

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

TESIS DOCTORAL

**La concordancia verbal en producciones orales y escritas de
estudiantes sinohablantes de ELE**

Presentada por

Xingxing Yin

Dirigida por

Rosa Ana Martín Vegas

Salamanca, 2024

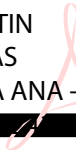
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**La concordancia verbal en producciones orales y escritas de
estudiantes sinohablantes de ELE**

La Directora de la Tesis

MARTIN
VEGAS
ROSA ANA



Firmado digitalmente por
MARTIN VEGAS ROSA ANA -
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES,
serialNumber=IDCES-08107242H
- , givenName=ROSA ANA,
sn=MARTIN VEGAS, cn=MARTIN
VEGAS ROSA ANA - 08107242H
Fecha: 2024.10.05 17:27:09
+02'00'

Fdo. Prof^a Dra. Rosa Ana Martín Vegas

La Doctoranda

殷星星
Xingxing Yin

Fdo. Xingxing Yin

Salamanca, 2024

Agradecimientos

A la primera persona que quiero expresar mi más profundo agradecimiento es a mi directora Rosa Ana Martín Vegas. Sin su ayuda y conocimientos no hubiese sido posible realizar este proyecto.

Al profesor Fernando M. Sánchez Miret, por haberme proporcionado ayuda en gestión de herramientas de las referencias bibliográficas.

A mis padres, por confiar en mis decisiones y estar siempre a mi lado.

A todos mis amigos y familiares, por su apoyo.

Resumen

En esta tesis se investiga el proceso de adquisición y uso de la morfología verbal del español en producciones orales y escritas, con el objetivo primordial de discernir las áreas de énfasis necesarias para los docentes de español que trabajan con estudiantes sinohablantes. Este análisis se apoya en un corpus compuesto por un total de 392 textos elaborados por 99 estudiantes chinos que se sitúan en los niveles A2 y B1 de competencia en español, dentro del entorno universitario. Cabe destacar que cada estudiante elaboró cuatro textos en total, dos orales y dos escritos, los cuales abarcaron tanto descripciones como narraciones.

Tras un estudio contrastivo exhaustivo del verbo en español y chino, la investigación se centró en el análisis del impacto de tres variables clave en los errores en la producción de formas verbales, a saber: el nivel de competencia gramatical (A2/B1), el tipo de tarea (escrita/oral) y el género textual (descriptivo/narrativo). El análisis estadístico llevado a cabo pone de relieve una correlación significativa entre las tres variables y el dominio de la morfología flexiva verbal (porcentaje de errores en el uso de los verbos).

De manera específica, se destaca el rendimiento sobresaliente de los estudiantes en las tareas de escritura y en la producción de textos de carácter descriptivo. En lo que respecta a la tipología de errores, se observó que los errores más recurrentes estaban relacionados con la confusión de tiempos verbales. Estos hallazgos proporcionan información crucial para identificar las áreas donde se cometen más errores y contribuyen significativamente a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la morfología verbal, dada su naturaleza desafiante.

Palabras claves: ELE para sinohablantes, morfología flexiva verbal, expresión oral, expresión escrita, análisis contrastivo, análisis de errores.

Abstract

This thesis investigates the process of acquiring and using the verbal morphology of Spanish in both oral and written productions, with the primary aim of discerning the necessary areas of emphasis for Spanish teachers working with Chinese-speaking students. This analysis is supported by a corpus consisting of a total of 392 texts produced by 99 Chinese students who are at the A2 and B1 levels of Spanish proficiency within a university setting. It is noteworthy that each student produced a total of four texts, two oral and two written, which included both descriptions and narratives.

Following a comprehensive contrastive study of the verb in Spanish and Chinese, the research focused on analyzing the impact of three key variables on errors in the production of verbal forms, namely: the level of grammatical competence (A2/B1), the type of task (written/oral), and the textual genre (descriptive/narrative). The statistical analysis conducted highlights a significant correlation between the three variables and the mastery of verbal inflectional morphology (percentage of errors in the use of verbs). Specifically, the outstanding performance of students in writing tasks and in producing descriptive texts is emphasized. Regarding the types of errors, it was observed that the most recurrent errors were related to confusion over verb tenses. These findings provide crucial information for identifying areas where the most errors occur and significantly contribute to optimizing the teaching-learning process of verbal morphology, given its challenging nature.

Keywords: Spanish as a Foreign Language for Chinese speakers, verbal inflectional morphology, oral expression, written expression, contrastive analysis, error analysis.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	I
RESUMEN.....	II
ABSTRACT	III
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ESTUDIOS PREVIOS.....	1
1.2 HIPÓTESIS DE TRABAJO Y PRINCIPALES OBJETIVOS	5
1.3 ESTRUCTURA DE TRABAJO.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 MORFOLOGÍA FLEXIVA VERBAL DEL ESPAÑOL.....	11
2.1.1 <i>Distribución de los morfemas flexivos verbales y delimitaciones fundamentales.....</i>	<i>15</i>
2.1.1.1 La Categoría Vocal Temática (VT).....	17
2.1.1.2 El Constituyente N(úmero) y P(ersona).	19
2.1.1.3 El Constituyente T(empo), M(odo) y A(specto).....	21
2.1.2 <i>Verbos regulares e irregulares.....</i>	<i>23</i>
2.1.2.1 Verbos regulares.	24
2.1.2.2 Verbos irregulares.....	25
2.2 ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE EL VERBO CHINO Y EL VERBO ESPAÑOL	28
2.2.1 <i>Estandarización de la lengua china.....</i>	<i>29</i>
2.2.1.1 Hasta el 1949.....	29
2.2.1.2 Entre los años 50 y los 80 del siglo XX	31
2.2.1.2.1 Experimentos de estandarización y relación con los dialectos.	31
2.2.1.2.2 El aspecto fonético y el tono.....	36
2.2.1.2.3 Estructura del carácter y su simplificación.....	38
2.2.1.3 Después de los Años 80.	39
2.2.2 <i>Perfiles fundamentales de la lengua china estandarizada</i>	<i>40</i>

2.2.3 <i>La categoría del verbo chino y el contraste con el español</i>	46
2.2.3.1 Clasificación del verbo chino.....	46
2.2.3.2 Categoría del verbo en chino	48
2.2.3.1.1 Persona y número del sujeto.....	52
2.2.3.1.2 El verbo y la temporalidad	56
2.2.3.1.3 El verbo y los marcadores aspectuales.....	63
2.3 MODELOS DE INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	81
2.3.1 <i>Análisis contrastivo (AC)</i>	86
2.3.2 <i>Análisis de errores (AE)</i>	90
2.3.3 <i>Interlengua (IL)</i>	98
2.3.4 <i>Conclusión</i>	102
2.4 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. CONSIDERACIONES GENERALES.....	103
2.4.1 <i>La importancia de abordar la historia de la metodología didáctica de lenguas extranjeras.</i>	104
2.4.2 <i>Historia de los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas extranjeras y su delimitación</i>	106
2.4.2.1 Método tradicional.....	107
2.4.2.2 Método directo.....	108
2.4.2.3 Método audio-lingual.....	110
2.4.2.4 Método situacional.....	112
2.4.2.5 Método audiovisual.....	113
2.4.2.6 Método de respuesta física total.	114
2.4.2.7 Método del aprendizaje comunitario.....	115
2.4.2.8 Método silencioso.	116
2.4.2.9 Método de la sugestopedia.	117
2.4.2.10 Método natural	118
2.4.2.11 Enfoque nocio-funcional.	120
2.4.2.12 Método comunicativo.	122
2.5 METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA	

.....	128
2.5.1 Estado de la metodología didáctica aplicada en la enseñanza del español en China	128
2.5.2 Revisión histórica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto chino	130
2.5.2.1 Entre 1949 y 1976.	130
2.5.2.2 Entre 1976 y el final del siglo XX.	131
2.5.2.3 En el siglo XXI.	133
2.5.3 Elementos que influyen en la aplicación de metodología didáctica.....	134
2.5.3.1 Ideología y sociocultura.	135
2.5.3.2 El profesorado.	137
2.5.3.3 Material didáctico.	138
2.5.3.4 Plan curricular de estudios y sistema de evaluación.....	144
2.5.4 Reflexiones metodológicas y didácticas dirigidas a estudiantes sinohablantes.....	150
2.6 RESUMEN	153
3. ESTUDIO EMPÍRICO: DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y ANÁLISIS DE ERRORES.....	155
3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	155
3.1.1 Revisión de tesis doctorales de temática similar.....	155
3.1.1.1 Diferencias en este estudio: tipología de errores	161
3.1.2 Revisión de corpus de ELE de sinohablantes	166
3.1.2.1 Diferencias en este estudio: corpus oral y escrito	170
3.2 METODOLOGÍA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	171
3.2.1 Características de los participantes	171
3.2.2 Diseño de tareas y recogida de datos.....	176
3.2.3 El Corpus CorSinoELE	181
3.2.4 Procedimiento y análisis de datos.....	195
4. RESULTADOS	222
4.1 ANÁLISIS INTERGRUPO DE LOS ERRORES	223
4.2 ANÁLISIS INTRAGRUPPO DE LOS ERRORES	225

4.3 DISCUSIÓN	236
5. CONCLUSIÓN	246
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	253
6.1 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL B1	258
6.1.1 Descripción del grupo meta y del contexto de aprendizaje	258
6.1.2 Objetivos e indicaciones de las actividades	258
6.1.3 Muestra de la propuesta.....	259
6.2 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL A2.....	265
6.2.1 Descripción del grupo meta y del contexto de aprendizaje	265
6.2.2 Objetivos e indicaciones de las actividades	266
6.2.3 Muestra de la propuesta.....	267
6.3 PROPUESTA PARA LA CONFUSIÓN DE TIEMPO VERBAL EN EL NIVEL B1	275
6.3.1 Objetivos e indicaciones de las actividades	275
6.3.2 Muestra de la propuesta.....	276
6.4 PROPUESTA PARA LA CONFUSIÓN DE TIEMPO VERBAL EN EL NIVEL A2.....	282
6.4.1 Objetivos e indicaciones de las actividades	282
6.4.2 Muestra de la propuesta.....	283
6.5 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA DISTINCIÓN ENTRE <i>SER</i> Y <i>ESTAR</i>	289
6.5.1 Objetivos e indicaciones de las actividades	289
6.5.2 Muestra de la propuesta.....	290
6.6 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA DISTINCIÓN ENTRE <i>TENER</i> Y <i>HABER</i>	298
6.6.1 Objetivos e indicaciones de las actividades	298
6.6.2 Muestra de la propuesta.....	299
6.7 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA VERBOS DE LA ROPA QUE UNA PERSONA TIENE PUESTA	309
6.7.1 Objetivos e indicaciones de las actividades	309
6.7.2 Muestra de la propuesta.....	310
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	315
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	316

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	321

1. Introducción

1.1 Estado de la cuestión y estudios previos

El español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín. El número de personas que tienen el español como lengua materna según datos del informe del Instituto Cervantes (2023) asciende a 500 millones de personas en 2023 y representa el 6.2% de la población mundial, mientras que el chino cuenta con 920 millones de hablantes. El mismo informe también indica que los alumnos que estudian español como lengua extranjera alcanza 23 millones entre 111 países en 2023. De esta manera, el español es el segundo idioma de comunicación internacional, ocupando esta posición únicamente detrás del inglés. Como consecuencia, el español se estudia en todo el mundo y China no es una excepción. De hecho, en China el español cada día se valora más como un idioma con un magnífico futuro, de tal manera que ha logrado mucha repercusión tanto en la universidad como en la enseñanza primaria y secundaria. El español cada vez atrae a más estudiantes chinos que se interesan por la lengua y el mundo hispánico. Por ello, el número de los aprendices sinohablantes registrados ha experimentado un notable aumento en las últimas décadas, y esta tendencia continúa en alza. En consonancia con esto, se observa un creciente interés en la enseñanza del español en numerosas universidades, lo que ha llevado a la creación de departamentos especializados en la enseñanza de esta lengua a nivel universitario.

Precisamente por este mismo motivo, numerosos docentes se esfuerzan por mejorar la enseñanza del español para los universitarios en distintos niveles. De esta manera, son fructíferos en los últimos años los estudios destinados a la enseñanza-aprendizaje de estudiantes sinohablantes y la bibliografía relativa se está ampliando considerablemente, apuntando cada vez a temas más específicos y significativos. En este sentido podemos destacar que han aparecido numerosos estudios que se ocupan del

nivel léxico (Hong, 2020; Tong, 2020; Zhou, 2022), del plano fonético (Suo, 2021; Yeh, 2017), del nivel semántico (Chen, 2011; Xiao, 2016) o de la metodología (Aristu Ollero, 2014; Hernández Lima et al., 2021; Yang, 2013). Muchos de estos estudios incorporan análisis contrastivos entre el chino y el español. Podemos hacernos una visión de conjunto de este análisis contrastivo a partir de la Tabla 1, reproducida de la investigación de Lu (2008).

Tabla 1. *Comparación lingüística entre el chino y el español (Lu, 2008, p. 48)*

	Chino	Español
Genealogía	Chino-tibetana	Indoeuropea
Escritura	Sinogramas	Letras latinas
Demarcación de palabra	Conceptual y funcional	Formal (separabilidad) ¹
Flexión	Casi nula	Abundante
Género	— (No existe)	Sí
Número	— (No existe)	Sí
Formas de conjugación	— (No existe)	Múltiples

En el presente trabajo nos centramos en la morfología verbal, debido a que, en primer lugar, el verbo desempeña el papel central en las oraciones y posee un lugar sumamente peculiar tanto en español como en chino. Se concibe el verbo como la parte principal del predicado en la oración. Llevado a la práctica, la alta frecuencia con la que los sinohablantes cometan errores en el uso del verbo hace que esta parte de la lengua sea uno de los grandes problemas que la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera debe afrontar. La causa de las dificultades de los alumnos sinohablantes radica en la invariabilidad de los verbos en su lengua materna. Los verbos chinos no se flexionan en número y persona, tampoco en tiempo, modo y aspecto. A la inversa, la desinencia del verbo español puede tener una multitud de formas, procedentes de las

¹ Lu (2008: 49) añade que, en español, la palabra representa la unidad elemental que introduce una pausa virtual en el discurso y se marca con un espacio divisor en la escritura. Su delimitación se simplifica notablemente por una de sus características más prominentes: la separabilidad. En contraste, en chino se enfatiza el criterio conceptual, pero el concepto es de por sí difícil de delimitar exactamente.

combinaciones de los distintos morfemas flexivos dentro de las distintas clases verbales. Dicho de otro modo, el verbo español, además de transmitir el contenido léxico, también es capaz de suministrar informaciones gramaticales a través de los morfemas flexivos. Por lo tanto, con el fin de alcanzar el buen dominio de la lengua española, el aprendizaje de la flexión verbal constituye una parte relevante y difícil para los extranjeros, especialmente para los sinohablantes, cuya lengua materna funciona de manera muy diferente al español. Casas-Tost (2008b) confirma que la considerable disparidad entre ambos idiomas demanda una atención particular hacia las diferencias de las categorías verbales, puesto que a menudo se convierten en uno de los principales escollos en el proceso de aprendizaje.

A pesar de esta importante problemática, los estudios de morfología flexiva verbal dirigidos a los sinohablantes son extremadamente escasos. Liu (2020) se ha dedicado a analizar los problemas del aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos. Cortés Moreno (2014), Liu (2020), Santos Rovira (2011a) confirman que el adecuado uso del verbo español constituye el principal reto para los estudiantes sinohablantes, pero sin proporcionar un análisis contrastivo exhaustivo de los sistemas lingüísticos verbales de estas dos lenguas. Por el contrario, abundan los trabajos centrados en el análisis contrastivo en la enseñanza destinada a la morfología verbal entre el español y las lenguas pertenecientes a la misma familia, por ejemplo, con el italiano (Di Franco, 2006). Y también es muy popular la comparación entre el español y el inglés (García Parejo y Ambadiang, 1999). Nuestra investigación se propone remediar, en la medida de lo posible, esta laguna.

Nuestro análisis se encuentra con la dificultad de que el análisis morfológico no está exento de complicaciones teóricas que no siempre tienen interés desde un punto de vista didáctico. Por otro lado, la gran brecha existente entre las dos lenguas en cuestión ha llevado a que pocos investigadores consideren valiosa la tarea de proporcionar un análisis exhaustivo de la categoría del verbo en ambas lenguas. Nuestra intención es la de proporcionar una primera aproximación a los aspectos formales del verbo en español y en chino que proporcione el detalle suficiente para comprender las diferencias entre

ambas lenguas y que, a la vez, sirva de marco de información y de reflexión tanto para los aprendices como para los profesores de español para sinohablantes. Conociendo el mecanismo de funcionamiento de los verbos, será factible identificar los tipos más frecuentes de errores y, de esta manera, podremos proporcionar a los docentes una aproximación bien fundada a las fortalezas y las debilidades de los estudiantes sinohablantes.

Con el fin de alcanzar los objetivos del presente trabajo, realizaremos una investigación cuantitativa y cualitativa de la morfología verbal del español en producciones orales y escritas de sinohablantes aplicando el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE). Nuestros sujetos son sinohablantes universitarios de los niveles A2 y B1, de los que hemos obtenido tanto producciones orales como escritas. La mayoría de los estudios previos se basan en corpus escritos y escasean las investigaciones fundamentadas en corpus orales (Fernández et al., 2020; Macías Rioja, 2016; Sun et al., 2018). Nos interesa la oralidad ya que la mayoría de los estudiantes sinohablantes que estudian el español lo hacen para dedicarse a negocios o a ser traductores en países hispanohablantes.

Sin embargo, como veremos, los enfoques comunicativos no han triunfado entre los sinohablantes, que no se acomodan a actuar en la clase ELE como los alumnos occidentales, sobre todo en lo que tiene que ver con la destreza oral. Sin embargo, no hemos querido renunciar a estudiar producciones escritas, para ver si existen diferencias significativas en el uso de la morfología verbal entre las producciones escritas y las orales, sabiendo que las producciones escritas tienden a ser más correctas y que es la lengua escrita la que más se trabaja en China. Además de la distinción entre modalidades (oral/escrita), creemos que es importante considerar el género de texto producido (descriptivo o narrativo), con el motivo de identificar qué tipos de errores se producen con mayor frecuencia en cada género de texto. Además, también nos interesa analizar si existen disparidades en la producción de errores entre los distintos niveles (A2 y B1). Nuestro propósito es identificar errores persistentes y evaluar cómo evoluciona la competencia en la flexión verbal con el tiempo, identificado los aspectos

que se vuelven más accesibles y los que continúan presentando desafíos en el proceso de adquisición lingüística. Para ello, se han diseñado unas tareas y se han recopilado textos que nos han servido para crear el corpus CorSinoELE (Martín Vegas y Yin, 2022).

En definitiva, con nuestra investigación pretendemos acercarnos al uso real de los verbos, en el lenguaje oral y escrito de los estudiantes sinohablantes. Con el presente trabajo procuramos aportar una aproximación novedosa que nos permita detectar dónde se cometen más errores para poder contribuir a la mejora de la enseñanza de los verbos en el aula.

1.2 Hipótesis de trabajo y principales objetivos

En nuestra tesis, el nivel de español (A2/B1), el tipo de tarea (oral/escrita) y el género textual (descriptivo/narrativo) constituyen tres variables fundamentales y relevantes en el aprendizaje de morfología verbal. Teniendo en cuenta estas variables, hemos planteado las siguientes preguntas y sus correspondientes hipótesis primarias:

Pregunta 1. ¿Hay más errores en los estudiantes del nivel A2 o del nivel B1?

Hipótesis 1. Se observan menos errores a medida que se alcanza un nivel más alto, los estudiantes sinohablantes del nivel B1 cometen menos errores que los del nivel A2.

Es razonable plantear esta hipótesis. No son raros los estudios, como el de Escudero (2005), en los que se comprueba que una mayor exposición al *input* de la segunda lengua facilita que el aprendiente perciba y distinga mejor las características propias de la lengua que está aprendiendo. Más allá de esto, nos interesará investigar si la supuesta mejora a medida que aumenta la exposición al *input* es lineal en todas las categorías morfológicas del verbo y en todos los verbos o si, por el contrario, es posible detectar áreas en las que los avances no van en paralelo.

Pregunta 2. ¿Hay más errores en la tarea oral o en la tarea escrita?

Hipótesis 2. Los estudiantes sinohablantes rinden mejor en la tarea escrita que en la oral.

Debido a que domina el método tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo chino, el papel de la lengua oral es secundario, viéndose sensiblemente desfavorecido el tratamiento de las destrezas orales de forma general (Martín Sánchez, 2009; Melero Abadía, 2000). Además, tanto el rol pasivo que normalmente adopta el estudiante como el uso mayoritario de la lengua materna en la clase no contribuyen al fomento del desarrollo de la expresión oral (Falero Parra, 2018, p. 87). Observamos, además, que no se presta la debida atención a los ejercicios orales tanto en los materiales didácticos, como en el plan de estudios y en el sistema de evaluación. En otras palabras, tanto los docentes como los estudiantes chinos no son conscientes de la relevancia de la competencia comunicativa. Esto contrasta con la atención que, por ejemplo, en Europa se ha dedicado a investigar y promover la competencia comunicativa en el aula de lenguas extranjeras.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la expresión oral requiere planificar y codificar lingüísticamente el mensaje de forma simultánea, lo cual es más desafiante en comparación con la expresión escrita, que permite una preparación previa. Por tales razones, es razonable suponer que los estudiantes sinohablantes rendirán mejor en la tarea escrita que en la oral.

Pregunta 3. ¿Hay más errores en textos descriptivos o en textos narrativos?

Hipótesis 3. Se cometen menos errores en la producción de textos descriptivos; a la inversa, surgen más errores en los textos narrativos.

Existen una amplia variedad de categorías de texto. Entre ellos, el descriptivo y narrativo son dos de los más frecuentes. En nuestro caso, las primeras tareas de la modalidad oral y escrita consisten en describir una imagen y, más específicamente, en detallar las características de las personas, los objetos y el contexto de la imagen, lo que implica que el texto generado sea de naturaleza descriptiva. La segunda tarea, tanto en la modalidad oral como en la escrita, consiste en narrar la secuencia de los hechos

concretos de un viaje, un libro o una película, pudiendo ser reales o ficticios. En este caso, la producción del texto se caracteriza por ser de naturaleza eminentemente narrativa.

De acuerdo con Noguera (2003), los textos narrativos relatan un hecho, mientras que los descriptivos detallan las características de un animal, un objeto o una persona. En los textos narrativos, se involucran personas que llevan a cabo acciones; en los descriptivos, se describen sus cualidades y particularidades, sin la necesidad de incluir secuencia de eventos.

Por su parte, Derewian (1990), Nafisah y Kurniawan (2007), Emilia (2010), Gerot y Wignell (1994) delimitan las siguientes características lingüísticas de los textos descriptivos: se utiliza un participante específico, están escritos en tiempo presente y predomina el uso de adjetivos. Desde la perspectiva que nos interesa, se puede confirmar que en el texto descriptivo se utilizan primordialmente tiempos verbales en el presente del indicativo. En contraste, Wilson (1996) señala que en la narración hay una complicación de la acción que lleva a que no nos limitemos a narrar eventos presentes, sino que tengamos que acudir a una combinación de tiempos verbales, incluyendo el pasado, para relatar eventos específicos. Esto implica el uso de estructuras gramaticales más complejas, lo que aumenta la carga de procesamiento lingüístico. Esto puede generar dificultades en la conjugación verbal al manejar la información en el discurso narrativo.

En la tarea que hemos diseñado, las tareas del texto descriptivo se presentan junto con una imagen, lo que actúa como un recurso de apoyo y, en alguna manera, lo hace más accesible para los estudiantes sinohablantes. Estos estructuran su descripción tomando como referencia lo que perciben en la imagen. En lo que concierne a la narración, los estudiantes elaboran su discurso mentalmente sin herramienta de apoyo. Es decir, tienen que diseñar su propia historia, lo que supone un mayor esfuerzo. Por lo tanto, en nuestro caso, se presume que a los estudiantes sinohablantes les resultará más difícil redactar textos narrativos, ya sea de forma oral o escrita, y cometerán menos errores en la producción de textos descriptivos.

La confirmación o el rechazo de dichas hipótesis contribuirá a la realización de los siguientes objetivos:

- Verificar, de entre las variables previamente mencionadas, en cuál de ellas los estudiantes sinohablantes cometen una mayor cantidad de errores: determinar si la tarea desempeña un papel preponderante en la frecuencia de errores, si se observan errores recurrentes que se mantienen en niveles tan similares entre A2 y B1, o si se producen más errores en las producciones narrativas.
- Detectar qué aspectos del verbo debe trabajar más el profesor de español con sinohablantes en el contexto educativo chino a partir de una investigación empírica.

1.3 Estructura de trabajo

La estructura de esta tesis comprende 6 apartados primordiales y se completa con una sección bibliográfica y dos anexos. Tras esta introducción, en la que hemos descrito someramente el trasfondo del desarrollo de la enseñanza del español como L2 en el mundo y en China, la problemática de la morfología verbal y las hipótesis que van a guiar nuestra investigación, diseñaremos en el capítulo 2 el marco teórico. En este capítulo 2 presentaremos una descripción del verbo español, haciendo hincapié en la utilidad de categorías como Vocal Temática, Número y Persona, Tiempo, Modo y Aspecto. Dedicaremos también un espacio a la diferenciación de verbos regulares e irregulares. A continuación, tras una breve historia de lengua china, describiremos las características del verbo chino y los mecanismos empleados para expresar las funciones gramaticales. Esto nos permitirá comparar el verbo en chino con el verbo español. En el apartado 2.3, se analizan los modelos de investigación que se van a aplicar en nuestro estudio: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de errores (AE) e Interlengua (IL). Los dos siguientes apartados se dedican a la metodología didáctica en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En 2.4 se suministra un panorama histórico de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, destacando la relevancia de

competencia comunicativa. También se enumeran los métodos y enfoques más importantes empleados en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tras mostrar el desarrollo de la metodología didáctica en el entorno occidental, en 2.5 intentaremos ofrecer una visión actual de la metodología empleada en el contexto chino y su evolución histórica. Para intentar comprender la difícil adaptación al entorno chino de la competencia comunicativa, se analiza minuciosamente la situación atendiendo a la ideología y la sociocultura, el perfil del profesorado, el material didáctico, el plan de estudios y el sistema de evaluación.

En la tercera parte, se presentan antecedentes de la investigación y la metodología de investigación que engloba el proceso de recopilación de datos, que constituye la parte empírica del presente trabajo. En concreto, se presentan las características del corpus utilizado, empezando por las características de los participantes, el diseño de tareas, la recogida de datos y la transcripción de los textos orales. A partir de este corpus codificamos los errores que se analizan en el siguiente apartado.

En el cuarto capítulo, con los datos obtenidos, se realizan análisis intergrupo e intragrupo de los errores mediante una serie de técnicas y test estadísticos generales. El análisis estadístico muestra que las tres variables estudiadas son significativas.

La quinta parte resume las aportaciones de esta tesis. En primer lugar, se destaca la innovación de abordar un tema previamente poco explorado junto al hecho de proporcionar un análisis exhaustivo y contrastivo de la categoría verbal en español y en chino. En segundo lugar, se señala que la creación de un corpus propio (<https://corsinoele.usal.es/>) supone un notable enriquecimiento para las investigaciones sobre estudiantes sinohablantes. Al mismo tiempo que reconocemos algunas limitaciones de la investigación presentada, confiamos en que nuestro trabajo representa una aproximación interesante a las producciones reales en el aula y en que los datos y los resultados presentados abren nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español por parte de sinohablantes.

En el sexto capítulo, a modo de complemento, se ofrecen algunas orientaciones

didácticas específicas por medio del diseño de algunas actividades.

Por último, se proporciona una lista de abreviaturas y siglas, un índice de tablas y figuras y la lista de referencias bibliográficas.

2. Marco teórico

En esta sección, en primer lugar, se aborda la morfología flexiva verbal del español. El segundo capítulo se centra en la exposición del verbo en chino, estableciendo así un contraste con la estructura verbal en español. En el capítulo de metodología, se presentan las consideraciones generales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el apartado 2.4, en el que se profundiza en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en China y donde nos concentraremos más en la teoría.

2.1 Morfología flexiva verbal del español

El vocablo *morfología* proviene etimológicamente del griego *morpho*, que significa “forma” y se implantó como término técnico en el campo de la biología (Aguirre Martínez, 2013, p. 15). Al principio, con este concepto se trataba de hacer referencia a la forma de los seres orgánicos y a los cambios sufridos por la transformación de algunos elementos. Después, en el siglo XIX, este término se introdujo en el terreno lingüístico por influencia de la teoría de Darwin, que difundió la teoría de la evolución biológica en las ciencias naturales. Este término se empleó paralelamente en lingüística para el modelo evolutivo de investigación de las lenguas. Sin embargo, antes de que se usara el término *morfología*, se usaron otros como *etimología* o *analogía* para referirse al estudio de la forma. De acuerdo con Lázaro Carreter (1971, p. 43) el concepto *analogía* fue introducido en la terminología española por Fray Benito de San Pedro en 1769 e incorporado en la Gramática de la Real Academia Española a partir de su 4.^a edición en 1796; hasta ese momento se había dado preferencia al término *etimología*.

Los dos términos tienen sus orígenes en la división de la gramática. Calero Vaquera (1986, pp. 36-48) ha expuesto minuciosamente los distintos modelos de los gramáticos entre 1847 y 1920. Enumeramos algunos de ellos. La Gramática de la Real

Academia Española (1854) divide la gramática en dos grandes partes: analogía y sintaxis. Ruiz Morote (1880) la divide en analogía, sintaxis y ortografía. María Terradillos (1869) incluye cuatro secciones en la gramática: etimología, sintaxis, prosodia y ortografía. Más que la pura divergencia terminológica, lo que nos interesa es considerar la relación que tiene la morfología con otras categorías lingüistas. Dentro de la gramática española, han sido frecuentes los debates en cuanto al estatuto de la morfología en las diferentes escuelas lingüísticas. Ha habido discusiones acerca de si constituye un componente independiente o no y qué es lo que entra dentro de ella (Varela Ortega, 1990, p. 31). En la mayoría de los estudios actuales la morfología se considera como un nivel de análisis lingüístico a la misma altura que la sintaxis, la semántica y la fonología, a pesar de que su naturaleza inherente conduce a que tenga una posición inestable (Zuheros Garrido, 2019, p. 17).

La definición que se limita a decir que la morfología es una disciplina lingüística que se ocupa de investigar las formas lingüísticas es incompleta, porque esa misma definición se puede aplicar a la sintaxis. Obviamente hay que completar que la sintaxis determina las formas de los componentes oracionales. Así pues, es indispensable especificar que la morfología se ocupa únicamente de un subconjunto de las relaciones formales, concretamente, de las relaciones formales que se producen dentro de la palabra entre unas unidades menores a ella, pero que están dotadas de significado (Díaz Hormigo, 2003, p. 17). Dicho de otra manera, la morfología es una subdisciplina dentro de la gramática que estudia la forma, constitución y variación interna de las palabras. También estudia la relación entre sus segmentos debido a que la estructura de la mayoría de las palabras españolas permite dividir las en unidades menores dotadas de significado. Estas unidades menores son los morfemas: “Morphemes are traditionally defined as the smallest parts of spoken language whose meaning can be identified and isolated” (Packard, 2015, p. 263). El morfema es el elemento básico con el que trabaja la morfología. Cada una de las representaciones de un morfema se denomina *morfo* y la totalidad de morfos que representan un morfema dado constituye su conjunto de *alomorfos* (Hockett, 1972, p. 274). Pena (1990, p. 14) señala que los morfos son

segmentos recurrentes: se repiten en las distintas combinaciones manteniendo la misma forma fonémica y el mismo significado. De este modo, un mismo morfema puede ser expresado por varios segmentos, por ejemplo, en español, los segmentos *-s* de *chicos* y *-es* de *ciudades* son dos morfos distintos, pero expresan el mismo significado de plural. A la inversa, un mismo morfo, por ejemplo, *-es* puede expresar, aparte del plural, la segunda persona del singular de la segunda y tercera conjugación del verbo en el presente de indicativo y la segunda persona del singular de la primera conjugación del verbo en el presente de subjuntivo. Los conceptos de *morfema* y *morfo* se pueden entender como el significado y el significante del signo significativo mínimo. Muchos análisis morfológicos han intentado segmentar la palabra en unidades significativas mínimas, delimitar las relaciones que establecen las distintas formas con su significado e investigar las funciones que poseen en su estructura interna.

Las formas internas de las palabras se suelen dividir en dos ramas generales: la derivación y la flexión. La primera se ocupa del proceso morfológico de la formación de nuevas palabras, es decir, analiza y explica las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras. Mientras que la segunda se centra en el estudio de los segmentos flexivos que implican el cambio del contenido de naturaleza gramatical y que tienen, por lo tanto, consecuencias en las relaciones sintácticas. En la Tabla 2 se presenta un resumen de las principales diferencias entre la morfología flexiva y la morfología derivativa.

Tabla 2. Principales diferencias entre la morfología flexiva y la morfología derivativa (Aguirre

Martínez, 2013, p. 274)

Morfología flexiva	Morfología derivativa
- No forma palabras nuevas, sino nuevas formas de la misma palabra.	- Forma palabras nuevas con nuevas entradas en el diccionario.
- Modula el significado de la palabra añadiendo significados generales de tipo gramatical (número, tiempo, modalidad...).	- Las nuevas palabras creadas tienen un nuevo significado que se aleja, en mayor o menor grado, del significado de la base.
- Es completamente productiva.	- No es completamente productiva.

- No puede cambiar la categoría sintáctica de la palabra.	- Puede cambiar la categoría sintáctica de la palabra.
- Las reglas que se aplican están motivadas y relacionadas con la sintaxis (concordancia).	- Las reglas que se aplican están relacionadas con el léxico y la formación de nuevas palabras.

Lo cierto es que la morfología derivativa (léxica), concretamente, la formación de palabras siempre ha sido un objeto de estudio favorecido (Alvar Ezquerro, 1995; Díaz Hormigo, 2000; Lang, 1992; Serrano Dolader, 2019; Varela Ortega, 1993). En contraste, los trabajos enfocados en la morfología flexiva parecen haber provocado menos entusiasmo, aunque se detecta que en los últimos años abundan las discusiones especialmente en el dominio teórico.

En una lengua como el español, las variaciones en los morfemas flexivos afectan a diferentes categorías gramaticales: el número (*chico/chicos; trabajo/trabajamos*), el género (*chico/chica; bonito/bonita*), la persona (*trabajo/trabajas; bebo/bebes*); el tiempo (*trabajo/trabajé; bebo/bebí*); el modo (*trabajo/trabaje; bebo/beba*), el aspecto (*trabajé/trabajaba; bebí/bebía*). Esto es típico de una lengua flexiva. Y podemos distinguir los procesos flexivos que se producen en los nombres, adjetivos y pronombres, implicando rasgos de género y número, bajo el campo de la flexión o morfología nominal. Frente a ella nos encontramos con la flexión o morfología verbal, que sirve para marcar la información de tiempo, modo, aspecto, número y persona en los verbos. En el presente trabajo nos concentraremos en delimitar los componentes morfológicos y su distribución en la flexión verbal. Comrie (1981) señala la tendencia en las lenguas del mundo a tener una morfología verbal más rica que la nominal debido, muy probablemente, al hecho de que el verbo, como elemento central del predicado, es el que mayor número de funciones recoge. A continuación, presentamos de manera explícita las consideraciones fundamentales con respecto a la distribución de los morfemas verbales y su segmentación.

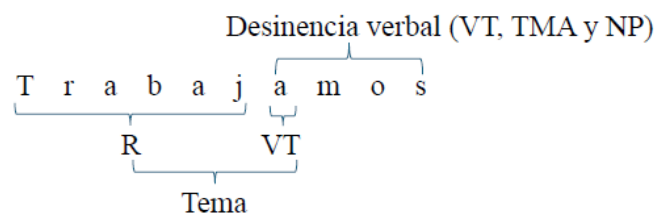
2.1.1 Distribución de los morfemas flexivos verbales y delimitaciones fundamentales

Esta sección resulta imprescindible, en primer lugar, para exponer las categorías de morfemas flexivos del verbo español. Esto nos permitirá establecer el contraste con el verbo en chino, que no posee estas características. Por otra parte, veremos que la segmentación morfológica plantea problemas y que no es posible ofrecer una propuesta sistemática para clasificar los verbos según sus morfemas flexivos, y esto tendrá repercusiones en los planteamientos didácticos.

Un mismo verbo español aparece en distintas formas de acuerdo con el contexto sintáctico y esta variación constituye su flexión. En la flexión verbal, el verbo concuerda con el sujeto en número y persona y expresa también modo, tiempo y aspecto. De este modo, en español, y a diferencia del chino, los verbos se conciben como palabras integradas por morfemas verbales.

A continuación, nos centramos en la configuración interna del verbo. En la estructura interna del verbo español, se constituyen dos elementos fundamentales: la raíz (también radical o base) y el conjunto de tres categorías de morfemas flexivos. La raíz tiene el objeto de denotar el significado del verbo. Por otra parte, el conjunto de morfemas flexivos abarca tres categorías que desempeñan diferentes funciones: Vocal Temática (VT),² Tiempo, Modo y Aspecto (TMA), Número y Persona (NP). Se denomina dicho conjunto también desinencia verbal, cuya flexión conlleva y refleja las informaciones concernientes a los aspectos mencionados. La raíz siempre precede a la vocal temática. Se denomina *tema* al conjunto de raíz y vocal temática Alcoba (1999, p. 4918); Real Academia Española (1973). Ejemplificamos este análisis con el ejemplo de la forma *trabajamos*:

² La vocal temática aparece bajo las formas *-a-*, *-e-* o *-i-* y permite identificar las tres conjugaciones que caracterizan la flexión verbal en español. Tradicionalmente la clase de los verbos con vocal temática *-a-* se considera la primera conjugación; la clase de vocal temática *-e-* es la segunda y la clase con vocal temática *-i-* es la tercera conjugación.



Más adelante dedicaremos distintas secciones para analizar los componentes de la desinencia verbal VT, TMA y NP. Sin embargo, antes de eso, mostraremos algunas consideraciones de carácter general sobre la problemática de la segmentación de estos componentes. Dado que se reconoce la importancia de la segmentación en una lengua flexiva, es crucial destacar que una única forma puede corresponder a varios morfemas y significados. Tomemos, por ejemplo, la forma conjugada *como*, en la que *-o* simultáneamente indica el tiempo presente, el modo indicativo, el número singular y la primera persona. Esta es una característica de las lenguas flexivas, como el español, y que las diferencia de las lenguas aglutinantes, en las que la relación entre forma y significado tiende hacia la biunivocidad. Precisamente debido a este rasgo, la segmentación de las complejas estructuras jerárquicas del verbo español se vuelve intrincada, tanto desde el punto de vista práctico como desde el punto de vista teórico.

Como nos muestra Ambadiang (1994), se han propuesto varias maneras de analizar la estructura de las formas verbales:

- a. Stockwell et al. (1965): Raíz + VT+ TA+ NP
- b. Roca Pons (1966): Raíz + VT+ TM+ NP
- c. RAE (*Esbozo*) (1973): Raíz + VT+ TM+ NP
- d. Alcina Franch y Blecua (1975): MLex + VT+ MAux + MConc
- e. Badía Margarit (1976): Raíz + VT+ T+ Des

(donde VT es vocal temática; T, A, M indican el tiempo, aspecto y modo, respectivamente; NP corresponde al número y la persona, mientras que MLex es el morfema lexemático, MAux y MConc indican morfemas auxiliares y morfemas de concordancia, respectivamente, mientras que Des se podía interpretar como desinencia). (Ambadiang, 1994, p. 133)

En todas las propuestas se incluye la vocal temática, pero no hay consenso en

la cuestión de si es posible delimitar marcas específicas para tiempo, modo y aspecto. Así podemos comprobar que la RAE (Real Academia Española, 1973) excluía el aspecto en su estructura, Badía Margarit (1976) simplemente admite el tiempo y Stockwell et al. (1965) no incluyen el modo. Es decir, hay distintas ideas en lo que se refiere a las funciones de las marcas que se encuentran en el verbo. Esta falta de acuerdo hace que sea más complicado proporcionar una descripción sistemática y consistente de los paradigmas³ verbales. Básicamente el núcleo de la discusión consiste en si es posible o conveniente postular una estructura T+A+M o si es mejor considerar una estructura no diferenciada TMA. Adoptaremos la segunda postura.

A continuación, presentaremos la distribución de los tres constituyentes flexivos VT, NP y TMA en la morfología verbal del español⁴.

2.1.1.1 La Categoría Vocal Temática (VT). Como ya se ha mencionado anteriormente, la vocal temática (-a-, -e-, -i-) indica la conjugación a la que pertenece un determinado verbo. Esta vocal siempre sigue inmediatamente a la raíz tanto en los infinitivos como en las formas flexionadas. Algunos autores, como Stockwell et al. (1965) o Badía Margarit (1976) atribuyen en algunos casos valores de marca de modo o de tiempo a la VT. Sin embargo, como argumenta Ambadiang (1994), esta interpretación es problemática y no le prestaremos atención aquí.

Revisaremos ahora dos visiones relativas a la clasificación de los temas verbales. En el *Esbozo* nos encontramos con una clasificación en temas fundamentales (el de presente y el de perfecto), temas especiales y casos de formación especial (Real Academia Española, 1973, pp. 253-255):

- Tema de presente: presente de indicativo, imperfecto de indicativo de la primera conjugación, imperativo y el infinitivo.
- Tema de perfecto: pretérito perfecto simple de indicativo, imperfecto y

³ Llamamos *paradigma* al conjunto de variaciones flexivas o posibles formas que puede adoptar una misma palabra (Aguirre 2013: 24).

⁴ El presente trabajo se basa en la noción de *morfema* y en la hipótesis de que se puede asignar una marca específica a cada categoría flexiva.

futuro de subjuntivo.

- Temas especiales: presente de subjuntivo, imperfecto de indicativo de la segunda y tercera conjugaciones.

- Formación especial: futuro de indicativo y condicional.

Por otra parte, Alcoba Rueda (1991, p. 8888) plantea su análisis contando con tres temas (presente, pretérito y futuro):

- Tema de presente: presente (de indicativo y subjuntivo).
- Tema de pretérito: pretérito, participio, imperfecto (de indicativo y subjuntivo), futuro de subjuntivo y gerundio.
- Tema de futuro: futuro y condicional.

En el análisis del *Esbozo* el elemento esencial para la clasificación de los temas es la vocal que precede a la desinencia, la VT (Ambadiang, 1994, p. 142). Frente a esto, la propuesta de Alcoba Rueda (1991) presenta un mayor grado de coherencia y sistematicidad, dado que los temas están relacionados con los tiempos verbales.

En su nueva gramática, la RAE (Real Academia Española, 2009a, pp. 188-189) adopta una postura básicamente coincidente con la de Alcoba Rueda:

- Tema de presente: presente de indicativo, presente de subjuntivo e imperativo.
- Tema de pretérito: pretérito perfecto simple, imperfecto, futuro de subjuntivo, participio y gerundio.
- Tema de futuro: futuro y condicional.

Es evidente que la noción de VT plantea problemas teóricos y paralelamente también problemas didácticos. Podemos preguntarnos por la utilidad del concepto de VT a la hora de la enseñanza/aprendizaje del español en el caso de sinohablantes. Las dificultades se encuentran en el hecho de que la VT puede aparecer o no y, además, puede variar dentro de la misma conjugación. Por ejemplo, en la primera persona del presente de indicativo y de subjuntivo nos encontramos ante la dificultad de segmentar *trabaj-o* y *trabaj-e* y de decidir qué categoría o categorías morfológicas representan las vocales *-o* y *-e*. Una solución consiste en adoptar el concepto de morfo cero o vacío (Ø).

Otros prefieren dejar de lado la categoría de VT y contar solamente con las categorías de TMA y NP. Una opción más extrema sería unir en una sola categoría VT, TMA y NP. Estas tres opciones se representan de la siguiente manera:

(1) $\text{Trabaj}^{\text{raíz}}-\emptyset^{\text{VT-TMA-NP}}$

(2) $\text{Trabaj}^{\text{raíz}}-\text{o}^{\text{TMA-NP}}$

(3) $\text{Trabaj}^{\text{raíz}}-\text{o}^{\text{VT-TMA-NP}}$

Observamos que cualquiera de los análisis propuestos pone de relieve la ausencia de biunivocidad en la relación entre forma y significado. Por lo que se refiere al problema concreto de la VT, podemos concluir presentando la propuesta de la nueva gramática de la RAE (Tabla 3), en la que se da cabida al morfo cero ($\emptyset$) para facilitar una regularización en la segmentación.

Tabla 3. *Variaciones de la vocal temática en distintos temas (Real Academia Española, 2009a, p. 189)*

Temas	-ar	-er	-ir
Presente	ám-(- $\emptyset$ - / -a-)	tém-(- $\emptyset$ - / -e-) párt-(- $\emptyset$ - / -e-)	
	am-á-	tem-é-	part-í-
Pretérito	am-(- $\emptyset$ - / -á-)	tem-(-í- / -ié-) part-(-í- / -ié-)	
Futuro	am-(-a- / -á-)	tem-(-e- / -é-)	part-(-i- / -í-)

2.1.1.2 El Constituyente N(úmero) y P(ersona). La categoría morfológica de NP en la flexión verbal es un reflejo de los rasgos de número y persona del sujeto. Se dividen en singular y plural en el número y en tres personas gramaticales: 1.^a persona, 2.^a persona y 3.^a persona. Es decir, el verbo concuerda con el sujeto en seis formas procedentes de la combinación de número y persona (Tabla 4).

Tabla 4. *La distribución de las correlaciones entre números y personas gramaticales*

Número Persona	Singular	Plural
1 ^a persona	Yo	Nosotros/tras
2 ^a persona	Tú	Vosotros/tras
3 ^a persona	Él/ella/usted	Ellos/ellas/ustedes

Gallardo (1979, p. 80) señala que el carácter plural de los morfemas verbales no

debe ser interpretado de la misma manera que en los nombres, ya que la relación entre *yo* y *nosotros* no se asemeja a la que se observa entre *barco* y *barcos*. Se suele describir que las formas de plural incorporan una marca que no está presente en las correspondientes formas de singular. De tal manera, se podría considerar que las marcas de número son simplemente *-mos*, *-i-*, *-n* y que las tres son marcas de plural. En lo que se refiere a las marcas de persona, en el singular solamente la segunda recibe una marca de persona *-s*. Así que nos encontramos con que en el singular la primera persona y la tercera persona no tienen marca ni de número ni de persona. Considerando que *-s* es la marca de la segunda persona, *-mos*, *-i-*, *-n* son marcas del plural, de este modo, es posible plantear las marcas para NP como: $-\emptyset$, *-s*, $-\emptyset$, *-mos*, *-is*, *-n*, en el caso de aceptar el concepto cero o vacío ($\emptyset$). No obstante, habría que recalcar que *-s* tampoco es la marca de segunda persona en todos los casos: son excepciones en el pretérito indefinido (*-aste/-asteis*) y el imperativo (*-a/-ad*).

Teniendo en cuenta las especificaciones previas de las marcas de NP, es preciso volver a modificar las categorías distribuidas en los paradigmas verbales. Así pues, la forma *trabajo* se puede analizar de las siguientes maneras:

$$(4) \text{Trabaj}^{\text{raíz}}\text{-}\emptyset^{\text{VT}}\text{-o}^{\text{TMA}}\text{-}\emptyset^{\text{NP}}$$

$$(5) \text{Trabaj}^{\text{raíz}}\text{-o}^{\text{TMA}}\text{-}\emptyset^{\text{NP}}$$

$$(6) \text{Trabaj}^{\text{raíz}}\text{-o}^{\text{VT-TMA}}\text{-}\emptyset^{\text{NP}}$$

El análisis de (6) presenta la amalgama de VT y TMA, mientras que se ha segmentado evitando las amalgamas en los paradigmas de (4) y (5). La diferencia entre (4) y (5) reside en el tratamiento de la categoría VT: en (4) se incluye VT como un segmento cero ($\emptyset$), mientras que en (5) se elimina y desaparece de la segmentación. Parece que la segmentación de (4) es más razonable, puesto que si se acepta el segmento cero ($\emptyset$) para la categoría NP, no hay motivos para rechazarlo en la categoría VT. Por otro lado, la diferencia entre los análisis (4) y (6) se centra en la aceptación o no de la posibilidad de amalgama de las categorías VT y TMA.

2.1.1.3 El Constituyente T(tiempo), M(odo) y A(specto). En el apartado inicial, se han mencionado algunas discusiones en lo que concierne a la distribución de las categorías flexivas. A pesar de que el análisis máximo de Raíz+ VT+T+A+M+NP podría tener su utilidad, existe la tendencia a limitarlo y a afirmar que el verbo español consta de una raíz y de un máximo de tres categorías flexivas. Las agrupaciones posibles de estas categorías flexivas son varias. En el caso del constituyente que nos ocupa ahora, nos encontramos con las agrupaciones TM o TA.

Antes de analizar la atribución de marcas para las categorías mencionadas, recordemos que el valor primordial del aspecto es dar lugar a la distinción entre las formas del pretérito y del imperfecto de indicativo. El aspecto expresa el estado del acabamiento de la acción y su situación interna. Por su parte, el tiempo verbal es una categoría que se centra en la relación entre el momento del enunciado y el del suceso: anterioridad, simultaneidad o posterioridad. Por último, el modo refleja el punto de vista del hablante sobre el contenido del suceso: realidad/irrealidad, certeza/incertidumbre, etc.

En la Tabla 5 reproducimos la clasificación de los tiempos que propone la nueva gramática de la RAE. En ella observamos que los tiempos se dividen en simples y compuestos y que, a su vez, estos se dividen en función del modo en tiempos del modo indicativo y tiempos del modo subjuntivo.

Tabla 5. *Clasificación de los tiempos verbales (Real Academia Española, 2010, p. 429)*

Tiempos simples		Tiempos compuestos	
Modo indicativo	Modo subjuntivo	Modo indicativo	Modo subjuntivo
Presente	Presente	Pretérito perfecto compuesto	Pretérito perfecto compuesto
Pretérito imperfecto	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
Pretérito perfecto simple		Pretérito anterior	
Futuro simple	Futuro simple	Futuro compuesto	Futuro compuesto
Condicional simple		Condicional compuesto	

Por lo que se refiere a la configuración segmental y a la asignación de marcas,

la RAE (Real Academia Española, 2010) propone la agrupación TM en lugar de TMA, de tal manera que nos encontramos con segmentaciones como las siguientes: $\text{trabaj}^{\text{Raíz}}-\text{a}^{\text{VT}}-\text{ré}^{\text{TM}}-\emptyset^{\text{NP}}$, $\text{trabaj}^{\text{Raíz}}-\text{a}^{\text{VT}}-\text{rá}^{\text{TM}}-\text{s}^{\text{NP}}$. Como se puede observar, en este análisis se utiliza el concepto de marca nula ($\emptyset$) y presenta una propuesta que intenta distribuir los segmentos morfológicos de la manera más uniforme posible. A modo de ejemplo recogemos en la siguiente tabla algunos de los análisis que la RAE realiza de la estructura de las formas de la primera conjugación (Real Academia Española, 2009a, pp. 196-200).

Tabla 6. Distribución de segmentos para la terminación de la primera conjugación

Ejemplo del verbo <i>amar</i> (orden: Raíz, VT, TM, PN)		
Indicativo	Indicativo	Subjuntivo
Presente	Pretérito indefinido	Presente
$\text{am}-\emptyset-\text{o}-\emptyset$ (o bien $\text{am}-\emptyset-\emptyset-\text{o}$)	$\text{am}-\emptyset-\acute{\text{e}}-\emptyset$	$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\emptyset$
$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\text{s}$	$\text{am}-\text{a}-\text{ste}-\emptyset$	$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\text{s}$
$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\emptyset$	$\text{am}-\emptyset-\acute{\text{o}}-\emptyset$	$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\emptyset$
$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\text{mos}$	$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\text{mos}$	$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\text{mos}$
$\text{am}-\acute{\text{a}}-\emptyset-\text{is}$	$\text{am}-\text{a}-\text{ste}-\text{is}$	$\text{am}-\emptyset-\acute{\text{e}}-\text{is}$
$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\text{n}$	$\text{am}-\text{a}-\text{ro}-\text{n}$	$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\text{n}$

Imperativo
$\text{am}-\text{a}-\emptyset-\emptyset$ (tú); $\text{am}-\emptyset-\text{e}-\emptyset$ (usted)
$\text{am}-\emptyset-\text{e}-\text{n}$ (ustedes); $\text{am}-\text{a}-\emptyset-\text{d}$ (vosotros, -tras)

Como puede comprobarse, también en este caso nos encontramos con dificultades de segmentación y de atribución de las categorías flexivas y, tal y como se explica en los comentarios de la RAE a los análisis propuestos en sus tablas, no todo el mundo está de acuerdo en todos los detalles del análisis (por ejemplo, encuentra rechazo la idea de que la VT sea $\emptyset$ en el presente de subjuntivo).

Todo lo anterior es un breve resumen de esta problemática, que es común a las lenguas flexivas como el español. Debido a las dificultades de análisis presentadas, resulta imposible categorizar las tipologías de errores siguiendo estrictamente la segmentación de Raíz, VT, TMA y NP. Por este motivo, este análisis no podrá tener un efecto práctico en nuestro estudio empírico de errores.

Como hemos visto, la morfología basada en morfemas y la morfología segmental presentan diversos desafíos que resulta difícil superar. La discusión en el terreno de la morfología es enorme y en ella entran distintas concepciones teóricas. Por ejemplo, puede verse un intento de análisis del sistema de la primera conjugación del español desde el modelo de palabras y paradigma en Mijangos y Ponce de León (2017, p. 209).

Obviamente, un análisis morfológico que ponga de relieve en la medida de lo posible la uniformidad segmental y la transparencia facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de flexión verbal español.

En definitiva, el objetivo primario de la descripción de este apartado era ofrecer una visión general de la complejidad con la que se enfrenta un aprendiz de español cuya lengua materna sea una lengua no flexiva, como es el chino. Con la presentación de los aspectos fundamentales de la morfología verbal del español y de la estructura del verbo en chino ha quedado claro que nos encontramos ante dos lenguas muy distintas. Esto ya nos anuncia que los sinohablantes tendrán notables dificultades para adquirir un dominio de la morfología verbal del español. Estas páginas pretenden ser, no principalmente una descripción teórica de los problemas de análisis de la morfología española, sino una presentación sencilla que pueda servir de orientación a los sinohablantes que quieren aprender español.

2.1.2 Verbos regulares e irregulares

En relación con la forma y el paradigma de conjugación, se encuentran los verbos regulares, que obedecen una norma predecible y un paradigma regular, y los verbos irregulares, cuyas divergencias dependen de alternancia y variaciones en las raíces verbales. Se trata, evidentemente, de una parte del verbo español que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y hay que destacar que conceptualmente suponen un reto para los sinohablantes, ya que tampoco existe en chino esta distinción entre verbos regulares y verbos irregulares.

Es relevante destacar la distinción entre las formas verbales personales y no

personales. Las formas verbales personales son las del verbo conjugado en distintos tiempos verbales, mientras que las no personales abarcan el gerundio, el participio y el infinitivo. Naturalmente, esta es otra distinción que no existe en chino. Por motivos de coherencia y rigor, en este trabajo nos centraremos exclusivamente en las formas verbales personales, que son las que constituirán el objeto de análisis empírico a partir de los datos recogidos en nuestro corpus CorSinoELE.

A continuación, se procederá a un análisis detallado de los verbos, tanto regulares como irregulares, en las formas verbales personales.

2.1.2.1 Verbos regulares. Como ya hemos visto, las formas verbales del español pueden someterse a un análisis morfológico. Si tomamos el ejemplo de la forma *trabajé*, podemos analizar que el tiempo es el pretérito indefinido, el modo es el indicativo, el aspecto es perfectivo, la persona es *yo* y el número es singular. En el caso de *trabajé* toda esa información se sincretiza en la terminación *-é*. De hecho, se suele afirmar que en los verbos regulares toda la información morfológica se encuentra en la desinencia. Sin embargo, en los verbos irregulares las marcas de las categorías morfológicas se hallan tanto en la desinencia como en la raíz. La raíz no solo aporta un contenido léxico, como en el caso de *trabajé*, sino que también contribuye a la marcación morfológica. Por ejemplo, en la forma irregular *pude* del verbo *poder*, la raíz *pud-* no se limita a representar el significado léxico de poder, sino también el matiz temporal de pasado. Volveremos a los verbos irregulares en el siguiente apartado.

En la enseñanza-aprendizaje de la flexión verbal, el foco se centra en los verbos regulares. Como ya hemos visto, la clasificación tradicional divide los verbos en tres clases a partir de la VT del infinitivo (*-a-*, *-e-*, *-i-*), de tal manera que los verbos terminados en *-ar*, *-er*, *-ir* se denominan correspondientemente verbos de la primera, segunda y tercera conjugación. Como ya hemos dicho, en el caso de las conjugaciones regulares la raíz se mantiene invariable en todas las formas y para dominar la conjugación basta con aplicar a la raíz las terminaciones propias de cada tiempo y modelo de conjugación. Por ejemplo, en el presente de indicativo, para los verbos conjugados regulares en *-ar*, habrá que sustituir *-ar* sucesivamente por las

terminaciones *-o, -as, -a, -amos, -áis, -an*; para los verbos en *-er*, se sustituirá por *-o, -es, -e, -emos, -éis, -en*; para los verbos en *-ir*, se sustituirá por *-o, -es, -e, -imos, -ís, -en*. Como se puede ver, en este tiempo hay algunas terminaciones que son distintas para las tres conjugaciones. Sin embargo, en el pretérito indefinido, las terminaciones de la 1ª son *-é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron*, mientras que las de las conjugaciones 2ª y 3ª coinciden completamente: *-í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron*.

La RAE (Real Academia Española, 2009a) ofrece un resumen de la distribución del porcentaje que ocupan los verbos de conjugaciones regulares e irregulares correlacionando con los tres modelos de conjugación que se reflejan en la Tabla 7.

Tabla 7. *Distribución de los verbos regulares e irregulares (Real Academia Española, 2009a, p. 205)*

Conjugación	Verbos desusados, anticuados o poco usados		Verbos de uso actual		Total
	Regular	Irregular	Regular	Irregular	
-ar	15,46%	0,44%	66,60%	5,88%	88,38%
-er	1,85%	0,26%	0,80%	2,75%	5,66%
-ir	1,85%	0,14%	2,29%	1,68%	5,96%
Total	19,16%	0,84%	69,69%	10,31%	100%

En esta tabla, se ha registrado el porcentaje de los verbos desusados, anticuados o poco usados, así como aquellos de uso actual. Dado que los verbos desusados, anticuados o poco usados ocupan el 20%, nos concentramos en los verbos de uso actual, cuyo porcentaje es de más relevancia. Se observa que la primera conjugación es más abundante, tanto en las formas regulares como en las irregulares. En otras palabras, el porcentaje de la 1ª siempre es superior al de las demás. Además, resulta llamativo que casi todos los verbos regulares se encuentren en la primera conjugación. Esto es así, porque la única conjugación productiva en castellano es la primera, lo que implica que la mayoría de los verbos nuevos que se incorporan son asignados a esta clase. Por lo tanto, los verbos regulares de la primera conjugación se extienden mientras que los irregulares tienden a desaparecer progresivamente, excepto en casos de máxima frecuencia de uso, como, por ejemplo, los verbos *ser, estar* y algunos otros.

2.1.2.2 Verbos irregulares. Cuando se estudia la gramática en la enseñanza de ELE,

los verbos irregulares desempeñan un papel destacado, no solo debido a su dificultad de aprendizaje, sino también por su frecuencia de uso, dado que la mayoría de los verbos irregulares que se mantienen en la lengua son de uso frecuente.

Según lo reflejado en la tabla precedente, en el caso del uso actual, a pesar de que los verbos irregulares simplemente suponen un porcentaje del 10,31%, su alta frecuencia del uso en la comunicación los convierte en una parte fundamental de la adquisición del español. Por este motivo, se pueden encontrar numerosos trabajos con planteamientos teóricos y didácticos que tienen por objeto sistematizar algo las irregularidades.

Las irregularidades se pueden agrupar en tres tipos fundamentales: alternancias vocálicas, consonánticas y mixtas (Real Academia Española, 2009a, p. 219). Asimismo, hay que tener en cuenta la existencia de verbos con raíces supletivas y de verbos defectivos.

Las irregularidades vocálicas se refieren a las alternancias entre vocales (*pedir-pido*) o entre vocales y diptongos (*dormir-duermo*; *querer-quiere*, *jugar-juega*). Las irregularidades consonánticas implican mutaciones entre consonantes (*hacer-hago*). Y las irregularidades mixtas son aquellas en las que se combinan cambios tanto vocálicos como consonánticos (*decir-digo*). También se consideran irregulares los verbos con raíces supletivas donde se presentan dos o más diferentes bases léxicas (*ir: voy-iba-fui-iré*) y los defectivos que presentan conjugación incompleta por diversos motivos (*llover-llueve*).

Desde el punto de vista morfofonológico ⁵, Martín Vegas (2014) ha proporcionado una descripción detallada y novedosa de los modelos de los verbos con irregularidades en la raíz. Estas irregularidades son de distintos tipos: la raíz se puede alterar de forma parcial (por ejemplo, *pod+er-pued+o*), puede sufrir una inserción (por ejemplo, *ten+er-teng+o*), puede experimentar la supresión de la vocal temática (por

⁵ Se suele denominar *morfofonología* a la disciplina introducida por Trubetzkoy en la que se tiene en cuenta que las irregularidades de este tipo están relacionadas estrechamente tanto con la morfología como con la fonología. Se utiliza también el término *morfofonémica*.

ejemplo, *hab+er-hab[e]ré; ten+er-ten[e]dré*). Estas irregularidades son numerosas y Martín Vegas las organiza, por motivos didácticos, en tres grupos: alternancias en el tema de presente, en el tema de pasado y en el tema de futuro. Esta organización se debe a que hay pocas alternancias que afecten a la vez a tiempos del tema de presente y del tema de pasado (por ejemplo, *seguir* tiene la alternancia de *e-i* en ambos temas, pero *venir* únicamente en los tiempos de pasado). Por otro lado, se observa que en muchos casos los verbos irregulares comparten la misma alternancia en los tiempos del tema de presente, pero muestran distintas alternancias en los tiempos del tema de pasado (por ejemplo, *poner* y *salir* comparten la inserción de /g/ en el presente *pongo* y *salgo*, pero no la tienen en el pasado, ya que en *puse* aparece la alternancia *on-us*, mientras que *salí* es regular). Como resultado se observan 13 tipos de alternancias en los tiempos correspondientes al tema de presente (presente de indicativo, el presente de subjuntivo y el imperativo) y 12 modelos de alternancias en los tiempos vinculados al tema de pasado (pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de subjuntivo)⁶ atendiendo al rendimiento de los modelos y a la frecuencia de uso de las formas.

Por su parte, Garita Hernández (2002, p. 207) menciona que, para describir una irregularidad determinada, es necesario tener en cuenta dos series de datos: los que se refieren a su estructura fonológica y los relacionados con su extensión (formas flexivas, conjugaciones y verbos en que aparece).

Por último, no hay que olvidar que en el proceso de conjugar un verbo nos encontramos también con procesos de desplazamiento del acento. Tomemos el ejemplo de *duermo-dormimos*. Observamos que en este caso las diferencias formales derivan de un proceso morfológico de flexión del verbo representado por los morfemas flexivos *-o/-imos*; pero por otro lado nos encontramos con la alternancia /we/-/o/ en la radical, que tiene que ver con el ajuste fonológico provocado por el desplazamiento del acento.

Como mencionábamos antes, todos estos cambios fonológicos que se producen

⁶ Aquí no se incluye el futuro imperfecto de subjuntivo debido a que su uso prácticamente no existe.

en procesos morfológicos entran dentro del campo de estudio de la morfofonología. De cualquier manera, en nuestro estudio nos centraremos en el lado morfológico del fenómeno.

2.2 Estudio contrastivo entre el verbo chino y el verbo español

En el siglo XIX, surgió la tipología lingüística para la clasificación de las lenguas. Se postularon tres tipos fundamentales: las lenguas flexivas, las aglutinantes y las aislantes. El criterio fundamental para esta clasificación es la estructura morfológica de las palabras. Dicho de otro modo, la tipología lingüística propone que todas las lenguas del mundo pueden categorizarse en uno de estos tres tipos. En las lenguas flexivas los morfemas se unen al tema y aparecen más o menos fusionados entre sí y con el tema (Moreno Cabrera, 2015, p. 77). En español hay un alto grado de fusión, así que podemos afirmar que se trata de una lengua predominantemente flexiva. En las lenguas flexivas numerosas palabras experimentan transformaciones según su función gramatical, tal como sucede en las formas variables en los verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres y artículos. En el caso del verbo, los morfemas flexivos o las marcas morfológicas que se encuentran se ocupan de informar de sus significados gramaticales concernientes a las categorías de TMA y NP. Es decir, la flexión implica la transmisión de contenidos semánticos (contenidos léxicos) con contenidos gramaticales.

A diferencia del español, el chino es una lengua predominantemente aislante, ya que se caracteriza por carecer de morfología flexiva nominal y verbal. Es decir, no hay prácticamente morfología en el chino. Los verbos chinos no disponen de conjugaciones verbales, ni muestran variación atribuible a la información de persona, número, tiempo, modo y aspecto. Expresan únicamente el contenido semántico. De hecho, el contenido de tiempo, modo, aspecto, número y persona no está expresado morfológicamente, de manera que el chino recurre a otros mecanismos para transmitirlo. Estos mecanismos, que no se encuentran en español, se analizarán en este apartado. Antes de ello, y dado que el chino es una lengua muy distinta a las lenguas indoeuropeas, presentaremos a continuación de manera sucinta una visión general de su historia gramatical, su

estandarización y, de manera más específica, la clasificación del verbo chino junto con sus características.

2.2.1 Estandarización de la lengua china

2.2.1.1 Hasta el 1949. Antes de nada, es de considerable importancia destacar que el chino mandarín que se presenta en este apartado se limita al territorio de China continental. En cuanto a la gramática china, ha habido escaso interés en los estudios gramaticales por parte de los chinos debido a que la escritura china ha ejercido una poderosa atracción entre los eruditos del país. La lexicografía ha sido uno de los campos al que los estudiosos chinos han dedicado más esfuerzo. En los primeros indicios de interés por el lenguaje durante el período de los Reinos Combatientes (475-221 a.n.e.) en China, este interés estaba limitado y condicionado por la situación política y social. Aunque se discutía abiertamente sobre el lenguaje como instrumento para fines políticos y sociales, esta perspectiva evolucionó con la unificación de China por Qinshi Huangdi en el 221 a.n.e. y la posterior ascensión de los Han en el 206 a.n.e. Estableciendo el Confucianismo como doctrina oficial, esta corriente de pensamiento influyó profundamente en la sociedad china al priorizar el orden, la jerarquía y la tradición, dando forma a la figura del intelectual-funcionario al servicio del Estado. A lo largo de los siglos, el pensamiento lingüístico chino se ha estructurado en torno a estas ideas y textos clásicos, perpetuados por los eruditos confucianos y su búsqueda de servir al Estado.

Con respecto a la lingüística china se plantea la duda de si realmente ha existido un auténtico estudio lingüístico de la lengua o si simplemente los trabajos se han centrado en aspectos meramente filológicos. El grupo del lingüista Wang Li considera que el origen de los estudios lingüísticos chinos se sitúa a partir del año 1919 y que todo lo que se había investigado antes con relación al lenguaje tenía una orientación filológica, ya que se limitaba al estudio de la escritura y de los textos clásicos (Wang, 2013, p. 4). Sin embargo, también hay quien opina que la lingüística china nació en la

época de los Estados Combatientes (475-221 a. C.) ya que se puede considerar que las numerosas obras eminentes que nacieron en la dinastía Han (206 a. C-220), por ejemplo, el *Shuowen Jiezi*⁷, el *Fangyan*⁸, son ejemplos suficientes que demuestran que ya había una reflexión lingüística antes del siglo XX. De cualquier manera, todos admiten que la escritura ha sido el objeto fundamental de los estudios alrededor de la lengua china.

Conviene mencionar que, la aparición de la primera gramática china descriptiva *Mashi Wentong* (马氏文通), escrita por el autor Ma Jianzhong en 1898, tuvo un lugar de suma importancia en la historia de la lingüística china. Esta obra tuvo su origen durante la dinastía Qing, caracterizada por un gobierno sumamente corrupto y cerrado. Aunque el siglo experimentó numerosas guerras, como la Guerra del Opio, la Rebelión Taiping, la Rebelión Tongzhi, etc., fueron estas las que suscitaron un interés particular entre los grupos intelectuales de intentar sacar el país del atraso en que se encontraba con respecto a las potencias europeas y japonesa. Bajo este contexto, Ma Jianzhong empezó a prestar atención a la gramática de su propio lenguaje y nació esta obra.



Figura 1. Primera publicación y versión de *Mashi Wentong* en 1898

(Fuente: https://zh.wikipedia.org/wiki/File:Mashiwentong_front_page.jpg)

Ma Jianzhong procuró ofrecer una primera explicación sistemática de la gramática china orientada al chino clásico. Su trabajo recibió críticas porque la descripción ofrecida imitaba demasiado los planteamientos corrientes en las

⁷ *Shuowen Jiezi* (说文解字) es un diccionario chino escrito por Xu Shen que investiga las estructuras de los caracteres chinos: https://es.wikipedia.org/wiki/Shuowen_Jiezi

⁸ *Fangyan* (方言) trata de dialectología.

descripciones del latín, lo cual hacía que el resultado fuera poco adaptado a la realidad de la lengua china. Sin embargo, el aspecto positivo de la obra de Ma Jianzhong es que significa la terminación de la larga historia de lingüística tradicional y el inicio de la contemporánea. Algunos colocan el inicio de la lingüística contemporánea un poco más tarde, a partir del periodo del *Movimiento del cuatro de mayo* (五四运动)⁹ del año 1919. En ese momento China dio entrada a conocimientos nuevos del mundo occidental tanto en la lingüística como en otros muchos ámbitos. Más tarde, en 1924, tuvo lugar la publicación de *Xinzhu Guoyu Wenfa* (新著国语文法) de Li Jinxi, que fue la primera gramática orientada al chino moderno. En esta obra se estableció un sistema más completo de la gramática china desde la perspectiva didáctica, lo cual tuvo una considerable influencia hasta los años 50.

Desde entonces, aparecieron reformistas estructuralistas representados principalmente por Chen Wangdao y Fang Guangtao que pretendían iniciar innovaciones frente a la gramática tradicional. Su trabajo fue continuado por la escuela de Beijing, representada por Wang Li¹⁰, Lü Shuxiang¹¹ y Gao Mingkai¹², que se convirtió en la corriente principal de la época. Todo cambió a partir del momento en que se fundó la República Popular China en 1949. A partir de ese momento todos los esfuerzos se encaminaron a la estandarización y unificación de la lengua china.

2.2.1.2 Entre los años 50 y los 80 del siglo XX

2.2.1.2.1 Experimentos de estandarización y relación con los dialectos. Después de la fundación de la República Popular China, concretamente entre 1949 y 1966, dentro del ámbito de la lengua, se inició la tendencia a la simplificación, modernización y estandarización destinada a la alfabetización. Podemos resumir que fue un proceso influenciado por los dialectos y el pensamiento occidental fundamentado en la lengua

⁹ El Movimiento del Cuatro de Mayo fue un movimiento social de protestas surgidas de estudiantes en Pekín. https://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_del_Cuatro_de_Mayo

¹⁰ Wang, L. (1943). *Zhongguo Xiandai Yufa* [Gramática del chino moderno]. Shangwu Yinshuguan.

¹¹ Lü, S. (1942). *Zhongguo Wenfa Yaolüe* [Aspectos de gramática china]. Shangwu Yinshuguan.

¹² Gao, M. (1948). *Hanyu Yufa Lilun* [Teoría de gramática china]. Kaiming Shudian.

clásica. Y después, a causa del movimiento lanzado por el presidente Mao Zedong desde 1966 hasta 1976, la Revolución Cultural (文化大革命) produjo una paralización política en toda la sociedad de China, generando consecuencias adversas tanto en el ámbito social como en la cultura. Por lo tanto, fueron diez años en blanco. No obstante, a lo largo todo este periodo desde 1949 hasta 1980 los estudios de gramática china avanzaron a velocidad bastante alta. De hecho, emergieron destacados lingüistas, representados por Lü Shuxiang (吕淑湘) y Zhu Dexi (朱德熙), quienes se enfocaron en la investigación gramatical de la lengua china a través de la publicación de numerosas obras.

Antes de presentar el proceso de estandarización de la lengua china, tenemos que dar algunas nociones acerca de la variación lingüística de China, que siempre ha sido un país compuesto de diversas etnias. Hoy China está constituida por 56 grupos étnicos diversos, entre ellos, la etnia Han, que es la mayoritaria. Cada etnia ha contado con su propia lengua y escritura a lo largo de la historia. Según los datos del boletín del séptimo censo nacional de población en 2020¹³, el número de la etnia Han alcanzó 1.286.311.334, lo que significa el 91.11%, mientras que el número de las minorías llegó a 125.467.390, lo que constituye el 8.89%. Es normal, por tanto, que la lengua de la etnia Han, *hanyu* (汉语), se convirtiera en la oficial de todo el territorio chino por razón de que es la más hablada y ocupa la mayor extensión geográfica. Se toman como dialectos las otras lenguas de las minorías.

Siguiendo a Ciruela Alférez (2012, pp. 22-23) presentaremos algunos momentos clave en la estandarización de la lengua:

- 1) Al comienzo del siglo XX, ciertos intelectuales, preocupados por el futuro de China, reconocieron que era necesario reformar la lengua y la escritura para impulsar la modernización del país. En aquel entonces, predominaban dos formas de lenguaje en China: por un lado, una *lingua franca*, denominada *guanhua* (官话 ‘lengua oficial’), empelada en el gobierno y la administración; por otro, una lengua

¹³ Datos estadísticos del VII Censo Nacional de Población realizado por gobierno chino en 2020: http://www.gov.cn/guoqing/2021-05/13/content_5606149.htm

conocida como *wenyanwen* (文言文 ‘clásica-literaria’).

- 2) En la década de 1930, Qu Qiubai (1899-1935) planteó por primera vez una distinción entre una lengua denominada *putonghua* (普通话 ‘lengua común’) y otra denominada *guoyu* (国语 ‘lengua nacional’).
- 3) En 1955 el gobierno comunista estableció el uso de una lengua estándar durante la *Reunión nacional para la reforma de la lengua y la escritura* (全国文字改革会议), definiéndola en términos generales como basada gramaticalmente en las obras literarias escritas en *baiwen* (白文) y fonéticamente en el dialecto de Pekín.
- 4) Durante la década de 1950 y principios de la década de 1960, se implementaron amplias y profundas campañas para difundir el uso de esta lengua estándar.

Tras un largo proceso de revolución y reforma esta lengua estandarizada se ha impuesto y recibe el nombre de chino estándar o *putonghua*. Esta misma lengua se llama también *chino mandarín* desde 1928.

Hay que precisar que es una lengua que pertenece a la subdivisión sínica de la familia sinotibetana. En la Tabla 11 reproducimos la clasificación de las lenguas de Rovira Esteva (2010). Esta tabla permite hacernos una idea general y comparativa de la progresiva subdivisión de las familias lingüísticas. Observemos que en el último nivel de la tabla (cuarta columna, correspondiente a los dialectos), el Beijinés (Pekinés) y el dialecto de Nanjing se agrupan en el geolecto del norte (tercera columna, correspondiente a las lenguas o geolectos). Esto es debido a que el emperador Zhu Di planteó y decidió trasladar la capital desde Nanjing hasta Beijing en 1406, lo cual tuvo como consecuencia que la configuración del futuro mandarín se fundamentara en las variedades propias de Nanjing y Beijing. Sin embargo, el hecho del traslado de la capital a Beijing provocó que la formación del futuro mandarín debiera más a la influencia de la variedad de Beijing. En definitiva, el mandarín acabó tomando su forma sobre la base de los dialectos del norte, entre los que el dialecto de Beijing es el más relevante. Además, entre los diez dialectos oficialmente reconocidos por el gobierno chino, el del

norte, según los datos publicados¹⁴, es el que cuenta con mayor número de hablantes de todos.

Tabla 8. *Clasificación de las lenguas sinicas en relación con otras familias de lenguas* (Rovira Esteva, 2010, p. 196)

Sistemas o familias de lenguas (no relacionadas entre sí) (语系, yǔxì)	Grupos o subfamilias de lenguas (relacionadas entre sí) (语族, yǔzú)	Lenguas o geolectos ¹⁵ (Variantes mutuamente ininteligibles) (语种, yǔzhǒng)	Dialectos (Variantes en teoría mutuamente inteligibles) (地点方言, dìdiǎn fāngyán)
Indoeuropea	Lenguas anglogermánicas	Inglés Alemán	Inglés americano Inglés británico Alemán de Alemania Alemán suizo
	Lenguas románicas	Castellano Catalán Francés	Castellano de España Castellano de Cuba Castellano de México
Sinotibetana	Chino o lenguas sinicas	Geolecto del norte Jin Wu Gan Xiang Kejia Yue Hui Min	Beijinés Dialecto de Nanjing Dialecto de Datong Shanghainés Dialecto de Suzhou Dialecto de Nanchang Dialecto de Jiayu Dialecto de Changsha Dialecto de Shuangfeng Dialecto de Meixian Dialecto de Wuhua Guangzhounés Dialecto de Taishan Dialecto de Xiuning Dialecto de Xiamen Taiwanés

¹⁴ Se ha publicado en: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/wenzi/202108/t20210827_554992.html

¹⁵ *Geolecto* es un término equivale a *dialecto*. En la obra citada el autor ha empleado el término *geolecto*, que mantenemos en la tabla. Sin embargo, en nuestro trabajo emplearemos el término *dialecto* para referirnos a las lenguas regionales.

		Ping	Dialecto de Fuzhou Dialecto de Nanning
Altaica	Tibetanobirmano		
	Mongol		
Austroasiática	Monjemer	Vietmuong	Vietnamita
Coreana			
Japonesa			

Es fácil imaginar que hay una enorme diversidad dentro de las lenguas sínicas. A causa del deseo de unificar la lengua y facilitar la comunicación entre todos los chinos, se hizo indispensable la búsqueda de la estandarización lingüística tanto en la pronunciación como en la escritura. Ya hemos mencionado que la fundación de República Popular China en 1949 contribuyó primordialmente al proceso de estandarización y promoción del chino moderno, puesto que a partir de ese momento el gobierno comunista tomó un papel muy activo en promover la estandarización de pronunciación y del uso de los caracteres en todo su territorio. En lo que concierne a la estandarización de pronunciación, el documento promulgado por el Consejo de Estado en 1956, titulado *Directrices para la promoción de la lengua común* (关于推广普通话的指示, *Guānyú tuīguǎng pǔtōnghuà de zhǐ shì*), oficializó la adopción del sistema fonológico de Beijing como estándar de pronunciación (Rovira Esteva, 2010, p. 104). Por lo que se refiere a la lengua escrita, hubo varios movimientos de modernización, entre los que destaca el *Movimiento del Cuatro de Mayo* de 1919 (五四运动, *Wǔ sì yùndòng*)¹⁶, que dieron origen al nacimiento del chino moderno. La lengua escrita, tras la instauración de la República Popular China acabaría siendo una versión más próxima a la lengua vernácula basada, sobre todo, en el dialecto del norte, aunque permeable a la introducción de elementos del chino clásico, de otros dialectos y también de lenguas occidentales y del japonés (Rovira Esteva, 2010, p. 115). La lengua experimentó una

¹⁶ El Movimiento del Cuatro de Mayo en 1919 fue un movimiento intelectual y reformista cuya protesta fue respaldada por estudiantes y obreros en huelga en todo el territorio chino. Desempeñó un papel importante en el surgimiento de entidades como el Partido Comunista Chino (PCC), que se constituyó dos años después.

importación masiva de terminología y también se produjeron modificaciones en los planos morfológico y sintáctico. Por ejemplo, en el nivel morfológico se produjo la creación de numerosos sufijos¹⁷. En lo que se refiere a la sintaxis, las innovaciones más relevantes se encuentran en el aumento del uso de oraciones con sujeto explícito¹⁸, la aplicación generalizada de la voz pasiva con 被 (bèi) o el cambio de orden de oraciones subordinadas. Kratochvíl (1968, p. 144) también confirma que la influencia extranjera se tradujo, en general, en una mayor flexibilidad y adaptabilidad del idioma chino tanto desde el punto de vista morfológico como sintáctico. Por tanto, se puede resumir que, a partir de 1956, con la definición oficial de la lengua estándar, quedó definitivamente fijado cómo debía ser el nuevo estándar escrito.

2.2.1.2.2 El aspecto fonético y el tono. Dado que el sistema de escritura chino presenta notables dificultades para su aprendizaje, se implementaron dos propuestas a principios del siglo XX: la fonetización y simplificación de la escritura. En cuanto a la fonetización, a finales del siglo XIX surgió la necesidad de concebir la transcripción fonética de la escritura, con el objetivo de mitigar el analfabetismo y optimizar el sistema educativo. A pesar de que fue ampliamente discutida entre los conservadores y los reformistas la necesidad de la creación de un sistema de escritura fonémica y el tipo concreto de tal sistema, la llegada de misioneros extranjeros¹⁹, obligó a que se acelerara el proceso de reforma de la escritura para que pudieran leerla tras un período breve de aprendizaje del chino. Sin embargo, el proceso de reforma fue largo y duró más de cien años, debido a que coincidió con una época de cambios políticos y debido también a cierta resistencia a romper con el sistema tradicional. Chen (1999, p. 166) ha dividido

¹⁷ Por ejemplo se introdujo la nominalización con el sufijo xing (性), la verbalización con el sufijo hua (化), el uso de la partícula verbal zhe (着).

¹⁸ Se destacan especialmente las tres formas personales de tercera persona del singular ta (他, 她, 它).

