -ado: profesorado; -ario: rosario, etc.), pero también existen una gran cantidad de colectivos sin estructuras morfológicas (pareja, serie, familia, etc.).¹¹⁹ En cambio, los colectivos chinos son sustantivos compuestos y pueden dividirse en dos tipos principales:¹²⁰

a). sustantivo + clasificador:

书 本

libro clasificador de individuos

conjunto de libros

人 类

persona clasificador de especies

ser humano

¹¹⁹ Véase Bosque (1999).

¹²⁰ Véanse Zhu (1984) y Zhao (1979).

b). sustantivo + sustantivo:

夫 妇

marido mujer

pareja

饭 菜

arroz cocido plato

comida

En comparación con los colectivos del castellano, los de chino pueden distinguirse a simple vista. Suponemos que este rasgo de la lengua materna de los alumnos da origen a los errores de las siguientes oraciones:

(163). * *Me parece es fatal que los personales sirvan así al cliente como los de vuestros.*

(164). * *[...] los gentes que vive en el norte [...]*

(165). * *Que le gusta las ropas modernas, los coches bonitos, [...]*

En (163), el sustantivo español *personal* significa “conjunto de personas que trabajan en un mismo organismo, dependencia, fábrica, taller, etc.” y no es preciso utilizarlo en plural. Lo mismo ocurre en (164) y (165), en los que los alumnos ignoran el carácter colectivo de *gente* y *ropa* y los confunden con los sustantivos individuales de su lengua materna.

5.4. A modo de conclusión

El chino y el español son dos lenguas tipológicamente distantes y eso hace que existan errores frecuentes. Un punto problemático tiene que ver con el empleo del artículo, que no existe en chino. Los problemas se concentran en los tipos que hemos señalado y esta detección del problema es básica para plantear una estrategia docente destinada a los estudiantes de ELE.

Hemos hecho el análisis de la influencia de la lengua materna sobre el uso del artículo por parte de los alumnos chinos. No obstante, este no es el propósito final de nuestra investigación, sino un medio que nos ayuda a encontrar las medidas más oportunas y efectivas contra la presencia de fallos. A continuación, vamos a hacer un resumen sobre estos tipos de interferencia para disponer de una vista panorámica:

ORIGEN DE ERRORES	SUBTIPOS:
Errores por la interferencia del orden de palabras del chino	● La omisión indebida del artículo determinado en los SSNN definidos preverbales; ● La omisión indebida del artículo indeterminado en los SSNN indefinidos posverbales.

Errores por la falsa analogía formal y semántica	● Errores por la falsa analogía entre los SSNN que denotan los lugares, entidades, etc.; ● Errores por la falsa analogía entre la partícula “<i>的</i>-de” y la preposición <i>de</i> en los sintagmas complementos del sustantivo; ● Errores por la falsa analogía entre los demostrativos; ● Errores por la falsa analogía entre el numeral “<i>一</i> -<i>un</i>” y el artículo <i>un</i>; ● Errores por la falsa analogía entre los SSNN escuetos; ● Errores por la falsa analogía entre <i>todo</i> y “<i>整</i>”, <i>todos</i> y “<i>所有</i>”; ● Errores por la falsa analogía entre los SSNN con determinantes de lectura posesiva; ● Errores por la falsa analogía entre los SSNN sustantivados.

Errores por conflictos relacionados con el número y el género	● Errores por la ausencia de morfema de género y número en chino; ● Errores por la divergencia en los sustantivos contables e incontables; ● Errores por la divergencia en los sustantivos individuales y colectivos.

Tabla 45. Los tipos de errores de interferencia

CAPÍTULO VI. LAS REGLAS DE USO DEL ARTÍCULO

PROPUESTA DE ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE A ESTUDIANTES DE ORIGEN CHINO

6.1. La importancia de las reglas de uso y la gramática pedagógica

En los capítulos anteriores, hemos reflexionado acerca de la influencia de la lengua materna en la adquisición del artículo por parte de los alumnos chinos observando desde distintos ángulos los errores que comenten al emplear esta partícula. Por lo tanto, para triunfar en la docencia, es necesario que consideremos en mayor medida sus características específicas al aprender el español (más concretamente el artículo, en nuestro caso).

Este triunfo consiste en que los alumnos chinos alcancen plena competencia comunicativa, o mejor dicho, en que sepan emplear el artículo de forma eficaz y oportuna de acuerdo con el contexto y la intención comunicativa. Con lo cual, tienen que interiorizar tanto las reglas de gramática como las de uso. No se trata de una tarea fácil de todas maneras, teniendo en cuenta las grandes diferencias entre los dos idiomas. Sin embargo, es una tarea que deben afrontar al mismo tiempo los profesores y los estudiantes. Teresa Bordón (2006: 31-32) apunta así la idea de Widdowson (1978, 1983, 1984):

En la enseñanza de lenguas europeas a estudiantes de tradición cultural no europea, es de capital importancia la enseñanza de las reglas de uso, lo cual implica otorgar la

misma atención a la competencia comunicativa que a la gramatical.

A nuestro entender, estas dos capacidades (la competencia comunicativa y la gramatical) están estrechamente vinculadas. En efecto, la competencia gramatical forma parte de la comunicativa, puesto que el dominio del idioma resulta de la concurrencia de diferentes conocimientos (tanto los del código como los del uso de la lengua).¹²¹ A partir del desarrollo del enfoque comunicativo en la didáctica de lenguas, la competencia comunicativa ha sustituido a la competencia gramatical y se ha convertido en el primer foco de interés en el aula de idiomas extranjeros. Mejor dicho, la competencia gramatical, en vez de representar un monólogo, colabora con otras competencias (la competencia discursiva, la pragmática y la estratégica) en la enseñanza/aprendizaje de una LE.¹²²

En cuanto a los aprendices chinos, su capacidad comunicativa se activa,

¹²¹ De acuerdo con el *MCER* (2001:19), “El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular.”

¹²² Define así el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm): “La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.”

como en estudiantes de otras nacionalidades, a través del desarrollo de las cuatro destrezas principales: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.¹²³ Es obvio que, si una persona se expresa y comprende un idioma correcta y apropiadamente, es porque sabe dónde reside la corrección y la propiedad, y cómo se alcanza. Es difícil imaginar que un estudiante chino pueda hablar en genuino español, entender los artículos y las obras en español y escribir en español sin conocimiento ninguno de las reglas gramaticales de esta lengua, sobre todo cuando la aprende en un país no hispanohablante (en China, por ejemplo), dadas las distintas condiciones objetivas entre el aprendizaje de la lengua materna, la adquisición de una lengua similar a la materna y la adquisición de una lengua con una diferencia abismal respecto de la materna.¹²⁴

¹²³ Por supuesto, la adquisición de la lengua no supone solo el dominio de las cuatro destrezas sino también saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes: 1971).

¹²⁴ Victoria (1996, [2007]: 227) menciona dos hechos al explicar la gramática universal:

“- a pesar de su extraordinaria complejidad, la lengua materna se adquiere a partir de un conjunto fragmentario de datos, y a una edad en la que las capacidades cognitivas generales apenas han comenzado su desarrollo;

-Todos los miembros de la especie humana (excluyendo casos patológicos) van alcanzando estadios equiparables de dominio de su lengua, en un mismo período de su vida, y con independencia tanto del tipo de lengua que se adquiere como del grado de inteligencia general de cada individuo.”

No obstante, aun cuando estamos aprendiendo la lengua materna, la gramática nos ayuda a hablar y escribir de manera correcta.

En cambio, “la semejanza entre L1 y L2 puede conducir a la facilitación en el aprendizaje, la cual es detectable si se comparan resultados entre grupos de aprendices con diferente L1” y “la

Otro punto que queríamos destacar es la gramática que intentamos tratar aquí. De acuerdo con Canale y Swain (1996), “Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas”, y por consiguiente, hay que distinguir la gramática pedagógica de la gramática lingüística. Mientras que esta procura descubrir y reseñar las leyes que rigen las lenguas naturales e investigar las propiedades y los usos de una determinada lengua, la gramática pedagógica da prioridad a la capacidad de comunicación de los aprendices extranjeros; dicho de otra manera, está enfocada al uso efectivo de la lengua. Por consiguiente, se priman las reglas de uso por encima de las de pura gramaticalidad en esta situación. Es decir, no basta con *saber algo*, porque lo que se exige en la vida real es *saber hacer algo*.¹²⁵

Peris (1996: 229) sintetiza las características de la gramática pedagógica

transferencia positiva no es simple directa y previsible, más bien su acción va con frecuencia combinada con factores universales y de desarrollo intralingüístico [...]” (Miguel 2004).

Por eso, “El problema que aborda el francés que aprende italiano tiene un carácter muy distinto del que encuentra un inglés que estudia húngaro. Francés e italiano son lenguas hermanas. Inglés y húngaro no son ni parientes lejanos: no tienen nada en absoluto en común” (Palmer 1986 [1917]: 33).

¹²⁵ Moreno (2000: 105) habla de esta cuestión también: “conviene distinguir, pues, entre gramática pedagógica – la que intenta capacitar al aprendiz para la comunicación verbal- y gramática lingüística – la que aspira a descubrir y describir los procesos internos que desarrollan esa capacidad. Una gramática pedagógica no debe limitarse a las reglas de gramaticalidad, sino que debe adentrarse en las reglas de uso. De poco sirve aprender a producir enunciados correctos, si no sabemos cómo, cuándo, con quién podemos emplearlos y con quién no.”

comparándola con la descriptiva. Para este autor, la gramática pedagógica:

- No se propone ser exhaustiva, sino seleccionar los aspectos relevantes para los aprendientes.
- No es unitaria, dado que existen gramáticas pedagógicas muy diferentes, no solo en razón del modelo lingüístico que las inspira sino también de la L1 de los aprendientes.
- Y no se basa en una única gramática descriptiva, sino que adopta un enfoque ecléctico de acuerdo con principios de utilidad pedagógica.

En nuestro caso, aspiramos a ofrecer una gramática pedagógica, inteligible y orientada al uso, que va dirigida particularmente a los futuros profesores chinos de ELE, tomando en cuenta las siguientes realidades:

- El profesor desempeña un papel crucial en la enseñanza-aprendizaje de la L2 en los entornos institucionales (Parte I, Apartado 1.3.1.2 y Apartado 1.3.2). Es el primer responsable de los programas pedagógicos con los alumnos, así como el selector de los componentes lingüísticos (Peris 1996, 1998).
- De acuerdo con Oxford y Anderson (1995, citado por Peris 1998): “Si quieres ser entendido, primero debes entender tú.” Eso concuerda con la opinión de Gargallo (1999: 22): “A todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje [...] ya que cuánto más sepamos

sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.” En este sentido, los profesores chinos se ubican en una posición ventajosa, dado que estos han experimentado este proceso de adquisición en persona: han atravesado las distintas etapas de aprendizaje y han vivido los momentos difíciles.

-En la actualidad, se encuentran muy pocos materiales dirigidos especialmente a los docentes chinos de ELE. En China, no se distinguen los libros para estudiantes de filología española de las universidades y los para alumnos de cursos de preparación lingüística.

En vista de la doble identidad de los profesores chinos, esta gramática, en vez de servir de puro apoyo para el aprendizaje, se presenta también como un resumen de las posibles soluciones y explicaciones a los problemas que suelen aparecer en el proceso de adquisición del artículo por parte de los alumnos chinos y persigue ofrecer a los docentes chinos de ELE ideas provechosas para su futura práctica docente.

Vamos a exponer las reglas de uso del artículo procediendo de lo fácil a lo difícil, de lo fundamental a lo secundario, de lo común a lo especial. Según este criterio, en principio, colocamos las reglas en el siguiente orden:

Valor de indicador de género y número $\implies$ Valor de (in)definitud $\implies$

Valor genérico $\implies$ Valor posesivo $\implies$ Valor recategorizador $\implies$

Los SSNN escuetos

De acuerdo con el resultado del análisis estadístico, **el valor de indicador de género y número** resulta ser la función más manejable. En este valor, describiremos la norma principal y plantearemos los puntos claves para triunfar en la docencia de este valor. **El valor de (in)definitud** constituye la función fundamental y central, que se vincula estrechamente con todos los demás valores. En este valor, vamos a hacer una descripción general primero y listar los usos más específicos que cumplen la condición de unicidad en la segunda parte, y al final, mencionaremos los usos evaluativos o metafóricos de los artículos indefinidos. En **el valor genérico**, vamos a explicar su uso de manera general y también describir las diferencias entre la forma con artículo definido y la forma con artículo indefinido. En comparación con la función genérica, **el valor posesivo** tiene una relación aun más cercana al valor de definitud y podemos considerarlo como una variante especial de este. Sin embargo, tal vez justamente por esta especialidad, da origen a problemas no omisibles a los aprendices. Describiremos el uso del artículo en este valor comparándolo con el posesivo. **El valor recategorizador** se divide en dos partes: los usos con artículo definido y *lo* y los usos con artículo indefinido. El

valor de sustantivador resulta ser la función menos inteligible para los alumnos. Vamos a exponer los usos más comunes de este valor, en primer lugar, y explicaremos los empleos especiales a continuación. Además, también mencionaremos brevemente la capacidad de recategorización de los artículos indefinido: transformar los sustantivos incontables en contables. Por último, trataremos los **SSNN escuetos**, que constituyen el más problemático para los alumnos chinos. En este apartado, después de hacer una descripción genérica de esta función del artículo, intentaremos explicar sus usos en diferentes posiciones sintácticas. Al final, haremos una reflexión adicional de este valor. Mostramos la estructura general en el siguiente esquema:

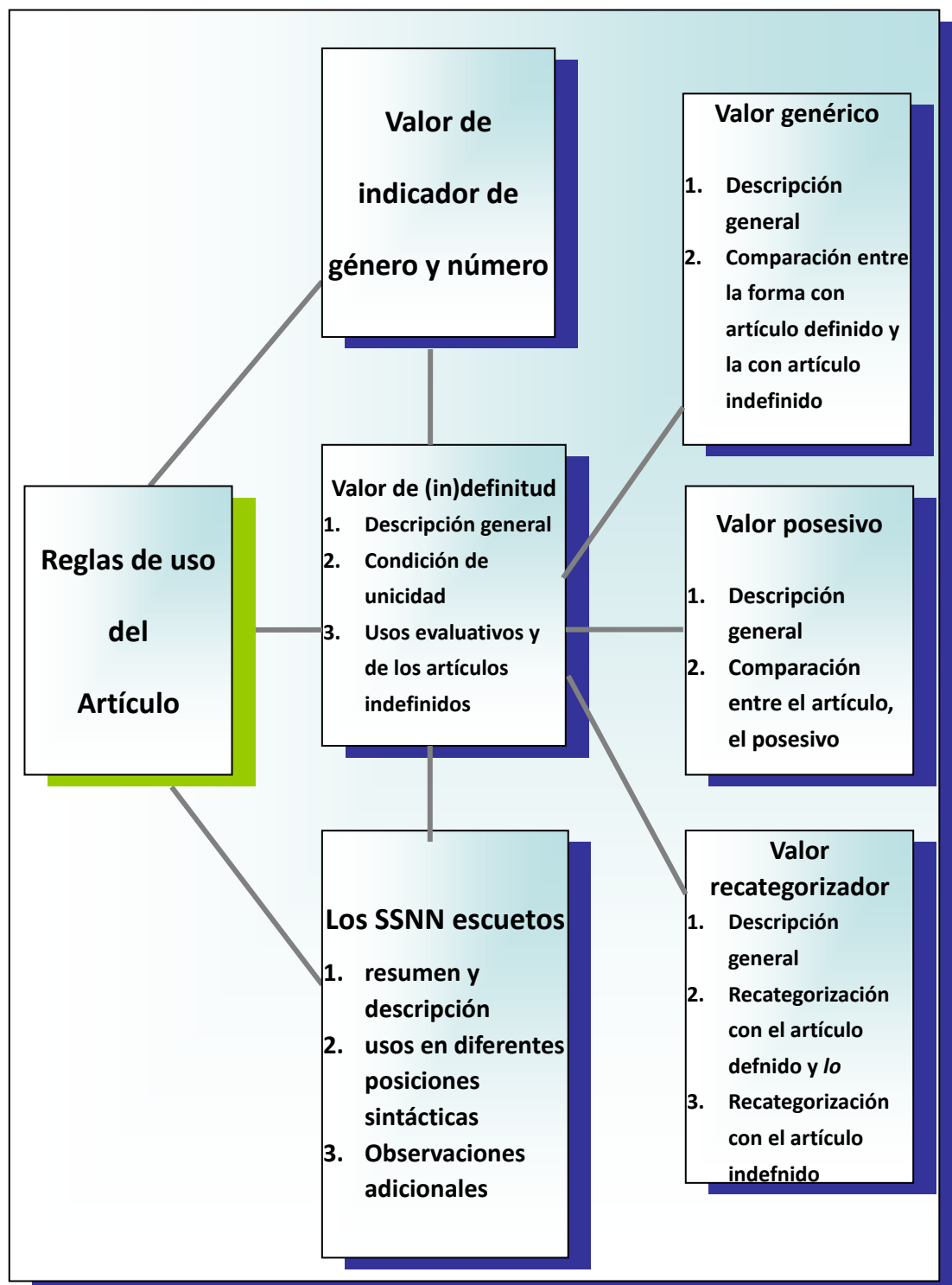


Tabla 46. Estructura de la gramática pedagógica

6.2. Las reglas de uso del artículo

A continuación, intentamos proponer las reglas gramaticales del uso del artículo con arreglo a las ideas que se han planteado, indicando aquellos puntos que necesitan especial atención por parte de los estudiantes chinos. Aprovechando los resultados de los apartados sobre la comparación entre los dos idiomas y el análisis de errores, procuramos enfocar el tema hacia los obstáculos más propios u obstinados de los aprendices chinos, y, por ende, no detallamos todas las normas de esta partícula lingüística. Es decir, vamos a explicar las reglas esenciales de funcionamiento del artículo —que establece la base del uso adecuado por parte de los alumnos extranjeros— y a desarrollar en su interior solo los puntos más descartados para los aprendices chinos, que nos revela el análisis de errores.

6.2.1. El valor de indicador de género y número

El artículo concuerda con el nombre al que precede en género y número.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

Los errores referidos a la morfología de los artículos que cometen los estudiantes son, sin duda alguna, el primer problema que encuentran los

aprendices chinos y suele darse a lo largo de todo el proceso de estudio, aunque con una escasa frecuencia de aparición desde el nivel B1¹²⁶. Se trata de errores de desarrollo que radican en los factores intralinguales (en principio, se debe a la ignorancia de las normas al inicio del aprendizaje y a la hipergeneralización o hipercorrección de las reglas desde el estadio intermedio).

Además, dado que la lengua china no conoce la flexión ni cuenta con el artículo, a los alumnos de origen chino siempre les cuestan hacerse a las nuevas costumbres lingüísticas y mantener la concordancia entre el género y número de los sustantivos y el artículo.

Por tanto, a nuestro entender, la clave de tener éxito en la enseñanza de este valor consiste en el cumplimiento de dos condiciones:

- proporcionar alta cantidad y calidad de “*input*” para evitar la simplificación;
- brindar suficientes oportunidades y estímulos para que los alumnos puedan formular y comprobar el “*output*” y corregir la interlengua.¹²⁷

¹²⁶ Véase el Apartado 4.1.5.1.5.

¹²⁷ Sobre la importancia del *input* y el *output*, véase la primera parte, el Apartado 1.3.1.2.2.

6.2.2. El valor de (in)definitud

EL ARTÍCULO CON VALOR DE (IN)DEFINITUD:

6.2.2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL VALOR DE (IN)DEFINITUD

Hay que emplear el artículo definido, cuando hablamos de algo o alguien que los interlocutores podemos identificar inconfundiblemente, ya sea una información antes mencionada, ya sea accesible en el contexto. Y no importa si el nombre ocupa el lugar inicial de la oración o no.

Hay que utilizar el artículo indefinido, cuando no podemos llegar a formarnos una imagen de qué o de quién se habla, aunque el nombre aparezca en la posición posverbal.

(266). a. *Papá, el invitado ha llegado.* = *Papá, ha llegado el invitado.*

b. *Papá, tenemos un invitado sorpresa.* = *Papá, un invitado sorpresa tenemos.*

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

El valor de (in)definitud es el valor principal del artículo y nos abre la primera ventana para que observemos las funciones que asume este determinante nominal, así que debe ser considerado como un punto clave para los aprendices de nivel A1-B2. Proponemos una posible explicación respecto al valor de (in)definitud a los estudiantes chinos:

En español, un sustantivo con artículo definido es como un conocido nuestro en común: todos sabemos por lo menos de quién estamos hablando al mencionarlo;

Por el contrario, un sustantivo con artículo indefinido es como un extraño que queremos presentar o que nos quieren presentar.

Por supuesto, esta regla trata de un principio fundamental, que sirve para lanzar una idea general a los principiantes, pero, luego, no se puede prescindir del estudio de otros usos detallados si queremos dominar por completo esta partícula. No obstante, aumentaría la eficacia del aprendizaje explicar el verdadero valor al principio, porque, si dividimos el uso del artículo de manera demasiado simplista, es decir, si ponemos los artículos indefinidos y la primera mención en un mismo plano, y los definidos y la segunda mención en el otro, los alumnos suelen sobrepasar los límites y hipergeneralizar las reglas de uso.

Así mismo, dada la capital relevancia que cobra el orden de palabras en chino al discernir las informaciones conocidas de las nuevas, hay que detallar y enfatizar la posición de los SSNN con artículos. La idea consiste en romper la relación entre el orden y el tópico-comentario, que está oculta en la mente de los estudiantes chinos,¹²⁸ y plantear el

¹²⁸ Véase Parte I, Apartado 3.3.1.1, 3.3.1.2.

concepto básico del artículo con ayuda de actividades diseñadas en vista de la lógica original de los alumnos de procedencia china.

6.2.2.2. USOS ESPECÍFICOS DEL ARTÍCULO DEFINIDO

Al frente de los siguientes SSNN, hay que emplear el artículo definido, ya sea porque el contexto en que se sitúan,¹²⁹ ya sea porque designan seres únicos en su categoría. A saber:

1) Los superlativos

(267). *Para mí Origen es la película más interesante de este año.*

2) Los SSNN con modificadores restrictivos

(268). *El hijo de mi mejor amiga es muy simpático. (Si ella sólo tiene un hijo)*

3) Las aposiciones específicas

(269). *Cerca de aquí hay una universidad, la Universidad de Barcelona.*

4) Las entidades únicas del mundo

(270). *La luna ha inspirado a muchos poetas románticos.*

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

De acuerdo con Leonetti (1999: 794-795):

La 'definitud' en su forma prototípica consiste, [...], en la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en

¹²⁹ Nos referimos al dominio de definitud.

el contexto de uso. Denominaremos a esta condición 'requisito de unicidad'.

