

**ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL-CHINO: EL ARTÍCULO
INDEFINIDO Y SU TRATAMIENTO EN LOS MANUALES DE
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

Prof. Andrea F. Hidalgo

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA –
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.**

4° COHORTE – MAYO 2015

ÍNDICE

Prólogo	5
---------------	---

I PARTE

1. Introducción	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Estado de la cuestión	11
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivos generales	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
2. Lineamientos teóricos	18
2.1 Introducción al chino mandarín	19
2.1.1 Extensión y variedades del chino mandarín	19
2.1.2 Estructura silábica y tonos	21
2.1.3 Estructura y tipos de caracteres	29
2.1.4 Morfología y Sintaxis del chino	33
2.1.5 Tipología sintáctica de la lengua china	39
2.1.6 Orden de palabras y sintagmas	42
2.2 El análisis contrastivo y el análisis de errores	50
2.3 Interferencia de la lengua madre en la adquisición de una segunda lengua	57
2.4 El concepto de interlengua	59
2.5 Los valores del artículo en español	62
2.5.1 El artículo en español	62
2.5.2 Paradigma del artículo	63
2.5.3 Los valores gramaticales y semánticos del artículo	64
2.5.4 El artículo indefinido	69
2.5.4.1 Artículo indefinido y primera mención	69
2.5.4.2 Artículo indefinido y la anáfora asociativa	69
2.5.4.3 Usos evaluativos y enfáticos	70
2.5.5 Breve comparación del artículo entre el español y el chino	71
2.5.5.1 El género y el número	72
2.5.5.2 La sustantivación	72
2.5.5.3 La definitud	73
2.5.5.4 La indefinitud	74
2.6 Tipología de errores en el uso del artículo indefinido en aprendientes chinos de español como segunda lengua	78

II PARTE

3. Metodología de investigación, instrumentos y análisis de datos relevados	85
--	-----------

3.1 El procedimiento en el análisis de errores	87
3.2 Objetivos y metodología del estudio	88
3.3 El perfil de los informantes y descripción del corpus empleado	90
3.4 Análisis global estadístico de los errores	91
3.5 Análisis de los ejercicios de traducción	108
3.5.1 Agrupación de errores en la traducción	111
3.6 Conclusiones del análisis del corpus	120
4. Instituciones estudiadas, marco de referencia, análisis de cuestionarios-encuestas y análisis de materiales	122
4.1 Descripción general de las dos instituciones estudiadas: Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Región Avellaneda; FOGA (Fundación Ortega y Gasset de Argentina)	122
4.2 Breve descripción del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas	126
4.3 Análisis de los cuestionarios-encuestas a los docentes de las instituciones	132
4.4 Análisis de los materiales de enseñanza	138
4.4.1 Formas, significado y uso	139
4.4.2 Tratamiento del artículo indefinido	147
4.4.3 Tratamiento del artículo	150
4.5 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales	155
5. Conclusiones	157
6. Bibliografía	162

III PARTE

7. Anexos	169
7.1 Anexo I	169
7.2 Anexo II	170
7.3 Anexo III	183
7.4 Anexo IV	193

ÍNDICE DE TABLAS, GRILLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Evolución de caracteres pictográficos, pronunciación y significado en español..	30
Tabla 2. Distribución de los ejercicios.....	91
Tabla 3. Total de errores y aciertos en el ejercicio de completamiento de blancos.....	92
Gráfico 1. Total de errores y aciertos en completamiento de blancos.....	92
Tabla 4. Tipo de errores en ejercicio de completamiento de blancos.....	93
Gráfico 2. Distribución de errores en ejercicio de completamiento de blancos.....	94
Tabla 5. Errores de género, número y género y número en completamiento de blancos.....	94
Gráfico 3. Errores género, número y género y número.....	95
Tabla 6. Aciertos y errores artículo indefinido en completamiento de blancos.....	96
Gráfico 4. Total aciertos y errores del uso del artículo indefinido en completamiento de blancos.....	97
Tabla 7. Distribución por informante aciertos/errores artículo indefinido en completamiento de blancos.....	97
Gráfico 5. Error de falsa selección en campos obligatorios del art. indefinido distribuido por informante.....	98
Gráfico 6. Error de omisión en campos obligatorios del art. indefinido distribuido por informante.....	98
Tabla 8. Tipo de errores artículo indefinido en campos obligatorios en completamiento de blancos.....	99
Gráfico 7. Porcentaje tipo de errores artículo indefinido en campos obligatorios de completamiento de blancos.....	99
Tabla 9. Cantidad de aciertos y errores discriminados por campo obligatorio	100
Tabla 10. Tipos de errores discriminados por campo obligatorio.....	100
Gráfico 8. Aciertos y errores en campo 1 artículo indefinido.....	101
Gráfico 9. Aciertos y errores en campo 2 artículo indefinido.....	101
Gráfico 10. Aciertos y errores en campo 3 artículo indefinido.....	102
Gráfico 11. Porcentaje de tipo de error en campo 1.....	102
Gráfico 12. Porcentaje de tipo de error en campo 2.....	103
Gráfico 13. Porcentaje de error en campo 3.....	103
Tabla 11. Tipo de errores en ejercicio de traducción.....	108-109
Tabla 12. Errores totales en ejercicio de completamiento de blancos y traducción.....	109
Gráfico 14. Total tipos de errores en completamiento de blancos y traducción.....	110
Tabla 13. Información general de los docentes encuestados.....	133/ 134
Tabla 14. Resultados cuestionarios-encuestas a docentes.....	134/ 135
Ficha técnica manual 1	143/ 144
Ficha técnica manual 2	144/ 145
Ficha descriptiva manual 1	145/ 147