¹⁹ A principios del siglo XIX, el Gran Renacimiento Religioso impulsó las misiones ultramarinas. Como consecuencia, numerosos misioneros procedentes de las naciones angloamericanas se desplazaron a diversos países del mundo con la finalidad de propagar la religión cristiana. Mientras, implantaron concepciones occidentales en el contexto chino y simultáneamente divulgaron elementos propios de China en los países occidentales.

este período en cuatro fases:

- 1) Desde 1892, cuando Lu Zhuangzhang (卢懋章 *lù zhuàng zhāng*) publicó el primer sistema alfabético diseñado para un dialecto chino (específicamente el min del sur, su lengua materna) hasta 1911, se propusieron hasta 30 sistemas distintos.
- 2) El segundo período está marcado por la introducción de *zhuyin*, publicado en 1918, que se convirtió en el primer sistema fonémico del chino que logró ser oficialmente aceptado.
- 3) El tercer período se caracteriza por la promulgación en 1928 de la *romanización de la lengua nacional*, el sistema más sofisticado inventado hasta ese momento (aunque su excesiva complejidad fue precisamente lo que impidió que se estableciera como sistema definitivo), y por la introducción en 1930 de la nueva escritura latinizada para el dialecto del norte.
- 4) Desde principios de la década de 1950, cuando el país experimentó un fervor por la romanización del chino, en menos de diez años, el gobierno chino recibió entre mil y dos mil propuestas distintas. En 1958, la Asamblea²⁰ aprobó el *plan de notación fonética del chino* como sistema oficial, y hasta el día de hoy continúa siendo utilizando para la transcripción fonética del chino estándar.

El *plan de notación fonética del chino* (《汉语拼音方案》, *Hànyǔ Pīnyīn Fāng'àn*) publicado en 1958 es lo que se conoce hasta la actualidad con el nombre abreviado de *pinyin* (拼音 *pīnyīn*).

En base a la fonología occidental, la sílaba china se compone de tres partes: consonántica, vocálica y tono. En cuanto al tono, debido a que la lengua china es tonal, se pueden encontrar cuatro tonos distintivos y un tono ligero o neutro, lo que implica al menos cuatro variaciones básicas posibles (Miranda Márquez, 2014, p. 58). El primer tono es alto con marca $\bar{}$ (*tīng*), el segundo tono es ascendente con marca $\acute{}$ (*míng*), el tercer tono es descendente-ascendente con marca $\check{}$ (*wěn*), el cuarto tono es descendente con marca $\grave{}$ (*luò*) y el neutro o ligero está sin marca (*le*). Además, el tono cuenta con la

²⁰ Fue presentado ante la quinta sesión de la Primera Asamblea Popular Nacional de la República Popular China.

función de diferenciar palabras que son homófonas. Es decir, una misma sílaba pronunciada con diferentes tonos adquiere distintos significados, por ejemplo, tīng (厅 ‘sala’) y tíng (停 ‘parar’). Esta es una de las características principales de las lenguas de la familia sinotibetana. En la Figura 2, Morales y Villalba (27-30 de septiembre de 2006) ilustran gráficamente los tonos del chino estándar. Se observa que el tono no solo posee la función de distinción léxica, sino que también desempeña un papel en el nivel morfológico y sintáctico.

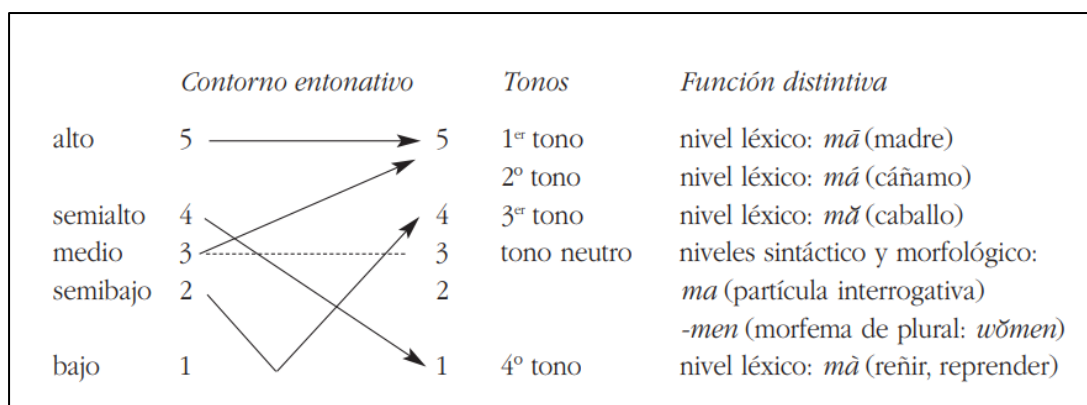


Figura 2. Los tonos del chino mandarín (Morales y Villalba, 27-30 de septiembre de 2006, p. 904)

Es preciso destacar que el pinyin se presenta exclusivamente en materiales de lectura destinados a estudiantes en niveles iniciales del aprendizaje del chino, como, por ejemplo, en lecturas infantiles o libros didácticos. En este contexto, el pinyin se coloca sobre los caracteres, sirviendo como un recurso de apoyo para la adquisición de la pronunciación. Cada carácter chino se asocia con su respectivo pinyin, aunque no existe una correspondencia directa entre la pronunciación y la escritura. A lo largo del proceso de aprendizaje del chino, los estudiantes deben memorizar el pinyin de cada carácter. A medida que adquieren un conocimiento significativo del pinyin de los caracteres, es decir, al alcanzar un nivel avanzado del idioma, pueden leer los caracteres prescindiendo del pinyin. Por lo tanto, en las lecturas destinadas a adultos, únicamente se presentan los caracteres, ya que los lectores adultos poseen la habilidad de pronunciar y comprender la lectura sin ayuda del pinyin.

2.2.1.2.3 Estructura del carácter y su simplificación. Los caracteres chinos 汉字

(*hànzì*), como es sabido, están compuestos por trazos. La escritura china se ha ido transformado a lo largo del tiempo desde un tipo original de base picto-ideográfica hasta el tipo morfosilábico. Toda la evolución ha ido acompañada de una tendencia a la simplificación de la escritura desde las formas tradicionales. Esta simplificación fue un proceso natural que respondía a las necesidades de reducir la dificultad inherente a su aprendizaje para que fuera una herramienta de comunicación fácil de utilizar. Un aspecto muy importante de la simplificación es la reducción de trazos de los caracteres. Según los datos que proporciona Rovira Esteva (2010, p. 88), el promedio de trazos de los 2.235 caracteres recogidos en la lista de 1986 pasó de dieciséis a diez. Veamos un ejemplo de simplificación señalado por Garrido (2018, p. 10): el carácter que significa *escritura regular*²¹ antiguamente se escribía 楷書 (*kǎishū*), sin embargo, ahora se escribe 楷书 (*kǎishū*); se observa que el carácter 書²² (*shū*) de diez trazos, pasó a escribirse 书 con solo cuatro trazos. El uso de las formas simplificadas se aceptó oficialmente a partir de los años cincuenta del siglo pasado. Desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua, los caracteres chinos simplificados requieren menos esfuerzo tanto para los hablantes nativos como para los que aprenden el chino como L2. Como consecuencia, los caracteres simplificados son los más utilizados y los que domina una mayoría de los usuarios. A partir del año 1956, se han ido publicando diversas versiones oficiales de la *lista de caracteres simplificados*. En 2013, se publicó la versión definitiva de la *lista general de caracteres simplificados* por el Consejo de Estado de la República China.

2.2.1.3 Después de los Años 80. La muerte del presidente Mao llevó al derrocamiento de su grupo en un golpe de Estado, tras lo cual el poder pasó a manos de los reformistas liderados por Deng Xiaoping (邓小平). En 1978 se inició el movimiento de Reforma y Apertura (改革开放), marcando el fin del estancamiento y el resurgimiento de la economía, la política y la cultura en China. Esta nueva época tuvo también una

²¹ La escritura regular es un estilo común y moderno de escritura china. Se denomina también *escritura estándar*.

²² 書 y 书 tienen el significado de ‘libro’.

repercusión en los estudios sobre el chino. Poco a poco fueron estando más presente las distintas corrientes lingüísticas del mundo occidental. De todos modos, el objetivo fundamental siguió siendo la estandarización y la difusión del estándar en todo el país. Y más recientemente se ha empezado a crear una lingüística propia, menos dependiente de las gramáticas creadas para otras lenguas y basada en las características específicas de lengua china. Paralelamente la propia lengua estándar está sometida a un constante proceso de adaptación a los nuevos contextos sociales y se plantea la necesidad de seguir impulsando la simplificación, la universalización y la estandarización en todos los niveles. En la actualidad, la informatización y la tecnificación han acelerado significativamente el cambio lingüístico y propician una auténtica revolución lingüística. Shao (2016a, p. 6) apunta que la alta velocidad de desarrollo de la informatización y la tecnificación plantea novedosas demandas en la comunicación interpersonal y en la comunicación entre el humano y el ordenador, por lo que es indispensable establecer estándares apropiados y fortalecer su investigación y enseñanza. En este contexto se exploran vías alternativas de comunicación, a menudo utilizando otras lenguas (mayoritariamente al inglés), usando los números arábigos o símbolos, letras, abreviaturas, palabras y expresiones que no son propias del chino, pero que han pasado a formar parte de la jerga propia de estas situaciones comunicativas especiales (Rovira Esteva, 2010, p. 412). En general se tiene la sensación de que la estandarización de la lengua y la escritura chinas actualmente va por detrás de las demandas de la industria de las tecnologías de la información (Zhao, 2008, p. 74).

2.2.2 Perfiles fundamentales de la lengua china estandarizada

Los caracteres chinos han experimentado una transformación desde una base picto-ideográfica²³ hacia una estructura morfosilábica²⁴. En este contexto, cada

²³ La escritura picto-ideográfica combina elementos pictográficos e ideográficos. En un sistema pictográfico, los caracteres están constituidos por imágenes que se asemejan a los objetos que representan. En el sistema ideográfico, los caracteres están diseñados para representar conceptos o ideas más abstractos.

²⁴ En una estructura morfosilábica los caracteres no solo representan objetos y conceptos, sino también sílabas o

carácter aporta el significado básico y corresponde a una sílaba pronunciada. Según Rovira Esteva (2010, p. 157), el carácter es una unidad gráfica mediante la cual se representa la escritura morfosilábica del chino, mientras que el morfema es la unidad menor que cuenta con significado. Pero hay un cierto grado de coincidencia entre ambos, ya que el sistema de escritura chino se clasifica como logográfico, puesto que la mayoría de los caracteres representa una simple palabra, o más exactamente, un morfema. Por ejemplo: la palabra 电视机 (*diànshì jī* ‘televisión’) se compone de tres morfemas, que son 电 (*diàn* ‘electricidad’), 视 (*shì* ‘ver’) y 机 (*jī* ‘máquina’).

En su función de formar palabras, los morfemas pueden clasificarse como dependientes o independientes. Los morfemas dependientes necesitan combinarse con otros para constituir palabras, mientras que los independientes pueden formar palabras por sí mismos. A modo de ejemplo, 书 (*shū* ‘libro’) es un morfema monosilábico independiente, mientras que 蜘蛛 (*zhīzhū* ‘araña’) y 西班牙 (*xībānyá* ‘España’) están compuestos por morfemas monosilábicos dependientes. Estos últimos carecen de significado por sí mismos y no pueden aparecer por separado.

Por otra parte, cabe mencionar que Xu y Zhou (1997) en su manual de lengua china han clasificado los morfemas en llenos y vacíos. Con el concepto de *morfema lleno* se refieren a aquellos morfemas que poseen un sentido real o conceptual, mientras que con el término *morfema vacío* se refieren a aquellos morfemas que carecen de significado conceptual, aunque sí están dotados de significado gramatical y sirven de apoyo para formar palabras con otros morfemas llenos (Xu y Zhou, 1997, p. 15). Por eso, a la hora de clasificar las categorías sintácticas de las palabras chinas, se suelen en general dividir en *palabras llenas* (*shící*, 实词) y *palabras vacías*²⁵ (*xūcí*, 虚词) a partir de la gramática de Ma Jianzhong de finales del siglo XIX. La gramática de Ma Jianzhong Dado fue la primera en la que se exponía de manera explícita y sistemática una clasificación de las palabras del chino estableciendo dos categorías principales: las palabras llenas dotadas de significado y las palabras vacías, que desempeñan un papel

unidades fonéticas.

²⁵ También se denominan *palabras funcionales*.

funcional, sin tener contenido semántico (Casas-Tost, 2008a, p. 349). Como es esperable, las palabras llenas son más numerosas y diversas que las vacías. En cambio, son las palabras vacías las que unen los elementos de la oración y su frecuencia de uso es mucho mayor que la de las llenas. Como señalan Lu y Ma (1985, p. 2), el idioma chino no posee signos morfológicos ni alteraciones flexivas similares a los que se encuentran en idiomas como el español, ruso, francés, inglés, etc., y tampoco tiene formas aglutinantes como las del japonés, coreano, mongol, turco, etc.; en su lugar, son las palabras vacías las que asumen las funciones gramaticales. La clasificación de las palabras vacías es una cuestión fundamental en los estudios de gramática china y contamos con diversas propuestas. En la Tabla 12 recogemos algunas de las obras que ha discutido esta cuestión, tal y como las recoge Zhang (2010, pp. 195-196).

Tabla 9. *Cambios históricos en la clasificación de las palabras llenas y vacías*

Período	Criterio principal de clasificación	Autores y obras representativas
Primera mitad del siglo XX	Significado	Li Jinxi: <i>Xinzhū Guoyǔ Wénfā</i> .
		Wang Li: <i>Zhōngguó Xiandai Yǔfā</i> .
		Lǚ Shuxiang: <i>Zhōngguó Wénfā Yǎoliè</i> .
		Gao Mingkai: <i>Hányǔ Yǔfālǔn</i> .
		Lǚ Shuxiang y Zhu Dexi: <i>Yǔfā Xiūci Jiānghuà</i> .
Después de los años 50	Estructuralismo	Zhao Yuanren: <i>Beijing Kǒuyu Yǔfā</i> .
		Dīng Shēngshū: <i>Xiandai Hányǔ Yǔfā Jiānghuà</i> .
	Morfología generativista	Hu Fū y Wén Lián: <i>Xiandai Hányǔ Yǔfā Tānsuǒ</i> .
	Función	Zhao Yuanren: <i>Hányǔ Kǒuyu Yǔfā</i> .
		Zhu Dexi: <i>Yǔfā Jiāngyì</i> .

En lo que se refiere a las categorías clasificadas concretas de las palabras chinas, resultan considerablemente complejas, dado que es un tema no resuelto y objeto de muchos debates. A principios de la década de 1950, la revista 中国语文 *Zhōngguóyǔwén* se transformó en un foro de discusión sobre la categorización de las palabras en chino. Durante dos años, los lingüistas presentaron sus hipótesis y compartieron opiniones al respecto. Rovira Esteva (2010, p. 168) presenta una lista de

las tipologías más relevantes señaladas por distintos lingüistas: las propuestas abarcan desde las nueve clases presentadas por el mismo Ma Jianzhong (1989), Liu Fu (刘复, *Liú Fù*) (1920), Li Jinxi (黎锦熙, *Lí Jǐnxī*) (1924), Lü Shuxiang (吕叔湘, *Lǚ Shūxiāng*) (1942) y Wang Li (王力, *Wáng Lì*) (1946), hasta las veintiuna de Gao Ming kai (高名凯, *Gāo Míngkǎi*) (1948), pasando por las diez de Ding Shengshu (丁声树, *Dīng Shēngshù*) (1962), las trece de Hu Yushu (胡裕树, *Hú Yùshù*) (1978) y Lü Shuxiang (吕叔湘, *Lǚ Shūxiāng*) (2003), las quince de Zhao Yuanren (1968) y Fang Yuqing (房玉清, *Fáng Yùqīng*) (1992), las dieciséis de Luo Anyuan (罗安源, *Luó Ānyuán*) (1986) y las diecisiete de Zhu Dexi (朱德熙, *Zhū Déxī*) (1982).

En la actualidad, sigue sin haber consenso. A modo de ejemplo, Lu et al. (2011, p. 19) clasifican las palabras del chino en quince categorías, según sus funciones gramaticales; las palabras llenas serían: sustantivos, verbos, adjetivos, palabras de estado, palabras distintivas, numerales, cuantificadores, pronombres; las palabras vacías²⁶: adverbios, preposiciones, conjunciones, palabras auxiliares, partículas modales, interjecciones, onomatopeyas. Por su parte, Zhao (2014, p. 101) las reduce a doce categorías: verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres, numerales, clasificadores, onomatopeyas, adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones y partículas auxiliares, excluyendo palabras de estado, palabras distintivas y partículas modales. Por otro lado, Lü (1999) y Rovira Esteva (2010), sostienen que se distinguen trece categorías sintácticas: a las categorías que se han clasificado en el trabajo de Zhao (2014) se añadirían las palabras posicionales, que expresan la dirección o ubicación. La complejidad de esta discusión radica en que la clasificación en chino no se fundamenta principalmente en la estructura formal de las palabras, sino en el concepto o la función sintáctica de las palabras (Lu, 2020, p. 181).

Si aceptamos la existencia de nueve clases de palabras en español (verbo, sustantivo, adjetivo, pronombre, artículo, adverbio, preposición, conjunción e interjección), podríamos decir que las dos lenguas comparten ocho de ellas ya que en

²⁶ Una cuestión muy discutida es si habría que agrupar el adverbio con las palabras llenas o con las vacías. Lu et al. (2011) han adoptado la visión más frecuente e incluyen en su obra el adverbio en el grupo de las palabras vacías.

chino no existe el artículo. En su lugar contamos en chino con el clasificador, que no existe en el español. Pero, por otro lado, algunos elementos funcionales resultan difíciles de clasificar, por lo que en chino se han creado categorías particulares, como partículas auxiliares, modales y palabras posicionales, entre otras, que no tienen equivalente morfológico en español.

Por otra parte, es importante señalar que en el chino clásico existía una alta proporción de morfemas monosilábicos. Sin embargo, esto conllevaba una serie de desventajas, como el aumento de palabras homófonas y polisémicas, la construcción de oraciones cortas que dificultaban la percepción efectiva en la comunicación y la limitación para expresar significados complejos, entre otros aspectos (Zhang, 2007, p. 64). Para superar estas desventajas, el chino tuvo que iniciar un proceso progresivo de bisilabización y polisilabización de las palabras monosílabas, así como la creación de nuevas palabras bisílabas y polisílabas. Por ejemplo, la palabra 工 (*gōng* ‘labor’) es monosílaba, si se combina con la otra monosílaba 人 (*rén* ‘persona’), forma las palabras bisílabas 工人 (*gōngrén* ‘labor persona=obrero, trabajador’) y 人工 (*réngōng* ‘persona labor=artificial’). Varios estudios han abordado la cuestión del porcentaje de monosilabismo (DeFrancis, 1984, p. 187; Duanmu, 2000, p. 146) y las cifras obtenidas difieren entre sí. La cifra máxima registrada alcanza el 30%. Sin embargo, en opinión de Lü (1999, pp. 8-9), el chino moderno presenta una obvia tendencia hacia la bisilabización. Ciruela Alférez (2012, p. 27) también señala que en la lengua anterior al siglo II a. C. la mayoría de los morfemas eran monosilábicos, mientras que en la lengua actual más del 70% del léxico está compuesto por bisílabos.

Habría que tener en cuenta que, para las lenguas indoeuropeas, las clases de palabras y la función sintáctica se correlacionan de manera directa, en una relación simple de uno a uno. (Lu et al., 2011; Shao, 2016b; Zhu, 1985), como se describe gráficamente en la Figura 3.

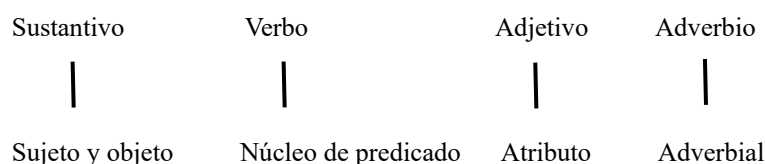
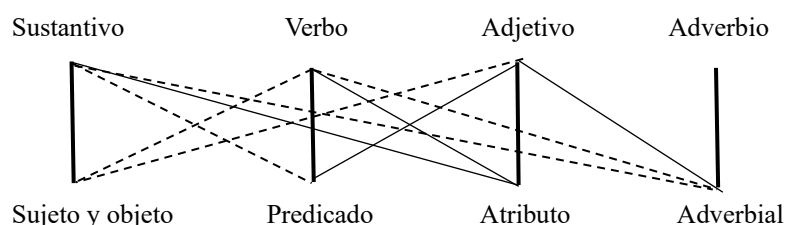


Figura 3. *Correlación entre categorías de palabras y componentes sintácticos en lenguas indoeuropeas (Lu et al., 2011, p. 4)*

Por el contrario, dichas relaciones son mucho más complicadas en el caso del chino, ya que una misma categoría de palabras puede desempeñar distintas funciones sintácticas, menos el adverbio, que solamente posee el papel adverbial, como se muestra en la Figura 4.



(Nota: Las líneas gruesas representan los papeles predominantes, las líneas finas denotan papeles secundarios y las líneas punteadas indican papeles poco frecuentes.)

Figura 4. *Correlación entre categorías de palabras y componentes sintácticos en lengua china (Shao, 2016b, p. 2)*

El español cuenta con elementos indicadores de las clases de palabras para una considerable cantidad de palabras variables, por ejemplo, los verbos en infinitivo terminan en *-ar*, *-er* o *-ir*, terminaciones como *-miento*, *-ción*, *-dad*, *-eza*, etc. son propias de sustantivos, o los adverbios terminan en *-mente*. Cuando una palabra española cambia de clase, este cambio va acompañado de la modificación de sus indicadores correspondientes: *tranquilo/a* (adjetivo) – *tranquilidad* (sustantivo) – *tranquilizar* (verbo) – *tranquilamente* (adverbio). Como ya sabemos, esto no sucede en chino, que no presenta distinción entre palabras variables e invariables, sino entre palabras llenas y vacías. En chino las categorías gramaticales se determinan mediante el orden de las palabras, las partículas funcionales o según la función sintáctica que desempeña la palabra en la oración (Lu, 2020, p. 180). Véanse los ejemplos de la

palabra 快乐 (*kuàilè*) en las siguientes oraciones, en los que se comprueba que es necesario determinar la categoría de la palabra dentro de la oración.

Adjetivo: 快乐的生活 kuàilè de shēnghuó (la vida feliz)

Sustantivo: 我的快乐 wǒ de kuàilè (mi felicidad)

Adverbio: 生活得很快乐 shēnghuó de hěn kuàilè (vivir felizmente)

Sin embargo, hay que indicar que en chino algunas palabras tienen indicadores que pueden ser considerados como marcas gramaticales. Por ejemplo, la marca de 化 (*huà*) para algunos verbos, 商业化 (*shāngyèhuà* ‘comercializar’) y 现代化 (*xiàndàihuà* ‘modernizar’), la marca de 性 (*xìng*) para algunos sustantivos, 严重性 (*yánzhòngxìng* ‘severidad’) y 多样性 (*duōyàngxìng* ‘diversificación’). En este caso podríamos identificar una cierta similitud entre ambas lenguas.

Una vez que hemos presentado algunos aspectos básicos de las categorías de palabras en chino, resulta interesante para nosotros determinar dónde encaja verbo, que será el foco central de nuestro análisis. Concebimos el verbo como una palabra llena y ya sabemos que, como es característico de las lenguas aislantes, carece de los mecanismos morfológicos necesarios para expresar plenamente las funciones gramaticales. Por lo tanto, los contenidos gramaticales (el modo, el tiempo, el número del sujeto, etc.) se manifiestan a través de palabras vacías que acompañan al verbo.

2.2.3 La categoría del verbo chino y el contraste con el español

En esta sección, exploraremos las características específicas del verbo en chino mandarín, con el propósito de realizar posteriormente una comparación detallada con el verbo en español.

2.2.3.1 Clasificación del verbo chino. Con respecto a su clasificación, existe una notable disparidad entre diversos lingüistas. Xu y Zhou (1997, p. 107) hacen una clasificación semántica y clasifican el verbo chino en cinco tipos: verbos de acción, verbos de estado anímico, verbos copulativos, verbos de voluntad, obligación y posibilidad, y verbos de fenómenos atmosféricos. Véanse detenidamente las siguientes definiciones semánticas y los ejemplos:

Tabla 10. Clasificación del verbo chino según Xu y Zhou (1997, p. 107)

Tipo de verbo	Definición semántica	Ejemplos
Verbos de acción	Se refieren a los verbos que expresan acciones tanto físicas como mentales	吃 (<i>chī</i> ‘comer’), 写 (<i>xiě</i> ‘escribir’).
Verbos de estado anímico	Son aquellos que expresan acciones relacionadas con el estado de ánimo o el estado fisiológico del sujeto.	想念(<i>xiǎngniàn</i> ‘añorar’), 明白 (<i>míngbai</i> ‘entender’).
Verbos copulativos	Sirven para unir el atributo al sujeto.	是 (<i>shì</i> ‘ser’), 成为 (<i>chéngwéi</i> ‘llegar a ser’).
Verbos de voluntad, obligación y posibilidad	Son aquellos que expresan la voluntad, la obligación o la posibilidad de hacer algo	要 (<i>yào</i> ‘querer’); 应该 (<i>yīnggāi</i> ‘deber’); 能 (<i>néng</i> ‘poder’).
Verbos de fenómenos atmosféricos	Se refieren a los fenómenos de la naturaleza como llover, nevar, etc. En chino tienen sujeto. En español, se expresan en tercera persona y son verbos impersonales.	下雨 (<i>xiàyǔ</i> ‘llover’), 下雪 (<i>xiàxuě</i> ‘nevar’).

Para Zhang (2010, p. 100), desde la perspectiva semántica, el verbo chino se puede clasificar en seis tipos que son distintos: verbos de acción, verbos psicológicos, verbos causativos, verbos de existencia, verbos de forma y verbos relacionales. Se muestran a continuación sus definiciones y ejemplos.

Tabla 11. Clasificación del verbo chino según Zhang (2010, p. 100)

Tipo de verbo	Definición semántica	Ejemplos
Verbos de acción	Aquellos que denotan actividades o comportamientos en acción.	吃 (<i>chī</i> ‘comer’), 写 (<i>xiě</i> ‘escribir’).
Verbos psicológicos	Aquellos que expresan actividades mentales o emocionales.	害怕 (<i>hàipà</i> ‘temer’), 想念 (<i>xiǎngniàn</i> ‘añorar’).
Verbos causativos	Aquellos que indican causar, ordenar, facilitar u otros significados relacionados con la acción.	命令 (<i>mìnglìng</i> ‘mandar’), 要求 (<i>yāoqiú</i> ‘requerir’).
Verbos de existencia	Aquellos que representan cambios de estado, como la existencia, aparición o desaparición de eventos.	是 (<i>shì</i> ‘ser’), 浮现 (<i>fúxiàn</i> ‘aparecer’).
Verbos de forma	Carecen de un significado real de acción. No pueden cumplir de manera independiente la función de predicado en la estructura sintáctica, sino que guían la aparición de un verbo con significado real para completar la función de predicado.	进行 (<i>jìnxíng</i> ‘llevar a cabo’), 给以 (<i>gěiyǐ</i> ‘proporcionar’).

Verbos relacionales	No expresan un significado de acción, sino que se centran en la relación entre componentes precedentes y subsiguientes	成为 (<i>chéngwéi</i> ‘llegar a ser’), 好像 (<i>hǎoxiàng</i> ‘parecer’).

Las dos clasificaciones presentadas evidencian la variabilidad en la clasificación de los verbos chinos desde la perspectiva semántica.

Por lo que se refiere al español, podemos encontrarnos con una agrupación semántica de dos bloques: los verbos aspectuales, también se llaman verbos eventivos, en función de los tipos de eventos, y los verbos nocionales, que abarcan verbos de percepción, de voluntad, de pensamiento, de movimiento, de lengua, de reacción afectiva, etc. (Real Academia Española, 2009a, p. 46).

Por otra parte, existen clasificaciones de los verbos del chino basadas en criterios sintácticos. Los verbos chinos se pueden agrupar en verbos transitivos e intransitivos. Los transitivos son los que necesitan un objeto directo sin cuya aparición la oración resultaría incompleta o incorrecta, por ejemplo, el verbo 写 (*xiě* ‘escribir’), 我写论文 (*wǒ xiě lùnwén* ‘Yo escribo la tesis’). Los verbos intransitivos, en cambio, poseen un significado completo en sí mismos y no requieren de un objeto directo después de ellos, por ejemplo, el verbo 休息 (*xiūxi* ‘descansar’), 他们要休息了 (*tāmen yào xiūxi le* ‘Van a descansar’). En este aspecto, se asemeja considerablemente a la clasificación de los verbos en español. Según su función sintáctica, la RAE (Real Academia Española, 2009a, p. 46) clasifica el verbo español en transitivos (*preparar*), los intransitivos (*bostezar*) y copulativos (*ser*).²⁷

2.2.3.2 Categoría del verbo en chino

Dado que en chino las palabras carecen de marcas gramaticales y no están formalmente vinculadas a categorías gramaticales específicas, la identificación del verbo chino es más difícil en comparación con el español. Como se indicó previamente, los verbos en español se clasifican en tres conjugaciones, que se diferencian en

²⁷ Muchos verbos intransitivos y algunos transitivos pueden adoptar una forma pronominal. Por contraste, en chino no existen los verbos pronominales; por ejemplo *me levanto* es en chino 我起床 (*wǒ qǐchuáng*, 我=Yo; 起床=levantarse).

infinitivo por las terminaciones de *-ar*, *-er* o *-ir*. En chino, no existen estas marcas distintivas. De hecho, surgen problemas para identificar el verbo y distinguirlo de otras palabras. Una misma palabra, idéntica en forma, puede ser tanto un sustantivo como un verbo, como ocurre con los caracteres 学习 (*xuéxí*) y 端正 (*duānzhèng*). La palabra 学习 (*xuéxí*) puede referirse al sustantivo *estudio* y también corresponder al verbo *estudiar*. La palabra 端正 (*duānzhèng*) corresponde al verbo *adecuar* y también se refiere al adjetivo *adecuado*. Por lo tanto, como hemos podido observar, una misma palabra asume distintas categorías gramaticales. Véanse las siguientes oraciones. En la primera oración, la palabra 学习 (*xuéxí*) es el sustantivo *estudio*, mientras que en la segunda, se refiere al verbo *estudiar*. La palabra 端正 (*duānzhèng*) en la tercera oración funciona como el verbo *adecuar* y en la cuarta, corresponde al adjetivo *adecuado*.

对于学习，必须要注意方法 *Duìyú xuéxí, bìxū yào zhùyì fāngfǎ.*

En cuanto al estudio, es necesario prestar atención al método.

我们要不断地学习汉语 *Wǒmen yào bùduàn de xuéxí hànyǔ.*

Debemos estudiar el chino continuamente.

我们要端正学习态度 *Wǒmen yào duānzhèng xuéxí tàidu.*

Debemos adecuar la actitud hacia el aprendizaje.

他的学习态度很端正 *Tā de xuéxí tàidu hěn duānzhèng.*

Tiene una adecuada actitud hacia el aprendizaje.

En estos ejemplos, las palabras de 学习 (*xuéxí*) y 端正 (*duānzhèng*) experimentan un cambio en su categoría gramatical, aunque obviamente mantienen una conexión semántica.

En un plano distinto se sitúan los casos de homonimia. Un ejemplo nos lo proporciona 花 (*huā*).

花开了 *Huā kāi le.*

La flor ha florecido.

他花很多钱买书 *Tā huā hěnduō qián mǎi shū.*

(Él) gasta mucho dinero en libros.

Como se ve en los ejemplos, en la primera oración, la palabra 花 (*huā*) puede entenderse como el sustantivo *flor*, mientras que en la segunda oración puede interpretarse como el verbo *gastar*. Se trata de un caso típico de homonimia.

Por otra parte, y para seguir ejemplificando la complicación del chino, hay que mencionar que los mismos caracteres pueden tener distinta pronunciación, como en el caso de 量 (*liàng* y *liáng*). 量 (*liàng*) con el cuarto tono es un sustantivo y significa ‘cantidad’, mientras que 量 (*liáng*) con el segundo tono corresponde al verbo *medir*. Para la palabra 长 (*cháng* y *zhǎng*), el mismo carácter también tiene dos pronunciaciones y en este caso la diferencia no es solamente tonal, sino que también afecta al primer fonema /ch/ y /zh/. La primera pronunciación corresponde al sustantivo *longitud* y la segunda al verbo *crecer*. Contamos con numerosos ejemplos de este tipo de caracteres, de manera que es bastante frecuente que una misma palabra tenga significados distintos e incluso pertenece a categorías gramaticales distintas. Es el contexto sintáctico el que indica la interpretación precisa de la palabra.

Existen ejemplos notables en los que una misma palabra, es decir, el mismo carácter, presenta tres pronunciaciones, como se evidencia en el caso de 数 (*shù*, *shǔ* y *shuò*). La primera y la segunda pronunciación se distinguen únicamente por el tono: 数 (*shù*) posee el cuarto tono, mientras que 数 (*shǔ*) utiliza el tercer tono. La pronunciación 数 (*shuò*), además de tener el cuarto tono, presenta un fonema diferente entre /u/ y /uo/. De las tres pronunciaciones, las dos primeras son más frecuentemente utilizadas. La primera pronunciación, 数 (*shù*), corresponde al sustantivo *número*. La segunda pronunciación, 数 (*shǔ*), corresponde al verbo *contar*. Mientras que la tercera pronunciación, 数 (*shuò*), corresponde al adverbio *frecuentemente*, pero su uso es poco común en la lengua actual. Véase un ejemplo del uso de las dos primeras pronunciaciones de 数 (*shù*, *shǔ* y *shuò*):

孩子们学了数字, 可以从一数到十 *Háizimen xué le shù zì, kěyǐ cóng yī shǔ dào shí.*

Los niños han aprendido los números y pueden contar del uno al diez.

El orden sintáctico Sujeto-Verbo-Objeto (SVO) puede servir como un posible indicador en una oración específica para identificar la categoría gramatical de una

palabra. Este orden es muy frecuente, tanto en lenguas indoeuropeas, como en lenguas no indoeuropeas (Villalba, 2011, p. 308). El orden SVO es el orden fundamental en la estructura de las oraciones chinas. Retomando la primera parte del ejemplo de la palabra 数 (*shù, shǔ y shuò*) a la luz del orden SVO, podemos deducir que 学 (*xué* ‘aprender’) tiene más probabilidades de ser el verbo que 数 (*shǔ* ‘contar’), ya que 学 (*xué* ‘aprender’) se encuentra inmediatamente después del sujeto 孩子们 (*háizimen* ‘niños’). La palabra 数字 (*shùzì* ‘número’) se coloca en tercera posición, lo que indica que desempeña el papel de objeto.

Sujeto	Verbo	Objeto	
┌───┐	┌──┐	┌──┐	
│	│	│	
└───┘	└─┘	└─┘	
孩 子 们 学 了 数 字 <i>Háizimen xuéle shùzì.</i>			

Los niños han aprendido los números.

Otro aspecto peculiar del verbo chino es su invariabilidad. Como ya sabemos, en las lenguas flexivas, las palabras sufren alteraciones en función de su función gramatical, cuando forman sintagmas u oraciones. Sin embargo, en chino, los verbos son invariables. Véanse los siguientes ejemplos del español y el chino en distintos tiempos verbales:

Presente: (Yo) Como frutas todos los días.

我每天吃水果 (*Wǒ měitiān chī shuǐguǒ*)

(Yo=我 *wǒ*; todos los días=每天 *měitiān*; comer=吃 *chī*; frutas=水果 *shuǐguǒ*)

Pasado: (Yo) Comí frutas ayer.

我昨天吃水果 (*Wǒ zuótiān chī shuǐguǒ*)

(Yo=我 *wǒ*; ayer=昨天 *zuótiān*; comer=吃 *chī*; frutas=水果 *shuǐguǒ*)

Futuro: (Yo) Mañana comeré frutas.

我明天吃水果 (*Wǒ míngtiān chī shuǐguǒ*)

(Yo=我 *wǒ*; mañana=明天 *míngtiān*; comer=吃 *chī*; frutas=水果 *shuǐguǒ*)

Se observa que las formas verbales en chino son invariables, tanto en lo que se refiere a diferentes tiempos verbales, como en lo que tiene que ver con diferentes sujetos. El verbo chino no posee desinencias verbales y se limita a expresar el contenido

semántico, mientras que los contenidos gramaticales se expresan a través de otros mecanismos. Por lo tanto, resulta relevante investigar cómo se expresan en chino las informaciones relacionadas con el número y persona del sujeto, así como el tiempo y el aspecto. Cabe destacar que la categoría de modo no existe en el verbo chino (Pan, 2011, p. 751). En los siguientes apartados se abordará la descripción de los procedimientos para expresar el número y la persona del sujeto, así como el tiempo y el aspecto.

2.2.3.1.1 Persona y número del sujeto

En español, el sujeto concuerda con el verbo del predicado en persona y número. En español la persona de los verbos se evidencia a través de las desinencias presentes en cada forma conjugada y no es necesario que el pronombre sujeto esté explícitamente expresado, ya que en castellano hay marcas para todas las personas. Por ejemplo, al decir *como*, en su forma conjugada, queda implícito por la desinencia *-o* que se trata de un sujeto de la primera persona del singular. Frente a otras lenguas, incluso lenguas romances, la persona está claramente determinada en la desinencia del verbo en el caso del español y no es necesario que el sujeto aparezca de manera explícita, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, en francés o en inglés.

Por contraposición, en chino el pronombre es obligatorio. El sujeto debe aparecer expreso debido a la invariabilidad del verbo. Véanse los siguientes ejemplos:

Yo trabajo en la universidad. 我在大学工作 Wǒ zài dàxué gōngzuò.

(yo=我; trabajar=工作; en=在; universidad=大学)

Tú trabajas en la universidad. 你在大学工作 Nǐ zài dàxué gōngzuò.

(tú=你; trabajar=工作; en=在; universidad=大学)

En la primera oración del español *Yo* puede estar ausente, puesto que el verbo *trabajo* es capaz de suministrar con precisión la información del sujeto indicando la primera persona del singular mediante la desinencia *-o*. Mientras que en chino, la palabra 工作 (gōngzuò ‘trabajar’) permanece invariable. Por lo tanto, para distinguir si se trata de 我工作 (‘yo trabajo’) o 你工作 (‘tú trabajas’), es necesario incluir

explícitamente el pronombre correspondiente.

Los pronombres del chino se ilustran detalladamente en la siguiente Tabla.

Tabla 12. *Los pronombres personales en chino*

	Singular	Plural
1.ª persona	我 (wǒ ‘yo’)	我们 (wǒmen ‘nosotros/tras’)
		咱们 (zánmen ‘nosotros/tras’)
2.ª persona	你 (nǐ ‘tú’)	你们 (nǐmen ‘vosotros/tras’)
	您 (nín ‘usted’)	*您们 (nínmen ‘ustedes’)
3.ª persona	他 (tā ‘él’)	他们 (tāmen ‘ellos’)
	她 (tā ‘ella’)	她们 (tāmen ‘ellas’)
	它 (tā ‘neutro’)	它们 (tāmen ‘neutro’)

Se observa que, para el plural de *nosotros*, existen dos formas: 我们 (wǒmen ‘nosotros/nosotras’) y 咱们 (zánmen ‘nosotros/nosotras’). El uso de 咱们 (zánmen ‘nosotros/tras’) es más coloquial y más frecuente en el norte de China, mientras que 我们 (wǒmen ‘nosotros/tras’) se suele introducir en ocasiones más formales y representa la forma estándar del mandarín. Además de esto, también hay una diferencia entre ambas formas en cuanto a la inclusión o no del oyente. 我们 (wǒmen ‘nosotros/tras’) puede abarcar tanto al hablante y al oyente en su conjunto, o bien referirse exclusivamente al hablante, excluyendo al oyente, como se ejemplifica en la oración 我得赶紧走了, 我们要去吃饭了 (wǒ děi gǎnjīn zǒu le, wǒmen yào qù chīfàn le ‘Me voy de prisa que vamos a comer’), donde evidentemente se refiere exclusivamente al hablante y excluye al oyente. Sin embargo, en la oración 我已经摆好了桌子, 我们去吃饭吧 (wǒ yǐjīng bǎi hǎo le zhuōzi, wǒmen qù chīfàn ba ‘He puesto la mesa, vamos a comer’), 我们 (wǒmen ‘nosotros/tras’) incluye al oyente, el hablante y el oyente van a comer juntos. Por otro lado, 咱们 (zánmen ‘nosotros/tras’) siempre incluye al oyente, como se muestra en la oración 快到饭点了, 咱们去吃饭吧 (kuài dào fàn diǎn le, zánmen qù chīfàn ba ‘Es la hora de comer y vamos a comer’), donde 咱们 (zánmen ‘nosotros/tras’) claramente indica que incluye tanto al hablante como al oyente, el hablante y el oyente van a comer juntos.

Las formas 您 (nín ‘usted’) y 您们 (nínmen ‘ustedes’) se emplean para referirse a la segunda persona de manera respetuosa. Está claro que 您 (nín ‘usted’) se

emplea para referirse a una sola persona, mientras que 您们 (*nínmen* ‘ustedes’) indica pluralidad. El uso de 您们 (*nínmen* ‘ustedes’) ha ido ganando terreno en la escritura (Zhao, 1995, p. 60); sin embargo, algunos sostienen que su uso no es apropiado (Huang, 2011, p. 22; Yuan, 1993), ya que lo consideran un uso moderno y su inclusión aún no ha sido oficialmente adoptada en diccionarios ni documentos formales. Los que opinan así buscan expresar la pluralidad mediante otras construcciones como 您二位 (*nín èrwèi*, 您=usted; 二位=dos), 您各位 (*nín gèwèi*, 您=usted; 各位=todos), 您诸位 (*nín zhūwèi*, 您=usted; 诸位=todos), etc., o recurren a términos que reflejen el estatus de las personas al referirse a ellos como 老师们 (*lǎoshīmen* ‘profesores’).

Por su parte, en la tercera persona existe una distinción entre 他 (*tā*, él) y 她 (*tā*, ella), así como entre 他们 (*tāmen*, ellos) y 她们 (*tāmen*, ellas). 他 (*tā*, él) y 他们 (*tāmen*, ellos) se refieren a personas de género masculino. De manera similar al español, 他们 (*tāmen*, ellos) también puede referirse al conjunto de género masculino y femenino. Mientras que 她 (*tā*, ella) y 她们 (*tāmen*, ellas) representan a personas de género femenino. Esta diferencia se ejemplifica mejor en los siguientes ejemplos:

他是医生 (*tā shì yīshēng*, Él es médico)

他们是医生 (*tāmen shì yīshēng*, Ellos son médicos)

她是医生 (*tā shì yīshēng*, Ella es médico)

她们是医生 (*tāmen shì yīshēng*, Ellas son médicos)

Mientras que 它 (*tā* ‘neutro’) no se refiere a personas y se emplea para animales, plantas, objetos, etc. Su forma plural es 它们 (*tāmen* ‘neutro’). Véanse los dos ejemplos:

它是一部非常受欢迎的作品 (*tā shì yībù fēicháng shòu huānyíngde zuòpǐn*, es una obra muy popular. 它是=es; 一部=una; 非常=muy; 受欢迎的=popular; 作品=obra)

它是我的猫 (*tā shì wǒde māo*, es mi gato. 它是=es; 我的=mi; 猫=gato).

Como se desprende de la **Tabla 15**, en la tercera persona del singular las tres formas se pronuncian de la misma manera y la diferencia únicamente radica en la escritura: 他 (*tā* ‘él’), 她 (*tā* ‘ella’) y 它 (*tā* ‘neutro’). Lo mismo sucede con los plurales: fonéticamente 他们 (*tāmen* ‘ellos’), 她们 (*tāmen* ‘ellas’) y 它们 (*tāmen*

‘neutro’) también son iguales, diferenciándose solo en la escritura. Por eso, el género se diferencia en la escritura, pero no en la pronunciación. En el caso de los otros pronombres, no hay marca de género ni en la escritura, ni en la pronunciación. Véanse los siguientes ejemplos:

我说话 (wǒ shuō huà, Yo hablo) 我 (wǒ, Yo)=una mujer

我说话 (wǒ shuō huà, Yo hablo) 我 (wǒ, Yo)=un hombre

En los sustantivos referidos a los seres animados, hay partículas que marcan el género, tales como 男/女 (nán/nǚ ‘masculino/femenino’) que se utiliza únicamente para las personas, y 公/母 (gōng/mǔ ‘macho/hembra’) y 雄/雌 (xióng/cí ‘macho/hembra’), que se aplican a seres no humanos. Véanse los siguientes ejemplos:

男医生 (nán yīshēng, médico masculino)

女医生 (nǚ yīshēng, médica femenina)

男学生 (nán xuésheng, estudiante masculino)

女学生 (nǚ xuésheng, estudiante femenina)

公猪 (gōng zhū, cerdo macho) 母猪 (mǔ zhū, cerda hembra)

公猫 (gōng māo, gato macho) 母猫 (mǔ māo, gata hembra)

En lo que se refiere al número, en chino hay muchas formas de expresar la pluralidad. En la **Tabla 15**, se observa que los pronombres en plural se expresan mediante la partícula 们 (men), que se coloca después de las formas singulares. Esta partícula es dependiente y no tiene significado por sí sola. Sirve como una marca de plural no solo de los pronombres, sino también de los sustantivos que se refieren a personas. Véanse los siguientes ejemplos:

你 (nǐ) tú (singular)

你们 (nǐmen) vosotros/tras (plural) 你=tú; 你们=plural

同学 (tóngxué) estudiante (singular)

同学们 (tóngxuémen) estudiantes (plural) 同学=estudiante; 同学们=plural

Para formar el plural de otros sustantivos, aparte de la partícula 们 (men), se puede recurrir a la estructura *numeral + sustantivo contable*. Los sustantivos contables frecuentemente aparecen pospuestos a un numeral. En chino es una forma recurrente

de formar el plural. Se muestra en los siguientes ejemplos:

三瓶 (sān píng) tres botellas

Numeral: 三=tres; sustantivo contable: 瓶= botella

十页 (shí yè) diez hojas

Numeral: 十=diez; sustantivo contable: 页=hoja;

两组 (liǎng zǔ) dos grupos

Numeral: 两= dos; sustantivo contable: 组= grupo

En estos ejemplos, como ya el numeral expresa pluralidad, no es necesario poner la partícula 们 (men).

2.2.3.1.2 El verbo y la temporalidad

Las expresiones temporales suelen proporcionar referencias de tiempo en una oración, indicando el tiempo pasado, presente y futuro tanto en español como en chino. En chino la temporalidad se expresa de muchas maneras, aunque dominan dos: las expresiones de tiempo y la deducción del contexto. Expresar el tiempo a través de expresiones temporales de forma explícita es más sencillo. Para deducir el tiempo del contexto, es necesario tener un conocimiento avanzado de la lengua china, permitiendo así la comprensión de la secuencia de eventos.

A continuación, mostramos un ejemplo en el que el tiempo verbal se indica mediante una expresión propiamente temporal:

我明天去超市

Wǒ	<u>míngtiān</u>	qù	<u>chāoshì.</u>
↓	↓	↓	↓
Yo	mañana	ir	supermercado

Mañana (yo) voy al supermercado.

En el siguiente ejemplo el significado temporal de la partícula debe deducirse mediante el contexto:

我吃饭呢

Wǒ chī fàn ne
 ↓ └───┬───┘ ↓
 Yo comer partícula²⁸

(Yo) Estoy comiendo.

En chino, las expresiones de tiempo se clasifican en formas simples y formas complejas. Las expresiones temporales simples presentan una estructura más sencilla, y por sí mismas pueden indicar la referencia temporal. En contraste, las expresiones temporales complejas no pueden establecer la referencia temporal de manera independiente. Para que sus formas adquieran significado, es necesario incorporar ciertos componentes adicionales. A continuación, se describen detalladamente estos dos tipos de expresiones de tiempo.

Las expresiones de tiempo simples son numerosas. Siempre van precediendo al sujeto o al verbo. Véanse los siguientes ejemplos en la Tabla 16.

Tabla 13. Ejemplos de expresiones de tiempo simples en chino

Pasado	Presente	Futuro
昨天 <i>zuótiān</i> (ayer)	现在 <i>xiànzài</i> (ahora)	明天 <i>míngtiān</i> (mañana)
昨晚 <i>zuówǎn</i> (anoche)	今天 <i>jīntiān</i> (hoy)	将来 <i>jiānglái</i> (en el futuro)

Ejemplos de oraciones:

我昨天去了马德里

Wǒ zuótiān qù le mǎdé. lǐ.
 ↓ └───┬───┘ ↓ ↓ └───┬───┘
 Yo ayer ir partícula²⁹ Madrid

²⁸ 呢 (ne) es una partícula. Cuando se coloca al final de preguntas, indica un tono interrogativo. Cuando se coloca al final de las oraciones declarativas, por un lado, puede confirmar hechos para persuadir al interlocutor, por otra parte, puede indicar una acción que está en curso. En este ejemplo, 呢 (ne) se coloca al final de la oración declarativa e indica que la acción de comer está en curso.

²⁹ 了 (le) es una partícula. Cuando se coloca detrás del verbo, puede marcar el aspecto realizado de una acción. En esta oración, 了 (le) se pospone al verbo 去 (qù, ir) y marca que la acción de ir se ha realizado. Su uso se presenta

Ayer (yo) fui a Madrid.

他现在去马德里

Tā xiànzài qù mǎdelǐ.
↓ ↓
Él ahora ir Madrid

Ahora (él) va a Madrid.

明天我们去马德里

Míngtiān wǒmen qù mǎdelǐ.
↓ ↓
Mañana nosotros(tras) ir Madrid

Mañana (nosotros) iremos a Madrid.

Se observa en los ejemplos que las expresiones 昨天 (*zuótiān*, ayer), 现在 (*xiànzài*, ahora), 明天 (*míngtiān*, mañana) pueden indicar el punto específico de referencia en el tiempo de manera independiente. Además, las expresiones a veces van ligadas a otras marcas aspectuales como 了 (*le*). En la primera oración, el verbo 去 (*qù*, *ir*) tiene que utilizar ligada la marca aspectual 了 (*le*) para que la oración sea completa.

Las expresiones de tiempo complejas también siempre van precediendo al sujeto o al verbo. Véanse los siguientes ejemplos en la Tabla 17.

Tabla 14. Ejemplos de expresiones de tiempo complejas en chino

Pasado	Presente	Futuro
上星期 <i>shàng xīngqī</i> (la semana pasada)	这星期 <i>zhè xīngqī</i> (esta semana)	下星期 <i>xià xīngqī</i> (la próxima semana)
上个月 <i>shàng ge yuè</i> (el mes pasado)	这个月 <i>zhè ge yuè</i> (este mes)	下个月 <i>xià ge yuè</i> (el próximo mes)

Es importante señalar que las expresiones como 星期 (*xīngqī*, semana), 月 (*yuè*, mes), 年 (*nián*, año), 世纪 (*shìjì*, siglo), etc., por sí mismas no indican el punto específico de referencia temporal y necesitan agregar elementos adicionales como 上 / 上个 (*shàng/shàng ge*, el pasado), 下 / 下个 (*xià/xià ge*, el próximo/siguiente) o pronombres como 这 (*zhè*, este/esta), etc. antepuestos a las expresiones. Esto es similar a lo que ocurre en español.

de forma detallada en el siguiente apartado.

Los mecanismos para formar las expresiones de tiempo complejas se dividen en cuatro tipos. El primer tipo consiste en agregar 上/上个 (*shàng/shàng ge*, el pasado), 下/下个 (*xià/xià ge*, el próximo/siguiente) delante de los sustantivos:

上/上个星期，我去了马德里

Shàng/shàng ge xīngqī wǒ qù le mǎdéli.
 La pasada semana yo ir partícula Madrid

La semana pasada (yo) fui a Madrid.

下/下个星期，我去马德里

Xià/xià ge xīngqī wǒ qù mǎdéli.
 La próxima semana yo ir Madrid

La próxima semana (yo) iré a Madrid.

El segundo tipo consiste en agregar el número concreto, que puede ir delante o detrás del sustantivo. Los días de la semana en chino se forman con la palabra 星期 (*xīngqī* ‘semana’) o 周 (*zhōu* ‘semana’) y el numeral. El numeral se pospone a las palabras 星期 (*xīngqī* ‘semana’) o 周 (*zhōu* ‘semana’). De este modo:

Lunes:	星期一	<u>xīngqī</u>	yī	周一	<u>zhōu</u>	yī
		semana	↓		semana	↓
			uno			uno
Martes:	星期二	<u>xīngqī</u>	èr	周二	<u>zhōu</u>	èr
		semana	↓		semana	↓
			dos			dos
Miércoles:	星期三	<u>xīngqī</u>	sān	周三	<u>zhōu</u>	sān
		semana	↓		semana	↓
			tres			tres
Jueves:	星期四	<u>xīngqī</u>	sì	周四	<u>zhōu</u>	sì
		semana	↓		semana	↓
			cuatro			cuatro
Viernes:	星期五	<u>xīngqī</u>	wǔ	周五	<u>zhōu</u>	wǔ
		semana	↓		semana	↓
			cinco			cinco
Sábado:	星期六	<u>xīngqī</u>	liù	周六	<u>zhōu</u>	liù
		semana	↓		semana	↓
			seis			seis
Domingo:	星期天/日	<u>xīngqī</u>	tiān/rì	周天/日	<u>zhōu</u>	tiān/rì
		semana	↓ ↓		semana	↓ ↓ ↓
			día sol			día sol

Por lo tanto, en traducción literal, el lunes sería el día uno de la semana, el martes sería el día dos de la semana y así sucesivamente. El domingo es una excepción, que se forma con 天 (*tiān* ‘día’) o 日 (*rì* ‘sol’).

La expresión de los meses en chino es similar a la de los días de la semana, pues se forman con la palabra 月 (*yuè* ‘mes’) y el numeral, que, en este caso precede a la palabra 月 (*yuè* ‘mes’). Veamos los siguientes ejemplos:

Enero	一月	yī	yuè	Julio	七月	qī	yuè
		↓	↓			↓	↓
		uno	mes			siete	mes
Febrero	二月	èr	yuè	Agosto	八月	bā	yuè
		↓	↓			↓	↓
		dos	mes			ocho	mes
Marzo	三月	sān	yuè	Septiembre	九月	jiǔ	yuè
		↓	↓			↓	↓
		tres	mes			nueve	mes
Abril	四月	sì	yuè	Octubre	十月	shí	yuè
		↓	↓			↓	↓
		cuatro	mes			diez	mes
Mayo	五月	wǔ	yuè	Noviembre	十一月	shí yī	yuè
		↓	↓			↓	↓
		cinco	mes			once	mes
Junio	六月	liù	yuè	Diciembre	十二月	shí èr	yuè
		↓	↓			↓	↓
		seis	mes			doce	mes

A la hora de expresar los siglos, se utiliza la palabra 世纪 (*shìjì* ‘siglo’) y el numeral. El numeral precede a la palabra 世纪 (*shìjì* ‘siglo’). Véase el siguiente ejemplo.

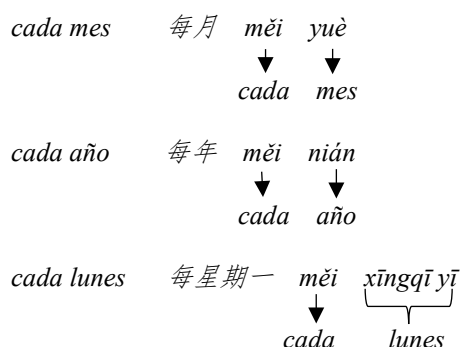
Siglo XX 二十世纪 èr shí shìjì
 ↓ ↓
 Veinte siglo

Para expresar el año, se pone en primer lugar la cifra y después la palabra 年 (*nián* ‘año’). Véase el siguiente ejemplo:

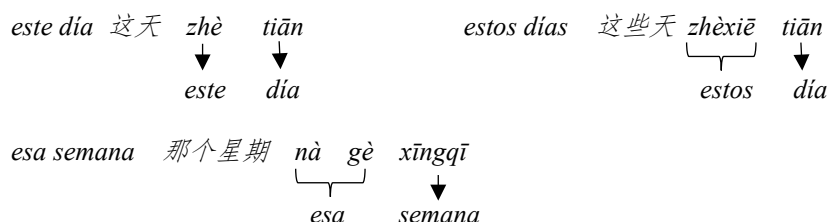
El año 2024 2024 年 2024 nián
 ↓
 año

El tercer tipo en la formación de expresiones de tiempo complejas consiste en agregar 每/每个 (*měi/měi ge* ‘cada’) delante de los sustantivos. Con esta palabra se

expresa una acción temporal repetitiva. Véanse los siguientes ejemplos:



El cuarto tipo consiste en agregar demostrativos 这 / 这个 (zhè/zhè ge ‘este/esta’), 那 / 那个 (nà/nà ge ‘ese/esa/aquel/aquella’), 这些 (zhèxiē ‘estos/estas’) y 那些 (nàxiē ‘esos/esas/aquellos/aquellas’). Como se puede ver, las formas en chino son invariables con respecto al género. 这 / 这个 (zhè/zhè ge ‘este/esta’) y 那 / 那个 (nà/nà ge ‘ese/esa/aquel/aquella’) son pronombres para el singular, 这些 (zhèxiē ‘estos/estas’) y 那些 (nàxiē ‘esos/esas/aquellos/aquellas’) son pronombres para el plural, que se forman a partir del singular añadiéndole la aglutinación 些 (xiē). Se colocan delante de los sustantivos, como se muestra en los siguientes ejemplos.



Como se puede ver en los ejemplos, los sustantivos no varían con respecto al plural. Pero la marca de plural está en la partícula que sigue a 这 (zhè, ‘este/esta’) y 那 (nà ‘ese/esa/aquel/aquella’).

Para indicar la secuencia de los eventos en una oración, además de recurrir a las expresiones temporales, existen ciertas estructuras que aportan la información de la temporalidad. Véanse las estructuras con ejemplos:

Para la expresión de la anterioridad se introduce la partícula 之前 / 以前 / 前 (zhīqián/yǐqián/qián ‘antes’) que va después del verbo o del sustantivo.

Estructura de expresar anterioridad:

动词/名词+之前/以前/前 $\underbrace{dòngcí/míngcí}_{\text{verbo sustantivo}} + \underbrace{zhīqián/yǐqián/qián}_{\text{antes antes antes}}$

搬家之前，我们住在村镇

$\underbrace{Bān\ jiā}_{\text{Mudarse}} \quad \underbrace{zhīqián}_{\text{antes}} \quad \underbrace{wǒmen}_{\text{nosotros(tras)}} \quad \underbrace{zhù\ zài}_{\text{vivir en}} \quad \underbrace{cūn\ zhèn}_{\text{pueblo}}$

Antes de mudarnos, vivíamos en un pueblo.

Para expresar simultaneidad (en español *durante, mientras o cuando*) se introducen las partículas 之中/(的)时(候) ($zhīzhōng/(de) shí (hou)$ ‘cuando’) después del verbo y del sustantivo. Véase el siguiente ejemplo:

动词/名词+之中/(的)时(候) $\underbrace{dòngcí/míngcí}_{\text{verbo sustantivo}} + \underbrace{zhīzhōng/(de) shí (hou)}_{\text{cuando cuando}}$

他们学习时很专注

$\underbrace{Tāmen}_{\text{Ellos}} \quad \underbrace{xuéxí}_{\text{estudiar}} \quad \underbrace{shí}_{\text{cuando}} \quad \underbrace{hěn}_{\text{muy}} \quad \underbrace{zhuānzhù}_{\text{concentrado}}$

Ellos están muy concentrados cuando estudian.

Para expresar la posterioridad, se utilizan las partículas 之后/以后/后 ($zhīhòu/yǐhòu/hòu$ ‘después’) también después del verbo y del sustantivo. Véase el siguiente ejemplo:

动词/名词+之后/以后/后 $\underbrace{dòngcí/míngcí}_{\text{verbo sustantivo}} + \underbrace{zhīhòu/yǐhòu/hòu}_{\text{después después después}}$

搬家之后，我们住在村镇

$\underbrace{Bān\ jiā}_{\text{Mudarse}} \quad \underbrace{zhīhòu}_{\text{después}} \quad \underbrace{wǒmen}_{\text{nosotros(tras)}} \quad \underbrace{zhù\ zài}_{\text{vivir en}} \quad \underbrace{cūn\ zhèn}_{\text{pueblo}}$

Después de mudarnos, vivimos en un pueblo.

La temporalidad se manifiesta también a través de los adverbios, como sucede en español en la oración *Ayer fui al cine*: el adverbio *ayer* transmite también la noción del tiempo pasado. Sin embargo, en español, el verbo igualmente lleva una marca de tiempo, a diferencia del chino, donde el verbo carece de esta marca temporal y la temporalidad se indica exclusivamente mediante expresiones temporales. Veamos la

siguiente tabla:

Tabla 15. Comparación de las expresiones de tiempos verbales en español y en chino

Español (dentro del modo indicativo)	Pasado (Se utiliza para acciones que ocurrieron en un tiempo anterior al momento actual)	Pretérito perfecto simple - (yo) <i>canté</i>
		Pretérito perfecto compuesto - (yo) <i>he cantado</i>
		Pretérito imperfecto - (yo) <i>cantaba</i>
		Pretérito pluscuamperfecto - (yo) <i>había cantado</i>
		Pretérito anterior - (yo) <i>hube cantado</i>
	Presente (Se utiliza para acciones que ocurren en el momento actual o de manera habitual)	Presente simple - (yo) <i>canto</i>
		Presente continuo - (yo) <i>estoy cantando</i>
	Futuro (Se utiliza para acciones que ocurrirán en un tiempo posterior al momento actual)	Futuro simple - (yo) <i>cantaré</i>
		Futuro perfecto compuesto - (yo) <i>habré cantado</i>
Chino	La forma del verbo no cambia en distintos tiempos; Se revela o se expresa el tiempo mediante el uso de expresiones de tiempo de forma explícita, como 昨天 (<i>zuótiān</i> ‘ayer’), 明年 (<i>míngnián</i> ‘el año que viene’), etc.	

2.2.3.1.3 El verbo y los marcadores aspectuales

En español, el aspecto gramatical se refiere a una “categoría lingüística que informa sobre la estructura interna de los eventos, las situaciones o los estados de cosas, en concreto sobre la manera en que surgen, se desarrollan, concluyen o se repiten, así como sobre si han concluido o no o sobre si son instantáneos o duraderos” (Real Academia Española, 2019). El aspecto en español se marca con el verbo y con perífrasis aspectuales. En virtud de la flexión verbal, los tiempos verbales se dividen en tiempos de aspecto perfectivo (pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto, futuro

compuesto, condicional compuesto) y tiempos de aspecto imperfectivo (presente, pretérito imperfecto), como en la oposición entre *Escribió los deberes* y *Escribía los deberes*. La distinción entre ambos radica en que el aspecto perfectivo se centra en las situaciones en su totalidad, presentándolas como cerradas o concluidas y el aspecto imperfectivo presenta la acción en su curso, sin referencia a su inicio o a su fin (Real Academia Española, 2019, pp. 43-44). *Escribió* en la primera oración presenta una acción concluida, por eso indica el aspecto perfectivo y en la segunda oración, *escribía* es una acción en curso y, por lo tanto, de aspecto imperfectivo. En chino, el aspecto también revela la manera en la que se desarrolla la acción. Sin embargo, como el chino es una lengua aislante, el verbo no cambia. En su lugar, se indica la información del aspecto a través de partículas. Además, en chino se presentan más tipos de aspectos que los que se encuentran en español y que abordaremos en detalle más adelante. Por eso, el estudio del aspecto en chino ha sido y continúa siendo protagonista en la investigación de la gramática moderna, a pesar de que la especificación de tipos de marcadores aún presenta deficiencias en términos de sistematización y claridad. Por un lado, el problema deriva de divergencias terminológicas. Entre los investigadores se han propuesto diversas etiquetas para denominarlos: *marcadores aspectuales* en las Tablas 19, 21 y 22 (Fang, 2008; Lü, 1999; Rovira Esteva, 2010); *partículas verbales* en la Tabla 20 (Xu y Zhou, 1997). Aquí usaremos el término *marcadores aspectuales*, que es el más generalizado. Las tablas también muestran que existe una gran disparidad entre los autores con respecto al número de tipos de marcadores abarcados. A continuación, enumeramos algunos representativos:

Tabla 16. Diez marcadores aspectuales (Rovira Esteva, 2010, p. 172)

Caracteres	着	了	过	下去	(正)在
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>	<i>xiàqù</i>	<i>(zhèng) zài</i>
Aspecto	Durativo 'se marca la duración de la acción'	Perfectivo 'se marca la acción cerrada o concluida'	Experiencial 'se marca la acción relativa a la experiencia'	Continuativo 'se marca la acción con una tendencia a continuar en el tiempo'	Progresivo 'se marca la acción en curso'

Caracteres	起来	看看	看见	看得见	快要
Pinyin	<i>qǐlái</i>	<i>kànkàn</i>	<i>kànjiàn</i>	<i>kàn de jiàn</i>	<i>kuàiyào kàn</i>
Aspecto	Incoativo 'se implica el principio de una acción progresiva'	Tentativo 'es una acción con que se intenta, prueba o tantea algo'	Resultativo 'se marca el efecto de la acción'	Potencial 'se marca la acción que puede suceder en el futuro'	Inminente 'se marca que la acción sucederá en poco tiempo'

Tabla 17. Tres tipos de partículas verbales (Xu y Zhou, 1997, p. 25)

Caracteres	着	了	过
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>
Aspecto	De duración o estado 'se marca la duración de la acción o del estado'	Terminado/realizado (cuando se posponen al verbo) 'cuando se posponen al verbo, se marca la terminación o realización de la acción'	Experiencial 'se marca la acción relativa a la experiencia'

Tabla 18. Cinco marcadores aspectuales (Lü, 1999, p. 16)

Caracteres	着	了	过	AA (duplicación)	得
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>	-	<i>de</i>
Aspecto	Progresivo/continuo 'se marca la acción en curso o la tendencia de continuar en el tiempo'	Terminado 'se marca la terminación de la acción'	Experiencial 'se marca la acción relativa a la experiencia'	Tentativo 'es una acción con que se intenta, prueba o tantea algo'	Potencial 'se marca la acción que puede suceder en el futuro'
	Nota: Además, algunas palabras pospuestas al verbo como 起来 (<i>qǐlái</i>), 下去 (<i>xiàqù</i>), etc. también pueden expresar aspecto incoativo y continuativo.				

Tabla 19. *Tres marcadores aspectuales (Fang, 2008, pp. 302-309)*

Caracteres	着	了	过
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>
Aspecto	Continuo ‘se marca la acción con una tendencia a continuar en el tiempo’	Terminado/realizado (cuando se posponen al verbo) ‘cuando se posponen al verbo, se marca la terminación o realización de la acción’	Terminado ‘se marca la terminación de la acción’
Nota: por otra parte, existe un grupo de 16 partículas como 起来 (<i>qílái</i>), 下去 (<i>xiàqù</i>), 过来 (<i>guòlái</i>), etc. que son capaces de expresar aspecto incoativo y continuativo.			

Incluso para los mismos autores, la clasificación de los marcadores aspectuales ha variado con el transcurso de los años. A modo de ejemplo, inicialmente Yip y Rimmington (2014) proponían siete tipos de marcadores aspectuales. Pero en 2015 la clasificación se redujo a solo cuatro tipos de marcadores aspectuales.

Tabla 20. *Siete marcadores aspectuales (Yip y Rimmington, 2014, p. 154)*

Caracteres	着	了	过	(正)在
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>	<i>(zhèng) zài</i>
Aspecto	Continuo que resulta de una acción o que la acompaña. ‘se marca la continuidad de la acción resultativa o de la acción que la acompaña’	Completado ‘se marca la terminación de la acción’	Experiencia pasada ‘se marca la acción relativa a la experiencia ocurrida en el pasado’	Progresivo ‘se marca la acción en curso’
Caracteres	起来	下去	下来	
Pinyin	<i>qílái</i>	<i>xiàqù</i>	<i>xiàlái</i>	
Aspecto	Incoativo ‘se implica el principio de una acción progresiva’	Continuo ‘se marca la acción con una tendencia a continuar en el tiempo’	Desaparecido gradualmente o hacia una situación estática ‘se marca el estado de la acción que desaparece o hacia una situación estática gradualmente’	

Tabla 21. Cuatro tipos de marcadores aspectuales (Yip y Rimmington, 2015, p. 111)

Caracteres	着	了	过	(正) 在
Pinyin	<i>zhe</i>	<i>le</i>	<i>guo</i>	(zhèng) zài
Aspecto	Resultativo o acompañando a otra acción 'se marca que la acción es el resultado de otra acción o acompaña a otra acción'	Completado 'se marca la terminación de la acción'	Experiencial 'se marca la acción relativa a la experiencia'	Progresivo 'se marca la acción en curso'

Se observa que existen enormes divergencias en la clasificación de los marcadores aspectuales. De hecho, la falta de consenso convierte la investigación de los marcadores aspectuales en uno de los temas más controvertidos en el ámbito gramatical, tanto para los estudiantes como para los investigadores. Teniendo esto en cuenta, podemos destacar que hay un punto de consenso, ya que todos los investigadores mencionados consideran 着 (*zhe* 'aspecto continuo'), 了 (*le* 'aspecto realizado') y 过 (*guo* 'aspecto terminado') como partículas con la función de marcadores de aspecto. Sin embargo, no todos aceptan que estas partículas sean también marcas de tiempo (Li, 2002; Liu, 2002; Zhang, 2010). Además, ciertos adverbios y el mecanismo de duplicación del verbo también desempeñan la función de marcar el aspecto. A continuación, ejemplificaremos estos tres mecanismos (partículas, adverbios y la duplicación del verbo).

(1) 着 (*zhe*)

El marcador 着 (*zhe*) se pospone al verbo. En términos generales, expresa el aspecto continuo de una acción o de un estado. Hemos visto, además, que Yip y Rimmington (2015) sostienen que la partícula 着 (*zhe*) puede implicar que una acción acompaña a otra acción o un estado como resultado de una acción. Véanse los siguientes ejemplos:

他听着音乐洗澡

Tā	tīng	<u>zhe</u>	yīnyuè	xǐzǎo
↓	↓	↓	└──┘	└──┘
él	escuchar	partícula	música	ducharse

Se ducha escuchando la música.

窗户开着

Chuānghu	kāi	zhe.
└──┘	↓	↓
ventana	abrir	partícula

La ventana está abierta.

Mientras que Xu y Zhou (1997) consideran que 着 (*zhe*) puede especificar la duración de la acción o el estado expresado por ella. Veamos el siguiente ejemplo:

墙上挂着一些画

Qiáng	shàng	guà	zhe	yīxiē	huà
↓	↓	↓	↓	└──┘	↓
pared	encima	colgar	partícula	alguna	pintura

En la pared están colgadas algunas pinturas.

Hay que mencionar que no hay consenso con relación a la categoría a la que pertenece este elemento. Algunos insisten en que 着 (*zhe*) es un sufijo (Lü y Sun, 1956; Wang, 1955; Zhu, 2007), otros defienden que pertenece al ámbito de las partículas (Lu et al., 2011) y otros afirman que es un adverbio pospuesto al verbo (Lu, 1956). La mayoría tiende a considerarlo como partícula con función de marcar el aspecto continuo. Véase el siguiente ejemplo:

他穿着毛衣

Tā	chuān	zhe	máoyī.
↓	↓	↓	└──┘
él	llevar	partícula	jersey

(Él) Lleva puesto el jersey.

Esta oración pone énfasis en describir el estado de llevar del jersey. No es importante cuándo ocurrió la acción de *llevar*. El momento de la acción de *llevar* puede tener lugar antes o en el mismo momento del habla. En este sentido, 着 (*zhe*) no transmite la información de que la acción tiene lugar en el momento del habla. Para indicar la simultaneidad al momento del habla ³⁰, se incorpora 正 / 正在 (*zhèng/zhèngzài*) antepuesto al verbo, formando la estructura: (正) 在+verbo. Veamos

³⁰ También se pueden indicar estados que se producen simultáneamente cuando 正 / 正在 (*zhèng/zhèngzài*) precede al verbo, sin emplear 着 (*zhe*).

los siguientes ejemplos:

他(正)在穿毛衣

Tā	(zhèng) zài	chuān	máoyī
↓	↓	↓	↓
él	partícula	llevar	jersey

(Él) Está poniéndose el jersey.

Conviene añadir que el marcador 着 (*zhe*) no puede posponerse a todos los tipos de verbos, especialmente a aquellos que no indican continuidad, como por ejemplo: 死 (*sǐ* ‘morir’), 杀 (*shā* ‘matar’), 消失 (*xiāoshī* ‘desaparecer’), 丢 (*diū* ‘tirar’), 忘记 (*wàngjì* ‘olvidarse’), etc. Estas acciones son eventos que ocurren en un instante y no pueden continuarse. Se trata, por lo tanto, de una restricción semántica. Tampoco puede posponerse a los verbos que ya contienen continuidad en sí mismos, como 知道 (*zhīdào* ‘saber’), 是 (*shì* ‘ser’), etc., dado que no es necesario recurrir al marcador 着 (*zhe*) para expresar la continuidad en estos casos. Existen otros tipos de verbos a los cuales no se puede añadir el marcador 着 (*zhe*). De todos modos, todo lo anterior no es más que una rápida descripción de las posibilidades existentes y hay que precisar que aún no se han establecido normas sistemáticas y consensuadas entre los numerosos lingüistas para describir de manera precisa en qué circunstancias específicas no se puede posponer el marcador 着 (*zhe*).

(2) 了 (*le*)

La partícula 了 (*le*) puede indicar aspectos de perfecto, terminado, realizado o completado. En el caso de esta partícula es crucial poner énfasis en el lugar donde se coloca en una oración para poder determinar cuál es su significado (Fang, 2008; Xu y Zhou, 1997). Las posiciones que puede ocupar son básicamente dos: inmediatamente después del verbo o al final de la oración.

La partícula 了 (*le*) tiene dos funciones principales, marcadas como 了₁ (*le*) y 了₂ (*le*). 了₁ (*le*) indica la acción terminada o realizada, mientras que 了₂ (*le*) denota el cambio de estado o la nueva situación. A continuación, analizamos dónde se coloca la partícula 了 (*le*) bajo diferentes funciones.

了₁ (le) se utiliza para marcar la acción terminada o realizada y se coloca inmediatamente después del verbo o al final de la oración. Se presentan algunos ejemplos:

Verbo+ 了₁ (le): 他吃了一个苹果

Tā	chī	le	yī	gè	píngguǒ.
↓	↓	↓	└──┘		└──┘
él	comer	partícula	una		manzana

(Él) Comió una manzana.

Verbo: 吃 (chī) + 了 (le)

Oración+ 了₁ (le): 他去超市了

Tā	qù	chāoshì	le.
↓	↓	└──┘	↓
él	ir	supermercado	partícula

(Él) Se fue al supermercado.

Oración: 他去超市 (Tā qù chāoshì) + 了 (le)

Aunque la mayoría de los estudiosos afirmaba que 了₁ (le) posee el aspecto de terminado o completado, algunos autores expresaron sus dudas al respecto y argumentan que es más preciso y apropiado describir el perfil de este marcador considerando el aspecto de realización (X. Liu, 1988; Y. Liu, 1988). El siguiente ejemplo puede ilustrar mejor esta problemática:

雨已经下了一天, 不知道什么时候停

Yǔ	yǐjīng	xià	le	yī	tiān,	bù	zhīdào	shénme	shíhou	tíng.
↓	└──┘	↓	↓	↓	↓	↓	└──┘	└──┘	└──┘	↓
lluvia	partícula	acción de llover	partícula	uno	día	no	saber	qué	momento	parar

Lleva todo el día lloviendo, no se sabe cuándo parará.

En esta oración, el 了 (le) está colocado inmediatamente detrás del verbo. Teóricamente, podría implicar que la acción de *llover* ha terminado. Sin embargo, es evidente que la acción no ha terminado y sigue lloviendo. Únicamente se ha realizado la acción de *llover*.

Por otro lado, habría que enfatizar que, durante este proceso, se suele interpretar la función de 了 (le) como una acción ocurrida en el pasado. Sin embargo, conviene

tener en cuenta que también puede expresar la simultaneidad y la posterioridad. Es decir, la acción también puede realizarse o terminarse tanto en la actualidad como en el futuro.

Véanse las siguientes oraciones:

我吃了一个苹果 (Pasado)

Wǒ	chī	le	yī gè	píngguǒ.
↓	↓	↓		
yo	comer	partícula	una	manzana

Comí una manzana.

下雨了 (Presente)

Xià	yǔ	le.
└───┘		↓
llover		partícula

Está lloviendo.

等完成了作业, 我就回家 (Futuro)

Děng	wánchéng	le	zuòyè,	wǒ	jiù	huí	jiā.
↓		↓		↓	↓	↓	↓
cuando	terminar	partícula	deber	yo	partícula	volver	casa

Vuelvo a casa cuando termino de los deberes.

En la primera oración, la acción de *comer* se realizó en el pasado. En la segunda oración, la acción de *llover* ocurre en el momento de habla. La acción de *terminar* se refiere al futuro en la tercera oración. Por lo tanto, en estas oraciones sin expresiones de tiempo, es necesario identificar bien el momento temporal al que se refiere la acción.

Es relevante mencionar que no todos los verbos permiten la posposición del marcador 了₁ (*le*), lo que genera no pocos problemas a la hora de la descripción gramatical. Lu et al. (2011, pp. 200-203) enfatizan ocho casos en los cuales no se permite posponer el marcador 了₁ (*le*) al verbo, por ejemplo, con verbos de tipo durativo y psicológico, como el verbo 感觉 (*gǎnjué*, ‘sentirse’), en cuyo caso nunca se utiliza 感觉了 (*gǎnjué le*). Por su parte, Hu y Fan (1996, pp. 48-49) proponen seis circunstancias en las que no se permite aplicar el marcador 了₁ (*le*). Y en el caso de Li y Thompson (1983), plantean cuatro. Todo esto puede dar una idea de la complejidad del análisis y de la discrepancia de opiniones.

了₂ (*le*) es una partícula modal cuya función principal es indicar el cambio de

estado o una nueva situación. También tiene la función de expresar la exclamación. Se suele colocar al final de la oración. Véanse los siguientes ejemplos.

Oración+ 了₂ (le):

她哭了 (Cambio de estado)

Tā	kū	le.
↓	↓	↓
ella	llorar	partícula

(Ella) Lloro.

我饱了 (Cambio de estado)

Wǒ	bǎo	le.
↓	↓	↓
yo	lleno	partícula

(Yo) Estoy lleno.

太好了 (Exclamación)

Tài	hǎo	le.
↓	↓	↓
adverbio	bien	partícula

¡Qué bien!

En las dos primeras oraciones, es 了₂ (le) el que indica el cambio de estado y la nueva circunstancia de *llorar* y *estar lleno*. En la tercera oración la partícula de 了₂ (le) expresa la exclamación.

La partícula 了₁ en algunas ocasiones también puede combinarse con 了₂ para dar sentido a la oración. Véanse los siguientes ejemplos, en los que se trata de una acción completada:

这个电影我们看了三次

Zhè	gè	diànyǐng	wǒmen	了 ₁		了 ₂
				↑		↑
kàn	le	sān	cì	↓	↓	↓
↓	↓	↓	↓			
esta	película	nosotros(tras)	ver	partícula	tres	vez
						partícula

Hemos visto esta película tres veces.

病人吃了药了

		了 ₁		了 ₂
Bìngrén	chī	le	yào	le
↓	↓	↑	↓	↑
paciente	tomar	partícula	pastilla	partícula

El paciente ha tomado pastillas.

(3) 过 (guo)

El marcador 过 (guo) marca el aspecto experiencial. Es decir, implica una acción terminada en el pasado. Xu y Zhou (1997, p. 27) señalan que la partícula 过 (guo) se usa pospuesta a un verbo para expresar que alguien ya ha tenido cierta experiencia, no diferenciándose así de 了₁ (le) (Lu et al., 2011; Zhang, 2010; Zhu, 2007). No obstante, en chino moderno, hay que separar el marcador 过 (guo) en dos tipos: 过₁ (guo) y 过₂ (guo) (Kong, 1986; Y. Liu, 1988). 过₁ (guo) denota la terminación de una acción y puede implicar la terminación en el pasado, el presente o el futuro. El otro, 过₂ (guo), señala una acción que tuvo lugar meramente en el pasado y que actualmente no existe. Véanse los siguientes ejemplos respectivos:

过₁ (guo):

昨天我们看过这个电影了 (Pasado)

Zuótiān	wǒmen	kàn	guo	zhè ge	diànyǐng	le
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
ayer	nosotros(tras)	ver	partícula	esta	película	partícula

Ayer vimos esta película.

看过电影我们去吃饭 (Presente)

Kàn	guo	diànyǐng	wǒmen	qù	chī fàn
↓	↓	↓	↓	↓	↓
ver	partícula	película	nosotros(tras)	ir	comer

Vamos al comer después de ver la película.

明天看过电影我们去吃饭 (Futuro)

Míngtiān	kàn	guo	diànyǐng	wǒmen	qù	chī fàn
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
mañana	ver	partícula	película	nosotros(tras)	ir	comer

Mañana vamos al cine después de comer.

过₂ (guo):

对于那个决定，他们也后悔过

Duìyú	nà gè	juéding,	tāmen	yě	hòuhuǐ	guo.
sobre	esa	decisión	ellos	también	arrepentirse	partícula

Se arrepintieron de esa decisión también.

En el ejemplo de 过₂ (guo), se arrepintieron en el pasado, pero en la actualidad no se arrepienten. En este sentido, el significado gramatical de ambos difiere considerablemente y resulta sencillo distinguirlos. También se observa que en el primer ejemplo, 过₁ (guo) se puede combinar con 了₁ (le) para expresar la acción realizada en el pasado. Igualmente se observa que el uso del marcador 过₁ (guo) es bastante similar al del 了₁ (le), lo cual hace que 过₁ (guo) se pueda sustituir por 了₁ (le) sin modificar el significado. No obstante, no son idénticos. Y. Liu (1988) señala pequeños matices entre ellos. Por ejemplo, considera que dado que el marcador 过₁ (guo) se restringe a indicar la terminación de una acción, si la acción se ha realizado pero no se completa, en esta circunstancia, únicamente se puede emplear 了₁ (le) (1988, p. 7). Recordemos el ejemplo anterior en el que la acción *llover* se ha realizado, pero no se ha completado:

雨已经下了一天，不知道什么时候能停

Yǔ	yǐjīng	xià	le	yī	tiān,	bù	zhīdào	shénme	shíhou	tíng.
lluvia	partícula	↓	partícula	uno	día	no	saber	qué	momento	parar
		acción de llover								

Lleva todo el día lloviendo, no se sabe cuándo parará.

