

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**LA INTERLENGUA Y EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE
LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL. ESTUDIO CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE
ERRORES**

Presentada por

Shumin Ma

Dirigida por

Vicente José Marcet Rodríguez

Salamanca, 2020

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**LA INTERLENGUA Y EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE
LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL. ESTUDIO CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE
ERRORES**

V. B.º

El Director de la Tesis



Fdo. Prof Dr. Vicente José Marcet Rodríguez

La Doctoranda



Fdo. Shumin Ma

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado y apoyado durante la realización de este trabajo.

Primero y antes de que nada, querría dar las gracias a mi tutor y director Vicente José Marcet Rodríguez, no hubiese sido posible la finalización de esta tesis sin su inestimable apoyo, la confianza y la paciencia. Sus consejos, orientación y ánimo me han apoyado mucho.

Agradecer, especialmente, a mi familia, por siempre me brinda el ánimo, apoyo, durante todo el periodo de estudio. Sin su comprensión y estímulo, no habría podido llevar a cabo la tesis.

También quisiera agradecer a las profesoras Rosa Adela, Xu Kong, Wenjuan Ma, Jing Feng de la Universidad de Linyi, Hongyu Lu, Xiaoxiao Tian de la Universidad Normal de Shandong y a mis alumnos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei por ayudarme en la elaboración del cuestionario y la redacción. Gracias a mis amigas Xiaozhuo Jiang y Ping Zhou por ofrecerme datos preciosos vinculados a la situación de la enseñanza de español en China.

Por último, expresar las gracias a mis compañeros Maya, María y Borja en programa de doctorado y a mi amiga Ying Xu, por el cariño y constante ánimo. Espero que nuestra amistad perdure por siempre.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar, por una parte, la interlengua de los estudiantes universitarios del primer curso al cuarto de español en China y, por otra parte, la influencia de los manuales y métodos aplicados en el aula a través del análisis de errores, para conocer el proceso de adquisición de la competencia escrita por parte de los estudiantes chinos.

Para realizar este objetivo, hemos realizado dos pruebas: un cuestionario y una producción escrita. Además, seleccionamos dos muestras: en la muestra A encontramos a participantes que usan generalmente los mismos manuales y sus profesores emplean los mismos métodos de enseñanza. Son alumnos del primer al cuarto curso que provienen de dos universidades chinas. En la muestra B los participantes son del cuarto curso pero de distintas universidades en las que utilizan diferentes manuales y métodos de enseñanza.

Por último, una vez analizadas las redacciones, tratamos de analizar las causas de los errores encontrados y proponer algunas propuestas didácticas en las conclusiones del capítulo IV de este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Adquisición de ELE, Interlengua, análisis de errores, enseñanza de ELE en China, estudiantes chinos, manuales y métodos de ELE

ABSTRACT

On the one hand, the purpose of this work is to investigate, the interlanguage of university students of Spanish from the first year to the fourth year in China, on the other hand, this work aims to research the influence of manuals and teaching methods applied in the classroom through the analysis of errors so as to know the process of acquiring written competence on the part of Chinese students.

To achieve this objective, we have carried out two tests: a questionnaire and a written production. In addition, we selected two samples: in sample A, we find participants that use the same manuals and their teachers use the same teaching methods. They are students from the first to the fourth year who come from two Chinese universities. In sample B, the participants come from the fourth year but from different universities in which different manuals and teaching methods are used.

Finally, once we have finished writing, we will look for the cause of the error found and make some teaching recommendations in the conclusions of the chapter IV of this work.

KEY WORDS

Acquisition of ELE, Interlanguage, error analysis, the teaching of Spanish as a Foreign Language in China, Chinese students, ELE manuals and methods

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEORÍA.....	25
CAPÍTULO I. LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA (L2) O UNA LENGUA EXTRANJERA (LE).....	26
1.1 Modelos de investigación en la adquisición de una L2/LE.....	26
1.1.1 Análisis Contrastivo (AC).....	26
1.1.1.1 Transferencia lingüística.....	27
1.1.1.1.1 Conceptualización y definición de la transferencia lingüística.....	27
1.1.1.1.2 Clasificación de la transferencia lingüística.....	30
1.1.1.1.3 Transferencia positiva.....	32
1.1.1.1.4 Transferencia negativa (o interferencia).....	32
1.1.1.2 Análisis contrastivo.....	33
1.1.2 Análisis de Errores (AE).....	37
1.1.2.1 Concepto del error.....	39
1.1.2.2 Tipología de errores.....	41
1.1.2.2.1 Criterio descriptivo.....	41
1.1.2.2.2 Criterio pedagógico.....	41
1.1.2.2.3 Criterio etiológico lingüístico.....	41

1.1.2.2.4	Criterio gramatical.....	42
1.1.2.2.5	Criterio comunicativo.....	42
1.1.2.3	Explicación de errores.....	42
1.1.2.4	Metodología del análisis de errores.....	44
1.1.2.5	Corrección de errores.....	45
1.1.3	Interlengua (IL).....	47
1.1.3.1	La fosilización.....	49
1.2	Factores lingüísticos importantes que afectan la adquisición de una L2/LE.....	50
1.2.1	La distancia lingüística.....	50
1.2.2	El nivel de proficiencia de LO y de otras lenguas.....	55
1.2.3	El papel de LM.....	56
1.2.4	El estatus de L2.....	57
1.2.5	El uso reciente.....	57
1.3	Factores no lingüísticos importantes que afectan la adquisición de una L2/LE...	57
1.3.1	Las estrategias de aprendizaje.....	58
1.3.2	Métodos y manuales didácticos.....	59
1.3.3	El contexto específico.....	62
1.3.4	La edad.....	62
1.3.5	La inteligencia y la aptitud.....	63
1.3.6	El nivel de educación.....	64
1.4	Conclusiones.....	65
PARTE II: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA.....66		

**CAPÍTULO II. LA PRESENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS (EL ESPAÑOL) EN EL CONTACTO
CHINO.....67**

2.1 El sistema educativo en
China.....67

2.2 La historia y la situación de actual de la enseñanza de español como una LE en
China.....70

2.2.1 Antes del siglo
XXI.....70

2.2.2 Después del siglo
XXI.....72

2.2.2.1 Distribución de centros de enseñanza de
español.....72

2.2.2.2 El alumnado y la motivación de aprender
español.....75

2.2.2.3 El
profesorado.....78

2.2.2.4 El plan de estudios.....81

2.2.2.5 La metodología de ELE.....82

2.2.2.6 Manuales didácticos usados en el aula en China.....85

2.2.2.6.1 *Español Moderno* (Vol.1).....86

2.2.2.6.2 Prisma

(A1)100

2.3

Conclusiones.....101

**PARTE III: DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y ANÁLISIS DE
ERRORES.....102**

CAPÍTULO	III:	DESCRIPCIÓN	DEL
CORPUS.....			103
3.1		Sobre	el
corpus.....			103
3.1.1		El cuestionario.....	104
3.1.2			La
redacción.....			105
3.1.2.1		Tema	de
redacción.....			la
			106
3.2		Perfil	de
participantes.....			los
			106
3.2.1		Distribución	de
investigación.....		de los grupos	de
			107
3.2.2		La	edad
sexo.....			y
			el
			108
3.2.3		Las estrategias	aplicadas
español.....		en el aprendizaje	de
			109
3.2.4		La	motivación
español.....		del aprendizaje	de
			110
3.2.5		Métodos	de
didácticos.....		enseñanza	y
			materiales
			111
3.3		Análisis de los datos académicos relativos al chino, el inglés y el español.....	111
3.2.1		La	lengua
materna.....			112
3.2.2		La	lengua
segunda.....			112
3.3.3		La	lengua
objeto.....			114

3.3.4 La conciencia y la percepción de los participantes sobre las tres lenguas...118

3.4

Conclusiones.....121

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE ERRORES.....123

4.1 Los métodos.....124

4.2 Criterios del análisis de errores.....125

4.3 Categorización de errores en las dos muestras.....126

4.4 Nivel ortográfico-fonología.....129

4.4.1 Diferencias de la ortografía entre el chino, el inglés y el español.....129

4.4.2 Análisis de errores fono-ortográficos.....134

4.4.2.1 En función del tiempo de estudio134

4.4.2.1.1 Signos de puntuación.....

136

4.4.2.1.1.1 Coma..... 138

4.4.2.1.1.2 Punto.....

140

4.4.2.1.2 Otros tipos de errores vinculados a signos de puntuación.140

4.4.2.1.2.1 Mayúscula y minúscula.....141

4.4.2.1.2.2 Letras.....143

4.4.2.1.2.3 Tilde	144
4.4.2.1.2.4 Separación y unión de sílabas y palabras.....	145
4.4.2.1.2.5 Elección errónea de <i>i/e</i> y <i>o/u</i>	146
4.4.2.2 En función de los métodos de enseñanza y materiales didácticos	146
4.4.2.2.1 Signos de puntuación.....	148
4.4.2.2.1.1 Coma.....	149
4.4.2.2.1.2 Punto	150
4.4.2.2.2 Otros tipos de errores vinculados a signos de puntuación.	152
4.4.2.2.2.1 Mayúscula y minúscula.....	152
4.4.2.2.2.2 Letras.....	153
4.4.2.2.2.3 Tilde.....	154
4.4.2.2.2.4 Confusión de grafías para el mismo fonema.....	155
4.5 Nivel morfosintáctico.....	155
4.5.1 Diferencias de la morfosintaxis entre el chino, el inglés y el español...	155
4.5.1.1 La morfología.....	150
4.5.1.1.1 El morfema.....	156
4.5.1.1.2 Morfología léxica.....	158
4.5.1.1.3 Morfología flexiva.....	159
4.5.1.2	La
sintaxis.....	162
4.5.1.2.1 El sustantivo.....	163
4.5.1.2.2 El adjetivo.....	164
4.5.1.2.2.1	Gradación
del	
adjetivo.....	166
4.5.1.2.3 El pronombre.....	170
4.5.1.2.3.1 Pronombres personales.....	170
4.5.1.2.3.2	Los
posesivos.....	172

	4.5.1.2.3.3	Pronombres relativos.....	173
	4.5.1.2.3.4	Pronombres demostrativos.....	176
	4.5.1.2.3.5	Pronombres indefinidos.....	177
	4.5.1.2.3.6	Pronombres interrogativos y exclamativos.....	178
	4.5.1.2.4	El artículo.....	178
	4.5.1.2.5	El adverbio.....	182
	4.5.1.2.6	La preposición.....	186
	4.5.1.2.7	La conjunción.....	188
	4.5.1.2.8	La interjección.....	188
	4.5.1.2.9	El verbo.....	189
	4.5.1.2.9.1	Formas no personales del verbo.....	195
	4.5.1.2.9.2	Participio pasado.....	197
	4.5.1.2.9.3	Gerundio.....	198
4.5.2		Análisis de errores morfosintácticos.....	199
	4.5.2.1	En función del tiempo de estudio.....	200
	4.5.2.1.1	El sustantivo y grupo nominal.....	200
	4.5.2.1.1.1	Mal uso de la forma del singular/plural del sustantivo.....	202
	4.5.2.1.1.2	Omisión del sustantivo o grupo nominal.....	205
	4.5.2.1.1.3	Confusión del sustantivo o sintagmas nominales y otros elementos gramaticales.....	206
	4.5.2.1.1.4	Elección errónea.....	206
	4.5.2.1.2	El adjetivo.....	207
	4.5.2.1.2.1	Falta de concordancia con el sustantivo.....	208

	4.5.2.1.2.2 Confusión entre el adjetivo y otras clases de palabras.....	210
	4.5.2.1.2.3 Colocación inadecuada.....	211
adjetivo..	4.5.2.1.2.4 Adjetivo comparativo y omisión del	212
	4.5.2.1.3 Adverbio.....	212
	4.5.2.1.3.1 Uso incorrecto de ‘más’ en la estructura no comparativa.....	213
	4.5.2.1.3.2 Confusión entre el adverbio y otras clases de palabras.....	213
	4.5.2.1.4 Artículo.....	214
artículo.....	4.5.2.1.4.1 Omisión del	216
	4.5.2.1.4.2 Adición del	218
artículo.....	4.5.2.1.4.3 Falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo.....	219
	4.5.2.1.4.4 Elección errónea.....	220
determinante.....	4.5.2.1.4.5 Confusión del artículo y el	221
	4.5.2.1.5 Pronombre.....	221
	4.5.2.1.5.1 El pronombre ‘se’	222
	4.5.2.1.5.2 Pronombres relativos.....	224
	4.5.2.1.5.3 Pronombres personales.....	225
	4.5.2.1.5.4 Pronombres demostrativos.....	227
	4.5.2.1.5.5 Pronombres indefinidos.....	228
	4.5.2.1.6 Preposición.....	229
	4.5.2.1.6.1 Omisión de la preposición.....	231
	4.5.2.1.6.2 Elección errónea.....	234
	4.5.2.1.6.3 Adición de la preposición.....	236

4.5.2.1.7	Conjunción.....	236
4.5.2.1.7.1	Omisión de la conjunción.....	238
4.5.2.1.7.2	Adición de la conjunción.....	239
4.5.2.1.7.3	Elección errónea.....	241
4.5.2.1.8		
Verbo.....		241
4.5.2.1.8.1	Infinitivo.....	243
4.5.2.1.8.2	Concordancia con el sujeto.....	244
4.5.2.1.8.3	Omisión del verbo.....	245
4.5.2.1.8.4	Tiempos verbales.....	246
4.5.2.1.8.5	Modos verbales.....	247
4.5.2.1.8.6	Gerundio.....	248
4.5.2.1.8.7	Conjugación.....	249
4.5.2.1.8.8	Adición del verbo.....	250
4.5.2.1.8.9	Participio pasado.....	250
4.5.2.1.9	Orden oracional.....	250
4.5.2.2	En función de los métodos de enseñanza y materiales didácticos.....	252
4.5.2.2.1	El sustantivo y grupo nominal.....	253
4.5.2.2.1.1	Mal uso de la forma del singular/plural del sustantivo	255
4.5.2.2.1.2	Omisión del sustantivo o sintagma nominal.....	255
4.5.2.2.1.3	Elección errónea.....	256

4.5.2.2.2	El
adjetivo.....	256
4.5.2.2.2.1 Falta de concordancia con el	
sustantivo.....	257
4.5.2.2.2.2 Confusión entre el adjetivo y otras clases de	
palabras.....	258
4.5.2.2.2.3 Colocación inadecuada.....	258
4.5.2.2.2.4	Adjetivo
comparativo.....	258
4.5.2.2.3 Adverbio.....	259
4.5.2.2.4 Artículo.....	259
4.5.2.2.4.1 Omisión del artículo.....	261
4.5.2.2.4.2 Adición del artículo.....	262
4.5.2.2.4.3 Falta de concordancia entre el artículo y el	
sustantivo.....	263
4.5.2.2.4.4 Elección errónea.....	263
4.5.2.2.5 Pronombre.....	263
4.5.2.2.5.1 Pronombre relativo.....	264
4.5.2.2.5.2	Pronombre
‘se’	266
4.5.2.2.5.3 Pronombres personales.....	267
4.5.2.2.5.4. Pronombres indefinidos.....	268
4.5.2.2.6 Preposición.....	268
4.5.2.2.6.1 Omisión de la preposición.....	270
4.5.2.2.6.2 Elección errónea.....	271
4.5.2.2.6.3 Adición de la preposición.....	272
4.5.2.2.7 Conjunción.....	272
4.5.2.2.7.1 Adición de la conjunción.....	273
4.5.2.2.7.2 Omisión de la conjunción.....	274
4.5.2.2.7.3 Elección errónea.....	275

4.5.2.2.8			
Verbo.....	275		
	4.5.2.2.8.1		Modos
verbales.....	276		
	4.5.2.2.8.2	Omisión	del
verbo.....	277		
	4.5.2.2.8.3	Concordancia	con el
sujeto.....	278		
	4.5.2.2.8.4	Tiempos verbales.....	278
	4.5.2.2.8.5	Infinitivo.....	280
	4.5.2.2.8.6	Participio pasado.....	280
	4.5.2.2.8.7	Conjugación.....	281
	4.5.2.2.8.8	Adición del verbo.....	281
	4.5.2.2.8.9	Gerundio.....	282
	4.5.2.2.8	Orden oracional.....	282
4.6 Nivel léxico-semántico.....	283		
4.6.1 Diferencias del léxico y de la semántica entre el chino, el inglés y el español.....	283		
4.6.2 Análisis de errores léxico-semánticos.....	285		
4.6.2.1 En función del tiempo de estudio.....	286		
	4.6.2.1.1		Errores
formales.....	289		
	4.6.2.1.1.1	Uso de significante próximo	
español.....	289		
	4.6.2.1.1.2	Préstamo del inglés.....	289
	4.6.2.1.1.3	Formación no atestiguada en	
español.....	289		
	4.6.2.1.2		Errores
semánticos.....	290		

4.6.2.2	En función de manuales y métodos de enseñanza.....	299
4.6.2.2.1	Errores formales.....	301
4.6.2.2.1.1	Préstamo del inglés.....	301
4.6.2.2.1.2	Formación no atestiguadas en español.....	302
4.6.2.2.1.3	Uso de significante próximo español.....	302
4.6.2.2.2	Errores semánticos.....	302
4.7	Conclusiones.....	308
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	316
	ANEXOS.....	331
	Anexo 1: Universidades con departamentos de español de 1952-1999.....	332
	Anexo 2: Las redacciones de los participantes.....	333
	Anexo 3: El cuestionario en español.....	385
	Anexo 4: El cuestionario en chino.....	390

ABREVIATURAS

Abreviaturas generales

AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
ASL	Adquisición de segundas lenguas
CET4	College English Test level 4
CET6	College English Test level 6
CLEC	Chinese learners English Corpus
CLI	Cross-linguistic influence
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
EEE-4	Examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española nivel 4
EEE-8	Examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española nivel 8
ELE	Español como lengua extranjera
FP	Formación personal
G-T	Gramática-traducción
IL	Interlengua
Ingl.	Inglés
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
LA	Lingüística aplicada
LC	Lingüística Contrastiva
LE	Lengua extranjera

LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NL	Native language
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
SECOELEU	Selección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en la Universidades China
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TL	Target language

Abreviaturas de las categorías gramaticales

adj.	Adjetivo
adv.	Adverbio
art.	Artículo
CD	Complemento directo
CI	Complemento indirecto
cl.	Clasificador
M	mayúscula
m	minúscula
v	verbo
VT	vocal temática
TM	tiempo y modo
part.	partícula
p.ej.	Por ejemplo
prep.	Preposición
PN	persona, número y aspecto
relat.	relativo

sust.

sustantivo

Signos

- § Indica apartado o subapartado
- // Se usan en las transcripciones fonológicas
- // Señala la separación
- * Marca de agramaticalidad
- Indica la dirección o señalar ejemplos
- ← Indica la dirección
- ∅ Ausencia de elementos gramaticales
- √ Existencia de elementos gramaticales

INTRODUCCIÓN

Al acercarnos al proceso de adquisición/aprendizaje de la competencia escrita de una lengua extranjera (LE), se tiene en cuenta que es un proceso complejo y gradual en el que intervienen varios factores tanto lingüísticos como no lingüísticos, internos y externos.

Entre ellos, por una parte, hay que poner de manifiesto las relaciones entre la lengua materna (LM)¹ y la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera, lo cual se denomina transferencia lingüística. Este fenómeno afecta al desarrollo de la competencia escrita en el alumnado chino de español, porque los estudiantes recurren a los referentes gramaticales o semánticos de su LM o de otras lenguas adquiridas en el caso de que dominan otros idiomas extranjeros.

A partir de los años 70 del siglo pasado, la *transferencia lingüística* ha sido el foco de la investigación en la adquisición de segundas lenguas (ASL). Conforme a las ideas de Martínez Agudo (2004), “la lengua nativa parece orientar e incluso controlar el desarrollo del nuevo proceso de aprendizaje lingüístico puesto que el nuevo conocimiento parece someterse a un estricto control o revisión bajo los parámetros o esquemas de la lengua materna” (p. 23). Una de las preguntas más solicitadas e interpretadas es: ¿qué papel desempeña la LM en la adquisición de una L2? La mayoría de los lingüistas reconocen que este fenómeno lingüístico, en mayor o menor medida, parece suponer un factor indispensable e importante en el proceso de ASL

¹ Es necesario aclarar una precisión terminológica respecto a los conceptos que usaremos con cierta frecuencia en los siguientes apartados, esto es, la denominación *lengua primera* (L1) o *lengua materna* (LM), que se refiere a aquella que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra. Aunque algunos autores prefieren la denominación L1, en este estudio emplearemos LM, si bien estos dos términos tienen la misma referencia.

(Odlin, 1989; Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Gass y Selinker, 1983; Ringbom 1987, entre otros).

En los últimos años, gracias a los intercambios entre países y a la inmigración, el número de individuos multilingües ha aumentado. En consecuencia, ha aumentado el interés por la adquisición de una LE: los investigadores quieren conocer los factores que intervienen en este proceso. En este contexto, no se limitan a investigar la transferencia de la LM, sino que también estudian este fenómeno a partir del punto de vista del estudio de la influencia translingüística.

A diferencia de la adquisición de la lengua materna por parte de los niños, que ocurre generalmente a una temprana edad, sin que se haya desarrollado ninguna gramática previa, cuando los adultos empiezan a aprender una LE, en su mente ya se ha desarrollado al menos un sistema lingüístico. Según Baralo (1999), los niños adquieren lenguas de forma implícita. En la mayoría de los casos, el hablante nativo no es consciente del funcionamiento interno del sistema lingüístico de su LM; por su parte, los aprendices adultos adquieren una LE explícitamente, en un proceso en el que se incluyen conocimientos metalingüísticos, así que hay que prestar atención a los aspectos formales.

Aunque todos reconocen la influencia de la LM y de otras lenguas extranjeras en la adquisición/aprendizaje de una LE, es obvio que no será igual la dificultad de un alumno chino para aprender español que la de un estudiante italiano para aprender español, asimismo, no será igual la dificultad de un alumno chino para aprender coreano que la de un estudiante italiano para aprender coreano. En este sentido, hay que analizar concretamente la influencia del chino en el proceso de la adquisición/aprendizaje de español como una LE en China.

Los estudiantes universitarios en China² en su mayoría son adultos y han pasado muchos años estudiando inglés como segunda lengua. En este contexto, la adquisición

² En este estudio, nos limitamos a investigar a los estudiantes de la China continental, ya que el desarrollo y la situación actual de ELE en las regiones administrativas especiales Hong Kong, Macao y la isla de Taiwán son distintos de los de la China continental. Es decir, la denominación China hace referencia a la China continental.

del español como tercera lengua (L3) es un proceso particular, ya que, antes de aprender el español, se ha desarrollado un conocimiento lingüístico de su LM y de la L2. En consecuencia, el alumnado podría experimentar consciente o inconscientemente la transferencia de la LM y de la L2 en el momento de producir textos orales o escritos en español. A partir de este punto de vista, en el proceso de la adquisición del español, las tres lenguas interactúan y se influyen entre sí. Por lo tanto, los estudiantes experimentan la influencia de las lenguas adquiridas anteriormente, y como resultado cometen errores como calcos, préstamos, alternaciones de la lengua objeto (LO), mala interpretación en la comprensión, traducción literal, etc. En cuanto al peso de la LM y de la L2, se supone que la influencia de la LM es más fuerte y reforzada que la de la L2.

Por otra parte, a excepción de la influencia de las lenguas adquiridas, intervienen otros factores no lingüísticos que parecen regular este proceso, como, por ejemplo, los mecanismos psicolingüísticos, que se refieren a las estrategias de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los materiales didácticos usados en las aulas, la edad o la aptitud, entre otros. Es imposible investigar todos los factores no lingüísticos, porque la ASL se relaciona con variables individuales, por eso, en este trabajo nos centramos en la influencia de los métodos de enseñanza, los materiales didácticos usados en las aulas y el tiempo del estudio.

Con el desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en China, hay investigadores y docentes que han estudiado el proceso de la adquisición/aprendizaje de español como una LE a fin de descubrir cómo es. En concreto, encontramos los siguientes trabajos relativo al campo de la ASL.

La autora Liu (2012) realizó un trabajo fin de máster en el que analizó errores e investigó la interlengua de los participantes. En concreto, se centró en un grupo de estudiantes formado por 36 informantes que eran graduados en la Universidad de La Habana en 2011 y un grupo de estudiantes sinohablantes que cuesaban el primer año de su licenciatura en lengua española en la Facultad de Español para no Hispanohablantes. En este trabajo, solo estudió una parte de los errores. El autor Cortés (2013) llevó a cabo un artículo sobre las dificultades más habituales del

español para los sinohablantes y ofreció soluciones. Presentó dificultades en el nivel fonético, ortográfico, morfosintáctico, léxico-semántico y una parte de la competencia cultural. Sin duda alguna, es un trabajo útil para el profesorado y el alumnado, pero, por el límite de palabras, en este trabajo solo se describen las principales dificultades. En 2016 el autor Zhang también realizó un análisis de errores de estudiantes chinos de español, concretamente, analizó errores vinculados al artículo y a la preposición. Más tarde, en 2018 la doctora Chen llevó a cabo un trabajo sobre la transferencia del inglés desde el punto de vista del análisis contrastivo y del análisis de errores. Ella se centró principalmente en el análisis de la transferencia del inglés en la adquisición del español como lengua extranjera.

Sin embargo, no encontramos trabajos que investiguen la influencia de los métodos de enseñanza y manuales empleados en el proceso de la adquisición/aprendizaje de la competencia escrita de español como una L3 en el contexto chino, así como consideraciones de la evolución de la interlengua de los estudiantes (del primer al cuarto curso) que provienen de universidades chinas.

Partiendo de este punto de vista, en este trabajo, estudiaremos la interlengua de parte de los estudiantes chinos que provienen de universidades chinas, cuya LM es el chino mandarín, y también observaremos el influjo de los métodos de enseñanza y los materiales didácticos *Español Moderno* y *Prisma* que se emplean en el aula de español en China, puesto que pueden influir en el desarrollo de la adquisición de la competencia escrita.

Este documento presenta las diferentes fases del trabajo: se empieza por el marco teórico, basado en la teoría provista por los lingüistas en el campo de la lingüística aplicada a la adquisición de L2/LE. Se introducen, a continuación, las características de la enseñanza en China; y se presenta la descripción y análisis del corpus y el perfil de los participantes. Se realiza, seguidamente, un análisis de los errores aparecidos en las redacciones en español elaboradas por los participantes. Por último, se plantean las conclusiones y algunas propuestas didácticas con el fin de mejorar la enseñanza de español y facilitar la adquisición de la competencia escrita para los aprendientes chinos en el contexto chino.

En el primer capítulo, como ya hemos señalado, se describe la fundamentación teórica que proporciona los fundamentos imprescindibles para realizar del análisis de problema propuesto en este estudio y la búsqueda de sus razones.

La adquisición/aprendizaje de una LE es un proceso complicado en el que inciden muchos factores tanto lingüísticos como no lingüísticos. A través del estudio de la interlengua de los estudiantes chinos, podemos observar influencias de distintos factores. En cuanto a los interlinguales, se trata de la transferencia lingüística de la LM y de la L2 en el desarrollo de la competencia de escritura. Con respecto a los intralinguales, se incluyen especialmente las estrategias de aprendizaje, los métodos de enseñanza y manuales didácticos de ELE y el tiempo de estudio. Por eso, este estudio se basa en los tres modelos propuestos por Santos Gargallo (1993) en el campo de la Lingüística Contrastiva (LC): el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL).

En el segundo capítulo, se describe el contexto chino en el que vamos a insertar nuestra propuesta de estudio. En concreto, se presenta la educación en China, especialmente la enseñanza de ELE a partir de los siguientes aspectos: la historia y la situación actual de ELE en el contexto chino, porque, en el aprendizaje de español o de cualquier lengua extranjera, el estudiante chino está influido inconscientemente por la cultura, el pensamiento de Confucio, la enseñanza tradicional china y el sistema educativo chino. Bajo estas influencias, por un lado, nuestros alumnos se forman sus propias estrategias y costumbres de aprendizaje. Por otro lado, predomina el método tradicional y el manual *Español Moderno* en los departamentos del español. En consecuencia, los estudiantes chinos forman un grupo de estudiantes peculiar en comparación con otros aprendices de otras culturas, por eso, la adquisición/aprendizaje de español en China se diferencia mucho de la de otros países. Así pues, nos parece necesario explicar concretamente la distribución de los centros de ELE en China, el alumnado y el profesorado, la motivación de aprender español, así como el plan de estudios y los manuales didácticos usados en la Facultad de Filología Hispánica y los métodos de ELE en China para que se tenga un mejor conocimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera en China.

En el capítulo tercero, se presenta y se analiza el corpus, así como el perfil de los participantes. El corpus está formado por un cuestionario y una redacción. En el cuestionario se incluyen datos personales y preguntas relativas al conocimiento académico. En este cuestionario hemos diseñado preguntas tales como *¿Cuántos años tiene?*, *¿Cuál es su son su motivación en el aprender español?*, *¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que usa?*, *¿Qué manuales utiliza?*, *¿Qué métodos usan los profesores chinos?*, así como *¿Cuál es su LM?*, *¿Tiene conocimiento sistemático y claro de la gramática china?*, *¿Cuántos años lleva aprendiendo inglés?*, etc.

Los participantes son 80 estudiantes pertenecientes a tres universidades chinas: la Universidad de Linyi, la Universidad Normal de Shandong y la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei. Son estudiantes del primer curso al cuarto curso.

En el capítulo cuatro, introducimos las diferencias entre el chino, el inglés y el español, analizamos los principales errores encontrados en la producción escrita realizada por los participantes y buscamos sus causas.

La razón por la que presentamos las diferencias lingüísticas entre las tres lenguas radica en que los parámetros o esquemas de la LM sirven como guía que orienta la adquisición de una LE. Algunos autores consideran que el alumnado no nativo podría adquirir una lengua con mayor facilidad si es consciente de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. De ahí que sea imprescindible realizar este estudio contrastivo.

Por otro lado, tal y como hemos mencionado, en el proceso de adquisición de la competencia escrita, además de la transferencia lingüística de la LM, también interviene la transferencia de una L2 en el caso de que los alumnos chinos lleven muchos años aprendiendo inglés. A partir de 2001, el inglés ha sido una asignatura obligatoria que se imparte desde el tercer grado de la educación primaria obligatoria.³

³ El sistema educativo en China se divide generalmente en estas etapas: la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Al igual que en España, la educación infantil comprende hasta los seis años de edad. La educación primaria es obligatoria y suele empezar a los seis años de edad. La educación secundaria se divide en dos ciclos. El primero es obligatorio y tiene normalmente una duración de tres años. El segundo ciclo también tiene una duración de tres años, pero solo aquellos alumnos que aprueben los exámenes previos pueden entrar en

Según *New English Curriculum for Chinese Senior Middle Schools* de 2017, los estudiantes del segundo ciclo de Bachillerato tienen que denominar 3000-3200 palabras. Las horas de estudio de inglés durante el primer, segundo y tercero grado de Bachillerato son 126, 124 y 124, respectivamente. En total, el porcentaje de las horas de aprendizaje de inglés es de un 17,05%. Considerando este contexto, hay que tener en cuenta también la transferencia del inglés en el desarrollo de la competencia escrita. En la IL de los participantes se pueden observar algunos errores de la interferencia del inglés.

En cuanto al análisis de errores, primero, identificamos y clasificamos los errores. En segundo lugar, buscamos las causas de estos errores. Normalmente, los profesores, teniendo en cuenta el resultado de aprendizaje de sus alumnos, quieren encontrar un método adecuado para facilitar el aprendizaje. Pero, para tal efecto, deben investigar las causas que llevan a estos errores. En concreto, se lleva a cabo este análisis desde dos perspectivas: el tiempo que llevan estudiando español y los métodos de enseñanza y los manuales didácticos de español utilizados. En la primera parte, analizaremos las redacciones de los sujetos de la Universidad Normal de Shandong y los de la Universidad de Linyi, porque en estas universidades se usan parecidos e idénticos métodos de enseñanza y manuales didácticos de español. Los participantes de estas universidades son de los diferentes cursos, de modo que investigamos los errores cometidos en distintas etapas de la IL y observamos el peso de la LM y L2. En la segunda parte, analizamos las redacciones de los sujetos del cuarto curso de la Universidades Normal de Shandong y los del cuarto curso de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei, que han estado cuatro años estudiando español, pero usan diferentes métodos de enseñanza y manuales didácticos de español.

En la parte de las conclusiones de este capítulo, proponemos algunas propuestas didácticas obtenidas por medio del análisis del corpus con las que intentar que mejore

esta etapa. Por último, la educación superior incluye la formación profesional y la universitaria, cuya duración depende de la formación que se seleccione.

la enseñanza-aprendizaje de español como L3 en China, concretamente, el desarrollo de la competencia de escrita.

Por último, incluimos referencias bibliográficas con los trabajos que hemos usado con el objetivo de llevar a cabo esta investigación. Además, incluimos anexos en los que se presentan las redacciones realizadas por los participantes chinos y el cuestionario en español y en chino.

A continuación, vamos a presentar el planteamiento del tema de investigación, el marco metodológico, los objetivos y la justificación de la investigación.

- El planteamiento del tema de investigación

La aproximación a la transferencia en el proceso de la adquisición de español como L3 en el contexto chino proviene principalmente de mis experiencias de estudio y de trabajo.

Según mis experiencias de estudio, en el aprendizaje del español muchos errores son causados por la interferencia de la LM, que se trata del chino mandarín en este caso. A veces, también son provocados por interferencia de la L2, el inglés.

En el primer estadio del aprendizaje de español, cuando comunicaba o redactaba en español, en mi cabeza aparecían primeramente oraciones en chino y luego las traducía al español, pero, en el caso de que el chino y el español se diferencien mucho o no existan equivalencias del chino en español, solía recurrir al inglés consciente o inconscientemente. En este estudio, hemos investigado a 80 alumnos universitarios y el 87% de ellos afirma que también traduce del chino al español y el 72% indica que, recurren al inglés cuando la estructura del español se diferencia mucho de la del chino pero es similar a la del inglés, recurre al inglés. Además, encontré muchos errores intralingüales por la generalización o reducción a un sistema simplificado, y algunos errores fosilizados y repetidos.

Hace tres años, trabajé en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei e impartí la asignatura *Lectura Intensiva Prisma* a los estudiantes universitarios del

segundo curso. Presento esta experiencia de trabajo porque es muy importante para el planteamiento de este estudio.

A diferencia de la mayoría de las universidades chinas, en esta universidad privada se usa el material *Prisma*, en vez de *Español Moderno* (la versión revisada). Además, rechazan el método gramática-traducción porque el rector y la decana de dicha universidad defienden el método natural y el método comunicativo. En este contexto, los profesores imparten clases en español desde la primera lección, y además no se permiten explicar gramática ni usar el chino en las aulas.

En la primera lección, intenté impartir en español, ya que mis alumnos ya habían estado un año y medio estudiando la lengua española, es decir, tenían conocimiento de español. Diseñé tareas según el método comunicativo y me sorprendió que no querían contestar a mis preguntas. Lo atribuí a que les daba vergüenza hablar ante una profesora nueva y que todo iría mejor en la próxima lección. Sin embargo, al día siguiente seguían permaneciendo callados. Muchos autores extranjeros también tienen la misma experiencia. Querían aplicar el método comunicativo en sus clases, pero fracasaron porque los alumnos no colaboraban con ellos.

Por lo demás, me di cuenta de que el nivel de español de mis alumnos era más bajo que el de los estudiantes del mismo curso de la universidad en la cual me gradúe, debido a que mis alumnos que han aprobado el *examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española, nivel 4 (EEE-4)*⁴ o el examen del *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)* son menos que los alumnos de la Universidad Normal de Shandong. Asimismo, encontré muchos errores gramaticales que reflejaban la intrusión de la L1 y de la L2 en la producción escrita en la L3 y muchos errores intralingüales causados por el empleo de estrategias de aprendizaje. Partiendo de este punto de vista, era posible que distintos métodos de enseñanza y

⁴ Es el examen nacional organizado por la Selección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en las Universidades Chinas (SECOELEU), cuyos participantes son estudiantes universitarios de la Facultad de Filología Hispánica. Hay que indicar que esta prueba evalúa principalmente la comprensión de lectura y la expresión e interacción escrita y auditiva (se verá más adelante en el capítulo II).

manuales que se emplean en estas universidades tuvieran una influencia en la adquisición de español. Considerando todo, hemos planteado esta investigación.

En general, los estudiantes piensan que estos equívocos son negativos y, por eso, se sienten frustrados, e, incluso, algunos de ellos pierden el interés y la motivación. En este sentido, el docente desempeña un papel importante, pues tiene que advertir al alumnado de qué errores se supone que puede cometer en la adquisición de la lengua española a través del estudio comparativo y ayudarle a conseguir un resultado eficaz.

Como futura docente con especialidad en la enseñanza de español como idioma extranjero, considero que es imprescindible entender los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lengua española y la manera en que se originan los errores en este proceso, a fin de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de español.

Teniendo en cuenta esto, decidí realizar este trabajo, porque, reflexionando sobre mi futuro como profesora, opino que es esencial conocer la manera en que nuestros alumnos aprenden español.

- El marco metodológico

Se trata principalmente de una investigación que combina lo cualitativo y lo cuantitativo porque se caracteriza por la descripción del proceso de la adquisición de la competencia escrita, así como por la influencia de distintos métodos de enseñanza y de diferentes materiales didácticos, la de las lenguas adquiridas. Por otra parte, se va a realizar el análisis cuantitativo en el capítulo IV. Para llevar a cabo esta investigación, hemos procedido según los siguientes pasos: 1) recopilar la información; 2) organizar la información; 3) analizar la información; 4) analizar errores; 5) categorizar errores; 6) describir errores y 7) buscar y explicar las causas.

Dentro del análisis de los resultados, se presenta la triangulación de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a los participantes, el cuestionario dirigido a ellos y el análisis de los errores que aparecen en la producción escrita de los participantes.

El proceso que se va a realizar para la elaboración de esta investigación se basa en el estudio de múltiples recursos bibliográficos y en el estudio de libros, revistas digitales, tesis doctorales, documentos y artículos encontrados en fuentes electrónicas relacionadas con este problema.

- Los objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general, por una parte, estudiar la interlengua de los estudiantes chinos. Por otra parte, se pretende estudiar la influencia de los distintos métodos de enseñanza y materiales didácticos en el desarrollo de la competencia escrita.

Pasamos ahora a mencionar los siguientes objetivos específicos de esta investigación:

1. Llevar a cabo un estudio comparativo entre el chino, el inglés y el español.
2. Identificar y clasificar los diversos tipos de errores que cometen los estudiantes chinos en la producción de textos escritos en español.
3. Buscar las causas de estos errores y describirlos.
4. Investigar los errores más problemáticos.
5. Observar el peso del chino y del inglés en el aprendizaje del español.

- Justificación de la investigación

Con el desarrollo de la globalización y la cooperación económica y comercial entre China y los países hispanohablantes, a partir del siglo XXI la demanda de profesionales que dominan el idioma español y el chino ha aumentado rápidamente. En consecuencia, el número de personas interesadas en el aprendizaje-enseñanza de español como lengua extranjera en China ha crecido a un ritmo vertiginoso.

Conforme a las cifras de 2019 del Instituto Cervantes, el español se ha convertido en la segunda lengua materna a nivel mundial por número de hablantes,

con casi 483 millones de personas, por detrás del chino mandarín. Asimismo, es la tercera lengua más hablada en el mundo, con más de 580 millones de personas (en concreto, 580.099.324), tras el chino y el inglés. Al mismo tiempo, se calcula que los aprendices que estudian español como lengua extranjera casi llegan a 22 millones, de los cuales 55.816 estudiantes son chinos. Además, el Ministerio de Educación Chino dictaminó que se impartirían cursos de español también en los colegios, por lo cual la enseñanza de español como lengua extranjera en China tiene cada día más importancia.

Considerando el crecimiento progresivo de las personas interesadas por aprender español y el surgimiento incesante de departamentos y centros de español durante el último decenio en China, resulta imprescindible conocer la enseñanza y el aprendizaje/adquisición de español como lengua extranjera en el contexto chino, lo cual constituye un caso peculiar y complejo debido a la influencia de la política, la economía, la cultura y el pensamiento chinos, entre otros factores. Los docentes y alumnos han encontrado distintos obstáculos y dificultades en este proceso.

Por otra parte, con la globalización, la inmigración, el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el avance de la psicología y la ciencia cognitiva, la investigación del proceso de la adquisición de una LE no se limita a la L2. Cada día, hay más estudios que se centran en la L3 y que investigan dicho proceso desde distintas perspectivas.

Aunque el primer departamento de español se fundó en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing en 1952, el verdadero desarrollo es a partir del siglo XXI por factores políticos (véase más adelante en el capítulo II). En estos últimos años, sin duda alguna, se ha mejorado mucho la enseñanza-aprendizaje de español. No obstante, existen muchos problemas pendientes de resolver, tales como la estructura del profesorado universitario, los métodos de enseñanza o los manuales usados en las universidades chinas, entre otros. Por lo demás, el proceso de adquisición de español como la L3 de los estudiantes chinos no queda claro.

Por lo tanto, la relevancia de este trabajo de investigación consiste en el interés de apoyar a la comunidad educativa universitaria china ofreciendo al profesorado

local chino la identificación de los posibles factores que intervienen en la adquisición de la competencia escrita. A nuestro juicio, los estudiantes chinos se verán beneficiados en su aprendizaje para aprender español con más rapidez y facilidades, y así evitar esfuerzos infructíferos y frustrantes.

PARTE I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA (L2) O UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

Algunos investigadores consideran que estas hipótesis son incompatibles. De acuerdo con Santos Gargallo (1993), el objetivo de estos modelos⁵ es el mismo, esto es, perfeccionar la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, así que son complementarios.

1.1 Modelos de investigación en la adquisición de una L2/LE

Al acercarnos al proceso de la adquisición del español como una LE en China, encontramos que este proceso complejo e individual que tiene lugar en unas determinadas circunstancias. En las últimas décadas, muchos de los investigadores, la adquisición de una L2/LE ha sido un tema de análisis fundamente en el contexto del aula y muchos profesores han llevado a cabo muchos trabajos para investigar este proceso.

⁵ Santos Gargallo (1993), en su obra *Análisis Contrastivo. Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, las llama modelos.

Antes de presentar el análisis los resultados obtenidos, vamos los planteamientos teóricos claves de este trabajo: la hipótesis del Análisis Contrastivo (AC), la hipótesis de Errores (AE), la Interlengua (IL) y la transferencia lingüística.

1.1.1 Análisis Contrastivo (AC)

Esta hipótesis nace en la tradición de preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una LE. De acuerdo con Santos Gargallo (1993):

El Análisis Contrastivo se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito. Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos. (p. 35)

A partir de los años cuarenta, la transferencia lingüística comienza a ser uno de los focos de investigación en el campo de la adquisición de L2. En los años cincuenta, el Conductismo impera en el ámbito lingüístico, cuyo objetivo es explicar los comportamientos de aprendizaje en términos de formación habitual, y prosperan el modelo de aprendizaje conductista y la teoría lingüística estructuralista. Al mismo tiempo, el estudio de la transferencia lingüística también prospera. Se basan en estas dos teorías, dos de los lingüistas más destacados en la lingüística aplicada Fries y Lado formulan el AC, cuyo foco de investigación es la influencia de la L1 en la adquisición de L2.

Antes de ver el AC, tenemos que presentar una teoría muy importante en el campo de Lingüística Aplicada (LA), porque “uno de los conceptos básicos en los que se basa la Hipótesis de AC es el de interferencia” (Santos Gargallo, 1993, p. 35). En este sentido, la transferencia lingüística es el planteamiento teórico del AC.

1.1.1.1 Transferencia lingüística

1.1.1.1 Conceptualización y definición de la transferencia lingüística

La *transferencia lingüística* en la adquisición de L2, que tiene un origen conductista, lleva a controversias desde los años cuarenta y cincuenta en los Estados Unidos. Los lingüistas proponen varios términos con el objetivo de describir la influencia de este fenómeno entre distintas lenguas. Al principio, el sociolingüista Weinreich (1953), uno de los pioneros en estudiar la interferencia lingüística con los problemas de bilingüismo y del contacto entre lenguas, emplea “*interferencia*” para aludir a todos los casos de transferencia, pero la delimitación de dicho término es bastante grave, por ende, la denomina *transferencia negativa*. Entre las definiciones anteriores predominan las interpretaciones de la interferencia bajo una perspectiva negativa, pero la influencia realmente no siempre es negativa, de modo que algunos autores formulan otros términos para describir este fenómeno.

En los años cincuenta y sesenta, por sus influencias relevantes, este término empieza a usarse en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, y el concepto de interferencia se va afectado naturalmente por la corriente psicológica del behaviorismo. Dentro de este contexto, surge la hipótesis del análisis contrastivo.

Se percibe la transferencia lingüística tradicionalmente como la influencia de la L1, y concretamente, se interpreta el empleo del conocimiento lingüístico de la L1 en el proceso del aprendizaje de una L2 (Ellis, 1985). Sin embargo, con los estudios realizados sobre la adquisición de L3, se ha constatado que la transferencia lingüística no solo implica la influencia de L1, sino que las otras lenguas ya adquiridas del aprendiz también tienen efectos, en consecuencia, se supone que la definición que hemos visto no es adecuada ni completa. Con este punto de partida, tales especialistas como Odlin (1989), Kellerman y Sharwood Smith (1986), Selinker (1992), Gass (1996) nos ofrecen un nuevo punto de vista.

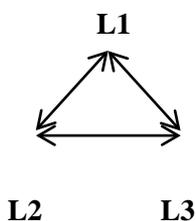
Kellerman y Sharwood Smith (1986) formulan la denominación terminológica neutral *crosslinguistic influence* (*influencia interlingüística*), que abarca unos

fenómenos y procesos lingüísticos. Se comprende como “the interplay between earlier and later acquired language”, con independencia de la dirección de la influencia:⁶

The term “crosslinguistic influence”... is theory neutral, allowing one to subsume under heading such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2 –related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena. (p. 1)

El término *cross-linguistic influence* ha sido aceptado por muchos autores como un término más amplio y objetivo para referirse a todas las condiciones de fenómeno de transferencia (préstamo, interferencia, elusión, transferencia, etc.). Cabe indicar que, en el proceso de adquisición de L3, las lenguas interactúan mutuamente, como se observa en el siguiente gráfico para describir las relaciones entre ellas:

Gráfico1.1 Relaciones entre las lenguas en la adquisición de L3



Fuente: elaboración propia

Asimismo, el autor Schachter (1979) también advierte que “no solo la L1 puede imponer la construcción de nueva hipótesis lingüística sino más bien el conocimiento o la experiencia lingüística global disponible que incluye fundamentalmente (Martínez, 2004, p. 40):

a) El conocimiento relacionado con la lengua materna.

⁶ Citado en García González, 1998, pp. 180-181.

- b) El conocimiento lingüístico de otras lenguas ya adquiridas.
- c) La interlengua.

Por su parte, Odlin (1989) usa los vocablos *transfer* (transferencia) o *cross-linguistic influence* (influencia interlingüística) para definir este fenómeno. En este sentido, señala que “transfer is the influence resulting from similarities and difference between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (p. 27)

Otros especialistas como Selinker (1992) también propone su definición sobre la transferencia lingüística, las cuales son aceptables en el campo de la adquisición de L2 y L3. Así, según Selinker

Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has do with CLI (cross-linguistic influence), i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively native language (NL) knowledge. (p. 208)

Desde el punto de vista cognitivo, la transferencia tiene una cierta automaticidad. Los aprendices recurren al conocimiento lingüístico previo de su L1 o una lengua ya dominada inconscientemente en el aprendizaje de una LE.

En palabras resumidas, a pesar de que los lingüistas no llegan a acuerdos en un consenso unitario sobre la terminación y el concepto de este fenómeno, no cabe duda de que se usa el término *transferencia* para describir dicho fenómeno. Por lo demás, hay que aclarar que no solo hace referencia a la influencia de la L1 sobre la adquisición de L2, sino que alude también a la influencia de L2 sobre la adquisición de L3.

1.1.1.1.2 Clasificación de la transferencia lingüística

La clasificación de la transferencia lingüística se basa en distintos fundamentos, y muchos autores realizan clasificaciones interesantes en torno al fenómeno lingüístico de la interferencia, por ejemplo, Lehiste distingue globalmente la interferencia en los siguientes tipos⁷:

- a) La interferencia fónica: se trata de la percepción y reproducción de sonidos desde la lengua materna hacia la LO.⁸
- b) La interferencia gramatical: consiste en la integración o inserción gradual de elementos gramaticales de la L1 en función de la LO, y viceversa. Puede concretamente subdividirse en interferencia morfológica y sintáctica.
- c) La interferencia léxica: se refiere a la integración de dos repertorios léxicos para el contacto lingüístico.

Con respecto a la tipología de la transferencia lingüística, se destaca la de Odlin (1989), quien investiga este fenómeno lingüístico con una visión detallada de su naturaleza y dinámica, y formula su clasificación fundamentándose en la naturaleza de la transferencia lingüística. En concreto, distingue en dos tipos: la transferencia positiva y la transferencia negativa, como desarrollaremos más adelante.

Cabe resaltar una de las clasificaciones interesantes, que es propuesta por Thomson y Kaufman (1988) quienes distinguen la transferencia lingüística en transferencia de préstamo y transferencia de substrato⁹:

- a) Transferencia de préstamo (borrowing transfer) [L1← L2]: consiste en la influencia de la LO en la lengua materna, y tal influencia generalmente se genera en la adaptación léxica.

⁷ Citado en Martínez (2004, pp. 45-46).

⁸ Por regla general, la lengua inicial hace referencia a la lengua materna o la lengua nativa y la lengua terminal equivale a la lengua objeto (LO) que el aprendiz está estudiando; puede también denominarse lengua meta.

⁹ Citado en Martínez (2004, p. 47).

- b) Transferencia de substrato (substratum transfer) [L1→ L2]: trata de la influencia desde la lengua materna hacia la LO y tal influencia se manifiesta en lo fonético y fonológico y la sintaxis. Es notable la influencia de la L1 en la pronunciación de los aprendices de LE.

Por último, hay que mencionar la tipología de transferencia lingüística formulada por Brown (1994):

Transfer is a general term describing the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning. Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task - that is, when a previous item is correctly applied to present subject matter. Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. The latter can be referred to as interference, in that previously learned material interferes with subsequent material – a previous item is incorrectly transferred or incorrectly associated with an item to be learned. (p.90)

Evidentemente, la transferencia lingüística se caracteriza por el carácter lingüístico, carácter cultural, carácter pragmático, etc. En nuestro trabajo, solo nos enfocamos en el lingüístico. Conforme a la clasificación de Odlin (1989) y la de Brown (1994) que acabamos de ver, en la siguiente sección, definiremos lo que se entiende por transferencia positiva y negativa (o interferencia).

1.1.1.1.3 Transferencia positiva

Cuando entre la lengua inicial y la lengua terminal existen similitudes interlingüísticas, puede aparecer la transferencia positiva, por eso, facilita y agiliza la construcción del conocimiento lingüístico de la lengua terminal. tal como señala Romaine (1995): “positive transfer occurs when previous knowledge facilitates the learning of new material” (p.52). Es decir, la transferencia positiva se refiere a los casos en los que los aprendices transfieren estructuras o elementos lingüísticos

similares de su lengua inicial o lenguas dominadas¹⁰ a la lengua terminal, y en consecuencia, agilizan la adquisición de una LE. Con lo que hemos observado, podemos entender, por ejemplo por qué los hablantes ingleses no tienen tantas dificultades en el aprendizaje de las oraciones de relativo en español en comparación con los estudiantes chinos; la razón principal es la transferencia positiva de las reglas gramaticales entre el inglés y el español.

1.1.1.1.4 Transferencia negativa (o interferencia)

Por el contrario, las diferencias interlingüísticas pueden motivar desviaciones y errores en la adquisición del nuevo conocimiento lingüístico. En palabras de Romaine (1995), “negative transfer refers to cases where previous learning interferes with or has a detrimental effect on the learning of a new skill” (p.52). El autor Odlin (1989) subdivide la transferencia negativa en cuatro tipos: subproducción, superproducción, e interpretaciones erróneas.

En el caso de la adquisición de español como L3 en China, encontraremos que en unas situaciones determinadas, los estudiantes chinos experimentan que la transferencia negativa de su L1(el chino) se ve reforzada por la de la L2 (el inglés), porque suelen echar mano de los conocimientos lingüísticos de todas las lenguas dominadas cuando empiezan a estudiar una lengua nueva. Lo veremos con más detalles en los capítulos siguientes.

En general, la transferencia negativa o interferencia ha suscitado mucho más interés que la transferencia positiva, porque los aprendices prestan más atención a dicha transferencia, o sea, ellos son conscientes de este fenómeno. Tendemos a centrarnos en la transferencia negativa o interferencia en nuestro trabajo, pero también investigaremos la positiva en algunos casos.

¹⁰ Generalmente, es la lengua materna, pero también puede ser una lengua u otras lenguas que los aprendices ya han dominado.

1.1.1.2 Análisis Contrastivo

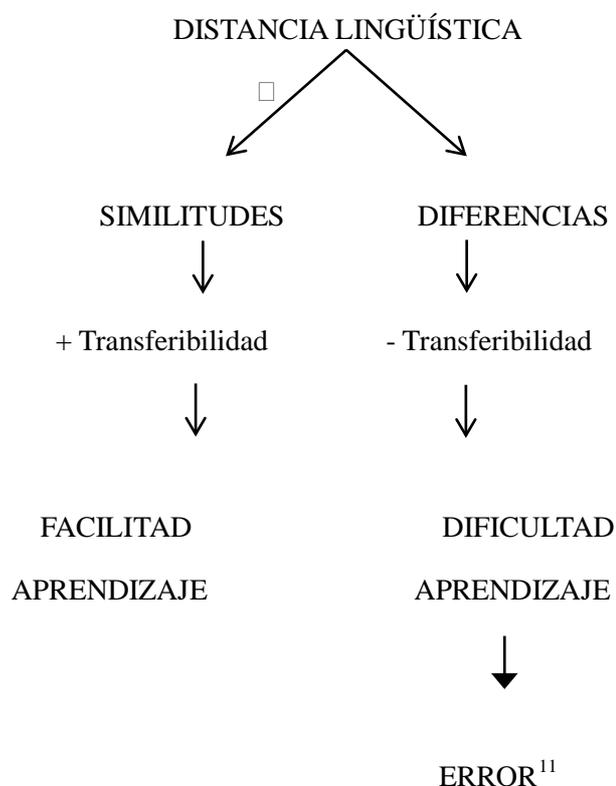
Fries es el primero quien propone el AC en 1945 en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* y, luego, Lado (1957) lo sostiene en su obra *Linguistics Across Cultures*. El primer autor opina que la comparación entre la L1 y la L2 y la descripción específica de la lengua que vamos a estudiar son necesarias: “the most efficient materials are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language to be learned” (Fries, 1945, p. 9). Por su parte, Lado (1957) añade el valor predicativo del AC, basándose en la investigación de Fries. Concretamente, considera que a través de la comparación de ambas lenguas, se podrían señalar las áreas de dificultad y predecir los errores a los que el aprendiz encontraría mayor grado de propensión en su aprendizaje de una lengua extranjera. En el prefacio de su libro *Linguistics Across Cultures*, precisa que el plan de este libro descansa en la afirmación de lo que podemos predecir y en describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje, así como aquellas que no entrañarán dificultad, mediante la comparación sistemática de la lengua y la cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante.

El AC propuesto por Ferie y Lado, en resumen, postula que las dificultades y los errores en L2 dependen de las similitudes/diferencias entre la L1 y la L2. Por lo demás, intenta prever cuáles serían las estructuras problemáticas y cuáles serían las fáciles mediante la comparación en los niveles fonético, morfológico, léxico y sintáctico de ambas lenguas para que eviten los errores en el proceso de construcción nueva de una L2. Tal como explica Santos Gargallo (1993), la meta del AC “es construir una gramática que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con el fin de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia” (p.35).

En los estudios de tales autores, manifiestan que los aprendices tienden a transferir los sistemas lingüísticos (fonológico, gramatical, léxico y cultural) de la L1 en la LO. Cuando entren en contacto con la LO, encontrarán unas características muy

difíciles y otras bastante fáciles. Si los conocimientos de LO tienen muchas similitudes con LM, sería fácil la adquisición de una LE, por lo contrario, sería difícil. Tomamos el siguiente gráfico llevado a cabo por Martínez (2004) con el motivo de ver claramente la relación entre la distancia lingüística y facilidad/dificultad:

Gráfico 1.2. La relación entre la transferencia lingüística y la facilidad/dificultad del aprendizaje



Fuente: Martínez (2004, p. 12)

Conforme a Santos Gargallo (1993), la interferencia¹² es uno de los conceptos básicos en los que se fundamenta el AC. Se percibe el proceso en que el aprendiz

¹¹ El "error" añadida por la autora.

¹² Cabe aclarar que la definición del concepto de *interferencia* del AC es diferente a la de la *interferencia* propuesta por Weinrich (1953) y el *préstamo lingüístico* de Haugen (1950), ya que estos autores trabajan en el ámbito del bilingüismo, que, en este caso, por lo que es bidireccional, hay que tener en cuenta también el efecto de la lengua meta sobre la lengua materna, mientras que la definición de la interferencia del AC es comprendida como el efecto de la lengua materna sobre la lengua meta.

transfiere un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su L1 en su LO como la influencia de la interferencia. En este sentido, según esta autora se puede clasificar la interferencia del AC en dos tipos (p. 37):

a) Interferencia Interlingüística (Externa)

Se refiere a que la lengua nativa provoca errores en la producción lingüística.

b) Interferencia Intralingüística (Interna)

Se refiere a que la lengua que el aprendiz está aprendiendo motiva los errores en la producción lingüística.

En realidad, la pregunta ¿la L1 influye en la adquisición de la L2? ha sido siempre la pregunta más controvertida formulada sobre el estudio de la ASL. Sin alguna duda, la contesta es sí. Sin embargo, hay que considerar la complejidad del proceso del aprendizaje de una L2, a la vista de que la transferencia no es el único factor que provoca errores.

A finales de los sesenta y principios de los setenta, aparecen las primeras voces que critican esta hipótesis propuesta por Fries y Lado. Y poco tiempo después, es rechazada totalmente por una serie de razones teóricas, prácticas y empíricas. “La HAC recibe uno de los golpes en lo que concierne a su orientación psicológica, el conductismo” (Alonso, 2011, p. 75). Autores como Dulay y Burt (1972) y Selinker (1969) cuestionan “la visión del aprendizaje”, proponen la hipótesis de identidad y la teórica de la interlengua respectivamente. Asimismo, Chomsky (1965) también critica la revisión del behaviorismo sobre la adquisición del lenguaje, y sostiene que la adquisición lingüística es la formación de reglas creativas que permite a los aprendices construir expresiones nuevas y correctas. Por lo demás, hay otros quienes opinan que la noción del AC no es adecuada. Por regla general, las críticas

Por lo demás, en el bilingüismo se caracteriza, por una parte, el uso intencional; y por otra parte, la interferencia puede provocarse por factores sociales. Por el contrario, en el caso del AC no sería intencional ni controlable porque el hablante no ha adquirido los hábitos de la L2.

principalmente se centran en dos partes: al concepto de transferencia y a la capacidad predictiva del análisis.

Selinker (1969) indica que se identifique la transferencia de entidades lingüísticas con el concepto psicológico de transferencia. Para él, las razones son, “por un lado, que la noción de transferencia empleada dentro del AC se asocia con el desacreditado conductismo y, por otro lado, que estas nociones realmente no son fenómenos equivalentes” (p.68).

De acuerdo con Santos Gargallo (1993), no es cierto que cuanto mayor sea la distancia entre la L1 y la L2 mayor sea la dificultad en el aprendizaje, y advierte que “es objetable en la medida en que el aprendizaje de una lengua que guarda similitud con la lengua nativa entraña el problema de la interferencia entre el vocabulario y las estructuras de las dos lenguas”, afirmando que “la cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje”, pero “en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difíciles de eliminar” (pp. 110-111).

Los autores Larsen-Freenman y Long (1991) también afirman que las diferencias entre la L1 y la L2 no equivalen a las dificultades correspondientes en la adquisición de L2; en unas situaciones, las similitudes entre la lengua nativa y la lengua meta suponen ser las que pueden provocar errores. La identidad estructural entre ambas lenguas tampoco es condición necesaria de la producción de errores. Añaden, además, que la L1 también puede motivar errores, sobreproducciones y restricciones de la hipótesis.

Apuntando a la capacidad predictiva, el autor Wardhaugh (1970) plantea las hipótesis fundamentales del AC y propone distinguir entre la “versión fuerte” y la “versión débil”:

- a) La versión fuerte: afirma el valor predicativo de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- b) La versión débil: exige a los lingüistas que presten atención a las dificultades observadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y rechaza la capacidad

predicativa del AC.

En la actualidad ante la carencia de estudios empíricos que apoyen la “versión fuerte”, la mayoría de los lingüistas están de acuerdo en negarla.

Aunque el AC es rechazado totalmente en los años setenta y los ochenta del siglo pasado, algunos autores no abandonan esta teoría y la interpretan.

En líneas generales, a pesar de sus deficiencias y críticas, no se deben rechazar las aportaciones del AC en la investigación de la enseñanza-aprendizaje de L2, se considera el punto de partida de la glosodidáctica del aprendizaje. Sin ninguna duda, ha sido un gran apoyo para la traducción, para la descripción de distintos idiomas, para las intuiciones de los profesores y para las teorías del lenguaje universal.

1.1.2 Análisis de Errores (AE)

Debido a las deficiencias del AC, al principio de los años sesenta, se han realizado un gran número de análisis de errores para resolver los problemas que surgen del aprendizaje de L2. Tal como se ha visto, en los años cincuenta y los sesenta, los lingüistas han realizado abundantes investigaciones en las que comparan los sistemas lingüísticos de pares de lenguas, o bien lengua nativa y lengua meta, o bien lengua adquirida y lengua meta, con el motivo de predecir los errores potenciales que puedan cometer los aprendices en su aprendizaje, ya que creen que los errores son provocados por interferencia de la L1. Sin embargo, el análisis de errores de las producciones de los aprendices de lenguas extranjeras muestra que, por un lado, existen numerosos errores que no provienen de la transferencia negativa o interferencia de la L1; por otro lado, muchos de los errores no tienen nada que ver con la transferencia, y se deben probablemente a otros factores, como la aplicación de las estrategias de aprendizaje de LE, los manuales, los profesores, la edad, etc.

Esta hipótesis enmarcada en la adquisición de L2 se inspira en la sintaxis generativa de Chomsky, quien no solo cuestiona el behaviorismo psicológico y la teoría de la adquisición de L2 de Skinner (1957), basada fundamentalmente en el

behaviorismo, sino que también replantea una teoría nueva y un tratamiento de los errores en su libro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), con el que se podrían explicar “los errores que hasta entonces no habían quedado sin una resolución plausible” (Santos Gargallo, 1993, p. 75). Como puente entre el AC y los estudios de la IL, dicha hipótesis, que se funda en las teorías generativistas del lingüista Chomsky, en las teorías cognitivas y en mentalistas del aprendizaje, es formulada por Corder en 1967, quien es el primero en enfatizar la importancia de los errores tanto para los aprendices como para los profesores e investigadores en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con García González (1998), en las primeras publicaciones de Corder (1967), el AE adopta una visión muy influida por las teorías de Chomsky, por eso, se aprecia la adquisición lingüística como una formación de reglas sino una formación de hábitos. Al mismo tiempo, Corder (1967) sustenta el objetivo principal de esta hipótesis es predecir cuáles son las áreas difíciles a través de un inventario de los errores más frecuentes.

Unos años después, cambian los objetivos hacia las aplicaciones didácticas y la competencia comunicativa, que se trata concretamente de corregir las deficiencias y perfeccionar los manuales utilizados en la adquisición de L2 para que los aprendices puedan comunicarse con los demás.

1.1.2.1 Concepto del error

Como punto de partida, hay que aclarar el concepto de error, porque consiste en el objeto de analizar. En los estudios de Corder (1967), el error dispone de un triple significados (Fernández, 1997, p. 27):

Para el profesor, si éste hace un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su

descubrimiento progresivo de la lengua y, por último (y en algún sentido lo más importante), son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es, por tanto, una estrategia que aprenden los niños en la adquisición de L1 o del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera.

En términos generales, Corder (1971) afirma que un «error» es una desviación sistemática que aparece en el caso en que el aprendiz todavía no domina las reglas de L2; al contrario, una «falta» trata de un hecho puntual y de una desviación inconsistente que puede provocarse por los nerviosos, los estreses, el cansancio, etc. Según él, la producción de los errores resulta incluso imprescindible y positivo para la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Asimismo, Ellis (1994) indica que en el aprendizaje humano la producción de los errores es una característica inevitable en el aprendizaje de una LE. Cuando el aprendiz quiere realizar el intento de aproximación y familiarización con el nuevo sistema lingüístico, y para Selinker (1992), las desviaciones lingüísticas son “a window on the learner’s internal grammar” (p.144), revelando el estado interno del conocimiento gramatical de los aprendices. López (2001) postula que el error se considera un factor de eficacia pedagógica, porque:

Permite analizar las razones etiológicas del comportamiento lingüístico de determinados usuarios, ofreciendo una renovación cualitativa del concepto de transferencia lingüística, con los siguientes factores: interferencia lingüística, motivada por la L1 y factores intralingüísticos, causados por la propia LM. (p.104)

En general, en el primer estadio del aprendizaje de una L2, los aprendices empiezan a desarrollar etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta, es cierto que resultarían muchas desviaciones, entre ellas, unas se corregirán y desaparecerán, por el contrario, otras tendrían a la fosilización.

Conforme a las palabras de García González (1998), los errores no son “el producto de la intrusión de hábitos de la L1, sino como resultado del intento del aprendiz de generar y comprobar hipótesis” (pp. 183-184). Por su parte, Corder (1967, 1971) opina que los errores son un reflejo del desarrollo de distintas etapas en el proceso creativo de adquisición de L2 y define este sistema lingüístico como *dialecto idiosincrásico*, *dialecto transitorio* o *sistema de compromiso*, que consiste en una lengua dispuesta de sus propias peculiaridades utilizada por el aprendiz de LE para comunicarse, la que diferencia de su L1 y de la LO. Se caracteriza por la gramática propia y la inestabilidad, y con esta caracterización, Corder sustenta que los errores son inevitables y positivos en el aprendizaje de una L2. Nemser (1969) define el sistema lingüístico desviado utilizado por los aprendices como *sistema aproximativo*. Basándose en los conceptos de *dialecto idiosincrásico* de Corder (1967) y *sistema aproximativo* de Nemser (1971), Selinker (1969, 1972) acuña el término *interlengua*.

1.1.2.2 Tipologías de errores

En cuanto a la clasificación de errores, no existe un criterio único y exhaustivo. En este trabajo, nos limitamos a tomaren consideración algunos de los criterios más usados y aceptables por los autores. Por eso, en este trabajo optamos los siguientes criterios: el descriptivo, el pedagógico, el etiológico lingüístico, el gramatical y el comunicativo (Santos Gargallo, 1993).

1.1.2.2.1 Criterio descriptivo

En un primer nivel de análisis nos encontramos con el criterio descriptivo que clasifica los errores según la forma en que la estructura morfosintáctica se ve alterada. En concreto, los errores se dividen en cuatro tipos: omisión, adición, formación errónea y ausencia de orden oracional. Se trata, respectivamente, de casos en los que se omite un vocablo o morfema que debería aparecer en la lengua meta, o se usa un

vocablo o morfema en casos no necesarios, o se usa la forma errónea de un vocablo o se colocan incorrectamente vocablos.

1.1.2.2.2 Criterio pedagógico

Con respecto a este criterio, se pueden dividir los errores en transitorios y sistemáticos.

Los primeros se refieren a los errores no sistemáticos que aparecen solamente en determinadas etapas del proceso de aprendizaje. Los errores sistemáticos son aquellos típicos e identificables para un grupo de estudiantes por la ausencia del conocimiento de reglas en su LM.

1.1.2.2.3 Criterio etiológico lingüístico

Este criterio se basa en la transferencia lingüística, cuyo objetivo es inferir las causas desde el punto de vista lingüístico. Se dividen los errores en interlinguales e intralinguales.

Los primeros hacen referencia a los errores originados por interferencia de la LM o de otras lenguas adquiridas anteriormente. Los errores intralinguales “se refieren al efecto de la lengua meta en sí misma sobre el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993, p. 96).

1.1.2.2.4 Criterio gramatical

En este caso se trata de la clasificación de errores dependiendo de la categoría gramatical, de modo que se dividen en los siguientes tipos: errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos y errores pragmáticos.

1.1.2.2.5 Criterio comunicativo

Se trata de errores que pueden obstaculizar la transmisión del mensaje desde la perspectiva del oyente en el proceso de comunicación. El autor Corder los divide en dos tipos: locales y globales. Los primeros se refieren a aquellos que solo afectan a elementos individuales de una oración y que no interrumpen la comunicación; por lo contrario, los errores globales son aquellos que afectan a toda la oración y que interrumpen la comunicación.

1.1.2.3 Explicación de errores

La mayor parte de los estudios empíricos del AE se han enfocado en la descripción de los errores mediante varias pruebas, sin duda alguna, la descripción de errores conjetura procesos extremadamente complejos, pero la explicación de errores es el objetivo final de todo AE (Alexopoulou, 2006), de suerte que debemos verla en esta parte. Esto es, buscar causas que pueden provocar errores.

Al hablar de las causas de errores, es conveniente poner de manifiesto que no hay consenso en lo referido a las causas que generan errores.

Selinker (1972) plantea cinco factores que pueden ocasionar errores: transferencia del lenguaje, transferencia de ejercicio, estrategias del aprendizaje, estrategias de comunicación y sobregeneralización de material lingüístico de la lengua meta.

Como se ha observado, aunque falta un consenso entre los lingüistas en lo referente al origen de los errores, la mayoría de ellos llegan a un acuerdo en que la transferencia negativa (o interferencia) constituye un factor que puede provocar errores. Según Martínez Agudo (2004), la transferencia negativa (o interferencia) lingüística “surge fundamentalmente como resultado del empleo o manipulación *deliberada* de los recursos lingüísticos de la lengua inicial con el fin de resolver o suplir las deficiencias lingüísticas observables en la lengua terminal” (p.79). Algunos opinan que algunos errores son motivados por la carencia de los correspondientes elementos lingüísticos en su L1.

Sin duda alguna, la interferencia de la L1 puede causar errores, a pesar de que el porcentaje de los errores cometidos por la interferencia de los estudios empíricos varía dependiendo de los participantes. Sin embargo, este factor no es el único origen de los errores que entorpece la construcción del nuevo conocimiento lingüístico, pues hay que añadir que en los casos de bilingüismo o multilingüismo, la interferencia de otra lengua ya adquirida también supone suscitar los errores.

Por otra parte, unos investigadores proponen errores del desarrollo, son los que comenten los aprendices con independencia de su L1, es decir, dichos errores no tienen nada que ver con el fenómeno de la transferencia lingüística, sino más bien son resultado de un proceso de aprendizaje o estrategias inadecuadas del aprendizaje como sobregeneralización y simplificación.

Nos parece conveniente destacar una figura de Alexopoulou (2006) en el que se incluye la clasificación y explicación de errores según el criterio etiológico. Debido a que nuestro trabajo se basa en el criterio lingüístico y etiológico, opinamos que esta propuesta corresponde en general a las causas de errores en nuestro trabajo.

Figura 1.1. Clasificación y explicación de errores según el criterio etiológico

ERRORES INTERLINGUALES	<p>INTERFERENCIA (IF)</p> <ul style="list-style-type: none"> →Interferencia de la L1 →Interferencia de otra L3 →Traducción literal →Evasión
ERRORES INTRALINGUALES	<p>REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO</p> <ul style="list-style-type: none"> →Simplificación →Neutralización →Aplicación incompleta de las reglas →Evasión
	<p>GENERALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> →Hipergeneralización →Analogía →Asociación cruzada →Hipercorrección →Ignorancia de las restricciones de las reglas

Fuente: Alexopoulou (2006, p. 29)

Por último, no deben olvidarse los errores inducidos, que hacen referencia a tales errores causados por el aula, por ejemplo, la mala explicación de los profesores, manuales inadecuados, etc.

1.1.2.4 Metodología del análisis de errores

A partir de la perspectiva metodológica, sustenta Corder que no solo hay que analizar las expresiones idiosincrásicas, sino que deben analizar e identificar las estructuras producidas por los aprendices de LE, y por eso él (1971) ofrece tres pasos para realizar el análisis de la lengua del aprendiz:

a) Recolección de la idiosincrasia.

Partiendo de la ley general de que todo enunciado es idiosincrático hasta que se demuestra lo contrario, en concreto, se constata que la idiosincrasia procede a la reconstrucción del enunciado, dicha reconstrucción sería lo que un hablante nativo diría para expresar ese significado en ese contexto.

b) Descripción de los datos: dar cuenta del dialecto idiosincrático del aprendiz.

En la metodología de la descripción es fundamentalmente la comparación bilingüismo en la que dos lenguas se describen en términos de un conjunto común de categorías relativas, esto es, en término del mismo modelo formal.

c) Explicación de los datos.

Los dos previos han sido lingüísticos, el tercero es psicolingüístico, y nos adentraríamos en el proceso que lleva a la construcción de la interlengua. (pp. 157-158)

Gass & Selinker (1994) formulan seis pasos con el motivo de cumplir un análisis de errores, que son respectivamente: coleccionar datos, identificar errores, clasificar

errores, cuantificar errores, analizar el origen de los errores y corregir errores. En el capítulo IV, realizaremos un análisis de errores gramaticales para los estudiantes chinos con el corpus de composiciones de estudiantes universitarios chinos conforme a estos seis pasos y volveremos a explicar con más detalles el origen de estos autores. Esperamos que con este análisis, podamos descubrir sus fuentes y evitarlos radialmente.

1.1.2.5 Corrección de errores

En lo referente a las siguientes preguntas bastante propuestas parece existir una falta de un consenso o acuerdo global entre los lingüistas: ¿tenemos que corregir los errores los profesores o no? y ¿cómo lo hacemos y en qué medida? Antes de contestar a dichas preguntas, queremos aclarar la concepción de la corrección de los errores. Tal como advierte Chaudron (1983) dicha corrección se fundamenta en cualquier tipo de reacción del profesor que ante una instancia dada, la transforma, la desaprueba o pide una mejora (citado en Santos Gargallo, 1993, p. 102). Así que podemos considerar que la corrección formal de las desviaciones lingüísticas o de los errores lingüísticos desempeña un papel relevante en la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. No obstante, desde el punto de vista comunicativo, se ha sostenido que el objetivo fundamental del lenguaje es la comunicación, y la corrección exhaustiva y sistemática de los errores puede molestar a los aprendices, o sea, aumenta la desconfianza del uso de la lengua que está aprendiendo y disminuye la fluidez y capacidad de expresión.

En términos generales, los errores en cierta medida son necesarios o positivos para la adquisición de un nuevo conocimiento lingüístico, pues tal como advierte Selinker (1992), la producción de errores puede comprenderse como una estrategia de aprendizaje, que facilita y agiliza la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Estamos de acuerdo parcialmente con la perspectiva comunicativa, pero los profesores debemos corregir los errores en los siguientes casos:

- a) Cuando los errores obstaculizan la comprensibilidad del mensaje.

- b) Cuando los errores rompen la transmisión del mensaje.
- c) Cuando los aprendices ya tienen un nivel de español muy alto y quieren un español perfecto, pero sus errores influyen en la norma lingüística estándar del sistema lingüístico de la lengua meta.

Por su parte, los profesores, tienen que adoptar una actitud más tolerante ante los errores con el motivo de animar a los aprendices a principios de la enseñanza de una LE, tal como afirma Norrish (1983, p. 9)¹³:

(...) persuadir a los profesores para que traten los errores de forma más tolerante y ayuden a los estudiantes a hacerse con el sentido de diversión y confianza en el uso de la lengua.

En resumen, la hipótesis AE es una de las investigaciones más fructíferas en el terreno de la ASL, a pesar de que experimenta unas críticas. La razón principal es, por un lado, que nos ofrece un procedimiento empírico y científico con el motivo de realizar el análisis de la producción del estudiante de una LE y, por otro lado, aporta una descripción científica de los procesos que subyacen a la construcción de la IL. De modo que el AE es capaz de revelar causas de los errores y señalar cuáles son las áreas con mayor dificultad para los aprendices en su aprendizaje, en consecuencia, los profesores pueden mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras elaborando materiales adecuados.

1.1.3 Interlengua (IL)

A principios de los años setenta, surge campo de investigación denominado “estudios de interlengua”, cuya intención es identificar y definir los rasgos lingüísticos comunes a toda L2, por lo tanto, en el terreno de la adquisición de L2 surgen así muchas denominaciones tales como *sistema aproximativo* (Nemser, 1971),

¹³ Citado en Santos Gargallo (1993, p. 103).

dialecto idiosincrásico (Corder, 1971), *interlengua* (Selinker, 1969, 1972), etc. Hoy en día, se usa oficialmente *interlengua* para aludir a la lengua del aprendiz.

Con respecto al concepto de IL, hay que ver las propuestas de Nemser (1971), de Corder (1971) y de Selinker (1972), quienes consideran como padres de esta teoría. Estos tres autores estudian a partir de distintos puntos de vista: lingüístico, sociolingüístico y psicolingüístico respectivamente y cada uno ha desarrollado su propio concepto de IL.

Nemser (1971) la llama *sistema aproximativo* e identifica, “the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language” (p.116). Se centra en la investigación de la naturaleza de los sistemas del aprendiz, por lo tanto, identifica la existencia de estos tres tipos de errores: interferencia de la L1, interferencia de la LO y errores propios del sistema aproximativo.

Corder (1971) define la lengua del aprendiz como *dialecto idiosincrático*, que se caracteriza por su propia gramática formada por un conjunto de reglas. Unas reglas posiblemente son las mismas de la L1, y otras serán propias de la lengua del aprendiz. Según este autor, el AE sería la metodología eficaz para describir los dialectos idiosincráticos y, por tanto, formula tres pasos que hemos visto en la sección anterior para hacer el análisis. Además, opina que los errores son positivos durante la construcción del nuevo conocimiento y nos ayudarían explicar la lengua del aprendiz.

En sus estudios del año 1969, Selinker partiendo de la perspectiva empírica, reconoce la noción de la transferencia, que diferencia con la del marco del AC. En las publicaciones de 1972, él abarca unos planteamientos teóricos del conductismo que se habían abandonado. A partir de la orientación de IL, presupone que existe una estructura psicológica latente en nuestro cerebro que funciona genéticamente, más precisamente, cuando los aprendices aprenden o usan una L2, se activa automáticamente¹⁴. Selinker (1972) lo define como “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL [target language] norm” (p.214). Para él, la L1 en la IL desempeña un papel central, pero también hay otros factores que participan en este proceso.

Indica Selinker (1972) que las locuciones producidas por el aprendiz en su LO, en su IL y en su L1 son psicológicamente relevantes para el aprendiz de una L2, ya

¹⁴ Selinker (1972) toma como punto de referencia el trabajo de Lennenberg, quien propone la estructura latente del lenguaje.

que los investigadores llegan a estudiar los procesos que subyacen a la producción de la IL por medio de estas locuciones. Por lo tanto, en el presente trabajo, veremos en los siguientes capítulos la gramática en chino (L1), las en inglés (L2), en español (LO) y la de la IL de los estudiantes chinos.

Santos Gargallo (1993) postula que esta hipótesis junto con el AC y el AE “son etapas sucesivas de una aproximación cada vez más directamente orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2” (p. 125). Para Selinker (1972), el análisis de errores lingüísticos ha de contextualizarse dentro del estadio lingüístico de la IL del aprendiz. Sin duda alguna, el aprendiz en el proceso de la adquisición de una L2, pasará distintos estadios o niveles de IL, en concreto, entre el nivel cero de conocimientos y aquel otro en que puede llegar a alcanzar al final de su proceso de aprendizaje. Con motivo de estudiar dichos estadios o niveles, es imprescindible el análisis de errores que van produciendo los aprendices en la adquisición de un conocimiento lingüístico nuevo (Martínez, 2014).

Los errores cometidos por el aprendiz en el aprendizaje de una L2 constituyen el sistema propio interlingüe, y se generan con motivo de alcanzar dicha L2. En este sentido, estos errores no pueden considerarse como una muestra del fracaso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por el contrario, son el punto de partida con motivo de investigar los procesos internos que genera el cerebro del aprendizaje de forma sistemática y dinámica en distintos estadios de su aprendizaje. Como se ha mencionado, Ellis (1994) y Selinker (1992), consideran asimismo las desviaciones o los errores como necesarios para el análisis de IL.

Hemos visto los planteamientos de Nemser (1971), Corder (1971) y Selinker (1972), en resumidas palabras, la IL se refiere a la lengua o al sistema lingüístico del aprendiz de una L2, que media entre la lengua inicial y la lengua terminal pero no pertenece a ninguna de las dos. Esta lengua tiene sus propias características particulares e idiosincrásicas, al mismo tiempo, contiene una serie de estadios sucesivos y transitorios que debe experimentar el aprendiz durante el desarrollo de su competencia lingüística hasta llegar a la lengua terminal. Los errores o las desviaciones en la IL son imprescindibles y positivos para el aprendizaje de una LE.

1.1.3.1 La fosilización

La fosilización es un fenómeno lingüístico, en que el aprendiz tiende a conservar de manera inconsciente y persistente ciertas formas, reglas y subsistemas lingüísticos de su L1 en la IL. Para Selinker (1972), la fosilización se define de esta manera:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (p. 215)

Este fenómeno reaparece en el proceso de adquisición de la segunda lengua una recaída con cierta frecuencia, es decir, los errores que ya parecían haber superado suelen volver a surgir en su IL en algunos contextos, por ejemplo, cuando el aprendiz está nervioso o cansado o, cuando habla de un tema nuevo.