Ficha descriptiva manual 2	149/ 150
Tabla 15 .Manuales más utilizados en la clase de español.....	141
Tabla 16. Formas del artículo indefinido en manuales de estudio.....	151
Tabla 17. Valor y significado del artículo indefinido en los manuales de estudios.....	151

SIGLAS EN ORDEN ALFABÉTICO

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

ELE: Español como Lengua Extranjera

E-R: Estímulo-Respuesta

FOGA: Fundación Ortega y Gasset de Argentina

FRA: Facultad Regional Avellaneda

IL: Interlengua

L1: Lengua primera

L2: Lengua segunda

LC: Lingüística Contrastiva

LM: Lengua Madre/Materna

MCER: Marco Común Europeo de Referencia (puede aparecer también MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)

O: Objeto

OV: Objeto – Verbo

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

RAE: Real Academia Española

S: Sujeto

SN: Sintagma Nominal

SOV: Sujeto – Objeto – Verbo

SV: Sujeto – Verbo

SVO: Sujeto – Verbo – Objeto

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UTN: Universidad Tecnológica Nacional

UTN/FRA: Universidad Tecnológica Nacional/Facultad Regional Avellaneda

V: Verbo

VO: Verbo - Objeto

PRÓLOGO

La presente investigación, “Estudio contrastivo chino-español: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua”, se ha desarrollado en el marco de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, por lo que deseo expresar mi primer agradecimiento a una institución tan prestigiosa como la UNC que ha sido, durante mi estadía en la ciudad, un hogar más para mí; allí pude, además de formarme con la seriedad y el rigor de tan alta casa de estudios, conocer colegas maravillosos, muchos de los cuales se han transformado hoy en queridos amigos.

Muchas veces, hemos escuchado frases que aluden a la complejidad de la lengua china, frases como “esto es chino para mí” o “está en chino” para indicar que se trata de una situación de complejidad extrema o a la falta de entendimiento sobre un tema. Estos lugares comunes son parte del desconocimiento y de prejuicios lingüísticos que buscan “interpretar” a la lengua y cultura china sin desplazarnos de nuestra propia mirada cultural. De allí que, en el proceso de la investigación, he tenido que resignificar la necesidad de iniciar un análisis contrastivo, como el que me propuse emprender, con la actualización y revisión de las diferencias entre el español y el chino mandarín. La, en gran medida, incompletud de las definiciones más tradicionales sobre el chino mandarín, no han hecho más que mostrar que las lenguas viven en permanente cambio y evolución por lo que cualquier sistematización gramatical, morfológica o lexical debe comprenderse como un corte necesario a los fines del estudio pero incompleto en muchos sentidos. En la primera parte de la investigación, entonces, me he centrado en las diferencias y semejanzas del español y el chino mandarín para, luego, prestar particular atención al artículo indefinido en español presentado a través de diferentes abordajes teóricos. Posteriormente, me he abocado a exponer el modo en el que ambas lenguas expresan la definitud/ indefinitud.

En la segunda parte de la investigación, me he centrado en las producciones de los aprendientes chinos de español y en las propuestas de los manuales de enseñanza usados en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda y en la Fundación Ortega y Gasset, dos instituciones que enseñan español a alumnos chinos. Durante el desarrollo de la investigación, ambas instituciones, por razones ajenas a su voluntad, han sufrido una merma significativa en el volumen de estudiantes lo que ha complicado el desarrollo del presente trabajo en los tiempos y condiciones que hubiéramos deseado.

Las teorías de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores han sido fundamentales para interpretar las producciones de nuestros alumnos. Por su parte, los cuestionarios-encuestas administrados a los docentes de ELE de la UTN-FRA y la FOGA, instituciones a las que debo agradecer por su predisposición y generosidad, nos han permitido triangular datos y “dar voz” a aquellos que se enfrentan a la difícil y, en la mayoría de los casos, solitaria tarea que representa enseñar español a alumnos cuya lengua, cultura y tradiciones son tan diferentes a las nuestras. Enseñar nuestra lengua a estudiantes chinos de inmersión representa un gran desafío que exige, ante todo, definir la problemática para buscar respuestas concretas que sólo el desarrollo de investigaciones en este sentido pueden intentar atender; como indica el proverbio chino, creemos que “de la experiencia nace la ciencia”. Así es que nuestras propias inquietudes pedagógicas, la búsqueda de soluciones adaptables al contexto educativo concreto y la idea de definir la problemática para estimular y mejorar la producción de manuales de enseñanza en nuestro país, han motivado la presente investigación.

Me gustaría agradecer, en especial, a los profesores y directivos de las dos instituciones que, voluntaria y desinteresadamente, han colaborado con la investigación.

Quiero, también, agradecer a las autoridades máximas de la UTN-FRA, particularmente, al Decano de la Facultad, el Ingeniero Jorge Del Gener que tanto trabaja por el mejoramiento permanente de la Educación Superior en Argentina; al Secretario de Cultura y Extensión Universitaria, el Ingeniero Sebastián Blasco,

quien ha fomentado siempre mi formación académica y ha gestionado los recursos para que pudiera completar mis estudios en la UNC; a su vez, quiero agradecer a mi Directora de tesis, la Magíster Marina Kirac, quien con su profesionalismo y sentido del humor ha sido mi guía y estímulo en los momentos difíciles de la investigación.