En este caso 了₁ (le) no se puede sustituir por 过₁ (guo).

En definitiva, sigue siendo una cuestión debatida qué criterios gobiernan la selección del marcador 过 (guo) (cf. Hu y Fan, 1996, pp. 65-70; Kong, 1986, p. 115).

Como hemos visto, el uso de las partículas es sumamente complicado debido a que existen muchos matices que hay que tener en cuenta. A continuación, nos centraremos en los adverbios y en la duplicación del verbo.

(4) Adverbios

En chino estándar, hay diversos tipos de adverbios como adverbios de frecuencia 经常 (*jīngcháng* ‘frecuentemente’), adverbios de negación 不 (*bù* ‘no’), adverbios de alcance 都 (*dōu* ‘todos’), adverbios de grado 非常 (*fēicháng* ‘extremadamente’), adverbios de tiempo 正在 (*zhèngzài* ‘en este momento’), etc. Entre ellos, los adverbios de tiempo pueden marcar el aspecto en la oración, por ejemplo: 已/已经 (*yǐ/yǐjīng* ‘marca el aspecto completado’), 在/正在 (*zài/zhèng zài* ‘marca el aspecto progresivo’), 要/将要 (*yào/jiāng yào* ‘marca que la acción se hace en poco tiempo’), etc. Veamos los siguientes ejemplos:

我已经买了水果

Wǒ	<u>yǐjīng</u>	mǎi	le	shuǐguǒ.
↓	↓	↓	↓	↓
yo	adverbio	comprar	partícula	fruta

Ya (Yo) he comprado fruta.

我正在买水果

Wǒ	<u>zhèng zài</u>	mǎi	shuǐguǒ.
↓	↓	↓	↓
yo	adverbio	comprar	fruta

(Yo) Estoy comprando fruta.

我要买水果

Wǒ	<u>yào</u>	mǎi	shuǐguǒ.
↓	↓	↓	↓
yo	adverbio	comprar	fruta

(Yo) Voy a comprar fruta.

Se observa que estos adverbios de tiempo también se pueden combinar con las partículas 着 (*zhe* ‘aspecto continuo’), 了 (*le* ‘aspecto realizado’) y 过 (*guo* ‘aspecto terminado’).

La investigación referente a los adverbios de tiempo en chino moderno se remonta a los años 20 del siglo pasado. A lo largo de estos cien años, dentro del adverbio de tiempo, los estudios efectuados han girado fundamentalmente en torno a dos niveles: su clasificación y la identificación de sus funciones sintácticas, semántica y pragmáticas. Con respecto a su clasificación, nos encontramos con varias propuestas (Li, 2004; Lu y

Ma, 1985; Zhang, 2004; Zou, 2011, p. 5). Li (2004) los clasifica en dos grupos, el grupo de adverbios propiamente de tiempo y otro grupo que tiene valor aspectual. El primer grupo contiene dos subgrupos: adverbios de tiempo definido y adverbios de tiempo indefinido. El subgrupo de carácter definido comprende, a su vez, tres tipos: adverbios de presente, pasado y futuro. En el caso de los adverbios con valor aspectual Li (2004) distingue seis tipos. En gran medida, las clasificaciones de Lu y Ma (1985) y Li (2004) coinciden. Otros lingüistas adoptan posturas diferentes. Zhang (2004) toma la forma de expresión como el criterio de clasificar. Shi y Hu (2004) usan el criterio de la duración y el número de repeticiones de la acción en la línea de tiempo. Ante estas distintas maneras de clasificar los adverbios de tiempo, muchos manuales se limitan a enumerar las condiciones de ciertos adverbios de tiempo por separado y a grandes rasgos, sin entrar en la teoría de su clasificación ni atribuirlos a los grupos de tiempo o aspecto.

En el caso del español, los adverbios de tiempo se pueden clasificar con criterios sintácticos y semánticos. A partir de la clasificación sintáctica, abarca adverbios demostrativos (*ayer, hoy, mañana*), relativos (*cuando*), interrogativos y exclamativos (*cuándo*) y cuantificativos (*siempre, a veces*). Desde el punto de vista semántico, se reconocen los adverbios referenciales (*hoy, mañana, recientemente*), de duración (*instantáneamente, siempre*) y de frecuencia (*frecuentemente, diariamente*) (Real Academia Española, 2009b). En este ámbito también hay discusiones acerca de la naturaleza más temporal o aspectual de los adverbios, por ejemplo, algunos sostienen que los adverbios de frecuencia y de duración son más propiamente aspectuales que temporales.

(5) Duplicación de Verbos

La duplicación en la gramática de la lengua china cobra un papel esencial, especialmente la duplicación de verbos. Los análisis destinados a ella se remontan a mediados del siglo pasado. La duplicación llama la atención debido a la alta frecuencia de su uso en el diálogo informal, pero no es una cuestión de estilo, sino que la duplicación tiene siempre un significado gramatical. Por lo que se refiere a la forma de

la duplicación, observamos que está condicionada por el número de sílabas del verbo, como se ilustra en la Tabla 25.

Tabla 22. Formas de duplicación en cada tipo de verbo

Tipos de verbo	Formas de duplicación
Verbo monosilábico	AA, A 一(yī) A, A 了(le) A, A 了(le) 一(yī) A
Verbo bisilábico	ABAB, AAB, AABB, AB 了(le) AB, A 了(le) AB

Véanse los siguientes ejemplos:

Verbo monosilábico:

AA: 你看看 (Nǐ kàn kàn 'Echa un vistazo')
 tú ver ver

A 一(yī) A: 你听一听 (Nǐ tīng yī tīng 'Escucha un poco')
 tú escuchar uno escuchar

A 了(le) A: 他试了试衣服 (Tā shì le shì 'Prueba la ropa')
 él probar partícula probar

A 了(le) 一(yī) A: 他看了一眼手表 (Tā kàn le yī kàn shǒubiǎo 'Él echó un vistazo al reloj')
 él ver partícula uno ver reloj

Verbo bisilábico:

ABAB: 我们研究研究这个

Wǒ men yánjiū yánjiū zhè ge.
 nosotros(tras) estudiar estudiar(duplicada) esto

Estudiamos esto un poco.

AAB: 我们去散散步

Wǒ men qù sàn sàn bù
 nosotros(tras) ir pasear
 duplicada

Vamos a dar un paseo.

AABB: 我们仔仔细细写作业

Wǒ men zǐ zǐ xì xì xiě zuò yè.
 nosotros(tras) duplicada minuciosamente duplicada escribir deberes

Escribimos los deberes minuciosamente.

AB 了(le) AB: 我们考虑了考虑这个想法

<u>Wǒ men</u>	<u>kǎo lǔ</u>	<u>le</u>	<u>kǎo lǔ</u>	<u>zhè ge</u>	<u>xiǎng fǎ</u>
nosotros(tras)	considerar	partícula	considerar(duplicada)	esta	idea

Consideramos un rato esta idea.

A 了(le) AB: 我们聊了聊天

<u>Wǒ men</u>	<u>liáo</u>	<u>le</u>	<u>liáo tiān.</u>
nosotros(tras)	duplicada	partícula	charlar

Charlamos un poco.

En estos ejemplos se evidencia que al duplicar el verbo se expresa el significado de intento, acción que implica poco esfuerzo y es de corta duración. En el diálogo, se emplea para suavizar el tono de la conversación, evitando que suene brusca; la duplicación constituye un gesto de cortesía adicional. En español podríamos encontrar ejemplos similares, en los que la duplicación del verbo se utiliza para suavizar la petición de algo a alguien, indicándole que no requerirá un gran esfuerzo realizar la acción solicitada: *Prueba, prueba esto, verás que no es nada difícil.*

En los ejemplos del chino se ha podido observar que en algunos casos se inserta la partícula 了 (le) o 一 (yī) entre las formas duplicadas. De hecho, las formas que aparecen en la **Tabla 25** son las más comunes y representativas en la actualidad, aunque ciertos estudiosos abogan por la exclusión de determinadas formas combinadas con 了 (le) o 一 (yī). Habría que tener en cuenta, además, que la sílaba duplicada pierde el tono. Wang (2011, p. 7) ha realizado un análisis estadístico en base al *Programa del vocabulario y nivel del chino*. Este programa contiene, en total, 8821 palabras con usos de alta frecuencia, entre las cuales 697 verbos duplicados. En la Tabla 26 ilustramos la frecuencia de uso de las formas duplicadas.

Tabla 23. Distribución de diversas formas de duplicación del verbo

Formas de duplicación	Número	Porcentaje
AA y A 了 A	132	19.0%
ABAB y AB 了 (le) AB	404	41.8%
ABAB	79	11.3%
AAB y A 了 (le) AB	72	10.3%
AAB	6	0.9%
ABAB y AAB	1	0.1%
AABB	3	0.4%

Se observan que los verbos que tienen tanto la forma de ABAB como la AB 了 (le) AB son los más frecuentes, mientras que los de formas de ABAB & AAB tienen una presencia muy reducida. Por eso, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la duplicación del verbo chino, merece la pena prestar mayor atención a las formas de ABAB & AB 了 (le) AB.

El análisis de los significados gramaticales de la duplicación presenta diferencias sutiles entre distintos gramáticos (Lu et al., 2011, pp. 56-57; Sun, 2014, p. 22; Zhang, 2010, p. 95; Zhang y Yuan, 2022, p. 18). Wu (2009, p. 213) resume los valores de la duplicación en cuatro categorías:

- 1) Tiempo: de duración corta; continuo; repetitivo.
- 2) Cantidad: poca; leve; habitual.
- 3) Aspecto: tentativo; informal; relajado; ocioso; sin esfuerzo.
- 4) Coloquial; no peyorativo.

Como decíamos, estas diferencias son muy sutiles y no están claramente codificadas en las gramáticas. Esto hace que el uso de la duplicación plantee notables problemas a los aprendices de chino.

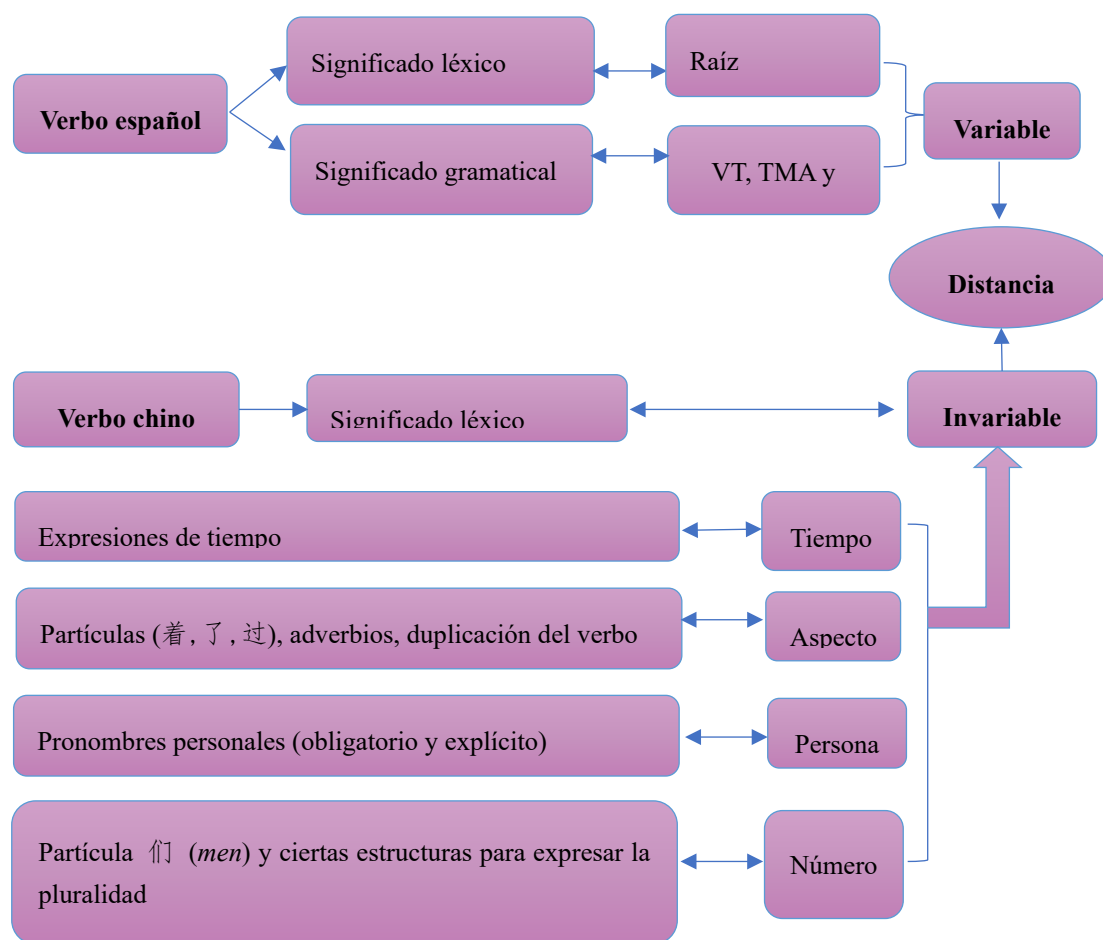
En la Tabla 27 intentamos resumir las diferencias en el aspecto en chino y español:

Tabla 24. *Comparación del aspecto en español y en chino*

Español	Aspecto perfectivo (el pretérito indefinido, el pretérito anterior, el pretérito pluscuamperfecto, el pretérito perfecto, el futuro compuesto, el condicional compuesto, tanto del indicativo como del subjuntivo.)	Aspecto imperfectivo (el presente y el pretérito imperfecto de indicativo y subjuntivo.)
	El futuro simple de indicativo y el condicional simple puede tener aspecto perfectivo o imperfectivo en función del contexto.	
Chino	Aspecto continuo (partícula 着) Aspecto de acción realizada (acción comenzada en el pasado y aún no concluida en el presente) (partícula 了 ₁) Aspecto de acción terminada (partícula 过 ₁) Aspecto de acción relativa a la experiencia (partícula 过 ₂) Aspecto tentativo; informal; relajado; ocioso; sin esfuerzo (duplicación del verbo) (Wu, 2009, p. 213) Aspectos concretos expresados mediante adverbios.	

A diferencia del español, en chino, no se hace distinción entre los tiempos verbales, sino que se focaliza en el aspecto gramatical, que adquiere mucha mayor relevancia que en español. Por lo tanto, es aconsejable dedicar mayor atención al estudio del aspecto gramatical que al tiempo verbal en el aprendizaje del idioma chino.

Para concluir este capítulo recopilamos en la siguiente figura la estructura básica del verbo en chino y en español de manera que puedan visualizarse fácilmente la distancia entre ambas lenguas.



(Nota: no hay modo en el chino)

Figura 5. Comparación del verbo entre el español y el chino

2.3 Modelos de investigación del aprendizaje de segundas lenguas

La lingüística aplicada (LA) es una disciplina científica que empezó a cultivarse con fuerza a finales de la década de 1940. El término fue introducido por primera vez en un curso en la Universidad de Michigan en 1946 y se estableció la primera revista especializada en 1948, marcando su reconocimiento como disciplina independiente. La LA surgió en el contexto del estructuralismo conductista, ya que el conductismo era la corriente dominante en lingüística durante los años cuarenta del siglo XX. Su origen está estrechamente ligado a la enseñanza de segundas lenguas, motivado por la necesidad creada durante la Segunda Guerra Mundial de desarrollar métodos eficaces

para la comprensión y expresión en diferentes idiomas en el menor tiempo posible para el ejército estadounidense. Como resultado, una de las ramificaciones más arraigadas de la LA se desarrolló en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Inicialmente, la LA se asoció exclusivamente con la enseñanza del inglés debido a este contexto, pero más tarde se expandió rápidamente tanto en Estados Unidos como en Europa y experimentó cambios graduales. Se amplió su enfoque más allá del inglés para abarcar muchas otras lenguas debido a su relevancia global. Además, dado que el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas son procesos complejos, la lingüística teórica relacionada con este campo ha generado un interés creciente.

Algunas contribuciones significativas contribuyeron a su reconocimiento como disciplina científica, como la creación de la revista *Language Learning* en 1948, la aparición de la *International Review of Applied Linguistics* y la fundación de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée* en los años 60. A medida que avanzaba, la LA destacaba cada vez más por su aplicabilidad en la resolución de una variedad de problemas, lo que requería una perspectiva interdisciplinaria, como la introducción de visiones procedentes de la sociolingüística, la psicolingüística y la lingüística computacional, entre otras.

Inicialmente centrada en la traducción, interpretación y enseñanza de lenguas, la LA ha evolucionado gradualmente hacia un énfasis en la detección y corrección de anomalías lingüísticas causadas por patologías, el desarrollo de sistemas informáticos para la detección de errores, la corrección y el procesamiento de textos, la traducción asistida por computadora y el análisis y síntesis del habla (Santos Gargallo, 1993, p. 23). Por lo tanto, a lo largo del tiempo, la LA ha sido reconocida como un área de estudio cuyos hallazgos han tenido un papel significativo tanto en la teoría como en la práctica. Para describir el perfil del concepto de LA, Kaplan (1980) establece las siguientes líneas mínimas:

- 1) La LA es un mediador entre el ámbito de la actividad teórica y la práctica.
- 2) La LA es interdisciplinaria.
- 3) La LA se orienta hacia la resolución de problemas.

4) La LA es educativa y científica.

Así, con respecto a la parte *aplicada*, siguiendo a Ebnetter (1982, p. 15), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988, p. 19) ponen de relieve dos aspectos:

- 1) Uno de ellos consiste en la aplicación de modelos lingüísticos en otros ámbitos científicos donde converge la lingüística con disciplinas como la sociología, la psicología o la etnología, entre otras. Esta integración multidisciplinaria puede considerarse como la faceta teórica de la lingüística aplicada.
- 2) El otro aspecto de la lingüística aplicada, conocido como *praxis*, abarca la aplicación de la ciencia del lenguaje en un contexto específico. Este lado práctico implica la transferencia de toda la construcción teórica de las lingüísticas interdisciplinarias mencionadas anteriormente hacia el ámbito de la enseñanza de lenguas. El hincapié de la lingüística pura y de la lingüística de intersección hacia la enseñanza de lenguas se refleja actualmente en el concepto de *investigación en la enseñanza de lenguas*.

Por consiguiente, en la actualidad, la LA se entiende como una disciplina lingüística que se dedica a aplicar teorías y métodos lingüísticos para resolver una variedad de problemas vinculados al uso de lenguaje en diferentes áreas de la experiencia humana.

Santos Gargallo (1993, p. 22) presenta un modelo conceptual de lingüística aplicada que tiene como propósito dar a conocer de manera explícita este campo de estudio.

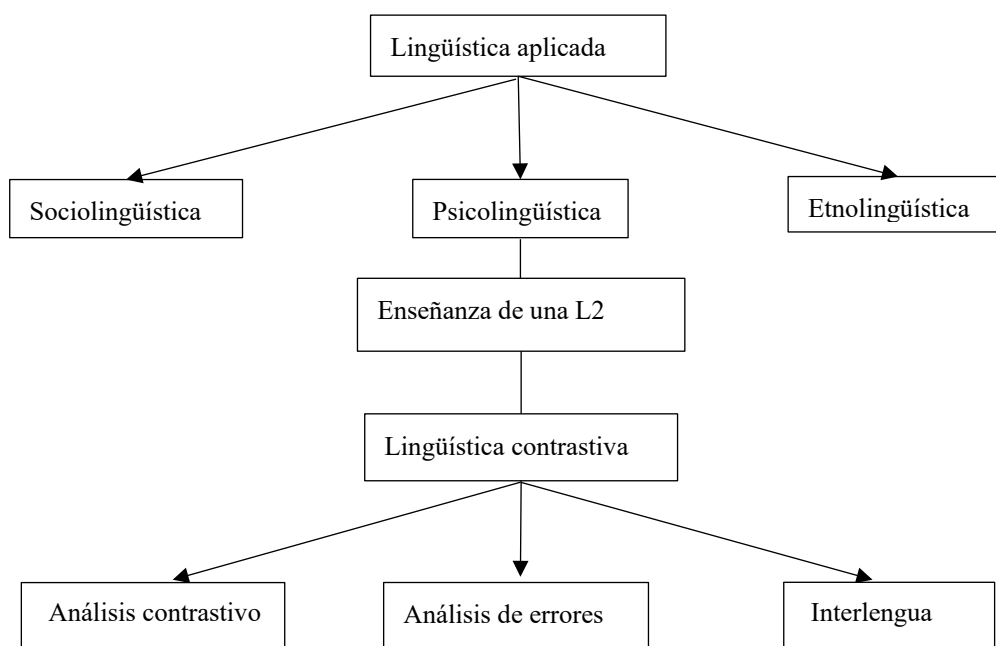


Figura 6. *Modelo conceptual de lingüística aplicada (Santos Gargallo, 1993, p. 22)*

En la Figura 6 se aprecia que la LA abarca una variedad de ámbitos de investigación, haciendo referencia específicamente a la sociolingüística, la psicolingüística y la etnolingüística. A pesar de que la LA muestra interés en diversos temas, destaca principalmente el estudio de la enseñanza de segundas lenguas. Además, la psicolingüística y el aprendizaje-enseñanza de una segunda lengua se consideran dentro de la misma disciplina. Es importante señalar que esta correspondencia también es un tema controvertido. Sin embargo, abundante bibliografía evidencia que la enseñanza de una segunda lengua tiene una base científica sólida en la psicolingüística. Por lo tanto, es una disciplina que un docente debe tener en cuenta al tomar decisiones sobre la metodología a emplear.

La lingüística contrastiva es un término acuñado por Trager (1949) como una disciplina del campo de la lingüística aplicada (LA). Surgió con el propósito de dar respuesta a las preguntas que plantea el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas y facilitarlos. Específicamente, se dedica al análisis de las diferencias entre lenguas, con la finalidad de desarrollar una gramática contrastiva de lenguas comparadas. Asimismo, posibilita prever con precisión los aspectos de la estructura lingüística que podrían

plantear desafíos para los estudiantes y la naturaleza de dichos desafíos en el proceso de aprendizaje. En palabras de Santos Gargallo (1993, p. 27), la lingüística contrastiva se refiere a un tipo de investigación fundamentado en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua materna del estudiante y una lengua extranjera. Dicho del otro modo, la lingüística contrastiva está englobada en el ámbito de la lingüística aplicada y se dedica a realizar contrastes sincrónicos entre dos o más sistemas lingüísticos (Cristina Ferreira, 2005, p. 160). Además, la lingüística contrastiva cuenta con dos versiones: la lingüística contrastiva teórica y la práctica (Fisiak, 1981; Nickel, 1971). La versión teórica se dedica al análisis de las diferencias y similitudes entre lenguas proporcionando un marco idóneo para realizar comparaciones e identificar los aspectos susceptibles de ser contrastados. Por otra parte, la versión práctica investiga cómo una categoría universal X se representa en la lengua A como Y, mientras que en la lengua B adquiere un aspecto distinto. Esto se ilustra mejor en la Figura 7.

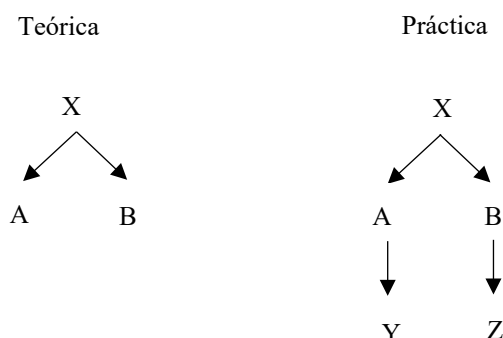


Figura 7. *Dos versiones de Lingüística contrastiva (Santos Gargallo, 1993, p. 28)*

El objetivo de la investigación constituye la distinción principal entre ambas. Santos Gargallo (1993, p. 29) señala que la versión teórica busca establecer principios generales en el ámbito de los universales lingüísticos y, por lo general, implica la comparación entre múltiples lenguas. Por otro lado, la versión práctica se centra en identificar tanto las diferencias como las similitudes entre pares de lenguas con el objetivo de aplicar estos descubrimientos al proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

En el presente trabajo, nos interesa la lingüística contrastiva práctica, que

concebimos como la comparación sistemática entre dos o más lenguas con aplicación didáctica. En torno al proceso de aprendizaje de la segunda lengua, la lingüística contrastiva práctica ha desarrollado tres modelos de investigación: el modelo de análisis contrastivo (AC), el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL).

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos en este trabajo, nos apoyaremos en los tres modelos de investigación: análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) e interlengua (IL). En este capítulo, expondremos estos tres modelos de investigación.

2.3.1 Análisis contrastivo (AC)

El modelo de investigación del análisis contrastivo (AC), una subdisciplina de la lingüística aplicada, tiene sus raíces en las décadas de 1940 y 1950 con las obras publicadas por Lado (1957), Weinreich (1953) y Fries (1945). Como se mencionó anteriormente, la década de 1940 fue un período de cambios significativos a nivel internacional debido a la Segunda Guerra Mundial. Estos cambios generaron una urgente necesidad de renovar los métodos y materiales de enseñanza de segundas lenguas, ya que los métodos existentes no lograban satisfacer esta demanda social. Por lo tanto, se creó la preocupación y los lingüistas se vieron obligados a presentar metodologías alternativas a las existentes. Por estos motivos, se consideró fundamental establecer un contraste sistemático entre la lengua materna del alumno y la lengua meta que se iba a aprender, con el fin de obtener similitudes y diferencias. A partir de los resultados obtenidos, se pueden detectar las áreas problemáticas y prever los desafíos que surgirán durante el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, estos resultados orientan la elaboración del programa de estudio, destacando áreas clave y proporcionando directrices para la aplicación de técnicas didácticas por parte de los docentes, lo que contribuye a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Se postula que la comparación ha de realizarse en todos los niveles lingüísticos del sistema entre lenguas, siguiendo los siguientes procedimientos (Santos Gargallo, 1993, p. 34):

a) análisis estructural de la lengua materna y la segunda lengua;

- b) comparación de las descripciones;
- c) elaboración de un inventario preliminar de estructuras sin equivalencia;
- d) reagrupación en una jerarquía según la dificultad;
- e) pronóstico y descripción de los obstáculos;
- f) preparación de los materiales didácticos.

Además, el AC ha nacido en una época dominada por las corrientes lingüísticas conductistas. Bajo su influencia, el AC cree que el aprendizaje de una lengua extranjera equivale a la formación de hábitos nuevos. Dicho del otro modo, los hábitos viejos arraigados en la lengua nativa facilitan la formación de nuevos hábitos de la lengua objeto, dependiendo de la distancia entre los hábitos respectivos. Este fundamento se deriva del behaviorismo psicológico y se apoya en el estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield. También se afirma que cuanto mayor sea la distancia entre la lengua nativa y la lengua meta, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia (Santos Gargallo, 1993, p. 35).

Fries (1945) proponía realizar una comparación sistemática de la lengua nativa del estudiante y la lengua meta en su libro *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Se identifican las similitudes y diferencias mediante dicho contraste, lo que permite predecir las dificultades. Continuando en la misma línea, su colega Lado (1957) reformuló las ideas de Fries en su obra *Linguistics Across Cultures*, aplicándolas al estructuralismo y al conductismo psicológico para dar forma definitiva a la hipótesis contrastiva. Lado sostiene que los individuos tienden a trasladar las estructuras y significados, así como la distribución de estas estructuras y significados de su lengua materna. Asimismo, la cultura inherente a la lengua materna se transfiere a la lengua extranjera. Estas transferencias se manifiestan al intentar comunicarse en la lengua extranjera y al intentar comprenderla (Lado, 1957, p. 1). Lo que señala coincide claramente con la postura de Fries. Es decir, Ambos sostuvieron que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y conocimientos de su lengua nativa durante el proceso del aprendizaje de una segunda lengua.

La influencia que ejerce la lengua nativa en el aprendizaje de una segunda

lengua se conoce el término de *transferencia*. Según la perspectiva conductista, los errores derivan de la interferencia con la lengua nativa y se generan a partir de las diferencias entre las estructuras lingüísticas sistemáticas. Por el contrario, cuando coinciden las estructuras, se experimentan menos dificultades y se presenta una transferencia positiva. Algunos lingüistas creen que en esta perspectiva se presta una atención excesiva a la influencia de la lengua nativa y se considera que desempeña un papel sumamente negativo.

Posteriormente, las concepciones fundamentales de la hipótesis contrastiva fueron reelaboradas por Wardhaugh (1970), que sostiene que el AC tiene dos versiones: una versión fuerte (radical) y otra versión débil (moderada). De acuerdo con la definición proporcionada por Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988, p. 60), la versión fuerte o radical sostiene que, al comparar los sistemas lingüísticos, se puede pronosticar las dificultades y jerarquizarlas. Por consiguiente, se facilita estructurar la enseñanza para eludir interferencias. Por otra parte, la versión débil o moderada argumenta que las predicciones no siempre se corresponden con los resultados y que es necesario partir de la observación de los errores cometidos. Además, se indica que el análisis contrastivo solo puede explicar los errores.

Sin embargo, dado que no se ha logrado establecer un conjunto de universales lingüísticos que permitan tratar de forma adecuada todos los niveles lingüísticos, la mayoría de los lingüistas tiende a rechazar la versión fuerte de AC.

Hasta el momento, podemos resumir que los planteamientos iniciales del AC están estrechamente vinculados al estructuralismo norteamericano, el cual se caracteriza por el principio de que las lenguas pueden ser descritas en todos los niveles de estructura. Además, estas descripciones pueden ser contrastadas para descubrir las diferencias y similitudes entre las lenguas. Desde su origen este modelo de AC ha experimentado un crecimiento significativo y ha dado lugar a numerosos estudios. Predomina la idea de que es relevante la previa identificación de los problemas con el propósito de controlar las distintas fases del aprendizaje (Nickel y Wagner, 1968). Como resultado, el método de enseñanza por medio de la traducción ha recibido mucha

atención en el aula, ya que se consideraba que la práctica de la traducción era la mejor manera de hacer conscientes a los estudiantes de las similitudes de diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta. Además, como consecuencia de los fundamentos del AC, surgió el método audio-lingual, que pone énfasis en la expresión oral, la imitación como práctica y la introducción progresiva de las estructuras mediante diálogos.

No obstante, a partir de la década de los sesenta, este modelo de investigación empezó a sufrir críticas duras tanto en términos de su validez como de su aplicabilidad. Como hemos dicho antes, las primeras etapas de AC se llevaron a cabo dentro del marco estructuralismo lingüístico, que algunos lingüistas empezaron a cuestionar, pasando a considerar la teoría generativa y la orientación psicolingüística como alternativas más viables. Frente a la idea de que todos los errores se deben a la interferencia con la lengua nativa, se da cabida a una concepción que busca otras causas para los errores. Al aplicar el AC a la pedagogía, Marton (1981) argumenta que el uso de los hallazgos del AC en la enseñanza de lengua extranjera es muy limitado, ya que las descripciones son incompletas y puramente teóricas, y carecen del componente psicológico. Además, los resultados de las diferencias estructurales entre las lenguas están dirigidos a lingüistas y profesores en lugar de aplicarse directamente en el aula, lo cual es uno de los aspectos más criticados. La enseñanza contrastiva con la aplicación del método basado en la traducción y el método audio-lingual se ha descartado, debido a que restringe el proceso creativo y la comunicación auténtica. Santos Gargallo (1993, p. 66) resume las críticas al AC de la siguiente manera:

- a) Los resultados son demasiado obvios y abstractos, lo que dificulta su aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
- b) Resulta difícil resolver todos los problemas planteados durante el aprendizaje, dado que no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes.
- c) Carece de determinación en la teoría lingüística que se va a emplear.
- d) Hay confusión en la distinción teórico-aplicado.
- e) Predomina una postura de estatismo: esto implica descripciones normativas que presuponen la igualdad entre la lengua materna y la lengua adquirida, asumiendo que

la posición del estudiante respecto a la segunda lengua es inmutable.

f) Ignora el elemento psicológico y el componente pragmático.

g) La traducción es un concepto teórico ambiguo.

A pesar de las críticas y las limitaciones del AC, existen defensores que reconocen sus valores. Selinker (1992) y Fisiak (1991) argumentaron que las críticas surgen de interpretaciones erróneas y malentendidos respecto a los planteamientos del análisis contrastivo. Del mismo modo, Lado (1957, p. 2) defiende en su obra que los hallazgos de un análisis contrastivo pueden resultar altamente beneficiosos para el docente de lenguas extranjeras, puesto que el conocimiento de las similitudes y disparidades entre la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera le permitirá identificar los desafíos reales y proporcionar maneras efectivas de enseñarlos.

Por su parte, Sajaraara (1984, p. 398) señala que, aunque haya habido desviaciones y objetivos fallidos, no se puede negar su valor como intento de hallar las áreas potenciales de interferencia. Esta también es la postura que adoptamos en el presente trabajo. Tampoco conviene perder de vista que el AC respaldó científicamente las intuiciones de muchos profesores en su práctica de la enseñanza (Santos Gargallo, 1993, p. 68). Además, los planteamientos del AC constituyen los pasos iniciales para los estudios de análisis de errores y de interlengua. Por lo tanto, las aportaciones de AC constituyeron un avance científico innegable en el campo de la lingüística aplicada.

Por consiguiente, en este estudio empleamos el modelo AC, analizando las similitudes y divergencias en la categoría verbal entre el español y del chino. Basándonos en los resultados obtenidos, realizaremos una previsión de los posibles errores o dificultades, a partir de las cuales formulamos las hipótesis de la presente investigación.

2.3.2 Análisis de errores (AE)

A raíz de las críticas al modelo de AC, surgió una conciencia de que el protagonismo en el aula del aprendizaje de una segunda lengua reside en el alumno (no

en el docente) y de que la interferencia con la lengua materna no es la única fuente de error.

Como es sabido, Chomsky (1965) cuestionó el behaviorismo psicológico (la base del AC) y la teoría de la adquisición de la lengua propia del behaviorismo. Esto condujo a una reconsideración tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores. Bajo este impulso, Corder (1967) presentó el artículo titulado *The significance of learner's errors*, considerado como punto de partida del modelo de la investigación de análisis de errores (AE). A partir de la publicación de los primeros trabajos de Corder, el foco principal de la investigación en el campo del aprendizaje de una segunda lengua ha sido el estudio de los errores del estudiante.

Debido a que, en el modelo de AC, el error se concebía como algo indeseable que obstaculizaba el progreso del alumno, Corder (1967) y sus seguidores reformularon el concepto de error adoptando una perspectiva más tolerante. Influenciados por el cognitivismo psicológico, sostuvieron que el error es un fenómeno necesario e inevitable en el proceso de aprendizaje. Además, señalaron que la interferencia no es la única causa que induce al error. Las características de la segunda lengua y las propias estrategias de enseñanza también pueden condicionarlo. Así esta nueva línea de investigación propuso establecer un inventario de los errores gramaticales más frecuentes y su categorización para predecir las áreas de dificultad. Asimismo, Corder (1967) utilizó términos como *dialecto idiosincrático* o *competencia transitoria* para intentar describir una lengua que es diferente tanto de la lengua meta como de la lengua nativa, lo cual sirvió de base al término de *interlengua* propuesto por Selinker (1969), como se explicará detalladamente en el siguiente apartado. Con el motivo de distinguir entre el AE y el AC, hemos confeccionado la siguiente tabla utilizando el esquema proporcionado por Landriault (1980, p. 86):

Tabla 25. *Sinopsis del análisis contrastivo y el análisis de errores*

Tipología del modelo de investigación	Análisis contrastivo (AC)	Análisis de errores (AE)
Fundamento teórico	Lingüística estructural y behaviorismo.	Lingüística generativo-transformacional y cognitivismo.
Campo de interés	Descripción de la lengua y predicción del error.	Adquisición de segunda lengua.
Concepto de error	El error es una tara, una violación del sistema lingüístico de la lengua meta.	El error es útil y necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en un momento dado.
Causas del error	Interferencia con lengua nativa.	Interferencia con la lengua nativa, características de la segunda lengua y las propias estrategias de enseñanza.

Los replanteamientos del AE recibieron una amplia atención en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua. Richards (1974, p. 172) confirma que el AE puede desempeñar un papel como una fuente significativa de corroboración de los resultados alcanzados a través del AC, el cual actúa como predictor de los errores. Como resultado, se llevaron a cabo numerosos estudios empíricos que fundamentaron la investigación en los conceptos propuestos por Corder (1967) como Nickel (1971), Olsson (1973), Hammarberg (1973), entre otros.

A partir del final de los años sesenta, se evidenciaba que los primeros estudios dirigidos desde el AE buscaban cubrir las deficiencias del AC y aportar planteamientos nuevos. Es importante tener en cuenta que esta primera etapa del AE trabaja con el objetivo de analizar la competencia gramatical del estudiante mediante la clasificación de los errores utilizando las taxonomías gramaticales. Esta etapa se conoce como el *corte tradicional del AE*, que se extendió hasta los años 80, cuando Corder (1981) revolucionó los supuestos del AE y reorientó sus objetivos.

La aparición de este cambio se manifestó mediante las críticas dirigidas hacia los estudios contrastivos. Desde una perspectiva psicolingüística, Slama Cazacu (1971) cuestionó los procedimientos de AC y enfatizó la importancia de la comunicación como objetivo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por otra parte, tras un decenio de trabajo con el AE, Corder (1981) propuso examinar el sistema

aproximativo³¹ del estudiante en términos comunicativos, reconociendo que en el modelo de las primeras etapas se había procedido de forma inadecuada, y luego reorientó los objetivos del AE hacia una evaluación integral de la competencia del estudiante, tanto gramatical como comunicativa. Además, se incorporaron nuevos criterios pragmáticos y semánticos. En este sentido, los objetivos del AE han experimentado cambios a lo largo de su breve historia: de prever y explicar tipologías de errores fundamentadas en taxonomías gramaticales, se pasó a estudiar los efectos pragmáticos en el oyente y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo (Santos Gargallo, 1993, p. 88). A partir de las contribuciones de Corder (1981), la metodología de las investigaciones del AE cambió y se fundamentó en el análisis de la producción real del estudiante. Por lo tanto, de acuerdo con lo señalado por De Alba Quiñones (2009, p. 2), la transformación metodológica resulta fundamental: se pasa de las predicciones desde el ámbito abstracto —donde hasta ahora se habían concentrado las investigaciones en L2— al terreno concreto de las producciones de los aprendices, con el fin de obtener datos empíricos que enriquezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como resultado, el error concreto se convierte en el foco de las investigaciones posteriores del AE.

Tras la subsanación de la carencia del corte tradicional, el modelo de investigación experimentó una amplia difusión y la enseñanza de segundas lenguas se benefició considerablemente de esta nueva perspectiva. Basándose en Dulay et al. (1982, pp. 138-139), Santos Gargallo (1993, p. 76) resume las ventajas del modelo del siguiente modo:

- 1) Constituye una aportación significativa a la lingüística aplicada: eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, dado que los errores son percibidos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está realizando.
- 2) Señala a los docentes las áreas que presentarán mayores desafíos para los

³¹ Stephen Pit Corder adoptó la denominación de *sistema aproximativo* postulada por William Nemser (Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language learners. *International review of applied linguistics*, 9, 115-123.), para describir la interlengua.

estudiantes, permitiendo así al docente comprender el punto exacto del proceso en el que se encuentra el estudiante. Esta información también permite al investigador identificar las estrategias empleadas por el estudiante.

- 3) Establece una jerarquía de dificultades, arrojando luz sobre prioridades en la enseñanza.
- 4) Produce material didáctico y revisa aquel que se posee y que no es adecuado.
- 5) Construye pruebas relevantes para objetivos y niveles específicos.

En consecuencia, para alcanzar los objetivos establecidos, es esencial exponer la metodología del AE. Esto implica describir los procedimientos que deben seguirse al llevar a cabo una investigación fundamentada en el AE. Según De Alba Quiñones (2009, p. 4), la metodología empleada en el AE se divide en los siguientes seis pasos:

- 1) Recopilación del corpus: en esta fase hay que determinar qué destrezas básicas se van a analizar. Para recopilar los datos del corpus, también es necesario tener en cuenta los criterios que propone Santos Gargallo (2004): lengua materna, extensión de la muestra, habilidad lingüística, extensión del análisis y periodicidad en la recogida de datos.
- 2) Identificación de los errores: para la identificación, el primer paso consiste en diferenciar el *error* de la *falta* y del *lapsus*. Conforme a lo que define Norrish (1983, p. 7), un error representa una desviación sistemática, una falta es una desviación inconsistente y eventual, y un lapsus se manifiesta como una desviación debida a elementos extralingüísticos, tales como falta de concentración, memoria corta, entre otros. Durante esta etapa, se suele establecer previamente una taxonomía de los errores que se van a analizar y se categorizan en relación con las áreas que se vayan a trabajar.
- 3) Catalogación de los errores: A pesar de que hay múltiples taxonomías para clasificar los errores, adoptamos la propuesta de Vázquez (1999, p. 28) por su aparente exhaustividad, que abarca diversas posibilidades de análisis según distintos criterios: criterio lingüístico, criterio etiológico, criterio comunicativo, criterio pedagógico, criterio pragmático y criterio cultural.

- 4) Descripción de los errores.
- 5) Explicación de los errores: hay que explicar el porqué de las desviaciones de la norma.
- 6) Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica: una vez que se han identificado las áreas más problemáticas, es esencial ofrecer terapias que aborden tanto los aspectos lingüísticos como los didácticos para resolverlas.

La metodología del AE es capaz de proporcionar una visión completa de las dificultades con las que se encuentra el estudiante en un determinado momento (Torijano Pérez, 2002, p. 157). Sin embargo, esta metodología no está exenta de limitaciones. Por un lado, el modelo de AE únicamente se centra en los errores, ignorando lo que se realiza de manera correcta. Se excluye lo que se ha producido siguiendo las normas de la lengua meta, lo cual, precisamente, debería ser lo que hay que reforzar. Así, se pierde una visión completa y se distorsiona la perspectiva. Además, la ausencia de errores no siempre indica que los estudiantes dominen las normas de la lengua meta: por ejemplo, los estudiantes chinos pueden evitar el uso de las oraciones relativas en el discurso dado que saben que son problemáticas, por lo que la ausencia de este tipo de error no implica necesariamente que dominen su uso. Por último, en cuanto a la categorización de errores, numerosas propuestas presentan distintas clasificaciones. La cuestión reside en la falta de una división exhaustiva y uniforme en cada nivel. Para poner de manifiesto el alcance de esta limitación, en el ámbito morfológico y morfosintáctico se ejemplifican algunas clasificaciones. Así, tenemos las propuestas ofrecidas de Liu (2020), Di Franco (2006) y Leontaridi et al. (2008).

Leontaridi et al. (2008, pp. 359-361) estudian la producción escrita libre de alumnos centrándose en el aspecto morfosintáctico para conocer los puntos más problemáticos en el proceso de aprendizaje de ELE por hablantes griegos como lengua materna. Dentro de los tiempos del pasado del indicativo, dividen los errores en cuatro grupos:

- 1) Malformación del pretérito perfecto

Tipología de errores:

Neutralización 1ª-3ª prs. (confusión del uso de *ha* y *he*): *(Yo) Ha [He] conocido su pueblo.*

Gerundio por participio: *Ha trabajando [trabajado].*

Escisión auxiliar/participio: *He lo escrito [lo he escrito].*

Tener + infinitivo: *Yo tengo trabajar [he trabajado] muchos años.*

Elipsis del auxiliar: *Le escrito [he escrito]*

Malformación del participio: *Yo ha esbito [he escrito] un correo.*

2) Malformación del pretérito indefinido

Tipología de errores:

Formación sobre raíz errónea: *Me dioste [me diste].*

Problemas de cambio vocálico: *Nos sirvió [sirvió].*

Neutralización indefinido-presente: *Anoche bebo [bebí] ...*

Interferencia de terminaciones de otras conjugaciones: *Yo tomí un café [tomé].*

Casos que son difíciles de clasificar en una categoría: *Me da [di] cuenta de que...*

3) Malformación del pretérito imperfecto

Tipologías de errores:

Diptongación/cambio vocálico: *Ellos durmían [dormían] en el hotel.*

Interferencia de terminaciones de otras conjugaciones: *Me dolaba [dolía] la pierna.*

4) Malformación del pretérito pluscuamperfecto

Confusión del participio con el gerundio: *Te lo había pidiendo [pedido].*

Di Franco (2006, pp. 281-282) se centró en el estudio de la selección modal indicativo/subjuntivo en la interlengua de estudiantes italianófonos de ELE. Recopila los errores en función de la morfología verbal en los siguientes cuatro aspectos:

1) Formas y desinencias: *Le gusto [gusta] mucho el frío.*

2) Sobre-regularización del paradigma: *Me ha escrito [escrito].*

3) Interferencia de la lengua nativa: *recordan [recuerdan]*

4) Transferencia negativa, hipergeneralización, confusión en el paradigma: *Ayer me fue [me fui].*

Liu (2020, p. 16) investiga las dificultades que los alumnos chinos encuentran al aprender los verbos españoles. La taxonomía de los errores consiste en las siguientes categorías:

- 1) Errores de omisión: falta un artículo o un verbo que es necesario emplear: *Mi hermano [está] en España.*
- 2) Errores de adición: presencia de un elemento que no debería aparecer: *Los estudiantes que son amables [Los estudiantes son amables].*
- 3) Errores de *ser* y *estar*: *Los supermercados son [están] cerrados el domingo.*
- 4) Errores de concordancia entre sujeto y verbo: *Yo habla [hablo] español.*
- 5) Errores de conjugación de verbos: *Ayer volvé [volví] a Madrid.*

Se puede observar que, debido a la ausencia de una división establecida y estandarizada, se encuentran distintas taxonomías en las investigaciones de la misma área, lo cual constituye el problema más grave del AE. Por lo tanto, es habitual que los distintos autores desarrollen sus propias clasificaciones y obtengan resultados diferentes. Esta diversidad imposibilita la comparación entre diferentes investigaciones.

En nuestro estudio, siguiendo el criterio lingüístico, con el propósito de detectar los errores cometidos por los estudiantes sinohablantes en el área de la flexión verbal, hemos elaborado nuestra propia clasificación de errores, que consiste en las siguientes seis categorías:

- 1) Uso de infinitivo en vez de verbo conjugado: **Creo que hablar dos viajes en mi vida*³² en lugar de *Creo que voy a hablar de dos viajes de mi vida.*
- 2) Error en la concordancia (solo número): **Disfruta de un agradable tiempo de ocio* en lugar de *Disfrutan de un agradable tiempo de ocio.*
- 3) Error en la concordancia (solo persona): **Vio muchas manzanas* en lugar de *Vi muchas manzanas.*
- 4) Confusiones de tiempo verbal: **La gente anda en la calle* en lugar de *La gente andaba en la calle.*

³² Todos los ejemplos que proporcionamos aquí pertenecen al corpus CorSinoELE del presente estudio.

- 5) Error en la construcción formal (solo raíz): **Luego alegimos quedarnos en un hotel* en lugar de *Luego elegimos quedarnos en el hotel*.
- 6) Confusiones léxicas (*ser* y *estar*, por ejemplo): **En la universidad, tiene muchos edificios* en lugar de *En la universidad, había muchos edificios*.

Basándonos en esta clasificación de errores, se examinan sus correlaciones con las variables establecidas en la parte empírica de este trabajo. Es innegable que el AE presenta ciertas imperfecciones. No obstante, es imprescindible reconocer su valor al identificar las áreas más difíciles en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua dentro de un grupo determinado de estudiantes. Además, en vez de poner énfasis en la comparación entre dos lenguas, toma las producciones reales de la lengua meta como punto de partida. Esto refleja el avance real del estudiante y su forma de aprender, mientras nos influye en nuestra forma de enseñar en el aula. De este modo, nos permite orientar la elaboración de los materiales y aplicación de herramientas para incrementar la eficacia de la enseñanza. Por ello, optamos por emplear el modelo de AE en nuestro estudio con el motivo de detectar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes sinohablantes al aprender la flexión verbal del español.

En esta tesis se siguen los siguientes procedimientos: 1) identificar los errores del corpus, 2) clasificarlos basándonos en el inventario de tipologías de los errores más frecuentes, y 3) determinar estadísticamente la recurrencia de errores. A partir de los resultados del análisis de los datos del corpus CorSinoELE, verificaremos las hipótesis formuladas y seremos capaces de diagnosticar a través de los errores detectados más recurrentes los potenciales obstáculos que los alumnos chinos pueden enfrentar cuando aprenden el verbo español. Es decir, en esta tesis a través de las dos metodologías, análisis contrastivo y análisis de errores, de forma complementaria, pretendemos dilucidar ciertos aspectos didácticos relativos al verbo.

2.3.3 Interlengua (IL)

Siguiendo el análisis de errores, surgió el concepto de interlengua (IL)

propuesto por Selinker (1969) y posteriormente se retomó y se reelaboró en 1972. Esto representó un giro metodológico debido a que se analizan tanto las producciones erróneas como las correctas. En otras palabras, constituye un acercamiento en el que se describe la producción del estudiante de segunda lengua desde una perspectiva integral. Para Selinker (1972), el término IL se refiere al sistema lingüístico aproximativo. Es decir, es la gramática mental que el estudiante desarrolla durante el proceso de aprendizaje. Se trata de un sistema lingüístico concebido como un puente intermedio entre la lengua nativa y la lengua meta. Esta hipótesis implica tomar en consideración por lo menos tres códigos lingüísticos en este proceso (James, 1998, p. 3): la lengua nativa, la lengua meta y la interlengua.

Dentro del marco de la investigación del aprendizaje de una segunda lengua, este concepto fue acuñado por Selinker (1969), aunque fue abordado por primera vez por Corder (1967), quien fundó el modelo de AE. Este concepto también ha sido designado con diversas terminologías. Como se mencionó en el apartado previo, a la hora de caracterizar el error, Corder (1967) se preocupó por primera vez por la noción de la lengua que es distinta tanto de la lengua nativa como de la lengua meta, y la denominó *dialecto idiosincrático* o *competencia transitoria*, enfatizando el carácter transicional e inestable. Nemser (1971) se refiere al mismo concepto con el término de *sistema aproximativo* considerándolo como una secuencia de sistemas que se van aproximando progresivamente hacia la lengua meta. Además, sostiene que estos sistemas aproximativos son desviantes y tienen sus propias características interiorizadas. Selinker (1972) introdujo el término de *interlengua* al adaptar el término de *interlingual* para describir las etapas que atraviesan los estudiantes de segunda lengua. Este término ha sido ampliamente aceptado hasta el momento. Sea cual sea la perspectiva desde la cual nos aproximemos, la gran aportación de todos estos estudios es el hecho de que el sistema lingüístico no nativo se haya reconocido como un lenguaje independiente con sus propias peculiaridades (Alexopoulou, 2011), lo que ha facilitado una mayor comprensión del proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo el análisis del modelo de IL, se han propuesto varios

paradigmas teóricos: la competencia homogénea (Adjemian, 1976, 1982), la capacidad continua (Tarone, 1979) y el conocimiento dual (Krashen, 1981). Adjemian (1976) aplica la teoría lingüística chomskiana al análisis de la IL, de esta manera se desarrolla el paradigma de la competencia homogénea. Este paradigma mantiene que la IL, que tiene el mismo estatus que las demás lenguas naturales, debe reflejar los principios mentales comunes a las competencias de todos los sistemas lingüísticos, es decir, los universales lingüísticos (Santos Gargallo, 1993, pp. 134-135). El paradigma de la capacidad continua fue desarrollado por Tarone (1979), que aplica la paradoja del observador de la teoría sociolingüística de Labov (1971) al análisis de la IL. Este paradigma sostiene que la capacidad interlingüística comienza con un estilo vernáculo (un habla descuidada y espontánea) y evoluciona hacia un estilo cuidado (similar al de la lengua meta). Además, se considera que el estilo vernáculo debería ser la parte primaria de la investigación, ya que contiene menos estructuras de la lengua meta. El paradigma del conocimiento dual fue desarrollado por Krashen (1981), quien emplea principios psicolingüísticos para el análisis de la IL. Se postula que el sistema de conocimiento está compuesto por dos subsistemas independientes: el sistema de conocimiento implícito y el conocimiento metalingüístico. El sistema de conocimiento implícito subyace al comportamiento interlingüístico (Santos Gargallo, 1993, p. 136). Además, en este paradigma, Krashen (1981) propuso diferenciar entre adquisición y aprendizaje. Mediante estos paradigmas, se hace posible caracterizar el sistema lingüístico aplicado por el estudiante.

Hay numerosos estudios que pretenden caracterizar el sistema lingüístico empleado por el estudiante de segunda lengua. Por ejemplo, Santos Gargallo (1993, pp. 133-134) exponen las características de manera exhaustiva:

- 1) Fossilización: fenómeno lingüístico que conlleva de manera involuntaria y constante la retención de rasgos gramaticales de la lengua materna en la interlengua.
- 2) Regresión voluntaria: fenómeno lingüístico que se evidencia cuando en la interlengua se detectan reglas o vocablos que divergen de la norma de la lengua meta, desviaciones que parecían haber sido superadas en etapas previas a favor de

otras estructuras más cercanas – tanto desde un punto de vista normativo como pragmático – a las que produciría un hablante nativo en circunstancias similares.

- 3) Permeabilidad: fenómeno lingüístico que facilita la incorporación de las reglas de la lengua materna al sistema interlingüístico, o que posibilita sobregeneralizaciones de dichas reglas.

En la visión de Rosa Torras (1994, pp. 52-56) se sostiene que este sistema lingüístico cuenta con las siguientes cinco características:

- 1) Simplificación: Los estudiantes simplifican debido a la necesidad de mitigar la complejidad de las operaciones que deben realizar, restringiendo el número de hipótesis sobre el sistema lingüístico a aquellas que son accesibles y que posibilitan la comunicación.
- 2) Sistemática: El sistema lingüístico está regido por sus propias normas que le dan consistencia interna y que pueden diferir de las de la lengua que se está aprendiendo.
- 3) Dinamismo: La interlengua es un sistema en constante evolución, ya que se transforma al incorporar nuevas reglas y vocabulario, y simultáneamente revisa las reglas preexistentes debido a las hipótesis que se van formando acerca de la lengua que se está aprendiendo.
- 4) Fossilización: Selinker (1972) postula que los estudiantes tienden a estancarse en un punto del *interlanguage continuum*, lo que conlleva una detención a partir de la cual ya no se progresa.
- 5) Variabilidad: Según Ellis (1985), hay dos formas de variabilidad: la sistemática y la no-sistemática. La variabilidad sistemática se puede predecir y está condicionada por el contexto, ya sea situacional o lingüístico. Por otro lado, la variabilidad no-sistemática es la que no se puede predecir y es, por tanto, idiosincrática del individuo.

Podemos resumir que la metodología de este modelo consiste en describir y caracterizar la lengua que usa un estudiante de una segunda lengua; en esta tarea es de suma importancia describir el proceso psicológico que hace posible el desarrollo de IL. El propósito de las investigaciones sobre IL debe ser exponer los descubrimientos no

causales. Estos descubrimientos pueden caracterizar a grupos de estudiantes en circunstancias similares. Un análisis cualitativo debe ser complementado con un estudio cuantitativo a gran escala para confirmar lo común de los descubrimientos. Por último, el investigador no debe ignorar ni descartar ninguno de los datos aportados por el estudiante (Santos Gargallo, 1993, p. 137). En este trabajo, empleamos el método tanto cualitativo como cuantitativo a gran escala con el fin de obtener resultados científicamente válidos. De este modo, se describen las particularidades de los estudiantes sinohablantes en el proceso de aprendizaje de la flexión verbal en español.

2.3.4 Conclusión

En los apartados previos, se observa que la lingüística contrastiva ha desarrollado una serie de modelos de investigación sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: AC, AE e IL. Cada uno presenta su propia idiosincrasia en términos de criterios, tipología lingüística, objetivos, conceptos, competencia y la enseñanza de una segunda lengua, tal como se ilustra en la Tabla 29, tomada de Santos Gargallo (1993):

Tabla 26. Las diferencias entre los tres modelos de investigación (Santos Gargallo, 1993, p. 29)

	Análisis contrastivo (AC)	Análisis de errores (AE)	Interlengua (IL)
Cronología	1945-1967	1967	1972
Teoría lingüística	Tradicional	Estructuralismo Generativismo Psicolingüística	Pragmática
Objetivos	Contraste entre lengua nativa y lengua meta	AE en estudiantes de segunda lengua	Análisis de la IL
Conceptos	Interferencia Equivalencia	Error, dialecto transitorio y transferencia	Estrategias de comunicación
Competencia	Gramatical	Gramatical Comunicativa	Comunicativa
Enseñanza de segunda lengua	Audio-lingual Traducción	Estructuro-Global	Funcional Comunicativa

Estos modelos de investigación forman parte de una misma cadena que se inició en la década de los cuarenta. Se percibe cada modelo de la cadena como resultado lógico

de los hallazgos en modelos anteriores. Dicho del otro modo, se trata de una sucesión natural. Además, cabe tener en cuenta que el paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior, sino la superación del mismo en un esfuerzo científico común (Santos Gargallo, 1993, p. 30). Representan etapas sucesivas que cada vez más orientan de forma directa a la investigación global de la lengua producida por los estudiantes de segunda lengua.

En el presente estudio, empleamos el modelo AC para llevar a cabo una comparación de los sistemas verbales entre el español y el chino. Esta comparación ha sido el objeto del apartado 2.2. La finalidad de dicho apartado ha sido identificar posibles áreas de dificultad en el proceso de aprendizaje del sistema verbal español que se encuentran los estudiantes sinohablantes, a partir de las cuales formulamos hipótesis. En la parte empírica, el modelo AE nos guiará en la obtención de datos reales de nuestro corpus para verificar las hipótesis previamente establecidas. Específicamente hemos creado un corpus con las producciones orales y escritas de 99 estudiantes universitarios chinos de la Universidad Beihua (cf. 3.2.3. El Corpus CorSinoELE). Los datos se clasifican según las tipologías de errores para extraer los resultados relacionados con las hipótesis. El modelo IL nos permitirá conocer todas las etapas reales del proceso de aprendizaje.

2.4 Metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

Consideraciones generales.

En este apartado, nos centraremos en revisar el origen y la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, resaltando el papel de la metodología comunicativa. Solamente mediante una revisión exhaustiva de la historia de los métodos de enseñanza de idiomas se puede proporcionar un fundamento sólido para comprender los métodos contemporáneos. Desde esta perspectiva histórica, también es posible observar las preocupaciones que han impulsado las innovaciones

metodológicas. Además, a través de este recorrido, no solo se evidencian los cambios teóricos acerca de la concepción de la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, sino que también se presentan los cambios en los objetivos fundamentales de la investigación, como la evolución desde el énfasis en la competencia escrita hacia una mayor atención a la competencia lingüística oral.

Más de la mitad de la población mundial, en diferente grado, domina dos o más lenguas (Klymenchuk Klymenchuk, 2022, p. 5). Aproximadamente el 43% de las personas son bilingües, mientras que el 17% son multilingües, es decir, hablan tres o más idiomas (Gration, 19 de febrero de 2024). Desde una perspectiva tanto contemporánea como histórica, el bilingüismo o el multilingüismo se estima más la norma que la excepción. Por tanto, podemos afirmar que, a lo largo de la historia, el dominio de una lengua extranjera siempre ha sido una preocupación práctica de gran importancia.

2.4.1 La importancia de abordar la historia de la metodología didáctica de lenguas extranjeras.

Desde la Edad Media hasta la época actual, la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha sido un objeto relevante de estudio, orientado al fin práctico de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, parece básico para cualquier docente seleccionar una metodología apropiada a la hora de enseñar un idioma, puesto que tal metodología determina los papeles que deben desempeñar el docente y el alumnado y también el resultado del proceso educativo. Martín Sánchez (2009, p. 55) afirma que desde el punto de vista histórico-pedagógico, la evolución metodológica de las técnicas, procesos y mecanismos empleados en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua es un aspecto de máximo relieve en materia educativa. Aunque cada metodología tiene sus defectos, todas han nacido de contextos históricos precisos y necesidades concretas del alumnado. Es decir, aún estamos en el camino continuo de perfeccionarla y en la búsqueda de nuevas metodologías deseables. De este modo, conocer la historia de la metodología de enseñanza de lenguas

extranjeras permite al docente tomar conciencia con respecto a cómo hemos llegado al punto en que nos encontramos.

Antes de presentar una cronología de las metodologías de enseñanza, presentaremos una breve descripción del concepto del *método*. Janowska (2018) explica que la palabra *método* proviene del griego μέθοδος, que se puede traducir como “camino” o “proceso” (p. 145) y puede entenderse como el camino hacia un fin. Sanchez Lobato y Santos Gargallo (2004, p. 15) indican que, centrándonos en el campo de la enseñanza de lenguas, un método podría describirse como “el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de actuar”. Y Anthony (1963) presenta que el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. En lo concerniente a la definición del *enfoque* dentro de este mismo marco, de acuerdo con Anthony (1963), un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que es la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de la lengua. Siguiendo a Anthony (1963), Richards y Rodgers (1998, p. 42) ponen de manifiesto la necesidad de ampliar su descripción especialmente con respecto al método y elaboran el modelo completo del método que reproducimos en la Figura 8. En este modelo se añaden subelementos como los papeles de los profesores, de los estudiantes y de los materiales de enseñanza.

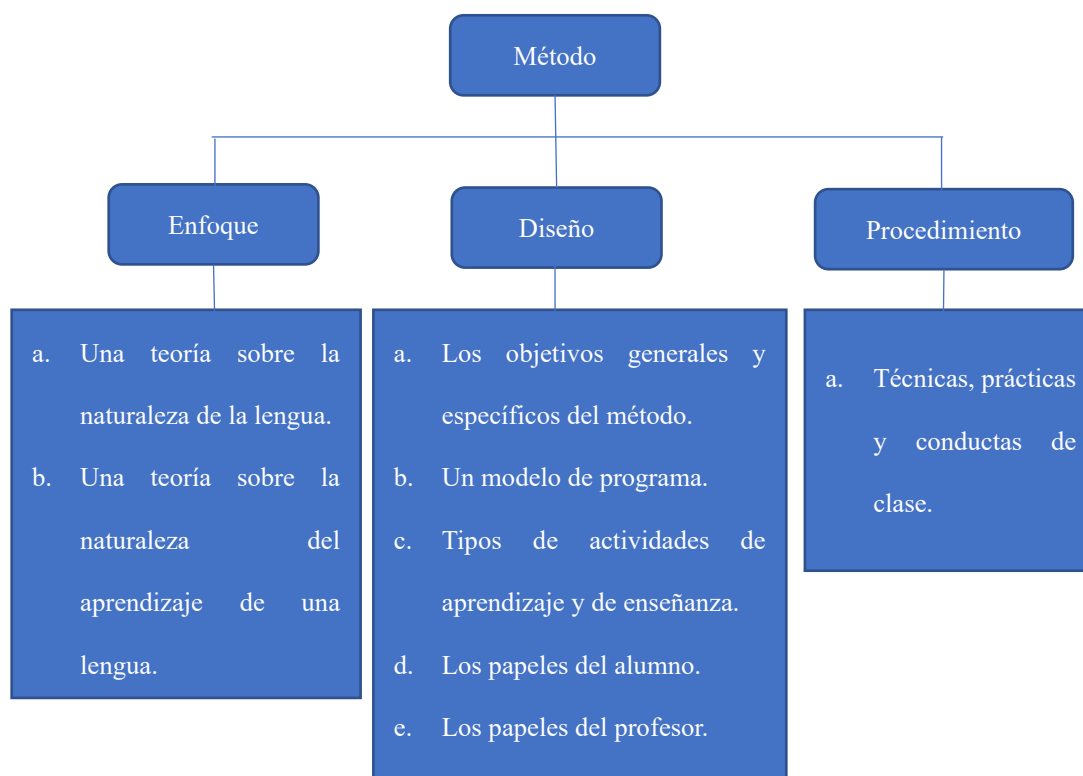


Figura 8. *Modelo de los elementos y subelementos que constituyen un método (Richards y Rodgers, 1998, p. 42)*

Este modelo demuestra que un método se relaciona con un enfoque en el marco teórico, en la organización se determina por un diseño y prácticamente se aplica por medio de un procedimiento. Así pues, se puede describir cualquier método partiendo de estas tres categorías: enfoque, diseño y procedimiento. En el posterior apartado, optamos por este esquema que ofrece la Figura 8 y ofrecemos un panorama completo e histórico de las metodologías didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras siguiendo dichas categorías.

2.4.2 Historia de los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas extranjeras y su delimitación

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene una historia sumamente extensa. Su origen puede remontarse a la Edad Media en la que el griego se enseñaba con el propósito de traducir los textos antiguos. Más tarde, la profunda reflexión y el cambio

de actitud que trajo el humanismo, la educación experimentó un gran avance. Junto a la importancia de las lenguas clásicas, especialmente el latín, desde el siglo XVI adquirió relevancia la enseñanza de lenguas modernas como el español, el francés, el inglés o el italiano. La enseñanza tradicional del latín consistía principalmente en un trabajo memorístico y los manuales estaban compuestos por lista de vocabulario, reglas gramaticales, textos organizados y ejercicios de oraciones para traducir. Un planteamiento muy similar fue el aplicado a las lenguas modernas.

2.4.2.1 Método tradicional. Desde 1840 hasta 1940, dominó el panorama el Método Tradicional o Método de Gramática-Traducción. Es en ese momento cuando se empieza a prestar particular atención a la metodología. Ese larguísimo predominio de este planteamiento tradicional ha terminado por convertir este método en una figura fantasmal, dado que parece que siempre está omnipresente en el aula a lo largo de la historia hasta la actualidad. Teniendo en cuenta el modelo de Richards y Rodgers (1998, p. 42), en el diseño, el objetivo del aprendizaje es capacitar al alumnado para el análisis de la gramática y la comprensión y la expresión escrita. El programa está orientado al manejo de reglas gramaticales, las actividades son poco flexibles, como ejercicios de huecos, traducciones mecánicas de oraciones aisladas, dictados, etc. El docente tiene el papel dominante en el aula y el alumnado es muy pasivo, puesto que se limita a seguir lo que manda el docente, los materiales normalmente derivan de obras literarias. En el procedimiento, el esfuerzo y énfasis siempre gira en torno a la gramática siguiendo el orden de explicación-memorización-práctica. No favorece la interacción, los docentes no son conscientes del trascendental papel de la motivación. En el aula no se tiene en cuenta la práctica comunicativa. Además, se enseñaba la lengua de manera descontextualizada. Se considera un método con ausencia de enfoque, ya que no posee una teoría de la lengua. En esta época, la lengua aún no se concibe fundamentalmente como una herramienta comunicativa.

De acuerdo con Sánchez Pérez (1997, p. 133), el método tradicional se caracteriza por:

- 1) La elaboración del currículo enfocado en torno a una descripción gramatical

exhaustiva de la lengua.

- 2) El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo esto se suele concretar en el aprendizaje de reglas.
- 3) La memorización mecánica de listas de vocabulario.
- 4) La inclusión en cada sesión de ejercicios de traducción tanto directa como inversa.

Todo esto iba acompañado del uso en clase de la lengua materna del alumno. Este procedimiento constituyó con frecuencia una experiencia bastante negativa para los estudiantes. A modo de ejemplo de este paradigma se pueden citar algunos de los primeros manuales de español para estudiantes extranjeros: *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*³³ (1949) y *Curso breve de español para extranjeros*³⁴ (1954). En ambos manuales se organizan los contenidos principalmente hacia la memorización de vocabulario y reglas, la práctica de la gramática y actividades de dictado y traducciones de textos. Melero Abadía (2000, p. 27) comenta que ambos manuales suponen una pequeña evolución del método, ya que procuran integrar el aprendizaje práctico de la lengua con la tradición gramatical. Además, incluyen prácticas de pronunciación, elemento que no aparecía en materiales más antiguos.

2.4.2.2 Método directo. A mediados del siglo XIX, al aumentar las necesidades de comunicación y de difusión de ideas en Europa, se puso en marcha un movimiento de reforma, sobre todo a raíz de ideas lanzadas por lingüistas como Marcel, Prendergast y Gouin. En ese momento tuvo lugar también un empuje de análisis del sonido y la creación de los estudios de fonética. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional, que propuso un Alfabeto Fonético Internacional (AFI = IPA), que sirve para transcribir los sonidos de cualquier lengua y que se ha convertido en el estándar de transcripción fonética.

Los principios reformistas se pueden resumir en los siguientes (Richards y Rodgers, 1998, p. 20):

- 1) La lengua hablada es esencial, esta importancia debería ser reflejada en una

³³ Alonso Pedraz, M. (1949). *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*. Aguilar.

³⁴ Borja Moll, F. de. (1954). *Curso breve de español para extranjeros*. Estudio General Luliano.

metodología fundamentada en la expresión oral.

- 2) Los descubrimientos en el campo de la fonética deberían ser aplicados a la enseñanza y a la formación de los docentes.
- 3) Los estudiantes deberían ser expuestos oralmente a la lengua extranjera primero, antes de ser introducidos a su forma escrita.
- 4) Las palabras deben ser introducidas en oraciones y las oraciones deben ser practicadas en contextos significativos, en lugar de ser enseñadas de manera aislada como elementos desconectados.
- 5) Las reglas gramaticales deberían enseñarse únicamente después de que los alumnos hubieran practicado los aspectos gramaticales dentro de su contexto; en otras palabras, la gramática debería ser enseñada de forma inductiva.
- 6) Se debería evitar la traducción directa, aunque la lengua materna podría emplearse con el propósito de explicar nuevo léxico o para comprobar la comprensión.

Hemos de decir que son principios naturales que proporcionaron el cimiento teórico para el surgimiento del método directo. A continuación, basándose en estos principios, Sauveur y otros partidarios defendieron y justificaron que el significado de las palabras se pudiera transmitir directamente a través de la acción o la demostración independiente de la traducción en lengua materna. Este planteamiento da origen al nombre *método directo*. Con este método el significado y la lengua meta se asocian directamente. En lo que concierne al diseño y al procedimiento, el objetivo primordial es capacitar al alumnado para construir otro sistema lingüístico que le permita entender las palabras o los enunciados directamente en la lengua objeto sin ayuda de la lengua materna. Se estudia en una inmersión total con muchas repeticiones orales, tal y como tiene lugar la adquisición de lenguas de los niños. El vocabulario y los textos de los manuales están contextualizados y se relacionan con situaciones específicas de la vida cotidiana. El diálogo se guía progresivamente y las actividades se vuelven más flexibles, lo que otorga mayor sentido a la comunicación y favorece la interacción entre el docente y el alumnado. En contraste con el método tradicional, donde el docente dirige la clase y asume un papel protagonista, en este caso, el docente cede protagonismo ya que los

alumnos participan activamente y tienen un papel más destacado. Se emplean diversas técnicas para que los estudiantes puedan corregir sus propios errores.

Se puede criticar que este método no posee una teoría de la lengua ni del aprendizaje y que solamente un profesor nativo es capaz de trabajar con él. En el caso de español, se elaboró el manual *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al “Método Alge”*³⁵ (1913) con la pretensión de eludir la traducción, a pesar de que sigue siendo limitado en otros aspectos.

Por consiguiente, antes de los años veinte del siglo XX, los dos métodos mencionados anteriormente, el método tradicional y el método directo, no disponían de una base verdaderamente teórica para ser el enfoque de una metodología de la enseñanza de lengua. A continuación, describiremos de manera concisa una serie de métodos con distintos enfoques que han ido surgiendo a lo largo del siglo XX. En primer lugar, se describen tres métodos: método audio-lingual, método situacional y método audiovisual, que se desarrollaron dentro de los enfoques estructuralistas.

2.4.2.3 Método audio-lingual³⁶. Tras la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de Estados Unidos necesitaba un grupo de intérpretes o traductores que supieran alemán, francés, chino y otras muchas lenguas. En ese contexto se desarrolló un programa de formación especializada para militares. Bloomfield y su grupo desarrollaron un método, conocido como el método informante, en el que las lenguas extranjeras se pueden adquirir a través de imitar conversaciones guiadas con una gran cantidad de ejercicios de repetición y de esta forma aprender la gramática básica. A pesar de que logró resultados positivos con el ejército, se criticó igual que el método directo, ya que ambos se basaban en el contacto con la lengua materna.

Con la llegada de alumnos de todo el mundo que acudían a EE. UU. a estudiar el inglés para poder acceder a la universidad, el director del Instituto de inglés de la Universidad de Michigan, Fries, desarrolló el método audio-lingual sobre la base de la lingüística estructuralista americana y la teoría conductista. Este método se extendió

³⁵ Gaya y Busquets, J. (1993): *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al “Método Alge”*. St. Gall.

³⁶ También se denomina *Método Audio-oral*.

rápidamente en Estados Unidos y Canadá para la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en las universidades como en las escuelas.

A continuación, analizamos brevemente este método siguiendo el esquema de Richards y Rodgers (1998, p. 42). El enfoque lingüístico de este método es el propio del estructuralismo. Frente a las categorías tradicionales de la gramática latina, el estructuralismo señala la existencia de estructuras distintas (fonológicas, morfológicas y sintácticas) que permiten un análisis diferente de los fenómenos lingüísticos. Con respecto a la teoría del aprendizaje, el conductismo se fundamenta en el análisis de las conductas humanas a partir del estímulo que inicia la conducta, la respuesta que se genera de dicho estímulo y el refuerzo que determina la posibilidad de que la conducta se repita y se convierta en un hábito. El refuerzo positivo promueve la formación del hábito, mientras que, por el contrario, el negativo reduce la probabilidad de formar el hábito. Por tanto, el refuerzo desempeña un papel crucial en este proceso. Los defensores de este método sostienen que la lengua se aprende estableciendo una serie de hábitos a través del reforzamiento de lo que se imita y se repite. Consideran que el proceso de aprendizaje implica la formación mecánica de hábitos adecuados y correctos. Asimismo, los defensores de este método afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar a la manera en que se aprende la lengua materna. En el diseño, el objetivo es capacitar al alumnado para que se comuniquen correctamente imitando a un hablante nativo y especialmente sus destrezas orales. Encontramos el programa, por ejemplo, en *Foundations for English Teaching*³⁷, donde se propone el contenido estructurado en los tres niveles mencionados. El docente de este método sigue teniendo el control del aprendizaje. A pesar de que el alumnado tiene más participación en el proceso que en el método anterior, su papel sigue siendo relativamente pasivo. En lo que se refiere a los materiales didácticos, la elección de manuales guía el contenido del aula y deja pocas opciones abiertas. Sin embargo, en el procedimiento de este método, no se explican las reglas gramaticales, sino que se pretende que los alumnos lleguen a

³⁷ Fries, C. y Fries, A. (1961). *Foundations for Teaching English*. Kenyushka, Tokyo.

dominarlas de manera inconsciente a través de la práctica de la imitación. El método organiza sus unidades didácticas a partir de la escucha de un texto, la actividad oral sobre este texto y los ejercicios estructurales. La repetición tiene mucha importancia, especialmente en la etapa de trabajo oral de cada texto.

Hemos de resumir que el método audio-lingual tuvo máxima difusión tanto en la enseñanza de inglés como en la enseñanza de otras lenguas extranjeras y supuso un gran avance en los contenidos de los manuales hasta los años sesenta. Las críticas apuntan a la dificultad del aprendizaje, puesto que la imitación y la repetición de diálogos no siempre son tarea fácil para los estudiantes, que a veces no comprenden el significado de las expresiones. Por la vía teórica, Chomsky rechazaba completamente la idea de que el lenguaje se pueda adquirir por medio de hábitos lingüísticos formados por la repetición.

2.4.2.4 Método situacional. Este método situacional fue desarrollando en Gran Bretaña. Se trata de una versión británica influenciada por los principios de la lingüística estructuralista americana. La diferencia radica en la incorporación del concepto de situación. Con este método, la práctica de las estructuras sigue siendo lo más importante, pero se realiza dentro de una situación real y concreta. Durante el proceso del aprendizaje, los estudiantes están inmersos en la situación desarrollada. A partir de la participación en ese acto de comunicación, los estudiantes deben inferir las reglas gramaticales. Las actividades son prácticas en relación con esa misma situación repitiendo e intentando emular la misma situación que ha aparecido como modelo. Uno de los manuales más representativos de este tipo de metodología con base estructural en España fue *Español en Directo*³⁸ (1974), niveles I y II (González Sánchez y Andión Herrero, 2021, p. 217). Cada unidad se inicia con un diálogo que refleja una situación de la vida cotidiana, seguido de un esquema con elementos gramaticales y ejercicios, dibujos para facilitar la comprensión de estructuras y vocabulario. Además, se incluyen ejercicios de transformación, sustitución o repetición para reforzar momentos concretos

³⁸ Sánchez, A. Ríos, M. Domínguez, J. (1974): *Español en Directo, nivel I*. SGEL.

de ese acto comunicativo. Y al final, se presentan unos dibujos que reproducen una situación similar a la planteada como modelo para pedir a los estudiantes que realicen una transferencia en contextos similares, es decir, que creen un nuevo acto comunicativo similar al que han visto en el modelo de la unidad. El método sigue basándose en el conductismo, porque son respuestas a situaciones concretas que se crean como un estímulo para el aprendizaje. El aprendizaje de la gramática es inductivo, puesto que se infieren las estructuras gramaticales a partir de la situación contextual. A partir de estos modelos, se espera que los estudiantes deduzcan las estructuras gramaticales y los significados de las palabras. En este tipo de metodología, también se prioriza la comunicación oral frente a la escrita.

Por tanto, abarca todos los elementos que se dan en el aula con la metodología de método audio-lingual. Aparecen muchas similitudes tanto en el enfoque estructuralista, como en el diseño y el procedimiento. Las diferencias se encuentran en que el método situacional aplica el uso de objetos o dibujos del método directo, y en el proceso del aprendizaje, el método audio-lingual enfatiza la imitación.

2.4.2.5 Método audiovisual. Ante la popularidad internacional que iba ganado el inglés, con la pretensión de mantener el prestigio del francés, el Ministerio de Educación de Francia difundió una metodología alternativa llamada *método audiovisual*, basándose en el modelo que se había utilizado en Estados Unidos. Los planteamientos didácticos que sostiene este método son similares a los del método audio-lingual y el método situacional, pero potenciando la imagen como generadora de una situación comunicativa y la comprensión general del diálogo antes del trabajo de estructuras.

Frente a los enfoques estructuralistas, la nueva teoría cognitivista y el generativismo de Chomsky conciben la adquisición de lenguas como un proceso creativo. La capacidad innata para adquirir una lengua extranjera está arraigada en los mecanismos cognitivos de la mente, al igual que ocurre con la lengua materna. A continuación, presentaremos tres métodos innovadores orientados hacia los enfoques cognitivos: el método de respuesta física total, el aprendizaje comunitario y el silencioso. Estos métodos sembraron los fundamentos para los posteriores enfoques

comunicativos.

2.4.2.6 Método de respuesta física total. El método de respuesta física total es un método que combina la acción física con el habla. Es decir, se enseña la lengua mediante las actividades físicas. Fue desarrollado por Asher³⁹, un profesor de psicología en Estados Unidos. Asher observa que, en la adquisición de la lengua materna, los niños suelen responder a las instrucciones con respuestas físicas antes de poder realizar producciones lingüísticas. De esta forma, se interiorizan los códigos lingüísticos. Durante el proceso del aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes pueden transmitir significado a través de acciones y observar las respuestas de otros, lo que facilita la interiorización de los códigos lingüísticos del nuevo lenguaje. En cuanto a la teoría del aprendizaje, Asher mantiene la idea del estímulo-respuesta del conductismo considerando que la repetición y la práctica continua ayudan a dejar profundas huellas en la memoria. Además, sostiene que la enseñanza de cualquier lengua extranjera sigue un proceso natural similar al de la adquisición de la lengua materna. Asimismo, considera que la realización de movimientos físicos puede mitigar el estrés, lo que a su vez podría mejorar la experiencia y potenciar el aprendizaje. Reconoce la lateralidad del cerebro: el hemisferio derecho se ocupa de la actividad motriz mientras que el izquierdo está asociado al lenguaje. Afirma que el hemisferio izquierdo se activa únicamente cuando el derecho está también activo. De ahí se destaca la relevancia del movimiento físico en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este método, el gesto físico se valora como una herramienta eficaz para transmitir el significado. En relación con la teoría de la lengua, Asher (1977, p. 5) considera que casi todas las estructuras gramaticales del idioma, así como numerosas palabras del vocabulario, se aprenden a través del uso del imperativo por parte del profesor. La clase con este método suele empezar con los mandatos del profesor, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que hagan lo mismo que hace el profesor cuando escuchan la orden y lleven a cabo las acciones que indica. En la parte del diseño, desarrollar las destrezas orales

³⁹ Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions. The complete teacher's guide book*. Sky Oaks Productions.

sigue siendo el objetivo primario. A diferencia del estructuralismo, el programa de este método se concentra más en el significado que en la forma. Se incluyen actividades orientadas a motivar acciones físicas. El docente posee un papel activo y procura ofrecer el mejor *input* posible para que el alumnado induzca las estructuras básicas. Los papeles del alumnado consisten en prestar atención a las instrucciones del docente y dar la respuesta física. En cuanto a los materiales, no se han desarrollado manuales específico con este método. Prácticamente se suele empezar con actividades auditivas acompañadas de movimientos físicos hasta que se logre la comprensión y se maneje la estructura básica de la lengua meta. Después, paulatinamente el alumnado puede comenzar a producir de manera espontánea. Se intenta despertar el interés y fomentar el ambiente relajado y agradable de aprendizaje durante todo el proceso, de ahí que se genere una actitud positiva y se favorezca la interacción.

La respuesta física total ha gozado de gran popularidad debido, entre otros motivos, al papel que otorga a la afectividad del alumnado y al relieve que concede a la comprensión. Análogamente tiene ciertas limitaciones: no es una teoría de lengua dotada de sistematicidad y rigurosidad, posee una visión exclusivamente centrada en las destrezas orales, pasando por alto la escritura y lectura.