Se trata de errores fijados en todos los niveles (fonético, léxico, morfosintáctico, etc.) y, muchos de ellos son gramaticales. Tanto los aprendices con niveles iniciales o intermedios de dominio de la LO como aquellos con niveles más avanzados sufren la fosilización de vez en cuando.

Tal reaparición no depende de edades, formación ni orígenes lingüísticos, ni instrucción recibida por el aprendiz. En general, en la situación de comunicación oral parece ser más fácil y frecuente que cometa aquellos errores que suponíamos haber superado ya, porque en dicha situación, el aprendiz no tiene suficiente tiempo para monitorizar la producción, mientras que en la producción escrita, el aprendiz dispone de tiempo para revisar y corregir errores.

A pesar de que las causas de la fosilización todavía no resultan claras, la transferencia lingüística de la L1 es una de las principales. Además, las estrategias de aprendizaje de la L2 también podrían ser responsables de ciertos procesos de fosilización, puesto que el aprendiz de una L2 tiende a reducir el sistema de la LO a un sistema simple. Para terminar este apartado, hay que añadir que Selinker y Lakshmanan (1992) formulan el principio de multi-efectos, que hace referencia al caso en que cuando dos o más lenguas adquiridas trabajan consecutivamente, se

generarán más probabilidades de fosilización, y la transferencia lingüística es un co-factor indispensable en causar multi-efecto.

1.2 Factores lingüísticos importantes que afectan la adquisición de una L2/LE

Es obvio que la transferencia lingüística en el proceso de la adquisición de L3 resulta más compleja que el de la adquisición de L2 porque inciden ciertos factores que no existen en la adquisición de L2, e interactúan mutuamente cuando contactan las distintas lenguas. A continuación, veremos los factores lingüísticos que surgen en la transferencia de español como L3, por ejemplo, la distancia lingüística, el estatus de L2, el uso reciente, el nivel de proficiencia de LO y de otras lenguas, etc.

1.2.1 La distancia lingüística

Entre los factores, hay que mencionar *a priori* la distancia lingüística, que también se denomina “tipología” (typology) o “similitud entre lenguas”. En el *Diccionario de términos clave de ELE* se define así: “con el término distancia lingüística nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc., que entre ellas se da”.

Esta distancia que separa la lengua inicial y la lengua terminal, conforme a la opinión de Ellis (1994), puede concebirse como un fenómeno lingüístico o bien como un fenómeno psicolingüístico. Por su parte Kellerman (1983) emplea “distancia psicológica” o “psicotipológica” para aludir a la percepción de la distancia entre las lenguas de los aprendices. La influencia de esta distancia ya se ha constatado en muchos estudios, por ejemplo, los hablantes de francés e inglés que sean nativos de lenguas no indoeuropeas tienden a transferir léxico y estructuras sintácticas de una lengua indoeuropea que ya dominan, y no los elementos de su L1. En este sentido, se puede entender que los aprendices tienden a transferir recursos lingüísticos de la lengua que es tipológicamente más cercana a la LO. Kellerman (1977) afirma que

entre todos los factores que más afectan en la opción de los aprendices sobre la transferencia se encuentra la distancia lingüística.

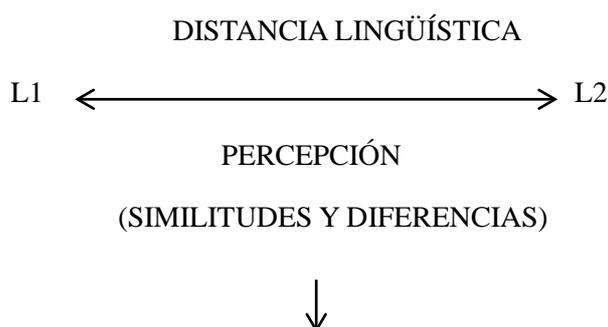
Ringbom (1987), asimismo, indica que al ampliarse el conocimiento lingüístico a una L3, la transferencia lingüística está afectada por la distancia lingüística.

Por su parte, Ellis (1994) afirma que esta distancia puede definirse dependiendo en la percepción de las similitudes y diferencias subyacentes entre dichas lenguas, por lo demás dice que “tal percepción metalingüística respecto al sistema de la lengua nativa puede confirmar la posibilidad de transferibilidad de una determinada estructura o elemento lingüístico” (Martínez, 2004, p. 19).

Asimismo, Kellerman (1987) también advierte que la transferibilidad de las estructuras lingüísticas depende de la percepción de la distancia lingüística existente entre la lengua inicial y la lengua terminal, y los aprendices de LE son capaces de percibir esta distancia; por lo tanto, ellos tienen una intuición de juzgar qué elementos de la L1 serán transferibles y cuáles no. Añade, además, que dicha percepción varía durante distintos estadios en la construcción de una LE.

En los estudios de Ringbom y Odlin, se sostiene que la distancia lingüística entre la lengua inicial y la terminal puede determinar la intensidad de la transferencia, así que puede marcar el grado final de facilidad o dificultad de aprendizaje (Ringbom, 1987; Odlin 1989). Martínez (2004) indica que el análisis de las analogías y diferencias de distintas lenguas es eficaz e indispensable, puesto que las diferencias o similitudes que comparten ambas lenguas resultan fundamentales para definir la dificultad o facilidad del nuevo aprendizaje:

Gráfico 1.3. La relación entre la distancia lingüística y la facilidad/dificultad del aprendizaje



POSIBILIDADES DE TRANSFERIBILIDAD



FACILIDAD Y DIFICULTAD

DE APRENDIZAJE

Fuente: Martínez (2004, p. 20)

Sin embargo, no hay que olvidar que también la distancia cultural que subyace entre ambas comunidades lingüísticas puede condicionar dicho grado.

En concreto, hay autores quienes postulan que la transferencia lingüística parece activarse cuando existe un determinado grado de similitud entre dos lenguas (James, 1980), mientras que en un contexto de diferencia, es posible que la distancia lingüística subyacente vaya a disminuir la misma. Es decir, la similitud lingüística implica la facilidad del aprendizaje, por el contrario, la diferencia lingüística implica la dificultad.

De acuerdo con la distancia lingüística, algunos lingüistas identifican que las diferencias lingüísticas subyacentes entre las dos lenguas pueden aclarar la producción de las desviaciones lingüísticas en la LO. Ellis indica (1985) que “cuanto sea mayor la diferencia, será mayor la dificultad y tendrán más errores” (p.34).

En líneas generales, la distancia lingüística entre la lengua inicial y la terminal, en mayor o menor grado, condiciona la posibilidad de transferibilidad, y esta posibilidad asimismo condiciona el grado de facilidad o dificultad de la adquisición de una LE, más precisamente, las similitudes lingüísticas entre ambas lenguas facilitan la adquisición de una nueva lengua, mientras que si la distancia lingüística entre ellas es enorme, la transferencia de la L1 se reduce y aparecerán muchas desviaciones o errores.

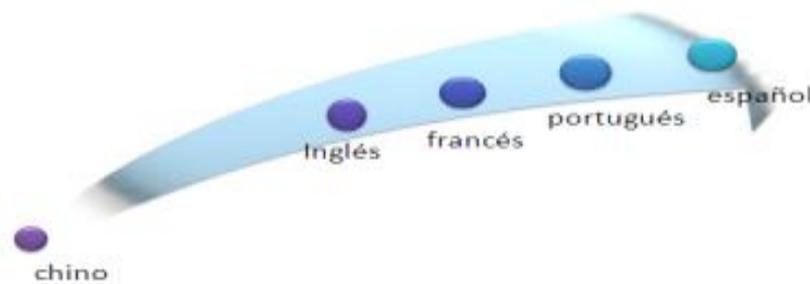
Según Kellerman (1977), la prestabilidad es una característica que está enmarcada en la percepción de la relación entre la lengua inicial y la lengua terminal. Cuando existe una enorme distancia lingüística entre las mismas, se reduce la posibilidad de prestabilidad. En general, los aprendices suelen retroceder a su L1 con el motivo de buscar términos o estructuras. Hay que advertir que en los casos de bilingüismo y multilingüismo, los aprendices recurren a su L1 o a las lenguas ya adquiridas en el proceso de aprendizaje de una LE.

Los distintos grados de distancia lingüística entre diferentes lenguas lógicamente se corresponden con distintos grados de facilidad/dificultad en el aprendizaje:

Es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un estudiante español para francés que para aprender ruso, pues siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre ambas será menor que la existente entre una lengua romance, el español, y una lengua eslava, el ruso (Santos Gargallo, 1993, p. 35).

Conforme a la idea de Santos, veremos la distancia lingüística entre el chino y el español. Está claro que los dos son idiomas muy diferentes tanto en la forma lingüística como en la sustancia cultural y por lo tanto, existe una variedad de diferencias entre ambas lenguas:

Imagen 1.1. Grados de distancia interlingüística



Fuente: Lu (2007)

En cuanto al caso de los estudiantes chinos, como hemos mencionado en los apartados anteriores, el español es la lengua tercera tras de inglés, puesto que el inglés es la lengua más internacional indudablemente, y, al mismo tiempo, es una asignatura obligatoria desde la escuela primaria, mientras que se dan cursos de español como una carretera universitaria. En este sentido, casi todos los estudiantes chinos que estudian español tienen conocimientos lingüísticos previos ingleses.

A partir de la perspectiva de la distancia lingüística que se presenta en el gráfico de Lu, se observa que el chino, una de las lenguas analíticas, y el español, una de las flexivas, se encuentran en los dos extremos. Entre las dos, se sitúa el inglés, y más allá, se sitúan el francés y el portugués, que son lenguas con origen en el latín. Por lo tanto, para los estudiantes chinos que ya han dominado el inglés como la L2 y luego aprenden español como una L3, se puede deducir que en su aprendizaje, debido a la enorme distancia interlingüística entre la lengua inicial (el chino) y la lengua terminal (el español), se reducirá la posibilidad de transferibilidad y de prestabilidad entre las dos lenguas. Para facilitar el aprendizaje de español como L3, psicotipológicamente los estudiantes chinos tienden a transferir el inglés al español.

En fin, la distancia lingüística y la hipótesis de la transferibilidad entre dos idiomas pueden ser factores que condicionan el grado de facilidad o dificultad de la nueva adquisición lingüística, pero no siempre. Algunas veces, las semejanzas interlingüísticas pueden resultar más problemáticas que determinadas diferencias, como sucede en el caso español y portugués (Odlin 1989)¹⁵.

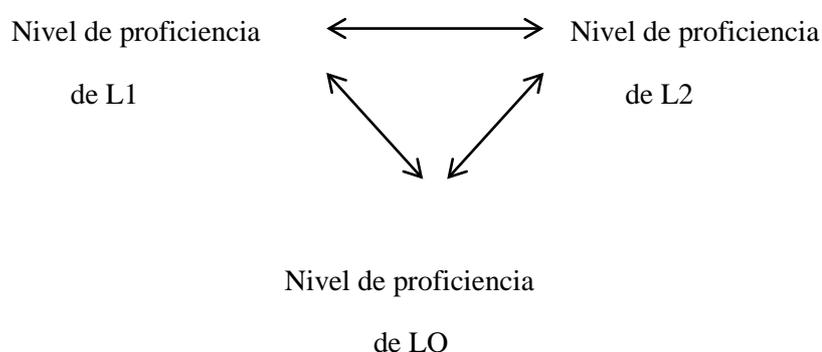
1.2.2 El nivel de proficiencia de LO y de otras lenguas

La influencia interlingüística en la adquisición de L2 está conectada con el nivel de proficiencia de la LO, esto es, los aprendices con un nivel más bajo de la

¹⁵ Odlin (1989), por un lado, está de acuerdo con las propuestas de Fries-Lado (1945, 1957), que formula la igualdad entre la diferencia y la dificultad lingüística, pero, por otro lado, sostiene que las similitudes entre L1 y L2 representan una fuente mayor de dificultad que las diferencias.

proficiencia de LO tienden a transferir más elementos de su L1 que los aprendices con un nivel más alto (Ringbom, 1987; Möhle, 1989; entre otros). En cuanto al caso de bilingüismo y multilingüismo en que los aprendices dominan varias lenguas, el nivel de proficiencia de LO es indispensable; también hay que tener en cuenta el de las otras lenguas adquiridas por los aprendices. La relación del nivel de proficiencia entre las lenguas se podría visualizar de la siguiente manera:

Gráfico1.4. Relación entre el nivel de proficiencia de LO y de otras lenguas



Fuente: elaboración propia

Entre las proficiencias de estas tres lenguas, se interactúa de forma bidireccional. Si un aprendiz tiene un nivel bajo de la proficiencia de su L2, es lógico que tienda a usar los conocimientos de su L1 para aprender otra lengua.

En los estudios de estos autores, se indica que distintos niveles de proficiencia pueden afectar la tipología de errores, en concreto, los aprendices con un nivel bajo de LO tienen más posibilidad de cometer errores ortográficos y de sustitución, mientras que aquellos con un nivel más alto tienen más oportunidad de cometer errores de calco y de creación⁵. Para los aprendices de inglés L2, en el proceso de la adquisición de español como L3, el nivel de proficiencia de inglés desempeña un papel muy importante, de suerte que usamos la metodología de comparación entre chino (L1), inglés (L2) y español (L3).

1.2.3 El papel de LM

Los estudios sobre la adquisición de LE han evidenciado que en este proceso intervienen un gran número de factores: la edad, la motivación, las actitudes del aprendizaje, la formación, etc., entre ellos, uno de los factores más estudiados indudablemente es la influencia de LM. Según García González (1998), en el terreno de la adquisición de aprendizaje de L2, una de las tónicas más estudiadas consiste en “reconocer, en mayor o menor grado, el papel de LM como un factor más en dicho proceso de adquisición” (p.189).

En el proceso de la nueva adquisición lingüística, el conocimiento lingüístico de la LM interviene como un elemento cognitivo, o sea, se comporta como guía que orienta la nueva adquisición lingüística en la que los correspondientes parámetros o esquemas de la L1 parecen actuar como elemento facilitador, tal como señala Martínez (2004):

La lengua nativa parece orientar e incluso controlar el desarrollo del nuevo proceso de aprendizaje lingüístico puesto que el nuevo conocimiento parece someterse a un estricto control o revisión bajo los parámetros o esquemas de la lengua materna. La lengua materna constituye un potencial de conocimiento lingüístico fundamental para el estudiante que la servirá de guía, de marco de referencia. (p.23)

Es lógico que la influencia de LM puede ser positiva, pero también puede ser negativa.

1.2.4 El estatus de L2

Por lo demás, cabe hablar de otro factor indispensable denominado *influencia de lenguas extranjeras* (foreign language effect, Meisel, 1983) o *estatus de L2* (L2 status, Hammarberg, 2001). Se trata del fenómeno en el que en el proceso de la adquisición de su LO, especialmente en la fase de producción, los aprendices no usan conocimientos lingüísticos de su L1 sino que toman L2 u otra lengua ya adquirida

como recursos con el motivo de completar la carencia de conocimientos de la LO. Sin embargo, encontramos que la influencia de su LM y más reforzada que su L2.

1.2.5 El uso reciente

Desde los años setenta, surgen muchos estudios sobre el uso reciente (recency). Consideran que las lenguas que se han adquirido más recientemente suelen tener una influencia más fuerte en la adquisición de una lengua adicional (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001), mejor dicho, la influencia de las lenguas aprendidas o las usadas recientemente desempeñan un papel principal en la adquisición de lenguas adicionales. Esta idea es apoyada más tarde por muchos especialistas (Williams y Hammarberg, 1998, entre otros), pero en los estudios de De Angelis y Selinker (2001), se ha evidenciado que también existen casos contrarios, más precisamente, ocurre la transferencia de lenguas no usadas recientemente o desde hace años en el proceso de la adquisición de lenguas adicionales.

1.3 Factores no lingüísticos importantes que afectan la adquisición de una L2/LE

En esta sección, tratamos de la relación entre factores no lingüísticos que afectan la adquisición de una L2/LE. Vamos a ver, a continuación algunos factores importantes no lingüísticos relacionados con este proceso.

1.3.1 Las estrategias de aprendizaje

Cuando empezamos a aprender una lengua nueva, solemos recurrir a unas estrategias que nos permite realizar un procesamiento cognitivo de información. Esto supone ser especialmente complejo en la adquisición de L3, ya que no solo hay que elaborar información nueva, sino que, por lo demás, hay que involucrar la de la L1 y de las lenguas ya dominadas. Los autores Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998) indican que “la importancia de las estrategias de

aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje” (p.54).

En últimas décadas, se han realizado muchos estudios sobre las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), se tratan de “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (p. 315). Por su parte, la autora Rebecca Oxford (1990) las definen “acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera” y “estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas” (p.18). Los autores opinan sus definiciones de las estrategias de aprendizaje, por eso, resulta que no existe una uniformidad, pero podemos ver algunas características comunes. Es decir, son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje y se usan para mejorar el aprendizaje de la lengua y ayudar a desarrollar la competencia lingüística y permite al estudiante ser más autónomo. Asimismo, pueden ser visibles o no visibles, y flexibles (Rodríguez Ruiz y García-Merías, 2005).

En cuanto a la clasificación de estrategias de aprendizaje, igual que la definición no existe una uniforme. En este trabajo, mencionamos la clasificación propuesta por la autora Oxford porque opinamos que es una de las más completas para trabajar.

Tabla 1.2. Tipología de las estrategias de aprendizaje

Estrategias directas	Estrategias indirectas
<p>De memoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - establecer asociaciones mentales - asociar imágenes y sonidos - dar repuestas físicas 	<p>Metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - delimitar, ordenar y planificar lo que va a ser aprendido - evaluar el aprendizaje, analizando

	los problemas y buscando soluciones para ellos
<p>Cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - practicar contenidos comunicativos - codificar y decodificar mensajes - analizar y razonar 	<p>Afectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - reducir la ansiedad - animarse - controlar las emociones - utilizar recursos para organizar la información y para poder utilizarla
<p>De comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> - adivinar el sentido - solucionar problemas comunicativos 	<p>Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir aclaraciones o que se repita lo que fue dicho - interactuar - empatizar con los demás

Fuente: Zhao (2014, pp. 55-56)

1.3.2 Métodos y manuales didácticos

Antes de empezar, nos parece conveniente observar estas aclaraciones conceptuales y terminológicas: enfoque, método, diseño y procedimiento, ya que suelen provocar confusión.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende el *método* como un “conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.¹⁶ Richard & Rodgers (2001) proponen que un modelo es uno de los patrones más seguidos para la descripción de los distintos métodos utilizados en la enseñanza de lenguas y se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y el procedimiento. Por su parte, el *enfoque* se define como un

¹⁶ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

elemento más teórico que entiende la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. Además, debemos ver el *diseño* en el que se determinan los objetivos, el programa y los contenidos, a la vez, se especifican los papeles de los profesores, de los alumnos y de los materiales de enseñanza.

Una vez explicados estos términos, pasamos a ver, primero, la relación entre los métodos y los manuales; segundo, los principales métodos de enseñanza que se usan en la enseñanza-aprendizaje de español en China.

Los métodos desempeñan un papel esencial porque guían implícita o explícitamente la práctica docente, asimismo, los manuales de lenguas extranjeras son un herramienta importante e indispensable en la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, cuyo propósito principal es ser una guía en el proceso de aprendizaje. En concreto, los manuales de lenguas extranjeras son uno de los instrumentos de trabajo fundamentales en las aulas.

Como es sabido, entre los métodos y los manuales existe una relación estrecha, es decir, la función principal del método es aplicarse a la confección de un manual y, a su vez, los manuales son portadores de el cumplimiento de los métodos. Esto es, por una parte, los manuales han de corresponder a los objetivos generales establecidos por el programa curricular de enseñanza y cubrir las necesidades particulares de alguna asignatura específica (Zhang, 2016). Además, los manuales tienen que completar las necesidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos.

En este sentido, los métodos y los manuales son inseparables, se influyen y se favorecen entre sí. A continuación, vamos a ver los principales métodos de enseñanza de español aplicados en el aula en China.

En primer lugar, hay que ver el método Gramática-Traducción (G-T), que es el más viejo y ortodoxo dentro de los métodos de enseñanza de lenguas, porque tiene un origen de las escuelas de latín. Se caracteriza por la presentación sistemática de reglas gramaticales, el estudio de una lista de vocabulario y la realización de ejercicios de traducción. Se emplea la traducción de la LM a la LO como la principal vía que sirve para explicar palabras, frases y textos. Las clases suelen ser impartidas en la LM, por lo cual no es provechoso para el desarrollo de hábitos auditivos y orales. Asimismo,

este método exige tremendamente de la memoria de palabras y de reglas gramaticales, así como de oraciones descontextualizadas. Es conveniente destacar que los profesores chinos prefieren generalmente usar este método de enseñanza en las clases de español.

Muchos autores y profesores se dan cuenta de los defectos del G-T y proponen el método Natural (método Directo). En concreto, el método Natural/Directo se basa en la exposición al lenguaje oral. Los autores sostienen que la gramática se debía aprender de forma inductiva, no por explicación. Este método se caracteriza por la ignorancia de la existencia de la LM. Los autores rechazan recurrir a la comparación y a la traducción entre la LM y la LO.

En los años 70 surge el método o enfoque Comunicativo, cuyo principal objetivo radica en la orientación al logro de la competencia comunicativa de los hablantes. Almeida Filho (1993) indica que “los métodos comunicativos tienen en común una característica fundamental: el foco en el sentido, en el significado y en la interacción orientada hacia un propósito en la lengua extranjera” (p.36). Además, señala que es necesario enfatizar el enfoque comunicativo, pero eso no significa que los profesores deben rechazar la gramática. Hay que desarrollar todas las competencias. En resumen, este enfoque se caracteriza por el uso de textos reales en las situaciones de aprendizaje, las experiencias personales de los alumnos y el uso de la LO con actividades en contextos reales.

1.3.3 El contexto específico

Otros factores que pueden determinar la presencia de la influencia interlingüística se relacionan con el contexto concreto en el que se lleva a cabo la comunicación, que incluyen los interlocutores, el entorno y el tema de la comunicación. Grosjean (1998) considera que estos factores determinan si el aprendizaje está en el modo bilingüe o monolingüe. Con unos estudios de L3, se han constatado la existencia de la influencia de que dichos factores contextuales pueden determinar el modo de los aprendices. En el trabajo *Lexical transfer in L3 production*, Dewaele

(2001) llega a la conclusión de que el nivel de la formalidad afecta al número total de términos transferidos desde L2 en la producción de L3.

1.3.4 La edad

No hay que ignorar la influencia de la edad en la adquisición de lenguas extranjeras, a pesar de que existe una controversia sobre el factor de “edad” en muchos estudios de la adquisición de L2 (Harley, 1896; Singleton, 1989; Singleton & Lengyel, 1995). En el terreno de la adquisición de L3, el factor de la edad, asimismo, no ha merecido tanta atención como los otros

Es obvio que el proceso de la adquisición y el aprendizaje de una LE en niños de diversas edades es distinto, en concreto, en el caso de los aprendices menores, la edad se asocia con el desarrollo cognitivo y metalingüístico, y se ha constatado que los aprendices de mayor edad avanzan con más celeridad en las primeras etapas de la adquisición de una L2. El desarrollo cognitivo y metalingüístico también podría estar relacionado con la apropiación de L3 y, en particular, con la psicotipología, porque los aprendices mayores pueden tener una percepción más precisa de la distancia lingüística que podría influir en el recurso lingüístico que utilizan cuando transfieren términos de una de las lenguas que conocen.

La mayoría de los participantes en la investigación sobre la adquisición de L3 son niños, por lo tanto, es necesario trabajar con informantes de distintas edades para obtener una visión más completa y científica.

1.3.5 La inteligencia y la aptitud

La inteligencia y la aptitud también son factores esenciales en la adquisición del lenguaje, aunque se discute todavía sobre el papel de la inteligencia y la aptitud de aprender lenguas en la adquisición de L2. Pero la inteligencia y la aptitud son dos conceptos distintos, en concreto, la inteligencia, generalmente, podría concebirse como un conjunto de habilidades y capacidades generales para aprender una lengua,

mientras que la aptitud hace referencia al conjunto de habilidades y capacidades específicas conectadas con una materia lingüística de una lengua no materna (Griffin, 2005).

De acuerdo con Zhao (2014), en muchos estudios, “se han constatado que la habilidad aplicada para aprender una lengua es específica, de suerte que la aptitud lleva a un mecanismo de medición del talento lingüístico de manera individual” (p. 53).

Carroll (1962 en 1981: 105) por su parte, divide la aptitud en cuatro habilidades. (Traducción en Larshen-Freeman & Long, 1994):

- a) La habilidad para codificar la fonética: es la habilidad para identificar sonidos diferentes con el motivo de establecer la relación entre los sonidos y sus símbolos.
- b) La sensibilidad gramatical: es la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras en una oración.
- c) La habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras: es la habilidad de memorizar para aprender con más velocidad las relaciones entre los sonidos y los significados.
- d) La habilidad para aprender una lengua inductivamente: es la capacidad de inducir las reglas de los recursos lingüísticos.

1.3.6 El nivel de educación

Para terminar este apartado, mencionamos el factor del nivel de educación. El nivel de alfabetización y de formación académica de los aprendices puede facilitar la transferencia positiva (Odlin, 1989). Aunque el factor todavía no ha llamado mucho la atención de los lingüistas es un factor indispensable en la adquisición de lenguas extranjeras.

En resumidas cuentas, en la adquisición de L3 intervienen muchos factores y ellos interactúan mutuamente, por lo cual sería muy complejo este proceso. En algunas ocasiones, uno de ellos tiene la gran influencia en la transferencia a la LO, y

en otras, interactúan varios factores al mismo tiempo. Hay algunos que han merecido más atención, por el contrario, otros no llaman tanta atención de los autores. Como un nuevo campo, deberían existir otros factores que pueden afectar a la adquisición de L3, por lo que se necesitan más estudios sobre este tema.

1.4 Conclusiones

En este apartado, se han presentado las principales teorías en el marco de la adquisición del lenguaje: la hipótesis del Análisis Contrastivo, la hipótesis del Análisis de Errores y la Interlengua.

Segundo, también se han introducido los factores esenciales que afectan el proceso de la adquisición de una L2/LE. Para los estudiantes chinos, el español es la tercera lengua, de modo que la adquisición de L3 presenta más diversidad que la adquisición de L2, porque no solo implica todos los procesos asociados con la adquisición de una L2, sino que, además, interactúan las otras lenguas de los aprendices que ya han adquirido o están aprendiendo.

La adquisición de una L3 puede tomar lugar en contextos naturales y formales, y los factores que inciden en este proceso se pueden dividir generalmente en factores lingüísticos y no lingüísticos. Es obvio que los factores mencionados en las secciones anteriores no son todos los que inciden en este proceso, pero en este trabajo nos centramos en los más importantes, sobre todo, en los manuales didácticos y métodos de enseñanza.

PARTE II LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA

CAPÍTULO II LA PRESENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (EL ESPAÑOL) EN EL CONTACTO CHINO

Conforme a las cifras del 2019 del Instituto Cervantes¹⁷, el español se ha convertido en la segunda lengua materna por número de hablantes con casi 483 millones de personas, después del chino mandarín y, a su vez, es la tercera lengua hablada en el mundo, con más de 580 millones de personas (en concreto,

¹⁷ Cifras adaptadas en *El español: Una lengua viva. Informe 2019*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf

580.099.324), tras el chino y el inglés. Al mismo tiempo, se calcula que los aprendices que estudian español como lengua extranjera exactamente son 21.882.448, de los cuales 55.816 estudiantes son chinos.

Considerando el crecimiento progresivo de las personas interesadas por aprender español y el surgimiento incesante de departamentos y centros de español durante el último decenio en China, es imprescindible que se conozca la enseñanza de ELE en el contexto chino, el cual consta de un caso peculiar y complejo por la influencia de la política, de la economía, y del pensamiento chino, entre otros. De modo que en esta sección presentaremos principalmente las siguientes partes: la educación en China, la historia y la situación actual de ELE en China, y la enseñanza de ELE en China.

2.1 El sistema educativo en China

En el sistema educativo en China, las escuelas y los padres desempeñan papeles de gran magnitud. Por una parte, las escuelas se encargan de impartir asignaturas de una manera muy rígida; por otra parte, los padres siempre prestan mucha atención a las notas de sus hijos, porque, en China, solo los que sacan buenas notas en el examen nacional de acceso a la universidad china pueden ser admitidos en las mejores universidades, lo que significa que, al graduarse, sus hijos lograrán encontrar un buen trabajo que les permitirá tener una buena vida.

El sistema de educación chico está dividido en 4 etapas: la infancia (de 3-5 años), la primaria (6-11 años), la secundaria (primer ciclo de 12-14 años; segundo ciclo de 15-17 años) y la universidad (18-21 años).¹⁸ Hemos hablado de que quieren ir a las mejores universidades y para cumplir este deseo deben empezar por el inicio. Dicho de otra manera, metafóricamente, el número de guardería, de colegios o escuelas, de universidades se presenta como una pirámide, de modo que para entrar en una universidad prestigiosa han de ir a un colegio o una escuela mejor, y la vía de acceso

¹⁸ La edad de cada etapa no es definitiva, solo ponemos como ejemplo lo más frecuente. También hay algunos casos especiales en función de cada familia.

se basa en una prueba. Además, después del primer ciclo de secundaria se hace obligatoriamente un examen para seleccionar a los que puedan seguir al segundo ciclo. En este contexto, dicho examen tiene mucha importancia para todos los chinos; además, influye en alguna medida en la metodología de enseñanza y los manuales.

A continuación, vamos a hablar de la metodología de enseñanza en China. Hasta hoy, en la mayoría de las regiones chinas se sigue utilizando el método tradicional en clase.

Teniendo en cuenta las ideas educativas de Confucio, los profesores eran protagonistas o jefes en clase; por su parte, los alumnos debían obedecerles y no podían contradecir lo que impartían. Más tarde, Mención desarrolló y amplió el pensamiento y la filosofía del Confucionismo. Como consecuencia, se formó la metodología tradicional basada en dichas ideas, que se caracteriza porque se dedicaba mucho tiempo y esfuerzo a la gramática, al vocabulario y a la traducción. Se consideraba la base y el origen de la educación moderna de China y este paradigma está arraigado profundamente en el sistema educativo actual chino.

Por su parte, “los maestros en general solo repiten al pie de la letra el contenido del manual oficial, donde la información es estática, detenida” (Gallos Camacho, 2014, p. 118). Debido a la influencia de este paradigma de enseñar, los estudiantes memorizan todo lo que explican los instructores en la clase y casi no reflexionan. Este método recurre mucho a la memorización y carece de práctica.

Vamos a ofrecer, a modo de ejemplo, una muestra detallada de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto chino en los colegios.¹⁹

Los profesores se centran en la gramática y el vocabulario, es decir, en clase invierten mucho tiempo en la explicación de reglas gramaticales y usos de vocablo, incluso les exigen a los alumnos memorizar dichas reglas y listas de palabras con sus correspondientes traducciones al chino, porque en el examen la mayoría de las preguntas es de gramática. Por otra parte, en cada grupo hay unos 40 alumnos, así que

¹⁹ En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en los colegios, nos referimos esencialmente en este trabajo al inglés.

es difícil que se realice una interacción entre el profesorado y el alumnado durante los 40-45 minutos que dura cada clase.

El pensamiento de Confucio no solo tiene influencia en la educación y en la cultura, sino que también plasma el carácter nacional chino. Los estudiantes chinos suelen ser tímidos, responsables, trabajadores y disciplinados, por ello la gran parte de ellos se acostumbra a callar para no sentir vergüenza. El autor Sánchez (2009), partiendo de su experiencia de ser profesor español en China, afirma que:

En China, más de uno hemos experimentado cierta perplejidad en el modo en que los estudiantes chinos aprenden, y también en el modo en que los profesores chinos enseñan: la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expansión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo, etc. (p. 2)

Como resultado de este modo de enseñanza los estudiantes son buenos para memorizar, pero no desarrollan la capacidad de aprender proactivamente, ni de reflexionar, ni de practicar.

Es decir, en lo referente a una lengua extranjera, dominan perfectamente la gramática, sin embargo, no son capaces de expresar sus ideas aplicando la gramática en ellas.

2.2 La historia y la situación actual de la enseñanza de español como una LE en China

El español se considera en China *xiaoyuzhong* (小语种 idioma pequeño o minoritario), ya que se refiere a aquellas lenguas cuyos aprendices no son muchos, frente al inglés, el cual se denomina *dayuzhong* (大语种 idioma grande o mayoritario)

ya que posee una gran cantidad de estudiantes. Esta definición está relacionada, en gran medida, con el contexto político, económico e histórico de un país.

Entre los años 1947-1956, la lengua extranjera obligatoria en los centros educativos fue el ruso, por la relación muy estrecha entre la República Popular de China y la antigua Unión Soviética, y a partir de los 60 años, el inglés atrajo la mirada del gobierno chino, porque China estableció relaciones diplomáticas con muchos países, y el inglés es la lengua más hablada en el mundo. En consecuencia, este idioma se convirtió realmente en la lengua mayoritaria. Hasta ahora, sigue siendo la más aprendida y hablada en China. En las escuelas primarias se ha incluido el inglés como una asignatura obligatoria, y además, se incluye el examen de inglés en el acceso a la universidad, así como otras asignaturas tales como la lengua china o matemáticas, entre otras.

Con respecto al español, es una lengua que también ha sufrido muchos cambios diacrónicamente; por lo general, se puede dividir la enseñanza del español en China en dos periodos: de 1952 a 1999; y de 2000 al momento actual. En las siguientes secciones, expondremos el desarrollo de español en China como lengua extranjera.

2.2.1 Antes del siglo XXI

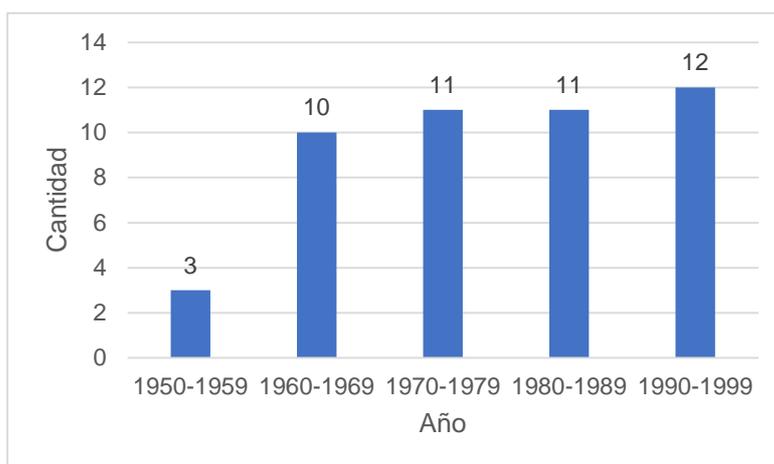
El español se empezó a impartir en la República Popular de China desde principios de los años cincuenta del siglo pasado. Concretamente, en 1952 se fundó el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (ahora se llama Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing), en virtud de la demanda de intérpretes del español en aquel momento en el Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico. Esto se considera el inicio de la enseñanza de español como carrera universitaria en China y aquellos primeros licenciados chinos, expertos ahora, se han convertido en los pioneros en los campos relacionados con el español.

En los años siguientes se fundaron departamentos de español sucesivamente en algunas universidades como la Universidad de Economía y Comercio Exterior, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, la Universidad de Beijing, etc.

Por lo demás, en 1962 se publicó el primer manual con autores chinos que se titulaba, *Español*, editado por *The Commercial Press*.

Hasta 1999 había 12 universidades en las que se crearon departamentos de español gracias a los esfuerzos de los hispanistas y los profesores chinos.²⁰

Grafico 2.1. Número de universidades chinas con departamentos de español (1952-1999)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de *Enseñanza e Investigación del Español en China* (Lu, 2000, pp. 13-27)

En este periodo, la República Popular China y muchos países hispanoamericanos establecieron relaciones diplomáticas. Muchos estudiantes y profesores fueron enviados por el gobierno a países de habla española para aprender esta lengua y había programas de intercambio entre las universidades chinas y algunas españolas (Marco Martínez & Lee Marco, 2010). Según Yang (2004), en 1960 China envió a unos 204 chinos a Cuba para que recibieran la formación de español. Además, los primeros autores indicaron que de 1953 a 1956 se graduaron en total 41 alumnos de español. Hasta 1999 el número de los estudiantes matriculados en español era de menos de 500.

⁰ Véase anexo 1 (tabla 1).

2.2.2 Después del siglo XXI

Tras el desarrollo de medio siglo, la enseñanza de español en la tierra de Confucio ha alcanzado una extensión considerable en el contexto de la apertura china al exterior y la globalización (Lu, 2007). Esto quiere decir que a partir del 2000 el gobierno llevó a cabo la reforma educativa, de modo que las universidades tenían libertad para elegir su segunda lengua. Por otra parte, en estos últimos años, las relaciones políticas y económicas entre China y el mundo en español son más estrechas que antes, sobre todo, con los países hispanoamericanos. Según González Puy (2018), China ya “se ha convertido en uno de los principales inversores en Hispanoamérica y el principal destino para las exportaciones de muchos países de la región” (p.1). A la vez, el comercio entre China y España también ha aumentado mucho en los últimos diez años. Todo ello incrementa la demanda de personas que hablen chino y español. Por consiguiente, el interés por aprender español ha crecido con gran rapidez.

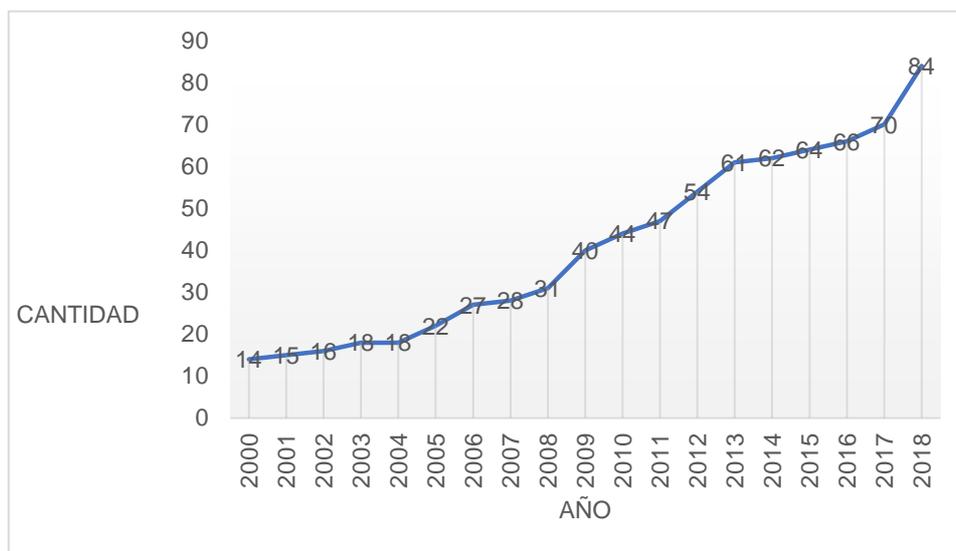
2.2.2.1 Distribución de centros de enseñanza de español

De acuerdo con las cifras de la Selección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en las Universidades Chinas (SECOELEU),²¹ las universidades en China continental, con departamento de

²¹ Se trata de una subcomisión especificada en la lengua española de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en las Universidades Chinas, que fue fundada en 1992 por el Departamento de Educación Superior de la Comisión Estatal de Educación, cuyas funciones principales constituyen las siguientes: coordinar los planes de estudio de lenguas extranjeras; guiar la reforma educativa, la colección de manuales aplicados en las universidades chinas y la formación de docentes; y evaluar la calidad de la enseñanza. En los estudios de la autora Huang (2014), se denomina esta subcomisión de español el grupo de la Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior, pero, en este trabajo, adoptamos la denominación de Arriaga (2004). Concretamente, la SECOELEU convoca ciertos planes generales de estudio, y cada departamento de español elabora programas basándose en dichos planes de estudio. En general, en los programas se abordan los objetivos, las asignaturas, los manuales, la

español (licenciatura, máster y doctorado) se han multiplicado por 6, por lo que han pasado de 14 en el año 2000 a 84 en 2018.

Gráfico 2.2. Número de universidades chinas con departamentos de español (2000-2018)



Fuente: elaboración propia basándose en los datos obtenidos de SECOELEU (2018)

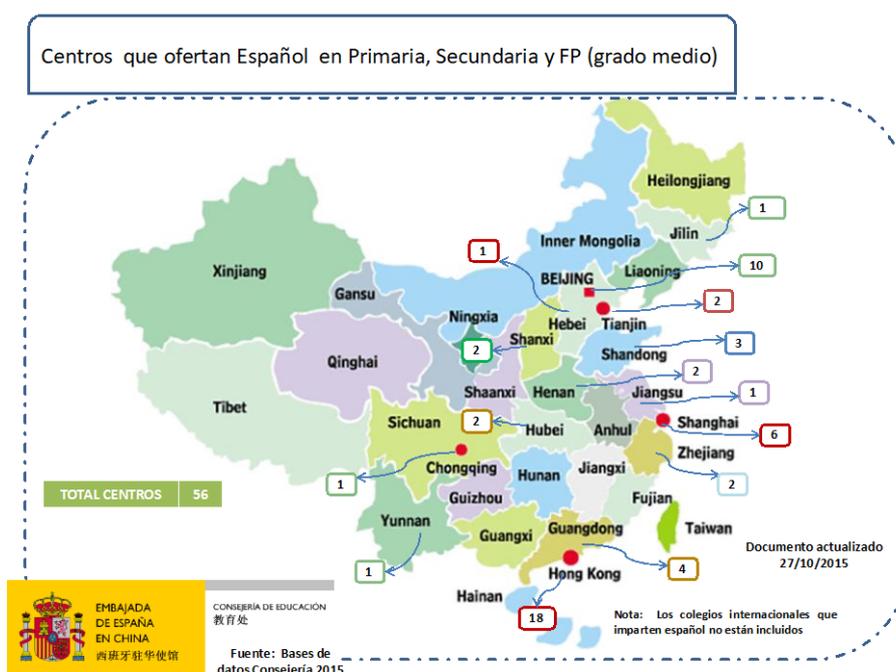
González Puy (2018) señala que según una encuesta hecha por el Instituto Cervantes, en el curso 2018-2019 el número de centros de enseñanza superior de español en China habría sido de 126, incluyendo institutos de enseñanza superior, escuelas de formación profesional y universidades con departamento de español (diplomatura, licenciatura, máster y doctorado).

Además, hay que mencionar la enseñanza de español en la educación primaria y secundaria. A partir de los años 60 del siglo pasado, en algunas escuelas secundarias se impartió español, especialmente en las afiliadas a universidades de lenguas extranjeras, pero eran muy pocas.

metodología de enseñanza, el profesorado, los horarios, etc. Se organizan reuniones anuales en distintas universidades chinas con el fin de investigar las cuestiones relevantes en la enseñanza de español de cada año y buscar resoluciones.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en China indica que, desde 2007, en China continental hay 4 Secciones Bilingües: Colegio de Lenguas Extranjeras de Pekín, afiliado a la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín; Escuela de Lenguas Extranjeras de Ganquan de Shanghai; Escuela de Lenguas Extranjeras de Xi'an; y Colegio de Lenguas Extranjeras de Jinan. A continuación, se incluye la distribución de centros de español en Primaria, Secundaria y Formación personal (FP).²²

Imagen 2.1. Centros que ofertan Español en Primaria, Secundaria y FP



Fuente: Consejería de Educación de la Embajada de España en China (2015)

En 2018 las autoridades educativas de la República Popular China publicaron un decreto según el cual incluirían al español en el abanico de segundas lenguas extranjeras opcionales en la enseñanza secundaria a partir del curso 2018-2019, junto

²² Consejería de Educación de la Embajada de España en China. <http://www.educacionyfp.gob.es/china/dam/jcr:fde1d6c9-4dd1-4b6c-bd72-8139508b186e/mapa-centro-s-primaria-secundaria-oct2015.pdf>

con el inglés, el ruso y el japonés, es decir, se incluye en el examen nacional de selectividad, que se llama *gaokao* (□ □), para acceder a la Educación Superior en China. En una rueda de prensa del Ministerio de Educación de la República Popular de China en 2019 se informa que antes del año 2022 todos los colegios públicos en China Continental terminarán la reforma educativa, esto es, se ajustarán asignaturas y se añadirán 3 nuevas: alemán, francés y español.²³ En los próximos años se prevé que más escuelas y centro de estudios ofrezcan más cursos de español.

2.2.2.2 El alumnado y la motivación de aprender español

China ha sido el país con un mayor crecimiento económico a nivel mundial a partir de finales del siglo pasado, y en estos últimos años, con la cooperación de la economía entre China y el mundo español, la demanda en el mercado laboral del profesional que maneja bien el español ha aumentado. Este crecimiento anima a los jóvenes a aprender español para tener una buena salida profesional, así que el número de estudiantes de español ha crecido en todo el país.

De acuerdo con fuentes oficiales de SECOELEU, hoy en día, en las universidades chinas hay más de 14.000 estudiantes licenciados en español. Por su parte, hay unos 34.800 estudiantes de español entre los estudiantes matriculados en grados de Filología Hispánica, las diplomaturas de Español y los que lo estudian como segunda lengua u optativa en otras especialidades.

La decana de la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Yu, indica que en China cada año unos 10.000 alumnos estudian español como especialidad, un número que en los próximos años se multiplicará. Considerando la aparición de centros privados en los que se imparte el español y cursos on-line o no reglados de español, resulta muy

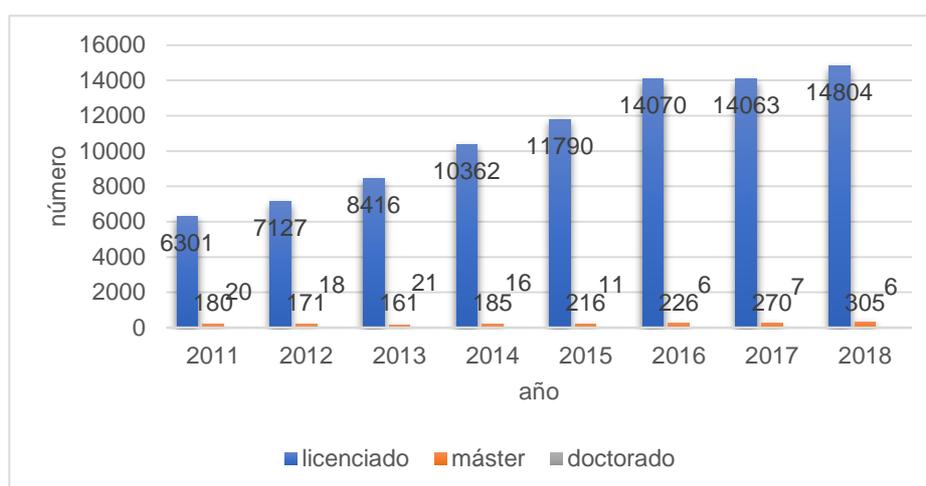
²³ Ministerio de Educación de República Popular de China.
http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/50754/sfcl/201906/t20190620_386630.html

difícil obtener un número exacto de estudiantes de español en toda China. Así, en este trabajo, seguimos adoptando las cifras de SECOELEU.

Con arreglo a fuentes oficiales, en 2011 en las universidades había 6.501 estudiantes de español, entre los cuales 6.301 eran de licenciatura, 180 de máster y 20 de doctorado. En 2018 se calcula que eran 15.115 en total los estudiantes de español, de los cuales 14.804 estudiantes eran de licenciatura, 305 de máster y 6 de doctorado. He aquí un gráfico con el objetivo de mostrar la evolución más claramente.

En el siguiente gráfico, se muestra la cantidad de estudiantes de licenciatura, máster y doctorado entre 2011 y 2018.

Gráfico 2.3. Número de estudiantes de español en universidades chinas (2011-2018)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SECOELEU (2018)

Comparativamente, en este gráfico se observa que entre 2011 y 2018 el número de licenciados es enorme y crece rápidamente, mientras que el número de estudiantes de máster y de doctorado es mucho menor. La causa de esto es porque, por una parte, en China los departamentos de español que tienen derecho a ofrecer máster y doctorado son pocos; por eso, no hay tantas plazas de acceso. Por otro parte, el máster en China dura al menos 2 años, pero en España generalmente es de 1 año; en este caso, los estudiantes pueden ahorrar 1 o 2 años. También influye el hecho de que la mayoría de los licenciados de español ya ha encontrado buenos trabajos antes de graduarse.

Igualmente, las limitadas plazas también se relacionan con la disminución de los doctorados.

No obstante, con el crecimiento rápido de la fundación de departamentos de español y del número de estudiantes de español, la enseñanza de español en China se enfrenta a varios restos y problemas pendientes de resolver. Concretamente, el desarrollo de la enseñanza de español en las universidades carece de planificación científica, marcada y razonable, e incluso muchas de ellas, con el fin de satisfacer la demanda de intérpretes de español del mercado, crean departamentos de español, independientemente de las condiciones necesarias.

Hasta 2018 el número de departamentos de español aumentó 6 veces, en contraste con los 14 departamentos de español del año 2000, y el de estudiantes de grado aumentó más de 17 veces entre 2000-2018. En 2000 se calcula que había unos 850 estudiantes de grado de español. En resumidas palabras, las perspectivas de este tipo de desarrollo que carece de planificación científica son preocupantes.

Exceptuando este problema, en las siguientes partes de este apartado veremos otros, tales como el profesorado, el plan de estudio, manuales y metodología de enseñanza.

2.2.2.3 El profesorado

Uno de los escollos en la enseñanza de ELE en China, sin duda alguna, es el profesorado. Muchos autores tanto chinos como extranjeros, tales como Zheng (2009), Lu (2000), González Puy (2012), Marco Martínez & Lee Marco (2010) y Santos Rovira (2011), notaron esto y han hecho varios estudios sobre este tema. En esta parte, analizaremos el profesorado de ELE basándonos en dichos estudios realizados y en las cifras de SECOELEU.

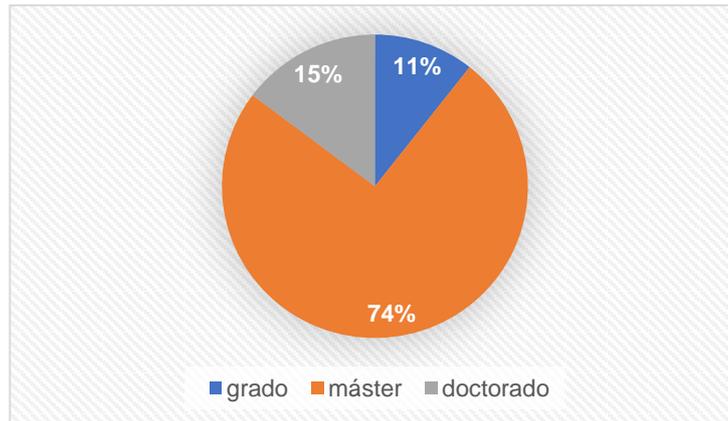
Al hablar del profesorado, existen ciertas imperfecciones pendientes de solucionar, que principalmente son la falta de profesores y de competencia para enseñar, y vamos a mostrar las estadísticas con respecto al título académico de los profesores y la composición del profesorado universitario.

La falta de profesorado de español ha sido un reto llamativo, sobre todo en el siglo pasado y los primeros años del siglo XXI. Desde el punto de vista del número, en 1956 sólo había 11 profesores de español en toda china continental y el gran parte de ellos trabajaban de intérprete antes de ser profesores. Afortunadamente, en este último decenio esta situación ha cambiado. En virtud de las cifras de SECOELEU, hasta 2016 la cantidad de profesores chinos alcanza al número de 583, casi el doble comparando con los 310 de 2011.

Desde la perspectiva del título de los profesores, en el inicio de enseñanza de ELE en China, la mayoría de ellos son los que previamente han cursado la licenciatura en la Facultad de Filología Hispánica. En este sentido, los que tienen título de máster o de doctorado son pocos. Por suerte, “desde el año 2005, se exige a los nuevos profesores que tengan, al menos, un título de máster” (Santos Rovira, 2011, p. 54). En estos años, el número de los que poseen título de máster y de doctorado ha aumentado vertiginosamente. Actualmente se tiende a ofrecer plazas solamente a los doctorados de español en la Facultad de Filología Hispánica, los cuales han cursado la carrera de lengua española o literatura en grado y en máster.

Considerando fuentes oficiales, hasta 2016 hay en total 583 profesores chinos en China Continental, de los cuales aquellos con título de grado son 62, con título de máster llegan a 435 y los doctorados son 86, frente a menos de 10 en 2005. Muchos de los profesores con título de máster están estudiando el doctorado, de ahí que vaya a aumentar el porcentaje de los doctorados en un futuro no muy lejano.

Gráfico 2.4. Título del profesorado universitario de español en China (2016)



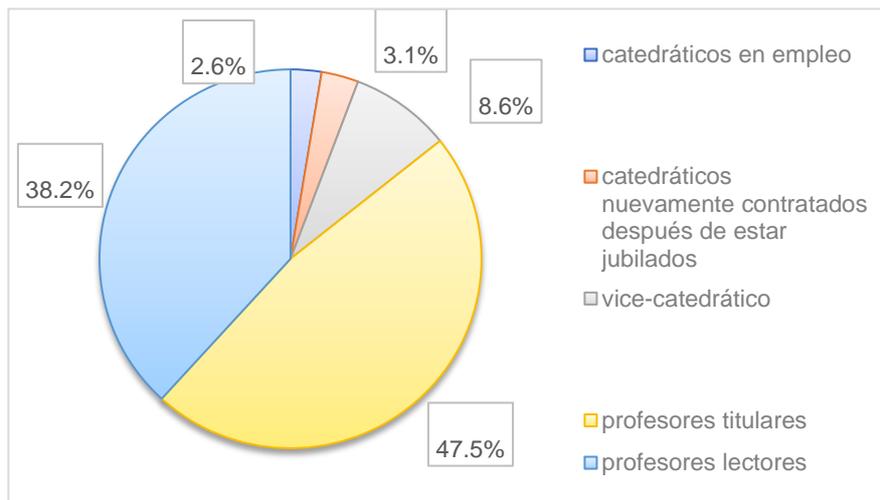
Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SECOELEU (2016)

Por último, no hay que desestimar la composición del profesorado universitario en China, que también ha experimentado un desarrollo constante. Por un lado, la mayor parte de los profesores son nacionales, mientras que los extranjeros son muy pocos.

Por otro lado, la composición de los instructores chinos nos llama la atención.

El autor Zheng en 2009 investiga a 190 profesores nacionales de español que vienen de 24 universidades, teniendo en cuenta los porcentajes de catedráticos en empleo, de catedráticos nuevamente contratados que superan la edad de la jubilación y de vice-catedráticos que son el 22,60%, y profesores titulares y profesores lectores que llegan al 77,30%. En 2016, se publican las cifras de la estructura del profesorado universitario. La mayoría de ellos son profesores titulares (47,50%), y los catedráticos solo ocupan un porcentaje mínimo (5,70%).

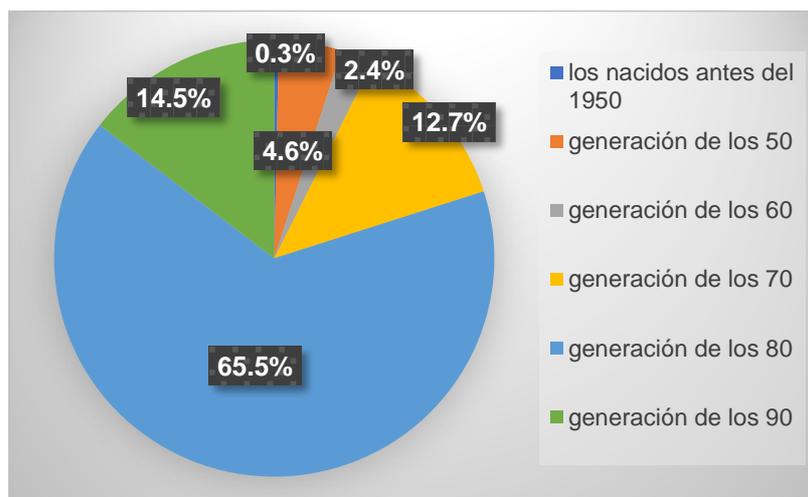
Gráfico 2.5. Estructura del profesorado universitario



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SECOELEU (2016)

Además, la edad del profesorado en China presenta un desequilibrio. Como consecuencia de la fisura causada por la política de aquella época, entre los años 60-70 del siglo pasado no creció la cantidad de profesores. Por ello, los alumnos tienen o bien profesores muy jóvenes, o bien profesores que están cerca de su jubilación, o bien profesores que se han jubilado, pero siguen enseñando (Santos Rovira, 2011). Hoy en día, se presenta una tendencia de crecimiento de jóvenes graduados. Según SECOELEU (2016), la mayor parte del profesorado es de la generación de los 80 (entre 30-39 años), puesto que muchos profesores antiguos se han jubilado, y cada año más jóvenes (la generación de los 90) se gradúan con el título de máster y de doctorado.

Gráfico 2.6. Edad del profesorado universitario del español en China (2016)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de SECOELEU (2016)

2.2.2.4 El plan de estudios

En este trabajo solo hablamos del plan de estudios del grado, porque los estudios universitarios son la vía principal y la base de la formación del profesional en español.

Tal como se ha planteado, los universitarios son los que han superado el segundo ciclo de enseñanza secundaria, así como el *gaokao*, que contiene un examen obligatorio de la lengua china, de matemáticas, y de una lengua extranjera, que suele ser el inglés. Se puede doble vía: la de ciencias o la de letras.²⁴ Los estudiantes en su mayoría no tienen conocimientos previos de español antes de ser admitidos en las universidades. Generalmente son similares en edad y formación profesional y cultural, de ahí que comiencen por el alfabeto.

El plan de estudios es determinado por cada centro, y consta de asignaturas comunes y asignaturas propias del español. Las primeras constituyen principalmente filología china, lengua inglesa, informática, economía, política, derecho, historia, educación física, etc.

Debido a la importancia del inglés en *gaokao*, a los estudiantes les supone demasiado tiempo estudiarlo. El Ministerio de Educación de China publicó que a

²⁴ Los alumnos de Humanidades deben asistir al examen de letras, que comprende geografía, política e historia. Por su parte, en la rama de ciencias se evalúan especialmente conocimientos de física, química y biología.

partir de 2001 se impartiría el inglés en la escuela primaria de tercer curso (a los 8 o 9 años), pero en algunas regiones más desarrolladas el estudio comenzó en la escuela primaria de primer curso (a los 6 o 7 años). En este contexto, la gran mayoría de los alumnos chinos tiene conocimientos previos de inglés antes de aprender el español.

Las asignaturas propias ocupan aproximadamente dos tercios del horario total en función de cada Facultad de Filología Hispánica y se suelen dividir en dos periodos: en los dos primeros cursos se enseñan fundamentalmente las destrezas básicas del español y en los otros dos se profundizan y se amplían los conocimientos culturales y teóricos. Entre estas asignaturas propias se encuentran algunas comunes o parecidas obligatorias: lectura intensiva, lectura extensiva, expresión oral, expresión auditiva, redacción en español; y algunas optativas, como español audiovisual, traducción chino-español, literatura española, literatura latinoamericana, lectura, gramática española, etc.

Dichas asignaturas se crean teniendo como guía el *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 en 1998 y 2000, respectivamente. Tal como señala el comentario de Marco Martínez & Lee Marco (2010), “el currículo de la licenciatura en Filología Hispánica (elaborado entre 1998 y 2000) incluye los objetivos generales, los contenidos fonéticos y gramaticales, los niveles de destrezas, el contenido cultural y la estructura de asignaturas troncales y optativas” (p.12).

Con eso, queremos decir que, en la última década, la situación de la enseñanza de español en China ha experimentado un enorme cambio, pero los planes de estudios de las universidades chinas siguen adaptando los mismos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y no los renuevan.

2.2.2.5 La metodología de ELE

La metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en China no es igual que en otros países occidentales. Es obvio que no existe un método ideal para cualquier estudiante. Por su parte, Sánchez (2009) también propone que no existe un método que pueda solucionar plenamente los problemas. Sin duda, determinados métodos de enseñanza que nos parecen adecuados para aprendices occidentales resultan posiblemente inadecuados para sinohablantes; sin embargo, no queremos decir que ahora los métodos pedagógicos en la enseñanza de ELE en China sean absolutamente apropiados.

En esta sección, intentaremos mostrar algunos métodos que se utilizan en el aula de ELE reglada en China.

En el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras, el método más empleado en las escuelas era el de gramática-traducción, parecido al método aplicado en la enseñanza de la lengua china. Según los autores Marco Martínez & Lee Marco (2010), “este método tenía su origen procedente de la enseñanza de latín y griego: explicaciones gramaticales, memorización de vocabulario y traducción, así que encajó perfectamente con el método tradicional que se usa en la educación china” (p.4). Aunque sufre muchas críticas, este método sigue teniendo una influencia profunda en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Asimismo, en cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera, entre los profesores locales chinos los métodos predominantes son el de gramática-traducción y el estructural (Zhu, 2001; Yang 2013; etc.). De hecho, estos ponen énfasis en la gramática y el vocabulario y exigen a los alumnos memorizar reglas gramaticales y listas de vocabulario, así como textos de cada lección.

Según el autor Yang (2013), “actualmente, la situación académica en China está condicionada por la metodología docente basada en la repetición de los manuales didácticos” (p.4). El aprendizaje en general comienza por el conocimiento lingüístico, guiado por los profesores, y a continuación se sigue con los ejercicios. Los alumnos están acostumbrados a memorizar las reglas lingüísticas, pues debido a la enorme distancia lingüística entre su lengua nativa y la lengua meta (Lu, 2008; Yang, 2013), resulta muy difícil comprender conocimientos lingüísticos. Por este motivo, el método

G-T, partiendo de vista de este punto, facilita la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado en China, a pesar de que los profesores foráneos sostienen que es anticuado y rígido.

Sin embargo, la metodología está cambiando paulatinamente a lo largo de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en China. En estos últimos decenios, cada día más jóvenes van a países hispanohablantes y cursan un grado, máster y doctorado, de ahí que puedan conocer otros métodos que se emplean en estos países y los pongan en práctica en las aulas chinas. Además, con el desarrollo de la tecnología y el intercambio entre China y otros países, los profesores de lenguas extranjeras tienen más oportunidad de conectar con nuevos métodos de enseñanza.

En este contexto, merece la pena mencionar dos métodos que se aplican en el aula de ELE en China: el método audio-lingual y el método comunicativo. El primer método toma el conductismo como base teórica y postula un aprendizaje natural a base de oír y repetir. En virtud de este método, los profesores no explican ni contextualizan la gramática, sino que solo hablan de la lengua meta y, a su vez, los alumnos escuchan y repiten lo que dicen sus profesores hasta que lo interiorizan y lo hablan como si fuera la lengua materna.

El método comunicativo en los últimos años se ha puesto muy de moda en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Muchos profesores foráneos de español prefieren este método y han intentado ponerlo en práctica en sus aulas, pero el resultado no es el deseado, tal como dice Santos Rovira (2011), “cuando los profesores extranjeros tratan de promover en el aula actividades basadas en la comunicación, estas no suelen tener éxito, debido a la falta de cooperación del alumnado, nada acostumbrado a ellas y, por ello, reticente al cambio” (p.68). Pero este método en China todavía se encuentra en proceso de adaptación y se necesitan más esfuerzos por parte de los docentes para que sea adaptado al contexto chino.

Para terminar esta parte, es necesario mencionar que las nuevas tecnologías hoy en día se van incorporando a las aulas. En algunas universidades se han establecido varios laboratorios con el fin de que los alumnos puedan mejorar su comprensión audiovisual y expresión oral (Yang, 2013). Por lo demás, han nacido muchas

aplicaciones y plataformas donde hay muchas informaciones relacionadas con español como RTVE, EL MUNDO, EL PAÍS, entre otros.²⁵ Así que en el futuro, las TIC desempeñará un papel importante.

2.2.2.6 Manuales didácticos usados en el aula en China

En esta sección, querríamos presentar algunos manuales didácticos usados en China, en especial *Español Moderno* (la versión revisada), porque normalmente se mantiene una fuerte relación entre materiales y métodos de enseñanza. Por otra parte, también presentamos el manual *Prisma* (Nivel A1). En este sentido, Zhu (2010) considera: “el contexto de la enseñanza del español en China como un entorno dominado por la metodología estructural: el libro define el método, el profesor es una herramienta que completa las explicaciones gramaticales y corrige los ejercicios sugeridos en el manual”²⁶(p.9).

Es cierto que en los departamentos de español les faltan libros adecuados y actualizados, pero no estamos de acuerdo con la idea del autor Santos Rovira²⁷ (2011), quien dice: “las universidades chinas deben afrontar aún grandes impedimentos económicos. Uno de los más destacados es la falta de libros adecuados y actualizados para la enseñanza” (p. 67). Desde nuestro punto de vista, esto es decidido por el sistema educativo chino y cada departamento de español de las universidades.

Los manuales didácticos utilizados en China se dividen en aquellos designados oficialmente por la Coordinación Nacional de Español de China y los determinados por los propios profesores. Así que en distintas universidades pueden tener varias

²⁵ Por la política, en China muchas aplicaciones como YouTube, Facebook, Instagram están prohibidas, pero algunas como RTVE, EL PAÍS sí se pueden usar.

²⁶ Adaptado de Anglada Escudé & Zhang (2012, p. 47).

²⁷ Por su parte, el autor (2011) añade en su libro que “los alumnos, por norma general, a lo largo de su carrera universitaria, únicamente tienen que comparar los tomos del profesor Dong Yansheng y algún diccionario bilingüe, ya que la situación económica de muchos de ellos no les permite otra cosa” (p.68).

asignaturas obligatorias y optativas en común usándose dichos materiales oficiales de español, aunque se nombran de diferentes formas.

En la última década, con el desarrollo de la enseñanza de ELE en China y la ayuda del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, los departamentos de español disponen de algunos libros editados en España. Sin embargo, los profesores nacionales prefieren utilizar materiales oficiales cuyos autores en su mayoría son chinos, y aquellos de España solo se emplean como manuales auxiliares.

La razón por la que el profesorado sigue usándolos es que las explicaciones son en chino, por lo cual resulta fácil de entender para los estudiantes de nivel cero. Por otro lado, los profesores locales los conocen y los manejan perfectamente, ya que los utilizaron también cuando cursaron el grado. Casi todos los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras autorizados en el mercado de las editoriales chinas se centran en conocimientos lingüísticos y vocablos. Por el contrario, los profesores foráneos les gusta usar los manuales editados en España, debido a que siguen métodos nuevos, como por ejemplo el comunicativo.

2.2.6.1 Español Moderno (vol.1)

Entre estos manuales oficiales, hay que mencionar *Español Moderno*²⁸, que es el más popular y usado en la licenciatura de Filología Hispánica en las universidades chinas, cuyos autores son Dong y Liu. Según Dong (2009), los tomos son “los libros que se han utilizado o se utilizan en los centros de enseñanza superior de todo el país en los que se incluye la Filología Hispánica como carrera universitaria” (p.60).

²⁸ Nos referimos a la versión actual de *Español Moderno* (2014). En 1999 se publicó la primera versión de *Español Moderno* (现代西班牙语), que se eliminaron algunos textos anticuados de la colección anterior *Español* (西班牙语) y se añadieron contenidos nuevos en este manual para adaptarse a los cambios sociales en China. Desde 2011, asimismo, los autores emprendieron la reedición y revisión de la versión de 1999. En 2014 sacó la luz la versión actualizada.

A continuación, analizaremos el primer tomo a partir de estos aspectos: estructura del manual didáctico y la metodología.

El primer tomo de este libro de texto se aplica a la asignatura llamada normalmente *Lectura Intensiva*²⁹, del primer semestre del primer curso de grado, cuyos estudiantes casi son de nivel inicial de español. En el primer año se destina en general mucho tiempo a esta disciplina. Como ejemplo, según el plan de estudios de la Universidad Normal de Shandong, el curso denominado *Español Comprensivo* (antes era *Lectura Intensiva*) representa dos tercios del total de horas de las asignaturas propias de la carrera de Filología Hispánica.

En concreto, el tomo 1 consta de 306 páginas divididas en 16 unidades más un glosario al final del libro y, cada una está formada por varias partes semejantes. De facto, son lecciones en las que predomina la gramática y está enfocado en la memorización y la repetición de contenidos. Tal como se ha referido, este volumen es para alumnos de conocimiento cero de español, por lo tanto, en las primeras 8 lecciones se incluye una parte de fonética y a partir de la unidad 10 se sustituye dicha parte por ejemplos con algunos vocablos usuales en la vida cotidiana. Además, se adjunta un audio mp3 como material complementario, en el que se aparecen textos, vocabulario, fonética y ejercicios.

— Comienza con dos textos introductorios relacionados con el tema de cada unidad.

El primero suele ser un diálogo y el segundo puede ser o bien un texto descriptivo o bien un diálogo.

Figura 2.1. Textos

²⁹ Los profesores chinos se encargan de esta asignatura, en clase primero enseñan fonética y luego explican cada elemento gramatical y léxico en chino con ejemplos para que sus alumnos lo comprendan. Después de ver estas partes, se trabaja con textos escritos en español para traducir al chino.



- Javier:** Buenas noches, Enrique. ¿Adónde vas con tanta prisa?
- Enrique:** Voy a comprar algo y temo llegar tarde a la tienda. Cierra a esta hora.
- Javier:** ¿Puedes hacerlo mañana? Hoy es mi cumpleaños. Quiero invitarte a cenar.
- Enrique:** ¡Felicitaciones!
- Javier:** Muchas gracias. Me alegra celebrar mis dieciocho años con un amigo. Y tú, ¿cuántos años tienes?
- Enrique:** Diecinueve. Como ves, soy un poco mayor que tú.
- Javier:** En realidad, casi somos de la misma edad. ¡Ya! Llegamos al restaurante. ¿Entramos?

Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 66)

Hay que afirmar que, por lo general, los textos del libro son interesantes porque son de situaciones muy típicas, es decir, reflejan el uso real de la lengua. Tal como dicen sus autores, se han abandonado expresiones que casi no usan los nativos de español, tales como “*esto es una mesa*”. No obstante, a veces el contexto de los textos es extraño. Por ejemplo en esta figura Javier invita a su amigo Enrique sin saber su edad.

Conviene indicar que nos damos cuenta de que se avanza demasiado rápido este libro para llegar al nivel A2 o B1 porque en ocasiones aparecen algunas expresiones que no se usan en la vida real. Con esto queremos decir que algunas oraciones no son adecuadas para estudiantes de nivel umbral. Como ejemplo de esta afirmación mostramos los siguientes enunciados que, no olvidemos, deben ser aprendidos por alumnos que llevan apenas unas semanas estudiando una lengua nueva y lejana lingüísticamente de su lengua materna.

Unidad 2: *¿Me preguntas quién es nuestro profesor?*

¿cómo son ellos?

Unidad 4: *Aunque terminamos la jornada muy cansados, yo dio que sí.*

Además, otro fenómeno llamativo consiste en la carencia de conectores. Vamos a ver algunas oraciones adaptadas en este libro:

Unidad 2: *Víctor, Pablo y Pilar son latinoamericanos. Yo soy china. Los cuatro somos amigos. Ahora estamos en Alemania. Somos estudiantes. Estudiamos alemán.*

Unidad 3: *El padre de Juan es médico. Trabaja en un hospital. Su madre es profesora. Enseña inglés en un colegio.*

Unidad 12: *Si alguna de ellas se acerca demasiado no griten ni la amenacen. Nuestro personal sabe cómo protegerlos.*

De acuerdo con Santos Rovira (2001):

En vez de unirse diversas oraciones utilizando los conectores de una lengua tan rica como la española, se conectan mediante signos de puntuación, esto es un fallo que no debería producirse en un libro que está destinado a ser la base de unos futuros licenciados en Filología Hispánica. (p.71)

Exceptuando lo que hemos presentado, encontramos ciertos errores a lo largo de sus extensas 306 páginas. A continuación ofrecemos, a modo de ejemplo, algunas oraciones citadas de este manual (Vol. 1) y los subrayamos.

Unidad 3: *Juan estudia bachillerato (la secundaria).*

Estoy todavía en el bachillerato.

Unidad 4: *¡Qué alegría de volverte!*

Repaso las lecciones estudiadas y me preparo para las nuevas.

Unidad 7: ¡Qué casualidad! *Hablamos de Internet y justo me traen los libros que acabo de encargar por este medio. ¿Puede esperarme un rato? Voy a pagar el servicio.*

Todo eso lo puedes adquirir lo puedes con solo teclear el ordenador (computadora).

Unidad 9: *Al salir del ascensor, tomen a la derecha y avancen unos metros por el pasillo.*

— En virtud de los textos anteriores se da un bloque de léxico en cada lección y, en ocasiones, se añaden vocablos adicionales. Detrás de estas palabras, se da la correspondiente abreviatura de la categoría de ellas y la explicación en chino de cada una sin ejemplos de uso. No obstante, dichos vocablos se colocan solo en función de su orden de aparición en los textos, no explican sus familias ni la etimología de las palabras (Anglada & Zhao, 2012). Los estudiantes deben memorizar todo esto (la escritura, la interpretación en chino, su categoría gramatical) aparecidos en la lista sin reflexionar ni practicar en la comunicación.

Figura 2.2. y figura 2.3. Vocabulario y palabras adicionales

词汇表 VOCABULARIO			补充词汇 PALABRAS ADICIONALES		
casa	f.	家, 房子	bachillerato	m.	高中
Juan		胡安 (男子名)	secundaria	f.	中学
habitación	f.	房间	levantarse	prnl.	起床
Lima		利马	temprano	adv.	早
Perú		秘鲁	bañarse	prnl.	洗澡
familia	f.	家庭	cepillarse	prnl.	刷牙
vivir	intr.	住, 生活	diente	m.	牙
padre	m.	父亲	peinarse	prnl.	梳头
médico, ca	m./f.	医生	después de	loc.adv.	在……之后
hospital	m.	医院	desayunar	intr.	吃早饭
			primero	adv.	首先
			llevar	tr.	送去, 带去
cinco	num.	五	seis	num.	六
hijo, ja	m./f.	儿子, 女儿	sobrino, na	m./f.	外甥, 侄子; 外甥女, 侄女
primo, ma	m./f.	(堂、表) 兄弟姐妹	tío, a	m./f.	伯、叔、舅; 姑、姨、婶

Fuente: *Español Moderno* (2014, pp. 35-36)

A veces, esta manera de presentar el vocabulario motiva confusiones y errores, porque dos o más vocablos españoles posiblemente tiene una misma traducción al chino, así que nuestros alumnos usan uno u otro indiferentemente.

— A continuación, se ofrece una parte de fonética (hasta la lección 8) en la que se muestra la articulación de cada letra del alfabeto español a través de dibujos, y después se proponen la explicación en chino y ejercicios de pronunciación de las diferentes letras y fonemas.

Figura 2.4 Fonética

3-4 语音 FONÉTICA

一、音素

1 z, c 的发音

字母	名称	音标
Z z	zeta	[θ]
C c	ce	[θ]

[θ] 是舌尖齿间擦清辅音。z 在 a, o 和 u 之前；c 在 e, i 之前都发这个音。发音时，舌尖从上下门齿之间微微伸出，让气流通过。声带不振动。

在西班牙南部和拉丁美洲的西班牙语国家，这个音已经被舌尖齿背擦清辅音 [s] 代替。

练习：za, ce, ci, zo, zu
taza, zapato, cena, peces, cine, cocina, zona, pozo, zumo, zumba

Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 36)

— Después de la fonética, se explica la gramática y se ofrecen muchos ejemplos, así como cuadros y tablas para ilustrar reglas anteriores.

Figura 2.5. Gramática

语法 GRAMÁTICA

一. 形容词的性、数及其与名词的性、数一致关系 (Género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en género y número)

❶ 形容词有阳性和阴性的变化。作为名词的修饰语，它必须与名词保持阴阳性的一致。

1) 以“o”结尾的形容词在修饰阳性名词时，词尾保持不变。在修饰阴性名词时，词尾变为“a”。

名词词性	形容词词尾	例句
阳性	o → o	Mucho gusto. Tengo un amigo peruano.
阴性	o → a	Vive ahí toda su familia. Tomás vive en una casa pequeña(小).

2) 以“e”结尾的形容词没有词尾变化。

名词词性	形容词词尾	例句
阳性	-e	Estudiamos en un instituto muy grande. ¿Es su colegio grande?
阴性	-e	Estudia en una universidad grande. Tomás vive en una casa grande.

Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 39)

De acuerdo con Sánchez Griñán (2008), la gramática en *Español Moderno* (Vol. 1), “es el centro gravitatorio al que se dirige los textos y la base principal para el diseño de ejercitaciones” (p. 119). Esta parte está muy elaborada y en ella se predomina el método tradicional. Por eso, a los alumnos les parece que la gramática es rígida y aburrida. A veces, ellos memorizan todas las pautas pero no las entienden.

En cuanto al contenido gramatical, en las primeras clases se explica principalmente el presente del indicativo de verbos regulares y verbos irregulares y sus usos (lección 1-8), al mismo tiempo, se imparten la concordancia entre el adjetivo y el nombre, las oraciones subordinadas de tiempo y de causa, así como el pronombre personal en acusativo y el pronombre personal en dativo. A partir de la unidad 9, se introducen el imperativo afirmativo (lección 9 y 10) y el imperativo negativo³⁰

³⁰ Se trata de una denominación inventada por los autores para que los sinohablantes comprendan con menos dificultad.

(lección 11 y 12). Además, en estas unidades se ilustran oraciones subordinadas adverbiales condicionales, oraciones subordinadas sustantivas y oraciones de relativo. En las últimas lecciones, se introduce el presente del subjuntivo; concretamente se muestra la conjugación de verbos regulares y verbos irregulares y sus usos (lección 13-16), así como algunas preposiciones, la oración impersonal y la oración pasiva refleja.

La gramática de la versión actual también avanza demasiado rápido. Se eliminan el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo y se añade el presente de subjuntivo. Pero en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) recomienda que para los estudiantes del nivel A1 - A2 haya que impartir 4 tiempos verbales del modo indicativo (el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto), mientras que el presente del subjuntivo se explica para el nivel de B1- B2.

Por lo demás, existen explicaciones breves e impresas, como por ejemplo, en la unidad 4:

Figura 2.6. Explicación inadecuada de la gramática



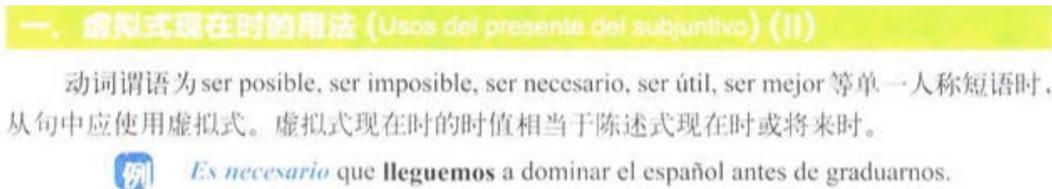
Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 55)

Traducción de la autora:

Las formas del artículo indeterminado en español solo son masculino singular y femenino singular.

Si analizamos la lección 15, veremos que la interpretación del presente de subjuntivo puede causar confusión.

Figura 2.7. Explicación inadecuada de la gramática



Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 248)

Traducción de la autora:

Cuando el predicado verbal constituye una frase unipersonal, como por ejemplo *ser posible*, *ser imposible*, *ser necesario*, *ser útil*, *ser mejor*, en la oración subordinada hay que usar el subjuntivo. El valor temporal del presente de subjuntivo equivale al presente o futuro de indicativo.

En ocasiones, en los ejemplos se encuentran errores, o mejor dicho, erratas. Tal y como *Una tía suya vive en la ciudad de México* (la unidad 8, p.120).

— Solo en las primeras dos lecciones se incluye una parte de ortografía muy reducida y breve. A veces, aparecen las normas ortográficas en la parte de fonética. En este sentido, podemos decir que es una parte ausente del libro. Por ejemplo, en la 2ª unidad se limita a darse una oración explicando cómo escribir la tilde.

Figura 2.8. Ortografía



Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 26)

En resumen, las explicaciones de ortografía no son suficientes para que los estudiantes tengan un conocimiento completo para redactar, e incluso en ciertos casos, son equivocadas.

— Además, esta versión reeditada se complementa con una parte de conocimiento sociocultural del mundo hispano en la que se presenta la comida, fiesta, cultura, arte, conocimiento lingüístico, etc.

Figura 2.9. Conocimiento sociocultural



Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 42)

— La última parte consta de ejercicios y actividades (entre 12-15) que casi ocupan la

mitad de las páginas de cada unidad. Al observar todas las lecciones, podemos comprobar que los ejercicios y actividades son de semejante organización estructural, y la mayoría de ellos se siguen centrando en la práctica del conocimiento gramatical: rellenar los huecos, traducir del chino al español, conjugar los verbos dados, formar oraciones o contestar preguntas según el patrón, memorizar textos, etc. En comparación con *Español Moderno* de 1999, es innegable que se han añadido algunos ejercicios orales y de audición con un enfoque comunicativo; sin embargo, son muy pocos.

En el índice del primer tomo de este manual, Dong & Liu (2014) indican que es conveniente realizar enteramente usar plenamente los ejercicios de cada unidad, en especial los de gramática, de vocabulario y de comunicación, y si es necesario se pueden repetir practicándolos hasta que los alumnos puedan expresarse sin pensar.³¹ Esto en realidad es la repetición de reglas y estructuras gramaticales. Por su parte, Lu (2015) también tiene las mismas ideas:

El uso de una lengua es prácticamente un hábito. Para usar las formas y estructuras de nuestra lengua nativa, tenemos un conjunto de hábitos formados desde la niñez y por un largo proceso. Ahora nuestro alumnos -adultos ya-intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible, [...]. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza. (p.73)

A partir de la lección 10, se ha sustituido la parte de fonética por algunos vocablos muy usuales junto con ejemplos, que en realidad son vocablos de varios significados y usos.