Al emplear el artículo, el hablante supone que su interlocutor será capaz de identificar unívocamente el referente aludido con la información que tiene a su disposición.

En realidad, la mayoría de los usos del artículo definido corresponden al caso de cumplir el requisito de unicidad por estar sometidos a un dominio de definitud. Por ejemplo, los usos deícticos (*Ábreme la puerta, por favor*), los usos anafóricos (*-¿Recuerdas a Ana? La chica ahora está en China.*) y los usos anafóricos asociativos (*Me gusta este país, pero no soporto la comida*), así como los cuatro usos específicos mencionados. Sin embargo, conviene ponerlos de relieve en la enseñanza porque son, ciertamente, donde se pierden con mucha frecuencia los alumnos chinos.¹³⁰

En los superlativos, los estudiantes chinos pueden equiparar estos sintagmas del español a los de su lengua materna e interpretarlos como un comentario, que estima el valor o la importancia del tema o sustituir el artículo definido por un indefinido y los colocan en el puesto inicial de la oración como tópico. En cualquier caso, echan el artículo definido al olvido. Lo mismo les ocurre con los SSNN con

¹³⁰ Véase Parte II, Apartado 4.2.1.

modificadores restrictivos (véase el Apartado 5.3.1). De modo que se trata de un problema que merece una atención particular de los docentes.

En el caso de las aposiciones específicas, están incluidos los nombres de las instituciones culturales y educativas, los organismos públicos o privados, etc. Los alumnos chinos suelen considerarlos como nombres propios y se olvidan de poner el artículo definido antes del sustantivo por la influencia de la lengua materna (véase el Apartado 5.3.2.1).

Por lo que respecta a las entidades únicas, podemos aprovechar la oportunidad para reforzar los conocimientos que han adquirido los estudiantes en los cursos A1-A2, dado que los aprendices de los niveles B1-B2 ya tienen que empezar a asimilar el valor principal de esta partícula. Por ejemplo, si ellos memorizan mecánicamente las reglas en vez de comprender la función, no saben explicar por qué se usan artículos diferentes ante *luna* en las siguientes frases:

(271). a. La luna es una estrella.

b. Mañana podremos contemplar una luna llena muy brillante.

6.2.2.3. ARTÍCULO INDEFINIDO Y USOS EVALUATIVOS

Además de introducir informaciones nuevas, los SSNN indefinidos tiene un sentido evaluativo o metafórico. Veamos unos ejemplos:

1) La exigencia de modificadores cualitativos

(272). *Es un libro muy interesante.*

(273). *La chica tenía un miedo horrible.*

2) Los construcciones con *un* valorativo o metafórico como atributo

(274). *Michael Jackson es un genio.*

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

En principio, los artículos indefinidos se emplean para indicar elementos no identificables y pueden aparecer en los grupos nominales con modificadores cualitativos o en los atributos con valor evaluativa o metafórica.

En el caso 1), la participación de los adjetivos evaluativos exige la colaboración del artículo indefinido y hace imposible el empleo de los artículos determinados. Dicho fenómeno resulta más nítido en la frase (273): a pesar de que “miedo” trata de un sustantivo no contable, es compatible con el indefinido debido a la compañía del modificador cualitativo “horrible” y recibe un valor evaluativo.

En el caso 2), el artículo indefinido aparece en el atributo enfatizando la valoración. En estos casos, la participación de los modificadores calificativos no es imprescindible. No obstante, si la intención comunicativa no consiste en efectuar una evaluación, sino en identificar el sujeto, los modificadores descriptivos se convierten en un componente indispensable. Por tanto, podemos decir *Ana es una profesora de español* para identificar a Ana, o decir *Ana es una excelente profesora* para evaluar a Ana, pero **Ana es una profesora* se sitúa en los límites de la gramaticalidad.

Los alumnos chinos cometen menos errores en el artículo indefinido que en el definido. No obstante, por la interferencia de la lengua materna, la adición inconveniente del indeterminado en los atributos ha sido un problema muy típico entre ellos.¹³¹ Por tanto, es muy importante aclararles el carácter cualitativo del artículo indefinido.

¹³¹ Véase Parte II, Apartado 4.2.2.

6.2.3. El valor genérico

EL VALOR GENÉRICO:

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL VALOR GENÉRICO:

A veces, querríamos hacer una referencia general en vez de una particular. No nos importa cada individuo, sino la clase como un todo indivisible.

También hay dos formas de grupos nominales genéricos:

Los SSNN con artículo definido y los SSNN con artículo indefinido.

Los usos mencionados en el valor de (in)definitud nos sirven de referencia al analizar la diferencia entre estos dos tipos:

- 1) Los SSNN con artículo definido introducen una categoría como elemento único y supuestamente conocido por todo el mundo ;

(275). Las películas son más reales que la vida.

(276). El cine es un gran invento.

- 2) Los SSNN con artículo indefinido nos presentan la clase en general a partir de un individuo de dicha clase.

(277). Una película es una obra de arte cinematográfica que nos cuenta una historia.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

En cuanto a la diferencia entre los SSNN con el artículo definido

singular y los SSNN con el artículo definido plural, no hay por qué distinguirlos de manera demasiado rigurosa, sobre todo en los cursos A1-B2, dada la gran similitud que muestran en el sentido.

En lo que respecta a los dos tipos de SSNN genéricos (los introducidos por el artículo definido y los introducidos por el artículo indefinido), en realidad, creemos que los estudiantes chinos son capaces de percatarse de la diferencia sutil entre ellos, porque en muchas ocasiones podemos encontrar las expresiones correspondientes en la lengua china. Vamos a ver las siguientes frases, que seguramente nos darán una idea general:

(278). a. 一 个 人 应该 有 梦想。

un clasificador persona deber tener sueño/sueños

Una persona debe tener sueños.

b. 人¹³² 应该 有 梦想。

persona deber tener sueño/sueños

La gente debe tener sueños.

¹³² Para entender mejor estos ejemplos, es necesario saber dos características sobre Los SSNN en chino:

- Sólo los sustantivos que designan seres humanos permiten que la partícula “个” los pluralice. En los restantes, en cambio, no se manifiesta ninguna variación morfológica que clarifique su número.
- Los clasificadores no aparecen a solas, sino que suelen presentarse junto con los numerales o los demostrativos.

c. 人 们 为什么 没 有 梦想 了?

persona p. de pluralidad por qué no tener sueño/sueños Pasp.

¿Por qué las personas ya no tienen sueños?

En estos enunciados, se evidencia que existe una semejanza entre los dos idiomas al manifestar la genericidad. En la frase (278a), se emplea “一个人- *una persona*” para designar la especie humana. Es decir, el enunciador habla de toda la clase mediante la referencia a un individuo de esta. En cambio, en la oración (278b), la posición inicial confiere valor de definitud al sustantivo “人- *persona*”, así como en la (278c), sin necesidad del apoyo de los determinantes¹³³ y en comparación con la (278a), en la (278b), la clase humana se presenta como una entidad homogénea y universalmente identificable. En la frase (278c), el sustantivo aparece en forma plural “人们- *personas*”, y se refiere al conjunto de personas sin exigir la homogeneidad absoluta de cada individuo. Por tanto, no les parece extraño a los alumnos chinos el uso de los artículos indefinidos en las referencias generales, tampoco les resulta enigmática la presencia de las dos formas (singular y plural) en el uso de los artículo definido en los SSNN genéricos, al contrario, pueden incluso discernir los cambios casi

¹³³ Véase Parte I, Apartado 3.3.1.

inapreciables si los comparan con los de su lengua materna.¹³⁴ El problema crucial reside en no conocer el artículo y confundir los SSNN con artículo definido de referencia general con los SSNN escuetos.¹³⁵

6.2.4 El valor posesivo

EL VALOR POSESIVO

DESCRIPCIÓN GENERAL:

Cuando hablamos de las cosas cuya relación de pertenencia es muy evidente (las partes del cuerpo, los objetos personales, etc.) y aparece el poseedor en la frase (en forma de sujeto o dativo), empleamos el artículo definido en vez del posesivo para evitar la repetición innecesaria.

(279). *Me duele la / *mi cabeza.*

(280). *Se me mancho el / *mi jersey.*

¹³⁴ Aunque en chino, la pluralidad solo se permite distingue de forma explícita en los sustantivos que denotan ser humano, se puede aprovechar estos SSNN para entender la diferencia entre la form singular y la forma plural de los otros sintagmas genéricos (que no designan ser humano).

¹³⁵ Véase Parte II, Apartado 4.5.1.2.1, el 83.33% de los errores son los de omisión y los errores de selección entre la forma singular y la plural del artículo determinado o entre el artículo definido y el indefinido ocupan el 16.67%.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

En comparación con las lenguas anglogermánicas (el inglés, por ejemplo), el español muestra su preferencia por expresar la relación de pertenencia por medio del artículo definido. Con tal que el contexto no deje lugar a dudas, estos elementos suelen expresarse por el artículo definido en vez del posesivo correspondiente. Por tanto, el empleo del artículo definido en el valor posesivo también cumple la condición de unicidad. Por ejemplo, la relación de posesión inalienable garantiza conocerse el poseedor del referente del SN.

En chino, el uso de los posesivos tampoco es obligatorio y también podemos recurrir al contexto para aclarar la relación de pertenencia. Quizá esa semejanza nos ayude a entender mejor el uso del artículo con valor posesivo.

Imaginemos una escena: dos hermanos se tropiezan con un amigo por la calle que les pregunta adónde van y la respuesta puede ser una de las siguientes en chino:

(281). a. 我们 去 看 爷爷奶奶。

Nosotros ir ver abuelos.

Vamos a ver a los abuelos.

b. 我们 去 看 我们的 爷爷奶奶。

Nosotros ir ver nuestro abuelos.

Vamos a ver a nuestros abuelos.

c. 我们 去 看 你的 爷爷奶奶。

Nosotros ir ver tu abuelos

Vamos a ver a tus abuelos.

La primera frase nos demuestra que, si está claro el referente, tampoco hace falta usar el posesivo en chino, excepto en caso de que el enunciador quiera enfatizar la relación de posesión (frase 281b), dado que todo el mundo entiende que los abuelos son “nuestros” (posesión no prototípica). Pero en vista de que se trata de personas identificables, en español, se pide el uso del artículo determinado. En cambio, si los abuelos no son nuestros, tenemos que añadir el posesivo para evitar la confusión del oyente. Por tanto, un truco factible que funciona en la mayoría de los casos para realizar una selección correcta entre el artículo definido y el posesivo en español es este: en caso de que pueda emplearse los SSNN escuetos en chino en estructuras en las que se establece una relación de posesión, usamos

el artículo definido en castellano.

Resumimos la diferencia entre el artículo definido y el posesivo, proponiendo una posible explicación para los aprendices chinos:

La diferencia entre los grupos nominales introducidos por un artículo definido y los por un posesivo consiste en que si los SSNN con artículo definido nos orientan a hablar con una persona distinguida, los que van con posesivo nos presentan a un gemelo. Es decir, sin la información que transmite el posesivo, no podemos identificar la persona entre sus hermanos.

Esto es:

- 1) Con los artículos definidos, mencionamos las cosas totalmente accesibles;¹³⁶

(282). *Me encanta el libro (el único libro que hemos mencionado antes).*

- 2) Con los posesivos, reconocemos las cosas indicando la posesión o destacamos la relación de posesión;

(283). *Me encanta tu libro (el libro que escribes / has escrito tú).*

¹³⁶ Véase Leonetti (1999).

6.2.5. El valor recategorizador

EL VALOR RECATEGORIZADOR

6.2.5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL VALOR RECATEGORIZADOR

Los artículos pueden realizar dos tipos de recategorización:

- 1). Los definidos y el neutro *lo* poseen la capacidad de sustantivar los elementos adjetivales.

El valor de recategorizador del artículo definido puede considerarse como otra variante del valor de definitud, dado que el empleo del esta partícula como sustantivador también debe cumplir la condición de unicidad. Mientras que las construcciones con *lo* recibe una interpretación genérica.

- 2). Los indefinidos son capaces de recategorizar los sustantivos incontables en los sustantivos contables.

⁽²⁸⁴⁾. *Me apetece un vino.* = *Me apetece una copa de vino.*

Se trata del uso de la metonimia de continente por el contenido.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

La recategorización del nombre continuo en discontinuo¹³⁷ no provoca

¹³⁷ Los términos “nombres continuos” y “nombres discontinuos” los acuña Alarcos (1967: 211-212): “[...]hay nombres cuyo campo se-mántico es homogéneo y continuo, sin que se

muchos problemas en los alumnos chinos. En cambio, el valor de sustantivador de los artículos definidos y neutros constituye una función difícilmente conquistable para los aprendices¹³⁸.

De acuerdo con Leonetti (1999: 818):

Una de las propiedades más características del comportamiento gramatical del artículo en español es la capacidad de combinarse con categorías distintas del nombre [...], para dar lugar a SSNN en los que no aparece un núcleo nominal.

En español, se admite la combinación del artículo definido con todos los modificadores y complementos del sustantivo elíptico y se exige concordancia en género y número entre el artículo y el nombre tácito.¹³⁹ En cambio, el SN con el neutro *lo* designa una entidad o un conjunto de entidades que presentan las características precisadas por los elementos adjetivales.

Los alumnos chinos se encuentran con tremendos obstáculos para dominar

distingan ejemplares diver-sos (los llamados nombres genéricos y abstractos, como agua, vino, plata, bondad, palidez, etc.); otros nombres, en cambio, se refieren a un campo semántico segmentado en multitud de ejemplares, es decir, discontinuo, como niño, libro, árbol, casa, etc.”.

¹³⁸ El porcentaje de errores en el valor de sustantivador alcanza el 51.11%. (Véase la Parte II, Apartado 4.5.1.6).

¹³⁹ Véase RAE (2010) para más explicaciones.

este valor y lo emplean en una frecuencia muy escasa, sobre todo en los cursos elementales.¹⁴⁰ Para ellos, la dificultad consiste en dos cuestiones: la comprensión de la función (¿cuándo se usa el artículo?) y la forma de combinación (¿cómo se usa el artículo?), dada la gran cantidad de palabras co-categorías que existen en chino y la alta frecuencia de empleo de la sustantivación con forma-cero en este idioma.¹⁴¹ Por tanto, en el proceso docente, creemos necesaria una aclaración tanto del valor como de la forma.

Tomando en consideración esta necesidad de los alumnos chinos, a continuación, primero exponemos una interpretación del valor recategorizador destinada a los alumnos chinos, y luego, las combinaciones más frecuentes de los artículos definidos y neutros con las distintas categorías en el siguiente cuadro:

6.2.5.2. LA RECATEGORIZACIÓN CON ARTÍCULO DEFINIDO Y LO

Imaginemos que en una empresa grande el director (el sustantivo), no puede asistir personalmente a todas las actividades públicas y privadas, así que tiene dos secretarios (el artículo definido y el neutro /o) que le sustituyen en algunas ocasiones. Estos dos dividen el trabajo y la responsabilidad. De

¹⁴⁰ Véase Parte II, Apartado 4.5.1.6.

¹⁴¹ Véase Parte I, Apartado 3.2.

manera general, uno (el artículo definido) se encarga de las fiestas privadas como representante del director, mientras que el otro (el neutro /o), se ocupa de los actos públicos en calidad de representante de la empresa. Es decir, el primero figura como individuo y el segundo, como entidad.

Vamos a ver las combinaciones más frecuentes:

- 1). Artículo + adjetivo / posesivo / preposición + adverbio o sustantivo / oraciones de relativo

(285). *-¿Me dejas el bolso?*

-¿Cuál quieres?

-El negro / el tuyo / de piel / que está encima del sofá.

- 2). Lo + adjetivo / (adjetivo) + SP/ (adverbio/ adjetivo) + oraciones de relativo

(286). *¿Cómo distinguimos lo bueno de lo malo?*

(287). *Tenemos que aprender cómo convertir lo bueno de hoy en lo mejor para mañana.*

(288). *Podemos decidir lo que comemos.*

De esto resulta que el requisito previo imprescindible de usar el artículo definido como sustantivador es la existencia (por lo menos una supuesta existencia¹⁴²) de un sustantivo antecedente, que

¹⁴² Dicha situación ocurre mucho en el lenguaje hablado. Por ejemplo, en una tienda, se oye con frecuencia este tipo de diálogo:

-¿Cuál prefieres?

-La de la izquierda.

mantiene concordancia en género y número con él. Pero a su vez, este carácter restringe el campo de actividad del artículo definido, que no puede menos de buscar ayuda de *lo*: eso son los casos en los que no podemos encontrar un nombre antecedente, pero con el apoyo de *lo* también podemos verificar su identidad:

Lo + (adjetivo) + SP

(289). *Vamos a dar un repaso a lo mejor del año pasado.*

(290). *Carmina Santos cree que lo de los toros en Cataluña es un atentado contra la libertad.*

Lo + (adverbio/ adjetivo) + oraciones de relativo:

(291). *Me impresiona lo inteligente que es la niña.*

(292). *Te he comprado lo que me pediste.*

En estos ejemplos, el artículo neutro *lo* reemplaza al definido para introducir elementos nuevos, pero con modificadores restrictivos, puesto que este no está capacitado para la tarea.

6.2.6. Los SSNN escuetos

LOS SSNN ESCUETOS

6.2.6.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS SSNN ESCUETOS:

En principio, los SSNN escuetos no tienen valor referencial ni son aptos

No ha aparecido el nombre del producto, porque no es necesario. Ya que el contexto garantiza que los dos interlocutores saben de qué están hablando.

para jugar el papel de tema en la oración por sí solos mientras que los SSNN con artículo están a la altura de dichas tareas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

La comprensión de los SSNN escuetos influye el uso correcto de los artículos con distintos valores y suponen obstáculos inmensos para los alumnos en todos los niveles, sobre todo en los superiores.¹⁴³

De acuerdo con Alarcos (1988: 233), el valor principal del artículo “consiste en trasponer los nombres comunes a la categoría de los nombres propios”, cuyas características básicas son las mismas en español y en chino: la referencial y la identificadora. La diferencia consiste en que, en la lengua china son el orden y el contexto los que desempeñan el papel del artículo en castellano. Así que los SSNN escuetos españoles, a manera de contraste, como si fueran los nombres comunes chinos sin contexto, no pueden ni referirse a un individuo o una especie, ni identificar una entidad. Presentamos una propuesta explicativa de la diferencia ente los SSNN escuetos y los sintagmas con artículos, dirigida a los aprendices chinos:

Si una frase es una película, todas las palabras (los artículos, los sustantivos, los verbos, etc.) son actores. Y la aparición del artículo

¹⁴³ Véase la Parte II, Apartado 4.5.1.4.

depende de la importancia del papel que desempeñan los nombres. Eso es, si se trata de personajes principales, gozan de la compañía del artículo, que les ayuda a destacar en el film (la oración) y a ser reconocidos por los espectadores (los receptores). En caso contrario, no concentran la mayor atención del público y no participan directamente en los acontecimientos, sino que intervienen en los eventos mediante los otros personajes (los verbos, las preposiciones, etc.).

7.2.6.2 Los SSNN escuetos en posiciones sintácticas distintas

El sujeto es la posición que brinda menos oportunidades para los SSNN escuetos, dado que en principio, esta posición oracional corresponde al tema de la frase. En cambio, en las otras posiciones sintácticas, la opción entre los SSNN con artículo y los SSNN escuetos depende, entre otros factores, de la intención comunicativa del emisor.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

Dada la complejidad que suponen los SSNN escuetos para los chinos, en primer lugar, proponemos una posible explicación del uso de los SSNN sin determinantes a los aprendices; y luego, intentaremos probar la *descripción general* con ejemplos en los que los sustantivos escuetos aparecen en

distintas posiciones sintácticas junto con los futuros profesores:

En las películas (las frases), los verbos siempre desempeñan un papel destacado, de modo que cuando los SSNN tienen que actuar junto a ellos, siempre necesitan el apoyo del artículo (o de otro tipo de determinantes), si quieren distinguirse de los demás y despertar el interés de los espectadores (los receptores). En este sentido, los SSNN escuetos son personajes secundarios, incluso incidentales a veces.

1). El sujeto:

(293). a. No entran insectos en mi salón.

b. Los insectos no entran en mi salón.

Los SSNN escuetos no suelen presentarse en el sujeto, porque este es una de las funciones mejor definidas. No obstante, cuando se encuentran con los verbos inacusativos (p.ej. los de “existencia”, “aparición”, etc.) o en estructuras pasivas (ej. Aquí se vende vino),¹⁴⁴ resulta aceptable su aparición, pero en la posición posverbal, como corresponde a su función próxima a la de un objeto directo¹⁴⁵. Ahora vamos a analizar el sujeto de dos oraciones. En la frase

¹⁴⁴ Sobre este punto, se puede consultar RAE (2010).

¹⁴⁵ En la nueva gramática de la lengua española, se nos indican las situaciones en que los SSNN escuetos pueden funcionar como sujeto preverbal:

a. Cuando toda la información que transmite la oración es remática, como en el cabezamiento

(293a), “entran insectos” es un conjunto inseparable que transmite una acción. El SN escueto “insectos” no tiene capacidad referencial, lo que posibilita su empleo como sintagma escueto. En cambio, en la oración (293b), el SN con artículo definido “los insectos” designa a la clase de animales artrópodos antenados y puede obrar a solas como tema de la frase y recibe comentarios. De ahí que aparezca precedido de artículo.

2). El atributo

(294). a. Emma es profesora.

b. Emma es la profesora de mi hija.

Los SSNN escuetos pueden actuar de atributo como los adjetivos. En esta posición, los sustantivos que designan profesiones, cargos o funciones aparecen con más frecuencia. Veamos los dos ejemplos que citamos arriba. La frase (294a) está describiendo las características de la persona “Emma” (en este caso, su profesión) para que tengamos una idea sobre “¿Cómo es Emma?” y su función iguala con la de “Emma es morena” o “Emma es española”. Mientras que la frase (294b) nos sirve identificar a la persona y contesta a “¿quién es Emma?”. Es decir, hay una ecuación entre el sujeto

de las noticias y en el lenguaje telegráfico de los titulares de prensa.

b. Cuando el sujeto preverbal es un foco contrastivo, [...] o en las construcciones relativas de relieve [...]

c. Cuando contienen los modificadores *así* o *come* ese [...] también cuando el sujeto constituye una enumeración de conjuntos inespecíficos, muchas veces coordinados.