Muchas personas me han ayudado en este proceso: mi profesor de chino, Yuan Libo (Lucas); la traductora y profesora de chino, Aldana Gómez; mi colega, el Lic. Mauricio Dávila que ha echado luz sobre la importancia de los cálculos estadísticos en la investigación y, sobre todo, mi familia, mis hijas y mi marido, José Luis, a ellos quiero agradecerles especialmente por su apoyo en los momentos de desaliento y su acompañamiento incondicional. Finalmente, mi agradecimiento es para mis padres, para mi mamá, que me inculcó seguridad a la hora de enfrentarme a lo desconocido y, para mi papá, que ya no está con nosotros pero que, con el primer libro que me regaló a mis cinco años -aquel desafío de esas primeras letras que apenas podía entender-, marcó, sin dudas, mi amor por la lengua y mi camino.

I PARTE

qián shì bú wàng, hòu shì zhī shī
前 事 不 忘, 后 事 之 师

La experiencia es la madre de la ciencia (Proverbio chino)

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

El problema a investigar refiere a los aspectos gramaticales y semánticos concernientes al artículo indefinido en el español, los cuales representan una dificultad en la población china aprendiente de español y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español a extranjeros.

En la primera parte del estudio me propongo examinar y contrastar la expresión de indefinición realizada por medio del artículo indefinido en la lengua española y en el chino mandarín para indagar acerca del uso y distribución que los aprendientes chinos de español le atribuyen al artículo indefinido. En la segunda parte, analizar el tratamiento del artículo indefinido en los manuales de enseñanza del español utilizados en dos instituciones educativas de Buenos Aires especializadas en sinohablantes.

El concepto de indefinición expresado en español a través del artículo indefinido, su confrontación a partir del Análisis Contrastivo (AC) con el chino mandarín, y su tratamiento en los manuales de estudio conforman el eje de la investigación.

La investigación se apoya en la lingüística contrastiva (LC). Según Fernández (1997), en los estudios contrastivos podemos hablar de diferentes momentos, una primera etapa de hipótesis conductistas, un desplazamiento teórico hacia el innatismo y una nueva mirada relacionada con la pragmática y el análisis del discurso. Autores como Larsen-Freeman (2003) defienden la idea de que los errores que aparecen en la adquisición de una lengua meta (L2) pueden deberse tanto a la interferencia de la lengua materna (L1) de los aprendientes con la L2 como a factores universales comunes a cualquier proceso de aprendizaje. No existe un acuerdo sobre el porcentaje de errores que corresponden a la

interferencia entre la L1 y la L2 (Cf. El capítulo 1 de Fernández -1997- para esta discusión). Sin embargo, siguiendo al mismo autor, algunos errores en la interlengua responden claramente a patrones sintácticos de la L1 y no son comunes a otros grupos de aprendices con una L1 distinta. Coincidiendo con Baralo (2009:27), el Análisis de Errores (AE) de una muestra de interlengua (IL) española ofrece datos de gran utilidad para quienes formulan y comprueban hipótesis de teoría lingüística, de teorías de adquisición o de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Si bien existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, tomaremos la propuesta de Vázquez (1991) en cuanto al criterio lingüístico: errores de adición, errores de omisión, errores de yuxtaposición, errores de falsa colocación y errores de falsa selección, y en cuanto al criterio etiológico: intralinguales, interlinguales y de simplificación.

En lo concerniente a la norma, cabe considerar que la RAE (2011) distingue entre *uno*, pronombre indefinido o artículo indeterminado, frente a adjetivos numerales, y por otra parte, adjetivos indefinidos; pero autores como Emilio Alarcos (2000) proponen que para los cuatro indefinidos cuantificadores: *uno*, *alguno*, *ninguno*, *cualquiera*, la distinción tradicional entre *un*, *una*, *unos*, *unas* como artículo indeterminado, diferenciada de los otros cuantificadores carece de significación. Su comportamiento funcional es unitario y la referencia que efectúan es análoga. Por lo que *un*, *una*, *unos*, *unas* se clasifican como adjetivos indefinidos. En la presente investigación, el sentido de “indefinición” de los componentes es de mayor relevancia que la categoría semántica a la que aluden. Sin embargo, por el grado de exhaustividad de la clasificación de artículos indefinidos, nos apoyaremos en la Gramática descriptiva de la lengua española de Bosque y Demonte (1999) y en el Manual de la gramática del español de Di Tullio (2010) para formular la justificación del uso y frecuencia de las unidades léxicas, por lo que adoptaremos la clasificación de “artículo indefinido”.

Existen en chino, como expresa Ping Hui Ho (2010) diferentes clasificadores que son los que permiten identificar la categoría del sustantivo al que acompañan. Algunas palabras no requieren clasificadores porque constituyen una unidad en sí mismas. Si consideramos que el artículo indefinido se traduce como unidad, es

posible pensar que exista un proceso de transferencia que interfiera con el proceso adecuado de adquisición del concepto de *indefinición*.