³ Es la traducción de la autora y aquí ponemos el texto original en chino (2014, p. 2) “尽量充分利用每课最后一个板块: 课后练习。尤其是那些操练当课语法, 词汇及交际重点的练习, 甚至可以反复做: 口头做完, 笔头重复; 看着文字做一遍, 再听着录音做第二遍, 如此等等。目的就在于要让学生把各类重点练得滚瓜烂熟, 最后能不假思索, 脱口而出。”

Figura 2.10. Ejemplos con algunos vocablos usuales

常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

I. abrigar

A. *tr.* 给……穿暖和

1. Jaime, estos días hace bastante frío. Abriga bien a la niña al llevarla al colegio.
2. Como el niño quiere salir a jugar, la abuela lo abriga con un suéter grueso.
3. Espera, Tomasito, te voy a abrigar con una chaqueta de tela gruesa.

B. *intr.* 保暖

1. La camisa que llevas no abriga nada, piensa que la temperatura de hoy es muy baja.
2. Si quieres ir a Alemania, no te aconsejo esos pantalones: no abrigan.

UNIDAD 10 第十课

3. La ropa que tengo abriga mucho, por eso no me importa el frío.

C. *prnl.* 穿暖和

1. Chicos, abrigaos bien: ya estamos en invierno.
2. Abrígate bien, ponte un jersey, que afuera (外面) hace mucho frío.
3. No te preocupes: si baja mucho la temperatura ya sabemos con qué abrigarnos.

D. abrigado, da *p.p.* 穿暖和, 保暖

1. ¡Qué bien abrigados vienen ustedes!
2. ¡Eh, chicas, vais poco abrigadas! La temperatura de hoy es muy baja.
3. ¿Crees que estoy bien abrigado para ir a esa zona?

Fuente: *Español Moderno* (2014, pp. 152-153)

En esta parte, se exponen principalmente algunos verbos que se usan con frecuencia en la vida real y en la comunicación diaria. Por lo general, estos ejemplos ayudan a los alumnos a entender y manejar sus usos; no obstante, a veces resultan difíciles de comprender sin contexto, como (*Español Moderno*, 2014):

Señoras y señores, nos les pedimos nada complicado (复杂的): limítense a firmar (签字) estos papeles. (p.187)

A nuestro juicio, cabe exponer la metodología que se utiliza en este material, que se trata de la mezcla de métodos tradicionales y modernos. Es decir, por un lado, este manual se fundamenta en los libros de texto y está centrado en la gramática, la comprensión lectora y la traducción; por otro lado, también se aplica el método comunicativo en el diseño de textos y algunos ejercicios.

Este libro de texto está escrito en lengua materna (chino mandarín) y lengua meta (español), en concreto, en este volumen el chino se utiliza en el prólogo, índice, el esquema de cada unidad, las explicaciones sobre vocabulario, fonética, gramática y los ejercicios. Por lo demás, este material se redacta basándose en las características contrastivas entre el chino y el español. En las explicaciones, los autores indican las diferencias y similitudes entre el chino y el español con el fin de que los estudiantes comprendan fácilmente y eviten los errores por la transferencia de su lengua inicial y por la laguna del correspondiente conocimiento en la lengua terminal. Así, tomemos como ejemplo la unidad 4:

Figura 2.11. Comparación entre chino y español

三. 代词式动词 (Verbos pronominales)

1 施事与受事

句中的主语可以是施事，也可以是受事。比如汉语句子：客人走了。这里的客人便是施事。而在“衣服洗了”一句中，衣服明显是受事。很多时候，主语既是施事，又是受事。比如：你该洗个澡了。除非幼儿或高龄老人，一般都是自己给自己洗澡。这时候的动词叫做自反或自复动词，在汉语里没有特殊标记，而在西班牙语中则要使用代词式动词，即根据不同人称带相应的自复代词。

单数人称	单数自复代词	复数人称	复数自复代词
yo	me	nosotros, nosotras	nos
tú	te	vosotros, vosotras	os
él, ella, usted	se	ellos, ellas, ustedes	se

Fuente: *Español Moderno* (2014, p. 56)

Traducción de la autora:

1. Agente y paciente

El sujeto de una oración puede ser agente y también ser paciente. Como por ejemplo, en la oración china: *El invitado se fue*, “*El invitado*” es agente, mientras que en la oración *Se lavó la ropa*, es obvio que “*la ropa*” es paciente. Muchas veces el sujeto es agente y al mismo tiempo es paciente, tal como en la oración *Debes ducharte*. Salvo los niños pequeños y los ancianos, las demás personas generalmente se bañan a sí mismos; los verbos en estos casos se llaman verbos

reflexivos. En chino dichos verbos no tienen una marca especial, mientras que en español hay que usar verbos pronominales, es decir, se utilizan distintas formas del pronombre reflexivo *se* en función de las diferentes personas.

En pocas palabras, desde el punto de vista de la distancia lingüística, es cierto que la lengua china ejerce un papel esencial en el proceso de la adquisición del español. Sobre todo, en el inicio del aprendizaje facilita la comprensión de conocimientos lingüísticos de la lengua meta de los alumnos y la enseñanza o explicación de los profesores. Además, a través de la comparación entre estas dos lenguas, se pueden descubrir los errores posibles que cometen los estudiantes chinos. Por ello, el uso adecuado de la lengua materna tiene mucha importancia para las explicaciones de los vocablos o estructuras difíciles de la lengua terminal (Yang, 2013).

En cuanto a los métodos tradicionales, muchos profesores extranjeros no los usan, ya que solo se centran en la gramática. Sin embargo, hay que indicar que a lo largo de su aprendizaje los estudiantes chinos ya se han acostumbrado al aprendizaje de memoria y a la repetición de reglas gramaticales y listas de vocabulario, por lo que se necesita tiempo para aceptar nuevos métodos como el comunicativo.³²

Prisma (A1)

En la mayoría de los centros de departamentos de español se usa el manual *Moderno Español* y en el subapartado anterior, hemos presentamos su primer volumen. Sin embargo, en la Universidad de Estudios Extranjeros, se emplea el

³² Aunque en estos últimos años en algunas regiones desarrolladas económicamente como Pekín, Shanghai y Shenzhen, se han aplicado el método comunicativo en las clases del inglés, por ello, sus alumnos no adquieren una lengua extranjera memorizando, el método tradicional de enseñanza todavía se predomina en la mayoría de las regiones de China. Por otra parte, hasta ahora, son pocos estudiantes adquieren español en escuela primaria o secundaria, es decir, la gran mayor parte de nuestros alumnos empieza su estudio de español en grado. Ellos son adultos de entre 17-23 años y tienen la costumbre de memorizar y de hacer abundantes ejercicios.

manual *Prisma*. Por eso, en este subapartado vamos a ver este manual partiendo de su estructura y la metodología.

Antes de empezar, nos parece conveniente indicar que este manual es editado en España y elaborado bajo los parámetros expuestos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Igual que el *Español Moderno*, el manual *Prisma* también se aplica a la asignatura llamada tradicionalmente *Lectura Intensiva*.

A continuación, vamos a observar su estructura. El *Prisma* (A1) consta de 149 páginas divididas en 12 unidades y todas las unidades trabajan con los mismos apartados: contenidos formales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos y contenidos culturales. Además, se adjunta un audio mp3 como material complementario, en el que aparecen textos, alfabeto y ejercicios.

En términos comparativos, el *Español Moderno* tiene una estructura muy ordenada y lineal, lo que se puede ver en la presentación de dicho manual. Por lo contrario, en el *Prisma* observamos una estructura orientada al enfoque comunicativo. Es decir, no se dividen estrictamente en texto, lista de vocabulario, gramática y ejercicios, sino que se mezclan todos los contenidos para alcanzar los objetos marcados por la unidad correspondiente.

Por otro lado, en el manual *Prisma* los contenidos son graduados de los más simples a los más complejos tanto en los funcionales como en los gramaticales.

En cuanto a la metodología empleada en este manual, de acuerdo con la introducción de *Prisma* (A1), “aúna distintas tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa”. En concreto, se domina el método comunicativo y, por lo demás, se emplea el método tradicional en actividad memorística. Este manual se escribe en español, por eso, les resulta difícil a los alumnos del nivel cero.

2.3 Conclusiones

En este apartado, hemos introducido el sistema educativo en China, así como la situación de enseñanza de español en el contexto chino, métodos de enseñanza y manuales didácticos que se emplean en las aulas.

Después de ver estos aspectos, podemos observar la peculiaridad de la enseñanza de español en China. En los últimos años, el número de estudiantes chinos crece rápidamente, por su parte, la enseñanza de español también ha desarrollado mucho durante estas décadas, sobre todo, a partir del siglo XXI.

Sin embargo, la ELE en China se ve influida por muchos factores no lingüísticos, como el sistema educativo, la metodología de enseñanza, el profesorado, métodos de enseñanza de español, manuales didácticos, plan de estudio, etc. Por eso, los estudiantes chinos forman un grupo de estudiantes que diferencian de otros grupos de estudiantes.

**PARTE III: DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y
ANÁLISIS DE ERRORES**

CAPÍTULO III DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El diseño de la investigación, sin duda alguna, es esencial, porque determina inferencias en los datos, así como los resultados que se van a conseguir y la generalización de los resultados. De modo que, en este capítulo, pretendemos describir el corpus desde distintas perspectivas y posteriormente analizar el cuestionario.

3.1 Sobre el corpus

Tal y como hemos explicado, esta investigación se divide en tres pasos. La recopilación de información personal se ha realizado mediante el corpus que está formado por un cuestionario y una redacción.

El cuestionario y la redacción tuvieron lugar durante el curso académico 2018-2019, exactamente en mayo de 2019. Aproveché la estancia en China de febrero de 2019 a mayo de 2019 y fui a tres universidades chinas para repartir y recibir los cuestionarios y las composiciones. Los encuestados participaron voluntariamente en la realización de la redacción. Antes de redactar, se repartió el cuestionario individualmente a todos los participantes, y los cuales no tenían límite del tiempo para realizar la redacción. La redacción se llevó a cabo con la ayuda de cinco profesoras locales de español y una cubana que impartía la asignatura de *Escritura en Español* en tres universidades con características diferentes en China: la Universidad de Linyi, la Universidad Normal de Shandong y la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei.

La Universidad de Linyi es una universidad pública de la segunda escala. Igualmente, la Universidad Normal de Shandong también es una universidad pública de la segunda escala. La Universidad de Estudios Extranjeros es una universidad privada de la tercera escala³³. Antes de ir a las universidades, había hablado con

³³ Nos parece imprescindible presentar la clasificación de las universidades en China, porque es muy

dichas profesoras para determinar una fecha concreta para rellenar el cuestionario y llevar a cabo las redacciones.

Antes de rellenar el cuestionario, les expliqué a los participantes que se trataba de la parte práctica de una tesis doctoral, y no era un ejercicio de evaluación para clasificarlos. Además, les aclaré qué es lo que quería conseguir con el cuestionario, ya que nos pareció importante y necesario que supieran el objetivo de realizar el cuestionario y la redacción y no se pusiera un nerviosos.

3.1.1 El cuestionario

Se ha elaborado este cuestionario con el objetivo de obtener información para aportar informaciones complementarias para hacer el análisis de los resultados de la producción escrita.

El cuestionario se divide en dos partes: datos personales y datos académicos. Por lo demás, como este cuestionario fue diseñado para ser usado con cualquier grupo de aprendices de ELE, hemos preparado dos versiones (una en español y otra en chino). Para los grupos de nivel A (A1-A2), se emplea la versión en chino con el propósito de facilitar la comprensión de las preguntas a dichos estudiantes y, de este modo, asegurar una mayor fiabilidad en las repuestas. Para los grupos de nivel B (B1-B2), usamos la versión en español, ya que son capaces de entender esas preguntas (véase anexo 3 y anexo 4).

importante para conocer a los estudiantes chinos. Las universidades chinas están rigurosamente clasificadas de mejores a peores. Esta clasificación oficial sirve para establecer los puntos que necesitan conseguir en el examen de acceso los estudiantes para entrar en cada universidad. Para promover el crecimiento de las universidades chinas, se han propuesto dos planes decisivos: el Proyecto 211 y el Proyecto 985. En 1995, el gobierno incorporó 117 institutos de educación superior (6% total) al proyecto 211. Según Ruiz (2019), “estas universidades recibían 70% del fondo público de investigación” (p. 204). Asimismo, en el 1998 para complementar el Proyecto 211, se incluyó 39 universidades en el Proyecto 985. En 2004 el número se amplió a 39” (Zhao & Zhu, 2010, p. 123). Estas universidades pertenecen a la primera escala. Las universidades que no pertenece al Proyecto 211 ni pertenecen al Proyecto 985 se clasifican en dos escalas.

En este cuestionario, tal y como hemos mencionado, se incluyen dos partes: 1) preguntas relacionadas con datos básicos personales y 2) preguntas relativas a datos académicos. En la primera parte, los participantes tienen que rellenar nombre, apellido(s), edad, sexo, nombre de la universidad y curso de grado. En cuanto a los datos académicos, se han propuesto preguntas tales como la motivación de aprender español, estrategias principales de aprendizaje, horas de clases impartidas por profesores chinos y por profesores extranjeros, materiales didácticos usados, métodos de enseñanza seguidos, diccionarios usados, así como preguntas relativas a la conciencia sobre un conocimiento de chino, inglés y español.

Generalmente, el cuestionario no es un instrumento que se usa para llevar a cabo las investigaciones de enfoque cualitativo, pero las preguntas cerradas y abiertas nos permiten conocer los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia escrita en español.

3.1.2 La redacción

Antes de empezar, es conveniente explicar por qué hemos elegido la producción escrita como parte de nuestro corpus. Uno de los principales objetivos de nuestra investigación consiste en reducir al mínimo todas las posibles variantes no relativas al estudio. En nuestro caso, intentamos acercarnos al conocimiento real de español como L3 de los alumnos chinos y conocer la manera en que lo aplican en la producción escrita sin la inmediatez de la presión de la comunicación oral. De acuerdo con Santos Gargallo (1992), el material de investigación escrito está formado generalmente por “tests o pruebas sobre puntos gramaticales concretos, composiciones y traducciones como base de sus estudios empíricos” (p.182). Por su parte, Cassany (2005) indica que la función de la práctica de la escritura en L2/LE no solo constituye aprender a escribir en una nueva lengua, sino que también es una herramienta que sirve para adquirir reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales, etc. Por eso, seleccionamos la producción escrita para que el aprendiz pueda revisar las composiciones y el profesorado, a su vez, pueda obtener datos más próximos al

conocimiento real de español de los estudiantes chinos sin los problemas que la oralidad añade a la creación de un texto, ni límites gramaticales de los tests ni interferencia obvia de su LM.

Al terminar de rellenar el cuestionario, se les propuso un tema para redactar y los participantes debían buscar ideas para llevar a cabo esta tarea. Es conveniente poner de manifiesto que no se les dejó tiempo para la preparación ni reflexión antes de empezar.

Todos los estudiantes dispusieron del mismo tiempo, en concreto 60 minutos, para realizar la redacción en aula. No poníamos límite ni máximo ni mínimo en el número de palabras. Además, no podían usar ni diccionarios ni portátiles.

3.1.2.1 Tema de la redacción

El tema de la redacción para todos los estudiantes es el mismo, porque pretendemos realizar una comparación entre grupos. Si proponíamos distintos temas, los resultados obtenidos podrían variar. Les damos una introducción breve del *Día de la Tierra Mundial* y no les exigimos qué redactar, es decir, podían escribir todo lo que quisieran relativo a esta festividad.

La razón por la que seleccionamos este tema se debe a que en estos últimos años las actividades humanas han originado muchos problemas medioambientales, en consecuencia, la protección de la Tierra se ha convertido en un tema internacional y muy discutible. Así que nuestros alumnos tenían suficientes conocimientos e ideas sobre los que escribir, como por ejemplo, podían mencionar cuáles son los problemas medioambientales a los que nos enfrentamos, qué medidas hay que tomar para proteger la Tierra, o cuál es el significado de la celebración de dicha fiesta, entre otros.

3.2 Perfil de los participantes

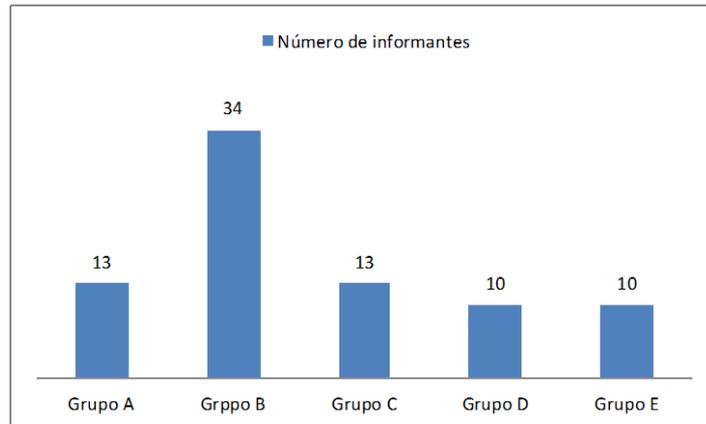
El análisis del perfil de los participantes es imprescindible para cualquier estudio de análisis de errores, porque se van a obtener diferentes resultados según distintos

grupos de estudiantes. Por eso, se presentará a continuación el perfil de nuestros participantes desde diversas perspectivas. Una vez terminada la descripción y análisis de la información personal obtenida, en el siguiente capítulo, se observará el análisis de la producción escrita producida por los participantes.

3.2.1 Distribución de los grupos de investigación

En este estudio tenemos 80 participantes en total que pertenecen a las tres mencionadas universidades en China. Ellos son de diferentes cursos, es decir, del primero al cuarto. Los clasificamos en 5 grupos en función del tiempo de estudio y de los manuales didácticos y métodos de enseñanza.; en este sentido, se trabaja con grupos independientes. Concretamente, denominamos el grupo de los estudiantes del primer curso de la Universidad de Linyi “A” (13 alumnos) y denominamos el grupo de los estudiantes del segundo curso de la Universidad de Linyi y de la Universidad Normal de Shandong “B” (34 alumnos). Del mismo modo, designamos el grupo de estudiantes del tercer curso de la Universidad Normal de Shandong “C” (13 alumnos), el del cuarto curso de la Universidad Normal de Shandong “D” (10 alumnos). Y denominamos el grupo de estudiantes del cuarto grupo de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei “Grupo E” (10 alumnos). Para conservar el anonimato de cada alumno, se le asigna un número correlativo del 1 al 34 según el orden en que se describe la información en el cuestionario, tal como por ejemplo, A1, A2, B1, C3, D7, E2, etc. En el siguiente gráfico, se puede observar la distribución de los grupos de investigación.

Gráfico 3.1. Distribución de los grupos de investigación

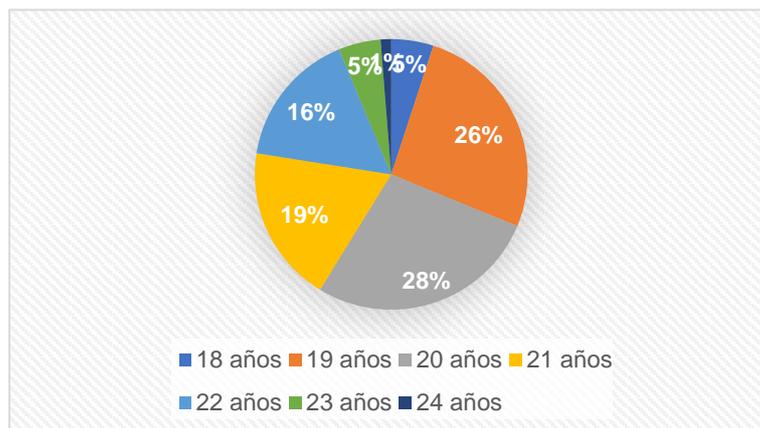


Fuente: elaboración propia

3.2.2 La edad y el sexo

Las edades de nuestros participantes se encuentran entre los 18 y los 24 años. Ninguno de ellos tenía algún conocimiento previo de la lengua española antes de entrar en la universidad. Se puede observar la distribución de las edades de los sujetos en el siguiente gráfico.

Gráfico 3.2. Edades de los sujetos



Fuente: elaboración propia

Se muestra que la mayoría de los participantes tienen edades entre los 19 años y los 21 años.

A continuación, vamos a tener en cuenta la distribución del sexo de los sujetos. En general, los estudiantes mujeres son más numerosas que los estudiantes hombres en los estudios de Filología en China, pues los sujetos los estudiantes hombres solo representan un 23%. Así se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 3.3. Distribución del sexo de los sujetos



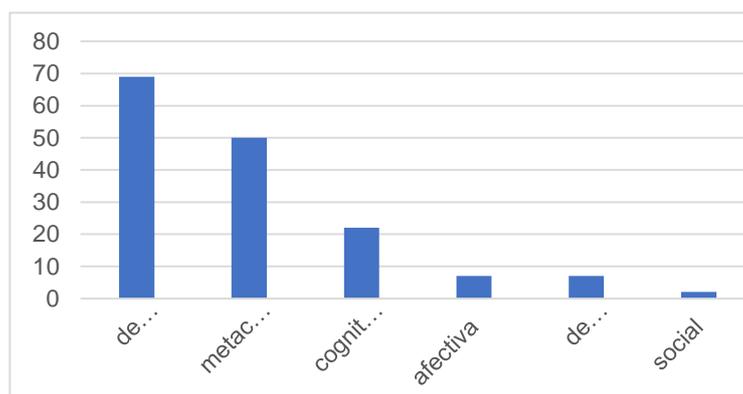
Fuente: elaboración propia

3.2.3 Las estrategias aplicadas en el aprendizaje de español

Las estrategias de aprendizaje son importantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras. En el segundo capítulo, hemos explicado el sistema educativo y la cultura del aprendizaje en China, así que nos parece necesario conocer qué estrategias utilizan nuestros alumnos chinos y analizar si existe una diferencia en el empleo de las estrategias de aprendizaje entre los seis grupos.

En esta pregunta, les hemos dado tres estrategias directas y tres indirectas: *de memoria*, *metacognitiva*, *cognitiva*, *afectiva*, *de comprensión* y *social*, y cada participante puede elegir las dos más empleadas.

Gráfico 3.3. Distribución de las estrategias de aprendizaje de los sujetos



Fuente: elaboración propia

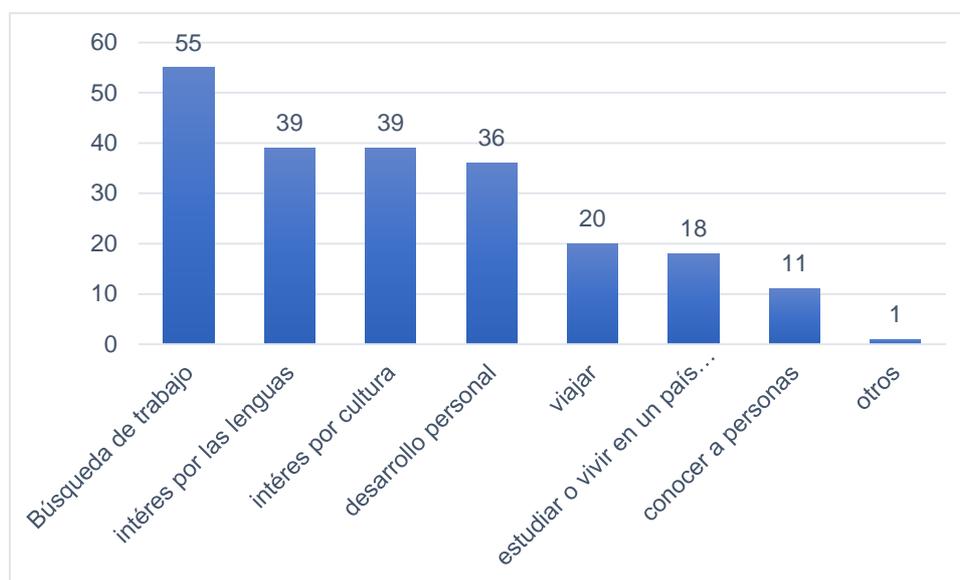
Se puede observar que solo once alumnos (3 del grupo A, 2 del grupo B, 2 del grupo C, 2 del grupo D, 2 del grupo F) no eligen la estrategia de memoria, es decir, el 86% de los cuestionarios se emplea la estrategia de memoria en su aprendizaje. Los estudiantes chinos están acostumbrados a la memoria tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en el aprendizaje de otras asignaturas.

3.2.4 La motivación del aprendizaje de español

Igual que las estrategias de aprendizaje, otro de los factores afectivos que considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la motivación al elegir este idioma, ya que condiciona en gran medida el aprendizaje por la parte de los estudiantes. De acuerdo con Williams & Burden (1999), si el alumnado no está mínimamente dispuesto o motivado, el aprendizaje que se puede conseguir es muy poco.

En esta pregunta, se dio a los participantes un cuadro con las siguientes categorías: 1) *el interés por la cultura de los países hispanohablantes*, 2) *búsqueda de trabajo*, 3) *viajar*, 4) *estudiar o vivir en un país extranjero*, 5) *conocer a personas*, 6) *desarrollo personal*, 7) *el interés por el español* y 8) *otros*. Cada encuestado puede elegir tres opciones como máximo. Vamos a observar la distribución de la motivación del aprendizaje de español.

Gráfico 3.5. Distribución de la motivación del aprendizaje de español



Fuente: elaboración propia

El 69% de los participantes ha elegido el español como carrera por el trabajo y la mitad de ellos ha elegido el español como carrera por el interés por las lenguas y por el interés por la cultura de los países hispanohablantes.

3.2.5 Métodos de enseñanza y materiales didácticos

En el cuestionario, hemos propuesto preguntas abiertas relacionadas con los métodos de enseñanza y materiales didácticos empleados en la asignatura “*Lectura Intensiva*” en estas tres universidades.

En la Universidad de Linyi y en la Universidad Normal de Shandong, predomina el método de enseñanza gramática-traducción y se usa el manual *Español Moderno* en las clases de “*Lectura Intensiva*”.

En la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei, se aplican los métodos natural y comunicativo. No se permite el uso del material *Español Moderno* en las clases de “*Lectura Intensiva*”, sino que se usa *Prisma*.

3.3 Análisis de los datos académicos relativos al chino, el inglés y el español

Hemos introducido que en el cuestionario se incluyen algunas preguntas tanto cerradas como abiertas relacionadas con los datos académicos de los participantes para estudiar el fenómeno de la transferencia lingüística y otros elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia escrita de español.

3.3.1 La lengua materna

Al realizar el análisis de la interlengua de los participantes y estudiar el fenómeno de la transferencia de la LM a la LO, no se puede olvidar considerar si tienen el chino mandarín como LM u otro idioma, puesto que pueden ser distintos los resultados obtenidos de los grupos de estudiantes si hablan diferentes lenguas como LM.³⁴ Tal y como indica De Alba Quiñones (2009), es importante que la lengua materna sea compartida por todos los aprendices que participan en el estudio.

Por lo tanto, no incluimos las composiciones de aquellos estudiantes cuya LM no es el chino mandarín, con el objetivo de controlar las variables. En este sentido, la población total de los participantes en este estudio tiene el chino mandarín como LM.

3.3.2 La lengua segunda

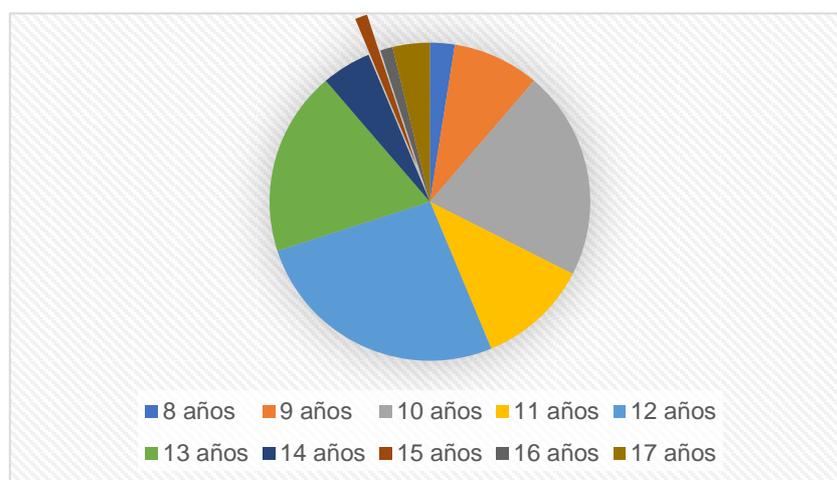
Al mismo tiempo, De Alba Quiñones (2009) afirma que también es muy importante conocer si los aprendices han adquirido más de una LM. Si hablan otras lenguas, salvo la influencia de la LM, podría darse la transferencia de otros idiomas adquiridos en el desarrollo de la competencia escrita de español.

³⁴ La opinión de que el chino mandarín o pǔtōnghuà (普通话) es la LM o única LM para todo los nativos sinohablantes no es correcta; en realidad, la familia sínica incluye mandarín, cantonés, wu, hunan, han, min y hakka. En este trabajo, seleccionamos participantes que tienen como lengua materna el chino mandarín.

Todos los participantes hablan el inglés como L2, algo lógico si tenemos en cuenta lo presentado sobre el sistema educativo chino en el capítulo II.

La mayoría de los participantes llevan al menos 10 años aprendiendo inglés. Vamos a tener cuenta el siguiente gráfico, donde se presenta la distribución del tiempo del aprendizaje del inglés de los sujetos.

Gráfico 3.6. Distribución del tiempo del aprendizaje del inglés de los sujetos



Fuente: elaboración propia

Se observa que solo el 11% de los alumnos han cursado la asignatura de inglés durante 8 o 9 años, mientras que el 89% afirma que lleva más de 10 años aprendiendo el inglés.

Además, se considera necesario conocer el nivel de inglés de los sujetos, ya que el estado de la L2 también es una variable importante en el proceso de adquisición de una LE.

A diferencia de otros países, en China se celebra el examen bianual nacional de inglés, que se conoce más como CET (*Inglés Collage Test*). Esta prueba tiene el objetivo de examinar el dominio del inglés de los estudiantes de grado y posgrado en China, y está compuesta por pruebas de comprensión auditiva, de lectura, de redacción y de traducción. Se divide en dos niveles: el CET 4 y el CET 6. Según el

Esquema del Examen CET publicado en 2016, se exige a los estudiantes dominar 4795 palabras para el CET 4 y 6395 palabras para el CET 6.

En general, a los estudiantes universitarios del primer curso no se les permite presentarse a la prueba CET 4, por lo tanto, se determinó el nivel de inglés del grupo A según la autoevaluación de los participantes. Como las pruebas CET 4 y CET 6 fueron elaboradas por los expertos chinos, no se correspondían completamente con los exámenes oficiales del MCER. Sin embargo, el autor Huang (2019) hizo una investigación y sacó la conclusión de que, en general, los estudiantes universitarios del segundo curso cuya carrera no es el inglés tienen un nivel B1 de inglés. En este sentido, el nivel del inglés de los participantes chinos es generalmente entre B1 y B2.

Otro factor que debemos tener en cuenta es la experiencia de estudiar en el extranjero. Entre todos los sujetos, solo dos alumnas del segundo curso de la Universidad de Linyi tienen dicha experiencia. En concreto, una llevaba un año viviendo en Francia y otra, cuyo nivel de inglés es C1, llevaba medio año viviendo en Australia. Se puede observar la distribución según la experiencia de estudiar en el extranjero de los sujetos en el siguiente gráfico.

Gráfico 3.7. Distribución según la experiencia de estudiar en el extranjero



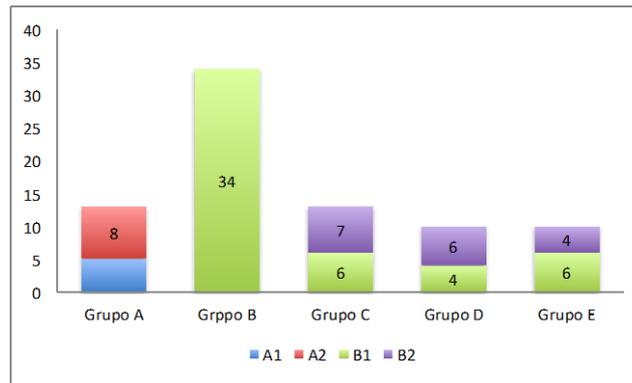
Fuente: elaboración propia

3.3.3 La lengua objeto

Hemos señalado que nuestros participantes son de los cuatro cursos, de ahí que no tengan el mismo nivel de español. Igual que las pruebas del inglés, en China los estudiantes de la Facultad de Filología Hispánica tienen que participar en los exámenes oficiales chinos de español: el examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española, nivel 4 (EEE-4), y el examen nacional de Español para los estudiantes de filología Española, nivel 8 (EEE-8). Se permite inscribirse a la prueba EEE-4 al final del segundo curso y a la prueba EEE-8 al final del tercer curso. Como rellenaron el cuestionario en mayo, los participantes del primer curso y del segundo curso no podían acudir a la prueba EEE-4, de modo que se determinó su nivel de español mediante la autoevaluación. Los alumnos del tercer curso y del cuarto curso han asistido a las pruebas EEE-4, EEE-8 o DELE, así que podemos determinar su nivel de español según los certificados que han obtenido.

Igual que el examen de inglés CET, el EEE también es elaborado por los expertos chinos de español. El autor Zhou (2017) señala en su tesis doctoral que es posible vincular el EEE-4 con el MCER; en sus palabras “se puede concluir pues que el examen EEE-4 evalúa un nivel de entre B1 y B2 sin referirse a la destreza de interacción oral” (p. 238). He preguntado tanto a los alumnos como a sus profesores y todos ellos consideran que los estudiantes que han obtenido el certificado del EEE-4 tienen el nivel B1 del MCER. En esta investigación, estamos de acuerdo con la opinión de dicho autor. Asimismo, los alumnos que han aprobado el examen EEE-8 en general tienen el nivel de dominio de español correspondiente al B2. Algunos alumnos también han obtenido el certificado DELE, en este caso, determinamos su nivel de español según este certificado. Así, vamos a ver el siguiente gráfico donde se muestra la distribución del nivel de español de los participantes.

Gráfico 3.8. Distribución del nivel de español de los sujetos

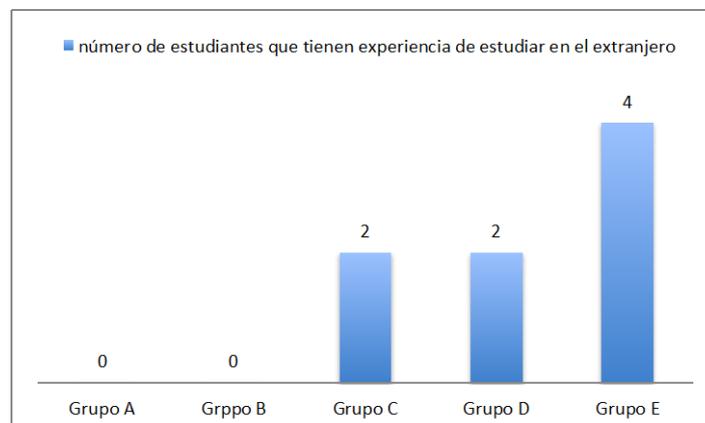


Fuente: elaboración propia

En el grupo A, cinco alumnos consideran estar en el nivel A1 y ocho estudiantes consideran estar en el nivel A2. Los aprendices del grupo B piensan que su nivel de español es B1. En cuanto a los otros tres grupos, dieciséis son del B1 (seis del grupo C, cuatro del grupo D y seis del grupo E) y diecisiete son del nivel B2 (siete del grupo C, seis del grupo D y cuatro del grupo E) según los certificados obtenidos.

No podemos olvidar otro factor social contemplado en el proyecto, que es la experiencia de estudiar o vivir en un país de habla hispana. Se debe considerar si ha vivido en un país que habla español y el tiempo que ha estado en aquel país. En el siguiente gráfico, se puede observar la distribución de dicha experiencia.

Gráfico 3.9. Distribución según la experiencia de estudiar en el extranjero



Fuente: elaboración propia

Mediante este gráfico, llegamos la conclusión de que la mayor parte de los participantes no había estado en ningún país de habla hispana. Solo ocho alumnos en total había un visitado en España. En cuanto a la estancia, dos del grupo C, dos del grupo D y dos del grupo E llevaban un año estudiando allí y los otros dos del grupo E habían relacionado una estancia más larga de dos años.

Por último, es conveniente señalar las horas semanales de clases impartidas por profesores chinos y por profesores extranjeros para cada grupo de estudiantes de nuestra investigación. A pesar de que este estudio no se enfoca en la comparación entre la distribución de clases impartidas por profesores locales y profesores extranjeros ni el rendimiento académico del alumnado en la asignatura de español, es necesario observar esta distribución a fin de investigar si la cantidad de horas de clases impartidas por diferentes profesores influye en el desarrollo de la competencia escrita de español. Sucesivamente, mostramos una tabla en la que se muestra dicha distribución.

Tabla 3.1. Duración semanal de las clases impartidas por profesores chinos y por profesores extranjeros

	Duración semanal de clases impartidas por profesores chinos (horas)	Duración semanal de clases impartidas por profesores extranjeros (horas)
Grupo A	7.5	3
Grupo B	7	2
Grupo C	5	4
Grupo D	6	8
Grupo E	4	5

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que, para los estudiantes del cuarto año, los profesores extranjeros imparten más clases que los profesores chinos, mientras que para los alumnos de los otros cursos, el profesorado local imparte más clases. Por lo demás, esta distribución es diferente en las distintas universidades.

3.3.4 La conciencia y la percepción de los participantes sobre las tres lenguas

En el cuestionario, también hemos diseñado algunas preguntas relacionadas con la conciencia y la percepción de los participantes sobre el chino, el inglés y el español, con el fin de estudiar la transferencia lingüística. En concreto, hemos diseñado 10 preguntas y analizaremos a continuación los datos que hemos obtenido.

En la pregunta (1), *Al intentar redactar en español, ¿en su mente acude primero el chino o el inglés y luego traduce al español o no?* el 86% de los participantes afirma que sí y el 14% señala que no saben.

De la pregunta (2) a la (5), los informantes fueron interrogados sobre el conocimiento de su LM y la percepción sobre las semejanzas y diferencias entre el chino y español. A continuación, vamos a observar los datos conseguidos.

En la pregunta (2), *¿Tiene un conocimiento sistemático y claro de su LM?* el 89% de los participantes considera que no conoce claramente la gramática del chino mandarín y el 11% piensa que sí tiene un conocimiento suficiente.

En la pregunta (3), *¿Le parece que son similares el chino y el español?* el 95% de los participantes opina que son muy diferentes el chino y el español, mientras que el 5% cree que en ocasiones son similares.

En la pregunta (4), *¿Ha experimentado la influencia del chino en el desarrollo de la competencia escrita en español?* el 97% de los cuestionarios considera que ha experimentado la influencia del chino y el 3% no tiene la conciencia de dicha influencia.

En la pregunta (5), *¿Cómo le influye el chino en el desarrollo de la competencia escrita en español?* el 68% de los participantes piensa que causa errores con frecuencia, pero facilita su aprendizaje en el caso de que el chino comparta

semejanzas con el español, y el 32% cree que en ocasiones provoca errores, pero facilita su aprendizaje en el caso de que el chino comparta semejanzas con el español. Ninguno considera que el conocimiento del chino obstaculice o facilite absolutamente su aprendizaje de español.

Al mismo tiempo, les hemos pedido que explicaran su elección. Las explicaciones de esta pregunta no son muy diferentes. El 89% indica que el chino es muy diferente al español en la escritura y en la pronunciación, así como en el léxico y la gramática.

Del mismo modo, hemos elaborado algunas preguntas relativas a la conciencia del inglés y a la percepción de las afinidades y diferencias entre el inglés y el español.

En la pregunta (6), *¿Tiene un conocimiento sistemático y claro del inglés?*, el 3% de los participantes considera que tiene un conocimiento muy sistemático y claro del inglés. 82% piensa que tiene un conocimiento no muy sistemático y claro del inglés y el resto no lo sabe.

En la pregunta (7), cuestionamos *¿Le parece que son similares el inglés y el español?* el 7% de los participantes opina que son muy similares el chino y el español, mientras que el 83% cree que estas dos lenguas son similares y el 10% considera que no son similares.

En la pregunta (8), *¿Ha experimentado la influencia del inglés en el desarrollo de la competencia escrita en español?*, el 87% de los encuestados considera que han experimentado la influencia del inglés y el 13% opina que no han experimentado dicha influencia en su aprendizaje.

Según estos datos, observamos que todos los participantes del primer y del segundo curso reconocen la influencia del inglés, frente a los estudiantes del tercer y cuarto curso. En concreto, dos participantes del tercer curso y seis del cuarto curso explican que no tienen la percepción de la transferencia del inglés.

En la pregunta (9), *¿Cómo le influye el inglés en el desarrollo de la competencia escrita en español?*, el 13% de los participantes considera que el conocimiento previo del inglés facilita mucho su desarrollo de la competencia escrita en español, y el 83%

opina que sí facilita su aprendizaje, pero a veces origina errores, y un 4% afirma que no facilita su aprendizaje.

En la pregunta (10), *¿Parece que reduce la influencia del chino y del inglés a lo largo del aprendizaje?*, el 25% de los encuestados cree que reduce mucho la influencia del chino, y el 58% indica que reduce poco la influencia del chino y el resto considera que no reduce la influencia del chino. En cuanto al inglés, el 43% piensa que no reduce la influencia del chino, y el 46% opina que reduce poco la influencia del inglés y un 11% señala que no reduce la influencia del inglés.

En resumen, el 70% opina que el inglés y el español tienen más similitudes, lo cual facilita a veces su comprensión. Sin embargo, confunden las dos lenguas lo que puede producir dificultades a la hora de expresarse.

3.4 Conclusiones

En palabras resumidas, según las contestas de los participantes, la influencia del chino y del inglés se reduce gradualmente en los diferentes cursos pero no desaparece completamente; eso diferencia en el aprendizaje de los niños desde el punto de vista psicológico y cognitivo.

Aunque se diferencia el proceso de la adquisición de una LE y la interlengua en cada aprendiz porque inciden distintos factores, hay que poner de manifiesto el fenómeno de la transferencia lingüística de su LM y L2. Una vez analizado este cuestionario, hemos observado que nuestros participantes han experimentado la influencia del chino y del inglés consciente o inconscientemente por las similitudes y diferencias entre estas lenguas, a pesar de que es difícil probar la transferencia positiva del chino y del inglés.

En cuanto a la motivación y las estrategias del aprendizaje de español, hemos comparado los grupos y notamos que no existe una diferencia significativa. En este sentido, los estudiantes chinos tienen motivos y estrategias de aprendizaje de español en común.

En este cuestionario, también hemos tenido en cuenta otras variedades, tales como la edad, nivel del inglés y del español, los métodos de enseñanza, etc., cuyo objetivo es investigar si tienen influencia en el desarrollo de la competencia escrita a través de la comparación intergrupala. Por eso, en el siguiente capítulo, llevaremos a cabo el análisis de errores.

Una vez expuesto el perfil de nuestros participantes, pasamos a presentar los resultados que arroja el análisis de las redacciones realizadas por los estudiantes. Investigaremos los factores que influyen en la transferencia y la influencia de los materiales didácticos y de los métodos de enseñanza a través de la comparación intergrupala.

En este capítulo, hemos presentado las posibles variables que intervienen en el proceso de la adquisición de la competencia escrita para los estudiantes chinos, en el siguiente apartado, llevaremos a cabo un análisis de errores encontrados en nuestro corpus con el cual podemos comprobar el cuestionario.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE ERRORES

En la segunda etapa de la aplicación de instrumentos de investigación se ha seleccionado la ejecución de redacciones en español por parte de los estudiantes chinos. El ejercicio de producción de textos escritos por los participantes nos permite obtener los datos sobre factores lingüísticos que intervienen en el proceso de la adquisición de español. En concreto, se refiere al fenómeno de la transferencia de la lengua china y de la inglesa a la china. A través del análisis podemos observar especialmente los papeles que desempeñan la LM y la L2 en la interlengua de los sujetos y conocer el desarrollo de la interlengua de parte de los aprendices chinos.

Por otro lado, proporciona los datos sobre otros elementos encontrados que no sean causados precisamente de la transferencia lingüística sino que producen de factores no lingüísticos, en concreto, se refiere a los manuales didácticos y métodos de enseñanza que se emplean en las aulas en China. En este sentido, el análisis de errores les permite a los profesores proponer las terapias didácticas adecuadas y diseñar las clases de manera más eficaz. Por lo demás, el análisis de errores puede determinar e impedir que los estudiantes chinos repitan el mismo error en el proceso de adquisición de la competencia escrita en español.

Considerando la complejidad del contexto y la situación actual de la ELE en China, nos parece conveniente explicar que los datos encontrados en las producciones escritas de los participantes son una muestra de la variedad de elementos que pueden intervenir en la interlengua de los aprendices chinos.

En cuanto a los métodos de investigación, opinamos que no existe un método único ni exhaustivo ni completo para investigar los errores que cometen los estudiantes chinos. En esta investigación, el análisis de errores se desglosa en los siguientes pasos: recopilación del corpus, identificación de los errores, catalogación de los errores, descripción de los errores y explicación de los errores con el fin de

contestar las siguientes preguntas y terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica:

- a) ¿Existe alguna relación entre los errores y LM de los estudiantes chinos en la producción escrita?
- b) ¿Existe alguna relación entre los errores y L2 de los estudiantes chinos en la producción escrita?
- c) ¿Desempeñan el mismo papel la LM y la L2 en la IL de los estudiantes chinos?
- d) ¿Cómo es la IL de aprendices chinos de diferentes cursos?
- e) ¿Los distintos métodos y materiales de ELE influyen en el resultado de análisis de errores en la producción escrita?

4.1 Los métodos

Se realizará el análisis cuantitativo y el cualitativo a fin de estudiar las causas que producen los errores y a partir de ellos se propondrá un planteamiento didáctico para que el alumnado pueda reducir o evitar las desviaciones.

Tal y como hemos presentado, en la Universidad Normal de Shandong y en la Universidad de Linyi predomina en las aulas el uso del método tradicional y se usa el manual oficial *Español Moderno* (volumen 1, 2, 3, 4), mientras que en la Universidad de Estudios Extranjeros se emplea el método natural y el método comunicativo y el manual *Prisma* (A1, A2, B1, B2, C1, C2); rechazan el método tradicional y el *Español Moderno*.

Partiendo de este punto de vista, distinguimos a los participantes en dos muestras. En la muestra A se incluyen los participantes pertenecientes a la Universidad Normal de Shandong y de la Universidad de Linyi con el objetivo de investigar el desarrollo de la interlengua de los sujetos en función del tiempo que llevan estudiando el español. Son 70 alumnos y provienen del primer curso al cuarto curso (13 del primer curso, 34 del segundo curso, 13 del tercer curso y 10 del cuarto curso). Para simplificar este estudio, los denominamos grupo A, B, C y D. Asimismo, en la muestra B se incluyen

los participantes del cuarto curso de la Universidad Normal de Shandong y los de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei. Son 20 alumnos y los denominamos el subgrupo D y E (10 alumnos de cada universidad). Se llevará a cabo una comparación entre estos dos grupos con el objetivo de estudiar la influencia de distintos materiales didácticos y métodos de enseñanza en ELE en el contexto chino.

Como los sujetos y las palabras de cada redacción son diferentes, no podemos limitarnos a considerar el número de errores encontrados en cada grupo. Por eso, estamos de acuerdo con Fernández Jódar (2006), cuando afirma que “al corresponder los números totales de errores a diferente número de textos por curso, no pueden reflejar la evolución o el peso de los diferentes tipos de erro en cada grupo de aprendices”, por lo tanto, para “analizar con mayor claridad el peso de los errores y su evolución” (pp.62-64); por lo tanto, para analizar con mayor claridad el peso de los errores y su evolución, el autor también opera con el número de errores por redacción y el número de errores por 100 palabras. Nos parece que este método es adecuado y científico para tener una idea clara de la interlengua de nuestros participantes, de modo que en el apartado de análisis de errores se va a incluir el número total de errores, así como el número de errores por redacción y el número de errores por cada 100 palabras.

4.2 Criterios del análisis de errores

Antes de empezar, lo que queremos destacar es que no hemos descubierto una clasificación o catalogación sistemática que explique la cantidad de errores encontrados en el análisis de la prueba. Por su parte, la autora De Alba Quiñones (2009) también indica que se ha generado mucha controversia en torno a esta cuestión porque carece de normalizadores establecidos y tiene como resultado que se encuentren distintas bases taxonómicas usadas entre los diferentes autores.

En general, se pueden dividir los criterios en los siguientes tipos: el descriptivo, el lingüístico o gramatical y el etiológico (Alexopoulou, 2005). En esta investigación, se clasifican principalmente los errores según el criterio lingüístico o gramatical.

Además, para proponer algunas terapias propuestas para solventarlos, hay que buscar las causas que producen los errores aparecidos en el corpus. En este contexto, también se realiza el análisis según el criterio etiológico. Por eso, podemos decir que este estudio se llevará a cabo basándose en el criterio gramatical y el criterio etiológico.

Por otra parte, teniendo en cuenta *los modelos centrados en el texto y los modelos centrados en el proceso de elaboración del texto* en el campo de adquisición de una L2/LE, hay que tener en cuenta tres aspectos: la ortografía, las estructuras sintácticas y la fluidez (Chamorro, 2008). De modo que en este apartado se va a presentar primero el corpus identificado y catalogado. En nuestro trabajo optamos fundamentalmente por la clasificación de Chamorro (2008), esto es, no solo se habla de errores morfosintácticos, sino que también se hace referencia a errores léxico-semánticos y a los ortográficos. Además, se incluye la parte de la fonología porque en el corpus registramos errores relacionados con este nivel lingüístico. Es decir, se catalogan los errores aparecidos en nuestro corpus a partir de tres principales criterios: el fono-ortográfico³⁵, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

4.3 Categorización de errores en las dos muestras

Hemos registrado que la muestra A tiene un total aproximado de 14.000 palabras aproximadamente (13.874 palabras) y la muestra B tiene 3.108 palabras. En las siguientes tablas se presenta el número total de los errores encontrados en estas dos muestras respectivamente. Es conveniente señalar que esta clasificación se basa principalmente en el criterio lingüístico o gramatical.

Tabla 4.1. Categorización de errores en la muestra A

Tipos de errores	A	B	C	D	Subtotal
------------------	---	---	---	---	----------

³⁵ En este trabajo nos limitamos a analizar los errores ortográficos por la fonética porque nos enfocamos en la adquisición de la competencia escrita de los estudiantes chinos y nuestro corpus se basa en la producción escrita.

Ortografía -fonética	Tildes	omisión	7	8	17	1	33
		colocación errónea	6	0	2	1	9
		adición	2	0	0	1	3
	Letras	adición	5	5	3	0	13
		omisión	6	6	6	8	26
		elección errónea	11	15	7	4	37
		alteración del orden de las letras	3	1	0	2	6
	Mayúscula (M) /minúscula (m)	m por M	31	49	27	15	122
		M por m	5	1	4	1	11
	Signos de puntuación	coma	10	76	26	17	129
		punto	9	15	5	3	32
		otros	0	4	2	2	8
	Separación/unión de palabras y sílabas		2	1	1	0	4
	Elección errónea de <i>i/e</i> y <i>o/u</i>		1	1	1	0	3
	Subtotal		98	182	101	55	436
Morfo- sintaxis	Sustantivo o grupo nominal		22	28	14	10	74
	Adjetivo		12	26	10	6	54
	Adverbio		2	0	3	0	5
	Verbo		34	93	51	35	213
	Artículo		37	95	47	19	198
	Preposición		36	95	46	23	200
	Conjunción		10	41	20	7	78
	Pronombre		27	49	20	13	109
	Orden oracional		6	6	2	1	15
Subtotal		186	433	213	114	946	
Léxico-se mántico	Léxico formal		8	19	6	5	38
	Semántico		63	111	63	62	299
	Subtotal		71	130	69	67	337

Fuente: elaboración propia

Una vez llevado a cabo el análisis de los textos escritos por los participantes en la muestra A, identificamos 1.719 errores en total, según la tipología establecida como

herramienta de trabajo para esta investigación, los cuales se distribuyen en tres categorías, con sus respectivas subcategorías.

En concreto, la cifra total de errores relacionados con conflictos ortográficos asciende a 436. A través de esta tabla, se puede descubrir que el mayor número de errores son relativos al mal uso de la coma, el uso incorrecto de la minúscula, la omisión de la tilde y la elección errónea de letras.

Respecto a los errores morfosintácticos, en lo referido específicamente a las categorías gramaticales, en nuestro corpus hemos registrado en total 946 errores y la mayoría de ellos están relacionados con el verbo, el artículo, la preposición y el pronombre, con 720 errores. Esto muestra que para los estudiantes chinos estas clases de palabras son áreas de mayor dificultad en la adquisición de la competencia escrita del español.

En cuanto a los errores léxico-semánticos, detectamos 337 errores y muchos de ellos son interlinguales causados por la transferencia lingüística de la LM. Por otro lado, se puede observar que los errores léxicos formales son menores que los semánticos.

En cuanto a las causas, estos errores pueden verse influidos generalmente por varios factores, tales como la interferencia de la LM, la interferencia de la L2, el desconocimiento de la regla, la sobregeneralización de las reglas o el mal uso del diccionario, entre otros.

En la siguiente tabla, podemos observar la categorización de errores en la muestra B.

Tabla 4.2. Categorización de errores en la muestra B

Tipos de errores			D	E	Subtotal
Ortografía -fonética	Tildes	omisión	1	2	3
		colocación errónea	1	0	1
		adición	1	0	1
	Letras	adición	0	3	3
		omisión	8	4	12

		elección errónea	4	7	11
		alteración del orden de las letras	2	2	4
	Mayúscula (M) /minúscula (m)	M por m	1	3	4
		m por M	15	39	54
	Signos de puntuación	coma	17	28	45
		punto	3	4	7
		otros	1	1	2
		Confusión de grafemas para el mismo fonema	0	1	1
	Subtotal		54	94	148
Morfo-sintaxis		Sustantivo o nombre	8	20	28
		Adjetivo	6	13	19
		Adverbio	0	4	4
		Verbo	35	85	120
		Artículo	19	62	81
		Preposición	23	58	81
		Conjunción	7	11	18
		Pronombre	13	30	43
		Orden oracional	1	4	5
	Subtotal		112	287	399
Léxico-semántico		Léxico formal	5	6	11
		Semántico	62	93	155
	Subtotal		67	99	166

Fuente: elaboración propia

En la muestra B encontramos 713 errores en total. Dentro de estos, 148 están vinculados a la fonética y ortografía y la mayor parte de dichos errores centran en el uso de la mayúscula y minúscula y de los signos de puntuación.

Por otro lado, la cifra total de errores relacionados con conflictos morfosintácticos asciende a 399. Como se ve en la tabla, el mayor número de errores están relacionados con

Además, en la muestra B registramos 166 errores léxico-semánticos y los errores léxicos formales son menores que los semánticos, según el número de errores.

Al ver los datos globales del corpus, ahora pasamos a hablar del análisis cuantitativo y cualitativo de los errores partiendo de dos perspectivas: el tiempo de estudio y los manuales didácticos y métodos de enseñanza de español en China.

4.4 Nivel ortográfico-fonológico

4.4.1 Diferencias de la ortografía y la fonología entre el chino, el inglés y el español

Como es sabido, a diferencia de las lenguas románicas y germánicas como el español y el inglés, cuya escritura tiene el origen del alfabeto latino, el chino simplificado³⁶ utiliza un sistema de escritura particular: caracteres chinos (hanzi, 汉字). El autor Blanco (2013) señala que un problema bastante común entre los estudiantes chinos de ELE es que los alumnos tienden a cometer muchos errores de carácter gráfico, ortográfico y ortotipográfico, debido a que no están familiarizados con los códigos de escritura del español” (p. 101).

A pesar de que la escritura china y la española no tienen ninguna similitud, no encuentran muchas dificultades gráficas porque conocen letras del alfabeto gracias a la creación de la transcripción fonética del idioma chino (véase más adelante) y al conocimiento previo del inglés.

Debido a que en inglés y en español se emplea el alfabeto de base latina como sistema de escritura, cada una de las letras en estos idiomas pueden adoptar la figura y el tamaño de mayúscula o minúscula, mientras que los caracteres chinos no tienen este cambio formal. Sin embargo, las reglas del uso de mayúscula y minúscula en inglés y en español no coinciden totalmente.

³⁶ Cabe distinguir el chino tradicional y el simplificado porque usan diferentes tipos de escritura china. En el siglo XX, el gobierno chino promovió una reforma de la escritura china, esto es, se simplificaron miles de caracteres chinos tradicionales para que los chinos pudieran adquirirlos con menos dificultad y esfuerzo. Actualmente, en la China continental utilizan los caracteres simplificados, mientras que la forma tradicional se usa generalmente en Hong Kong, Macao y Taiwán.

Otra cuestión que no se debería pasar por alto es la del acento prosódico y su representación gráfica. Cabe destacar que a diferencia del chino y del inglés, “el sistema ortográfico del español dispone de un signo diacrítico en forma de rayita oblicua (’), que, colocado sobre una vocal, indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es la que porta el acento prosódico de la palabra” (*Ortografía de la Lengua Española*, 2010, p. 205). Por eso, algunas palabras en español han de llevar tilde según el sistema de normas que regula la representación gráfica del acento en español. Además, se usa la tilde diacrítica para distinguir las palabras que pertenecen a distintas categorías gramaticales pero comparten una forma idéntica.

Por lo demás, es conveniente observar la puntuación de los textos escritos porque resulta muy llamativo que en la muestra A encontremos muchos errores vinculados al uso de los signos de puntuación. En general, el chino, el inglés y el español comparten varios usos idénticos y similares. Sin embargo, en ocasiones no coinciden, lo que produce a veces errores. A continuación, vamos a ver las principales diferencias que pueden provocar errores en la producción escrita de los estudiantes chinos basándonos en la *Ortografía de la lengua española* (2010), *The Oxford Modern Dictionary of English* (1993) y *Usos generales de los signos de puntuación en la República Popular China* (中华人民共和国国家标准标点符号用法, 2015).

- 1) El punto se emplea para indicar el final de la oración en las tres lenguas, pero en inglés y español después del punto oracional se escribe en mayúscula.
- 2) En inglés puede aparecer una coma delante del último elemento en una enumeración en la que el resto de los elementos están separados por comas, pero en español y en chino no se puede usar una coma.
- 3) En chino, el uso del punto y de la coma depende mucho de la semántica, por eso, los estudiantes chinos confunden con frecuencia los dos signos de puntuación en la producción escrita en español.
- 4) Además, en chino se permite usar puntos suspensivos y etcétera (等等) en una oración, mientras que en español y en inglés no pueden aparecer conjuntamente en

una oración.

- 5) Por último, cabe tener en cuenta el uso de la raya en estas lenguas porque es diferente. En inglés y en chino, el guión largo se emplea frecuentemente para introducir una enumeración, mientras que en español se usan dos puntos.

Por último, es conveniente destacar la correspondencia del abecedario de estas lenguas con su sistema fonológico, ya que registramos algunos errores relacionados con esta cuestión. El abecedario español cuenta con 27 letras (5 vocales y 22 consonantes). Por lo demás, en español se reconocen 5 dígrafos que se tratan de signos ortográficos compuestos de dos letras: *ch*, *ll*, *gu*, *qu* y *rr*, los cuales producen errores a menudo en las redacciones de los participantes. Frente a que el inglés está compuesto por 26 letras (5 vocales y 21 consonantes, las mismas que en español menos la *ñ*). Por su parte, en China en la década de 1950 se creó un sistema de transcripción fonética del chino mandarín (Hanyu Pinyin, 汉语拼音) con el objetivo de extender el uso del chino mandarín, simplificar el aprendizaje de los caracteres e idear un nuevo alfabeto fonético empleando letras del alfabeto romano. En 1958, se adoptó el sistema de 58 símbolos elaborado por varios especialistas nacionales y extranjeros (Pan, 2005). La mayoría de los lingüistas reconocen que el pinyin fue concebido pensando sobre todo en los angloparlantes. En este sentido, la pronunciación de una letra en Pinyin no se corresponde con su sonido en español, sino con su sonido en inglés.

En realidad, la fonología y la ortografía del español no son muy benévolas para los aprendices chinos, porque se diferencian mucho del conocimiento correspondiente a su LM y L2. Por una parte, la ortografía china no es alfabética y no existe una relación entre los sonidos del habla y las palabras escritas correspondientes. Por otra parte, aunque la ortografía inglesa y la española son alfabéticas, en inglés la mayor parte de los sonidos pueden ser escritos de muchas formas, de modo que algunas letras pueden pronunciarse de varias formas diferentes. Por ejemplo, las secuencias *ough* se pronuncia [ʌf] en la palabra *rough*, se pronuncia [əʊ] o [oʊ] en la palabra

though y se pronuncia [ɔ:] en la palabra *thought*. En este sentido, una misma letra puede tener más de un sonido dependiendo de la palabra en la que se coloca.

En general, los estudiantes chinos no encuentran dificultades en la pronunciación de las vocales porque los fonemas vocálicos en español se corresponden más o menos con las del chino y el inglés. En cuanto a las consonantes, muchas de ellas en español son compartidas por el chino y el inglés. Sin embargo, los aprendices tienen problemas en la pronunciación de algunas consonantes porque según vibren o no las cuerdas vocales al pronunciar las consonantes oclusivas, en español se clasifican en sordas /p/, /t/, /k/ y sonoras /b/, /d/, /g/, mientras que en chino esta distinción no tiene relevancia. Es decir, en chino estos fonemas oclusivos son sordos y lo que se diferencia realmente son sonidos aspirados y no aspirados. En pinyin, “los fonemas oclusivos no aspirados /b/, /d/ y /g/ con transcripción al alfabeto fonético internacional de [p], [t] y [k], mientras que los aspirados /p/, /t/ y /k/ se transcriben como [p^h], [t^h] y [k^h]” (Varela, 2014, p. 40). Aunque en el idioma inglés se distingue entre fonemas sordos y sonoros, se diferencian bastante de los españoles en posición inicial. Tal y como apunta Rodríguez del Río (2003), “esta tendencia radica principalmente en la tendencia a la aspiración en las consonantes sordas inglesas, y al ensordecimiento de las sonoras. Las oclusivas sordas en español no son aspiradas” (p. 86). Por la influencia de su LM y de L2, la pronunciación y discriminación de los fonemas oclusivos sonoros son verdaderos rompecabezas para los estudiantes chinos tanto en el aprendizaje del español como en el del inglés.

Otra dificultad reside en las confusiones de percepción y de producción de las consonantes líquidas /l/, /r/ y /r/ porque el chino carece de fonema /r/ percusivo y /r/ vibrante (Cortés, 2013). Asimismo, el fonema /r/ en inglés se pronuncia de forma muy distinta a la española /r/, pues en inglés tiene diversas realizaciones según su contexto. En pocas palabras, son “sonidos novedosos que no tienen una correspondencia con el chino o el inglés” (Blanco, 2013, p. 96).

Además, es conveniente destacar la carencia del fonema /θ/ en la lengua china, lo cual genera a veces la confusión entre los fonemas fricativos /θ/ y /s/. En algunas zonas como el centro, norte y este de la Península Ibérica se pronuncia la letra s de

forma igual o semejante a como se pronuncian las letras *c* y *z*. Es decir, domina el fonema fricativo interdental sordo /θ/ en dichas zonas fenómeno que se conoce *ceceo*. A su vez, en el suroeste de la Península Ibérica, en las Islas Canarias y en la América hispana, ambos fonemas han confluído en el fonema /s/, fenómeno conocido con el nombre *seseo*.

Otro fenómeno que no podemos olvidar es que en español un fonema puede ser representado por dos o más letras, por ejemplo, el fonema labial sonoro se puede transcribir con las letras *b*, *v* y *w*; el fonema oclusivo velar sordo se puede representar con las letras *c* y *k* y con el grupo *qu*; y el fonema fricativo velar sordo puede ser representado por la letra *j* y con la letra *g* ante *i* y *e*. Pero en chino un fonema no puede ser representado por dos letras o más. Por lo tanto, este fenómeno provoca a veces errores.

4.4.2. Análisis de errores fonó-ortográficos

Se analiza en este apartado un importante número de errores encontrados en el corpus a partir de la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Dividimos el corpus en dos muestras para, por una parte, estudiar la interlengua de los estudiantes chinos y, por otra parte, investigar la influencia de los distintos manuales didácticos y métodos de enseñanza.

Desde el punto de vista cuantitativo, en la muestra A detectamos 436 errores vinculados a conflictos gráficos y fonéticos, y en la muestra B hay 148 errores.

En cuanto a la tipología, se lleva a cabo el análisis de errores vinculados a conflictos gráficos y fonéticos en torno a los siguientes puntos: signos de puntuación, mayúscula y minúscula, letras, tildes, separación y unión de sílabas y palabras, numeración, elección errónea de *i/e* y *o/u* y confusión de grafemas para el mismo fonema.

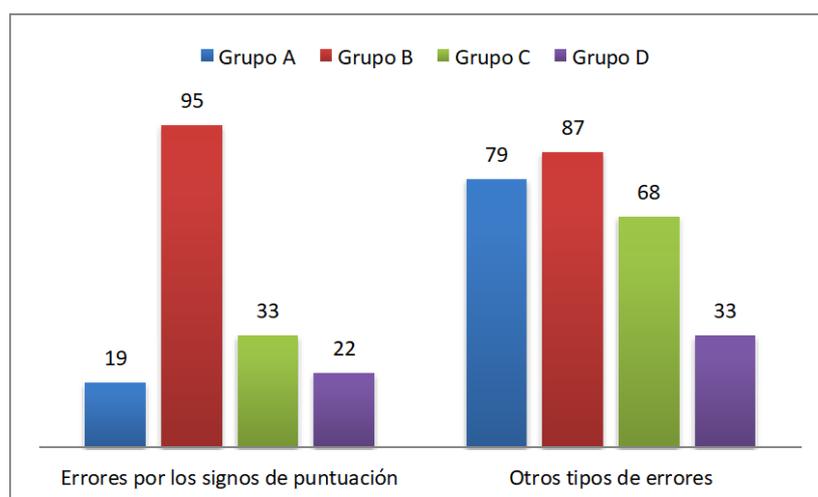
4.4.2.1 En función del tiempo de estudio

En la muestra A hay 436 errores fono-ortográficos y 267 si no tenemos en cuenta los errores relacionados con los signos de puntuación. Queda patente, una vez analizadas las redacciones en esta muestra, un elevadísimo número de errores relacionados con el uso de los signos de puntuación, seguidos por errores en el uso de la mayúscula y la minúscula y las letras.

Antes de empezar, es necesario explicar que distinguimos los errores vinculados a los signos de puntuación de los otros tipos de errores porque no incluimos el número de aparición de los signos de puntuación en el número de palabras.

En el gráfico 4.1, vemos la distribución de errores relativos al uso de signos de puntuación y a otros tipos de errores fono-ortográficos en la muestra A.

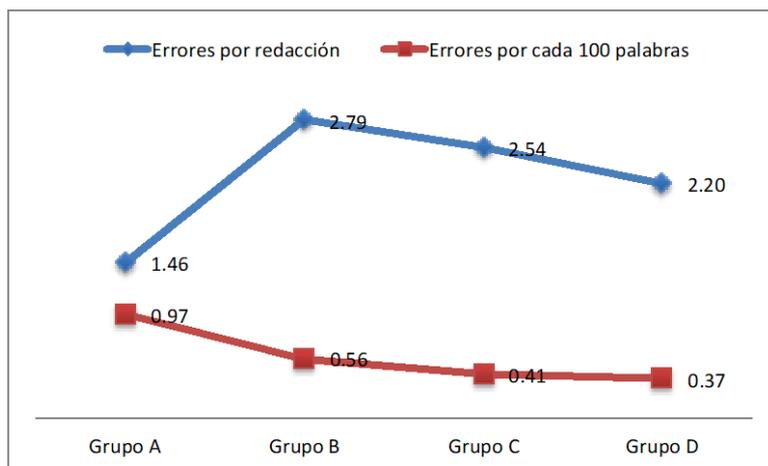
Gráfico 4.1. Distribución de errores fono-ortográficos en la muestra A



Fuente: elaboración propia

En el siguiente gráfico, observamos la evolución de los errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.2. Evolución de los errores por signos de puntuación en la muestra A

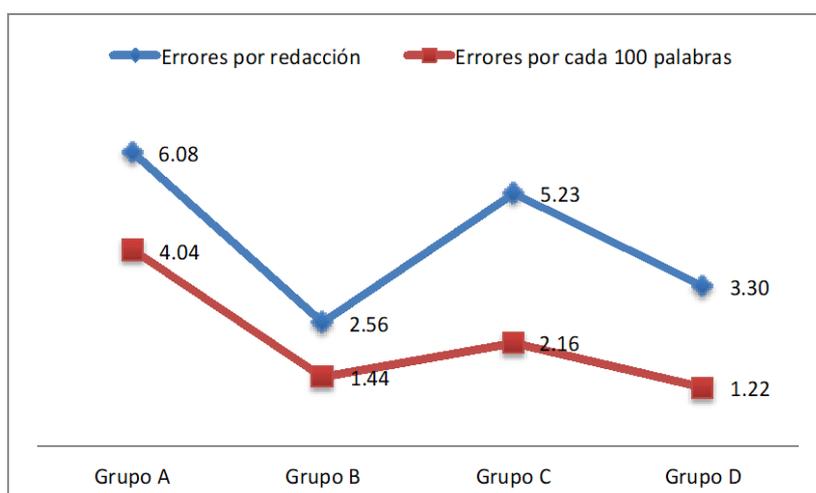


Fuente: elaboración propia

En todo caso, en el gráfico 4.2 observamos una evolución negativa entre el grupo A y el grupo B y una evolución positiva del grupo B al grupo D partiendo de las cifras de errores por redacción. Sin embargo, vemos que la cifra del grupo A es la más baja. Si observamos los errores por cada 100 palabras, vemos que la evolución es positiva con los cursos.

En el gráfico 4.3 vamos a tener en cuenta la evolución de otros tipos de errores fonó-ortográficos.

Gráfico 4.3. Evolución de otros tipos de errores fonó-ortográficos en la muestra A



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la evolución de otros tipos de errores fonó-ortográficos, observamos la evolución positiva entre el grupo A y el grupo B, así como entre el grupo C y el grupo D, mientras que la evolución entre el grupo B y el grupo C es negativa partiendo de las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras. Es obvio que en el grupo A los participantes encuentran más dificultades que en otros grupos.

4.4.2.1.1 Signos de puntuación

Una vez analizado el corpus, nos llaman la atención los errores asociados al uso de los signos de puntuación en español, lo que representa un 39,62% de los errores fonó-ortográficos en la muestra A. De acuerdo con la *Ortografía de la Lengua Española* (2010):

Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.). (p.291)

En las redacciones de la muestra A, registramos 169 errores vinculados al uso de los signos de puntuación. Resulta llamativo que los aprendices chinos tienen bastantes dificultades en el uso de los signos de puntuación. Sin embargo, eso no es nada sorprendente porque en el capítulo II, hemos presentado el manual más empleado en las aulas de español en China, en el que se incluye una parte de la ortografía española muy reducida y breve. En general, los profesores chinos prestan mucha atención a la gramática y al léxico, pero suelen ignorar el uso de los signos de puntuación en español. En este contexto, la falta de atención y de explicaciones del uso de los signos de puntuación puede provocar muchos errores en la producción escrita.

En resumidas cuentas, las causas que pueden producir este tipo de errores son principalmente las siguientes: la influencia de la LM y L2, el desconocimiento de las reglas, simplificación y la sobregeneralización de las reglas en español.

En cuanto a la distribución de este tipo de errores, hemos descubierto que el error más frecuente es el uso de la coma (129 casos). A continuación se ofrece una selección de ejemplos de los diferentes grupos; para disponer un contexto más amplio recomendamos leer las redacciones.

- **Mientras, todos, nosotros estamos cotaminando nuestro mediamambiente (A10)*
- **Nuestro planeta está afrontado muchos problemas, por ejemplo la desertificación de tierras, la contaminación de agua, tierra y aire (,) etc. (C6)*

En la siguiente tabla se puede observar la distribución de errores en el mal uso de los signos de puntuación.

Tabla 4.3. Distribución de errores relativos a los signos de puntuación en la muestra A

Tipología		A (1º curso)	B (2º curso)	C (3º curso)	D (4º curso)	Subtotal
Coma	Coma en vez de punto	5	13	5	5	28
	Omisión de coma	1	19	9	0	29
	Adición de coma	4	42	12	12	70
	Coma en vez de dos puntos	0	2	0	0	2
Punto	Punto en vez de coma	7	13	3	0	23
	Adición de punto	1	1	0	1	3
	Punto en vez de dos puntos	1	1	2	2	6
	Puntos suspensivos	0	2	1	1	4
	Otros	0	2	1	1	4
Subtotal		19	95	33	22	169

Fuente: elaboración propia

4.4.2.1.1.1 Coma

En concreto, los errores relacionados con el uso incorrecto de los signos de puntuación se concentran principalmente en el mal uso de la coma. En la muestra A, registramos 70 errores por adición de coma. Dentro de estos, hay 20 errores (2 en el grupo A, 8 en el grupo B, 4 en el grupo C y 6 en el grupo D), que son provocados por la influencia del inglés. En inglés, se usa generalmente una coma entre el penúltimo elemento y el último para separar los elementos en una serie de tres o más elementos. La coma antes de la conjunción *or* o *and* es opcional, pero se aconseja usarla para no confundir al lector. Además, cuando se conectan dos oraciones independientes mediante de conjunciones como *and*, *or* o *but*, se inserta una coma antes de dichas conjunciones. En el corpus encontramos ejemplos como:

- **hay personas les gusta matar animales, para dinero, y también para divertirse (A2)*
- **el rápido desarrollo económico y social está produciendo una gran cantidad de contaminación en forma de gas, y desperdicios (B14)*
- **La Tierra es nuestro hogar, y los problemas ambientales afectan profundamente al desarrollo de sociedad humana (C5)*

Además, detectamos 24 errores de adición de una coma (2 en el grupo A, 16 en el grupo B, 3 en el grupo C y 3 en el grupo D) causados por la interferencia del chino. En chino, cuando se antepone el complemento circunstancial al inicio de una oración, aparece generalmente una coma detrás del CC, mientras que en español, cuando los complementos circunstanciales de modo, lugar y tiempo se colocan en el inicio de la frase, se admite la ausencia de coma si el elemento está más integrado en la oración o con coma si funciona como un elemento periférico, menos conectado con la oración. En la mayoría de los casos parece estar integrado. Por la influencia del chino, encontramos tales oraciones en los que no debería aparecer una coma:

- **En el Día Mundial de la Tierra, la gente presta mucha atención sobre la crisis ambiental (B13)*
- ** En este día, no solo podemos hacer un resumen del año pasado (B22)*

Por otra parte, a diferencia del español y el inglés, en la lengua china las proposiciones de una oración compuesta pueden ser unidas por una coma, de modo que en el corpus detectamos algunas oraciones en las que aparece una coma en vez de una conjunción. Así, tenemos

**En los últimos años, debido al rápido crecimiento de la población, el rápido desarrollo de la industria, el suelo se amontonó y se arrojó, y el agua residual dañina penetró continuamente en el suelo (B15)*

Los otros errores debidos al uso incorrecto de la coma (129: 6 en el grupo A, 52 en el grupo B, 19 en el grupo C y 8 en el grupo D) son intralinguales y están ocasionados por la falta de atención o el desconocimiento de las reglas del uso de la coma en español. Por ejemplo:

- **todos nosotros, estamos contaminando nuestro mediamambiente (A10)*
- **Hoy en día, en la Tierra existen muchos problemas, por ejemplo, la contaminación atmosférica, el agotamiento de los recursos naturales, la degradación de pastizales y la extinción de animales salvajes (,) etc. (B28)*
- **Por eso (,) tenemos que hacer todo lo posible para protegerla, tanto para nosotros mismos, como para nuestros descendientes (C2)*
- **es un dolor del desarrollo humano, si los seres humanos pueden aprender a no matar animales ni chupar con avidez los recursos de la tierra, aprender a rectificar los contaminantes que se han desarrollado, creo que el equilibrio entre desarrollo y ecología no será una contradicción (D4)*

4.4.2.1.1.2 Punto

En la muestra A los errores vinculados al punto constituyen el segundo grupo de errores más problemáticos (32 casos). No encontramos muchas desviaciones relativas al punto que se deban a la transferencia lingüística, sino que la mayoría de este grupo de errores constituyen errores intralinguales ocasionados por el desconocimiento de las reglas del punto en español. Por ejemplo,

- **El gobierno debe fortalecer la supervisión para evitar las empresas contaminar los lagos y ríos. Para desarrollar la economía con una velocidad adecuada (A13)*
- **La Tierra es el hogar común de la humanidad. Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la expansión de la escala económico. La situación ambiental de la Tierra ha seguido deteriorándose durante los últimos tres décadas (B6)*
- **As un ciudadano, nosotros debemos tener la conciencia social y hacer esfuerzos para mejorar el medioambiente. Por ejemplo, reduce el uso innecesario de la electricidad y las bolsas de plástica. Clasifica las basuras y rechaza de sobreembalaje (C5)*

4.4.2.1.2 Otros tipos de errores vinculados a signos de puntuación

En la muestra A, detectamos también 7 errores relativos a los puntos suspensivos, el guion largo y los dos puntos (4 en el grupo B, 1 en el grupo C y 2 en el grupo D). Son menos significativos desde el punto de vista cuantitativo. Se trata de errores interlingüales por la interferencia del chino. Como hemos explicado las diferencias entre el chino y el español en el apartado 4.4.1, aquí presentamos algunos ejemplos.

- **Por ejemplo, montar bici en vez de coche, apagar la luz inmediatamente cuando no se usa, no comprar los productos de origen animal ... (C1)*
- **por ejemplo: reducir el uso de loso productos desechables, viajar en los transportes públicos, en vez de coches... (B24)*
- **Hoy en día, “proteger el medio ambiente” llega a ser un tema muy urgente porque muestra única casa— la tierra ha sufriendo muchos daños (B27), *Por ejemplo: es necesario proteger el bosque y los animales (D4)*

En los siguientes subapartados, vamos a ver otros tipos de errores fonó-ortográficos en la muestra A.

4.4.2.1.2.1 Mayúscula y minúscula

Los errores asociados al mal uso de la mayúscula o la minúscula son 133, que representan el 30,50% de los errores totales de la fono-ortográficos en la muestra A.

Tal como hemos mencionado anteriormente, en español e inglés la escritura normal utiliza habitualmente las letras minúsculas, pero se usan letras mayúsculas en posición inicial de palabra y en otros casos especiales. Dicho de otra manera, en ambas lenguas, se escribe en mayúscula en los siguientes casos: al principio de un escrito; cuando las palabras significan entidades o colectividades como un organismo determinado; o cuando se refieren a nombres propios o a nombres de festividades. Aunque los participantes tienen el conocimiento previo del inglés, encuentran ciertas dificultades en el uso de la mayúscula y la minúscula.

Numéricamente, registramos 122 desviaciones vinculadas al uso de la minúscula en los casos en los que se debería usar mayúscula (31 en el grupo A, 49 en el grupo B, 27 en el grupo C y 15 en el grupo D). Teniendo en cuenta los errores relacionados con el uso de la minúscula en lugar de la mayúscula, la forma *tierra* es la que centra mayor número de errores de este tipo. Su alta frecuencia de aparición está condicionada básicamente por el tema de la redacción, esto es, el *Día Mundial de la Tierra*. Se trata de errores intralinguales que pueden ser provocados por lapsus, el desconocimiento de las normas que rigen en español o la falta de atención por no existir estos elementos en la LM de los estudiantes. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

- **Como la gente que vive en la tierra* (A1)
- **la celebración del día Mundial de la tierra* (A5)
- **El gobierno debe fortaleces la supervisión* (A13)
- **!yamos a hacer nuestra tierra más limpia!* (B5)
- **¿sabes el Día Mundial de la tierra?* (B17)
- **En definitiva, el día de la Tierra no sólo es un festival* (C1)
- **El gobierno sube los precios del petróleo varias veces, pero no ha detenido la demanda de gasolina en los automóviles privados* (D6)

Por otro lado, detectamos 11 casos (5 en el grupo A, 1 en el grupo B, 4 en el grupo C y 1 en el grupo D) en los que se escribe en mayúscula en vez de emplear letras minúsculas en posición no inicial, así como después de una coma o un punto y coma, o de una palabra. Así tenemos:

- *Cada una persona tiene las opiniones diferentes para el tema de Por qué y Cómo proteger el mundo (A4)
- *Ahora, Todo el mundo estamos en el peligroso de la Contaminación ambiental (A5)
- *tenemos que hacer algo importante para nuestra madre Tierra (B20)
- *escuchando las Cicada (C9),
- *negarse a comprar té alpino (El té alpino hace que el bosque desaparezca, destruya la conservación del suelo, el agua en las montañas. [...]) (D10)

Son errores intralinguales por la falta de atención o por hipercorrección de las reglas del uso de la mayúscula y la minúscula en español.

La evolución de errores asociados a la mayúscula y la minúscula corresponde generalmente a la evolución de otros tipos de errores fonó-ortográficos. En el grupo A encontramos más errores que en otros grupos. Además, aunque la evolución entre el grupo B y el grupo C es negativa, la cifra aumenta ligeramente. De ahí que no sea muy significativa.