“Ema” y el SN “la profesora de mi hija”. Eso es, solo en la frase (294b), el sustantivo consigue la capacidad referencial por medio del artículo.

3). Las aposiciones explicativas

- (295). a. Emma, profesora de español, nació en China.
b. Emma, la profesora de español, se ha ido a China.

La función que desempeñan los SSNN escuetos en las aposiciones explicativas se asemeja a la en los atributos. En la frase (295a), “profesora de española” no se refiere a ningún individuo particular ni a la clase de docentes, sino que desvela la profesión del sujeto. En cambio, el SN determinado “la profesora de español” implica que el interlocutor sólo conoce a una profesora de español, cuyo nombre es “Emma”.

4). El complemento predicativo

- (296). a. La eligieron reina del carnaval.
b. La eligieron la nueva reina del carnaval.

El complemento predicativo suele ser un sintagma adjetival y no solo complementan al verbo, sino que además complementan bien al sujeto, bien al OD de la oración en la que aparecen. No obstante, a veces, sobre todo cuando el verbo significa “denominar”, “proclamar”, “elegir” o “considerar”, se permite la presencia de los SSNN escuetos. Los sintagmas sin determinantes

en esta posición sintáctica, al igual que en los atributos o en los complementos predicativos, proporcionan ciertas informaciones sobre el sujeto o el objeto, en lugar de tener valor referencial. Por tanto, en la frase (296a), el grupo nominal escueto “reina del carnaval” no designa una determinada persona sino que trata del nombre del título que ganó el objeto. En cambio, el SN definido “la nueva reina del carnaval” denota a la chica que recibió el título.

5) El complemento de régimen

(297). a. Se trata de niños especiales con mucho talento.

b. Se trata de los niños más inteligentes del mundo.

Decidimos poner este punto aquí, porque en realidad muestra mucha semejanza con los ejemplos anteriores (los atributos, las aposiciones explicativas y los complementos predicativos). La frase (297a) nos presenta a los niños detallando las particularidades que revisten. Suele haber existido un elemento nominal antes y las frases de tipo (297a) restringen su significado como un adjetivo o una oración de relativa especificativa. Dicho de otra manera, la frase (297a) se emplea para contestar a “¿cómo son las personas?” En cambio, las frases de tipo (297b) o bien introducen el segundo miembro de una ecuación si hay antecedente, o bien plantean un tema directamente para la siguiente conversación. Por tanto, la (297b) ofrece respuesta a “¿quiénes son?” Lo mismo ocurre en los complementos del

nombre.

6). EL complemento del nombre

(298). a. Emma es profesora de Universidad.

b. Emma es profesora de la Universidad.

En la frase (298a), el SN escueto “universidad” modifica el tipo de “profesora” que es “Emma”, y en substancia, podemos equiparar su función con la de un adjetivo (por ejemplo, “buena”, “responsable”, etc.) y, por consiguiente, está tan vinculado con el nombre que sin apoyarse en este, no puede ser ni interpretado ni identificado. En cambio, en la (298b), “la universidad” se refiere a una determinada universidad que es accesible para los interlocutores y el artículo transmite un mensaje a los receptores: el emisor otorga importancia al referente de este SN. Por ello, sólo mantiene relación locativa con “profesora” y guarda su independencia ante el sustantivo núcleo, puesto que es totalmente aceptable la frase “Emma es de la Universidad”.

7). El complemento directo

(299). a. Berlusconi aconseja a las jóvenes no leer periódicos y casarse con hombres ricos.

b. A mucha gente le gusta de buena mañana leer los periódicos, pero realmente, lo que más nos interesa son sus titulares.

En esta función, los SSNN actúan con mayor libertad y al mismo tiempo, crean más problemas entre los alumnos. *Leer periódicos* es una estructura en la que el verbo y el sustantivo forman un todo que remite a una actividad que tiene que ver con la noción de *informarse*, mientras que en el caso de que aparezca el artículo, al perder el sustantivo su valor no referencial, y remitir a un referente extralingüístico, *los periódicos* constituye otro foco de los oyentes, además del verbo *leer*, dado que la colocación del artículo ante el sustantivo les advierte de que el emisor da importancia a este.

8). El complemento circunstancial:

(300). a. Su hermano está en prisión.

b. Su hermano está en la prisión de la provincia.

El complemento circunstancial abarca muchos subtipos: los complementos locativos, los complementos instrumentales, los complementos de causa, etc. Nos limitamos a analizar un ejemplo del complemento locativo, dado que el uso de los SSNN escuetos en los otros no se desvía de la descripción general.

La frase (300a) no nos está indicando la localización de la persona, sino la situación dramática que vive: “su hermano es tomado preso”. Y la oración (300b) puede contestar a “¿dónde está su hermano?”. Así pues, (300a) habla de un estado y (300b), de un lugar determinado. Y también podemos explicar

por qué en los casos como “estar en peligro”, “estar en coma”, etc. se usan sustantivos escuetos, ya que en vez de la entidad o clase que alude el SN con artículo, lo que le importa al emisor es lo que expresa el conjunto *verbo + preposición+ SN escueto*.

Hasta aquí hemos analizado los usos más frecuentes de los SSNN escuetos en un enunciado, indicando sus valores insustituibles ante los con artículos. La elevada dependencia de otros elementos para expresarse y la profunda falta de madurez para identificarse constituyen las dos singularidades más destacadas y privativas de estos grupos nominales y nos ayudan diferenciarlos de los con determinantes. Al final, nos gustaría mencionar dos casos especiales:

6.2.6.3. OBSERVACIONES ADICIONALES:

1). Los sustantivos escuetos en el complemento indirecto:

El complemento indirecto necesita más la presencia del artículo que las otras funciones sintácticas. En principio, acepta la aparición de los sustantivos escuetos que transmiten informaciones determinativas en sí mismos. Por ejemplo: las expresiones coordinadas.

⁽³⁰¹⁾. *Doy clases de tenis a niños y adultos.*

2). Los sintagmas complementos del sustantivo introducido por *de*

Los estudiantes chinos cometen errores en los sintagmas

preposicionales *de + SN* con mucha frecuencia¹⁴⁶, sobre todo la omisión inconveniente del artículo en la parte SN. Se trata de un problema que merecería una atención particular de los docentes.

6.3. La gramática comunicativa

De acuerdo con Dell Hymes (1972), “hay reglas de uso sin las cuales los conocimientos gramaticales no servirían para nada”. Por tanto, las normas que hemos presentado se orientan hacia el empleo del artículo en vez del código lingüístico y se focalizan en el significado que transmiten los SSNN con o sin artículo en diferentes situaciones más que en la propia forma y combinación. Además, según Canale y Swain (1996):

La competencia gramatical siempre será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.

Por consiguiente, si esta gramática parece un fruto del matrimonio del método tradicional y el comunicativo, es porque el saber gramatical sirve para el uso eficiente de la lengua y los exponentes sustentan los significados. Sobre todo para los estudiantes chinos, cuya lengua materna presenta abismal disparidad

¹⁴⁶ Véase Parte II, Apartado 5.2.1

en cualquier nivel de descripción gramatical en comparación con el español, dicho enlace resulta especialmente necesario.

Además, la enseñanza de la gramática también debe sintetizar los dos procedimientos: el deductivo y el inductivo. Esto es, ninguno de los pasos —las actividades contextualizadas, las explicaciones de las reglas y las prácticas verosímiles y tareas reales para consolidar el uso correcto de la lengua— puede ser omitido. Sin embargo, el énfasis de la enseñanza siempre debe ponerse en la comunicación. Eso es, todas las actividades y prácticas tienen que realizarse a fin de desarrollar la competencia comunicativa y pluricultural y hay que tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, así como sus experiencias previas con otros idiomas (véase la Parte I, el Apartado 1.3.1.1).

Lo que procuramos en este capítulo es construir una estructura esencial del empleo de los artículos y los SSNN escuetos mediante comparación entre dos idiomas y explicación de valores, por tanto, no están abarcadas todas las normativas ni usos excepcionales. La lengua existe para comunicarse y, por consiguiente, no podemos cerrar los ojos a los contextos en que viven los diálogos. Una vez consideradas tanto las reglas como las circunstancias, podemos comprender con precisión la información que se nos transmite y manifestar con claridad nuestras intenciones. Exponemos un cuadro de síntesis de las reglas de uso mencionadas a continuación como conclusión:

El artículo definido	El artículo indefinido	LOS SSNN escuetos
Cuando hablamos de algo consabido	Cuando hablamos de algo o alguien que no podemos identificar	Sujeto posverbal: Con verbos inacusativos como entrar, salir, llegar etc.
Cuando los SSNN cumplen la condición de unicidad	Exigencia de modificadores cualitativos	Complemento directo: El verbo y el SN escueto forman un todo inseparable
Cuando introducimos una clase entera como elemento único y conocido.	En las construcciones de un evaluativo o metafórico	Complemento circunstancial: El verbo, la preposición y el SN escueto se integran en una unidad
Valor posesivo: Cuando existe una relación de parte-todo entre el nombre relacional y el nombre constituyente	Cuando nos referimos a una clase mediante un individuo como representativo	Atributo, aposición explicativa, complemento del nombre, complemento predicativo, complemento de régimen: El SN escueto aporta ciertas informaciones al sujeto o objeto
Valor de recategorizador: <i>Artículo definido + adjetivo / posesivo / preposición + adverbio o sustantivo / oraciones de relativo</i> <i>artículo definido + infinitivo / que + subjuntivo</i> <i>artículo definido + adjetivo (sin antecedente)</i> <i>Lo + adjetivo / (adjetivo) + SP/ (adverbio/ adjetivo) + oraciones de relativo</i>	Valor de recategorizador: transformar los nombres incontables en contables	Complemento indirecto: cuando el SN escueto lleva información determinativa en sí misma, y con más frecuencia aparece en forma coordinada

Tabla 47. Los usos del artículo y los SSNN escuetos

CAPÍTULO VII. EL ARTÍCULO EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL ESPAÑOL

En este capítulo, vamos a pautar la explicación del empleo del artículo de acuerdo con los descriptores del *Plan curricular Cervantes* a fin de facilitar a los futuros docentes el diseño de materiales y actividades didácticas.

7.1. Los niveles comunes de referencia

En el año 2001, el Consejo de Europa publicó el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en lo sucesivo), con el fin de forjar “*la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo*” (MCRE 2001: IX, Presentación). El MCRE (2001: 1) “*proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. toda Europa*”. Una de las aportaciones más significativas del Marco es establecer seis niveles comunes de referencia que describen el avance en el aprendizaje de las lenguas. Se dividen en tres grandes etapas: A, B, C y cada una se subclasifica en dos niveles: A1-A2, B1-B2, C1-C2, conforme a la capacidad de uso de la lengua por parte del aprendiente. La siguiente figura refleja dicha clasificación de los niveles:

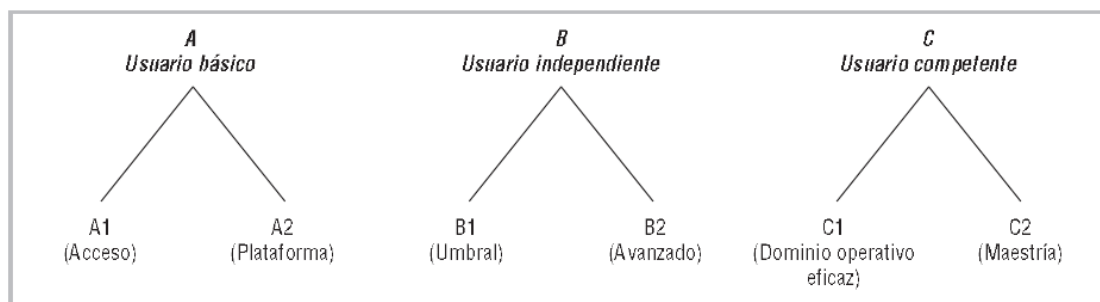


Tabla 48. Clasificación de los niveles comunes de referencia (MCRE 2001: 25)

Así mismo, el MCRE define con detalle cada nivel. Citamos abajo el cuadro sobre niveles comunes de referencia a escala global (MCRE 2001: 26):

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Tabla 49. Descripción general de los niveles comunes de referencia

(MCRE 2001: 26)

7.2. El artículo en los diferentes niveles

El Instituto Cervantes es una institución que se dedica a la promoción de las lenguas oficiales de España y las culturas de los países hispanohablantes y se considera como un organismo de prestigio para la enseñanza de ELE y cultura española. En 2006, esta entidad publicó el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que se estableció siguiendo las directrices del *MCRE* e incluye los objetivos generales y los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles.¹⁴⁷ A continuación, resumimos los puntos que deben dominar los alumnos de diferentes niveles a la hora de utilizar el artículo de acuerdo con el

¹⁴⁷ En la Introducción general de Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), se indica que “Los niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [...] y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo”.

Plan curricular del Instituto Cervantes:

7.2.1. Artículo en el nivel A1

Los alumnos de Nivel A1 tienen que asimilar los siguientes contenidos del artículo:

- 1) conocer **el paradigma regular** del artículo definido e indefinido y **las formas contractas**.
- 2) estar enterado de **las restricciones de uso** por el tipo de sustantivo, la posición sintáctica y la aparición de otros componentes del SN:
 - **la incompatibilidad general** entre el artículo definido y los nombres propios de persona, los posesivos, los demostrativos pronominales y los verbos *haber y saber*, así como entre el artículo indefinido y los nombres propios, los demostrativos, numerales e indefinidos
 - **la posición primera** del artículo definido en los SSNN
 - **la aparición obligatoria** con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar*

7.2.2. Artículo en el nivel A2

Los alumnos de nivel A2 ya deben conocer en forma más profunda e integrada el artículo:

- 1) saber **el uso de excepción** del artículo delante de un sustantivo femenino singular que empieza por a-tónica.
- 2) dar los primeros pasos en el entendimiento sobre **los valores** del artículo y el significado de los nombres escuetos:
 - uso anafórico, uso deíctico por factores extralingüísticos, posesión inalienable, valor genérico y valor sustantivador de artículo definido
 - el significado básico, uso anafórico sin correferencia estricta, valor aproximativo y valor sustantivador del artículo indefinido
 - uso de los SSNN escuetos con sustantivos singulares incontables o sustantivos plurales que indican una cantidad inespecífica y uso de los SSNN escuetos con nombres contables singulares en estructuras con el verbo *tener*, que corresponden a un cierto estereotipo social
- 3) conocer más **restricciones de uso** por el tipo de sustantivo, la posición sintáctica y la aparición de otros componentes del SN:
 - **la segunda posición** del artículo definido al encontrarse con el

determinante *todo*

- **la aparición obligatoria** con los sustantivos que expresan actividades de ocio y con sustantivos sujeto en construcciones con verbo del tipo *apetecer, encantar, etc.*; el uso obligatorio del artículo indefinido con los sustantivos en estructuras con el verbo *hay*.
- **la incompatibilidad** entre el artículo definido y los modificadores de gradación y las estructuras posesivas y complementos de medida sin modificador restrictivo; la alianza imposible entre el artículo indefinido y los nombres de entidades únicas; y la no aparición del artículo en atributos con nombres que designan profesión, función, clase, nacionalidad o creencia.

7.2.3. Artículo en el nivel B1

Los alumnos de nivel B1 se enfrentan a las siguientes tareas:

1) empezar a profundizar en el aprendizaje sobre **los valores** del artículo y mostrar avances significativos en:

- el uso anafórico de caso asociativo y segunda mención de carácter discursivo y uso endofórico o de primera mención con modificadores restrictivos del artículo definido
- el valor no anafórico, o sea, de referencia disjunta, del artículo

indefinido

2) conocer más combinaciones y restricciones sobre el uso del artículo:

- **la compatibilidad** entre el artículo definido y los determinantes *otro*, *demás*, los posesivos postnominales y algunos topónimos
- **la aparición obligatoria** del artículo definido con apellidos para designar familias y en accidentes geográficos
- **la incompatibilidad** entre el artículo definido y las oraciones relativas de infinitivo; entre el artículo indefinido y los nombres incontables a excepción de los casos de recategorización; así como entre el indefinido y los cuantificadores universales (ej. *cada*, *cualquiera*).

3) enterarse de más normas sobre el uso de los nombres escuetos y conocer que los SSNN sin determinantes muestra

- **la incapacidad** para ser sujeto preverbal o para obtener una interpretación genérica
- **la capacidad** de aparecer en complementos de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos

7.2.4. Artículo en el nivel B2

Los alumnos de nivel B2 siguen ampliando su conocimiento del artículo:

1) profundizar el conocimiento sobre **los valores** del artículo:

- el valor genérico del artículo definido y la posibilidad de alternancia entre el definido y el indefinido en caso de que el SN genérico desempeñe el papel de sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin anotación temporal en la oración
- el valor sustantivador del neutro *lo* y su combinación con el adjetivo y la preposición *de*; el valor sustantivador del artículo definido y su combinación con otras categorías; el valor sustantivador del artículo indefinido y su combinación con las oraciones relativas
- el valor anafórico sin correferencia estricta del artículo indefinido en caso de ir seguido de modificadores restrictivos
- el valor enfático del artículo indefinido en singular en caso de acompañar a los nombres de entidades únicas o nombres no contables con modificadores restrictivos o los nombres metafóricos como atributo

2) conocer más combinaciones y restricciones en el uso del artículo:

- **la coaparición obligatoria** del artículo definido con nombres propios de

individuos o realidades únicas

- **la presencia imposible** del artículo indefinido en las construcciones *e/ + N + de + SN definido* con significado predicativo y con nombres eventivos con complementos argumentales.

3) saber más reglas de uso sobre los SSNN escuetos:

- **la aparición posible** de nombres contables en singular, si se trata de nombres de profesión
- **la combinación aceptable** con un adjetivo pernominal o coordinados cuando funcionan como sujeto preverbal o con los cuantificadores *alguno, ninguno* pospuestos o con verbos semiauxiliares *hacer, tener, dar, poner...* para formar predicados complejos

7.2.5. Artículo en el nivel C1

Los alumnos de nivel C1 siguen afinando el conocimiento sobre el uso del artículo:

1) tener una idea más completa sobre **los valores** del artículo:

- el valor enfático del artículo neutro *lo*, del artículo definido combinando con la proposición relativa, así como del artículo indefinido, con sentido consecutivo

- el valor sustantivador del artículo definido combinado con infinitivos o con proposición con verbo conjugado, así como el neutro *lo* con adverbios con complementos
- el valor genérico prototípico del artículo indefinido con nombres propios

2) conocer más combinaciones y restricciones sobre el uso del artículo:

- **la compatibilidad** entre el artículo definido y los cuantificadores *poco*, *mucho* con un modificador restrictivo y la combinación especial para los datos conocidos: *hay + artículo definido + N + modificador restrictivo*; la posible aparición del artículo indefinido con sentido enfático en construcciones *un + N + de + SN sin artículo*,
- **la incompatibilidad** de sujeto indefinido de interpretación inespecífico con un predicado estativo o que indica propiedades particulares
- **la dislocación a la izquierda** del SN con artículo indefinido.

3) enterarse de más usos de los SSNN escuetos:

- **la aparición** de los SSNN escuetos como complemento predicativo con verbos como *nombrar*, *declarar*, o después de las preposiciones *en*, *con*, *a* para expresar medio o modo; o en aposiciones adscriptivas
- **la incompatibilidad** de los SSNN escuetos con predicados que exigen delimitación: *comerse*, *beberse*, *adorar*, *poder*.

7.2.6. Artículo en el nivel C2

Los alumnos de nivel C2 tienen que procurar dominar los usos más delicados del artículo puesto que ya disponen de conocimientos elementales de la categoría:

1) perfeccionar el conocimiento sobre **los valores** del artículo:

- detectar el valor de grado máximo del artículo definido en frases como *No es una película, es LA película* o el valor cuantitativo en las construcciones *artículo definido + de* o *una + de + sustantivo*
- distinguir el valor enfático en la combinación *artículo indefinido + sustantivo acompañado o no de refuerzo*
- apreciar el valor sustantivador del artículo en construcciones de SN atributivo; así como del artículo indefinido, combinando con infinitivo con complementos modificadores, o con otras categorías (por ejemplo, las conjunciones causales)

2) familiarizarse con más combinaciones y restricciones sobre el uso del artículo:

- **la aparición** del artículo definido en las construcciones *artículo definido + nombre de pila, apellido, apodo, seudónimo*,
- **la coaparición** con demostrativo postnominal.

3) estar al tanto de los usos más específicos de los SSNN escuetos:

- conocer **la aparición posible** de los nombres escuetos en titulares de prensa, en refranes y proverbios,
- saber emplear los SSNN escuetos en las estructuras precedidos de la preposición *en* para expresar situación
- enterarse del empleo de los SSNN escuetos que denotan partes o servicios en las estructuras precedidos de la preposición *en* para expresar localización y de la posible alternancia entre los sustantivos escuetos y los sintagmas con artículos definidos en este tipo de casos
- conocer **la aparición posible** de los SSNN escuetos en la posición de sujeto preverbal con sentido contrastivo o enfático.

Capítulo VIII. CONCLUSIÓN

En esta investigación hemos aunado diferentes modelos teóricos a fin de abordar nuestro objeto de estudio en toda su complejidad. Así, la explicación acerca del empleo del artículo en español (Capítulo II) se ha hecho desde una óptica funcionalista, enfatizando las funciones que desempeña esta partícula gramatical en la comunicación. A su vez, la comparación entre los dos idiomas —chino y español— (Capítulo III) y toda la Parte II —el análisis estadístico (Capítulo IV), el análisis de errores de interferencia (Capítulo V) y la propuesta de gramática pedagógica (Capítulo VI, VII)— se han apoyado en la Tipología y en la Lingüística aplicada y se han empleado, asimismo, los métodos del análisis contrastivo y análisis de errores.

8.1. Las conclusiones relevantes:

En la parte I, (Capítulo I, II, III), además de exponer las teorías y metodologías relacionadas con el presente estudio, hemos establecido una comparación entre el castellano y el chino, sintetizando los métodos que utiliza este para realizar las funciones del artículo en español:

- En principio, los chinos recurren al orden de palabras y a ciertos indicadores gramaticales para mostrar la (in)definitud del SN;

- En chino, además de haber abundancia de palabras co-categorías, *la forma cero* constituye el medio principal de sustantivación;
- El chino no tiene morfema de género ni de número. Solo se permite distinguir el sexo biológico de los nombres animados y la pluralidad de los sustantivos que denotan ser humano de manera léxica.