Por su parte, para analizar el material utilizado en los institutos de enseñanza de español a chinos de Buenos Aires, me centraré en los aportes de la disciplina conocida como Análisis y evaluación de materiales. Los primeros trabajos surgieron en la década de 1970, y desde ese momento, se han desarrollado numerosos criterios y procedimientos para el análisis de materiales para la enseñanza de lenguas. Según Ramos (2009), el diseño de herramientas de análisis depende de ciertas variables a tener en cuenta como los fines, la modalidad, los agentes, el punto de vista, los instrumentos, los focos del análisis y la orientación. Con respecto a esta última, se pueden distinguir tres grandes líneas de estudio de materiales: la descriptiva (caracteriza la naturaleza del material y da cuenta de la presencia o ausencia de contenidos, gráficos, etc.), la valorativa (determina si los materiales están correctamente elaborados y si cumplen con determinados objetivos) y la comprensiva (tiene como objetivo poner en evidencia el enfoque teórico subyacente). En esta investigación, me centraré en el análisis descriptivo.

1.2 Estado de la cuestión

Existen numerosas investigaciones que muestran las dificultades que representa para los aprendientes con chino como L1 la adquisición del español como segunda lengua. Algunas de ellas se basan, como la de Sanchez Griñán (2008), en la importancia de tener en cuenta los factores contextuales y culturales de la educación en China que influyen en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, dando inicio a la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras desde un punto de vista histórico en el que señala que la enseñanza formal de las lenguas extranjeras en China se inició en el siglo XIX con un método que fomentaba la traducción. Al comienzo, la metodología no disponía de una categorización establecida. También se empleó el método que más adelante se

asoció al de gramática-traducción, que se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino clásico. Sobre todo, se hacía énfasis en los análisis de los textos a estudiar. El origen del método de gramática-traducción se remonta a la forma en que se estudiaba el latín, cuya finalidad prioritaria descansaba en la traducción de textos. Cuando se empezaron a estudiar las lenguas modernas en Europa, en el siglo XVIII, se aplicó el mismo procedimiento que se empleaba para la enseñanza del latín: explicaciones gramaticales, memorización de listas de vocabularios y traducciones. En China encajó muy bien este método para el estudio de las lenguas extranjeras, ya que el fin que se perseguía en un principio no era otro que la traducción. De hecho, éste continuó siendo el objetivo principal durante buena parte del siglo XX. En realidad, el método tradicional (así también conocido), ha persistido en las aulas de China y aún hoy existe una gran influencia del mismo. Lo mismo pasa ahora con los exámenes. Según el autor, en todos ellos se da una mayor importancia a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario, dejando en segundo plano las destrezas orales y lo que hoy entendemos como competencia comunicativa. Los rasgos que definen el método de gramática-traducción han caracterizado la forma de enseñar y aprender las lenguas extranjeras en China, desde su aparición hasta la actualidad. Aunque hubo un intento, entre 1960 y 1966, de ponerse al día con los métodos empleados en occidente (el audiolingual sobre todo), con la Revolución Cultural y su desdén a los sistemas políticos capitalistas, se abandonó también la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y se volvió a las formas que distinguían el método de gramática-traducción. La lengua extranjera fue asignatura obligatoria para el acceso a la universidad desde 1962. La enseñanza del español, que había comenzado su andadura a finales de la década de los cincuenta, sin un manual sistemático, recibe un primer impulso importante en los sesenta, con la publicación del libro de texto “Xībānyá yǔ” (“Español”), del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, Departamento de español (1962). El manual se divide en dos partes: la primera consiste en la presentación y práctica sistemática del sistema fonético y de unos contenidos gramaticales básicos, acordes a un primer nivel. La segunda está formada por textos narrativos y diálogos seguidos de listas de vocabulario, explicaciones gramaticales en profundidad y numerosos ejercicios relativos al

texto y dirigidos a la interiorización gramatical y fonética mediante la repetición de estructuras, normalmente oracionales. Controlados directamente por órganos gubernamentales, los manuales de esta época ofrecían unos contenidos culturales totalmente ajenos a los de los países de procedencia de las lenguas estudiadas. La ausencia de textos auténticos (de uso en los ámbitos culturales originarios) y la incursión de temas políticos situó definitivamente los objetivos y los resultados educativos en una propaganda del Partido Comunista y sus “bondades”, produciendo un desconocimiento continuado del entorno lingüístico original de las lenguas estudiadas. La apertura política que tuvo lugar desde 1978 trajo consigo una apertura educativa en todos los niveles curriculares: metodológico, de contenidos y de objetivos. Paulatinamente, los contenidos de los manuales de lenguas extranjeras abandonaban los temas políticos; los objetivos se empezaban a abrir a la comunicación intercultural y los procedimientos didácticos retomaban características del método audiolingual. Sin embargo, las lecturas en coro (donde los alumnos repiten lo que dice el profesor), seguirán formando una parte importante de la metodología empleada en la enseñanza de lenguas hasta hoy día.