4.4.2.1.2.2 Letras

Las desviaciones relacionadas con el mal uso de letras en una palabra alcanzan más del 18,89% de los errores fonó-ortográficos en la muestra A. Se pueden dividir en las siguientes subcategorías: omisión (26 errores: 6 en el grupo A, 6 en el grupo B, 6 en el grupo C y 8 en el grupo D); adición (13 errores: 5 en el grupo A, 5 en el grupo B y 3 en el grupo C); elección errónea (37 errores: 11 en el grupo A, 15 en el grupo B, 7 en el grupo C y 4 en el grupo D) y alteración del orden de letras (6 errores: 3 en el grupo A, 1 en el grupo B y 2 en el grupo D).

La causa puede encontrarse en que en el idioma español y en inglés se emplea el sistema alfabético latino de escritura y en la lengua china se usan los caracteres chinos. Por la no coincidencia entre la LM y la LO y similitudes entre la L2 y la LO, detectamos en la muestra A errores interlinguales e intralinguales.

En cuanto a los errores asociados a la elección errónea de letras, detectamos 10 casos debidos a la interferencia del chino (4 en el grupo A, 2 en el grupo B, 3 en el grupo C y 1 en el grupo D). Los alumnos que sesean cometen errores como **selebra* (A1), **nesesario* (C5), **nesesidad* (C5), **innesesario* (C5). Además, en chino no distinguen /t/ y /d/ ni /r/ y /l/, de modo que los estudiantes confunden a menudo las consonantes oclusivas /t/, /d/ y las consonantes líquidas /r/, /l/. Así, encontramos formas como **esdudiar* (A12), **mondamos* (B29), **ejempro* (A11), **ciero* (B16), **naturaraza* (D5). También tenemos 27 errores intralinguales, como, por ejemplo, **“existar”*, **“busura”*, **“ejempro”*, **“veneroso”*, **“estinción”*, **“elegir”*, **“nesesario”*.

En lo que respecta a la omisión de letras, hay que indicar que todos los errores de este tipo son intralinguales que están posiblemente relacionados con la falta de atención de los participantes o lapsus. Así, encontramos formas como **nuetro* (A2), **importacia* (A3), **radiativos* (B2), **alivar* (B12), **amenza* (C1); **tabién* (BC4); **Tiera* (D10), **desarolo* (D10).

Registramos 13 errores por adición de letras. Dentro de éstos, tenemos 12 casos intralinguales por el descuido o sobregeneralización, tales como **mantan* (A4), **limplia* (B6), **superviviencia* (B29), **releventes* (C2). Por otra parte, encontramos exclusivamente 1 error que se debe a la influencia lingüística del inglés: **protecger* (A10).

Por último, encontramos 6 errores vinculados a la alteración del orden de letras. Igual que la omisión de letras, los errores de este tipo no están relacionados con la

transferencia lingüística. Vamos a ver los siguientes ejemplos: **haora* (A2); **pro* (A11), **poer* (B33); **auga* (D3).

La evolución de estos errores también coincide con la evolución de errores fonoroortográficos. La cifra del grupo A es la más alta desde el punto de vista de errores por redacción y por cada 100 palabras.

4.4.2.1.2.3 Tilde

En este subapartado recogemos 33 desviaciones ocasionadas por la omisión de la tilde (7 en el grupo A, 8 en el grupo B, 17 en el grupo C y 1 en el grupo D), 9 vinculadas a su colocación errónea (6 en el grupo A, 2 en el grupo C y 1 en el grupo D) y 4 relacionadas con la adición de tilde (2 en el grupo A y 1 en el grupo D) en las producciones escritas. Este tipo de errores ocupa el 10,55% de todos los errores fonoroortográficos en la muestra A.

La lengua china es tonal y se marcan los tonos a través de acentos gráficos sobre una vocal no medial; y por su parte, en inglés no existe una marca externa que señale la ubicación de la tonicidad. Por la interferencia de estas lenguas, los alumnos chinos olvidan a menudo la presencia del acento ortográfico en español o no están seguros de la ubicación de la tilde. Así que en el corpus detectamos los siguientes errores.

En cuanto a la omisión de la marca gráfica sobre la sílaba tónica, registramos que los términos **ultimo* (A1, B22, C5), **mas* (B24, C5), **dia* (A9) y **tambien* (A9, C5) forman en conjunto el 29.55% de todos los errores ortográficos por omisión de la tilde en la muestra A. También tenemos formas como **jovenes* (A12), **oxigeno* (B11), **contaminacion* (C5), **dificil* (D3).

Tras el análisis, encontramos 9 errores por una colocación no adecuada de la tilde. Se trata de aquellas palabras que deben ir acentuadas gráficamente, sin embargo, están erróneamente tildadas, como por ejemplo, **mision* (A1), **bósque* (C4), **contaminación* (D3).

Por último, cabe hablar de errores debidos a la adición de la tilde en los casos en los que no deberían llevarla. Encontramos exclusivamente 3: **cuándo* (A8); **dé* (D1).

Todos los errores que corresponden a la tilde que hemos presentado son intralingüales. En concreto, encontramos aquellos causados por la acentuación diacrítica (**mas*, **como* y **cuándo*); por hipercorrección (**dé*); por el uso irregular de las normas (**bósque*).

La evolución de este grupo de errores también coincide con la evolución de errores fonológico-ortográficos en la muestra A. Esto es, entre el grupo B y el grupo C es negativa considerando las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras. Eso se debe a que encontramos 16 errores vinculados a la omisión de la tilde en las redacciones del alumno C5 y del alumno C10.

4.4.2.1.2.4 Separación y unión de sílabas y palabras

Los errores debidos a la separación y unión de palabras o sílabas son 4 (2 en el grupo A, 1 en el grupo B y 1 en el grupo C), lo que corresponde solamente al 0,92% de los errores fonológico-ortográficos en la muestra A: **por que* (A11), **medio ambiental* (B8) y **por que* (C2). Estos son errores intralingüales y pueden ser causados por la falta de atención de los alumnos.

4.4.2.1.2.5 Elección errónea de *i/e* y *o/u*

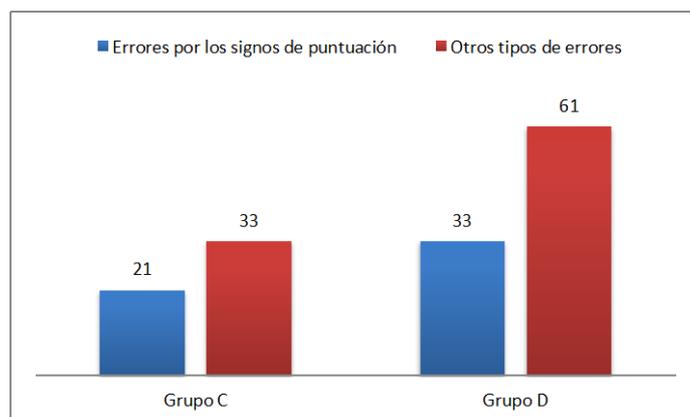
Este grupo representa exclusivamente el 0,69% de todos los errores fonológico-ortográficos en la muestra A. Solo hemos registrado en total 3 errores en el grupo A, B y C. En español, cuando la palabra siguiente a la conjunción y comienza por *i-* o *hi-*, se usa su variante *e*. Igualmente, cuando la palabra siguiente a la conjunción *o* empieza por *o-* o por *ho-* en la escritura o en la pronunciación, se usa la variante de *o*, que es *u* (Gómez, 2011). Así, encontramos **o otros* (A10), **e importante* (B1) y **u otro* (C6).

Estos son errores intralinguales, cuyas causas pueden ser la falta de atención o el desconocimiento de las normas.

4.4.2.2 En función de los métodos de enseñanza y materiales didácticos

En la muestra B encontramos 148 errores fono-ortográficos y 94 si no incluimos las desviaciones debidas a los signos de puntuación. En este subapartado, llevamos a cabo el análisis según la metodología y tipología empleada en la muestra A.

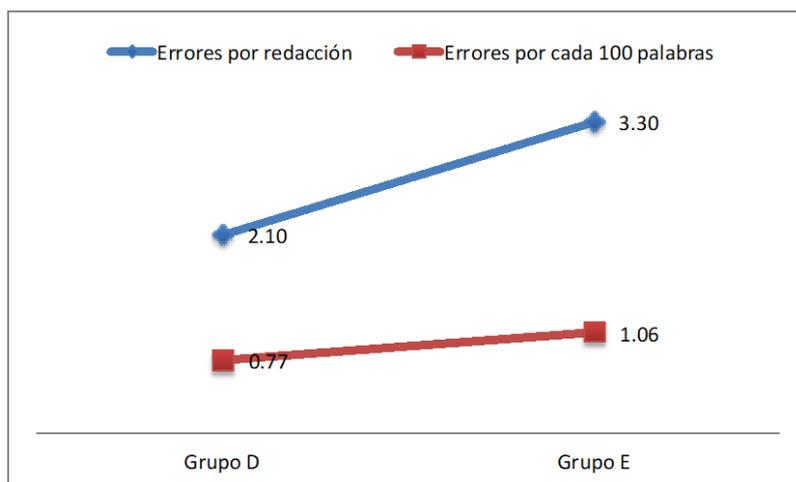
Gráfico 4.4. Distribución de errores fono-ortográfico en la muestra B



Fuente: elaboración propia

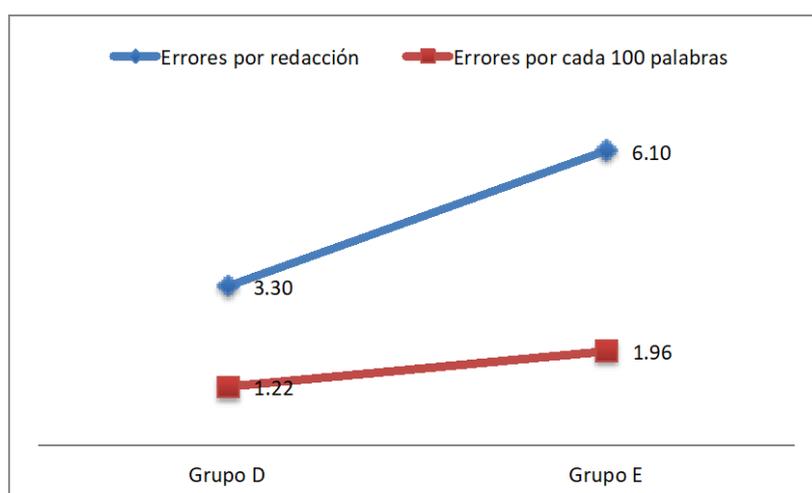
A continuación, vamos a comparar las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras en el grupo D y el grupo E para observar claramente diferencias.

Gráfico 4.5. Distribución de errores por signos de puntuación en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4.6. Distribución de otros tipos de errores fonó-ortográficos en la muestra B



Fuente: elaboración propia

En todo caso, en los gráficos 4.5 y 4.6 vemos que las cifras en el grupo E son más altas que en el grupo D desde el punto de vista de errores por redacción y por cada 100 palabras. Tal y como hemos presentado, estos dos grupos de estudiantes no usan los mismos manuales y métodos de enseñanza, los alumnos del grupo D utilizan el manual *Español Moderno*, donde se incluyen contenidos ortográficos, mientras que los estudiantes del grupo E usan el *Prisa*, en el que no encontramos explicaciones de la ortografía. Por otro lado, los profesores locales del grupo D emplean principalmente el método tradicional y imparten clases según manuales, pero los

profesores chinos del grupo E usan el método directo y el comunicativo, no prestan atención a la gramática ni a la ortografía. Por eso, no es nada sorprendente que encontramos más errores fono-ortográficos en el grupo E.

4.4.2.2.1 Signos de puntuación

Los errores más frecuentes en la muestra B constituyen aquellos vinculados a los signos de puntuación. En concreto, detectamos 54 casos (21 en el grupo D y 33 en el grupo E).

En el manual *Español Moderno* (vol.1) encontramos introducciones breves relacionadas con los signos de puntuación y en el *Prisma* (A1) no se incluyen explicaciones del uso de los signos de puntuación.

Tabla 4.4: Distribución de los errores relativos a los signos de puntuación en la muestra B

			D (4º curso)	E (4º curso)	Subtotal
Coma	Coma en vez de punto		5	6	11
	Omisión de coma		0	13	13
	Adición de coma		12	9	21
Punto	Punto en vez de coma		0	3	3
	Adición de punto		1	1	2
	Punto en vez de dos puntos		2	0	2
	Puntos sucesivos		1	0	1
	Guion largo		0	1	1
Subtotal			21	33	54

Fuente: elaboración propia

4.4.2.2.1.1 Coma

En esta tabla, se ve claramente que los errores debidos a la coma forman el grueso de las desviaciones vinculadas al uso de los signos de puntuación que hemos analizado (83,33%).

Respecto a la adición de la coma, hay 12 que se deben a la interferencia del inglés (6 en el grupo D y 6 en el grupo E). Se trata de los casos en los que aparece una coma entre el penúltimo elemento y el último para separar los elementos en una serie de tres o más cosas, o cuando se conectan dos oraciones independientes mediante la conjunción *y* y se inserta una coma antes de dicha conjunción. Así, tenemos los siguientes ejemplos,

- **Solo tenemos una tierra, y la tierra es el único lugar donde podemos vivir (D7)*
- **Se necesitar aumentar la proporción de uso de nuevas energías como energía solar, y la energía de las mareas (E5)*

Además, registramos 5 errores ocasionados por la interferencia del chino (3 en el grupo D y 2 en el grupo E). Esto es, se usa una coma detrás del complemento circunstancial. Vamos a ver estos ejemplos:

- **Primero, en nuestra vida diaria, lo mejor es utilizar energías limpias y tener programas de reciclado (D1)*
- **Hoy, las celebraciones del día de la tierra han crecido a 192 países de todo el mundo, con más de 1 mil millones personas participando cada año (E6)*

Los otros errores vinculados a la coma (28: 8 en el grupo D y 20 en el grupo E), ya sea por omisión de la coma o por la confusión entre coma y punto, constituyen errores intralinguales porque los estudiantes no pueden recurrir a su LM o a la L2 por la no coincidencia en los usos de la coma. Por otra parte, no se imparten estas normas en las aulas. De modo que tales errores estarían ocasionados por el desconocimiento de las reglas del uso de la coma, así como por sobregeneralización, evasión o inducción. Así encontramos:

- **Las personas viven sin pensar los riesgos de los problemas del medioambiente, por eso, la celebración del Día Mundial de la Tierra es importante para nosotros que nos no olvide los problemas (D3)*
- **Antes de unos años yo leí una noticia dijo que la selva tropical Amazónica fue*

estropeado por las empresas transnacional, esta cosa llamó mucha atención por todo el mundo, porque la selva Amazónica fue considerada como el pulmón de la tierra, hay 7 mil millones de habitantes, y la cantidad del oxígeno ofrecido al año por la selva ocupa 1/3 del oxígeno que tiene la tierra (E7)

4.4.2.2.1.2 Punto

En la muestra B no encontramos muchas desviaciones vinculadas al uso del punto. Numéricamente, solo hay 7 errores (3 en el grupo D y 4 en el grupo E).

En el idioma chino no se suelen usar construcciones de varias frases ni oraciones largas, ni conectores para unir preposiciones de oraciones compuestas. Por la influencia negativa del chino, nos damos cuenta de que los participantes evitan la construcción de frases largas y prefieren usar oraciones simples. En consecuencia, utilizan el punto en lugar de la coma o de conectores. Así, encontramos solo 1 error interlingual en el grupo E:

**Por ejemplo, no tiremos las basuras en el camino o en la tierra (,) sino en la caneca, ahorremos el agua y reutilicémosla más. Tomemos el metro o el autobús más (E8)*

Además, en el grupo E registramos 2 errores intralinguales en los que se usa un punto en vez de una coma. Son provocados por la falta de atención o el desconocimiento de las reglas.

- **Y para las personas que tiran basura por todas partes, de acuerdo con su forma. Debemos educarlos, multado, e incluso que se hace carga en responsabilidad (E1)*
- **Hay una predicción que el oso polar desaparecerá de la tierra en los 40 años así que el ecosistema del Ártico también será afectado y la humanidad también. Que es una pesadilla para todas las especies (E3)*

También encontramos 2 casos de error por la adición del punto y 2 por el uso del punto en vez de los dos puntos. Son errores intralinguales.

- ** (El té alpino hace que el bosque desaparezca, destruya la conservación del suelo, el agua en las montañas. No puede desempeñar el papel de almacenar agua y utiliza una gran cantidad de pesticidas y fertilizantes (D10)*
- ** La contaminación de las aguas causa que falta el agua limpio para que tomemos. Y la de la tierra causa que muchos cultivos son dañinos para la gente (E8)*
- ** Con la mejora continua y el rápido desarrollo de la ciencia humana moderna, la tecnología y el nivel económico, la Tierra, la casa en que vivimos también está mutilada. Arenas reemplazan los frondosos bosques del pasado, el río que una vez dio a luz a una espléndida civilización antigua se convirtió en un lecho de río seco, originalmente hermoso paisaje movido al desert (D4)*
- ** Siempre se lo recuerda a la gente. Si no actúas ahora, la naturaleza inevitablemente traerá desastres que los humanos no pueden soportar (D8)*

4.4.2.2.2 Otros tipos de errores vinculados a los signos de puntuación

En cuanto a otros tipos de errores vinculados a los signos de puntuación, encontramos 1 único error relativo a los puntos suspensivos en el grupo D y 1 debido al guion largo. Se trata de errores interlinguales por la transferencia negativa del chino.

- ** Hay todo tipo de contaminación: contaminación del agua, contaminación del aire, contaminación acústica... etc. (D6)*
- ** No podemos ignorar estos problemas tan severos. Tengo que hacer algo para proteger nuestra casa—la Tierra (E8)*

4.4.2.2.2.1 Mayúscula y minúscula

Las desviaciones relacionadas con al uso de la mayúscula y la minúscula son más frecuentes en la muestra B. Registramos 58 casos en total, que representan el 39,19% de los errores fono-ortográficos en la muestra B. La mayoría de este tipo de errores hace referencia a los casos en los que se usa minúscula en lugar de mayúscula

(54 errores: 15 en el grupo D y 39 en el grupo E). Igual que en la muestra A, la forma *tierra* es la que centra mayor número de errores de este tipo. Su alta frecuencia de aparición está condicionada básicamente por el tema de la redacción.

Al hablar de sus causas, estos errores son ocasionados por lapsus, el desconocimiento de las normas que rigen el español o la falta de atención por no existir estos elementos en su LM. En este sentido, son errores intralinguales. Así, encontramos ejemplos como:

- **Por lo tanto, el gobierno desempeña el papel más importante en la protección del medio ambiente hoy (D2)*
- **es muy importante celebrar el Día Mundial de la tierra (D4)*
- **la tierra es un bello planeta (E2)*
- **China ha organizado el día de la tierra (E4)*

Ahora pasamos a hablar de los errores vinculados al uso de mayúscula en vez de minúscula (4 errores: 1 en el grupo D y 3 en el grupo E). Dentro de estos, hay 3 errores intralinguales por la hipercorrección de reglas del uso de mayúscula y minúscula en español o la falta de atención y 1 por la interferencia del inglés.

En inglés se escriben en mayúscula los meses, mientras que en español no. Por eso, encontramos este error: **el 22 de Abril (E4)*.

Como hemos visto en el ejemplo del grupo D en el apartado anterior, vamos a observar los siguientes errores intralinguales del grupo E:

- **se celebró por primera vez el 22 de abril de 1970 gracias a la importancia de medioambiental, Es necesario que todos nos sensibilicemos con el planeta para enfrentar los desafíos existentes por el bienestar (E2)*
- **con más de 1 mil millones personas participando cada año, convirtiéndolo en el Festival del medio ambiente más grande del mundo (E6)*

Comparativamente, en el grupo E detectamos más errores vinculados al uso de mayúscula y minúscula que en el grupo D. Asimismo, las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras en el grupo E son más altas que en el grupo D.

4.4.2.2.2.2 Letras

Las desviaciones asociadas a letras constituyen el tercer grupo de errores en función del número. En la muestra B hay 30 casos, que representan el 19,35% de los errores fonó-ortográficos. El análisis se realiza en torno a cuatro subcategorías: omisión (12 casos: 8 en el grupo D y 4 en el grupo E); elección errónea (11 casos: 4 en el grupo D y 7 en el grupo E); alteración del orden de letras (4 errores: 2 en el grupo D, 2 en el grupo E); y adición (3 casos en el grupo E).

Los errores producidos por la omisión de letras son intralingüales por la falta de atención de los alumnos o por el desconocimiento de las reglas. En el grupo D encontramos más errores. Así, tenemos formas como **bela* (D10), **depués* (E2), **protección* (E9).

En cuanto a las causas de los errores debidos a la elección errónea de letras, en el grupo D solo hay 1 error debido a la interferencia lingüística del chino y en el grupo E registramos 5: **naturaraza* (D5); **eroción* (E3); **poblemas* (E9); **familiales* (E9). Tal y como hemos explicado en el subapartado 4.4.2.1, en chino no se distingue entre /r/ y /l/, y entre /c/ y /s/, por lo que los estudiantes no pueden distinguir estos pares de fonemas.

Los errores ocasionados por la adición y por la alteración del orden de letras son intralingüales. Eso se debe a la falta de atención o el desconocimiento del léxico. Así, tenemos: **auga* (D3); **slavarnos* (E5); **cuasar* (E9); **lungar* (E2); **ambienten* (E3)

En general, el número de errores aparecidos en ambos grupos no difiere mucho, así como las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras.

4.4.2.2.2.3 Tilde

Los participantes de estos grupos han estado casi cuatro años estudiando español y están acostumbrados al uso de la tilde en español, de modo que encontramos exclusivamente 5 errores vinculados a la tilde en la muestra B (3 en el grupo D y 2 en el grupo E).

En el apartado anterior (§4.4.1), hemos explicado las diferencias fono-ortográficas entre el chino, el inglés y el español. Debido a la carencia del conocimiento correspondiente en su LM y L2, nuestros alumnos añaden tilde en los casos en los que debería aparecer o la omiten cuando se necesitan o la colocan erróneamente. Vamos a presentar todas las desviaciones relacionadas con la tilde en la muestra B: **contaminación* (D3), **dé* (D1), **difícil* (D3), **vacian* (E1), **perdida* (E4).

4.4.2.2.4 Confusión de grafías para el mismo fonema

En cuanto a los errores vinculados a la confusión de grafemas por el mismo fonema, solo encontramos un único error en el grupo E: **medioamvientes* (E10).

En español las letras *b* y *v* se corresponden con un único fonema /b/, es decir, la pronunciación correspondiente a la *v* escrita es la misma que la de la *b*. Mientras que en chino y en inglés no existe esta norma. El desconocimiento de las normas en español puede provocar errores como **medioamvientes*.

4.5 Nivel morfosintáctico

4.5.1 Diferencias de la morfosintaxis entre el chino, el inglés y el español

Es indudable que el español y el chino son dos lenguas muy distintas. Lingüísticamente, el español se considera una lengua sintética y flexiva que cuenta con una gran cantidad de morfemas de palabra, cuya estructura sintáctica se orienta principalmente a la oración (sujeto-predicado). Por su parte, el chino moderno constituye un ejemplo representativo de lengua altamente analítica y aislante, que se

caracteriza por la carencia de flexión verbal y porque funciona de acuerdo con la estructura del *tema-remata* más que con la de *sujeto-predicado*, cuyas relaciones sintácticas en gran medida dependen del orden de las palabras y las partículas con función gramatical.

En términos comparativos, el inglés comparte muchas similitudes tanto en la morfosintaxis con el español. No obstante, cabe indicar que el inglés moderno se ha reducido la flexión verbal y tiende a ser una lengua analítica. A continuación veremos con más detalles las diferencias entre estos tres idiomas.

Al hablar de gramática, se distinguen diversos sentidos. En su sentido más estricto, algunos gramáticos opinan que esta solo incluye la morfología y la sintaxis. No obstante, hay otros que postulan en un sentido más amplio, es decir, la gramática también abarca el plano fonético. En nuestro trabajo, estamos de acuerdo con la idea de los primeros lingüistas. En este sentido, nos ocupamos aquí de diferencias de la morfología y de la sintaxis entre el chino, el inglés y el español.

4.5.1.1 La morfología

Según la RAE (2010), la morfología estudia como objeto la flexión, la composición y la derivación de las palabras y la determinación de las categorías gramaticales. En este apartado, vemos el morfema, la morfología léxica y la morfología flexiva.

4.5.1.1.1 El morfema

Según la RAE (2010), el *morfema* es segmento morfológico, que constituye la unidad mínima con forma fonológica y significado léxico o gramatical, que no puede subdividirse en unidades significativas menores, de cuya agrupación se obtienen palabras que se entienden como unidades de rango superior.

En inglés y español, el morfema es uno de los objetos de estudio de la morfología y tiene muchas similitudes. Partiendo de la perspectiva semántica,

tradicionalmente se suelen dividir los morfemas en estos grupos: morfemas léxicos, morfemas gramaticales y morfemas derivativos. De acuerdo con la colocación, en ambas lenguas pueden subdividirse en prefijos, sufijos e interfijos, aunque no aparecen tantos interfijos en inglés.

Por su parte, como en chino el morfema está representado por el carácter, los aprendices chinos “están acostumbrados a conocer una palabra comenzando por el morfema (carácter) para luego entender palabra, lo que significa en la práctica un procesamiento de morfemas a palabras” (Lu, 2008, p. 49). Aunque hay muchas semejanzas entre el inglés y el español en cuanto al morfema, no se imparte asignatura morfología del inglés en la mayoría de los colegios. De modo que por la influencia de la LM, así como la del método tradicional y de estrategias de aprendizaje, la palabra española se introduce ante los alumnos chinos como un bloque entero. Ellos suelen considerar un vocablo español en conjunto, no distinguen distintos morfemas.

Por otro lado, no se imparte la asignatura morfología del español en todos los departamentos de español en China y en los manuales oficiales tampoco se incluye la parte de morfología. Ponemos como ejemplo la explicación de la primera conjugación de verbos regulares en presente del indicativo del libro de texto más utilizado en universidades chinas:

Figura 4.1. Explicación de la 1ª persona de verbos regulares en presente de indicativo en

Español Moderno (Vol.1)

一、第一变位规则动词陈述式现在时的变位 (Presente del indicativo de los verbos regulares de la primera conjugación)

西班牙语的原形动词都以 -ar, -er 或 -ir 结尾。动词变位有规则和不规则之分。以 -ar 结尾的规则变位动词为第一变位动词。

第一变位规则动词的变位是去掉原形动词的词尾 -ar, 然后在词根上加如下各人称的词尾:

人称	词尾	例词: estudiar
yo	-o	estudio
tú	-as	estudias
él, ella, usted	-a	estudia
nosotros, nosotras	-amos	estudiamos
vosotros, vosotras	-áis	estudiáis
ellos, ellas, ustedes	-an	estudian

Fuente: *Español Moderno (Vol.1)* (2014, p. 24)

Traducción de la autora:

Los verbos en español terminan en *-ar*, *-er* o *-ir*. Los verbos conjugados se dividen en regulares e irregulares. Los verbos regulares terminados en *-ar* son de la primera conjugación. Las reglas de la primera conjugación se basan en la supresión de la desinencia *-ar*, y añaden las siguientes desinencias de cada persona.

Los estudiantes están acostumbrados a memorizar reglas gramaticales, así que dedican mucho tiempo a la memorización de la conjugación de los verbos españoles sin reflexionar.

4.5.1.1.2 Morfología léxica

La morfología léxica también se llama “formación de palabras”, cuyo foco consta de estudiar la estructura de palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras (RAE, 2010). Los recursos morfológicos muy utilizados en la formación de palabras son la composición y la derivación (RAE, 2010; Gómez, 2011; García, 1986). Es obvio que existen otros recursos morfológicos para formar palabras,

tales como la conversión, por siglas o acrónimos, por onomatopeyas, entre otros. Pero en nuestro trabajo no queríamos enumerar todos los procesos de cada lengua, sino que solo vamos a mencionar los más usados y básicos.

Hay que indicar que la composición es un recurso morfológico muy utilizado para formar palabras no solo en español e inglés, sino también en chino. No obstante, en chino, las palabras compuestas están formadas por al menos dos morfemas léxicos (caracteres chinos). Los gramáticos chinos estudian palabras compuestas generalmente desde dos criterios: la categoría de los componentes (caracteres) y la relación sintáctica (Zhao, 1999); mientras que en español, los lingüistas prefieren estudiarlas atendiendo al primer criterio.

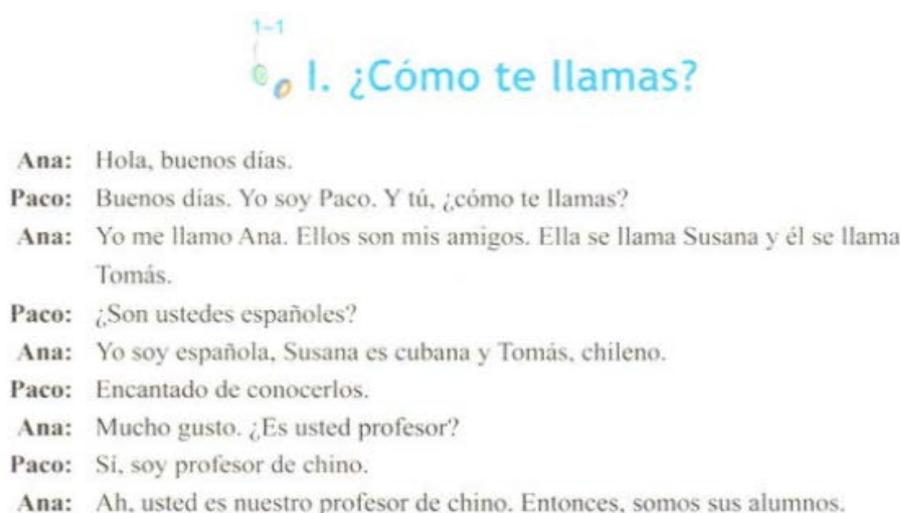
Otro recurso morfológico muy aplicado consiste en la derivación. Concretamente, las palabras derivadas se constituyen por una base léxica y afijos (morfemas derivativos). En función de la posición del afijo, puede ser de tres clases: la prefijación, la sufijación y la parasíntesis. Tanto en español como en inglés hay abundantes palabras formadas por medio de la derivación, mientras que en chino no existen muchos afijos verdaderos. Tanto en español como en inglés hay abundantes palabras formadas por la derivación, mientras que en chino no existen muchos afijos verdaderos. Los autores chinos todavía no han llegado a un acuerdo sobre la existencia de las palabras parasintéticas, pero es indiscutible que el chino moderno dispone de 16 prefijos y 34 sufijos.

En comparación con el español y el inglés, los afijos en chino son muy pocos. Esto indica que la LM del alumnado chino no puede favorecer la comprensión por la enorme diferencia. En este sentido, el inglés en cierta medida puede ayudar a los estudiantes chinos en la adquisición de palabras españolas sin necesidad de estudiar mecánicamente listas de vocabulario. Sin embargo, deben prestar atención a la transferencia negativa producida por similitudes entre el español e inglés.

4.5.1.1.3 Morfología flexiva

La morfología flexiva estudia primordialmente los morfemas flexivos. El español y el inglés son idiomas que cuentan con morfemas flexivos, pero, el chino, por su parte, como representante de lenguas radial-aislantes, se caracteriza por la carencia de morfemas flexivos. De acuerdo con la autora Zhao (2014), “el único morfema flexivo que podemos denominar así - aunque, no lo es, estrictamente - es el morfema /’/ (plural), [...]” (p.70). Así que para los alumnos chinos, su LM carece del conocimiento de la morfología flexiva, lo cual les resulta un verdadero rompecabezas. Por ejemplo, un estudiante chino en su primera clase ve un diálogo, tal como el que se presenta en la siguiente figura, así,

Figura 4.2. Texto de la unidad 1 de *Español Moderno (vol. 1)*



Fuente: *Español Moderno (vol. 1)* (2014, p. 2)

Él no entiende por qué en las oraciones como *ellos son mis amigos*, *Susana es cubana* y *Tomás, chileno*, el sujeto gramatical debe concordar con el verbo conjugado, cuya desinencia puede aportar información de tiempo, modo, aspecto, número y persona. Tampoco entiende por qué el adjetivo coincide con el sustantivo en género y en número, ya que en su LM no hay flexión, es decir, la forma de las palabras es invariable. Conviene señalar que el método más aplicado en el sistema educativo es

recitar y memorizar sin entender. A consecuencia de ello, el profesorado en clase solo imparte reglas gramaticales, así como textos, y exige al alumnado memorizarlos. A causa de ellos, los alumnos suelen dedicar mucho tiempo a la memorización.

A diferencia de la morfología léxica que hemos observado en la sección precedente, entre la morfología flexiva inglesa y la española no hay una transferencia directa. Sin embargo, se pueden ofrecer algunas estrategias en relación con la adquisición de la morfología flexiva española.

En concreto, la morfología flexiva se ocupa de estudiar las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical, en consecuencia, implican cambios de las relaciones sintácticas, como en la concordancia o en la rección (RAE, 2010). El conjunto de estas variantes se denomina flexión de la palabra. En la gramática tradicional, se divide en dos ramas:

- ***flexión verbal***: se entiende como la conjugación. Trata del conjunto de formas de un verbo, en función de las categorías de tiempo, aspecto, modo, persona, número y voz, entre otras cosas.
- ***flexión nominal***: también se llama declinación. Se aplica principalmente a sustantivos, pronombres y adjetivos en español y a sustantivos y pronombres en inglés.

Veremos primero la flexión verbal (la conjugación), la cual motiva muchos errores para los estudiantes chinos habituados a su LM, que carece de flexión verbal.

Los morfemas flexivos en español tienen dos funciones: establecer la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y señalar las nociones de ‘modo’, ‘tiempo’ y ‘aspecto’ que corresponden al evento (RAE, 2010). Por ejemplo, en la forma *comíamos*, los morfemas flexivos reflejan que la persona que realiza la acción es 1ª persona plural. Los rasgos del tiempo manifiestan que la acción de *comer* ocurre en el pasado y que se percibe como un proceso en curso; y los aspectos de modo informan de que dicha acción se enuncia como real, no virtual.

Los componentes de las formas verbales en español constan de la raíz, la vocal temática (VT), el segmento flexivo TM y el segmento flexivo PN; el conjunto de los últimos se denomina desinencia. En la gramática tradicional, las llamadas formas no personales del verbo (el infinitivo, el gerundio y el participio) no permiten que haya segmentos TM y PN (RAE, 2010).

- **la raíz**: consiste en el morfema que aporta solo el significado léxico.
- **la vocal temática (VT)**: hace referencia al morfema flexivo que distingue las conjugaciones y la forma, junto con la raíz, el tema verbal.
- **El segmento TM**: es el que lleva la información flexiva de tiempo, modo y aspecto.
- **El segmento PN**: reproduce en el verbo los rasgos de persona y número del sujeto gramatical.

Por su parte, en inglés, los componentes de las formas verbales siguen el criterio español. Al igual que los españoles, incluyen la raíz y los segmentos gramaticales (PN y TM).

En términos comparados, la flexión verbal del inglés es más sencilla que la de la lengua española, porque solo la forma de la 3ª persona de singular puede indicar PN y TM a la vez mediante la desinencia *-s*. Por lo demás, el sujeto gramatical también ha de concordar con el verbo, como *he eats, they eat*. Veremos más detalles en la sección del verbo.

Por último, proporcionamos dos ejemplos chinos y españoles para ilustrar cómo se representan informaciones como el tiempo, aspecto, modo, número, persona, etc. Véanse estos ejemplos con significado idéntico entre cada pareja:

- 1a) 我们^{PN} Aspecto Tiempo
- *nosotros comer part. aspectual part. temporal
- 1b) com^{RAÍZ}-i^{VT}-aTM-mos^{PN}.

- 2a) PN Tiempo
- *yo part. temporal comer Aux.
- 2b) Com^{RAÍZ}-e^{VT}-r^é-TM-∅.

Ahora llegamos a la flexión nominal. En español, los sustantivos y sus modificadores concuerdan en género (-o/-a/cero) y número (-s/-es) por medio de morfemas nominales que aportan informaciones asociadas al género de la entidad designada y a las nociones de unidad o pluralidad en las entidades que se designan; dichos morfemas son indispensables para formar palabras.

La flexión nominal en inglés no es tan compleja como la española, pues, solo los sustantivos y los pronombres ingleses tienen variación de número.

4.5.1.2 La sintaxis

4.5.1.2.1 El sustantivo

Comparativamente, las características del sustantivo en chino se diferencian de las del español e inglés. Desde el punto de vista de la morfología, el sustantivo chino es invariable; mientras que, en los otros idiomas, es variable. A partir de la perspectiva sintáctica, el sustantivo en español y en inglés forma grupos nominales que son capaces de realizar varias funciones sintácticas, principalmente la de sujeto y de objeto, y nunca ejerce la función de predicado, pero en chino el sustantivo sí puede funcionar como predicado.

- 3) 今天 周一。

*hoy lunes

Además, se emplean ciertos adjetivos en chino para expresar el género natural de los sustantivos referidos a personas y animales. Cuando se refiere a personas se

anteponen 男 (masculino)-女 (femenino) al sustantivo; asimismo, se anteponen 公 (macho)-母 (hembra) al sustantivo de animales.

Igualmente, respecto al género del sustantivo, en el inglés moderno se rige por reglas de género natural y no de género gramatical. En concreto, los sustantivos referidos a personas tienen diferentes formas de género masculino y femenino (*man-woman*), y se usa el género neutro para referirse a animales (*bird*) y cosas (*box*) (García, 1986; Bueso & Casamián, 2001). Por otra parte, “los sustantivos relacionados con profesiones y parentescos no tienen marca de género” (Alcaraz & Moody, 1980, p.47). De acuerdo con García (1986), “en inglés hay tres maneras principales para expresar el género masculino y femenino: 1) por medio de palabras diferentes; 2) por medio de un sufijo *-ess* añadido al masculino; 3) añadiendo una palabra indicativa de género masculino o femenino a algunas palabras de género común” (p.226).

No obstante, los sustantivos en español tienen género masculino y femenino tanto para personas y animales como para cosas. El género de los sustantivos referidos a personas o animales puede identificar el sexo de los seres designados (*chico-chica; gato-gata*). Sin embargo, el género de algunos sustantivos constituye una propiedad gramatical inherente. Además, existen otros cuyo género masculino y femenino puede usarse para designar una misma unidad (*el especialista-la especialista*). Por último, en ciertos sustantivos el género sirve para modificar el significado, como *el capital-la capital*.

Mayoritariamente, la distinción entre masculino y femenino en español se reconoce en el significante por la oposición fonética /-o/ final y /-a/ final (*niño-niña*), así como por la ausencia o la presencia de /-a/ final (*pintor-pintora*). También existen algunos casos especiales que terminan en *-e, -d, -or*, etc. Según Bueso y Casamián (2001), “los sustantivos de personas y animales pueden ser masculinos o femeninos. Los de profesiones, los de los meses del año, los de los días del año, la mayoría de los de mares, océanos, ríos, lagos y montañas, y los de árboles frutales son masculinos” (p. 14).

En cuanto al número del sustantivo en chino, solo existe una partícula de plural 们, que se usa para distinguir el número y suele acompañar a sustantivos animados. A su vez, los recursos para la distinción del número en español e inglés son morfemas nominales; el singular no lleva desinencia, mientras que el plural generalmente se marca por medio de las terminaciones -s/-es.

Para terminar esta sección, hay que señalar que en las tres lenguas, los sustantivos se dividen en nombres propios (*China-China- 中国, University of Salamanca-Universidad de Salamanca- 萨拉曼卡大学*) y comunes (*telephone-teléfono- 电话*). En el último grupo, se pueden subdividir en nombres concretos/abstractos (*hospital-hospital- 医院, spirit-espíritu- 精神*), contables/no contables (*banana-banana- 香蕉, air-air- 空气*, individuales/colectivos (*pear-pera- 梨 /human, being-ser humano- 人*) y animados/no animados (*doctor-doctor- 医生, residence-residencia- 住宅*).

4.5.1.2.2 El adjetivo

En inglés y español, los adjetivos primordialmente se dividen en dos grupos: los calificativos y los determinativos. Pero todos los adjetivos en chino son equivalentes a los calificativos en español (Zhao, 1999). Por ello, en esta sección el término *adjetivo* solo se refiere al primer grupo y veremos el otro más adelante.

Con relación a la definición del adjetivo en los tres idiomas, los gramáticos nos dan diferentes definiciones en virtud de las distintas propiedades de cada uno. Considerando esto, los adjetivos se consideran semánticamente palabras que “aportan

This boy is very <i>tall</i> (\emptyset).	These boys are very <i>tall</i> (\emptyset).
Este chico es muy <i>alto</i> (\surd).	Estos chicos son muy <i>altos</i> (\surd).

La posición del adjetivo en dichas lenguas tiene ciertos matices, por lo que los estudiantes chinos encuentran dificultades.

Los adjetivos en chino pueden anteponerse o posponerse al sustantivo indistintamente. Por su parte, en inglés los adjetivos siempre preceden al sustantivo. Por lo contrario, los adjetivos en español suelen posponerse al sustantivo, aunque también aceptan la ubicación precedente. Cabe añadir que, en ciertos casos, la diferente posición del adjetivo en español da lugar a diferencias en el significado (*una gran nación-una fábrica grande*). Además, cuando el adjetivo masculino y singular se antepone al sustantivo, hay que usar la forma apocopada.

4.5.1.2.2.1 Gradación del adjetivo

Los grados de comparación de los adjetivos pueden separarse en positivo, comparativo y superlativo. Los adjetivos en grado positivo son los que carecen de modificadores de grado, mostrando la cualidad de una forma neutra (RAE, 2011, p. 78), como *malo-bad-坏的*³⁸, *alegre-happy-快乐*; los de grado comparativo se subclasifican en comparativos de igualdad y de desigualdad³⁹, comparativo de

³⁸ En chino, la unidad *的* tiene muchos usos. Por una parte, puede ser una partícula gramatical que se considera como marca de adjetivo en grado positivo, como *漂亮的* (bonito,a), *健康的* (sano,a), *蓝色的* (azul), *大的* (grande). Por otra parte, *的* expresa el significado del posesivo y en este caso se comporta como la preposición *de* en español, por ejemplo, *胡安的* (de Juan), *西班牙的* (de España). Además, se usa para indicar la materia, como *木头的* (de madera), *棉的* (de algodón), *铁的* (de hierro). Excepto en dichos usos, puede ser partícula de tiempo pasado (Part. Temporal), como *我看过* *的书* (la traducción de la autora: el libro que leí).

³⁹ La igualdad y desigualdad en inglés y español, a excepción de los ejemplos que vamos a ver en la siguiente tabla, también puede realizarse mediante sustantivos. Principalmente se emplean en inglés dos mecanismos: *as many/much+sust.+as* (su forma negativa consta en *not as/so*

inferioridad y de superioridad; y los adjetivos en grado superlativo se dividen en absolutos y relativos (RAE, 2010; García, 1986). En inglés y español, conforme a Alcaraz & Moody (1980), “los grados del adjetivo son también de aplicación a los adverbios” (p. 79), pero en chino no. A continuación, veremos con detalle la graduación del adjetivo en las tres lenguas, que coinciden en ciertos mecanismos parecidos.

En primer lugar, en la tabla 4.6 representaremos los mecanismos básicos que se emplean en las tres lenguas para expresar la igualdad, junto con algunos ejemplos.

Tabla 4.6. Mecanismos para formar la igualdad en chino, inglés y español

	Comparativo de igualdad	
	Afirmativo	Negativo
Chino	A + 和(y) + B + 一样(igual) + adj.	A + 和(y) + B + 不一样(no igual) + adj.
	ej.: 胡安 和 路易斯 一样 高。 *Juan y Luis igual alto	ej.: 胡安 和 路易斯 不 一样 高□ *Juan y Luis no igual alto
Inglés	A + as + adj./adv. + as + B	A + not as/so + adj./adv. + as + B
	ej.: Juan is as tall as Luis.	ej.: Juan is not as/so tall as Luis.
Español	A + tan + adj./adv. + como + B	A + no tan + adj./adv. + como + B
	ej.: Juan es tan alto como Luis.	ej.: Juan no es tan alto como Luis.

Fuente: elaboración propia

El comparativo de desigualdad en concreto puede agruparse en el de inferioridad y el de superioridad. Conviene mencionar que, en inglés, hay dos procedimientos para expresar la superioridad. Con el motivo de explicar lo que hemos dicho, vamos a ver

many/much+ sust.+as); y *v+as much as+sust.* En este sentido, en español, se utilizan dos procedimientos que coinciden con los ingleses en estructura, que son *tanto* (y sus variantes) *+sust.+como* y *v+tanto como+sust.* Estos no tienen formas negativas (Bueso & Casamián, 2001).

la siguiente tabla en la que se muestran los mecanismos principales de comparación de desigualdad en chino, inglés y español.

Tabla 4.7. Mecanismos para formar la desigualdad en chino, inglés y español

	Mecanismos	Ejemplos
Chino	A + 比 (comparar) + B + adj.	□ □ □ □ □ □ □ □ * tu mochila comparar mía grande □ □ □ □ □ □ □ □ * tu mochila comparar mía pequeño/a.
Inglés	A + adj. + -er (+ than) + B	Your bag is bigger than mine. Your bag is smaller than mine.
	A + more/less+ adj. (+ than) + B	Your bag is more expensive than mine Your bag is less expensive than mine.
Español	A + más/menos + adj. (+que) +	Tu mochila es más cara que la mía.
	B	Tu mochila es menos grande que la mía.

Fuente: elaboración propia

Por último, veremos el grado superlativo. En las tres lenguas existe el grado de superlativo absoluto y de superlativo relativo. Se presentan por medio de distintos mecanismos en cada una de dichas lenguas. En chino solo hay un procedimiento para formar el superlativo relativo. Por su parte, en inglés hay dos y en español existe sólo uno.

Tabla 4.8. Mecanismos para formar el superlativo relativo en chino, inglés y español

	Mecanismos	Ejemplos
Chino	A + 最(más) + adj. (con la partícula 的)	□ □ □ □ □ □ □ □ *Él ser chico dentro más alto part.

Inglés	A + the + adj. corto + <i>-est</i> + (sust./one) + in/of	He is the tallest of the boys.
	A + the most + adj. largo + (sust./one) + in/of	He is the most handsome of the boys.
Español	El/la/los/las + (sust.) más + adj. + de	Él es el más alto de los chicos. Él es el más guapo de los chicos.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, en la tabla 4.9 mostramos los mecanismos fundamentales para formar el superlativo absoluto en los tres idiomas.

Tabla 4.9. Mecanismos para formar el superlativo absoluto en chino, inglés y español⁴⁰

	Mecanismos	Ejemplos
Chino	A + □ □ / □ □ (muy) + adj.	□ □ □ □ □ □ □ □ *Este tema muy interesante
Inglés	A + very/really + adj.	This topic is very interesting.
Español	A + muy + adj.	Este tema es muy interesante.
	A + adj. + -ísimo/a/os/as	Este tema es interesantísimo.

Fuente: elaboración propia

Para terminar este subapartado, debería indicar que en inglés y en español también hay ciertos adjetivos comparativos y superlativos irregulares. Mientras que en chino no, porque no tiene flexión.

4.5.1.2.3 El pronombre

⁴⁰ Con arreglo a la RAE (2010), el adjetivo en grado superlativo en español puede formarse por los mecanismos que exponemos en la tabla; por lo demás, puede expresarse por adverbios intensivos en *-mente* y por prefijos de realce, por ejemplo, *increíblemente bello*, *superbrillante*.

En cuanto al pronombre, en este trabajo estudiaremos los siguientes grupos que existen en inglés y español: personales, posesivos, interrogativos, relativos, demostrativos e indefinidos. Por su parte, el chino solo tiene los primeros tres grupos en función de sus funciones (Zhao, 1999; Huang & Liao, 2002).

4.5.1.2.3.1 Pronombres personales

Desde el punto de vista morfológico, en inglés y español, en los pronombres personales se distinguen persona, número, caso y género. Sin embargo, el género en inglés solo se diferencia en la 3ª persona del singular: *he* (masculino), *she* (femenino) e *it* (neutro). Igual que el inglés, el género en chino se distingue únicamente en la 3ª persona del singular; además, se hace la distinción de número a través de la presencia de 们 (marcador de plural).

Si se analizan los pronombres personales partiendo de la perspectiva sintáctica, en estas lenguas no hay diferencias. Es decir, pueden reemplazar a los sustantivos, realizando así las funciones sintácticas que desempeñan los sustantivos, que fundamentalmente son sujeto y objeto. De tal forma que se dividen en pronombres sujeto (caso sujeto) y pronombres complemento (caso acusativo, caso dativo y caso preposicional) y cada caso tiene su propia forma. No obstante, a diferencia de los pronombres personales en inglés y español, el chino solo tiene una forma para la función de sujeto, la de complemento directo e indirecto y la del complemento regido por preposición, es decir, no se distinguen en varios casos. Por eso, el empleo de los pronombres en español les supone muchas confusiones a los estudiantes chinos.

Por lo demás, hay que tener en cuenta el hecho de que en inglés y en chino no se antepone la preposición *a* al caso acusativo y al dativo cuando los complementos directos y complementos indirectos hacen referencia a nombres de persona y en chino tampoco aparece la preposición; por el contrario, en español sí.

Cuando el verbo lleva dos complementos (uno directo y otro indirecto) en una oración, en chino se organizan de esta manera: V+CI+CD, sin importar que los complementos sean nominales o pronominales. No obstante, según los complementos sean nominales o pronominales, el empleo de los pronombres personales puede ser distinto en inglés y en español. En español, el caso dativo, cuando se usa como complemento indirecto, ha de anteponerse al caso acusativo del empleo de CD. Para aclarar las ideas, veremos estos casos y ejemplos.

- El CD es nominal y el CI también es nominal.

5a) Juan bought a bag to Luis.

5b) Juan le compró una mochila a Luis.

- El CD es nominal y el CI es pronominal.

6a) He gave her a bag. // He gave a bag to her.

6b) Le dio una mochila.

- El CD es pronominal y el CI es nominal.

7a) He gave it for Luis.

7b) Se lo dio a Luis.

- El CD es pronominal y el CI también es pronominal.

8a) Show it for her! // I give it them. // Show them it!

8b) ¡Muéstraselo! // Se lo doy. // ¡Muéstraselo!

En español, cuando el complemento directo y el indirecto se refieren a la 3ª persona, el caso del pronombre correspondiente a *le* y *les* convierten en *se*. Por lo demás, tal y como hemos visto en los ejemplos dados, el orden pronominal principalmente puede ser el siguiente: precede siempre a los demás y se antepone el

pronombre de caso dativo al de caso acusativo. Los pronombres personales pueden preceder o posponerse al verbo conjugado. En estos casos en que se unen a los infinitivos, a los gerundios o a los imperativos afirmativos, preceden al verbo.

4.5.1.2.3.2 Los posesivos

En inglés y español, tienen dos formas: la que precede al nombre y la que se pospone al nombre. A diferencia de los pronombres posesivos en inglés y español, que tienen distintas formas en función de su posición (*mi mochila-la mochila mía*), en chino solo hay una forma tanto para la posición antepuesta y como para la pospuesta: «pronombres personales + 的 (partícula)».

En español, por una parte, son posesivos átonos aquellos que preceden al nombre y se corresponden con los determinantes posesivos en inglés. Por otra parte, los que se posponen al sustantivo coinciden con los pronombres posesivos en inglés. En este caso, en español pueden ir precedidos de un artículo determinado pero en inglés nunca llevan artículo determinado (García, 1986; RAE, 2010).

Desde la perspectiva morfológica, en castellano todas las formas concuerdan en género y número con el sustantivo al que acompañan, a excepción de los posesivos átonos que únicamente tienen flexión de número. Además, para aclarar el significado de la 3ª persona, en ocasiones se añade la preposición *de* + el pronombre personal (*él, ella, usted, ellos, ellas, ustedes*). Por su parte, en inglés solo tienen concordancia de género y número en la 3ª persona del singular y en chino la tienen tanto en la 3ª persona del singular como en la 3ª persona del plural. En estos idiomas, no existe la ambigüedad que acabamos de ver en español, ya que su poseedor queda señaladamente marcado. He aquí una tabla:

Tabla 4.10. Posesivos en inglés y en español y sus equivalencias en chino

	Chino	Determinantes	Pronombres posesivos
--	-------	---------------	----------------------

		posesivos				
		Inglés	Español	Inglés	Español	
1ª pers.	ing.	□ □	my	mi(s)	mine	(el) mío, (la) mía, (los) míos, (las) mías
	pl.	□ □ □	our	nuestro (a,os,as)	ours	(el) vuestro, (la) vuestra, (los) vuestros, (las) vuestras
2ª pers.	ing.	□ □	your	tu(s)	yours	(el) tuyo, (la) tuya, (los) tuyos, (las) tuyas
	pl.	□ □ □	your	nuestro (a,os,as)	yours	(el) vuestro, (la) vuestra, (los) vuestros, (las) vuestras
3ª pers.	ing.	□ / □ / □ □	his/ her/ its	su(s)	his/ hers/ its	(el) suyo, (la) suya, (los) suyos, (las) suyas
	pl.	□ □ / □ □ / □ □ □	their	su(s)	theirs	(el) suyo, (la) suya, (los) suyos, (las) suyas

Fuente: elaboración propia basada en García (1986, p. 262)

4.5.1.2.3.3 Pronombres relativos

Tanto en inglés como en español, en el nivel oracional se encuentran los llamados relativos, que están formados por una clase limitada y cerrada de palabras y que sirven para construir una relación entre oraciones. Este grupo de palabras en dichos idiomas constituyen las oraciones de relativo u oraciones adjetivas; por el contrario, en chino no existen tales unidades.

Morfológicamente, en inglés estas palabras son invariables, esto es, no presentan variación ni en género ni en número, mientras que en español, algunos pronombres relativos como *quien*, *cual*, *cuanto* tienen variación en género o en número.

Desde el punto de vista paradigmático y sintáctico, los relativos en inglés comparten dos propiedades con los relativos en español. Por una parte, son subordinadores (subordinators)⁴¹ o transpositores, es decir, son capaces de transponer un verbo, pasándolo a categoría nominal, o mejor dicho, a la no verbal. De ahí que la oración subordinada se convierta en sustantiva, adjetiva o adverbial mediante distintos relativos. Tomamos la representación de Martínez (1989, p. 148):

Esquema 4.1. Procedimiento de transposición

Verbo (Oración o Infinitivo) — [relat.] → Nombre
(sust., adj. o adv.)

Fuente: Martínez (1989, p. 148)

Por otra parte, se caracterizan por el hecho de ser, tradicionalmente, pronombres. Podemos decir que los relativos son elementos que aluden a una unidad lingüística que los precede en el enunciado y que se denomina *antecedente*, y por lo tanto, poseen el mismo referente de carácter anafórico que el antecedente.

Los relativos tanto en español como en inglés pueden llevar antecedente explícito o no, aunque suelen tomarlo. Si introducen oraciones con antecedente explícito, la oración subordinada equivale a un modificador predicativo y cumple el papel de adjetivo: modificar su antecedente, por lo que recibe el nombre de *subordinada adjetiva*⁴². Cuando no tienen antecedente explícito, incorporan a sus

⁴¹ De acuerdo con *A new english grammar coursebook* (2009), a partir de la construcción de las palabras, en inglés actual, los subordinadores se subdividen en subordinador simple (*simple subordinator*), subordinador complejo (*complex subordinator*), subordinador correlativo (*correlativo subordinator*) y subordinador marginal (*marginal subordinator*). Los relativos pertenecen al grupo de subordinadores simples.

⁴² Se ha de desterrar de una vez la vieja idea de la equivalencia *oración de relativo = oración adjetiva*. Por un lado, en realidad, las oraciones adjetivas no son de relativo; es lo que ocurre, por ejemplo, en *Compré una casa decorada con muebles modernos. Le regalaron una foto divirtiéndose con el perrito.*

antecedentes semánticamente, como *quien* y *who/whom* (alude a “el que o la persona que”), *cuando* y *when* (“el momento en que”), y *donde* y *where* (“el lugar en que”), de ahí que en español dichos relativos puedan formar las relativas libres. Las oraciones encabezadas por «artículo determinado + *que*», como *el que me llamó, la que me llamó*, se denominan a veces semilibres (RAE, 2010).

Al contrario de lo que ocurre con los otros subordinadores, aunque son signos dependientes, los pronombres relativos pueden realizar en el seno de la oración subordinada a la que pertenecen la misma función que desempeñaría en su lugar el sustantivo al que complementan (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, complemento de régimen, etc.). Al mismo tiempo, pueden ejercer el papel de nexo subordinante, ya que sirven para unir las proposiciones.

Por su parte, en chino no existen pronombres relativos ni oraciones de relativo, por eso, los estudiantes chinos suelen tener muchas dificultades en el aprendizaje de estas unidades y de oraciones de relativo. Aunque en inglés y en español comparten muchas similitudes que acabamos de observar, no coinciden completamente. Considerando las distintas categorías y capacidades de transposición de los relativos en ambas lenguas, presentamos esta tabla.

Tabla 4.11 Los relativos en español y en inglés

	Pronombres relativos	Determinantes relativos	Adverbios relativos
Sustantivadores	que (ingl. that, who, whom, which)		
	«art.+que» (ingl. what)		
	quien/es (ingl. who,	cuanto/-a/-os/-as	

Por otro lado, de acuerdo con Gómez (2011) y Gutiérrez (2019), la oración de relativo no aparece en todas las funciones adjetivas.

	whom) cuanto/-a/-os/-as (ingl. Ø)	(ingl. Ø)	
Adjetivadores	art.+ cual/es (ingl. which, that)		
		Cuyo (ingl. whose)	donde (ingl. where)
Adverbiadores			como (ingl. why) cuando (ingl. when)

Fuente: elaboración propia basada en los estudios de la RAE (2011) y García (1986)

Entre los pronombres relativos, cabe poner de manifiesto que el pronombre relativo muy usado *que* en español y *that* en inglés. El *that* coincide con *que*, *quien* y «art. + *cual/-es*». Su antecedente puede ser animado o inanimado. En las oraciones especificativas, puede funcionar como sujeto, coincidente con *que* en español y no se suprime. En cuanto a la función del complemento directo, corresponde al relativo *que* o «art. + *que*». En el caso de que el antecedente es una cosa o un animal indiferenciado, se prefiere la omisión del relativo en inglés. A diferencia del *que* en español, que puede introducir oraciones especificativas y explicativas, *that* en inglés no puede encabezar oraciones explicativas.

Además, el autor Gutiérrez (2019) en su libro indica que hay que tener en cuenta un error que cometen los alumnos ingleses, consistente en que quieren emplear *quien/es* y *who* en oraciones especificativas. Igualmente, por la transferencia del inglés, los sinohablantes a veces también yerran en el uso de estos pronombres relativos.

4.5.1.2.3.4 Pronombres demostrativos

En cuanto a los pronombres demostrativos en español, se dividen en tres puntos de referencia: cerca del hablante (*este*), cerca del oyente (*ese*) o lejos del hablante y

del oyente (*aquel*). Sin embargo, en chino e inglés, se toman solamente dos puntos de referencia temporal o espacial: cerca del hablante y del oyente (*this*, 这) o lejos del hablante y del oyente (*that*, 那).

Desde la perspectiva morfológica, los pronombres demostrativos en español tienen flexión de género y de número. Por su parte, en chino y en inglés tienen únicamente distintas formas de número.

A continuación, se elabora una tabla de comparativa de los pronombres demostrativos en chino, inglés y español.

Tabla 4.12. Pronombres demostrativos en chino, inglés y español

	Chino	Inglés	Español
Singular	□ □	this	este, esta, esto
	□ □	that	ese, esa, eso
	∅	that over there	aquel, aquella, aquello
Plural	□ □	these	estos, estas
	□ □	those	esos, esas
	∅	those over there	aquellos, aquellas

Fuente: elaboración propia basada en el estudio de Bueso & Casamián (2001, p. 23)

4.5.1.2.3.5 Pronombres indefinidos

Los pronombres indefinidos españoles no se corresponden exactamente con los del chino. Mientras que comparten muchas similitudes con los pronombres indefinidos ingleses. Si estudiamos a partir de la morfología, en inglés la mayor parte de ellos son invariables, a excepción de algunos que varían en cuanto a la forma, cuando hacen referencia a un sustantivo, o en cuanto al número. En cambio, en español la mayoría de los pronombres indefinidos varían en género y número.

4.5.1.2.3.6 Pronombres interrogativos y exclamativos

Respecto a la función que desempeñan, por una parte, estas palabras son capaces de actuar como sustantivos, es decir, ejercer las mismas funciones sintácticas que los nombres; por otra parte, pueden funcionar como adjetivos. Por su parte, en chino se emplean no solo para preguntar por personas y cosas, sino también para preguntar por la cantidad, así como por el tiempo, por la forma y por el lugar.

En cuanto a su posición, en chino estas palabras suelen aparecer al final o en medio de una oración. Por lo contrario, en inglés y en español han de encontrarse al principio de la oración interrogativa directa y en la indirecta ocupan el lugar de la información desconocida.

En inglés los pronombres interrogativos son morfológicamente invariables, excepto los compuestos con *how*. La razón es que *how many* se usa para determinar al sustantivo contable y *how much* para el sustantivo no contable.

En español los pronombres interrogativos son tónicos y llevan tilde. Morfológicamente, algunos de ellos son variables y otros invariables.

4.5.1.2.4 El artículo

El empleo del artículo es un verdadero rompecabezas para los alumnos chinos de español como L3. Como están acostumbrados a su LM, en la cual carece de artículos, la vía fundamental para dominar los usos del artículo en español es memorizar todas las reglas. No obstante, siguen teniendo muchas dudas y escollos. Cortés (2013) explica que, “conocer la ausencia en chino de artículos definidos e indefinidos ayuda a comprender las dificultades de los sinohablantes para discernir cuándo son oportunos” y “en ciertos casos en que los nativos empleamos un artículo definido, los sinohablantes (igual que, p. ej., los anglohablantes) tienden a utilizar un adjetivo posesivo” (p. 187).

El inglés también tiene el artículo, cuyos usos en ocasiones coinciden con los del español parcialmente.

Sin embargo, en chino se aplican distintos mecanismos lingüísticos especiales para concretar o identificar lo expresado por el sustantivo. En general, el sustantivo se antepone al verbo para delimitar un sustantivo determinado y se pospone al verbo para indicar uno indeterminado. Nos fijamos en los ejemplos en los que el niño dice:

9a) 妈妈, 客人 □ □ □ □

*Mamá, invitado llegar part. expletiva

Mama, ha llegado el invitado.

Mom, the guest has come.

9b) □ □ □ □ □ □ □ □

* Mamá, llegar invitado part. expletiva

Mama, ha llegado un invitado.

Mom, a guest has come.

Otro recurso lingüístico muy usado en chino consiste en que se anteponen el numeral 一 (uno) y un clasificador al sustantivo para expresar indeterminado. Si no aparece el numeral, indica un sustantivo determinado. Veamos los siguientes ejemplos:

10a) □ □ (□) □ □ □ □

*dar yo (uno) cl. vaso

Pásame *un* vaso.

Give me *a* glass.

10b) □ □ □ □ □ □

*dar yo ∅ vaso

Pásame *el* vaso.

Give me *the* glass.

A través de estos ejemplos propuestos, conocimos distintos mecanismos aplicados en chino, los cuales se diferencian mucho de los empleados en las otras dos lenguas, las cuales, por su parte, comparten muchos usos parecidos e idénticos del artículo.

Respecto al artículo en inglés y español, desde el punto de vista morfológico, el artículo en inglés tiene una forma invariable para el artículo determinado *the* y otra variable para el artículo indeterminado, en función de la ortografía de la palabra posterior *a/an*. En términos comparativos, el artículo en inglés se caracteriza por una forma invariable, frente al artículo en español que lleva morfemas flexivos de género y de número para mantener una concordancia con el sustantivo o el grupo nominal al que acompaña. En concreto, el artículo determinado en español tiene cinco formas (*el, la, lo, los y las*) y el indeterminado tiene cuatro (*un, una, unos y unas*).

Desde el punto de vista formal, en inglés, cuando el sustantivo viene encabezado por un sonido vocálico, el artículo indeterminado *a* se convierte en *an*, como *an apple, an orange*. En español, “además de *la* y *una*, el artículo femenino singular presenta las formas *el* y *un* cuando precede inmediatamente a nombres que comienzan por /-a/ tónica (en la escritura *a-* o *ha-*, lleven tilde o no), como *el aula, un hada*” (RAE, 2011, p. 90)⁴³. No obstante, en plural se emplea la forma correspondiente al femenino, como *las aulas, unas hadas*. Igualmente, si se inserta una palabra entre el sustantivo y el artículo aparece la forma del femenino, por ejemplo, *la cristalina agua*.

Además, conviene destacar que en español el artículo neutro *lo* puede funcionar como sustantivador y “posee dos usos fundamentales: lo referencial y lo enfático” (RAE, 2011: 92), mientras que en inglés no existe la forma neutra.

⁴³ Conforme a RAE (2010), esta regla tiene algunas excepciones. Por un lado, el artículo femenino acompaña a los nombres de las letras del abecedario latino, como *la hache*; o acompaña a nombres (en lenguaje coloquial) y apellidos de mujeres o a nombres de empresas, como *la Ana, la Asociación Española de investigación de la Comunicación*. Por otro lado, distintos artículos determinantes pueden usarse para delimitar el sexo de los sustantivos comunes en el género, como *el/la especialista*.

No hay que olvidar las formas contractas del artículo en español: *al* y *del*, que están formadas por la combinación de la preposición *a* y *de* con el artículo determinado *el*, lo que en ocasiones produce errores en el primer estadio de aprendizaje, pero desaparece en los estadios más avanzados.

Aunque el artículo determinado y el indeterminado en las dos lenguas tienen varios usos similares e idénticos, no podemos olvidar los usos particulares en inglés que pueden provocar confusión o fallos en nuestros estudiantes. Entre estos, el más llamativo consiste en la omisión del artículo, pero en español no se puede. De modo que en la tabla 4.13, veremos con ejemplos este fenómeno en inglés con el objetivo de llamar la atención del profesorado y del alumnado chino.

Tabla 4.13: Omisión del artículo determinado en inglés

Usos	Ejemplos	
	Inglés	Español
Ante nombres contables o no contables tomados en sentido general	Women work as much as men. Sugar is sweet.	Las mujeres trabajan tanto como los hombres. El azúcar es dulce.
Con nombres abstractos/de materia/de color tomados en sentido general	I love blue. Honesty is the best policy.	Me gusta el azul. La honestidad es la mejor política.
Con los nombres de lenguas, fiestas generales y deportes	Chinese is the most spoken language in the world. He likes to play tennis.	El chino es la lengua más hablada del mundo. A él le gusta jugar al tenis.
Con los nombres de las horas, los días de la semana, las estaciones del año en sentido general	At ten o'clock. Spring is the season of joy.	A las diez. La primavera es la estación de la alegría.
Los nombres de lagos y	Lake Windermere.	El lago Windermere.

montes en singular	<i>Mount Etna.</i>	<i>El monte Etna.</i>
Los nombres de edificios ingleses y de estaciones de ferrocarril y metro	<i>St. Paul's Cathedral.</i> <i>Cuatro Caminos Station.</i>	<i>La catedral de San Pablo.</i> <i>La estación de Cuatro Caminos.</i>
Los nombres de las comidas del día cuando se habla de general	<i>Breakfast is important.</i>	<i>El desayuno es importante.</i>
Con nombres propios precedidos de un adjetivo	<i>Poor Susana failed the exam.</i>	<i>La pobre Susana suspendió el examen.</i>

Fuente: elaboración propia basada en los estudios de García (1986, pp. 344-369), Bueso & Casamián (2001, pp. 9-12) y Alcaraz & Moody (1980, pp. 89-102)

El artículo indefinido en español se opone obviamente al artículo indefinido en inglés con respecto a los siguientes casos: en inglés se usa el indeterminado delante de sustantivos en singular referidos a profesiones, oficios, religiones, nacionalidades, condiciones, etc. No obstante, en español se suprime el artículo indeterminado. Por ejemplo,

11a) She is *a* student.

Ella es \emptyset estudiante.

11b) He is *a* Swiss.

Él es \emptyset suizo.

4.5.1.2.5 El adverbio

A partir de la perspectiva morfológica los adverbios son invariables. En chino, no hay marca de adverbio y en inglés la mayoría de estas unidades son palabras primitivas, sin embargo, hay adverbios formados por composición y derivación (los

sufijos más usuales son: *-ly, -ways, -wise, -wards*) (Alcaraz & Moody, 1980). Por su parte, en español el adverbio puede ser palabras primitivas o estar formado por derivación u otros procedimientos. Dentro de éstos, el más usado en la formación del adverbio: el sufijo *-mente*.

Partiendo del punto de vista sintáctico, se usa en general para modificar o delimitar el significado de verbos, adjetivos o ciertos adverbios y ejerce principalmente la función sintáctica de complemento circunstancial en inglés y en español y la de modificador adverbial en chino.

Comparativamente, la cantidad de adverbios en español es mucho mayor que en chino. En chino, un adjetivo y un adverbio pueden tener una misma forma, pero en español no sucede así; por ejemplo, la palabra 快 puede ser el adjetivo *rápido* o el adverbio *rápidamente*, según la función sintáctica que desempeñe. Por su parte, en español algunos adjetivos o participios pueden pasar a la categoría de adverbio cuando se inmovilizan en la forma masculina singular: son los adverbios adjetivales. De ahí que una parte de los estudiantes chinos se confundan y cometan errores respecto a ciertos adverbios por la influencia de su LM.

Aparte de eso, los pronombres que designan el tiempo, el lugar, etc., coinciden con los adverbios en español. Igualmente, en chino algunos sustantivos con significado de tiempo corresponden a adverbios en castellano, como por ejemplo, 明天 (sustantivo)-*mañana* (adverbio). Es conviene poner de relieve que en chino no existen adverbios relativos.

En consideración a la clasificación del adverbio, los gramáticos ingleses y españoles proponen varios criterios, tales como el significado, la estructura morfológica, la naturaleza gramatical; mientras que los chinos suelen estudiarlo según el significado. En este sentido, elaboraremos una comparación del adverbio en las tres lenguas a partir del criterio del significado para que los estudiantes puedan explotar las similitudes entre estas lenguas y agilizar el aprendizaje del español.

Los adverbios en chino se clasifican en siete grupos principales: de cantidad, de frecuencia, de tiempo, de ámbito, de aspecto, de modo, de afirmación y de negación.

(Zhao, 1999; Huang & Liao, 2002). Por su parte, el adverbio en inglés y español también se clasifica principalmente en dichos grupos (RAE, 2010; García, 1986; Bueso & Casamián, 2001). Basándose en dichos estudios realizamos la siguiente tabla en la que incluimos los adverbios más frecuentes.

Tabla 4.14. El adverbio en chino, inglés y español⁴⁴

	Chino	Inglés	Español
De cantidad	□ □ ; □ □ ; □ □ / □ □ ; □ □ □ ; □	much; almost; very; little; too	mucho; casi; muy; poco; demasiado
De lugar	□ □ ; □ □	everywhere; anywhere; above; below; here; there; inside; far; near	en todas partes; en cualquier lugar; arriba; abajo; aquí; ahí; dentro; lejos; cerca
De tiempo	□ □ ; □ □ ; □ □ ; □ □	already; immediately; soon; still; today; tomorrow; yesterday	ya; inmediatamente; pronto; todavía; hoy; mañana; ayer
De modo	□ □ ; □ □ ; □ □	quickly; fast; well; calmly	rápidamente; de prisa; bien; tranquilamente
De posibilidad		maybe; perhaps; probable	quizá; tal vez; probablemente
De frecuencia	□ ; □ □ ; □ □	always; frequently; often; generally; usually	siempre; frecuentemente; a menudo; generalmente
De negación	□ ; □ ; □ □	no/not; never; neither	no; nunca; tampoco

⁴⁴ Los correspondientes en chino 这里 □ 那里 de los adverbios en inglés y en español, como *here-aquí*, *there-ahí* se consideran como pronombres que se refieren al lugar. Los adverbios de tiempo, tales como *today-hoy*, *tomorrow-mañana*, *yesterday-ayer*, cuyos correspondientes en chino 今天, 明天, 昨天, son sustantivos referidos al tiempo. Los correspondientes a los adverbios interrogativos *when?-¿cuándo?*, *where?-¿dónde?*, *why?-¿por qué?* y *how?-¿cómo?* en chino se clasifican en pronombres que pueden sustituir a los adverbios..

De afirmación	□ ; □ ; □ □ ; □ □	yes; also; of course; surely	sí; también; verdaderamente; sin duda

Fuente: elaboración propia basada en estudio de Zhao (1999), Huang & Liao (2002), la RAE (2010), García (1986) y Alcaraz & Moody (1980)

Según lleve tilde o no, en inglés y español algunos adverbios se pueden subdividir en adverbios relativos y en interrogativos. Los primeros (*when-cuando*, *where-donde*, *how-como* y *why-porque*) aparecen en proposiciones subordinadas tanto en inglés como en español, y los otros (*when?-¿cuándo?*, *where?-¿dónde?*, *why?-¿por qué?*, *how?- ¿cómo?*) se emplean para hacer preguntas sobre tiempo, lugar, modo o causa.

Por último, veremos la posición del adverbio. En chino, cuando el adverbio funciona como modificador adverbial (modifica a un verbo o un adjetivo), ha de anteponerse a las palabras modificadas. Si funciona como complemento verbal se pospone la partícula estructural 得. Vamos a tener en cuenta algunos ejemplos:

12a) 非常 (□) □ (modificador adverbial)

*muy (part. estructural) calor

12b) □ □ 很 (complemento verbal)

*bien (part. estructural) muy

En inglés y español, la posición del adverbio tiene más flexibilidad que en chino. Esto es, puede tomar tres posiciones: inicial, media (delante del verbo principal) y final. En este contexto, los estudiantes a veces confunden la posición del adverbio en español.

Por último, han de ver locuciones adverbiales en español que están formadas normalmente por la unión de una preposición con otras palabras, a diferencia del chino, donde el adverbio no permite formar dichas locuciones. Por su parte, en inglés no coincide con el español en la formación de locuciones adverbiales. Por eso, opinamos que hay que prestar las principales pautas sintácticas para formar locuciones adverbiales en español.

4.5.1.2.6 La preposición

Desde el punto de vista morfológico y sintáctico, las preposiciones son palabras invariables que sirven para unir dos palabras. No tienen autonomía sintáctica.

Los estudiantes chinos generalmente tienen distintos aspectos y grados de dificultad en los usos de las preposiciones en español, ya que en chino solo una parte de las preposiciones se corresponde con las existentes en español. En realidad, el español tiene más preposiciones que el chino. Alcaraz & Moody (1980) afirman que “en inglés, en español y en la mayoría de las lenguas la preposición es la parte más difícil de sistematizar” (p. 257).

Por regla general, los gramáticos chinos estudian estas unidades a partir de la relación semántica entre la preposición y la palabra que modifica. Con arreglo a este criterio, en las tres lenguas pueden clasificarse las preposiciones en aquellos que indican tiempo, lugar, modo, objeto, comparación, dirección, causa, etc.

Sin embargo, prácticamente varias preposiciones en español pueden tener una misma traducción al chino, así que una parte de nuestros alumnos opina que estas son intercambiables y las usan indiferentemente. Además, existen algunos casos en los que en chino no se emplea la preposición, mientras que en español se exige la presencia de una preposición. Vamos a ver los siguientes ejemplos para ilustrar las ideas.

13a) □ □ □ □ □ □ □ □ □

*él saber prep. español leer

Sabe leer en español.

13b) □ □ □ □ □ □ □

*él saber prep. palillo comer

Sabe comer con palillos.

14a) □ □ □ □ □ □ □

*yo estar Madrid

Estoy en Madrid

14b) □ □ □ □ □ □ □

*él trabajar mantener familia

Trabaja para mantener a la familia.

En los ejemplos (13a-b), la preposición 用 en chino se utiliza para expresar medio o instrumento, por eso, es compatible con 西班牙语 (español) y 筷子 (palillo). No obstante, en español en estas oraciones se exigen distintas preposiciones porque se utiliza *en* para indicar un idioma y *con* para un instrumento.

Asimismo, en los ejemplos (14a-b) podemos observar que en estas oraciones en chino no hay preposiciones, mientras que en sus correspondientes oraciones en español es obligatoria la aparición de las preposiciones *en* y *para*, respectivamente. La razón consiste en que a diferencia de las preposiciones en español, la mayor parte de ellas en chino tiene su origen en verbos y muchos de estos se siguen usando como verbos. Cuando se usan como preposiciones, se heredan en menor y mayor grado, los significados léxicos de los verbos originales; en este sentido, varios verbos son capaces de marcar la relación semántica con otras palabras en una oración sin la asistencia de preposiciones. Por el contrario, en español nunca es posible que una preposición y un verbo compartan una forma única.

Por su parte, los usos de las preposiciones en inglés a veces no coinciden con los usos del español. Es decir, una preposición puede corresponder a varias en español y por la influencia del inglés, los alumnos chinos en ocasiones cometen errores.

Además, tenemos que ver su posición. En las oraciones interrogativas encabezadas por los pronombres interrogativos, las preposiciones en chino generalmente ocupan la posición media delante de los pronombres interrogativos. En ocasiones, se colocan al inicio de las oraciones para enfatizar los pronombres interrogativos. En inglés se encuentran al final de las oraciones. En cambio, en español se sitúan al principio de las oraciones interrogativas.

En español, algunas preposiciones pueden relacionarse con la conjunción *que* para introducir oraciones subordinadas sustantivas. Como en chino no existe este tipo de oraciones, los estudiantes chinos cometen errores en dichas oraciones, tales como la omisión de la preposición, el uso incorrecto de preposiciones, o la aparición innecesaria de preposiciones, entre otros. En esta parte, es conveniente destacar dos fenómenos: *queísmo* y *dequeísmo*.

4.5.1.2.7 La conjunción

En las tres lenguas, partiendo de la perspectiva de las relaciones sintácticas que realizan, se clasifican generalmente en conjunciones coordinantes y conjunciones subordinantes. Las primeras son aquellas que conectan elementos sin establecer relaciones jerárquicas entre las proposiciones y que pueden constituir oraciones yuxtapuestas u oraciones coordinadas. Las segundas se usan para marcar una relación de subordinación entre las proposiciones, de ahí que formen una oración subordinada.

En chino, en ocasiones se puede usar una coma para conectar dos elementos en una oración o se suprimen las conjunciones pero en español se exige su apariencia. Por eso, por la influencia de su LM nos damos cuenta de que nuestros alumnos habitualmente eliminan las conjunciones en los casos en que se necesitan.

4.5.1.2.8 La interjección

En la gramática tradicional, las interjecciones se refieren a una clase de palabras invariables desde el punto de vista morfológico. Semánticamente, son palabras vacías que se utilizan para expresar sentimientos del hablante en función del contexto. Con arreglo al criterio sintáctico, son unidades independientes utilizadas para construir enunciados exclamativos y no desempeñan funciones sintácticas dentro de la oración.

Comparativamente, en chino estas palabras son unidades adjuntas y no admiten complementos, por el contrario, en español algunas interjecciones tales como *ay*, *ojalá* son capaces de aparecer con complementos en una oración.

A partir de la perspectiva semántica, las interjecciones en español se dividen en interjecciones apelativas o directivas, e interjecciones expresivas o sintomáticas (RAE, 2010). Por su parte, en inglés se clasifican en interjecciones apelativas, interjecciones expresivas e interjecciones representativas (García, 1986).

4.5.1.2.9 El verbo

El verbo se considera indudablemente la parte más importante en una oración. En cuanto a su definición es un problema insoluble. La autora Gutiérrez (2019) opina que, “quizá es el verbo la mayor dificultad gramatical en la adquisición del español por parte de un extranjero, sobre todo para aquél cuya lengua primera no es de la rama latina” (p. 21). Una vez analizado el corpus, encontramos bastantes errores vinculados al verbo en español.

Desde el punto de vista morfológica, es conveniente indicar que en chino e inglés a veces el sustantivo comparte con el verbo una forma, ya que el verbo no tiene flexión verbal en chino y se ha reducido flexión en inglés. Por ejemplo:

15a)	□ □	学习	□ □ □
	*maths	study	method
	*matemáticas	estudio	método

15b) 学习 □ □ □ □ □ □

* *study* maths part. method

* *estudiar* matemáticas part. método

A partir del punto de vista sintáctico, el verbo puede funcionar como núcleo del predicado del enunciado o la oración, así como llevar complemento directo, complemento indirecto o atributo. Desde la perspectiva morfológica, se presentan varias diferencias entre el verbo en español y en chino. Tal como se ha presentado, el verbo en español y en inglés puede llevar morfemas verbales que aportan informaciones de número, género, modo, tiempo y aspecto, mientras que el verbo en chino no tiene flexión verbal.

En concreto, la flexión verbal tanto en inglés como en español aporta los siguientes tipos de información: la de persona y de número (PN) y la de tiempo, aspecto y modo (TM).

En términos comparativos, en inglés el segmento de PN solo aparece explícitamente (a excepción del verbo *to be*) en la forma correspondiente a la 3ª persona del singular del presente de indicativo, mediante la desinencia *-s*. Con respecto a las otras formas verbales, no hay cambio formal entre singular y plural, y entre las tres personas gramaticales. Cabe indicar que “el verbo *to be* tiene sus peculiares formas verbales en todas las personas del singular del presente: *am, is, are* y las del pasado *was, were*” (Alcaraz & Moody, 1980, p. 171). En cambio, en español se marcan el segmento PN y el segmento TM por medio de distintas desinencias. Por lo demás, el verbo conjugado debe concordar con su sujeto gramatical en el género y en el número en ambas lenguas.