En el Capítulo IV, hemos realizado un análisis estadístico sobre los errores en el uso del artículo por parte de los alumnos chinos. De acuerdo con los datos obtenidos del corpus, compuesto por 90 redacciones escritas por aprendices chinos de nivel A1-B2, de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, Drassanes, hemos descubierto que en general, el porcentaje de error gira alrededor del 20% y el valor de (in)definitud y los SSNN escuetos son los dos valores que provocan más confusiones entre los alumnos chinos. Y dentro de los valores funcionales, la duda sobre el uso o no del artículo constituye el problema clave y principal. Asimismo, los errores pueden deberse tanto a los factores intralinguales como a los interlinguales. Sin embargo, hemos confirmado que la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta origina la mayoría de los fallos, mientras que la similitud entre los dos idiomas puede causar transferencia positiva.

En el Capítulo V, hemos analizado detalladamente el origen de los errores de interferencia. Es decir, hemos justificado la influencia de la lengua materna

sobre una gran cantidad de confusiones que cometen los alumnos chinos al usar el artículo. En principio, existen tres tipos de interferencia en la adquisición del artículo:

- la interferencia motivada por el orden de palabras: que motiva la omisión indebida del artículo definido en los SSNN preverbiales y la omisión indebida del artículo indefinido en los SSNN posverbiales.
- la falsa analogía formal y semántica: este tipo de interferencia ocurre entre
 - los SSNN que denotan los lugares, entidades, etc.;
 - la partícula “的-de” y la preposición *de* en los sintagmas complementos del sustantivo;
 - los demostrativos;
 - el numeral “一-un” y el artículo *un*;
 - los SSNN escuetos;
 - *todo* y “整”, *todos* y “所有”;
 - los SSNN con determinantes de lectura posesiva;
 - los SSNN sustantivados
- conflictos relacionados con el número y el género: a los alumnos chinos el desconocimiento del morfema de género y número les dificulta establecer una concordancia entre el artículo y el sustantivo; y el conocimiento divergente de los nombres contables e incontables, así como la formación distinta de los sustantivos colectivos entre el castellano y el chino provocan confusión de número en los estudiantes chinos.

En el Capítulo VI, hemos planteado una gramática pedagógica destinada a los futuros profesores chinos de ELE. Dado que la mayoría de los errores del artículo nacen de la interferencia del idioma chino, si los aprendices conocen las diferencias entre las dos lenguas a la hora de expresar un determinado valor y los docentes comprenden dónde radican los problemas y cuáles son las mayores dificultades, resultan mucho más eficientes las actividades didácticas. Y en el Capítulo VII, hemos listado los contenidos relacionados con el artículo que deben dominar los alumnos en cada nivel a fin de facilitar a los docentes la elaboración de materiales y actividades didácticas.

8.2. Perspectivas de futuros estudios

En próximas investigaciones nos proponemos estudiar la relación entre el tema sobre el que se habla y el empleo del artículo, dado que en el análisis de errores del presente trabajo, ya se puede vislumbrar la influencia que ejerce el tema sobre la frecuencia de aparición de los SSNN con artículos de diferentes valores. Asimismo, planeamos plantear propuestas didácticas a los alumnos de origen chino, tomando en consideración su situación peculiar.

Aparte del artículo, ahora estamos en condiciones de hacer estudios sobre otras zonas de la gramática en las que los aprendices chinos encuentran dificultades cuando aprenden español. Por ejemplo:

-las preposiciones. Las preposiciones españolas pueden tener diferentes valores (ej. *por* se puede emplear para indicar *agente de la voz pasiva, finalidad, duración o tiempo, medio o modo, precio, cambio, equivalencia*, etc.¹⁴⁸ Por el contrario, en chino, existe una cantidad enorme de preposiciones, pero cada una asume una función relativamente más simple (ej. “为” marca la finalidad).

-los verbos. “El verbo español se compone de dos partes: una fija, la raíz, que contiene la información semántica, y otra flexible, la desinencia, que contiene la información gramatical –persona, número, tiempo, modo-. Por el contrario, el verbo chino consta únicamente de raíz; para transmitir la información gramatical, hay que recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, etc.” (Cortés Moreno 2009: 181).

En la actualidad, el número de estudiantes chino de ELE aumenta notablemente. De acuerdo con Puy (2007: 133), además de “los intereses económicos y comerciales, cada vez más pujantes, en España y en Latinoamérica”,

la proyección turística en las dos direcciones, impulsada con los nuevos vuelos directos entre España y China, así como la creciente sensibilidad por España entre una nueva clase media china [...] Son factores que han disparado la demanda de intérpretes, técnicos, guías, directivos, profesores, etc.

Por tanto, esperamos que este trabajo pueda servir como una modesta

¹⁴⁸ Véase Bruyne (1999).

aportación al aprendizaje del español por parte de los alumnos de origen chino.

El corpus de la Parte III está dividido según el nivel del estudiante y el tema que trata:

- En el nivel A1, los textos abordan tres temas relacionados con cuestiones personales:

Tema I: autopresentación;

Tema II: Mi vida en Barcelona;

Tema III: Presentación de un(a) conocido(a).

- En el nivel A2, los textos tratan de dos temas:

Tema I: Mi vida en Barcelona;

Tema II: Mi país.

- En el nivel B1, los textos se organizan en cuatro temas:

Tema I: Carta a un(a) amigo(a) sobre el noviazgo;

Tema II: Presentación de un(a) compañero (a) de clase;

Tema III: Autopresentación;

Tema IV: Carta de reclamación.

- En el nivel B2, los textos se clasifican en tres grupos según el contenido:

Tema I: Autopresentación/ mi historia;

Tema II: ¿Los ojos son las ventanas del alma?

Otros temas: Un posible comienzo de un cuento determinado;

El libro que me gusta más;

El origen de mi nombre.

PARTE III
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXO

Referencias bibliográficas:

Adjémian, Ch. (1976), "On the nature of interlanguage systems", en *Language Learning* 26, pp. 279-320.

Adjémian, Ch. (1982), "La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes", en *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*, Guéron, J. y Sowley, S. (Eds.), Vincennes, Université de Paris VIII. (trad. de M. Marcos in Liceras, J.M. (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992, pp. 241-262.

Abad Nebot, F. (1977), *El artículo. Sistema y usos*, Madrid, Ediciones Aravaca.

Alarcos, E. (1967), "El artículos en español", en *To Honor Román Jakobson I*, La Haya, Mouton, pp. 18-24.

Alarcos, E. (1994, [2000]), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Alcina Franch, J. y Manuel Blecua, J. (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

Alonso, Amado (1982), *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos.

Álvarez Martínez, M^a. A. (1986), *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos.

Álvarez Menéndez, Alfredo I. (1987), "Énfasis y transposición de oración a sustantivo", en *Revista Española de Lingüística*, Madrid, 1987 July-Dec., 17:2, pp. 347-369.

Baker, C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.

Bello, Andres y Rufiano Cuervo (1970), *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires, Sopena Argentina.

Bernaus, M. (Ed.), (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis educación.

Bley-Vroman, R. (1989), "What is the logical problem of foreign language learning?" en Gass, S y J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press, pp. 41-68.

Breen, M. y C. N. Candlin (1980), "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", en *Appliedlinguistics* 1 (2), pp. 89-112.

Bronckart, J. P. (1978), "Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo", en *La génesis del lenguaje*, Madrid, Pablo del Río, pp. 105-120.

Bronckart, J.P. (1980), *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder.

Bruner, J. (1981), "De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. Infancia y Aprendizaje", en *Monografía*, 1, pp. 133-163.

BRUNER, J. (1982), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

BRUNER, J. (1986), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.

BRUNER, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Bruyne, J. (1999), "Las preposiciones", en *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, *Sintaxis básica de las clases de palabras*, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Madrid, Espasa Calpe, pp. 661-703.

Burt, M., M.C. Dulay Y S. Krashen (1982), *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.

Campos, Héctor (1999), "Transitividad e Intransitividad", en *Gramática*

descriptiva de la lengua española, 2, “Los construcciones sintácticas fundamentales”, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Madrid, Espasa Calpe, pp.1521-1571.

Canale y Swain (1980), “*Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing*”, en *Applied Linguistics* 1 (1), Oxford, University Press, pp. 1-47.

Canale y Swain (1996), “*Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*”, en *Signos*, 1996, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91).

Carlson, Gregory (1980), *Reference to kinds in English*, Nueva York, Garland.

Carroll, F.W. (1980), “*Neurolinguistic processing of a second language. Experimental evidence*”, en *Research in Second Language Acquisition*, R. Scarcella and S. Krashen (Eds.), Rowley, Mass: Newbury House, pp. 81-86.

Carroll, J. (1981), “*Twenty-five years of research on foreign language aptitude*”, en *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Diller K. (ed.), Rowley, Massachussets, Newbury House, pp. 83-118.

Carroll, J. B. (1986), “*Second language*”, en *Cognition and instruction*, Duxon, R. F. y Sternberg, R. J., Orlando, Academic Press, pp. 83-125.

Casado, A. B y Guerrero, M. D. (1991), “*La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*”, en *ASELE Actas III* (1991), pp.393-402.

CHAUDRON, C. (1988), *Second language classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Chen, Ningping (1987), “*现代汉语名词类的扩大*” (*El aumento de los sustantivos en chino moderno*) en *中国语文* (*La lengua china*), la revista de filología, 1987-05.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. (1971), *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.

Chomsky, N., (1981), *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.

Christophersen, Paul (1939), *The articles: A study of Their Theory and Use in English*, Copenhagen, Munksgaard.

Clark, Herbert y Catherine Marshall (1981), “*Definite Reference and Nutual Knowledge*”, en *Elements of Discourse Understanding*, Aravind Joshi (ed.), Cambrige, Cambrige University Press, pp. 10-62.

Consejo de Europa (2001), *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto de cervantes para la traducción en español, 2002.

Corder, S. P. (1992), “*La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua*”, en *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, J. Muñoz Liceras (ed), Madrid, Visor, pp. 63-77.

Corder, S. P. (1967), *The significance of learners’ errors*. En *IRAL*, 5, pp. 8 -12, recogido en *Error Analysis and Interlanguage*, Corder, S. P. (1981), Oxford, Oxford University Press.

Correas. G (1626 [1902]), *Arte grande de la lengua castellana*, elaborado por el Library Bureau.

Cortés Moreno, M. (2009), “*Chino y español: un análisis contrastivo*”, en *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, A. J. Sánchez Griñán y M. Melo (comp.), Buenos Aires, Voces del sur, pp. 173-200.

Coseriu, E. (1955, [56]), “*Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar*”, en *Romanistisches Jahrbuch VII. 1955/56*, pp. 29-54

Cummins, Jim. (1994), “*Knowledge, power and identity in teaching English as a second language*”, en *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Fred Genesee (Ed.), New York, Cambridge University Press, pp. 33-58.

Dahl, Östen (1985), “*Remarques sur le Générique*”, en *langages* 79, pp. 55-60

Dai haoyi (1985), “*时间顺序和汉语的语序*” (*La secuencia temporal y el orden de palabras*), en *Typological studies in language*, V6, pp. 49-70.

Ding, Shengshu (1961), *现代汉语语法讲话* (*Guía de gramática del chino moderno*), Beijing, 商务印书馆 (Editorial Shangwu).

Doughty, C. y Varela, E. (1998), “*Communicative focus on form*”, en C. *Focus on form in classroom second language acquisition*, Doughty y J. Williams (Eds.), New York, Cambridge University Press, pp.114-138.

Dulay, H. and Burt, M. (1974), “*Errors and strategies in child second language acquisition*”, en *TESOL Quarterly*, 8, pp. 129-136.

Dulay, H. and M. Burt (1983), “*Goofing: an indicator of children’s second language strategies*”, en *Language Transfer in Language Learning*, Gass, S. and L. Selinker (ed.), Rowley, Mass, Newbury House, pp. 54-68.

D. Vázquez M. J. (2001), “*En torno al concepto de interferencia*”, disponible a <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>>.

ELLIS, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1994, [2003]), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ely, C. (1986), “*Language learning motivation: A descriptive and causal*

analysis”, en *The Modern Language Journal*, 70(1), pp. 28-35.

Erdogan, V. (2005), “*Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching*”, en *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2005, Vol. 1, Issue 2, December 2005, pp. 261-270.

Estarellas, J. (1971), *La psicolingüística y la enseñanza de idiomas extranjeros*, Madrid, Anaya.

Estela Klett (2004), “*Bilingüismo y lengua maternal*”, en *BilingLatAm* 2004, pp. 167-174.

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Fernández, S. (2002), “*Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*”, en el XI Encuentro Práctico de Profesores ELE.

Fernández, S. (2009), “*Interlengua y aprendizaje/adquisición del Español*”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 50-54.

Fries, C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, The University of Michigan Press.

Gardner, R.C, y Lambert, W.E. (1959), “*Motivational variables in second language acquisition*”, en *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.

Gardner, R. C. (1979), “*Social-psychological aspects of second language acquisition*”, en *Language and social psychology*, Giles, H. y St Clair, R. (Eds), Oxford, Blackwell, pp. 193-220.

Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1991), “*An instrumental motivation in language study-who says it isn’t effective?*”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 57-72.

Gardner, H. (1993, [1999]), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books.

Garachana, Mar (2008), “Gramática y pragmática en el empleo del artículo”, en *marcoELE*, revista de didáctica ELE, núm. 7, 2008.

Garachana, Mar (2011), “Construcciones gramaticales y empleo del artículo en español”, en *Español Actual*, 96/2011.

Gerstner, Claudis y Manfred Krifka (1993), “Genericity”, en *Handbuch der Syntax*, J. Jacobs, A. Von Stechow, W. Stermefeld y T. Vennemann (eds.), berlín, De Gruyter, pp. 966-978.

Giacobbe J. (1990), “Le recours à la langue première”, en *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, pp. 115-123.

Givón, Talmy (1990), *Syntax: A functional-typological introduction*, II. Amsterdam, John Benjamins.

Güell, Lourdes y Urgell, Francesc Roca (2008), “La alternancia entre artículo y posesivo en la adquisición de ELE”, en *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.), Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1986), *Variaciones sobre la atribución*, León, Universidad de León.

Halliday, M.A.K. (1979), *El lenguaje como semiótica social México*, México, Fondo de Cultura Económica.

Hawkins, John (1987), *Definiteness and indefiniteness. A study in Reference and Grammatical Prediction*, Londres, Croom Helm.

Hymes, D. (1972), “*On communicative competence*”, en *Sociolinguistics*, J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Harmondsworth, Penguin, pp. 269 – 93.

Instituto de cervantes (2007, [2008]), *El plan curricular*, Madrid, Biblioteca Nueva.

James, C. (1980), *Contrastive analysis*, London, Longman.

James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use*, London, Longman.

Josefina, Pérez, C (2005), “*Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira*”, en *A c c i ó n p e d a g ó g i c a*, N° 15 / Enero - Diciembre, 2006, pp. 64-73.

Kellerman, E. (1980), “*Oeil pour.il*”, en *Encrages* n° spécial, pp. 54-63.

Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

Laca, B. (1996), “*Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español*”, en *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española*, I. Bosque (ed.), Madrid, Visor, pp. 241-268.

Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan, The University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1992), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos, 1994.

Lenneberg, E. H. (1967, [1975]), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.

Lenz, Rodolfo (1920, [1944]), *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*, Santiago de Chile, Nascimento.

Leonetti, M. (1999a), “El artículo”, en *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Madrid, Espasa Calpe, pp. 787-890.

Leonetti, M. (1999b), *Los determinantes*, Madrid, Arco / Libros.

Li Baogui (2004), “汉语语法的理据性与对外汉语教” (*The relationship between motivation of chinese grammar and teaching chinese to foreign students*), en *汉语学习* (*Chinese language learning*), 2004-05.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1974a), “Chinese as a topic-prominent Language”, en *the 7th International Conference on Sino-Tibetan Language and Linguistics*, Atlanta, Georgia, 1974 Oct, pp. 18-19.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1974b), “Coverbs in Mandarin Chinese: Verbs or prepositions?”, en *Journal of Chinese Linguistics* 2, pp. 257-278.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1975), “The Semantic Function of Word order: a case Study in Mandarin”, en *Word Order and Word Order Change*, Li. C. N (ed.), Texas, University of Texas Press, pp. 163-196.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1976), “Subject and Topic: A New Typology of Language”, en *Subject and Topic*, Charles N. Li (ed.), London /New York, Academic Press, pp. 457-461.

Li, Ch. N. y Thompson, S. A. (1992), *汉语语法 (Mandarin Chinese: a functional reference grammar)*, Taipei, 文鹤出版 (Editorial Wenhe).

Liffer, Michael (1987), “Los sustantivos intrínsecamente relacionales: un enfoque multinivelístico”, en *RSEL* 17, pp. 283-299.

Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1992), *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona,

Paidós.

Li, Jingxi y Liu, Shiru (1954), *中国语法教材*(Material didáctica de gramática del chino moderno), Beijing, 五十年代出版社(Editorial la década del cincuenta).

Li Tianmu (1981), *汉语词序和词序变化*(El orden de palabras y sus cambios), en *外国语言学*(lingüística extranjera),1981(04).

Long, M.H. (1996), "*The role of the linguistic environment in second language acquisition*", en *Handbook of Second Language Acquisition*, Ritchie, W.C.y Bathia, T.C. (eds.), New York, Academic Press, pp. 413-468.

Losada Durán, J. R. (1979), "*La sustantivación en español y en inglés*", en *Senara*, Revista de Filología, I, 1979, pp. 11-23

Losada Durán, J. R. (2001a), "*La lingüística contrastiva en la enseñanza de segundas lenguas*", en *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas*, J. R. Losada Durán (ed.), Vigo, Universidad de Vigo, pp. 67-80.

Losada Durán, J. R. (2001b), "*Buscando un modelo de gramática contrastiva*", en *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas*, J. R. Losada Durán (ed.), Vigo, Universidad de Vigo, pp. 9-21.

Macdonald, P.L. (2005), "*An analysis of interlanguage errors in synchronus / asynchronus intercultural communication exchanges*", Tesis de doctorado de la Universitat de Valencia, Servei de publicacions.

Manchón, R., M. (1985), "*Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, V. 1-1985, pp. 55-75.

Marcos Marin, Francisco (1985), *Curso de gramática española*. Madrid, Cincel.

Martínez, J.A. (1989), *El Pronombre II. Numerales, Indefinidos y Relativos*, Madrid, Arco/Libros.

Martin Peris, Ernesto (1996), “*Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*”, Tesis doctoral presentadas en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

Matte Bon, Francisco (1992), *Gramática comunicativa del español 1*, Madrid, Difusión.

Moliner, María (1963, [2009]), *Diccionario del uso del español*, A-G Madrid, Gredos.

Moreno Cabrera, J. C. (1995), *La lingüística teórico tipológica*, Madrid, Gredos.

Moreno García, Concha (2009), “*Términos ‘Estereotipo’; ‘Metodología intercultural’; ‘Motivación. Motivar’ y ‘Segundas lenguas’*”, en la obra colectiva *Glosario educación intercultural*, FETE-UGT, Colectivo Yedra (coord.).

Mosterín Jesús (1993), *Teoría de la escritura*, Barcelona, Icaria.

Muñoz, C. (ed). (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.

Muñoz, C. (2002), *Aprender idiomas*, Barcelona, Paidós

Naiman, N., Fröhlich y M., Stern, H. H. (1978), *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Navarrete, I. M. (2008), “*Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado*”, en la *Redele*, Biblioteca 2011, Primer trimestre, Número 12.

Nemser, W. (1971), “*Approximative systems of foreign language learners*”, en *International Review of Applied Linguistics* IX, pp. 115-123.

Norrish, J. (1983), *Language learners and their errors*, London, Macmillan Press.

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nussbaum, L., Bernaus, M. (ed.) (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras, en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Editorial Síntesis.

Odlin, T. (1989), *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Péris. E. M. (1998), “*El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones*”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, A. Mendoza Fillola (coord.), Barcelona, SEDLL / ICE de la UB / Horsori.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969), *Psicología del Niño*, Madrid, Morata.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1995), “*Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*”, en *Pensamiento y Lenguaje*, México, Quinto sol, pp. 198-215.

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 Paris, VIII.

Prado Ibán, M.E. (1999), “*Gramática y conversación: la actualización del sustantivo*”, en *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coords), 1999, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998, PP. 673-680.

Puy, I. C (2007), “El español en China”, en *El español por países·Asia meridional y oriental*, pp. 133-142, Disponible a <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf>

Real Academia Española (1973/1996), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Real Academia Española (2009), *Nueva Gramática Española, manual*, Madrid, Espasa Calpe.

Richards, J. (1974), “A non contrastive approach to error analysis”, en *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Richards, J.C. (Ed.), London, Longman, pp. 172-187.

Richards, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rigau, Gemma (1999), “La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Madrid, Espasa Calpe, pp. 311-362.

Roncel Vega, Víctor M. (2008), “Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas”, en *marcoELE*, núm. 7, 2008.

Sáes F. T. (2002), “Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua”, en la revista *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32, año 2002, pp. 147-162.

Sánchez López, C. (1999), “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, *Sintaxis básica de las clases de palabras*, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Madrid, Espasa Calpe, pp.1025-1128.

Santón P.H. y Santón M^a T. H. (1992), “Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua: influencia del español en el aprendizaje del inglés”, en *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N^o.

7, 1992, pp. 183-192

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Satorre Grau, F. J. (2000), “El artículo”, en *Lingüística española*, M. Álvarez López (dir.), Barcelona, Ariel, pp. 271-298.

Seco Manuel (1972), *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Aguilar.

Peter Skehan (1989), *Individual differences in second-language learning*, London, Edward Arnold.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, O.U.P.

Selinker, L. (1969), “Language transfer”, en *General Linguistics* 9, pp. 67-92.

Selinker, L. (1972), “Interlanguage”, en *IRAL*, X (2), pp. 209-231.

Skinner, B. F. (1953), *Science and human behavior*, New York, Free Press.

Skinner, B. F. (1972), *Cumulative record*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1974), *About behaviorism*, New York, Knopf.

Sperber D. y D. Wilson (1986, [1995]), *Relevance: communication and cognition*, Oxford, Blackwell.

Stables, Andrew (1996), “Modern Language at A Level”, en *Language Learning Journal*, 14, pp. 50-52.

Swain, M. (1995), “*Three functions of output in second language learning*”, en *Principle and Practice in Applied Linguistics*, G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

Tang, T.Ch. (1979), “*国语的有无句与存在句*” (*Las oraciones con estructuras existencial-presentativas*), en *国语语法研究论集* (*Colección de las investigaciones gramáticas de chino*), Taipei, Student Book.