Otros estudios como el de Tseng H. (2008), se basan en un corpus de lengua escrita, en este caso formado por 74 composiciones y 20 cartas, donde los informantes provienen del primer al cuarto curso de español, y son hablantes de 普通话 (pǔtōnghuà) de la Universidad Providence y Fu-Jen. Este estudio, analizado desde un punto de vista cualitativo, aparece enfocado particularmente en los errores de artículo, adjetivos demostrativos, pronombres personales y preposiciones. El resultado arroja que los errores sobre el artículo determinado son de omisión/adición, y los del artículo indefinido son de omisión/adición/elección errónea entre artículo determinante e indefinido. Concluye que los errores en el uso de los artículos se pueden dividir en tres tipos: la adición, la omisión, y la falsa selección entre el definido y el indefinido. Otros autores han centrado sus estudios en la variabilidad en el uso del artículo definido e indefinido entre el chino y el inglés. Robertson (2000) establece a partir de una investigación experimental, que existe evidencia observacional de que los estudiantes chinos aprendientes de inglés como segunda lengua tienen dificultades con el sistema del artículo. A su vez, expresa que el idioma chino no

tiene equivalentes funcionales de los artículos definidos e indefinidos. En consecuencia, estos estudiantes tienen una marcada tendencia a omitir el artículo donde los hablantes nativos de inglés usarían uno. En esta investigación, el análisis muestra que en el 78% de los casos, los aprendientes chinos de inglés como segunda lengua no utilizan artículos en contextos en los que un hablante nativo utilizaría el artículo definido o indefinido. En el 22% de los casos restantes en los que los artículos se utilizan, encuentra que su uso puede explicarse por tres principios: uno sintáctico, uno de recuperación a través del contexto, y otro de transferencia léxica.

Por su parte, Lin Tzu-Ju (2005), en lo concerniente al estudio de la interpretación de la *definitud* o *indefinitud* de un sintagma nominal, advierte que tradicionalmente se considera que la palabra yī (uno) es equivalente al artículo indefinido en inglés y que zhèi o zhè (éste) equivalen al artículo definido en inglés. No obstante, se observa que estas equivalencias no siempre se cumplen, ya que las unidades de ambas lenguas difieren en los matices. Según el autor, otros estudios más recientes se centran en la posición oracional de los sintagmas nominales para inferir los valores de *definitud* o *indefinitud* que se presentan en ellos. Propone que la explicación sobre estas cuestiones tiene más que ver con el orden de palabras y con lo que, en términos generativistas, consideran *tema* (o tópico). Los determinantes nominales, el orden de palabras y el concepto de tema pueden informar si un sintagma nominal es definido o indefinido en la lengua china, lo que se traduce en el uso obligatorio del artículo definido, del indefinido o de otros determinantes nominales en el sintagma nominal español. También expresa que existen excepciones a la correlación entre el orden de palabras y el concepto de la *definitud* o de la *indefinitud*. El autor explica que independientemente de la colocación del sintagma nominal en la oración, existen en chino marcas como *měi* o *gè* (*cada*), *mǒ* (*cierto*), *búlùn* o *búguǎn* (*sea... o...*), etc., con las que el sintagma nominal se convierte en indefinido y puede tener referencia inespecífica o genérica. En la conclusión final del concepto de indefinitud, señala que el hecho de que en chino no existan artículos para actualizar, identificar o definir el referente del sustantivo, no significa que no existan las nociones de definitud e indefinitud. Aunque hay excepciones, la relación existente entre el orden de palabras y el

sintagma nominal definido o el sintagma nominal indefinido aporta una línea útil para detectar cuándo un sintagma nominal en chino se considera definido y cuándo no. Concluye que:

- Cuando un sustantivo en chino se antepone al verbo, puede interpretarse igual que un sustantivo con el artículo determinado en español mientras que, cuando un sustantivo en chino se pospone al verbo, puede equivaler a un sustantivo con el artículo indeterminado o a un sustantivo sin artículo en español.
- Cuando un sintagma nominal va modificado por el demostrativo *zhè* (*este*), *nà* (*ese*), por la proposición adjetiva con *de*, o por el primer sintagma nominal, en el caso de los sintagmas posesivos con *de*, puede tener una interpretación semejante a la del sintagma nominal con el demostrativo o con el artículo determinado en español.
- Cuando un sustantivo genérico aparece antepuesto al verbo, puede equivaler a un sustantivo en singular o en plural con el artículo determinado o a un sustantivo en singular con el artículo indeterminado con interpretación genérica en español, e incluso a un sustantivo tanto singular como plural sin artículo con interpretación también genérica.
- Cuando el sintagma nominal indefinido (el sustantivo pospuesto al verbo con o sin marca de indefinitud) aparece con cierta marca aspectual en la oración, puede hacer referencia a una entidad específica, y cuando no lleva ninguna marca de indefinitud, puede obtenerse una interpretación genérica. En este último caso, se puede comportar igual que un sintagma nominal con el artículo determinado, un sintagma nominal con el artículo indeterminado en singular o un sintagma nominal sin artículo con interpretación genérica en español.
- Cuando un sintagma nominal está modificado por el numeral *yī* (*uno*) o por marcas como *měi* (*cada*), *gè* (*cada*), *mǒ* (*cierto*), etc., se puede considerar equivalente a un sintagma nominal construido con el artículo

indeterminado en singular o a un sintagma nominal modificado por determinantes indefinidos en español.

Por mi parte, a partir de enfrentarme a la dificultad que representa la adquisición del artículo indefinido para los estudiantes chinos de nuestra universidad, realicé un trabajo experimental con 20 informantes asiáticos aprendientes de español que podría indicar una relación entre la presencia/ ausencia de clasificadores en la lengua china y el uso del artículo indefinido.