2.4.2.7 Método del aprendizaje comunitario. El método del aprendizaje comunitario es una metodología de enseñanza de lenguas en la que se considera que el conjunto del docente y el alumnado forma una comunidad cuyos frutos de aprendizaje dependen de la colaboración entre todos los miembros de dicha comunidad. Fue ideado por especialistas de la Universidad de Loyola de Chicago que desarrollaron un tipo de aprendizaje denominado “aprendizaje de orientación” o “aprendizaje de asesoramiento”. De hecho, se describe la relación entre el docente y el alumnado como una relación entre asesor y cliente. Con respecto a la teoría de aprendizaje, subrayan que dicha relación contribuye al establecimiento de autoconfianza y proporciona seguridad, de manera que gradualmente el alumnado goza de autonomía en el proceso de aprendizaje. Más tarde, sus seguidores profundizaron en la teoría de la lengua haciendo hincapié no solo en las funciones lingüísticas, sino también en la

intencionalidad o finalidad del interlocutor. El objetivo de este método es capacitar al alumnado para comunicarse y ser responsable de su propio aprendizaje. Crearon distintos programas para cada clase, que el docente va transformando a lo largo de su desarrollo. La función de asesor y cliente entre el docente y el alumnado se traduce en que el docente tiene el papel de escuchar las dificultades en el aprendizaje y debe entender los sentimientos de los alumnos, a quienes proporciona ayuda cediéndoles el protagonismo. El alumnado tiene un papel muy activo y, tras una etapa inicial, puede comunicarse dentro del grupo con un alto nivel de confianza y seguridad. El modelo favorece las producciones generadas como diálogos y fomenta la interacción. En los procedimientos con este método, el profesor escoge elementos lingüísticos de sus diálogos para que los alumnos vuelvan a crear frases nuevas. Además, se procura que se autocorrijan los enunciados comunicativos. El orden en el que se desarrollan las destrezas es: producción oral, comprensión oral, lectura y escritura.

En definitiva, el aprendizaje comunitario presenta puntos nuevos dado que se centra en el papel del alumno e intenta personalizar y contextualizar el aprendizaje. Por otra parte, los efectos de su teoría sobre el aprendizaje no están comprobados. Carece de una programación del contenido. Por consiguiente, existe la posibilidad de descuidar ciertos aspectos fundamentales, ya que la responsabilidad de seleccionar el contenido recae en los estudiantes. Además, surgen numerosos obstáculos al implementarlo prácticamente, ya que parece poco lógico esperar, en las etapas iniciales, que los estudiantes produzcan sin haber adquirido conocimientos previos.

2.4.2.8 Método silencioso. El método silencioso fue una metodología desarrollada en 1972 por Gattegno. Emplea el uso de las regletas de colores que Cuisenaire diseñó para la enseñanza de las matemáticas. La denominación deriva de la idea de que en la clase el docente debe reducir su intervención al máximo y guardar el mayor silencio posible cediendo el espacio al alumnado para que sea capaz de descubrir reglas y producir más enunciados. Resulta un aspecto negativo el hecho de que las ideas de Gattegno no se sustenten en una teoría cognitiva coherente tanto de la lengua como del aprendizaje. En lo que concierne al diseño, tiene los objetivos de desarrollar la competencia oral y

auditiva del alumnado y se busca que sea responsable y autónomo por su propio aprendizaje. Se aprenden las reglas gramaticales de manera inductiva. Sin embargo, se pretende transmitir el significado sin traducción y recurriendo a elementos no verbales como gestos y regletas. En teoría el método silencioso presenta innovaciones, aunque en la práctica no difiere mucho del método audio-lingual: se organiza el programa partiendo de las estructuras y el léxico y se da importancia a la repetición. Por el lado negativo se aprecia un descuido en la buena calidad de *input* y la forma en que se trabaja tampoco favorece la interacción entre el alumnado. En definitiva, no ha sido un método con mucha influencia.

Visto que estos enfoques de corte cognitivo no lograron mucha repercusión en el campo de didáctica de lenguas extranjeras, aparecieron los enfoques humanísticos como el método de la sugestopedia y el enfoque natural, que destacan los sentimientos y las emociones individuales como elementos relevantes. Los enfoques cognitivos junto con los enfoques humanísticos proporcionan el origen y el cimiento teórico para los enfoques comunicativos que se analizarán en el siguiente apartado.

2.4.2.9 Método de la sugestopedia. El método de la sugestopedia fue una metodología creada por el educador y psicólogo búlgaro Lozanov en los años setenta, en la que se abarcan varias técnicas como la música y la respiración. Se presta especial atención a los objetivos de relajar el entorno del aula, mitigar la ansiedad y abrir la mente del alumnado. Es un proceso que trata de eliminar sugerencias o barreras psicológicas y lograr un estado de relajación. No obstante, no se da peso a la teoría de la lengua, puesto que Lozanov no explicaba sistemáticamente los componentes de la lengua ni su organización, sino que meramente ponía el énfasis en la memorización del vocabulario. El objetivo del modelo sigue siendo desarrollar la competencia oral sobre todo en situaciones cotidianas. No obstante, también se trabajan la expresión escrita y la lectura. El método propone una serie de actividades como la imitación, los juegos de roles, canciones, baile, cuentos, etc. con el propósito de infantilizar el proceso, facilitar la memorización y relajar la atmósfera. En este sentido, el profesor tiene el papel de actuar de forma que el alumno esté relajado y ha de permanecer cercano y abierto a sus

sentimientos. Pero el profesor sigue siendo, en este método, el controlador de la clase para que todo se lleve a cabo con éxito. El papel del alumno consiste en aceptar y participar en las actividades preparadas. Como hemos mencionado anteriormente, el entorno del aula es de crucial relevancia, por tanto, los materiales que se crean están relacionados con el entorno y el contenido de cada unidad se organiza de manera contextualizada. Hay que destacar que siempre se empieza la clase con música clásica, mientras el docente guía a los alumnos en torno a la lengua y procura que puedan producir sin generar ansiedad. Para ello se contempla la posibilidad de acudir a la lengua materna en las ocasiones en que no se consiga transmitir el significado deseado. En resumen, se muestran puntos positivos considerando que se trabaja el diálogo de manera contextualizada con fundamento cultural y destaca el ambiente del aprendizaje con el fin de que el alumnado tenga independencia, confianza y creatividad. Sin embargo, hay que señalar aspectos problemáticos ligados a la afirmación de Lozanov, que asegura que el aprendizaje con este método es veinticinco veces más rápido que con otros; algo de lo que no hay ninguna evidencia. Por último, hay que señalar que es muy posible que las técnicas de relajación no sean adecuadas para un cierto tipo de alumnado.

2.4.2.10 Método natural. Se trata de una nueva metodología propuesta en los años setenta por Terrell, profesor de español como lengua extranjera en Estados Unidos, y Krashen, pedagogo en el campo de la educación bilingüe y el aprendizaje de idiomas. La colaboración entre ellos en el libro *The Natural Approach*⁴⁰, publicado en 1983, ofrece los fundamentos teóricos del método natural. Estos autores conciben la lengua como un proceso creativo y rechazan la idea de la formación del hábito de los conductivistas. Krashen y Terrell (1983, p. 23) plantean cinco hipótesis que presentamos a continuación siguiendo a Contreras Salas (2012, p. 124):

1) *Hipótesis de adquisición/aprendizaje*: En el proceso de dominio de un idioma extranjero se distinguen dos vías: la adquisición, que es un proceso inherentemente

⁴⁰ Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.

automático que se desarrolla a nivel subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente que surge del estudio formal del idioma.

2) *Hipótesis del monitor*: La capacidad para generar frases en un idioma extranjero se debe a la competencia adquirida. El conocimiento consciente de las reglas gramaticales (aprendizaje) desempeña un único papel: actúa en la producción de los enunciados como un monitor o un corrector, modificándolos si no concuerdan con las reglas aprendidas.

3) *Hipótesis del orden natural*: Está directamente vinculada con la adquisición y no con el aprendizaje. Según Krashen y Terrell (1983), se postula que existe un orden predecible en la adquisición de estructuras gramaticales en un idioma extranjero, de manera similar a como ocurre en la adquisición de reglas en la lengua materna. Es decir, algunas reglas se internalizan antes que otras.

4) *Hipótesis de la información de entrada*: Este concepto constituye el núcleo de la teoría de Krashen y Terrell (1983). La idea básica es que la adquisición de un segundo idioma solo tendrá lugar si el alumnado se expone a muestras de la lengua meta (entrada/*input*) que se sitúen ligeramente por encima de su nivel actual de competencia lingüística.

5) *Hipótesis del filtro afectivo*: Krashen y Terrell (1983) otorgan una importancia considerable a los factores afectivos, ya que consideran que están directamente vinculados tanto con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, como con los resultados alcanzados a lo largo y al final de dicho proceso.

En lo que se refiere a la lengua, consideran que la lengua es un vehículo de comunicación y el vocabulario cobra un papel más importante que la estructura gramatical a la hora de comunicarse. Es decir, la gramática o el elemento lingüístico se desplaza a un plano secundario. En este sentido, el enfoque natural tiene una aproximación máxima hacia el enfoque comunicativo. El objetivo primordial es que el alumnado sea capaz de desenvolverse en una situación real (horarios, mapas, viaje, anuncios, ir de compras, etc.) de la lengua meta. El programa, el contenido y el material seleccionados están destinados a desarrollar todas las destrezas comunicativas del

alumnado respondiendo a sus intereses o necesidades. De ahí que se procura relajar el ambiente, disminuir el filtro afectivo y facilitar el proceso de *input*⁴¹. Las actividades y técnicas empleadas en este método son una combinación de los métodos anteriores como el movimiento de respuesta física total, la ayuda visual del método directo y las actividades orientadas a la comunicación del enfoque comunicativo. El profesor, como la fuente primaria de *input*, tiene la mayor responsabilidad del aprendizaje y el alumnado adopta un papel activo que muestra información relativa a sus intereses o necesidades. En los procedimientos, con los apoyos de movimientos físicos, dibujos o traducción en lengua materna, el foco siempre gira hacia el significado para lograr la comprensión del *input* especialmente durante el nivel inicial.

En efecto, este método no difiere mucho de los anteriores en las técnicas, las actividades y los procedimientos. No obstante, al contrario que en otros métodos, se centra en la comprensión y la comunicación, reduciendo el filtro afectivo. Por supuesto, este método también presenta aspectos cuestionables, como el hecho de que exige un control exhaustivo y una actuación flexible del docente. También se discute la teoría del aprendizaje de Krashen. Por último, hemos de decir que la época en la que sitúa este método estuvo caracterizada por un incremento del interés por el impacto que los factores extralingüísticos podían tener en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras.

A partir de las aportaciones de los enfoques cognitivos y humanísticos, desde los años setenta, lingüistas como Candlin y Widdowson empezaron a elaborar en Gran Bretaña métodos alternativos con orientación comunicativa y funcional de la lengua, que no ponen el foco meramente en el dominio de las estructuras lingüísticas.

2.4.2.11 Enfoque nocio-funcional. Con la petición de crear un método adecuado para el hablante de cualquier región, se se lanzó una línea de investigación promovida por el Consejo de Europa. En ese contexto Wilkins propuso la descripción de dos tipos de significado: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar

⁴¹ *Input* es un concepto procedente de la Hipótesis del *input comprensible* de la teoría de Krashen (1983) y también se incluye en la *Hipótesis de información de entrada*. Esta hipótesis sostiene que los individuos adquieren mejor la lengua si se les ofrece un nivel superior de input (denominado *i+1*).

y frecuencia) y categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse) (Richards y Rodgers, 1998, p. 154). A partir de su modelo, otros investigadores publicaron obras relevantes como *The Threshold Level for Modern Language Learning by Adults*⁴² (1975) y *Notional Syllabuses*⁴³ (1976). Muy pronto, ambas publicaciones dedicadas al inglés captaron la atención de los investigadores de este ámbito. Dos aspectos fundamentales de esta nueva corriente son el análisis de necesidades y la determinación de niveles. Su impacto fue considerable y pronto empezaron a publicarse versiones de *The Threshold Level* aplicadas a otras lenguas. En el caso de español, su equivalente es *Un nivel umbral*⁴⁴ (1979). Una parte fundamental del trabajo consistió en la elaboración de un listado de nociones y funciones a partir de las cuales se diseñaron los programas, los manuales y los modelos del examen.

En lo referente al aprendizaje, el enfoque nocio-funcional no presenta diferencias con respecto a los métodos anteriores de los cognitivistas. El aspecto novedoso se encuentra en el análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y función. Conviene explicar que la noción coincide con el aspecto semántico y la función se refiere a las intenciones lingüísticas de los interlocutores. Y el objetivo principal es que el alumnado no nativo sea capaz de cumplir las funciones comunicativas en la vida real. El programa gira alrededor del significado en vez de la forma y siempre se tienen en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado a la hora de seleccionar elementos lingüísticos. Por eso, es normal que el foco de la atención se desplace al alumno. Se incorporan más textos reales con aspectos socioculturales en los materiales didácticos. En el procedimiento, se requiere una participación activa y se emplean actividades reales orientadas a la interacción. Sin embargo, no hay delimitaciones específicas con respecto a las técnicas o tipología propia de las actividades, lo cual provocó que algunos docentes siguieran empleando las técnicas de repetición y

⁴² Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Publicaciones del Consejo de Europa.

⁴³ Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

⁴⁴ Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Consejo de Europa.

memorización del estructuralismo. Pese a sus limitaciones, lo que no se puede negar es que supuso el primer intento exitoso dentro del enfoque comunicativo. Con este método aparecieron en España manuales como *Entre nosotros*⁴⁵ (1982), *Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros*⁴⁶ (1984) y *Esto funciona*⁴⁷ (1986).

2.4.2.12 Método comunicativo. A partir de los años ochenta, los lingüistas empezaron a profundizar y ampliar los estudios sobre la competencia comunicativa en base al método nocio-funcional. En su tratamiento de la lengua, se incorporan cuatro nuevas dimensiones: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Consideran que el proceso de comunicación consiste en la negociación de significado para que la comunicación sea eficaz. En el caso del aprendizaje, a pesar de que no se ha detallado ninguna teoría, se recogieron los principios anteriores, como la hipótesis mencionada de adquisición/aprendizaje de Krashen en el método natural y la idea de dos planos distintos (el cognitivo y el de actuación). El objetivo de este método es conseguir la comunicación exitosa considerando las expectativas y características del alumnado, el contexto sociocultural, el nivel de competencia, etc. Y los objetivos específicos varían según distintos temas del curso. Además, se introducen contenidos enfocados en la pragmática y el discurso. En consonancia con todo lo expuesto, las actividades comunicativas han de reunir los siguientes elementos identificadores (Sánchez Pérez, 1997, p. 198):

- 1) La prioridad fundamental debe residir en la transmisión de contenido pertinente para los interlocutores.
- 2) Se debe dar prioridad al contenido (el mensaje que se desea transmitir) sobre la forma (los aspectos formales de la lengua, como la gramática).
- 3) Las actividades deben ser participativas, de modo que, si se trabaja con la expresión oral, se requiere la participación de dos o más personas.
- 4) Como es común en los procesos comunicativos ordinarios, los interlocutores se

⁴⁵ Sánchez Pérez, A. Ríos, M. y Matilla, J. A. (1982). *Entre nosotros. Nivel 1*. SGEL.

⁴⁶ Equipo Pragma. (1984). *Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros*. Edelsa.

⁴⁷ Equipo Pragma. (1986). *Esto funciona*. Edelsa.

centran en llevar a cabo acciones concretas, como resolver problemas comunicativos, en lugar de tratar con conceptos abstractos, como explicar reglas gramaticales, entre otros aspectos.

Y los materiales del aula son auténticos y provenientes de la vida real como folletos, anuncios, mapas, etc. para lograr que se promueva el uso comunicativo. El docente tiene el papel de facilitador durante todo el proceso didáctico, mientras el alumnado posee un papel activo, ya que está todo centrado en ellos para facilitar su comunicación. Para ello, el foco en el uso de lengua con fines comunicativos no significa el abandono de la corrección gramatical, sino que se busca un equilibrio asequible. Las reglas gramaticales se presentan de forma inductiva y contextualizada, se ofrecen breves explicaciones en el caso necesario. En el procedimiento, se pide a los alumnos que trabajen constantemente en grupos o en parejas con el fin de favorecer la interacción. La evaluación no se restringe al producto final, sino que engloba todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este método, es preciso utilizar la lengua en situaciones cotidianas reales mediante las distintas destrezas.

Consecuentemente, durante las décadas 80 y 90 del siglo XX, el enfoque comunicativo tuvo amplia repercusión y difusión en la comunidad educativa. Un ejemplo en el ámbito del español es el manual *Antena*⁴⁸ (1986), que optó por los nuevos planteamientos del método comunicativo y rompió con los métodos tradicionales.

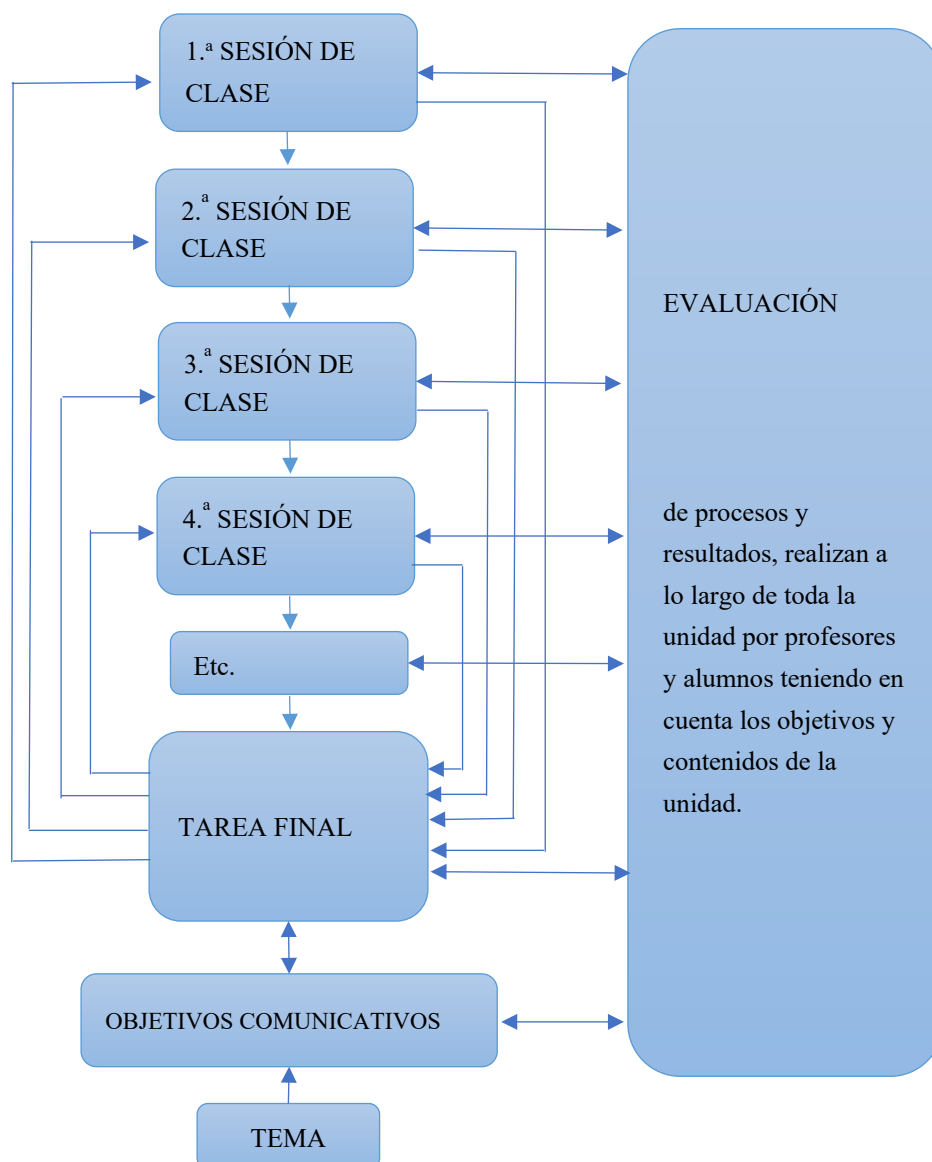
La metodología comunicativa se destaca como la más completa entre todas las revistadas. Representa una superación de los métodos anteriores al buscar una competencia comunicativa sin rechazar la importancia de la competencia lingüística. Por consiguiente, ha sido ampliamente aceptada por la comunidad educativa y ha marcado el inicio de un cambio significativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos más eficientes y apropiados para adaptarse a diversos contextos de enseñanza-aprendizaje nunca ha cesado. Ninguna metodología es universalmente ideal para todos los estudiantes. De

⁴⁸ Equipo Avance. (1986-1989). *Antena 1, 2, 3*. SGEL.

hecho, hay que tener en cuenta que cada grupo de estudiantes es distinto. Por consiguiente, el enfoque comunicativo también se encuentra en constante revisión y desarrollo. En este contexto, surgen los enfoques postcomunicativos como una evolución natural y heredera del enfoque comunicativo, con el propósito de proporcionar respuestas metodológicas adecuadas a diversas situaciones y necesidades. Estos nuevos métodos incluyen la gamificación⁴⁹, el enfoque por tareas, la clase invertida, el aprendizaje cooperativo, la programación neurolingüística, etc. Entre estos *postmétodos* ha sido particularmente popular en los últimos años el enfoque por tareas, que ha ganado terreno frente al enfoque comunicativo y se considera un modelo alternativo a los enfoques tradicionales. Además, la gamificación también ha adquirido relevancia significativa. Por lo tanto, a continuación, dedicaremos un breve párrafo para describir estos dos postmétodos.

El enfoque por tareas emergió en la década de los 90 en el ámbito del inglés y posteriormente se amplió al ámbito de la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Se trata de una propuesta cuyo propósito es promover el uso real del idioma al capacitar a los estudiantes para lograr objetivos concretos en la resolución de tareas cotidianas, como pedir comida en un restaurante, hacer una reserva por teléfono o planificar viajes, entre otros ejemplos. Las unidades de trabajo siempre se centran en estas tareas específicas. El proceso de realización de estas tareas comprende las tareas habilitadoras y la tarea final. Las tareas habilitadoras son actividades previas necesarias que permiten a los estudiantes llevar a cabo la tarea final. La tarea final representa la globalidad del objetivo que se pretende alcanzar. Los materiales didácticos también se organizan siguiendo esta forma. Véase la siguiente figura.

⁴⁹ También se llama *ludificación*.



Nota: Las flechas de doble dirección que van de la columna de las tareas a la de la evaluación indican que, por un lado, se evalúa el trabajo y el progreso realizado, y por otro, esta evaluación puede resultar en modificaciones y reajustes de las tareas planificadas y de los procedimientos a seguir.

Figura 9. *Modelo de lección del enfoque por tareas (Estaire, 2004, p. 17)*

Con este modo de trabajo se crea un entorno adecuado para que los estudiantes tomen decisiones y se fomente una dinámica colaborativa. Es fácilmente implementable en el aula y promueve la interacción al requerir constantemente trabajo en parejas o grupos. Como resultado, el papel del estudiante se caracteriza por ser participativo y activo, mientras que el del docente implica diversas funciones, como las de planificador, coordinador, motivador y organizador. Por estas razones, el enfoque por tareas se considera altamente efectivo para promover la competencia comunicativa.

La gamificación implica la integración de elementos y técnicas de diseño de juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas. Algunos de estos elementos pueden ser insignias, dados, puntuaciones, límite de tiempo, retos, etc. La gamificación se emplea específicamente en actividades que pueden no ser tan motivadoras o no logran captar la atención de los participantes. Al incorporar este método, se enriquece la experiencia de aprendizaje y se guía el comportamiento de los estudiantes en el aula. Este método se ha popularizado ampliamente debido a la influencia de las nuevas tecnologías, lo que ha llevado al desarrollo de diversas plataformas como Kahoot, Quizlet, Quizizz, entre otras, que permiten al docente crear concursos en el aula con el fin de fortalecer el aprendizaje.

Baralo Ottonello y Estaire (2012, p. 219) comentan que en el ámbito europeo ha marcado una fuerte y significativa impronta la publicación del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCERL) por el Consejo de Europa en 2001. Se trata de una serie de fundamentos teóricos comunes para todas las lenguas europeas, dirigidos al enfoque adoptado, los niveles comunes de referencia, el plan curricular, el uso de lengua, la evaluación, etc. A partir de la publicación del MCERL, el Instituto Cervantes, que es la organización pública fundada por el gobierno de España en 1991 para la difusión universal de la lengua española y su cultura, elaboró y publicó el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en 2006, que constituye un hito crucial en la enseñanza del español tanto para los docentes, autores de materiales educativos y editores, como para los estudiantes. En el PCIC se describieron por primera vez los niveles de referencia de español de forma completa, detallada y profesional.

Como se han mencionado al principio de este apartado, la elección de una metodología es muy relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y eso se refleja en el hecho de que muchas corrientes lingüísticas llevan más de cien años investigando para encontrar cada vez mejores métodos. Parece sensato afirmar que ningún modelo es perfecto para todos los tipos del alumnado. Los enfoques comunicativos, que son los más recientes, no son necesariamente una solución apropiada a todas las necesidades.

La complejidad de cada aula en su contexto determina que, a la hora de la práctica docente, la metodología seleccionada pueda ser el fruto de una combinación de diversos enfoques. Por lo tanto, se requiere una alta flexibilidad de los docentes y capacidad de adaptación a diferentes contextos.

En este apartado hemos intentado describir la naturaleza de los métodos planteados a lo largo de la historia. Los resumimos en la Tabla 30.

Tabla 27. *Evolución de los enfoques metodológicos en enseñanza de lenguas extranjeras.*

Principales enfoques metodológicos en enseñanza de lenguas extranjeras (desde el siglo XIX hasta hoy)	
Método tradicional	Sin enfoque
Método directo	
Audio-lingual/Audio-oral	Enfoques estructuralistas
Situacional	
Audiovisual	
Respuesta física total	Enfoques cognitivos
Aprendizaje comunitario	
Método silencioso	
Sugestopedia	Enfoques humanísticos
Método natural	
Nocio-funcional	Enfoques comunicativos
Método Comunicativo	
Enfoque por tareas	Enfoques postcomunicativos
Gamificación	

Reflexionando con perspectiva histórica, la evolución en el ámbito de enseñanza-aprendizaje apunta a un cambio radical en los papeles dentro del aula: desde un planteamiento inicial, en el que el docente posee absoluta autoridad, se ha ido evolucionando hacia un planteamiento en el que el alumnado dispone de cada vez mayor libertad y autonomía. Igualmente ha cambiado la presencia de la lengua materna en el aula: desde una presencia constante de traducción a la lengua materna, pasando por una prohibición total de su uso, hasta la incorporación de ciertas traducciones con fines comunicativos. El diseño de las actividades, que partía de ejercicios estructurales,

cerrados e individuales, ha dado entrada a ejercicios comunicativos, abiertos y al fomento del trabajo en parejas o grupos. El catálogo de materiales y recursos empleados ha ido creciendo: junto al manual han ido apareciendo folletos, dibujos, juegos y nuevas tecnologías. El contenido del aula, que al principio consistía en reglas lingüísticas y aprendizaje del vocabulario, ha evolucionado hacia la búsqueda de un equilibrio entre la incorporación gramatical y la eficacia comunicativa; la introducción de las reglas gramaticales se produce de manera inductiva, se presta más atención al proceso que al resultado, se utiliza la lengua en situaciones reales y se pretende responder a las necesidades y personalidades del alumnado. La destreza oral llega a ser tan importante como el resto. Como consecuencia de estos métodos, los alumnos occidentales suelen comunicarse de manera muy activa, se atreven a expresarse libremente en el entorno de la lengua objeto y se adaptan fácilmente a la forma de trabajar en parejas o en grupos, sin obsesionarse por perseguir la corrección en el uso de las reglas gramaticales.

2.5 Metodología didáctica de enseñanza del español como lengua extranjera en China

2.5.1 Estado de la metodología didáctica aplicada en la enseñanza del español en China

En el aula de enseñanza de español como lengua extranjera en China, el método tradicional (gramática-traducción) sigue teniendo el papel predominante (cf. Martínez y Marco, 2010). Ya hemos insistido en que se trata, en líneas generales, de un método anticuado destinado primordialmente a la gramática y la traducción mediante ejercicios mecánicos y repetitivos, en el que no se favorece la interacción, ni la motivación. Además, el profesorado dispone de la autoridad absoluta y el alumnado es pasivo durante todo el proceso. Este método se aplica en todos los niveles educativos en China y para todas las lenguas extranjeras. De hecho, es importante tener en cuenta que este método tradicional no solamente existe en el aprendizaje de lenguas, sino que también

afecta al sistema tradicional de enseñanza chino en todas las materias fundamentales durante la escolarización obligatoria.

Varios trabajos han descrito en detalle cómo es la situación actual de la enseñanza de español en China (Lu, 2018; Luo, 2019; Yao, 2006). En líneas generales se insiste en el predominio del método tradicional que se basa más en la memorización en que en la comunicación significativa.

En los últimos años ha crecido la demanda de personas capacitadas en español y, ante la necesidad de una mejora en el sistema de enseñanza-aprendizaje, ha aumentado la atención de docentes e investigadores a esta problemática. Por ejemplo, Lu (2000, p. 69) indica que los estudiantes aprenden español en un entorno lingüístico y cultural con escasa influencia hispánica y tienen limitadas oportunidades para poner en práctica sus conocimientos fuera del aula. Lu (2018) observa que en los exámenes oficiales en China se otorga mayor relevancia a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario que a la evaluación de la competencia comunicativa. Por su parte, Sánchez Griñán (2008, pp. 82-83) señala la necesidad de un método que otorgue más importancia a la interacción oral que a la lectura.

Cada día más docentes jóvenes que estudian en el extranjero y reciben formación como profesores en universidades extranjeras son conscientes de las limitaciones que tiene el método tradicional e intentan integrar métodos orientados al desarrollo de la competencia comunicativa. Estos jóvenes docentes buscan principalmente una conciliación entre aspectos del método tradicional y el comunicativo para adaptarse al entorno cultural chino. Por ejemplo, Lu (2008, pp. 53-54) aconseja a los docentes un método integral con una distribución adecuada de asignaturas y una combinación de métodos modernos y tradicionales. Wu (2017) hizo un estudio que implica el juego en el aula de ELE. Trujillo Cabrera (2021) busca encontrar una adaptación del enfoque comunicativo al aula de ELE con sinohablantes. Sin embargo, estos intentos no han tenido todavía mucho éxito. El motivo principal es que el alumnado está acostumbrado al método tradicional y es muy difícil acabar con los hábitos fosilizados. Se ha observado que es difícil incorporar métodos radicalmente

innovadores, como puede ser el método comunicativo, mientras que sí se ha logrado una mejor integración del método audio-lingual, ya que se basa en la memorización, la repetición y la imitación, que es la forma en que los estudiantes sinohablantes aprenden desde pequeños.

El resultado es que se sigue dando más relevancia a las destrezas escritas que a la competencia comunicativa. Como consecuencia, se observa que, en términos generales, los estudiantes tienen un rendimiento mucho mejor en las producciones escritas que en las de expresión oral. Los investigadores ponen de relieve factores exteriores, como la formación histórica, la ideología y la sociocultura propias de China, que tienen un impacto en el sistema educativo. Por otro lado, destacan factores intrínsecos, como la formación del profesorado, el material didáctico, los planes de estudios y los sistemas de evaluación. A continuación, presentaremos con algo de detalle estos factores.

2.5.2 Revisión histórica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto chino

Lo expuesto en la descripción de la historia de los estudios de gramática china en el capítulo 2.2, ha puesto de manifiesto que la formación y la estandarización de la lengua ha dependido en buena medida de la situación política, económica y cultural de la sociedad china. Del mismo modo, la historia del desarrollo del español en China está muy condicionada por estos factores. Por eso es relevante repasar brevemente el contexto histórico. Los primeros contactos entre España y China se establecieron en el siglo XVI, más precisamente en 1543, cuando llegaron los primeros galeones españoles siguiendo los pasos de los portugueses (Fisac, 2000). Sin embargo, no se estableció una relación auténtica con el español hasta mediados del siglo pasado, concretamente hasta el momento de la fundación de la República Popular China. A continuación, mencionaremos algunos acontecimientos a partir de ese momento (cf. Liao, 2019; Luo, 2019; Ma, 2020b; Yang, 2011).

2.5.2.1 Entre 1949 y 1976. En 1950 se firmó el *Tratado Chino-Soviético de Amistad y*

Asistencia Mutua por el cual el ruso se convirtió en una lengua obligatoriamente estudiada en las escuelas chinas. Esta fue la primera lengua extranjera oficialmente promovida. La necesidad de iniciar la enseñanza de español se creó en 1952, con motivo de la celebración en Beijing del *Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico*. Debido a la carencia de intérpretes para atender a alrededor de 50 delegados de diversos países de habla hispana, como Colombia, Chile, Ecuador, México y Perú (Santos Rovira, 2011b, p. 16), se fundó el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing⁵⁰. Este fue el primer paso de la enseñanza del español como lengua extranjera en China. A partir de entonces, muchas otras universidades siguieron e incorporaron sucesivamente la filología hispánica a los estudios universitarios. Las primeras entre ellas fueron la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Pekín, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y la Universidad de Pekín (Fisac, 2000).

A partir de los años sesenta, China empezó a establecer relaciones diplomáticas con Cuba, lo cual facilitó altamente los intercambios económicos y culturales. Eso contribuyó a que se necesitaran más personas con conocimiento del español y a que el número de departamentos de español en las universidades siguiera subiendo. El objetivo político de este avance era lograr más apoyos en la comunidad internacional mediante el fortalecimiento de relaciones diplomáticas con los países hispanohablantes. El movimiento de la Revolución Cultural, que se inició en 1966 y al que ya nos hemos referido, provocó un estancamiento en todos los ámbitos, incluida la enseñanza del español, hasta el año 1976, a pesar de que los primeros contactos diplomáticos con España se establecieron en 1973⁵¹. Cabe también mencionar que, a partir de mediados de la década de 60, el inglés adquirió una posición predominante y fue seleccionado como la primera lengua extranjera en lugar del ruso.

2.5.2.2 Entre 1976 y el final del siglo XX. Tras la Revolución Cultural se lanzó en

⁵⁰ En ese período se denominaba Instituto de Estudios Extranjeros de Beijing. Pasó a llamarse oficialmente Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en 1994.

⁵¹ Esas relaciones diplomáticas entre China y España no se han consolidado hasta el inicio del siglo XXI.

1978 el movimiento de Reforma y Apertura con objetivo de plantear transformaciones dentro del país y de abrirse hacia otros países. En el mismo año, el Ministerio de Educación estipuló que el inglés era una de las asignaturas obligatorias del examen de acceso a la universidad. Este contexto fue también favorable para la promoción y difusión de la enseñanza del español y en 1979 y 1980 se fundaron dos asociaciones dedicadas a la lengua y cultura hispánicas en China (cf. Liao, 2019, p. 17; Santos Rovira, 2011b, p. 19):

1) La primera es la *Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa*. Esta sociedad se dedica a ayudar a los docentes e investigadores en los distintos departamentos de español y portugués en las universidades públicas chinas, así como a unificar y estandarizar programas de estudio y exámenes.

2) La segunda es la *Asociación de Estudios de Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana*, que se dedica a divulgar y promover el conocimiento y la investigación sobre dichas literaturas en China.

Con estos estímulos ascendió el número de alumnos y de profesores que se dedicaban al estudio e investigación del español como lengua extranjera. Además, a partir de 1979, se abrieron de manera sucesiva programas de postgrado en los departamentos de lengua española, elevando el estudio del español a un nivel académico superior (Lu, 2000, p. 37). Todo esto hizo que rápidamente se cubriera la demanda del mercado laboral. Por otra parte, dado que no hubo un auténtico intercambio de tecnología ni de experiencias de gestión de empresas modernas entre China y los países hispanohablantes, en 1982 el Ministerio de Educación presentó un plan de reforma para controlar la cantidad de alumnos y la calidad de enseñanza de la carrera de lengua española. Las medidas concretas del plan consistieron en mantener las plazas nuevas entre 30 y 40 al año y reducir el número de departamentos de español en las universidades desde 11 hasta 7. Tras este momento de descenso, la enseñanza del español se ha ido recuperando poco a poco. Hasta el año 1999 se habían creado departamentos de español en un total de 12 universidades gracias a la dedicación y el

esfuerzo de los hispanistas y docentes chinos (Ma, 2020b, p. 71). Y anualmente se ofrecían unas 500 plazas nuevas para la carrera de filología española.

2.5.2.3 En el siglo XXI. En comparación con el siglo pasado, el siglo XXI se caracteriza por su entorno extremadamente globalizado. Se ha acelerado considerablemente el camino globalizador de China tras adherirse a la *Organización Mundial del Comercio* en 2001. Desde entonces, China ha puesto en marcha una relación verdadera y más estrecha con los países hispanohablantes. De modo se ha llegado a la época del *boom* de la incorporación del español al programa de las universidades. Además, en 2005 se inauguró el primer Instituto Cervantes en Beijing. Los siguientes se fundaron en Shanghái y Hong Kong respectivamente en 2007 y 2010. Para describir la situación de enseñanza del español en China, Puy (2012) confirma que, debido a su discreta trayectoria histórica en China, el español había sido catalogado hasta hace muy poco como una lengua minoritaria (小语种 *xiao yu zhong*), en función de su limitada popularidad y divulgación en el país. No obstante, en los últimos cinco años, ha experimentado una extraordinaria vitalidad, continuando su desarrollo a un ritmo exponencial y cada día es más evidente que China está dirigiendo su atención hacia el mundo de habla hispana.

A su vez, se inició el desarrollo de colegios y academias privadas para la enseñanza del español. Parte de la razón de su considerable expansión es que, por la influencia notable del español, el Ministerio de Educación de China promulgó el nuevo *Plan Curricular* en el que a partir del curso académico 2018-2019, el español, además del inglés, el japonés y el ruso, podía ser primera lengua extranjera y asignatura del examen nacional de acceso a la universidad. Esto constituyó un hecho altamente significativo para la divulgación del español entre los adolescentes. Al seleccionar el español como asignatura para el examen nacional de acceso a la universidad, el estudiante debe dedicar al menos dos horas al día para obtener calificaciones competitivas. De acuerdo con lo que comenta Yu (2021), este hecho ha alentado a las escuelas a desarrollar y diversificar independientemente sus propios sistemas de lenguas extranjeras, dando un impulso largamente anhelado a la lengua española. En

cuanto al número de departamentos de español, según la última estadística, se imparten cursos de Filología Hispánica en más de cien centros docentes superiores en total. En la Figura 10, tomada de Yu (2021), se muestra una tendencia ascendente constante. Es notable que la cantidad de 2019 multiplica por más de seis veces la de finales del siglo pasado.



Figura 10. *Universidades chinas con grado de español (Yu, 2021)*

En lo que se refiere al número de alumnos matriculados en carreras de lengua española, Fisac (2000) estima que está alrededor de los setecientos en 2000. El Instituto Cervantes indica, en el informe entre 2019 y 2022⁵², que el número aproximado de estudiantes matriculados de español en enseñanza universitaria es de 34.823, en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional alcanza los 8.874. Conforme a los datos proporcionados por Fisac (2000) y Yu (2021), el número de docentes con dedicación estable, sobrepasó los 782 en 2018, abarcando a los chinos nativos y a los extranjeros, mientras que en 2000 eran alrededor de 200. Se puede afirmar que en los últimos veinte años se han disparado los números de departamentos de español, estudiantes matriculados y docentes, a pesar de que aún son inferiores a los de inglés.

2.5.3 Elementos que influyen en la aplicación de metodología didáctica

Hemos realizado un análisis histórico de la metodología didáctica empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto educativo chino y hemos llegado a

⁵² Según el Cuadro 4 del informe: https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm

la conclusión de que todavía no se reconoce la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa. A continuación, reflexionaremos sobre los factores que obstaculizan este objetivo.

2.5.3.1 Ideología y sociocultura. La ideología en el marco tradicional chino está representada por el confucionismo, que es un sistema de pensamiento con aplicaciones religiosas, morales y rituales. Fue fundado en el siglo V a.C., y se configuró su pensamiento a finales de la era Chunqiu. Debido a que la escuela legalista y la escuela confuciana estaban en desacuerdo, el emperador Qinshihuang ordenó quemar todos los libros confucianos y enterrar a los seguidores de Confucio. En el siglo II a.C., durante la dinastía Han, los pensamientos confucianos se volvieron a difundir y desarrollar y desde entonces se ha mantenido su protagonismo. La tradición china se ha desarrollado en torno a estos principios confucianos y ha penetrado profundamente en las formas de pensar, comunicarse y comportarse a lo largo de tantos siglos. En sí mismo, el confucionismo constituye la primera guía para interpretar los fenómenos sociales y culturales de China, tanto políticos, económicos y sociológicos, como filosóficos, artísticos y, por supuesto, educativos (Chan, 2006). Por tanto, se hace vital destacar los elementos primarios que impiden al sistema de enseñanza y al alumnado chino adoptar una postura abierta ante modelos que, como el enfoque comunicativo de lenguas, propician actitudes contrarias a las tradicionales (Domínguez y Wei, 2021).

El confucianismo fue fundado por el pensador Confucio y su huella se puede remontar a las dinastías Xia, Shang y Zhou. Ante el desorden ritual reinante entre la aristocracia, la insatisfacción de Confucio y sus seguidores con la situación política, cultural y ética, lo llevó a propugnar un conjunto de ideas centrado en 仁 (*rén* ‘benevolencia/amor’) y 礼 (*lǐ* ‘convenciones sociales/normas de conducta’).

Dong Zhongshu en el siglo II a.C. transformó el confucianismo incorporando elementos del taoísmo, del legalismo, etc., para adaptarlo a la sociedad. Esto contribuyó al fortalecimiento de la centralización feudal y a la estabilidad social. A partir del entonces, el confucianismo se convirtió gradualmente en la doctrina dominante en todos los niveles tanto políticos como sociales. A medida que ha cambiado el contexto de la

época, las ideas del confucianismo se han transformado y reinterpretado, pero manteniendo siempre el sustrato primordial en torno a 仁 (*rén* ‘benevolencia/amor’) y 礼 (*lǐ* ‘convenciones sociales/normas de conducta’).

Hasta la actualidad el confucianismo sigue influyendo en el sentido de responsabilidad social, las actitudes ante la vida, la perseverancia, el respeto a los ancianos y a los docentes, etc., que son valores que han contribuido a la unidad y solidaridad de la nación. A continuación, nos fijaremos en algunas ideas orientadas a la educación o que han tenido repercusión directa en este ámbito.

En el confucianismo cobra extraordinaria relevancia el orden jerárquico, de tal manera que se transmite la idea de que es obligatorio obedecer a los superiores o mayores tanto en el trabajo como en la escuela, sin oponer resistencia ni disentir. Por lo tanto, se convierten en valores la tolerancia y la obediencia, que son criterios importantes para valorar a un niño en el colegio. Desde esta perspectiva se pone trabas al desarrollo de la creatividad y la individualidad del niño. En cuanto a la comunicación, se parte de la idea de que los comportamientos dicen más que las palabras y esto hace que los alumnos educados en este tipo de cultura tiendan a ser inexpresivos y silenciosos. Asimismo, se fomenta un entorno educativo en el que se escucha silenciosamente, se toman apuntes y se acepta todo lo que se manda. Este modelo de enseñanza practicado durante siglos, promueve un papel del alumnado extremadamente pasivo, silencioso y obediente, entre otras características. En el otro lado, el docente constituye la autoridad absoluta en todo el aprendizaje.

Por otra parte, el 科举制 (*kējǔzhì* ‘sistema imperial de exámenes’) desde hace 1300 años ha tenido un impacto positivo a la hora de romper el monopolio de la educación por parte de la aristocracia y contribuir a la ruptura de la solidificación de las clases sociales, a la vez que ha contribuido a la mejora del nivel de educación cultural de la sociedad. Sin embargo, el rígido contenido y forma de los exámenes, sin centrarse en el conocimiento real, hacían que se restringiera el pensamiento abierto. Los candidatos se veían obligados a aceptarlo como la única manera de llegar a ser funcionarios y cambiar de clase social. Este mecanismo difundió una idea pragmática

y utilitarista del estudio que perdura hasta hoy y que es especialmente aguda en el estudio de lenguas extranjeras (cf. Sánchez Griñán, 2008, p. 39).

En resumen, desde el punto de vista ideológico y sociocultural, el orden jerárquico derivado del confucianismo y sistema imperial de exámenes son factores que han configurado el estilo dogmático y utilitarista del aprendizaje. Asimismo, estos factores conspiran contra el fomento de la creatividad y la formación individual de los estudiantes, frenando la estimulación de juicios de valor como forma de desarrollar un aprendizaje auténtico (Domínguez y Wei, 2021).

A la luz de este trasfondo cultural analizaremos a continuación la situación de la metodología didáctica del español como lengua extranjera en el entorno educativo chino, atendiendo a la formación del profesorado, el material didáctico, el plan de estudios y el sistema de evaluación.

2.5.3.2 El profesorado. Según Liao (2019, pp. 28-29), los profesores de español como lengua extranjera en China a lo largo de los últimos setenta años se pueden caracterizar en cuatro grupos:

- 1) Las generaciones más antiguas representan los primeros aprendices de español en China, que se formaron con recursos considerablemente limitados (sin tecnologías y con pocas opciones de manuales). Sin embargo, son el grupo con conocimientos gramaticales más sólidos y profundos. Generalmente ocuparon puestos de catedráticos en las universidades con los departamentos de español más antiguos, que suelen coincidir con las universidades más prestigiosas del país. En la actualidad, muchos de ellos ya están jubilados.
- 2) El segundo grupo de profesores consiste en graduados de programas de máster en lengua y literatura hispánicas de universidades chinas. El número de profesores con doctorado es muy reducido, porque las oportunidades para realizar estudios de doctorado en filología hispánica en universidades chinas todavía son escasas. La mayoría de los centros únicamente proporcionan programas de grado o máster.
- 3) El tercer grupo está conformado por docentes que han completado estudios de máster o doctorado en países de habla hispana, principalmente en España. Los

profesores de este grupo suelen ser jóvenes, porque el fenómeno de doctorarse en España es algo reciente, ya que antes de 2007 los títulos españoles no se reconocían oficialmente en el sistema educativo chino.

- 4) El último grupo está compuesto por hablantes nativos de español que se han unido a equipos docentes en China para trabajar en las universidades. La calidad de la formación de estos profesores puede variar considerablemente dependiendo de la facultad. Este grupo de profesores, al igual que los profesores chinos, en muchos casos no tienen formación lingüística y simplemente obtiene contratos por el mero hecho de ser españoles.

Se podría afirmar, por lo tanto, que la capacitación de los docentes chinos y españoles nativos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) suele ser notablemente deficiente y restringida, especialmente hasta el año 2007. Nos enfrentamos a una situación en la que, por un lado, son escasos los centros universitarios chinos que ofrecen programas de doctorado en filología hispánica. Por otro lado, la mayoría de los profesores han adoptado una metodología tradicional que imita la de sus predecesores, que es la que recibieron como estudiantes. Desde 2005, se les requiere contar con un título por lo menos de máster, y con la apertura de China hacia España, numerosos estudiantes de español han optado por realizar sus doctorados en diversas universidades españolas, donde van conociendo metodologías más modernas en la enseñanza del español, las cuales se espera que luego incorporen en su práctica docente. Por lo tanto, nos encontramos en un momento de cambio debido a estas transformaciones generales en el cuerpo docente, pero aún queda mucho por recorrer.

2.5.3.3 Material didáctico. Ya hemos discutido que los materiales empleados constituyen una exteriorización del método y concretan la particular forma de entender el proceso de enseñanza (Richards y Rodgers, 1998, p. 42; Santos Gargallo, 1999, p. 49). En el contexto educativo chino, podemos mencionar los siguientes manuales: *Español Moderno* 《现代西班牙语》, *Español Básico* 《基础西班牙语》, *Curso Intensivo de Español* 《速成西班牙语》, *Español ABC* 《西班牙语 ABC》, *Gramática Básica de*

Español 《西班牙语基础语法》, *Sabes* 《你知道吗? 》, *Sueña* 《走遍西班牙》. Entre todos ellos, el primero, *Español Moderno*, es uniformemente empleado y conocido en todas las universidades chinas (Santos Rovira, 2011b; Yang, 2013), debido a que por un lado, este es el primer manual especialmente diseñado para estudiantes chinos, apareció tempranamente y ocupó rápidamente todo el territorio de la enseñanza del español. En consecuencia, no son pocos los investigadores que han publicado estudios centrados en el análisis de este manual (Delgado Polo, 2020; Lastres Espejo, 2021; Ma, 2020a; Qiu, 2023; Wen, 2019; Zhu, 2010). A continuación, presentaremos de manera sucinta sus rasgos más importantes.

El manual *Español Moderno*, cuya primera edición se titulaba *Español* 《西班牙语》, se publicó entre 1962 y 1964 en el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras y constaba de siete tomos (Dong, 2009, p. 59). En su segunda edición de 1985, la colección fue revisada y reducida a seis volúmenes, conservando el mismo título. Entre 1999 y 2007, fue renombrada como *Español Moderno*, también con seis tomos, y fue publicada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing. Cada lección de este manual consta principalmente de seis partes: textos, frases usuales, vocabulario, fonética, gramática y ejercicios. Se proporcionan instrucciones y explicaciones en la lengua nativa de los estudiantes. En cada lección, se introducen dos textos simples y breves, que resultan fáciles de comprender. En la parte de gramática, se explican las reglas utilizando la lengua materna y se proporcionan ejemplos ilustrativos para facilitar la comprensión. En cuanto a la sección de ejercicios, se refuerzan los conocimientos adquiridos, haciendo énfasis especialmente en los aspectos gramaticales. Asimismo, la mayoría de ellos consisten en ejercicios cerrados, tales como traducción, completar espacios en blanco, dictados, etc. Si nos centramos en la enseñanza del verbo, observamos en la Figura 11 que el material se limita a presentar las conjugaciones del verbo de forma mecánica, siguiendo los pronombres personales. En los ejercicios correspondientes, se requiere que los estudiantes conjuguen los verbos en las oraciones con espacios en blanco.

LECCIÓN 7

词根上加上各人称的结尾。

	单 数	复 数
第一人称	-o	-amos
第二人称	-as	-áis
第三人称	-a	-an

例如: estudiar

yo	estudio	nosotros, tras	estudiamos
tú	estudias	vosotros, tras	estudiáis
él	estudia	ellos	estudian
ella		ellas	
usted		ustedes	

二、不规则动词 IR 和 HACER 的陈述式现在时变位

(Conjugación de los verbos irregulares *Ir* y *Hacer* en presente de indicativo):

I. Ir

yo	voy	nosotros, tras	vamos
tú	vas	vosotros, tras	vais
él	va	ellos	van
ella		ellas	
usted		ustedes	

II. Hacer

yo	hago	nosotros, tras	hacemos
tú	haces	vosotros, tras	hacéis

107

Figura 11. Lección extraída del manual *Español Moderno (nivel A1)* (Dong y Liu, 2008, p. 107)

La desventaja de este manual consiste en el descuido del desarrollo de habilidades auditivas y comunicativas. No hay ejercicios auditivos y los ejercicios de expresión oral únicamente son de dos tipos: *responder oralmente a las preguntas* y *conversar según un tema específico*. En lo que concierne al audio proporcionado, se limita únicamente a la lectura de textos y a la lista de vocabulario. Santos Rovira (2011b, p. 70) describe que la gramática se presenta de un modo completamente rígido, como una serie de reglas que hay que memorizar, y se practica mediante ejercicios de enfoque totalmente tradicional: conjugar listas de verbos, rellenar huecos, ordenar frases, reemplazar palabras, cambiar frases de estilo directo a indirecto y viceversa, entre otros. Puede considerarse que estos ejercicios resultan necesariamente aburridos. Sin embargo, debemos recordar que muchos estudiantes chinos están acostumbrados a este enfoque tradicional caracterizado por la memorización, las listas de palabras y la imitación, entre otros aspectos. De todos modos, Sánchez Griñán (2008) concluye que el manual está muy desfasado con respecto a la metodología actual de enseñanza de lenguas extranjeras y apunta que los propios aprendices demandan poder hablar y desenvolverse

en situaciones comunicativas.

La nueva edición del manual, difundida a partir de 2014, se adapta al entorno comunicativo que exigen el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje como lengua extranjera. La nueva edición conserva todavía muchos elementos de la antigua estructura, pero incorpora mejoras: está redactada en color y con tamaño de letra más grande y hay muchas más figuras, de manera que resulta más atractiva para los estudiantes. En cuanto al contenido, se añaden más textos y se presentan situaciones reales y cotidianas como pedir libros en una biblioteca, invitar a amigos a comer, etc. Un aspecto también relevante es que la nueva edición contempla el *conocimiento sociocultural* del mundo hispano mediante la presentación de textos relacionados con la gastronomía, la bandera, la geografía, el arte, entre otros aspectos. Tiene como objetivo fomentar la competencia sociopragmática, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos lingüísticos, sino también comprender mejor los países donde se habla la lengua, preparándolos así para posibles viajes e interacciones en dichos lugares (véase la página extraída en la Figura 12), en la línea defendida por Van Ek (1986, p. 59), para quien esta competencia sociocultural tiene un papel fundamental para acceder a otros modos de organizar y expresar la experiencia, así como de interaccionar.



Figura 12. Unidad extraída del manual de *Español Moderno de nueva edición (nivel A1)* (Dong y Liu, 2014, p. 58)

Asimismo, la nueva edición contiene más ejercicios de comprensión y expresión oral que consisten en *repetir el contenido después de escuchar, completar un diálogo similar con un compañero después de escuchar, responder preguntas después de escuchar, escribir un texto corto después de escuchar, etc.* que son aspectos que se descuidan en la edición antigua. Todos estos ejercicios están acompañados de audios, que ayudan a practicar la comprensión auditiva y la expresión oral. En este sentido, podemos resumir que la nueva versión del *Español Moderno* se enfoca más en la interacción y se adapta mejor al enfoque comunicativo.

Por otra parte, se puede criticar que los textos introducidos en cada unidad de la nueva edición incorporan palabras y expresiones sumamente complicadas, lo que suele dificultar su comprensión. Es decir, el contenido no está bien nivelado. Asimismo, la longitud de los textos en la nueva edición suele ser considerablemente mayor que en la anterior. Si tomamos como ejemplo el primer texto de la primera unidad de ambas ediciones observamos que el vocabulario del primer texto de la edición antigua consta solo de 36 palabras, mientras que el de la nueva edición se amplía a 66 palabras. En este sentido, para los principiantes absolutos, la nueva edición no es tan fácil de manejar como la antigua. En lo que concierne a la enseñanza del verbo y la gramática, sigue siendo principalmente inductiva. Se presentan las conjugaciones de los verbos y se requiere su memorización. Véase la Figura 13. Al igual que en la edición anterior, los ejercicios no proporcionan situaciones reales para que los estudiantes practiquen el uso de los verbos.

UNIVERSIDAD
2026

语法 GRAMÁTICA

第二单元 现在完成时和过去完成时

现在完成时和过去完成时的用法

现在完成时和过去完成时的用法

人称	现在完成时	过去完成时
yo	he	había
tú	has	habías
él, ella, usted	ha	había
nosotros, nosotras	hemos	habíamos
vosotros, vosotras	habéis	habíais
ellos, ellas, ustedes	han	habían

第三单元 现在进行时和过去进行时

现在进行时和过去进行时的用法

现在进行时和过去进行时的用法

人称	现在进行时	过去进行时
yo	estoy	estaba
tú	estás	estabas
él, ella, usted	está	estaba
nosotros, nosotras	estamos	estábamos
vosotros, vosotras	estabais	estabais
ellos, ellas, ustedes	están	estaban

Me gusta la novela. 我很喜欢这本小说。

Figura 13. Unidad extraída del manual de *Español Moderno* de nueva edición (nivel A1) (Dong y Liu, 2014, p. 87)

En definitiva, podemos afirmar que la nueva edición no supone una transformación substancial de la estructura original. Es decir, el manual sigue concentrándose en largos textos para traducir, largas listas de vocabulario para memorizar, explicaciones de reglas gramaticales en lengua materna y ejercicios con carácter intensivo y cerrado. En consecuencia, podemos deducir que el método predominante en el aula de aprendizaje de ELE sigue siendo el mismo, el tradicional.

Es necesario destacar que la mayor parte de los profesores de departamentos universitarios que imparten actualmente español se han formado con la edición antigua del manual de *Español Moderno*. Esto conlleva que, de manera inconsciente, prioricen el conocimiento de la gramática descuidando la comprensión auditiva y la expresión oral.

En la última década, se han introducido nuevos manuales editoriales que están hechos fuera de China destinados a hablantes de diversos orígenes que desean aprender español. Esta ola de publicaciones refleja la incorporación de metodologías más modernas en la enseñanza de lenguas. Los manuales representativos son *Aula internacional*, *Nuevo español sin fronteras*, *Intercambio*, entre otros. El manual *Aula* sigue la enseñanza por tareas, mientras que *Español sin fronteras* e *Intercambio* adoptan el enfoque comunicativo, tal como se refleja en sus programas de contenidos. Véanse las siguientes figuras extraídas de los programas de los tres manuales.

2 PÁG. 22	UNIDAD 2 / QUIERO APRENDER ESPAÑOL DECIDIR QUÉ QUEREMOS HACER EN ESTE CURSO DE ESPAÑOL RECURSOS COMUNICATIVOS ■ expresar intenciones ■ explicar los motivos de lo que hacemos ■ hablar de lo sabemos hacer en distintos idiomas RECURSOS GRAMATICALES ■ el presente de indicativo ■ algunos usos de a, con, de, por, para y porque ■ el artículo determinado: el, la, los, las ■ los pronombres personales de sujeto ■ graduar: bien, bastante bien, regular, mal RECURSOS LÉXICOS ■ idiomos ■ actividades de la clase de lengua ■ actividades de ocio

Figura 14. Programa del contenido de la unidad 2 de *Aula 1* (nivel A1) (Corpas et al., 2014, p. 6)

UNIDAD ÁREA TEMÁTICA	PRETEXTO	VAMOS A REFLEXIONAR Y A PRACTICAR	SE DICE ASÍ Y ASÍ SE ESCRIBE	UN PASO MÁS
UNIDAD 7 ¡AY, QUÉ DOLOR, QUÉ DOLOR!	• Preguntar cómo se encuentra una persona. • Expresar dolor y malestar. • Expresar obligación. • Expresar deseos.	Verbos en -ir con cambio vocálico <i>e > i</i> : <i>seguir</i> . <i>Seguir</i> + gerundio. <i>Seguir</i> sin + infinitivo. <i>Estar</i> + gerundio. Verbo <i>doler</i> . <i>Tener que</i> / <i>deber</i> + infinitivo. <i>Tener ganas de</i> / <i>Apetecer</i> + infinitivo / nombre.	Enfermedades. En la consulta del médico. Partes del cuerpo.	Tabaco, salud y publicidad.

Figura 15. Programa del contenido de la unidad 7 de *Nuevo español sin fronteras*: ESF 1 (nivel A1 y A2) (Sánchez Lobato et al., 2005)

ÁMBITO 2 TU Y LA INFORMACIÓN PERSONAL	MÓDULO 4 - Saludos y despedidas. - Identificación de personas. - Nombres y tratamientos de las personas. - Días de la semana. - Presencia/ausencia del artículo determinado con las formas de tratamiento. - Presente del verbo SER. - Frases interrogativas con QUIÉN.	MÓDULO 5 - El mundo del trabajo: profesiones y lugares. - Relaciones de parentesco básicas. - Presente de indicativo de los verbos reflexivos en -AR. - Presente de indicativo del verbo ESTAR. - Sistematización de los usos de TU/USTED.	MÓDULO 6 - Recursos para hablar del nombre de las personas y de las cosas. - Nombres y apellidos en la cultura hispánica. - El domicilio. - La procedencia. - Recursos para confirmar suposiciones. - Presente de indicativo de los verbos regulares en -IR. - Usos de la preposición EN. - Adjetivos que designan nacionalidad. - Frases negativas.

Figura 16. Programa del contenido del ámbito 2 de Intercambio 1 (nivel A1) (Miquel y Sans Bauleñas, 1992)

A pesar de la existencia de estos materiales, los profesores chinos, siguen prefiriendo utilizar los manuales más tradicionales con explicaciones traducidas en chino, algo que facilita en gran medida su uso por parte del alumnado, particularmente para el aprendizaje de un idioma que está tan distante de su lengua materna. En la práctica se observa recientemente, sin embargo, un uso combinado de materiales tradicionales, como el manual oficial *Español Moderno*, que es el material de referencia más importante, junto con materiales editados en España, que son considerados como auxiliares y son utilizados por los profesores para incluir ejercicios de vez en cuando. Hemos de decir que es un cambio gradual pero significativo en sentido positivo, ya que promueve una metodología comunicativa que es la realmente extendida en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.5.3.4 Plan curricular de estudios y sistema de evaluación. El plan curricular de estudios de la licenciatura en filología hispánica representa el marco regulador seguido por las universidades e instituciones educativas para establecer el diseño curricular de la carrera y definir los aspectos del estudio a los que se enfoca. Por ello, resulta fundamental hacer referencia a los programas de la licenciatura en filología hispánica desarrollados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (SECOELEU): *programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* y *programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*, que se publicaron respectivamente en 1998 y 2000 (Martínez y Marco, 2010, p. 4). En el programa diseñado, se distribuyen cuatro años de formación universitaria en dos fases: dos años en el período básico y otros dos años en el período avanzado. Ambos períodos tienen como objetivo impartir

conocimientos culturales del español y fortalecer las habilidades de los estudiantes en comprensión auditiva, lectura, expresión oral, redacción y traducción. Con el fin de alcanzar los objetivos mencionados, los estudiantes deben cursar una variedad de asignaturas comunes, optativas y específicas. Entre estas últimas se encuentran aquellas relacionadas con la enseñanza del español. Dado que los programas de asignaturas en diferentes departamentos de español son similares, se presenta en la Tabla 31 la distribución de horas de las asignaturas específicas del departamento de español de la Universidad Pedagógica de Pekín como ejemplo representativo.

Tabla 28. *Distribución de horas de las asignaturas dedicadas en el departamento de español de la Universidad Pedagógica de Pekín (Chang, 2004, pp. 106-107)*

Tipo de cursos	Semestre	Asignaturas	Horas semanales
Cursos básicos	1	Lengua española	14
		Conversación	2
	2	Lengua española	10
		Lectura	3
		Comprensión auditiva	2
		Conversación	2
	3	Lengua española	8
		Lectura	4
		Comprensión auditiva	2
		Conversación	2
	4	Lengua española	8
		Lectura	4
		Comprensión auditiva	2
		Conversación	2
		Cultura española	2
Cursos superiores	5	Lengua española	6
		Lectura de la prensa	4
		Compresión audiovisual	2
		Culturas latinoamericanas	2
	6	Lengua española	4
		Lectura de la prensa	4
		Traducción (español-chino)	2
		Composición	2
		Lexicología española	2
		Comprensión audiovisual	2
	7	Literatura latinoamericana	3
		Noticias televisivas españolas	2

		Traducción (chino-español)	2
		Interpretación/Traducción oral	2
		Redacción de la tesis	2
		Conocimientos de comercio	2
	8	Literatura española	3
		Noticias televisivas españolas	2
		Traducción (chino-español)	2
		Interpretación/Traducción oral	2
		Redacción práctica	2
		Redacción de la tesis	2

Esta lista incluye todas las asignaturas que deben cursarse a lo largo de cuatro años. Con el propósito de proporcionar una mejor visión de enfoques en todas las habilidades lingüísticas y conocimientos culturales, seguimos el método de clasificación y agrupación de Liao (2019, p. 23) para mostrar el porcentaje que cada tipo de asignatura representa.

Tabla 29. *Tiempo lectivo total que ocupa cada tipo de asignatura (Liao, 2019, p. 23)*

Asignaturas	Horas	Destrezas lingüísticas y conocimientos culturales
Lengua española	52	Gramática
Lectura	19	Comprensión lectora
Comprensión auditiva	14	Comprensión oral
Traducción	10	Traducción
Conversación	8	Expresión oral
Redacción	8	Expresión escrita
Literatura	6	Conocimientos culturales
Cultura	4	
Comercio	2	

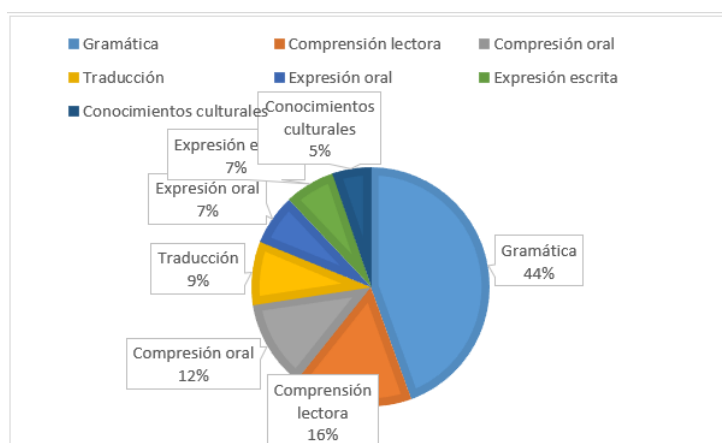


Figura 17. *Distribución de horas dedicadas entre asignaturas y conocimientos*

De acuerdo con estos datos, se observa que la lengua española ocupa una posición predominante entre todas asignaturas y conocimientos. En otras palabras, el diseño curricular de la licenciatura en filología hispánica orienta tanto a profesores como estudiantes a dedicar más esfuerzo al aprendizaje y enseñanza de la gramática, en lugar de buscar un equilibrio en el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas. La expresión oral, por ejemplo, solo representa el 7% del programa, lo que indica una falta de atención adecuada a esta destreza en el diseño curricular de todos los departamentos de español. En resumen, el programa de asignaturas se caracteriza por una atención excesiva a la gramática y un esfuerzo insuficiente en la expresión oral.

El sistema de evaluación en las universidades también adquiere una importancia extraordinaria dentro del plan de estudios, ya que es un componente inseparable en la implementación del currículo académico. La evaluación implica un seguimiento continuo y sistemático destinado a identificar tanto los logros como los obstáculos que surgen en el proceso educativo, con el propósito de tomar decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación (Serpa Naya, Agosto de 2008). Por tanto, se presenta a continuación el sistema de evaluación utilizado en la licenciatura de filología hispánica.

Al igual que en otros países del mundo, la evaluación internacional tiene una presencia notable en China, con el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Española). Además, China cuentan con su propio sistema de evaluación en el contexto educativo. La evaluación se lleva de cabo de dos maneras: en primer lugar, mediante exámenes finales realizados al final de cada semestre, elaborados por los respectivos profesores de las asignaturas; en segundo lugar, a través de dos pruebas estandarizadas a nivel estatal, promovidas y organizadas por el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China. Estas pruebas son conocidas como EEE-4 (*Examen del Español como Especialidad-Nivel 4*) y EEE-8 (*Examen del Español como Especialidad-Nivel 8*), respectivamente. El EEE-4 correspondiente al nivel intermedio y el EEE-8 al avanzado. Cabe señalar que estos niveles son muy difíciles de equiparar con los niveles

del MCER, ya que se basan en estándares gramaticales y léxicos, lo que impide una equivalencia precisa (De la Fuente Cobas y WEI, 2017, p. 69; Vázquez Torronteras y Moreno-Arrones Delgado, 2017, p. 35). No obstante, el aumento en el número de participantes en estos exámenes ha contribuido a su creciente influencia en el ámbito educativo chino. Además, ambos exámenes son obligatorios para los estudiantes de esta carrera. La importancia de estos exámenes también radica en que los resultados obtenidos por los estudiantes determinan el prestigio de su facultad a nivel nacional. Para los graduados, la certificación otorgada por la SECOELEU sirve como referencia del nivel alcanzado para su inserción en el mercado laboral (García y Becerra Bolaños, 2015, p. 135).

En este sentido, estas herramientas de evaluación tienen un gran impacto tanto a nivel académico como social. Además, los resultados de dichos exámenes son considerados uno de los aspectos más importantes dentro del sistema de evaluación para los estudiantes de la licenciatura en filología española. Con el fin de delimitar las áreas en las que se centran estos exámenes esenciales, se pretende analizar su estructura en los últimos años. A continuación, tomamos el examen del año 2022 como ejemplo.

Tabla 30. *Muestra de estructura de prueba de EEE-4 en 2022*

Parte I. Examen escrito (72 puntos)	Gramática y vocabulario (28 puntos)	Uso de artículos y preposiciones (8 puntos)
		Uso de verbos conjugados (10 puntos)
		Uso de vocabulario (10 puntos)
	Comprensión lectora (28 puntos)	
	Traducción (16 puntos)	Traducción del español al chino (8 puntos)
		Traducción del chino al español (8 puntos)
Parte II. Compresión auditiva (28 puntos)	Dictado (8 puntos)	
	Comprensión auditiva (20 puntos)	

Tabla 31. Muestra de estructura de prueba de EEE-8 en 2022

Parte I. Examen escrito (80 puntos)	Conocimiento de humanidades (abarca el conocimiento de la actualidad política, cultural, social, geográfica, etc. de los países hispanohablantes) (6 puntos)	
	Comprensión lectora (25 puntos)	
	Gramática y vocabulario (10 puntos)	Uso del vocabulario (10 puntos)
	Traducción (24 puntos)	Traducción del español al chino (12 puntos)
		Traducción del chino al español (12 puntos)
	Redacción (15 puntos)	
Parte II. Comprensión auditiva (20 puntos)	Ejercicio de huecos: audio 1 (10 puntos)	
	Ejercicio de verdadero y falso: audio 2 (10 puntos)	

En la Tabla 35 presentamos una comparación de ambas muestras.

Tabla 32. Distribución de puntos ocupados entre distintas destrezas y conocimientos en pruebas de EEE-4 y EEE-8 de 2022

Destrezas y conocimientos	EEE-4	EEE-8
Gramática y vocabulario	28	10
Comprensión lectora	28	25
Expresión escrita	16	39
Comprensión auditiva	28	20
Conocimiento cultural	0	6
En total	100 puntos	100 puntos

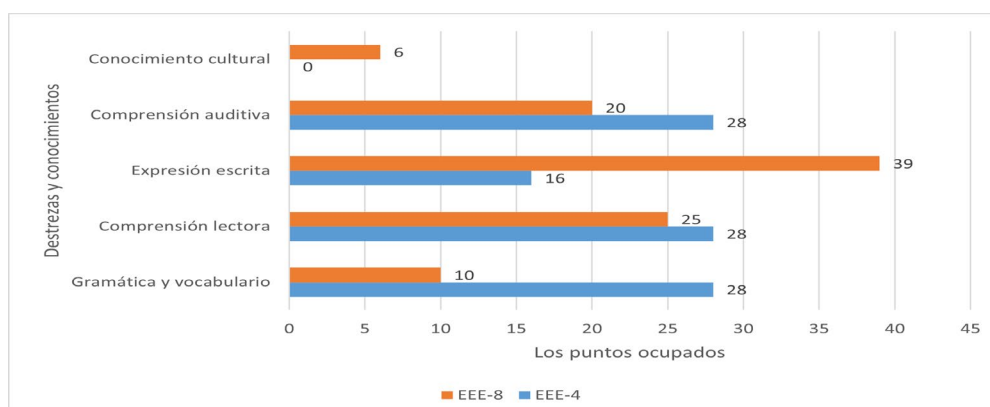


Figura 18. Comparación de distribución entre distintas destrezas y conocimientos en pruebas de EEE-4 y EEE-8 de 2022

Se puede observar que, en contraste con la EEE-8, la evaluación de EEE-4

aparentemente pone mayor énfasis en el dominio de la gramática y el vocabulario, ya que ocupa el 28% frente al 10% de la prueba EEE-8. A la inversa, la EEE-8 destaca la expresión escrita, que representa el 39%, en comparación con el 16% de la EEE-4. En cuanto a las destrezas lingüísticas, ambas pruebas carecen de evaluación de la expresión oral, ya que no incluye ningún ejercicio relacionado con esta habilidad. Estos datos indican que, en el contexto educativo chino, el dominio de la gramática y el vocabulario es fundamental y desempeña un papel particularmente relevante en la evaluación del aprendizaje del español, especialmente en la prueba de EEE-4. A pesar de que la estructura y su respectiva proporción varían de un año a otro, la tendencia general en los últimos años ha sido la reducir la proporción de expresión oral y aumentar la de expresión escrita o el conocimiento de la gramática y el vocabulario. En 2022, la EEE-8 eliminó por completo la evaluación de la expresión oral. Vázquez Torronteras y Moreno-Arrones Delgado (2017, p. 44) apuntan que este examen no incluye secciones de expresión oral ni de interacción escrita y que la sección de comprensión lectora otorga particular relevancia a los aspectos gramaticales del texto. Este modelo de evaluación influye sin duda en la metodología adoptada por los docentes, el diseño de los materiales y el plan de estudios. Asimismo, afecta directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Como consecuencia, la habilidad comunicativa tiene poco peso en el proceso pedagógico, e impartir la parte del conocimiento gramatical y del vocabulario siguiendo el método tradicional sigue siendo una preocupación de primer orden para los docentes y los centros educativos regulados.

2.5.4 Reflexiones metodológicas y didácticas dirigidas a estudiantes sinohablantes

Hemos observado que, en el ámbito educativo en general, el método tradicional está firmemente arraigado y es predominante. Más bien, constituye la norma en el contexto global chino, no siendo una excepción en el ámbito de la enseñanza del español. Además, como hemos visto, el desarrollo de la enseñanza del español en territorio chino se ve influenciado por las relaciones diplomáticas entre España y China,

así como por las influencias políticas propias de China. Estos factores han llevado a que la formación en la enseñanza del español tuviera un inicio tardío, con altibajos durante los primeros cincuenta años y una expansión repentina en las últimas dos décadas. Nos ha parecido que la descripción de la metodología didáctica aplicada en el contexto chino y la revisión histórica de la enseñanza del español en China son aspectos de relevancia para que los docentes adquieran un entendimiento exhaustivo y profundo del trasfondo educativo.

En el ámbito de la enseñanza hemos identificado aspectos que han obstaculizado la implementación del método comunicativo y que se encuentran tanto en el profesorado, como en el material didáctico, el plan de estudios y el sistema de evaluación. Como consecuencia de un contexto educativo y sociocultural influenciado por el confucianismo y por el antiguo sistema imperial de exámenes, por la formación incompleta y limitada del profesorado, por el uso de materiales didácticos tradicionales, por un plan de estudios y unos sistemas de evaluación con excesivo hincapié en la gramática, en gran medida, los estudiantes chinos están acostumbrado a aprender de un modo pasivo, recibiendo información y memorizando palabras y reglas meramente con el fin de lograr calificaciones, diplomas o certificados. Y hay que reconocer que son alumnos capaces de obtener excelentes rendimientos académicos. Sin embargo, al mismo tiempo se detectan problemas de baja autoestima, desinterés e inseguridad. De hecho, podemos afirmar que, desde una perspectiva afectiva, la agradabilidad no está presente en el contexto educativo chino.

Ante este ambiente educativo, los docentes deben reflexionar sobre cómo promover una enseñanza-aprendizaje con una participación activa y fomentar un proceso enriquecedor e interesante. Hay que tener en cuenta que este tipo de contexto educativo está destinado a continuar sin experimentar una transformación radical. Por lo tanto, el docente debe reflexionar sobre cómo coexistir con este entorno, dado que los hábitos de comportamiento de la lengua materna ya están fosilizados en la mente de los estudiantes. Por consiguiente, no resulta sencillo introducir elementos nuevos en el aula, ya que esto demanda un considerable esfuerzo y paciencia por parte de los

docentes. Sin embargo, sí es factible implementar pequeños cambios prácticos para promover la competencia comunicativa y fomentar un ambiente más agradable, al mismo tiempo que se garantiza el rendimiento académico.

En primer lugar, es necesario que el profesorado posea un profundo conocimiento intercultural. Esto implica comprender tanto las similitudes como las diferencias entre su lengua nativa y la lengua meta, lo que les capacita para guiar a los estudiantes en la superación de los desafíos del aprendizaje. Así, se facilita la transferencia de hábitos lingüísticos, ya que los estudiantes requieren un esfuerzo concentrado para des-fosilizar los patrones arraigados de su lengua nativa. En el aula, se puede aprovechar una amplia gama de recursos, como las nuevas tecnologías y la música. Por ejemplo, al explorar temas como la gastronomía española, resulta más atractivo mostrar imágenes de platos típicos en lugar de limitarse a memorizar palabras como *tortilla* o *paella*. Respecto a los ejercicios, aunque los del manual *Español Moderno* son tradicionales y descuidan la comprensión auditiva y la expresión oral, los docentes pueden enriquecerlos complementándolos con actividades grupales y auditivas adicionales extraídas de otros manuales, como *Aula internacional*, *Nuevo español sin fronteras*, *Intercambio*, etc. con el objetivo de fomentar la participación y mejorar la interacción de manera implícita. Además, Thornbury (2000) introduce el enfoque Dogme, una pedagogía innovadora en la enseñanza del inglés que resalta la importancia de no depender exclusivamente de los manuales. En su lugar, sugiere que los docentes deben diseñar actividades basadas en los problemas e intereses de los estudiantes, permitiendo así un aprendizaje más contextualizado y relevante (Nguyen y Bui Phu, 2020). De este modo, los docentes pueden crear ejercicios personalizados que se alineen con los temas propios de sus alumnos, sin necesidad de seguir los manuales al pie de la letra.

En cuanto a la gramática, es fundamental contextualizar su enseñanza. En este sentido, se requiere establecer un modelo que permita adaptar gradualmente el pensamiento, los sentimientos y las formas de comunicación de los estudiantes a las demandas de las situaciones comunicativas reales. Además, se espera que en el diseño

del plan de estudios y en la evaluación se otorgue mayor importancia a la expresión oral. Con estos pequeños esfuerzos, se busca devolver el protagonismo al alumnado y fomentar que los estudiantes disfruten del ambiente en el aula, promoviendo así un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y auténtico.

2.6 Resumen

En el primer capítulo de este marco teórico (2.1.), se ha trazado el panorama de la morfología flexiva del verbo español analizando las categorías de morfemas flexivos y poniendo de relieve los problemas que este análisis plantea. Además, se han presentado las formas regulares e irregulares desde una perspectiva didáctica. El capítulo 2.2. se ha dedicado a trazar una breve historia de los estudios de gramática china y de su estandarización, para abordar después una aproximación contrastiva de la morfología del verbo en español y chino. Esta comparación ha servido para poner de manifiesto las profundas diferencias entre ambos sistemas: la forma de verbo en español cambia y transmite contenido gramatical a través de morfemas flexivos VT, NP y TMA de forma inherente; la forma del verbo chino no cambia y el contenido gramatical se transmite esencialmente recurriendo a marcadores temporales, partículas, adverbios de tiempo duplicación de verbo de manera explícita e independiente del verbo. La escasa similitud entre estas dos lenguas hace que dominar el uso del verbo sea extremadamente desafiante en ambas direcciones. Para los sinohablantes, los problemas de segmentación del verbo en español contribuyen a la complejidad de la tarea.

Los capítulos 2.4 y 2.5 se han centrado en la metodología didáctica. Basándose en el modelo de Richards y Rodgers (1998), el capítulo 2.4 proporciona el panorama completo de la evolución de la metodología didáctica en el ámbito de lenguas extranjeras en Europa y USA, destacando la relevancia del enfoque comunicativo. El capítulo 2.5 presenta el estado de la metodología didáctica en marco educativo chino partiendo de una revisión histórica de la metodología didáctica a partir de 1949 hasta llegar al contexto actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el entorno educativo chino. En este contexto, hemos identificado las influencias que

condicionan la aplicación de la metodología comunicativa con estudiantes sinohablantes y hemos presentado algunas vías posibles de renovación metodológica.

3. Estudio empírico: descripción del corpus y análisis de errores

3.1 Antecedentes de la investigación

3.1.1 Revisión de tesis doctorales de temática similar

Debido a las considerables divergencias entre el español y el chino, en las últimas décadas, numerosos investigadores se han dedicado a los estudios comparativos, revelando las complejidades que deben afrontar los estudiantes sinohablantes al aprender español, con el fin de fomentar la enseñanza del español como lengua extranjera. Es notable el creciente número de tesis doctorales elaboradas por sinohablantes en el campo de la lengua hispánica, tal como refleja la base de datos TESEO⁵³. En dicha plataforma se detectan 104 tesis recientes que pueden clasificarse en siete categorías temáticas relacionadas con el ELE: ELE en general, fonología, semántica, pragmática, morfología, sintaxis y lexicología. La Tabla 36 resume la distribución de estas tesis.

Tabla 33. Distribución temática de 105 tesis doctorales dedicadas a ELE

Categoría del tema de las tesis		Número	Porcentaje
ELE en general		32	30.77%
Fonología		7	6.73%
Semántica		18	17.31%
Pragmática		17	16.34%
Morfología	Morfología derivativa	5	4.81%
	Morfología flexiva	6	5.77%
Sintaxis		9	8.65%
Lexicología		10	9.62%
TOTAL		104	100%

⁵³ La base de datos TESEO es un registro de tesis doctorales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

Se puede apreciar que la mayoría de las tesis se han centrado en ELE en general, representando un 30.77% del total. Ocupa el mayor porcentaje entre todas las categorías. La investigación en fonología representa solo el 6.73% del total, siendo la categoría menos representada. Por su parte, el porcentaje de tesis dedicadas a la morfología apenas alcanza el 10.85%, lo que indica también su escasa representación. Dentro del campo morfológico, la morfología derivativa abarca el 4.81%, mientras que la morfología flexiva ocupa el 5.77%. De las tesis dedicadas a la morfología flexiva, solo 6 de un total de 104 se enfocan en este tema. De estas, 5 se centran en la morfología flexiva verbal, mientras que una se ocupa de la morfología flexiva nominal. Dado que nuestra tesis se centra en la morfología flexiva verbal, se realizará un análisis detallado de estas cinco investigaciones relacionadas, que se presentará de manera resumida en la siguiente tabla.

Tabla 34. *Revisión de las tesis destinadas a la morfología flexiva verbal*

1	Xiangwen Kong Universidad Complutense de Madrid 2019	La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica.
	Objetivo	Se trata de analizar el proceso de adquisición y empleo del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto por parte de los estudiantes sinohablantes de ELE, identificar cuáles son los errores que inciden en la alternancia <i>estudié/estudiaba</i> y sus motivos, y encontrar soluciones para evitarlos y fomentar el aprendizaje correcto.
	Instrumento de recogida de datos	Corpus de textos escritos (84 participantes).
2	Juanjuan Xiao Universidad de León 2020	La expresión del tiempo de pasado en español y chino: los pasados en la enseñanza del español a chinos.