Por su parte, el verbo en chino carece de la flexión verbal, es decir, no presenta informaciones de género ni de número por sí mismo. En consecuencia, no concuerda con el sujeto. Para mostrar dichas diferencias, nos fijaremos en los siguientes ejemplos.

16a) 我 有 □ □ □ □ □

*yo tener uno cl. hermano

Yo tengo un hermano.

I have a brother.

16b) 他有 □ □ □ □ □

*él tener uno cl. hermano

Él tiene un hermano.

He has a brother.

16c) 我们 有 □ □ □ □ □

*nosotros tener uno cl. hermano

Nosotros tenemos un hermano.

We have a brother.

Podemos descubrir que en los ejemplos chinos, se usa la única forma del verbo 有, aunque los sujetos gramaticales en estas oraciones son diferentes. No obstante, es obvio que en las correspondientes oraciones en inglés y en español se utilizan distintas formas verbales y además, los verbos conjugados concuerdan con los sujetos gramaticales.

Ahora pasamos a hablar con detalle del segmento TM del verbo en chino, inglés y español.

“El aspecto verbal informa sobre la organización interna de las situaciones en relación con el tiempo” (RAE, 2011, p. 144). Es una expresión en relación directa con la propia acción verbal, con su desarrollo y su realización, señala concretamente el comienzo, la duración, el progreso, así como si la acción está completada, si se ha experimentado antes, si tiene carácter tentativo o provoca un resultado.

En inglés, el aspecto se divide en dos grupos: perfectivo/imperfectivo y progresivo (continuo)/no progresivo (no continuo). En español, se clasifica en perfectivo e imperfectivo para las formas personales. En consideración a las formas

no personales, se sostiene que el aspecto del infinitivo y del gerundio es imperfectivo y el del participio es perfectivo (González & Herrero, 1997). En chino, el aspecto se expresa de forma predominante por medio de tres partículas aspectuales como sufijos verbales: 着 (se usa para varias situaciones relacionadas con el aspecto durativo), 了 (indica una acción terminada en el presente, en el pasado o en el futuro) y 过 (describe que la acción del verbo al menos se ha experimentado una vez en el pasado), pero no todos los verbos chinos pueden llevar estas partículas aspectuales. He aquí un ejemplo con la partícula aspectual 过.

17) 我 看 过 他

*yo ver part. aspectual él

Lo vi.

I saw him.

El modo verbal pone de manifiesto la modalidad que indica la actitud del hablante ante lo que dice. En concreto, se emplea para señalar los estados de cosas que pueden presentarse como conocidos, deseados, imaginado o negados, entre otros (RAE, 2010).

En términos comparativos, en español los verbos pueden seleccionar el indicativo, el subjuntivo o el imperativo a través de distintos morfemas verbales.⁴⁵ El indicativo se usa generalmente en las oraciones asertivas e interrogativa y designa un hecho real; a su vez, el subjuntivo se utiliza para designar irrealidad, duda, condición, etc. y el imperativo se emplea para expresar peticiones u órdenes. En inglés el modo

⁴⁵ En cuanto al modo en español, la Real Academia Española en 1917 incluyó el potencial como un modo y lo definió como “el que expresa la acción como posible”. Sin embargo, algunos gramáticos no estaban de acuerdo con esa idea y consideraban que era del indicativo. Muchos de ellos exponían distintos términos: por ejemplo, Gili Gaya (1943) en su libro *Curso superior de sintaxis española* planteó dos nombres “futuro hipotético de indicativo” y “antefuturo hipotético de indicativo”. En el *Esbozo de una gramática de la Lengua Española*, publicada por la Real Academia Española en 1973, se determinaron tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

también se divide en estos tres tipos. En cambio en la gramática china no hay el término *modo*, de facto, la actitud del hablante se muestra a través del contexto o la situación real, en vez por el modo verbal.

18a) □ □ 有 □ , □ □ □ □ □ □ □ □

*yo si tener dinero, yo part. expletiva comprar este cl. coche

Si *tengo* dinero, compraré este coche.

If I *have* money, I will buy this car.

18b) □ □ 有 □ , □ □ □ □ □ □ □ □

*yo si tener dinero, yo part. expletiva comprar este cl. coche

Si *tuviera* dinero, compraría este coche.

If I *had* money, I would buy this car.

Si comparamos los ejemplos 18a) y 18b), hallaremos que el mismo *dictum* en chino puede ser interpretado en dos modos, que corresponden al indicativo y al subjuntivo del inglés y del español, respectivamente.

De acuerdo con García (1986), “*time* (tiempo) es concepto cronológico conocido para todas las personas independientemente de la lengua, y se divide en presente, pasado y futuro” (p.117). En chino el verbo no tiene morfemas verbales, pero se emplean los adverbios o sustantivos de tiempo como 今天 (hoy), 昨天 (ayer), 明天 (mañana) para informar cuándo sucede la acción. En inglés y español se señala el tiempo real de presente, pasado y futuro mediante distintos morfemas o recursos lingüísticos. Así, por ejemplo:

19a) 我 昨天 去 了 马德里。

*yo ayer ir part. aspectual Madrid

Fui a Madrid ayer.

I *went to* Madrid yesterday.

19b) □ 明天 □ □ □ □ □

*yo mañana ir Madrid

Iré a Madrid mañana.

I will go to Madrid tomorrow.

Nos elaboraremos una tabla de la comparación de los tiempos verbales en inglés y en español con la conjugación de la primera persona singular del verbo infinitivo (*to talk/charlar*) basándose en los estudios de la RAE (2010), Bueso & Casamián (2001), García (1986), Alcaraz & Moody (1980), Gómez (2011).

Tabla 4.15. Tiempos verbales en inglés y en español

Modo Tiempos	Indicativo (charlar/to talk)		Subjuntivo (charlar)	
	Inglés	Español	Inglés	Español
Simple present (<i>talk</i>)	Presente (<i>charlo</i>)			Present (<i>charle</i>)
Present continuous (<i>talking</i>)				
Future simple (<i>will/shall talk</i>)	Futuro simple (<i>charlaré</i>)			
∅ ⁴⁶	Pretérito imperfecto (<i>charlaba</i>)			Pretérito imperfecto
Simple past (<i>talked</i>)	Pretérito indefinido (<i>charlé</i>)			(<i>charlara/charlase</i>)

⁴⁶ En inglés, no existe la forma de *pretérito imperfecto*. Este tiempo verbal en español puede equivaler a la estructura «*past continuous/simple past/used to + infinitivo*», en función del contexto. Por ejemplo: *Yo escriba todo el día = I wrote all day; Me levantaba a las siete = I used to get up at seven.*

	Conditional simple (<i>would talked</i>)	condicional simple (<i>charlaría</i>)		
Compuestos	Present perfect (<i>have talked</i>)	Pretérito perfecto (<i>he charlado</i>)		Pretérito perfecto compuesto (<i>haya charlado</i>)
	Future perfect (<i>will have talked</i>)	Futuro compuesto (<i>habré charlado</i>)		
	Past perfect (<i>had talked</i>)	Pretérito anterior (<i>hube charlado</i>)		Pretérito pluscuamperfecto (<i>hubiera charlado</i>)
pretérito pluscuamperfecto (<i>había charlado</i>)				
Perfect conditional (<i>would have talked</i>)	Condicional compuesto (<i>habría charlado</i>)			

Fuente: elaboración propia basada en los estudios de la RAE (2010), Bueso & Casamián (2001), García (1986), Alcaraz & Moody (1980) y Gómez (2011).

4.5.1.2.9.1 Formas no personales del verbo

Las formas no personales en inglés y en español son el infinitivo, el gerundio y el participio. Como los verbos en chino carecen de flexión; en este sentido, se puede decir que se corresponden a la forma del infinitivo. Por lo demás, en la gramática china no existen el gerundio y el participio.

Desde el punto de vista morfológico, las formas no personales en español son invariables, esto es, falta la flexión de modo, de tiempo, de género y de número (excepto en el participio). El infinitivo en español lleva la marca *-r*, el participio regular *-do* (*-a/-os/-as*) y el gerundio *-ndo*. Mientras que en inglés el infinitivo

generalmente va precedido de “*to*”⁴⁷, el participio de presente y el gerundio acaban en *-ing* y el participio pasado del verbo regular acaba en *-ed*.

A partir de la perspectiva formal, el infinitivo en inglés puede ir con *to* o sin *to*, mientras que en español solo tiene una forma (*-r*). Sintácticamente, los infinitivos en ambas lenguas pueden ser nominales o verbales, aunque en inglés suelen ser verbales.

Para expresar la prohibición, en español se emplea el infinitivo, mientras que en inglés se emplea el gerundio.

Cuando el verbo se pospone a una preposición, en inglés, se usa el gerundio, a excepción de los verbos *except* y *but*; en castellano, en cambio, siempre aparece el infinitivo.

Alcaraz & Moody (1980) afirman que “uno de los usos más característicos del infinitivo con “*to*” es el acusativo con infinitivo” (p. 174). En oraciones compuestas, si el sujeto del verbo principal y el de la proposición subordinada es el mismo, en ambas lenguas, los verbos de la subordinada van en infinitivo (en inglés con *to*). No obstante, en el caso de que el sujeto de la subordinada no sea el mismo que el de la principal, en inglés se sigue usando el infinitivo con *to*; por el contrario, en español el verbo de la subordinada va en subjuntivo.

De igual manera, en inglés los verbos de las perífrasis verbales van seguidos del infinitivo con *to*, así como los verbos que expresan orden, ruego, mandato, consejo, etc., mientras que en español se sigue una construcción similar al caso acusativo con infinitivo que hemos observado.

Asimismo, “los verbos que expresan iniciación y continuación de una acción van seguidos de infinitivo con *to* aunque también pueden ir seguidos de gerundio”; en cambio, en español siempre se usa gerundio en dicho caso (Alcaraz & Moody, 1980, p. 285).

⁴⁷ De acuerdo con Alcaraz & Moody (1980), en inglés en algunos casos el infinitivo simple puede ir sin “*to*”. Cuando se encuentra detrás de los verbos que señalan acción de sentido, o detrás de *let* y *make*, o detrás de los verbos defectivos salvo de *ought to* o detrás de *would rather* o *had better*.

No podemos olvidar los verbos que señalan agrado y desagrado. De acuerdo con estos autores, en inglés algunos verbos de este tipo pueden aparecer en infinitivo con *to* o en gerundio.

Por último, hay que poner de manifiesto el uso del infinitivo en las proposiciones introducidas por un pronombre o adverbio interrogativo (*wh-*) en inglés. En concreto, en dichas proposiciones, el verbo suele ir en infinitivo con *to*, pero en español puede aparecer en infinitivo o forma personal, según distintos pronombres o adverbios interrogativos. Así, por ejemplo,

20) I don't know *what to say*.

No sé qué decir.

21) I will finish *what you started*.

Terminaré lo que empezaste.

4.5.1.2.9.2 Participio pasado

Partiendo del punto de vista formal, el participio del verbo regular presente acaba en *-ing* y el pasado acaba en *-ed*. En español, se forma mediante el sufijo *-do*.

En ambos idiomas el participio tiene valor de verbo y de adjetivo. Por una parte, el participio forma parte de las formas compuestas de la conjugación y es invariable. Por otra parte, cuando comparte rasgos comunes con los adjetivos en español concuerda con los sustantivos a los que acompañan.

En el caso de que tenga valor de adjetivo, tanto en inglés como en español el participio sintácticamente puede ser atributo. Sin embargo, en inglés puede ir delante o después del sustantivo, mientras que en español se encuentra detrás del sustantivo.

Además, puede desempeñar la función de adyacente. En este caso, el participio se considera integrante del mismo sintagma nominal (Gutiérrez, 2019), como por ejemplo, *The selected children are come from Spain*. = *Los niños seleccionados son de España*. Pero en inglés el participio presente puede ser un posmodificador

formando un sintagma nominal; en este caso en español se traduce en una proposición relativa.

22) The boy playing football is John.

El chico que juega al fútbol es John.

El participio en español puede usarse en construcciones absolutas, puede ir entre pausas y, en este caso, “constituye proposiciones subordinadas circunstanciales cuyos valores pueden ser: condicional, causal, modal, temporal (tiempo anterior siempre)” (Gutiérrez, 2019, p. 81). Por su parte, en inglés, al situarse en el inicio de una oración, el participio pasado puede tener un valor adverbial, como causal o concesivo, entre otros.

4.5.1.2.9.3 Gerundio

El gerundio simple y el participio de presente en inglés acaban en *-ing*, la diferencia entre estos consiste en que el gerundio equivale a un sustantivo. En realidad, tiene dos valores: nominal y verbal, de modo que puede ser modificado por un determinante, un adjetivo, el genitivo sajón o un adverbio (Alcaraz & Moody, 1980). He aquí dos ejemplos,

23) Our son's having problems with his *writing* and *reading*.

Nuestros hijos tienen problemas con la escritura y lectura.

24) I like his *talking* clearly.⁴⁸

Me gusta su forma de hablar claro.

⁴⁸ Ejemplos tomados en Alcaraz & Moody 1980, p. 175.

A continuación vamos a observar las principales diferencias del gerundio en español e inglés.

Detrás de los verbos que expresan iniciación, finalización o continuación de una acción, en inglés aparece el gerundio y en español puede usarse el gerundio o las perífrasis verbales con infinitivo, tales como *comenzar/empezar a*, *ponerse a*, *deja de*, etc.

En inglés, detrás de las preposiciones se usa normalmente el gerundio, mientras que en español se emplea el infinitivo. Gómez (2011) señala que en español el gerundio no puede ir precedido de preposiciones, excepto en un uso arcaico de la preposición *en* para indicar inmediatez.

Como hemos mencionado en la parte de los usos del infinitivo, en inglés cuando los verbos indican agrado y desagrado puede aparecer tanto el infinitivo con *to* como el gerundio, mientras que en español se emplea el infinitivo.

Por lo demás, en inglés, el gerundio tiene muchas formas correspondientes con el infinitivo con *to*; en este sentido, está capacitado para funcionar como sujeto y complemento en la oración; en cambio, en español sólo se exige el infinitivo.

Por lo demás, en inglés, el gerundio tiene muchas formas correspondientes con el infinitivo con *to*; en este sentido, está capacitado para funcionar como sujeto y complemento en la oración, por el cambio, en español sólo se exige el infinitivo.

Conforme a Bueso & Casamián (2001), en inglés el gerundio puede sustituir «pronombre + relativo + verbo», mientras que en español resulta un uso incorrecto.

Al ver diferencias morfosintácticas en las tres lenguas, en el siguiente apartado, realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo especializado en errores morfosintácticos.

4.5.2 Análisis de errores morfosintácticos

En este apartado vamos a llevar a cabo un análisis de los errores morfosintácticos. Antes de empezar, nos parece conveniente indicar que este análisis se va a realizar a partir del punto de vista de la morfosintaxis, ya que algunos errores pertenecen a

campo morfológico y al sintáctico a la vez. De modo que analizamos este tipo de errores según el criterio morfosintáctico.

4.5.2.1 En función del tiempo de estudio

En la muestra A detectamos totalmente 946 errores morfosintácticos. El mayor número de errores se centran en el verbo (22,30%), el artículo (20,73%) y la preposición (20,94%).

En la siguiente tabla, se puede observar la distribución de los errores morfosintácticos en la muestra A

Tabla 4.16. Distribución de errores morfosintácticos en la muestra A

Errores morfosintácticos		A	B	C	D	Subtotal
	Sustantivo y grupo nominal	22	28	14	10	74
	Adjetivo	12	26	10	6	54
	Verbo	34	93	51	35	213
	Adverbio	2	0	3	0	5
	Artículo	37	95	47	19	198
	Preposición	36	95	46	23	200
	Pronombre	27	49	20	13	109
	Conjunción	10	41	20	7	78
	Orden oracional	6	6	2	1	15
Subtotal		186	433	213	114	946

Fuente: elaboración propia

4.5.2.1.1 El sustantivo y grupo nominal

En esta muestra, encontramos 74 desviaciones relativas al uso mal del sustantivo, que alcanzan el 7,82% de todos los errores morfosintácticos. El análisis de los errores lo establecemos en torno a los siguientes aspectos: mal uso de la forma singular/plural del sustantivo, omisión del sustantivo o grupo nominal, confusión del sustantivo o grupo nominal y otras clases de palabras u oraciones, y elección errónea.

Tabla 4.17. Distribución de errores vinculados al sustantivo y grupo nominal en la muestra A

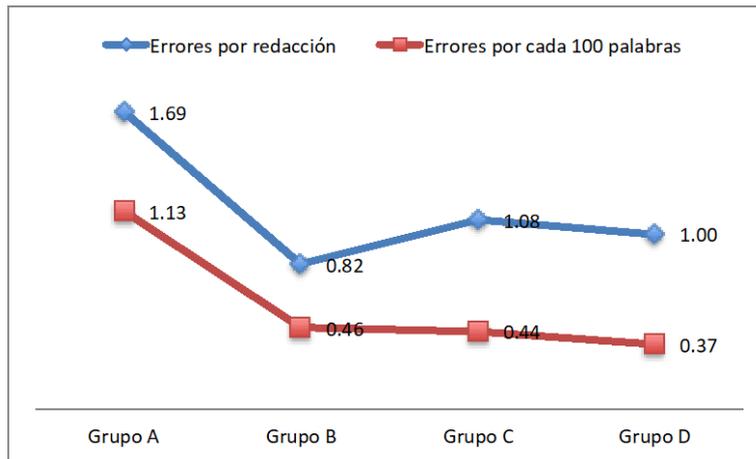
Tipología			A	B	C	D	Subtotal
	Singular/plural del sustantivo	Mal uso de la forma del singular	8	14	6	4	32
		Mal uso de la forma del plural	7	8	4	3	22
	Omisión del sustantivo o grupo nominal		5	2	0	3	10
	Confusión del sustantivo o sintagma nominal y otras clases de palabras u oraciones		0	1	2	0	3
	Elección errónea		2	3	2	0	7
Subtotal			22	28	14	10	74

Fuente: elaboración propia

Una vez observada esta tabla, por una parte, se puede descubrir que la mayoría de los errores vinculados al sustantivo y grupo nominal se centran en el mal uso de la forma del singular o plural del sustantivo (54 errores). Por otra parte, destaca el mal uso de la forma del singular del sustantivo en lugar de la forma del plural, por encima del mal uso del sustantivo en plural (32 errores frente a 22). Es un problema muy generalizado porque se ha hallado en las redacciones de todos los cursos. Al contrario, los otros errores son menos frecuentes y no aparecen en estos los grupos.

En el siguiente gráfico, observamos la evolución de los errores debidos al sustantivo y grupo nominal por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.7. Evolución de errores debidos al sustantivo y grupo nominal en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Si comparamos el número de errores relativos al sustantivo y grupo nominal por cada 100 palabras entre estos grupos, se puede ver que la evolución es positiva, aunque poco significativa entre el grupo B y el grupo D. En general, disminuye la cantidad de estos errores a lo largo del aprendizaje. Si observamos solamente las cifras de errores por redacción, nos damos cuenta de que la evolución entre el grupo A y el grupo B es positiva al reducirse la cifra hasta la mitad. No obstante, entre el grupo B y el grupo D la cifra aumenta ligeramente. Eso puede ser causado por la fosilización.

Ahora desglosamos las causas de los errores mencionados, debidos al mal uso del sustantivo y grupo nominal.

4.5.2.1.1.1 Mal uso de la forma del singular/plural del sustantivo

Tal y como hemos mencionado anteriormente, los errores relacionados con el mal uso de la forma del singular y del plural del sustantivo forman el grueso de este tipo de errores que hemos analizado. En concreto, representan 72,97% de los errores vinculados al sustantivo y grupo nominal en la muestra A.

Para simplificar la taxonomía se dividen en errores debidos al mal uso de la forma del singular en lugar de la forma del plural y errores debidos al mal uso de la forma del plural en vez de la forma del singular.

En el apartado anterior (§4.5.1), hemos presentado que en español los sustantivos tienen cambios formales de número, mientras que en la lengua china no se marca de ordinario el número gramatical de los sustantivos. Por eso, se usan generalmente numerales para indicar la cantidad porque los sustantivos no expresan morfológicamente la percepción del singular o del plural por sí mismos. Como por ejemplo, en español, se distinguen *manzana* y *manzanas*, pero en chino solo tenemos una forma 苹果 (*manzana/manzanas*). Por su parte, el inglés también tiene número gramatical. Como los estudiantes han aprendido el inglés, no parten de cero al aprender el número de los sustantivos. Aunque resulta difícil probar la transferencia positiva del inglés a través del análisis de errores, este conocimiento previo del número gramatical de los sustantivos en ocasiones les ayuda a aprender el español.

En cuanto a los errores por el mal uso de la forma del singular en vez de la forma del plural, detectamos 32 casos y la mayoría de estos errores se deben a la interferencia del chino, ya que en su LM el sustantivo carece de morfemas léxicos y siempre se usa la forma del singular. Concretamente, se tratan de los casos en los que los sustantivos individuales deberían aparecer con la forma del plural por su contexto. Así en el corpus podemos encontrar 24 errores de este tipo (8 en GA, 6 en GB, 3 en GC, 3 en GD, 4 en GE):

- *el resto de la comida (A1)
- *los coches producen mucho gas malo (A4)
- *la mayoría de la persona (A6)
- *llamar la atención de persona (B1)
- *la Tierra es el único hogar del que depende la existencia del ser humano (B24)
- *cuando vemos la noticia de tele (C1)
- *La inundación inundó la tierra (D5)

Más interesante resultan 6 errores aparecidos en el grupo B (4) y el grupo C (2) en los que los sustantivos van en singular, pero sus modificadores van en plural: *otras cosa (B3), *propios esfuerzo (B3), *sus casa (B13), *las emisión (B22), *recurso naturales (C4), *las Cicada (C9). A través de estos ejemplos encontrados en

las redacciones de los estudiantes del grupo B y del grupo C se puede ver que los estudiantes ya han tenido la percepción de número gramatical de los sustantivos en español a lo largo de la adquisición de español. Así que nos decantamos por pensar que estos errores son causados por la falta de atención de los estudiantes.

Además, hemos descubierto 2 errores que se deben a la interferencia de su L2, el inglés. Así, tenemos formas como **como un joven* (B27), **as un ciudadano* (C5).

Por otro lado, existe un grupo de errores (22) vinculados al uso de los sustantivos en plural en vez de en singular. En la muestra A las formas más frecuentes son: **gentes*, **comidas*, **basuras* y **atenciones*.

En el español hay sustantivos que cuando no admiten el cambio numérico y se emplean con carácter colectivo o genérico no contable se escriben en singular, aunque admiten un plural expresivo, empleado en usos literarios normalmente, como por ejemplo, el sustantivo *gente*. Sin embargo, su equivalente *people* en inglés hace referencia al plural irregular de *person*. Así, se traduce tanto por *gente* como por *personas*. Por la influencia negativa del inglés, en la interlengua de los participantes tenemos formas como: **las gentes* (aparece 3 veces en la muestra A: 2 en el grupo A, 1 en el grupo C).

También registramos algunos errores de sustantivos colectivos en plural en casos en los que se debe usar la forma singular (9 errores: 4 en el grupo A, 4 en el grupo B y 1 en el grupo C), como por ejemplo, **comidas* (aparece 4 veces: 3 en el grupo A y 1 en el grupo C), **basuras* (A11), **unas series de crisis* (B1), **transportes públicos* (C7), que en el contexto expresan el significado de “*un conjunto de*”, de modo que hay que usar sus formas en singular.

En español existen sustantivos abstractos que solo se escriben en singular (*singulare tantum*), como *salud*. En el grupo A tenemos la forma **nuestras saludes* (A11), lo puede asociarse con el desconocimiento de la norma en español o ignorancia de las restricciones de las reglas.

Asimismo, tenemos formas incorrectas en plural de los sustantivos abstractos (8 errores: 3 en el grupo B, 2 en el grupo C y 3 en el grupo D), por ejemplo, **las*

responsabilidades de mejorar el medio ambiente (B7), **muchas atenciones*” (B33), **elear las conciencias* (C6), etc. Son errores intralinguales.

Por último, encontramos un sustantivo de materia en forma plural en vez de en singular: **bolsas de plásticos* (B16). Eso se debe al desconocimiento de reglas de formas singular y plural del sustantivo en español.

4.5.2.1.1.2 Omisión del sustantivo o grupo nominal

A continuación vamos a ocuparnos de la omisión del sustantivo o grupo nominal. Tenemos en total 10 errores interlinguales e intralinguales por omisión del sustantivo o grupo nominal en la muestra A.

El mayor número de estos errores son originados por la sobregeneralización y la ignorancia de restricciones de la sustantivación en locuciones o en oraciones subordinadas (7: 4 en el grupo A, 1 en el grupo B, 1 en el grupo C y 1 en el grupo D), así como:

- **en segundo (lugar)* (A4)
- ** Debemos disminuir las veces de salir en coche y aumentar las (salidas) en autobús, tren o metro* (A 13)
- **en segundo (lugar)* (B1)
- **por otro (lado)* (C6)
- **los (productos) contaminantes* (D4)

Por lo demás, desde el punto de vista de estructura oracional, también detectamos 3 errores vinculados a la omisión de grupos nominales con función de CD, en el grupo B y grupo C: **el suelo se amontonó y se arrojó* (el alumno quería decir: ‘se amontonó y se arrojó la basura en el suelo’) (B15), **los humanos talaron arbitrariamente* (el alumno quería decir: ‘los humanos talaron los árboles arbitrariamente’) (C7), **persigo y juego con los pájaros* (el alumno quería decir: ‘persigo a los pájaros y [...]’) (C9). Como el idioma chino es analítico y depende en gran medida del contexto en el cual se encuentren, se pueden entender estas

expresiones correspondientes en chino sin el CD. En este sentido, son errores interlingüales por la influencia negativa del chino.

4.5.2.1.1.3 Confusión del sustantivo o sintagmas nominales y otros elementos gramaticales

En el corpus, también hallamos 3 errores vinculados a la confusión del sustantivo (sintagmas nominales) y otros elementos gramaticales (1 en el grupo B y 2 en el grupo C). Tras realizar el análisis, se puede observar la interferencia del chino (3), son traducciones literales desde chino. En concreto, tenemos oraciones como:

- **Después del consumo humano* (B15)
- **Pero poco a poco estamos olvidando agradecimiento* (C4)
- **A medida que el desarrollo de la industria* (C5)

En chino existen palabras de distintas categorías pero comparten una forma, por ejemplo, la palabra 感谢 se traduce tanto por *agradecimiento* (sustantivo) como por *agradecer* (verbo). Igualmente, la palabra 节省 se traduce tanto por *ahorro* (sustantivo) como por *ahorrar* (verbo) y la palabra 发展 se traduce tanto por *desarrollo* (sustantivo) como por *desarrollar* (verbo). Por la influencia negativa del chino, se pueden entender las oraciones erróneas que hemos presentado.

4.5.2.1.1.4 Elección errónea

Para terminar este subapartado, hay que tener en cuenta los errores asociados al sustantivo o grupo nominal por una elección errónea debida a la morfología (7), como por ejemplo, **ellos quieren usar el bolso de plástico* (A12), **Estos problemas produjeron muchas dañas* (B6), **a largo plaza* (B17), **las bolsas de plástica*, etc. Se tratan de errores intralingüales. En español los sustantivos tienen cambios formales de

género, pero en chino los sustantivos de objetos y de conceptos no tienen género, esto es, no son ni masculinos, ni femeninos, ni neutros. Algunos autores como Fernández (1997) y Fernández Jódar (2006) clasifican este tipo de errores en el nivel léxico formal. En nuestro trabajo, los catalogamos en el nivel morfosintáctico, porque son producidos posiblemente por el desconocimiento del morfema o por inducción o la falta de atención de los estudiantes.

4.5.2.1.2 El adjetivo

En la muestra A existen 54 errores vinculados al mal uso del adjetivo, ya sea por la falta de concordancia con el sustantivo, por la confusión del adjetivo y otras clases de palabras, por fallos vinculados a la colocación inadecuada del adjetivo, por mal uso del comparativo y por la omisión del adjetivo. Vamos a ver la distribución de dichos tipos de errores. Numéricamente, estos errores ocupan 5,71% de los errores morfosintácticos. Vamos a ver la distribución de dichos errores.

Tabla 4.18. Distribución de errores vinculados al adjetivo en la muestra A

Tipología		A	B	C	D	Subtotal
	Falta de concordancia con el sustantivo	7	16	3	4	30
	Confusión del adjetivo y otras clases de palabras	1	8	4	1	14
	Colocación inadecuada	3	1	3	1	8
	Comparativo	1	0	0	0	1
	Omisión	0	1	0	0	1
Subtotal		12	26	10	6	54

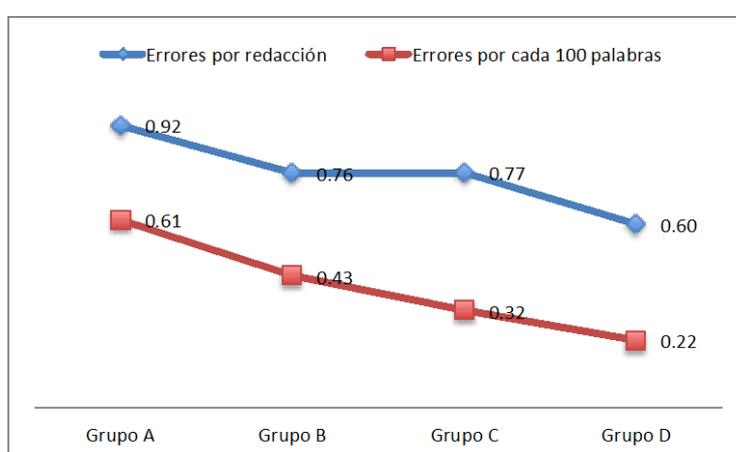
Fuente: elaboración propia

En esta tabla, se puede observar que los errores asociados a la falta de la concordancia entre el adjetivo y el sustantivo en género y número forman el grueso de las desviaciones que hemos analizado dentro de todos los errores vinculados al

adjetivo en la muestra A. Mientras que, en el extremo contrario, los errores debidos al mal uso de adjetivos comparativos y a la omisión del adjetivo son menos significativos según el número de errores.

En el gráfico 4.19, podemos observar la evolución de errores vinculados al adjetivo y grupo adjetival por redacción y por cada 100 palabras del primer curso al cuarto.

Gráfico 4.19. Evolución de errores debidos al adjetivo en la muestra A



Fuente: elaboración propia

En este gráfico, se puede observar que la evolución de los errores relativos al adjetivo o grupo adjetival por errores por cada 100 palabras es positiva entre el grupo A y el grupo D. En cuanto a la evolución por redacción, es positiva en general aunque la cifra del grupo C aumenta ligeramente.

A continuación, vamos a llevar a cabo el análisis cualitativo de este tipo de errores.

4.5.2.1.2.1 Falta de concordancia con el sustantivo

Tal y como hemos introducido, en chino e inglés, los adjetivos carecen de cambios formales, es decir, no concuerdan con los sustantivos en género ni en número.

Mientras que en español, los adjetivos concuerdan en género y número con el sustantivo que los acompaña, esto es, “los adjetivos cobran su forma femenina o plural siguiendo las mismas reglas que rigen esos cambios en el sustantivo” (Liu, 2008: 16).

Por lo tanto, les falta el conocimiento del género y número de los sustantivos en español, así como de la concordancia entre estos. En consecuencia, los participantes chinos cometen numerosos errores, sobre todo, aquellos vinculados a **agua*, **planeta* y **problema*.

En concreto, registramos 18 errores relativos a la falta de concordancia del género del adjetivo con el sustantivo (4 en el grupo A, 10 en el grupo B, 1 en el grupo C y 3 en el grupo D), 11 casos relacionados con la falta de concordancia en número del adjetivo con el sustantivo (2 en el grupo A, 6 en el grupo B, 1 en el grupo C y 2 en el grupo D) y 1 error en el grupo A que no concuerda con el sustantivo ni en género ni en número.

Casi en todos los grupos se registran errores intralingüales por la falta de concordancia con el sustantivo en género y nos decantamos por dos posibles causas: por un lado, existen novedades lingüísticas, porque en el chino y en el inglés no existen normas similares y no las conocen; por otro lado, eso se puede deber a la falta de atención de los alumnos porque saben esta regla a lo largo del aprendizaje. Así tenemos 10 errores (3 en GA, 6 en GB, 1 en GC): **cuidad moderno* (A2), **últimos tres décadas* (B6), **Actos pequeñas* (B27), **cambio climática* (C4).

Además, encontramos en el corpus 8 errores intralingüales (2 en el grupo A, 4 en el grupo B y 3 en el grupo D) producidos por la inducción o por la aplicación incompleta de reglas. Este tipo de errores se corresponde con la forma en la que se enseñan las reglas del género gramatical del sustantivo en China. En general, se explica que el género de los sustantivos acabados en *-a* es femenino y se usa el artículo masculino cuando antecede inmediatamente al sustantivo que empieza por *á*-tónica, como *agua*. Por otra parte, en español existen sustantivos terminados en *-a*, pero su género gramatical es masculino, como *problema*. Así, como muestran los ejemplos:

- **El agua que pueden beber no es claro* (A2)
- **agua usado* (B8)
- **problemas destacadas* (B1)
- **el Día Mundial de la Tierra es muy significativa* (B13)
- **única planeta* (B13)

En cuanto a los demás errores (11 casos: 2 en el grupo A, 6 en el grupo B, 2 en el grupo C y 1 en el grupo D) por la falta de concordancia con el sustantivo en número, estos también son intralinguales, pueden ser producidos por la carencia de atención o simplificación. Así, en la muestra A podemos encontrar formas como:

- **gases malo* (A5)
- **seres humano* (B1)
- **medio ambientes* (B4)
- **ejercicio ecológicos* (C3)
- **medidas siguiente* (D9)

4.5.2.1.2.2 Confusión entre el adjetivo y otras clases de palabras

Al analizar el corpus, es muy llamativo el número de errores vinculados a la confusión del adjetivo y otras clases de palabras, porque alcanzan el 25,93% de todos los errores relativos al adjetivo en la muestra A.

Entre estos errores, encontramos 4 errores interlinguales, motivados por la influencia negativa del inglés: **la contaminación plástica* (aparece 2 veces en B3 y B24, en inglés es: *the plastic pollution*), **productos plásticos* (en inglés es: *plastic products*) (B19), **productos animales* (en inglés es: *animal products*) (C1).

Con respecto a los otros, se tratan de errores intralinguales (10 casos) ocasionados por la falta de atención de los alumnos o la ignorancia de las restricciones de las reglas. Para simplificar la taxonomía, se dividen en errores relacionados con la confusión del adjetivo y el adverbio (8 errores: 4 en el grupo B, 3

en el grupo C y 1 en grupo D) y errores relativos a la confusión del adjetivo y el sustantivo (3 errores: 1 en el grupo A, 1 en el grupo B y 1 en el grupo C). En la confusión del adjetivo y el adverbio, detectamos errores intralinguales como:

- **lo más frecuente posible* (B3)
- **han sufrido frecuente* (B17)
- **hace saquear el recurso más fácil que nunca* (C4)
- **Cómo usamos los plásticos adecuados para nuestras vidas es un problema* (D3)

En el segundo grupo de errores encontramos formas como:

- **el peligroso de la contaminación* (A5)
- **con amable* (B7)
- **un festivo* (C1)

En estos casos se puede ver que los estudiantes chinos confunden los adjetivos y los correspondientes adverbios y sustantivos que comparten una misma raíz. No tienen una percepción clara de las categorías de palabras en español porque en chino varias palabras de distintas categorías pueden tener una misma forma, de ahí que podamos encontrar errores por la confusión de dos o más palabras de distintas categorías gramaticales que tienen la similitud forma.

4.5.2.1.2.3 Colocación inadecuada

En lo que respecta a la colocación inadecuada del adjetivo, hay que mencionar que en la LM y L2 de los estudiantes chinos, el adjetivo siempre se antepone al sustantivo, mientras que en español el adjetivo generalmente se encuentra detrás del sustantivo. Existen algunos adjetivos que pueden colocarse antes del sustantivo y también hay adjetivos que se apocopan cuando se usan en la forma del singular y se colocan antes del sustantivo.

Debido a las diferencias entre las tres lenguas, los estudiantes cometen a menudo

errores vinculados a la colocación del adjetivo en español. Así, encontramos 8 desviaciones relacionadas con la colocación errónea (3 en el grupo A, 1 en el grupo B, 3 en el grupo C y 1 en el grupo D) y que son interlinguales provocados por la interferencia conjunta del chino y del inglés, por ejemplo,

- **la generación próxima* (A1)
- **los asuntos grandes* (B8)
- **un limpio mundo* (C5)
- **el cielo estrellado brillante* (C9)
- **precio trágico* (D6)

4.5.2.1.2.4 Adjetivo comparativo y omisión del adjetivo

Por último, en toda la muestra A registramos exclusivamente un error vinculado al mal uso del adjetivo comparativo en el grupo A y otro por la omisión del adjetivo en el grupo B. Así, tenemos las siguientes formas: **peor y peor* (A4), y **por ejemplo, lo más de estos problemas que sufre la Tierra, en mi opinión, es la contaminación*. (B30). Obviamente, la primera forma es originada por la transferencia negativa del inglés y del chino, es decir, se traduce al pie de letra del inglés *worse and worse*, y de chino 每况愈下 al español. La última forma puede ser debida al lapsus o a la falta de dominio de las normas que rigen el español.

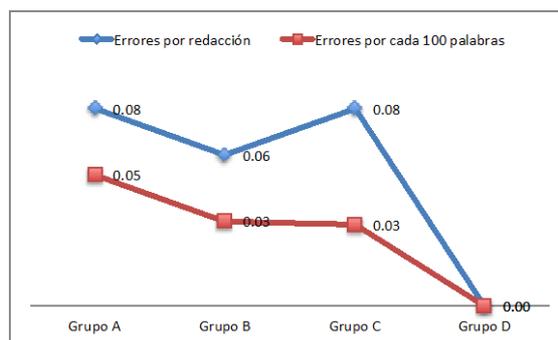
4.5.2.1.3 Adverbio

Comparando con otras clases de palabras, los candidatos no cometen muchos errores relativos al adverbio. En la muestra A registramos solamente en total 5 casos relativos al adverbio, lo que corresponde únicamente al 0,53% de todos los errores morfosintácticos. En este subapartado se recogen las anomalías producidas por la confusión del adverbio y otras clases de palabras (2 errores: 1 en el grupo A y 1 en el

grupo C) y el uso incorrecto de *más* en la estructura no comparativa (3: 1 en el grupo A y 2 en el grupo C).

A continuación vamos a ver la evolución de este tipo de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4. 20. Evolución de errores debidos al adverbio en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Al analizar este gráfico, si centramos en las cifras de errores por cada 100 palabras, se puede ver que la evolución generalmente es positiva con los cursos y en el grupo D no encontramos ningún error, a pesar de que la evolución en el número de errores sufre un estancamiento entre el grupo B y el grupo C. Cuando observamos los errores por redacción, entre el grupo B y el grupo C la cifra aumenta ligeramente, pero esta cifra no es significativa porque solo en la muestra A solo detectamos 5 errores en total.

A continuación vamos a analizar los errores de manera individual.

4.5.2.1.3.1 Uso incorrecto de ‘más’ en la estructura no comparativa

En cuanto a los errores por el uso incorrecto de *más* en la estructura no comparativa, encontramos 3 casos en la muestra A. Se tratan de errores intralingüales por la ignorancia de las restricciones de las reglas o por la falta de atención. Así tenemos los siguientes ejemplos:

**Ahora hay muchas problemas medioambientales más importantes que sufre la Tierra (A11), *La celebración del día Mundial de la Tierra, (sobra la coma) es un más importante forma recorda las personas ir a proteger nosotros ambiente de la Tierra (B33).*

4.5.2.1.3.2 Confusión entre el adverbio y otras clases de palabras

Tras el análisis, podemos apreciar numéricamente que en la muestra A hay 2 errores por la confusión del adverbio y otras clases de palabras. Se puede ver claramente la transferencia negativa del chino y del inglés. En el subapartado del análisis de los errores por la confusión del sustantivo y otras clases de palabras hemos explicado que en el chino una palabra puede tener dos categorías, por ejemplo, la palabra 好 puede traducirse por *bien* (adv.) o por *bueno/a* (adj.). Asimismo, 快 puede traducirse tanto por *rápidamente* (adv.) como por *rápido/a* (adj.). Bajo la influencia negativa de la LM, hemos detectado las siguientes formas: **el aire no es bien* (A2), **la condición de aire no está bien* (C13).

4.5.2.1.4 Artículo

Los errores vinculados al uso del artículo constituyen un total de 198 en la muestra A, que representan el 20,93% de los errores morfosintácticos. Concretamente, son 101 equivocaciones relativas a la omisión, 52 por la adición del artículo, 36 por la falta de concordancia con el sustantivo y el adjetivo. Se recogen exclusivamente 8 errores relacionados con la elección errónea y 1 por la confusión del artículo con el determinante. La distribución se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 4.19. Distribución de errores vinculados al artículo en la muestra A

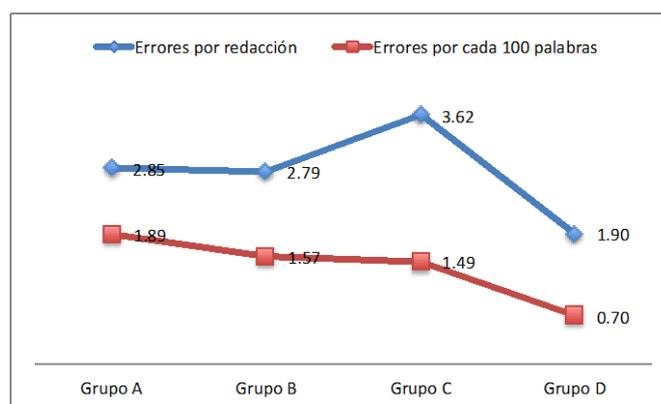
Tipología	A	B	C	D	Subtotal
-----------	---	---	---	---	----------

	Omisión	15	49	28	9	101
	Adición	16	18	13	5	52
	Discordancia	5	26	4	1	36
	Elección errónea	0	2	2	4	8
	Confusión del artículo y el determinante	1	0	0	0	1
Subtotal		37	95	47	19	198

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.21 podemos ver la evolución de errores relacionados con el artículo por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.21. Evolución de errores por el artículo en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Si nos fijamos en las cifras de errores vinculados al artículo por cada 100 palabras, la evolución es positiva con los cursos. Sin embargo, encontramos una evolución negativa entre el grupo B y el grupo C según el número de errores por redacción.

Por lo demás, es un problema muy generalizado porque encontramos muchos errores en todos los grupos. Si observamos las cifras de errores por redacción, no podemos observar que disminuyan los errores por el uso incorrecto del artículo entre distintos cursos. Parece este, por tanto, un punto en el que el aprendiz tiende a fosilizar algunos errores vinculados al artículo.

En este subapartado los errores, en general, se centran en la omisión y adición del artículo, lo que representa 77,27% de los errores relativos al artículo en español. Los estudiantes chinos pueden recurrir al conocimiento del artículo en inglés porque comparten similitudes; sin embargo, esto también es un verdadero rompecabezas en su aprendizaje de inglés como primera lengua extranjera, ya que en chino no existen los artículos y se usan los demostrativos para referir al sustantivo. Por su parte, en muchos casos se omite el artículo en inglés pero en español no se permite la omisión. De acuerdo con Fernández Jódar (2006), “el uso u omisión de artículo es especialmente problemático en aprendices que tienen una LM sin equivalentes. Por otra parte, es un punto de aprendizaje difícil debido a la gran cantidad de aspectos a los que se debe atender para un uso correcto” (p. 99).

Los autores Li y Cai (2001) han realizado un análisis del uso incorrecto del artículo en inglés que aparece en las redacciones de los estudiantes universitarios (se denomina el corpus CLEC) y han concluido que la omisión y la adición del artículo se producen con mayor frecuencia que la elección errónea. Estos errores son originados por la transferencia lingüística, la sobregeneralización y la falta de dominio de normas relacionadas con el artículo.

En este sentido, es entendible en el caso de nuestros participantes, que llevan aproximadamente 10 años estudiando inglés, siguen teniendo muchas dificultades en el uso del artículo. De este modo, el artículo, tras los verbos y las preposiciones, es la categoría que genera más problemas para en la interlengua de los sujetos según el número de errores aparecidos.

Igualmente, en nuestro corpus, también se encuentran muchos errores por la omisión y la adición. Seguidamente, vamos a analizarlos detalladamente.

4.5.2.1.4.1 Omisión del artículo

La omisión del artículo en contextos donde se debe usar es el error más cometido según los resultados obtenidos en la muestra A, que ocupan el 51,01% de los errores relacionados con el artículo. Dentro de estos errores, la omisión del artículo

determinado (90) es el fallo más frecuente (12 en el grupo A, 46 en el grupo B, 25 en el grupo C y 7 en el grupo D), frente a la omisión del artículo indeterminado (11 fallos: 3 en el grupo A, 3 en el grupo B, 3 en el grupo C y 2 en el grupo D).⁴⁹

En chino no existen oraciones de relativo y en inglés no coinciden totalmente con las oraciones de relativo en español. Por eso, los estudiantes no pueden recurrir a las lenguas adquiridas y en ocasiones omiten el artículo determinado en oraciones de relativo. En la muestra A encontramos errores por la omisión del artículo determinante con el valor anafórico en las oraciones subordinadas en las que el relativo alude a un elemento anterior introducido por un artículo definido porque la referencia es fija, definida y específica. Por ejemplo:

- **Por último, es muy importante nos protegemos a la tierra, porque es solo casa en (la) que nos vivimos (A5)*
- **Toda la gente debe encargarse del cargo de cuidar el entorno en (el) que vive (B23)*
- **Eso es la razón que por (la) que es necesario a tener lugar el día mundial de la tierra (C5)*

Asimismo, se omite el artículo determinante en los casos en los que el sustantivo se refiere a una cosa o persona concreta, conocida o que ya ha sido mencionado, así como se universaliza nombres abstractos o concretos, los determinantes sustantivos hacen referencia a algo abstracto en general. Así, encontramos ejemplos como

- **Lo primero es (el) aire (A7)*
- **No abusar (los) recursos y pensar cómo usarlos bien (A10)*
- **El problema de (la) contaminación (B1)*
- **La tierra es (la) casa de la humanidad (B4)*
- **Podemos tomar (el) bus en vez del coche (B32)*
- **la subida del nivel de (del) mar (C1)*
- **la protección de (del) medio ambientes (C4)*

⁴⁹ Según el *Manual de la Nueva Gramática de la lengua española* (2010), el artículo determinado incluye el artículo neutro *lo*.

- **me senté en (el) pequeño patio de la granja (C9)*
- **debemos clasificar (la) basura (D4)*
- **El tesoro de la hermosa tierra y de los recursos naturales es (la) responsabilidad de cada uno de nuestros aldeanos (D13)*

Además, detectamos algunos casos en los que se omite el artículo indeterminado cuando el nombre está modificado o detrás del verbo *haber* o la referencia es indefinida e inespecífica, por ejemplo:

- **Hoy en día, nuestra vida es mejor con (una) buena economía (A4)*
- **Pero hay (una) minoría de la persona no tiene la conciencia sobre el medio ambiente. (A6)*
- **está sufriendo (una) grave contaminación (B5)*
- **No es (un) asunto ajeno (C4)*
- **si una persona quiere tener (una) salud bien (D3)*

Estos errores son intralinguales debidos al desconocimiento de las reglas del artículo en español.

4.5.2.1.4.2 Adición del artículo

El número de errores relativos a la adición del artículo representa el 26,26% del error por el uso del artículo. En la muestra A, hallamos 47 errores vinculados al uso sobrante del artículo determinado (16 en el grupo A, 16 en el grupo B, 10 en el grupo C y 5 en el grupo D) y 5 errores relativos a la adición del artículo indeterminado (2 en el grupo B y 3 en el grupo C).

Los errores más frecuentes se refieren al uso sobrante del artículo determinado en casos en los que el sustantivo no está actualizado ni determinado por el contexto, así como en los que los sustantivos en plural o incontables son muy genéricos o poco específicos, o los sustantivos son propios. Por ejemplo,

- **el resto de la comida (A1)*

- *Tengo los consejos para todas esas. (A11)
- *se nos exigen disminuir la emisión industrial (B1)
- *porque la gente usa el plástico son cesar (B4)
- *no comprar los productos animales (C1)
- *La inundación inundó la tierra, el pueblo y quitó la vida (D5)

Por otra parte, encontramos 4 errores por la adición del artículo neutro *lo*, como por ejemplo,

- *y el ser humano podrá vivir lo más cómodo y permanente (B10)
- *es para alertar a la gente, es lo necesario todos los días (D6)

Otros errores que hallamos en menos ocasiones son 2 casos del uso innecesario del artículo determinado. En español no se suele usar el artículo determinado después del verbo *haber*: *si no hay la tierra, no hay las personas (A2).

Además, detectamos un único caso del uso del artículo determinado en expresiones hechas, *"por el ultimo" (A1).

Por último, observamos un caso en el que se usa el artículo determinado delante de sustantivos de profesión, *"Entonces, como los estudiantes de las universidades, debemos participar activamente en la protección ambiental." (B25).

En cuanto a la adición del artículo indeterminado, encontramos 2 errores por la adición del artículo indeterminado *un*: *como un joven (B10), *as un ciudadano (C5). Además, en el grupo B y el grupo C aparecen dos errores por la combinación de los artículos con otros determinantes, como *plantar unos árboles (B14), *vamos a un ciclismo (C3). Encontramos exclusivamente un único error por la expresión fija, *poner un acuerdo a dicha cuestión (C13).

Una vez analizado, descubrimos que el mayor número de errores por adición de artículo son intralinguales de sobregeneralización. Los estudiantes conocen el artículo gracias al inglés y saben que en español se debe utilizar; sin embargo, no dominan las normas del artículo, ni en inglés ni en español. Por eso, sobregeneralizan sus usos.

Nos limitamos a encontrar 2 casos por la transferencia negativa del inglés y 1 por la transferencia del chino, a partir de estos ejemplos: **como un joven* (en inglés: *as a young*) (B27), **as un ciudadano* (en inglés: *as a citizen*) (C5), **“plantear unos árboles”* (en chino: 种几棵树) (B31).

4.5.2.1.4.3 Falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo

Se registran también muchos casos de la falta de concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, así como entre el sustantivo y el adjetivo. En chino no existe el artículo y en inglés se usa *an* cuando la palabra siguiente comienza con vocal con consonantes mudas. Los estudiantes no tienen un conocimiento previo de la concordancia entre el artículo y el sustantivo, sobre todo, no dominan bien el género y el número gramatical del sustantivo en español. Debido a la aplicación incompleta de reglas o la falta de atención, encontramos 36 errores intralingüales. Como ejemplo podemos encontrar los siguientes ejemplos:

- **un situación peligrosa* (A3)
- **la clima de la tierra* (A3)
- **la ecosistema* (B1)
- **hasta la deterioro* (B2)
- **la planeta* (B21)
- **es un cosa para todo el mundo* (B33)
- **la calentamiento global* (C2)
- **la única planeta* (D10)

4.5.2.1.4.4 Elección errónea

Por lo demás, recogimos 8 errores por la elección errónea, cuya cifra es baja si los comparamos con aquellos vinculados a la omisión o adición del artículo (2 en el grupo B, 2 en el grupo C y 4 en el grupo D). En concreto, tenemos 5 errores por el uso incorrecto del artículo determinado en los casos en los que el sustantivo está

modificado o se refiere a algo o alguien desconocido, por ejemplo, **tememos que prestar la mayor atención a los retos que influyen en el planeta. (B1), *en otoño, me quedé bajo el árbol (GD9).*

El uso del artículo indeterminado por el determinado aparece en 3 ocasiones. Se refiere a los casos en los que el sustantivo está determinado y actualizado o en los que se universalizan nombres abstractos o concretos, como por ejemplo, **Por ejemplo, tomamos un autobús (B12), *La historia del desarrollo de una civilización humana es una historia de la relación entre el hombre y la naturaleza (D10).* Estos errores son intralinguales ocasionados por el desconocimiento o la aplicación incompleta de reglas, es decir, los sujetos saben que hay que usar el artículo, pero no dominan correctamente las reglas y las aplican parcialmente.

4.5.2.1.4.5 Confusión del artículo y el determinante

Conviene mencionar otro tipo de errores que detectamos en este subapartado. Se trata de la confusión del artículo y el determinante. En la muestra A solo encontramos un único error intralingual: **La afecta al crecimiento de las plantas. (A10)*

4.5.2.1.5 Pronombre

En este apartado nos centramos en el pronombre en español. En la muestra A registramos 109 errores relativos al pronombre, lo que representa el 11,52% de los errores morfosintácticos.

El análisis de estos errores lo establecemos en torno a los siguientes aspectos: el pronombre *se* (39 errores), el relativo (31 errores), pronombres personales (22 errores), el demostrativo (10 errores) y el indefinido (7 errores).

Tabla 4.20. Distribución de errores vinculados al pronombre en la muestra A

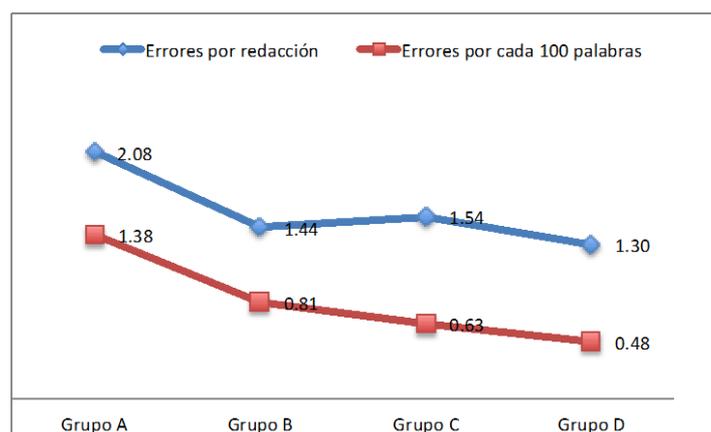
Tipología		A	B	C	D	Subtotal
	El pronombre <i>se</i>	8	20	8	3	39
	Relativo	4	14	6	7	31
	Pronombre personal	12	7	1	2	22
	Demostrativo	2	3	5	0	10
	Indefinido	1	5	0	1	7
Subtotal		27	49	20	13	109

Fuente: elaboración propia

Dentro de los errores relativos al pronombre, aquellos producidos por el mal uso del pronombre *se* son los más numerosos (35,78%) y. Seguidamente, encontramos los pronombres relativos (28,44%) que se analizan junto con las oraciones del relativo, los pronombres personales (20,18%). Al contrario, solo encontramos pocos casos en los que aparecen errores por pronombres demostrativo (9,17%) y por pronombres indefinidos (6,42%).

En el siguiente gráfico, observamos las cifras de errores relativos al pronombre por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.22. Evolución de errores debidos al pronombre en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los datos obtenidos entre estos grupos, se puede observar una evolución positiva en general del grupo A al grupo D según las cifras de errores por

redacción y por cada 100 palabras, aunque el número de errores por redacción del grupo C aumenta ligeramente.

A continuación desglosamos los errores, atendiendo a sus causas.

4.5.2.1.5.1 El pronombre 'se'

Para los extranjeros que estudian español, el uso de *se* es un tema muy problemático y especialmente difícil por la complejidad.

No es nada sorprendente que nuestros estudiantes tienen bastantes dificultades en el uso de la forma *se*, ya que en chino y en inglés no existe su equivalente. Por lo demás, sus usos en español son muy complicados.

En la muestra A registramos 39 casos vinculados al uso incorrecto del pronombre *se*. El análisis se realiza en torno a la omisión del pronombre *se* (24 casos: 5 en el grupo A, 10 en el grupo B, 7 en el grupo C y 2 en el grupo D) y la adición del pronombre *se* (15 casos: 3 en el grupo A, 10 en el grupo B, 1 en el grupo C y 1 en el grupo D).

De acuerdo con la RAE (2009), en español se dividen principalmente los usos de *se* en los siguientes: variante formal de *le(s)*; uso reflexivo; componente de verbos pronominales; indicador de oraciones impersonales; y indicador de oraciones de pasiva refleja.

Al ver el corpus, nos damos cuenta de que se omite el pronombre *se* en estos casos: en verbos pronominales: **Apaga la televisión y la luz cuando (te) vayas* (A1), **lo mas importante es poner(se) en acción* (B24), **estos (se) han convertido en un tema internacional* (C5), **la supervivencia humana (se) enfrentará amenazas sin precedentes* (D8); en oraciones impersonales: **(se) Estima que más de 1.000 millones de personas participarán este año en alguna de las acciones* (A9), **(se) necesita que empezo de ti mismo* (B33); en oraciones de pasiva refleja: **muchos consejos (se) van a plantear* (B28), **El retroceso de glaciares hace que (se) contraiga la dimensión de subsistencia de los osos polares* (C2); con valor recíproco: **los gobiernos*

deberían coordinar(se) para afrontar las cuestiones conjuntos (C1); sustituto de *le*:
*Siempre (se lo) recuerda a la gente (D8).

Son errores intralingüales que se deben al desconocimiento de las reglas.

En cuanto a los errores relacionados con la adición del pronombre *se*, son ocasionados por sobregeneralización o inducción. Los alumnos saben que se usa el pronombre *se* en verbos pronominales, así como en oraciones impersonales, en oraciones de pasiva refleja, el pronombre personal de tercera persona con valor reflexivo o recíproco, sobregeneralizan o inducen las reglas y usan *se* en casos innecesarios. Así encontramos tales ejemplos:

- *cuando nos preparamos para las comidas (A4)
- *sino también la más significativa es que cada cual lo advierte y se participan en la acción con el objetivo de proteger la cosa común de todos (B1)
- *Y alrededor del 40% de la población del mundo no tiene suficiente agua para vivirse (B25)
- *La solución de estos problemas es cada persona se participa y actúe (C4)
- *la situación se mejorará poco a poco (D1)

4.5.2.1.5.2 Pronombres relativos

En el grupo de errores vinculados al pronombre relativo, encontramos 14 casos por la omisión del relativo (3 en el grupo A, 9 en el grupo B y 2 en el grupo C) y 9 por la adición del relativo en oraciones de relativo (3 en el grupo B, 3 en el grupo C y 3 en el grupo D). Además, aparecen 2 errores por la elección errónea (1 en el grupo A y 1 en el grupo D) y 2 por la confusión del relativo y adverbios interrogativos (2 en el grupo A).

En chino no existe una clase de palabras equivalentes a los pronombres relativos en español que se usan para formar oraciones de relativo, enlazando la oración principal y la subordinada. Aunque en el inglés los pronombres relativos comparten

muchas similitudes con estas palabras en español, en ocasiones encontramos casos en los que se omiten los pronombres relativos, e incluso el artículo y la preposición que acompañan el relativo. También hallamos la omisión del relativo y el predicado en las oraciones subordinadas. Eso se debe a la enorme distancia lingüística entre el chino y el inglés. Las oraciones adjetivas o de relativo en español corresponden normalmente a oraciones simples en chino, de ahí que tengamos los siguientes errores intralingüales que son producidos por el desconocimiento de las reglas:

- **Qué más, hay personas (a las que) les gusta matar animales, para dinero, y también para divertirse* (A2)
- **Por algo (que) es atribuible a las actividades humanas, que han dado lugar a la emisión de gases de efecto invernadero* (GB11)
- **La celebración del día Mundial de la Tierra, es un más importante forma (que) recorda las personas ir a protegernos otros ambiente de la Tierra* (B33)
- **y otras necesidades diarias (que) estén hechas de materiales plásticos o de papel* (C3)

Con respecto a la adición del pronombre relativo en oraciones subordinadas, tenemos 14 errores intralingüales por la sobregeneralización de su uso. En el corpus, encontramos algunos casos en los que se sustituye un adjetivo por una oración de relativo. Así, tenemos formas como:

- **Este es un día que es importante para nosotros* (B22)
- **Lo que importante es que los que sean afectados no solo sean los humanos, sino también otros seres vivos incluidos las plantas* (C2)
- **no tengamos que vivir en un planeta que es muy hostil* (D1)

Por lo demás, encontramos 2 casos en los que los sujetos confunden los pronombres relativos, por el desconocimiento o la falta de dominio de usos del pronombre relativo. Vamos a señalar algunos casos: **De modo que las calamidades naturales suceden frecuentemente que causar mucha pérdida.*” (A13). También hay

error causado por la traducción literal del chino: **Cuando más gente sea consciente de medio ambiente, la situación se mejorará poco a poco* (D1).

4.5.2.1.5.3 Pronombres personales

El tercer error más numeroso es el que se refiere al uso incorrecto de pronombres personales. En concreto, hallamos 12 errores vinculados a los pronombres personales de caso acusativo (9 en el grupo A, 2 en el grupo B y 1 en el grupo D), 6 errores por los pronombres personales caso nominativo (2 en el grupo A, 3 en el grupo B y 1 en el grupo D) y 4 por los pronombres personales caso dativo (1 en el grupo A, 2 en el grupo B, 1 en el grupo C).

En cuanto a los pronombres personales, los errores más frecuentes son la omisión del caso acusativo y del dativo. En la lengua china los pronombres personales solamente tienen una única forma, tanto para el caso nominativo como para el acusativo y dativo. Es conveniente destacar que en chino en ocasiones se puede suprimir el pronombre personal en función del CD y del CI, ya que en el contexto se entiende a que se refieren el CD y el CI.

Bajo la interferencia del chino, los estudiantes chinos a veces olvidan añadir los pronombres personales de caso acusativo y caso dativo. Vamos a tener en cuenta los siguientes ejemplos:

- **En definitiva, nosotros, los humanos, no hacemos bien ahora* (A3)
- **Muchas personas no pueden beber agua limpia, incluso, faltan agua* (B6)

Encontramos también desviaciones a causa de la adición de pronombres personales. Se trata de errores intralingüales por la sobregeneralización o hipercorrección. Así, tenemos formas tales como:

- **Hay un mundo solo, tenemos un hogar solo también, ¿por qué no nos lo preocupamos?* (A13)
- **pero las gentes les piensa dinero más que nuestra casa, la tierra* (A2)

- *Como todo el mundo lo saben que los problemas medioambientales (B11)

Por otra parte, encontramos 6 errores por la colocación errónea. Tal y como hemos mencionado anteriormente, en general, en chino y en inglés, el pronombre que está delante del verbo es sujeto; en contraposición, el caso acusativo y el dativo se encuentran detrás del verbo. Sin embargo, en español los pronombres se pueden colocar delante o detrás del verbo. Por la influencia del chino y del inglés y la ignorancia de las restricciones de las reglas de la colocación de los pronombres personales, los estudiantes cometen errores por la colocación errónea de pronombres personales, lo que se puede deducir de los siguientes errores:

- *Bastante gente hacelo bien, pero todavía hay muchos problemas por resolver (A1)*
- Más, apaga la luz si no usa la (A6)
- *El Día Mundial de la Tierra siempre ha nos advertido la importancia del medio ambiente (B3)

Además, en el corpus aparecen 3 desviaciones por la falta de concordancia con el sustantivo en género (sujeto, complemento directo). Son errores intralingüales, que puede ser producidos por el descuido o la falta de dominio de normas de los pronombres personales en español. Por ejemplo,

- *Cuando compramos algo poder traer una bolsa de tela, porque podemos lo usar más veces (A8)
- *Sin embargo, parece que el ser humano no hemos asumido bien esta gran responsabilidad, los problemas medioambientales son cada día más graves. Entre ellas, los más importantes que sufren la Tierra son el calentamiento global (B24)

Por último, también encontramos 3 errores vinculados a la confusión del pronombre personal de sujeto *nosotros* y el determinante posesivo *nuestro(s)* y el artículo *los*, como en:

- **Pero al mismo tiempo, la vida del mundo no es tan buena como nosotros humanos (A4)*
- **Por fin pero no menos, es importante que tratemos nosotro hogar con amable (B7)*
- **La celebración del día Mundial de la Tierra, es un más importante forma recorda las personas ir a proteger nosotros ambiente de la Tierra (B33)*

Son errores intralingulares por analogía.

4.5.2.1.5 4 Pronombres demostrativos

El cuarto grupo de errores engloba a aquellos relativos al pronombre demostrativo. Numéricamente, son menos significativos, en comparación con los otros dos grupos de errores que hemos analizado.

En concreto, se suman 6 casos en los que falta la concordancia con el sustantivo. En español los pronombres demostrativos concuerdan en género y en número con los sustantivos que sustituyen. Pero en chino e inglés solo mantienen la concordancia en número. Debido a la conjunta influencia negativa del chino y del inglés, aparecen, por ejemplo, los siguientes errores:

- **Ojalá que tenemos más actividades como esto (A12)*
- **Y todo este no hubo alivio clara hasta el establecimiento de la fiesta (B10)*
- **Eso es la razón que por que es nesesario a tener el día mundial de la tiera (C5)*

Por otra parte, registramos 2 errores intralinguales por la omisión de pronombres demostrativos en el grupo C, por ejemplo:

**Nuestro planeta está afrontado muchos problemas, por ejemplo la desertificación de tierras, la contaminación de agua, tierra y aire etc., que nosotros causamos la mayoría (de estos) (C6).*

El último grupo de errores vinculados al pronombre determinante se refiere al uso sobrante (2 casos). Son interlinguales por la interferencia del chino, son traducciones literales del chino:

- **En otro lado, cuando nosotros vamos a trabajar, poder tomar el autobús ese es mejor que el coche (A8)*
- **Con el deterioro del medio ambiente cada vez más grave, estos han convertido en un tema internacional (C5)*

4.5.2.1.5.5 Pronombres indefinidos

Otro grupo de errores es el mal uso del pronombre indefinido. No se trata de errores comunes por que en el grupo A y el grupo C solo hay un único error, respectivamente, y en el grupo D no encontramos ningún error.

Dentro de estos 7 errores, encontramos 4 provocados por la interferencia del chino y del inglés, esto es, el pronombre indefinido *todo* y su forma en plural *todos* se traducen al chino 所有(人) y al inglés como *all* respectivamente, de ahí que los sujetos confundan estos dos en los siguientes ejemplos:

- **Los personas van a hacer algo para que todo pudiera entender mejor la situación actual de la Tierra, la única planeta que podemos vivir (B13)*
- **Los personas van a hacer algo para que todo pudiera entender mejor la situación actual de la Tierra (B13)*

En cuanto a otros errores, son ocasionados por la falta de atención o por el desconocimiento de usos del pronombre indefinido, así como por la influencia del chino y español (3 casos). Se refieren a errores por omisión como **Cuando éramos niños, corríamos y jugábamos todos los días, pero ahora, en cambio, es muy necesario llevar mascarillas, sin asomar (nada) más que los ojos (B30)*; por la discordancia con el sustantivo que designa, **solucionar la contaminación es una cosa*

más importante que otro (B17), *La contaminación plástica es una de los problemas muy serious (D3).

4.5.2.1.6 Preposición

Las desviaciones vinculadas a la preposición suponen el segundo grupo de errores morfosintácticos más numerosos en función de los resultados obtenidos en la muestra A. Concretamente, se registran 200 errores por el mal uso de la preposición, lo que representa el 21,14% de los errores morfosintácticos. Igual que el artículo, “el uso de las preposiciones suele producir dificultades, tanto para el aprendiz como para el educador, por el aspecto idiosincrásico que presentan en las diferentes lenguas” (Fernández, 2006, p. 138).

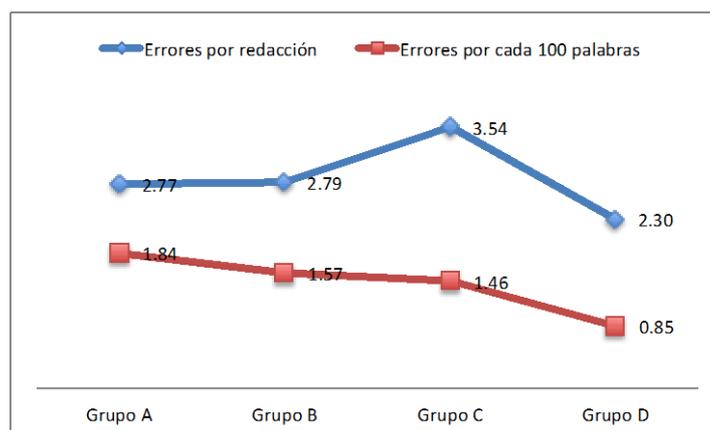
Tabla 4.21. Distribución de errores vinculados a la preposición en la muestra A

Tipología	A	B	C	D	Subtotal
Omisión	17	48	21	16	102
Elección errónea	13	33	17	5	68
Adición	6	14	8	2	30
Subtotal	36	95	46	23	200

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis, se puede ver que se encuentran generalmente muchos errores vinculados a la preposición en cada grupo. Dentro de las dificultades que presentan la omisión de la preposición, la elección errónea y la adición, podemos indicar que estas representan el 51,00%, el 34,00% y el 15,00% de los errores relacionados con la preposición, respectivamente.

Gráfico 4.23. Evolución de errores debidos a la preposición en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Pasando al paradigma de las preposiciones, nos encontramos con una diferencia fundamental entre el español y el chino, pues, a diferencia del español, donde las preposiciones expresan tiempo, lugar, dirección, finalidad, compañía o instrumento, mientras que en chino el tiempo, lugar o dirección se expresan mediante verbos o coverbos que tienden la función de las preposiciones españoles. En este sentido, en español existen más preposiciones y se usan con más frecuencia que en chino. Por otro lado, aunque en inglés también hay numerosas preposiciones no tienen el mismo uso que las del español, por ejemplo, la exigencia de la aparición de una preposición que se omite en inglés; la correspondencia de una preposición en inglés con dos o más preposiciones en español. Así que la influencia de LM y de L2 de los participantes está presente en casos en los que se omite la preposición o se confunden las preposiciones.

4.5.2.1.6.1 Omisión de la preposición

El grupo mayoritario es el que se refiere a la omisión de la preposición. En concreto, encontramos 55 errores (10 en el grupo A, 26 en el grupo B, 13 en el grupo C y 6 en el grupo D) por la interferencia conjunta del chino y del inglés, 24 errores (3 en el grupo A, 12 en el grupo B, 4 en el grupo C y 5 en el grupo D) por la interferencia del chino y 23 errores (4 en el grupo A, 10 en el grupo B, 4 en el grupo

C y 5 en el grupo D) por causas intralinguales de la falta de atención de los estudiantes o el desconocimiento del uso de preposiciones en español.

Al analizar nuestro corpus, nos damos de cuenta de que las preposiciones que presentan el mayor porcentaje de error por la omisión son: *a* (36 errores), seguida de *de* (32 errores), *en* (17), *por* (6) y *para* (4).

Los errores vinculados a la omisión de la preposición *a* que más se generalizan son la omisión de esta preposición en perífrasis verbales y delante de complemento directo e indirecto. Sin embargo, en estos casos, en chino y en inglés no se usa la preposición. Así encontramos errores interlinguales, como por ejemplo:

- **Porque el medioambiente está en una situación mala y afecta (a) nuestra vida (A7), *y enseñar (a) todos como hacerlo (A12)*
- **para convocar (a) toda la gente* (B2)
- **sino que también deja (a) unas personas inteligentes (B31)*
- **Por eso, mencionar la importancia de la celebración del Día Mundial de la Tierra no solo puede ayudarnos (a) conocer más información sobre la tierra (C12)*
- **Si los seres humanos pueden aprender a no matar animales ni (a) chupar con avidez los recursos de la Tierra (D4)*

Por otro lado, registramos errores relacionados con la omisión de la preposición *de* en casos en los que debería aparecer, como por ejemplo, cuando se indica posesión o pertenencia, cuando se indica de dónde es, viene o sale alguien o algo, o en perífrasis verbales. Encontramos errores intralinguales como

- **Los animales tienen que salir (de) sus casas” (A2)*
- **El Día Mundial de la tierra significa mucho, no solo para advertirnos (de) que la tierra está un situación peligrosa (A3)*
- **tenedores (de) plástico (A5)*
- **veinte millones (de) personas (B11)*
- **El día, no significa solo en el día que tenemos concienciación de proteger la tierra, sino nos acordamos (de) propias responsabilidades (B18)*
- **No hay ninguna duda (de) que tenemos la responsabilidad de todo (C2)*
- **no olvide (de) los problemas (D3)*

Al observar los errores provocados por la omisión de la preposición *en*, podemos percatarnos de que son errores interlinguales por la interferencia del chino (14 errores) e intralinguales (3 errores). En nuestro corpus se usa principalmente la preposición *en* para expresar el lugar. Por eso, se corresponde normalmente a la preposición *on* o *in* en inglés. En este sentido, se puede ver la transferencia positiva del inglés. En chino, la preposición *在* (*en*) denota en qué lugar y puede aparecer u omitirse, mientras que en español e inglés no se puede suprimir. Por lo más, en algunas locuciones preposicionales en español se exige la preposición *en*, pero en chino suele omitirse. Bajo la influencia negativa del chino, los participantes cometen errores como:

- **pero las gentes les piensa (en) dinero más que (en) nuestra casa, la Tierra (A2)*
- **proteger la cosa (en) común de todos (B2)*
- **Los problemas muestra que la Tierra ya está (en) una mala situación*
- **montar (en) bici (C1)*
- **no solo podemos ahorrar (en) facturas de electricidad (C3)*

Con respecto a los errores intralinguales, tenemos formas como:

**El 22 de abril, se celebra una fiesta (en) todo el mundo que se llama el Día Mundial de la Tierra (B12).*

En cuanto a los demás errores vinculados a las preposiciones *por*, *para*, *con* y *entre*, detectamos 14. Encontramos casos en los que en las oraciones compuestas por coordinación aparece una preposición en una oración subordinada, pero se omite en otra subordinada, por ejemplo,

- **no solo para reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta, sino también (para) deber ir a ponernos a hacer las actividades para que protejamos our tierra (A11)*
- **La ecología, por sí misma debe estar organizada en una forma interdisciplinaria,*

compenetrándose a la misma vez con la biología como (con) biotecnología (C11)

Estos son errores intralinguales que se deben a la aplicación incompleta de las reglas.

Por lo demás, hallamos desviaciones por la falta de atención o el desconocimiento de las reglas de la preposición en español, porque en chino y en inglés también se exigen preposiciones, como:

- **Vamos a comenzar (por) cosas pequeñas entre nuestro vidas diaria y trabajamos más duro (B25)*
- **La gente desarrolla nuevas fuentes de energía, (para) minimiza la contaminación de la atmósfera, aclara el cielo (D5)*

Bajo la transferencia negativa del inglés, encontramos ejemplos como:

**la contaminación (por) plástico (inglés: plastic pollution) (B3).*

4.5.2.1.6.2 Elección errónea

Dentro de los errores vinculados a la preposición, el segundo grupo de errores considerables se asocia con la elección errónea de preposiciones. Dentro de este grupo, encontramos 35 errores interlinguales y 33 errores intralinguales. Los errores más frecuentes son: *a por para, sobre por de, en por de, de por por, en por por, de por en, a por de y desde por por*.

Registramos 8 errores (3 en el grupo A, 2 en el grupo B y 3 en el grupo C) por la interferencia conjunta del chino y del inglés. Las preposiciones *para* y *por* se traducen por *为了* y *for* en chino y en inglés, respectivamente. Por lo tanto, los participantes confunden estas dos partículas y descubrimos estos ejemplos:

**Qué más, hay personas les gusta matar animales, para dinero, y también para divertirse (A2).*

Igualmente, las preposiciones *de*, *desde* y *por* se traducen por *从* y *from* en chino y en inglés, respectivamente. De ahí que se sustituya la preposición *por* en estas expresiones:

- **Necesita que empezo de ti mismo, de muchas cosas pequeñas, es un cosa para todo el mundo (B33)*
- **Preste atención a algunos detalles de la vida, cuide el medio ambiente, comience desde nosotros (C3)*

Por lo demás, encontramos algunos casos en los que los errores se deben a la traducción literal del chino (19: 6 en el grupo A, 9 en el grupo B, 2 en el grupo C y 2 en el grupo D). Por eso, encontramos oraciones como:

- **Pero ahora, hay muchos comportamientos males que causan los problemas sobre la contaminación ambiental (A3)*
- **Buscan soluciones de reducir la contaminación (A9)*
- **proteger la cosa común de todos (B2)*
- **Además, podemos organizar una actividad de plantar árbol (B29)*
- **Las empresas deben tener el sentido de responsabilidad, no ignoran su papel en proteger la Tierra por los beneficios económicos (C4)*

Como los estudiantes han adquirido previamente el inglés, este hecho también influye en la adquisición de español. En el corpus encontramos 9 errores por la interferencia del inglés (2 en el grupo A, 4 en el grupo B, 2 en el grupo C y 1 en el grupo D), por ejemplo, **en otro lado (A8)*. En inglés se dice *on the other hand* y la preposición *on* suele traducirse por *en*. En el caso **entonces es importante celebrar el día mundial de la Tierra para convocar toda la gente a darse cuenta de eso y tomar medidas a solucionar el problema (B2)*, en inglés se dice *take action to* y la preposición *to* puede traducirse como *a*, de modo que encontramos ejemplos como

este. Asimismo, tenemos otros ejemplos: **Por eso, la contaminación del aire es difícil para resolver hasta hoy* (D3), en inglés se dice *is difficult to resolve* y la preposición *to* suele traducirse por *para*. Por consiguiente, el alumno relaciona estas dos partículas. En resumen, los errores interlingüales se producen por la traducción literal del chino y del inglés al español.

En realidad, la mayoría de los errores intralingüales relativos a elección errónea de la preposición son provocados porque los estudiantes desconocen las diferentes significaciones de las preposiciones. Ellos no memorizan correctamente dichas reglas. Así, tenemos ejemplos como:

- **explotación demasiada por la Tierra* (B2)
- **Ir a trabajar en bicicleta o de pie* (B6)
- **y salir de casa por una manera sana* (B28)
- **Por favor, comience a fijarse con los detalles* (C3)
- **su capacidad de regenerarse* (D7)

4.5.2.1.6.3 Adición de la preposición

El tercer grupo se refiere a la adición de la preposición en casos en los que no es necesaria. Son errores intralingüales que pueden ser producidos por la sobregeneralización, la falta de conocimiento de reglas acerca de la preposición en español o la falta de atención. Por ejemplo,

- **Al mismo tiempo, cuando nos preparamos para las comidas* (A4)
- **Además, estamos consumando de recursos, pero sabemos que recursos no son infinitos* (A11)
- **Porque los problemas de medioambientales son cada vez más serio* (B4)
- **los seres humanos enfrentan problemas de contaminación del agua, eliminación de basura, desertificación de tierras y desastres de arena, de erosión del suelo* (B19)
- **Es demasiado problema para reiniciarla* (C3)
- **Además, los gobiernos deben de regular la actividad de las industrias más*

contaminantes (D1)

4.5.2.1.7 Conjunción

Las desviaciones vinculadas a la conjunción son en total 78 y representan el 8,25% de todos los errores morfosintácticos. El análisis de los errores lo establecemos en torno a los siguientes aspectos: omisión de la conjunción (36 fallos), adición de la conjunción (39 fallos), elección errónea (15 fallos) y un error por la colocación errónea de la conjunción en el grupo E.

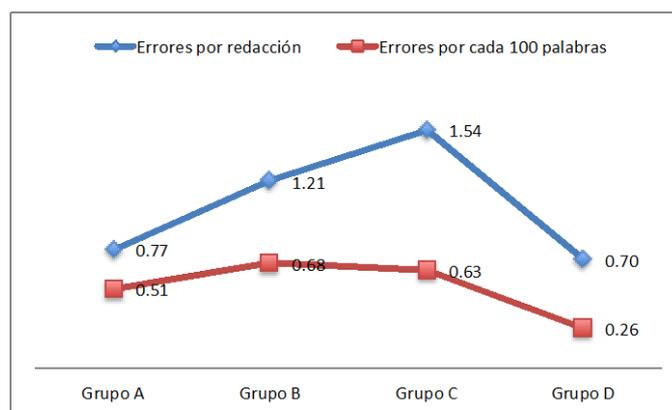
Tabla 4.22. Distribución de errores vinculados a la conjunción en la muestra A

Tipología		A	B	C	D	Subtotal
	Adición	1	20	7	4	32
	Omisión	8	14	9	3	34
	Elección errónea	1	7	4	0	12
Subtotal		10	41	20	7	78

Fuente: elaboración propia

Si comparamos los resultados obtenidos en cada uno de los grupos, pronto observamos que en el grupo B se encuentran más errores en función del número de errores. Sin embargo, se debe ver el número en los errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.24. Evolución de errores debidos a la conjunción en la muestra A



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.24 observamos una evolución negativa entre el grupo A y el grupo C desde el punto de vista de los errores por redacción y la positiva entre el grupo C y el grupo D. Si nos fijamos en las cifras de errores por cada 100 palabras, se ve que las cifras aumentan ligeramente entre el grupo A y el grupo B, mientras que se disminuye el número de errores a partir del grupo B. En palabras resumidas, observamos que en las redacciones del alumnado del segundo y tercer curso se registran más errores.

4.5.2.1.7.1 Omisión de la conjunción

En menor medida, los errores por la omisión de conjunciones son 34, de los que 28 se vinculan con la omisión de la conjunción *que* y 6, con la conjunción *y*. Las conjunciones *que* y *that* encabezan oraciones subordinadas en español y en inglés. Sin embargo, en chino no existe esta palabra ni oraciones subordinadas sustantivadas.