Como se ha expresado, en el caso de los estudiantes chinos, representa una gran dificultad la utilización del artículo tanto definido como indefinido, aunque en los estudios presentados no existen datos coincidentes en cuanto a la frecuencia del error en ambas categorías ni a la relación posible entre el artículo indefinido y la presencia/ ausencia de sintagmas nominales que requieran específicamente el uso de clasificadores en la lengua china. Por su parte, ¿qué mecanismos utiliza el aprendiente para recuperar la categoría de indefinición? ¿Cómo son abordadas estas cuestiones en los manuales de enseñanza de español utilizados para enseñar español a sinohablantes? Estas son algunas de las preguntas que guiarán la investigación.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivos generales

- (i) Comparar y contrastar el uso del artículo indefinido en la lengua china y en español.
- (ii) Contribuir al mayor conocimiento de la enseñanza-aprendizaje del artículo indefinido en la clase de español como segunda lengua.

1.3.2 Objetivos específicos

- (i) Definir el concepto de *indefinición* en la categoría semántica del artículo.
- (ii) Determinar diferentes estrategias utilizadas por aprendientes chinos de español como L2 para expresar el artículo indefinido.
- (iii) Determinar las posibles dificultades respecto del uso del artículo indefinido que deberán sortear los aprendientes de español como L2 con el chino como L1.
- (iv) Indicar el tipo de tratamiento que se da al artículo indefinido en los manuales de enseñanza de español como L2 utilizados en dos instituciones de Buenos Aires especializadas en población china.

2. Lineamientos teóricos

2.1 Introducción al chino mandarín

2.1.1 Extensión y variedades del chino mandarín

Coincidiendo con Cortéz Moreno (2009) y Liu (2012), el término chino mandarín (o habla de Pekín) representa la lengua estándar de Pekín tal como se usa en esta ciudad de importante significación política y cultural. Esta lengua hace referencia a la mayor familia dialectal de China y ha sido reconocida actualmente como la lengua oficial de China, Taiwán y Singapur. También se habla en Indonesia y Malasia. En 1955 China estableció esta lengua común para toda la nación. Se adoptó la pronunciación del dialecto de Pekín, la gramática del mandarín del norte y el vocabulario de la literatura vernácula moderna.

El concepto de chino mandarín es en cierto modo teórico. Aunque para la civilización occidental equivale a la lengua estándar de China, para los hablantes la idea de su lengua no resulta lingüísticamente uniforme por la vasta extensión geográfica de su dominio, que incluye varios países como China, Taiwán, Singapur, Indonesia y Malasia.

En Taiwán, el vocablo “mandarín” se refiere a *zhōng wén* (中文), *lengua china*, o *guo yǔ* (國語), *lengua nacional*, mientras que en la República Popular China (China continental) se utiliza el nombre *hàn yǔ* (漢語), *lengua de los Han*, o se adopta la forma culta normalizada de la lengua, que se llama *pǔ tōng huà* (普通話).

Esta variedad de formas de denominación se corresponde, sin embargo, con el dialecto pekinés en referencia a la mayor parte de los rasgos lingüísticos comunes, excepto en determinadas áreas del vocabulario, lo que puede ser atribuido en parte a las diferencias políticas y culturales.

Resulta significativo considerar aquí que aunque la gramática es la misma, en cada dialecto los caracteres del chino escrito se leen y se pronuncian de manera diferente. Sobre todo, desde que el Gobierno Comunista de Pekín promovió la imposición de los caracteres simplificados en la segunda mitad del siglo XX, se rompió la tradicional uniformidad de la lengua escrita. Así, se forman dos sistemas de escritura estándar para el chino mandarín: mientras que en China continental

se utiliza el chino simplificado, el mandarín tradicional continúa utilizándose en Taiwán, Hong Kong y Macao.

Básicamente, el proceso de simplificación consiste en excluir trazos y sustituir las formas de los caracteres tradicionales especialmente complejos por otros más sencillos. Normalmente, se aplican ciertas reglas, por ejemplo, sustituir ciertos radicales¹ (subdivisión regular de un carácter) por una variante más simple y crear formas arbitrarias, de manera que la escritura simplificada es muy diferente de la tradicional.

También existen caracteres que no han sido simplificados, pues, en general, estos presentan relativamente pocos trazos, de modo que se escriben de la misma forma tanto en la escritura simplificada como en la escritura tradicional.

Como propone Cortéz Moreno (2009), al igual que ocurre con otras muchas lenguas, se asume como principio básico que las posibles variedades de una lengua se consideran dialectos. Así generalmente, en las distintas regiones de la lengua china, se llama dialecto a la variante del mandarín en una determinada zona geográfica. Según Li y Thompson (2003:3), la familia de la lengua china es genéticamente clasificada como una rama independiente de la familia sinotibetana.

Lin Tzu Ju (2005), en su estudio “La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos”, explica que hay cerca de 60 dialectos hablados en las diferentes regiones de China. Según la extensión geográfica que abarcan y los lugares o ciudades más representativos donde se hablan, se pueden distribuir en siete grandes grupos dialectales: *mandarín (guānyǔ)*, *wúyǔ*, *xiāngyǔ*, *gànyǔ*, *kèyǔ*, *mǐnyǔ* y *yuèyǔ*. De todos ellos, el mandarín es el más hablado, con un 70% de hablantes que residen en Pequín, Taiyuan, Chengdu, y Nanjing (en las zonas norte, noreste, suroeste de China, y en la zona inferior del río Yangzi), mientras que hay un 30% de hablantes de los otros seis dialectos. Los dialectos hablados en China, aunque pertenecen a la misma familia y presentan, generalmente, el mismo esquema oracional, presentan diferentes entonaciones, pronunciaciões y usos léxicos.