	Objetivo	Se trata de profundizar en los diferentes usos del pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto, con el propósito de lograr una distinción precisa para los estudiantes de ELE.
	Instrumento de recogida de datos	Corpus de textos escritos (115 participantes).
3	Jing Liu Universidad de Salamanca 2020	Problemas del aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos. Los verbos irregulares y las formas no personales.
	Objetivo	Se trata de analizar los desafíos de los estudiantes sinohablantes al aprender los verbos españoles, en especial los irregulares y las formas no personales.
	Instrumento de recogida de datos	Corpus oral (55 participantes) y test gramatical (76 participantes).
4	Zhuowen Wang Universidad Autónoma de Madrid 2019	Verbos causativos morfológicos: estudio contrastivo español-chino desde un modelo neoconstruccionista.
	Objetivo	El objetivo consiste en proporcionar una caracterización minuciosa y comparativa del proceso morfológico derivativo en que participan los sufijos.
	Instrumento de recogida de datos	Revisión bibliográfica.
5	Jiehui Zu Universidad de Oviedo 2018	Gramáticas de español y de ELE en chino. Estudio comparativo del modo verbal.
	Objetivo	Se trata de demostrar que las deficiencias en el aprendizaje del

		modo verbal por parte de los estudiantes chinos no solo se deben a la ausencia de la categoría morfológica en su lengua nativa, sino que se deben principalmente a una insuficiente explicación teórica que acompaña a las actividades habituales de los ejercicios en la práctica.
	Instrumento de recogida de datos	Cuestionario (80 participantes).

Nuestra investigación se centra en la morfología flexiva verbal con un enfoque empírico, utilizando un corpus amplio que comprende tanto textos escritos como orales. A continuación, realizamos una comparación en términos de temática, metodología y tipo de texto recopilado en el corpus. Entre las cinco tesis dedicadas al estudio de la morfología flexiva verbal, la mayoría adopta un enfoque empírico a través de corpus o cuestionario. Sin embargo, hay una excepción, la tesis titulada *Verbos causativos morfológicos: estudio contrastivo español-chino desde un modelo neoconstruccionista*, se limita a una revisión bibliográfica. La primera tesis, *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes*, analiza la morfología temporal y aspectual enfocando en la distinción de usos del pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto a través de un corpus de textos escritos por 84 participantes chinos. Por otro lado, la segunda tesis, *La expresión del tiempo de pasado en español y chino*, también se enfoca en la morfología temporal y aspectual con propósito de distinguir diferentes usos del pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto mediante un corpus de textos escritos por 115 participantes chinos. Estas dos tesis son sumamente similares debido a que ambas son empíricas y se ocupan de una temática muy próxima. Hay que señalar que ambas incluyen en sus corpus solamente textos escritos. La quinta tesis, *Gramáticas de español y de ELE en chino. Estudio comparativo del modo verbal*, se centra exclusivamente en el modo verbal a través de un cuestionario respondido por 80 informantes y también utiliza únicamente textos escritos en su recopilación de datos. En contraste, la tercera tesis, *Problemas del aprendizaje del verbo español en*

estudiantes chinos. Los verbos irregulares y las formas no personales, pone de manifiesto las grandes diferencias morfológicas entre el chino y el español a través de un corpus que incluye pruebas escritas y entrevistas orales realizadas por 55 hablantes chinos. Por lo tanto, esta investigación guarda mayor similitud con la nuestra tanto en el tema como en la metodología adoptada y el tipo de datos recopilados. A continuación, se procede a realizar una comparación exhaustiva con esta tesis.

La similitud entre la tesis de la autora Liu Jing y la nuestra, radica en el uso del Análisis Contrastivo (AC) para predecir las dificultades en el aprendizaje de los verbos en español, el Análisis de Errores (AE) para recopilar los datos de los errores y la Interlengua (IL) para conocer distintos periodos del proceso de aprendizaje. Además, ambas investigaciones incorporan el enfoque empírico basándose en el uso de corpus. En su parte empírica, se recopilaron muestras orales mediante entrevistas con 55 participantes chinos residentes en Salamanca. Se pidió a los entrevistados que respondieran a diez preguntas formuladas por la entrevistadora para fomentar la producción discursiva. Estas preguntas eran abiertas, lo que facilitaba la comunicación con la entrevistadora. Los informantes se distribuyeron en diferentes niveles: 4 informantes en el nivel A2, 4 en el nivel A2+, 22 en el nivel B1, 10 en el nivel B1+, 11 en el nivel B2 y 4 en el nivel C1. Se registraron los errores en 4 tipologías: concordancia verbal, formas no personales del verbo, omisión de verbos copulativos y flexión verbal. Para recoger datos escritos, se diseñó un test gramatical que realizaron 76 estudiantes chinos que estudiaban en el segundo curso de la Facultad en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hunan. Se les pidió que rellenaran un test compuesto por 13 diálogos con huecos para verbos, con un tiempo límite de 10-15 minutos. Además, se realizó este examen en clase bajo la supervisión de la profesora, sin permitir la consulta de libros, diccionarios u otros recursos. Los errores cometidos se clasificaron en 26 tipos de verbos irregulares según distintas alternancias morfofonológicas. Mediante el análisis estadístico, se llegó a la conclusión de que los estudiantes sinohablantes cometen un mayor porcentaje de errores en la concordancia verbal, especialmente en el uso de los verbos *ser*, *tener*, *gustar* y *estudiar*. También,

suelen confundir la primera persona con la tercera persona del singular cuando no hay sujeto explícito. Con respecto a las alternancias morfofonológicas, se observó que cometen más errores con alternancias menos frecuentes, por ejemplo, *u-ue*. Basándonos en las conclusiones de su tesis, que destacan la concordancia verbal como el aspecto más problemático, nuestra investigación se centra exclusivamente en este aspecto, dividiendo las tipologías de errores de manera más detallada para reflejar las dificultades específicas en este ámbito. La autora Liu Jing empleó un test dirigido de naturaleza puramente gramatical y cerrada para recopilar textos escritos, lo cual resultó fácil para los participantes debido a la similitud con los ejercicios habituales en clase, ya que el final de cada unidad del manual *Español Moderno* contiene numerosos ejercicios de huecos. En contraste, en nuestra recopilación de datos escritos otorgamos a los participantes plena libertad para expresarse de manera natural. Respecto a la recopilación de datos orales, la autora Liu Jing diseñó preguntas para los informantes, lo que generó un formato conversacional de pregunta-respuesta. Por el contrario, en nuestro caso, pedimos a los informantes que hablaran libremente durante todo el periodo asignado, fomentando la producción espontánea del discurso con mínima intervención. En términos del número de participantes, una mayor cantidad garantiza la fiabilidad de los resultados. En las entrevistas orales realizadas en la tesis de Liu Jing, los informantes fueron clasificados en seis niveles, aunque en algunos niveles el número de hablantes era reducido. Específicamente, se contó con 4 informantes en los niveles A2, A2+ y C1. En nuestro corpus, incluimos un número considerablemente mayor de participantes para obtener una muestra más representativa. Es relevante destacar que Liu Jing recopiló la parte escrita con participantes residentes en China, mientras que la parte oral se realizó con estudiantes en Salamanca. Dado que los estudiantes que residen en países de habla hispana suelen tener mejor habilidad oral, para evitar el sesgo en nuestra investigación, a la hora de comparar los resultados entre la parte escrita y la oral, hemos trabajado con informantes que residen todos en China.

3.1.1.1 Diferencias en este estudio: tipología de errores

En la tesis de Liu Jing (2020) se clasificaron cuatro tipos de errores en las entrevistas orales: flexión verbal, concordancia verbal, omisión de verbos copulativos y uso de las formas no personales del verbo. En el test gramatical escrito, se identificaron 26 tipos de errores con verbos irregulares basados en distintas alternancias morfofonológicas. En nuestra investigación hemos usado la misma clasificación de errores tanto para los textos orales, como para los textos escritos; en concreto hemos diseñado una clasificación en seis tipos de errores.

Como ya hemos visto, las notables discrepancias en la manera de expresar la información gramatical del verbo contribuyen a la considerable distancia entre el español y el chino. Estas discrepancias permiten pronosticar los posibles obstáculos que enfrentan los estudiantes sinohablantes al aprender los verbos españoles. La marcada diferencia en el mecanismo verbal chino, arraigada en los hábitos de su lengua materna, dificulta en cierta medida la adquisición de los verbos en español. Por ejemplo, en chino, la forma del verbo no cambia, lo que hace que muchos estudiantes chinos en el aprendizaje del español utilicen el infinitivo por defecto y no lo conjuguen, considerando agregar expresiones de tiempo para indicar el punto específico de referencia temporal en una oración y agregar las personas de manera explícita en la oración para indicar el sujeto, como **Ahora yo ir a la universidad*, **Mañana yo ir a la universidad*, **Ayer yo ir a la universidad*, etc. Cabe añadir que como los estudiantes chinos están acostumbrados a añadir partículas para describir el aspecto terminado o realizado, hace que frecuentemente incorporen el adverbio *ya* o recurran al pretérito perfecto para expresar una acción ocurrida, evitando así las conjugaciones complicadas del pretérito indefinido o la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, que siempre les resulta difícil. Además, la inexistencia del modo en chino dificulta la comprensión y el dominio del uso del subjuntivo y del imperativo en el aprendizaje del español. Por eso, es habitual encontrar frases como **Es importante que llegas a tiempo* o **Sales de aquí*.

Para predecir problemas más específicos dentro de las desinencias verbales, nos hemos dedicado a analizar los tres constituyentes y a ofrecer posibles propuestas sobre sus respectivas marcas en cada tiempo verbal. Dado que no es posible identificar de manera uniforme las marcas específicas, resulta imposible presentar una propuesta morfológica que facilite la comprensión de la conjugación verbal. Además, no podemos establecer tipologías de errores siguiendo estrictamente las tres categorías segmentadas (vocal temática, tiempo, modo y aspecto, número y persona). Por lo tanto, en las tipologías de errores, es necesario subdividir las tres categorías en unidades más específicas. Considerando la interferencia de la lengua materna, se ha establecido una división en seis tipos de errores:

1) Error en la raíz

Todos los verbos españoles tienen una raíz y una desinencia. La raíz da el significado básico y la desinencia brinda información gramatical. Cuando el verbo se conjuga de forma regular, la raíz se mantiene y no cambia, por ejemplo: *beber* – *bebo* – *bebemos* – *bebí*. No obstante, las raíces no son todas iguales. Cuando se conjuga el verbo de forma irregular, hay cambios en la raíz. Podemos ejemplificar estas alternancias morfofonológicas con la conjugación del verbo *venir*: *venir* – *yo vengo* – *tú vienes* – *yo vine*. De esta manera, cuando nos encontramos con formas como **yo veno* o **tú venes*, observamos que las desinencias verbales están bien conjugadas, pero la raíz no ha cambiado y se mantiene la misma raíz que aparece en el infinitivo. Identificamos, por lo tanto, problemas formales que afectan solamente a la raíz.

Cabe añadir que incluimos también en este tipo de errores los casos en los que se cambia la raíz en verbos regulares, por ejemplo: **Yo vivio aquí* o **Tú vivies aquí*. En los dos ejemplos, la raíz del verbo *vivir* se sustituye por *vivi-*, dejando intactas las desinencias verbales. Este tipo de error, que se produce con verbos regulares, es menos común que aquellos asociados con los verbos irregulares. No obstante, los encontramos en los estudiantes sinohablantes cuando sufren confusiones entre las conjugaciones regulares e irregulares especialmente en la etapa inicial del aprendizaje.

2) Error en el tiempo verbal

Este tipo de error consiste en emplear la conjugación del presente en lugar del pasado, como **Yo vengo ayer* o en utilizar el pasado en lugar del presente, como **Yo vine ahora*. También se incluye en este tipo la omisión de cualquier tiempo verbal cuando es necesario conjugarlo, por ejemplo: **Yo venir ayer*.

3) Error en la concordancia de número

Es un tipo de error confundir el plural y el singular al conjugar el verbo, por ejemplo, en casos como **ella beben* en lugar de *ella bebe*, **nosotros como* en lugar de *nosotros comemos*.

4) Error en la concordancia de persona

La confusión entre las personas también es un tipo de error de concordancia, por ejemplo, cuando se utiliza **yo vienes*, **yo comes*, **ella viví*, etc.

5) Uso del infinitivo en lugar de una forma conjugada

Este tipo de error es típico entre los estudiantes sinohablantes y se debe a la fosilización de la lengua nativa, puesto que las palabras en las lenguas aislantes carecen o presentan pocos procedimientos flexivos. Por ello, es uno de los desafíos que los sinohablantes tienen que superar al aprender lenguas flexivas como el español. En la práctica docente, se observa que este tipo de error es sumamente frecuente, por ejemplo, **Yo trabajar ayer*, **Yo trabajar mañana*, etc.

6) Confusiones léxicas

- Confusión entre *ser* y *estar*

Esta confusión es común, no solo en el caso de los chinos, sino en todos los aprendices de español. En español, la distinción entre *ser* y *estar* es una de las más problemáticas. En los manuales de español para estudiantes extranjeros, se suelen presentar extensas listas de reglas con respecto a este uso. Normalmente se resumen las diferencias de la siguiente manera: el verbo *ser* está relacionado con la naturaleza permanente y estable, al contrario, el verbo *estar* se refiere al estado transitorio y temporal. En concreto, el verbo *ser* es habitual para expresar la identificación (*Son pájaros*), la procedencia (*Soy de España*), la profesión (*Soy profesor*), el tiempo (*Mañana es lunes*), la posesión, la fecha, el lugar, etc. Por su parte, el verbo *estar* se

suele utilizar para indicar el estado físico o anímico (*La habitación está sucia; Estoy triste*), el local (*Estoy en casa*), la forma progresiva (*Juan está trabajando*), etc. Por su parte, en inglés no se encuentra este sistema de dos cópulas; en su lugar encontramos solo el verbo *to be* seguido de un sintagma nominal, por ejemplo: *You are my friend*=*Tú eres mi amigo/ga; I am tired*=*Estoy cansado/da*. De manera similar, en chino no existe una cópula equivalente para *estar* y nos encontramos solamente con 是 (shì ‘ser’) como equivalente. Consecuentemente, los errores con estos verbos son habituales en cualquier estudiante de ELE independientemente de su lengua de origen, de manera que es frecuente encontrarnos con errores como **Nosotros somos cansados* o **La sala es limpia*.

- Confusión entre *tener* y *haber*

La confusión entre *tener* y *haber* también constituye una de las más recurrentes entre los estudiantes extranjeros, puesto que a simple vista pueden tener significados similares. El verbo *haber* tiene su origen en el latín *habere*, que significa *tener*. Este significado también fue empleado en el español medieval y clásico. No obstante, pronto perdió este significado y se especializó en sus funciones como verbos auxiliar e impersonal. Su empleo fundamental como impersonal puede indicar la existencia o presencia de aquello designado por el sustantivo que lo acompaña, por ejemplo, *Hay una farmacia en esta calle*. En el caso del verbo *tener*, se usa para expresar la posesión de algo, relación con algo o un estado físico, por ejemplo: *Tengo un gato* o *Tenemos mucha hambre*. En inglés, hay una diferenciación similar. *There is* y *there are* son dos estructuras que denotan la existencia, equivalentes a la forma impersonal del verbo *haber* en tiempo presente: *hay*. Por ejemplo: *There is a woman in the park*=*Hay una mujer en el parque*. Por su parte, el verbo *have* indica la posesión y corresponde al verbo *tener*. Por ejemplo: *Susana has a brother*=*Susana tiene un hermano*. Por el contrario, en chino, *tener* y *haber* se representan en un solo verbo 有 (yǒu ‘tener/haber’). Como consecuencia, nos encontramos con errores como **En la escuela tiene dos edificios* o **Ana hay tres perros*.

- Confusión entre *hablar* y *decir*

Esta confusión es menos común en la actualidad, aunque existe, especialmente entre los estudiantes chinos. El habla se considera principalmente un acto intransitivo, como en el caso de *Hablan de negocios*. Raramente se utiliza como verbo transitivo, como por ejemplo cuando se emplea para describir el uso de un idioma: *Habla italiano y español*. Por otro lado, el verbo *decir* es principalmente transitivo, como en la pregunta *¿Qué dice?* o *Dime la verdad*. Los estudiantes sinohablantes pueden encontrar dificultades para distinguir estos dos usos, ya que los verbos 说 (*shuō* ‘decir/hablar’) o 讲 (*jiǎng* ‘decir/hablar’) tienen tanto usos transitivos como intransitivos. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

他们说生意的事情 (‘(Ellos) hablan de cosas sobre el negocio’)

(Tāmen	<u>shuō</u>	shēngyì	de	shìqìng)
↓	↓	└─┬─┘	↓	└─┬─┘
ellos	hablar	negocio	partícula	cosa

他说中文	(Tā	<u>shuō</u>	zhōngwén	‘(Él) habla chino’)
	↓	↓	└─┬─┘	
	él	hablar	chino	

他说什么?	(Tā	<u>shuō</u>	shénme	‘¿Qué dice (él)?’)
	↓	↓	└─┬─┘	
	él	decir	qué	

Errores en este ámbito pueden ser los siguientes: **Él dice chino*; **Habla que va a volver*.

A partir de estos posibles errores, previsibles como comunes entre los hablantes chinos al aprender el español, procederemos con el trabajo empírico. Se ha planteado llevar a cabo un análisis a través de un corpus para examinar minuciosamente los tipos de errores que suelen cometerse y verificar si corresponden a las seis tipologías mencionadas.

Junto a esta variable tomaremos también en consideración la diferencia entre producción oral y producción escrita. Ya sabemos que estos dos tipos de producción tienen diferencias intrínsecas muy importantes, a las cuales se une el hecho de que, como ya hemos visto, en China se trabaja mucho más la lengua escrita que la oral. Por lo tanto, es de esperar que exista una considerable brecha entre el dominio oral y escrito y que esto se manifieste en nuestros datos. Así pues, esperamos que la expresión oral

presente muchos más errores que la escrita debido a la falta de experiencia, la metodología de enseñanza poco efectiva y la escasa práctica en la expresión oral. Uno de nuestros principales objetivos será determinar si existen diferencias en los errores cometidos en función del tipo de producción (escrita u oral).

3.1.2 Revisión de corpus de ELE de sinohablantes

Se ha mencionado que, en nuestra investigación, la parte empírica emplea un nuevo corpus que integra textos escritos y orales. Para obtener resultados confiables, es necesario disponer de un corpus de español centrado en las producciones orales y escritas de estudiantes chinos. Es un hecho conocido que la recopilación de corpus en el campo lingüístico ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años. No obstante, la cantidad de corpus de español producidos por sinohablantes disponibles sigue siendo limitada. En la Tabla 38 presentamos un breve análisis de siete corpus de este tipo.

Tabla 35. *Corpus de español producidos por sinohablantes*

1	Corpus	CINEAS (Corpus de Interlengua Española de Aprendices Sinohablantes) https://cineas.udl.cat/
	Características	Recoge textos escritos por sinohablantes universitarios. Nivel de los sinohablantes: A1, A2, B1, B2. Extensión de la muestra: 342350 palabras (2922 textos) Género discursivo: exposición (1086 textos), descripción (817 textos), narración (783 textos), argumentación (231 textos). Número de participantes: 116 informantes.
2	Corpus	CAES (Corpus de Aprendices de Español) https://galvan.usc.es/caes
	Características	Recopila textos escritos producidos por estudiantes de español procedentes de once lenguas maternas: ruso, alemán, árabe, chino mandarín, francés, griego, inglés, italiano, japonés, polaco y portugués.

		Nivel de los sinohablantes: A1, A2, B1, B2, C1 Extensión de la muestra: 4624 lemas. Género discursivo: no se especifica (únicamente se especifica: biografía, carta, correo electrónico, ensayo argumentativo, nota/aviso, postal) Número de participantes: no se especifica.
3	Corpus	Corpus de textos escritos por universitarios taiwaneses estudiantes de español https://linred.web.uah.es/informacion_pdf/informacion7_13092005.pdf
	Características	Recopila textos escritos por estudiantes del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence (Taiwán). Nivel de los sinohablantes: A1, A2, B1, B2 Extensión de la muestra: 185 textos Género discursivo: no se especifica Número de participantes: no se especifica
4	Corpus	CEDEL2 (Corpus Escrito del Español L2) http://cedel2.learnercorpora.com/search
	Características	Recoge textos escritos de estudiantes de español procedentes de once lenguas maternas: inglés, japonés, chino, árabe, ruso, alemán, francés, holandés, griego, italiano y portugués. Nivel de los sinohablantes: no se especifica el nivel lingüístico del español; simplemente se indica la edad del informante y el tiempo expuesto al aprendizaje de español. Extensión de la muestra: 4373 palabras Género discursivo: no se especifica (tema de la tarea: película, planes de futuro, viajes, vacaciones, religión, etc.) Número de participantes: 22 informantes
5	Corpus	Fono. Ele (Corpus oral de diversas lenguas maternas destinado al estudio del

		componente fónico del español como L2) https://fonoele.web.uah.es/
	Características	Recopila textos orales y se dedica a la investigación del componente fónico del español como lengua extranjera con estudiantes de seis nacionalidades: alemanes, griegos, taiwaneses, polacos, portugueses y egipcios. Nivel de los sinohablantes: A2, B1, B2 y C1 Extensión de la muestra: 105 audios, sin especificar el número total de palabras. Género discursivo: no se especifica Número de participantes: 16 informantes
6	Corpus	COET (Creación del Corpus Oral del Español en Taiwán) https://linred.web.uah.es/informacion_pdf/LR_informacion17_15022009.pdf
	Características	Recopila textos orales en español producidos por estudiantes taiwaneses resididos en Kaohsiung. Nivel de los sinohablantes: B1, B2 Extensión de la muestra: 82 grabaciones de 8h 55min, sin especificar el número de las palabras. Género discursivo: no se especifica Número de participantes: 15 informantes
7	Corpus	CORELE (Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera-ELE) http://cartago.lluf.uam.es/corele/home_es.html
	Características	Recoge 40 entrevistas orales con estudiantes de español procedentes de nueve diferentes lenguas maternas. Nivel de los sinohablantes: A2 y B1. Extensión de la muestra: 3731 palabras. Género discursivo: no se especifica

		Número de participantes: 4 informantes.

Entre los siete corpus disponibles, se observa que el CINEAS, el Corpus de Taiwaneses y el COET están dirigidos exclusivamente a sinohablantes, mientras que los demás se centran en participantes de diversas lenguas maternas. Es decir, los corpus producidos únicamente por sinohablantes son realmente más escasos. Con respecto al volumen de la muestra, la falta de uniformidad en los parámetros aplicados impide realizar comparaciones entre lemas, palabras, audios y grabaciones. Por ejemplo, aunque el corpus COET incluye 8 horas y 55 minutos de grabaciones con transcripciones, no se ha contabilizado el total de palabra contenidas en el corpus. En cuanto a la cantidad de participantes, únicamente el corpus CINEAS cuenta con un número significativo de informantes, con 116 estudiantes chinos, mientras que los demás corpus apenas superan los 22 informantes.

En nuestra investigación nos proponemos analizar cada tipología de errores en función de tres variables: el nivel de español, la tarea oral/escrita y el género textual narrativo/ descriptivo, que no se dan en otros corpus disponibles. Analicemos, por lo tanto, los corpus mencionados en función de estas variables. Primero, en cuanto al nivel de español, la mayoría de los corpus considera este factor y clasifica a los informantes en varios niveles. No obstante, el corpus CEDEL2 es una excepción, ya que clasifica a los informantes únicamente por edad y tiempo de exposición al aprendizaje del español, convirtiéndolo en un corpus ideal para investigaciones centradas en estos factores. En relación con el tipo de texto producido, la mayoría de los corpus no presta atención al género discursivo, salvo el corpus CINEAS, que clasifica los textos en exposición, descripción, narración y argumentación. Respecto al tipo de discurso oral/escrito, los primeros cuatro corpus (CINEAS, CAES, Corpus de Taiwaneses y CEDEL2) recopilan textos escritos, mientras que los otros (FonoEle, COET y CORELE) se enfocan en conversaciones o entrevistas con los informantes, que luego son transcritas. Para nuestra investigación hemos intentado que los participantes se expresen con plena libertad; la entrevistadora ha intervenido en algún momento para incitar la producción,

pero no se ha tratado de una conversación guiada. Es fácil de comprender que la escasez de corpus de textos orales se debe, en buena medida, a la ardua labor de recopilación y transcripción de este tipo de material. Por eso no sorprende que ninguno de los siete corpus disponibles incluya tanto textos orales como escritos que satisfagan nuestras necesidades simultáneamente. Por tanto, tras examinar los corpus existentes, resultaba obvio que nuestra investigación requería la creación de un corpus propio, diseñado específicamente para recopilar textos orales y escritos, considerando las variables del nivel de español, la tarea oral/escrita y el género textual narrativo/ descriptivo, y con un mayor número de informantes chinos.

3.1.2.1 Diferencias en este estudio: corpus oral y escrito

En nuestro propio corpus, los informantes son estudiantes universitarios que residen en China y poseen niveles de competencia lingüística de A2 y B1, respectivamente. La cantidad de textos es suficiente, ya que contamos con un total de 99 estudiantes, y cada uno realiza 4 tareas: 2 de naturaleza oral y 2 de naturaleza escrita, en las que se les pidió a los participantes que realizaran respectivamente un discurso descriptivo y uno narrativo. De este modo, se obtienen tanto textos escritos como orales, marcados con diferentes tipos de tarea y géneros textuales, con el fin de identificar si estas variables son determinantes en el uso de los verbos. Frente a los otros corpus, hemos dejado la plena libertad a los informantes reduciendo al mínimo la intervención de la entrevistadora. Con todos los datos recopilados, hemos creado el corpus CorSinoELE⁵⁴, ya que es un corpus de español hablado y escrito por sinohablantes, y lo hemos dejado abierto con el propósito de brindar apoyo a los investigadores interesados en el análisis tanto de las producciones escritas como orales.

⁵⁴ El corpus está disponible en <https://corsinoele.usal.es/>.

3.2 Metodología de nuestra investigación

Se ha llevado a cabo un trabajo de campo a partir de la creación de un corpus propio denominado CorSinoELE. Para su elaboración, se contó con la participación de una amplia muestra de estudiantes chinos y, a partir de sus producciones orales y escritas, se realizó una descripción de errores siguiendo la tipología previamente expuesta. En este apartado, explicaremos la muestra de participantes, el procedimiento de recogida de datos y la técnica de análisis de resultados.

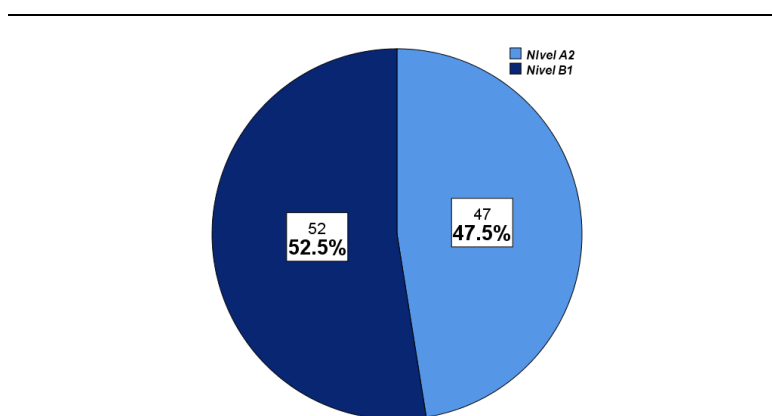
3.2.1 Características de los participantes

Se ha realizado la recogida de datos con estudiantes del Departamento de la Lengua Española de la Universidad de Beihua. Esta universidad pública fundada en 1906 en la ciudad de Jilin, en la provincia homónima al norte de China, cuenta actualmente con 28 facultades y constituye una de las universidades más grandes y prestigiosas de la provincia. La carrera de español, establecida en 2015, forma parte de la Facultad de Lenguas Extranjeras. Hemos trabajado con los estudiantes de esta facultad, ya que, por un lado, la universidad posee una larga historia y una sólida reputación; por otra parte, se encuentra entre las primeras universidades que establecieron la carrera de español.

Además, esta carrera tiene como objetivo formar estudiantes con sólidos fundamentos de la lengua española y habilidades comunicativas avanzadas. Los graduados de esta carrera estarán capacitados para trabajar en campos como los negocios internacionales, la traducción, la enseñanza y la investigación, convirtiéndose en profesionales altamente cualificados en todos los aspectos. El plan de estudio se centra en los conocimientos fundamentales de la lengua española y en conocimientos culturales relacionados con los países de habla hispana. Los profesores encargados de la docencia de español conforman un grupo joven, dinámico y altamente cualificado, graduado de universidades prestigiosas internacionales. Asimismo, este departamento ha establecido relaciones de cooperación e intercambio académico con la Universidad

Rey Juan Carlos de España y la Universidad ORT de Uruguay. El programa sigue el estándar de todas las universidades regladas, requiriendo cuatro años de formación universitaria y una variedad de asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura hispánicas. Por tanto, la elección de esta universidad para la recopilación de datos de nuestro corpus no fue aleatoria, sino estratégica, aprovechando su estructura académica y la calidad de sus estudiantes y docentes.

Se realizó la recolección de datos con 99 alumnos del departamento de la Lengua Española de la Universidad de Beihua, con un nivel de español clasificado como A2 o B1. De ellos, 47 alumnos se encuentran en el nivel A2, mientras que los 52 restantes están en el nivel B1 (véase la Figura 19).



Nota: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 19. *Participantes en el estudio, según su nivel*

Los participantes son hablantes nativos de chino, tienen el inglés como su primera lengua extranjera, han adquirido el español como su segunda lengua extranjera y fueron seleccionados entre los estudiantes matriculados en el segundo y tercer año. Hay que tener en cuenta que, cuando se inicia la carrera, los estudiantes no tienen conocimientos previos de español. En el momento de la realización de las producciones (mayo y junio de 2022), 47 alumnos estaban matriculados en el segundo año de su programa, y otros 52 en el tercer año. Al finalizar los cursos en junio de 2022, los niveles de competencia en español eran A2 para el primero y B1 para el segundo año, respectivamente, debido a que acababan de finalizar los cursos de nivel A2 y B1 en ese

momento. Hay que precisar que no se trata de un nivel acreditado, ya que, como hemos mencionado antes, los exámenes oficiales como el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) o el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Española) no reciben mucha atención por parte de los estudiantes chinos. En cambio, se priorizan las pruebas EEE-4 (*Examen de Español como Especialidad-Nivel 4*) y EEE-8 (*Examen de Español como Especialidad-Nivel 8*), que son requisitos obligatorios para graduarse. Por otra parte, en China hay escasos centros de exámenes oficiales, como el DELE, por ejemplo. Actualmente, solo tres ciudades chinas cuentan con presencia del Instituto Cervantes: Pekín, Shanghái y Hong-Kong. En nuestro caso, la ciudad de esta universidad, Jilin, está lejos de estas tres ciudades, lo que convierte el viaje para realizar estos exámenes en una inversión costosa para los estudiantes. Por eso, encontrar una cantidad significativa de informantes con un nivel de español acreditado es poco probable. No se ha incluido en nuestro corpus a los estudiantes de niveles superiores, ya que son pocos los que pueden alcanzar el nivel B2 y C1 antes de graduarse. Por otro lado, el nivel A1 resulta insuficiente para nuestro corpus. Por consiguiente, los niveles A2 y B1 han resultado los más adecuados para el tamaño de la muestra que requería el corpus, puesto que representan los máximos niveles que se pueden encontrar simultáneamente en la misma universidad.

Hay una predominancia notable de mujeres, como se muestra en la distribución de informantes por niveles y género en la Tabla 39, ya que, en el contexto de la adquisición de idiomas extranjeros, suele haber una cantidad considerablemente mayor de mujeres inscritas que de hombres.

Tabla 36. *Datos de informantes por nivel y género*

	Hombres	Mujeres	Total
Nivel A2	10	37	47
Nivel B1	10	42	52
Total			99

Dado que todos los participantes del nivel A2 y B1 provienen de la misma universidad, comparten un nivel homogéneo de formación del español y se encuentran

dentro del grupo etario de 19 a 23 años, puede darse por conseguido nuestro objetivo de reducir al mínimo la influencia de otras variables en nuestro estudio.

En la Tabla 40 se presentan los datos detallados de todos los participantes organizados según su nivel, edad y género, con una codificación exclusiva para cada individuo.

Tabla 37. Datos individuales de participantes: nivel, edad y sexo (Martín Vegas y Yin, 2022, pp. 2-5)

Código de los informantes	Nivel	edad	Sexo	Código de los informantes	Nivel	edad	Sexo
A201	A2	19	F	B101	B1	21	F
A202	A2	21	F	B102	B1	21	M
A203	A2	19	F	B103	B1	22	F
A204	A2	20	F	B104	B1	21	F
A205	A2	20	F	B105	B1	21	F
A206	A2	20	F	B106	B1	21	F
A207	A2	19	F	B107	B1	22	F
A208	A2	19	F	B108	B1	20	F
A209	A2	20	M	B109	B1	22	F
A210	A2	20	M	B110	B1	20	F
A211	A2	20	F	B111	B1	21	F
A212	A2	19	F	B112	B1	22	F
A213	A2	20	F	B113	B1	22	F
A214	A2	19	F	B114	B1	21	M
A215	A2	21	M	B115	B1	21	F
A216	A2	20	M	B116	B1	21	M
A217	A2	20	F	B117	B1	21	F
A218	A2	19	F	B118	B1	21	F
A219	A2	21	F	B119	B1	20	F
A220	A2	20	M	B120	B1	21	M

A221	A2	20	F	B121	B1	21	F
A222	A2	21	F	B122	B1	21	F
A223	A2	20	F	B123	B1	22	M
A224	A2	19	F	B124	B1	21	F
A225	A2	21	F	B125	B1	21	F
A226	A2	19	M	B126	B1	20	F
A227	A2	19	F	B127	B1	22	F
A228	A2	20	F	B128	B1	22	M
A229	A2	20	M	B129	B1	21	F
A230	A2	20	M	B130	B1	21	F
A231	A2	20	F	B131	B1	22	F
A232	A2	19	F	B132	B1	21	F
A233	A2	20	F	B133	B1	20	F
A234	A2	20	F	B134	B1	21	F
A235	A2	20	F	B135	B1	23	F
A236	A2	20	F	B136	B1	20	F
A237	A2	20	F	B137	B1	21	M
A238	A2	20	F	B138	B1	20	F
A239	A2	19	M	B139	B1	22	F
A240	A2	20	F	B140	B1	22	F
A241	A2	19	F	B141	B1	22	F
A242	A2	19	F	B142	B1	21	F
A243	A2	19	F	B143	B1	21	M
A244	A2	20	F	B144	B1	21	F
A245	A2	21	F	B145	B1	22	F
A246	A2	21	F	B146	B1	23	F
A247	A2	21	M	B147	B1	22	M
				B148	B1	22	F

B149	B1	20	F
B150	B1	20	F
B151	B1	20	F
B152	B1	22	M

3.2.2 Diseño de tareas y recogida de datos

Para motivar el discurso de los participantes y obtener el corpus deseado, se ha diseñado una serie de tareas motivadoras destinadas a fomentar la producción oral y escrita de los estudiantes sinohablantes. A continuación, se detallan las tareas extraídas de Martín Vegas y Yin (2022, pp. 15-16):

Tareas orales:

Tarea oral 1 (TO1)

Instrucciones para la descripción:

- Describa la fotografía: el lugar, las personas, los objetos y las acciones.
- Debe hablar sobre las características físicas de las personas y sobre su ropa o sobre las cosas que llevan.
- Usted debe hablar durante 3 o 4 minutos.

Fotografía:



(Fuente:

<https://www.tiendalosmolinos.com/comer-en-casa-siempre-es-una-gran-opcion/>)

Tarea oral 2 (TO2)

Cuénteme un viaje inolvidable que haya hecho con la familia o con los amigos.

Usted debe hablar durante 5 o 6 minutos.

Tareas escritas:

Tarea escrita 1 (TE1)

Instrucciones para la tarea escrita:

- Describa la fotografía: el lugar, las personas, los objetos y las acciones.
- Debe describir las características físicas de las personas, su ropa y las cosas que llevan.
- Número de palabras: entre 80 y 100.

Fotografía:



Eric en el metro de Tokio (Fuente: <https://japonismo.com/blog/como-usar-metro-tokio>)

Tarea escrita 2 (TE2)

Cuénteme la historia de un libro favorito o una película favorita y por qué le ha gustado.

Número de palabras: entre 80 y 100.

Las tareas son originales y fueron diseñadas atendiendo a las variables relevantes para nuestro estudio: el tipo de tarea (oral/escrito) y el género textual (narrativo/ descriptivo). El análisis de errores en textos orales y escritos es relevante,

ya que representan dos modos esenciales de comunicación con diferencias significativas en su producción. Además, proporcionan una comprensión más integral de las habilidades lingüísticas de un individuo, tanto en la expresión oral como en la escrita, y revelan áreas específicas que requieren mejora. Por esta razón, consideramos fundamental incluir ambos tipos de discurso. En cuanto al género textual, se distingue generalmente entre narración, descripción, argumentación, entre otras. En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos son las secuencias textuales que se interpretan y producen en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua, resultando particularmente significativas para los aprendices. La descripción, por otro lado, es una forma más elemental que otras formas textuales con larga tradición. En la lingüística del texto, se analiza como una secuencia dominante en ciertos discursos, constituyendo uno de los modos fundamentales de organización y coherencia de los enunciados (Atienza Cerezo et al., 2005). Por lo tanto, los textos descriptivos y narrativos se consideran los más representativos y fueron seleccionados como referencia en nuestro análisis de errores.

Los códigos empleados para las tareas son los siguientes:

- TO1: tarea oral primera (descripción)
- TO2: tarea oral segunda (narración)
- TE1: tarea escrita primera (descripción)
- TE2: tarea escrita segunda (narración)

En la TO1 y TE1, se les pide a los estudiantes que describan una fotografía de una escena cotidiana. En la TO1, los estudiantes deben describir oralmente los objetos presentes, el lugar, las características físicas de las personas, incluyendo la ropa que llevan y sus acciones en la imagen, durante 3-4 minutos. La imagen muestra que una familia está comiendo a la mesa. Esta imagen fue seleccionada debido a que incluye a seis personas de diferentes edades y con ropa de diversos colores. Además, en la mesa hay una variedad de objetos y alimentos. En otras palabras, es una imagen rica en elementos que pueden motivar la descripción oral. En la TE1, se les pide a los estudiantes que describan, de manera escrita, los mismos aspectos: los objetos, el lugar,

las características físicas de las personas, incluyendo la ropa que llevan y sus acciones en la imagen. Para esta tarea, se seleccionó una imagen de varias personas en un vagón de metro. Esta imagen también contiene diversos personajes, cada uno con ropa de diferentes colores y haciendo distintas actividades, ofreciendo así múltiples elementos que pueden enriquecer el texto.

En la TO2 y TE2, se pide a los estudiantes que elaboren un texto narrativo sin el estímulo de una fotografía. Consideramos que las primeras tareas de ambas partes (TO1 y TE1) son descriptivas e invitan a emplear predominantemente el presente de indicativo, mientras que los textos narrativos favorecerán el uso de verbos en tiempo pasado. La TO2 requiere que los estudiantes cuenten oralmente un viaje inolvidable con la familia o con los amigos durante 5-6 minutos, asegurándose de que narren un evento que tuvo lugar en el pasado. Esta tarea fomenta el uso de verbos en diferentes tiempos y con distintos pronombres personales, enriqueciendo así el análisis de errores verbales. De manera similar, en la TE2, se pide a los estudiantes que escriban una narración sobre la historia de su libro o película favorita, explicando por qué les ha gustado. Aunque no es una experiencia personal, requiere el uso del tiempo pasado. Se espera que intervengan distintos personajes en la narración y que se introduzca el tiempo pasado.

Es importante mencionar que los informantes firmaron un consentimiento previo a la recogida del material, autorizando la inclusión de sus producciones en nuestro estudio y su posterior publicación en acceso abierto. La muestra se recogió de dos maneras, en función del tipo de producción. Las producciones orales se realizaron de forma individual con la investigadora. Se grabaron mediante la aplicación *Hailu* y una plataforma virtual *Tengxun*⁵⁵ que es conocida por todos los sujetos porque habitualmente realizan las clases virtuales con esta aplicación. Los participantes fueron citados uno a uno para entrar sucesivamente en el aula virtual mediante el enlace generado. Una vez que empezó la conversación, se cronometró con la intención de

⁵⁵ Es imprescindible mencionar que todas las herramientas utilizadas en la recopilación de datos fueron elegidas con el requisito de que fueran compatibles con el contexto chino debido a consideraciones políticas. Esto puede hacer que sean poco familiares para los investigadores occidentales.

controlar bien la duración y obtener producciones válidas. Durante este proceso, a veces la investigadora intervenía en las producciones orales, solo para motivar el discurso si se observaba que los sujetos se estancaban o se paraban. Por su parte, las pruebas escritas se realizaron mediante la aplicación *Wenjuanxing* de manera presencial, en la misma jornada y en presencia de la profesora. Antes de empezar, se creó un espacio virtual donde se dispusieron las dos tareas escritas y se generó un enlace de acceso. Los participantes accedieron a través de este enlace para realizar las tareas escritas, con una duración máxima de 35 minutos. Al finalizar este tiempo, las tareas se recopilaron automáticamente y todas las producciones se almacenaron en el archivo del espacio creado. La presencia de la profesora en el aula tenía como objetivo evitar que los participantes consultaran fuentes de información como diccionarios o copiaran unos de otros, asegurando así la veracidad y originalidad de los datos recogidos, con la espontaneidad propia del discurso.

Las producciones orales no se pudieron transcribir con la ayuda de herramientas informáticas debido a problemas de pronunciación y al uso frecuente de la lengua materna, el chino. Por este motivo se llevó a cabo una transcripción manual sometida a varias revisiones con la finalidad de asegurar que las transcripciones reflejan de manera precisa el contenido del audio original desde la perspectiva del hablante. Se han aplicado las convenciones de transcripción que se muestran en las siguientes tablas, basadas en Briz (1995) y PRESEEA (2008). Finalmente, las transcripciones orales, junto con las producciones escritas, se han puesto a disposición de los investigadores en la web <https://corsinoele.usal.es/>.

Tabla 38. *Convenciones de transcripción de Briz (1995, pp. 40-41)*

Marca	Significado
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(())	Fragmento indescifrable.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.
¿?	Interrogaciones.
!	Exclamación de cierre.
[...]	Fragmento suprimido.

Tabla 39. *Convenciones de transcripción de PRESEEA (2008)*

Marca	Significado
<alargamiento/>	Alargamiento de sonido (sin espacio).
<simultáneo> </simultáneo>	Solapamiento.
<lengua= “ ”></lengua>	Cambio de lengua (léxico, oracional,...), L1 de los hablantes y L2, con indicación desarrollada de lengua.

3.2.3 El Corpus CorSinoELE

Con todos los textos obtenidos, se creó el Corpus CorSinoELE (Corpus de español hablado y escrito por sinohablantes, <https://corsinoele.usal.es/>), compuesto por producciones orales y escritas. A continuación, se presentan varios recuentos de las producciones obtenidas para facilitar los análisis posteriores de errores. En primer lugar, en la Tabla 43, se muestra el número total de las producciones orales válidas junto con la parte escrita, clasificadas según cada tipo de texto. Hay que indicar que, en ambos niveles, se eliminó un participante respectivamente en la tarea oral por distintas razones.

Tabla 40. *Número total de tareas orales y escritas*

	TO1	TO2	TE1	TE2
Nivel A2	46	46	47	47
Nivel B1	51	51	52	52
En total	97	97	99	99

Para facilitar el trabajo estadístico se ha generado una codificación para identificar cada una de las producciones. La codificación se compone de tres elementos (nivel-número de hablante-tarea) de tal manera que el código A201TO1 es la etiqueta de la producción del hablante 01 de nivel A2 en la tarea oral descriptiva. Esta codificación se ha usado en el corpus CorSinoELE. En el corpus publicado, cada texto tiene un enlace de acceso. En el caso de los textos orales, se incorpora el audio grabado junto con su transcripción.

Partiendo de las codificaciones, la Tabla 45 se enfoca en las producciones orales, detallando la duración temporal de cada tarea oral y el número de palabras transcritas.

Tabla 41. *Duración temporal y número de palabras transcritas (ítems) de las tareas orales para cada participante*

TO1	Tiempo de grabación	Ítems	TO2	Tiempo de grabación	Ítems
A201TO1	00:03:02	99	A201TO2	00:06:12	199
A202TO1	00:03:49	107	A202TO2	00:05:01	114
A203TO1	00:04:48	192	A203TO2	00:04:35	138
A204TO1	00:04:07	190	A204TO2	00:05:07	149
A205TO1	00:04:53	190	A205TO2	00:05:26	33
A206TO1	00:03:02	11	A206TO2	00:05:02	36
A207TO1	00:04:30	131	A207TO2	00:05:47	163
A208TO1	00:03:09	103	A208TO2	00:05:07	66
A209TO1	00:04:05	50	A209TO2	00:05:44	94
A210TO1	00:03:21	104	A210TO2	00:05:03	100

A211TO1	00:04:45	222	A211TO2	00:04:47	179
A212TO1	00:03:29	176	A212TO2	00:04:55	214
A213TO1	00:03:54	136	A213TO2	00:05:25	179
A214TO1	00:04:04	29	A214TO2	00:05:01	60
A215TO1	00:04:42	147	A215TO2	00:05:13	208
A216TO1	00:03:23	140	A216TO2	00:05:57	257
A217TO1	00:04:01	120	A217TO2	00:05:27	124
A218TO1	00:03:56	97	A218TO2	00:05:44	100
A219TO1	00:04:10	119	A219TO2	00:05:05	132
A220TO1	00:04:08	172	A220TO2	00:06:44	286
A221TO1	00:04:05	120	A221TO2	00:05:26	137
A222TO1	00:04:05	147	A222TO2	00:05:32	81
A223TO1	00:03:05	99	A223TO2	00:05:32	150
A224TO1	00:04:07	91	A224TO2	00:05:03	49
*A225TO1	Eliminado	*	*A225TO2	Eliminado	*
A226TO1	00:03:12	61	A226TO2	00:05:04	93
A227TO1	00:03:39	96	A227TO2	00:05:08	89
A228TO1	00:04:03	64	A228TO2	00:05:08	97
A229TO1	00:03:02	149	A229TO2	00:05:46	203
A230TO1	00:04:04	93	A230TO2	00:06:27	197
A231TO1	00:04:26	75	A231TO2	00:05:25	115
A232TO1	00:03:49	165	A232TO2	00:05:32	176
A233TO1	00:03:03	178	A233TO2	00:05:10	112
A234TO1	00:03:39	71	A234TO2	00:05:03	63
A235TO1	00:03:22	23	A235TO2	00:04:59	15
A236TO1	00:03:22	197	A236TO2	00:05:00	162
A237TO1	00:03:02	111	A237TO2	00:05:10	87
A238TO1	00:03:03	129	A238TO2	00:04:58	143

A239TO1	00:04:44	70	A239TO2	00:06:30	93
A240TO1	00:03:07	108	A240TO2	00:05:21	114
A241TO1	00:04:23	152	A241TO2	00:07:05	215
A242TO1	00:03:07	126	A242TO2	00:05:21	138
A243TO1	00:03:35	133	A243TO2	00:05:06	134
A244TO1	00:03:45	129	A244TO2	00:05:11	153
A245TO1	00:03:33	150	A245TO2	00:05:51	240
A246TO1	00:03:28	62	A246TO2	00:05:19	65
A247TO1	00:03:02	77	A247TO2	00:05:02	61
B101TO1	00:04:42	176	B101TO2	00:05:04	249
B102TO1	00:04:25	193	B102TO2	00:05:07	234
B103TO1	00:04:41	199	B103TO2	00:07:08	370
B104TO1	00:04:28	128	B104TO2	00:04:21	134
B105TO1	00:04:27	327	B105TO2	00:06:10	365
B106TO1	00:03:43	110	B106TO2	00:05:08	222
B107TO1	00:04:15	128	B107TO2	00:06:18	227
B108TO1	00:04:00	146	B108TO2	00:05:02	159
B109TO1	00:03:41	156	B109TO2	00:04:45	216
B110TO1	00:04:33	232	B110TO2	00:05:45	254
B111TO1	00:04:17	140	B111TO2	00:07:39	292
B112TO1	00:03:29	129	B112TO2	00:04:16	142
B113TO1	00:03:53	181	B113TO2	00:06:45	331
B114TO1	00:03:40	276	B114TO2	00:08:16	579
B115TO1	00:04:21	204	B115TO2	00:05:16	171
B116TO1	00:04:41	282	B116TO2	00:08:47	527
B117TO1	00:04:17	202	B117TO2	00:04:52	167
B118TO1	00:04:10	184	B118TO2	00:05:11	236
B119TO1	00:04:09	167	B119TO2	00:05:14	264

B120TO1	00:04:20	178	B120TO2	00:05:06	145
B121TO1	00:04:18	161	B121TO2	00:04:58	157
B122TO1	00:03:57	30	B122TO2	00:04:50	45
B123TO1	00:04:05	136	B123TO2	00:05:51	280
B124TO1	00:04:24	125	B124TO2	00:05:07	189
B125TO1	00:04:09	216	B125TO2	00:05:17	244
B126TO1	00:03:26	122	B126TO2	00:05:03	174
B127TO1	00:04:56	184	B127TO2	00:06:04	286
B128TO1	00:04:47	160	B128TO2	00:06:28	150
B129TO1	00:04:28	189	B129TO2	00:05:48	291
B130TO1	00:04:02	73	B130TO2	00:05:05	161
B131TO1	00:04:16	249	B131TO2	00:05:57	306
B132TO1	00:04:54	174	B132TO2	00:04:59	219
B133TO1	00:05:07	184	B133TO2	00:05:19	156
B134TO1	00:04:08	142	B134TO2	00:04:57	173
B135TO1	00:04:17	120	B135TO2	00:05:06	174
B136TO1	00:04:14	216	B136TO2	00:05:19	306
B137TO1	00:06:11	85	B137TO2	00:05:28	92
B138TO1	00:04:11	194	B138TO2	00:05:08	345
B139TO1	00:04:10	284	B139TO2	00:05:34	231
*B140TO1	Eliminado	*	*B140TO2	Eliminado	*
B141TO1	00:04:36	85	B141TO2	00:05:34	114
B142TO1	00:05:10	152	B142TO2	00:06:24	249
B143TO1	00:04:20	155	B143TO2	00:05:50	172
B144TO1	00:05:04	109	B144TO2	00:05:31	115
B145TO1	00:04:12	100	B145TO2	00:05:36	143
B146TO1	00:04:29	94	B146TO2	00:05:06	104
B147TO1	00:04:36	70	B147TO2	00:04:50	151

B148TO1	00:04:50	173	B148TO2	00:05:19	167
B149TO1	00:05:02	151	B149TO2	00:06:29	199
B150TO1	00:04:03	177	B150TO2	00:05:55	299
B151TO1	00:04:37	132	B151TO2	00:06:14	166
B152TO1	00:04:11	130	B152TO2	00:04:37	123

En la primera tarea (descriptivo), se observa que para los estudiantes del nivel A2, el audio A205TO1 es el más largo, con una duración de 00:04:53, mientras que los que los audios de A201TO1, A206TO1, A229TO1 y A247TO1 registraron las duraciones más cortas, con 00:03:02. Esta diferencia es considerable, ya que el audio más largo duró casi 2 minutos más que los más cortos dentro de la misma tarea y nivel. En cuanto a los estudiantes del nivel B1, el audio B137TO1 fue el más largo, con una duración de 00:06:11, mientras que el audio B126TO1 fue el más breve, con un tiempo de 00:03:26. Esta diferencia también es significativa, debido a que el audio más largo duró 2 minutos y 45 segundos más que el más corto. Por tanto, la diferencia en la duración entre las producciones más largas y las más cortas es similar tanto en el nivel A2 como en el nivel B1.

En la segunda tarea (narrativo), para los estudiantes del nivel A2, el audio con código A241TO2 fue el más largo, con un tiempo de 00:07:05, mientras que el audio A203TO2 tuvo la menor duración, con 00:04:35. Las diferencias son también bastante marcadas, ya que el audio más largo duró 2 minutos y 30 segundos más que el más corto. Con respecto a los estudiantes del nivel B1, el audio B116TO2 fue el más largo, con una duración de 00:08:47, y el audio B112TO2 fue el más breve, con un tiempo de 00:04:16, presentando una diferencia de 4 minutos y 31 segundos. Por lo tanto, la diferencia más notable en la duración de las producciones se observa en los textos narrativos de los estudiantes del nivel B1, lo cual podría apuntar a una notable variación en las habilidades orales de los miembros de este grupo, especialmente en la elaboración de textos narrativos.

Comparando los resultados de los dos niveles, se puede observar que las producciones orales más largas del nivel B1 son más extensas que las del nivel A2, lo

cual es esperado debido a que los estudiantes de nivel más alto, con mayor tiempo de exposición a la lengua meta, tienen la capacidad de hablar más y durante más tiempo. Sin embargo, llama la atención que, en la tarea narrativa (TO2), el audio más breve del nivel B1 tenga una duración menor que la del audio más breve del nivel A2 en la misma tarea. Esto puede deberse a que el estudiante del nivel A2 presentaba muchas interrupciones en su producción (y esto se comprueba al observar que en el audio del estudiante del nivel A2 nos encontramos con 11 palabras, mientras que en el audio del estudiante del nivel B1 nos encontramos con 30 palabras).

Dentro de las producciones orales, no se compararán los datos de diferentes tipos de textos producidos (descriptivo/narrativo), debido a que en el diseño de la tarea se pidió a los estudiantes que hablaran más tiempo en la segunda tarea (narrativo) que en la primera (descriptivo), puesto que la naturaleza del texto narrativo está destinada a la complejidad en comparación con el texto descriptivo y habitualmente requiere más tiempo.

Para reflejar mejor las diferencias individuales entre las producciones orales, a continuación, se presenta el promedio de duración temporal por nivel y tipo de texto producido en la Tabla 46.

Tabla 42. Promedio de duración temporal por el nivel y el tipo de texto producido en producciones

orales

	A2 (46 producciones)		B1 (51 producciones)	
TO1	Duración total	Promedio	Duración total	Promedio
(descriptivo)	02:53:10	≈ 00:03:45	03:43:22	≈ 00:04:22
TO2	Duración total	Promedio	Duración total	Promedio
(narrativo)	04:03:23	≈ 00:05:17	04:45:53	≈ 00:05:36

En la Tabla 46, se observa que en la primera tarea oral (descriptivo), la duración promedio del nivel B1 supera en 37 segundos a la del nivel A2. En la segunda tarea (narrativo), el promedio de duración del nivel B1 excede en 19 segundos al del nivel A2. Observamos, por lo tanto, que la duración promedio de las producciones del nivel

B1 es siempre mayor que la del nivel A2, tanto en los textos descriptivos como en los narrativos. Estos datos están de acuerdo con lo que señalan Faerch y Kasper (1983, p. 235): los estudiantes del nivel más avanzado son capaces de planificar unidades más largas. Sin embargo, detectamos que la diferencia entre los dos niveles en la segunda tarea (narrativo) es bastante pequeña y probablemente esto se debe a la complejidad cognitiva de esta tarea (Robinson, 2001) y a la ansiedad (Chan et al., 2012), que son aspectos que afectan por igual a los estudiantes de estos niveles.

No solo nos enfocamos en la duración de las producciones orales, sino también en los ítems que producen los participantes para observar si existe alguna correlación entre ambos aspectos. A continuación, analizamos el número de palabras transcritas de estas dos tareas orales (presentados en la Tabla 46). En la primera tarea (descriptivo), para los estudiantes del nivel A2, el audio más largo, A205TO1, contiene 190 palabras transcritas. Los audios más cortos tienen las siguientes cantidades de ítems: A201TO1 con 99 ítems, A206TO1 con 11 ítems, A229TO1 con 149 ítems y A247TO1 con 77 ítems. Se confirma que el audio de mayor duración contiene más palabras transcritas que los audios más cortos. Sin embargo, hay excepciones, como el audio 214TO1 que, con una duración 00:04:04, contiene solo 29 ítems, el A209TO1 que con 00:04:05 contiene 50 ítems y el A239TO1 con 00:04:44 contiene 29 ítems. Comprobamos, por lo tanto, que no existe una correlación consistente entre mayor duración y mayor cantidad de ítems en las producciones orales descriptivas para los estudiantes del nivel A2.

En la segunda tarea (narrativo) para los estudiantes del nivel A2, el audio más largo, el A241TO2, contiene 215 ítems, mientras que el más corto, el A203TO2, contiene 138 ítems. El audio más largo sí tiene más palabras producidas que el más corto. Sin embargo, hay audios con más de 5 minutos de duración, pero con menos de 100 ítems: A205TO2 con 33 ítems en 00:05:26, A06TO2 con 36 ítems en 00:05:02, A224TO2 con 49 ítems en 00:05:03, A246TO2 con 65 ítems en 00:05:19, A247TO2 con 61 ítems en 00:05:03, entre otros. Por tanto, tampoco en este caso existe una correlación clara entre la duración y la cantidad de palabras. Resumiendo las ideas

anteriores, podemos concluir que para los estudiantes de nivel A2, la producción oral no muestra que una mayor duración implique más palabras producidas. Es altamente probable que se estanquen de vez en cuando, tanto en textos descriptivos como narrativos.

En la primera tarea (descriptivo) para los estudiantes del nivel B1, el audio más largo, B137TO1, contiene solamente 85 ítems. Por el contrario, el audio más corto, etiquetado como B126TO1, tiene 122 ítems. Esto se debe a los largos momentos de silencio en B137TO1. Además, hay varios audios largos con pocos ítems: B122TO1 con 30 ítems en 00:03:57, B130TO1 con 73 ítems en 00:04:02, B137TO1 con 85 ítems en 00:06:11, B141TO1 con 85 ítems en 00:04:36, B146TO1 con 94 ítems en 00:04:29, entre otros. Por lo tanto, no existe una correlación entre mayor duración y mayor cantidad de ítems producidos en la elaboración de texto descriptivo para estudiantes sinohablantes del nivel B1.

En la segunda tarea (narrativo) para los mismos estudiantes de nivel B1, el audio más largo, B116TO2, contiene 527 ítems, mientras que el más corto, B112TO2, contiene solamente 142 ítems. No obstante, también hay audios largos con pocos ítems: B122TO2 con 45 ítems en 00:04:50, B137TO2 con 92 ítems en 00:05:28, B146TO2 con 104 ítems en 00:05:06, entre otros. Por lo tanto, tampoco existe una correlación clara entre mayor duración temporal y la cantidad de palabras producidas en la elaboración del texto narrativo para el nivel B1.

En definitiva, desde la perspectiva de la comparación entre las producciones orales con más y menos ítems, no hay una correlación entre mayor duración y mayor cantidad de palabras producidas, tanto en el nivel A2 como en el B1. Por eso, en las producciones orales de nuestro corpus, los audios largos pueden incluir pocos verbos, mientras que los audios cortos pueden contener más.

La Tabla 47 proporciona las cifras totales y el promedio de palabras por nivel y tipo de texto.

Tabla 43. Promedio de número de palabras por nivel y tipo de texto

	A2 (46 producciones)		B1 (51 producciones)	
TO1	Ítem total	Promedio	Ítem total	Promedio
(descriptivo)	5411	≈ 118	8310	≈ 163
TO2	Ítem total	Promedio	Ítem total	Promedio
(narrativo)	6013	≈ 131	11265	≈ 221

En la primera tarea (descriptivo), el promedio de ítems por individuo en el nivel B1 es 45 ítems más que en el nivel A2. En la segunda tarea (narrativo), el promedio en el nivel B1 contiene 90 ítems más que en el nivel A2. Se confirma, por lo tanto, la tendencia a que los individuos del nivel B1 produzcan textos con más palabras que los del nivel A2.

A continuación, nos enfocamos en el número de palabras en las producciones escritas y realizamos una comparación entre los dos niveles (Tabla 48).

Tabla 44. Recuento de palabras producidas en cada producción escrita

A2TE1	N° de palabras	A2TE2	N° de palabras	B1TE1	N° de palabras	B1TE2	N° de palabras
A201TE1	89	A201TE2	87	B101TE1	107	B101TE2	71
A202TE1	103	A202TE2	70	B102TE1	87	B102TE2	89
A203TE1	132	A203TE2	95	B103TE1	99	B103TE2	114
A204TE1	127	A204TE2	98	B104TE1	107	B104TE2	91
A205TE1	98	A205TE2	82	B105TE1	95	B105TE2	102
A206TE1	56	A206TE2	44	B106TE1	75	B106TE2	68
A207TE1	87	A207TE2	84	B107TE1	276	B107TE2	329
A208TE1	80	A208TE2	48	B108TE1	132	B108TE2	149
A209TE1	89	A209TE2	39	B109TE1	119	B109TE2	204
A210TE1	86	A210TE2	75	B110TE1	98	B110TE2	89
A211TE1	119	A211TE2	94	B111TE1	85	B111TE2	84

A212TE1	93	A212TE2	88	B112TE1	87	B112TE2	98
A213TE1	84	A213TE2	101	B113TE1	97	B113TE2	96
A214TE1	66	A214TE2	63	B114TE1	83	B114TE2	86
A215TE1	78	A215TE2	99	B115TE1	113	B115TE2	119
A216TE1	101	A216TE2	110	B116TE1	155	B116TE2	101
A217TE1	129	A217TE2	89	B117TE1	132	B117TE2	140
A218TE1	45	A218TE2	39	B118TE1	159	B118TE2	113
A219TE1	94	A219TE2	95	B119TE1	111	B119TE2	81
A220TE1	73	A220TE2	86	B120TE1	100	B120TE2	117
A221TE1	61	A221TE2	78	B121TE1	94	B121TE2	111
A222TE1	83	A222TE2	75	B122TE1	80	B122TE2	127
A223TE1	89	A223TE2	88	B123TE1	123	B123TE2	127
A224TE1	88	A224TE2	68	B124TE1	88	B124TE2	128
A225TE1	9	A225TE2	7	B125TE1	105	B125TE2	264
A226TE1	81	A226TE2	78	B126TE1	95	B126TE2	90
A227TE1	86	A227TE2	57	B127TE1	140	B127TE2	94
A228TE1	74	A228TE2	75	B128TE1	72	B128TE2	37
A229TE1	101	A229TE2	112	B129TE1	72	B129TE2	85
A230TE1	83	A230TE2	79	B130TE1	88	B130TE2	68
A231TE1	105	A231TE2	39	B131TE1	145	B131TE2	117
A232TE1	142	A232TE2	76	B132TE1	96	B132TE2	88
A233TE1	99	A233TE2	54	B133TE1	84	B133TE2	93
A234TE1	39	A234TE2	63	B134TE1	107	B134TE2	115
A235TE1	70	A235TE2	39	B135TE1	158	B135TE2	76
A236TE1	130	A236TE2	48	B136TE1	126	B136TE2	88
A237TE1	95	A237TE2	86	B137TE1	60	B137TE2	86
A238TE1	136	A238TE2	158	B138TE1	127	B138TE2	102
A239TE1	57	A239TE2	49	B139TE1	87	B139TE2	113

A240TE1	93	A240TE2	96	B140TE1	81	B140TE2	92
A241TE1	73	A241TE2	66	B141TE1	95	B141TE2	80
A242TE1	96	A242TE2	81	B142TE1	92	B142TE2	39
A243TE1	132	A243TE2	73	B143TE1	127	B143TE2	90
A244TE1	89	A244TE2	84	B144TE1	72	B144TE2	82
A245TE1	125	A245TE2	109	B145TE1	106	B145TE2	77
A246TE1	81	A246TE2	98	B146TE1	72	B146TE2	71
A247TE1	65	A247TE2	88	B147TE1	49	B147TE2	64
				B148TE1	143	B148TE2	122
				B149TE1	91	B149TE2	101
				B150TE1	130	B150TE2	104
				B151TE1	90	B151TE2	102
				B152TE1	98	B152TE2	88

Se observa que, en la primera tarea (descriptivo), para los estudiantes del nivel A2, la producción escrita más larga es A232TE1 con 142 ítems, mientras que la más breve, A225TE1, contiene únicamente 9 ítems. Para los estudiantes del nivel B1, la producción más larga es B107TE1 con 276 ítems, mientras que la más corta es B147TE1 con 49 ítems. En los textos descriptivos se observa, por lo tanto, una cierta correlación entre el nivel y la cantidad de palabras: a mayor nivel, mayor es la cantidad de palabras, tanto en las producciones más largas como en las más cortas.

En la segunda tarea (narrativo), para los estudiantes del nivel A2, la producción más larga es la A238TE2 con 158 ítems, mientras que la más breve, A225TE2, contiene 7 ítems. Para los estudiantes del nivel B1, la producción más larga es B107TE2 con 329 ítems, mientras que la más corta, B128TE2, contiene 37 ítems. En este caso, también se evidencia la misma correlación: a mayor nivel, mayor es el volumen de palabras producidas.

En resumen, a partir de la diferencia presentada entre las producciones escritas más largas y más cortas, podemos observar que los estudiantes del nivel avanzado (B1)

producen un mayor número de ítems que los del nivel A2, tanto en los textos descriptivos como en los narrativos.

En las producciones escritas en una lengua segunda, se ha comprobado que los usuarios de niveles avanzados tienden a producir oraciones más largas y un lenguaje más elaborado (Housen et al., 2019; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). En consonancia con esto “El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas menciona explícitamente el parámetro de extensión en algunos de los niveles especificados en los descriptores de escritura, por ejemplo, *Soy capaz de escribir textos breves* (A2) frente a *Soy capaz de escribir textos claros y detallados* (B2)” (Consejo de Europa, 2002, pp. 30-31). Los términos *breve* y *detaillado* apuntan al hecho de que un estudiante de mayor nivel tiende a producir textos de mayor extensión. Es por lo tanto esperable que en las producciones escritas de los sujetos del nivel B1 nos encontremos con más cantidad de verbos para analizar.

También existe una correlación entre el género textual y la cantidad de ítems producidos: en los textos narrativos se observa un número de palabras más alto que en los textos descriptivos. Se espera, además, que en los textos narrativos aparezca más cantidad de verbos, ya que la tarea requiere relatar una secuencia de eventos, mientras que en el texto descriptivo se incide más en la descripción de personas, lugares y objetos de una imagen.

La Tabla 49 muestra el promedio de palabras en las producciones escritas en función del nivel y del género textual.

Tabla 45. Promedio de palabras por nivel y tipo de texto en producciones escritas

	A2 (47 producciones)		B1 (52 producciones)	
TE1	Ítem total	Promedio	Ítem total	Promedio
(descriptivo)	4211	≈ 90	5510	≈ 106
TE2	Ítem total	Promedio	Ítem total	Promedio
(narrativo)	3610	≈ 77	5462	≈ 105

A partir de los datos presentado en esta tabla, se observa que en ambos tipos de texto (descriptivo y narrativo), el promedio de ítems producidos por estudiantes del

nivel B1 es superior al de aquellos del nivel A2.

En ambos niveles (A2 y B1), el promedio de ítems es más elevado en los textos descriptivos que en los narrativos. Sin embargo, las diferencias no son considerables, especialmente en el nivel B1. Esto puede deberse a que los estudiantes del nivel B1 tienen una comprensión más profunda y completa de la lengua y podrían escribir menos palabras debido a su habilidad para sintetizar información y evitar repeticiones innecesarias.

En la Tabla 50 integramos los promedios para los dos tipos de textos.

Tabla 46. *Promedio de palabras por nivel y tipo de texto en producciones escritas y orales*

	A2		B1	
	Oral transcrita	Escrita	Oral transcrita	Escrita
Texto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
descriptivo	≈ 118	≈ 90	≈ 163	≈ 106
Texto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
narrativo	≈ 131	≈ 77	≈ 221	≈ 105

En la tabla se observa que, tanto en cada género de texto producido (descriptivo/narrativo) como en cada nivel (A2/B1), el promedio de palabras producidas en las tareas escritas es menor que en las orales. Esta diferencia entre ambas modalidades es especialmente notable en la elaboración de textos narrativos por parte de los estudiantes del nivel B1. Esta diferencia se debe a la naturaleza de cada modalidad. Al hablar de manera espontánea y sin preparación previa, se producen muchas repeticiones innecesarias y autocorrecciones, que sí se incluyen en el cómputo de número de palabras. Además, en la producción oral, los estudiantes son menos conscientes de las reglas gramaticales y las estructuras complejas. Esto puede llevarlos a hablar de manera más libre, sin preocuparse tanto por la precisión gramatical como lo harían al escribir. Asimismo, la producción oral puede ser menos exigente cognitivamente en comparación con la modalidad de escrita, dado que no requiere la organización detallada de ideas que caracteriza a la producción escrita. Estos son

factores que permiten que los estudiantes generen palabras fácilmente y sin la presión de producir un texto formalmente estructurado.

Tras estos análisis previos del volumen tanto de las producciones orales como de las escritas, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Los estudiantes del nivel B1 presentan una mayor duración en sus producciones orales, así como un mayor número de palabras tanto en la tarea oral como en la tarea escrita en comparación con los estudiantes del nivel A2.
- 2) En general, se produce un mayor volumen de palabras en la tarea oral que en la tarea escrita.

Con respecto al género de texto producido (descriptivo/narrativo), no ha sido posible sacar conclusiones claras. No obstante, en lo referente al uso de verbos, es previsible que encontremos una mayor cantidad de verbos en las producciones del nivel B1 y en las tareas orales.

Para terminar esta presentación general de los datos, la Tabla 51 ofrece un cómputo total de textos por tareas y niveles partiendo de las tablas previas. En definitiva, contamos con un corpus propio que consta de 392 textos orales y escritos producidos por 99 estudiantes sinohablantes a partir de un total de 16:25:48 de grabación y con un cómputo total de 49.792 palabras.

Tabla 47. *Cómputo total de textos por tareas y niveles (Martín Vegas y Yin, 2022, p. 13)*

	Número total de textos	Tiempo total de grabaciones orales	Palabras totales de TO	Palabras totales de TE	Palabras totales
A2	186	07:56:33	11.424	7.821	19.245
B1	206	08:29:15	19.575	10.972	30.547
Total	392	16:25:48	30.999	18.793	49.792

3.2.4 Procedimiento y análisis de datos

Con todos estos datos, hemos llevado a cabo un análisis estadístico

correlacionando los diferentes tipos de errores verbales con tres variables: el nivel de español (A2/B1), el género textual (descriptivo/narrativo) y el tipo de la tarea (escrito/oral) con el fin de verificar las tres preguntas formuladas al inicio de la tesis:

- a) ¿Hay más errores en los estudiantes del nivel A2 o en los del nivel B1?
- b) ¿Se cometen más errores verbales en la tarea oral que en la escrita?
- c) ¿Hay más errores verbales en los textos narrativos que en los descriptivos?

Nuestras tres preguntas se orientan a detectar dónde se cometen más errores verbales por parte de los estudiantes chinos.

Tras obtener los datos básicos del corpus, el siguiente paso imprescindible fue marcar todos los verbos empleados de estos 392 textos y, en los casos de error, indicar la forma correcta al lado del verbo original con la intención de facilitar la identificación del tipo de error. Optamos por escoger seis tipos de errores que se han presentado previamente, basándonos en criterios lingüísticos. Cada error se indica con un código propio, tal y como se muestra en la Tabla 52.

Tabla 48. *Codificación de tipos de errores*

Fenómeno	Código
Uso de infinitivo (en vez de verbo conjugado)	[V:]
Error en la concordancia entre sujeto y verbo (solo número)	[V1.1]
Error en la concordancia entre sujeto y verbo (solo persona)	[V1.2]
Confusión de tiempo verbal	[*T]
Error en la raíz	[VF.1]
Confusiones léxicas (por ejemplo, confusión entre <i>ser</i> y <i>estar</i>)	[VU]

El análisis estadístico de los datos nos permitirá controlar nuestras hipótesis. Además de esto, la inspección detallada del material obtenido nos permitirá medir qué tipos de errores son más frecuentes en función del nivel, el tipo de tarea o el género de texto, con lo cual podremos ofrecer un análisis que sea útil para los docentes permitiéndoles determinar a qué aspectos tienen que prestar más atención.

En nuestro material hemos identificado en cada caso el tipo de error y le hemos

asignado su correspondiente código de identificación (<https://corsinoele.usal.es/>). De acuerdo con los códigos asignados, hemos registrado el número de errores de cada tipo en cada texto. Dado que son producciones libres, también hemos recopilado el número total de verbos usados en cada texto. Toda esta información se recoge en la Tabla 53.

Tabla 49. Errores cometidos en cada texto y su tipología

A2TE1	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]	A2TE2	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]	A2TO1	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]
A201TE1	14				1			A201TE2	15	2	1	3	1			A201TO1	13	3				1	1
A202TE1	16							A202TE2	13			1	1			A202TO1	10	1					
A203TE1	14							A203TE2	14				5			A203TO1	15						1
A204TE1	18							A204TE2	15		2		5			A204TO1	20	1					3
A205TE1	11	1			1		1	A205TE2	9							A205TO1	8						
A206TE1	9	2			2			A206TE2	7							A206TO1	2						
A207TE1	13	1						A207TE2	15		2			2		A207TO1	16	3					1
A208TE1	12				3			A208TE2	9		1		3			A208TO1	15	1					
A209TE1	8							A209TE2	6	1					1	A209TO1	5				1		
A210TE1	16				4		1	A210TE2	13					1		A210TO1	11	1			3		1
A211TE1	18							A211TE2	12				1			A211TO1	22						
A212TE1	17		1		1		1	A212TE2	11				1			A212TO1	22	1					
A213TE1	12						1	A213TE2	21			1	1	1		A213TO1	17						1
A214TE1	8		1					A214TE2	13	5					1	A214TO1	3				2		
A215TE1	8				2		1	A215TE2	13				4			A215TO1	9						
A216TE1	16		1					A216TE2	18							A216TO1	18	2			2		2
A217TE1	21		1				1	A217TE2	13				5			A217TO1	14						
A218TE1	5							A218TE2	6							A218TO1	15						1
A219TE1	16				1			A219TE2	18				4			A219TO1	11	2					
A220TE1	11							A220TE2	14				6			A220TO1	16	2				1	1
A221TE1	8				2			A221TE2	8				1	1		A221TO1	15				2		
A222TE1	14		1		4			A222TE2	16	1	1		1			A222TO1	20				2		
A223TE1	14			1	3		1	A223TE2	9						1	A223TO1	11	1					
A224TE1	15				3		1	A224TE2	12			1				A224TO1	9	2					1
A225TE1	2							A225TE2	1							A225TO1	Eliminado						
A226TE1	13	2	1				1	A226TE2	14	2						A226TO1	10	1			2		1
A227TE1	14							A227TE2	9							A227TO1	16	2			1		1
A228TE1	13		1		2		3	A228TE2	12			1	1		1	A228TO1	9	1			5		
A229TE1	14	1					1	A229TE2	17		2	1				A229TO1	17	1		1			
A230TE1	14	1			1		1	A230TE2	13				3	1	1	A230TO1	12	2					
A231TE1	16							A231TE2	8							A231TO1	11	3			1		1
A232TE1	21							A232TE2	14				1	1		A232TO1	23	2			2		2
A233TE1	14				1			A233TE2	8			1				A233TO1	20	2			1		1
A234TE1	6				6			A234TE2	9		1		2			A234TO1	8						1
A235TE1	12				2			A235TE2	9							A235TO1	4				2		
A236TE1	15		1					A236TE2	8		1					A236TO1	24	1					1
A237TE1	12						1	A237TE2	17						1	A237TO1	14	1			2		
A238TE1	11							A238TE2	21							A238TO1	18				3		1
A239TE1	7				1			A239TE2	7				1			A239TO1	8				2		
A240TE1	11				2		1	A240TE2	22				6			A240TO1	13	3					
A241TE1	9							A241TE2	13				1		1	A241TO1	15	1			4		1
A242TE1	11				1			A242TE2	11							A242TO1	17	3			4	1	
A243TE1	21							A243TE2	9				1			A243TO1	20	2		1			
A244TE1	12				1		1	A244TE2	13	3				1		A244TO1	16	1			1		1
A245TE1	23							A245TE2	19		1	1	6	1	1	A245TO1	17	1					1
A246TE1	13		1				1	A246TE2	20		1		8		1	A246TO1	9	1			5		
A247TE1	10	1					1	A247TE2	16	2	1		4		2	A247TO1	7			2			1
En total	608	9	9	1	44	1	18	En total	590	16	14	10	73	9	11	En total	625	48		4	48	2	26

A2TO2	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]	B1TE1	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]	B1TE2	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]
A201TO2	27	4	1	2	17		2	B101TE1	17					1	1	B101TE2	9						
A202TO2	11		1		3			B102TE1	9	1		5				B102TE2	12				1		
A203TO2	15		1			1		B103TE1	13							B103TE2	13		1		1		
A204TO2	24	1		1	17		2	B104TE1	17	1		2				B104TE2	14	1		1			
A205TO2	6				5		1	B105TE1	12							B105TE2	16	1					
A206TO2	5				1			B106TE1	7							B106TE2	11						
A207TO2	23				4			B107TE1	32	1	3	11				B107TE2	31				1		
A208TO2	11				6			B108TE1	11			1		1		B108TE2	19		1		1		
A209TO2	6				4			B109TE1	12		1					B109TE2	30	1					
A210TO2	12						1	B110TE1	14			4		1		B110TE2	13				1	3	2
A211TO2	14	1			3			B111TE1	13					2	1	B111TE2	10					1	
A212TO2	23				16		2	B112TE1	7	1				2		B112TE2	11						
A213TO2	20	1	1	2	9		2	B113TE1	16							B113TE2	17			1			
A214TO2	7	2			4			B114TE1	6					2		B114TE2	10						
A215TO2	19	2			6	1	1	B115TE1	21			1		1		B115TE2	17		1		1		
A216TO2	34			4	2		2	B116TE1	23							B116TE2	14						
A217TO2	14	1			6			B117TE1	13			4				B117TE2	17		1	2			
A218TO2	7				3			B118TE1	23			1		3		B118TE2	12						
A219TO2	15				6		3	B119TE1	15			2				B119TE2	12		1				
A220TO2	29		1	2	14			B120TE1	17			1	2			B120TE2	19			1	1		
A221TO2	13					1		B121TE1	12			4				B121TE2	17						
A222TO2	7				4			B122TE1	9							B122TE2	14		1				
A223TO2	13				4			B123TE1	19			3				B123TE2	11				1		
A224TO2	8				6			B124TE1	13			2		1		B124TE2	17				2		
A225TO2	Eliminado*							B125TE1	9			1				B125TE2	26				7		
A226TO2	12	1			9			B126TE1	12			1				B126TE2	13	2			2		
A227TO2	10		1		6			B127TE1	19							B127TE2	13				2		
A228TO2	11	5			2		1	B128TE1	11							B128TE2	4						
A229TO2	23	2			8		2	B129TE1	9	1		1				B129TE2	6			1			
A230TO2	26	2	1		16		1	B130TE1	7						1	B130TE2	6						
A231TO2	16			1	4			B131TE1	16					1	1	B131TE2	19				3	1	
A232TO2	24			1	5		1	B132TE1	11			1		1		B132TE2	10						
A233TO2	10	1			1			B133TE1	13	1						B133TE2	16		1		1		
A234TO2	5		1		4		1	B134TE1	11			6				B134TE2	14		1	1	1		
A235TO2	1							B135TE1	22			4	2	1		B135TE2	9						
A236TO2	16				5		3	B136TE1	15							B136TE2	10						
A237TO2	11							B137TE1	6							B137TE2	11						
A238TO2	21	1		1	10		1	B138TE1	16					1		B138TE2	12						
A239TO2	9				4			B139TE1	15					2		B139TE2	14						1
A240TO2	11				1			B140TE1	8							B140TE2	12						
A241TO2	18	1	1		7		2	B141TE1	19					2		B141TE2	10	1			1		
A242TO2	16		1		6			B142TE1	15			1		1		B142TE2	6				1		
A243TO2	13		1	5	5		3	B143TE1	22			2				B143TE2	15		3		1		1
A244TO2	13	3			4			B144TE1	8			5				B144TE2	12		1		2		1
A245TO2	23		1		20		2	B145TE1	21				1	1		B145TE2	14		1				1
A246TO2	12	2			5		1	B146TE1	12			2		1		B146TE2	15	1					
A247TO2	6				3			B147TE1	3							B147TE2	6						
En total	670	30	12	19	270	4	37	B148TE1	13			9				B148TE2	16				5		
								B149TE1	16							B149TE2	14	1			1		
								B150TE1	17				1	1		B150TE2	14						
								B151TE1	10			4				B151TE2	16		1				
								B152TE1	10							B152TE2	9						
								En total	717	2	8	0	88	9	21	En total	708	8	14	9	37	3	6

B1TO1	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]	B1TO2	Verbos totales	[V:]	[V1.1]	[V1.2]	[*T]	[VF.1]	[VU]
B101TO1	20		5		2		1	B101TO2	22			3	7		2
B102TO1	22		2		3			B102TO2	27		1		8	1	2
B103TO1	25		2			1	1	B103TO2	43	4			9		1
B104TO1	16		1	4	3			B104TO2	14	3			9		1
B105TO1	46		3		7		2	B105TO2	47	1		1	6	1	1
B106TO1	13					1	1	B106TO2	22			2	11		
B107TO1	11				1			B107TO2	24	1			5		1
B108TO1	22		1				2	B108TO2	22	1	2		4		1
B109TO1	19				7	1		B109TO2	27		1		1		
B110TO1	27				8			B110TO2	18				7	1	
B111TO1	15		1		7	1		B111TO2	36	1			7		1
B112TO1	14				5			B112TO2	16				3		
B113TO1	22					1		B113TO2	38			1		1	1
B114TO1	24		2		10			B114TO2	68		1	2	13	1	4
B115TO1	24	1	1		2		2	B115TO2	23				6	1	
B116TO1	38		1		8			B116TO2	69	2	1		24		1
B117TO1	23				6	1		B117TO2	23	1			2		
B118TO1	28		1		2		1	B118TO2	23			1	4		
B119TO1	16				6			B119TO2	28		1		11		2
B120TO1	18		1					B120TO2	14	1	2		1		
B121TO1	19		2		3	2	1	B121TO2	12		1		1		2
B122TO1	3			2				B122TO2	4		1		3		
B123TO1	14			1			1	B123TO2	30			1	13		2
B124TO1	18		1		4			B124TO2	23		1		10		2
B125TO1	22				3	2		B125TO2	23	3			6		
B126TO1	17		2		2			B126TO2	20				7		1
B127TO1	21		1				1	B127TO2	29	2	1	1	7		1
B128TO1	23		3		5			B128TO2	16				4		1
B129TO1	16			1	4		1	B129TO2	23	1		4	14		
B130TO1	7							B130TO2	16	1	1		4		
B131TO1	24				1		3	B131TO2	29			1	10		2
B132TO1	20							B132TO2	17						
B133TO1	24				1			B133TO2	17				4		1
B134TO1	18				5			B134TO2	22						
B135TO1	13		1		1			B135TO2	26		1		5		
B136TO1	26				1			B136TO2	37		1		3		1
B137TO1	9							B137TO2	7		1		2		1
B138TO1	27	1	1		1		1	B138TO2	38		1	1	9		1
B139TO1	19	1			3			B139TO2	28				7		1
B140TO1	Eliminado*							B140TO2	Eliminado*						
B141TO1	10		1	1			1	B141TO2	13			5	10		
B142TO1	15			3				B142TO2	26		2	1	16		1
B143TO1	23							B143TO2	18				9		1
B144TO1	12	1	5					B144TO2	11				5		
B145TO1	15		2				1	B145TO2	13	2			9		3
B146TO1	17				2			B146TO2	12	1			2	1	2
B147TO1	7						2	B147TO2	14		1		3		2
B148TO1	24			1	2	1	1	B148TO2	21				7		
B149TO1	21							B149TO2	28				13		2
B150TO1	26		1		1			B150TO2	35		1		20		2

suma de los distintos tipos de errores.