Concretamente, en inglés se puede omitir la conjunción *that* cuando va detrás de algunos *verbos de comunicación (reporting verbs)* bastante comunes tales como *to propose (proponer/proponerse)*; o aparece en un grupo de conjunciones, como por ejemplo, *so that, assuming that, considering that, etc.*; o va detrás de adjetivos. Sin embargo, en español siempre aparece la conjunción *que*. Por lo tanto, encontramos 20 casos por la transferencia conjunta del chino y del inglés, por ejemplo,

- **No solo los humanos respiran el aire que no es sano sino (que) también el medio ser peor y peor (A4)*
- **El debe fortalecer la supervisión para (que) evitar las empresas contaminar los lagos y ríos (A13)*
- **El día, no significa solo en el día que tenemos concienciación de proteger la tierra, sino (que) nos acordamos propias responsabilidades (B18)*
- **El hecho de que se celebra el Día Mundial de la Tierra no solo permitirá que más personas acepten el concepto de la protección medioambiental, sino (que) también acordará a todos a hacer algo de verdad a cuidar el planeta en que vivimos (C13)*
- **A veces podemos contribuir a (que) nuestro planeta por hacer las medidas siguiente (D9)*

Además, por la interferencia del chino, el alumno a veces no solo omite la conjunción, sino que se suprime el predicado de la oración subordinada, como por ejemplo,

- **Cuando comprar en el supermercado, ellos quieren usar el bolso plástico aunque saben (que está) mal (A12)*
- **También se puede ver (que) la mayoría de los ríos llena de basura (B17)*

En cuanto a los errores relativos a la omisión de la conjunción *y*, son interlinguales debidos a la interferencia de chino aunque en estas tres lenguas tiene muchos usos parecidos. En el apartado de la ortografía hemos presentado que en la lengua china, se puede usar una coma para conectar dos oraciones simples o frases o palabras, mientras que en español se emplea la conjunción *y*. Esto lo podemos apreciar en algunos ejemplos:

- **En los últimos años, debido al rápido crecimiento de la población, (y) el rápido desarrollo de la industria (B15)*
- **Primero necesitamos reducir las emisión de dióxido de carbono, podemos montar en bicicleta, (y) tomar el transporte público cuando salimos (B22)*
- **La gente desarrolla nuevas fuentes de energía, minimiza la contaminación de la atmósfera, (y) aclara el cielo (D5)...*

4.5.2.1.7.2 Adición de la conjunción

En lo referente a la conjunción, un primer error tiene que ver con la adición. Dentro de este grupo, detectamos 17 desviaciones por el uso sobrante de la conjunción *y*. Es muy frecuente que el aprendiz de inglés use *and* en el inicio de una oración porque es un recurso habitual para producir una sensación de continuidad. Así, la influencia de la L2 de los participantes está presente en casos en los que se añade la conjunción *y* en casos innecesarios (5):

- *Y *todo este no hubo alivio clara hasta el establecimiento de la fiesta* (B10)
- *Y *alrededor del 40% de la población del mundo no tiene suficiente agua para vivirse* (B25)
- *Y *aparte de esto, debemos utilizar más bicicletas compartidas cuando salimos de compras* (B30)

Por otra parte, los errores intralinguales son causados por el abuso de la conjunción *y* en casos innecesarios (12):

- **Los mayores problemas ambientales son la contaminación atmosférica, el calentamiento global, y la desertificación etc.* (B12)
- **Por eso, es necesario que celebremos el Día Mundial de la Tierra, y para despertar la conciencia de la gente que protegemos la Tierra* (B2)
- **¿Sabes el Día Mundial de la Tierra? Se trata de una celebración que empezó hace ya 12 años y a fin de reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta* (B23), **la contaminación del agua, la reducción de bosques, y etc.* (C12)

En chino no existen conjunciones completivas como *that* y *que* en inglés y en español, respectivamente. En realidad, en inglés y español hay muchos usos parecidos de la conjunción, que consisten en introducir oraciones subordinadas, aunque en inglés se omite a veces. Partiendo de la frecuencia de aparición de la conjunción *que*,

el porcentaje de errores por el uso sobrante de que es bajo (4,30%); de ahí que el conocimiento del inglés ayude a los participantes en su aprendizaje para usar correctamente la conjunción.

En el corpus, cometen 11 errores a causa de la adición de la conjunción *que* por la sobregeneralización. En concreto, se refiere a un abuso de dicha conjunción cuando no se debería usar:

- **Como todos nosotros sabemos que la Tierra es el lugar donde ser humano vive y la base de todas las actividades (B2)*
- **Celebramos el Día Mundial de la Tierra para que advertir proteger nuestra casa por completo y mejorar la condición que vivimos (B30)*
- **En tercer lugar, limitar el uso de productos de plástico y papel, ya sea que las bolsas de la compra (C3)*

Al mismo tiempo, detectamos 4 errores de los que 3 se deben a la adición de *como*, que es provocada por la interferencia del chino y 1 es intralingual. En chino puede aparecer *比如/作为* (*como*) en las siguientes oraciones, pero en español no. Se observa el uso sobrante de *como*, debido a que los participantes traducen palabra por palabra desde su LM. Se puede ver en los siguientes ejemplos:

- **Además, existe la destrucción, que incluye, como la tala de las forestaciones (B2)*
- **La unicidad del planeta, demuestra que, como el ser humano (B24)*
- **los individuos también tienen que contribuir al mejoramiento del medio y lo pueden hacer en la vida cotidiana como reduciendo el uso de coches y usando los recursos naturales conscientemente (C13)*

Encontramos un único error por abuso de la conjunción *o*: **Por ejemplo, tenemos que viajamos en bicicletas o tomamos autobús, no vertemos agua sucia y vaciamos en el río. O no tiramos basura especialmente baterías usadas y bolsas de plástico (B21).*

4.5.2.1.7.3 Elección errónea

En esta muestra registramos además errores intralinguales por la elección errónea de la conjunción (12). Dentro de estos errores, el más cometido es la confusión entre *o* y *ni*. En español, se utiliza la conjunción copulativa *y*, mientras que cuando la relación entre los elementos enlazados por la conjunción copulativa es negativa, se usa la forma *ni*. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

- **La gente no precia el agua no el petróleo* (B20)
- **Muchas especies han extinguido y siguen extinguiendo más por la destrucción de hábitat* (C4)

4.5.2.1.8 Verbo

El verbo, es la categoría que más problemas plantea a nuestros alumnos según el número de errores aparecidos.

Los errores asociados al verbo son los errores morfosintácticos más recurrentes que hemos analizado. En concreto, registramos 213 errores, que representan 22,52% de los errores morfosintácticos en la muestra A. En la siguiente tabla, podemos ver la distribución y las subcategorías de este tipo de errores.

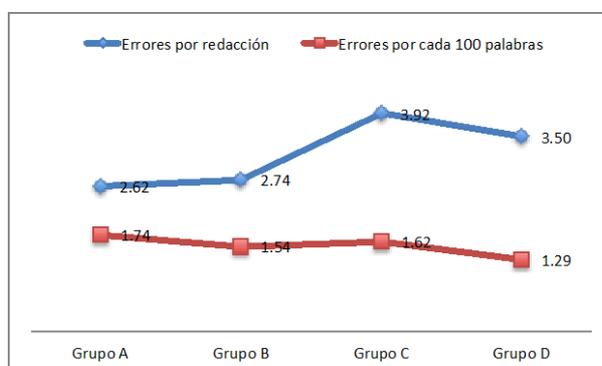
Tabla 4.23. Distribución de errores vinculados al verbo en la muestra A

Tipología	A	B	C	D	Subtotal
Infinitivo	15	29	7	8	59
Concordancia con el sujeto	4	13	12	9	38
Omisión del verbo	6	13	9	5	33
Tiempos verbales	1	7	12	6	26
Modos verbales	3	15	4	3	25
Gerundio	1	5	6	2	14
Conjugación	2	5	0	0	7
Adición del verbo	2	2	0	2	6
Participio pasado	0	4	1	0	5
Subtotal	34	93	51	35	213

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 4.23, dentro de los errores vinculados al verbo, los más frecuentes son aquellos debidos al infinitivo que ocupan 27,70%. En el siguiente gráfico, podemos ver las cifras de errores vinculados al verbo por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.25. Distribución de errores vinculados al verbo en la muestra A



Fuente: elaboración propia

La evolución, como se ve en el gráfico 4.25, es un estancamiento con los cursos si tenemos en cuenta el número de errores por cada 100 palabras. Si nos fijamos en el número de errores por redacción, observamos una evolución negativa entre el grupo A y el grupo C y una evolución positiva entre el grupo C y el grupo D. Sin embargo, la cifra del grupo D es muy alta. Eso indica que no se disminuye el número de errores relativos al verbo a lo largo del aprendizaje y suponemos que eso se debe a la fosilización.

4.5.2.1.8.1 Infinitivo

Tal y como hemos mencionado anteriormente, desde el punto de la morfología, en chino todos los verbos carecen de morfemas flexivos y por su parte, el inglés moderno se ha reducido reflexión. La autora Gutiérrez (2019) también afirma que las

formas no personales del verbo representan dificultades para los hablantes no nativos, e incluso para los estudiantes cuya lengua materna comparte muchas similitudes con el español como las lenguas románicas y germánicas. Eso se debe a que “no coinciden totalmente en los usos y se producen problemas de interferencia entre ambos sistemas” (p.64).

Por eso, los errores debidos al infinitivo forman el grueso de las desviaciones que hemos registrado. En concreto, encontramos errores ocasionados al uso del verbo conjugado en vez del infinitivo (33 casos: 4 en el grupo A, 21 en el grupo B, 2 en el grupo C y 6 en el grupo D) y aquellos debidos al uso del infinitivo en lugar del verbo conjugado son 26: 11 en el grupo A, 8 en el grupo B, 5 en el grupo C y 2 en el grupo D.

Los errores del primer grupo son intralinguales que son provocados por la hipercorrección o el desconocimiento o la aplicación incompleta de las reglas. Los alumnos saben que a diferencia de su LM, los verbos en español suelen conjugarse, por eso, aplican esta regla en casos no adecuados. Concretamente, se usa el verbo conjugado en los siguientes casos: cuando coinciden el sujeto de la oración y el de la subordinada; cuando el verbo desempeña el núcleo predicado de algunas oraciones independientes; cuando el verbo aparece en las perífrasis aspectuales de infinitivo y en las modales de infinitivo; y cuando ir acompañado de un sujeto o de complementos. Así encontramos:

- **la celebración es muy importante, porque nos ayuda sabemos la importancia sobre los problemas (A4)*
- **hay que no se comen (A4)*
- **Debemos cuida de ella (B16)*
- **podemos hacerlo por monta en bici (B20)*
- **Por eso, celebran el día de la tierra es muy necesario que conozcan a las personas de la importancia de proteger la tierra (B25)*
- **todos nosotros tenemos que tomarlo en serio y actuamos inmediatamente (C4)*
- **tiene que pagas una multa (D1)*

En cuanto al segundo grupo de errores, son errores provocados por la interferencia lingüística del chino porque siempre se emplea la forma del infinitivo del verbo en el idioma chino. Por lo demás, hay que indicar que en el grupo A encontramos más errores debidos a la interferencia que los otros grupos. En general, se disminuye el número de tales errores a lo largo del aprendizaje. Así, como muestran los siguientes ejemplos:

- **Me parecer que está bien que recordar a las personas de hacer la protección del medio* (A12)
- **De modo que las calamidades naturales suceden frecuentemente que causar mucha pérdida* (A13)
- **las responsabilidades de mejorar el medio ambiente no solo pertenecer a los científicos* (B7)
- **La información no se propagar en un solo día* (B13)
- **Nosotros comprar unos cuantos para usar en casa* (C3)
- **si los seres humanos pueden aprender a no matar animales ni chupar con avidez los recursos de la tierra, aprender a rectificar los contaminantes que se han desarrollado* (D4)

4.5.2.1.8.2 Concordancia con el sujeto

En español el verbo debe concordar con el sujeto en número y en persona, mientras que en chino el verbo carece de flexión verbal. Por su parte, en inglés el verbo solo concuerda con el sujeto en número. Por eso, en la muestra A encontramos numerosos errores debidos a la falta de concordancia entre el verbo y el sujeto.

Númericamente, registramos 6 casos interlinguales por la interferencia del inglés. En español, el sustantivo *gente* es colectivo y concuerda con el verbo en forma singular. Sin embargo, su equivalente *people* en inglés concurre con el verbo en forma plural, es decir, se dice “*people are...*”. Por la influencia negativa del inglés, en las redacciones encontramos los siguientes ejemplos:

- **Más y más gente olvidan que el mundo es nuestra madre y otras vidas son*

nuestras amigas (A4)

- **la gente se dan cuenta de sus errores y derraman lágrimas de remordimiento (D5)*
- **pero la gente siempre piensa que el ser humano es el dominador de la naturaleza, excavan recursos naturales y matan animales arbitrariamente, destruyen arbitrariamente el entorno ambiente (D8)*

Los otros errores vinculados de la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo son intralingüales provocados por la falta de atención o la aplicación incompleta de reglas. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

- **Nosotros ahora están usando estos de una mala manera y fuera de control (A11)*
- **nuestro medio várian según las cosas que nos hacer frecuecia (A12)*
- **la situación ambiental eran tan grave (B10)*
- **Esto no solo son causados por desastres naturales, sino también por las actividades inapropiadas de los humanos (B21)*
- **los animales que viven en el bosque pierda sus hogares (C2)*
- **existe muchos problemas medioambientales (D1)*

4.5.2.1.8.3 Omisión del verbo

Es muy llamativo el número de errores relativos a la omisión del verbo, ya que representan 17,83% de los errores vinculados al verbo en la muestra A. Este tipo de errores revela la influencia notable del chino. Esto es, en la lengua china, el predicado no se limita a ser el verbo, también puede ser el sustantivo, el adjetivo, la frase, pero en español y en inglés el predicado debe ser el verbo. Por otra parte, en chino se puede omitir el predicado en ocasiones, pero en español no sucede. En consecuencia, registramos 13 errores debidos a la interferencia de chino, es decir, se tratan de traducciones literales desde su LM. Así tenemos:

- **nos dejan (ser) más felices (A4)*
- **porque el medio ambiente de la Tierra (está) más empeorado (B7)*
- **Es necesario que todos comprenden el cambio del medio ambiente (es) poer (B33)*
- **como si (estuviera) en un reino de cuento de hadas (C9)*

Los otros errores vinculados (20) a la omisión del verbo se deben más bien a factores no lingüísticos, ya que en chino e inglés también se exige la aparición del predicado verbal. Eso puede ser ocasionado por la falta de atención o la evasión:

- **La celebración del día Mundial de la tierra (despierta) la conciencia para proteger la tierra (A5)*
- **Desde entonces, aquella fecha, (era) el símbolo de la voluntad firme para proteger esta planeta (B11)*
- **La Tierra que nos vivimos, originalmente (era) una cuna muy maravillosa (B16)*
- **Vamos a (hacer) un ciclismo y ejercicio ecológicos (C3)*
- **Por ejemplo, en términos de transporte, en lugar de (usar) automóviles privados a pie y transporte público (D10)*

4.5.2.1.8.4 Tiempos verbales

El cuarto grupo de errores hace referencia a las desviaciones vinculadas a tiempos verbales según el número de errores. No es nada sorprendente que nuestros participantes tienen ciertos problemas en la selección de los tiempos verbales.

Como bien es sabido, en español existen varios tiempos verbales y cada uno constituye un paradigma flexivo. Aunque en inglés también hay diversos tiempos verbales, cuyos usos coinciden con el español parcialmente. Por su parte, en chino se recurre a las partículas para indicar información de tiempo y aspecto. De modo que el conocimiento previo del inglés ayuda en cierta medida a parte de los alumnos a manejar los usos de los tiempos verbales en español.

Desde el punto de vista del número de errores, en la muestra A no registramos muchos casos relacionados con los tiempos verbales. En concreto, destacamos 26 errores, que ocupan 12,21% de los errores relativos al verbo. Dentro de éstos, los recurrentes son debidos a la confusión entre el presente y el pretérito indefinido, así como el presente y el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, el presente y el futuro simple, el presente y el pretérito imperfecto.

En cuanto a las causas de estos errores, son provocados por la neutralización o la aplicación incompleta o el desconocimiento de usos de los tiempos verbales. De modo que son errores intralingüales. Así, tenemos ejemplos como:

- **Es verdad que la actividad ya empieza hace 42 años en todo el mundo (A12)*
- **Las basuras destruyeron los prados, la contaminación atmosférica convierte el cielo en negro, y el agua residual industrial contaminó el mar y los ríos, la contaminación está cada vez más grave (B5)*
- **el presidente Xi dijo que tuvimos que perseverar en tratar el medioambiente de forma amigable (B31)*
- **Las flores eran fragantes, las nubes vuelan libremente en el cielo azul, los peces nadan libremente en el agua clara. ¡Todo es tan hermoso! Al principio, hay seres humanos en la tierra, el mundo se llena de vitalidad (C7)*
- **Cuando solo hay seres humanos en la tierra, es un dolor del desarrollo humano (D4)*
- **Ya sea en la comunidad o en el espacio abierto del parque, veremos consignas como "proteger el medio ambiente" (D9)*

4.5.2.1.8.5 Modos verbales

Igual que los tiempos verbales, no encontramos muchos casos asociados a los modos verbales. Partiendo de la hipótesis, se debería registrar numerosos errores de este tipo, no obstante, en la muestra A detectamos exclusivamente 25 casos. Eso se debe al uso de estrategias de aprendizaje. En chino no se distingue el indicativo y el subjuntivo, y en inglés, el subjuntivo es más sencillo que el subjuntivo en español. Los estudiantes chinos se sienten inseguros en el uso del subjuntivo, de modo que emplean estrategias como evasión.

Dentro de éstos, hay 5 casos en los que se usa el subjuntivo en vez del indicativo y 20 casos en los que se emplea el indicativo en lugar del subjuntivo.

El primer tipo de errores son causados por la hipercorrección, ya que los alumnos saben que en español se usa en ocasiones el subjuntivo. Así tenemos:

- **Todo el mundo conoce un poco o mucho los problemas que existan en la tierra (A3)*
- **Si quieras, cualquier acción tuya podría mejorar el mundo (C5)*
- **Estas consignas nos recuerdan que debamos proteger el medio ambiente circundante (D9)*

El segundo tipo de errores son producidos por el desconocimiento de usos del subjuntivo en español o la evasión porque se sienten más familiarizados. Por eso, descubrimos estos ejemplos:

- **es muy importante nos protegemos a la tierra (A5)*
- **cuando quieres salir de casa, el transporte público es la más conveniente selección (B5)*
- **Tiene que existir una forma que puede despertar la conciencia de proteger la tierra de todo el mundo (B27)*
- **El hecho de que se celebra el Día Mundial de la Tierra no solo permitirá que más personas acepten el concepto de la protección medioambiental (C13)*
- **Cuando solo hay seres humanos en la tierra (D4)*

4.5.2.1.8.6 Gerundio

En la muestra A, registramos solo 14 errores vinculados al gerundio. Gracias al conocimiento del inglés y del chino, el gerundio en español no resulta difícil de adquirir. En concreto, los errores más frecuentes son ocasionados por el uso del gerundio o de la estructura «*estar* + gerundio» en lugar del verbo, seguidos por el empleo del gerundio en vez del sustantivo o del participio pasado. Por ejemplo:

- **El problema principal a que está la Tierra enfrentando es del medio ambiente (B2)*
- **los individuos también tienen que contribuir al mejoramiento del medio y lo pueden hacer en la vida cotidiana como reduciendo el uso de coches y usando los recursos naturales conscientemente (C13)*
- **Empieza la erosión del suelo, las tormentas de arena también están llegando (D5)*
- **desarrollando la economía y la tecnología científica, la Tierra ha existido muchos*

problemas (C4)

Además, encontramos 2 errores debidos a la forma incorrecta del gerundio en el grupo A y el grupo C: **estamos consumando de recursos (A10)*, **convirtiéndose en el desierto (C4)*.

Todos estos errores son intralinguales por el desconocimiento de regales de gerundio en español.

4.5.2.1.8.7 Conjugación

Según los resultados que hemos analizado, los participantes no tienen muchas dificultades en la conjugación del verbo regular, ya que aprenden las formas de conjugación de memoria. Sin embargo, en español hay algunos verbos irregulares que no siguen el paradigma de conjugación verbal que le corresponde por la terminación de su infinitivo. Así, encontramos algunos errores vinculados a la conjugación de verbos irregulares:

- **Pro ejemplo, puedemos prestar mucha atención sobre nuestros comportamientos todos los días (A11)*
- **los biométricos que viven en el mar perden sus casa y van a morir lentamente (B13)*
- **necesita que empezo de ti mismo (B33)*

Se tratan de errores intralinguales que pueden ser producidos por la falta de atención o por no memorizan correctamente conjugaciones de verbos irregulares en español.

4.5.2.1.8.8 Adición del verbo

En cuanto a las desviaciones relativas a la adición del verbo, en la muestra A solo tenemos 6. Eso se debe a la interferencia del chino, es decir, son traducciones literales desde el chino. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

- **puedemos prestar mucha atención sobre nuestros comportamientos todos los días, como estudiamos no arrojar las busuras en todo el lugar (A11)*
- **necesitamos hacer lo que podemos hace para cambiar la situación actual (B13)*
- **Una batería que está podrida en el suelo, puede hacer es que un metro cuadrado de tierra pierda su valor de uso (D9)*

4.5.2.1.8.9 Participio pasado

Para terminar este subapartado, hay que tener en cuenta los errores vinculados al participio pasado, aunque son menos significativo en función del número de errores. Dentro de éstos, los más frecuentes están relacionados con el uso del participio pasado en vez del gerundio en la estructura «*estar* + gerundio» (4 casos):

- **nuestro planeta está enfrentado negativamente unas series de crisis grave (B1)*
- **Nuestro planeta está afrontado muchos problemas (C6)*

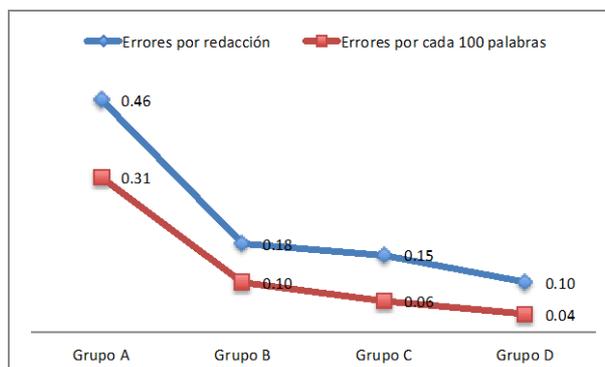
Por otra parte, en chino no existe el participio pasado y en inglés el participio pasado no concuerda morfológicamente con el sujeto en género ni en número, de modo que los estudiantes chinos no pueden recurrir a las lenguas adquiridas. Por la falta de atención de los alumnos o el desconocimiento de las reglas, encontramos este ejemplo: **Si la planeta fuera destruida (B23).*

4.5.2.1.9 Orden oracional

En la muestra A registramos en total 15 errores asociados al orden oracional (6 en el grupo A, 6 en el grupo B, 2 en el grupo C y 1 en el grupo D). A continuación

vamos a observar la evolución de los errores vinculados con el orden oracional con los cursos.

Gráfico 4.26. Evolución de errores debidos al orden oracional en la muestra A



Fuente: elaboración propia

En este gráfico se puede tener en cuenta que se disminuyen las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras a lo largo del tiempo. Esto representa una evolución positiva.

En cuanto a sus causas, comparativamente, el orden oracional en las tres lenguas no es igual. En realidad, el inglés y el chino comparten más similitudes en este aspecto. Por la interferencia conjunta del chino y del inglés, detectamos 4 errores que se deben concretamente a la traducción literal desde estas dos lenguas. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

- **el transporte público es la más conveniente selección* (B5)
- **Eso puede hacer un continente desaparecer* (B30)
- **casi todo el mundo valora la contaminación del agua como el más serious problema* (D3)

Si nos fijamos en el primer ejemplo, en inglés se dice *the most convenient selection* y en chino se dice:

□ □ □ □ □ □

Traducción literal: más conveniente selección

Ahora vamos a ver el único error interlingual por la interferencia del chino que es producido por la traducción literal desde el chino. Así encontramos: **Pues podemos realizar pequeños actos que en realidad conformen grandes actos* (C8). En chino se dice:

□ □ □ □ □ □ □ □

Traducción literal: en realidad conformar grande acto

Por último, hay que hablar de otros errores que son intralinguales debidos al desconocimiento de las reglas. Como por ejemplo:

- **para nosotros, para también la generación próxima* (A13)
- **El problema principal a que está la Tierra enfrentando es del medio ambiente* (B3)
- **Necesitamos cambiar desde este momento* (C1)

4.5.2.2 En función de los métodos de enseñanza y materiales didácticos

En este subapartado analizamos los errores morfosintácticos encontrados en la muestra B con el objetivo de investigar la influencia de distintos métodos de enseñanza y materiales didácticos en la adquisición de la competencia escrita para los estudiantes chinos.

En esta muestra detectamos en total 399 errores morfosintácticos. El más problemático es el verbo 120 casos (30,08%), seguidos por el artículo 81 casos (20,30%), la preposición 81 casos (20,30%), etc.

En la tabla 4.24 podemos ver la distribución de los errores morfosintácticos en la muestra B.

Tabla 4.24. Distribución de errores morfosintácticos en la muestra B

Errores morfosintácticos		D	E	Subtotal
	Sustantivo y grupo nominal	8	20	28
	Adjetivo	6	13	19
	Verbo	35	85	120
	Adverbio	0	4	4
	Artículo	19	62	81
	Preposición	23	58	81
	Pronombre	13	30	43
	Conjunción	7	11	18
	Orden oracional	1	4	5
Subtotal		112	287	399

Fuente: elaboración propia

4.5.2.2.1 El sustantivo y grupo nominal

En esta parte, analizamos 28 errores asociados al sustantivo y grupo nominal, lo que representa un 7,02% de los errores morfosintácticos en la muestra B. Igual que la muestra A, el análisis de este tipo de errores lo establecemos en torno a los siguientes aspectos: mal uso de la forma singular/plural del sustantivo, omisión del sustantivo o grupo nominal y elección errónea. A continuación nos fijamos en la distribución de estos errores con todos los detalles.

Tabla 4.24. Distribución de errores vinculados al sustantivo y grupo nominal en la muestra B

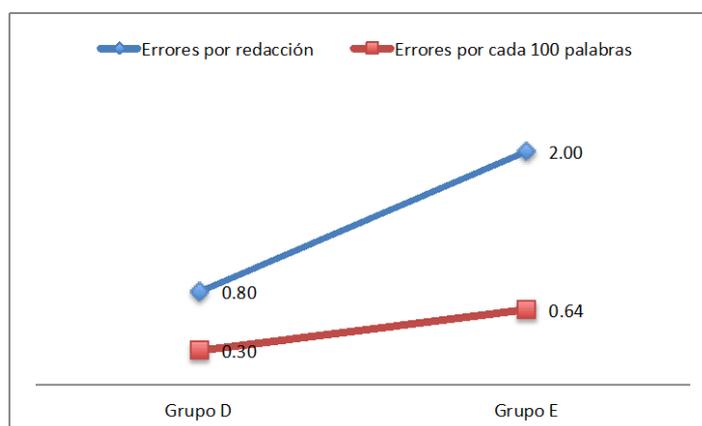
Tipología			D	E	Subtotal
	Singular/plural del sustantivo	Mal uso de la forma del singular	4	11	15
		Mal uso de la forma del plural	3	8	11
	Omisión del sustantivo o sintagma nominal		1	0	1
	Elección errónea		0	1	1
Subtotal			8	20	28

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista del número de errores, tenemos en cuenta que los errores encontrados en el grupo D son menos que en el grupo E (8 frente a 20).

En el gráfico 4.27 vemos la evolución de los errores relativos al sustantivo y grupo nominal por redacción y por cada 100 palabras entre el grupo D y el grupo E.

Gráfico 4.27. Evolución de errores vinculados al sustantivo y grupo nominal en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Como observamos este gráfico, la evolución es negativa entre estos grupos al aumentar las cifras. Si nos fijamos en las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras, notamos que las cifras del grupo E son al menos dobles del grupo D (2,0 frente a 0,8; 0,64 frente a 0,3). Eso demuestra que los alumnos del grupo E tienen más problemas en el aprendizaje del sustantivo y grupo nominal.

Los errores por el mal uso de la forma del singular y plural del sustantivo son más numerosos y significativos al agrupar 26 casos que ocupan 92,86% de este tipo de errores. Sobre todo, en el grupo E registramos más errores. Por otro lado, los errores asociados al mal uso de la forma del singular son más que aquellos debidos al mal uso de la forma del plural en ambos grupos.

4.5.2.2.1.1 Mal uso de la forma del singular/plural del sustantivo

En cuanto a las desviaciones relacionadas con el empleo de la forma del singular en vez de la forma del plural, son producidos por la transferencia negativa de la LM porque en chino el sustantivo solo tiene una forma del singular y se expresa la información de cantidad a través de numerales. Es decir, no se distingue la forma del singular y del plural del sustantivo. Vamos a ver algunos ejemplos:

- *Sin embargo, la fábrica todavía emite gases tóxicos (D6)
- *se ahorra el recurso (E3)

Respecto a los casos en los que se usan sustantivos en plural en lugar de en singular, son debidos al empleo de estrategias. Los estudiantes saben que en español los sustantivos tienen la forma del singular y la forma del plural, sin embargo, ignoran las restricciones de las reglas o no dominan los usos. Por eso, encontramos casos como por ejemplo,

- *sobre todo en los medioambientes (D3)
- *reducir los usos (E2)

Por lo demás, en ocasiones, encontramos 2 desviaciones ocasionadas por la interferencia del inglés, porque en inglés el sustantivo también tiene dos formas y estas dos lenguas comparten muchos usos comunes. De ahí que los estudiantes recurran al inglés y cometan errores como: *las gentes (E10).

4.5.2.2.1.2 Omisión del sustantivo o sintagma nominal

En la muestra B, registramos solamente un único caso que se debe a la omisión del sustantivo. Es un error intralingual provocado por la sobregeneralización y la ignorancia de las restricciones de reglas de la sustantivación: *los (productos) contaminantes (D4). El aprendiz conoce las reglas de la sustantivación de español y las sobregeneraliza sin tener en cuenta las restricciones.

4.5.2.2.1.3 Elección errónea

En el grupo D no encontramos ningún error vinculado a la elección errónea por el morfema léxico de género. Por su parte, en el grupo E encontramos solamente un caso. Eso se debe al desconocimiento de morfemas léxicos:

**la cambia de la forma de aire es causa de un serie de problema como la subida del nivel del mar (D5).*

4.5.2.2.2 El adjetivo

Una vez que analizamos la muestra B, registramos 19 errores asociados al adjetivo (4,76% de los errores morfosintácticos), cuya distribución es la falta de concordancia con el sustantivo, la confusión entre el adjetivo y otras clases de palabras, la colocación inadecuada y el comparativo.

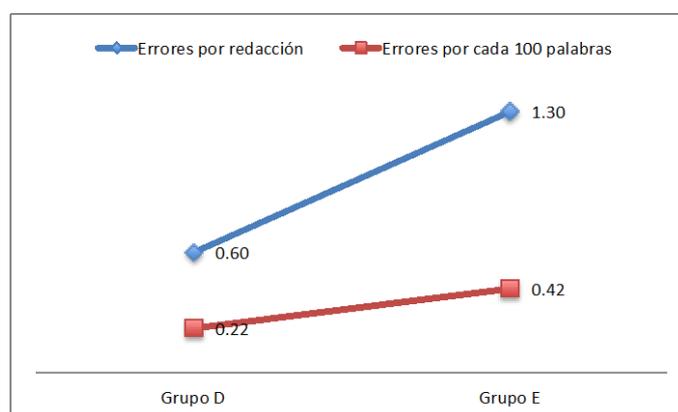
Tabla 4.25. Distribución de errores vinculados al adjetivo en la muestra B

Tipología	D	E	Subtotal
Falta de concordancia con el sustantivo	4	4	8
Confusión del adjetivo y otras clases de palabras	1	4	5
Colocación inadecuada	1	4	5
Comparativo	0	1	1
Subtotal	6	13	19

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.28 podemos observar la evolución de errores por redacción y por cada 100 palabras y con estas cifras podemos ver claramente la influencia de distintos métodos de enseñanza y de materiales didácticos.

Gráfico 4.28. Evolución de errores vinculados al adjetivo en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Como se presenta en el gráfico 4.28, la evolución entre el grupo D y el grupo E es negativa, sobre todo, si nos fijamos en las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras las cifras del grupo E son dobles que del grupo D.

4.5.2.2.2.1 Falta de concordancia con el sustantivo

Dentro de estos errores, aquellos debidos a la falta de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo son los más frecuentes según el número de errores. Tal y como hemos explicado anteriormente en chino e inglés, los adjetivos carecen de cambios formales, de modo que los estudiantes chinos no pueden recurrir a las lenguas ya adquiridas y emplean distintas estrategias.

En concreto, detectamos 4 casos por la falta de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en número que son ocasionados por la simplificación (1 en el grupo D y 3 en el grupo E):

- **medidas siguiente* (D9)
- **por lo que el clima anormal y propensos a las sequías e inundaciones* (E4)
- **con un promedio de 140 especies por día extinta* (E4)
- **las empresas transnacional* (E7)

Por otro lado, tenemos 4 casos en los que el adjetivo no concuerda con el sustantivo en género (3 en el grupo D y 1 en el grupo E). Cabe señalar que estos errores son vinculados a las formas como **agua* y **planeta*. Se tratan de errores intralinguales por la sobregeneralización. Por ejemplo, **agua contaminado*” (D3), **falta el agua limpio para que tomemos* (E8).

4.5.2.2.2 Confusión entre el adjetivo y otras clases de palabras

En la muestra B registramos 5 errores intralinguales relativos a la confusión entre el adjetivo y otras clases de palabras. En concreto, se trata de la confusión entre el adjetivo y el sustantivo (4 en el grupo E) y la confusión entre el adjetivo y el adverbio (1 en el grupo D). Así tenemos:

- **gracias a la importancia de medioambiental* (E2)
- **el medioambiental ha enfrentado a muchas amenazas severas* (E3)

4.5.2.2.3 Colocación inadecuada

Tal y como hemos introducido anteriormente, la posición del adjetivo en español diferencia de la posición del adjetivo en chino y en inglés. Por la transferencia negativa de estas dos lenguas, nuestros alumnos cometen errores como

- **precio trágico* (D6),
- **la ambiental crisis* (E9)
- **Desechar las pilas usadas es otro hábito mal* (E9)

4.5.2.2.4 Adjetivo comparativo

Solo encontramos un error vinculado al adjetivo comparativo en el grupo E. Se debe a la transferencia negativa del chino por la traducción literal. Así tenemos **el medio ambiente es cada día más malo* (E8).

4.5.2.2.3 Adverbio

Los errores relacionados con el adverbio son muy pocos en la muestra B, lo que solo representa 1% de los errores morfosintácticos en esta muestra. Así que deducimos que los alumnos no tienen muchas dificultades en la adquisición del adverbio. En concreto, descubrimos 4 errores en el grupo E.

Dentro de éstos, 3 vinculados a la adición son producidos por la transferencia negativa del chino, es decir, son traducciones literales desde el idioma chino. Así tenemos tales formas:

- **Ya la Tierra sufre calentamiento del planeta* (E5)
- **Ya humano es la rana* (E5)
- **para que tenemos una ambiente más mejor* (E7)

Además, registramos únicamente un caso en el que se usa el adverbio en vez del adjetivo: **Debido al desarrollo de económico y tecnológico rápidamente* (E2). Es un error intralingual por la ignorancia de las restricciones de las reglas en español.

4.5.2.2.4 Artículo

En la muestra B se recogen 81 errores vinculados al artículo (19 en el grupo D y 64 en el grupo E), lo que representa 20,30% de los errores morfosintácticos en esta muestra. Este tipo de errores es muy problemático para los estudiantes chinos según el número de errores.

El análisis de estos errores se realiza en torno a los siguientes aspectos: la omisión, la adición, la falta de concordancia con el sustantivo y la elección errónea. Vamos a ver la distribución con detalle de dichos tipos de errores en la siguiente tabla.

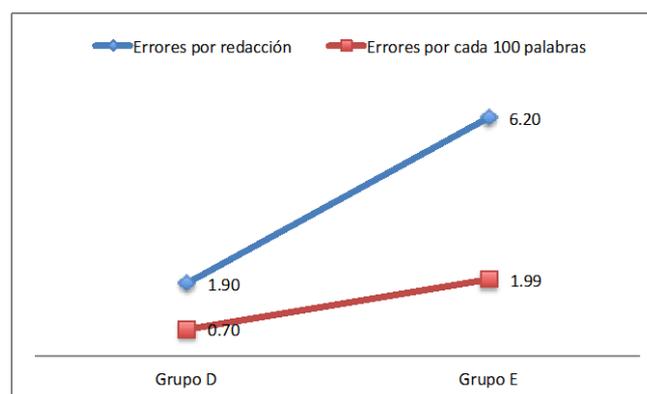
Tabla 4.26. Distribución de los errores vinculados al artículo en la muestra B

Tipología		D	E	Subtotal
	Omisión	9	36	45
	Adición	5	18	23
	Falta de concordancia	1	7	8
	Elección errónea	4	1	5
Subtotal	19	62	81	

Fuente: elaboración propia

Si observamos solamente la distribución de los errores asociados al artículo en estos dos grupos, es obvio que en el grupo E se encuentran más errores que el grupo D (64 frente a 19). Pero también debemos tener en cuenta errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.29. Evolución de errores vinculados al artículo en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Una vez analizado el corpus, podemos ver que en el grupo E se encuentran más errores que en el grupo D y las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras también son más altas (6,20 frente a 1,90; 1,99 frente a 0,70).

4.5.2.2.4.1 Omisión del artículo

Igual que la muestra A, en la muestra B los errores relativos a la omisión del artículo forman el grueso de las desviaciones vinculadas al artículo que hemos analizado (55,56% de los errores relacionados con el artículo en la muestra B).

La gran mayor parte de los errores debido a la omisión del artículo son aquellos por la omisión de artículo determinado (7 en el grupo D y 36 en el grupo E). Es decir, en el grupo E no encontramos errores que se deben a la omisión del artículo indeterminado y en el grupo D solo registramos 2 casos.

Como hemos explicado las diferencias de usos del artículo entre las tres lenguas anteriormente, no las repetimos en este subapartado. En concreto, en ambos grupos detectamos 39 casos (7 en el grupo D y 34 en el grupo E) en los que se omite el artículo determinado cuando el sustantivo se refiere a una cosa o persona concreta, conocida o a que ya se ha mencionado, así como se universalizan nombres abstractos o concretos, los determinantes sustantivos hacen referencia a algo abstracto en general. Por ejemplo,

- **creo que el equilibrio entre (el) desarrollo y (la) ecología no será una contradicción (D4)*
- **ha sido un símbolo de (la) protección medioambiente (E3)*
- **la cambia de la forma de(l) aire es (la) causa de un serie de problema (E5)*

Por otro lado, en el grupo E registramos 1 error por la omisión del artículo determinado con las fechas: **Desde el decenio de (los) 90 (E4).*

Además, en el grupo E hay 1 caso en el que se omite el artículo neutro *lo*:

**así que el ecosistema del Ártico también se verá afectado y la humanidad también. (lo)*

que es una pesadilla para todas las especies (E3).

En cuanto a 2 errores por la omisión del artículo indeterminado que se hallan en el grupo D y que hemos presentado en la muestra A.

Estos errores constituyen intralinguales por el desconocimiento de reglas.

4.5.2.2.4.2 Adición del artículo

El segundo grupo de errores muy frecuentes es la adición del artículo en casos innecesarios. Resulto llamativo que no encontramos ningún error por la adición del artículo indeterminado. En este contexto, deducimos que nuestros estudiantes encuentran más problemas en el uso del artículo determinado que el indeterminado. Pero eso no es nada sorprendente porque en chino utilizamos — (*uno*) para mencionar algo o alguien por primera vez, así como para referirse a algo o alguien desconocido o para expresar una idea con énfasis. Por su parte, en inglés también tenemos los artículos indeterminados *a* y su variante *an*. Gracias a la transferencia positiva del chino y del inglés, nuestros alumnos no cometen tantos errores en el uso del artículo indeterminado.

En concreto, usan el artículo determinado en los casos no necesarios en los que el sustantivo no está actualizado ni determinado por el contexto, así como los sustantivos en plural o incontables son muy genéricos o poco específicos, o los sustantivos son propios. Así tenemos ejemplos como:

- **podemos encontrar rastros de la vida en todas partes (D7)*
- **debido al desarrollo de la sociedad y la destrucción de las personas, nuestro patria tendré los problemas del ambiental crisis (E2)*
- **por lo que el clima anormal y propensos a las sequías e inundaciones, lo que pueden conducir a los cambios y la destrucción de los ecosistemas (E4)*

Todos los errores debidos a la adición del artículo son intralinguales provocados por sobregeneralización o inducción de reglas del artículo en español.

4.5.2.2.4.3 Falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo

Tal como hemos explicado, los estudiantes chinos suelen tener dificultades en la concordancia entre el sustantivo, adjetivo, artículo, determinante, ya que su LM carece morfemas flexivos y en su L2 se ha reducido mucho la flexión. De modo que ignoran esta regla con frecuencia. Como los alumnos de la muestra B son del cuarto curso, conocen esta regla. Por eso, encontramos los siguientes ejemplos: **el celebración* (E2), **el muerte* (E10), **un serie* (E5), **una ambiente* (E7).

4.5.2.2.4.4 Elección errónea

Respeto a los errores por la elección errónea del artículo, registramos en la muestra B 5 casos. Es verdad que no son muchos comparando con otros tipos de errores por el artículo. En el grupo D tenemos 4 que hemos explicado en el apartado anterior. En el grupo E solo encontramos 1, se trata del empleo del artículo determinado en lugar del artículo indeterminado cuando el sustantivo está modificado o se refiere a algo o alguien desconocido:

**Realmente ayer leí un texto en el Internet sobre el efecto invernadero. En el texto el protagonista fue el oso polar* (E3).

Son errores intralinguales por la ignorancia de las restricciones de las reglas del artículo determinado e indeterminado en español.

4.5.2.2.5 Pronombre

Se recogen 43 errores asociados al pronombre en la muestra B (10,78% de los errores morfosintácticos) y los errores muy frecuentes se centran en pronombres relativos y el pronombre *se*.

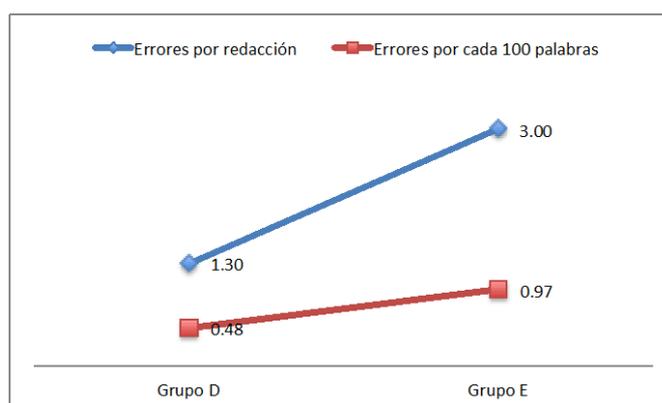
Tabla 4.27. Distribución de los errores vinculados al pronombre en la muestra B

Tipología		D	E	Subtotal
	Relativo	7	11	18
	El pronombre <i>se</i>	3	10	13
	Pronombre personal	2	8	10
	Indefinido	1	1	2
Subtotal	13	30	43	

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la tabla 4.27, en el grupo E hay más errores que en el grupo D desde el punto de vista del número de errores. A continuación, vamos a ver las cifras de los errores por redacción y por cada 100 palabras en estos grupos.

Gráfico 4.30. Evolución de errores debidos al pronombre en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Igual que otras clases de palabras que hemos analizado, en cuanto a los errores vinculados al pronombre, las cifras de los errores por redacción y por cada 100 palabras en el grupo E también son más altas que en el grupo D.

4.5.2.2.3.1 Pronombre relativo

Los errores asociados al pronombre relativo son los más frecuentes dentro de este tipo de errores y se pueden dividir en las siguientes categorías: la omisión (6 en el grupo E), la adición (6 en el grupo D y 3 en el grupo E) y elección errónea (1 en el grupo D y 2 en el grupo E). Hay que destacar que el análisis de pronombres relativos se realiza en el nivel de oraciones.

Al hablar de la adición del pronombre relativo, se recogen 9 en la muestra B. Como los participantes de estos grupos han llevado casi cuatro años aprendiendo el español y tienen generalmente un nivel B1-B2 del español, conocen que en las oraciones subordinadas en español la oración subordinada sirve para modificar el antecedente. Debido a que no manejan usos de pronombres relativos, abusan de oraciones subordinadas en casos no necesarios. De ahí que sean errores intralingüales por la sobregeneralización de reglas o abuso de pronombres relativos. Así proponemos estos ejemplos:

- **la Tierra es la única planeta en el universo que es adecuada para la supervivencia humana (D10)*
- **En China cuando está en verano las personas que viven en ciudad preferían quedar en casa (E5)*

Ahora pasamos a ver la omisión del pronombre relativo. Dentro de estos 6 casos, 5 se deben a la omisión del relativo *que* en las oraciones de relativo. Aquí tenemos ejemplos como:

- **es muy importante para evocar la consciencia de los seres humanos a proteger la tierra y saber los problemas fatales (que) necesitamos resolver (E10)*
- **castigar las empresas (que) emiten gases contaminados (E10)*

Además, encontramos 1 caso en el que se omite el relativo *donde*:

**un oso polar adulto llevando su bebé en sus brazos estuviera parado sobre un pequeño trozo de hielo porque no tiene ningún sitio a (donde) ir (E3).*

Se trata de los errores interlinguales por la traducción literal desde el chino.

Por último, solo detectamos 3 errores por la elección errónea. Dentro de éstos, 2 son producidos por el desconocimiento o la falta de dominio de usos de pronombres relativos. Así encontramos estos ejemplos:

- **no use bolsas de plástico blancas para colocar las basuras o comprar en supermercado que sea posible (E1)*
- **Además, muchas personas deforestan, no apagan las luces cuando salen de casa, desperdician la comida, los cuales causan la reducción de recursos (E9)*

En el grupo D también encontramos 1 caso por la traducción literal que hemos presentado en la muestra A.

Aunque los pronombres relativos en inglés comparten muchos usos idénticos que en español, los estudiantes aún tienen muchas dificultades en el aprendizaje de pronombres relativos en español.

4.5.2.2.5.2 Pronombre 'se'

El segundo error vinculado al pronombre más numeroso constituye el pronombre *se*. En el grupo D solo encontramos 3, mientras que en el grupo E hay 10. Empezamos con la adición del pronombre *se* en casos no necesarios.

En concreto, todos estos errores (8: 1 en el grupo D y 7 en el grupo E) se deben a la sobregeneralización de reglas, porque los participantes de estos dos grupos saben que se usa el pronombre *se* en verbos pronominales o reflexivos, así como en

oraciones impersonales, oraciones de pasiva refleja, pero no están seguros de las reglas, de ahí que las sobregeneralicen. Así encontramos:

- **la situación se mejorará poco a poco (D1)*
- **Después es necesario que se reducen los recursos hídricos (E2)*
- **a partir de ahora, no se desperdicia papel, no se desperdicia alimentos, se ahorra agua, se ahorra electricidad, se ahorra combustible, para salvar nuestros recursos limitados (E6)*

Por otra parte, hay 5 casos en los que se omite el pronombre *se* (2 en el grupo D y 3 en el grupo E). Hemos introducido los errores aparecidos en el grupo D, así que vamos a ver otros 3 errores en el grupo E. Dentro de éstos, 2 son debidos a la omisión del pronombre *se* en verbos pronominales y el otro se debe a la omisión del pronombre *se* en oraciones de pasiva refleja. Aquí tenemos expresiones:

- **Enfrentando(se) a las amenazas el problema del medioambiente es muy importante para todo el mundo (E3)*
- **las personas que viven en ciudad preferían quedar(se) en casa porque en la calle es tan calor y (se) lesiona en rayo ultravioleta (E5)*

También son errores intralinguales por el desconocimiento de las reglas.

4.5.2.2.5.3 Pronombres personales

En la muestra B se recogen 10 errores vinculados a los pronombres personales. Más de la mitad de estos (6) están relacionados con el caso acusativo y el dativo. En este caso estoy refiriéndome a los casos de la omisión. Algunos errores son interlinguales porque en chino en ocasiones se puede suprimir el pronombre personal en función del CD y del CI, ya que en el contexto se entiende a que se refieren el CD y el CI. En este sentido, eso puede ser la falta de atención de los alumnos. Por ejemplo,

- **Siempre (se lo) recuerda a la gente* (D8)
- **no use bolsas de plástico blancas para colocar las basuras o (las) comprar en supermercado que sea posible* (E1)

Algunos errores asociados a la adición del pronombre personal son intralinguales, porque en chino y en inglés también se exigen aparecer el caso acusativo y el dativo. Así encontramos este ejemplo:

**Tenemos que organizar algunas actividades en las que podemos dejar más gente conocer la seriedad del problema, y exhortar(les) a proteger la Tierra* (E9).

En cuanto a los otros errores, son producidos por la falta de la concordancia entre el caso acusativo con el sustantivo que designa: *Y para las personas que tiran basura por todas partes, de acuerdo con su forma. Debemos educarlos, multado* (E1); de la adición del caso acusativo: **Como se mencionó anteriormente, por supuesto, hay muchas cosas que no he enumerado, pero aún tenemos que hacerlo* (E1); del uso incorrecto del sujeto nominal en vez del posesivo: **Podemos plantar árboles con nosotros familiares o amigos* (E9); de adición del caso nominativo: **la celebración del Día Mundial de la Tierra es importante para nosotros que nos no olvide los problemas* (D3).

4.5.2.2.5.4. Pronombres indefinidos

Por último, merece observar los errores vinculados a los pronombres indefinidos aunque son menos significativos en función del número de errores. Detectamos exclusivamente 2 errores. Dentro de éstos, uno por la omisión y otro por la falta de concordancia con el sustantivo. Son errores intralinguales por el desconocimiento de las reglas o la falta de atención o sobregeneralización. Así encontramos:

- *La contaminación plástica es una de los problemas muy serious (D3)
- *diez años en la historia es (algo) breve (E5)

4.5.2.2.6 Preposición

En el aprendizaje de español para los estudiantes chinos, la preposición es un verdadero rompecabezas, ya que por una parte, no coincide totalmente con el idioma chino y el inglés, por otra parte, sus usos son muy complicados.

Encontramos 81 desviaciones, los que ocupa el 20,30% de todos los errores morfosintácticos en la muestra B. Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de los errores vinculados a la preposición se realiza en torno a la omisión, la adición y la elección errónea. En la tabla 4.31 vemos la distribución de estos errores.

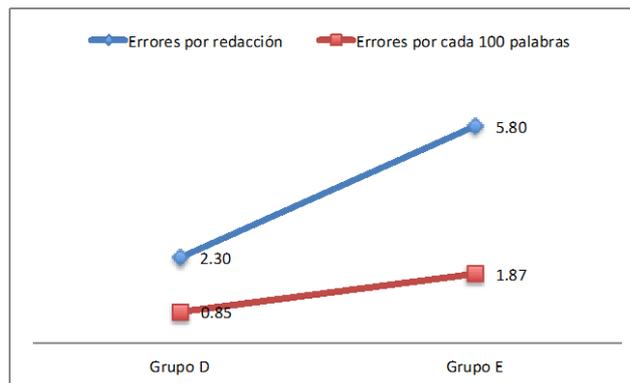
Tabla 4.31. Distribución de errores vinculados a la preposición en la muestra B

Tipología	D	E	Subtotal
Omisión	16	23	39
Elección errónea	5	25	30
Adición	2	10	12
Subtotal	23	58	81

Fuente: elaboración propia

Si observamos el número de los errores encontrados relacionados con la preposición en estos dos grupos, el número de errores en el grupo E es más del doble del número en el grupo D. Sin embargo, no podemos ver solamente esta cifra, hay que también tener en cuenta los errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.28. Evolución de errores debidos a la preposición en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Como se ve en el gráfico 4.28, si nos fijamos en las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras, nos damos cuenta de que las cifras en el grupo E son más altas que en el grupo D. Considerando el número de los errores y estas cifras, podemos sacar una conclusión de que los estudiantes en el grupo E tienen más problemas que en el grupo D. A continuación, vamos a llevar a cabo el análisis cualitativo de este tipo de errores.

4.5.2.2.6.1 Omisión de la preposición

El error más problemático dentro de este tipo de errores constituye la omisión de la preposición en casos en los que debería aparecer. En la muestra B hay 39 casos y 9 de ellos se deben a la transferencia negativa del chino (5 en el grupo D y 4 en el grupo E). Se tratan de traducciones literales desde el chino, por ejemplo:

- **Las personas viven sin pensar (en) los riesgos de los problemas del medioambiente (D3)*
- **planta más árboles y cortar menos proteger la vegetación verde no sólo es bueno para la salud, sino que también purifica el aire, trayendo verde a la tierra (en) que vivimos en más bella (E1)*

Por lo demás, detectamos 16 causados por la interferencia conjunta del chino e inglés (6 en el grupo D y 10 en el grupo E), ya que en sus equivalentes en ambas lenguas no aparecen preposiciones en los siguientes ejemplos:

- **para nosotros que nos no olvide (de) los problemas (D3)*
- **Si se descartan después del uso, causarán daños a la tierra, afectarán (al) el desarrollo agrícola*
- **Y el Día Mundial de la Tierra es una fiesta que se llama (a) todos para proteger el medio ambiente (E3)*
- **cambiar la bolsa (de) plástico en tela (E2)*

Por lo demás, tenemos 12 errores intralingüales (5 en el grupo D y 7 en el grupo E) por el desconocimiento de las reglas o la falta de atención. Así tenemos

- **La gente desarrolla nuevas fuentes de energía, (para) minimiza la contaminación de la atmósfera, aclara el cielo (D5)*
- **tenemos la obligación (de) que proteja nuestro patria (E2)*

4.5.2.2.6.2 Elección errónea

Los errores relativos a la elección errónea ocupan numéricamente el segundo grupo de errores y estos pares de preposiciones son los que producen la mitad de los errores por elección errónea de preposiciones: *para-a* (6), *en-de* (4), *para-de* (3) y *para-por* (2).

Al hablar de las causas, se pueden ser provocados por la interferencia del chino (1); o por la interferencia del inglés (4); o por la interferencia conjunta del chino e inglés (5); o por factores no lingüísticos (20).

Las desviaciones debidas a la interferencia lingüística son ocasionadas por traducción literal del chino e inglés. Eso se puede ver con los siguientes ejemplos:

- **la contaminación del aire es difícil para resolver hasta hoy (D3)*
- **Aunque podemos hacer muy poco para el medioambiente (D3)*

- *no tendrá oportunidad a salir (E5)
- *es una buena forma para purificar el aire (E9)
- *Solo en esta forma (E10)

Explicamos dicha interferencia lingüística a través del último ejemplo *Solo en esta forma. Esto es, en inglés se dice *Only in this way* y en chino se dice:

只有 用 这种 方法

Traducción literal: Solo en esta manera

La preposición *in* en inglés suele traducirse por *en* y 用 en chino también suele traducirse por *en*, de ahí que encontremos esta expresión *Solo en esta manera.

Ahora pasamos a ver los errores debidos a factores no lingüísticos. En realidad, son provocados porque los estudiantes desconocen las diferentes significaciones de las preposiciones. Ellos no memorizan dichas reglas. Por lo tanto, tenemos ejemplos como:

- *una pena para el desarrollo (D4)
- *la tierra está reduciendo los espacios y los recursos con un ritmo visible (E1)
- *si la tierra no estuviera adecuada a vivir, sería el fin de la humanidad (E5)

4.5.2.2.6.3 Adición de la preposición

Además, registramos 12 errores asociados a la adición de la preposición en la muestra B. Igual que aquellos errores analizados en la muestra A, estos también son intralingüales que pueden ser producidos por la sobregeneralización, la falta de conocimiento de reglas acerca de la preposición en español o el descuido o explicaciones incorrectas. Los participantes abusan de preposiciones en ocasiones no necesarios para evitar errores por la omisión de preposiciones. De modo que encontramos ejemplos como estos:

- *los gobiernos deben de regular la actividad de las industrias más contaminantes (D1)
- *Si estamos decididos a mejorar para el planeta (E1)
- *A los gobiernos tienen que construir las reglas a las empresas contaminantes (E5)

4.5.2.2.7 Conjunción

No son numerosos los errores relacionados a la conjunción en la muestra B, numéricamente, solo encontramos 18 casos que ocupan el 4,51% de los errores morfosintácticos. En el grupo D solo detectamos 8 casos y en el grupo E hay 12. En la tabla 4.32, se presenta la distribución de estos errores.

Tabla 4.32. Distribución de los errores vinculados a la conjunción en la muestra A

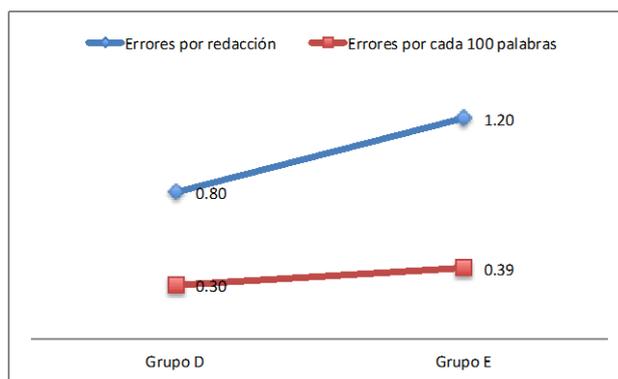
Tipología		D	E	Subtotal
	Adición	4	7	11
	Omisión	3	2	5
	Elección errónea	0	2	2
Subtotal		7	11	18

Fuente: elaboración propia

La mayoría de este tipo de errores se centran en la adición de la conjunción, lo que representa 61,11% de todos los errores vinculados a la conjunción en la muestra B.

A continuación, observamos las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.29. Evolución de errores debidos a la preposición en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Como se ve en este gráfico, las cifras en el grupo E son altas que en el grupo D aunque no aumentan mucho.

4.5.2.2.7.1 Adición de la conjunción

Todos los errores de este grupo son provocados por la adición de la conjugación y en casos no necesarios. En concreto, nuestros alumnos la emplean en el inicio de una oración (3 en el grupo E) o para conectar elementos gramaticales en vez de una coma (8: 4 en el grupo D y 4 en el grupo E). Se tratan de errores intralingüales por la sobregeneralización y el abuso de reglas. Así encontramos ejemplos como:

- **existe muchos problemas medioambientales, tales como el efecto invernadero, el aumento del nivel del mar, el deshielo de los polos y la contaminación atmosférica, etc. (D1)*
- **El medio ambiente y el desarrollo, los recursos y el futuro son cada vez más temas y directrices para los gobiernos (D10)*
- **Y para las personas que tiran basura por todas partes, de acuerdo con su forma (E1)*
- **Por ejemplo, la contaminación de las aguas, la del aire, la de la tierra y la lumínica, etc. (E8)*

4.5.2.2.7.2 Omisión de la conjunción

Por otra parte, detectamos en total 5 desviaciones relativas a la omisión de la conjunción en la muestra B. Concretamente, hay 3 que se deben a la omisión de la conjunción *que* y 2 debidos a la omisión de la conjunción *y*.

Encontramos 2 casos intralinguales por la falta de atención o el desconocimiento de las reglas:

- **La gente desarrolla nuevas fuentes de energía, minimiza la contaminación de la atmósfera, (y) aclara el cielo (D5),*
- **El gobierno debe implementar algunas leyes estrictas para evitar que el daño al medio ambiente (y) que se destruya aún más (D6)*

Además, tenemos 3 producidos por la interferencia del chino porque en chino no existe la conjunción *que*, de modo que los alumnos traducen su LM al español y la omiten. Vamos a ver estos ejemplos:

- **Debido al desarrollo de económico y tecnológico rápidamente, he traído grave problema para la tierra como (que) los recursos terrestres se reducen (E2)*
- **cuando la rana sienta (que) el agua es caliente (E5)*

4.5.2.2.7.3 Elección errónea

Solo detectamos 2 errores vinculados a la elección errónea entre *o* y *ni*, así como *y* y *ni*:

- **no use bolsas de plástico blancas para colocar las basuras o comprar en supermercado que sea posible (E1)*
- **no recoger las flores y las plantas (E6)*

Se tratan de errores intralinguales que son producidos por el desconocimiento de las reglas o la falta de atención.

4.5.2.2.8 Verbo

El verbo es el más problemático dentro de los errores morfosintácticos (30,08%) en la muestra B. No es nada sorprendente que nuestros alumnos tienen bastantes dificultades en el verbo porque el verbo en chino distancia mucho morfológica y sintácticamente con el en español. Aunque el inglés comparte algunas similitudes con el español, los estudiantes siguen teniendo muchos problemas.

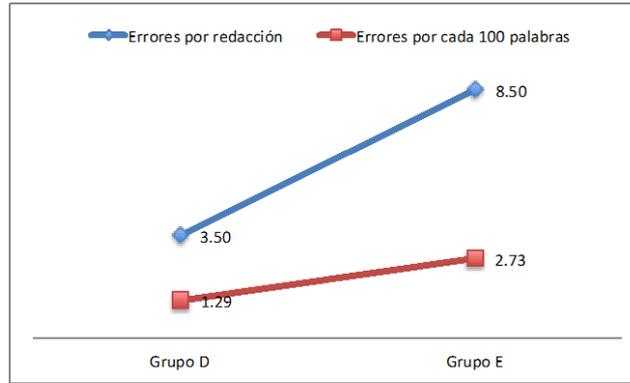
Tabla 4.33 Distribución de los errores vinculados al verbo en la muestra B

Tipología		D	E	Sub total
	Modos verbales	3	20	23
	Omisión del verbo	5	17	22
	Concordancia con el sujeto	9	12	21
	Tiempos verbales	6	13	19
	Infinitivo	8	10	18
	Participio pasado	0	6	6
	Conjugación	0	4	4
	Adición del verbo	2	2	4
	Gerundio	2	1	3
Sub total		35	85	120

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 4.33, en el grupo E encontramos más errores que en el grupo D según el número de errores.

Gráfico 4.30. Distribución de errores vinculados al verbo en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Si nos fijamos en las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras, podemos tener en cuenta que en el grupo E las cifras son más altas.

4.5.2.2.8.1 Modos verbales

El primer grupo de errores vinculados al verbo es modos verbales según el número de errores. Numéricamente, detectamos 23 casos en la muestra B.

Para simplificar la taxonomía se dividen en errores por el empleo del subjuntivo en lugar del indicativo (7: 1 en el grupo D y 6 en el grupo E) y errores por el uso del indicativo en vez del subjuntivo (14: 2 en el grupo D y 12 en el grupo E).

En chino no se distingue el modo indicativo del subjuntivo. Por su parte, en inglés los usos del subjuntivo son más sencillos que en español. Además, en algunas ocasiones en inglés se utiliza el indicativo, mientras que en español se usa el subjuntivo. Por eso, los estudiantes encuentran muchas dificultades en el aprendizaje de modos verbales.

Los errores vinculados al uso del indicativo en vez del subjuntivo son interlingüales que se deben a la evasión porque los estudiantes se sienten más familiarizados con el indicativo. Así encontramos los siguientes ejemplos:

- **Así que la celebración del Día Mundial de la Tierra es una actividad que es muy necesaria, la cual nos puede impulsar a conocer más sobre aquellos problemas fatales y nos estimula que cooperamos en proteger nuestro hogar (D1)*

- **Depués es necesario que se reducen los recursos hídricos* (E2)
- **Tenemos que organizar algunas actividades en las que podemos dejar más gente conocer la seriedad del problema* (E9)
- **De ahí que este festival es muy importante para evocar la consciencia de los seres humanos a proteger la tierrar* (E10)

En cuanto a los errores debidos al uso del subjuntivo en lugar del indicativo, son intralinguales que son producidos por la hipercorrección. Saben que en español se usan con frecuencia el subjuntivo en oraciones independientes y subordinadas, por eso, encontramos ejemplos como:

- **Estas consignas nos recuerdan que debamos proteger el medio ambiente circundante* (D9)
- **Si todos hagan lo mejor que puedan, el mundo sea mejor* (E4)
- **Es indudable que el Día Mundial haya jugado un papel importante para medio ambiente* (E9)

4.5.2.2.8.2 Omisión del verbo

El segundo grupo de errores es la omisión del verbo según el número de errores. En realidad, estos tipos son producidos por la influencia negativa del chino. Tal y como hemos explicado, en la lengua china el predicado puede ser sustantivo, verbo, adjetivo o frases, por otra parte, en ocasiones se puede omitir el predicado verbal. Bajo la interferencia del chino, en la muestra B detectamos 8 errores, por ejemplo,

- **El calentamiento global también puede afectar a los cambios en las precipitaciones y la circulación atmosférica, por lo que el clima (sea) anormal y propensos a las sequías e inundaciones* (E4)
- **Hoy en día la temperatura (es) cada año más alta* (E5)

Por lo demás, registramos 14 errores intralinguales vinculados a la omisión del verbo que se pueden producidos por la falta de atención o la evasión. Así tenemos

- **(son) Hábitos de comportamiento y un nuevo punto de partida para la construcción ecológica* (E4)
- **Lo que menciono solo (es) una parte, pero no es pequeña* (E7)
- **y no usar las bolsas blancas para (echar) las basuras* (E10)

4.5.2.2.8.3 Concordancia con el sujeto

En español y en inglés el verbo tiene que concordar con el sujeto en número, además, en español también se exige la concordancia en persona entre el verbo y el sujeto. Sin embargo, en chino no hay esta regla porque carece de flexión verbal.

A excepción de los 2 errores debidos a la interferencia del inglés en el grupo D que hemos explicado en la muestra A, los otros son intralingüales que se producen por la falta de atención o la aplicación de reglas. En los siguientes ejemplos, el verbo no coincide con el sujeto en personas ni en número. Como por ejemplo,

- **nuestro patria tendré los problemas del ambiental crisis* (E2)
- **se derrite los casquetes polares* (E4)

4.5.2.2.8.4 Tiempos verbales

En la muestra B registramos 19 errores asociados a los tiempos verbales en español. Tal y como hemos explicado en el apartado 4.5.1, el chino carece de flexión verbal, de modo que no hay tiempos verbales como en español y en inglés. Por otro lado, los tiempos verbales en inglés solo comparten similitudes parcialmente con español, por ejemplo, el pretérito imperfecto de indicativo en español no tiene un tiempo verbal correspondiente en inglés. Asimismo, el presente de indicativo en español corresponde a simple present y present continuous en inglés. Por eso, encontramos estos ejemplos en esta muestra.

La mayoría de los errores vinculados a tiempos verbales se centran en estos pares tiempos verbales: *presente – pretérito perfecto* (7 casos) y *presente – futuro simple* (5 casos). Vamos a observar los siguientes ejemplos:

- **El gobierno sube los precios del petróleo varias veces, pero no ha detenido la demanda de gasolina en los automóviles privados* (D6)
- **muchos países ahora tienen tratamiento de separación de basura, pero en China, la mayoría de las ciudades todavía no implementan* (E1)
- **Por ejemplo, cada año consumirá 45.000 millones de pares de palillos desechables* (D9)
- **La tierra no es posible que va a desaparecido, solo humanidad desaparece por los problemas medioambientales* (E5)

Por lo demás, encontramos errores debidos a otros tiempos verbales, así tenemos

- **En el texto el protagonista fue el oso polar y lo más impresionante fue que un oso polar adulto llevando su bebé en sus brazos estuviera parado sobre un pequeño trozo de hielo porque no tiene ningún sitio a ir* (E3)
- **los expertos estiman que al menos 50.000 especies de organismos se han extinguido cada año en el mundo* (E4)

Todos los errores vinculados a tiempos verbales son producidos por la neutralización o la aplicación incompleta o el desconocimiento de las reglas.

4.5.2.2.8.5 Infinitivo

En la muestra B se recogen 18 errores relativos al infinitivo. Dentro de éstos, 12 se deben al uso del verbo conjugado en vez del infinitivo (6 en el grupo D y 6 en el grupo E) y 6 se deben al empleo del infinitivo en lugar del verbo conjugado (2 en el grupo D y 4 en el grupo E).

En cuanto al empleo del verbo conjugado en lugar del infinitivo, son errores intralingüales que son provocados por la hipercorrección o el desconocimiento o la

aplicación incompleta de las reglas. Para evitar errores debidos al infinitivo, conjugan en casos en los que se debería usar el infinitivo. Por eso, tenemos ejemplos como:

- **tiene que bebe ocho vasos de agua (D3)*
- **Debemos educarlos, multado, e incluso que se hace carga en responsabilidad (E1)*

Respecto a los casos en los que se emplea el infinitivo en vez del verbo conjugado, son errores interlinguales por la interferencia porque en su LM siempre se utiliza la forma del infinitivo. Como por ejemplo,

- **Se necesitar aumentar la proporción de uso de nuevas energías como energía solar (E5)*
- **no usar bolsas blancas cuando al supermercado a comprar (E10)*

4.5.2.2.8.6 Participio pasado

Los errores vinculados al participio pasado solo se recogen 6 en el grupo E. Se dividen en el uso del participio pasado en lugar del infinitivo y la falta de concordancia con el sustantivo en género y número.

Tal y como hemos explicado, en chino no existe participio pasado y en inglés el participio pasado no concuerda con el sujeto en género ni en número, de modo que los estudiantes chinos no pueden recurrir a las lenguas adquiridas. En consecuencia, los alumnos cometen estos errores por factores no lingüísticos. Eso se puede ver a través de los siguientes ejemplos:

- **La tierra no es posible que va a desaparecido (E5)*
- **la calidad de la atmósfera es afectado (E4)*

Pueden ser ocasionados por la falta de atención de los alumnos o el desconocimiento de las reglas.

4.5.2.2.8.7 Conjugación

No detectamos muchos errores relativos a la conjugación (solo hay 4 en el grupo E). Eso no es nada sorprendente por que los estudiantes de estos grupos han llevado casi cuatro años aprendiendo el español y además y dedican mucho tiempo en la memorización de las reglas de la conjugación verbal. En realidad, los errores encontrados son causados por la conjugación de verbos irregulares, como

- **es un día que nos recorda a proteger el medio ambiente (E1)*
- **el fuego calenta la olla (E5)*

Estos errores se deben a que los estudiantes no memorizan las conjugaciones de verbos irregulares, por eso, son intralinguales.

4.5.2.2.8.8 Adición del verbo

Al pasar a ver los errores relativos a la adición del verbo, hay que señalar que son errores interlinguales que son provocados por la traducción literal desde la lengua china:

- **Una batería que está podrida en el suelo, puede hacer es que un metro cuadrado de tierra pierda su valor de uso (D9)*
- **El gobierno necesita depender nuevas tecnologías para reciclar basura (E9)*

4.5.2.2.8.9 Gerundio

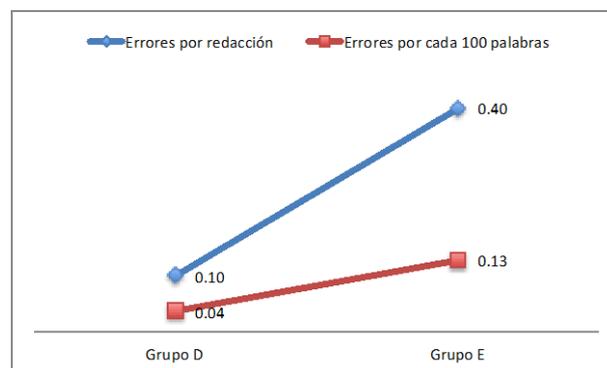
Para terminar este apartado, debemos hablar de los errores vinculados al gerundio, aunque encontramos exclusivamente 3. En concreto, se refieren a los casos en los que no debería aparecer. Son errores intralinguales que se deben al desconocimiento o a la aplicación incompleta de las reglas:

- *Hay mucho trabajo esperando que hagamos como proteger el medio ambiente y los recursos (D2)
- *Los problemas se influncian entre sí al mismo tiempo afectando la humanidad (E3)

4.5.2.2.9 Orden oracional

Tras el análisis, detectamos 5 desviaciones vinculadas al orden oracional en la muestra B (1 en el grupo D y 4 en el grupo E), lo que representa 1,25% de los errores morfosintácticos en la muestra B. Si solo tenemos en cuenta el número de errores, es obvio que en el grupo E hay más errores que en el grupo D. Sin embargo, también tenemos que ver las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Gráfico 4.31. Evolución de errores debidos al orden oracional en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Igual que el número de errores, las cifras en el grupo E son más altas que en el grupo D (0,40 frente a 0,10; 0,13 frente a 0,04).

Dentro de estos errores, 3 son interlinguales y 2 son intralinguales. En el grupo D encontramos un único error debido a la interferencia conjunta del chino e inglés: **casi todo el mundo valora la contaminación del agua como el más serious problema* (D3). En inglés se dice the most serious problem y en chino se dice:



Traducción literal: más serio problema

Además, en el grupo E tenemos 2 errores interlinguales que se deben a la interferencia del chino, esto es, la traducción literal desde el chino:

- *La tierra no es posible que va a desaparecido (E5)
- *En el año 1970, una celebración se creó (E7)

Por últimos, encontramos 2 errores intralinguales prpvocados por el desconocimiento de las reglas. Así mostramos estos errores:

- *mejorar la conciencia pública de los recursos uso intensivo (E4)
- *Antes unos años yo leí una noticia (E7)

4.6 Nivel léxico-semántico

4.6.1 Diferencias del léxico y de la semántica entre el chino, el inglés y el español

No cabe duda de que la adquisición de la competencia léxica es muy importante para el aprendizaje de una LE tanto en la producción oral como en la escrita. Esta competencia es uno de los pilares principales para la expresión oral y la escrita. Por su parte, Tu (2000) señala que los aprendices “suelen cursar las clases de conversión, lectura, redacción, traducción y otras asignaturas orientadas hacia el aprendizaje de español. Todos estos entrenamientos necesitan un caudal léxico para cumplir su función” (p. 699).

Respecto al aspecto léxico, el chino diferencia mucho del español y del inglés, por eso, los estudiantes chinos suelen dedicar mucho en memorizar. Por lo demás, los profesores locales también les exigen que memoricen la lista de vocabulario que

aparece en cada lección. De modo que los aprendices están acostumbrados a aprender de memoria. Por otro lado, el léxico español y el inglés tienen el origen latino y estas dos lenguas comparten recursos lingüísticos de la formación de palabras. Debido a que la mayoría de los alumnos chinos han llevado al menos 7 años estudiando el inglés y han dominado aproximadamente 4500 palabras inglesas, de ahí que acudan al inglés en los casos en los que no conocen el léxico español. El autor Cortés (2013) afirma que la mayoría de los alumnos han estudiado el inglés antes que español y habida cuenta de que el inglés y el español comparten un acervo léxico heredado del latín y del griego, de modo que se generan más procesos de transferencia léxica al español desde el inglés que desde el chino. Esa transferencia suele ser positiva, pero a veces es negativa.

En cuanto a la semántica, es conveniente destacar la diferencia entre el chino, el español y el inglés. De acuerdo con Cortés (2013), los estudiantes chinos encuentran determinantes dificultades por las enormes diferencias semánticas entre el idioma chino y español. Dicho de otra manera, el aspecto semántico en estas tres lenguas no se corresponde semánticamente porque el chino es una lengua sintética que presenta una mayor amplitud semántica que el español y el inglés, por lo tanto, provoca a veces impresiones en español. Es decir, dos o más de dos palabras españolas cuyos significados diferencian sensiblemente entre sí, pero que en chino convergen en un único término y esta palabra puede ser sustantivo, verbo, adverbio, preposición, etc. (Cortés, 2013).

Por otra parte, en la lengua china se usan múltiples metáforas. En consecuencia, en el corpus encontramos varias expresiones que semánticamente no tienen sentido o se tratan de un exceso de información en español.

Además, el diccionario tiene mucha importancia en el aprendizaje de español, sobre todo, en el aspecto léxico-semántico, ya que lo utilizan principalmente para descifrar palabras desconocidas.

En el cuestionario hemos preguntado a los participantes ¿Qué tipo de diccionario está acostumbrado a usar? y ¿Cuál de los diccionarios usan con frecuencia en su aprendizaje? Con respecto a los resultados de estas preguntas, 78 de los cuestionarios

(representan casi 98% de todos los participantes) señalan que usan el diccionario bilingüe y el más empleado es el *Diccionario Español* (西语助手). No es nada sorprendente que los principiantes prefieren el diccionario bilingüe, sobre todo, en el primer estadio del aprendizaje de español. Sin embargo, nos damos cuenta de que los alumnos de los nivel intermedio e intermedio alto de español también eligen el diccionario bilingüe en lugar del diccionario monolingüe.

En líneas generales, el uso del diccionario bilingüe desempeña el papel de herramienta eficaz para muchos estudiantes chinos. Pero hay que indicar que los errores léxico-semánticos tienen que ver con el mal uso del diccionario. Por un lado, tal y como acabamos de explicar, una palabra en chino puede tener dos o más de dos correspondientes en español por la amplitud semántica, así como la metáfora, polisemia. Cuando el aprendiz consulta este diccionario, una palabra china suele tener varias traducciones en español que son sinónimos y al revés. Como desconoce los matices semánticos entre estas traducciones, opina que son sustituirse indistintamente. En este contexto, es fácil entender por qué los aprendices chinos suelen confundir el verbo *tener* y *haber*, el verbo *ser* y *estar*, etc. Por otro lado, en este diccionario encontramos explicaciones y ejemplos erróneos.

Comparativamente, el inglés comparte muchas similitudes con el español en el aspecto semántico. Estrictamente hablando, el inglés también presenta una amplitud semántica que el español. En el corpus, registramos algunos errores que son calcos del inglés.

4.6.2 Análisis de errores léxico-semánticos

El análisis de los errores léxico-semánticos en este apartado revela que los aprendices chinos tienen bastantes dificultades en el dominio de léxico en la adquisición de español.

Respecto a los errores léxico-semánticos, el autor Fernández (1997) los clasifica en los relacionados con el significante (léxico formal) y aquellos

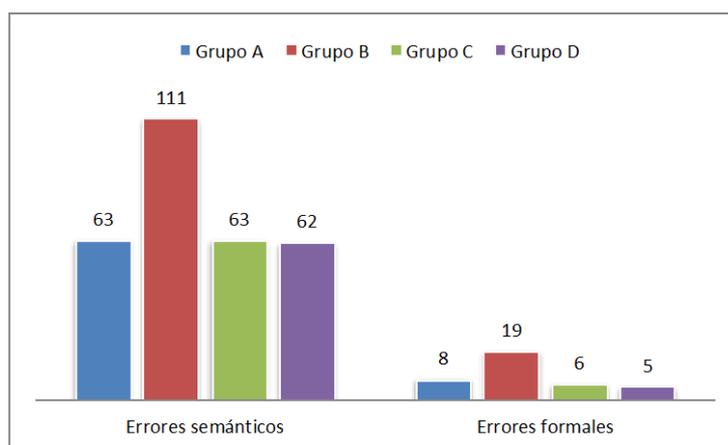
relacionados con el significado (semántico). Asimismo, el autor Fernández Jódar (2006) y la autora De Alba Quiñones (2011) los clasifican en el aspecto formal y el semántico en sus trabajos, de modo que en este trabajo, adaptamos esta clasificación.

Para investigar la evolución de la interlengua y el peso de manuales didácticos y de métodos de enseñanza, vamos a realizar a continuación el análisis de los errores léxico-semánticos desde las siguientes perspectivas.

4.6.2.1 En función del tiempo de estudio

En la muestra A encontramos 337 errores léxico-semánticos. Dentro de ellos, los relacionados con el significante son 38 (8 en el grupo A, 19 en el grupo B, 6 en el grupo C y 5 en el grupo D) y los que se refieren al significado son 299 (63 en el grupo A, 111 en el grupo B, 63 en el grupo C y 62 en el grupo D). En los siguientes gráficos, podemos observar la distribución de los errores, así como la evolución de del primer curso al cuarto curso.

Gráfico 4.32. Distribución de errores léxico-semánticos en la muestra A



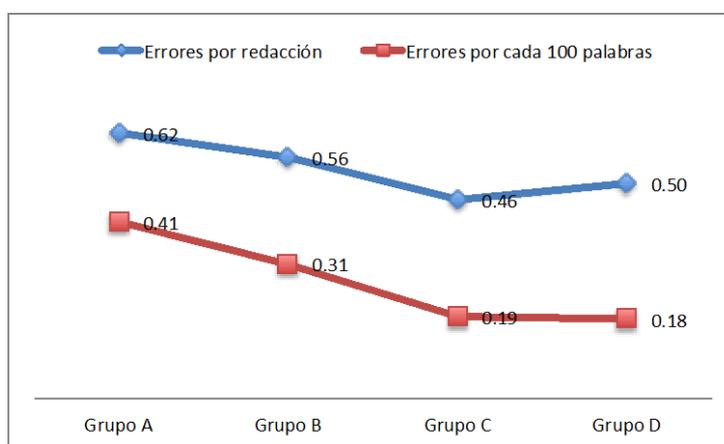
Fuente: elaboración propia

Una vez visto este gráfico, descubrimos que en el contexto de los errores léxico-semánticos, en lo referido específicamente al significado, se puede indicar que

la mayor problemática la presenta la semántica, con 299 errores, que alcanza 88,72% de los errores léxico-semánticos en la muestra A. Mientras que registramos solamente 38 errores léxicos formales, lo que representa 11,28%. Eso se debe a que la adquisición de léxicos formales requiere la memorización. Es decir, aunque el chino diferencia mucho del español en el aspecto léxico, los estudiantes chinos no tendrían muchos problemas si dedican tiempo en memorizar significantes de los vocablos españoles. Sin embargo, la adquisición del aspecto semántico no es igual que el aspecto formal del léxico, porque se necesita la comprensión. Considerando las diferencias semánticas entre el chino y el español y el mal uso del diccionario bilingüe, podemos entender por qué los errores semánticos son más numerosos que los errores formales.

En los gráficos 4.33 y 4.34 vamos a observar la evolución a lo largo del tiempo de estudio.