Li y Thompson (2003: 2) también indican que se suele pensar en que la diferencia entre estos dialectos y el chino mandarín es equiparable a la diferencia entre el español y otras lenguas romances, como el portugués o el italiano. Sin embargo, aunque las lenguas románicas están relacionadas entre sí, se consideran “lenguas” y no “dialectos”, pues se observan, entre otros aspectos, variedades lingüísticas diferenciadas en cada región geográfica. En cambio, en el caso de las variedades chinas, se consideran “dialectos” del mandarín, aunque muchas veces sus hablantes no consiguen entenderse en los registros orales, sobre todo por las diferencias fonéticas y léxicas de cada zona. Pero la comunicación no presenta estas dificultades en el código escrito, pues todos los grupos dialectales han adoptado el mismo sistema de escritura. La delimitación entre “lengua” y “dialecto” en distintas áreas es un proceso delicado en lingüística, porque exige, entre otros aspectos, la caracterización adecuada de la lengua del territorio, el análisis de su filiación histórico-política, la valoración sociolingüística y estudios de actitudes lingüísticas por parte de los hablantes. Aquí no entraremos en esta distinción teórica, pero nos interesa indicar que existe un problema de unidad y variedad del chino mandarín.

2.1.2 Estructura silábica y tonos

La estructura silábica del chino mandarín, según Cortéz Moreno (2009) está constituida, según las descripciones más comunes (Li y Thompson 2003:1.2), por dos elementos que reciben el nombre de *shēng mǔ* (聲母), *fonema inicial* y *yun mǔ* (韻母), *fonema final*. Sin embargo, hay cierta tendencia entre los estudiosos a identificar el fonema inicial de los caracteres monosilábicos del chino con las consonantes de las lenguas occidentales, mientras que el llamado fonema final se tiende a equiparar a las vocales. Este recurso metodológico explica que habitualmente se admita un fonema inicial “cero” para describir la estructura silábica formada solo por una o varias vocales.

Según el Alfabeto Fonético Internacional y el sistema fonético de transcripción Pinyin², el mandarín dispone de veintiún fonemas iniciales (incluido el fonema inicial “cero”) y treinta y siete fonemas finales, en comparación con los tipos silábicos del español que indica la RAE (2011) en donde se registran 23 tipos de sílabas en español.

Según lo que indica la RAE (2011), las combinaciones de vocales y consonantes son 23. Las principales diferencias residen, por una parte, en la ausencia de sílabas con consonantes agrupadas en la lengua china, tanto en posición inicial como en posición final. Esta limitación explica que la única consonante o fonema inicial de la sílaba suele ser interpretada como “consonante solidaria”. Por otra parte, la posición final de la sílaba china también se reduce a dos sonidos, que son el nasal alveolar [n] y el nasal velar [ŋ]. La siguiente explicación intenta expresar las posibles combinaciones de los dos tipos de fonemas:

Fonema inicial Fonema final

a-Consonante solidaria + vocal

b-Consonante solidaria + diptongo

c-Consonante solidaria + triptongo

d-Consonante solidaria + vocal + nasal alveolar [n]

e-Consonante solidaria + vocal + nasal velar [ŋ]

f-Consonante solidaria + diptongo + nasal alveolar[n]

g-Consonante solidaria + diptongo + nasal velar [ŋ]

h-Consonante cero + vocal

i-Consonante cero + diptongo

Lo vemos en los siguientes ejemplos:

a-kū 哭 *llorar*

b-sāi 塞 *atasco*

² En la actualidad existen varios sistemas de transcripción, como el sistema Pinyin, el Alfabeto Fonético Internacional, el sistema Wade-Giles, el sistema Yale, el sistema Francófono, el Alfabeto Fonético Chino, el Gwoyeu Romatzyh. Entre tantos tipos, el sistema más utilizado por el estudioso del chino mandarín es el Pinyin. Aquí se adoptará el sistema Pinyin para transcribir los caracteres chinos.

c-miào 妙 *maravilloso*

d-sān 三 *tres*

e-máng 忙 *ocupado*

f-suān 酸 *ácido*

g-liàng 量 *cantidad*

h-yī 一 *uno*

i-yé 爺 *abuelo, señor*

Comparado con el sistema fonológico del español, los fonemas iniciales del mandarín corresponden a los consonantes del español, mientras que los fonemas finales del mandarín pueden ser consonánticos y vocálicos.

Según indica Cortéz Moreno (2009), aunque existen diferencias, los sistemas consonánticos del mandarín y del español comparten algunas semejanzas. Así, ambas lenguas configuran un sistema fonético en el que las consonantes se distinguen por su punto de articulación en sonidos bilabiales, dentales, palatales, velares, etc., tal como puede verse a continuación:

Clases de consonantes

Articulación Chino mandarín - Español

Bilabiales: b, p, m b, p, m

Labiodentales: f f

Interdentales: z

Dentales: z, c, s d, t

Alveolares: d, t, n, l n, l, r, rr, s

Palatales: zh, ch, sh, r, j, q, x ch, ll, n, y

Velares: g, k, h, ng g, k, j

Respecto a la combinación silábica de fonemas vocálicos, el chino mandarín presenta los tipos vocálicos en las combinaciones silábicas que se expresarían así:

Tipos vocálicos chino mandarín

V a, e, e, i, o, u, u, i³, i⁴, er
 VV ai, ei, ao (au), ou, ia, ie, ua, uo, ue
 VVV iao (iau), iou, uai, uei
 V + n [n] an, en, in, un
 V + ng [ŋ] ang, eng, ing, ung
 VV + n[n] ian, uan, uen, uan
 VV + ng [ŋ] iang, uang, ueng, iong