Tarone, E. (1983), “*Some thoughts on the notion of communication strategies*”, en *Strategies in Interlanguage Communication*, C Faerch and G. Kasper (eds), London, Longman, pp. 61-74.

Tarone, Elaine (1994), “*Interlanguage*”, en *The Encyclopedia of Language and Linguistics* 4, Ronald Asher (ed.), Oxford, Pergamon, pp. 1715-1719.

Taylor, L. L., Catford, J. C., Guiora, A. Z. y Lane, K. L. (1971), “*Psychological Variables and Ability to Pronounce a Second Language*”, en *Language and Speech* 14, pp.146-57.

Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*, Berlin, Peter Lang.

Véronique, M.J. D. (1992), “*Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives*”, en *Aile* n°1, pp. 5-37.

Vygotsky, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

Vygotsky, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

Vygotsky, L. (1985,1995), *Pensamiento y Lenguaje*, México, Quinto sol.

Weinreich, Uriel (1974), *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.

Liang, Wen-Fen (2000), “*El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras ejemplo de una clase de conversación*”, en ASELE, Actas XI, 2000, pp. 471-480.

G, Yule (1997), *The study of language*, Cambridge, University Press.

Yu, Yu (2000), *现代汉语名词研究* (Estudio sobre el chino moderno), Shanghai, 上海华东师范大学出版社 (Editorial de Huadong Universidad de Pedagogía).

Zanón, Javier (1990), “*Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*”, en *Cable*, nº.5, Abril 1990, pp. 19-27.

Zeng, Zhaotao (2009), “*划分汉语物主代词的跨语际和语内分析*” (Análisis lingüístico y extralingüístico de los posesivos chinos) en *现代语文*(Chino Moderno), 2009-1.

Zhao, Yuanren (1979), *汉语口语语法* (Gramática del chino hablado), Beijing, 商务印书馆 (Editorial Shangwu).

Zhu, dexi (1984), *语法讲义* (Materiales de enseñanza de la gramática), Beijing, 商务印书馆 (Editorial Shangwu).

Zhu, dexi (1985), *语法问答* (Preguntas y respuestas de gramática), Beijing, 商务印书馆 (Editorial Shangwu).

Anexo: El Corpus

Textos de nivel a1, tema I

1. ¡Hola!

XXX

Me llamo XXX, me ha gustado esta idea para conocernos más. En estos días de clases, he conocido a muchos compañeros nuevos. Yo soy de China, vivo en Barcelona casi cuatro años y aprender español solo un curso en esta escuela. Trabajo en un restaurante chino. Quiero aprender español para mi trabajo, para hablar con más fluidez, además me voy a vivir en España durante mucho tiempo. Estudiar español para mí es un poco difícil, es que estoy trabajando los todos días, no tengo mucho tiempo para repasar las lecciones. Me cuesta pronunciar la erre, hay muchas cosas no entiendo perfectamente, antes de venir a la escuela estaba en casa memorizando muchas palabras, pero no ha funcionado pasar un poco de tiempo, olvidar los todos. Bueno, creo que para mí mejor es hacer muchos ejercicios de gramática, más hablar... Yo tengo muchos problemas de todos. Necesito más tiempo para aprender español.

Una cosa no me gusta nada de escribir, es muy difícil, sudar mucho. Al final muchos gracias de usted enseñar a nosotros.

2. ¡Hola!

Yo Me llama XXX y soy de CHINA, de Zhe Jian, llevo en ESPAÑA dos años. desde el presente año del abril ingresar este escuela para aprender ESPAÑOL, pero hasta ahora no se mocho de español, por emjenpro: gramática, escribir y los vervos. Totavia no me indiendo mucho, pero yo quero aprender, porque España es mi futuro. Por eso tego que saber mucho de español.

Me gusta España, sobre todo el crima, y comida, la gente, e por la fin de semana me salgo con mis amigos, y por la mañana estudio. por la tarde trabajo en una tinde de ropo, soy de pediente.

3. Hola.

Soy chico de China. Es especialmente bonita provincia de sur de China. Hace dos años vivo aquí España. El primero año vive en Los Islas Canarias. El segundo año vive en Barcelona. Creo que lo playas de islas son mas bonito que la Barcelona. Pero la ciudad BCN es más grande que otros. Me gusta aquí. Ahora soy camarero de restaurante chino aquí. Cada día tengo que estudiar y trabajar. Son necesario para mi vida aquí. Para trabajar mejor, hay que tener una idioma buen de nativo. Claro, también castellano es tan importante en la mundo. Hay tan mucho país que habla español. Pero la gramática es difícil por mí. Me gustaría aprender mucho español y vivir aquí más tiempo. Quiero saber las cosas más sobre el

vervo de diffrente tiempo. Durante este curso, tengo que aprender más.

4. Querida XXX,

Estos días de clase yo estudio mejor que antes. Me gusta conocerte a tu porque solo 5 días, tu sabes todos nombres de nosotros. Creo que tu eres muy buena profesra.

Hay muchas cosas que te interesan de nosotros y que todavía no sabes todos. Ahora yo escribo mi presentación: me llamo XXX, soy china, de Zhejiang. Llevo aquí 3 años y estudio español 1 año. Yo estudio español para conseguir un trabajo mejol para entender los películas de habla española y para conocer la cultura, el arte o la música hispana. Soy camarera, pero no trabajo casi un mes, ya he buscado.

Yo tengo muchas problemas tenido con el español. Me cuesta entender a la gente, hablar con fluidez, escribir correctamente y aprender los verbos en español.

Creo que este curso vamos a hablar sobre nosotros: nuestro carácter, y sobre personajes famosos españoles y de vuestros países. Hablar sobre las cosas que nos gustan y las que no nos gustan, aprender cultura española, gramática y practicar más escuchar y la pronunciación. Además, aprender a comparar diferentes objetos y personas.

¿Qué más?... Pues no sé...me gusta XXX (la profesora) ve la carta y me corrige. Gracias

5. ¡Hola!

Me llamo XXX, soy china, tengo 25 años y hace 4 años más que vivo en Barcelona. Estoy casada, que es ahora vivo con mi marido, tengo una hijo tiene 8 y medio meses, ahora está en china.

Soy dependienta, trabajo en una bisutería, gusta mucho este trabajo. Normalmente, yo todo día trabajo en la tienda, hasta a las ocho y cuarto de la tarde, solo el domingo para descansar. Ya tengo 8 meses para estudio español en la escuela. Pero yo hablo español muy mal. Me siento que con español hablar poco y leer poco.

¿Por qué estudio español? Porque ahora vivo en español y trabajo en aquí.

No quiero volver a china, de momento, pero aprender idiomas para mí es muy difícil, porque mi capacidad retentiva de la memoria muy mal, yo leo muchas veces de misma palabras, no puedo hacer memoria. ¡Qué mal!

Me gusta hacer muchas cosas en clase: hacer ejercicios de gramática, actividades orales, trabajar en grupo, etc.

Para aprender más y hablar con fluidez, yo creo que cuando tengo tiempo libre para estudio más mejor.

Me gusta mucho estudiar español contigo.

6. Hola XXX

Soy XXX. Antes estuve en tu clase. Ahora yo vivo en España hace diez meses, pero todavía hablo español no va muy bien. Me parece que tengo

el miedo, por eso, hablo un poco.

Durante vacaciones voy a trabajar en un restaurante chino, pero no me gusta porque el jefe es muy muy tacaño. Quiero limpiar el coches o trabajar en KFC para fin de semana.

En este curso, me parece es muy difícil y es importante para mi estuelio. También hay muchos problemas de mi profesora. Como enseñar que entendemos el textos y la gramática.

Yo creo que faltamos las palabras cuando usamos o en examen, muchos parabras nuevas no entendemos en el texto y además escucho la radio que mal.

Aprendo los verbos en español no son complicados porque hago muchos ejercicios de la gramática.

Para estudiar español lo mejor es perder el miedo y hablar con españoles.

7. ¡Hola!

Me llamo XXX. Soy china, vivo en Barcelona hace 2 años. Me gusta mucho Barcelona. Entonces desde que llego aquí estudio español con mis hermanos. Aprendo español porque quiero trabajar en España y pienso comunicar con la gente.

Pero para mí es difícil aprender español, porque tengo muchos problemas.

Por ejemplo: Me cuesta entender a la gente, me siento insegura cuando hablo con los compañeros, Me cuesta mucho recordar las palabras. Me

siento nervioso cuando hablo con una persona quien no conozco. Me siento fatal cuando conduzco las frases. Porque a veces, entiendo mucho las parabras en una frase, aunque no entiendo la frase.

Espero este curso más interesante y aprendo más cosas que antes. Por ejemplo: quiero aprender cómo entiendo mucho las frases, cómo buscar un trabajo. Además, pienso conocer mucho con los compañeros. Entonces puedo perder nervioso y hablar mucho con ellos y a veces hacemos intercambio los opiniones.

Estoy verdaderamente contento con mi profesora. No sé qué espero de mi profesora de momento.

8. ¡Hola! Soy XXX, soy china, de Qingdao. Vivo en Barcelona un año y con mi familia. También estudio español un año. Yo estudio español porque ahora vivo aquí necesito hablar español. Hablo chino, los gente no entienden nada. Yo quiero conocer cultura de español y aprendo una nueva lengua. Ahora no trabajar, solo estudiar, tengo que estudiar mucho. Tengo vergüenza cuando respondo a las preguntas del profesor mi cara poca roja. Me gusta hacer los ejercicios de gramática, pero tengo poco vocabulario. Para mi, los pronunciaciones es difícil. Cuando los gente hablan rápido y profesor habla mucho yo no entiendo. Creo que lo mejor es estudiar mucho al día.

Gracias por su ayudar.

9. ¡Hola!

Muy contento te he recibido el carta. Llevo casi cinco año en España. Cuando tengo catorce ya he estado en España con mis parientes. Ahora soy adulto tengo que mantener a mí mismo. Por eso, tengo el trabajo media jornada, pero en sábado y domingo trabajo todo los día. Soy cajero, también soy rapartidor, trabajo en almacén de bazar.

Estoy proceso de aprendizaje tengo muchos problemas, por ejemplo: la gramática, el vocabulario y entender a la gente, etc. Me interesa sabe los cultura de España y los dia de fieta.

En la clase, a mi me gusta trabajar con compañeros en un grupo y placticar español con compañeros, también me gusta hacer muchos ejercicios de gramática, etc.

Aspiro a la clase estudio muchos cosas sobre español.

10. Hola, XXX:

Qué tal

¿Cómo estas el fin de semana? He la carta. Los preguntas son necesarios para mejor conocer los compañeros de clase y el clase.

Me llamo XXX, soy de china, de Zhejiang. He vivido uno y medio año en Alicante, en BCN llevo casi dos y medio año. Me encanta el tiempo de mediterráneo. Yo vivo aquí solo, tengo hermanos en BCN, pero no vivimos

junto. En febrero de este año empiezo estudio castellano, en aula 75 con profesora XXX, buena gente y muy amable.

Yo estudio castellano por que yo estoy en España y para trabajar, la gente habla muy bien castellano. Puede coger un trabajo bueno. En realidad, en todo lugar necesitar hablar español en España. Me gusta aprender el español, pero tengo uno problema de trabajo.

En el clase me gusta hacer un ambiente con bromas y relajación con reglas y estoy con todo. Hasta otra carta.

Textos de nivel a1, tema II:

1. Hola, me llamo XXX. Vivo en calle XXX. Me llavo tres años en España. Estudio dos meses de español, 2 años de catalá y escula de coducir. Ya saco carne dos años y medio. Me gusta como carne, pescado y verduras. Me gusta beber Té chino y Fanta limo. Me gusta mucho viajar. A vido, Italia, malga, moserra. Cundo tengo dinero, giero a viajar total mudo. No gusta compra ropa. Me gusta mucho España esta bonita. Quero apreentar más español y quero a conexar más españa de historias, trabajars española. y tengo una hermana está casado. tiene una niña, es muy guapa. me gusta mucho me vivo con mis padres. mi padre tiene un empresa de condtiucio y una tienda de pasteleria en calle XXX. Si tú tiene tiempo, pasa a mi tienda a comer. me vito. Cada dia, llavo a trabajadrs obras y vuelvos. Habla con jefe

y español de trabajadores. Hablamos español italiano, tiene un beneficio y total. Mi madre y mi hermana trabajan en pastelería. Por la noche, voy a jugar con mis amigos a billar, a comer. No me gusta en casa. Me gusta mucho esta escuela a pasado muchos veces. Este veces muy suerte.

2. Me llamo XXX, llevo en Barcelona unos 2 años más o menos. Estoy estudiando en la Escuela de Idiomas, pero también trabajar, Soy camarera. Cada día estoy muy ocupada: normalmente me levanto a las 9 de la mañana, porque empieza las clases a las 10:00 y termina a las 12:00. Siempre desayuno en casa. Cuando termino las clases volver a casa para comer, hacer los deberes y descansar un rato. Luego empiezo trabajar a las 3 hasta 12, siempre llego a casa a la una y estoy muy cansada. normalmente me acuesto a las 2. Cuando tengo fiesta siempre me levanto muy tarde, a veces hablo por la teléfono o navego por internet con mis amigos, luego comer fuera de casa. En vida de Barcelona es muy ocupada y cansada, pero me encanta, porque me encanta el clima y los españoles son muy amables. creo que cuando hablo muy bien de español mi vida será brillante.

3. Querida XXX:

Vivo en Barcelona desde hace 4 años. Durante este tiempo conozco muchos amigos y también conozco esta ciudad, es muy bonito, limpio y

hay mucha gente de fuera. Hay mar y muchas turistas. Lo que gusta mucho de Barcelona es que los españoles son educados, simpáticos... y la comida también está muy buena. Ahora estoy trabajado y a la vez estudiando. Estoy trabajando a jornada completa, tengo dos medios días de fiestas. Normalmente tengo mi día de fiesta los domingos y los lunes por la noche. Los lunes por la tarde quedo con mis amigos, salimos tomar algo, vamos a comprar, damos un paseo por las ramblas y acabamos cenando en un restaurante Chino. Cuando estoy en casa primero salgo al supermercado hacer comprar, luego volver a casa, navego por internet, limpio a casa y preparo comida. Después de cenar, ver la tele y hacer de deberes, me acuesto más pronto. Mi vida es un poco aburrido, no hay cosas más interesante.

4. Hola XXX:

Me llamo XXX, tu estudiante. Vivo en Barcelona 5 años. La gente de Barcelona es muy simpático. Me gusta mucho.

Normalmente, me levanto a las nueve por la mañana. Porque tengo que estudio. después voy a desayunar en la cafetería. El jefe de la cafetería es un joven amplido. Tiene 30 años mas or menos. Llava gafas, yo creo que es gontil. Desdues de la clase, Voy a case estudio español 2 horas or 3 horas Cada dia. Español es muy importante si yo vivo en España.

En las fin de semana, me levato mas tarde, a las 3 or 4. JaJa. ¡que tarde! Y

luego desayuno, no es. Voy a comer, juego básquet con mis amigos paseo con mi novia, en casa juego ordenador Por Internet y otras muchas cosas. Antes, he vivido en Barcelona con mis padres. Pero ahora mis padres viven en Shanghai. Solo yo vivo en Barcelona. Por eso, necesito buscar trabajo de las fin de semana. Pero, es muy difícil para contratar.

Barcelona es una ciudad bonita.

¿Sabes? En China hay una frase es: Las mujeres de España son muy muy guapa en mundo.

5. ¡Hola!

Soy XXX y hace 4 años que vivo en Barcelona. Barcelona es una ciudad muy bonita y romántica. Me gusta paisaje de aquí, pero no me gusta vivir en Barcelona hasta viejo, porque Me gusta más la vida en China. mi vida en Barcelona es muy fatigosa y difícil, simple trabajo mucho y mucha gente no le gustan los chinos, no me gusta esta expresión de los ojos. Yo vivo en China mejor que aquí, pero ahora no puedo volver a mi país.

Antes de 4 años, yo he llegado a Barcelona, he trabajado en una fábrica, cada día trabajar mucho, que es no me gusta. luego he cambiado muchas veces trabajo: he trabajado en un bar, en un restaurante y una tienda para vender ropa. El año 2006, yo he conocido a mi marido, el día uno de agosto de 2007, hemos casado en Barcelona, solo he ganado mi marido y mi hijo. Ahora trabajo en una bisutería, Me gusta este trabajo.

Mi vida es unitaria.

6. Querida XXX:

¡Hola! XXX ¿Qué tal? ¿Cómo va todo? Mucho gusto en conocerte. Tú eres una profesora muy simpática y amable. Te gusta los chinos, ¿sí? Pero me parece que a algunos de españoles no les gustan los chinos. Vivo en Barcelona casi 2 años. Me gusta Barcelona, pero no mucho. Porque algunos de españoles son antipáticos. No sé cuando puedo volver. En Barcelona, casi todos los días estoy ocupado. Claro, pero, excepto las fiesta y fin de semana. Porque no soy "superwomen". Necesito descansar mucho. Desde que llego en Barcelona, me encuentro mucha cosa no puedo. Por ejemplo: la idioma de España, conducir el coche... las cosas que necesito en mi vida. Por eso voy a estudiarlos.

En verano, casi todos los españoles tienen de vacaciones, pero no tengo. Estoy trabajando. En invierno, vosotros tienen un gran fiesta pueden descansar en casa, ¿verdad? Pero, yo tampoco Excepto las fiestas, normalmente me levanto a las 7:30 o a las 8. A las 9:30 salgo. A los 10 a 12 tengo una clases de español. Fin de la clase regreso, pero quedo en casa sólo 2 hora para cocinar, comer y fregar los platos. Después hago una pratica del coche. Luego tengo que trabajar más p menos 3 horas. A las 8:30 de la noche vuelvo a casa. Antes me cuesto, me ducho, leo un poco libro y hago los deberes. Casi todos los días me cuesto a las 12.

Aunque la vida en Barcelona un poco ocupado, pero me soy feliz. Yo estudio mucho y estudiando mucho.

La vida en Barcelona es muy diferencia que en china.

¿XXX (nombre de la profesora), Has vivido en otros países?

7. ¡Hola! XXX:

Ya vivo en Barcelona cuatro años más o menos. El primero año que estudié el español en una escuela de español para extranjero. Luego, trabajé en un restaurante japonés durante de dos años, para hacer una camarera. Pues, ahora sola trabajo en media jornada. Es que tengo que aprender el español de 10 a 12. Cojo en metro a trabajar después de salir de la clase hasta a las cuatro o cuatro y media. Luego, voy a la escuela de la conducción para hacer los textos, que el mes que viene que tengo el examen. Última llego a casa a las 19:00 de la noche, cocinar, leer los libros, ducharme, etc...

En el fin de la semana, normalmente me gusta quedarme en casa, navegar el internet, dormir, etc... A veces voy a hacer una barbacoa con mis amigos en otra zona. Sacamos las fotos, damos a paseo, son muy interesante.

8. ¡Hola! XXX:

Me gusta recibir tu carta. Soy china, de Zhejiang. Mi familia está en un

pueblo de Zhejiang, se llama Qing Tian, es un pueblo pequeño, pero muy bonito, hay montañas, río y puentes. Vivo aquí hce casi 4 años. Soy camarera. Trabajo en un restaurante japonés. Mis compañeros son simpáticos y trabajadores. También son chinos. Soy divorciada. Tengo una hija. Tiene 11 años. Ella vive con mi hermana. Desde febrero de 2007 empiezo estudiar español. Entes estudio en casa. Estudio español porque me gusta vivir aquí. Para encontrar un trabajo mejor, para viajar en un país de habla española. Porque quiero vivir aquí con mi hija. Porque tengo que hacer un examen. Para conocer amigos españoles y otra cultura. Vivo con mis amigos chinas. Lunes a viernes me levento a las 9, me lavo, me aseo, luego voy a clase español. A las 12 menos cuarto tengo que ir a trabajar porque trabajo empieza a las 12. Siempre por la tarde quiero siesta un rato. Solamente descansa domingo. Durante de estudio tengo muchas problemas: no tengo muchas palabras, no hablo muy bien, no pronuncio bien, leo el texto no comprendo todo, etc. Por estos días de clase aprendo muchos cosas. ¡Gracias! XXX (la profesora), enseñas muy bien.

Gracias por tu carta.

9. ¡Hola! XXX

¿Qué tal? Ya llevo más tres años en Barcelona y por aquí todo bien. Estoy ocupada y mi vida aquí es muy diferente, pero me encanta. Quieres saber qué hago, ahora explico todo. En lunes a viernes por la mañana me

levanto a las 9 porque las clases de español empiezan a las 10 y la escuela está un poco lejos de mi apartamento y voy a la escuela en tren. La clase termina de 12h. Durante de la clase hay una pausa de 10 minutos, pero yo salgo a clase siempre temprano porque el trabajo empieza a las 12 y termina de 16:30. Después vuelvo en casa. Por tarde siempre quiero siesta un rato. Luego trabajo desde las 8 hasta las 12:30 vuelvo en casa, me ducho y hago deberes de español. Domingo descanso en casa, siempre me levanto tarde después me limpio mi habitación, me lavo las ropas, luego llamo a mi familia por teléfono, a veces cino con mis amigos a fuera o vamos a tomar café en un bar y charlamos. Bueno ahora es muy tarde, te explico más cosas en la próxima carta.

Un beso muy grande a todos.

10. Querida mi profesora:

¡Hola! ¿Quiere saber mi vida en Barcelona? Ahola lo explico todo. Mi vida en Barcelona es aburrida, pero me gusta aquí. Los españoles son simpaticos y apasionados. Normalmente voy a escuela por la mañana, después hago comida para mi hermana y, veo la tele, navego por internet y estudio. Totos los dias son iguales, no hay especiales. Los fines de semana todo el dia no salgo la casa, limpio la casa, lavo la ropa, navego por internet y llamo a mi familia en China. A vez voy a comprar.

Esos es mi vida en Barcelona, no es interesante. Yo quiero mi vida como

los españoles tienen muchos amigos, salen la casa, el fin de semana quedan con familia.

11. Querido XXX:

Qué tal?

Estoy muy bien. Soy china de shanghai y estudiante de Soy alta bastante, y el pelo largo y monero. Llego en España 4 mese Estudio español porque vivo en España y, me gusta idiomas.

No tengo trabago. Me levanto a las 7,30. Salgo casa a las 8,00. Primero voy a la escuela a cojo el metro. Desayuno en el bar de la escuela. A las 9,30 empiezo la clase hasta 13,30. Tengo dos pausas de 15 minutos. Por la tarde, vuelvo a casa a las 14,00 y de la comida. Termino la deberes y después charlo por Internet con amigos y familia. Luego a las 20,00 ceno un poco. Después ducho. A las 23,00 me acuesto.