Tabla 50. *Verbos usados y errores cometidos por los participantes del nivel A2 en las cuatro tareas*

Nivel A2	Verbos TE1	Errores TE1	Verbos TE2	Errores TE 2	Verbos TO1	Errores TO1	Verbos TO2	Errores TO2
A201	14	1	15	7	13	4	27	22
A202	16	0	13	1	10	1	11	3
A203	14	0	14	5	15	1	15	5
A204	18	0	15	6	20	4	24	19
A205	11	3	9	0	8	0	6	5
A206	9	4	7	0	2	0	5	1
A207	13	1	15	4	16	4	23	4
A208	12	3	9	3	15	1	11	6
A209	8	0	6	2	5	1	6	1
A210	16	5	13	1	11	4	12	4
A211	18	0	12	1	22	0	14	4
A212	17	3	11	1	22	1	23	17
A213	12	1	21	3	17	1	20	14
A214	8	1	13	6	3	2	7	6
A215	8	3	13	4	9	0	19	10
A216	16	1	18	0	18	5	34	8
A217	21	2	13	5	14	0	14	7
A218	5	0	6	0	15	1	7	3
A219	16	1	18	4	11	2	15	8
A220	11	0	14	6	16	4	29	15
A221	8	2	8	2	15	2	13	1
A222	14	5	16	2	20	2	7	4
A223	14	5	9	1	11	1	13	4
A224	15	4	12	1	9	3	8	6
A225	2	0	1	0	Eliminado*	Eliminado*	Eliminado*	Eliminado*
A226	13	4	14	2	10	4	12	10
A227	14	0	9	0	16	3	10	6
A228	13	4	12	2	9	7	11	8
A229	14	2	17	3	17	2	23	11
A230	14	3	13	4	12	2	26	19
A231	16	0	8	0	11	7	16	6
A232	21	0	14	2	23	6	24	7
A233	14	1	8	1	20	4	10	2
A234	6	6	9	3	8	1	5	5
A235	12	2	9	0	4	2	1	0
A236	15	1	8	1	24	2	16	6
A237	12	1	17	1	14	3	11	0
A238	11	0	21	0	18	4	21	12
A239	7	1	7	1	8	2	9	4
A240	11	3	22	6	13	3	11	1
A241	9	0	13	2	15	6	18	9
A242	11	1	11	0	17	7	16	8
A243	21	0	9	1	20	3	13	13
A244	12	1	13	4	16	3	13	7
A245	23	0	19	8	17	2	23	20
A246	13	2	20	8	9	6	12	7
A247	10	2	16	8	7	3	6	3
En total	608	79	590	122	625	126	670	341

(Nota: Las etiquetas *Verbos TE1* y *Verbos TE2* se refieren al número total de verbos de cada producción escrita y las etiquetas *Verbos TO1* y *Verbos TO2* se refieren al número total de verbos de cada producción oral.)

Tabla 51. Verbos usados y errores cometidos por los participantes del nivel B1 en las cuatro tareas

Nivel B1	Verbos TE1	Errores TE1	Verbos TE2	Errores TE 2	Verbos TO1	Errores TO1	Verbos TO2	Errores TO2
B101	17	2	9	0	20	8	22	12
B102	9	5	12	1	22	5	27	12
B103	13	0	13	2	25	4	43	11
B104	17	3	14	2	16	8	14	12
B105	12	0	16	1	46	12	47	10
B106	7	2	11	0	13	2	22	12
B107	32	14	31	1	11	1	24	6
B108	11	2	19	2	22	3	22	9
B109	12	2	30	1	19	8	27	2
B110	14	5	13	5	27	8	18	8
B111	13	3	10	1	15	8	36	8
B112	7	3	11	0	14	5	16	3
B113	16	0	17	1	22	1	38	3
B114	6	2	10	0	24	11	68	19
B115	21	2	17	2	24	5	23	7
B116	23	0	14	0	38	8	69	27
B117	13	4	17	3	23	7	23	3
B118	23	4	12	0	28	4	23	5
B119	15	2	12	1	16	6	28	12
B120	17	3	19	1	18	1	14	4
B121	12	4	17	0	19	8	12	4
B122	9	0	14	1	3	2	4	3
B123	19	3	11	1	14	2	30	15
B124	13	3	17	2	18	5	23	11
B125	9	1	26	7	22	5	23	9
B126	12	1	13	4	17	3	20	7
B127	19	0	13	2	21	2	29	11
B128	11	0	4	0	23	7	16	4
B129	9	2	6	1	16	4	23	17
B130	7	1	6	0	7	0	16	5
B131	16	2	19	4	24	4	29	12
B132	11	2	10	0	20	0	17	0
B133	13	2	16	1	24	1	17	5
B134	11	6	14	2	18	5	22	0
B135	22	7	9	0	13	2	26	6
B136	15	0	10	0	26	1	37	5
B137	6	0	11	0	9	0	7	2
B138	16	1	12	0	27	4	38	9
B139	15	2	14	1	19	4	28	8
B140	8	0	12	0	Eliminado*	Eliminado*	Eliminado*	Eliminado*
B141	19	2	10	2	10	3	13	11
B142	15	2	6	1	15	3	26	16
B143	22	2	15	5	23	1	18	9
B144	8	5	12	3	12	6	11	5
B145	21	2	14	2	15	3	13	12
B146	12	3	15	1	17	2	12	6
B147	3	0	6	0	7	2	14	6
B148	13	9	16	5	24	5	21	7
B149	16	0	14	2	21	0	28	14
B150	17	2	14	0	26	2	35	20
B151	10	4	16	1	15	2	23	4
B152	10	0	9	0	12	4	12	1
En total	717	126	708	72	980	207	1247	429

(Nota: Las etiquetas *Verbos TE1* y *Verbos TE2* se refieren al número total de verbos de cada producción escrita y las etiquetas *Verbos TO1* y *Verbos TO2* se refieren al número total de verbos de cada producción oral.)

Basándonos en los datos recogidos en las tablas previas, para comprobar la primera hipótesis, que sugiere que los estudiantes de niveles más avanzados cometen menos errores, debemos verificar si existe una diferencia significativa entre ambos niveles. Por tanto, se realiza el análisis intergrupo de los errores definidos por el nivel de A2 y B1. En este sentido, es necesario enumerar los errores de cada nivel en textos descriptivos y narrativos, tanto en tareas orales como escritas. Esto nos permitirá determinar si hay una diferencia significativa y qué nivel de estudiantes rinde mejor.

Tabla 52. Comparación de errores en producciones orales y escritas en función del nivel

Tipo de tarea	Tipo de texto	Errores en A2	Verbos usados en A2	Errores en B1	Verbos usados en B1
Tarea escrita	TE1 (descriptivo)	79	608	126	717
	TE2 (narrativo)	122	590	72	708
	En total	201	1198	198	1425
Tarea oral	TO1(descriptivo)	126	625	207	980
	TO2 (narrativo)	341	670	429	1247
	En total	467	1295	636	2227

Para verificar las otras dos hipótesis sobre el tipo de tarea (escrita/oral) y el género textual (descriptivo/narrativo), se llevarán a cabo análisis intragrupo. Esto implica controlar el nivel de español y establecer la correlación entre el género textual y el tipo de tareas, buscando diferencias significativas. Por lo tanto, es necesario partir del cómputo de errores dentro de cada nivel.

Tabla 53. Errores en textos escritos y orales en función del género textual dentro del nivel A2

Tipo de tarea	Errores en textos descriptivos	Verbos usados	Errores en textos narrativos	Verbos usados
TE	82	608	133	590
TO	133	625	372	670
En total	215	1233	505	1260

Tabla 54. Errores en textos escritos y orales en función del género textual dentro del nivel B1

Tipo de tarea	Errores en textos descriptivos	Verbos usados	Errores en textos narrativos	Verbos usados
TE	128	717	77	708
TO	216	980	471	1247
En total	344	1697	548	1955

Aparte de examinar las tres hipótesis, también tenemos el objetivo de detectar

en cada variable qué tipos de errores son más frecuentes. Por eso, antes de establecer correlaciones entre los seis tipos de errores y cada variable, es necesario recopilar los errores de cada tipo en función de las cuatro tareas y los dos niveles. Esta información se encuentra en la Tabla 59.

Tabla 55. *Cómputo de errores clasificados en los seis tipos propuestos*

Fenómenos generales	A2	A2	A2	A2	B1	B1	B1	B1	Totales
	TE1	TE2	TO1	TO2	TE1	TE2	TO1	TO2	
Uso de infinitivo (en vez de verbo conjugado) [V:]	9	16	5	30	2	8	5	22	97
Error en la concordancia entre sujeto y verbo (solo número) [V1.1]	9	14	48	12	8	14	45	27	177
Error en la concordancia entre sujeto y verbo (solo persona) [V1.2]	1	10	4	19	0	9	9	23	75
Confusión de tiempo verbal [*T]	44	73	48	270	88	37	119	345	1024
Error en la raíz [VF.1]	1	9	2	4	9	3	12	7	47
Confusiones léxicas (<i>ser</i> y <i>estar</i> , por ejemplo) [VU]	18	11	26	37	21	6	26	47	192
Total de errores por nivel	82	133	133	372	128	77	216	471	1612
Total de verbos usados	608	590	625	670	717	708	980	1247	6145

En la Tabla 60 se presentan los mismos datos, organizados esta vez en función de los dos valores de cada una de las tres variables (nivel, género textual, tipo de tarea).

Tabla 56. *Los errores de diferentes fenómenos en función de todas variables*

Fenómenos generales	A2	B1	TE	TO	Descriptivo	Narrativo
[V:]	60	37	35	62	21	76
[V1.1]	83	94	45	132	110	67
[V1.2]	34	41	20	55	14	61
[*T]	435	589	242	782	299	725
[VF.1]	16	31	22	25	24	23
[VU]	92	100	56	136	91	101
Errores totales	720	892	420	1192	559	1053
Verbos totales utilizados	2493	3652	2623	3522	2930	3215

Basándonos en todos datos recopilados, disponemos de un material suficiente para analizar si existen diferencias significativas en función de las variables analizadas.

En nuestro análisis atenderemos no solo a los seis tipos de errores, sino también a la variedad de formas verbales presentes entre estos errores. Así pues, a continuación, indicamos los verbos concretos que aparecen en cada tipo de error por nivel y tarea. Este material aparecerá siguiendo el siguiente modelo:

Etiqueta de nivel+tarea (p. ej. A2TE1: nivel A2, texto escrito descriptivo)

Código de error: *verbo original-verbo corregido. (número de errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: infinitivos. (número de diferentes verbos)

A2TE1:

[V:]: *leer-lee; *llevar-lleva; *llevar-lleva; *quedarse-se quedan; *leer-lee; *estudiar-estudia; *correr-corren; *dormir-duerme; *leer-lee. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: leer, llevar, quedarse, estudiar, correr, dormir. (6 verbos distintos)

[V1.1]: *regrese-regresen; *eatá-están, *se sientan-se sienta; *es-son; *parece-
parecen; *es-son; *erta-están; *se lleva-llevan; *es-son. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: regresar, estar, sentarse, ser, parecer, llevar. (6 verbos distintos)

[V1.2]: *sentaís-se sientan. (1 error verbal)

Diversidad de verbos empleados: sentarse. (1 verbo)

[*T]: *era-sea; *había-hay; *se inclinó-se inclina; *estaban-están; *estaba-está;
*estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está;
*llevaba-lleva; *se sentó-se sienta; *se sentó-se sienta; *se sentaron-se sientan; *se
sentó-se sienta; *se sentó-se sienta; *toma-se tomó; *había-hay; *se sentó-se sienta;
*se sentaron-se sientan; *llevaba-lleva; *se llevaba-lleva; *se llevaba-lleva; *se paró-
se para; *se sentó-se sienta; *estaba-está; *tenia-hay; *evestaba-lleva; *sean-son;
*tomaron-tomaran; *estaba-está; *había-hay; *estaba-está; *era-es; *estaba-está;
*estaba-está; *se sentaron-se sientan; *se sentaron-se sientan; *tenía-tenga; *estaba-
está; *estaba-está; *es-fue; *tenía-hay. (44 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: ser, haber, inclinarse, estar, llevar, sentarse, tomar,
pararse, tener. (9 verbos distintos)

[VF.1]: *esatan-están. (1 error verbal)

Diversidad de verbos empleados: estar. (1 verbo)

[VU]: *ser-estar; *ser-estar; *ser-estar; *haber-estar; *ser-estar; *ser-estar; *tener-
haber; *tener-haber; *ser-estar; *tener-haber; *oir-escuchar; *estar-llevar; *ser-estar;
*tener-ser; *usar-llevar; *tener-haber; *tener-haber; *haber-llevar. (18 errores
verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, haber, escuchar, llevar, ser. (5 verbos distintos)

A2TE2:

[V:]: *leer-leí; *leer-leía; *dirigir-dirige; *llorar-lloré; *contar-cuenta; *hacer-hacía;
*iluminar-iluminaba; *animar-animó; *sentir-sentía; *jugar-juegan; *leer-leo; *ver-
veía; *tener-tiene; *sentir-siento; *morir-murieron; *poder-puedan. (16 errores

verbales)

Diversidad de verbos empleados: leer, dirigir, llorar, contar, hacer, iluminar, animar, sentir, jugar, ver, tener, morir, poder. (13 verbos distintos)

[V1.1]: *dicen-dice; *gusta-gustan, *aprovechó-aprovechan; *ayudaba-ayudaban; *ha-han; *parecen-parecía; *puede-pudieran; *gusta-gustan; *recuerdan-recuerda; *fue-fueron; *gusta-gustan; *llena-llenaban; *está-estaban; *gusta-gustan. (14 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: decir, gustar, aprovechar, ayudar, haber, parecer, poder, recordar, ser, llenar, estar. (11 verbos distintos)

[V1.2]: *lleva-llevaba; *estuve-estuvo; *tuve-tuvo; *enseño-enseñaba; *ha-he; *tienes-tiene; *gusto-gusta; *cuanto-cuenta; *reflejo-refleja; *empecé-empezó. (10 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: llevar, estar, tener, enseñar, haber, gustar, contar, empezar. (8 verbos distintos)

[*T]: *puedo-podía; *enseño-enseñaba; *leo-leí; *es-fue; *estoy-estaba; *es-era; *tengo-tenía; *buscó-busca; *encontraban-encuentran; *ponga-pone; *escribió-escribe; *aprovechó-aprovechan; *están-estaban; *hablan-hablaban; *parecen-parecía; *tiene-tenía; *cuéntame-me contaba; *entre-entra; *necesita-necesitó; *contrata-contrató; *es-fue; *hay-había; *gustaría-gusta; *explicaría-explicó; *gustaría-gusta; *admire-admiro; *admire-admiro; *quiere-quería; *hace-hizo; *termine-terminó; *recomiendo-recomendaba; *pueden-podían; *es-era; *es-era; *es-era; *habla-habló; *atrapa-atrapó; *puede-pudieran; *tenia-hay; *llore-lloré; *sean-están; *necesitan-necesiten; *gustaría-gusta; *decubre-descubrió; *tiene-tenía; *puedo-pudiera; *vive-vivía; *tiene-tenía; *tiene-tenía; *gusta-gustaba; *era-sea; *pueden-podían; *era-sea; *había-ha; *es-era; *ésta-estaba; *hay-tenía; *es-fue; *gusta-gustaba; *llena-llenaban; *hay-había; *vive-vivía; *hay-había; *vive-vivía; *son-eran; *está-estaban; *van-iban; *son-estaban; *es-tenía; *leo-leía; *leo-leí; *gusta-gustaba. (73 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: poder, enseñar, leer, ser, estar, tener, buscar, encontrar,

poner, escribir, aprovechar, hablar, parecer, contar, entrar, necesitar, contratar, haber, gustar, explicar, admirar, querer, hacer, terminar, recomendar, atrapar, llorar, descubrir, vivir, llenar, ir. (31 verbos distintos)

[VF.1]: *leeía-leía; *inlustró-ilustró; *conosen-conocen; *buaca-busca; *nieaa-niega; *mostra-muestra; *eleja-elija; *me sientiento-me siento; *encuentro-encuentro. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: leer, ilustrar, conocer, buscar, negar, mostrar, elegir, sentirse, encontrar. (9 verbos distintos)

[VU]: *ver-leer; *recuenrta-encontrar; *haber-tener; *tener-haber; *ser-estar; *ser-estar; *oírse-saber; *haber-tener; *ser-estar; *ser-estar, *reírse-competir. (11 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: leer, encontrar, tener, haber, estar, saber, competir. (7 verbos distintos)

A2TO1:

[V:]: *jugar-juegan; *hablar-hablan; *comer-comen; *hablar-habla; *escuchar-escuchan. (5 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: jugar, hablar, comer, escuchar. (4 verbos distintos)

[V1.1]: *son-es, *parece-parecen; *habla-hablen; *está-están; *tiene-tienen; *están-está; están-está; *parecen-parece; *se sienta-se sientan; *estaba-están; *es-son; *están-está; *se pone-se ponen; *es-son; *es-son; *sientan-se sienta; *se pone-se ponen; *es-son; *disfruta-disfrutan; *lleva-llevan; *era-están; *cenan-cena; *llevaba-llevan; *está-están; *habla-hablan; *parece-parecen; *puede-pueden; *es-son; *dicen-dice; *mira-miran; *observan-observa; *están-está; *está-están; *ve-se ven; *se parece-parecen; *lleva-llevan; *tiene-tienen, *tiene-tienen, *tiene-tienen; *es-son; *tiene-tienen, *está-están, *está-están; *es-son, *están-está; *es-son; *parece-parecen; *es-son. (48 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: ser, parecer, hablar, estar, tener, sentarse, ponerse, disfrutar, llevar, cenar, poder, decir, mirar, observar, ver. (15 verbos distintos)

[V1.2]: *estoy-está; *se toco-toca; *tengo-tiene; *tengo-tiene. (4 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, tocar, tener. (3 verbos distintos)

[*T]: *hablaba-hablen; *vertía-viste; *estaba-están; *parecían-parecen; *estaba-está; *comían-comen; *hablaron-hablan; *se arreieron-se reúnen; *se bibieron-beben; *se sienten-se sienta; *tenía-tiene; *se reían-se ríen; *tenía-tiene; *estaban-están; *era-están; *llevaba-llevan; *estaba-está; *tenía-tiene; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *será-es; *había-hay; *estaban-están; *estaban-están; *estaba-está; *estaban-están; *había-hay; *estaban-están; *estaban-estén; *dieron-dan; *reían-ríen; *comieron-comen; *hablaron-hablan; *se llevaba-lleva; *se llevaba-lleva; *se llevaba-lleva; *se sienten-se sientan; *llevaba-lleva; *estaban-están; *se veían-se ven; *hablanban-hablan; *estén-están; *se sentarón-se sientan; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está. (48 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: hablar, vestir, estar, parecer, comer, hablar, reunirse, beber, sentarse, reírse, tener, llevar, ser, haber, dar, ver. (16 verbos distintos)

[VF.1]: *sentan-se sientan; *hablanban-hablan. (2 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: sentarse, hablar. (2 verbos distintos)

[VU]: *ser-estar; *haber-tener; *haber-tener; *belgar-llevar; *tendarse-sentarse; *usar-llevar; *tener-haber; *venir-llevar; *arreir-reunirse; *ser-estar; *parar-dar; *ser-estar; *tener-haber; *ser-estar; *ser-estar; *ser-estar; *usar-llevar; *tener-estar; *usar-llevar; *tener-ser; *usar-llevar; *ser-estar; *tendarse-sentarse; *tener-haber; *tener-haber; *tener-haber. (26 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, tener, llevar, sentarse, haber, reunirse, dar, ser. (8 verbos distintos)

A2TO2:

[V:]: *hablar-hablo; *dar-dieron; *dar-dieron; *jugar-jugaba; *visitar-visitamos; *dar-dio; *ver-veíamos; *tomar-tomamos; *disfrutar-disfrutamos; *tomar-tomamos; *levantar-nos levantamos; *comer-hemos comido; *ir-fui; *comer-comíamos; *comer-comieron; *ir-fuimos; *ir-fui; *gustar-gustaba; *ir-fuimos; *ir-fuimos;

*llegar-llegamos; *ver-vimos; *ver-vimos; *tener-había; *preparar-preparamos; *ir-fuimos; *levantarse-nos levantamos; *ir-fuimos; *ir-fuimos; *comer-comimos. (30 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: hablar, dar, jugar, visitar, tomar, disfrutar, levantarse, comer, ir, gustar, llegar, ver, tener, preparar. (14 verbos distintos)

[V1.1]: *es-eran; *está- estaban; *es-eran; *vivió-vivían; *están-estaba; *están-estaba; *es-eran; *tiene-tenían; *creo-creíamos; *fui-fuimos; *es-eran; *parecen-parecía. (12 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: ser, estar, vivir, tener, creer, parecer. (6 verbos distintos)

[V1.2]: *lleva-llevaba; *acaba-acabé de; *tiene-tengo; *vio-vi; *vio-vi; *visitaron-visitamos; *llegaron-llegamos; *visitaron-visitamos; *conocieron-conocimos; *vivió-vivió; *eres-era; *viejo-viajó; *fue-fui; *fue-fui; *viajaron-viajamos; *fueron-fuimos; *viajaron-viajamos; *fueron-fuimos; *fueron-fuimos. (19 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: llevar, acabar, tener, ver, visitar, llegar, conocer, vivir, ser, viajar. (10 verbos distintos)

[*T]: *es-fue; *son-estuvieron; *es-fue; *es-era; *son-eran; *lleva-yo llevaba; *es-yo estaba; *vemos-vimos; *comemos-comimos; *es-era; *es-fue; *acaba-acabé; *es-fue; *hay-tomaron; *es-estuvo; *podemos-pudimos; *son-fueron; *hay-había; *está-estaban; *es-fue; *es-era; *es-era; *es-eran; *es-fue; *vamos-fuimos; *vamos-fuimos; *vamos-fuimos; *creemos-creíamos; *es-era; *estamos-estuvimos; *es-estábamos; *es-era; *vamos-fuimos; *gusta-gustaba; *es-era; *vamos-fuimos; *creemos-estábamos; *vemos-vimos; *estamos-estábamos; *vamos-fuimos; *es-fue; *hay-había; *es-estuve; *tengo-tenía; *es-era; *es-fue; *somos-eramos; *es-era; *es-fui; *es-fui; *podría-podía; *viajo-viajaba; *están-estaban; *están-estuvieron; *vamos-fuimos; *vamos-fuimos; *comen-comieron; *estoy-estaba; *vive-vivía; *es-fue; *comemos-comimos; *es-estuvo; *es-era; *gusta-gustaba; *me olvide-olvidaré; *vamos-fuimos; *creo-creía; *es-era; *son-estuvieron; *tienen-tenían; *es-estuvo; *es-era; *vamos-fuimos; *es-estaba; *es-fue; *tiene-había; *vamos-fuimos;

*necesita-necesitó; *vamos-fuimos; *está-estuvo; *vamos-fuimos; *trabajan-
 trabajaban; *tengo-había; *tengo-tuve; *voy-fui; *es-fue; *hay-había; *es-era;
 *comemos-comíamos; *es-fue; *gusta-gustaba; *vamos-fuimos; *vemos-vimos;
 *hay-había; *es-era; *es-era; *tomas-tomamos; *es-era; *es-era; *acabe-acabó;
 *son-estábamos; *se llama-se llamaba; *tenemos-tuvimos; *hace-hacía; *tiene-
 había; *anda-andaba; *andamos-anduvimos; *comemos-comimos; *podemos-
 pudimos; *gusta-gustaba; *fue-es; *cogemos-cogimos; *hay-había; *volvemos-
 volvimos; *vamos-fuimos; *es-estuvo; *estamos-estuvimos; *voy-fui; *es-fue;
 *vamos-nos fuimos; *vamos-fuimos; *es-era; *es-era; *vamos-fuimos; *nos
 andamos-anduvimos; *veamos-vimos; *hay-había; *puedo-podía; *es-fue; *están-
 estaba; *eres-era; *es-fue; *es-fue; *comemos-comimos; *estamos-estuvimos; *hay-
 había; *es-fue; *gustamos-gustaba; *hay-había; *tengo-tuve; *comemos-comimos;
 *vamos-fuimos; *vemos-vimos; *se ven-se veían; *vamos-fuimos; *hay-había;
 *hay-había; *hay-había; *hay-había; *estoy-estuve; *es-era; *es-fue; *gusta-
 gustaba; *podemos-pudimos; *es-era; *está-estaba; *están-estaba; *vemos-vimos;
 *está-estaba; *comemos-comimos; *voyo-fui; *es-fue; *es-era; *es-era; *gusta-
 gustaba; *es-estuvieron; *gusta-gustaba; *practico-practiqué; *viajo-viajaba;
 *viajaramos-viajamos; *voy-fui; *estamos-estábamos; *vamos-fuimos; *sabemos-
 sabíamos; *gusta-gustaba; *vamos-vimos; *vemos-vimos; *estamos-estábamos;
 *es-era; *vamos-fuimos; *es-era; *es-era; *es-era; *vemos-vimos; *parece-parecía;
 *es-eran; *tenemos que-tuvimos que; *tenemos-tuvimos; *es-era; *viven-vivían;
 *comemos-comíamos; *hace-hacía; *podemos-pudimos; *podemos-podíamos;
 *fueron-he ido; *es-fue; *vamos-fuimos; *tiene-había; *tiene-tenían; *comemos-
 comimos; *es-era; *hay-había; *andamos-anduvimos; *es-estuvieron; *sienten-se
 notaba; *gusta-gustaba; *tengo-tuve; *es-fue; *veo-vi; *es-era; *hay-había; *es-era;
 *hay-había; *gusta-gustaba; *es-era; *tengo-tuve; *tenemos-tuvimos; *tenemos-
 tuvimos; *estamos-estuvimos; *viajaba-viajé; *juego-jugué; *vamos-fuimos;
 *vamos-fuimos; *es-estuvieron; *creo-creíamos; *es-fue; *da-dio; *comemos-
 comimos; *estamos-estuvimos; *conocemos-conocimos; *sabemos-sabíamos;

*comemos-comimos; *comemos-comimos; *hay-había; *es-era; *hay-había;
 *comen-comían; *es-eran; *sentimos-nos sentíamos; *comemos-comimos; *vamos-
 fuimos; *vamos-fuimos; *tengo-tuve; *es-fue; *tenemos-tuvimos; *está-estaba;
 *parecemos-parecía; *es-era; *hay-tenía; *tenemos-tuvimos; *podemos-pudimos;
 *vamos-fuimos; *comemos-comimos; *es-era; *parecen-parecía; *es-era; *tengo-
 tenía; *vive-vivía; *busco-buscaba; *vuelvemos-volvimos; *tenemos-estuvimos;
 *queremos-queríamos; *es-era; *hay-había; *es-tenía; *es-era; *es-era; *hay-había;
 *hacemos-hicimos; *hay-había. (270 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: Ser, llevar, ver, comer, acabar, tomar, estar, poder, haber, ir, creer, gustar, tener, viajar, vivir, olvidar, necesitar, trabajar, llamarse, hacer, andar, coger, volver, practicar, saber, parecer, notar, jugar, dar, conocer, sentirse, buscar, volver, querer. (34 verbos distintos)

[VF.1]: *juegamos-jugamos; *enamoramos-enamoramos; *elegimos-elegimos;
 *viajamos-viajamos. (4 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: jugar, enamorar, elegir, viajar. (4 verbos distintos)

[VU]: *ser-estar; *haber y tomar; *ser-estar; *creer-estar; *ser-estar; *ser-estar; *ser-
 estar; *tener-haber; *tener-haber; *llevar-llegar; *tomar-tardar; *estar-tener; *ser-
 estar; *tener-haber; *hogar-saber; *pasar-pararse; *ser-estar; *tener-haber; *ser-
 estar; *tener-gastar; *vestirse-estar; *pasar-comer; *cocinar-comer; *tener-haber; *ser-
 estar; *sentar-sentirse; *sentir-notar; *tener-haber; *mirar-recordar; *ver-comer;
 *ser-tener; *tratar-probar; *haber-tener; *haber-tener; *tener-estar; *ser-tener. (37
 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, tomar, haber, llegar, tardar, tener, saber, pararse, comer, sentirse, notar, recordar, probar. (13 verbos distintos)

BITE1:

[V.]: *mirar-mira; *mirar-mira. (2 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: mirar. (1 verbo)

[V1.1]: *estaba-están; *está-están; *sabían-sabe; *estuvieran-estuviera, *se pueden -

se puede; *se puede-podemos; *están-está; *llevan-lleva. (8 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, saber, estar, poder, llevar. (5 verbos distintos)

[V1.2]: (0 error verbal)

Diversidad de verbos empleados: (0 verbo)

[*T]: *estaba-están; *estaban-están; *había-hay; *se reían-se ríen; *dormía-duerme; *parecía-parece; *había-hay; *estaba-está; *estaba-está; *llevaba-lleva; *llevaba-lleva; *sabían-sabe; *había-hay; *parecía-parece; *había-hay; *llevaba-lleva; *llevaba-lleva; *se apoyaba-se apoya; *llevaba-lleva; *llevaba-lleva; *debería-debe de; *llegaron-llegan; *vestían-visten; *llevaban-llevan; *sujetaban-sujetan; *usaban-usan; *era-es; *vestía-viste; *se sentó-se sienta; *estaba-está; *había-hay; *estaba-está; *era-es; *vi-veo; *estaba-está; *llevaba-lleva; *miraba-mira; *vestía-viste; *había-hay; *parecía-parece; *son-sean; *se sentó-se sienta; *parecía-parece; *estaba-está; *estaba-está; *estaba-está; *hablaba-habla; *estaban-están; *quédese-se queda; *converse-conversa; *estaba-está; *estaba-está; *vio-ve; *había-hay; *había-hay; *había-hay; *había-hay; *llevaba-lleva; *estaba-está; *estaba-está; *llevaba-lleva; *vestía-viste; *estaba-está; *estaba-está; *parecía-parece; *estaba-está; *diré-digo; *llevaba-lleva; *estaba-está; *se bajaba-baja; *estaba-está; *estaban-están; *vi-veo; *estaba-está; *miró-mira; *sabía-sabe; *está-estaba; *estaba-está; *tenía-tiene; *vestía-viste; *era-es; *estaban-están; *podíamos-podemos; *sea-es; *había-hay; *había-hay; *escuchaba-escucha; *había-hay. (88 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, haber, reírse, dormir, parecer, llevar, saber, parecer, apoyar, deber, llegar, vestir, sujetar, usar, ser, sentarse, ver, mirar, hablar, quedarse, conversar, decir, bajar, tener, poder, escuchar. (26 verbos distintos)

[VF.1]: *jugan-juegan; *llava-lleva; *se cuenta-se encuentra; *cero que-creo que; *se sentan-se sientan; *llva-lleva; *eata-está; *veste-viste; *cero-creo. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: jugar, llevar, encontrar, creer, sentarse, estar, vestir. (7 verbos distintos)

[VU]: *ser-estar; *usar-llevar; *usar-llevar; *ser-estar; *tener-estar; *mirar-leer; *tener-haber; *ser-estar; *usar-llevar; *tener-haber; *tener-haber; *ser-estar; *ser-estar; *ser-estar; *tener-haber; *ser-estar; *tocar-tomar; *tener-haber; *tener-estar; *tener-llevar; *ser-estar. (21 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, llevar, leer, haber, tomar. (5 verbos distintos)

BITE2:

[V1.1]: *gusta-gustan; *gusta-gustan; *gusta-gustan; *gusta-gustan; *es-son; *despertó-despertaron; *quedan-quedó; *gusta-gustan; *es-son; *es-son; *gusta-gustan; *es-son; *gusta-gustan; *dan-da. (14 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: gustar, ser, despertar, quedar, dar. (5 verbos distintos)

[V1.2]: *dejo-deja; *pude-pudo; *piensa-pienso; *suele-suelo; *puede-puedo; *puede-puedo; *interesé-interesaba él; *puede-puedo; *experiencias-experienciaba. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: dejar, poder, pensar, soler, interesar, experimentar. (6 verbos distintos)

[*T]: *esté-está; *vio-ve; *lloraré-lloraba; *es-estuvo; *siguen-seguían; *hay-había; *había-hay; *interesé-interesaba; *era-es; *es-era; *es-era; *puede-podía; *sigue-seguía; *es-era; *es-fue; *puede-pudo; *es-fue; *quiere-quería; *es-era; *se adhiere-se adhería; *viaja-viajó; *es-fue; *ve-he visto; *se va-se fue; *pierde-perdía; *quedan-quedó; *experiencias-experienciaba; *es-era; *se gradúan-se graduaron; *es-fue; *se revolvió-vuelve; *encuentra-encontró; *atraviesa-atravesó; *tiene-tenía; *tiene-tenía; *quiere-quería; *regalaba-regaló. (37 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, ver, llorar, estar, seguir, haber, interesar, ser, poder, querer, adherirse, viajar, ir, perder, quedar, experimentar, guardar, volver, encontrar, atravesar, tener, regalar. (22 verbos distintos)

[VF.1]: *abandonó-abandonó; *se amraba-se enamoraba; *necesida-necesita. (3 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: abandonar, enamorarse, necesitar. (3 verbos distintos)

[VU]: *ser-haber; *ser-estar; *ser-estar; *haber-contener; *revolverse-volver; *ser-estar. (6 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: haber, estar, contener, volver. (4 verbos distintos)

BITO1:

[V:]: *reír-ríe; *ser-son; *ir-van; *comer-comen; *llevar-lleva. (5 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: reír, ser, ir, comer, llevar. (5 verbos distintos)

[V1.1]: *está-están; *es-son; *hablan-habla; *tienen-tiene; *interesa-interesan; *está-están; *son-es; *tiene-tienen; *están-está; *habla-hablan; *come-comen; *se sienta-se sientan; *come-comen; *está-están; *está-están; *tenía-tienen; *está-están; *están-está; *deberían-debe de; *debe-deben de; *está-están; *ve-ven; *visten-viste; *está-están; *tenrá-tienen; es-son; *está-están; *debería-deben de; *tiene-tienen; *tiene-tienen; *lleva-llevan; *tiene-tienen; *son-es; *son-es; *son-es; *lleva-llevan; *está-están; *se pueden-se puede; *se pueden-se puede; *está-están; *está-están; *son-es, *es-son; *están-está; *está-están. (45 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: estar, ser, hablar, tener, interesar, comer, sentarse, deber, ver, vestir, llevar, poder. (12 verbos distintos)

[V1.2]: *bebimos-beben; *bebimos-beben; *escuchamos-escuchan; *fuimos-van; *somos-son; *somos-son; *pueden-podemos; *vestí-viste; *miro-mira. (9 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: beber, escuchar, ser, poder, vestir, mirar. (6 verbos distintos)

[*T]: *era-sea; *ha-haya; *estabán-estén; *miraban-miran; *se reí-se ríen; *debería-debe; *inclinó-inclina; *fuimos-van; *era-es; *se sienten-se sientan; *se sienten-se sientan; *se siente-se sientan; *había-hay; *siente-se sienta; *se reían-se ríen; *se sentaron-se sientan; *hablaban-hablan; *escuchaba-escucha; *comía-come; *vestía-viste; *vestía-viste; *vestía-se viste; *había-hay; *era-es; *vestía-viste; *había-hay; *vestía-viste; *sostenía-sostiene; *tenía-tiene; *vestía-viste; *había-hay; *llevaban-llevan; *debía-debe; *debía-debe; *hablaban-hablan; *comicien-comen; *había-hay;

*había-hay; *inclinó-inclina; *estaba-está; *sonrió-sonríe; *miró-mira; *miró-mira; *tenía-tienen; *parecían-parecen; *estaba-está; *parecía-parece; *miró-mira; *dejó-deja; *charló-charla; *dejó-deja; *comenzó-comienza; *parecía-parece; *era-es; *usieron-dejan; *miró-mira; *debían-deben; *llevaba-lleva; *deberían-debe; *sonrió-sonríe; *tenía-tiene; *vestía-viste; *debería-debe; *estaban-están; *estaban-están; *istaba-está; *parecía-parece; *se suponía-se supone; *era-es; *estaban-están; *pensaba-piensa; *parecían-parecen; *se reían-se ríen; *habría-hay; *vestía-viste; *vestía-viste; *miró-mira; *vestía-viste; *estaba-está; *vestía-viste; *deberían-deben; *comieron-comen; *comieron-comen; *deberían-deben; *debería-debe; *fue-es; *de-da; *tendrá-tienen; *eran-son; *debería-deben; *eran-son; *vi-veo; *sonpreian-sonríen; *miraban-miran; *tenía-tiene; *era-está; *vestí-viste; *tenía-tiene; *tomen-toman; *se rieron-se ríen; *rieron-ríen; *vestía-viste; *tenía-tiene; *vestía-viste; *tenía-tiene; *rieron-ríen; *estaban-están; *fuera-sea; *eran-son; *eran-son; *había-hay; *estaban-están; *se sentó-se sienta; *se llevo-lleva; *estaba-está; *encontraban-encuentran; *estaban-están; *estaban-están; *estaban-están. (119 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: ser, haber, estar, mirar, reírse, deber, inclinar, ir, ser, sentarse, hablar, escuchar, comer, vestir, sostener, tener, llevar, sonreír, parecer, dejar, charlar, comenzar, dejar, suponer, pensar, dar, ver, tomar, sentarse, encontrar. (30 verbos distintos)

[VF.1]: *consedra-considera; *temino-terminó; *llava-lleva; *reíen-ríen; *comicien-comen; *reíen-ríen; *sonriríe-sonríe; *biben-beben; *biben-beben; *trara-trata; *sentada-sienta; *sustiene-sostiene. (12 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: considerar, terminar, llevar, reír, comer, sonreír, beber, tratar, sentarse, sostener. (10 verbos distintos)

[VU]: *tener-haber; *haber-tener; *tener-haber; *estar-llevar; *seizarse-sentarse; *usar-llevar; *irse-verse; *usar-llevar; *usar-dejar; *ser-estar; *tener-haber; *ir-llevar; *tener-haber; *ser-estar; *tener-haber; *ser-estar; *tener-estar; *ser-estar; *ser-estar; *tener-haber; *ser-estar; *tener-ser; *tener-haber; *caer-tener;

*detabarse-estar; *tener-haber. (26 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: haber, tener, llevar, sentarse, ver, dejar, estar, ser. (8 verbos distintos)

BITO2:

[V:]: *viajar-viajamos; *comer-comimos; *tomer-se toma; *vistar-visitamos; *volver-volví; *ir-voy; *hacer-era; *tomar-tomé; *tomar-tomé; *poner-pusimos; *jugar-juego; *vivir-vivían; *cocinar-cocinábamos; *comer-comíamos; *llegar-llegamos; *entrar-entramos; *disfruzar-disfrutamos; *nadar-nadamos; *conducir-condujo; *ir-fuimos; *irse-me fui; *organizar-organizo. (22 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: viajar, comer, tomar, visitar, volver, ir, ser, poner, jugar, vivir, cocinar, llegar, entrar, entrar, disfrutar, nadar, conducir, organizar. (18 verbos distintos)

[V1.1]: *he-hemos; *eran-estaba; *eran-era; *son-era; *son-era; *está-estaban; *es-eran; *instaló-instalaron; *está-estaban; *podía-podían; *es-eran; *son-es; *pierden-pierde; *trajo-traieron; *es-eran; *veía-veían; *están-estaba; *cultivan-cultivó; *gusta-gustaban; *sentaron-se sentó; *fue-fueron; *vea-vimos; *es-eran; *tiene-tenían; *es-eran; *gustan-gusta; *están-estaba. (27 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: haber, estar, ser, instalar, poder, perder, traer, ver, cultivar, gustar, sentarse, tener. (12 verbos distintos)

[V1.2]: *decidieron-decidimos; *viajaron-viajamos; *nos levantaron-nos levantamos; *subí-subió; *se atreva-me atrevía; *quieren-queremos; *llegaron-llegamos; *es-fui; *acabó-acabé; *saben-sabemos; *caminaban-caminábamos; *montaron-montamos; *cambiaron-cambiamos; *vamos-fuimos; *puede-podía; *fue-fui; *conoce-conocí; *viajen-viajamos; *van-fuimos; *comen-comimos; *di-dijo; *van-fuimos; *hice-hizo. (23 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: decidir, viajar, levantarse, subir, atreverse, querer, llegar, ir, acabar, saber, caminar, montar, cambiar, poder, conocer, comer, decir, hacer. (18 verbos distintos)

[*T]: *es-fue; *son-eran; *parece-parecía; *son-fueron; *atrevo-atrevía; *hay-había; *falta-faltaba; *es-fue; *habla-hablamos; *camina-caminamos; *es-era; *comemos-comimos; *bebemos-bebimos; *tiene-tuvimos; *es-fue; *es-fue; *es-fue; *es-fue; *son-era; *son-era; *es-era; *parece-parecía; *es-fue; *hay-había; *se trata-se trató; *tiene-tenía; *hay-había; *se trata-era; *gusta-gustaba; *es-era; *es-era; *tiene-tenía; *es-fue; *es-fue; *estamos-estábamos; *es-era; *estamos-estábamos; *podía-puedo; *camino-caminaba; *es-fue; *es-fue; *es-fue; *es-fue; *usa-usó; *pisa-pisamos; *termina-terminó; *está-estaba; *es-estaba; *se atreve-me atrevía; *es-eran; *es-era; *es-fue; *tomo-tomé; *sale-salió; *hay-había; *hay-había; *son-eran; *está-estaban; *es-eran; *se podrían-se podían; *vivía-vivió; *es-era; *dice-dijo; *es-fue; *es-fue; *es-era; *hay-había; *es-era; *es-era; *está-estaba; *es-fue; *era-fue; *es-fue; *es-fue; *tiene-tenía; *es-era; *están-estaban; *es-fui; *está-estaban; *hay-había; *es-era; *me caigo-me caí; *es-era; *hay-había; *está-estaba; *está-estaba; *es-era; *íbamos-fuimos; *es-era; *hay-había; *hay-había; *puedes-podías; *es-era; *parece-parecía; *hay-había; *hay-había; *es-fue; *salgo-salí; *es-era; *es-era; *es-era; *habla-hablaba; *es-era; *sabe-salió; *pudiera-podía; *hace-hacía; *es-era; *es-era; *es-era; *se puede-se podía; *es-era; *es-fue; *es-era; *son-eran; *encanta-encantaba; *tiene-tenía; *hay-había; *viven-vivían; *viven-vivían; *son-eran; *es-era; *esta-estaba; *es-fue; *izaran-izaron; *es-fue; *es-fue; *es-fue; *es-tenía; *es-era; *es-era; *es-era; *es-eran; *están-estaban; *hay-había; *es-fue; *es-estábamos; *es-fue; *comemos-comimos; *es-era; *habría-había; *es-eran; *somos-éramos; *es-era; *estamos-estábamos; *es-era; *es-era; *trae-trajo; *puede-pudimos; *intriga-intrigó; *es-fue; *es-fue; *tiene-tenía; *me sienta-me sentía; *miro-miraba; *hay-había; *viajemos-viajamos; *es-era; *podemos-pudimos; *sopla-soplaba; *parecen-parecían; *fueran-flotaban; *están-estaba; *pueden-se podían; *siento-sentía; *estamos-estamos; *es-era; *es-era; *puedes-podías; *puedes-podías; *puedes-podías; *es-fue; *hacen-hicieron; *paseo-paseaba; *tienen-había; *es-era; *es-era; *parece-parecía; *es-era; *es-fue; *comemos-comimos; *volvemos-volvimos; *recogemos-recogimos; *es-fue; *cultivan-cultivó; *es-fue; *trabajan-

trabajaban; *hay-tenían; *íbamos-fuimos; *tenía-tuve; *vamos-fuimos; *está-estaba; *es-era; *vamos-fuimos; *pueden-podíamos; *vamos-fuimos; *vamos-fuimos; *vamos-fuimos; *podemos-pudimos; *pueden-podían; *vamos-fuimos; *es-era; *quiero-quería; *puede-podía; *es-fue; *gusta-gustaba; *gusta-gustaban; *es-era; *iba-fui; *son-eran; *estamos-estábamos; *comemos-comíamos; *se llama-se llamaba; *es-era; *tiene-tenía; *quiero-quería; *estoy-llevaba; *tiene-tenía; *es-era; *nos caemos-nos caímos; *se llama-se llamaba; *gusta-gustó; *es-era; *es-era; *tiene-tenía; *es-fue; *enfrente-enfrenté; *gusta-gustaba; *hay-había; *acababa-acabé; *vea-vimos; *tienen-había; *es-estaba; *tengo-tenía; *conoce-conocí; *se llama-se llamaba; *veía-vi; *es-era; *parece-parecía; *es-eran; *es-era; *es-fue; *vamos-fuimos; *llego-llegué; *voy-fui; *necesito-necesitaba; *es-fue; *es-fue; *viajen-viajamos; *toca-tocó; *gusta-gustaba; *van-fuimos; *comen-comimos; *estoy-estaba; *estoy-estaba; *van-fuimos; *leemos-leíamos; *trabaja-trabajaba; *es-fue; *son-estaban; *tiene-tenían; *gusta-gustaba; *es-estaba; *vivo-vivía; *tiene-tenía; *podemos-podíamos; *hice-hizo; *podemos-podíamos; *es-eran; *podemos-pudimos; *están-estaban; *soy-estuve; *quiera-quiero; *viajamos-viajemos; *es-era; *es-era; *es-era; *tiene-tenía; *somos-estábamos; *es-era; *tiene-tenía; *es-era; *es-estábamos; *es-fue; *podríamos-podíamos; *es-fue; *es-fue; *podríamos-podíamos; *vamos-fuimos; *estamos-estuvimos; *son-estaban; *hay-teníamos; *vamos-fuimos; *es-era; *quiero-quería; *veamos-vimos; *quieren-querían; *es-era; *es-era; *tengo-tenía; *puedo-pudiera; *puede-pueda; *es-era; *es-era; *es-era; *es-era; *es-era; *está-estaba; *está-estaba; *hay-había; *es-era; *hay-había; *hay-había; *hay-había; *hace-hacía; *es-era; *hay-había; *hay-había; *es-era; *podrían-podían; *es-hacía; *podrían-podían; *es-fue; *es-fue; *es-era; *están-estaba; *creo-creía; *está-estaba; *está-estaba; *es-era; *es-era; *debemos-debimos; *creo-creía; *es-era; *gusta-gustaba; *puedo-pude; *puedo-pude; *es-era; *comemos-comimos; *hay-tenía; *son-eran; *cosemos-comimos. (345 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: ser, parecer, atrever, haber, faltar, hablar, caminar,

comer, beber, tener, parecer, tratar, gustar, estar, poder, usar, pisar, terminar, tomar, salir, vivir, decir, caerse, ir, encantar, izar, traer, intrigar, sentirse, mirar, viajar, soplar, flotar, hacer, pasear, volver, recoger, cultivar, trabajar, querer, llamarse, llevar, enfrentar, acabar, ver, conocer, llegar, necesitar, tocar, leer, creer, deber. (52 verbos distintos)

[VF.1]: *habalamos-hablamos; *sugirió-sugirió; *inscrimos-inscribimos; *despareció-desapareció; *acaró-acercó; *recordo-recuerdo; *podimos-pudimos. (7 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: hablar, sugerir, inscribir, desaparecer, acercar, recordar, poder. (7 verbos distintos)

[VU]: *tener-haber; *ver-ir; *ir-coger; *nar-hablar; *ser-estar; *tratarse-ser; *haber-tener; *avistar-quedarse; *hablar-haber; *hacer-ser; *porciar-decidir; *imparcar-impresionar; *hacer-coger; *acarar-acercar; *tomar-tardar; *saber-salir; *ser-tener; *ser-estar; *tensitir-plantear; *pensar-pasar; *ver-haber; *sentarse-sentirse; *protar-caerse; *ir-flotar; *tener-haber; *caminarse-estar; *haber-tener; *tener-haber; *estar-llevar; *ser-estar; *salir-estar; *tener-haber; *ser-estar; *disrugar-disgustar; *ser-estar; *ser-estar; *ser-estar; *llegar-llevar; *haber-tener; *empiar-empezar; *quitarse-tardar; *tuviar-haber; *tener-haber; *tener-haber; *ser-hacer; *haber-tener; *coser-comer. (47 errores verbales)

Diversidad de verbos empleados: haber, ir, coger, hablar, estar, ser, tener, quedarse, decidir, impresionar, coger, acercar, tardar, salir, plantear, pasar, sentirse, caerse, flotar, llevar, disgustar, empezar, tardar, hacer, comer. (25 verbos distintos)

En definitiva, a partir de lo expuesto, elaboramos la siguiente tabla que presenta el número total de verbos incorrectos en la primera columna de cada grupo (A2TE1, A2TE2, A2TO1, A2TO2, B1TE1, B1TE2, B1TO1, B1TO2) y la variedad de formas verbales en su segunda columna.

Tabla 57. *Verbos incorrectos y su diversidad (D)*

Fenómenos generales	A2		A2		A2		A2		B1		B1		B1		B1	
	TE1		TE2		TO1		TO2		TE1		TE2		TO1		TO2	
	*	D	*	D	*	D	*	D	*	D	*	D	*	D	*	D
[V:]	9	6	16	13	5	4	30	14	2	1	8	8	5	5	22	18
[V1.1]	9	6	14	11	48	15	12	6	8	5	14	5	45	12	27	12
[V1.2]	1	1	10	8	4	3	19	10	0	0	9	6	9	6	23	18
[*T]	44	9	73	31	48	16	270	34	88	26	37	22	119	30	345	52
[VF.1]	1	1	9	9	2	2	4	4	9	7	3	3	12	10	7	7
[VU]	18	5	11	7	26	8	37	13	21	5	6	4	26	8	47	25

Se observa que el grupo B1TO2 bajo el fenómeno [*T] (Confusiones de tiempos verbales), se registran 345 errores y se emplean 52 formas verbales distintas. Esta gran diferencia entre el número total de errores y la variedad de formas verbales puede indicar una mayor repetición de los mismos verbos empleados y de estos errores verbales. Resulta interesante enumerar las formas verbales más recurrentes entre los errores, ya que esto proporciona una orientación didáctica práctica para los docentes, permitiéndoles identificar en qué verbos se cometen más errores.

Tabla 58. *Lista de las formas verbales más recurrentes en los errores*

Verbos más frecuentes (de mayor a menor)	Frecuencia de ocurrencia
estar	29
ser	26
tener	25
llevar	21
haber	19
poder/sentarse	15
comer/parecer/ver	13
ir	9
gustar/leer/tomar	8
mirar/viajar/hacer/jugar	7

A partir de esta tabla, podemos observar que todos los verbos son de uso recurrente en la lengua y corresponden a los verbos más elementales según el MCER. Sin embargo, continúan representando un desafío significativo para los estudiantes de los niveles A2 y B1. Habría que tener en cuenta que no es insuperable, aunque a veces en un texto se cometen numerosos errores, es probable que estos se concentren en unos pocos verbos específicos, como se muestra en los datos.

Antes de exponer los resultados, describiremos brevemente el tipo de análisis estadístico llevado a cabo:

- (1) En primer lugar se ha procedido a un análisis descriptivo de las variables cualitativas con tablas de frecuencias y porcentajes. Para el cruce de dos de estas variables se han empleado tablas de contingencia.
- (2) Se ha comprobado si las variables de tipo cuantitativo se ajustaban, o no, a la campana normal de Gauss. Para esta exploración se han empleado: (a) gráficos Q-Q normal, (b) índices de asimetría y curtosis, y (c) el Test de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste a la normalidad, donde solo un desvío muy grave ($p < .01$) nos hará considerar que la variable no se distribuye normalmente. Además, las variables se han descrito mediante las herramientas habituales (a) de centralidad: media y mediana; y (b) de variabilidad: rango observado, percentiles y desviación estándar.
- (3) Para el contraste entre medias de grupos de sujetos distintos (independientes entre sí) se ha empleado el test de Student, cuando las variables tenían distribución normal, y su alternativa no-paramétrica (Mann-Whitney) cuando las variables no se distribuyeron normalmente.
- (4) Se utilizó el Test Chi-cuadrado de bondad del ajuste para comprobar si la distribución de errores en diferentes categorías es diferente de la que se obtendría por casualidad.
- (5) Se calculó el tamaño del efecto para expresar la magnitud de las diferencias entre las muestras. Este tamaño del efecto se expresó en R^2 (escala: 0-1) para que pueda ser

comparado entre distintos tipos de datos en las variables y entre distintos tipos de test estadísticos y de estudios. Cuando se compararon medias, R^2 se calculó desde el valor “d” de Cohen. Cuando las variables fueron categóricas, R^2 se calculó desde el coeficiente V de Cramer, similar al de Pearson pero específico para este tipo de datos.

En todas estas pruebas estadísticas inferenciales, se considera significatividad cuando $p < .05$ y alta significatividad cuando $p < .01$.

4. Resultados

Hemos llevado a cabo una exploración de los datos de las variables (3 x 2 valores para cada una de ellas):

- nivel: A2 vs B1
- tarea: escrita vs oral
- género textual: descriptivo vs narrativo

En primer lugar, se ha analizado el ajuste a la distribución normal estadística de las variables en cuestión (Tabla 63 y Tabla 64).

Tabla 59. *Análisis exploratorio: Ajuste a la normalidad estadística de las variables de los porcentajes de error en la producción verbal escrita y oral*

<i>Errores</i>	<i>N</i>	Exploración: Forma		Diagrama Q-Q	<i>Test KS bondad de ajuste P-valor</i>
		<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>		
% Error en la T.E. 1	99	1.76	4.68	Desvío de la normal	.004 (**)
% Error en la T.E. 2	99	0.87	-0.25	Normal	.016 (*)
% Medio de Error en T.E.	99	1.26	3.21	Tendencia Normal	.300 (ns)
% Error en la T.O. 1	97	1.01	0.91	Tendencia Normal	.218 (ns)
% Error en la T.O. 2	97	0.39	-0.44	Normal	.615 (ns)
% Medio de Error en T.O.	97	0.68	0.22	Tendencia Normal	.292 (ns)
<i>Nota:</i> ns = Desvío no significativo: la variable se distribuye normalmente * = Desvío significativo pero leve: la variable tiende hacia el modelo normal ** = Desvío grave significativo: la variable no se ajusta a la normalidad					

Tabla 60. *Análisis descriptivo de las variables de los porcentajes de error en la producción verbal escrita y oral.*

<i>Errores</i>	<i>N</i>	<i>Centralidad</i>		<i>Variabilidad</i>		<i>Percentiles</i>		
		<i>Media</i>	<i>IC 95% de la media</i>	<i>Rango (min/máx.)</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>P25</i>	<i>Mdn</i>	<i>P75</i>
<i>% Error en la T.E. 1</i>	99	16.58	13.05 – 20.11	0.0 / 100	17.69	0.00	12.50	25.00
<i>% Error en la T.E. 2</i>	99	13.96	11.22 – 16.70	0.0 / 50.0	11.11	0.00	11.11	22.22
<i>% Medio de Error en T.E.</i>	99	15.27	12.93 – 17.60	0.0 / 66.7	14.35	7.14	14.35	21.43
<i>% Error en la T.O. 1</i>	97	22.50	19.05 – 25.96	0.0 / 77.8	17.13	9.76	20.00	30.43
<i>% Error en la T.O. 2</i>	97	42.85	37.96 – 47.74	0.0 / 100	24.27	25.00	41.38	55.85
<i>% Medio de Error en T.O.</i>	97	32.68	29.51 – 35.85	0.0 / 76.2	15.73	20.81	30.09	40.48

Se comprobó que cinco de las variables presentan un comportamiento compatible con la distribución normal, a pesar de algunos desvíos. Solo una de estas variables muestra un desvío significativo de la normalidad estadística, debido a una notable presencia de valores inesperadamente elevados en los errores en la primera tarea escrita (descriptivo) en comparación con el resto de los datos en esa variable. Esta situación imprevista podría indicar la existencia de variables no consideradas que podrían afectar los resultados, por lo que estaremos atentos a ello. Por lo tanto, los resultados obtenidos en las otras variables son fiables. Además, se confirma que podemos efectivamente emplear los métodos estadísticos mencionados que se basan en la distribución normal.

A continuación, basándonos en los datos presentados en la sección anterior, planteamos análisis intergrupales e intragrupal para investigar en qué variable se producen más errores y qué tipo de errores son más frecuentes en cada variable.

4.1 Análisis intergrupo de los errores

El análisis inferencial comienza con la comparación de las variables de

porcentaje de error entre los dos grupos, definidos por el nivel de los estudiantes: A2 vs B1. Véase la Tabla 65.

Tabla 61. Comparación de los porcentajes de error en la producción verbal escrita y oral en función del nivel.

<i>Errores T. Escrita</i>	<i>Media (±Desviac. Estándar)</i>		<i>Test de contraste</i>	
	NIVEL A2 (n=47)	NIVEL B1 (n=52)	Tamaño del efecto	P-valor
% Error en la TE1	14.77% (±18.00)	18.21% (±17.41)	.010	.337 (ns)
% Error en la TE2	18.92% (±15.49)	9.48% (±10.14)	.119	.000 (**)
% Medio de Error en TE	16.84% (±12.29)	13.84% (±11.08)	.017	.205 (ns)
ns = No significativo ** = Altamente significativo				
<i>Errores T. Oral</i>	<i>Media (±Desviac. Estándar)</i>		<i>Test de contraste</i>	
	NIVEL A2 (n=46)	NIVEL B1 (n=51)	Tamaño del efecto	P-valor
% Error en la TO1	22.81% (±19.07)	22.23% (±15.36)	.000	.867 (ns)
% Error en la TO2	49.36% (±21.12)	36.98% (±16.05)	.066	.011 (*)
% Medio de Error en TO	36.08% (±16.64)	29.60% (±14.35)	.043	.042 (*)
ns = No significativo * = Significativo				

En las tareas escritas:

Se observa una diferencia altamente significativa ($p < .001$) en los errores cometidos en la TE2 (narrativo), donde la media es considerablemente mayor en el grupo de nivel A2 (18.9% vs 9.5%), lo que resulta en un tamaño del efecto casi grande (.119). Por tanto, tenemos una evidencia estadística muy sólida para poder concluir que el rendimiento es mejor en los estudiantes de B1.

Por otro lado, las medias de los porcentajes de error en la TE1 (descriptivo) son

similares, ligeramente más altas en B1, pero sin que la diferencia entre ellas llegue a la significatividad estadística, de tal manera que no se sugiere una relación entre las variables. Como consecuencia de este resultado, en la media total de ambas tareas escritas, se mantiene la ausencia de significatividad y de efecto.

En las tareas orales:

Las medias del porcentaje de error son casi iguales en la TO1 (descriptivo), lo que evidencia la ausencia tanto de significatividad ($p > .05$) como de un efecto que diferencia a los niveles. Sin embargo, al contrastar la TO2 (narrativo), se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) con tamaño del efecto moderado (.066), lo que nos permite afirmar con suficiente evidencia estadística que el rendimiento es mejor en B1, ya que se cometen menos errores (36.98% vs 49.36%). Como consecuencia de este hecho, al comparar las medias totales, se mantiene la existencia de significatividad estadística ($p < .05$) con un efecto moderado (.043) en el sentido indicado. En este caso, podemos decir también que los estudiantes del nivel B1 tienen mejor producción que los del nivel A2.

4.2 Análisis intragrupo de los errores

A continuación, se analizaron de forma interna cada uno de los grupos de nivel.

En nivel A2:

En primer lugar, se procedió a contrastar de forma interna las formas de la tarea: escrita vs oral. Véase la Tabla 66.

Tabla 62. Comparación de los porcentajes de error en la producción de textos descriptivos y narrativos, en función del tipo de tarea (escrita vs oral) en el nivel A2

Errores en NIVEL A2 (N=46)	<i>Media ($\pm$Desviac. Estándar)</i>		<i>Test de contraste</i>	
	T. Escrita	T. Oral	Tamaño del efecto	P-valor
% Error en textos descriptivos (1)	15.10% ($\pm$ 18.06)	22.81% ($\pm$ 19.07)	.077	.017 (*)
% Error en textos narrativos (2)	19.33% ($\pm$ 15.40)	49.36% ($\pm$ 26.05)	.573	.000 (**)
* = Significativo ** = Altamente significativo				

Los resultados obtenidos en la Tabla 66 nos indican lo siguiente:

(1) La media de errores es mayor en la tarea oral de textos descriptivos que en la tarea escrita (22.8% vs 15.1%). Esta diferencia llega a la significatividad estadística (con $p < .05$) y con un tamaño del efecto moderado (.077). Por tanto, estas evidencias estadísticas son suficientes para poder concluir que en el grupo de nivel A2 se logra mejor rendimiento en los textos descriptivos cuando la tarea se realiza de forma escrita.

(2) En esta misma línea, al comparar la media de errores entre la tarea oral de textos narrativos y la tarea escrita, se observa una evidente diferencia (49.4% vs 19.3%) que es altamente significativa (con $p < .001$), con un tamaño del efecto muy grande (.573). En consecuencia, estos resultados proporcionan una evidencia estadística sumamente sólida para poder concluir que, en el nivel A2, la producción es mucho mejor en textos narrativos cuando la tarea se realiza en forma escrita. Por tanto, en el nivel A2, los estudiantes siempre tienen mejor rendimiento en las tareas escritas.

A continuación, se procedió a contrastar si hay significatividad en los errores cometidos en la producción según el tipo de texto producido (descriptivo vs narrativo).

Tabla 63. Comparación de los porcentajes de error en la producción escrita y oral, en función del tipo de texto (descriptivo vs narrativo) en el nivel A2

<i>Errores en NIVEL A2</i>	<i>Media (±Desviac. Estándar)</i>		<i>Test de contraste</i>	
	T. Descriptivos	T. Narrativos	Tamaño del efecto	P-valor
% Error en tarea escrita (N=47)	14.77% (±18.00)	18.92% (±15.49)	.032	.171 (ns)
% Error en tarea oral (N=46)	22.81% (±19.07)	49.36% (±26.05)	.424	.000 (**)
ns = No significativo ** = Altamente significativo				

Los resultados en la Tabla 67 nos indican que:

(1) Cuando la tarea es escrita, la cantidad media de errores es mayor en el texto narrativo frente al descriptivo. Sin embargo, esta diferencia no alcanza significatividad estadística ($p > .05$) y aunque el tamaño del efecto es moderado-leve, no tenemos evidencia estadística suficiente para poder concluir que el tipo de tarea (descriptivo vs narrativo) afecte a la producción escrita de los estudiantes de nivel A2. Aun así, los datos sugieren una pequeña tendencia hacia una mejor producción en ejercicios descriptivos.

(2) En cuanto al contraste entre las tareas orales, se evidencia un valor medio de errores mayor cuando la tarea es narrativa (49.4% vs 22.8%). Esta diferencia es altamente significativa (con $p < .001$) y equivalente a un efecto muy grande (.424). Por tanto, tenemos evidencias estadísticas muy sólidas para poder concluir que en el nivel A2, cuando la tarea se realiza en forma oral, la producción es mejor en textos descriptivos que en los narrativos.

A modo de conclusión global, podemos decir que en el grupo de estudiantes de nivel A2, la producción es mejor en los textos descriptivos y en las tareas escritas.

En nivel B1:

Con el mismo procedimiento de análisis, primero se compararon los formatos

de las tareas.

Tabla 64. Comparación de los porcentajes de error en la producción de textos descriptivos y narrativos, en función del formato de la tarea (escrita vs oral) en el nivel B1

	Media ($\pm$ Desviac. Estándar)		Test de contraste	
	T. Escrita	T. Oral	Tamaño del efecto	P-valor
Errores en NIVEL B1 (N=51)				
% Error en textos descriptivos (1)	18.57% ($\pm$ 17.39)	22.23% ($\pm$ 15.36)	.031	.233 (ns)
% Error en textos narrativos (2)	9.66% ($\pm$ 10.15)	36.98% ($\pm$ 21.12)	.646	.000 (**)
ns = No significativo ** = Altamente significativo				

Los resultados en la Tabla 68 nos indican lo siguiente:

(1) Aunque la media de los errores cometidos por los participantes del grupo B1 en textos descriptivos es superior, cuando la tarea es oral en comparación con la tarea escrita, esta diferencia entre ambas no alcanza la significatividad estadística ($p > .05$). No obstante, el tamaño del efecto es moderado-leve, lo que indica una pequeña diferencia observable. Por tanto, no tenemos evidencia estadística suficiente para decir que en este nivel la producción en textos descriptivos sea mejor en una de las dos formas de tarea, aunque si así fuera sería en la escrita.

(2) Sin embargo, en el contraste de las medias de error en los textos narrativos realizados por los sujetos de nivel B1, se ha encontrado una diferencia altamente significativa ($p < .001$) con un tamaño del efecto muy grande (.646), debido a que la media de los errores es mucho mayor cuando la tarea se ejecuta en forma oral (37% vs 9.7%) comparada con la escrita. En consecuencia, tenemos evidencias estadísticas muy sólidas para poder afirmar que la producción de los participantes del nivel B1 es considerablemente mejor cuando el texto narrativo se realiza en forma escrita.

Posteriormente se procedió a contrastar en este nivel de estudios la posible significatividad en la diferencia de errores cometidos en la producción según el género

textual (descriptivo vs narrativo).

Tabla 65. Comparación de los porcentajes de error en la producción escrita y oral, en función del tipo de texto (descriptivo vs narrativo) en el nivel B1

<i>Errores en NIVEL B1</i>	<i>Media ($\pm$Desviac. Estándar)</i>		<i>Test de contraste</i>	
	T. Descriptivos	T. Narrativos	Tamaño del efecto	P-valor
% Error en tarea escrita (N=52)	18.21% ($\pm$ 17.40)	9.48% ($\pm$ 10.14)	.195	.003 (**)
% Error en tarea oral (N=51)	22.23% ($\pm$ 15.36)	36.98% ($\pm$ 21.12)	.291	.000 (**)
** = Altamente significativo				

Los resultados obtenidos en la Tabla 69 nos indican que:

(1) En el caso de la tarea escrita, la media de errores es superior en textos descriptivos frente a los narrativos (18.2% vs 9.5%), siendo esta diferencia muy significativa (con $p < .01$) y con un efecto de tamaño grande (.195). En consecuencia, estos datos aportan una evidencia estadística sólida para poder afirmar que, en el nivel B1, la producción es mejor en textos narrativos cuando la tarea es escrita.

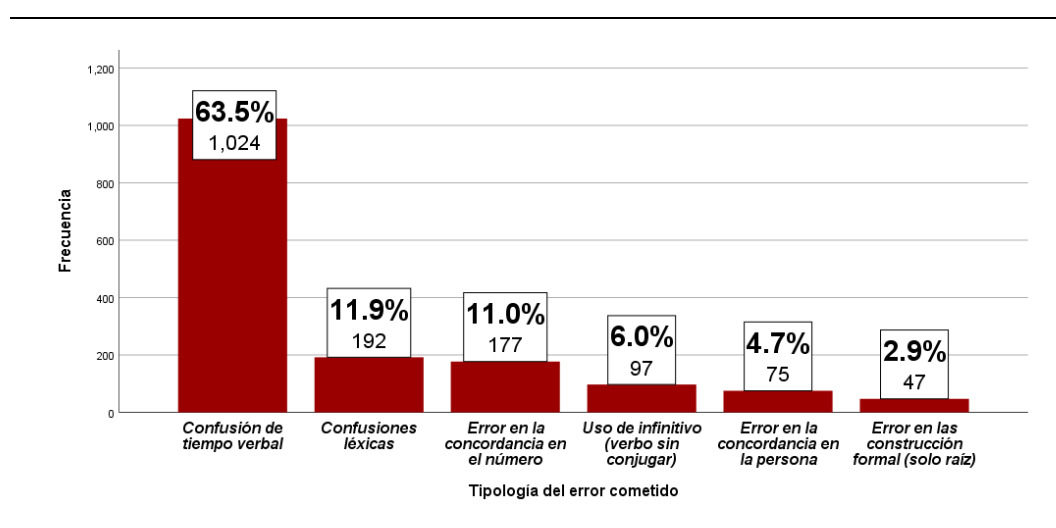
(2) En cuanto al contraste entre tareas orales, se puede observar que el valor medio de errores es mayor cuando la tarea es narrativa (37% vs 22.2%). Esta diferencia es altamente significativa (con $p < .001$) y equivalente a un efecto ya muy grande (.291). Por tanto, estas son evidencias estadísticas muy sólidas para llegar a la conclusión de que en este nivel B1, la producción es mejor en textos descriptivos que en los narrativos cuando la tarea se realiza en forma oral.

Tras estos análisis, como conclusión global podemos decir que en el grupo de estudiantes de nivel B1, la producción es mejor en tareas escritas de textos narrativos y en tareas orales cuando se trata de textos descriptivos.

Además de registrar si el uso del verbo era correcto o erróneo, se clasificó la tipología de los errores cometidos. Cabe destacar que un mismo uso equivocado del verbo podía presentar múltiples tipos de errores simultáneamente (por ejemplo: de

tiempo, de sujeto, confusión léxica, etc....).

La Figura 20 presenta los tipos de errores cometidos según su frecuencia en el conjunto completo de la muestra de participantes. Como se puede observar en ella, la mayoría de estos errores (un 63.5%: 1024 veces de un total de 1612), son la confusión en el tiempo verbal utilizado. Luego siguen dos errores mucho menos frecuentes, pero similares entre sí en presencia: las confusiones léxicas (11.9%; 192 veces) y el error en la concordancia en el número (11%; 177 veces). El resto de tipo de errores son aún menos frecuentes.



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

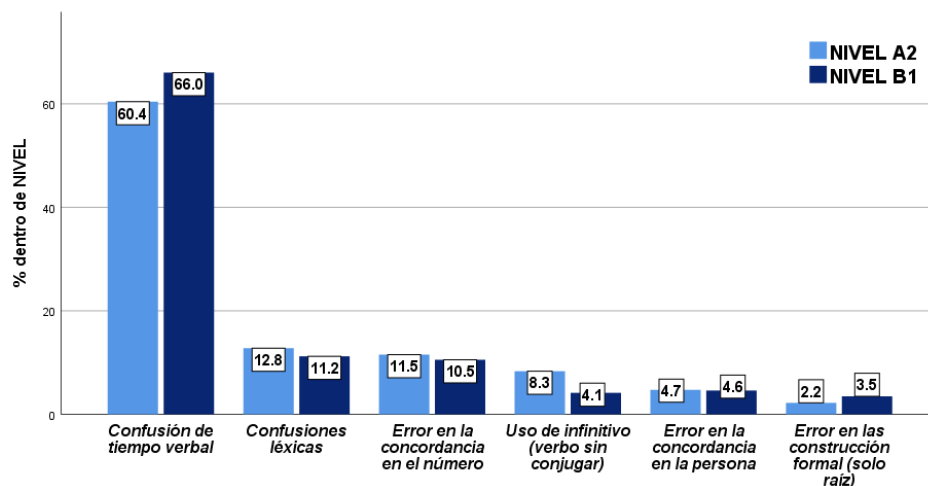
Figura 20. *Tipología de los errores cometidos: Total=1612 por N=99 participantes*

De estos 1612 errores, los estudiantes del nivel A2 cometieron 720, mientras que los del nivel B1 cometieron 892. Poniendo en relación estas cifras de errores con el número de verbos producidos por cada nivel de hablantes (2493 en el caso de los estudiantes del nivel A2 y 3652 en el caso de los estudiantes del nivel B1) obtenemos que el porcentaje de error es de 28.88% en el nivel A2 y de 24.42% en el nivel B1. Aunque observamos que los estudiantes del nivel B1 cometen porcentualmente menos errores, esta diferencia entre niveles no es significativa $p > .05$ ($\chi^2 = .472$; P-valor = .492).

Tras esto, se compararon específicamente estos tipos de error en función del nivel.

Tabla 66. *Contraste de la tipología de errores cometidos, en función del nivel del estudiante*

	TOTAL (n=1612)	Porcentaje (N° de veces)	
		NIVEL A2 (n=720)	NIVEL B1 (n=892)
Confusión de tiempo verbal	63.5 % (1024)	60.4 % (435)	66.0 % (589)
Confusiones léxicas	11.9 % (192)	12.8 % (93)	11.2 % (101)
Error en la concordancia en el número	11.0 % (177)	11.5 % (83)	10.5 % (94)
Uso de infinitivo (verbo sin conjugar)	6.0 % (97)	8.3 % (60)	4.1 % (37)
Error en la concordancia en la persona	4.7 % (75)	4.7 % (34)	4.6 % (41)
Error en la construcción formal (solo raíz)	2.9 % (47)	2.2 % (16)	3.5 % (31)
Test Chi-cuadrado	Valor Chi ² =16.91; P-valor=.005; Efecto R ² =.010		



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 21. *Tipología de los errores cometidos en función del Nivel*

La prueba ha encontrado que, aunque exista una diferencia estadísticamente significativa (con $p < .01$), la distribución es similar como se puede ver fácilmente en la Figura 21. Porque las diferencias son pequeñas, como indica el tamaño del efecto (.010).

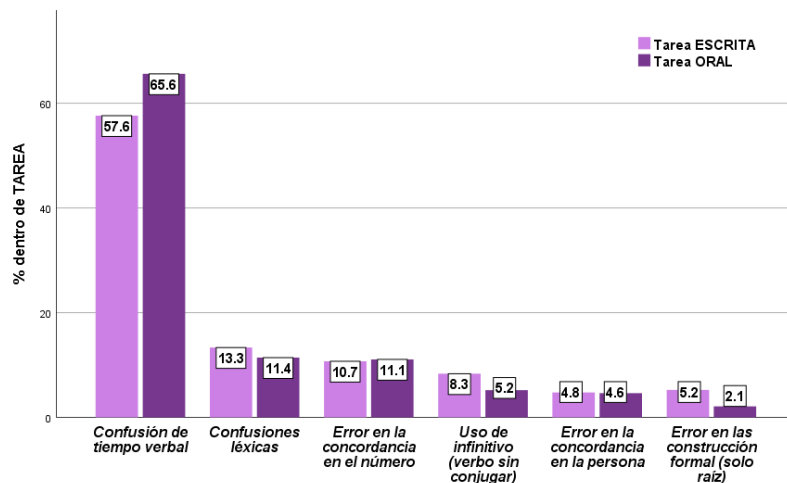
Solamente en dos tipos hay una cierta diferencia: la confusión de tiempo verbal es algo más frecuente en los estudiantes de nivel B1 (66% vs 60.4%), en tanto que el uso del infinitivo sin conjugar aparece algo más en el nivel A2 (8.3% vs 4.1%).

Aunque estadísticamente hay una diferencia entre niveles, en base al tamaño del efecto, consideramos que esta es lo suficientemente pequeña como para que el resto de los análisis que siguen se realicen con la muestra completa unida, sin separar por niveles.

A continuación, se procedió a comparar si el tipo de tarea (oral/escrita) es un factor que se relaciona con la tipología del error cometido (Tabla 71).

Tabla 67. *Contraste de la tipología de errores cometidos, en función del tipo de tareas*

	TOTAL (n=1612)	<i>Porcentaje (N° de veces)</i>	
		Tarea Escrita	Tarea Oral
<i>Confusión de tiempo verbal</i>	63.5 % (1024)	57.6 % (242)	65.6 % (782)
<i>Confusiones léxicas</i>	11.9 % (192)	13.3 % (56)	11.4 % (136)
<i>Error en la concordancia en el número</i>	11.0 % (177)	10.7 % (45)	11.1 % (132)
<i>Uso de infinitivo (verbo sin conjugar)</i>	6.0 % (97)	8.3 % (35)	5.2 % (62)
<i>Error en la concordancia en la persona</i>	4.7 % (75)	4.8 % (20)	4.6 % (55)
<i>Error en la construcción formal (solo raíz)</i>	2.9 % (47)	5.2 % (22)	2.1 % (25)
<i>Test Chi-cuadrado</i>	Valor Chi ² =19.70; P-valor=. .002 ; Efecto R ² = .012		



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 22. *Tipología de los errores cometidos en función del tipo de Tarea realizada*

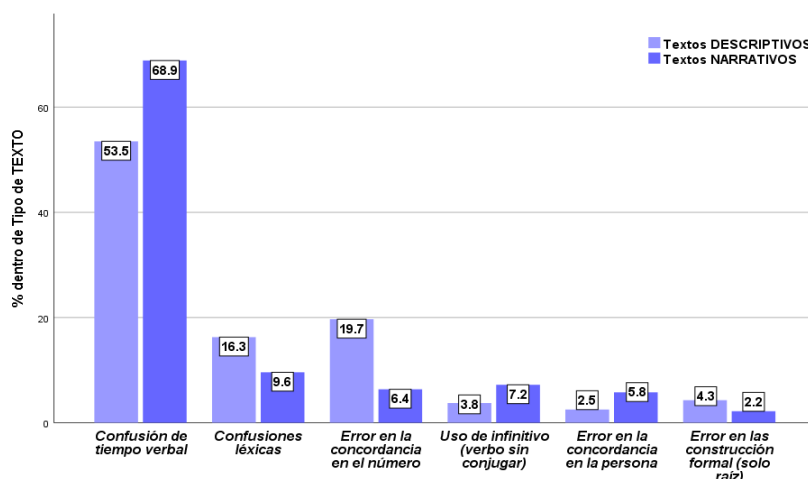
El porcentaje de errores en las tareas escritas es de 16.01%, mientras que en las tareas orales es de 33.84%. Esta diferencia es significativa con $p < .05$ ($\chi^2 = 6.480$; $P\text{-valor} = .011$). Por tanto, hay una evidencia estadística muy sólida para poder afirmar que el error es significativamente más frecuente en las tareas orales.

También se estudió la relación de la tipología concreta con la tarea. El resultado muestra que existe una significatividad estadística (con $p < .01$) pero el tamaño del efecto es pequeño (.012). Este resultado se puede explicar, como se aprecia mejor en la Figura 22, porque la confusión del tiempo verbal ha sido algo más frecuente cuando la tarea era oral (65.5% vs 57.6%), mientras que el error en la construcción formal es algo más común en la tarea escrita (5.2% vs 2.1%), así como el uso del infinitivo (8.3% vs 5.2%). En el resto de tipos de error, el porcentaje es similar en ambas tareas.

Por último, se efectuó este mismo procedimiento de análisis para estudiar si el tipo de texto de las tareas es un factor que se relaciona con la tipología del error cometido.

Tabla 68. *Contraste de la tipología de errores cometidos, en función del tipo de texto producido*

	TOTAL (n=1614)	<i>Porcentaje (N° de veces)</i>	
		T. Descriptivos	T. Narrativos
<i>Confusión de tiempo verbal</i>	63.5 % (1024)	53.4 % (299)	68.9 % (725)
<i>Confusiones léxicas</i>	11.9 % (192)	16.3 % (91)	9.6 % (101)
<i>Error en la concordancia en el número</i>	11.0 % (177)	19.7 % (110)	6.4 % (67)
<i>Uso de infinitivo (verbo sin conjugar)</i>	6.0 % (97)	3.8 % (21)	7.2 % (76)
<i>Error en la concordancia en la persona</i>	4.7 % (75)	2.5 % (14)	5.8 % (61)
<i>Error en la construcción formal (solo raíz)</i>	2.9 % (47)	4.3 % (24)	2.2 % (23)
<i>Test Chi-cuadrado</i>	Valor Chi ² =107.56; P-valor=.000; Efecto R ² =.063		



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Figura 23. *Tipología de los errores cometidos en función del tipo del tipo de texto de la tarea realizada*

El porcentaje de errores en las tareas escritas es de 15.2%, mientras que en las tareas orales es de 31.3%. Esta diferencia es significativa con $p < .05$ (Chi²=5.565; P-

valor=.018). Por tanto, hay una evidencia estadística muy sólida para poder afirmar que el error es significativamente más frecuente en las tareas orales.

Tras esto se correlacionaron los distintos tipos de error con el tipo de texto. El resultado de este cruce (Tabla 72) es que existen diferencias muy altamente significativas en función del texto ($p<.001$) y con un tamaño del efecto moderado (.063) que nos permite afirmar que es el factor que principalmente influye en la tipología de los errores cometidos. A la vista de los datos que hemos recogido (con la ayuda de la Figura 23), observamos que en los textos narrativos son más habituales los siguientes errores: confusión de tiempo verbal (68.9% vs 53.4%), el uso del verbo infinitivo sin conjugar (7.2% vs 3.8%) y el error en la concordancia de persona (5.8% vs 2.5%). Mientras que, por el contrario, en los textos descriptivos son más habituales: las confusiones léxicas (16.3% vs 9.6%), el error en la concordancia de número (19.7% vs 6.4%), y quizás (porque la diferencia es muy pequeña) el error en la construcción formal (4.3% vs 2.2%).