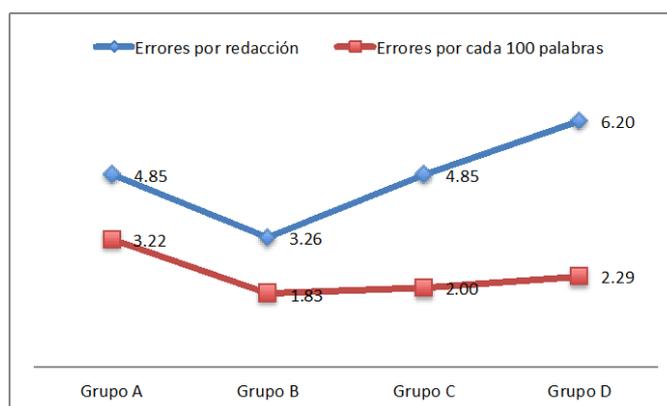
Gráfico 4.33. Evolución de errores formales en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Al ver el gráfico 4.33 se ve una evolución positiva, aunque la cifra de errores formales por redacción del grupo D aumenta ligeramente, pero eso no es significativo.

Gráfico 4.43. Evolución de errores semánticos en la muestra A



Fuente: elaboración propia

Partiendo de la hipótesis, las evoluciones deberían ser positivas a lo largo del aprendizaje. No obstante, si observamos la evolución de los errores semánticos en la muestra A por cada redacción y por cada 100 palabras, es muy interesante el hecho de que las cifras del grupo B, C y D aumentan. El aspecto semántico del léxico en español distancia del idioma chino y los estudiantes del grupo A no tienen conocimiento previo del español. En este contexto, no dominan muchas palabras en el nivel básico. Por el reducido del vocabulario disponible o el desconocimiento del contexto, registramos muchas desviaciones. Con respecto a la evolución negativa del subgrupo B al grupo D, lo que está motivado por ampliación y enriquecimiento del vocabulario, ya que los alumnos adquieren un vocabulario más amplio y por otro lado, se fosilizan pares de lexemas como *emitir-verter*, *gente-persona*, *hacer-generar*, *hacer-tener*, etc.

4.6.2.1.1 Errores formales

El análisis de errores léxicos formales se realiza en torno al uso de un significante español próximo, préstamo del inglés, formación no atestiguada en español. El doctorado Fernández Jódar (2006) y el autor Fernández (1997) agrupan los errores relacionados con el género y el número del sustantivo en este tipo de errores. Sin embargo, los clasificamos en el apartado de la morfosintaxis.

4.6.2.1.1.1 Uso de significante próximo español

Empezamos con errores asociados al uso de un significante próximo español. Encontramos en total 15 casos en la muestra A: 5 en el grupo A, como por ejemplo, **verdaderos* (*verduras*) A7, **octanos* (*océanos*) A9; y 10 casos en el grupo B, por ejemplo, **constituye* (*contribuye*) B14, **concienciación* (*conciencia*) B18, **afrentamos* (*enfrentamos*) B30, **unión* (*reunión*) B31.

Este tipo de errores son intralinguales producidos por la falta de atención o la analogía porque las formas de estas palabras son parecidas.

La evolución de este tipo de errores es positiva durante los cursos partiendo de errores por redacción y errores por cada 100 palabras.

4.6.2.1.1.2 Préstamo del inglés

El segundo tipo de errores formales es el préstamo del inglés. En realidad, son errores interlinguales. Eso no es nada sorprendente que encontramos errores por la interferencia del léxico inglés en las redacciones por la proximidad lingüística entre el léxico inglés y el español. Como hemos señalado, ambas lenguas tienen origen en el latín y griego, mientras que el chino distancia mucho del español en el léxico.

En las redacciones del primer grupo aparecen 18 errores: 3 en el grupo A, como **opinion* (*opinión*) A9, **completes* (*completas*) A10, **our* (*nuestro*) A11; 5 en el grupo B, por ejemplo, **solutiones* (*soluciones*) B12, **vegetation* (*vegetación*) B13, **milliones* (*millones*) B17; 6 en el grupo C, tal y como **future* (*futuro*) C1, **as* (*como*) C5, **cicada* (*cigarra*) C9, **plastics* (*plásticos*) C10; y 4 en el grupo D, verbi gratia, **serious* (*serios*) D3, **desert* (*desierto*) D4.

En el grupo C y D los casos debidos al préstamo del inglés no disminuyen al pasar del grupo A al grupo D. De ello se deduce que la influencia del inglés en la adquisición del léxico español no va a desaparecer absolutamente.

4.6.2.1.1.3 Formación no atestiguada en español

Por último, pasamos a hablar de los errores vinculados con la formación de palabras no atestiguada en español.

Hay 5 casos recogidos en la muestra A. En concreto, en el grupo B encontramos 4, por ejemplo, * *perjudicia* (*perjuicio*) B1, *deserficcaciones* (*desertificaciones*) B11; en el subgrupo D registramos únicamente 1 caso: **seguramos* (*aseguramos*) D3.

Se tratan de errores intralinguales que motivados por la falta de atención o inducción. Estos errores son menos significativos en comparación con otros tipos de errores formales.

4.6.2.1.2 Errores semánticos

A continuación nos disponemos a analizar errores semánticos aparecidos en la muestra A e investigar sus causas. En el gráfico 4.35, se ve claramente que para parte de los estudiantes chinos el aspecto semántico del léxico es un verdadero rompecabezas y los errores semánticos provocan mayor dificultad durante la comunicación y comprensión.

Basando en la clasificación de Fernández (1997) y Fernández Jódar (2006), se clasifican errores semánticos en las siguientes subcategorías: lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, calcos semánticos, confusión entre *ser* y *estar*, perífrasis y repetición, falsos amigos, registros no apropiados y otros.

Empezamos con los errores por lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto porque suman un número mayor que otros tipos de errores semánticos. En concreto, recogemos 223 casos (43 en el grupo A, 81 en el grupo B, 57 en el grupo C y 42 en el grupo D), lo que representa 74,58% de los errores semánticos y 66,17% de los errores léxico-semánticos en la muestra A. Desde este punto de vista, se puede deducir que en el campo léxico-semántico el mayor problema que tienen nuestros aprendices es la confusión e indistinción entre lexemas

del mismo campo semántico que no se pueden cambiar por algún rasgo sintáctico o por restricciones en el uso (Fernández Jódar, 2006).

Afirma este autor que el español tiene lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico y que son cambiables en algunos contextos y en otros no. Los aprendices de español los confunden o conocen solamente un lexema, por lo tanto, cometen errores semánticos. Por otra parte, algunos alumnos opinan que la distribución de lexemas para semas en la LO equivale a la distribución en su LM u otra lengua extranjera adquirida.

Como se ha explicado anteriormente, la lengua china se caracteriza por la amplitud semántica y algunos lexemas en español e inglés tienen un equivalente en chino. Aunque el inglés y el español comparten muchas similitudes en el aspecto semántico, el chino tiene un impacto fuerte y duradero en el proceso de la adquisición del aspecto semántico de una LE. A diferencia de la adquisición de la sintaxis y la morfología en la que los aprendices pueden memorizar las reglas, la adquisición de la competencia semántica requiere la comprensión. Pozzo y Soloviev (2011) indican que desde el punto de vista de la hipótesis relativista de la influencia entre la cultura y la formación de los significados lingüísticos, “los individuos pertenecientes a un determinado colectivo lingüístico comparten experiencias, historia, arte, valores muy afines que en su conjunto forman parte del caudal cultural que lo diferencia del resto de los colectivos lingüísticos” (p. 198). En este sentido, se requiere un conocimiento amplio del inglés y español. Sin embargo, como hemos presentado anteriormente, los aprendices dedican mucho en la memorización de la forma del léxico y de la traducción al chino e ignoran los contextos en los que se usa.

Bajo la influencia del chino (se refiere a la traducción literal) y el mal uso del diccionario bilingüe, se recoge este tipo de errores.

Al analizar el corpus, nos damos cuenta de que la distribución es casi equitativa entre los errores debidos al intercambio entre sustantivos (89) como entre verbos (87). Les siguen adjetivos (26), adverbios (7) y otros (14). Vamos a presentar errores semánticos más representativos en esta muestra. Es conveniente destacar que estos casos son encontrados en el corpus.

Por lo que concierne a sustantivos, encontramos algunos errores más representativos con ejemplos:

*Medio/ambiente-medio ambiente (15 casos): *mejorar el medio poco a poco (A3)*

**Debemos cuidar el ambiente (B4)*

** la bondad de cuidar el ambiente (B8)*

** para cuidar con el Ambiente (C1)*

*Gente-persona (5 casos): *Como la gente que vive en la tierra (A1)*

**La tierra es la casa de todas las gentes (A2)*

** las gentes sufre grandes desgastes (C11)*

*Batería-pila (5 casos): *O no tiramos basura especialmente baterías usadas (B21)*

**una batería está podrida en el suelo (D9)*

*Medio/manera-medida (2 casos): *tomar medios apropiados (B10)*

**tomar eficientes y factibles manera (C6)*

Asimismo, tenemos los siguientes ejemplos:

*Razón-sentido: *¿Tiene razón celebrar el Día Mundial de la tierra? (A7)*

*Forestación-bosque: *la tala de las forestaciones (B2)*

*Mamífero-animal: *un grave peligro para los mamíferos (B31)*

*Cuidado-preocupación: *los recursos abundaban y las personas vivían sin cuidado (C7)*

*Hueco-agujero: *la capa de ozono que protege a los humanos presenta huecos (D7)*

A continuación vamos a observar los verbos. El campo semántico que genera mayor número de errores está relacionado con los verbos de cambio: *hacer-romper-perder-cultivar-causar-polucionar-variar-convertirse-emitir-desarrollar-fortalecer-elaborar-construir-acarrear-desperdiciar-derramar-dañar-establecer-valer-cambiar-rectificar-detener-formar-establecer*. Registramos 32 casos. Así encontramos:

- *se hace mucha basura innecesaria todos los días (A1)
- * por eso, no podemos romper el medio de la tierra (A3)*
- *siempre perdemos muchas comidas sin las terminamos (A4)
- *Podemos cultivar más árboles (A9)
- *el medio varía muy malo (A12)
- *la tierra se convertirá en la fisonomía bella (B3)
- *Lo cierto es que se emitían aguas residuales (B10)
- *estos han construido un grave peligro (B31)
- *también dañan la capa de ozono (C11)
- *lo que debemos hacer es establecer conciencia de protección del medio ambiente (C12)
- *La contaminación del aire ahora se ha cambiado en un gran problema (D3)
- *pero no ha detenido la demanda de gasolina en los automóviles privados (D6)
- *destruyen arbitrariamente el entorno ambiente que la naturaleza ha formado durante miles de años (D8)

Las desviaciones por verbos de cognición ocupan el segundo grupo y se registran 11: *saber-pensar-predicar-alarmar-mencionar-acordar-comprender*.

- *creo que puede poner la información por internet, más gente puede saberla (A3)
- *Cero que pienso uno Consejos para hacerlas (A5)
- *predicar a las personas circunstantes para promover el conocimiento de la protección del medioambiente (B9)
- *debemos saber la importancia de proteger la Tierra (B21)
- *puede alarmar a la gente para cuidar con el Ambiente (C11)
- *segundo, comprender cómo ahorrar recursos (D9)

Los siguientes grupos de errores semánticos son los relacionados con verbos de posesión (4 casos): *prestar-tener-dar*, así como verbos de existencia (4 casos): *haber-tener lugar*, verbos de atribución (4 casos): *dejar-preciar-estimar-valorar*. Vamos a ver algunos ejemplos:

- *tenemos que tener una solución (A7)
- *En el mundo hay el Día Mundial de la Tierra (A6)

- *hemos de preciarla con todo lo que podamos (C13)
- *casi todo el mundo valora la contaminación del agua como el más serious problema (D3)

En cuanto a adjetivos, encontramos 26 y aquí presentamos algunos pares de lexemas como ejemplos:

*Malo-contaminante: *como el coche hace gases malo (A5)*

*Solo-único: *porque es solo casa nos vivimos (A5)*

*Cosmopolita-mundial: *se acerca el Día Mundial de la Tierra, el 22 de abril, que es una celebración cosmopolita (B1)*

*Tanto-mucho: *La Tierra sufre tantos problemas medioambientales (B8)*

*Significativo-importante: *el día Mundial de la tierra es muy significativa (B13)*

*Demasiada-indiscriminada: *la tala demasiada deja que los animales que viven en el bosque pierda sus hogares (C2)*

*Fatal-catastrófico: *la cual nos puede impulsar a conocer más sobre aquellos problemas fatales (D1)*

Por último, hay que presentar adverbios y otros, aunque no encontramos muchos casos.

*Como-porque/ya que: *Segundo, no en coche, como el coche hace gases malo (A5)*

*Luego-después: *luego podemos plantar más árboles (B22)*

**Luego, los gobiernos de diferentes países deben cooperar en elaborar leyes (C13)*

*Excepto-salvo: *La unicidad del planeta demuestra que, como el ser humano, excepto trasladarnos a un nuevo planeta habitable (B24)*

*Unos-algunos: *Pero unos fábricas sin conciencia producen agua contaminado (D3)*

La evolución de este tipo de errores coincide con la evolución del aspecto semántico, que es positiva entre el grupo A y el grupo B, y del grupo B al grupo D es negativa, aunque las cifras entre el grupo C y el grupo D disminuyen ligeramente. Además, nos damos cuenta de que se repiten pares de lexemas a un mismo campo semántico como *gente-persona*, *saber-conocer*, *como-porque*. De todo ello opinamos que en el proceso de la adquisición del léxico existen errores por la fosilización.

Ahora pasamos a hablar de los errores vinculados al calco semántico. Se trata de una dificultad explicable por la transferencia negativa del chino y del inglés. En nuestro corpus, detectamos 46 errores (10 en el grupo A, 17 en el grupo B, 3 en el grupo C y 16 en el grupo D), lo que representa 20,09% de los errores semánticos y 13,65% de los errores léxico-semánticos.

Dividimos este tipo de errores en tres grupos de acuerdo con las causas: errores por la interferencia del chino (suman 31 casos: 8 en el grupo A, 7 en el grupo B, 2 en el grupo C y 14 en el grupo D); errores por la interferencia del inglés (5 casos: 1 en el grupo A y 4 en el grupo B); y errores por la interferencia conjunta del chino y del inglés (10 casos: 1 en el 6 en el grupo B, 1 en el grupo C y 2 en el grupo D).

Son errores interlinguales porque son producidos por la interferencia negativa de la LM y de la L2. Así encontramos los siguientes ejemplos:

Interferencia del chino: **El aire no está bien* (A2), **como platos de una vez* (A5), **por ejemplo, viejes bajo en carbono* (B13), **la contaminación de los blancos* (B19), **Así como la vida requiere un sentido de ritual* (B29), **la energía por las gotas es enorme* (C3), **caminar a la banda de rodadura de campo* (C9), **con el rápido desarrollo de la construcción económica* (D5), **Cerrar el grifo en cualquier momento* (D9).

Interferencia del inglés: **Qué más, hay personas les gusta mater animales* (A2), **Por fin pero no menos, es importante que tratemos nosotros hogar con amable* (B7), **Como sabes, los recursos son limitado* (B13), **muchas ciudades han sufrido frecuente esmog* (B17).

Interferencia del chino e inglés: **no vamos a tomar en cuenta las basuras que causamos de vez en cuando, entonces la tierra está llena de basuras* (A11), **Como persona joven, podemos proteger el medio ambiente* (B18), **Por otro lado, nosotros, cada persona tenemos que empezar de nosotros mismos* (C6), **En conclusión, cómo tratamos la tierra, cómo la tierra nos tratará* (D4)

Al ver la distribución de los errores y ejemplos, deducimos que la influencia de la LM es más notable que la L2. Por otra parte, la influencia de la L2 disminuye a lo largo del tiempo del estudio, mientras que la de la LM no.

Es obvio que la evolución es positiva del grupo A al grupo C. Sin embargo, la cifra aumenta rápidamente entre el grupo C y el grupo D. Por lo tanto, opinamos que este caso es susceptible de sufrir una fosilización, por ejemplo, **contaminación de los blancos* (B19, D7), **las basuras blancas* (B28) y **de una (sola) vez* (A5, D9).

Los errores producidos por la perífrasis y repetición ocupan el tercer grupo en número de errores. Son 9 casos (3 en el grupo A, 5 en el grupo B y 1 en el grupo D), lo que corresponde 3,00% de los errores semánticos y 2,63% de todos los errores léxico-semánticos en la muestra A.

Se trata de los casos en los que se sustituye a un lexema desconocido o dudoso por una perífrasis, o se refuerza de una manera redundante uno de los semas implicados en el lexema (Fernández, 1997). La mayoría de estos errores (6) son intralinguales, ya que son causados por el uso estratégico:

- **los jóvenes pueden estudiar como hacer la protección de nuestra tierra* (A12)
- **es importante que ir a hacer la protección de la tierra* (A12)
- **la contaminación que es causada por la tirada de los productos químicos desechos radiativos* (B2)
- **amplian área de vegetación a mejorar el ambiente atmosférico* (B28)
- **esos aguas contaminados probablemente entra en nuestro cuerpo humano* (D3)
- **es muy importante sober nuestras saludes de los seres humanos* (A11)

Los restos son interlinguales por la traducción literal del chino:

- *Y todo este no hubo alivio hasta el establecimiento de la fiesta (B10)
- *como los estudiantes de las universidades (B25)
- *es un más importante forma recorda las personas ir a proteger nosotros ambiente de la Tierra (B33)

En general, la evolución de este tipo de errores es positiva con los cursos, aunque aumenta ligeramente entre el grupo C y el grupo D.

Respecto a los errores por la confusión entre *ser* y *estar*, solo hay 8 casos registrados (4 en el grupo A, 3 en el grupo B y 1 en el grupo C), con un 2,67% sobre los errores semánticos y con un 2,34% sobre todos los errores léxico-semánticos en la muestra A.

En español existen dos signos lingüísticos distintos, mientras que en el chino e inglés solo hay uno. De ahí que los aprendices chinos confundan con frecuencia *ser* y *estar*, sobre todo, en el primer estadio de aprendizaje.

La relevancia de este tipo de errores se centra especialmente en la estructura «*ser/estar* + adjetivo». Registramos 3 casos en el grupo A, 2 en el grupo B y 1 en el grupo C. Así tenemos estos ejemplos:

- *El agua que pueden beber no está claro (A2)
- *El aire no está bien (A2)
- *el mundo es muy mal (A8)
- *la contaminación está cada vez más grave (B5)
- *el efecto invernadero está grave (B34)
- *la condición de aire no está muy bien (C13)

En estos ejemplos, los alumnos también confunden *bien-bueno* y *mal-malo* por la influencia del chino.

Por otro lado, aparecen 2 casos en los que confunden *ser* y *estar* en la estructura «*ser/estar* + participio»:

- **los ríos son contaminados también* (A13)
- **la Tierra está enfrente a algunas problemas, las cuales son relacionados con los humanos* (B2)

La evolución es positiva con los cursos, pues las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras disminuyes y en el grupo D no encontramos ningún error.

Como se ha visto anteriormente, el inglés afecta a la forma del léxico español. Asimismo, también afecta al significado del léxico. En este subapartado registramos 3 errores debidos a la interferencia del inglés en el grupo B, pero en otros grupos no encontramos ningún caso. Este grupo representa exclusivamente 1,00% de los errores semánticos. Así tenemos formas **significante* (*significativo*) B1, **carbón* (*carbono*) B13, **familiares* (*familias*) B33.

Por lo demás, nos parece que es conveniente poner de relieve los errores causados por el cambio de registro, aunque en la muestra A solo detectamos 3 casos (1 en el grupo A y 2 en el grupo D), con un porcentaje muy bajo (1,00% de los errores semánticos). En concreto, se refiere a “coloquialismo y cultismos inesperados y paso a registro oral” (Fernández, 1997: 75). En el grupo A encontramos un único caso en el que se usa *tíos* en vez de *hijos*:

- * *Si nadie protege el mundo, no habrá lugar para vivir. No podemos tener tíos.* (A8)

En el grupo D, registramos solo 2 errores:

- **La contaminación plástica es una de los problemas muy serious, porque ahora la gente no tiene una cosa más conveniente que los plásticos para llevar las diferentes cosas* (D3)

- *El coche es una necesaria cosa en nuestra vida, aunque tenemos muchos coches que pueden producir muchas contaminaciones, los coches no separan con la vida (D3)

Estos errores son intralinguales y se deben a la falta de distinción entre léxicos coloquiales y cultos o la falta de explicaciones en las clases.

Para terminar este apartado, hay que ver los casos semánticos pero no aparecen descritos en los puntos anteriores. Tampoco es relevante desde un punto de vista cuantitativo. En concreto, solo hay 6 desviaciones en esta muestra (2 en el grupo A, 2 en el grupo B y 2 en grupo C), lo que corresponde únicamente al 2,00% de los errores semánticos y al 1,78% de todos los errores léxico-semánticos.

Se trata del uso extraño de palabras en el contexto dado o del uso de una palabra por un todo de una unidad. Son errores intralinguales. Así como muestran los ejemplos:

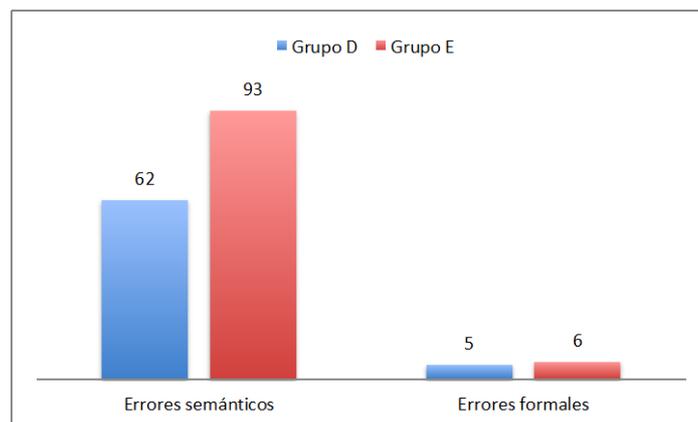
- *Más, apaga la luz si no usa la (A5)
- *Totalmente, proteger la tierra y cuidarla, vamos a vivir mejor (A10)
- *Si nos desarrollamos de todos modos, espero que no olvidemos esto y seamos la verdad más básica (B15)
- *algunas regiones e incluso países se verán abrumado, como Venecia (B22)
- *la reacción de animales (C1)
- *El destrozo del ozono (C1).

4.6.2.2 En función de manuales y métodos de enseñanza

En la muestra B, la cifra de errores relacionados con el significante y el significado del léxico asciende a 166. Comparativamente, las desviaciones vinculadas al significante son pocas que aquellas producidas por el significado. En concreto, en el grupo D hay solamente 5 casos vinculados al significante y 62 al significado. En el

grupo E registramos 6 errores relacionados con el significante y 93 con el significado. La distribución puede verse en el siguiente gráfico:

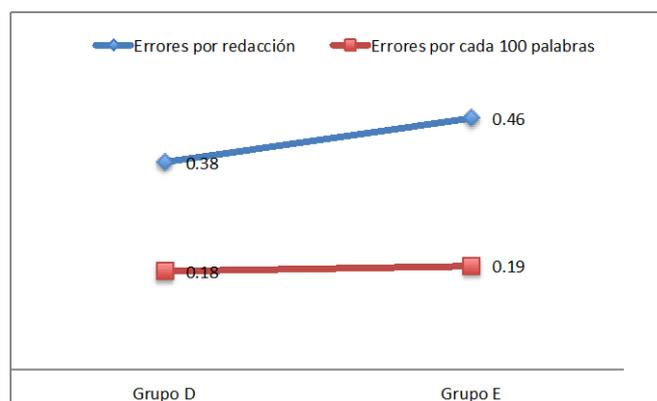
Gráfico 4.36. Distribución de errores léxico-semánticos en la muestra B



Fuente: elaboración propia

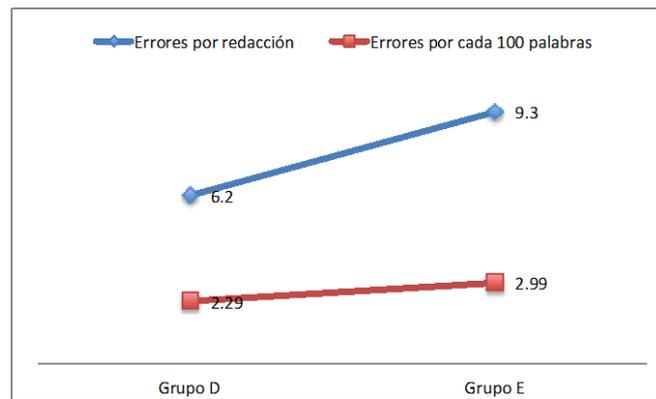
En los siguientes gráficos, podemos observar la evolución de errores formales y errores semánticos entre el grupo D y el grupo E, respectivamente.

Gráfico 4.37. Evolución de errores formales en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4.38. Evolución de errores semánticos en la muestra B



Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista de errores por redacción y por cada 100 palabras, observamos una evolución positiva entre el grupo D y el grupo E, pues las cifras aumentan., en el grupo E registramos más desviaciones léxico-semánticas que el grupo D.

4.6.2.2.1 Errores formales

Según la clasificación de errores formales en la muestra A, en este subapartado, el análisis de los errores formales también se realiza partiendo de las siguientes perspectivas: el uso de un significante español próximo, el préstamo del inglés y la formación no atestiguada en español.

4.6.2.2.1.1 Préstamo del inglés

Una vez llevado a cabo el análisis, detectamos 11 errores asociados a la forma, lo que representa 6,63% de los errores léxico-semánticos en la muestra B. Se observa que el mayor número de errores se centran en el préstamo del inglés (4 en el grupo D y 4 en el grupo E). Son errores interlingüales por la interferencia de la L2 de los aprendices chinos. Así encontramos las siguientes formas **serious* (*serios*, D3), **desert* (*desierto*, D4), **acres* (*hectáreas*, D9), **public* (*público*, E5), **opinion* (*opinión*, E7), **improve* (*promover*, E7), **bus* (*autobús*, E10).

4.6.2.2.1.2 Formación no atestiguadas en español

En lo que concierne a los casos producidos por la formación no atestiguadas en español, encontramos exclusivamente 2 en la muestra B (1 en el grupo D y 1 en el grupo E): **seguramos* (*aseguramos*, D3) y **simulármente* (*simultáneamente*, E7). Son errores intralinguales por la falta de atención o el desconocimiento del léxico en español.

4.6.2.2.1.3 Uso de significante próximo español

Para terminar, hay que ver errores vinculados al uso de un significante español próximo. Este tipo de errores son poco representativos según el número de errores porque solo registramos únicamente 1 caso en el grupo E: **espacios* (*especies*, E1)

En resumen, los errores aparecidos en el grupo D corresponden con aquellos encontrados en el grupo E tanto en la tipología como en el número. Tal como se ha explicado anteriormente, los alumnos suelen aplicar la estrategia de memoria y dedican mucho en la adquisición del léxico. Por lo tanto, parece que los diferentes manuales y métodos de enseñanza no afectan mucho al proceso de la adquisición del aspecto formal del léxico en español.

4.6.2.2.2 Errores semánticos

Igual que la muestra A, en la muestra B los errores semánticos son más numerosos que los errores formales. En este subapartado, seguimos la tipología de errores semánticos en la muestra A, es decir, se analizan en torno a estos aspectos: lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, calcos semánticos, confusión entre *ser* y *estar*, perífrasis y repetición, falsos amigos, registros no apropiados y otros. En total encontramos 155 errores vinculados al

aspecto semántico que ocupan el 93,37% de todos los errores léxico-semánticos en la muestra A.

Los errores asociados a lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto forman el grueso de las desviaciones que hemos analizado. Suman 102 casos (42 en el grupo D y 60 en el grupo E), lo que representa 65,81% de los errores semánticos en la muestra B).

En el apartado anterior hemos presentado las causas que ocasionan este tipo de errores, así que no vamos a repetirlos.

Tras el análisis, podemos apreciar numéricamente que de los 102 errores relacionados con lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, 42 corresponden a verbos (16 en el grupo D y 26 en el grupo E), 32 vinculados a sustantivos (18 en el grupo D y 14 en el grupo E), 13 asociados a adjetivos (3 en el grupo D y 10 en el grupo E) y son 15 los ocasionados por otros (5 en el grupo D y 10 en el grupo E).

Respecto a los verbos, los errores más frecuentes son aquellos de cambio (11 en el grupo D y 14 en el grupo E): *cambiar-convertirse-desarrollar-formar-establecer-cortar-reducir-construir-crear-avanzar-elevar-agregar*. Como hemos expuesto ejemplos del grupo D en el subapartado 4.6.2.1, de ahí que veamos ejemplos encontrados en el grupo E.

- **planta más árboles y cortar menos* (E1)
- **depués es necesario que se reducen los recursos hídricos* (E2)
- **A los gobiernos tienen que construir las reglas a las empresas contaminaciones* (E5)
- **En el año 1970, una celebración se creó* (E7)

Los verbos de la cognición son menos significativos. Encontramos exclusivamente 4 casos en la muestra B (1 en el grupo D y 3 en el grupo E). Así tenemos

- **segundo, comprender cómo ahorrar recursos* (D9)

- *La importancia de este festival radica en evocar la conciencia humana (E1)
- *El día mundial de la tierra es una forma efectiva para pronunciar el estado del medio ambiente (E5)

Otros pares o grupos verbales son:

*Impulsar-ayudar: *Así que la celebración del Día Mundial de la Tierra es una actividad que es muy necesaria, la cual nos puede impulsar a conocer más sobre aquellos problemas fatales (D1).*

*Cavar-excavar: *las personas talan árboles y cavan más minas de carbón (D5).*

*Partir-empezar: *debemos partir de hacer a los siguientes aspectos (E1).*

*Ser-hacer: *porque en la calle es tan calor y lesiona en rayo ultravioleta (E5).*

*Tomar-beber: *La contaminación de las aguas causa que falta el agua limpio para que tomemos (E8).*

En cuanto a los sustantivos, registramos varios errores en estos dos grupos. En este subapartado presentamos solamente algunos ejemplos.

*Dolor-pena: *Cuando solo hay seres humanos en la tierra, es un dolor del desarrollo humano (D4).*

*Hueco-agujero: *la capa de ozono que protege a los humanos presenta huecos (D7).*

*Festival-día festivo: *La importancia de este festival radica en evocar la conciencia humana en el cuidado de la tierra (E1).*

*Decenio-década: *Desde el decenio de 1990 (E4).*

*Camino-calle: *no tiremos las basuras en el camino (E8).*

En resumen, las causas que ocasionan este tipo de errores son complicados, en ocasiones se tratan de una mezcla de factores lingüísticos y no lingüísticos. Sin embargo, hay que afirmar que la interferencia del chino es muy fuerte. Por otro lado, desde las perspectivas de el número de errores, así como errores por redacción y

errores por cada 100 palabras, se observa que los estudiantes del grupo E encuentran más dificultades en la distinción de lexemas no intercambiables a un mismo semántico que aquellos del grupo D.

El segundo tipo de errores es los producidos por el calco semántico. En la muestra B, apuntamos 20 casos: 16 en el grupo D y 19 en el grupo E, los que representan 10,32% y 12,26% de los errores semánticos en la muestra B, respectivamente.

En concreto, encontramos 29 casos ocasionados por la interferencia del chino (14 en el grupo D y 15 en el grupo E); 1 error vinculado a la interferencia del inglés en el grupo E y 5 relacionados con la interferencia conjunta del chino y del inglés (2 en el grupo D y 3 en el grupo E). A continuación vamos a ver algunos ejemplos en el grupo E porque hemos presentado el grupo D en el subapartado anterior (§ 4.6.2.1).

Interferencia del chino: **no utilice los artículos de una sola vez como sea posible (E1), *Debido al aumento de la población y el aumento de la escala de las actividades de producción (E4), *En China cuando está en verano las personas que viven en ciudad preferían quedar en casa (E5), no usar bolsas blancas cuando ir al supermercado a comprar (E10).*

Interferencia del inglés: **el medio ambiente ha enfrentado a muchas amenazas severas como el efecto invernadero, la eroción del suelo, el esmog (E3).*

Interferencia del chino y del inglés: **esta cosa llamó mucha atención por todo el mundo (E7), *Más y más personas van a trabajar conduciendo (E9).*

En resumen, los errores causados por el calco semántico en la muestra B mantienen una correspondencia tanto en la tipología como en el número de errores con aquellos en la muestra A. La mayoría de estos errores son producidos por la

transferencia negativa de la LM de los participantes. Además, encontramos algunos casos comunes en ambos grupos, como **una sola vez*, **bolsa blanca*, etc.

En cuanto a la perífrasis y repetición, apuntamos solamente 5 errores (2 en el grupo D y 3 en el grupo E). Entre ellos, 2 son relacionados con el hecho de que se sustituye a un lexema desconocido o dudoso por una perífrasis y los otros son generados por la repetición. Así, tenemos los siguientes ejemplos

- **Uno de los problemas más graves es la grave contaminación del aire* (D2)
- **la destrucción de las personas* (E2)
- **cada día necesitamos utilizar las materias de madera* (E7)

Estos son errores intralinguales por el uso de un mecanismo o una estrategia con el objetivo de explicar algún lexema desconocido o por la carencia del conocimiento semántico que se refiere a la redundancia semántica. Los siguientes ejemplos son errores interlinguales por la interferencia del chino:

- **esos aguas contaminados probablemente entra en nuestro cuerpo humano* (D3)
- **proteger la vegetación verde* (E1)

En el grupo D no encontramos ningún error ocasionado por la confusión entre *ser* y *estar*, mientras que en el grupo E registramos 3. De éstos, hay 2 corresponden a la estructura «*ser/estar* + participio» y 1 vinculado a la «*ser/estar* + adjetivo». Vamos a ver los ejemplos:

- **la calidad de la atmósfera es afectado* (E4)
- **si la tierra no estuviera adecuada a vivir, sería el fin de la humanidad* (E5)
- **cuando la rana sienta el agua es caliente* (E5)

Son errores interlinguales por la interferencia de la LM y L2. En realidad, los verbos *ser* y *estar* pueden combinarse con tanto adjetivo como participio, pero

semánticamente expresan distintos significados. De modo que se requiere dedicar mucho énfasis al distinguir *ser* y *estar*.

Respecto a los errores asociados al cambio de registro, registramos 6 casos (2 en el grupo D y 4 en el grupo E). Sin embargo, son ocasionados por el uso de la palabra *cosa*. Solo presentamos los casos encontrados en el grupo E porque en el subapartado anterior (§4.6.2.1), hemos visto los ejemplos del grupo D. Así, tenemos

- **la selva tropical Amazónica fue estropeado por las empresas transnacional, esta cosa llamó mucha atención por todo el mundo (E7)*
- **deben hacer unas cosas para evitar que no tenemos casa a vivir (E10)*

Eso se debe a la interferencia del chino porque su equivalente en la lengua china pertenece a un registro formal y culto. Por eso, son errores interlinguales.

Por último, apuntamos exclusivamente 4 desviaciones semánticas que no aparecen descritos en los puntos anteriores en el grupo E. Dentro de éstos, 2 se deben al uso de locuciones pero no son adecuadas en el contexto dado:

- **En tercer lugar, la educación de los niños es muy importante, por lo que debemos partir de los niños pequeños (E2)*
- **A lo largo del desarrollo de la economía, el medio ambiente ha enfrentado a muchas amenazas severas como el efecto invernadero (E3)*

Se tratan de errores interlinguales por la traducción literal del chino.

Otros 2 casos hacen referencia al uso extraño de palabras en un contexto determinado y son errores intralinguales:

- **la cambia de la forma de aire es causa de un serie de problema como la subida del nivel del mar (E5)*
- **es una manera para tomar las atenciones de todo el mundo a proteger la Tierra (E8).*

4.7 Conclusiones

En la parte de las conclusiones, contestamos las prepuestas propuestas en el apartado 4.1.

A partir del punto de vista general, en la muestra A y B los errores cometidos con mayor frecuencia por nuestros participantes son los morfosintácticos según el número de errores y las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras; los que representan más porcentaje en los estudiantes en estas muestras son el verbo, el artículo, la preposición y el pronombre. El segundo tipo de errores frecuentes en la muestra A es los errores fonó-ortográficos, mientras que en la muestra B son los errores léxico-semánticos. No obstante, observamos que los errores fonó-ortográficos en ambas muestras se centran en la mayúscula y minúscula y signos de puntuaciones. Por su parte, los errores semánticos en las dos muestras son muy numerosos que los formales.

En cuanto a las causas de todos los errores, una vez analizado el corpus, se ha podido comprobar que predominan en la producción escrita de los estudiantes de las dos muestras los errores fonó-ortográficos y morfosintáctico intralinguales según el número de errores, mientras que en los errores léxico-semánticos, en su mayoría son interlinguales. Además, encontramos más casos que son provocados por la interferencia del chino, se refiere a la traducción literal o la omisión. También registramos algunos debidos a la interferencia del inglés o de la interferencia conjunta del inglés y del chino.

Desde la perspectiva del análisis de errores en la muestra A, hemos presentado en total 1.722 errores. La mayoría de estos errores son morfosintácticos (54,94% de

todos los errores en la muestra A) y eso revela que los estudiantes chinos encuentran muchos problemas en la producción en texto. Numéricamente, los errores en el verbo, la preposición y el artículo suman el 64,59% de todos los errores morfosintácticos, seguidos por el pronombre, la conjunción, el sustantivo y grupo nominal, el adjetivo, el orden oracional y el adverbio. El verbo, la preposición y el artículo son más problemáticos porque, por una parte, el chino no tiene la preposición y el artículo y carece de la flexión verbal, esta gran distancia lingüística entre el chino y el español provoca muchos problemas. Por otra parte, los usos de estas unidades gramaticales son muy complicados y difíciles de manejar. Además, el inglés en ocasiones también origina errores por la falsa analogía. Eso coincide con las respuestas del cuestionario, esto es, los informantes opinan que experimentan la influencia de su LM y L2.

Al ver la evolución de los errores morfosintácticos, observamos que en general se disminuyen estos errores a lo largo del aprendizaje, en el grupo A se suele encontrar más errores y las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras son muy altas, mientras que en el grupo D se registran menos desviaciones y las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras son las más bajas. En ocasiones, las cifras del grupo C aumentan ligeramente pero son menos significativas. A veces podemos observar un estancamiento con los cursos. La evolución negativa y el estancamiento de errores se pueden deber a la fosilización de algunos aspectos que no tienden a desaparecer a lo largo de los cursos, como por ejemplo, la concordancia, modos verbales, omisión o adición de la conjunción, el pronombre se, omisión o adición del artículo, confusión entre la forma del singular y del plural del sustantivo, omisión de la preposición, etc.

Además, se ve que los errores provocados por la interferencia del chino son más que aquellos ocasionados por la interferencia del inglés. Por otro lado, en el grupo D registramos menos errores interlinguales que en otros grupos y los errores interlinguales no disminuyen del grupo A al grupo C.

También hemos presentados 434 errores fono-ortográficos en la muestra A. Los más problemáticos son los vinculados a la mayúscula y minúscula y a los signos de puntuación, lo que representa 69,59% de todos los errores fono-ortográficos. Nos

llama atención que los informantes cometen tantos errores en estos dos aspectos. Eso se debe a que, por un lado, en el idioma chino se usan caracteres chinos, en este sentido, el sistema de escritura en chino distancia lingüísticamente mucho de la española. Asimismo, solo coinciden parcialmente los usos de signos de puntuación en chino y en español. Por otro lado, les faltan explicaciones a los alumnos chinos, de modo que les resulta difícil dominar las reglas totalmente. Es verdad que el inglés tienen muchas similitudes con el español en las reglas del uso de signos de puntuación y de mayúscula y minúscula, sin embargo, en el cuestionario la mayoría de los encuestados creen que no tienen un conocimiento claro y sistemático del inglés, por eso, algunos alumnos no recurren al inglés. Además, algunos usos no correspondientes con los en español pueden producir errores.

Si nos fijamos en la evolución de los errores vinculados a signos de puntuación, encontramos que aunque se representa una evolución positiva del grupo B al grupo C, las cifras son altas que en el grupo A. Si observamos la evolución de los errores relacionados con mayúscula y minúscula, se ve que las cifras entre el grupo B y el Grupo C aumentan.

Respecto a la evolución otros tipos de errores fonó-ortográficos, tampoco es positiva, ya que las cifras del grupo C aumentan y las cifras del grupo B son las más bajas.

Partiendo de nuestra hipótesis en la que hemos propuesto que con el desarrollo de los conocimientos de español, se va a descender el número de errores asociados a la fonética y a la ortografía, pero no sucede. Eso se debe a la fosilización de algunos errores, por ejemplo, la adición u omisión de coma, la omisión de tilde, elección errónea de letras, etc. Intuimos que los errores fonó-ortográficos son ocasionados por la falta de atención suficiente por parte de manuales de ELE ni profesores y el descuido de los alumnos.

No debemos ignorar las causas de este tipo de errores. En resumen, los errores interlingüales por el chino son más numerosos que aquellos debidos al inglés. Además, observamos que la influencia del chino y del español no reduce con los cursos ni desaparece.

Asimismo, querríamos indicar que los errores fono-ortográficos no suponen una especial dificultad que van a generar muchos problemas si tenemos solamente en cuenta la efectividad de la comunicación, pero dificultan la comprensión escrita. Por eso, opinamos que tanto los profesores como los estudiantes deben prestar más atención en estos aspectos.

Una vez analizados errores léxico-semánticos registrados en la muestra A, no es nada sorprendente que se recogen más errores semánticos que los formales, ya que para la adquisición de léxicos formales se necesitan memorizar y los alumnos ya se han acostumbrado a la memorización. Según las respuestas del cuestionario, la mayoría de los informantes prefieren usar la estrategia de memorización en el aprendizaje de español. Por eso, no tienen muchas dificultades en este aspecto.

Los errores léxicos formales tienen que ver principalmente con el préstamo del inglés (47,37%) y el uso de significante próximo español (44,77%). Los alumnos recurren al léxico inglés cuando no conocen léxicos españoles o no prestan atención. Según los resultados, observamos que la influencia del inglés no reduce a lo largo de los cursos.

No obstante, se necesita dedicar mucho tiempo en aprender el léxico de manera contextualizada, reforzando y ampliando las uniones asociativas de los elementos léxicos, por eso, la adquisición del léxico no se limite a memorizar lista de palabras de cada lección, en realidad, es un proceso cognitivo mucho más complejo. Según los resultados, la gran parte de los errores son interlingüales (81,90%), así que se necesita dedicar mucho tiempo en aprender el léxico de manera contextualizada, reforzando y ampliando las uniones asociativas de los elementos léxicos. Por otra parte, recomendamos usar el diccionario el monolingüe.

Para investigar la interlengua, tenemos que ver la evolución de errores. Si nos fijamos en la evolución de errores léxicos por redacción y por cada 100 palabras, observamos una evolución positiva, aunque la cifra de errores por redacción en el grupo C aumenta. Eso se debe a que en el grupo C se recogen muchos errores debidos al préstamo del inglés. En cuanto a la evolución de errores semánticos, partimos de la hipótesis de que los participantes no iban a tener tantos errores por el aspecto

semántico. Sin embargo, tras del análisis, este tipo de errores es muy frecuente que aparece en las redacciones. Desde el punto de vista cognitivo, la influencia del chino y del inglés no reduce con los cursos, porque el semántico está relacionado con la cultura y el pensamiento, de ahí que los alumnos deban aplicar estrategias útiles y no aprender de memoria listas descontextualizadas de palabras. Por su parte, los profesores tienen que explicar el vocabulario con abundantes ejemplos.

Ahora llegamos a concluir el análisis de errores en la muestra B (720 errores). Numéricamente, detectamos 399 vinculados al morfosintácticos, lo que representa 55,42% de los errores en la muestra B. En el grupo D los errores más frecuentes están relacionados con el verbo, la preposición, el artículo y seguidos por el pronombre, el sustantivo y grupo nominal, la conjunción, el adjetivo y el orden oracional. Por su parte, en el grupo E los errores más numerosos son vinculados al verbo, seguidos por el artículo, la preposición, el pronombre, el sustantivo y grupo nominal, el adjetivo, la conjunción, el orden oracional y el adverbio.

En general, la distribución de los errores morfosintácticos en ambos grupos es parecida y esta distribución coincide con la de la muestra A. En este sentido, intuimos que para los estudiantes chinos, los errores más problemáticos son el verbo, el artículo, la preposición y el pronombre, ya que distancian lingüísticamente mucho del conocimiento lingüístico en chino. Por su parte, el inglés en general ayuda a los estudiantes chinos aprender y adquirir el español, como por ejemplo, el inglés y el español comparten reglas en el uso del artículo. Sin embargo, en ocasiones también genera errores por la falsa analogía. En este sentido, el chino y el inglés sí afectan a la adquisición y el aprendizaje de español, lo que corresponde a las respuestas de los informantes.

En términos comparativos, en el grupo E siempre encontramos más errores (112 frente a 287). Si observamos las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras, las cifras en el grupo E también son más altas que en el grupo D. Tal y como hemos presentado, los profesores del grupo D usan el manual Prisma y utilizan el método natural y comunicativo, no imparten la gramática ni emplean la LM. Por la falta de explicaciones gramaticales, observamos que los estudiantes del grupo D

encontrar más errores morfosintácticos en la producción escrita que otro grupo de estudiantes, cuyos profesores suelen usar el método tradicional. En resumen, distintos manuales y métodos de ELE influyen la adquisición de la competencia escrita para los estudiantes chinos.

Como el chino distancia mucho del español desde el punto de vista de la lingüística, los estudiantes no pueden recurrir a su LM para facilitar el aprendizaje de español. Por otro lado, la mayoría de ellos no tienen un conocimiento claro y sistemáticos del inglés, es decir, no dominan el inglés totalmente, por eso, en ocasiones no pueden acudir al inglés. En este contexto, necesitan explicaciones gramaticales del español para que conozcan las reglas. Además, para los alumnos del nivel cero o básico del español, el empleo adecuado del chino les ayuda a entender explicaciones de las palabras y estructuras difíciles de la lengua meta.

El segundo tipo de errores muy cometidos en la muestra B es errores léxico-semánticos. Igual que los errores morfosintácticos, en el grupo E registramos más errores léxico-semántico que en el grupo D según el número de errores y las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Si nos fijamos exclusivamente en los errores léxicos formales, en realidad, tanto en el número de errores como en las cifras en solo hay pequeñas diferencias, sobre todo, en las cifras de errores por cada 100 palabras (0,19 frente a 0,18). Eso se debe a que la adquisición del léxico formal requiere la estrategia de la memorización y los estudiantes chinos ya se han acostumbrado a esta estrategia, por eso, los manuales y métodos de ELE no afectan a la adquisición del significante del léxico en español. No obstante, la adquisición de una unidad léxica requiere mucho más que la simple memorización del significante, se requiere la comprensión del significado, así como el contexto dado, las relaciones combinatorias de unas palabras con otras.

Teniendo en cuenta la comparación intergrupala de los errores semánticos, en el grupo E se recogen más casos, además, las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras en este grupo son más altas que en el grupo D (9,3 frente a 6,2; 2,99 frente a 2,29).

Por un lado, tal y como hemos presentado en el capítulo II, en *Español Moderno* se da un bloque de léxico en cada lección y, en ocasiones, se añaden vocablos adicionales. Por lo demás, a partir de la lección 10 del primer tomo, se ha sustituido la parte de fonética por algunos vocablos muy usuales junto con ejemplos, que en realidad son vocablos de varios significados y usos. Por su parte, en *Prisma* no se divide en el bloque de léxico, sino que comprende el léxico, la gramática, la cultura y el ejercicio. No hay ejemplos ni explicaciones del léxico. Por otro lado, de acuerdo con Yang (2013: 22), “los manuales son ejes de una clase”, los profesores que usan el *Español Moderno* explican el bloque del léxico y la parte de algunos vocablos muy usados junto con ejemplos. Como en el *Prisma* no hay tales bloques, así que cada profesor decide qué va a impartir.

En este contexto, algunos profesores que usan *Prisma* no prestan mucha atención al significado y al uso del vocabulario, por eso, los estudiantes del grupo E encuentran más dificultades en el aspecto semántico del léxico.

Por último, detectamos en total 155 errores fono-ortográficos. Dentro de éstos, 54 vinculan a signos de puntuación. En el grupo E encontramos 33 y en el grupo D hay 21. Si observamos las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras, notamos que los estudiantes del grupo E tienen más problemas que los del grupo D.

En *Español Moderno* se incluye una parte muy reducida de signos de puntuación y en *Prisma* no hay explicaciones del uso de signos de puntuación. Pero estos errores se deben en gran medida a estrategias de sobregeneralización, evasión o inducción. La influencia de los manuales no es muy notable.

En cuanto a los errores relativos a la mayúscula y minúscula, así como letras, tilde, y confusión de grafemas para el mismo fonema, en el grupo E los errores son más numerosos que en el grupo D. Intuimos que los manuales y métodos de ELE afectan a este resultado. Esto es, en *Español Moderno* (vol.1) hay bloques de la ortografía, a pesar de que es reducida, como por ejemplo, se presentan algunos usos de mayúscula y minúscula, y de tilde. Además, en las primeras ocho lecciones, se ofrece la parte de fonética en la que se muestra la articulación de cada letra del alfabeto español a través de dibujos, y después se proponen la explicación en chino y

ejercicios de pronunciación de las diferentes letras y fonemas. Sin embargo, en *Prisma* (A1), no se incluye contenidos ortográficos y en contenidos gramaticales de la primera unidad se ofrecen solo una tabla del alfabeto, un audio y un ejercicio. Por otra parte, los profesores del grupo D imparten la parte de ortografía y de fonética en las aulas, y los profesores del grupo E deciden qué contenido imparten, y algunos de ellos no prestan atención a tilde, mayúscula y minúscula, etc., por tanto, a no exigir su corrección.

En resumen, al ver el análisis de errores sacamos estas conclusiones:

- 1) Para los alumnos chinos de español, la más problemática es la morfosintaxis. El número de los errores léxico-semánticos y de los fono-ortográficos es casi equivalente.
- 2) Dentro de los errores morfosintácticos, los más cometidos vinculan al verbo, la preposición, el artículo y el pronombre. Por su parte, los errores fono-ortográficos tienen que ver principalmente con signos de puntuación y el uso de mayúscula y de minúscula. En cuanto a los errores léxico-semánticos, los semánticos son más numerosos.
- 3) Se encuentran más errores interlinguales que intralinguales en el análisis de errores léxico-semánticos, en cambio, se recogen más errores intralinguales que interlinguales en el análisis de errores morfosintácticos y fono-ortográficos.
- 4) En la interlengua, la interferencia del chino es más notable que la interferencia del inglés, además, no reducen dichas interferencias a lo largo del aprendizaje.
- 5) En la interlengua, algunos errores se corrigen por transcurrir el tiempo, mientras que algunos errores fosilizan en el proceso de la adquisición de español.
- 6) Los manuales y métodos de ELE afectan a la adquisición de la competencia escrita.

Desde el punto de vista didáctico, los profesores tanto locales como extranjeros deben prestar más atención a la explicación de signos de puntuación. Pueden comparar el uso de signos de puntuación entre las tres lenguas para que los estudiantes chinos vean las diferencias.

Por otra parte, creemos que no es aceptable el rechazo del método Gramática-Traducción. A través de la comparación entre el grupo D y el grupo E, se ve que los estudiantes chinos tendrían más dificultades sin explicación de la gramática, de modo que creemos que deben mezclar el método Gramática-Traducción, el método Directo y el método comunicativo para que los estudiantes desarrollan todas las competencias. Además, sostenemos que los profesores pueden recurrir al conocimiento del inglés y del chino cuando estas lenguas comparten similitudes. De acuerdo con el autor Long (2000), “para aprender el uso gramatical, resulta ventajoso un tratamiento implícito e inductivo” (p. 183), por eso, proponemos la enseñanza inductiva y los profesores pueden diseñar actividades y corregir los errores en casos necesarios.

Por último, llegamos a la enseñanza del léxico. Por un lado, opinamos que los profesores deben enseñar el léxico a través de abundantes ejemplos. Además, hay que trabajar el léxico integrado en un tipo de texto actual o en la situación real. Es recomendable el uso del diccionario monolingüe, porque una palabra en chino puede tener varias traducciones al español y viceversa. En este caso, los estudiantes cometen errores en el uso del léxico por la ignorancia del contexto. Además, tanto los profesores como los alumnos tienen que prestar atención a falsos amigos entre el inglés y el español.

- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23 (41), 101-125.
- (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum* 5, 17-35.
- Almeida Filho, J. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Alonso Rey, M^a. R. (2011). *La transferencia en la producción escrita PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL*. [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional UN. <http://hdl.handle.net/10366/115528>
- Anglada Escudé, M. & Zhang, X. (2012). El método Español Moderno (vol.1): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, 6, 47-70. http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf Fecha de consulta 26.10.2019
- Arriaga Agrelo, N. (2004). La situación del español y su enseñanza en la República Popular China. *Centro Virtual Cervantes*. 84-92. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/10_arriaga.pdf
- Baralo Ottonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Blanco Pena, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania* 96(1), 97-109. <https://muse.jhu.edu/article/502953/pdf>

- Brown, D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bueso Fernández, I. & Casamián Sorrosa, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre español e inglés*. Editorial Edinumen.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 1-8). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamorro, M^a. D. (2008). La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica. <https://es.scribd.com/document/76988377/5-Lola-chamorro-Expresion-Escrita-Teoria-Practica>
- Chen, C. (2018). *La transferencia del inglés en el aprendizaje del español para alumnos chinos*. [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional UN. <http://hdl.handle.net/10366/139488>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Consejería de Educación de la Embajada de España en China. <http://www.educacionyfp.gob.es/china/dam/jcr:fde1d6c9-4dd1-4b6c-bd72-8139508b186e/mapa-centros-primaria-secundaria-oct2015.pdf>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors, *IRAL* 5, 161-170.
- (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, *International Review of Applied Linguistics* 9(2), 147-160.
- Cortés Moreno, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadores. En N. M. Contreras

Izquierdo, M., Anglada Escudé & J. M., Blanco Pena (eds.), *Monográficos SinoELE* (10), 173-208. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

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* 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

De Angelis, G. y L. Selinker (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.

Dewaele, J. M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language modo continuum. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.

Centro Virtual Cervantes (1997-2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Dong, Y. S. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Manila. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf

Dong, Y. S. & Liu, J. (2014). *Español Moderno (Vol. I)*. Beijing: Editorial Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.

Dulay, H. y M. Burt (1972). Gofing: an Indicator of Children's Second Language Strategies. *Language Learning* 22 (2), 235-252.

El español, nueva asignatura del bachillerato chino. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

— (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández Jódar, Raúl (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* [tesis doctorado no publicada. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań]. <http://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fries Charles, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language [M]*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galoso Camacho, M.^a V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>

García Arranz, A. (1986). *Manual de gramática inglesa comparada*. Madrid: Edi-6.

- García González, J. E. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: Principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *Philologia Hispalensis* 12, 179-194.
- Gass, S. (1996). Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. En W., Ritchie, & T., Bhatia, (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academia Press.
- Gass, S. y L. Selinker (1994). *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gili Gaya, S. (1980 [1961]). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- González Araña, C. & Herrero Aísa, C. (1997). *Manual de gramática española. Gramática de la palabra, de la oración y del texto*. Editorial Castilla.
- González Puy, I. (2012). El español en China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2012. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm
- (2018). El español, un valor en alza en China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2018. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm Fecha de consulta 29.10.2019
- Gómez Torrego, L. (2011[1997]): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Grosjean, F. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualismo: Language and Cognition*, 1.

- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. Lambert y E. Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy*. Ámsterdam: John Benjamins.
- López Salinas, M.^a del Pilar (2001). Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos, en *Forma. Formación de Formadores, 2. Interferencias, cruces y errores* (pp. 101-107). Madrid: SGEL.
- Lu, J. S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: Gráficas Escorial S.L.
- (2005). La enseñanza del español en China. En Ignatieva, N. y Vitoria Zamudio (eds.) *Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de texto del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. 68-83). México: CELE.
- (2007). La lengua de Cervantes en tierra de Confucio. *IV Congreso Internacional de la lengua española: Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad. Cartagena de Indias*. <https://congresosdelalengua.es/cartagena/paneles-ponencias/unidad-diversidad/jingsheng.htm>
- (2008). Distancia interligüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca Pacífico*, 11. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=433747602004>
- (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M.^a V., Pavón & R. Santamaría (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el mundo*, (pp. 63-76). Madrid, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (XXV Congreso Internacional).

- Marco Martínez, C. & Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectiva. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14.
- Martínez Agudo, J. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Grupo editorial universitario.
- Martínez, J. A. (1989). *El pronombre II. Numerales, Indefinidos y Relativos*. Madrid: Arco Libros.
- Ministerio de Educación de República Popular de China (2017). *New English Curriculum for Chinese Senior Middle Schools*. <http://www.sinobook.com.cn/upload/2018/01/17/20180117090551326.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2018). *El mundo estudia español 2018*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/22602/19/0>
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production". En H.W., Dechert & M. Raupach (eds.), *Interlingual processes* (pp. 179-194). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nemser, W. (1971). Aproximative systems of foreign language learners. *International review of applied linguistics*, 9(2), 115-123.
- Odlin, T (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Pan, L. T. (2005). La reforma de la escritura china: la simplificación. *Estudios de Asia y África*, XL (2), (pp. 445-464). México: El Colegio de México.

Pozzo, María Isabel, & Soloviev, Konstantin (2011). Culturas y lenguas: La impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12(24), 171-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31121089002>

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Calpe.

Richards, J. & T. Rodgers (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rodríguez Del Río, M^a Del Carmen (2003). *Factores de distinción acústica en las consonantes oclusivas en inglés y español*. [Tesis doctoral no publicada. Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UN. <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/429>

Rodríguez Ruiz, M. & García-Merías, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 1-9.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Ruiz Morillas, Nuria (2019). La calidad del sistema universitario en China: la Liga C9 y la clasificación de Shanghái. *Estudio de Asia y África* 54, 2(169), 203-228.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- 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].
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Colección Tesis doctorales. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza de español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General linguistics*, 9(2), 67-92.
- (1972). *Interlanguage*. En *IRAL*, X (2), 209-231.
- (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Selinker, L. & Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: the 'Multiple Effects Principle'. En S., Gass & L., Selinker (eds.), *Language transfer in Language Learning* (pp. 97-216). Amsterdam: Benjamins.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Swannel, J. (1993) *The Oxford Modern Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Tu, T. (2000). Algunas consideraciones sobre un ideal diccionario bilingüe español-chino en el aprendizaje de ELE. *En Actas XI ASELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_069_9.pdf
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>.
- Varela Rivera, Natalia (2014). La pronunciación del chino para hispanohablantes. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental* 04, 36-50. <https://www.raco.cat/index.php/asiademica/article/view/286851>
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Yang, M. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Suplemento SinoELE*, 2, S1-S66. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Yang, T. D. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE*, 8, 17-41. https://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf
- Zhang, Y. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Institucional UN. <http://hdl.handle.net/10347/15220>
- Zhang, Z. B. (2009). *A new english grammar coursebook*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Zhao, L. T. & Zhu, J. J. (2010). China's higher education reform: What has not been changed? *East Asian Policy* 2(4), 115-125.
- Zhao, S. Y. (1999): *Comparación bilingüe entre el chino y el español*. Pekin: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhao, W. X. (2014). *Perspectivas de la transferencia del español como L3* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UN. <https://eprints.ucm.es/28206/1/T35682.pdf>
- Zhou, Q. (2017). *El "Examen nacional de Español para los estudiantes de filología Española" EEE-4: análisis y vinculación al MCER* [tesis de doctorado no

publicada, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional UN. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405855#page=1>

Zhu, F. F. (2001). Actividades prácticas en el aula: Manual complementario del manual “*Español Moderno*”. *Suplemento SinoELE*, 2, S1-S136. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Universidades con departamentos de español de 1952-1999

Nombre de universidades al	Año de la fundación de departamento de español
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (北京外国语大学)	1952
Universidad de Economía y Comercio Exterior (对外经济贸易大)	1954

学)	
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (上海外国语大学)	1959
Universidad Normal de la Capital(首都师大学)	1960
Universidad de Pekín (北京大学)	1960
Universidad de Nankín (南京大学)	1964
Universidad de Estudios Internacionales de Pekín (北京第二外国语学院)	1964
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (北京语言大学)	1965
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (广东外语外贸大学)	1965
Universidad de Lenguas Extranjeras de Xi'an (西安外国语大学)	1965
Universidad de Lenguas Extranjeras de Tianjin (天津外国语大学)	1974
Universidad de Ciudad de Pekín (北京城市学院)	1999

ANEXO 2: Las redacciones

Grupo A

A1

El Día Mundial de la Tierra es una festividad que se celebra en honor a todo que nos la tierra da. Como la gente que vive en la tierra, creo que tenemos la misión de protegerla, para nosotros, para también la generación próxima. Bastante gente hacelo bien, pero todavía hay muchos problemas por resolver. Por ejemplo, se hace mucha basura innecesaria todos los días, el resto de la comida y los papeles no utilizados. En realidad, es muy importante, hay muchas cosas que podemos hacer. Apaga la

televisión y la luz cuando vayas. Solo compra lo que necesitas y utilízalo bien. Si todos se esfuerzan por proteger el medio ambiente, vamos a tener un mundo mejor. Además, vamos a ser personas agradecidas. Por el último, no olvides cumplir tu deber.

A2

La tierra es la casa de todas las gentes. Pero ahora, muchas personas no prestan atención a los problemas medioambientales. El agua que pueden beber no está claro. Los animales tienen que salir sus casas como las personas desean una ciudad moderna. Qué más, hay personas que les gusta matar animales, para dinero, y también para divertirse. El aire no está bien y de vez en cuando respirar es muy difícil. Hay muchos problemas medioambientales más, pero las gentes les piensa dinero más que nuestra casa, la tierra. Tenemos que prestar más atención a la crisis ambiental que sufre nuestro planeta. Si no hay la tierra, no hay las personas. Eso es un problema importante.

A3

Todo el mundo conoce un poco o mucho los problemas que existen en la tierra. Vivimos en la que presta las cosas diversas, es decir, la tierra es la condición que nos ayuda para existir. Pero ahora, hay muchos comportamientos malos que causan los problemas sobre la contaminación ambiental. No podemos seguirlo. Creo que cada persona necesita proteger la tierra con esfuerzo. Desde esto, la celebración es muy importante, porque nos ayuda sabemos la importancia sobre los problemas. Para existir mejor, tenemos que proteger la tierra. El Día Mundial de la tierra significa mucho, no solo para advertirnos que la tierra está en una situación peligrosa, sino también para esperarnos hacer algo. Para dejarnos conocer la importancia sobre los problemas, creo que puede poner la información por internet, más gente puede saberla. El mundo parece nuestra casa, por eso, no podemos romper el medio de la tierra. Espero que hagamos más cosas provechosas para ella. Podemos mejorar el medio poco a poco, pero no dejemos de hacerlo por ningún motivo.

A4

Hoy en día, nuestra vida es mejor con buena economía. Tanto las comidas como los juegos son diversos, nos dejan más felices. Pero al mismo tiempo, la vida del mundo no es tan buena como nosotros humanos.

Por ejemplo, primero, para los animales, sus vidas son peor que nuestras. Como la población de los humanos ser más y más, las comidas se necesitan más que antes. Por eso, muchos animales se necesitan y se mantan para que nosotros tengamos las comidas suficientes. Al mismo tiempo, cuando nos preparamos para las comidas, hay que utilizar muchas otras cosas y algunas de ellas no son buenas para el mundo. Además, siempre perdemos muchas comidas sin las terminamos. ¡Cuántas vidas se pierden! Los animales ya no son fuertes como nosotros y hay que no se comen. En segundo, los coches producen mucho gas malo y el aire no es tan buena como antes. No solo los humanos respiran el aire que no es sano sino también el medio ser peor y peor. En definitiva, nosotros, los humanos, no hacemos bien ahora. Más y más gente olvidan que el mundo es nuestra madre y otras vidas son nuestras amigas.

Cada una persona tiene las opiniones diferentes para el tema de Por qué y Cómo proteger el mundo, pero me parece que es más importante que tengamos que trabajar mucho juntos para que el mundo sea mejor. Solo hablamos del tema pero no hacemos nada. Sin hacer con realidad, nunca vamos a dejar el mundo ser más bonito.

A5

Ahora, Todo el mundo estamos en el peligroso de la Contaminación ambiental. La celebración del día Mundial de la tierra la conciencia para proteger la tierra.

Ahora, nosotros encontramos unas problemas del ambiente. Por ejemplo, la contaminación del aire, la contaminación del agua, la contaminación de la tierra y la contaminación del ruido.

Creo que pienso unos Consejos para hacerlas. Primer, usar menos plástico, como platos de una vez, tenedores plástico, etc. Segundo, no en el coche, como el coche hace gases malo. Más, apaga la luz si no usa la.

Por último, es muy importante nos protegemos a la tierra, porque es solo casa en que nos vivimos.

A6

En el mundo hay el Día Mundial de la Tierra. Esta celebración puede reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta.

Hoy en día, la mayoría de la persona piensan proteger el medio ambiente. Por eso, ellos-hacen algunas pequeñas cosas frecuentemente para mejorar el medio ambiente poco a poco. Pero hay minoría de la persona no tiene la conciencia sobre el medio ambiente.

Me parece que nuestro país necesita enseñarnos el relieve sobre el medio ambiente y animarnos a proteger el medio ambiente. Ojalá nuestro mundo vaya bien.

A7

¿Tiene razón celebrar el Día Mundial de la tierra? Claro que sí. Porque el medioambiente está en una situación mala y afecta nuestra vida., ¿No lo sabes? Así que deja me decírtelo.

Lo primero es aire, todos sabemos que mal aire hace daño a nuestro cuerpo. Y también nos hace temer ir fuera. Segundo, el agua. Si regamos los verdaderos y frutas con el agua mala, también afecta nuestra salud.

Por eso, para protegernos a nosotros mismos, tenemos que tener una solución. Y con el Día Mundial de la Tierra, más y más gente va a tomar en cuenta lo que ocurre.

A8

Hoy en día, el mundo es muy mal. Hay muchos coches en el mundo y hay menos agua para beber. Me parece tenemos que hacer algo para proteger el mundo. Por ejemplo, podemos usar la agua más veces. En otro lado, cuándo nosotros vamos a trabajar, poder tomar el autobús ese es mejor que el coche. Cuándo compramos algo poder traer una bolsa de tela, porque podemos lo usar más veces. El mundo no es solo

de personas, pero todas las vidas en el mundo. Si nadie protege el mundo, no habrá lugar para vivir. No podemos tener tíos.

A9

Este domingo se celebra en todo el mundo el Día Mundial de la Tierra. Estima que más de 1.000 millones de personas participarán este año en alguna de las acciones. A través de este evento, las personas pueden prestar atención a proteger la tierra. Buscan soluciones de reducir la contaminación.

Hoy en día, tienen más coches. Así que nuestra calidad del aire está empeorando.

Las fábricas vierten las aguas residuales, contaminan los océanos, lagos y ríos. Diversas basuras contaminan el medioambiente. El clima de la tierra está cambiando mucho y la temperatura está aumentando. Los glaciares árticos y antárticos se están derritiendo. Los osos polares no pueden vivir normalmente. Otros animales también están amenazados.

En mi opinión, es muy importante que hagamos algo para proteger nuestra tierra. Debemos manejar la basura y reciclarla. Debemos ahorrar agua. Debemos ahorrar electricidad. Podemos cultivar más árboles. Debemos usar menos bolsas de plástico. Debemos tomar más autobuses y metros.

Proteger la tierra es la obligación de cada uno de nosotros. Actuemos juntos por una vida mejor.

A10

Hoy en día, todo el mundo está construyendo ciudades modernas o mejorando campos. Es verdad, la calidad de la vida varía según el desarrollo de la economía.

todos nosotros, estamos contaminando nuestro medioambiente. La contaminación de la ciudad va a ser peor. La afecta al crecimiento de las plantas. Además, estamos consumiendo recursos, pero sabemos que los recursos no son infinitos. Cazamos animales para dinero o otros propósitos ilegales.

Por eso, creo que es muy importante y necesario celebrar el Día Mundial de la tierra. Con esta actualidad, es necesario recordar a todos la importancia de proteger la tierra. Y con esta actualidad, la gente va a tener el hábito de ayudar la tierra. Voy a plantear las recomendaciones completas. No abusar recursos y pensar cómo usarlos bien. Tomar autobús o tren en vez de coche para ir a trabajar. Usar el internet y televisión para pronunciarse. Totalmente, proteger la tierra y cuidarla, vamos a vivir mejor.

A11

Hoy es el Día Mundial de la Tierra, que se celebra en todo el mundo. Es importante que se celebre eso hoy en día por que, no solo para reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta, sino también deber ponernos a hacer las actividades para que protejamos our tierra.

Ahora hay muchos problemas medioambientales más importantes que sufre la Tierra. Por ejemplo, la primera problema es la basura. En nuestra vida normal, no vamos a tomar en cuenta las basuras que causamos de vez en cuando, entonces la tierra está llena de basuras y todo el lugar se poluciona. La segunda es los recursos, como el agua, la electricidad y etc. Nosotros ahora están usando estos de una mala manera y fuera de control, es muy derrochador y peligroso que hayamos conseguido eso. Por último, no olvidemos la contaminación del aire, es muy importante sobre nuestras saludes de la vida.

Tengo los consejos para todas esas. Por ejemplo, puedemos prestar mucha atención sobre nuestros comportamientos todos los días, como estudiamos no arrojar las basuras en todo el lugar, no olvidar apagar la luz para ganar más recursos por nuestra tierra, etc. Se celebra el Día Mundial de la Tierra también dice a todos que pueden proteger la tierra con hacer solas algunas pequeñas en la vida.

A12

Este domingo se celebra en todo el mundo el día de la tierra. Me parece que está bien que recordar a las personas de hacer la protección del medio. En realidad, nuestro

medio varían según las cosas que nos hacen frecuentemente. Pero, (sobra la coma) más y más gente no sabe, por ejemplo, ellos van a trabajar en coche en vez de en metro. Cuando compran en el supermercado, ellos quieren usar el bolso de plástico aunque saben mal. Entonces, en esta actividad las personas, sobre todo, los jóvenes pueden aprender como hacer la protección de nuestra tierra. Es verdad que la actividad ya empieza hace 42 años en todo el mundo. Como nos sabemos, el medio varía muy mal por nuestro comportamiento. Hoy en día, es importante que ir a hacer la protección de la tierra juntos, y enseñar todos como hacerlo. Solo soy un estudiante muy pequeña, pero, si nosotros empezamos a hacerlo, podemos adquirir un medio nuevo. Ojalá que tenemos más actividades como esto, y muchos jóvenes añaden y hacen muchas cosas.

A13

Día Mundial de la Tierra es importante para todo el mundo. Con esta celebración, podemos recordar que el mundo es nuestro hogar. Tenemos que protegerlo en vez de utilizar siempre.

Hoy en día, el medioambiente es malo. Por ejemplo, la calidad del aire es muy mala, los ríos son contaminados también, además, los bosques están reduciendo por la gente tala los árboles sin restricción. De modo que las calamidades naturales suceden frecuentemente que causan mucha pérdida.

Creo que hay que elaborar leyes para que tengamos la conciencia de proteger el mundo en que vivimos. Debemos disminuir las veces de salir en coche y aumentar las en autobús, tren o metro. El gobierno debe fortalecer la supervisión para evitar las empresas contaminar los lagos y ríos. para desarrollar la economía con una velocidad adecuada.

De todos modos, es necesario que tomemos en cuenta los problemas medioambientales. Ojalá el mundo pueda mejor con nuestros esfuerzos. Hay un mundo solo, tenemos un hogar solo también. ¿Por qué no nos lo preocupamos?

Grupo B

B1

Se acerca el Día Mundial de la Tierra, el 22 de abril, que es una celebración cosmopolita. Este día es para crear una conciencia común y llamar la atención de persona sobre los problemas destacadas que afronta la Tierra. Según sabe todo el mundo, nuestro planeta está enfrentado negativamente unas series de crisis grave que afectan al medio ambiente y a la salud de los seres humano, etc.

Como por ejemplo, entre otras cosas, la sobrepoblación, la contaminación de la industria, del aire de la basura, etc. El problema de contaminación ha sido considerado el más disruptivo y importante que está amenazada la ecosistema a lo largo de la historia. Cabe la posibilidad que cada país esté sufriendo la perjudicia a causa de la contaminación.

La Tierra nos ofrece hogares, como si sea nuestra madre. Necesitamos hacer algo para protegerla. En primer lugar, se nos exigen disminuir la emisión industrial y reciclar la basura de la vida diaria que incluye papel, vidrio, batería, etc. con motivo de mantener el equilibrio del medio ambiente. En segundo, es necesario elevar la consciencia de proteger el ambiente que habitarnos. Por ejemplo, con la celebración del Día Mundial de la Tierra. Si todo el mundo reconociera sus responsabilidades, el hogar que nos alejamos sería más pacífico y agradable. En otras palabras, tenemos que prestar la mayor atención a los retos que influyen en el planeta.

En conclusión, el Día Mundial de la Tierra es una oportunidad para nosotros a hacer esfuerzo y dedicarnos al trabajo significativo de defender a nuestra madre tierra.

B2

Como todos nosotros sabemos que la Tierra es el lugar donde ser humano vive y la base de todas las actividades. No obstante, por el momento la Tierra está frente a algunas problemas, las cuales son relacionadas con los humanos. entonces es importante celebrar el día mundial de la Tierra para convocar toda la gente a darse cuenta de eso y tomar medidas a solucionar el problema.

El problema principal a que está la Tierra enfrentando es del medio ambiente, por ejemplo, la contaminación que es causada por la tirada de los productos químicos desechos radiativos. Además, existe la destrucción que incluye como la tala de las forestaciones, la cual impide la mejora que ofrecen los árboles por el medio, el desperdicio también es un factor. Eso fomenta la explotación demasiada por la Tierra, hasta la deterioro del medio ambiente.

Todo el mundo debe prestar mucha atención a la seguridad de la Tierra, no sólo el país, necesita manejarse, sino también la más significativa es que cada cual lo advierte y se participan en la acción con el objetivo de proteger la cosa común de todos. En una palabra, todos nosotros solo tenemos una Tierra, ¡cuidamosla!

B3

El Día Mundial de la Tierra siempre ha nos advertido la importancia del medio ambiente. En muchas parte de la tierra, el aire está contaminándose y la agua está emporando, entre otras cosa, por eso, es necesario celebrar el Día Mundial de la Tierra.

Nos enfrentando muchos problemas: el efecto invernadero, la destrucción de atmósfera, la contaminación plástico, etc.

Creo que es fácil, pero muy importante para nosotros separar basuras para reciclar vidrio, cartón y papel. Además, hay que coger autobuses lo más frecuente posible en vez de tomar automóviles.

En fin, todas medidas necesitan nuestros propios esfuerzo y dedication. Y espero que la tierra se convertirá en la fisonomía bella y maravilla.

B4

En mi opinión, el Día Mundial de la tierra es muy importante. porque los problemas de medioambientales son cada vez más serio. Las animales en el océano están amenazadas porque la gente usa el plástico sin cesar. Además, mayor número de

automóviles reduce la calidad del aire. Algunos problemas como este están apareciendo lentamente. La tierra es casa de la humanidad. Debemos cuidar el ambiente para mejorar estos problemas. Por ejemplo, reducir el uso de bolsas de plástico. Muchas empresas vierten sus residuos en los ríos. Debemos reducir la emisión de los gases y residuos.

En cualquier caso, la protección de medio ambientes es uno de los problemas más importantes que enfrenta la humanidad.

B5

Hoy en día, acompañado por el desarrollo económico, la tierra está sufriendo grave contaminación. Es importante que tenemos en cuenta la salud de la tierra. Entonces, la gente empieza a celebrar el Día Mundial de la tierra, para animar cada uno a proteger el ambiente.

Las basuras destruyeron los prados, la contaminación atmosférica convierte el cielo en negro, y el agua residual industrial contaminó el mar y los ríos, la contaminación está cada vez más grave.

Ahora tenemos que tomar medidas para mejorar el medio ambiente. Por ejemplo, cuando quieres salir de casa, el transporte público es la más conveniente selección. Y el gobierno tiene que aumentar la administración de la protección de la tierra.

Proteger la tierra es nuestra obligación y deuda.

¡vamos a hacer nuestra tierra más limpia!

B6

La Tierra es el hogar común de la humanidad. Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la expansión de la escala económico. la situación ambiental de la Tierra ha seguido deteriorándose durante los últimos tres décadas. La contaminación ha seguido muy grave, incluido la contaminación de la agua y la contaminación del aire, que se causa la subida de la temperatura. Además, muchos especies han dañadas. En los últimos años, han desaparecido más de treinta especies a causa de la contaminación. Estos problemas produjeron muchas daños a la Tierra, sobre todo, a

nosotros. La contaminación ha reducido la cantidad de agua disponible en la planeta. Muchas personas no pueden beber agua limpia, incluso, faltan agua.

La celebración del Día Mundial puede despertarnos conciencia de cuidar a la Tierra y protegerla. Para protegerla podemos hacer mucho.: Ir a trabajar en bicicleta o de pie, No tira basura en cualquier lugar. No desperdicia el agua, etc. en fin, necesitamos que todos trabajemos juntos.

B7

Cada 22 de abril, es el día Mundial de la Tierra. ¿por qué hay así día? Creo que es porque el medio ambiente de la Tierra más empeorado. De ahí que es necesario para llamar a todos para proteger el medio ambiente.

Hoy en día, la Tierra está sufriendo muchos problemas contaminados sobre el aire, la tierra, el agua, etc. La gente siempre resuelve los problemas después de darse cuenta del esos. Por eso, enfrentándonos con estos problemas, ¿qué debemos hacer?, ¿estudiamos sentando en el aula? No, las responsabilidades de mejorar el medio ambiente no solo pertenecer a los científicos, sino a todo el mundo. Podemos ir a la fuera en bicicleta, en autobús o de pie, en vez de conducir el coce, para reducir la contaminación del aire. También usar las cosas que se hacen con materiales ecológicos. No usar productos desechables.

Por fin pero no menos, es importante que tratemos nuestro hogar con amable. Proteger el medio ambiente es la responsabilidad de cada persona. Pata vivir en un medio mejor, debemos actuar ahora en adelante.

B8

Estos años, nuestra Tierra se ha situado en una situación mala, que muestra la importancia de las actividades populares como el día mundial de la Tierra para despertar la conciencia ambiental de la gente.

La Tierra sufre tantos problemas medioambientales, entre otras cosas, el calentamiento global. El derretimiento glacial, la contaminación de agua y de aire.

En cuanto a lo que podemos hacer no son los asuntos grandes, sino los diminutos en torno a nuestra vida como los buenos hábitos, por ejemplo, el reciclado del agua usado, el ahorro de la electricidad, la atención de desperdicios, la bondad de cuidar el ambiente cuando esté en la naturaleza.

En fin, tenemos una sola Tierra, Por lo tanto, prestemos mucha atención a la protección medio ambiental.

B9

El Día mundial de la Tierra es un movimiento de protección a gran escala. Se aconseja a las personas que tomen medidas para proteger el medioambiente y trabajen juntas para revertir la tendencia de la degradación del medioambiente. al mismo tiempo, los organizadores del Día Mundial de la Tierra también pidieron a los gobiernos de todo el mundo que protejan conjuntamente la Tierra.

Los problemas ambientales de la Tierra incluyen contaminación ácida, efecto invernadero, destrucción de la capa de ozono, desertificación de la Tierra, reducción del área forestal y reducción de los recursos hídricos, etc.

Por lo general, debemos ahorrar agua menos conducir el carro, cultivar muchos árboles, predicar a las personas circundantes para promover el conocimiento de la protección del medioambiente y establecer leyes para castigar severamente la destrucción del medioambiente.

Proteger el medioambiente es nuestra responsabilidad como residentes del planeta, y tenemos que actuar para evitar que nuestra casa sea perjudicada.

B10

Cualquiera sabe que el medio ambiente en que estamos empeora cada día más. Sobre todo, antes de que se estableciera el Día Mundial de la Tierra, la situación ambiental eran tan grave. Incluso, en algunos lugares, que le impedía a la gente a salir. Un ejemplo más típico es lo que aconteció en Londres, la cual ha tenido otro nombre llamada la Capital de Niebla. Lo cierto es que se emitían aguas residuales y gases venenosos por todas las partes. Y todo este no hubo alivio hasta el establecimiento de

la fiesta. No obstante, por ahora, se han surgido tantas nuevas cuestiones, la basura tirado al azar, las sustancias tóxicas, como baterías y lo más severo, el calentamiento global.

Enfrentando un problema tan difícil, cada uno debe asumir la responsabilidad para superarlo. Los gobiernos, como el núcleo del mundo, pueden elaborar y tomar medios apropiados. Aparte de eso, todos deben ser consciente de tomar la protección por una obligación. Así que todo los días es el Día Mundial de la Tierra y el ser humano podrá vivir lo más cómodo y permanente.

B11

Hace 49 años, para llamar mayor conciencia acerca de la crisis ambiental de la tierra, una gran multitud, veinte millones personas, se manifestaron por todas las calles en los EE.UU.. Desde entonces, aquella fecha, el símbolo de la voluntad firme para proteger esta planeta, se conoce como el día Mundial de la tierra.

Como todo el mundo lo saben que los problemas medioambientales, tanto el calentamiento mundial como el agotamiento de la capa de oxígeno, la elevación del nivel del mar así como las desertificaciones conexas, son cada vez más graves. Son producidos por las actividades humanas, que han dado lugar a la emisión de gases de efecto invernadero, por lo tanto, es urgente tomar medidas a solucionarlas.