Los fines de semana, me gustan ver el futbol, F1, moto y snooker. A veces, me gusta comprar cosas. A menudo, me encante leer los libros....ect.

Sobre mi familia: mi madre es enfermera, ella es en china ,mi padre haces funcionar una fabrica de la ropa. Vivo solo, porque no me gusta vivo con mis padres.

Os quiero mucho.

Besos

Textos de nivel a1, tema III:

1. Mi prima se llama Fiona y es mi compañera también. Es de china, y es estudiante. Ahora estudia español conmigo. Después de la clase, trabaja en la tienda de su madre.

Es muy guapa. Tiene el pelo largo, liso y de color rizado. Tiene los ojos negros y grandes. Tiene la nariz normal ni grande ni pequeña. Tiene los labios rosas y gruesos y tiene los dientes muy blancos. Lleva gafas negra pero a veces lleva unas lentillas para leer. Ella lleva unos pantalones vaqueros y unas bambas siempre, pero en invierno le gusta llevar unas botas. Le gusta llevar una chaqueta de deporte, pero a veces lleva una chaqueta elegante también. Ella es muy simpática, pasional y elegante. Es divertido también, pero cuando está aprendiendo, es muy seria y estudiosa. Es muy limpia, pero tiene un poco vaga.

A ella le gusta conocer muchos amigos nuevos y charlar con ellos. Le gusta mucho ir de compras. Le gusta navegar por internet que puede charlar con muchos compañeros y jugar los juegos. Le gusta los películas de amor, de comedia, de drama...En general, le gustan muchos variedades de películas. Le gusta comida de diferente países también.

Además le gustan los perros muchísimo. En su casa, tiene tres perros que todos son muy bonitos. Le gusta mucha cosa, pero no le gusta mucha cosa tampoco. Por ejemplo, no le gusta a la playa, porque en la playa tiene mucha gente y a veces está muy sucia, pero le gusta nadar en la piscina. No le gusta tomar el sol tampoco, porque tiene la piel muy fina y transparente, cree que tomar mucho el sol se puede hacer la piel mala y áspera. No le gustan mucho los deportes pero le gusta jugar al basketball.

2. XXX es un compañero mío de la clase.

Tiene los ojos negros. No es alto ni bajo. Es moreno y chino. Tiene veintitrés años. Es simpático, alegre y interesante. Tiene el pelo corto y liso. No tiene barba. Lleva las gafas negras y simple lleva uno anillo.

Le gustan muchísimo tomar el sol y la música. Le gustan bastante España y esta ciudad. No le gustan mucho la playa

No gustan nada el fútbol, leer, los gatos, y las joyas, las discotecas y el vino.

3. XXX es mi amiga más mejor. Tiene 16 años, es de China, de Fujian. Ella

es una chica normal, ni alta ni baja, ni gorda ni delgada, pero es bastante guapa. Tiene una hermana mayor y vive con su hermana en Barcelona.

Es muy simpática y extravertida, pero un poco vaga, como su hermana.

Ella y su hermana son estudiantes de español, mí también. Nosotras

estudiamos en una clase español. Le gusta la ropa informal, la música moderno y navegan por Internet. A mí también, muchos gustos iguales. Pero no le gustan mucho los gatos, a mí, sí, me gustan bastante los gatos.

4. Es una profesora simpática, paciente, responsable y meticulosa. Le gustan los alumnos trabajadores, habladores y pacientes, pero no le gustan los que usan el diccionario en la clase, porque pregunta a la profesora cuando no entenden las palabras o las frases, para aprender más español.

Ella es rubia y esbelta, tiene el pelo largo y ondulado, las cejas tupidas y oscuras. Sus ojos son grandes, siempre alegres, la nariz es normal ni grande ni pequeña, es recta. Tiene los labios rosados, la piel muy clara y fina. Es guapa y tractua.

Es una mujer moderna. Hoy lleva una blusa gris, en la solapa lleva un borde con forma de color rosa, lleva una falda del mismo color que la blusa, unas medias negras y también lleva unos botines grises con tacón.

Es una guapa que me gusta mucho.

5. Se llama XXX. Es de china, tiene 19 años, es joven, es alta y bastante delgada. Tiene los ojos negros grandes. Lleva el pelo largo, negro y lizado. Es muy simpática, alegre y muy divertida. Le gusta el color verde, es su favorito, para ella el color rojo es tranquilo, el negro es trabajo. Le gustan las comidas de Japón. A ella le gusta mucho ir a la playa con los amigos.

Mis amigos nos gustan mucho los perros. A ella le gusta mucho pasear y comprar con los amigos y familia. Le gusta el café con leche, todos días desayuna una taza de café y unas caletas. Ella es muy puntual, porque hay una vez nos decimos a las 5 por la tarde esperamos en plaza de catalunya, y ella llega a las 5 punto. para mi, parece es una muy buena amiga.

6. A mi madre le encanta charlar con amigos con los vecino tambien. Le gustan los animales, pero no le gustan los gatos negros. A mi tampoco. Cuanto verle por la noche, ¡Qué terror! A mi padre le gustan mucho los perros. Le gusta ir de copas con sus amigos. Beben algo, cerveza o vino. Le gusta leer el periódico en chino. No le gusta salir de compras con mi madre. Es aburrido.

7. Tengo una amiga, se llama XXX. Es estudiante de español. Es bastante alta y delgada. Es china y tiene 22 años. Tiene el pelo largo y liso. Lleva gafas negros. Es muy alegre y simpática, pero un poco impaciente. A ella le gusta ver la tele e ir a la playa. Le gusta la comida, pero no le gustan los dulces. Le gusta el deporte, siempre juega baloncesto conmigo. A ella no le gusta estudiar español, pero ahora vive en Barcelona con su familia.

8. Tengo una buena amiga, es guapa. Tiene el pelo largo y rizado. Tiene los

ojos grandes y negros. Ella ni alta ni baja, ni gorda ni delgada, es normal. Es alegre. A ella le gustan todos colores. Le gusta llevar una gorra para ir a la playa. Le gusta ir a la playa para nadar. A ella le gustan mucho los deportes. Por ejemplo: correr, jugar al tenis... Ella corre cada día por la mañana. Hay mucha cosa le gusta, también hay mucha cosa no le gusta. A ella no le gusta bailar, a mí tampoco. No le gusta nada la lluvia, por eso le gusta mucho tomar el sol. Le gusta mucho conducir el coche, pero no conduje muy bien.

9. Ella es mi amiga. Se llama XXX, es china, pero ahora esta en España tambien, vive en valencia.

Ella lleva el pelo marrones, largo y un poco rizado. Ella lleva los ojos negros y grandes. Tiene las pestañas larga y la boca pequeña. Es guapa. Ella siempre lleva ropa de ocio. Ella lleva unos vaqueros blancos y unas camisa a raya, al igual que la ropa de marina. Ella es baja y bastante delgada. Es extrovertida y un poco divertida. Pero tiene un poco voga. Ella es muy linda y amable. A ella le gustan comida los arroz y las manzanas. En tiempos normales le gusta ir de compras, porque ella puede comprar muchas cosas. A ella no le gustan comida las ojas y los pimientos verde. A ella le gusta el color blanco y negro. Por su, el color blanco y negro es generoso y tranquilo. A ella no le gustan el color lila, porque es muy complejo. Ella es camarera. Trabaja en un restaurante chino. Este es mi

amiga.

10. Se llama XXX. Es mi amigo de china. Es de chino pero está en EE.UU. Es muy alto, no es ni delgado y gordo. Tiene veinte años. Es moreno. Tiene el pelo corto. Tiene las cejas gorda y los ojos grande. Tiene la nariz puntiaguda. Tiene la boca normal, tambien tiene los dientes blanco. Él lleva un gorro azul y blanco, tambien lleva una camiseta blanca, y zaul a raya y un jersey. Lleva un collar rojo tambien lleva un voquero zaul, lleva las gafas de sol azul y grande simpre.

Él es moderno, muy simpatico, ordenado, educado y alegre amable tambien, es extrovertido.

A él, le gusta buscar los amigos y escuchar la music y baile de calle. Pero no le gusta solitario nada, le gusta la color negro, blanco azul y oro. A él no le gusta la color gris, para él color gris es solitario. Tampoco no le gusa hace lleva.

11. Mi madre se llama XXX, es Taiwanesa y vive en Taiwán. Trabaja de administrativa en una compañía de Taiwán. Mi madre es morena y alta, tiene el pelo negro, corto y liso, los ojos negros y pequeños como yo. La nariz no es muy grande y los labios son rosados y guresos. Lleva un reloj de oro y brazalete de Jade. Lleva una blusa blanca y unos pantalones negros. Tambien lleva unos zapatos de tacón y un pañuelo de flores. A mi

madre le gusta cantar Karaoke con sus amigos, también le gusta ir a la montaña a pasear. A mi madre no le gusta ver la casa desordenada. Tampoco le gusta que la gente hable muy fuerte. Mi madre es grandiosa, porque ella sola ha cuidado de cuatro hijos. Mí padre murió cuando yo solo tenía siete años. Desde la infancia mi madre nos ha enseñado a ser honestos e independientes. Aunque su cara parece muy seria, ella es amable y afectuosa. Tambien es muy simpática, cariñosa y tiene buen humor. Ella es la mejor madre del mundo y la quiero mucho.

12. A mi familia tenemos seis personas. A mi padre, madre, hermana, cuñado y sobro. A mi padre y madre son chinos, por eso a mi hermana y yo es moreno. A mi cuñado también es chino. A mi padre se llama XXX, es viejo bajito. Tiene 46 años. Vive en Santander. Tiene las cejas gruesas negras y los ojos grandes negros y el pelo negro y corto. Lleva bigote. Él es tolerante y un poco divertido. Le gusta viajar y nadar no le gusta trabajar. A mi madre se llama XXX, es bajita y vieja. Tiene 45 años. Vive junta con mi padre. Tiene el pelo largo, negro liso. Ella es tolerante y paciente. Ahí está ella con mi sobro. Le gustan las películas y gusta la música. A mi hermana y a mi cuñado se llama XXX y XXX. Ellos casados no mucho tiempo. A mi hermana es alta y delgada. Tiene 23 años es un poco seria y tranquila. Le gustan los cafés y gusta la música. El marido es delgado y bajito. Tiene 22 años es simpático y divertido. Le gusta jugar al tenis. Y a mi me

llamo XXX, Tengo 21 años Vivo Barcelona. soy bajita y delgada, llevo uñas largas con color. Tengo el pelo largo, negro liso. Soy camarera y estudiantes. Me gustan comida y la música no me gusta tonar sol.

13. Mi amiga es morena, tiene el pelo corto y un poco rizado. Es delgada y alta, tiene la piel clara y los ojos marrones. Tiene la nariz muy bonita, ni grande ni pequeña y los labios gruesos.

Es muy simpática, educada y generosa, pero un poco tranquilo. Ella es mi compañera de escuela en China. Es muy inteligente y trabajador.

Le gusta leer, cantar y pintar, también le gusta la playa, el teatro, cocinar, ver la tele y charlar con amigos. Le gustan los deportes, pero no le gusta correr. No sé porque.

A ella le gustan los dulces, pero a mí no me gustan. Nos encantan los perros.

14. Tengo un buen amigo. Se llama XXX, tiene 27 años, está casado, pero no tiene los niños. Es camarero, trabaja en un restaurante, es muy trabajador. simpático y inteligente, qué siempre está de buen humor. Es chino, pero ahora con su mujer vive en Barcelona.

Tiene alto y un poco delgado. lleva el pelo negro y bastante corto, tiene los ojos negros, siempre lleva unas gafas. No lleva bigote ni barba. Le gustan color negro y blanco, constantemente vestida vaqueros negros y

camisetas blancas, le encanta escuchar música y bailar, también le gusta mucho nadar, dice que es un buen deporte. No le gustan nada los ajos.

15. Se llama XXX, es mi novio. Es moreno tiene el pelo corto. Es trabajador, simpático y un poco serio, también es una buena gente. Que le gusta las ropas modernas, los coches bonitos, comunicarse y ganar el dinero. Que no le gusta la lluvia, los dulces y las cosas malas. Él trabaja en una frontera de su madre, ayudar la. Cada día va a transportar las frutas es un conductor bueno. Antes trabaja en un bar para estudiar español, conocer cosas de bar y cultura. también es un estudiante de escuela normal. Ahora que necesita hacer negocios, porque más maduro de antes.

16. Mi padre tiene 43 años, nació en Wen Zhou, de China, ahora vivir en Barcelona con mi madre, mi hermana y Yo. Nosotros son feliz.

Mi padre tiene el pelo corto y moreno, cara redonda, boca pequeños, ojos normal.

Normalmente mi padre lleva una camisa de rayas, manga larga y vaqueros azules y una zapatos negros. Es ordenado,

Mi padre es obrero, trabaja una obra. Él es trabajador y tranquilo. Todos los días se levanta muy pronto, a las 6 p.m., para ir a su trabajo.

Mi padre le gusta mucho ver el televisión, e ir a playa mirar mar.

17. Se llama XXX es mi mejor amiga. Ahora está en otro país, pero e no está en china. Ella es una estudiante pero también trbaja en una restaurante. Es muy simpática y divertida. Le gusta mucho dormir. Le gusta bastante leer noveles. A ella no le gustan nada animales, pero las plantes le gustan mucho. No le gusta mucho pasear.

Textos de nivel a2, tema I

1. Queridas amigas:

¡Amigas mías! ¿Vosotras seis estáis bien?

Hace mucho tiempo sin veros. Estoy apenada, durante mucho tiempo no escribo y no llamo a vosotras. ¿Cómo estudiáis? ¿Todas aprobáis el examen? ¿Queréis saber sobre mí? Ahora lo explico todo.

Ya llevo en Barcelona un año y un mes. Mi vida aquí es muy diferente. Por la mañana me levanto a las ocho y media y normalmente desayuno en casa. Después de desayunar, voy a la escuela a pie media hora llego a la escuela. La clase desde las nueve y media hasta las once y media. Después tengo que ir a otra escuela. Estoy en clase hasta las 2, es muy tarde ¿no? Como a las dos y media, aquí hace las cosas más tarde que en China.

Por la tarde, a veces no tengo clase, solo la tengo los lunes y los miércoles.

Si no tengo clase quedarme en casa y hago los deberes. Pocas veces

salgo de casa, solo hago la compra. ¡Qué aburrido!

Por la noche, ceno con mi familia a las ocho y media más o menos. ¡Qué tarde! En China es muy temprano. Me acuesto a las once.

En Barcelona, tengo que estudiar español para vivir en España y hablar con los españoles, no es una cosa fácil.

En la próxima carta os explico más cosas sobre mí. Contestáis la carta, por favor.

Buenas suertes

Feliz Navidad.

2. Querida mamá:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien ya llevo aquí un año y pienso siempre en tu.

Mi vida aquí es muy diferente, pero me gusta mucho. Mamá, quiere saber qué hago, bueno pues ahora lo explico todo. Por la mañana me levanto muy tarde porque las clases de español empiezan a las 12:00. Siempre desayuno en casa, después empieza mi día: primero voy a la escuela cojo el tren está lejos de mi apartamento. Estoy en clase hasta las 14:00.

Por la tarde vuelvo a casa, después como en casa. A veces juego baloncesto con mis amigos y hago deberes. Luego a las 9 ceno con mi padre. ¡Sí! A las 9. ¡Increíble! Las 9 es la hora de la dormir, aquí los horarios son muy diferentes. Bueno, después navego por internet y veo la

tele.

Todos los días hago pocas cosas y hablo un poco español con mis amigos, tengo unos amigos españoles muy simpáticos.

Aquí todo va bien. No te preocupes.

Un beso

3. Querida mamá y papá:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien y pienso siempre en vosotros.

Ya estudio español dos meses, más o menos. La verdad es que estoy muy ocupada y mi vida es muy interesante. Me encanta. Vosotros quieren saber las informaciones sobre mi estudio y mi vida, bueno pues ahora los explico todo.

Por la mañana me levanto muy tarde a las diez, más o menos.

Normalmente desayuno algo de pan y un vaso de leche, es muy simple.

Después voy a la clase a las once y media. Cojo el metro a la escuela.

Empiezo la clase a las doce un punto. Dura dos horas. A la una tenemos una pausa. Durante la pausa charlo con mis compañeros o tomo una taza de café. Mi profesora es muy simpática y la clase es muy interesante.

Después de la clase, a veces voy de compra o charlo con los amigos en un bar. Como a las cuatro en mi apartamento. Luego hago los deberes y preparo los apuntes. Ceno a las nueve y media. Aquí hacen las cosas

más tarde que en China. Después de cenar, me ducho y veo la revista de china en la cama poco tiempo. A la una y media o a las dos, me acuesto. Ahora estoy muy cansada. En la próxima carta os explico más cosas sobre mi vida aquí.

Un beso muy grande a todos.

Os quiero mucho

Besos

4. Querida mamá:

¿Cómo estas? Cuento tiempo sin verte! ¿Verdad?

Por aquí todo bien, ya llevo aquí seis meses, pero os echo mucho de menos y también echo de menos la comida que haces en Taiwán.

Mi vida aquí es muy diferente, por ejemplo la comida, la gente, las costumbres, la cultura, el idioma, en fin muchas cosas, pero poco a poco me voy acostumbrando. Ahora de explico, un poco, lo que hay cada día.

Por la mañana me levanto, mas o menos a las 9h, luego voy al lavabo y me lavo la cara. Sobre las 9h y cuarto bajo a la cocina a desayunar, luego me ducho, me visto y me maquillo. Después voy la escuela, para ir a la escuela. Brimero cojo tren en Montgat hasta Barcelona y luego cojo en medro. A las doce empieza la clase y acaba a las dos. Después la clase, vuelvo a casa para comer. Por la tarde descanso un poco y veo la televisión. Luego hago los deberes hasta las 9h. Por la noche hago la

cena y después cenar veo la televisión. Sobre las doce, más o menos, me voy a dormir. Aquí los horarios son muy diferente, sobretodo la hora de cenar, los españoles cenan muy tarde.

Los fines de semana normalmente vamos a comer a casa de los padres de Dani. A veces por la noche vamos a cenar con los amigos, otras veces cenamos en casa.

Los sabados por la mañana aprovechamos para ir a comprar al supermercado y por la tarde, a veces vamos al cine. Los domingos por la mañana cuando hace calor (en verano) vamos a la playa y en invierno vamos a pasear por la montaña.

Aquí en Barcelona he conocido a una chica de Taiwán, nosotras van a la misma escuela pero diferente clase, ella es simpática y habladora. También he conocido a dos chicas de china, ellas son mis compañeras de clase y son muy amables. Además tengo una profesora de español que enseña muy bien y es muy simpática.

Por último, quiero decirte que Dani y su familia me cuidan muy bien, no te preocupes por nada.

5. Querida abuela y abuelo:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien y pienso en vosotros.

Mi vida aquí es muy diferente, no me gusta mucho. El horario es diferente

tampi n. Abuelos quer is saber qué hago, bueno pues ahora lo explico todo.

Por la mañana me levanto a las 9h porque las clases empiezan a las 12h. Pero salgo de casa a las 10h de la mañana porque la escuela de español esta muy lejos y tengo que ir en tren. Lleco all  a las 12h menos diez. Normalmente desayuno en casa, pero a veces me levanto muy tarde, tengo que desayunar en tren. La clase de español termina de las 14h. Vuelvo a casa a las 15h y como a las 15h y media.    ! A las 15h.   ncre ble! Las 14h y 15h es la hora de comida de mediodía en China, pues yo como aquí a esa hora. Por la tarde, veo la tele, navego por Internet y hago deberes una hora y media, luego descanso un rato. Por la noche, ceno a las nueve    ! A las nueve, jaja... Las nueve es la hora para dormir en China, pues yo me cuesto a las once y media. Muy tarde para vosotros   no?

Me encanta ir el escuela de español. Mi profesora y Mis compañeros son muy simpáticos, hablo mucho español con mis compañeros. Bueno...también hablo mucho chino porque tengo muchos amigos chinos muy simpáticos.

  Qu  más?... Pues no s , ahora estoy muy cansada. En la próxima carta os explico más cosas.

Os quiero mucho.

6. Querido xxx:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Que mucho tiempo no lo veo, Nosotros siempre hablan en el móvil y siempre hablan mucho. Cada vez 200 minuto, mas o menos y "I miss you"

Por aquí todo bien ya llevo dos años y pienso siempre en tú, y tú? La verdad es que estoy muy ocupada y mi vida aquí es diferente. Pero me encanta. Querido, quiere saber qué hago, bueno, pues ahora lo explico todo. Por la mañana me levanto muy pronto porque la trabaja empiezo a las 7 en punto por mañana. Siempre tengo sueño, porque me levanto a las 6:30h y me acuesto siempre muy tarde. Dia de cada kasi duerno 6 horas.

Por eso desayuno...en la trabajador. Bueno, Empieza mi dia:

Primero voy a la tienda en auto bus o metro. Está muy lejos de mi apartamento, Estoy en tienda trabajo hasta las 11:30h, Después tengo una clases de español. A las 12:00h empiezo de clases. Hasta 2:00h.

Por la tarde comido en casa o fuera con las amigas. Y luego hasta noche tengo mucho tiempo libre, Porque quiero dia mas prondo. Por eso tengo trabajo por mañana. (medio dia)

Bueno quedo con unas amigas para ir al centro comercial porque aquí las tiendas no cierran al mediodía o a veces vamos a la montaña y después vuelo a casa para hacer conina y descansar un rato.

Luego a las 7 cena en casa. Después doy un paseo y voy a algún Bar tomar algo y hacer deberes. (Me gusta mucho hago deberes en Bar)

Todos los días hago muchas cosas y hablo mucho español. Bueno, también habla mucho de chino, porque en España allí mucho chinos.

¿Qué más?...Pues...Feliz Navidad y feliz nuevo año, ahora estoy muy cansada ¡Qué piensas para mí!

Un beso muy fuerte.

¡Salud!

7. Queridos abuelos y abuelas:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien y pienso siempre en vosotros.

La verdad es que estoy muy ocupada y mi vida aquí es muy diferente.

Abuelos quiero saber qué hago, bueno pues ahora lo explico todo. Por la mañana me levanto muy tarde, son las diez por que las clases de español empiezan a las doce. Mi madre prepara la desayuno y salgo de casa. Bueno, empieza mi día primero voy a la escuela de idiomas en metro, está muy lejos de mi casa. Estoy en clase hasta las dos.