Tras el análisis presentado, con el objetivo de llegar a conclusiones válidas y concisas, resumimos los resultados y verificamos las hipótesis planteadas. Partiendo de los resultados del análisis intergrupo (Tabla 65), podemos verificar que, en cuanto al nivel de español, los estudiantes del nivel B1 tienen mejor rendimiento, mientras que los del nivel A2 cometen más errores. En este sentido, es acertado suponer que los estudiantes de niveles más avanzados cometen porcentualmente menos errores.

A continuación, mediante los análisis intragrupo, hemos comprobado que tanto en el nivel A2 (Tabla 66), como en el nivel B1 (Tabla 68), los sujetos cometen menos errores en la tarea escrita, lo cual confirma nuestra hipótesis de partida.

En cuanto al género textual, hemos comprobado (Tablas 67 y 69) que los estudiantes del nivel A2 rinden mejor en el texto descriptivo. Para los estudiantes del nivel B1, habría que matizar que rinden mejor en el texto descriptivo cuando se trata de la tarea oral, mientras que su rendimiento es mejor en el texto narrativo cuando se trata de la tarea escrita. Por eso, podemos inferir que la mayoría de los estudiantes tienden a

cometer menos errores en el tipo de texto descriptivo.

Con respecto a la categorización de los errores presentes en la producción, en términos generales, el error más frecuente consiste en la confusión de los tiempos verbales, representando un 63.5% del total. Desde los datos proporcionados en la Tabla 70, la Tabla 71, la Tabla 72, la Figura 21, Figura 22 y Figura 23, se mide qué tipo de error se comete más en cada variable. Esta información se resume en la lista que sigue (Tabla 74).

Tabla 69. *Errores más comunes en cada variable*

Variable	Tipología de errores más recurrentes
En el nivel A2	Uso del infinitivo sin conjugar
En el nivel B1	Confusión de tiempo verbal
En tarea oral	Confusión de tiempo verbal
En tarea escrita	Error en la construcción formal, uso del infinitivo
En producción narrativa	Confusión de tiempo verbal, uso del verbo infinitivo sin conjugar, error en la concordancia de la persona
En producción descriptiva	Confusiones léxicas, error en la concordancia del número, error en la construcción formal (tendencia pequeña)

4.3 Discusión

Una investigación empírica no se limita a recopilar meramente los datos, ya que cualquier análisis, incluso un análisis cuantitativo, requiere una interpretación de los resultados en consonancia con los objetivos del estudio. En este apartado, procuramos transformar los datos estadísticos obtenidos de los resultados en informaciones más significativas.

Empezamos la tesis aludiendo a la dificultad de establecer la concordancia verbal en español, particularmente para hablantes cuya lengua nativa, como el chino, carece de flexión para marcar el tiempo, modo, aspecto, número y persona. A pesar de que Alemán Bañón et al. (2014) señalan que las propiedades de la lengua materna no

son determinantes en el proceso de aprendizaje, somos conscientes de la relevancia de la transferencia lingüística y se ha desarrollado una bibliografía extensa al respecto (Alonso Alonso, 2016; Chen, 2020; Kartsevski, 2023; Yu y Odlin, 2015). En cuanto a los estudios centrados en el verbo, los pocos disponibles están relacionados con contextos y objetivos específicos (Kong, 2019; Wang, 2019; Xiao, 2020; Zu, 2018). Por ello, nuestra investigación no se basa en estos estudios.

Después de recopilar y analizar las producciones de los estudiantes de la Universidad de Beihua, se confirma la complejidad de la adquisición de la morfología flexiva verbal del español. Aunque no podemos comparar directamente la dificultad de la concordancia verbal para los hablantes de origen chino con la que deben afrontar los hablantes de otras lenguas maternas, podemos afirmar que la gran distancia lingüística entre el español y el chino no es insuperable. Con las condiciones adecuadas para el aprendizaje, los estudiantes sinohablantes pueden tomar plena conciencia de la morfología flexiva verbal. La principal variable lingüística que repercute en el aprendizaje consiste en la distancia tipológica entre la lengua meta y la lengua materna. Pero también existen variables extralingüísticas que afectan el proceso. Entre ellas se encuentran las que han centrado nuestra investigación: el nivel de español, el género textual y el tipo de tarea. Con nuestra investigación, pretendemos contribuir modestamente al estudio de la morfología flexiva verbal en el ámbito de ELE, cuya bibliografía aún es escasa.

A continuación, procedemos a comentar las hipótesis previas de partida del presente trabajo y se presentan los resultados que dan respuesta a las hipótesis planteadas, esto es, si las tres variables analizadas son relevantes en la adquisición de la morfología flexiva verbal por estudiantes sinohablantes.

Hipótesis 1. Se observan porcentualmente menos errores a medida que se alcanza un nivel más alto, los estudiantes sinohablantes del nivel B1 cometen menos errores que los del nivel A2.

Los resultados obtenidos indican que los errores en el uso de verbos son menos

frecuentes a medida que aumenta el nivel de los estudiantes. Aunque no existe una evidencia sólida que establezca una relación directa entre el nivel y la tasa de error verbal, esta hipótesis se infiere debido a que los estudiantes de nivel B1 han estudiado español durante más tiempo. Es probable que los estudiantes avanzados hayan tenido más oportunidades para practicar y consolidar su conocimiento, reduciendo así la frecuencia de errores. Además, a medida que progresan, desarrollan una mayor conciencia de las reglas gramaticales y sintácticas, lo que les permite autocorregirse y evitar errores comunes.

Por lo tanto, el tiempo de exposición a la lengua se considera un factor relevante para los errores verbales, aunque no necesariamente determinante en el número de errores. En nuestro análisis, el nivel tiene un impacto significativo en el porcentaje de errores en las producciones.

Es importante destacar que los estudiantes de nivel A2 han producido un menor número de verbos. En cifras brutas, su número de errores también es menor que el de los hablantes de nivel B1, pero porcentualmente no es así. Esto se debe a que los estudiantes de nivel A2 tienden a emplear un conjunto limitado de verbos como *ser*, *haber* y *tener*. La repetición de estos pocos verbos puede reducir la frecuencia de errores. En cambio, los estudiantes de nivel B1 utilizan una mayor diversidad de verbos, lo que aumenta la probabilidad de cometer errores en términos brutos, pero no en términos porcentuales.

Hipótesis 2. Los estudiantes sinohablantes rinden mejor en la tarea escrita que en la oral.

Los resultados obtenidos (tarea oral: 73.9% vs tarea escrita: 26.1%) van en consonancia con la bibliografía previa en el panorama histórico de la metodología y, sobre todo, la metodología didáctica de enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto educativo chino. La expresión oral de los estudiantes sinohablantes ha sido problematizada durante muchos años por la intención de promover la metodología comunicativa en el aula de ELE. De acuerdo con Lin (2022), cuando se ponen a hablar,

los estudiantes sinohablantes no son capaces de relacionar los contenidos gramaticales y lingüísticos adecuadamente, y se nota su inseguridad y preocupación mientras hablan. Esto se debe al papel predominante de la metodología tradicional: la ideología, la situación sociocultural, el profesorado, el material didáctico, el plan de estudios y el sistema de evaluación del marco educativo chino aún encajan con la enseñanza tradicional y están ajenos al deseado objetivo de promover la metodología comunicativa. Como apuntaban Richards y Rodgers (1998, p. 42), la innovación en la metodología didáctica requiere la colaboración de múltiples partes: enfoque, diseño y procedimiento. Por todas estas vertientes su implementación se encuentra todavía con numerosos desafíos. En el contexto educativo chino se trabaja mucho más la tarea escrita que la oral en el campo de ELE y esto se refleja en los datos que hemos analizado.

Un aspecto complementario que debemos tener en cuenta radica en las diferencias inherentes entre las dos modalidades de expresión. Sánchez (2009, p. 4) apunta una serie de rasgos que diferencian a las dos modalidades, que recogemos en la siguiente Tabla 75:

Tabla 70. *Diferencias contextuales entre el canal oral y el escrito (Sánchez, 2009, p. 4)*

Canal oral	Canal escrito
1. <i>Comunicación espontánea.</i> El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.	1. El emisor puede <i>corregir y rehacer</i> el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.
2. <i>Comunicación inmediata</i> en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.	2. <i>Comunicación diferida</i> en el tiempo y en el espacio.
3. <i>Comunicación efímera.</i> Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.	3. <i>Comunicación duradera.</i> Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
4. Utiliza <i>muchos códigos no-verbales</i> : la	4. Utiliza <i>poco los códigos no-verbales</i> : la

fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc.	disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.
5. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según sea esta. El lenguaje oral es negociable.	5. No hay <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.

Los rasgos identificados en el cuadro nos hacen reflexionar que la modalidad escrita brinda la posibilidad de ser revisada en múltiples ocasiones como se desee y permite el tiempo apropiado para la planificación y autocorrección de la sintaxis, la ortografía y la estructura. Por tanto, es habitual evitar repeticiones y otorgar cohesión del texto. En cambio, la modalidad oral transmite el mensaje de manera espontánea y natural, lo cual implica que no siempre se organiza teniendo en cuenta las reglas gramaticales. Al contrario de lo que sucede en la modalidad escrita, en el lenguaje oral es difícil eludir repeticiones, interrupciones y muletillas. Además, no hay que pasar por alto que la realización de tareas encaminadas a ejercitar las destrezas orales suele provocar un cierto grado de estrés (Falero Parra, 2016; Fernández, 2004; Horwitz et al., 1986; Young, 1999). Frente a la misma tarea, las producciones escritas muestran una mayor coherencia y estructura en contraste con las producciones orales. Por consiguiente, la expresión oral es una forma en la que existe una mayor probabilidad de cometer errores, incluyendo el uso de verbos.

En conclusión, nos encontramos con dos aspectos (el modelo didáctico chino y las propias características de la modalidad oral), que respaldan la hipótesis de que los alumnos sinohablantes rinden mejor en la modalidad escrita que la oral en el uso de verbos. Se confirma, por lo tanto, que la variable de tipo de tarea (oral/escrita) desempeña un papel crucial en la recurrencia de errores de verbos.

Hipótesis 3. Se cometen menos errores en la producción de texto descriptivo, a la inversa, surgen más errores en el texto narrativo.

En nuestra investigación, el género textual producido también es una variable relevante para el porcentaje de errores. Los resultados obtenidos del análisis estadístico concuerdan con nuestra hipótesis de partida. Se cometen más errores en los textos narrativos (narrativa: 65.3% vs descriptiva: 34.7%). Se confirma que elaborar el texto descriptivo es significativamente más sencillo que elaborar un texto narrativo. De acuerdo con Sanobar Djalalovna (2022, p. 61), en un texto narrativo, el autor o protagonista relata una historia que ha escuchado, presenciado o experimentado. El estilo del relato es predominantemente en pasado, utilizando la primera persona del singular o del plural. Por otro lado, el texto descriptivo tiene como propósito detallar la descripción de un objeto, una persona, un lugar, un animal o una planta que son desconocidos para el lector.

Se observa que el texto narrativo cuenta con una estructura más compleja que la del texto descriptivo. Además, desde una perspectiva gramatical, los textos narrativos están condenados a ser más difíciles debido a sus características lingüísticas. El rasgo descriptivo denota el uso predominante del presente de indicativo, mientras que en el texto narrativo se requiere el empleo de tiempos de pasado, lo que complica la conjugación de los verbos. Además, en el diseño de la tarea, los textos descriptivos se benefician de la presencia de una imagen que actúa como un respaldo, simplificando así la tarea de descripción. Por ello, los participantes de nuestro corpus tienen un mejor rendimiento en las producciones de texto descriptivo y se puede concluir que el género textual (descriptivo/narrativo) constituye una variable primordial en la frecuencia de errores.

Además de estas tres hipótesis, en relación con los errores cometidos por los hablantes de chino, retomamos la Figura 20. Se observa que, en general, la confusión en el uso de los tiempos verbales ha alcanzado un porcentaje muy alto, con un 63.5%. Un único tipo de error ha representado más de la mitad del total de errores. Esto refleja que no se distingue adecuadamente el tiempo verbal a través de la forma del verbo, lo cual se ha convertido en uno de los mayores obstáculos que enfrentan los estudiantes

chinos. A continuación, se presentan algunos ejemplos extraídos del corpus CorSinoELE.

A203TE2: La primera vez que leo **lei** [*T] ese libro es **fue** [*T] cuando estoy **estaba** [*T] en la escuela secundaria.

B120TO2: El primer día (Lengua materna) **comemos** **comimos** [*T] McDonald.

En el ejemplo del texto A203TE2, se empleó incorrectamente la forma del presente de los verbos *leer*, *ser* y *estar* en lugar de la forma del pretérito *leí*, *fue* y *estaba*. En el ejemplo B120TO2, al describir un viaje, se utilizó el presente de indicativo *comemos* en lugar del pretérito indefinido *comimos*, ya que se trata de una acción acabada en dicho viaje. Por consiguiente, en general, para los estudiantes chinos, la confusión de los tiempos verbales representa el mayor obstáculo para manejar correctamente el uso de los verbos en español. Resulta fácil encontrar confusiones entre el presente y el pasado. Para hacernos una imagen más precisa de este problema, elaboramos la siguiente tabla reflejando las confusiones concretas.

Tabla 71. *Confusiones entre tiempos verbales*

Grupos	Se utiliza el presente en el lugar del pasado	Se utiliza el pasado en el lugar del presente	En total
A2TE1	4	40	44
A2TE2	59	14	73
A2TO1	1	47	48
A2TO2	267	3	270
B1TE1	0	88	88
B1TE2	32	5	37
B1TO1	2	117	119
B1TO2	344	1	345
En total	709	315	1024

Se observa que, entre los tiempos verbales del presente y del pasado, los estudiantes sinohablantes muestran una mayor preferencia por utilizar el presente frente al pasado. Como es sabido, entre los tiempos verbales más frecuentemente utilizados

en pasado se encuentran el pretérito simple y el pretérito imperfecto, cuyas formas representan desafíos significativos y generalmente constituyen uno de los temas más problemáticos para todos los estudiantes del español como lengua extranjera (Fernández López, 1997), especialmente para los estudiantes de lenguas no románicas, como han confirmado numerosos autores (Blanco Pena, 2014; Cortés Moreno, 2002; Lan, 2003; Pei-wen Mao, 2009).

Además, en el manual de Español Moderno, se enseña primero el presente y luego, en el nivel A2, se introduce el tiempo pasado. Por este motivo, los estudiantes pasan más tiempo memorizando las formas verbales del presente que las del pasado. Dado que los informantes de nuestro corpus son de nivel A2 y B1, es probable que tengan un dominio más sólido de las formas verbales del presente.

Asimismo, tenemos en cuenta que cuando los estudiantes han pasado tiempo memorizando diversas formas de conjugación verbal, a menudo tienen dificultades para aplicarlas de manera contextualizada. A pesar de tener un dominio memorístico de estas múltiples formas, es común que no sepan cómo utilizarlas en situaciones concretas y reales. Esto hace patente la suma importancia de la contextualización del tiempo verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Los estudiantes chinos suelen pretender memorizar mecánicamente los principios gramaticales de selección del tiempo verbal en un contexto específico. Cabe aclarar que la elección de un tiempo verbal no se fundamenta puramente en los principios categorizados, sino que depende del foco del interlocutor, lo que agrega un nivel adicional de complejidad. En este sentido, contextualizar el tiempo verbal y manejar tantas formas de conjugar, a la vez, constituyen un serio obstáculo para los estudiantes sinohablantes. El manejo de la contextualización del tiempo verbal es de vital importancia para evitar la confusión. Esto nos sugiere a los docentes que es relevante enfatizar este aspecto en el aula.

Siguiendo adelante en nuestro análisis, hemos comprobado que, de un total de 1612 errores, 192 corresponden a confusiones léxicas, representando un porcentaje significativo del 11.9%. A continuación, se presentan los tipos de errores más recurrentes, organizados en la siguiente tabla.

Tabla 72. Recuento de tipos concretos de errores de confusiones léxicas

Tipos de errores de confusiones léxicas	Número
<i>Ser y estar</i>	51
<i>Tener y haber</i>	47
<i>Usar y llevar</i>	10
<i>Tener y ser</i>	6
<i>Tener y estar</i>	6
<i>Estar y llevar</i>	3
<i>Llevar y llegar</i>	2
Otros tipos con una sola ocurrencia	67
En total	192

Como se observa en la Tabla 77, los errores más recurrentes son de los tipos *ser* y *estar*, *tener* y *haber*, y *usar* y *llevar*. A continuación, se presentan ejemplos extraídos del corpus CorSinoELE:

A217TE1: Me parece que es **está** [VU] muy cansado por sus inspección.

B138TO2: Y en realidad en realidad es **estaba** [VU] [*T] muy cerca de Beijing.

A223TE1: En la izquierda, tiene **hay** [VU] cuatro personas, tres sentados, uno de pie.

B131TO2: En en el mercado tiene muchos **tenía hay** [VU] muchos comidas.

A240TE1: Usa **lleva** [VU] los calcetines blancos.

B108TE1: puede **podemos** ver que también usa **lleva** [VU] un par de gafas.

Aunque estos verbos son de nivel básico, los estudiantes de nivel B1 también cometen errores similares. Por ello, en el proceso de enseñanza inicial, se debe prestar especial atención a la distinción entre estos verbos fundamentales y recurrentes. Las confusiones entre *ser* y *estar* y entre *tener* y *haber* probablemente se deban a la interferencia de la lengua materna, ya que en chino no existen verbos equivalentes. En cuanto a la confusión entre *usar* y *llevar*, es posible que se deba a los diversos usos del verbo *llevar*. Sin una explicación específica, los estudiantes no se dan cuenta de que el verbo *llevar* puede usarse para referirse a la ropa. Solo saben que *llevar* se utiliza para transportar un objeto. Esta lista de verbos que tienden a causar confusión entre los

estudiantes chinos tiene un valor orientativo significativo para los docentes.

Conviene destacar que el error en la concordancia de número también es significativo, alcanzando un 11.0%, solo un punto menos que los errores por confusiones léxicas. De un total de 1612 errores, 177 corresponden a errores de concordancia en el número. Dentro de estos 177 errores, hemos realizado un recuento para identificar sus patrones. Véase la siguiente tabla.

Tabla 73. *Recuento de los errores en la concordancia en el número*

Grupo de texto	Singularidad en lugar de pluralidad	Pluralidad en lugar de singularidad
A2TE1	8	1
A2TE2	11	3
A2TO1	37	11
A2TO2	9	3
B1TE1	3	5
B1TE2	12	2
B1TO1	30	15
B1TO2	16	11
En total	126	51
Porcentaje	71.19%	28.81%

Como se observa en la Tabla 78, de los 177 errores, el 71.19% consiste en usar el singular en lugar del plural, mientras que el 28.81% corresponde al uso del plural en lugar del singular. En nuestro corpus hay numerosos ejemplos. A continuación, presentamos dos representativos.

A246TE1: Todas las personas es son [V1.1] tanquista.

B103TO1: El anciana también están está [V1.1] mirando el hombre

No obstante, el porcentaje indica un fuerte predominio de las formas de singular. Esto podría reflejar una tendencia en el uso por parte de los estudiantes chinos, lo cual orienta a los docentes a poner un énfasis especial en la práctica del uso correcto del plural.

5. Conclusión

En el apartado previo, hemos presentado las conclusiones ligadas a las hipótesis planteadas al inicio de presente trabajo tras analizar e interpretar los datos de las producciones del corpus. A modo de reflexión, se exponen a continuación las conclusiones a las que se llega a lo largo de este trabajo.

Dado que la concordancia verbal es un área particularmente difícil para los estudiantes sinohablantes, con esta investigación pretendemos delimitar el alcance de dicha dificultad. Por tanto, el objetivo principal de nuestro estudio ha sido identificar los aspectos del uso de los verbos que los profesores de español deben enfatizar con los estudiantes sinohablantes y determinar el papel que las variables analizadas (nivel A2/B1, tarea escrita/oral, género textual descriptivo/narrativo) desempeñan en la producción de errores. Para dar respuesta a esta cuestión, hemos empleado los modelos de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL). El AC llevado a cabo en los capítulos 2.1 y 2.2 nos ha permitido contrastar los sistemas verbales del español y el chino, prediciendo las áreas de dificultad en el aprendizaje del sistema verbal español a partir de sus diferencias. En el capítulo 2.1 hemos descrito la morfología flexiva verbal del español, destacando que es una lengua en la que el verbo está compuesto por raíz y desinencia. Desde la perspectiva morfológica, la desinencia se compone de morfemas flexivos que se dividen en tres componentes: Vocal Temática (VT), T(tiempo), M(odo) y A(specto), y N(úmero) y P(ersona). Mientras que la raíz proporciona el significado léxico, la desinencia indica el significado gramatical mediante modificaciones en sus componentes. Es decir, el verbo español comunica su contenido gramatical a través de los morfemas flexivos, lo que resulta en una conjugación verbal rica en información. En este contexto, el verbo español es altamente variable.

Tras presentar un panorama general de la morfología flexiva verbal del español, el capítulo 2.2 se enfoca en ofrecer una visión exhaustiva del mecanismo del verbo en chino para hacer una comparación detallada. El chino es una lengua aislante y en ella

no se presenta la distinción entre las palabras variables e invariables. El chino también mantiene reglas sintácticas estrictas del orden de las palabras con el fin de garantizar la claridad de los significados de los conceptos. La forma del verbo chino es invariable. Únicamente transmite el contenido léxico y no se encarga de proporcionar contenido gramatical. El significado gramatical en castellano se expresa mediante morfemas flexivos. En el verbo chino, el significado gramatical se expresa mediante otros elementos de manera explícita. Con respecto a la persona, los pronombres personales o sustantivos que funcionan como el sujeto en la oración no se pueden omitir. Las personas de la primera persona son 我 (*wǒ* ‘yo’) y 我们 (*wǒmen* ‘nosotros/tras’), de la segunda persona son 你 (*nǐ* ‘tú’), 你们 (*nǐmen* ‘vosotros/tras’) y 您 (*nín* ‘usted’), de la tercera persona son 他 (*tā* ‘él’), 他们 (*tāmen* ‘ellos’), 她 (*tā* ‘ella’), 她们 (*tāmen* ‘ellas’), 它 (*tā* ‘neutro’) y 它们 (*tāmen* ‘neutro’). En chino es obligatoria la presencia del sujeto colocándolo antepuesto al verbo. En cuanto al número, se expresa la pluralidad principalmente mediante la partícula 们 (*men*), pospuesta a las formas singulares, por ejemplo, 我 (*wǒ* ‘yo’) es la forma singular de la primera persona de los pronombres personales y 我们 (*wǒmen* ‘nosotros/tras’) es la forma plural; 朋友 (*péngyou* ‘amigo/ga’) es la forma singular y 朋友们 (*péngyǒu men* ‘amigos/gas’) es su forma plural. Aparte de la partícula 们 (*men*), también se expresa la pluralidad a través de la estructura: numeral + sustantivo contable, por ejemplo: 三瓶 (*sān píng* ‘tres botellas’). Por otra parte, para denotar el punto específico de referencia temporal en una oración del chino, se recurre principalmente a las expresiones temporales, también de manera explícita, por ejemplo: las expresiones simples como 昨天 (*zuótiān* ‘ayer’), 现在 (*xiànzài* ‘ahora’), 明天 (*míngtiān* ‘mañana’) entre otras y las formas complejas como 上星期 (*shàng xīngqī* ‘la semana pasada’), 这星期 (*zhè xīngqī* ‘esta semana’), 下星期 (*xià xīngqī* ‘la próxima semana’), entre otras. En lo que concierne al aspecto, se expresa mediante las partículas 着 (*zhe* ‘aspecto continuo’), 了 (*le* ‘aspecto realizado’) y 过 (*guo* ‘aspecto terminado’). Además de estas partículas, la duplicación del verbo y algunos adverbios también pueden expresar ciertos aspectos. Por último, hay que recordar que en chino no existe la categoría del modo.

Dado que, en las hipótesis formuladas, el tipo de tarea (escrita vs oral) es una variable significativa en la frecuencia de errores verbales, los capítulos 2.4 y 2.5 se dedican a la metodología didáctica en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE), ya que no siempre se ha prestado atención a la competencia oral. En el capítulo 2.4 se presenta la evolución de los enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde los métodos tradicionales sin enfoque específico hasta los enfoques postcomunicativos en Europa y América. A lo largo de este proceso, se observan cambios significativos. Con respecto al papel del alumnado, se ha pasado desde una obediencia total al profesor hasta una mayor autonomía. En el diseño de las actividades, se ha evolucionado desde ejercicios estructurales cerrados e individuales hasta actividades comunicativas, abiertas y colaborativas. En cuanto a los materiales y recursos utilizados, se han incorporado diversos elementos además del libro de texto, como folletos, juegos y nuevas tecnologías. En la introducción de reglas gramaticales, se pone mayor énfasis en crear situaciones reales para su aplicación. En este sentido, los enfoques metodológicos tienden cada vez más a capacitar al alumnado para comunicarse en contextos reales.

Dado que los estudiantes chinos suelen tener un mejor rendimiento en la expresión escrita que en la expresión oral, el capítulo 2.5 se enfoca en la metodología didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto educativo chino. Se observa que, en general, la enseñanza está dominada por el método tradicional tanto para el español como para el inglés, así como en otras asignaturas. En otras palabras, el método tradicional está profundamente arraigado en toda la enseñanza en China. Por ello, los estudiantes chinos están acostumbrados a recibir más ejercicios escritos y se muestran reticentes a hablar durante el aprendizaje del español. Los docentes de español son conscientes de la necesidad de evolucionar en los aspectos metodológicos, pero encuentran difícil implementar el enfoque comunicativo en este contexto. Al investigar las causas, hemos descubierto factores relacionados con la ideología y la sociocultura, el profesorado, el material didáctico, el plan de estudios y el sistema de evaluación. En concreto, el orden jerárquico derivado del confucianismo

y el sistema imperial de exámenes han configurado un estilo de aprendizaje dogmático y utilitario que dificulta la aceptación del enfoque comunicativo en la enseñanza del español. En cuanto al profesorado, la mayoría de los docentes hereda la metodología tradicional que recibieron durante su formación. Respecto al material didáctico, todos los departamentos de lengua hispánica están dominados por el manual *Español Moderno*, que prioriza el conocimiento gramatical y descuida la comprensión auditiva y la expresión oral. El plan de estudios en estos departamentos también muestra una atención excesiva a la gramática y un esfuerzo insuficiente en la expresión oral. Finalmente, en pruebas importantes como el EEE-4 (Examen del Español como Especialidad - Nivel 4) y el EEE-8 (Examen del Español como Especialidad - Nivel 8), no se incluyen secciones de expresión oral ni de interacción escrita, y se otorga una importancia particular a los aspectos gramaticales del texto. Estos son los principales factores que dificultan la implementación del enfoque comunicativo en las aulas de ELE en China. En conclusión, no ha resultado sorprendente que la evidencia recogida corrobore la hipótesis de que los estudiantes sinohablantes tienen un mejor rendimiento en las tareas que en las tareas orales.

En las hipótesis formuladas, además de la que se relaciona con la tarea oral/escrita, también se destaca la frecuencia de errores verbales en función del nivel de español y del género textual. Para llevar a cabo un estudio empírico, recopilamos los datos a través de cuatro tareas realizadas por los estudiantes universitarios y creamos nuestro propio corpus. Mediante el análisis de los errores verbales en este corpus, se identifican las variables predominantes para la frecuencia de error y se verifican las hipótesis planteadas sobre los tres tipos de variables. Las cuatro tareas se dividen en dos orales y dos escritas. Las primeras tareas de ambas modalidades consisten en describir una imagen de la vida cotidiana siguiendo instrucciones específicas, como las características de los personajes, el lugar, etc. Las segundas tareas de ambas modalidades consisten en narrar un viaje inolvidable con la familia o con los amigos, la historia de un libro o una película favorita. Se han enumerado los números de errores en cada variable siguiendo las seis tipologías construidas a partir de las diferencias entre

los verbos en chino y en español. Con los datos estadísticos, se ha procedido a analizarlos para responder a las hipótesis y alcanzar los objetivos establecidos.

Los resultados revelaron que las tres variables: el nivel (A2/B1), el tipo de tarea (escrita/oral) y el género textual (descriptivo/narrativo), son determinantes para la frecuencia de los errores verbales, ya que se encontraron diferencias significativas. En concreto, se confirmó que los estudiantes sinohablantes tienden a cometer menos errores verbales en el nivel alto de B1, en las tareas escritas y en los textos descriptivos. Por el contrario, se cometen más errores en el nivel más bajo de A2, en las tareas orales y en los textos narrativos. Este resultado sugiere que los docentes deberían fomentar más prácticas de expresión oral en el aula, alejándose lo más posible del enfoque tradicional de enseñanza. Además, se podrían organizar más ejercicios de narración, como relatar una novela favorita, un viaje inolvidable, entre otros, especialmente en los niveles básicos.

Mediante el análisis de los errores en cada variable, observamos que en el nivel A2, el uso incorrecto del infinitivo sin conjugar es más recurrente; en el nivel B1, la confusión de tiempos verbales es más frecuente. En las tareas orales, el error más común también es la confusión de tiempos verbales; mientras que, en las tareas escritas, los errores más frecuentes se encuentran en la construcción formal y uso del infinitivo sin conjugar. En la producción narrativa, los errores predominantes son la confusión de tiempos verbales, el uso del verbo infinitivo sin conjugar y errores en la concordancia de la persona. En la producción descriptiva, son más frecuentes las confusiones léxicas, error en la concordancia del número, error en la construcción formal. Estos resultados exhaustivos pueden servir como referencia valiosa para los docentes al enseñar el uso correcto de los verbos a los estudiantes chinos.

En términos generales, sin considerar las variables específicas, entre las seis tipologías de errores, la confusión entre los tiempos verbales es la más problemática para los estudiantes sinohablantes, ya que la tasa de error supera el 50%. Aunque memorizan bien las formas de las conjugaciones verbales, si identifican incorrectamente el tiempo verbal en un contexto específico, cometen errores

igualmente. Por ejemplo, en la segunda tarea oral, donde se les pide que relaten un viaje inolvidable con la familia o los amigos, muchos estudiantes no son conscientes de que se trata de narrar una experiencia pasada y utilizan todos los verbos en presente de indicativo. Como resultado, todos los verbos en este texto transcrito son incorrectos. Esto demuestra que una identificación incorrecta del contexto temporal conduce a errores verbales en un texto. Por tanto, para los estudiantes chinos, es más importante entrenarlos en la contextualización del tiempo verbal en situaciones concretas que en la mera memorización de las formas verbales.

Después de la confusión de tiempos verbales, los errores más frecuentes son las confusiones léxicas y los errores en la concordancia de número. Las confusiones léxicas más comunes involucran a los verbos *ser* y *estar*, *tener* y *haber*, *usar* y *llevar*. Estas confusiones se deben mayoritariamente a las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta, ya que estos verbos no tienen equivalentes directos en chino, lo que dificulta distinguir los matices entre ellos. Dada la alta frecuencia de confusión en estos pares de verbos, puede ser interesante que los docentes de ELE enfoquen su enseñanza para evitar este tipo de confusiones léxicas. En cuanto a los errores en la concordancia de número, debido a que en el verbo chino no se marca la singularidad ni la pluralidad, hemos realizado un análisis sobre las preferencias de los estudiantes chinos. Los resultados muestran que más del 70% de los estudiantes utiliza el singular en lugar del plural, lo cual sugiere que los docentes deben poner especial énfasis en la enseñanza del uso correcto del plural en los verbos.

Consideramos que hemos alcanzado los objetivos inicialmente establecidos en nuestra investigación, los cuales incluyen la identificación de los aspectos verbales que los profesores de español deben resaltar con los estudiantes sinohablantes, así como la determinación de las variables principales en la frecuencia de los errores. Dado que la mayoría de las investigaciones tienden a focalizarse únicamente en el aspecto o el tiempo verbal, existe una escasez notable de estudios que aborden de manera completa todos los componentes de la morfología flexiva verbal. Nuestro estudio no solo abarca todos estos componentes, sino que también ofrece una comparación exhaustiva con el

verbo chino, lo cual puede servir de la base para investigaciones más profundas en el futuro. El análisis de las producciones ha arrojado luz sobre las diferencias en la adquisición de la concordancia verbal por sinohablantes. Además, el corpus CorSinoELE que hemos desarrollado en la parte empírica de esta investigación contiene tanto producciones orales como escritas, lo cual representa una contribución significativa para investigaciones futuras dirigidas a estudiantes sinohablantes en cualquier área temática, puesto que no contamos con ningún corpus con textos escritos y orales. En cuanto a las perspectivas de aplicación de los hallazgos de nuestra investigación en el ámbito educativo del español, confiamos en que esta tesis contribuirá a mejorar la comprensión de las dificultades asociadas con el uso correcto del verbo en español en hablantes de chino. A pesar de la considerable distancia lingüística entre el chino y el español, existen medidas que podemos tomar para mitigar dichas dificultades. Por consiguiente, nuestra investigación representa una contribución que esperamos que sirva de punto de partida para estudios futuros sobre la concordancia verbal.

También somos conscientes de las limitaciones con respecto al nivel de los informantes incluidos en nuestro corpus CorSinoELE. Nuestra investigación abarca únicamente los niveles A2 y B1. Sería mejor contar con más informantes sinohablantes de niveles más altos para poder distinguir con mayor precisión los errores. Además, la inclusión de producciones de estudiantes de todos los niveles contribuiría a crear un corpus más completo, lo cual facilitaría investigaciones más exhaustivas sobre el aprendizaje de los estudiantes sinohablantes.

Una vez alcanzados los objetivos establecidos al inicio de esta tesis, y a pesar de las limitaciones expuestas, concluimos este trabajo que consideramos un acercamiento a la realidad del aula con sinohablantes en cuanto a la concordancia verbal. Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de investigación sobre la morfología flexiva verbal en el ámbito del ELE.

6. Propuestas didácticas

Después de realizar comparaciones lingüísticas y el análisis de errores en las producciones orales y escritas de los estudiantes sinohablantes, proponemos en este capítulo una serie de propuestas didácticas con la finalidad de mejorar la eficiencia de la enseñanza de los verbos en español y superar esta dificultad en la enseñanza de ELE con estudiantes sinohablantes. A través del análisis de errores, hemos detectado que los estudiantes sinohablantes de nivel A2 cometen más errores en las tareas orales y en textos narrativos, y tienden a confundir los tiempos verbales (especialmente entre el presente y el pasado) en contextos específicos. Tomaremos estos hallazgos como base para orientar a los docentes en la enseñanza de los verbos y en el posterior diseño de propuestas didácticas.

Para ayudar a los estudiantes sinohablantes a superar las dificultades en enseñanza-aprendizaje de los verbos en español, es importante considerar la metodología empleada para enseñar estos elementos gramaticales. Ya hemos visto que el manual clásico, *Español Moderno*, sigue un enfoque tradicional. La enseñanza de las conjugaciones verbales y las reglas gramaticales se presenta en la sección de *Gramática*. En dicha sección, se plantean primero las conjugaciones verbales y las reglas que explican sus usos y características, seguidas de ejemplos concretos que facilitan la comprensión de estas reglas. Este proceso se conoce como el método deductivo. Es un método centrado en el contenido lingüístico que tuvo auge en el siglo pasado y está estrechamente ligado a la enseñanza tradicional. Sin embargo, este método presenta evidentes limitaciones, como la falta de autonomía y creatividad en los estudiantes (Gabrielsson, 2012, p. 7), e incluso puede impedir la adquisición efectiva de las reglas gramaticales. Por tanto, ha surgido la tendencia a aplicar el método inductivo, que se contrapone al método deductivo, en la enseñanza gramatical. Este método propone un proceso que va de lo particular a lo universal: se presentan ejemplos primero y luego los profesores guían a los estudiantes para que descubran las reglas por sí mismos. Este

aprendizaje, en comparación con el deductivo, puede motivar a los estudiantes y se centra tanto en el profesor como en el estudiante (Martín Sánchez, 2010). Además, Thorén (1964) confirma que en el aprendizaje inductivo, los estudiantes pueden sentirse alegres en el proceso de descubrir los elementos gramaticales por sí mismos. Por esta razón, muchos investigadores y manuales han adoptado este método.

No obstante, en el contexto educativo chino, el método inductivo no se ha aplicado ampliamente en la enseñanza de elementos gramaticales. Generalmente, se presentan las reglas primero y luego se proporcionan ejemplos para explicarlas. Los estudiantes tienden a aceptar pasivamente las reglas y memorizarlas sin un proceso reflexivo. La enseñanza de las formas verbales sigue este mismo patrón: se presentan primero todas las conjugaciones, tanto regulares como irregulares, y luego se explican sus usos correspondientes. En este contexto, para diseñar propuestas didácticas eficaces sobre el uso de los verbos para los estudiantes chinos, es necesario considerar la importancia de cambiar su forma de adquirir el contenido gramatical. Esto implica combinar el enfoque comunicativo con métodos inductivos en una misma propuesta. De este modo, no solo se consideran los resultados obtenidos mediante el análisis de errores, sino también el método de enseñanza gramatical más adecuado para estos estudiantes.

Antes de presentar las actividades diseñadas, realizamos una revisión exhaustiva de las propuestas didácticas centrándonos en la enseñanza de verbos en español. Primero, nos fijamos en las investigaciones destinadas a sinohablantes. Se han identificado seis tesis que se han mencionado en el apartado 3.1.1 que se enfocan en la enseñanza de los verbos en español a estudiantes sinohablantes. Esta revisión se basa en el análisis de estas seis tesis. Cabe destacar que no todas las tesis incluyen un apartado dedicado a la elaboración de actividades didácticas. Sin embargo, tres de ellas sí contienen este apartado. Por tanto, a continuación, realizamos un recorrido detallado por este apartado en las tres tesis mencionadas.

En la tesis de Liu (2020), *Problemas del aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos, los verbos irregulares y las formas no personales*, se han presentado

dos partes con propuestas de actividades. Sin embargo, se observa que estas han sido diseñadas siguiendo estrictamente el modelo de los ejercicios del manual *Español Moderno*. Es decir, mantienen un enfoque tradicional, consistiendo en tareas escritas y ejercicios cerrados que piden a los estudiantes rellenar huecos, traducir entre chino y español y completar las conjugaciones de verbos irregulares en las listas. Se evidencia que todos los ejercicios diseñados en esta tesis se realizan de forma individual, promoviendo un estudio mecánico de las formas verbales. Además, no se incluyen actividades comunicativas ni se crean situaciones reales que faciliten el aprendizaje contextualizado del uso de los verbos.

En la investigación de Kong (2019), *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes*, se han diseñado actividades similares a las del estudio anterior, manteniendo un enfoque tradicional que consiste en ejercicios para rellenar huecos con los verbos adecuados, seleccionar la explicación correcta de oraciones y realizar traducciones entre chino y español. Esencialmente, son propuestas didácticas que no innovan en su metodología.

Por otro lado, Xiao (2020), en su investigación, *La expresión del tiempo de pasado en español y chino: Los pasados en la enseñanza del español a chinos*, ha diseñado una secuencia didáctica que comienza con una historia amorosa, enfocándose en la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Esta secuencia incluye ejercicios orales, auditivos y escritos. Además, combina actividades tanto individuales como en grupo. Es una propuesta que ha innovado en la metodología, adoptando un enfoque más comunicativo y creando situaciones reales para enseñar el uso de los verbos. No obstante, este tipo de secuencia didáctica resulta un poco general y carece de especificidad para los objetivos de nuestro estudio.

A continuación, proponemos la revisión de diversas propuestas didácticas orientadas a hablantes de otras lenguas maternas. Entre las propuestas dirigidas a hablantes italianos, D'Andrea (2019), en su tesis *Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE*, presenta propuesta para los niveles B2 y C1, que incluyen actividades de comprensión auditiva

y lectora, así como de expresión escrita y oral, con el objetivo de que los estudiantes puedan desenvolverse en situaciones reales. Adopta la metodología comunicativa, aunque también incorpora ejercicios de traducción entre el italiano y el español, lo cual puede provocar la tendencia a traducir todo de manera literal. Por otro lado, Díaz Hormigo (2011), en su artículo *Formación de palabras y ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza de la formación de verbos por prefijación en español a discentes italianos*, propone ejercicios muy tradicionales, como la interpretación oral del verbo correspondiente al significado descrito, la ordenación de grupos de verbos según el prefijo indicado, etc. Estos ejercicios no son motivadores y no se practican en un contexto comunicativo. Se practica la formación de verbos con prefijación de manera puramente mecánica.

Para los hablantes nativos de japonés, Asquerino Egoscozábal (2015), en su tesis *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses*, ha diseñado cuatro unidades didácticas siguiendo el enfoque por tareas, destinados tanto al nivel A1 como a los niveles superiores (B2 o C1-C2). Estas unidades trabajan las cuatro destrezas lingüísticas en las tareas propuestas. Sin embargo, se ha introducido un alto porcentaje de lengua materna para explicar las reglas gramaticales y el significado del vocabulario.

En el estudio dirigido a estudiantes brasileños, *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, Arcos Pavón (2009) ha diseñado tres propuestas didácticas para los niveles elemental, intermedio y superior. En cada nivel, las propuestas incluyen tres tipos de tareas: gramática, expresión escrita y expresión oral. No obstante, no se trabaja la comprensión auditiva ni lectora en relación con el uso de los verbos que pueden o no regir preposición.

En el artículo *Análisis contrastivo del verbo en español y alemán. Los errores de los aprendientes alemanes de ele en la oposición pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple*, Ruiz Granados (2017) propone cinco actividades destinadas a los estudiantes alemanes de niveles B1-B2, con el objetivo de ayudarles a distinguir el

pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. Aunque estas actividades trabajan las cuatro destrezas lingüísticas, son demasiado sencillas y superficiales, y no proporcionan un input suficiente para que los estudiantes puedan lograr una distinción clara entre estas dos formas complejas del pasado.

Tras una revisión general de las propuestas enfocadas en la enseñanza del verbo en ELE, tanto para hablantes de origen chino como para hablantes de otras lenguas maternas, hemos observado que estas propuestas didácticas presentan ciertas limitaciones. Por lo tanto, teniendo en cuenta dichas limitaciones, los resultados obtenidos de nuestro análisis de errores, la metodología didáctica y el método dirigido al contenido gramatical, hemos diseñado las siguientes propuestas didácticas. Hemos diseñado una serie de actividades basadas en el enfoque comunicativo y el método inductivo con respecto al contenido gramatical, con el objetivo de mejorar las habilidades narrativas orales de los estudiantes de nivel B1 y A2.

En nuestra propuesta didáctica, seguimos los cinco procedimientos que propone Mitatou (2011): precalentamiento, exposición a la lengua, toma de conciencia del uso del verbo, familiarización y almacenamiento mental, y uso creativo.

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en recordar a los estudiantes el cuento de Caperucita Roja para crear un ambiente favorable en el aula y despertar el interés por narrar cuentos clásicos.
- Exposición a la lengua: La segunda se dedica a la exposición a la lengua mediante la muestra completa del cuento de Caperucita Roja.
- Toma de conciencia del uso del verbo: La tercera actividad se enfoca en destacar los verbos en diferentes tiempos verbales para que los estudiantes tomen conciencia de su uso.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes narran de manera espontánea otro cuento en turno, lo que facilita la familiarización y almacenamiento mental de la narración de hechos.
- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes narren y evalúen las narraciones en una versión moderna del cuento.

6.1 Propuesta didáctica para el nivel B1

6.1.1 Descripción del grupo meta y del contexto de aprendizaje

Se trata de un grupo de 20 estudiantes chinos cuya lengua materna es el chino y que estudian Filología Hispánica en una universidad de China. Sus edades oscilan entre los 16 y los 24 años y poseen un nivel B1 de español. Todos tienen el inglés como primera lengua extranjera. Además, utilizan el manual *Español Moderno* como libro principal. Sus objetivos a corto plazo son aprobar los exámenes EEE-4 (*Examen del Español como Especialidad-Nivel 4*) y EEE-8 (*Examen del Español como Especialidad-Nivel 8*) para graduarse, mientras que a largo plazo aspiran a alcanzar el nivel B2 para poder dedicarse a profesiones relacionadas con el español. El análisis previo ha revelado la necesidad de mejorar la narración oral de hechos.

Para trabajar las actividades en clase, se requiere un mínimo de 4 horas lectivas, a pesar de que la tarea final puede hacerse desde casa. El número de estudiantes para estas actividades es de 20, aunque pueden llevarse a cabo con grupos algo mayores o menores. El aula donde se imparte el curso dispone de todos los recursos necesarios, como ordenador, pizarra, etc., y las mesas son individuales, lo que permite organizarse en círculos o grupos.

6.1.2 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Fortalecer la conjugación de verbos en el tiempo presente y el pasado.
- Mejorar la narración oral.

Objetivos específicos:

- Capacitar al estudiante narrar cuentos clásicos.
- Habilitar al estudiante en el manejo del pretérito indefinido y el imperfecto al narrar

hechos pasados.

- Evaluar y comentar la narración oral de otra persona enfocándose en el uso de los verbos.
- Capacitar al estudiante descubrir las reglas gramaticales mediante sus usos.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en recordar a los estudiantes el cuento de la Caperucita Roja para crear un ambiente favorable en el aula y despertar el interés por narrar cuentos clásicos.
- Exposición a la lengua: La segunda se dedica a la exposición a la lengua mediante la muestra completa del cuento de la Caperucita Roja.
- Toma de conciencia del uso del verbo: La tercera actividad se enfoca en destacar los verbos en diferentes tiempos verbales para que los estudiantes tomen la conciencia de su uso.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes narran de manera espontánea otro cuento en turno, lo que facilita la familiarización y almacenamiento mental de la narración de hechos.
- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes narren y evalúen las narraciones en una versión moderna del cuento.

6.1.3 Muestra de la propuesta

1. El año pasado, Elena se unió a un grupo de aficionados a los cuentos infantiles en su escuela primaria. Esta semana, es su turno de compartir un cuento favorito. Ella desea contar el cuento de Caperucita Roja, pero no lo recuerda bien. ¿Podéis responder las siguientes preguntas para ayudarla? En parejas, intentad narrar oralmente este cuento.



(Fuente de la imagen: <https://ar.pinterest.com/pin/523332419173198945/>)

- ¿Por qué se llama Caperucita Roja? ¿Quiénes son los personajes principales?
- ¿Adónde va Caperucita Roja con la cesta de comida?
- ¿Qué ocurre en el camino? ¿Por qué hay peligro en el bosque?
- ¿Quién salva a Caperucita Roja? Y ¿cómo termina el cuento?

2. Vamos a leer el cuento completo de Caperucita Roja y verificaremos las respuestas de la actividad previa.

Caperucita Roja

Había una vez una dulce niña que **quería** mucho a su madre y a su abuela. Les **ayudaba** en todo lo que **podía** y como **era** tan buena, el día de su cumpleaños su abuela le **regaló** una caperuza roja. Como le **gustaba** tanto e **iba** con ella a todas partes, pronto todos **empezaron** a llamarla Caperucita Roja.

Un día la abuela de Caperucita, que **vivía** en el bosque, **enfermó** y la madre de Caperucita le **pidió** que le llevara una cesta con una torta y un tarro de mantequilla. Caperucita **aceptó** encantada.

- Ten mucho cuidado Caperucita, y no te entretengas en el bosque.
- ¡Sí mamá!

La niña **caminaba** tranquilamente por el bosque cuando el lobo la **vio** y **se acercó** a ella.

- ¿Adónde vas Caperucita?

- A casa de mi abuelita a llevarle esta cesta con una torta y mantequilla.

- Yo también **quería** ir a verla.... así que, ¿por qué no hacemos una carrera? Tú ve por ese camino de aquí que yo iré por este otro.

- ¡Vale!

El lobo **mandó** a Caperucita por el camino más largo y **llegó** antes que ella a casa de la abuelita. De modo que **se hizo** pasar por la pequeña y **llamó** a la puerta. Aunque lo que no **sabía** es que un cazador lo había visto llegar.

- ¿Quién es?, **contestó** la abuelita.

- Soy yo, Caperucita, **dijo** el lobo.

- Que bien hija mía. Pasa, pasa.

El lobo **entró**, **se abalanzó** sobre la abuelita y se la **comió** de un bocado. **Se puso** su camisón y **se metió** en la cama a esperar a que llegara Caperucita.

La pequeña **se entretuvo** en el bosque cogiendo avellanas y flores, por eso **tardó** en llegar un poco más. Al llegar **llamó** a la puerta.

- ¿Quién es?, **contestó** el lobo tratando de afinar su voz.

- Soy yo, Caperucita. Te traigo una torta y un tarrito de mantequilla.

- Qué bien hija mía. Pasa, pasa.

Cuando Caperucita **entró**, **encontró** diferente a la abuelita, aunque no **supo** bien porqué.

- ¡Abuelita, qué ojos más grandes tienes!

- Sí, son para verte mejor hija mía.

- ¡Abuelita, qué orejas tan grandes tienes!
- Claro, son para oírte mejor...
- Pero abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!
- ¡¡Son para comerte mejor!!

En cuanto **dijo** esto, el lobo **se lanzó** sobre Caperucita y se la **comió** también. Su estómago **estaba** tan lleno que el lobo **se quedó** dormido.

En ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita, **comenzó** a preocuparse. **Había** pasado mucho rato y tratándose de un lobo. ¡Dios sabía que podía haber pasado! De modo que **entró** dentro de la casa. Cuando **llegó** allí y **vio** al lobo con la panza hinchada, **se imaginó** lo ocurrido, así que **cogió** su cuchillo y **abrió** la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita.

- Hay que darle un buen castigo a este lobo, **pensó** el cazador.

De modo que le **llenó** la tripa de piedras y se la **volvió** a coser. Cuando el lobo **despertó** de su siesta, **tenía** mucha sed y al acercarse al río, ¡zas! **se cayó** dentro y **se ahogó**.

Caperucita **volvió** a ver a su madre y su abuelita y desde entonces **prometió** hacer siempre caso a lo que le dijera su madre.

(Texto adaptado de cuentos cortos: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/caperucita-roja>)

- a. Volvemos a responder las mismas preguntas.
 - ¿Por qué se llama Caperucita Roja? ¿Quiénes son los personajes principales?
 - ¿Adónde va Caperucita Roja con la cesta de comida?
 - ¿Qué ocurre en el camino? ¿Por qué hay peligro en el bosque?
 - ¿Quién salva a Caperucita Roja? Y ¿cómo termina el cuento?
- b. ¿Qué reflexión llama el cuento de Caperucita Roja? Discutidlo en parejas y escribid abajo las posibles interpretaciones.

3. ¿Habéis prestado atención a los verbos que están resaltados en negrita en el cuento?
- a. Vamos a jugar al *Tablero de Verbos* en cuatro grupos. El profesor selecciona cualquier verbo en negrita del cuento y los grupos avanzan casillas al responder correctamente los infinitivos correspondientes. El primer grupo en llegar a la meta será el ganador.



(Fuente: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/juegos-mesa-educativos-clase-aula/>)

- b. En este cuento, realizad una comparación del uso de los verbos en pretérito indefinido y pretérito imperfecto.

Personaje del cuento	Acción
Caperucita	quería mucho a su madre y a su abuela
La abuela de Caperucita	vivía en el bosque
La niña	caminaba tranquilamente por el bosque
...	
El lobo	mandó a Caperucita por el camino más largo
El cazador	cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita
Caperucita	volvió a ver a su madre y su abuelita
El lobo	la vio y se acercó a ella
...	

Podemos descubrir que,

indefinido	imperfecto

Con el _____ nos colocamos *dentro* de un hecho pasado y describimos un proceso no terminado ALLÍ.

Con el _____ nos colocamos *después* de un hecho pasado y contamos un acto o un proceso terminado ALLÍ.

“

Ojo:

El pretérito imperfecto se usa para **describir** el pasado.

”

El pretérito indefinido se usa para **narrar** el pasado.

4. Los estudiantes deben sentarse en un círculo. El profesor comienza otro cuento infantil que es conocido por todos los estudiantes, La Cenicienta. Cada estudiante debe añadir una oración al cuento sucesivamente. El cuento puede continuar hasta que todos hayan participado al menos una vez.

El profesor: Érase una vez una hermosa joven que vivía con su madrastra y dos hermanastras que la obligaban a hacer todo el trabajo de la casa.

El estudiante A:

El estudiante B:

Si algún estudiante experimenta un estancamiento prolongado con este cuento, escucharemos este audio antes de continuar



5. Casa de cuentos

- a. De forma individual, cada estudiante debe crear un podcast sobre su cuento favorito con los siguientes requisitos:

La sirenita

Blancanieves

El patito feo

El alcaraván y la zorra

Los músicos de Bremen

El lobo y las siete cabritillas

La sirenita



- Narra cómo eran los cuentos seleccionados;
- Explica por qué te gusta este cuento;
- Con tiempo mínimo de 5 minutos.

Ojo: Los estudiantes no deben redactar sus guiones ni memorizarlos al grabar los episodios. Los audios deben ser monólogos espontáneos. Antes de grabar, pueden repasar el contenido y luego interpretar el cuento con sus propias palabras.

b. Al publicarlo en formato de podcast, todos deben comentar la narración en español en la sección de comentarios. El profesor puede seleccionar los tres más interesantes y analizarlos en clase, enfocándose en el contenido y especialmente el uso de los verbos.

- ¿Es un cuento interesante? ¿Lo habías escuchado antes?
- ¿Qué parte del cuento te ha impresionado más?
- ¿Qué tiempos verbales se han empleado en esta narración? ¿Son apropiados?
- En caso de que no lo sean, ¿cómo los corregirías?

6.2 Propuesta didáctica para el nivel A2

6.2.1 Descripción del grupo meta y del contexto de aprendizaje

Se trata también de un grupo de 20 estudiantes chinos cuya lengua materna es el chino y que estudian Filología Hispánica en una universidad de China. Sus edades oscilan entre los 16 y los 24 años y poseen un nivel A2 de español.

Todos tienen el inglés como primera lengua extranjera. Además, utilizan el

manual *Español Moderno* como libro principal. Sus objetivos a corto plazo son aprobar los exámenes EEE-4 y EEE-8 para graduarse, mientras que a largo plazo aspiran a alcanzar el nivel B2 para poder dedicarse a profesiones relacionadas con el español.

Para trabajar las actividades en clase, se requiere un mínimo de 4 horas lectivas. El número de estudiantes para estas actividades es de 20, aunque pueden llevarse a cabo con grupos algo mayores o menores. El aula donde se imparte el curso dispone de todos los recursos necesarios, como ordenador, pizarra, etc., y las mesas son individuales, lo que permite organizarse en círculos o grupos.

6.2.2 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Fortalecer el uso del verbo *gustar*.
- Mejorar la narración oral.

Objetivos específicos:

- Capacitar al estudiante narrar sus gustos.
- Habilitar al estudiante en el manejo del verbo *gustar* al narrar las preferencias.
- Evaluar y comentar la narración oral de otra persona enfocándose en el uso del verbo *gustar*.
- Capacitar al estudiante descubrir las reglas gramaticales mediante sus usos.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes a expresar sus preferencias en la vida cotidiana y despertar su interés por compartir sus propios gustos.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se dedica a la exposición al idioma a través de una canción cuyas letras utilizan frecuentemente la construcción del verbo *gustar*.
- Toma de conciencia del uso del verbo: La tercera actividad se centra en resaltar el

uso del verbo *gustar* mediante diálogos, para que los estudiantes se familiaricen con sus reglas y su aplicación.

- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican el uso del verbo *gustar* y los pronombres correspondientes a través de ejercicios escritos y auditivos.
- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes narren sus gustos en un video con el verbo *gustar* y evalúen las narraciones siguiendo los criterios establecidos.

6.2.3 Muestra de la propuesta

1. ¿Cuál de las siguientes opciones prefieres? En parejas, cada estudiante debe hablar sobre su preferencia y explicar por qué.

Pueblo



Ciudad



Avión



Tren



Bosque



Mar



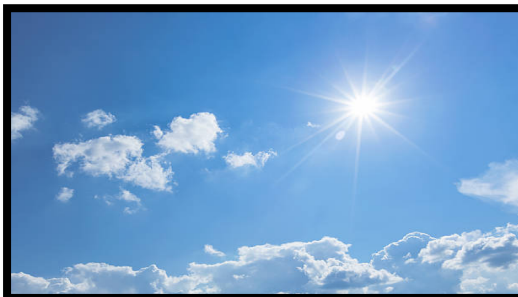
Dulce



Salado



Día



Noche



Gato



Perro



- Cada estudiante prepara una hoja de papel y dibuja su preferencia en esa hoja.
- Muestra tu dibujo a todos los compañeros de clase y observa cuáles de sus

preferencias coinciden con las tuyas.

- c. ¿Qué verbo o construcción has utilizado tú o ha utilizado tu compañero de clase al describir las preferencias? Anótalas abajo.

.....

.....

.....

.....

2. Observa las siguientes letras de una canción *Me gustas tú*. ¿Te suena? Fíjate en las letras y basándonos en ellas, vamos a realizar los siguientes ejercicios.

- a. Cada estudiante lee las letras para comprender el significado. Si encuentra alguna palabra desconocida, puede consultarla en el diccionario o preguntar al profesor.

Me gustas tú.
- Manu Chao -

Me gustan los aviones, me gustas tú.
Me gusta viajar, me gustas tú.
Me gusta la mañana, me gustas tú.
Me gusta el viento, me gustas tú.
Me gusta soñar, me gustas tú.
Me gusta la mar, me gustas tú.

Estribillo:
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.
¿Qué voy a hacer?, je ne sais plus.
¿Qué voy a hacer?, je suis perdu.
¿Qué horas son?, mi corazón.

Me gusta la moto, me gustas tú.
Me gusta correr, me gustas tú.
Me gusta la lluvia, me gustas tú.
Me gusta volver, me gustas tú.
Me gusta la mañana, me gustas tú.
Me gusta colombiana, me gustas tú.
Me gusta la montaña, me gustas tú.
Me gusta la noche...



Estribillo:
Me gusta la cena, me gustas tú.
Me gusta la vecina, me gustas tú.
Me gusta su cocina, me gustas tú.
Me gusta camelar, me gustas tú.
Me gusta la guitarra, me gustas tú.
Me gusta el reggae, me gustas tú.

Estribillo:
Me gusta la canela, me gustas tú.
Me gusta el fuego, me gustas tú.
Me gusta menear, me gustas tú.
Me gusta la Coruña, me gustas tú.
Me gusta Malasaña, me gustas tú.
Me gusta la castaña, me gustas tú.
Me gusta Guatemala, me gustas tú.

Estribillo: (x4)

www.me-encanta-escribir.blogspot.com (señor ADAMS)

(Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/510454939019159587/>)

- b. ► Después de haber comprendido las letras, vamos a escuchar esta canción. ¿Crees que tienes los mismos gustos que el cantante? Transforma las letras del primer

párrafo de esta canción con tus propios gustos.

Me gusta....., me gustas tú.

Me gusta....., me gustas tú.

Me gusta....., me gustas tú.

Me gusta....., me gustas tú.

Me gusta....., me gustas tú.

Me gusta....., me gustas tú.

- c. Retomamos la primera tarea, en parejas, volved a expresar las preferencias del dibujo con el verbo *gustar* y escribidlas abajo.

.....

.....

.....

- d. ¿Qué estructura se ha utilizado con frecuencia en esta canción para expresar sus preferencias?

.....

.....

3. Observa los siguientes diálogos entre Julia y Antonio fijándote en el uso del verbo *gustar* para expresar preferencias.



¿(A ti) Te **gusta** vivir en el pueblo o en la ciudad?

Me **gusta** mucho el pueblo, porque es muy tranquilo. No tiene mucho tráfico.



¿(A vosotros) Os **gusta** la comida dulce o salada?

Me **gusta** más la comida dulce, pero a mi hermana le **gusta** más la comida salada, porque no se engorda mucho.



¿A tus padres les **gustan** los perros o los gatos?



A ellos les **gustan** perros y gatos. A Luis le **gustan** los perros y tiene dos. (A nosotros) Nos **gusta** pasearlos en el parque central.

a. Según los diálogos, completa el siguiente cuadro:

Objeto Indirecto		En concordancia con el sujeto	
Opcional	Obligatorio	Verbo	Sujeto
A mí		gusta/gustan	
	te	gusta/gustan	
A él, ella, usted		gusta/gustan	
	nos	gusta/gustan	
A vosotros, tras	os	gusta/gustan	
		gusta/gustan	

b. ¿Gusta o gustan?

Singular



Le **gusta** la Navidad.



Me **gusta** correr.

Plural



Nos **gustan** los plátanos.



Me **gustan** el vestido y las botas.

Se utiliza la forma....., cuando el sujeto es singular.

Se utiliza la forma....., cuando el sujeto es plural.

Nota: Igual en oraciones negativas e interrogativas.

- ¿Te gusta viajar en tren?
- A mí no me gusta viajar en tren. Me gusta viajar en avión.

c. Si quieres afirmar o negar:

- A mí me gusta la tarta de chocolate.

En el caso afirmativo: - A mí **también**.

- A mí no me gusta la manzana.

En el caso negativo: - A mí **tampoco**.

4. Vamos a coleccionar las monedas:



Para obtener esta moneda, debes completar los siguientes espacios en blanco con la forma correcta del verbo *gustar*.

(1). Me las películas de historia.

(2). No me el té rojo.

(3). A los niños no les las pasteles caseras.

(4). ¿A ti te la vida en el pueblo?

(5). A nosotros nos bailar.

(6). A ellos les beber mucho en las vacaciones.

(7). ¿Os pasar el verano en la playa?

(8). A mis compañeros de la clase les los viajes de aventura.

(9). No nos escuchar músicas románticas.

(10). A mis padres les tomar el vino antes de dormir.



Para obtener esta moneda, debes completar los siguientes espacios en blanco usando los pronombres *me, te, le, nos, os, les*.

A:

A nosotros gusta hacer los deportes y hacemos el entrenamiento todos los días. A mí gusta correr. A Miguel gusta jugar al fútbol.

B:

A mi familia gusta desayunar en la cafetería. Mis padres siempre piden el cruasán y el café con leche, porque gustan mucho. A mí no gustan. A mi hermana tampoco. A nosotros gusta pedir el té y algunas galletas.



🔊 Vas a organizar una fiesta y necesitas conocer las preferencias de tus amigos

sobre la comida, la bebida, el lugar, la música, etc. María y Antonio te han enviado un audio con sus preferencias. Escúchalas y anótalas.

	Le gustan	No le gustan
		
		

¡Quien obtenga más monedas, gana! 🏆

5. Proyecto de video *Lo que me gusta*.

Cada estudiante debe crear un video corto en el que hable sobre sus gustos personales en distintas áreas (comida, bebida, música, película, lugar, actividad, libro, etc.) y los presentamos en clase. Al final vamos a evaluar los videos y seleccionar los mejores.

a. Planificación:

- Duración de video: Debe durar entre 3 y 4 minutos.
- Guion: Cada estudiante escribirá un guion en el que mencione al menos cinco cosas que le gustan, utilizando diferentes construcciones con el verbo *gustar*:

Ejemplos:

A mí me gusta la comida italiana, especialmente la pizza.

A mi familia y a mí nos gusta ir de vacaciones a la playa del sur.

b. Grabación:

- Se puede utilizar teléfonos móviles o cualquier otro dispositivo para grabar el video.
- Se anima a grabar en diferentes escenarios que reflejan los gustos (en la cocina, en

el parque, en el gimnasio, en un concierto, en el cine, etc.).

c. Edición

- Se puede usar aplicaciones de edición de video básicas (como iMovie, Windows Movie maker, etc.) para agregar texto, música y otros efectos que hagan el video más atractivo.
- Incluyan subtítulos con las oraciones completas usando el verbo *gustar*.

d. Presentación

- Después de la presentación, hay una breve sesión de preguntas y respuestas en la que los compañeros podrían hacer preguntas sobre los gustos presentados y el uso del verbo *gustar*.

e. Evaluación

- La evaluación se basará en la claridad y corrección del uso del verbo *gustar*, la creatividad en la presentación y la participación en la sesión de preguntas y respuestas.
- Se puede utilizar una rúbrica que evalúe los siguientes aspectos:
 - Uso correcto del verbo *gustar*
 - Variedad de ejemplos y contextos
 - Claridad y fluidez en la expresión oral
 - Calidad de la edición del video
 - Participación activa en la discusión

Rúbrica de Evaluación:

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Mejora (1)
Uso correcto del verbo <i>gustar</i>	Uso preciso y variado en todos los ejemplos.	Mayormente correcto, con algunas variaciones.	Uso básico y repetitivo, algunos errores.	Frecuentes errores en el uso del verbo.
Variedad de ejemplos y contextos	Múltiples ejemplos en diferentes contextos.	Varios ejemplos en algunos contextos.	Pocos ejemplos, contexto limitado.	Muy pocos ejemplos, contexto repetitivo.
Claridad y fluidez en la expresión oral	Habla clara, fluida y bien articulada.	Mayormente clara y fluida, con pocas pausas.	Algunas pausas y falta de claridad.	Dificultades significativas en la claridad y

				fluidez.
Calidad de la edición del video	Edición creativa, uso de efectos y subtítulos.	Buena edición, con algunos efectos y subtítulos.	Edición básica, pocos efectos y subtítulos.	Falta de edición, sin efectos ni subtítulos.
Participación activa en la discusión	Responde y pregunta activamente, aportaciones significativas.	Participa activamente, responde a preguntas.	Participación limitada, responde brevemente.	Participación mínima o nula.



Los audios con las notas más altas se compartirán en el campus virtual para que todos los estudiantes puedan revisarlos y estudiarlos.

En el apartado de discusión, hemos observado que, para los estudiantes de nivel A2 y B1, la confusión de tiempos verbales representa la mayor dificultad. Específicamente, tienden a utilizar el tiempo presente en lugar del pasado. Por lo tanto, diseñaremos propuestas didácticas enfocadas en contextualizar la enseñanza de la distinción entre el tiempo presente y el pasado para los estudiantes de estos niveles. No vamos a presentar los grupos meta y el contexto, porque son similares a los anteriores.

6.3 Propuesta para la confusión de tiempo verbal en el nivel B1

6.3.1 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Diferenciar entre los tiempos verbales del presente y del pasado.

Objetivos específicos:

- Capacitar al estudiante narrar eventos históricos utilizando correctamente los tiempos verbales: el tiempo presente y el pasado.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes mediante la música de *Jueves* para introducir el evento 11M.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se centra en la exposición al idioma mediante la notica para revela el antecedente del evento 11M.
- Toma de conciencia de la diferencia: La tercera actividad hace comparación entre las dos primeras actividades para reflejar la diferencia entre diferentes tiempos verbales: el presente y el pasado.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican verbos en tiempo presente y pasado mediante ejercicios auditivos.
- Uso creativo: La actividad final consiste en que los estudiantes, en grupos, preparen una presentación de un evento histórico de su país y se comenta el uso de los verbos.

6.3.2 Muestra de la propuesta

1. 🎧 Escucharemos la canción *Jueves* de *La Oreja de Van Gogh*.

Jueves

La Oreja de Van Gogh

Si fuera más guapa y un poco más lista
Si fuera especial, si fuera de revista
Tendría el valor de cruzar el vagón
Y preguntarte quién eres

Te sientas enfrente y ni te imaginas
Que llevo por ti mi falda más bonita
Y al verte lanzar un bostezo al cristal

Se inundan mis pupilas

De pronto, me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro, me hago pequeñita
Y me pongo a temblar

Y así pasan los días, de lunes a viernes
Como las golondrinas del poema de Bécquer
Y de estación a estación, en frente tú y yo
Va y viene el silencio

De pronto, me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro, me hago pequeñita
Y me pongo a temblar

Y entonces ocurre, despiertan mis labios
Pronuncian tu nombre, tartamudeando
Supongo que piensas: Qué chica más tonta
Y me quiero morir

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo
Yo aún no te conozco y ya te echaba de menos
Cada mañana, rechazo el directo
Y elijo este tren

Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado
Un día especial, este 11 de marzo
Me tomas la mano, llegamos a un túnel
Que apaga la luz

Te encuentro la cara, gracias a mis manos
Me vuelvo valiente y te beso en los labios
Dices que me quieres y yo te regalo
El último soplo de mi corazón

a. ¿De qué habla esta canción? ¿Qué sientes al escuchar la melodía?

.....

.....

b. ¿Por qué es *el último soplo de mi corazón*? ¿Imagina qué ocurrió el día 11 de marzo?

.....

2. Esta canción hace referencia a un atentado que ocurrió en Madrid, España, hace 20 años.

Atentados del 11 de marzo de 2004



(Fuente: https://www.elconfidencial.com/espana/2024-03-11/11m-11-marzo-2004-cronologia-que-paso_3845511/)

Los atentados del 11 de marzo de 2004, conocidos por el numerónimo 11M, _____(ser) una serie de ataques terroristas producidos en España en cuatro trenes de la red de Cercanías de Madrid. _____(fallecer) 192 personas y alrededor de dos mil resultaron heridas aquel día. Semanas más tarde, una operación antiterrorista localizó a los autores en un piso franco en la localidad de Leganés. Acorralados, los terroristas _____(inmolarse), matando en la explosión a un policía de élite, con lo que el cómputo global de los atentados ascendió a 193 fallecidos. _____(ser) el mayor atentado de la historia de España y el segundo mayor atentado cometido en Europa por detrás del atentado de Lockerbie de 1988.

Entre las 07:36 y las 07:40 (CET) del jueves 11 de marzo de 2004, en hora punta, _____(producirse) diez explosiones casi simultáneas en cuatro trenes de Madrid. Más tarde, y tras un intento de desactivación, la policía _____(denotar) de forma controlada dos artefactos que no habían estallado.

Tras ello _____(desactivar) un tercero que permitiría, debido a su contenido, iniciar las primeras pesquisas que conducirían a la identificación de los autores.

La canción de *Jueves* ____ (narrar) la historia de una persona que ____ (ver) a su ‘crush’ todos los días en el mismo tren, pero nunca se ha atrevido hablarle. En diferentes ocasiones, la Oreja de van Gogh ha confirmado que ‘Jueves’ ____ (ser) una historia de amor de dos víctimas del 11M en Madrid, España.

(Texto adaptado en <https://www.elfinanciero.com.mx/entretenimiento/2024/03/11/la-historia-real-de-jueves-cancion-de-la-oreja-de-van-gogh-que-habla-de-la-tragedia-del-11m/> y https://es.wikipedia.org/wiki/Atentados_del_11_de_marzo_de_2004)

- a. Lee la historia del 11M y completa los espacios en blanco con los verbos de forma correcta.
- b. ¿Cuál es tu opinión sobre el terrorismo? ¿Consideras necesario conmemorar el aniversario de los atentados del 11M para mantener este recuerdo de este acontecimiento? Formemos dos grupos y debatamos sobre este tema.

	Sí, es necesario.	No, no es necesario
Argumentos		

- c. En parejas, investigamos qué evento similar ha ocurrido en la historia. Escríbelo a continuación. Recuerda narrar los hechos de manera sucesiva indicando qué sucedió, cuándo, dónde, cómo, quiénes fueron los individuos involucrados y cuáles fueron las consecuencias.

3. Vamos a hacer una comparación entre las dos actividades.

Presente	Pasado

En la primera actividad se han empleado principalmente los verbos en tiempo _____; en la segunda actividad, se han utilizado mayormente los verbos en tiempo _____.

¿Por qué?

Aunque ambas actividades se centran en el mismo evento histórico, en la primera letra el autor simula la perspectiva de un testigo dentro del vagón para narrar las emociones de las personas antes de la explosión, ubicando la acción en ese momento, por lo que se usan los verbos en tiempo _____. En la segunda actividad, se describe el evento de manera objetiva desde la perspectiva de un informe de noticias, por lo que se utiliza el tiempo _____.

4. Vamos a ver un documental titulado *IIM, 20 Años*. Se trata de un relato de tres supervivientes al atentado. (<https://www.youtube.com/watch?v=VENOBZVGUpY>) Completa los huecos según lo que has escuchado en algunos fragmentos.

Desde 2:45 hasta 4:57

Desde el 9 de marzo, yo _____ la necesidad de _____ un tren de cercanías para ir a mi nuevo trabajo. El 11 de marzo de 2004 _____ en uno de esos trenes que camino de la estación de recoletos. Durante muchos años _____ el mismo trayecto tanto de ida como de vuelta. _____ imposible que me escapase. Imposible. Y me _____. Pues _____ un sitio, _____ pues a leer mi manual. El tren comenzó su trayecto. _____ y de repente pues no _____ lo que estaba pasando.

Te puedo contar todo. Cuando _____ allá _____ las ocho y veinte más o menos. Yo _____ de pie con otro señor al lado. _____ los dos pegados uno al lado del otro. Un haz de luz muy intenso vino del otro extremo del vagón que cuando había aquello, yo caí vino el de la luz. Yo _____ de bajo. Y este señor me _____ de escudo. Él me _____ la vida. Él _____ todo el impacto todo el golpe. _____ un agujero. No _____ ventanillas. No _____ puerta. _____ todo destrozado, todo negro, gente muriéndose, trozos de personas por el suelo. O sea, un silencio terrible. Y lo primero que pensé lo primero que _____ en salir corriendo de allí. Y cuando me vi las piernas y _____ cómo estaba que me veía los tendones, me veía los huesos. O sea, me _____ la sangre, me _____ todo lo que _____ alrededor porque tenía las piernas destrozadas. No podía, o sea, no _____ moverme. Yo desde el primer momento _____ que _____ un atentado.

Desde 6:35 hasta 9:20

Cuando _____ la bomba yo _____ al andén que _____ super aturdido cuando levanté la vista pues te _____ a ti. Todo en silencio. _____ a ella. la cazadora. Se la _____ para que no perdiese temperatura. _____ su chaqueta. Me la _____ encima de las piernas para que yo no me as viera. Aunque bueno ya me las había visto. Pero _____ estupendo porque además yo me _____ sangrando. Tenía muchísimo frío y me _____ con su chaqueta y _____ a hablar conmigo. Estuve con ella. _____ que se llamaba Dori que era perito que _____ el tercer día que montaba en el tren. Me _____ un torniquete. _____ de vez en cuando a asomarse llamando a los servicios de emergencia para que vinieran a asistirme. Por parte del samu super rápidos. Yo _____ con Dori y cuando vino este señor, dije: mira, ves, ves, ves. ¿cómo esta mujer? Ves. La _____ inmediatamente y se la _____ .

Cuando _____ a Atocha, _____ en un lugar del que todo el mundo salía y al llegar a los andenes. Un silencio un silencio. Los primeros veinte, veinticinco minutos fueron terribles. _____ un atentado que obviamente sobrepasa toda la planificación que tú puedas hacer para atender una catástrofe. _____ todo nuestro protocolo de catástrofes de manera que no _____ cuadruplicar prácticamente a la hora y media de comenzar los atentados. Quizás de las cosas más duras para mí durante el 11 de marzo es que yo _____ una labor organizativa. Cuando _____ a la catástrofe tú no puedes decir este es el más grande que _____ a atender. No. En una catástrofe lo primero que se tiene que hacer _____ clasificarlo. A clasificarlo de modo que atiendas primero a los más graves a los que los necesitan más y segundo a los que lo necesitan menos. Y hay que escoger, _____ escoger entre vivos de a quien se atiende y eso es muy duro en los primeros momentos. Pero es que tienes recursos que tienes. Al final, el 11 de marzo para nosotros para los servicios de emergencia fueron 350 entre 350, 360 personas críticas. A las 2 horas y 25 minutos el último paciente estuvo en el hospital.

5. En tu país, seguramente hay eventos que han tenido un gran impacto.

- Cada cuatro estudiantes forman un grupo. Cada grupo elegirá un representante para

hacer una presentación oral sobre uno de estos eventos. Se puede preparar un PPT para explicar qué sucedió, cuándo, dónde, cómo, quiénes fueron los individuos involucrados y cuáles fueron las consecuencias.

- La presentación tendrá una duración aproximada de 8 minutos.

Después de la presentación, se pone énfasis en el uso de los verbos, y se realizan correcciones y comentarios en clase.

6.4 Propuesta para la confusión de tiempo verbal en el nivel A2

6.4.1 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Diferenciar entre los tiempos verbales del presente y del pasado.

Objetivos específicos:

- Capacitar al estudiante narrar biografías utilizando correctamente los tiempos verbales.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes mediante la música de Shakira destacando los verbos.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se centra en la exposición al idioma mediante la biografía de Shakira.
- Toma de conciencia de la diferencia: La tercera actividad se enfoca en destacar el empleo de los verbos en la biografía de Shakira, para que los estudiantes sean conscientes de los tiempos verbales utilizados al narrar una biografía: el presente y el pasado.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican verbos en tiempo presente y pasado mediante ejercicios escritos
- Uso creativo: La actividad final consiste en que los estudiantes realicen un

monólogo sobre la biografía de un personaje hispano. Posteriormente, lo presentan en clase y discuten el uso de los verbos.

6.4.2 Muestra de la propuesta

1. 🎧 ¿Conoces el mundo musical? ¿Te suenan las canciones de una cantante famosa que se llama Shakira? A continuación, escucharemos una canción de esta relevante cantante.

a. Escucharemos esta canción dos veces y completaremos la letra según lo que hayamos oído.

Me enamoraré



La vida que me _____ a cambiar
La noche que te _____
_____ poco que perder
Y la cosa _____ así

Yo con mi sostén a rayas
Y mi pelo a medio hacer
_____ : este todavía _____ un niño
Pero, ¿Qué le _____ a hacer?

Es lo que _____ buscando
El doctor recomendando
_____ que _____ soñando, oh-oh, oh-oh
¿De qué me andaba quejando?
No sé qué _____ pensando
_____ para el cielo, voy pateando, oh-oh, oh-oh

Me enamoraré, me ena-ena-namoré
Lo _____ solito y _____
Me enamoraré, me ena-ena-namoré
Me ena-na-namo

Mira que cosa bonita
Qué boca más redondita
_____ esta barbita

Y bailé hasta que _____
Hasta que _____, _____
Y me ena-ena-namoré

Un mijito, dos mojitos
Mira qué ojitos bonitos
_____ otro ratito

Contigo, yo tendría diez hijos
_____ por un par
Solamente te lo _____
Por si _____ practicar

Lo único que estoy diciendo
Vayámonos conociendo
Es lo que he estado proponiendo, oh-oh, oh-oh
_____ entusiasmando
Todo nos va resultando
Qué bien lo estamos pasando, oh-oh, oh-oh

.....

b. En parejas, vamos a analizar la historia que cuenta esta canción.

¿Qué le pasó?

.....
.....

¿Cómo está ahora?

.....
.....

2. Lee la breve biografía de esta cantante.

Shakira Isabel Mebarak Ripoll, conocida como Shakira, **es** una cantante y actriz colombiana. **Nació** el 2 de febrero de 1977. A los ocho años **escribió** la primera canción titulada *Tus gafas oscuras*. En 1988 **participó** por primera vez en el concurso televisivo *Buscando artista infantil* y **ganó** durante tres años seguidos. Entre los diez y trece años de edad Shakira **fue** invitada a varios eventos y **obtuvo** cierto reconocimiento en la zona de Barranquilla. **Conoció** a un ejecutivo de *Sony*

Colombia, quien tras una prueba **decidió** promover a la cantante en su productora. Después, Shakira **fue** contratada para grabar tres álbumes.

Shakira **se trasladó** a Bogotá y con catorce años de edad **lanzó** su primer álbum en 1991, titulado *Magia*. Sin embargo, el álbum **resultó** ser un fracaso comercial, vendiendo solamente mil unidades. Su segundo álbum, titulado *Peligro*, **fue** lanzado en 1993. A pesar de que **fue** mejor recibido que el anterior, también **resultó** ser otro fracaso en cuanto a ventas. Luego de dos intentos fallidos, Shakira **debutó** en colaboración con Luis Fernando Ochoa en el mercado discográfico hispanoamericano en 1995 con el álbum *Pies descalzos*, vendiendo más de 4 millones de copias. Años después, en 1998, **continuó** trabajando con Ochoa en su álbum *¿Dónde están los ladrones?*, que la **convirtió** en la artista más popular de Latinoamérica, vendiendo más de 6 millones de copias. El éxito internacional **llegó** en 2001 con su álbum *Laundry service*, el cual **vendió** más de 13 millones de copias. Después **siguió** lanzando muchas canciones y **se convirtió** en la primera artista sudamericana en posicionar una canción número uno en la lista Billboard Hot 100. También **logró** muchos premios. Ahora **posee** 90,490,000 seguidores en Instagram.

En cuanto a su vida personal, en 1997 **mantuvo** una relación de aproximadamente un año con el actor Osvaldo Ríos. En 2000, **inició** una relación sentimental con Antonio de la Rúa, hijo del entonces presidente de Argentina Fernando de la Rúa. En marzo de 2001, Antonio le **propuso** matrimonio, pero nunca **se concretó**. Durante la Copa Mundial de Fútbol de 2010, **comenzó** una relación sentimental con el futbolista español Gerard Piqué, confirmada por Shakira el 29 de marzo de 2011 vía Twitter. En 2012 **tuvo** su primer hijo. Y su segundo hijo **nació** en 2015. El 4 de junio de 2022, Gerard Piqué y Shakira **confirmaron** su separación después de doce años. La canción de *Me enamoraré* **narra** un momento en su vida en el que **estaba** enamorada.

(Texto adaptado en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Shakira>)

a. Según este texto, identifica cuáles de las afirmaciones son verdaderas y cuáles son

falsas.

- ☐ Shakira nació en los 70.
- ☐ Shakira se ha casado tres veces.
- ☐ Los dos primeros álbumes de Shakira consiguió mucho éxito.
- ☐ Shakira tiene dos hijos con Gerard Piqué.
- ☐ Su álbum *¿Dónde están los ladrones?* Logró vender 13 millones de copias.
- ☐ Gerard Piqué es argentino y trabaja como jugador de fútbol.

b. Observa los verbos en negritas y escribe sus formas infinitivas a continuación.

.....

.....

.....

.....

3. Observa los verbos en negritas en la biografía de Shakira. ¿Qué tiempo verbal se ha utilizado? Clasifícalos a continuación según su tiempo verbal.

Tiempo verbal		
Verbos		

Para describir la acción acabada en el pasado, utilizamos el

Para describir la acción ocurrida en el presente, utilizamos el

4. a. Completa los siguientes huecos con la forma adecuada de los verbos.