Principalmente, plantar más árboles y cortar menos, los cuales absorben grandes cantidades de CO₂ y evitan la erosión del suelo. Además, igualmente importante es elaborar el establecimiento de prescripciones más rigurosas en relación con las emisoras procedentes de actividades industriales.

Personalmente, creo que cada uno tiene la responsabilidad en cuanto a este problema. Nunca hay que subestimar el fuerza pequeño, hay un refrán según el cual las pequeñas gotas de agua y los pequeños granos arena forman grandes océanos y bellas tierras.

B12

El 22 de abril, se celebra una fiesta todo el mundo que se llama el Día Mundial de la Tierra. No cabe duda que esta fiesta tiene mucha importancia, porque a través de esta, pueden mejorar el conocimiento ambiental y crear un medioambiente más cómodo. A continuación, voy a explicar la importancia de esta fiesta en detalle.

Como se sabe, los problemas ambientales ya han sido muy severos en los últimos años. Los mayores problemas ambientales son la contaminación atmosférica, el calentamiento global, y la desertificación, etc. Estos problemas nos afectan mucho. Por ejemplo, la contaminación atmosférica afecta mucho a nuestra salud y casi no podemos respirar a los días que hace smog. Por eso, la celebración del Día Mundial de la Tierra sin duda es imprescindible. Además de celebrarlo, se necesita también llevar a cabo muchas soluciones para proteger nuestro planeta. A modo de ilustración, debemos preconizar un estilo de vida sencillo, adecuado, ecológico y bajo en carbono para aliviar la contaminación atmosférica. Y para colmo, la autoridad debe promover la forestación.

En conclusión, aunque tendremos un largo camino que recorrer y en el que afrontaremos muchas dificultades, tenemos que terminar esta misión perfectamente, no solo para nosotros mismos, sino para las próximas generaciones.

B13

En el Día Mundial de la Tierra, la gente presta mucha atención sobre la crisis ambiental. Las personas van a hacer algo para que todo pudiera entender mejor la situación actual de la Tierra, el único planeta que podemos vivir. La información no se propaga en un solo día, sino que podemos comprender completamente la importancia de proteger la Tierra.

La Tierra no es tan fuerte como pensamos. Ha sufrido mucho, por ejemplo, la contaminación de agua, por lo tanto, los organismos que viven en el mar pierden su casa y van a morir lentamente. La destrucción del ambiente, la reducción de las animales y vegetación, etc., son las señales que nosotros perderemos hogares.

Por eso, necesitamos hacer lo que podemos hacer para cambiar la situación actual. Ante todo, tenemos que ahorrar recursos, por ejemplo, vivir bajo en carbono. Como

sabes, los recursos son limitado, pero las personas redamar a la tierra para satisfacerlos. Necesitamos desarrollar la economía, sin embargo, también es importante para proteger al ambiente.

Generalmente, el Día Mundial de la Tierra es muy significativa. Nos dice que proteger la tierra significa protegerse a ti mismo.

B14

La Tierra, la única madre de los humanos, se enfrenta ahora a una gran amenaza, : contaminación ambiental. Por lo tanto, es importante para todos nosotros proteger la tierra, porque ella es solo el hogar de todos los pueblos que viven en ella.

En todo el mundo, la contaminación ambiental se está volviendo cada vez más grave como resultado de varias razones. En primer lugar, el rápido desarrollo económico y social está produciendo una gran cantidad de contaminación en forma de gas, y desperdicios, Además, la falta de la conciencia del medioambiental de la gente sobre la protección del medio ambiente es también otro factor importante que constituye a los problemas medioambientales. Por ejemplo, un gran número de personas han desarrollado de hábito de usar bolsas de plástico y cajas de almuerzo blancas que hacen un gran daño al medioambiente. Lo que es peor, muchas personas están cortando los arboles. Además, la gestión del gobierno también contribuye en una grave contaminación. Por lo tanto, debemos tomar medidas para evitar que la tierra sea contaminada.

La tierra es nuestro único hogar. A partir de ahora, todo el mundo debe proteger el medioambiente y hacer de nuestro hogar un mundo mejor.

B15

En los últimos años, debido al rápido crecimiento de la población, el rápido desarrollo de la industria, el suelo se amontonó y se arrojó, y el agua residual dañina penetró continuamente en el suelo.

Las gases y el polvo dañinos en la atmósfera también cayeron continuamente en el suelo con la lluvia, lo que provocó la contaminación del suelo.

Después del consumo humano, afectará a la salud. Si alguien puede prestar atención a esto problema, creo que debería ser una persona con conciencia. Si nos desarrollamos de todos modos, espero que no olvidemos esto y seamos la verdad más básica.

Todos somos responsables de proteger el medio ambiente. Cuida el medio ambiente y empieza por ti activamente en actividades de protección ambiental y proteger conscientemente el medio ambiente.

B16

La Tierra que nos vivimos, originalmente una cuna muy maravillosa. Pero, en los últimos años, la contaminación se ha vuelto cada día más grave. El río no está claro. El cielo no es azul. El aire no es tan fresco. Entonces, la gente está empezando a darse cuenta de la importancia de proteger el medio ambiente. Cada 22 de abril es el día de la Tierra. Creo que es muy importante para todo el mundo. La contaminación del aire es probablemente una de las contaminaciones más graves. En china, hay muchas ciudades en la temporada de otoño e invierno que tienen un clima brumoso. Esto es muy perjudicial para la salud humana. Debemos que la gente proteja la Tierra. Por ejemplo, tenemos que plantar más árboles. Necesitamos usar menos bolsas de plásticos. La fábrica debe hacer un buen trabajo de limpieza y etcétera.

La Tierra es la cuna de nuestra existencia. La Tierra nos da aire fresco, un cielo azul. Debemos cuida de ella., Porque vivimos conla Tierra, la vida y la muerte, en conjunto.

B17

¿sabes el Día Mundial de la tierra? Es la fiesta más importante por todo el mundo que se celebra en abril de cada año. Por este, podemos aumentar la conciencia de proteger la Tierra. Hoy en día, hay más de 192 países o 10 millones personas en esta actividad. Según algunos datos, sabemos que la contaminación se divide principalmente en varios aspectos: la contaminación ambiental, la determinación y el cambio climático, etc. la contaminación es un fenómeno muy común, por ejemplo, la atmosférica, la hídrica y la edáfica. Todos nosotros quedamos en la contaminación, muchas ciudades han sufrido frecuente esmog en los años recientes, también se puede ver la mayoría de

los ríos llena de basura y causa malos olores, de modo, solucionar la contaminación es una cosa más importante que otro.

Creo que debemos hacer algo para defender la Tierra. Ante todo, el gobierno debe elaborar una política viable a largo plazo para limitar la salida de coche, y reducir la emisión de las aguas residuales. Además, es necesario amplificar la vegetación.

B18

Esta celebración ya empezó hace 42 años y es muy importante para nosotros. Hoy en día, con el desarrollo del nivel de la vida personal, la calidad también ha mejorado. Por eso, la concienciación de proteger la Tierra está cada vez más aumentando. El día mundial de la Tierra es un día importante. El día, no significa solo en el día que tenemos concienciación de proteger la tierra, sino nos acordamos propias responsabilidades.

Los vehículos, las partículas de polvo, la quema de carbón y la producción industrial suponen del 85% al 90% de contaminación en nuestro lado.

Como persona joven, podemos proteger el medio ambiente. La contaminación del aire es cada vez más seria y el aumento de medios de transporte gasta más en energía. Lo que posible podemos hacer es ahorrar los recursos, por ejemplo, el agua, la luz y el gas. Cogemos el autobús también. Vamos a proteger el medio ambiente.

B19

La importancia de la celebración del Día Mundial de la Tierra es popularizar el conocimiento al público, fortalecer la cognición y el uso efectivo de la geografía en toda la sociedad, aumentar la conciencia pública sobre las condiciones nacionales de los recursos y lograr un desarrollo armonioso entre el hombre y naturaleza.

Hoy en día, los seres humanos enfrentan problemas de contaminación del agua, eliminación de basura, desertificación de tierras y desastres de arena, de erosión del suelo, las pérdidas de agua, sequías e inundaciones y problemas de daño a la biodiversidad. El problema de la contaminación ambiental es muy grave.

La protección del medio ambiente es el mayor problema que enfrenta la humanidad en la vida moderna. Para resolver este problema, debemos comenzar por lo básico. Primero, debemos promover una gran cantidad de publicidad, aumentar la conciencia de la gente y fortalecer la conciencia ambiental.

Segundo, es necesario reciclar los desechos y reducir la deforestación de los árboles forestales. También es necesario fortalecer el tratamiento de la contaminación de los blancos y utilizar menos productos plásticos.

Por eso, es muy importante celebrar el Día Mundial de la Tierra para a todos.

B20

El Día Mundial de la Tierra es una celebración que se dedica a llamar la atención de todo el mundo a enfocar la crisis ambiental que sufre nuestro planeta y proteger la Tierra. Es necesario que sepamos reconocer a la Tierra como nuestro hogar y nuestra madre.

En cuanto a los problemas medioambientales de la Tierra, creo que el más grave es la contaminación. Hay muchos tipos de contaminación hoy en día, entre otras cosas, la contaminación atmosférica, la contaminación del agua o de la tierra, lo que empeora el medioambiente de la Tierra poco a poco. Además, el derroche de recursos es también un gran problema. La gente no valora el agua ni el petróleo.

Por eso, para cuidar el entorno en que vivimos, necesitamos reducir las emisiones de dióxido de carbono, y podemos hacerlo por montaña en bici y reutilizar el agua y algunos materiales.

En fin, debemos proteger la Tierra bien, no solo por celebrar el Día Mundial de la Tierra, sino también tenemos que hacer algo importante para nuestra madre Tierra.

B 21

La celebración del Día Mundial de la Tierra es muy importante, porque la Tierra es la casa que vivimos. Pero, desarrollando la economía y la tecnología científica, la Tierra ha existido muchos problemas. Por eso, es necesario que celebremos el Día Mundial de la Tierra, y para despertar la conciencia de la gente que protegemos la Tierra.

Hoy en día, la Tierra está sufriendo muchos problemas medioambientales. En mi opinión, la contaminación (de los ruidos, el tráfico y el agua), la escasez de recursos naturales (el agua y el bosque) y la extinción de animales raros son las más importantes. Esto no solo son causados por desastres naturales, sino también por las actividades inapropiadas de los humanos.

De este modo, hace falta que tomemos las acciones para proteger la planeta. Por ejemplo, tenemos que viajamos en bicicletas o tomamos autobús, no vertemos agua sucia y vaciamos en el río. O no tiramos basura, especialmente baterías usadas y bolsas de plástico, no matamos indiscriminadamente a los animales salvajes y vivimos en armonía con ellos, etc.

En último término, debemos saber la importancia de proteger la Tierra. Para vivir muy bien, prestamos atención a la protección del medio ambiente mientras desarrollamos la economía.

B 22

Como nosotros todo saben, el 22 de abril es el Día Mundial de la Tierra. Este es un día que es importante para nosotros. En este día, no solo podemos hacer un resumen del año pasado, también despertar la conciencia ambiental de más personas. Para proteger la planeta, necesitamos muchos esfuerzos de la gente. Afortunadamente, cada vez más personas están invirtiendo en las actividades de protección de la Tierra.

Pero ahora la situación sigue siendo muy grave. Creo que el problema más serio que enfrenta la Tierra es el calentamiento global. el aumento de las temperaturas globales conducirá primero a la fusión de los glaciares bipolares, y el nivel del mar aumentará, algunas regiones e incluso países se verán abrumado, como Venecia. El clima extremo también ocurre con frecuencia, el entorno vital de la humanidad está empeorando cada vez más. ¿quién sabe cuándo llegará el fin del mundo?

Sin embargo, todavía tenemos tiempo para cambiar esta situación. Debemos actuar ahora. Primero necesitamos reducir las emisión de dióxido de carbono, podemos montar en bicicleta, tomar el transporte público cuando salimos. Además, tenemos que aumentar la inversión sobre nuevas fuentes de energía, como la energía eólica, la

energía solar, etc. luego podemos plantar más árboles, ahorrar agua y electricidad, usar menos bolsas de plástico. Finalmente hay que unir el poder de todas las personas. Por último, tenemos que persistir durante mucho tiempo para proteger nuestro planeta. Comenzar cosas pequeñas y tenemos un planeta mejor.

B 23

¿Sabes el Día Mundial de la Tierra? Se trata de una celebración que empezó hace ya 12 años y a fin de reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta. En este día, participa un montón de personas provenientes de distintos países en las acciones.

Se celebra el día debido a que los problemas medioambientales del mundo son cada día más graves, como el efecto invernadero, la contaminación del agua, y del aire, entre otras cosas, la explosión demográfica que también hace crecer la presión de la Tierra.

Ante todos los problemas, debemos ponernos en acción para cuidar el entorno sino que quedamos con los brazos cruzados. Por ejemplo, podemos reemplazar el coche con la bicicleta o autobús cuando vamos a un sitio cercano. Además, utilicemos menos el plástico, que no es muy fácil descomponerse y puede causar más contaminación. Si cada uno tiene la conciencia de proteger el medio ambiente, la situación va a mejorar.

En fin, el humano convive con la Tierra. Si la planeta fuera destruida, no podríamos sobrevivir. Toda la gente debe encargarse del cargo de cuidar el entorno en que vive.

B 24

Como sabe todos, hasta hoy, la Tierra es el único hogar del que depende la existencia del ser humano. La unicidad del planeta, demuestra que, como el ser humano, excepto trasladarnos a un nuevo planeta habitable, no tenemos más remedio que defender la Tierra, que es el propósito de la celebración del Día Mundial de la Tierra.

Sin embargo, parece que el ser humano no hemos asumido bien esta gran responsabilidad, los problemas medioambientales son cada día más graves. Entre ellas,

los más importantes que sufren la Tierra son el calentamiento global, la contaminación plástica, atmosférica y hídrica, la elevación del nivel del mar, las sequías y las desertificaciones, etc.

Por lo tanto, cómo resolver todos estos ha sido un rompecabezas preocupante para todo el mundo. Ante todo, es preciso que las autoridades fortalezcan la legislación de la protección del entorno. Aparte de esto, ecológico y bajo en carbono, es decir, no desperdiciar los recursos, por ejemplo: reducir el uso de los productos desechables, viajar en los transportes públicos, en vez de coches...

En conclusión, el medio ambiente no se puede sacrificar por nuestros propios intereses. Aunque es un largo camino que recorrer, lo más importante es poner en acción.

B25

La Tierra es el hogar común de la humanidad. Sin embargo, con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la situación ambiental global continúa deteriorándose. Por eso, celebrar el día de la tierra es muy necesario que conozcan a las personas de la importancia de proteger la tierra.

Hoy, con el calentamiento global, muchos países están en peligro de ser eliminados. Y alrededor del 40% de la población del mundo no tiene suficiente agua para vivirse. Pronto, mucha gente morirá de sed. Además, hay un gran número de animales en peligro de extinción, etc. La Tierra está llorando.

Entonces, como los estudiantes de las universidades, debemos participar activamente en la protección ambiental. Mientras, tenemos que atraer más compañeros nuestros a participar en la protección con nosotros. Vamos a comenzar cosas pequeñas entre nuestro vidas diaria y trabajamos más duro.

Creo que como una persona en la tierra, cada uno de nosotros debe hacer algo para protegerla con los esfuerzos propios. Solo con esto, podemos conseguir una buena resultancia.

B 26

Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el medio ambiente de la Tierra se está deteriorando.

A pesar de que mucha gente se da cuenta de la importancia de proteger el medio ambiente, todavía hay muchas personas que lo están dañando. Por eso, creo que, es necesario celebrar el Día Mundial de la Tierra. Es una actividad global que puede atraer a muchas personas para proteger nuestro planeta.

Hoy en día, la naturaleza está ya muy cansada. No solo enfrentamos problemas de contaminación, sino también los problemas de agotamiento de recursos. Por ejemplo, de agua, tenemos muy poca para usar. El petróleo también está disminuyendo, además, la tierra también está convirtiéndose en el desierto poco a poco. Así que, debemos proteger bien el medio ambiente. En la vida, podemos usar más energía limpia, utilizamos razonablemente el agua, (sobra la coma) y también reciclar. También debemos mejorar nuestro sentido de responsabilidad (**la responsabilidad**) en la protección del medio ambiente.

Finalmente, creo que es muy importante proteger el medio ambiente. Deberíamos comenzar con cosas pequeñas y mejorar la responsabilidad social.

B 27

Hoy en día, “proteger el medio ambiente” llega a ser un tema muy urgente porque nuestra única casa— la tierra ha sufriendo muchos daños. Tiene que existir una forma que puede despertar la conciencia de proteger la tierra de todo el mundo, y la celebración del Día Mundial de la Tierra es, sin duda, una actividad muy fantástica para reunir los que se preocupan de nuestra casa común.

En cuanto a los problemas, uno de los más graves es la contaminación del aire, y aquí en China. Sí es un problema muy común en invierno y eso también es muy común en todo el mundo. Para resolverlo, podemos hacer algo según nuestras capacidades. Por ejemplo, vamos al instituto a pie o en bici en vez de ir en coche. Actos pequeñas también pueden hacer un gran impacto.

Como un joven, debemos tener la opinión de cómo podemos mejorar el mundo y tenemos que hacer fuerzas para lograr el propósito.

B 28

Cada año celebrando el Día Mundial de la Tierra puede advertir a la gente proteger el medio ambiente y hace a la gente conocer la situación actual del medio ambiente. Además, muchos consejos van a plantear.

Hoy en día, en la Tierra existen muchos problemas, por ejemplo, la contaminación atmosférica, el agotamiento de los recursos naturales, la degradación de pastizales y la extinción de animales salvajes etc. los problemas muestra que la Tierra ya está una mala situación. Por eso, debemos hacer algo para protegerla. Primero, necesitamos desarrollar más energía limpia y utilizar recursos renovables para quedar más recursos al descendiente. Segundo, amplian área de vegetación a mejorar el ambiente atmosférico. Mientras, puede añadir color al mundo. Al final, para nosotros mismos, no arrojamamos las basuras blancas, no destruimos vegetación y salir de casa por una manera sana.

En fin, es Día Mundial de la Tierra nos hace proteger el ambiente firme y hace que el medio ambiente sea cada vez mejor.

B 29

La Tierra es nuestro único hábitat. Si lo destruimos, no podemos sobrevivir. Por eso, es necesario proteger la Tierra. La celebración del Día Mundial de la Tierra es una de las medidas de protección.

La significación de esta fiesta es propagar el conocimiento de la Tierra. Esperan que esta actividad puede atraer la atención de la gente ala Tierra. Así como la vida requiere un sentido de ritual, también es necesario proteger el medio ambiente.

Ahora, nuestro medio ambiente está empeorando. El clima está calentando. El calentamiento global provoca el aumento del nivel del mar y el derretimiento de los glaciares. Las actividades humanas irrazonables reducen el área forestal. Muchos animales están al borde de la extinción. El equilibrio ecológico ha sido destruido. Todos estos son los problemas medioambientales más importantes que sufre la Tierra. Estos problemas amenazarían la supervivencia de la gene.

¿qué podemos hacer para proteger el planeta? Tal vez podamos hacer algo pequeño para proteger el medio ambiente. Por ejemplo, tomamos un autobús o andamos en bicicleta cuando viajamos. Además, podemos organizar una actividad de plantar árbol. Tiramos el papel usado a la basura, etc.

en fin, cada uno puede asumir la responsabilidad en este caso.

B 30

A medida que se desarrollan la ciencia y la técnica, nuestra condición de vida ha mejorado poco a poco. No obstante, la Tierra, nuestra casa, se ha sufrido muchos tipos de destrucciones, por ejemplo, lo más de estos problemas que sufre la Tierra, en mi opinión, es la contaminación. En comparación con el pasado, no puedo imaginar el cambio del medioambiente.

Cuando éramos niños, corríamos y jugábamos todos los días, pero ahora, en cambio, es muy necesario llevar mascarillas, sin asomarse más que los ojos. Además, enfrentamos un problema serio: el calentamiento del planeta. Eso puede hacer un continente desaparecer, incluso.

Hasta ahora, (sobra la coma) estos problemas llaman la atención de todo el mundo. Celebramos el Día Mundial de la Tierra para que advertir proteger nuestra casa por completo y mejorar la condición que vivimos.

En cuanto a las soluciones, a mi modo de ver, el combustible puede ser más limpio y fresco a que el mundo viva con comodidad. Y aparte de esto, debemos utilizar más bicicletas compartidas cuando salimos de compras. Además, es útil clasificar la basura en varios géneros, entre otras cosas.

Somos una gran parte de todo el mundo, debemos tener cariño a la Tierra. Tenemos que poner en circulación la conciencia de protección ambiental por todo el mundo.

B 31

El Día Mundial de la Tierra es muy importante para la vida del ser humano y la existencia de la Tierra. La celebración no solo nos hace darnos cuenta del significado de proteger el medio ambiente, sino que también deja a unas personas inteligentes y

responsables reunirse para elaborar unas soluciones eficaces. Proteger el medio ambiente no es un asunto para una persona o un país, es la responsabilidad de todo el mundo. Por eso, la celebración también promueve la cooperación entre países y el desarrollo de las propuestas internacionales. Como todos sabemos, la Tierra está sufriendo muchos problemas medioambientales, por ejemplo, el calentamiento del planeta, la crisis del agua, la desertificación, la lluvia ácida, etc. todos han sido unas amenazas a la supervivencia de la humanidad.

Un refrán dice que para llegar a algo grande hay que empezar por lo pequeño. Para una mejor vida, primero necesitamos proteger el medio ambiente de nosotros mismos y desde unas cosas pequeñas, por ejemplo, apagar luces y grifos a tiempo (el desperdicio de recursos es una pérdida para el mundo), no utilizar los productos plásticos (estos han construido un grave peligro para los mamíferos marinos en muchas regiones), plantar unos árboles para beneficiar el entorno, reducir los viajes en coche privado (la combustión de los coches es una causa de la contaminación del aire)...es necesario que las fábricas tengan que prestar más atención a estas cuestiones, no hacen cosas ilegales y utilizar instalaciones ecológicas. Y también los países deben cooperar, desarrollar soluciones efectivas y respetar los acuerdos internacionales.

En una unión el presidente Xi dijo que tuvimos que perseverar en tratar el medioambiente de forma amigable y hacer frente al cambio climático mediante la colaboración, a fin de proteger debidamente la Tierra, el hogar del que depende la existencia del ser humano.

B 32

Hoy día, nuestro planeta Tierra se ha perjudicado mucho debido a que la gente desarrolla la economía ciegamente y a la escasez de la conciencia de proteger el medio ambiente.

Hemos sido los testigos de los incendios severos, de los gases contaminarios y de la escena de que los animales corren al riesgo de perder su hábitat.

La celebración del Día Mundial de la Tierra, que se dedica al proteger el medioambiente, nos va a ayudar a conocer mejor el problema que enfrentamos e indicar qué debemos hacer.

En general, es muy fácil si quieres hacer algo para proteger nuestro planeta. Podemos tomar bus en vez del coche, podemos apagar la luz al salir de un sitio, podemos evitar dejar el agua corriendo...

Hay de verdad muchísimas cosas que podemos hacer para proteger la Tierra, así actúate ahora.

B 33

La celebración del día Mundial de la Tierra, es un más importante forma recorda las personas proteger nosotros ambiente de la Tierra. En el momento actual, la mayoría de la gente no sabe la Tierra que está herido por nosotros mismos. Es necesario que todos comprenden el cambio del medio ambiente poer, por ejemplo, con el desarrollo de la economía, más y más familiares tienen coches que pueden producir muchos gases contaminantes, y se destruyó el bosque, hacer reducción de árboles. Lo más grave es que nadie sabe comohacer a sí mismo proteger el medio ambiente,. necesita que empezo de ti mismo, de muchas cosas pequeñas, es un cosa para todo el mundo. En fin, ahora aunque en el futuro, las problemas sobre el medio ambiente se hacen muchas atenciones, el futuro de la Tierra necesita nosotros ir a proteger.

B 34

La celebración del Día Mundial de la Tierra puede llamar la atención de la gente a la protección del medio ambiente. También es una buena forma para cuidar nuestro planeta.

A medida que desarrolla la economía, se aparecerán más problemas ambientales, como la contaminación del aire, del agua, del ruido, del plástico, etc. y a mi juicio, lo más importante y urgente es la contaminación del aire. A causa del uso excesivo de los combustibles fósiles tradicionales y la emisión de GEI, el ambiente atmosférico ya está muy mal y el efecto invernadero está grave.

Para mitigar las consecuencias adversas, es necesario desarrollar la tecnología y usar nuevas energías. Deberán tener una reforma energética, pero no es fácil. Y también podemos hacer lo que podamos, por ejemplo, elegir una forma de viajar baja en carbón y ecológica.

En conclusión, tenemos que proteger nuestro planeta bien.

Grupo C

C1

Hoy en día, podemos ver que la situación de nuestro ambiente no es positiva por lo que la humanidad no da atención a este. La contaminación de aire, la subida del nivel de mar y las anomalías climáticas nos amenaza. así que tener lugar el Día de la Tierra es imprescindible que puede alarmar a la gente para cuidar con el Ambiente.

Cuando vemos la noticia de tele, podemos conocer los sufrimientos de la Tierra. El destrozo del ozono, la reacción de animales, la contaminación de agua, etc. Parece que no haya ningún relación con nuestra vida diaria, sin embargo la verdad no es así. Necesitamos cambiar desde este momento., Por ejemplo, montar bici en vez de coche, apagar la luz inmediatamente cuando no se usa, no comprar los productos de origen animal ... Además, los gobiernos deberían coordinar para afrontar las cuestiones conjuntos.

En definitiva, el día de la Tierra no sólo es un festival, sino también es una alarma. Toda la humanidad deben tomar medidas a defender el future.

C2

A lo largo del desarrollo de la sociedad humana y el progreso de la tecnología científica, surgen diversos tipos de problemas de medio de la Tierra, algunos incluso amenazan la supervivencia de los seres humanos. Por lo tanto, es urgente cambiar y mejorar la situación actual, y el Día Mundial de la Tierra es de mucha importancia.

Los problemas que nos enfrentamos no solo son la calentamiento global, sino también la sobrepesca, la tala desmedida de árboles, los desechos no degradables, las sequías y las inundaciones anormales que hemos experimentado durante muchos años. Lo que importa es que los que sean afectados no solo sean los humanos, sino también otros seres vivos incluidos las plantas.

El retroceso de glaciares hace que contraiga la dimensión de subsistencia de los osos polares, los derrames de petróleo acarrea el muerte de gran cantidad de las criaturas marinas, la tala demasiada deja que los animales que viven en el bosque pierda sus hogares y tengan que atacar los pueblos para conseguir comidas.

Tenemos que saber que la mayoría de estos problemas son causados por nosotros mismos. Si no hubiéramos explotado minas en las montañas, no habría habido tantas catástrofes naturales. Si hubiéramos usado los combustibles moderados, no habría habido contaminaciones ambientales tan graves. No hay ninguna duda que tenemos la responsabilidad de todo.

Y ¿cómo podemos resolverlo? Ante todo, lo más importante es la divulgación de la protección ambiental apuntada a los niños y los adolescentes. Después, aprueba y mejorar las leyes y los decretos acerca de esto. Además, el gobierno y los departamentos rellevantes deben aumentar los esfuerzos en castigar las entidades que violan las leyes, por que las empresas son de mayor responsable. Al final, hay que fortalecer la inversión en investigaciones científicas para que se invente energía nueva, y esto demanda el esfuerzo conjunto de todos los países.

En conclusión, la Tierra es el hogar de todos los seres humanos, Por eso tenemos que hacer todo lo posible para protegerla, tanto para nosotros mismos, como para nuestros descendientes.

C 3

El Día de la Tierra es un festival dedicado a la protección ambiental en el mundo, cuyo objetivo es aumentar la conciencia pública sobre los problemas ambientales existentes y movilizar a las personas para que participen en campañas de protección

ambiental para mejorar el estado general del planeta a través de la vida verde y baja en carbono.

Entonces, ¿qué podemos hacer?

Primero, los viajes verdes, la bicicleta preferida. Si va a viajar y no está lejos, por favor no maneje un automóvil privado. Vamos a un ciclismo y ejercicio ecológicos. Los automóviles privados contaminan el medio ambiente, desperdician espacio y requieren mucho dinero.

Segundo, apaga la computadora. A veces, nuestra computadora puede estar siempre encendida, pero no sabemos qué debemos hacer, pero no queremos apagarla. Es demasiado problema para reiniciarla, pero consumirá más energía, por lo que debemos tener un propósito claro, y cuando apague la computadora, recuerde desconectar el cable de alimentación. El modo de espera también consume energía, y la energía acumulada por las gotas es enorme. Por favor, comience a fijarse con los detalles.

En tercer lugar, limitar el uso de productos de plástico y papel. ya sea que las bolsas de la compra y otras necesidades diarias estén hechas de materiales plásticos o de papel. El material plástico no es fácil de descomponer, los productos de papel son desechables, lo que también genera contaminación ambiental. Ahora más populares tazas de cerámica. Nosotros comprar unos cuantos para usar en casa, es definitivamente muy chic.

En cuarto lugar, comprar y reemplazar aparatos de ahorro de energía. Si cambiamos los electrodomésticos de alta energía en nuestros hogares a electrodomésticos que ahorran energía, no solo podemos ahorrar facturas de electricidad, sino también reducir el costo de la electricidad.

Preste atención a algunos detalles de la vida, cuide el medio ambiente, comience desde nosotros.

C 4

Todos nosotros vivimos en la misma Tierra, disfrutamos de su favor y recurso natural. Pero poco a poco estamos olvidando agradecimiento. Le hacemos daño en vez de

protegerla y cuidarla. El Día Mundial de la Tierra es importante para llamar la atención a todos los habitantes que viven en esta tierra por tratarla bien. La celebración también es para advertirnos que protejamos el medio ambiente y ahorremos la energía.

El desarrollo de la industria y la tecnología hace saquear el recurso que nunca. A veces, parece que el recurso natural es infinito. La industria también ha hecho daño a nuestra tierra, hemos contaminado el aire, el río, el mar y el agua potable. El bosque y la estepa son cada día menos, convirtiéndose en el desierto. Y todo esto causa el cambio climática, sobre todo el efecto invernadero. La temperatura está aumentando, los hielos están derritiéndose. Muchas especies han extinguido y están en peligro de extinguirse por la destrucción de hábitat. Todos son problemas que prestamos nuestra atención.

La solución de estos problemas es cada persona se participa y actue. No es asunto ajeno sino de todo el mundo. Las empresas deben tener el sentido de responsabilidad, no ignoran su papel en proteger la Tierra por los beneficios económicos. No debemos desperdiciar la comida y la energía. Debemos tener plena conciencia de nuestro deber. El problema de la Tierra es una problema de toda la humanidad, si queremos un futuro sostenible, todos nosotros tenemos que tomarlo en serio y actuamos inmediatamente.

C 5

En los últimos años, los problemas medioambientales atraen cada vez más atención. Con el deterioro del medio ambiente cada vez más grave, estos han convertido en un tema internacional. La tierra es nuestro hogar, y los problemas ambientales afectan profundamente al desarrollo de sociedad humana. Eso es la razón que por que es necesario a tener lugar el día mundial de la tierra.

A medida que el desarrollo de la industria, la contaminación de la atmósfera y del agua llegan ser los problemas más importantes que sufre la tierra, debido a los gases industriales y aguas sucias que emiten las fábricas. Con la necesidad de electricidad se produce más dióxido de carbono y causa el efecto invernadero.

As un ciudadano, nosotros debemos tener la conciencia social y hacer esfuerzos para mejorar el medioambiente. por ejemplo, reduce el uso innecesario de la electricidad y las bolsas de plástica. Clasifica las basuras y rechaza de sobreembalaje. Si quisieras, cualquier acción tuya podría mejorar el mundo. Y los gobiernos también debería establecer leyes estrictas para reprimir las fábricas.

Hagamos un limpio mundo todos.

C 6

Más y más personas prestan atención a la tierra hoy, podemos verlo de la celebración del Día Mundial de la Tierra. A medida que la contaminación está empeorando, se hace cada vez más urgente proteger el planeta adecuando el remedio a la enfermedad. Nuestro planeta está afrontado muchos problemas, por ejemplo la desertificación de tierras, la contaminación de agua, tierra y aire etc., que nosotros causamos la mayoría, tal como la contaminación de agua, incluyendo el agua dulce y el mar, se resulta por aguas residuales fuera de norma y las basuras marinas, especialmente el derrame de petróleo o otro agente contaminante.

Por lo tanto, es hora de tomar eficientes y factibles maneras para proteger el planeta. Por un lado, el gobierno tiene que fortalecer la legislación y propagar a la pública para administrar las plantas químicas y los individuos y elevar las conciencias de los ciudadanos de mantener la pureza ambiental. Por otro lado, nosotros, cada persona tenemos que empezar de nosotros mismos, por ejemplo, reducir el uso de artículos desechables, clasificar de basuras, etc.

El Día Mundial de la Tierra es importante, pero no es más que una fiesta, es para alertar a la gente, es lo necesario todos los días. Solo así, la última gota de agua de la tierra no será la lágrima humana.

C7

Creo que todos saben que el 22 de abril es el Día de la Tierra. La Tierra es la patria en la que vivimos. La Madre Tierra nos ha criado. Es muy amable, tan amable, tan

grande, tan desinteresada. En la actualidad, el entorno global está empeorando cada vez más. ¡Debemos unirnos para proteger a nuestra Madre Tierra!

En el pasado, la tierra era hermosa y rica, los recursos abundaban y las personas vivían sin cuidado. Las flores eran fragantes, las nubes vuelan libremente en el cielo azul, los peces nadan libremente en el agua clara. ¡Todo es tan hermoso! Al principio, hay seres humanos en la tierra, el mundo se llena de vitalidad. Una escena de prosperidad. Sin embargo, más tarde, los humanos talaron arbitrariamente, pescaron, contaminaron el agua, etc., destruyendo el entorno ecológico de la tierra, haciendo que la tierra estuviera plagada de agujeros. La Madre Tierra no pudo evitar advertir a los humanos que hubo un terremoto de magnitud 7,6 en la zona controlada por Kashmir en Kistmir en 2005 y que afectó a los vecinos de Afganistán y Kashmir, controlados por la India. En 2006, hubo una sequía en Sichuan. En el 2007, se produjo una gran inundación en Sichuan, el 10 de enero de 2008 sucedió una tormenta de nieve en el sur de China. en el mismo año, se produjo el tornado más grave en los Estados Unidos, el 12 de mayo de 2008, el terremoto de 8 grados de Wenchuan.

Apelo a todos: para proteger la tierra es proteger nuestra casa común. No llegues al final, solo para saber arrepentirte, ya será tarde.

C 8

El día de la Tierra es una de las expresiones más bonitas y ecológicas que tenemos. Para el 22 de abril de 2019, el día de la Tierra, te proponemos pasar un día celebrando precisamente nuestro amor por la tierra, y por ello se dan diversos actos que nos permiten celebrar este día de un modo especial, dejando claro nuestro compromiso con el medio ambiente, la tierra y el entorno que nos rodea.

Nosotros mismos, y al margen de sumarnos a los actos que se organizan en todos los países, podemos celebrar el día de la Tierra de una forma ecológica y de manera particular. ¿Qué podemos hacer? C. Aquí os dejamos con algunos consejos que debéis llevar a cabo para mejorar la situación de nuestro planeta tierra.

C9

Amo la tierra y amo la casa en la que vivimos.

Amo sus verdes montañas y ríos, aman su verde césped azul cielo... En las fragantes flores, juego y reír con la mariposa (las mariposas), en el bosque exuberante, persigo a los pájaros y juego con ellos. Por la mañana, tomo la luz, caminar a la banda de rodadura de campo, hilo blanco suave flotando en el aire. Chupando la fragancia de las flores y las plantas, disfrutando del sol, yo estaba intoxicado en este sueño encaprichado. Por la noche, me senté en pequeño patio de la granja, mirando hacia el cielo estrellado brillante, escuchando las Cicada y las ranas sonando, como si en un reino de cuento de hadas. En la primavera, me senté en la parte posterior de la vaca, en la pradera sin límites, escuchando la canción pastoral suavemente, el pastor flauta melodioso. En el verano, me senté en un pequeño bote, con dos remos aleteando contra el lago de color turquesa, viendo las gaviotas pasar ligeramente a través del vasto lago. En otoño, me quedé bajo el árbol, las expectativas de las hojas doradas cayendo en pedazos. En invierno, me quedé en la ventana, admirando los copos de nieve revoloteando en el aire. ¡En este pintoresco país de las maravillas, mi corazón está borracho!

C10

Todo el mundo sabe que hoy en día el cuidado del medio ambiente es fundamental para nuestra calidad de vida actual y para nuestros hijos en el futuro. El Día Mundial de la Tierra es importante para todos, que nos recuerda cuidar el medio ambiente.

Creo que los problemas medioambientales más importantes son el calentamiento global, la contaminación de agua y el excesivo gasto energético.

Aquí van algunas ideas. Primero, apaga las computadoras por la noche, no las dejes encendidas ni en hibernación. Segundo, utiliza ambas caras del papel, tanto al imprimir como para anotar en el mismo. Tercero, aprende a reciclar. Es importante separar los residuos orgánicos de los papeles, latas, plásticos o vidrios. Cuarto, cierra el grifo cuando te cepillas los dientes y apaga las luces que no necesitas. Al final, planta un árbol, ayudarás a preservar el medio ambiente y podrás aumentar el valor de la

propiedad. Además, también puedes elegir caminar o andar en bicicleta porque es mejor para el medio ambiente y para la salud.

Hay varias formas de ayudar al cuidado del medio ambiente desde casa y sin mucho esfuerzo. Es cuestión de comprometerse. Es deber de todos concienciarnos y evitar los deterioros cada vez mayor que se está haciendo al planeta Tierra. Si no cuidamos el medio ambiente, destruiremos poco a poco el planeta Tierra.

C 11

Cada año, el 22 de abril, se celebra en todo el mundo el Día de la Tierra y es que en 1970 se inició un movimiento ambientalista donde 20 millones de norteamericanos se manifestaron saliendo a la calle para luchar por un medio ambiente saludable. El promotor de este día, es el senador estadounidense Gaylord Nelson, que decidió instaurar este día para concienciar a la población de los problemas comunes que nos afectan en torno a la contaminación, la conservación de la biodiversidad y otras preocupaciones ambientales para proteger la Tierra.

Desde la globalización y la industrialización el ser humano ha repercutido enormemente en el cambio climático y en el impacto ambiental. Sin duda, todos estos productos químicos que se utilizan en el proceso de materias provocan contaminación, también dañan la capa de ozono, en los mares y en general, para toda la tierra afectando directamente a las plantas, animales bípedos y cuadrúpedos. Todos estos tipos de contaminación las gentes sufren grandes desgastes.

El método principal para comenzar a proteger todas las áreas naturales yace en la ecología, el estudio completo que relaciona los seres vivos entre sí y con el medio ambiente. La ecología, por sí misma debe estar organizada en una forma interdisciplinaria, compenetrándose a la misma vez tanto con la biología, con la biotecnología, con la geografía del paisaje y con la economía medioambiental, participando con la unión de todas sus áreas y dedicándose a la protección del ambiente de forma sectorial.

La protección del medio ambiente es la regla fundamental que debe cumplir todo ser vivo que permanece en el entorno natural.

C12

La Tierra es el hogar de todos nosotros, pero, la mayor parte de las poblaciones que vive en la tierra no ha mencionado la importancia de proteger nuestro planeta. Por eso, hay que propagar la importancia de la celebración del Día Mundial de la Tierra no solo puede ayudarnos conocer más información sobre la tierra, sino también dejarnos conocer en la situación grave que se enfrenta el planeta hoy en día.

En realidad, nuestro planeta sufre muchos problemas ahora, como el calentamiento global, la reducción de la biodiversidad, la contaminación del agua, la reducción de bosques y etc. Entre todos los problemas, creo que los problemas medioambiental más importantes son el calentamiento global y la reducción de biodiversidad. Hoy, en realidad, el nivel del mar ha subido mucho, si el calentamiento global se hace más grave, habrá más glaciares derritiéndose, y muchas ciudades costeras y las islas estarán sumergidas, resultado muchos pueblos sin hogares. La reducción de biodiversidad afectará muchos estudios y muchas investigaciones sobre esto. También tiene una gran influencia al proceso del humano.

Para cuidar el entorno en que vivimos, lo que debemos hacer es establecer conciencia de protección del medio ambiente, como estudiante, deberíamos empezar por las pequeñas cosas que nos rodean, ser ecológicos y ahorrar agua. Además, presta atención al Día de la Tierra y llamar a más personas para proteger el medio ambiente también es nuestra responsabilidad.

En fin, la protección de nuestro planeta requiere el esfuerzo de todos, solo así el hombre y la naturaleza pueden vivir en armonía y los seres humanos pueden desarrollarse de generación en generación.

C13

Se celebra este domingo el Día Mundial de la Tierra, lo cual me parece significativo para llamar la atención de todo el mundo a fin de proteger nuestra Tierra. Hoy en día la Tierra está en una condición peligrosa a raíz de que mucha gente está abusando los recursos naturales y actuando de manera perjudicial al medio ambiente sin darse

cuenta. El hecho de que se celebra el Día Mundial de la Tierra no solo permitirá que más personas acepten el concepto de la protección medioambiental, sino también acordará a todos a hacer algo de verdad a cuidar el planeta en que vivimos.

Actualmente, los problemas más importantes que sufren la Tierra son los siguientes. En primer lugar, debido al uso excesivo de vehículos, la condición de aire no está muy bien, e incluso en muchas regiones el aire está muy contaminado, como por ejemplo la de Beijing, durante el invierno. En segundo lugar, uno de los recursos más valiosos del mundo, el agua, está agotándose. Además, una buena cantidad de este recurso está contaminada y como consecuencia, miles de personas mueren todos los años por culpa de ingerir agua sucia. Para colmo, el calentamiento global nos trae resultados muy serios y está amenazando nuestra Tierra.

Con todos los problemas que tenemos, querría dar unos consejos para que los resolvamos. Antes de todo, hay que hacer más propagandas dirigidas a estimular la conciencia de este problema del público. Luego, los gobiernos de diferentes países deben cooperar en elaborar leyes o reglas internacionales para poner un acuerdo a dicha cuestión. En otro lado, los individuos también tienen que contribuir al mejoramiento del medio y lo pueden hacer en la vida cotidiana como reduciendo el uso de coches y usando los recursos naturales conscientemente.

En definitiva, la Tierra es la madre de toda la humanidad y hemos de preciarla con todo lo que podamos.

Grupo D

D1

Hoy en día, existe muchos problemas medioambientales, tales como el efecto invernadero, el aumento del nivel del mar, el deshielo de los polos y la contaminación atmosférica, etc. Así que la celebración del Día Mundial de la Tierra es una actividad que es muy necesaria, la cual nos puede impulsar a conocer más sobre aquellos problemas fatales y nos estimula que cooperemos en proteger nuestro hogar, **nuestro**

planeta. Cuando más gente sea consciente de medio ambiente, la situación se mejorará poco a poco.

De este modo, hay que tomar medidas para que en un futuro no muy lejano, de hecho, nuestro presente realmente no tengamos que vivir en un planeta que es muy hostil, que nuestro futuro aquí sea más llevadero.

Primero, en nuestra vida diaria, lo mejor es utilizar energías limpias y tener programas de reciclado. Además, los gobiernos deben de regular la actividad de las industrias más contaminantes, también, por ejemplo, si una persona es responsable de un incendio o la contaminación de un río, tiene que pagar una multa.

En resumen, hemos de tomar seriamente en cuenta la protección del lugar donde vivimos y estimar la celebración del Día Mundial de la Tierra, puesto que es nuestro deber, antes de que la naturaleza nos dé un temible escarmiento.

D2

Todavía hay muchos problemas de protección ambiental en los últimos años. Uno de los problemas más graves es la grave contaminación del aire, el agua y el suelo. El aire contaminado causa un gran daño a la salud de las personas. El agua contaminada causa enfermedades y la muerte. Además, la vegetación se ha reducido considerablemente con el rápido crecimiento de las ciudades modernas.

Para proteger el medio ambiente, los gobiernos de muchos países han hecho mucho. Se han introducido pasos legislativos para controlar la contaminación del aire, proteger los recursos forestales y marinos, detener cualquier contaminación ambiental. Por lo tanto, el gobierno desempeña el papel más importante en la protección del medio ambiente hoy.

En mi opinión, para proteger el medio ambiente, el gobierno debe tomar medidas aún más concretas. En primer lugar, debe permitir que las personas se den cuenta de la importancia de la protección del medio ambiente a través de la educación. En segundo lugar, se deben hacer muchos más esfuerzos para poner en práctica la política de planificación de la población porque más personas significan más contaminación. Finalmente, aquellos que destruyen la intención del medio ambiente deberían ser

severamente castigados. Debemos hacerles saber que destruir el medio ambiente significa destruir a la humanidad por sí misma.

La protección humana del medio ambiente se basa en proteger los recursos cada vez más agotados del planeta y proteger nuestra supervivencia y desarrollo. Hay mucho trabajo esperando que hagamos como proteger el medio ambiente y los recursos. No podemos dudar más.

D3

Hoy en día, nuestra Tierra ha cambiado mucho, sobre todo en los medioambientes. Las personas viven sin pensar los riesgos de los problemas del medioambiente, por eso, la celebración del Día Mundial de la Tierra es importante para nosotros que no olvidemos los problemas.

La contaminación plástica es uno de los problemas muy serios, porque ahora la gente no tiene una cosa más conveniente que los plásticos para llevar las diferentes cosas. Cómo usamos los plásticos adecuados para nuestras vidas es un problema.

La contaminación del agua vale los ojos de las personas. El agua es el origen de la vida humana, si una persona quiere tener salud bien, tiene que beber ocho vasos de agua, por eso, seguramente el seguro del agua es necesario para nuestras familias y nosotros mismos. Pero unas fábricas sin conciencia producen agua contaminado, y esos aguas contaminados probablemente entran en nuestro cuerpo humano, y eso es malo para nosotros. Además de China, casi todo el mundo valora la contaminación del agua como el más serio problema.

La contaminación del aire ahora se ha convertido en un gran problema para la gente. El coche es una necesaria cosa en nuestra vida, aunque tenemos muchos coches que pueden producir muchas contaminaciones, los coches no separan con la vida. Por eso la contaminación del aire es difícil para resolver hasta hoy.

Pueden tomar los transportes públicos para reducir el uso de los coches. El país establece unas políticas sobre la contaminación del agua, administra las fábricas para reducir esta contaminación. Cuando compramos en el supermercado, usamos la bolsa de tela para llevar las cosas.

Aunque podemos hacer muy poco para el medioambiente, cada esfuerzo tiene su valor para la vida de los seres humanos. El Día Mundial de la Tierra nos ayuda recordar la misión sobre proteger la Tierra.

D 4

La belleza de la Tierra es que ha generado vida verde durante miles de millones de años. Hasta ahora, la Tierra es el único planeta que hemos encontrado que tiene vida. Por eso, es muy importante celebrar el Día Mundial de la tierra para despertar la conciencia de la gente de proteger la Tierra.

Con la mejora continua y el rápido desarrollo de la ciencia humana moderna, la tecnología y el nivel económico, la Tierra, la casa en que vivimos también está mutilada. Arenas reemplazan los frondosos bosques del pasado, el río que una vez dio a luz a una espléndida civilización antigua se convirtió en un lecho de río seco, originalmente hermoso paisaje movido al desert. También hay una caída en los niveles de agua subterránea, el calentamiento del clima, la fusión de los glaciares y la contaminación del aire. Después de un largo período de uso ilimitado de los recursos, la naturaleza se ha convertido en luz roja para los humanos.

Para proteger la Tierra, tenemos que tomar medidas desde ahora. Por ejemplo: es necesario proteger el bosque y los animales, debemos clasificar basura y conservar agua para reducir la contaminación ambiental y ahorrar recursos. También podemos reducir la frecuencia de conducción y tomar autobuses, minimicemos el uso de artículos desechables, reduciendo la energía consumida en la producción y reduciendo el exceso de desechos en la vida diaria, etc.

En conclusión, cómo tratamos la tierra, cómo la tierra nos tratará. Hay que respetar la naturaleza y la vida. Las flores, los árboles y la hierba tienen derecho a sobrevivir. es un dolor del desarrollo humano, si los seres humanos pueden aprender a no matar animales ni chupar con avidez los recursos de la tierra, aprender a rectificar los contaminantes que se han desarrollado, creo que el equilibrio entre desarrollo y ecología no será una contradicción.

D 5

Los seres humanos deberían vivir en armonía con la naturaleza, pero...

Hoy en día, con el rápido desarrollo de la construcción económica, la vida material es cada vez más rica. Para satisfacer sus propias necesidades, los humanos talan bosques y producen una gran variedad de papeles. Y al final, esos papeles se descartan al azar y se convierten en basura.

Las fábricas descargan el gas residual en el cielo y el agua residual en los ríos y lagos. El cielo ya no está azul, el agua ya no está clara.

¿Será la naturaleza nuestra amiga?

La inundación inundó la tierra, el pueblo y quitó la vida. La gente tiene que abandonar la ciudad natal donde vivió por generaciones. Empieza la erosión del suelo, las tormentas de arena también están llegando. Las personas se ven obligadas a usar gafas y máscaras. Cuando la naturaleza está enojada y rugiendo, la gente se dan cuenta de sus errores y derraman lágrimas de remordimiento.

La gente comenzó a plantar árboles y una gran cantidad de pequeños retoños asumieron la misión de evitar el viento y la arena. La gente desarrolla nuevas fuentes de energía, minimiza la contaminación de la atmósfera, aclara el cielo.

La gente vive en el abrazo de la naturaleza. Solo cuando las personas vivan en armonía con la naturaleza, la vida será bella y la gente será feliz. Si las personas solo piensan en sí mismas y usan sus medios para satisfacer sus propios intereses, entonces la vida no estará completa. Por supuesto, la felicidad de la gente terminará.

Estoy felizmente pensando: bajo el cielo azul y las nubes blancas, los pájaros y las flores son fragantes, las abejas y las mariposas vuelan, los peces nadan y se zambullen, y la gente sonrío alegremente.

D 6

Desde principios del nuevo siglo, la contaminación ambiental ha sido más severa que nunca. Hay todo tipo de contaminación: contaminación del agua, contaminación del aire, contaminación acústica... etc. Entonces, ¿de dónde vienen estas contaminaciones?

En gran medida, la destrucción del medio ambiente es el precio trágico que pagamos por el rápido crecimiento económico y el crecimiento de la población. Para obtener más recursos, las personas talan árboles y cavan más minas de carbón, pero aún es difícil mantener la creciente demanda. Numerosos automóviles privados están inundando las carreteras, y hay una grave escasez de gasolina en las estaciones de servicio. El gobierno sube los precios del petróleo varias veces, pero no ha detenido la demanda de gasolina en los automóviles privados. El uso excesivo de los recursos naturales ha afectado el equilibrio ecológico. Sin embargo, la fábrica todavía emite gases tóxicos y vierte aguas residuales industriales al río. La gente aún carece de conciencia sobre la protección del medio ambiente.

El gobierno debe implementar algunas leyes estrictas para evitar que el daño al medio ambiente que se destruya aún más. Deben dejar que la gente sepa la importancia de proteger el medio ambiente. Debemos encontrar un equilibrio entre mantener el desarrollo económico y la protección del medio ambiente. Hay que plantar árboles en el desierto, detener la deforestación, alentar a las personas a tomar el transporte público.

El país y el público en general deben trabajar juntos para proteger el medio ambiente y hacer que nuestros hogares estén limpios y ordenados. Sólo de esta manera nuestro planeta puede ser más adecuado para la vida humana.

D7

En el sistema solar, la tierra es el único planeta con vida, ya sea la Antártida o los trópicos; el desierto o el océano; en el estrato o en el cielo, podemos encontrar rastros de la vida en todas partes.

Sin embargo, con los pasos del siglo XXI, la destrucción de los seres humanos, la contaminación del agua, la contaminación del aire, la contaminación de los blanco, etc., esto es suficiente para demostrar que los humanos han causado daños a la Tierra. Se ha cortado una gran cantidad de árboles, se ha utilizado una gran cantidad de electrodomésticos y se ha emitido una gran cantidad de gases de escape turbios de los

automóviles. La capa de ozono que protege a los humanos presenta huecos y la radiación y varios rayos cósmicos amenazan la salud de las criaturas terrestres.

La explotación ciega de los recursos ha acelerado el agotamiento de la tierra. El abuso de productos químicos y la descarga de sustancias ilegales y dañinas de algunas fábricas nos han traído una serie de desastres ecológicos que han hecho que algunos recursos preciosos hayan perdido su capacidad de regenerarse.

Debemos tomar medidas para proteger la tierra ahora:

1. Establecer áreas protegidas para limitar las actividades destructivas;
2. promover fuentes alternativas de energía;
3. descubrir y proteger la biodiversidad de la tierra,
4. usar más coches eléctricos, etc.

Solo tenemos una tierra, y la tierra es el único lugar donde podemos vivir. Como miembro de la Tierra, siempre debemos protegerla y trabajar duro para construir un futuro mejor para la Tierra, haciendo que nuestro lugar de vida sea más colorido.

D 8

La tierra es la única patria de la que dependen los seres humanos, pero la gente siempre piensa que el ser humano es el dominador de la naturaleza, excavan recursos naturales y matan animales arbitrariamente, destruyen arbitrariamente el entorno ambiente que la naturaleza ha formado durante miles de años. El Día Mundial de la Tierra es una llamada de atención para todos los seres humanos. Siempre recuerda a la gente. Si no actúas ahora, la naturaleza inevitablemente traerá desastres que los humanos no pueden soportar.

En la actualidad, la Tierra se enfrenta a muchos problemas ambientales: uso indiscriminado de los recursos naturales, erosión del suelo, aumento del nivel del mar, efecto invernadero, etc. Si esta serie de problemas no se resuelve, la supervivencia humana enfrentará amenazas sin precedentes. Para resolver estos problemas y proteger el medio ambiente ecológico, debemos hacer cambios. En primer lugar, debemos guardar todos los recursos que se pueden guardar y apagar las luces. Cerrar el grifo en cualquier momento, no desperdicie alimentos, no tire basura, clasifique la basura, etc.

Solo hay una Tierra, y debemos protegerla para todos los seres humanos.

D 9

Ya sea en la comunidad o en el espacio abierto del parque, veremos consignas como “proteger el medio ambiente” y “retirar al azar”. Estas consignas nos recuerdan que debemos proteger el medio ambiente circundante.

Según las estadísticas, se necesita 17 árboles para producir una tonelada de papel, 1.200 millones de personas destruirán 6.8 millones de árboles por cada desperdicio de papel. Por ejemplo, cada año consumirá 45.000 millones de pares de palillos desechables. China produce palillos de madera de una sola vez cada día consumiendo más de 100 hectárea de bosque, un total de 36.000 acres por año. También hay bolsas de plástico y loncheras desechables. Si se descartan después del uso, causarán daños a la tierra, afectarán el desarrollo agrícola y supondrán una amenaza para la supervivencia animal. Si se usa la batería, no se puede desechar en todas partes. Una batería que está podrida en el suelo, puede hacer es que un metro cuadrado de tierra pierda su valor de uso. Una batería de botón puede contaminar 600.000 litros de agua, lo que equivale a la cantidad de agua que una persona consume en toda la vida.

A veces podemos contribuir a nuestro planeta por hacer las medidas siguiente:

Primero, establecer conciencia ambiental; segundo, comprender cómo ahorrar recursos, no desperdiciar agua ni alimentos y extraer recursos minerales de manera controlada; tercero, conducir menos, caminar o montar en bicicleta más, así podemos reducir las emisiones de monóxido de carbono y hacer ejercicio; y cuarto, plantar más plantas verdes y embellecer el medio ambiente.

Como ciudadanos de una sociedad, lo que hacemos no es hacer basura, sino minimizar la fabricación de basura. Por supuesto, proteger el medio ambiente no es solo una reducción unilateral en la fabricación de desechos, sino también los recursos hídricos, los recursos terrestres, etc., e incluso los recursos omnipresentes.

D 10

Como todos sabemos, la Tierra es la única planeta en el universo que es adecuada para la supervivencia humana. Es la cuna y el hogar que compartimos. La historia del desarrollo de una civilización humana es una historia de la relación entre el hombre y la naturaleza. Los seres humanos continúan desarrollando y utilizando los recursos naturales, también destruyen y contaminan el medio ambiente circundante en diversos grados, lo que tiene como resultado frecuentes desastres naturales como desequilibrios ecológicos, contaminación marina, erosión del suelo y otros desastres. El desarrollo económico es desequilibrado, descoordinado y el problema continuo es cada vez más prominente. La supervivencia humana y el desarrollo enfrentan enormes desafíos. El medio ambiente y el desarrollo, los recursos y el futuro son cada vez más temas y directrices para los gobiernos. Cada vez más personas están despertando. La naturaleza no necesita a los seres humanos. Los seres humanos necesitan la naturaleza.

Para que podamos tener un mejor ambiente de vida, debemos hacer algunos cambios en nuestra vida diaria. Por ejemplo, en términos de transporte, en lugar de automóviles privados a pie y transporte público, plantar más plantas verdes, negarse a comprar té alpino (El té alpino hace que el bosque desaparezca, destruya la conservación del suelo, el agua en las montañas. No puede desempeñar el papel de almacenar agua y utiliza una gran cantidad de pesticidas y fertilizantes, que contaminan la ecología de las fuentes de agua y los reservorios).

La construcción de la civilización ecológica está estrechamente relacionada con todos. Todos deben ser defensores y practicantes. El tesoro de la hermosa tierra y de los recursos naturales es responsabilidad de cada uno de nuestros aldeanos. El significado del "Día Mundial de la Tierra" también nos recuerda que debemos asumir de manera activa y consciente la responsabilidad social y proteger el hogar de la bella tierra.

Grupo E

E1

El Día Mundial de la Tierra, como su nombre indica, es un día que nos recuerda a proteger el medio ambiente y nuestro planeta. La importancia de este festival radica en evocar la conciencia humana en el cuidado de la tierra y la protección de la patria, y en promover el desarrollo coordinado de los recursos y la protección del medio ambiente, mejorando así el entorno humano en general.

Y ahora, debido a que la gente contamina el medio ambiente, la tierra está reduciendo los espacios y los recursos con un ritmo visible. Por ejemplo, la atmósfera se rompe y las especies se reducen; los recursos no renovables explota excesivamente y la energía se agota; los gases de efecto invernadero se vacían y el nivel del mar ha subido. Por eso, proteger el medio ambiente es una acción inmediata que hay que hacer.

Somos los pueblos, debemos partir de hacer a los siguientes aspectos:

Desde la vida cotidiana de la familia: no utilice los artículos de una sola vez como sea posible, utilice productos más respetuosos con el medio ambiente y no use bolsas de plástico blancas para colocar las basuras o comprar en supermercado que sea posible.

Desde el cambio la forma de viajar: ahorro de energía y reducción de emisiones, tome más autobuses y metro, andar en bicicleta. Si quieres conducir, elige coche de energía nueva o energía electrónica.

Desde la ordenación de basura: muchos países ahora tienen tratamiento de separación de basura, pero en China, la mayoría de las ciudades todavía no implementan. Y para las personas que tiran basura por todas partes, de acuerdo con su forma. Debemos educarlos, multado, e incluso que se hace carga en responsabilidad.

Desde los animales: no use ropas de cuero hechos de pieles de animales, no mates animales.

Desde la repoblación: planta más árboles y cortar menos, proteger la vegetación verde no sólo es bueno para la salud, sino que también purifica el aire, trayendo verde a la tierra que vivimos en más bella.

Como se mencionó anteriormente, por supuesto, hay muchas cosas que no he enumerado, pero aún tenemos que hacerlo. Proteger el medio ambiente no es sólo en este día, el Día Mundial de la Tierra. Si estamos decididos a mejorar para el planeta, cada día es la fiesta.

E2

El Día Mundial de la Tierra se celebró por primera vez el 22 de abril de 1970 gracias a la importancia de medioambiental, Es necesario que todos nos sensibilicemos con el planeta para enfrentar los desafíos existentes por el bienestar y vida que nos sustentan. Para nosotros, la tierra es un bello planeta y nuestro patria, pero hoy en día, debido al desarrollo de la sociedad y la destrucción de las personas, nuestro patria tendrá los problemas del ambiental crisis. Celebramos el Día de la Tierra es muy importante para permitir que todos se comuniquen mejor sobre los problemas de la Tierra y las áreas que necesitan mejoras. Al mismo tiempo, espero que el celebración pueda ayudar a todos a comprender y aprender el origen y la historia de la tierra.

Debido al desarrollo de económico y tecnológico rápidamente, he traído grave problema para la tierra como los recursos terrestres se reducen, los recursos hídricos se reducen, los niveles del mar están aumentando y los problemas de basura son graves. Por lo tanto, tenemos la obligación que proteja nuestro patria. En primer lugar, tenemos que reducir los usos de plástico y cambiar la bolsa plástico en tela. Después es necesario que se reducen los recursos hídricos. El agua es el fuente de la vida, si no tuviéramos el agua, la vida se perdería poco a poco. En segun lungar, hoy en día, el uso del carbón es cada vez mayor y más extenso, (sobra la coma) y el consumo de carbón tiene un impacto muy fuerte en el medio ambiente. Por eso, tenemos que cambiar el medio de transporte. En tercer lugar, la educación de los niños es muy importante, por lo que debemos partir de los niños pequeños que comprenden y aprenden la importancia de medioambiental. Debemos agregar los problemas que existen en la tierra ahora en el libro para que los niños sean más claros y comprensivos.

La tierra es nuestra patria, y tenemos la obligación de proteger nuestro tierra. El mundo es un todo, y el conjunto está formado por partes. Solo cuando todos hemos realizado nuestro propio trabajo esencial, podremos quedar el mejor mundo.

E3

A lo largo del desarrollo de la economía, el medioambiental ha enfrentado a muchas amenazas severas como el efecto invernadero, la erosión del suelo, el smog, la pérdida y destrucción de la capa de ozono y la contaminación marina, etc.

Enfrentando a las amenazas el problema del medioambiente es muy importante para todo el mundo. Y el Día Mundial de la Tierra es una fiesta que se llama todos para proteger el medio ambiente. Esta fiesta promueve el progreso de la conciencia medioambiental, y hasta ahora ya ha sido un símbolo de protección medioambiente.

Antes he mencionado unas problemas medioambientales, en realidad la reducción de la biodiversidad también es un problema duro. Los problemas se influyen entre sí, al mismo tiempo afectando la humanidad.

Realmente ayer leí un texto en el Internet sobre el efecto invernadero. En el texto el protagonista fue el oso polar y lo más impresionante fue que un oso polar adulto llevando su bebé en sus brazos estuviera parado sobre un pequeño trozo de hielo porque no tiene ningún sitio a ir. A medida que pasa el tiempo y el deterioro del medio ambiente, la tierra no tiene suficiente tiempo para repararse el iceberg del Ártico está disminuyendo rápidamente. Hay una predicción que el oso polar desaparecerá de la tierra en los 40 años así que el ecosistema del Ártico también se verá afectado y la humanidad también. que es una pesadilla para todas las especies.

Por eso, la forma de proteger del medio ambiente es muy importante.

Desde individuo, hay que empezar de lo pequeño para llegar a algo grande. Así debemos ahorrar en nuestra diaria poco a poco. Por ejemplo, se viaja de bajo carbono, se evita el uso de los productos desechables y se ahorra el recurso, etc.

Desde global, se establece la reglamentación pertinente sobre el medio ambiente y aumenta la conciencia de protección medioambiental del todo el mundo.

En fin, cómo mejorar y prevenir el empeoramiento de los problemas ambientales es la cosa más importante. Debemos reconocer claramente que la protección del medio ambiente está estrechamente relacionada con cada uno de nosotros, y es una responsabilidad ineludible de cada uno de nosotros. Hay un viejo dicho de que “una sola hebra no hace un hilo, un solo árbol no hace un bosque”. La protección del medio ambiente no es una cuestión de la noche a la mañana, pero para siempre.

E4

Desde el decenio de 90, China ha organizado el día de la tierra el 22 de Abril de cada año. El día de la tierra es una plataforma importante para la difusión de la política nacional de China de los recursos nacionales, mejorar la conciencia pública de los recursos uso intensivo, y difundir el conocimiento de las ciencias de la tierra y la tecnología. En la actualidad, hay muchos problemas medioambientales que amenazan la supervivencia humana: el calentamiento global. Debido al aumento de la población y el aumento de la escala de las actividades de producción, la calidad de la atmósfera es afectado, y el clima se va calentando.

Debido al calentamiento global, habrá diferentes efectos en el mundo. Las temperaturas más altas se derrite los casquetes polares, la elevación del nivel del mar por 6 centímetros cada 10 años, lo que provocará que algunas zonas costeras para ser sumergido. El calentamiento global también puede afectar a los cambios en las precipitaciones y la circulación atmosférica, por lo que el clima anormal y propensos a las sequías e inundaciones, lo que pueden conducir a los cambios y la destrucción de los ecosistemas. El cambio climático mundial tendrá una serie de importantes repercusiones en la vida humana. Con la reducción de la biodiversidad, los expertos estiman que al menos 50.000 especies de organismos se han extinguido cada año en el mundo, con un promedio de 140 especies por día extinta. Se calcula que a principios del siglo XXI, la pérdida de la vida silvestre en el mundo puede alcanzar el 15% del total. En China, debido a la presión del crecimiento demográfico y el desarrollo económico, el uso irracional y la destrucción de los recursos biológicos, la pérdida de biodiversidad es también muy grave. Alrededor de 200 especies se han extinguido, para proteger y salvar la biodiversidad y estas las condiciones de vida en la que los seres vivos dependen también son tareas importantes.

Si todos hagan lo mejor que puedan, el mundo sea mejor. Vamos a comenzar con el Día Mundial de la Tierra de este año, tomar medios y desarrollémonos bien. Hábitos de comportamiento y un nuevo punto de partida para la construcción ecológica. Al comenzar, comencemos desde poco y desarrollemos el hábito de amar y proteger el

medio ambiente. No escupa por la calle, no tire restos de papel, no suba flores, no desperdicie comida, no desperdicie papel... Creo que lo harás mejor.

E5

La tierra no es posible que va a desaparecer, solo humanidad desaparece por los problemas medioambientales. Hoy en día la temperatura cada año más alta. En China cuando está en verano las personas que viven en ciudad preferían quedar en casa porque en la calle es tan calor y lesiona en rayo ultravioleta. Ya la Tierra sufre calentamiento del planeta, humanos consumen petróleo y carbón libera dióxido de carbono. Por eso la cambia de la forma de aire es causa de un serie de problema como la subida del nivel del mar, calentamiento del planeta y contaminación del aire.

Creo que para mejorar medioambientales sea obligación común a cada persona, para proteger el medioambiente tenemos que reducir productos plásticos, desarrollar reciclaje, tomar el transporte public. A los gobiernos tienen que construir las reglas a las empresas contaminantes. Se necesitar aumentar la proporción de uso de nuevas energías como energía solar, (sobra la coma) y la energía de las mareas. El día mundial de la tierra es una forma efectiva para pronunciar el estado del medio ambiente, si la tierra no estuviera adecuada a vivir, sería el fin de la humanidad.

La historia de la humanidad es solo un breve momento en la tierra, un año, diez años en la historia es breve. Una metáfora que una rana esta en la olla con agua fría, el fuego calenta la olla, cuando la rana sienta el agua es caliente, no tendrá oportunidad a salir. Ya humano es la rana, tenemos que salvarnos.

E 6

El día mundial de la tierra, el 22 de abril de cada año, es un festival establecido para la protección medioambiental del mundo, orientado a sensibilizar al público sobre los problemas medioambientales existentes y movilizar a las personas a participar en campañas medioambientales para mejorar el entorno general del planeta, a través de la vida verde y baja en carbono. El día de la tierra fue lanzado por Guellode Nielsen y Dennis Hayes en 1970. Hoy, las celebraciones del día de la tierra han crecido a 192

países de todo el mundo, con más de 1 mil millones personas participando cada año, convirtiéndolo en el Festival del medio ambiente más grande del mundo.

Los principales problemas ambientales a los que se enfrenta la tierra hoy son el calentamiento global, la destrucción de la capa de ozono, la reducción de la lluvia ácida de la biodiversidad, la fuerte disminución de los bosques, la desertificación de la tierra, la grave contaminación de los recursos hídricos, la grave contaminación atmosférica, el desastre de los desechos sólidos, el movimiento transfronterizo de desechos peligrosos, etcétera. Estos problemas medioambientales ponen en peligro cada vez más la seguridad del planeta en el que dependemos. Con el desarrollo de la producción industrial, la humanidad se enfrenta a más y más problemas ambientales, por lo que debemos tomar algunas medidas para evitar el deterioro del medio ambiente.

Por lo tanto, a partir de ahora, no se desperdicia papel, no se desperdicia alimentos, se ahorra agua, se ahorra electricidad, se ahorra combustible, para salvar nuestros recursos limitados. Al mismo tiempo, los artículos dañados reparados y reutilizados, ampliando el período de uso, Use más de artículos reciclables, reduzca el uso de productos de papel desechables y productos de madera. Es más importante comprar artículos con “signos ambientales” y “signos verdes”, no fumar, no escupir, no usar y destruir los elementos de la capa de ozono. Por último, no debemos descargar aguas residuales y la basura en las alcantarillas, eliminar los desechos en el mar, los lagos y los ríos, vender libros antiguos, periódicos y latas de bebidas y usar menos bolsas de plástico. También debemos prestar atención a la protección de los animales salvajes, no recoger las flores y las plantas, no cortar los árboles, no pisar el césped.

Por lo tanto, en la vida debemos proteger el hogar del que dependemos y aplicar la estrategia del desarrollo sostenible. En la vida, protección del medio ambiente, ahorro y contribuir a la protección del planeta.

E 7

En el año 1970, una celebración se creó, el día mundial de la tierra. Esta celebración ya pasa casi 50 años. Esta fiesta ya más importante para el humano y para el planeta.

Antes unos años yo leí una noticia dijo que la selva tropical Amazónica fue estropeado por las empresas transnacional, esta cosa llamó mucha atención por todo el mundo, porque la selva Amazónica fue considerada como el pulmón de la tierra, hay 7 miles millones de habitantes, y la cantidad del oxígeno ofrecido al año por la selva ocupa 1/3 del oxígeno que tiene la tierra. Lo que menciono solo una parte, pero no es pequeña, esa problema ya muy grave, que cada día necesitamos utilizar las materias de madera, como por ejemplo, los palillos de solo una vez, y también cada día necesitamos escribir en el papel etc.

Es decir, con el advenimiento de la civilización, nosotros seres humanos, exigemos más, logra más y destruimos más. Otro problema ambiental también muy serio es sobre la contaminación del aire. Hay que controlar las emisiones del aire industrial, y elevar la tecnología de purificación del aire del coche. Yo creo que el último es muy importante. En caso de China la cantidad de coche ya alcanza 2.17 billones set. Por eso yo digo que hay que improve la tecnología de la emisión del coche para que tenemos una ambiente más mejor.

A mi opinion, tenemos que transformar la dirección del desarrollo económico. Simulármemente avanz la economía y el medio ambiente.

E 8

La celebración del Día Mundial de la Tierra no sólo es una actividad simple, sino también es una manera para tomar las atenciones de todo el mundo a proteger la Tierra.

Como es bien sabido, el medio ambiente es cada día más malo, muchos problemas se notan en la vida., Por ejemplo, la contaminación de las aguas, la del aire, la de la tierra y la lumínica, etc. Todos estos problemas ya han afectado a la vida nuestra. La contaminación de las aguas causa que falta el agua limpio para que tomemos. Y la de la tierra causa que muchos cultivos son dañinos para la gente.

No podemos ignorar estos problemas tan severos. Tengo que hacer algo para proteger nuestra casa-- la Tierra. Podemos hacerlo en la vida cordial. Por ejemplo, no tiremos

las basuras en el camino o en la tierra, sino en la caneca, ahorremos el agua y reutilicémosla más. tomemos el metro o el autobús más.

En fin, deseo que la Tierra pueda transformarse para mejor y la gente pueda dedicarse más a proteger la Tierra mediante la celebración del Día Mundial de la Tierra.

E9

Es indudable que el Día Mundial haya jugado un papel importante para medio ambiente. En primer lugar, a través de la celebración, se eleva la conciencia de la gente para proteger la Tierra. Y la celebración llamará la atención a más gente a la ambiental crisis. Tenemos que prestar un bueno futuro para nuestros descendientes.

Aunque muchas personas no dan importancia a la protección del medio ambiente, ahora enfrentamos muchos problemas medioambientales que todavía no se han resuelto eficazmente, por ejemplo, el desarrollo industrial, se producen muchos gases malos que perjudican la pureza del aire. Más y más personas van a trabajar conduciendo, lo que hace la gente es desfavorable para el ambiente. Además, muchas personas deforestan, no apagan las luces cuando salen de casa, desperdician la comida, los cuales causan la reducción de recursos. Y Muchos animales salvajes se matan cruelmente por las personas sin piedad. Desechar las pilas usadas es otro hábito mal que puede cuasar la contaminación de tierra.

El entorno en que vivimos empeorará cada vez más si no tomamos medidas. Tenemos que organizar algunas actividades en las que podemos dejar más gente conocer la seriedad del problema, y exhortar a proteger la Tierra. Y debimos seleccionar caminar o andar en bicicleta al trabajo para guardar recursos. Podemos plantar árboles con nosotros familiares o amigos, es una buena forma para purificar el aire. El gobierno necesita depender nuevas tecnologías para reciclar basura y fundar algunas organizaciones para que el entorno se proteja en forma conveniente

En resumen, tenemos que empezar ahora a proteger el entorno en que vivimos. Y el Día mundial de la tierra es una buena medida para ayudarnos a recordar esto.

E10

En últimos años, los problemas medioambientales son más serios que antes. Con el desarrollo de las actividades humanas, la tierra se enfrenta muchas amenazas, por ejemplo, la erosión del suelo, el agotamiento de recursos, el muerte de animales, el efecto invernadero, etc. De ahí que este festival es muy importante para evocar la consciencia de los seres humanos a proteger la tierra y saber los problemas fatales necesitamos resolver.

Por tanto, deben hacer unas cosas para evitar que no tenemos casa a vivir.

A mi juicio, las gentes tienen que hacer estas cosas: no usar bolsas blancas cuando ir al supermercado a comprar; no usar productos de una sola vez, por ejemplo, vasos plástico; reducir las salidas del coche personal; tomar buso metro, y no usar las bolsas blancas para las basuras.

Por otra parte, el país debe establecer normas sobre el medio ambiente para elevar la consciencia de protección del medio del todo el mundo; castigar las empresas emiten gases contaminados, y educar las gentes, para hacerlas saber la importancia de protección del medio ambiente. Solo en esta forma, nosotros podemos seguir viviendo en esta planeta.

ANEXO 3: Cuestionario en español

Parte I: Datos básicos personales

Nombre:

Apellido(s):

Edad:

Sexo:

Universidad:

Curso de grado:

Parte II: Preguntas académicas

- a) ¿Cuántas lenguas habla usted? y, ¿qué son? Escribalas.
- b) Entre dichas lenguas, ¿cuál es la segunda? y, ¿cuál es la tercera? Escribalas.
- c) ¿Qué es la lengua más utilizada en su aprendizaje de español? Márquela.

Chino	Inglés	Español
-------	--------	---------

- d) Marque las estrategias principales de aprendizaje (tres como máximo).

Estrategias directas	Estrategias indirectas
De memoria	Metacognitivas
Cognitivas	Afectivas
De comprensión	Sociales

- e) ¿Cuáles son su motivación de aprender español? Marque tres opciones como máximo.

El interés por la cultura de los países extranjeros	Búsqueda de trabajo
Viajar	Estudiar o vivir en un país extranjero
Conocer a personas	Desarrollo personal
El interés por las lenguas	Otros...

f) ¿Cuántas clases son impartidas por los profesores extranjeros a la semana? y ¿cuántas impartidas por los profesores chinos a la semana? Escríbalas.

g) ¿Qué manuales utiliza en el aprendizaje de español?

h) ¿Qué métodos usan los profesores chinos?

i) ¿Prefiere usar el diccionario bilingüe o monolingüe? ¿Cuál es el más utilizado?
Escriba las respuestas.

j) Preguntas relativas al conocimiento del inglés y del español

(1) ¿Cuántos años lleva aprendiendo inglés?

(2) Autoevaluación del nivel de inglés (el nivel autoevaluativo de inglés según el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE): A1 (inicial), A2 (básico), B1 (intermedio), B2 (avanzado), C1(superior), C2 (perfeccionamiento).

Competencia auditiva	Competencia oral	Competencia lectura	Competencia escrita	Competencia general

(3) ¿Ha obtenido algún certificado oficial de inglés? Márquelo.

CET-4	TEM-4
CET-6	TEM-8
IELTS	TOEIC

TOFEL	BEC
Otros	No, no ha hecho nada

(4) ¿Ha estado en un país angloparlante?

No (no hace falta de contestar las siguientes preguntas); Si (contéstelas):

Nombre del país:

El tiempo de vivir allí:

(5) ¿Cuántos años lleva aprendiendo español?

(6) Autoevaluación del nivel de español (el nivel autoevaluativo de español según el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE): A1 (inicial), A2 (básico), B1 (intermedio), B2 (avanzado), C1(superior), C2 (perfeccionamiento).

Competencia auditiva	Competencia oral	Competencia lectura	Competencia escrita	Competencia general

(7) ¿Ha obtenido algún certificado oficial de español? Márquelo.

EEE-4	DELE C2
EEE-8	SIELE
DELE B1	Otros
DELE B2	No, no ha hecho nada
DELE C1	

(8) ¿Ha estado en un país hispanohablante?

No (no hace falta de contestar las siguientes preguntas); Si (contéstelas):

Nombre del país:

El tiempo de vivir allí:

k) Preguntas relativas a la conciencia y la percepción de los participantes sobre el chino, el inglés y el español.

(1)

Al intentar redactar en español, ¿en su mente acude primero el chino o el inglés y luego traduce al español o no?		
Sí	No	No sabe

(2)

¿Tiene un conocimiento sistemático y claro de su LM?		
Sí	No	No sabe

(3)

¿Le parece que son similares el chino y el español?		
Son similares	Son muy similares	No son similares

Explique su respuesta:

(4)

¿Ha experimentado la influencia del chino en el desarrollo de la competencia escrita en español?		
Sí	No	No sabe

(5)

¿Cómo le influye el chino en el desarrollo de la competencia escrita en español?			
Facilita absolutamente el aprendizaje de español	Provoca errores en ocasiones, pero facilita el aprendizaje de español cuando el chino comparte similitudes con el español	Provoca errores con frecuencia, pero facilita el aprendizaje de español cuando el chino comparte similitudes con el español	Obstaculiza absolutamente el aprendizaje de español

Explique su respuesta:

(6)

¿Tiene un conocimiento sistemático y claro del inglés?		
Sí	No	No sabe

(7)

¿Le parece que son similares el inglés y el español?		
Son similares	Son muy similares	No son similares

Explique su respuesta:

(8)

¿Ha experimentado la influencia del inglés en el desarrollo de la competencia escrita en español?		
Sí	No	No sabe

(9)

¿Cómo le influye el inglés en el desarrollo de la competencia escrita en español?			
Facilita absolutamente el aprendizaje de español	Provoca errores en ocasiones, pero facilita el aprendizaje de español cuando el chino comparte similitudes con el español	Provoca errores con frecuencia, pero facilita el aprendizaje de español cuando el chino comparte similitudes con el español	Obstaculiza absolutamente el aprendizaje de español

Explique su respuesta:

(10)

¿Parece que reduce la influencia del chino y del inglés a lo largo del aprendizaje?					
Reduce mucho la influencia	Reduce poco la influencia	No reduce la influencia del chino	Reduce mucho la influencia	Reduce poco la influencia	No reduce la influencia del inglés

del chino	del chino		del inglés	del chino	
-----------	-----------	--	------------	-----------	--

ANEXO 4: Cuestionario en chino

第一部分: 个人基本信息

□ □ :

□ :

□ □ :

□ □ :

□ □ :

□ □ :

第二部分: 专业学术问题

- a) 您讲几种语言，它们分别是什么？请写出答案。
- b) 请问您的第二外语和第三外语分别是什么？请写出答案。
- c) 请问您在学习西班牙过程中最常用的语言是哪个？请斜体标出。

中文	英语	西班牙语
----	----	------

- d) 最多标出三个常用学习方法

Estrategas directas	Estrategias indirectas
De memoria (记忆法)	Metacognitivas (提前预习, 课后复习, 归纳整理)

Cognitivas (□ □ □ □ □ □ □ □ □ □)	Afectivas (□ □ □ □ □ □ □ □ □ □)
De comprensión (□ □)	Sociales (□ □ □ □ □ □ □)

e) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ? □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □
□ □	□ □ □ □ □ □ □ □
□ □	□ □ □ □
□ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □

f) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ? □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ? □ □ □ □ □ □

g) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?

h) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?

i) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ? □ □ □ □ □ □ □ □ ? □ □ □ □ □ □ □ □

j) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

(1) □ □ □ □ □ □ □ □ ?

(2) □ □ □ □ □ □ □ □ (□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ : A1 (□ □ □), A2 (□ □), B1 (□ □), B2 (□ □ □), C1 (□ □), C2 (□ □ □)).

□ □	□ □	□ □	□ □	□ □ □ □

(3) □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

(6)

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?									
□	□ □	□ □ □							

(7)

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?									
□	□ □ □	□ □ □ □							

□ □ □ □ □ □ □ :

(8)

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?									
□	□ □	□ □ □							

(9)

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ?															
□ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □												
□ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □												
	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □													
	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □													
		□ □													

□ □ □ □ □ □ □ :

(10)

□ ?																							
□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □																		
□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □																		
□ □	□ □ □	□	□ □	□ □ □	□																		