Por la tarde, después de comer, voy a trabajar en restaurante. Terminado a trabajar vuelvo a casa para hacer deberes y veo un rato la tele.

Todos los días hago muchas cosas y muy ocupada.

Ahora estoy muy cansada. En la próxima carta os explico más cosas de nuestra vida de España.

Un beso muy grande a todos

Os quiero mucho.

8. Queridos prima:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien, ya llevo aquí un y medio años y pienso siempre en tú.

Estoy aquí un poquito aburrido y mi vida aquí es muy diferente. Prima, quiere saber qué hago, bueno pues ahora lo explico todo. Por la mañana me levanto más tarde a las nueve o diez, más o menos. Luego tengo las clases de español. Empiezo la clase a las doce de la mañana y termino la clase a las dos de la tarde. Vuelvo a casa para comer a las tres después de terminar la clase. Porque aquí las horas para comer son no igual en china. Desayuno a las diez y ceno a las nueve de la noche.

Por la tarde siempre estoy libre. Cada día veo la tele, navego por Internet o hago la comprar. A veces paseo con mis amigas. Todos los días que estoy aquí hablo un poco de español porque no se mucho español y no tengo amigos de españoles. Creo españoles son simpáticos.

¿Qué más?... pues no sé...En la próxima carta te explico más cosas sobre mi vida española.

Un beso

9. Queridos los amigos:

¿Qué tal? ¿Cómo va la vida por ahí?

Por aquí todo bien. La verdad es que estoy muy ocupada y mi vida aquí es muy diferente, pero me encanta. Amigos quieren saber qué hago, bueno pues ahora lo explico todo. Por la mañana me levanto a las diez y media porque la clase de español empieza a las doce. Siempre tengo hambre porque después de me levanto no quiero desayuno.

Bueno, empieza mi día: primero voy a la clase de español en metro. Estoy en clase hasta dos en pronto. Después vuelvo a casa a las dos y veinte. Como a las tres en pronto. Aquí hacen las cosas un poco tarde que en China. A las cuatro y media voy a la clase de conducir. Termina la clase a las ocho de la noche. Luego vuelvo a casa y ceno a las nueve y después estudio español. A las once me ducho y me acuesto a las once y media. En la próxima carta os explico más cosas sobre mi vida español.

Besos

10. Querida XXX:

¿Qué tal? ¿Estás bien?

Por aquí todo bien ya llevo aquí un años, más o menos y Te hecho meno. La verdad es que estoy muy calma y mi vida aquí es un poco diferente. Ya lo familiarizo. XXX, quieres saber muchas cosas sobre yo, bueno, pues ahora lo explico todo. por la mañana me levanto bastante tarde, es que la clase de español empieza a las 12:00 y termina a las 2, estudio 2 horas solo. Después de media hora desayuno o voy a tomar café con

leche y ... en el bar. Bueno, empieza mi vida: primero cojo el metro para ir a escuela, está un poco lejos de mi apartamento. Estudio español en séptima planta y estoy en clase hasta las dos de la tarde. Después como a las dos y media aquí. Comen más tarde que en chino y voy de compras con unos amigos por el Centro, porque en el centro las tiendas de ropa no cierran al mediodía O a veces paseamos por el parque O vamos a tomar algo y charlar en el bar, y después vuelvo a casa para descansar un rato y navego por Internet con mis amigos.

Luego a las nueve voy a cenar, aquí cenan también más tarde que en chino. Bueno, después veo la televisión un rato y hago deberes O escribo un texto a mis amigos de chino.

Cada día, hablo un poco de español con mis amigos, porque tengo unos amigos de chino, pero viven en España. También hablan mucho chino, pues yo vivo con mi familia.

Ya está. Bueno, ahora quiero dormir. En la próxima carta te explico sobre "la Navidad de España".

Un abrazo muy grande a ti.

Muchs besos.

Textos de nivel A2, tema II

1. ¡Hola! ¿Tu fuiste a China? ¿No? Es no pasa nada. Ahora yo explico China

es un país cómo es.

Chino es un país bastante grande y con mucha historia. Chino está situada al este de Asia. Al oeste está el Océano Pacífico. Está cerca de Corea y Japón. El norte este es muy frio, un ciudad es famoso por escultura de hielo. El norte oeste hay montañas y desierto. La clima de montaña para adaptar es difícil. El suroeste hay un ciudad mucho calo en verano, como horno. El sur hay un ciudad cuatro estaciones como primavera, igual y paisaje bonito. En chino hay 2 río muy largo, tambien son famosos. Yo vivo en norte. Creo que la clima es muy mal, no me gusta. En verano es mucho calo y no puede salir. En invierno es muy frio. En diferente estación ir a Chino tiene diferente paisajes, pero mejor ni calo ni frio. bienvenido a Chino.

2. Hola, soy chino, de shanghai. Shanghai es la ciudad grande de mi nacimiento. Tambien es uno de los barrios más bonito de otros barrios en China. La comida de Shanghai son muy ricas. Hay un rio muy grande con muchos barcos pequeños y unos barcos grandes. En Shanghai podemos encontrar muchos CDs de juego en Pe que son copias pero antes estuve en Shanghai siempre compraba esos, porque los más baratos que juegos oficial pero la calidad misma.

En Shanghai hay una calle se llama Naijing Road, en realidad es una Rambla que más visitada del mundo, kilometro y kilómetros de tiendas,

podeis comprar las ropas de marca famosa.

Shanghai tiene 6340,5 km² y 18,000,000 hab, está este de China.

En verano hace mucho calor, la temperatura entre 30°C y 38°C. En invierno hace mucho frío y esta muy húmeda, la temperatura es muy baja, inferior a 5°C pero nieva casi nunca.

Si puedes ir a Shanghai, vamos a juntos y te invito que vendrás a mi casa.

3. Soy de China. Mi provincia está al sur de China. Se llama Zhejiang. Tiene mucha cosa. Los habitantes son muy ricos, pero tienen que trabajar todos días. Porque ganan más el dinero. Zhejiang es buen tiempo. Primavera es poco calor, otoño, tiene poco fresco, verano sale sol, invierno tiene el nieve. Pero me gusta el nieve, porque Estoy cuando tiene el nieve, con mis amigos, jugamos el nieve.

Tiene mucha fruta para vender. Hay sitio para turismo. Hay montaña mar, pueblo son bonito. El pueblo es famoso de China. Hay pero El pueblo de tiempo es muy bueno. Hay muchas gentes vienen aquí. Porque la mañana, mediodía, noche son mismo tiempo es poco calor casi nunca caer lluvia. El pueblo tiene muchas manzanas están su montaña. Los árboles son bonito.

Tiene mucho marisco porque esta mar. Los marisco son frescos y barato, mejor que mercado. ¡Qué buen provincia!

4. Yo nací en Taiwan, que está en Asia, un país pequeño. Aunque la mayoría de países en el todo mundo creen Taiwan es una parte de China, pero en realidad, Taiwan es una nación independiente que tiene autodecisión.

El clima de Taiwan es muy húmedo, los días del año hay $\frac{1}{5}$ más o menos están nublado, llueve mucho, no me gusta. Yo prefiero el clima que está seco como España, creo es más cómodo que lo de Taiwán.

Las diferencias de las 4 estaciones del año no son obvias en Taiwan. La temperatura está entre de 15 y 35 grados en el todo año, pero pocas veces, hay 38 centígrados en verano y hay solo 10 centígrados en invierno.

La rapidez de la vida en Taiwan es muy rápida y es diferente con la en España. La gente en Taiwan siempre está nerviosa como no tiene tiempo suficiente para trabajar, comprar, limpiar y comer... En la calle, puedes ver cada una persona camina rápido, como está corriendo. Creo los taiwaneses tienen solo 20 horas cada día.

5. Yo nací en un pueblo en China, provincia de Zhejiang está cerca de Provincia Shanghai, al este está el mar, mi pueblo está al sureste de China.

El tiempo de mi provincia está muy diferente con Barcelona. Sí, hay costa al este, pero tiene muchas montañas en mi provincia, pues está más verde que Barcelona. En verano más calor que aquí y en invierno hace

más frío. Normalmente en primavera llueve mucho y también en otoño, en verano la temperatura a veces llega a 40°C y bajo cero en invierno, pero ahora no hace nieve en diciembre y enero, la temperatura está súbita.

Hay otra diferencia es en mi provincia el aire está húmedo, en Barcelona, el aire y la tierra están muy secos, entonces en mi casa de China más verde el aire más suave y hay más montaña que aquí.

En China, mi provincia hay otro nombre "El sitio que nacen peces y arroz".

6. La diversidad climática de diferentes regiones de China es tan grande. No puede hablar de clima típico chino. Hay grandes diferencias entre Sur y norte, la costa y el interior...

Mi ciudad está situada en el sudeste de China, es ciudad de frontera. Enfrente de Corea del Norte, limita un río, se llama río de Yalu, es más grande que el país.

En el tiempo de verano, no hace mucho calor. La temperatura máxima es 30°C más o menos durante una semana.

En el tiempo de invierno es lo más largo de cuatro estaciones, dura 4 meses. Nieva en el fin de noviembre o los principios de diciembre.

Puede hablarse del clima en los océanos. Tiene un puente famoso. Usó en el 1943 años. Para la guerra de Corea.

7. China es un país grande que está en el norte de Asia, al este está el

océano Pacífico, y también está Japón, Corea. Al norte, Mongolia y Rusia. Pero al oeste hay muchos países. El más grande es la India, que está al oeste del Tibet de China y al oeste de los Himalayas. La Isla de Taiwan está al este de la provincia de Fujian, en el océano Pacífico Oeste. Fujian es mi provincia, la capital es Fuzhou, en el sureste de China. La capital del país es Pekín, está situada al norte a unos 2 miles kilómetros de distancia de Fuzhou.

China es un país tan grande que hay muchos climas diferentes. En invierno, en el norte hace mucho mucho frío. Pero en el sur, aun hay muchas flores en mismo tiempo.

Durante todo el invierno hay muchas diferencias en China. Al sur, por ejemplo, en Fujian, nunca hace mucho frío, porque está cerca del mar y tiene una costa muy larga, que como Las Islas Canarias.

Casi toda China está en la Zona templada y el clima es tibio en invierno, pero en verano hace mucho calor, desde la Isla de Taiwan hasta Xin Jiang en el oeste, desde la montaña a la costa.

8. Soy de China, vivía en el sur de China, es una provincia, el tamaño es muy grande y muchos habitantes, también es una región de llana y montañosa, con muchas vegetaciones. Hay muchos ambientes y monumentos para visitar. Además, hay muchos transportes: el autobús, el tren, el avión, la bicicleta, no hay metro y tranvía, pero tiene un transporte

muy especial en España que no hay, son las bicicletas con tres ruedas que circulan en la calle para servir los clientes, me encanta mucho. El clima de mi provincia del año son extremos: en verano, es muy calor, llega los 40°C, llueve no mucho ni poco.

En invierno, muy poca vez tiene nieve y hielo. La temperatura no baja cero. La primavera y el otoño parecen a Barcelona. Si tendrás vacación y quería para viajar mi país, yo te acompañaré.

9. G. Z es la tercera ciudad más grande de China. Tiene una superficie de alrededor de 7495 kilometros, cuadrados, hay 6 millones y pico gente que viven ahí, pero hay muchos inmigrantes en Canadá, Australia, Holanda y U.S.A. muy poquitos en España. El clima es bastante igual que Barcelona, pero más calor en verano (hasta 40°C), en primavera llueve mucho también está húmeda en invierno nunca no hay nieve. G.Z está en el interior, es muy moderno, los edificios son muy altos. hay muchas empresas hacer la inversión de bienes raíces. También es una ciudad de industria ligera y tiene empresas multinacionales muy grandes, como "Adidas, ZARA, C.K, Tommy Hilflger, Levis".....

Me encanta las comidas de mi ciudad, pero no me gusta el sistema de los servicios públicos, tampoco me gustan los precios de las cosas, son muy altas.

10. ¡Hola!

China está situado al este de Asia y al oeste del pacífico, es muy grande y hay muchos gentes, la población es primera en el mundo.

Yo soy China, de Zhejiang, está en el sudeste de China, al sur de Shanghai, al norte de Taiwan. Zhejiang es una ciudad muy bonita, hay muchas montañas y muchos ríos.

El clima es húmedo, normalmente, en la primavera, hay mucha lluvia, en la verano, la temperatura es unos 37°C. en la invierno, la nieve muy poca, que es no muy frío.

En China, normalmente, las tiendas todas abiertas de los domingos, yo puedo pasear por la calle para comprar con mis amigos, hay muchas tiendas: restaurante, cafetería, panadería, joyería, peluquería, zapatería, perfumería, florería, bisutería, librería, frutería, etc. En la calle hay muchas gentes muy feliz.

11. En China hay muchas partes, por eso cada parte tiene diferentes costumbres, dialectos y climas. En el norte, el clima más frío que el sur, los gentes que vive en el norte, tiene que tomar los comidas siempre son pan con ajo crudo y a tomar un poco de arroz, porque economía de allí no es muy bueno.

Ahora también tienen algunos niños de pueblo que no pueden estudiar y quedan en casa ayudan sus padres. En el sur hay muchas cosas a revés.

Lo que buena de vida es en el sur. Algunos partes comida que poner mucho picante y producir muchos tipos de salsa picante para negociar. Además y otro parte le gusta desayunar de tapa y a la vez tomar el té. También el transporte en el sur es muy fácil, hay mucho provincia tiene aeropuerto, en el norte no es muchos. En China la desigualdad de el sur y el norte son muy grave, pero ahora mejora mucho.

Textos de nivel B1, Tema I:

1. Hola XXX,

¿Cómo estas y qué haces estos días? Perdoname, no te escrito la carta con mucho tiempo.

Escucha, tengo un caso raro lo que te hablo. Ayer el día llamé a mi novio muchas veces, pero no me contetó. Por eso fui a la discoteca que ibámos contantemente. Lo encontré mi novio a la puerta de la discoteca. Él no me vio, por que yo estaba lejos de mi novio. En ese momento él estaba hablando con otro chico, luego se precipitaron salir de la discoteca. Me pareció que ellos estaban enfadado por algo. Por eso los seguía y llegaron una esquina de la calle, mientras apareció otra persona que llevó una pistola que la dio a mi novio. Después llamaron un taxi y salieron. No pude seguir a ellos. Yo estaba mucha preocupada a mi novio. Le he llamado por la mañana de hoy, pero no me ha dicho nada sobre eso. ¡Qué

raro!

Jordi, eres mi mejor amigo. ¿Puedes decirme qué haré? Deseo que me escribas tu idea con pronto.

un abrazo

2. ¡Hola XXX!

Yo estoy bastante bien y llevo regular con mi Novia. Pero como te veo que estas en una situación complicada, lo mejor es que hablemos de ti. No sé como ayudarte, porque nunca me ha pasado eso, pero pienso antes de cortar con Eva, primero tienes que hablar con ella, aunque no te habla, pero es importante saber como piensa y la sensación de ti . Oficialmente ella todavía es tú novia, no creo que es buena idea a salir con otra chica en este momento. En tu lugar, yo no la haría daño.

Además, tienes que asegurarte si la quieres todavía, porque te puedes arrepentir , piénsalo bien cual te gusta más. No puedo darte consejo de la chica nueva, dime mas sobre de ella. Tengo poca información .

No sé si te acuerdas las cosas buenas de Eva. Era muy guapa, maja y muy generosa, siempre ayudada a los amigos. Sin embargo, era un poco capichosa, pero creo que no haya ningún que sea perfecto. ¿Estas seguro que habrá ningún problema con otra chica? ¿Seráis felices para siempre? Yo pienso eso solo pasa en los cuentos infantiles. La vida siempre es más complicada. Hombre, piénsalo bien, no sé si mis consejos te ayudarán algo,

espero que lo salgas muy bien. Espero tus noticias.

Bueno, cuídate bien.

3. Querido XXX:

¿cómo estás? ¿Todo va bien?

Perdóname por hace mucho tiempo no te escriba! Te echo muchísimos de menos!

Ya lo sabes, eres mi mejor amigo! Por eso, hay unos casos solo puedo contarte! Tengo fé en ti, estoy seguro que puedas darme unos consejos buenos!

Ayer vi a mi novio por la calle de lejos con otra chica! Le hube llamado y me había dicho que había estado trabajando, y no había tenido tiempo para comer conmigo!! ¡Me mintió!

Yo pasé al frente de su cara sin hablar con él, tampoco me saludó! Estaba triste, no pude creerlo! ¿Me engañó con otra chica?

No supé porqué, pero me mintió fue la verdad!

No le he hecho nada malo, ¿por qué me ha hecho eso ?Ya no me ha querido, o quizás no me ha querido nunca! Me creía que fuera tonta, de ahí que no le importe mentirme!!

Dime algo, ¡No sé que hago, ahora! Necesito tu ayuda!

Espero tu respuesta. ¡Buena noche!

Un beso, Adios

4. Querido XXX:

¿cómo estás? Me alegro mucho de recibir tu email ,y tambien me sorpre
do que me los contaste.Como no te he escrito mucho ,no sabía que te pa
só tanta cosa,últimamente.Aquí ,te pido disculpas.

Para mi, es normal que se peleen los novios cuando estén juntos mucho t
iempo .Toda la mujer es caprichosa .¿no es que te exageras un poco? No
es tan fuerte como que lo imagenabas.

Ojalá,todo vaya bien !

No sé muy bien como te ayudo ,y que puedo hacer por ti .

¿Ya has decidido a dejarla a Eva?.Eva es una chica muy buena. Eva y la
otra chica ,¿cuál te gusta más_?Pensalo bien .

¿Por qué no buscas un tiempo a hablar con ella en un cafeteta,tranquila
mente ?Si es verdad,ya no podeís devolver como antes ,¡olvidala!

Por mi opinion,es muy difícil que los ex-novios sigan ser amigos.

Sobre la chica nueva,Vete a preguntarle,¡Eres un hombre!De todas forma
s ,yo que tú no perdería tiempo a esperar más,a los menos puedes saber
un resultado,quizas te gusteya mucho tiempo,y te este esperando a ver q
ue lo propongas tú.

Para conquistar una chica,hay dos cosas necesaria no se son los flores ,y
la carta de amo,claro,tambien la cena con vela ,no puede falta.A nosotros
son tonteria,pero para las mujeres,son romanticos!

Confíe en ti mismo. ¡Animo! Espero tu noticia buena.

Un brazo.

5. Querido XXX ,

Gracias por tu carta. Lamento que estés muy triste. Yo, en tu lugar, olvidaría a Eva. Me parece que ella no es tu princesa. Me interesa mucho esta chica nueva. Cuéntame cómo es la chica, ¿Sabes si tiene novio o no? ¿Por que no le invitas para ir al cine? Y después,

¿Por que no le dices que te gustaría tomar algo con ella? Yo pienso que la película Avatar es mejor película de amor. Seguramente le gustaría. A mí me ha gustado mucho. Yo, estoy muy bien. Cada día voy a trabajar, también conozco a muchas chicas guapas. Si no te va bien con tu compañera de trabajo, yo podría presentarte alguna. Porque no estoy seguro que a tu jefe le guste la relación de dos compañeros de trabajo.

Bueno, espero noticias tuyas, ¡ y ánimo !

Un abrazo ,

Textos de nivel b1, tema II:

1. Se llama XXX y tiene 44 años, es coreana pero ahora vive en Barcelona con su familia. Cuando estaba en Corea, estudió técnica administrativa. Es ama de casa y tiene 2 hijos cariñosos y monos, su marido es simpático y inteligente. Habla coreano, un poco de inglés y un poco de español.

Normalmente se queda en casa a hacer las cosas. Por ejemplo: prepara la comida para sus hijos, limpia la casa, plancha las camisas, cuida a los dos hijos,...por supuesto, estudia español. A veces hace ejercicios de gimnasia en casa. El fin de semana suele ir a comprar o suele ir al museo con su familia. Si es un día de fiesta van a cenar fuera y a visitar sitios famosos.

Generalmente antes de salir la casa, primero hace el desayuno para sus hijos y prepara las cosas de sus hijos, luego acompaña a sus hijos a ir a la escuela (ella dice: ser una madre es muy duro). Antes de acostarse, acostumbra beberse un vaso de vino tinto y leer un libro. Le gusta llevar ropa cómoda, escuchar música coreana, tomar el sol y ver la películas de amor.

Ella ahora vive en Tarragona que es un sitio espectacular. Los parques son maravillosos, los edificios son estupendos, y además, hay mucha gente extranjera. Todo es perfecto, excepto por un pequeño defecto: en la calle hay mucho excremento de perro y está muy sucia.

Suele hablar coreano con su familia, pero cuando está en la clase o con sus amigos siempre habla español. Lo que a ella le cuesta más del español es la gramática y la conjugación de los verbos. Lo que mas le gusta del español es conversación.

2. Mi compañero de la clase se llama XXX, es chino, alto y delgado. Tiene 20 años, lleva en Barcelona dos y medio años, vive en Barcelona con su familia, sólo estudia, no trabaja.

Después de hablar con él, me parece que es un chico encantado, reservado y prudente. A él le gusta comer, es un poco comilón, porque come mucho y come toda la comida. Además, le gusta Barcelona, le gustan la playa, la ropa de Zara y los españoles que son simpáticos.

A él le gusta quietarse en casa, normalmente por la mañana se levanta a las diez y media, después se ducha y desayuna, luego va a la escuela. Después de la clase, vuelve a casa, prepara la comida y come en casa. Por la tarde, suele jugar con el ordenador o navegar por internet, y a veces juega al baloncesto con sus amigos, por la noche, antes de acostarse, se ducha otra vez.

Tiene un hermano pequeño, le gusta mucho su hermano, porque hablan mucho y su hermano le comprende, y a XXX le parece que su hermano es divertido pero un poco tonto.

Se cuesta aprender a la gramática y los verbos, leer y escuchar. Para él, hablar no es súper difícil, porque tiene algunos amigos que son españoles, puede practicarlos con ellos.

3. Es un chico, es guapo y simpático. Se llama XXX, tiene 24 años y es ucraniano. Es de Kuiev y él habla ruso y ucraniano. Es técnico, también es estudiante y ahora estudia castellano.

Normalmente suele ir a la escuela. Después vuelve a casa, y si tiene ganas, hace los deberes. Luego suele trabajar, ver la TV, DVD y escuchar

música. Los días de fiesta, suele ir a las fiestas. Antes de venir a la escuela, suele ducharse, lavarse la cara, siempre suele tener prisa. Porque le gusta mucho dormir. Su casa está cerca del metro Navas, también cerca de su casa hay una plaza, es Plaza Maragall, es muy bonita y le gusta mucho... Él vive con su familia, con su madre y su hermana. Para él, piensa su familia es una familia normal, pero la quiere. Él estudia español, también usa español. Pero no usa mucho, sólo usa en la escuela. Para él, le cuesta escribir las cartas. Le gusta la música: el pop, el rap, el rock... Casi todos tipos le encanta. En Barcelona, Le gusta mucho los lugares, pero El Viejo Puerto le gusta más .