Pedro Almodóvar Caballero _____ (ser) un director de cine, guionista y productor español. _____ (nacer) el 25 de septiembre de 1949 en Calzada de

Calatrava. En una familia de empresarios vitivinícolas con gran presencia de mujeres, cuyo mundo plasmaría en películas como *Volver*. A los dieciocho años ____ (trasladarse) a Madrid para estudiar cine, pero no ____ (poder) matricularse en la Escuela de Cine, recién cerrada. ____ (trabajar) entonces en diversos empleos hasta que (lograr) un puesto de ordenanza en Tele fónica, que ____ (conservar) durante doce años, al mismo tiempo que ____ (sumergirse) de cabeza en el mundo de la *Movida madrileña*, y ____ (ser) miembro del grupo teatral Los Goliardos. ____ (Dirigir) su primera película, *Pepi Luci, Bom y otras chicas del montón*, con unas 500 000 pesetas, que ____ (obtener) de sus amigos y el guion de *Erecciones generales*, que he había encargado *El Víbora*. En 1986 ____ (fundar), junto a su hermano Agustín, la compañía productora El deseo, cuyas primeras películas serían *La ley del deseo* (1987), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), *¡Átame!* (1990) y *Tacones lejanos* (1991), que le permitirían lograr ya cierta repercusión internacional y abundantes premios internacionales.

(Texto adoptado en https://es.wikipedia.org/wiki/Pedro_Almod%C3%B3var)

b. Lili te ha escrito una carta. Léela y redacta una respuesta.

Querida amiga:

¿Cómo estás?

Te escribo con demora debido a que tuve muchas tareas la semana pasada. Me comentaste que ibas a ver una película. ¿Qué tal estuvo? ¡Cuéntame! Y esta semana, ¿qué planes tienes?

Un abrazo

Lili

Querida Lili:

5. Los países hispanohablantes poseen una civilización espléndida, en campos como la literatura, la pintura, la música, el cine y el deporte, han surgido muchos maestros, como el poeta español Juan Ramón Jiménez, el novelista colombiano Gabriel García Márquez, el novelista español Mario Vargas Llosa, el pintor Pablo Picasso, etc.

- a. Cada estudiante selecciona un personaje y estudia su biografía.
- b. Con base en lo que conoces y has investigado, prepara un monólogo de aproximadamente cinco minutos narrando su biografía sin mencionar su nombre.
- c. Graba tu monólogo y envíalo al profesor.
- d. El profesor presentará los audios grabados en clase y el resto de los estudiantes intentará adivinar quién es el personaje.
- e. Después de las adivinanzas, revisa los usos de los verbos en las narraciones para verificar si se han empleado correctamente los tiempos verbales.
- f. Al final, votaremos por la narración que mejor haya utilizado los tiempos verbales.

Dado que los errores de confusiones léxicas también representan un alto porcentaje de los errores cometidos, diseñaremos propuestas didácticas enfocadas en la distinción entre los verbos que se confunden con frecuencia. Este tipo de error, previamente mencionado, es especialmente relevante para los estudiantes sinohablantes. Por lo tanto, se presentarán tres propuestas didácticas dedicadas a la distinción entre *ser* y *estar*, entre *tener* y *haber* y uso de *llevar* y *ponerse*. Tampoco vamos a presentar los grupos meta y el contexto, porque son similares a los anteriores. Sin embargo, todas están destinadas a los estudiantes chinos de español de nivel A2. También seguiremos

los cinco procedimientos que presenta Mitatou (2011): precalentamiento, exposición a la lengua, toma de conciencia del uso del verbo, familiarización y almacenamiento mental, y uso creativo.

6.5 Propuesta didáctica para la distinción entre *ser* y *estar*

6.5.1 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Consolidar el uso de los verbos *ser* y *estar*, especialmente su distinción

Objetivos específicos:

- Conocer las características de usos de *ser* y *estar*.
- Conocer los diferentes significados que tienen cuando se utilizan con algunos adjetivos.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes mediante un vídeo de dos niños y enriquecer las producciones con los verbos *ser* y *estar*.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se centra en la exposición al idioma mediante la presentación de cuatro personajes, donde se utilizan con frecuencia los verbos *ser* y *estar*.
- Toma de conciencia de la diferencia: La tercera actividad se centra en resaltar el uso de los dos verbos, para que los estudiantes se familiaricen con sus condiciones de uso.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican el uso de *ser* y *estar* a través de ejercicios escritos y auditivos.
- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes realicen juegos para consolidar el uso de *ser* y *estar*.

6.5.2 Muestra de la propuesta

1. Vamos a ver un cortometraje sobre los valores de la vida, titulado *Mis zapatos*. En parejas, lo vemos por fragmentos y lo comentamos siguiendo las siguientes preguntas.



(Enlace del video: <https://www.youtube.com/watch?v=qy11mKVPieo>)

a. Vamos a verlo desde el principio hasta 0:53.

¿Cómo es el chico? ¿Qué zapatos lleva?

.....

¿Dónde está este chico?

.....

¿Este chico está feliz? ¿Por qué?

.....

b. A continuación, seguimos viéndolo hasta 2:35.

¿Cómo es el otro chico? ¿Qué zapatos lleva?

.....

¿Dónde está este chico?

.....

¿Este chico está feliz? ¿Por qué?

.....

¿Qué ha pasado entre ellos?

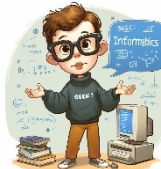
.....

c. Lo vemos hasta el final.

¿Qué niño está más feliz ahora? ¿Por qué?

¿Cuál es la moraleja de este cortometraje?

2. Lee las siguientes presentaciones de cuatro personas. Todos viven en España. Vamos a conocer su vida en España.

 Manolo es argentino. Realizó sus estudios en Madrid y ahora es periodista. Vive con sus amigos en la zona de Malasaña. Es un chico simpático y responsable. Aunque suele tener mucho trabajo, le encanta. En este momento, está en una cafetería esperando a sus amigos para organizar la fiesta de cumpleaños de Ana.	 Olalla es de China. Vive en Salamanca y está cursando un máster en educación. Es una chica que trabaja mucho. Estos días está un poco nerviosa porque tiene muchos exámenes. Además, es camarera en un restaurante los fines de semana. Por lo tanto, tiene que estudiar mucho entre semana. En este momento, está en la biblioteca preparándose para los exámenes.
 Susana es española y vive en Valencia. Es rubia y es profesora de inglés en una escuela de idiomas. Sus alumnos, que son muy jóvenes, son todos muy dinámicos y alegres. Quieren mucho	 Óscar es de Cuba y tiene muchos amigos en Barcelona. El año pasado también vino a Barcelona a trabajar. Es un chico muy alto y guapo. Es informático y trabaja en una empresa

a su profesora Susana porque es profesional y simpática. Mira, ahora están en el aula y están muy atentos.	global y, generalmente, no tiene mucho trabajo. Por eso, también es entrenador de tenis. Cuando sale del trabajo, suele ir a la pista de tenis para entrenar. Ahora está en la pista para entrenar.

a. Siguiendo este modelo, escribid una presentación sobre vosotros mismos.

.....

.....

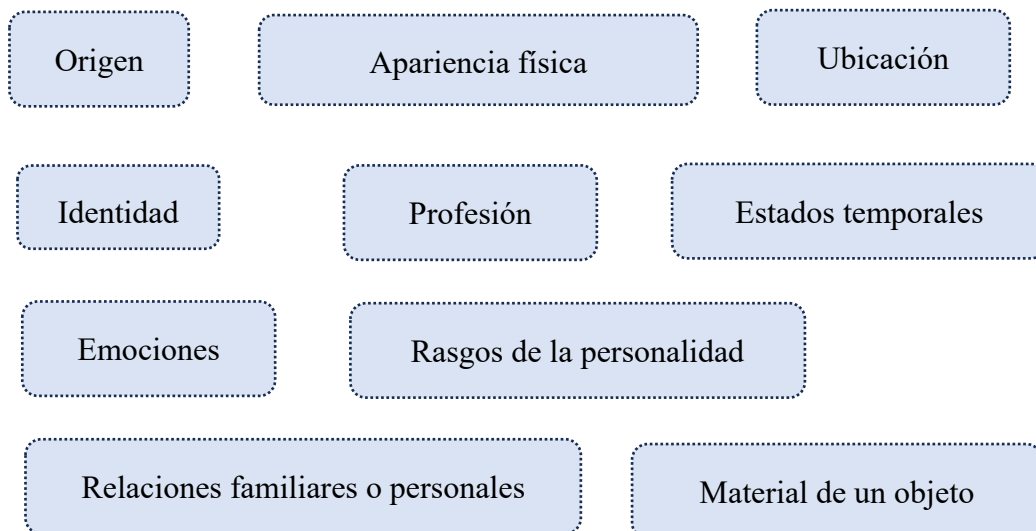
.....

.....

b. Observa los verbos en negrita. ¿Qué describe cada uno?

SER	
Manolo es argentino/ Óscar es de Cuba/ Susana es española/ Olalla es de China.	
es periodista/ es camarera en un restaurante/ es profesora de inglés en una escuela de idiomas/ Es informático/ también es entrenador de tenis	
Es rubia/ Es un chico muy alto y guapo	
son todos muy dinámicos y alegres/ Es un chico simpático y responsable	
ESTAR	
está en una cafetería/ están en el aula/ está en la pista para entrenar/ está en la biblioteca preparándose para los exámenes.	
está un poco nerviosa/ están muy atentos	

c. En grupos, vamos a relacionar el verbo con sus correspondientes características.



SER

ESTAR

3. Podemos resumir que,

a. El verbo se emplea en las siguientes situaciones:

- Identidad y origen

Yo soy Elena.

Marta es de Corea.

- Relaciones familiares o personales

Olalla y Antonio son amigos.

Elisa es mi novia.

- La profesión

Juan es médica.

Ramón es jugador de fútbol.

- Apariencia física y rasgos de la personalidad

Los chicos son altos.

Su amiga es simpática y amable.

- Posesión

Estos libros son míos.

- La hora, la fecha y las estaciones

¿Qué hora es? Es la una y media.

Hoy es 14 de julio.

Es verano.

- Oraciones pasivas: ser + participio

Las mesas son hechas por Antonio.

- El material de un objeto + preposición *de*

Esta silla es de madera.

b. El verbo se emplea en las siguientes situaciones:

- Estados de ánimo o de salud.

Está nervioso por la entrevista.

Están enfermas.

- Aspecto

Estamos muy morenos después de las vacaciones en la playa.

- Estado civil

Estoy soltera/casada/divorciada/prometida. (excepción: soy viuda)

- Ubicación

Los estudiantes están en el aula.

Mi madre está en Japón.

- El modo de la producción

El anillo está hecho de plata.

La botella está fabricada en cristal.

- Tiempo verbal: estar + gerundio

Están tomando el café en la cafetería.

c. Algunos adjetivos tienen diferentes significados si se utilizan con *ser* o con *estar*.

SER

Laura es muy rica. (tener dinero)

rico/ca

La cara de la niña es muy roja. (apariencia física)

rojo/ja

Juan es un chico muy despierto. (listo)

despierto/ta

Es un cuadro verde. (color)

verde

Mi vecina es mala. (mala persona)

malo/la

ESTAR

La paella está muy rica. (tener buen sabor)

Laura está roja cada vez que ve a Antonio. (ponerse rojo de vergüenza en un momento dado)

Paula está despierta. (no dormida)

El primer día de trabajo siempre está muy verde. (no tener experiencia)

Mi amigo está malo. (estar enfermo)

Sara <u>es</u> una chica muy lista. (ser inteligente)	listo/ta	<u>Estamos</u> listos para salir. (estar preparado para hacer algo)
Su abuela <u>es</u> muy vieja. (edad avanzada)	viejo/ja	La máquina <u>está</u> muy vieja. (tener una condición física deteriorada)

Hay muchos más adjetivos de uso común en español cuyo significado cambia en función de si se utiliza con *ser* o *estar*. Vamos a buscar más adjetivos y los exponemos abajo con ejemplos.

.....

.....

.....

4. Completa los siguientes huecos.

a. Elige la forma correcta del verbo *ser*.

- (1). Javier y yo mejores amigos.
- (2). ¿ tú el hermano de Manolo?
- (3). Mi prima ingeniera de una empresa famosa.
- (4). las siete de la mañana. Tengo que levantarme para preparar una reunión.
- (5). ¿ tuyos los libros en la estantería?

b. Elige la forma correcta del verbo *estar*.

- (1). Tú muy cansada, deberías dormir.
- (2). Los trajes planchados.
- (3). Yo en Barcelona.
- (4). Le toca la lotería y muy contento.

(5). La enferma mejor.

c. Escribe la forma correcta de *ser* o *estar*.

(1). Estas joyas de mi madre.

(2). No sé a qué hora ese evento.

(3). Nosotros en la Plaza Mayor.

(4). Chicos, ¿ listos para ir a la fiesta?

(5). Aunque todavía no invierno, ya hace mucho frío.

(6). Mis nuevos vecinos muy simpáticos y amables.

(7). Las mesas y sillas de mis abuelos y muy viejas.

(8). Tengo que ir a ver a Marta porque mala.

(9). Manu un chico muy rico, tiene muchos inmobiliarios.

(10). Esta frutería nueva en el barrio.

d. 🎧 Escucha el siguiente audio sobre la vida cotidiana de dos personajes. Anota los usos de *ser* y *estar* que encuentres.

Juana:

.....

.....

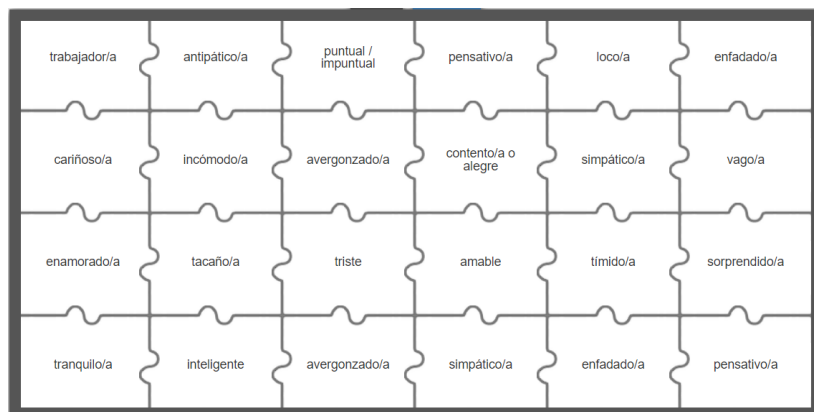
José Luis:

.....

.....

5. Vamos a jugar en dos grupos.

a. En la siguiente imagen, hay muchos adjetivos que se pueden emplear con *ser* o *estar*.



(Fuente: <https://profesorescreativos.es/adjetivos-con-ser-y-estar-a1-a2/>)

Cada grupo discutirá durante 15 minutos sobre los adjetivos que se usan con *ser* o *estar* y su significado. Luego, cada grupo elegirá un representante para presentar los resultados frente a todos los estudiantes. Al final, el profesor comentará qué grupo ha obtenido los resultados más completos.

b. Cada grupo inventará una imagen con otros adjetivos y sustantivos que se puedan usar con *ser* y *estar* para que el otro grupo investigue sus significados. Veamos qué grupo obtiene más puntos y maneja mejor los usos de *ser* y *estar*. Pueden anotar abajo los usos más destacados.

.....

.....

.....

.....

6.6 Propuesta didáctica para la distinción entre *tener* y *haber*

6.6.1 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos:

- Consolidar el uso de los verbos *tener* y *haber*, especialmente su distinción

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes mediante la descripción de los objetos presentes en la imagen y los objetos que poseen los personajes, con el fin de enriquecer sus producciones utilizando los verbos *tener* y *haber*.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se centra en la exposición al idioma mediante el uso frecuente de *tener* y *haber* en los textos de las adivinanzas.

- Toma de conciencia de la diferencia: La tercera actividad se centra en resaltar el uso de los dos verbos, para que los estudiantes descubran las diferencias.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican el uso de *tener* y *haber* a través de ejercicios escritos y auditivos.
- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes realicen juegos en grupos de identificar las diferencias entre imágenes para consolidar el uso de *tener* y *haber*.

6.6.2 Muestra de la propuesta

1. Observa las siguientes imágenes y responde a las preguntas.

a. Juan va al mercado con su madre. Vamos a ver cómo es el mercado.



(Fuente: <https://www.littlehumanbooks.com/products/%E5%B0%88%E6%B3%A8%E5%8A%9B%E9%81%8A%E6%88%B2%E7%BC%9A%E6%89%BE%E4%B8%80%E6%89%BE%E5%9F%8E%E5%B8%82%E6%8E%A2%E9%9A%AA>)

¿Qué hay?

.....

.....

.....

b. María tiene una cita con su novio a las nueve de la noche. Antes de salir, se está maquillando. Vamos a ver cómo es su habitación.



(Fuente: <http://www.sccnn.com/shiliangtuku/shenghuobaikeshiliangbangongyongpin/20170216-183600.html>)

¿Qué objetos tiene en la mesa?

2. Lee los siguientes textos y adivina los lugares y personajes.

a. Relaciona los textos con las imágenes.

- ☐

?

En este lugar **hay** muchos árboles. También **hay** hierbas y flores silvestres. **Hay** insectos como insectos como mariposas, abejas, hormigas, etc. y aves como águilas, búhos, etc. A veces **hay** valles y cascadas. En verano, **hay** mucha gente para hacer camping.
- ☐

?

En este lugar **hay** mucha agua y arena. En el agua **hay** muchas peces. En invierno **hay** poca gente. En verano **hay** mucha gente con bikini para tomar el sol. **Hay** niños con palas, cubos y castillos de arena.

?



En este lugar **hay** muchos zapatos nuevos. También **hay** muchas estanterías para los zapatos. En el escaparate **hay** los más bonitos zapatos. Siempre **hay** una persona para atender a otras personas.

?

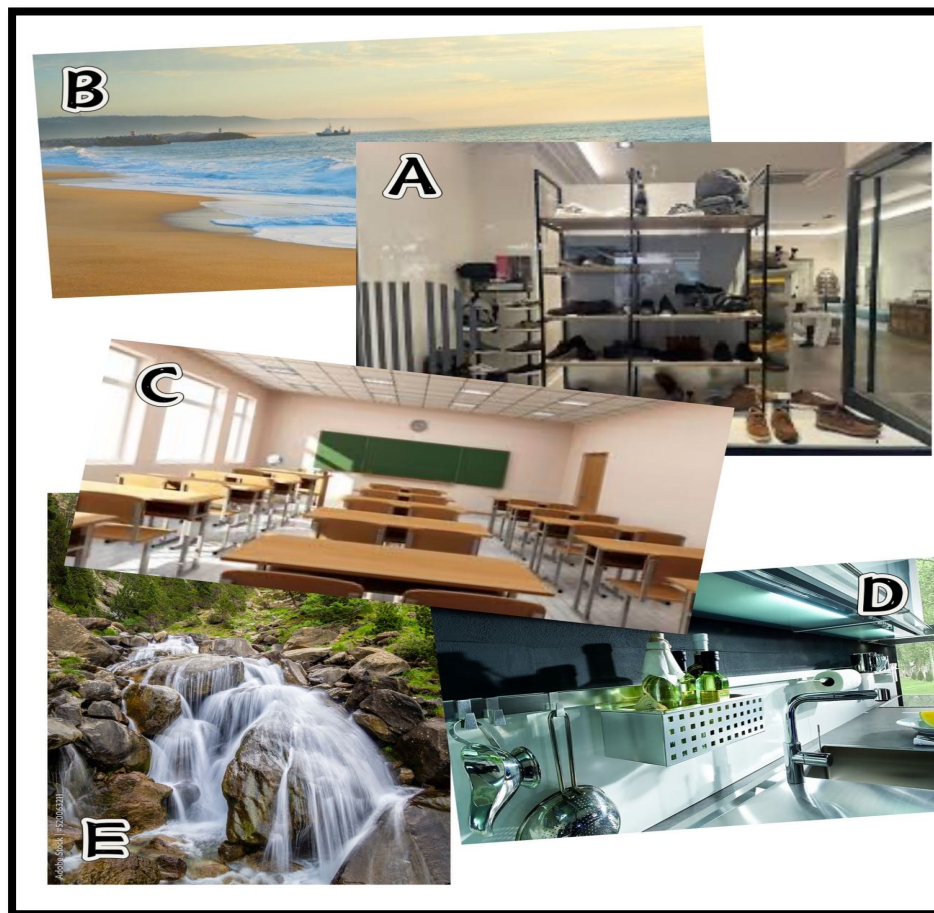


En este lugar **hay** una pizarra y un ordenador. También **hay** muchas mesas y sillas. En las mesas **hay** libros, estuches, bolígrafos. **Hay** muchas ventanas.

?



En este lugar **hay** ollas y sartenes. **Hay** una tabla para picar carne y vegetales. **Hay** tenedor y cuchara de madera. Además, **hay** microonda y horno para calentar comidas. A veces **hay** lavavajillas para los utensilios sucios.



b. Relaciona los textos con los personajes.

Taylor Swift	Álvaro Pérez	Antonio	García	Pedro Caballero	Almodóvar

Textos	Personaje
Tiene varios premios por las películas famosas como <i>Todo sobre mi madre</i> , <i>Hable con ella</i> , etc. También tiene una película nominada al Goya a la mejor película titulada ¡Átame!	
Es una cantante famosa que tiene once álbumes de estudio lanzados: <i>1989</i> , <i>Red</i> , <i>Reputation</i> , <i>Lover</i> , <i>Fearless</i> , etc. Tiene gran influencia en el mundo musical.	
Es un actor famoso. Tiene papeles más importantes en las	

series <i>La casa de papel</i> , <i>Amar es para siempre</i> , y <i>El secreto de puente viejo</i> . En <i>La casa de papel</i> , tiene el papel de <i>El profesor</i> que impresiona a muchas personas.	

3. Presta atención a los verbos en negritas en los textos previos. ¿Qué características tiene cada uno?

Existencia

Posesión

Oraciones extraídas	Características
En este lugar hay muchos zapatos nuevos/ hay mucha gente para hacer camping/ hay una pizarra y un ordenador/ Hay tenedor y cuchara de madera.	
Tiene varios premios/ Tiene papeles más importantes/ Tiene gran influencia en el mundo musical.	

HABER



hay

Es impersonal: no cambia

Hay una mesa.

Hay dos mesas.

TENER



tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis, tienen

La forma cambia

(Yo) **Tengo** una casa con tres habitaciones.

Antonio **tiene** un trabajo fijo.

4. Completa los siguientes ejercicios.

a. Elige la opción correcta en cada oración.

(1). Este verano bastantes viajeros en Barcelona.

- ☐ hay
- ☐ tiene
- ☐ Las dos son posibles

(2). la pantalla del ordenador rota.

- ☐ Tienes
- ☐ Hay
- ☐ Las dos son posibles

(3). Shakira muchos seguidores en Instagram.

- ☐ tiene
- ☐ hay
- ☐ Las dos son posibles

(4). Este libro mil páginas.

- ☐ tiene
- ☐ hay
- ☐ Las dos son posibles

(5). Aquí un sitio libre.

- ☐ tiene
- ☐ hay
- ☐ Las dos son posibles

(6). En la clase de Roc tres alumnos ingleses de intercambio.

- ☐ tiene
- ☐ hay
- ☐ Las dos son posibles

(7). ¿..... un rato para hablar conmigo?

- ☐ Tienes
- ☐ Hay
- ☐ Las dos son posibles

(8). En Francia muchos museos que puedes visitar.

- O tienes
- O hay
- O Las dos son posibles

b. Elisa está hablando con Miguel sobre Isla Mauricio. Completa el diálogo con el verbo *haber* o *tener*.

Elisa: [] muchos árboles y plantas en las islas de Mauricio. También [] Cascadas impresionantes.

Miguel: ¿En serio [] cascadas? ¿Y dónde está?

Elisa: Sí, está en el suroeste de la isla.

Miguel: ¿Y [] algún tesoro en esta isla?

Elisa: Sí, [] muchos tesoros. Además, [] un volcán maravilloso.

Miguel: ¡Ah!, pero ¿allí [] muchas turistas?

Elisa: Sí. ¿ [] experiencia de viajar a isla?

Miguel: No [] experiencia, pero me apetece poder ir algún día.

c. 🎧 Escucha el diálogo entre Juana y su hijo. Están de vacaciones en la playa. Completa el texto con la forma correcta del verbo *tener*.

tengo	tienes	tiene
tenemos	tenéis	tienen

Hijo: Oye, mamá. Me voy a la playa con José y Luis, pero no encuentro crema solar. ¿Sabes dónde la [] ?

Juana: La [] en el armario del baño.

Hijo: Ah, sí, ya la encuentro. Tampoco [] la toalla. ¿Dónde [] la tuya?

Juana: La [] en el tendedor del salón.

Hijo: Vale. ¿Te acuerdas de la pelota roja con rayas blancas? ¿Sabes dónde la [] ?

Juana: ¿Esa pelota vieja? Ya no está. La he tirado.

Hijo: ¡Jo, mamá! Bueno.... ¿Cuándo puedo [] una nueva? ¿Y las cartas de mi prima? ¿Dónde las []?

Juana: Las [] en la estantería del estudio.

Hijo: Vale. Gracias. Ya [] todo.

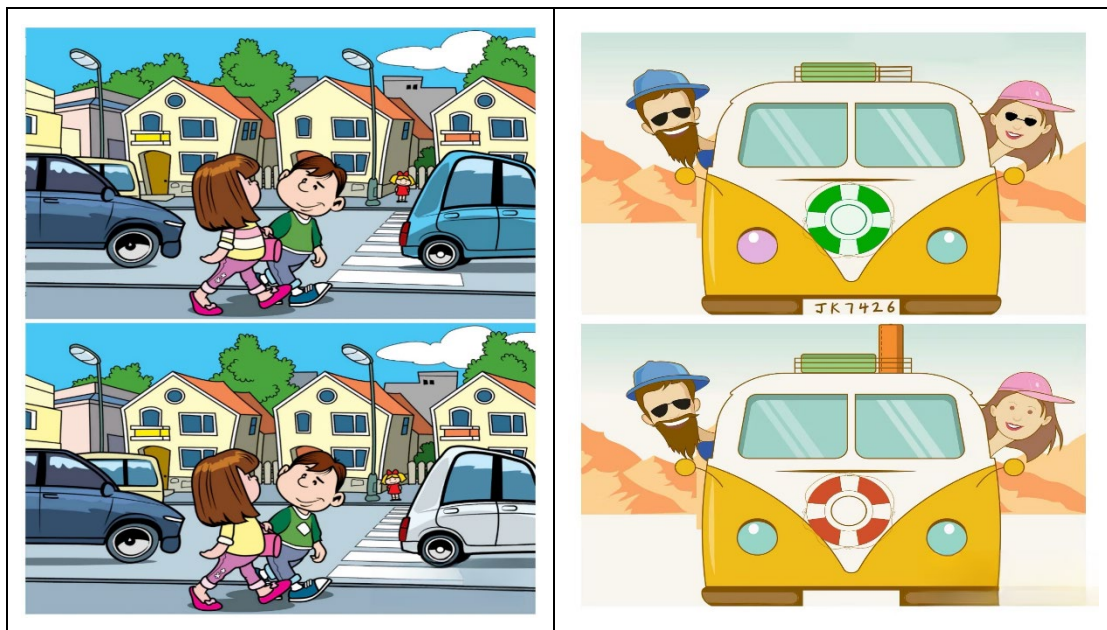
Juana: ¿Y la cabeza? ¿Dónde la []?

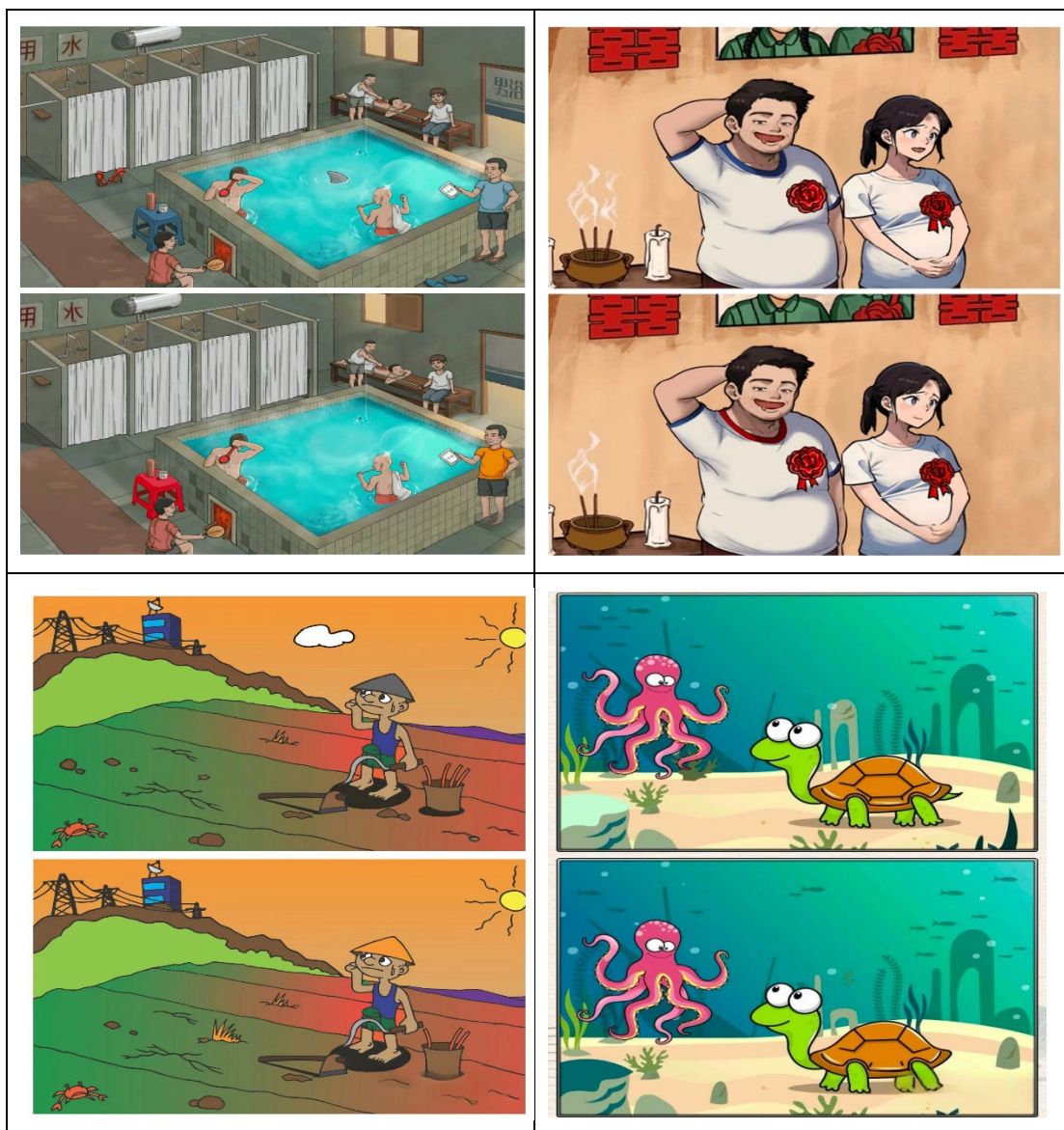
5. Vamos a realizar el siguiente juego empleando los verbos *tener* y *haber*. Compara dos imágenes midiendo la similitud.

a. Cada cuatro estudiantes forman un grupo. Cada grupo elige dos representantes: uno para buscar las diferencias y el otro para controlar el tiempo (aproximadamente 3 minutos para cada grupo).

b. Cada grupo identifica las diferencias por turnos y debe exponerlas oralmente utilizando los verbos mencionados.

c. El profesor proyecta las siguientes imágenes en la pantalla y graba sus descripciones.





d. Revisamos las grabaciones para comparar los aciertos en la identificación de las diferencias y el uso de *haber* y *tener* entre los grupos. Anótalos en la tabla.

	Acertos de la identificación	Uso de <i>haber</i> y <i>tener</i>
Grupo 1		
Grupo 2		
Grupo 3		
Grupo 4		
Grupo 5		

6.7 Propuesta didáctica para verbos de la ropa que una persona tiene puesta

En el análisis de errores previo, hemos observado que al describir la ropa que llevan los personajes en las imágenes, los estudiantes chinos suelen utilizar el verbo *usar* en lugar de verbos más adecuados como *llevar*, *ponerse*. Esto no se debe a que los verbos sean similares y se confundan, sino a que no manejan correctamente la manera de describir esta acción. Por tanto, diseñaremos una propuesta didáctica dirigida a los estudiantes chinos de nivel A2 con el objetivo de consolidar el uso de los verbos *llevar* y *ponerse* en el contexto de describir la ropa que una persona tiene puesta.

6.7.1 Objetivos e indicaciones de las actividades

Objetivos principales:

- Consolidar el uso de los verbos *llevar* y *ponerse* en el contexto de describir la ropa que una persona tiene puesta.

Indicaciones de las actividades:

- Precalentamiento: La primera actividad consiste en motivar a los estudiantes mediante la descripción de la ropa en las imágenes.
- Exposición a la lengua: La segunda actividad se centra en la exposición al idioma mediante identificar la parte errónea en la descripción de las personas en las imágenes.
- Toma de conciencia de la diferencia: La tercera actividad se centra en resaltar el uso de los dos verbos *llevar* y *ponerse*, para que los estudiantes conozcan sus usos.
- Familiarización y almacenamiento mental: En la cuarta actividad, los estudiantes practican el uso de *llevar* y *ponerse* a través de ejercicios escritos.

- Uso creativo: La actividad final requiere que los estudiantes describan la ropa de una persona de su alrededor y graben las descripciones. El profesor muestra los audios en clase para que todos adivinen quién es. De esta manera, se examinan el uso de los verbos *llevar* y *ponerse*.

6.7.2 Muestra de la propuesta

1. ¿Conoces la moda? María trabaja en una revista de moda y, antes de ir a trabajar cada día, elige cuidadosamente la ropa que va a ponerse. Aquí tienes las prendas que quiere llevar hoy, pero no sabe cuál elegir. ¿Puedes ayudarla?

①



②



③

④



a. ¿Qué ropa hay en las imágenes?

- ①
- ②
- ③
- ④

b. ¿Cuál te gusta más y por qué? En parejas, habla sobre tus preferencias en moda y escríbanlas abajo.

.....

.....

.....

2. Lee descripciones de estas imágenes. Obsérvalas e identifica las palabras incorrectas.



(Fuente: <https://spanish.news.cn/20230129/70c574943e414d4384d0fca61ac8b97b/c.html>)

El chico **lleva** un bañador, un sombrero y unas gafas de sol. La chica que se tumba **lleva** camiseta blanca. Está tomando el sol.



(Fuente: https://www.elplural.com/pimienta/nace-esquiades-snowfun-la-feria-de-nieve-experiencial-para-fomentar-el-turismo-de-montana_105775102)

El chico **lleva** ropa de montaña: chaqueta, guantes, pantalones, mochila y gorro. También **lleva** unas botas de nieve.



(Fuente: <https://www.sumissura.com/es/blog/conjuntos-traje-pantalon-oficina>)

Ella **se pone** un traje de color marrón. **Lleva** una camisa blanca. También **lleva** un bolso elegante.

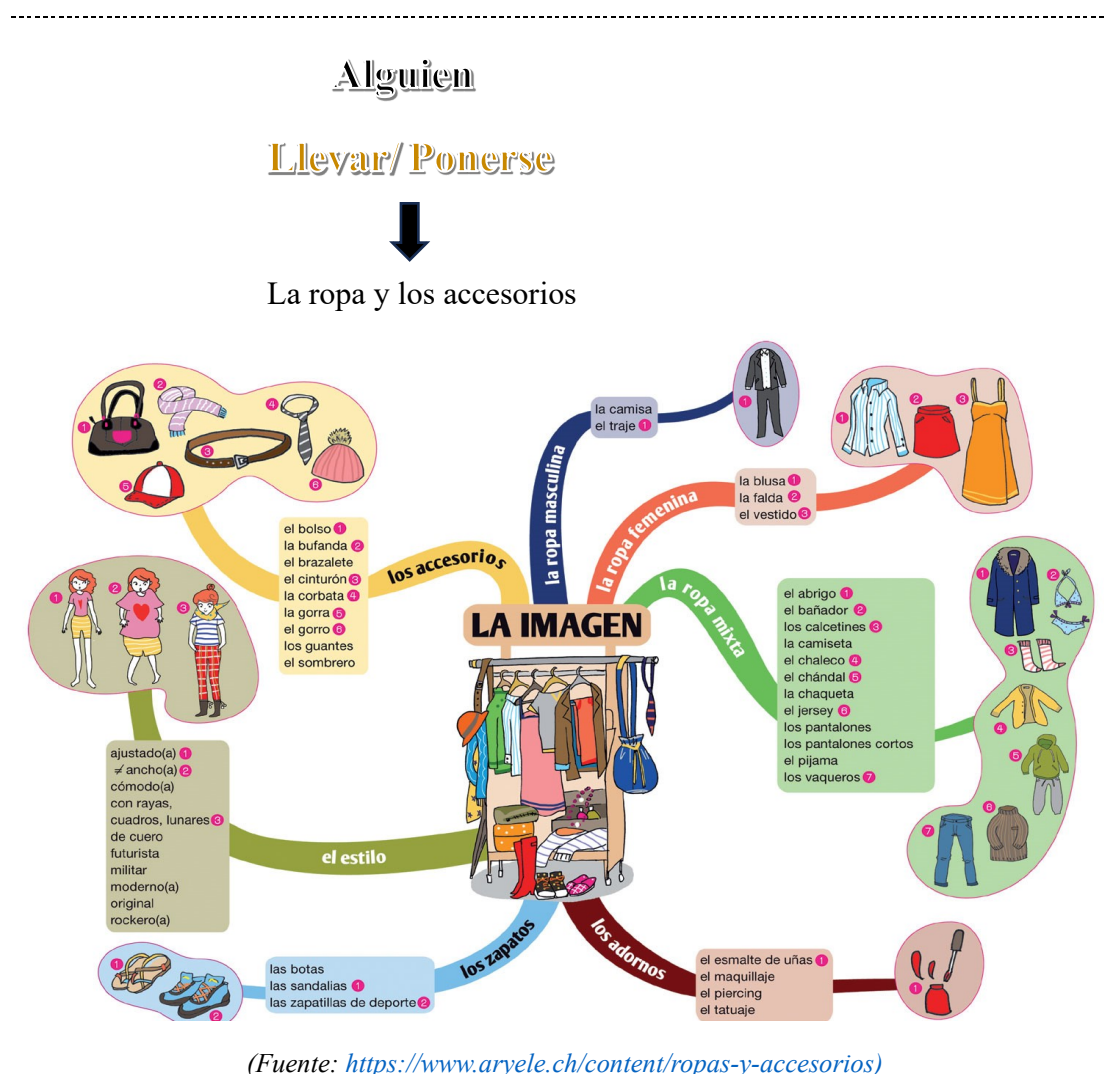


(Fuente: <https://tw.aboluowang.com/2021/0428/1586353.html>)

Él **se pone** ropa cómoda para ir a trabajar. **Lleva** camisa blanca, gafas de sol y vaqueros. También **lleva** una corbata.

3. Fíjate en los verbos en negritas.

Para describir la ropa que una persona lleva puesta, podemos utilizar verbos como:



4. a. Completa los huecos con la forma correcta del verbo *llevar* o *ponerse*.

Yo soy estudiante y estudio la comunicación. Me gusta la moda. Suelo comprar revistas de moda para estudiar diferentes formas de vestirse. Normalmente cuando tengo clases, ropa cómoda y un bolso grande para meter el ordenador y los libros. Sin embargo, como estoy también haciendo una práctica en una empresa global, cuando voy a la empresa, me gusta la ropa más formal como traje o camisa. Los fines de semana suelo pijama en casa. Este sábado es la boda de mi prima y necesito comprar vestido para asistir a la boda. Me gusta el vestido con color azul o amarillo. También necesito comprar bikini porque vamos de vacaciones a

la playa y me gusta el bikini en la playa.

b. Una amiga te invita a su casa de Mallorca la semana que viene porque necesita ayuda para ordenar el patio y comprar nuevos muebles. Vais a trabajar mucho, pero también vais a tener el tiempo de conocer la ciudad. Ahora tienes que hacer la maleta. Piensa en la ropa de tu armario que vas a llevar.

- ¿Qué ropa vas a llevar? ¿Por qué?
- ¿Qué ropa te vas a poner para trabajar en el patio?
- ¿Qué ropa no vas a necesitar? ¿Por qué?
- ¿Necesitas comprar algo?

5. Vamos a pensar en la ropa y los complementos de las personas de tu alrededor y habla sobre ello.

- a. Cada estudiante elige una persona de su alrededor y escribe una descripción.
- b. Después, graba la respuesta con el móvil y envíala al profesor.
- c. El profesor muestra los audios en clase para que todos adivinen a quién se refiere la descripción.
- d. Después de adivinar, también se debe evaluar también el uso de los verbos *llevar* y *ponerse*.

Lista de Abreviaturas y Siglas

ELE	Español como Lengua Extranjera
L2	Lengua segunda
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
NP	Número y Persona
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
SECOELEU	Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades
SVO	Sujeto- Verbo- Objeto
TMA	Tiempo, Modo y Aspecto
VT	Vocal Temática

Índice de Tablas y Figuras

TABLA 1. <i>COMPARACIÓN LINGÜÍSTICA ENTRE EL CHINO Y EL ESPAÑOL (LU, 2008, P. 48)</i>	2
TABLA 2. <i>PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LA MORFOLOGÍA FLEXIVA Y LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA</i> (AGUIRRE MARTÍNEZ, 2013, P. 274).....	13
TABLA 3. <i>VARIACIONES DE LA VOCAL TEMÁTICA EN DISTINTOS TEMAS (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009A, P. 189)</i>	19
TABLA 4. <i>LA DISTRIBUCIÓN DE LAS CORRELACIONES ENTRE NÚMEROS Y PERSONAS GRAMATICALES</i>	19
TABLA 5. <i>CLASIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, P. 429)</i>	21
TABLA 6. <i>DISTRIBUCIÓN DE SEGMENTOS PARA LA TERMINACIÓN DE LA PRIMERA CONJUGACIÓN</i>	22
TABLA 7. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS VERBOS REGULARES E IRREGULARES (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009A, P. 205)</i>	25
TABLA 11. <i>CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS SÍNICAS EN RELACIÓN CON OTRAS FAMILIAS DE LENGUAS</i> (ROVIRA ESTEVA, 2010, P. 196)	34
TABLA 12. <i>CAMBIOS HISTÓRICOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LAS PALABRAS LLENAS Y VACÍAS</i>	42
TABLA 13. <i>CLASIFICACIÓN DEL VERBO CHINO SEGÚN XU Y ZHOU (1997, P. 107)</i>	47
TABLA 14. <i>CLASIFICACIÓN DEL VERBO CHINO SEGÚN ZHANG (2010, P. 100)</i>	47
TABLA 15. <i>LOS PRONOMBRES PERSONALES EN CHINO</i>	53
TABLA 16. <i>EJEMPLOS DE EXPRESIONES DE TIEMPO SIMPLES EN CHINO</i>	57
TABLA 17. <i>EJEMPLOS DE EXPRESIONES DE TIEMPO COMPLEJAS EN CHINO</i>	58
TABLA 18. <i>COMPARACIÓN DE LAS EXPRESIONES DE TIEMPOS VERBALES EN ESPAÑOL Y EN CHINO</i>	63
TABLA 19. <i>DIEZ MARCADORES ASPECTUALES (ROVIRA ESTEVA, 2010, P. 172)</i>	64
TABLA 20. <i>TRES TIPOS DE PARTICULAS VERBALES (XU Y ZHOU, 1997, P. 25)</i>	65
TABLA 21. <i>CINCO MARCADORES ASPECTUALES (LÜ, 1999, P. 16)</i>	65
TABLA 22. <i>TRES MARCADORES ASPECTUALES (FANG, 2008, PP. 302-309)</i>	66
TABLA 23. <i>SIETE MARCADORES ASPECTUALES (YIP Y RIMMINGTON, 2014, P. 154)</i>	66
TABLA 24. <i>CUATRO TIPOS DE MARCADORES ASPECTUALES (YIP Y RIMMINGTON, 2015, P. 111)</i>	67
TABLA 25. <i>FORMAS DE DUPLICACIÓN EN CADA TIPO DE VERBO</i>	77
TABLA 26. <i>DISTRIBUCIÓN DE DIVERSAS FORMAS DE DUPLICACIÓN DEL VERBO</i>	79

TABLA 27. <i>COMPARACIÓN DEL ASPECTO EN ESPAÑOL Y EN CHINO</i>	80
TABLA 28. <i>SINOPSIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO Y EL ANÁLISIS DE ERRORES</i>	92
TABLA 29. <i>LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS TRES MODELOS DE INVESTIGACIÓN (SANTOS GARGALLO, 1993, p.</i> <i>29)</i>	102
TABLA 30. <i>EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.</i>	127
TABLA 31. <i>DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE LAS ASIGNATURAS DEDICADAS EN EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE</i> <i>LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE PEKÍN (CHANG, 2004, pp. 106-107)</i>	145
TABLA 32. <i>TIEMPO LECTIVO TOTAL QUE OCUPA CADA TIPO DE ASIGNATURA (LIAO, 2019, p. 23)</i>	146
TABLA 33. <i>MUESTRA DE ESTRUCTURA DE PRUEBA DE EEE-4 EN 2022</i>	148
TABLA 34. <i>MUESTRA DE ESTRUCTURA DE PRUEBA DE EEE-8 EN 2022</i>	149
TABLA 35. <i>DISTRIBUCIÓN DE PUNTOS OCUPADOS ENTRE DISTINTAS DESTREZAS Y CONOCIMIENTOS EN</i> <i>PRUEBAS DE EEE-4 Y EEE-8 DE 2022</i>	149
TABLA 36. <i>DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA DE 105 TESIS DOCTORALES DEDICADAS A ELE</i>	155
TABLA 37. <i>REVISIÓN DE LAS TESIS DESTINADAS A LA MORFOLOGÍA FLEXIVA VERBAL</i>	156
TABLA 38. <i>CORPUS DE ESPAÑOL PRODUCIDOS POR SINOHABLANTES</i>	166
TABLA 39. <i>DATOS DE INFORMANTES POR NIVEL Y GÉNERO</i>	173
TABLA 40. <i>DATOS INDIVIDUALES DE PARTICIPANTES: NIVEL, EDAD Y SEXO (MARTÍN VEGAS Y YIN, 2022, pp. 2-</i> <i>5)</i>	174
TABLA 41. <i>CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DE BRIZ (1995, pp. 40-41)</i>	181
TABLA 42. <i>CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DE PRESEEA (2008)</i>	181
TABLA 43. <i>NÚMERO TOTAL DE TAREAS ORALES Y ESCRITAS</i>	182
TABLA 45. <i>DURACIÓN TEMPORAL Y NÚMERO DE PALABRAS TRANSCRITAS (ÍTEMS) DE LAS TAREAS ORALES PARA</i> <i>CADA PARTICIPANTE</i>	182
TABLA 46. <i>PROMEDIO DE DURACIÓN TEMPORAL POR EL NIVEL Y EL TIPO DE TEXTO PRODUCIDO EN</i> <i>PRODUCCIONES ORALES</i>	187
TABLA 47. <i>PROMEDIO DE NÚMERO DE PALABRAS POR NIVEL Y TIPO DE TEXTO</i>	190
TABLA 48. <i>RECuento DE PALABRAS PRODUCIDAS EN CADA PRODUCCIÓN ESCRITA</i>	190
TABLA 49. <i>PROMEDIO DE PALABRAS POR NIVEL Y TIPO DE TEXTO EN PRODUCCIONES ESCRITAS</i>	193
TABLA 50. <i>PROMEDIO DE PALABRAS POR NIVEL Y TIPO DE TEXTO EN PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES</i> .	194

TABLA 51. <i>CÓMPUTO TOTAL DE TEXTOS POR TAREAS Y NIVELES (MARTÍN VEGAS Y YIN, 2022, P. 13)</i>	195
TABLA 52. <i>CODIFICACIÓN DE TIPOS DE ERRORES</i>	196
TABLA 53. <i>ERRORES COMETIDOS EN CADA TEXTO Y SU TIPOLOGÍA</i>	197
TABLA 54. <i>VERBOS USADOS Y ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL A2 EN LAS CUATRO TAREAS</i>	199
TABLA 55. <i>VERBOS USADOS Y ERRORES COMETIDOS POR LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL B1 EN LAS CUATRO TAREAS</i>	200
TABLA 56. <i>COMPARACIÓN DE ERRORES EN PRODUCCIONES ORALES Y ESCRITAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL ...</i>	201
TABLA 57. <i>ERRORES EN TEXTOS ESCRITOS Y ORALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL DENTRO DEL NIVEL A2</i>	201
TABLA 58. <i>ERRORES EN TEXTOS ESCRITOS Y ORALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO TEXTUAL DENTRO DEL NIVEL B1</i>	201
TABLA 59. <i>CÓMPUTO DE ERRORES CLASIFICADOS EN LOS SEIS TIPOS PROPUESTOS</i>	202
TABLA 60. <i>LOS ERRORES DE DIFERENTES FENÓMENOS EN FUNCIÓN DE TODAS VARIABLES</i>	203
TABLA 61. <i>VERBOS INCORRECTOS Y SU DIVERSIDAD (D)</i>	219
TABLA 62. <i>LISTA DE LAS FORMAS VERBALES MÁS RECURRENTES EN LOS ERRORES</i>	219
TABLA 63. <i>ANÁLISIS EXPLORATORIO: AJUSTE A LA NORMALIDAD ESTADÍSTICA DE LAS VARIABLES DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN VERBAL ESCRITA Y ORAL</i>	222
TABLA 64. <i>ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN VERBAL ESCRITA Y ORAL</i>	223
TABLA 65. <i>COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN VERBAL ESCRITA Y ORAL EN FUNCIÓN DEL NIVEL</i>	224
TABLA 66. <i>COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS, EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TAREA (ESCRITA VS ORAL) EN EL NIVEL A2</i>	226
TABLA 67. <i>COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y ORAL, EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TEXTO (DESCRIPTIVO VS NARRATIVO) EN EL NIVEL A2</i>	227
TABLA 68. <i>COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS, EN FUNCIÓN DEL FORMATO DE LA TAREA (ESCRITA VS ORAL) EN EL NIVEL B1</i>	228
TABLA 69. <i>COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y ORAL, EN FUNCIÓN</i>	

<i>N DEL TIPO DE TEXTO (DESCRIPTIVO VS NARRATIVO) EN EL NIVEL B1</i>	229
TABLA 70. <i>CONTRASTE DE LA TIPOLOGÍA DE ERRORES COMETIDOS, EN FUNCIÓN DEL NIVEL DEL ESTUDIANTE</i>	231
TABLA 71. <i>CONTRASTE DE LA TIPOLOGÍA DE ERRORES COMETIDOS, EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TAREAS</i>	232
TABLA 72. <i>CONTRASTE DE LA TIPOLOGÍA DE ERRORES COMETIDOS, EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TEXTO</i>	
<i>PRODUCIDO</i>	234
TABLA 74. <i>ERRORES MÁS COMUNES EN CADA VARIABLE</i>	236
TABLA 75. <i>DIFERENCIAS CONTEXTUALES ENTRE EL CANAL ORAL Y EL ESCRITO (SÁNCHEZ, 2009, P. 4)</i>	239
TABLA 76. <i>CONFUSIONES ENTRE TIEMPOS VERBALES</i>	242
TABLA 77. <i>RECuento DE TIPOS CONCRETOS DE ERRORES DE CONFUSIONES LÉXICAS</i>	244
TABLA 78. <i>RECuento DE LOS ERRORES EN LA CONCORDANCIA EN EL NÚMERO</i>	245
FIGURA 1. <i>PRIMERA PUBLICACIÓN Y VERSIÓN DE MASHI WENTONG EN 1898</i>	30
FIGURA 2. <i>LOS TONOS DEL CHINO MANDARÍN (MORALES Y VILLALBA, 27-30 DE SEPTIEMBRE DE 2006, P. 904)</i>	38
FIGURA 3. <i>CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS DE PALABRAS Y COMPONENTES SINTÁCTICOS EN LENGUAS INDOEUROPEAS (LU ET AL., 2011, P. 4)</i>	45
FIGURA 4. <i>CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS DE PALABRAS Y COMPONENTES SINTÁCTICOS EN LENGUA CHINA (SHAO, 2016B, P. 2)</i>	45
FIGURA 5. <i>COMPARACIÓN DEL VERBO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHINO</i>	81
FIGURA 6. <i>MODELO CONCEPTUAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA (SANTOS GARGALLO, 1993, P. 22)</i>	84
FIGURA 7. <i>DOS VERSIONES DE LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA (SANTOS GARGALLO, 1993, P. 28)</i>	85
FIGURA 8. <i>MODELO DE LOS ELEMENTOS Y SUBELEMENTOS QUE CONSTITUYEN UN MÉTODO (RICHARDS Y RODGERS, 1998, P. 42)</i>	106
FIGURA 9. <i>MODELO DE LECCIÓN DEL ENFOQUE POR TAREAS (ESTAIRE, 2004, P. 17)</i>	125
FIGURA 10. <i>UNIVERSIDADES CHINAS CON GRADO DE ESPAÑOL (YU, 2021)</i>	134
FIGURA 11. <i>LECCIÓN EXTRAÍDA DEL MANUAL ESPAÑOL MODERNO (NIVEL A1) (DONG Y LIU, 2008, P. 107)</i>	140
FIGURA 12. <i>UNIDAD EXTRAÍDA DEL MANUAL DE ESPAÑOL MODERNO DE NUEVA EDICIÓN (NIVEL A1) (DONG</i>	

<i>y LIU, 2014, P. 58)</i>	141
FIGURA 13. <i>UNIDAD EXTRAÍDA DEL MANUAL DE ESPAÑOL MODERNO DE NUEVA EDICIÓN (NIVEL A1) (DONG y LIU, 2014, P. 87)</i>	142
FIGURA 14. <i>PROGRAMA DEL CONTENIDO DE LA UNIDAD 2 DE AULA 1 (NIVEL A1) (CORPAS ET AL., 2014, P. 6)</i>	143
FIGURA 15. <i>PROGRAMA DEL CONTENIDO DE LA UNIDAD 7 DE NUEVO ESPAÑOL SIN FRENTERAS: ESF 1 (NIVEL A1 Y A2) (SÁNCHEZ LOBATO ET AL., 2005)</i>	143
FIGURA 16. <i>PROGRAMA DEL CONTENIDO DEL ÁMBITO 2 DE INTERCAMBIO 1 (NIVEL A1) (MIQUEL Y SANS BAULENAS, 1992)</i>	144
FIGURA 17. <i>DISTRIBUCIÓN DE HORAS DEDICADAS ENTRE ASIGNATURAS Y CONOCIMIENTOS</i>	146
FIGURA 18. <i>COMPARACIÓN DE DISTRIBUCIÓN ENTRE DISTINTAS DESTREZAS Y CONOCIMIENTOS EN PRUEBAS DE EEE-4 Y EEE-8 DE 2022</i>	149
FIGURA 19. <i>PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO, SEGÚN SU NIVEL</i>	172
FIGURA 20. <i>TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES COMETIDOS: TOTAL=1612 POR N=99 PARTICIPANTES</i>	230
FIGURA 21. <i>TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES COMETIDOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL</i>	231
FIGURA 22. <i>TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES COMETIDOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TAREA REALIZADA</i>	233
FIGURA 23. <i>TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES COMETIDOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DEL TIPO DE TEXTO DE LA TAREA REALIZADA</i>	234

Referencias Bibliográficas

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297-320.
- Adjemian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. En *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies* (pp. 421-439). Université de Paris VIII.
- Aguirre Martínez, C. (2013). *Manual de morfología del español*. Castalia.
- Alcina Franch, J. y Bleca, J. M. (1975). *Gramática española* (Vol. 1). Ariel.
- Alcoba Rueda, S. (1991). Morfología del verbo español: conjugación y derivación de verbal. En C. M. Vide (Ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del VI congreso de lenguaje formales* (Vol. 1, pp. 87-120). PPU.
- Alcoba, S. (1999). La flexión verbal. En I. B. M. y V. D. Barreto (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4915-4992). Espasa Calpe España.
- Alemán Bañón, J., Fiorentino, R., y Gabriele, A. (2014). Morphosyntactic processing in advanced second language (L2) learners: An event-related potential investigation of the effects of L1-L2 similarity and structural distance. *Second Language Research*, 30(3), 275-306.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*(9), 86-101.
- Alonso Alonso, R. (2016). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Alvar Ezquerro, M. (1995). *La formación de palabras en español*. Arco Libros.
- Ambadiang, T. (1994). *La morfología flexiva*. Taurus universitaria.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Aristu Ollero, A. (2014). *Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions. The complete teacher's guide book*. Sky Oaks Productions.
- Asquerino Egoscozábal, A. (2015). *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S., y Vañó Aymat, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm
- Badía Margarit, A. M. (1976). *Aspects de la description du verbe en espagnol et en catalan* Actes du XIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Québec.
- Baralo Ottonello, M. y Estaire, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas (2010). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(11), 210-225. <https://doi.org/https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Blanco Pena, J. M. (2014). Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de E/LE. *Monográficos SinoELE*, 10, 17-49.
- Briz, A. (Ed.). (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)* (Vol. Valencia, Universidad de Valencia).
- Calero Vaquera, M. L. (1986). *Historia de la gramática española (1847-1920). De Bello a Lenz*. Gredos.
- Casas-Tost, H. (2008a). Estudio comparativo de las onomatopeyas chinas y españolas. En P. S. G. Aguilar (Ed.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico* (1 ed., Vol. 2, pp. 345-359). Universidad de Granada. <https://doi.org/https://www.ugr.es/~feiap/ceiap2v1/ceiap/ceaip2.pdf>
- Casas-Tost, H. (2008b). Una aproximación didáctica al verbo chino. *La investigación en España sobre mujer y educación*, 2, 1-12.
- Chan, C.-h. (2006). *Historical and cultural background of education in China* Teaching the Chinese Learner in higher education, Leiden University. <http://iclonwebdev.fsw.leidenuniv.nl/china/2Historic-and-cultural-background.pdf>
- Chan, W. M., Nyet Chin, K., Bhatt, S., y Walker, I. (2012). *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* (1ª ed.). De Gruyter Mouton.

- Chang, F. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español en China? *Biblioteca virtual redELE*, 93-109.
- Chen, C. (2020). A study on positive transfer of native language and second language teaching methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(3), 306-312. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1003.06>
- Chen, P. (1999). *Modern chinese: history and sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Chen, Y. (2011). *El campo semántico "Edad" entre español y chino* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio - Universidad Complutense de Madrid.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT press.
- Ciruela Alférez, J. J. (2012). *El pensamiento lingüístico en la China clásica*. Comares.
- Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*. Blackwell.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), 123-124.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International review of applied linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corpas, J., Garmendia, A., y García, E. (2014). *Aula internacional 1: curso de español A1. [Libro del alumno]* (N. Sans Baulenas, Ed. Nueva, reimp ed.). Difusión.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE. *Carabela*(52), 5.
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos Sinoele: La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*(10), 173-208.
- Cristina Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera, Río de Janeiro: Instituto Cervantes.

- D'Andrea, L. (2019). *Las construcciones con verbo soporte en español y en italiano: análisis contrastivo y aplicación didáctica a E/LE* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional - Universidad de Salamanca. <https://hal.science/tel-04111859>
- De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 3(5), 1-16.
- De la Fuente Cobas, I. y WEI, N. (2017). Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE. *SinoELE*(16), 64-78. http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei_SinoELE_16_2017_64-78.pdf
- DeFrancis, J. (1984). *The Chinese language: Fact and fantasy*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Delgado Polo, V. (2020). El componente cultural en el método para sinohablantes. Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura. *Instituto Cervantes*, 195-204.
- Derewian, B. (1990). *Exploring how texts work*. PETA.
- Di Franco, C. (2006). Los errores de morfología verbal en la adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por parte de estudiantes italianófonos de E/LE. *Interlingüística*(17), 278-287.
- Díaz Hormigo, M. T. (2000). *Disciplinas lingüísticas y formación de palabras*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Díaz Hormigo, M. T. (2003). *Morfología*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Díaz Hormigo, M. T. (2011). Formación de palabras y ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza de la formación de verbos por prefijación en español a discentes italianos. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*(22), 1-22. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82985/00820113013381.pdf?sequence=1>
- Domínguez, A. L. y Wei, Z. (2021). La filosofía confuciana y el confucionismo de cara al enfoque comunicativo del español en universidades chinas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000100002&script=sci_arttext&lng=en
- Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Filipina: Manila.
- Dong, Y. y Liu, J. (2008). *Xiandai xibanya yu [Español moderno]* (Vol. 1). Waiyu jiao xue yu yanjiu chubanshe.

- Dong, Y. y Liu, J. (2014). *Xiandai xibanya yu [Español moderno]* (Vol. 1). Waiyu jiao xue yu yanjiu chubanshe.
- Duanmu, S. (2000). *The phonology of standard Chinese*. University Oxford Press.
- Dulay, H., Burt, M. K., y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Ebneter, T. (1982). *Lingüística aplicada: introducción*. Gredos.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. O. U. P.
- Emilia, E. (2010). *Teaching writing: Developing critical learners*. Rizqi Press.
- Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, 1-20. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:26cc02ec-0b37-4d41-887c-50aa9ee15692/2004-redele-1-04estaire-pdf.pdf>
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*.
- Falero Parra, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.4445>
- Falero Parra, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín* [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/55210>
- Fang, Y. (2008). *Shiyong hanyu yufa [Una gramática china práctica]* (3º ed.). Beijing yuyan daxue chubanshe.
- Fernández, J. L. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*(31), 11-26. <http://www.aselered.org/pdfs/boletin31.pdf>
- Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

- Fernández, M. Á. C., Zapata, M. S., y Gómez-Devís, M. B. (2020). Codificación y etiquetado en los corpus de aprendices y su aplicación didáctica: la propuesta del corpus de interlengua española de aprendices sinohablantes (cineas). *E-Aesla*(6), 206-222.
- Fisac, T. (2000). *La enseñanza del español en Asia Oriental*. El español en el mundo: anuario el Instituto Cervantes 2000. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p02.htm
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Pergamon.
- Fisiak, J. (1991). *Further insights into contrastive analysis*. John Benjamins.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gabrielsson, S. (2012). Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera: Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo. *Lund University Publications*, 1-35.
- Gallardo, A. (1979). Acerca de la disociación de las categorías de persona y número en el verbo. *Estudios Filológicos*(14), 77-85.
- García, A. y Becerra Bolaños, A. (2015). El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(2), 133-145.
- García Parejo, I. y Ambadiang, T. (1999). Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español. *Didáctica (lengua y literatura)*, 55-76.
- Garita Hernández, F. (2002). Los procesos morfológicos que afectan los verbos irregulares en español. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 28(1), 207-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/rfl.v28i1.4510>
- Garrido, J. (2018). Caracteres frente a letras: ideografía y morfología en chino. *Círculo de la Lingüística Aplicada a la Comunicación*(74), 3-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/CLAC.60511>
- Gerot, L. y Wignell, P. (1994). *Making sense of functional grammar*. Gerd Stabler.
- González Sánchez, M. y Andión Herrero, M. A. (2021). Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2. *Círculo de la Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, 215-234. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/clac.75501>

- Gratton, E. (19 de febrero de 2024). Bilingualism in 2024: US, UK & Global Statistics. *Language Learning with Preply Blog*. <https://preply.com/en/blog/bilingualism-statistics/>
- Hammarberg, B. (1973). The insufficiency of error analysis. En J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis* (pp. 29-35). Gleerup.
- Hernández Lima, S. D., Xiaoxu, L., y Santamaría Rocha, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Varona. Revista Científica Metodológica*(72), 6-10.
- Hockett, C. F. (1972). *Curso de lingüística moderna*. Eudeba.
- Hong, L. (2020). *Léxico de especialidad en «Nueva Era: Gran diccionario español-chino»* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio - Universidad Autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/670572>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Housen, A., De Clercq, B., Kuiken, F., y Vedder, I. (2019). Multiple approaches to complexity in second language research. *Second Language Research*, 35(1), 3-21.
- Hu, Y. y Fan, X. (1996). *Dongci yanjiu zongshu [Análisis y investigación de verbos]*. Shanxi gaoxiao lianhe chubanshe.
- Huang, T. (2011). *La traducción de Who moved my cheese al chino y al español: algunas diferencias sintácticas entre el chino y el español* [Tesis de máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Instituto Cervantes. (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Longman.
- Janowska, K. (2018). Evolución de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(6), 145-157.
- Kaplan, R. (1980). *On the scope of applied linguistics*. Newbury House.
- Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: una revisión sistemática. *Literatura y lingüística*(47), 333-354.
- Klymenchuk Klymenchuk, A. (2022). *Bilingüismo y desarrollo del lenguaje* [Tesis de grado,

Universidad Valiaria]. Repositorio Institucional - Universidad Valiaria.
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159734/Klymenchuk_Klymencuk_Ali ona.pdf?sequence=1

Kong, L. (1986). Guanyu dongtai zhuci "guo₁" he "guo₂" [Sobre partículas verbales "guo₁" y "guo₂"]. *Anhui shifan daxue xuebao: ren wen shehui kexueban*(4), 115-115.

Kong, X. (2019). *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*. [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio - Universidad Complutense de Madrid.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

Kratochvíl, P. (1968). *The Chinese language today: features of an emerging standard* (1st ed.). Hutchinson University Library.

Labov, W. (1971). The study of language in its social context. *Advances in the Sociology of Language*, 1(152-216).

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.

Lan, W.-c. (2003). Los pretéritos en español y chino: estudio y comparación. *Encuentros En Catay*, 17, 287-307.

Landriault, B. (1980). Analyse des erreurs et enseignement des langues. *Bulletin of the CAAL*, 2(2), 84-97.

Lang, M. F. (1992). *Formación de palabras en español: morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Cátedra.

Lastres Espejo, A. M. (2021). *Las locuciones en la didáctica de ELE a sinohablantes. Una aproximación a través del manual español moderno (Volumen IV)* [Tesis de máster, Universidad de Jaén]. Repositorio - Universidad de Jaén.
<https://hdl.handle.net/10953.1/15140>

Lázaro Carreter, F. (1971). *Diccionario de términos filológicos* (3ª ed.). Gredos.

Leontaridi, E., Peramos Soler, N., y Ruiz Morales, M. (2008). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. En S. Pastor

- Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp. 357-364). Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Li, C. N. y Thompson, S. A. (1983). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. University of California Press.
- Li, Q. (2004). Cong fenbu shang kan fuci de zai fen lei [Reclasificación de los adverbios en función de su distribución]. *Yuyan yanjiu*(2), 85-91.
- Li, T. (2002). "le","zhe","guo"yu hanyu shizhi de biaoda ["le","zhe","guo"y expresiones de temporalidad en chino]. *Yuyan yanjiu*(3), 1-13.
- Liao, J. (2019). *La fraseología religiosa en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Complutense de Madrid.
- Lin, J. (2022). Enseñanza de la lengua española en China: un análisis contrastivo de los manuales didácticos. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*(35), 1-18.
- Liu, J. (2020). *Problemas del aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos: los verbos irregulares y las formas no personales* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio - Universidad de Salamanca. <https://hdl.handle.net/11162/206252>
- Liu, X. (1988). Xiandai hanyu ci wei "le" de yufa yiwei [El significado gramatical del sufijo "le" en chino moderno]. *zhongguo yuwen*(5), 23-29.
- Liu, X. (2002). Xiandai hanyu ju wei "le"de yufa yiwei ji qi jie shuo [El significado gramatical y explicación de "le"cuando se coloca en el final de oración en chino moderno]. *Shijie hanyu jiao xue*(3), 70-79.
- Liu, Y. (1988). Dongtai zhuci "guo₂ guo₁ le₁" yongfa bijiao [Comparación del uso de partículas verbales de "guo₂ guo₁ le₁"]. *Yuwen yanjiu*(1), 6-16.
- Lu, J. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China: informe bilingüe español-chino; proyecto y dirección M^l Carmen Osuna Sanz; coordinación M^l Dolores García Espinón*. Asociación de Amigos de China.
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=433747602004>
- Lu, J. (2018). *Informe anual de la enseñanza y el aprendizaje de español en China* Conferencia Anual de Español en China, Universidad de Heilongjiang.

- Lu, J. (2020). Cuatro categorías de contraste morfológico entre chino y español. *SinoELE: I. La lengua española y la lingüística contrastiva*(20), 177-189. https://doi.org/https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AAH_2013_I_Lu.pdf
- Lu, J. y Ma, Z. (1985). *Xiandai hanyu xuci sanlun [Teoría sobre las palabras vacías en chino moderno]* (el año 2000 ed.). Yuwen chubanshe.
- Lu, J., Yang, Y., y Ying, C. (2011). *Xiandai hanyu yufa dawen (shang) [Preguntas y respuestas sobre gramática china moderna 1]*. Beijing daxue chubanshe.
- Lü, S. (1999). *Xiandai hanyu babai ci [Ochocientas palabras del chino moderno]* (extendida ed.). Shangwu yinshuguan.
- Lü, S. y Sun, D. (1956). Zhuci shuolue [Teorías sobre partículas]. *zhongguo yuwen*(6), 33-39.
- Lu, Z. (1956). *Beijingshua danyin ci cihui [Vocabulario monosilábico del pequinés]*. Kexue chubanshe.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para ELE en China* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Complutense de Madrid.
- Ma, S. (2020a). Español moderno vol. I. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 32, 1-8.
- Ma, S. (2020b). *La interlengua y el proceso de la adquisición de la competencia escrita de los estudiantes de español. Estudio contrastivo y análisis de errores*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional - Universidad de Salamanca.
- Macías Rioja, E. I. (2016). Análisis de errores en el uso del artículo definido por sinohablantes. *Decires*, 16(20), 65-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2016.16.20.290>
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1988). *Lingüística aplicada*. Síntesis.
- María Terradillos, Á. (1869). *Epítome de gramática castellana, con la parte de ortografía*. Hijos de Vázquez.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. <http://hdl.handle.net/10662/7035>
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la

enseñanza de la gramática/Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, 59-76.

Martín Vegas, R. A. (2014). *Los verbos irregulares del español. Clasificación de modelos*. Biblioteca Nueva.

Martín Vegas, R. A. y Yin, X. (2022). CORPUS CorSinoELE. Corpus de español hablado y escrito por sinohablantes. *Linred: Lingüística en la Red*(XIX), 1-120. <https://doi.org/https://doi.org/10.37536/linred.2022.XIX.2067>

Martínez, C. M. y Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*(56), 3-14.

Marton, W. (1981). Contrastive analysis in the classroom. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 147-155). Pergamon.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

Mijangos, V. y Ponce de León, R. Z. (2017). Tratamiento de la flexión verbal en español a partir del modelo de palabra y paradigma. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 6(2), 207-231. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7557/1.6.2.4116>

Miquel, L. y Sans Baulenas, N. (1992). *Intercambio 1. Libro del alumno*. Difusión.

Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28, 51-68.

Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E-LE). *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 23, 1-64.

Morales, S. P. y Villalba, X. (27-30 de septiembre de 2006). *Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español*. Congreso de las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño.

Moreno Cabrera, J. C. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE? *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 77-86.

Nafisah, N. y Kurniawan, E. (2007). *Writing english for general communication*. UPI Press.

Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language learners. *International review of*

applied linguistics, 9, 115-123.

Nguyen, N. Q. y Bui Phu, H. (2020). The dogme approach: A radical perspective in second language teaching in the post-methods era. *Journal of language education*, 6(3), 173-184.

Nickel, G. (1971). *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge University Press.

Nickel, G. y Wagner, K. H. (1968). Contrastive linguistics and language teaching. *International review of applied linguistics*, 6, 233-255.

Noguera, F. G. (2003). El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 125-171). Prentice Hall.

Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. Macmillan Education.

Olsson, M. (1973). The effects of different types of errors in the communication situation. En J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis* (pp. 153-160). Gleerup.

Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied linguistics*, 24(4), 492-518.

Packard, J. L. (2015). Morphology: Morphemes in Chinese. En W. S. Y. Wang y C. Sun (Eds.), *The Oxford Handbook of Chinese Linguistics* (pp. 262-273). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199856336.013.0045>

Pan, L.-t. (2011). Gramática práctica del chino. *Estudios de Asia y Africa*, 46(146), 751-754.

Pei-wen Mao, E. (2009). La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/preterito imperfecto. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*(5), 87-103.

Pena, J. (1990). Sobre los modelos de descripciones en morfología. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 17, 5-75. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10347/3072>

PRESEEA. (2008). *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias*. Vers. 1.2, 17-02-2008.
<https://preseea.uah.es/#:~:text=%C2%BFQU%C3%89%20ES%20PRESEEA%3F,las%20comunidades%20de%20habla%20hispanohablantes>.

Puy, I. G. (2012). El español en China. *El español en el mundo: anuario 2012 del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm

Qiu, M. (2023). Estudio de los roles de género en español moderno desde la perspectiva de género. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 666-691.

- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2009a). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis* (Vol. 1). Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2009b). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis* (Vol. 2). Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales* (Vol. 44). Universidad de Salamanca.
- Richards, J. C. (1974). *Error analysis*. Longman.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics*, 22(1), 27-57.
- Roca Pons, J. (1966). Estudio morfológico del verbo español. *Revista de filología española*, 49(1/4), 73-89.
- Rosa Torras, M. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62.
- Rovira Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*. Bellaterra.
- Ruiz Granados, B. (2017). Análisis contrastivo del verbo en español y alemán. Los errores de los aprendientes alemanes de ELE en la oposición pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. *Universidad de Murcia*, 1-17.
- Ruiz Morote, F. (1880). *Gramática castellana teórico-práctica*. Establecimiento tipográfico del Hospicio.
- Sajaraara, K. (1984). Psycholinguistic models, second language acquisition and contrastive analysis. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics: Prospects and problems* (Reimprimido 2011 ed., pp. 379-408). Mouton.
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *MarcoELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 8, 1-41.

- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio - Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- Sánchez Lobato, J., Moreno García, C., y Santos Gargallo, I. (2005). *Nuevo español sin fronteras: ESF 1. Libro del alumno* (1ª ed.). SGEL.
- Sanchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sgel.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórico y Análisis didáctico*. SGEL.
- Sanobar Djalalovna, R. (2022). Text and its characteristics in linguistics. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(2), 60-63.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua*. Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). SGEL.
- Santos Rovira, J. M. (2011a). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de lingüística aplicada*(54), 161-176.
- Santos Rovira, J. M. (2011b). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Axac.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Routledge.
- Serpa Naya, R. I. (Agosto de 2008). *Psicopedagogía com*. www.psicopedagogia.com
- Serrano Dolader, D. (2019). *Formación de palabras y enseñanza del español LE-L2*. Routledge.

- Shao, J. (2016a). *Xiandai hanyu tonglun (shang) [Esquema del chino moderno 1]* (3.ª ed.). Shanghai jiaoyu chubanshe.
- Shao, J. (2016b). *Xiandai hanyu tonglun (xia) [Esquema del chino moderno 2]* (3.ª ed.). Shanghai jiaoyu chubanshe.
- Shi, J. y Hu, X. (2004). Dongliang fuci de leibie jiqi xuanzexing [Categorías de adverbios verbales y su selectividad]. *Yuwen yanjiu*(2), 9-14.
- Slama Cazacu, T. (1971). The Romanian-English language project. *YSCECP, STUDIES*, 4, 226-234.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D., y Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.
- Sun, H. (2014). Tan tan hanyu de dongci chongdieshi [Sobre la duplicación de los verbos]. *Instituto Confucio*, 24(3), 22-25.
- Sun, Y., Díaz, L., y Taulé, M. (2018). El aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica. In M. Bargalló, E. Forgas & A. Nomdedu *Léxico y Cultura en LE L*, 2, 807-818.
- Suo, Y. (2021). *Dificultades de la comprensión fonética entre los estudiantes sinohablantes de español* [Tesis de doctorado, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio - Universidad Carlos III de Madrid. <http://hdl.handle.net/10016/33094>
- Tarone, E. (1979). Systematicity and attention in the interlanguage. *Language Learning*, 32, 69-82.
- Thorén, B. (1964). *Moderna språk*. Nordstedts.
- Tong, X. (2020). *El léxico del lenguaje futbolístico. Un análisis contrastivo en español y chino* [Tesis de doctorado, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio - Universidad Carlos III de Madrid. <http://hdl.handle.net/10016/30722>
- Torrijano Pérez, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español. L-2: expresión escrita* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional - Universidad de Salamanca.
- Trujillo Cabrera, E. (2021). *Adaptación del enfoque comunicativo al aula de ELE para sinohablantes* [Tesis de maestría, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/109392>
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Publicaciones del Consejo de Europa.

- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Síntesis.
- Varela Ortega, S. (1993). *La formación de palabras*. Taurus universitaria.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.
- Vázquez Torronteras, A. y Moreno-Arrones Delgado, J. C. (2017). Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China. *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India del Instituto Cervantes de Nueva Delhi*, 34-45.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf
- Villalba, X. (2011). El orden de las palabras en español. *Tintas. Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericane*, 1, 273-310. <https://doi.org/https://doi.org/10.13130/2240-5437/1825>
- Wang, L. (1955). Guanyu hanyu you wu cileide wenti [Sobre la cuestión de si existen clases de palabras en chino]. *Beijing daxue xuebao*, 254-270.
- Wang, L. (2013). *Hanyu Shigao [Manuscrito de historia china] (Título original es: Wang Li Quanji [Obras completas de Wang Li])*. Zhonghua Shuju.
- Wang, X. (2011). *Duiwai hanyu jiao xue zhong de dongci chongdie yanjiu [Investigación de la duplicación de verbos en la enseñanza del chino como lengua extranjera]* [Tesis de maestría, Zhejiang daxue]. Repositorio Institucional - Zhejiang daxue.
- Wang, Z. (2019). *Verbos causativos morfológicos: estudio contrastivo español-chino desde un modelo neoconstruccionista* [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio - Universidad Autónoma de Madrid.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL quarterly*, 4, 123-130.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Linguistic Circle of New York.
- Wen, H. (2019). Introducción al concepto de colocación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. Un acercamiento a Español moderno (Tomos 1, 2, 3). *MarcoELE*, 28, 1-13.
- Wilson, J. (1996). The tobacco story: Narrative structure in an American sign language story. *Sociolinguistics in Deaf communities*, 2, 152-180.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. University of Hawaii Press.

- Wu, J. (2017). *La enseñanza del español mediante juegos para niños sinohablantes: metodología y aplicación didáctica* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional - Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/d818624b-4633-4a92-8866-ab03c545ddd9>
- Wu, Q. (2009). Hanyu chong die wenti [Cuestiones sobre la duplicación del verbo chino]. En G. Wang y X. Xie (Eds.), *Hanyu chongdie wenti* (pp. 211-217). Huazhong shifan daxue.
- Xiao, J. (2020). *La expresión del tiempo de pasado en español y chino: los pasados en la enseñanza del español a chinos*. [Tesis de doctorado. Universidad de León]. Repositorio - Universidad de León.
- Xiao, Y. (2016). *Estudio semántico contrastivo de la metáfora conceptual en la fraseología del chino y del español* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio - Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/676588>
- Xu, Z. y Zhou, M. (1997). *Gramática china [Hanyu yufa]* (1.ª ed.). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Yang, S. (2011). *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en las clase de E/LE* [Tesis de doctorado, Universidad de León]. Repositorio Institucional - Universidad de León.
- Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Sinoele. Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 9(2), 17-41. http://sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf
- Yao, J. (2006). Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial. *Biblioteca virtual redELE*, 5(Primer semestre), 2-103.
- Yeh, C.-w. (2017). *El análisis acústico de las vocales del chino estándar: teoría y aplicación* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio - Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/119002>
- Yip, P.-C. y Rimmington, D. (2014). *Gramática básica del chino: Teoría y práctica* (2.ª ed.). Adeli Ediciones.
- Yip, P.-C. y Rimmington, D. (2015). *Gramática de la lengua china* (1.ª ed.). Cátedra.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York. MacGraw Hill.
- Yu, L. y Odlin, T. (2015). *New perspectives on transfer in second language learning*. Multilingual

Matters.

- Yu, M. (2021). El español en China. *El español en el mundo: anuario 2021 del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm#np12
- Yuan, X. (1993). Hanyu "nin"、"ninmen" de yongfa quanshi [La interpretación del uso de "nin" y "ninmen" en chino mandarín]. *Zigong shizhuan xuebao*, 4, 48-49.
- Zhang, B. (2010). *Xiandai hanyu miaoxie yufa* [Gramática descriptiva de lengua china moderna]. Shangwu yinshuguan.
- Zhang, H. y Yuan, M. (2022). *Chino paso a paso II. Libro de texto y ejercicios de fonética*. Universidad de los Andes.
- Zhang, Y. (2004). *Xiandai hanyu fuci tansuo* [Exploración de los adverbios en chino moderno]. Xuelin chubanshe.
- Zhang, Z. Q. (2007). Distinción de palabras en la comprensión del chino. *Language design: journal of theoretical experimental linguistics*, 9, 61-91. <https://ddd.uab.cat/pub/landes/11394218v9/11394218v9p61.pdf>
- Zhao, L. (2014). *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español-chino* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional - Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125976>
- Zhao, M. (1995). Cong "nin" de lishi guiji kan "ninmen" de shiyong [Examinando la trayectoria histórica de "nin" para comprender el uso de "ninmen"]. *Guangxi Shiyuan Xuebao*, 1, 57-60.
- Zhao, S. (2008). Chinese character modernisation in the digital era. A historical perspective. En y. R. B. B. J. Robert B. Kaplan (Ed.), *Language planning and policy in Asia, Vol. 1, Japan, Nepal and Taiwan and Chinese Characters* (pp. 38-101). Multilingual Matters.
- Zhou, G. (2022). *Léxico disponible de estudiantes chinos universitarios de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio - Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/54371>
- Zhu, D. (1985). *Yufa Dawen* [Respuestas y preguntas de gramática]. Shangwu yinshuguan.
- Zhu, D. (2007). *Yufa jiangyi* [Notas sobre gramática]. Shangwu yinshuguan.
- Zhu, F. (2010). Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. *Suplemento SinoELE*, 2, 1-136.

- Zou, H. (2011). *Xiandai hanyu shijian fuci de gongneng yanjiu* [Estudio de las funciones de los adverbios de tiempo en chino moderno]. Shijie tushu chubanshe.
- Zu, J. (2018). *Gramáticas de español y de chino. Estudio comparativo del modo verbal* [Tesis de doctorado. Universidad de Oviedo]. Repositorio - Universidad de Oviedo.
- Zuheros Garrido, L. (2019). *La concordancia nominal en la producción oral de estudiantes sinohablantes de distintas edades* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc9129995274fc8e927c>