Pues... Ahora sabes muchas información sobre de mi compañero – XXX.

¿No?

4. Mi Compañero de clase se llama XXX ,Tiene 20 años, Me dijo que El es una persona alegre, sincero y un poco realista, Es de sur de China de SHANG HAI, es una ciudad muy grande y moderno. Estaba estudiando en instituto de China y ahora estudia español en idioma escuela oficial.

El vive con su madre en un pueblo se llama VIC, Esta un poco lejos del centro, Normalmente se levanta muy temprano porque necesita coger el metro mas de una hora para llegar a la escuela. No le gusta mucho el pueblo donde vive, es que no esta bien comunicar y muy tranquilo, le gusta vive en el centro de ciudad, por la tarde cuando termina su clase y regresa

a la casa come con su madre y luego habla con su madre en español para practicar que ha aprendido en la clase, y por la noche siempre ve la televisión y le acostumbra escuchar la música antes de acostarse. A los fin de semana sale con sus amigos a pasear en el parque o acompaña con su madre a comprar. Si no sale de casa le gusta quedarse en casa y juega los juegos por internet o ve unas películas.

Textos de nivel b1, tema III:

1. Queridos todos compañeros:

Me llamo XXX, soy china de Shanghai. Hace seis años que vivo en Barcelona, me gusta esta ciudad, porque hay buen clima, hay la playa preciosa, la paella muy rica, los mariscos frescos, ect...

Soy simpática, abierta, animada y sincera, me gusta ser amiga de vosotros, y vosotros también ¿no?

Tengo un bar que está cerca la estación de Barcelona, ahora por la crisis de económica, tengo tiempo para estudiar español, para hablar mejor, para conocer amigos de la escuela. En esta temporada quiero aprobar el nivel cuarto, por eso tengo que estudiar más que año pasado. Creo que aprendemos mucho y aprobamos todos.

entonces, ¡ánimooooo !!! mis amigos.

2. Hola todo/as!!!!

Me llamo XXX no os pensais en [personaje famoso], jeje... Tengo 22 años y soy CHINA.

Normalmente ayudo en el restaurante de mis padres, tengo un hermano de 11 años.

Llevo años que quería estudiar en EOI, y no habido suerte, porque nunca me toca el sorteo.

El primer día de la clase, me ha parecido muy divertido, la forma de aprender y de enseñar, etc...

3. hola a todo/as

Soy XXX tengo 18 anos y soy china. hace 6 anos que llevo qui. Antes estuve 3 anos que estaba estudiando en un instituto, en ese tiempo casi no he aprendido nada, solo aprendia un poco de catalan y no sabia nada de castellano y al final lo deje. desde alli empece a trabajar en un restaurante de mis padre. y ahora estoy arrepiento de que ante no he continuado a estudiar, es que estoy harto de trabajar. me siento muy cansada, cada dia me levanto a las 6 para ir a trabajar, veo la vida muy oscura. como soy una chica un poco timida asi que todavia no hablo bien el castellano y como queria vivir aqui, tengo que aprender muy bien castellano para hacer amigos con los espanoles, estoy costumbrando la

vida de aquí.

me alegro mucho de conocer os, espero que pasemos bien y que seamos alegres. ánimo!!!

4. Me llamo XXX. Los chinos me pueden llamar [caracteres chinos]. Soy china, tengo 22 años. Vivo en Barcelona hace 3 años. Estudio catalán, inglés y castellano en esta escuela. Me gusta cocinar, leer, ver películas y la música. Toco un instrumento [nombre chino del instrumento]. Los españoles le llaman [nombre del instrumento]. Si os interesa este instrumento, podéis entrar a mi web:

<http://xxxxxxx>

Y como todos los compañeros, también me alegro mucho de que pueda conocer más gente y podamos estudiar juntos, y especialmente estoy contenta de tener [nombre profesora]. Jejee

Espero que nos pasemos todo bien durante el curso. Y buenas noches.

Besos

5. Hola chicos!

Soy xxx y soy China. Estudio el master en negocios internacionales euro-asiáticos en UAB ahora. Como mi curso está en inglés, no tengo mucha oportunidad para hablar español. Quiero mejorar mi español para explorar el mercado hispano y promover el intercambio comercial y cultural entre China y los países que hablan español. Trabajé en una agencia de

viaje internacional en Shanghai como supervisora de marketing, y por eso viajé mucho 😊 Cuando termina mis cursos en España, volveré a China, porque me prefiero la vida en Shanghai. Me interesan el arte español y la cultura musulmana, etc.

Es a la primera vez que estudio en EOI, me gusta mucho la clase de [nombre profesora], es diferente. Antes tenía miedo de que sería las clases aburridas, pero ahora no ^^

6. Hola a todos,

Me llamo xxx y soy china. Llevo cuatro años viviendo aquí con mi familia.

Es maravilloso que tenemos diferentes lenguas y culturas en nuestra clase y yo tengo muchas ganas de conocerlos.

Me gusta aprender español aunque no ha avanzado mucho mi español, como xxx dijo en su texto este año tendremos que estudiar y trabajar más, pero también disfrutamos:)

Hasta luego

7. Hola chicas y chicos:

Me llamo xxx. Soy china. Estoy trabajando en el bar de mi familia. Los miembros de mi familia somos mi padre, mi madre, y yo. Entonces, soy

hija única. Normalmente siempre estoy en el bar. Porque todo el mundo sabe que la gente que trabaja en el bar, tiene que trabajar muchas horas al día, y no tiene mucho tiempo libre. Voy a la escuela a estudiar, primero para mejorar mi castellano, segundo para conocer más gente. Espero que seamos amigos. un saludo a todos mis compañeros.

8. Hola tod@s ,

Soy xxx, estoy muy contenta de conoceros, llevo 2 años viviendo en Barcelona . Me gustan todas las diferentes culturas, las lenguas y viajar. A mí me encantan los deportes, en la silla. Últimamente, he empezado un taller con unos profes de cine, si os interesa grabar y el audiovisual, vengan cuando tenéis tiempo libre en cada sábado. Ójala que aprendamos mucho y mejor con nuestra profesora favorita.

Textos de nivel b1, otros temas:

1. Llegué a España en 2007. A principio viví en Valencia, cinco meses después me instalé a Barcelona y, empecé a estudiar español en la escuela oficial de idiomas. Excepto estudio también trabajo, he trabajado de dependiente, de camarera, he cambiado de muchos trabajos, pero sigo estudiando hasta ahora. Llevo ya más de un año y medio aquí y, creo

que quedarme aquí para siempre. Entonces, aprender español es lo que más importante. Acabo de dejar el trabajo, como dentro de poco tendré el examen y, antes no tenía bastante tiempo para estudiar, también me parece es necesario que tome más descanso, de momento no pienso volver a trabajar. Me gustaría aprovechar este tiempo para estudiar y repasar y, aprobar el examen final.

2. Apreciados Señores:

La semana pasada me compré un lavavajillas en vuestra tienda MM que está en Hospitalet. El personal al que me informé no me explicó bien sobre la maquina, no tenía paciencia. Además, me dijo que dentro de dos días me la entregará, pero lo tardaron tres días en realidad. Cuando la instalaron a mi casa, no me explicaron tampoco sobre la conexión ni el uso, la dejaron pues salieron corriendo. La maquina al principio funcionó normal, pero al cabo de dos días no salió el agua, es decir, no sirvió más. Como nunca he usado un lavavajillas y, vuestros personales habían servido tan mal, no sé qué voy a hacer con la maquina ahora, estoy muy descontenta.

Me parece es fatal que los personales sirvan así al cliente como los de vuestros, también creo que vuestro electrodoméstico tiene mala calidad, es muy necesario que controléis y reguléis todo.

Ojalá solucionéis el problema lo más pronto posible.

Atentamente,

Textos de nivel b2, tema I:

1. Los primeros días en España, recuerdo que fueron dos partes. La primera parte fue fantástica. Cuando estaba en China vi una serie china se llamaba “los chinos de Beikín están en Nueva York”. Hablaba de la vida de los inmigrantes chinos en Estados Unidos. El principio de la serie fue horrible. El protagonista y su mujer vivían en un sótano. El sótano era viejo, húmedo, y muy oscuro. El final de la serie fue triste. Él se separó con su mujer, y su mujer volvió a China. La hija única suya, no quería ni hablar con él. Él perdió todo dinero en un casino de Nueva York. Durante toda la serie con ambiente pesimista. Entonces, esta serie como si fuera la sombra de mi imaginación de vivir en España. Pero cuando llegué a Barcelona, me sorprendió mucho. Mis padres tenían un piso que estaba en el séptimo del edificio. Era un piso amplio, bonito y había mucha luz. Como mi padre estuvo de vacaciones durante 15 días, fuimos a muchos sitios divertidos de Barcelona. Me parecía que Barcelona era una ciudad muy bonita, su clima era muy bueno, el cielo era azul y alto, el viento no era tan fuerte como el de mi ciudad, los españoles no eran tan altos exagerados como yo

pensaba. Y luego fue la segunda parte...era un golpe mortal para mí. Mis padres trabajaban todos los días, cada día me quedaba sola. Yo no tenía ordenador, no tenía amigos en esta ciudad. Sobre todo, Cuando estaba en China, no había estudiado nada de español, al principio de mi vida aquí, si nadie de mis padres me acompañara, tendría miedo salir de casa. Cuando estaba en el metro, cuando estaba en el supermercado, cuando estaba en la calle, cuando estaba en el parque de mi barrio, siempre pensaba que como si estuviera en otro mundo. A mi alrededor las personas hablaban un idioma misterioso, y el ritmo de hablar era demasiado rápido para mí. Menos mal, en mi casa había una televisión, pero los programas de la tele no podía entender nada.

Lo que más me llamó la atención fue el horario de las tiendas. Desde las dos hasta las 5 de la tarde, no encontraba ninguna tienda abierta. Los domingos por la mañana, eran tranquilísimos. Todas las tiendas cerraban durante todo el día. Por eso los viernes tenía que comprar las cosas suficientes para fines de semanas. Y además, me llamaron la atención fueron las costumbres de comer de los españoles. Después de levantarse, los españoles casi no desayunaban nada, sólo tomaban un café, sin embargo, a las 10 más o menos de la mañana, ellos almorzaban, como bocadillo, bikini, etc. Luego a las 2 del mediodía, empezaban a comer, normalmente, eran menú del día, o platos combinados. La mayoría de ellos, merendaban a las 5 de la tarde, las pasteles y café. Al final, a las 10

de la noche, cenaban. Madre mía, cenaban tan tarde que mi país...

El tiempo volando, hoy en día, me he adaptado mucho, aunque todavía falta mucho. Me gusta esta ciudad, quiero vivir aquí para siempre. Intento aprender más cosas de esta ciudad. Y también quiero que los españoles se enteren más cultura de mi país a través de mí.

2. Hola! queridos compañeros.

Como fui el último que llegué a la clase, ya no hace falta esconder mi nombre. Tengo el pelo negro y rizo natural, tengo que ponerlo laca cada día para que se fije porque el viento de BCN me lo sopla furientemente. Tengo la frente grande, normalmente la gente no piensa que los chicos guapos la tengan como la mía, por eso, tengo que tapar la frente con el flequillo. Las cejas mías me parecen un poco raras porque siempre van hacia juntos. Me molesta mucho quitar los pelos al entrecejo. Tengo la nariz chata como la mayoría de los chinos, nada especial. En cuanto a la boca, me encanta más los labios que la mayoría del tiempo están rojos y humedades, ya no me hace falta ponerlos pintalabios. Tengo la cara no oval, más cerca a redonda. Respecto al carácter, soy un chico un complicado porque no soy muy extrovertido pero tampoco soy realmente introvertido. O sea que podéis definirme como una persona tímida. Cuando estoy con las personas desconocidas, casi no hablo nada de nada, ellos pensarán que será muy introvertido, pero no lo soy. Cuando estoy con mis

muy amigos, me apetece hablar y hablo muchísimo. También puedo ser muy divertido, si quieres conocerme bien, ven. hazte amigo conmigo..
un beso.

3. Pienso que en el mundo, cada persona tiene una vida especial, su propia historia, como si fuera una película, cada uno fuera protagonista de su película. En mi país, hay un dicho, todas las cosas en la vida, que han pasado, y que están ocurriendo, y que van a ocurrir, predestinado ya. Como una película, antes ya tiene su guion. Entre una cosa a otra, tiene una relación, como causa y consecuencia.

Cuando acabe de llegar a BCN, siempre pensaba que si no hubiera venido a España, habría estudiado en universidad, habría encontrado un buen trabajo, habría tenido más tiempo libre, habría tenido más amigos, habría sido más feliz...Pero ahora pienso que si no hubiera venido a BCN, no habría trabajado en los restaurantes. Si no hubiera trabajado en el restaurante, no habría navegado por internet en el blog de los [profesión(es)]. Si no hubiera estado allí, no habría conocido a mi novio. Si no hubiera conocido a mi novio, no habrían pasado las cosas dulces y saladas. Si no me hubieran pasado las cosas, no maduraría. Si no hubiera madurado, no sabría que ahora yo soy tan feliz. Doy gracias a todos y aprecio lo que tengo ahora.

4. Cuando llega la medianoche, miro a mi alrededor y siempre pienso porqué estoy aquí, cual es mi misión a cumplir. Durante estos dos años se han pasado muchas cosas, lo bueno y lo malo.

Cada persona tiene su propia historia, y cada una piensa que su historia es una destina a las demás, yo también pienso así. Si no hubiera venido a Barcelona, no alquilaría un piso con mis amigas en esta ciudad. Si mi amiga de piso no hubiera buscando las informaciones sobre la EOI, ella no habría tenido ganas de estudiar en esta escuela. Si no hubiera ido a acompañarla a matricular el curso español, yo no habría rellenado el papel de solicitud. Si no hubiera rellenado aquel papel, no me habría admitido la EOI. Por fin, tuve la oportunidad para estudiar el curso tercero con el cariño profesor [nombre profesor], pero ella tuvo que esperar el próximo semestre para matricular, hasta ese momento todavía no era la estudiante de esta escuela. Pues soy una chica con mucha suerte, ¿no?

Si no hubiera pasado el examen de nivel tercero, no podría estudiar el español de nivel cuarto con la estimada profesora [nombre profesora]. Si no hubiera estudiado en la clase de [nombre misma profesora], no habría usado tantas frases para expresar condiciones con "si". Pero si no hubiera estudiado el español en la EOI, no habría conocido a mi novio. Si no tuviera ese novio, no estaría tan feliz en BCN. Jaja...

¡Pues buen fin de semana, mis queridos compañeros!

5. Queridos compañeros.

Como todos vosotros tengo también una historia para estar aquí. Pero creo que mi historia no es nada especial, parecía un hecho que había decidido mucho antes de que viniera aquí, es que vengo aquí sin conciencia. Cuando estudiaba en la universidad, pasé un año muy aburrido. Si me hubiera sentido muy bien, y si hubiera tenido una novia fantástica, desistiría de venir aquí, me quedaría en China. Si mi padre no hubiera venido a BCN y me hubiera interesado mucho la cultura española, no habría decidido venir a BCN..Después de que viniera aquí, buscaba muchas escuelas para empezar mi estudio de idioma, y mis amigos dijo que la EOI era una escuela muy buena, y me recomendaron que estudiara en la EOI. Si mis amigos no lo me hubieran recomendado, no me habría decidido venir a hacer sorteo. Si no hubiera tenido tanta suerte, no podría estudiar aquí. Y si no hubiera hecho bien el examen del tercero, no habría aprobado al cuarto. El día de la matrícula había muchos nombres en la lista para elegir con quién estar. Si no me hubiera sonido muchas veces el nombre "[nombre profesora]",no habría decidido estar con [nombre profesora]..Desde el día 28 del septiembre, el tiempo voló unos meses, llegué el final de la clase, si hubiera hecho bien el examen de cuarto, estaría en el quinto. Pero que pena que no hiciera bien el examen..Pero en China hay una expresión que dice que cuando estas en una situación que

no quieras tanto, intenta sentirse bien y adaptala..

besosss.

Textos de nivel b2, tema II:

1. En China se dice "los ojos son las ventanas del alma" "La cara se ve mas grande que los ojos. Pero, por eso tiene mas partes pueden cambiar. En cambio, los ojos son los dos pequeños `puntitos, desde ahi se puede ver mas cosas dentro. En china hay una frase, traduce directamente a español es "piel se rie, carne no se rie" piel es cosa exterior, carne es mas interior que piel. ,´es decir que una persona lleva risa falsa, la verdad es en ese momento no quiere reirse. La cara puede disfrazar, pero los ojos si quiere cambiar su humor es muy dificil. Por ejemplo, los artistas, cuando hacen las peliculas, si solo por los ojos pueden expresar estar contento, estar triste, estar enfadado, estar alegre, es una persona astuta, es una persona sincera..etc, son artistas autenticos. Ya conseguido el alma del personaje.
2. Pues en China decimos los ojos son las ventanas del alma y estoy totalmente de acuerdo con esta expresi3n. Sobre la expresi3n de cara usamos m3s en las emociones y los sentimientos. Por ejemplo cuando describe a una persona profundamente sencilla, directamente de su cara

podemos saber sus emociones. En el contrario, la persona que esconda sus emociones, siempre nos da muchas dificultades para conocerla.

3. Hola, mis queridos compañeros.

He leído el artículo de mi compañera xxx, y estoy de acuerdo con ella. En China se dice "Los ojos son las ventanas del alma", también dicen que los ojos son el espejo del alma. Los ojos pueden reflejar los talentos de las diferentes personas. Por ejemplo, tenía una mirada descontenta y escuálida cuando murió mi abuelo materno, mis amigas entendieron mi talento y me cuidaba mucho en aquel momento. También podemos distinguir las personas simpáticas y las empedernidas con sus miradas, siempre miro a los ojos a mis padres y decirles con mi mirada que les amo, puedo ver en sus ojos, el amor, aun también puedo ver, la confianza, el cansancio, el desahucio, la desilusión, el agotamiento y el brillo de la esperanza, etc. Algunas veces mis amigos me miran con la confianza, no hace falta hablar ninguna palabra. Respecto a este tema, quiero hablar otra costumbre, es que normalmente una persona no te mira a los ojos cuando está mentando. Porque los ojos son el espejo del alma, los ojos pueden decirnos la verdad, para saber si esta persona es honrada, tenemos que mirar sus ojos cuando habla. Pero hay otro caso especial,

para los ciegos, estoy segura que los ojos no son el espejo del alma.

Saludos.

4. hola..

He llegado tarde para comentarlo. En China hay otra expresión. Se dice que los ojos son las ventanas del alma. Pero para mi, creo que la expresión española será la más correcta. Porque los ojos son más pequeños que la cara, además, el cambio del ojo es muy difícil de descubrir, excepto cuando llora. La cara puede reflejar perfectamente el cambio del interior. En mi caso, normalmente ya creo que me esconde muy bien la tristeza, el enfado o el contento. Pero cada vez que me los siento, aunque la gente cercana no me pregunte nada, sabe que lo que estoy. Una vez, cuando paseábamos por la calle charlándonos, me puse enfadado por unas palabras tuyas y no le decía nada, pero luego me preguntó por qué estaba enfadado. Me lo sorprendí mucho. Y le pregunté por qué lo sabía, me dijo que mi cara reflejaba todo lo que sentía. Desde entonces, ya sé que la cara es un buen espejo del alma..

Textos de nivel B2, otros temas:

1. Antes de que consiguiera el teléfono de Eva, ese chico había hecho bastante esfuerzo. Estuvo preguntando a mucha gente para que le ayudara. Nada más saber que la pariente de su amigo que había trabajado con ella no tenía el número de Eva pero sí sabía el nombre del productor de la película que protagonizaba Eva, él buscó informaciones sobre el nombre en internet. Sin embargo, esta página estaba en construcción. Tan pronto como se sintió deprimido, encontró una dirección de email. Le dijo a sí mismo que hasta que no consiguió el teléfono de Eva, no iba a dejar intentarlo. Les escribió que quería hacer una película que Eva la protagonizara. Se le pasó el email al director, Martín Duke, luego le respondió que no podía darle el número de Eva, pero sí el de su manager. En el momento en el que se enteró eso, se puso muy contento porque se le causó la idea disfrazar a Martín Duke. Así que llamó a ese manager para que quedaron en reunirse. Ya que iría a disfrazar, se compró un bigote falso en internet. Se estuvo reuniendo 3 horas con el manager y otros personales. Nada más acabar el reunión, ya había tenido el móvil de Eva.

Desde que le dio el número, se quedó todo el día ilusionado. Pero cuando estuvo a punto de llamarle, retrocedía....

2. es el libro que me gusta más, publicado por el autor brasileño Paulo Coelho en el año 1988. Esta novela puede ser uno de los libros más vendidos en el mundo. Hasta hoy día, este libro ya han vendido más de

30 millones de copias con 53 ediciones. Traducido en 63 lenguas.

En esta novela con estilo de fábula, cuentan una historia sobre cumplir los sueños. Se trasladan unas ideas profundas que nos dejan pensar.

Un parrafo que me gusta más en este libro es: “Perdemos el control de nuestras vidas, y éstas pasan a ser gobernadas por el destino. Ésta es la mayor mentira de mundo.” Cuando me siento pérdida en mi vida, vuelvo a leer este libro y me orienta.

Leer este libro no es muy pesadamente, se transmiten las ideas a través del cuento. Os recomendaría que leyerais, a lo mejor os guiaría esta novela cuando estuvierais deprimidos.

3. En Taiwan, como usamos chino tradicional, para muchos adivinadores, los trazos de carácter tradicional siempre tienen sentidos, que vienen de Yiching. Como muchos padres en Taiwan son supersticiosos, mis padres también eran así. Por eso cuando nací, les dijeron que el nombre con 35 trazos me traería buena suerte y viviría bien, al final mis padres decidieron darme el nombre con esta cantidad de trazos.

Hace poco busqué el significado del nombre con 35 trazos, dijeron que sería yo prudente pero conservadora, que haría bien en mis estudios pero no podría ser un líder. Es obvio que eso tiene nada que ver con mi

personalidad ni mis carreras. Pero todavía me gusta mi nombre, es que me noto el cariño de mis padres.