A la vista de lo expuesto arriba, cabe reunir, por nuestra parte, los principales rasgos de contraste entre la estructura silábica del chino mandarín en relación con la del español:

- 1) En ambas lenguas es imprescindible la existencia de una vocal en la sílaba. Un fonema por sí solo puede formar una sílaba con tal de que este fonema sea vocálico, pues el núcleo de la sílaba consiste en un fonema vocálico.
- 2) Por el contrario, una sola consonante no puede constituir una sílaba ni en español ni en mandarín. Sin embargo, en español se dan combinaciones de dos fonemas consonánticos en una misma sílaba (*flojo, tigre*), mientras que en mandarín no se admiten dos fonemas consonánticos en la sílaba.
- 3) Tanto en español como en mandarín, las sílabas pueden estar formadas por diptongos (esp. *aire, piedra, neutro*; chin. *dài* (帶), *llevar, gāo* (高), *alto*) o triptongos (esp. *Paraguay, buey, estudiéis*; *yào* (藥), *medicina, jiào* (叫), *llamar*).
- 4) La segmentación silábica en ambas lenguas también presenta diferencias. En español, la juntura silábica de la cadena fónica puede dar lugar a varias silabaciones, como por ejemplo, la silabación /de.lo.ro/ en *de loro* y *del oro*. En cambio, en mandarín la delimitación de las sílabas está regulada por dos factores: por un lado, la tendencia a identificar cada sílaba con un elemento

³ La vocal *i* solo se combina con los consonantes *z, c y s* y la otra vocal

⁴ La *i* solo se combina con los consonantes *zh, ch, sh y r* para formar la sílaba.

léxico con significado propio y, por otro, las diferencias tonales que permiten distinguir una sílaba de otra.

- 5) En mandarín los diptongos y triptongos son más frecuentes que en español. Por ejemplo: *mài* (卖), *guāng* (光), *diào* (钓), etc.
- 6) La sílaba es el marco en que pueden determinarse las combinaciones posibles de los fonemas. En español, hay sílabas de seis fonemas (*criáis*), de tres vocales (*buey*) y de cuatro consonantes (*transcribir*).

En cambio, las sílabas en mandarín solo pueden presentar, como máximo, cuatro fonemas (*xiǎng* 想 *pensar*, la nasal velar *ng* [ŋ] se considera un solo fonema) y tres vocales (*yào* 要 *querer*).

Respecto a los rasgos prosódicos, en español se basa en el acento, porque mientras que en otras lenguas europeas la posición del acento es fija (por ejemplo, en francés, con acento final obligatorio o en checo y húngaro, con acento forzoso en la sílaba inicial), el español se considera una lengua con acento libre. El cambio acentual de una misma sílaba puede dar lugar a la existencia de varios esquemas acentuales con valor distintivo (*hablo* y *habló*).

En cambio, en mandarín, los rasgos prosódicos se basan en la estructura de los tonos. El chino mandarín se considera una lengua tonal en la que el tono presenta un valor distintivo o diacrítico. Los gramáticos (Chao 1968, Li y Thompson 2003, entre otros) indican que el sistema tonal del mandarín consta de cinco tonos que determinan la melodía característica de cada sílaba. Estas propiedades fonéticas permiten distinguir los morfemas o las palabras. Señalan los autores que los tonos han de marcarse cuidadosamente al hablar, pues se pueden provocar malentendidos o formar juegos de palabras. Podemos decir entonces que contrariamente al español o a las lenguas europeas, el chino es una lengua tonal de cinco tonos: 1º tono (alto y sostenido), 2º tono (ascendente de medio a alto), 3º tono (descendente y ascendente), 4º tono (descendente de alto a bajo), y un tono ligero o neutro, a veces llamado quinto tono, sin ninguna representación tipográfica, típicamente ubicado en palabras bisílabas en la segunda sílaba, o bien

en determinadas partículas interrogativas, como es *ma* (partícula que indica interrogación ubicada en posición final de la oración) o en partículas que indican un cambio de situación, como es *le* (se usa principalmente para indicar que el sujeto pasa de hacer una acción a hacer otra, ergo, cambio de situación, o bien, que el sujeto pasa de la inactividad a la actividad o viceversa). Podemos profundizar en cuanto a su modo de representación que:

- 1) El **primer tono**, alto y sostenido, gráficamente está representado por una raya horizontal encima de la vocal (-). Por ejemplo, en *mā* (mamá), *tāng* (sopa), *dī* (gota).
- 2) El **segundo tono**, ascendente, se representa con una raya de abajo arriba (´). Por ejemplo, en *máng* (ocupado/a), *fáng* (habitación), *héng* (horizontal).
- 3) El **tercer tono**, que empieza descendente y acaba ascendente, se representa con un acento circunflejo invertido (ˇ). Por ejemplo, en *mǎi* (comprar), *lěi* (acumular), *hěn* (muy).
- 4) El **cuarto tono**, un tono brusco y descendente, se marca con una raya de arriba abajo (ˊ). Por ejemplo, en *jiào* (llamar), *tiào* (saltar), *shèng* (sobrar).
- 5) El **quinto tono** se conoce con el nombre de **tono neutro** o **ligero**. En el sistema de transcripción, como se dijo, carece de marca. Por ejemplo, las partículas interrogativas *ma* y *ne* o la partícula *le*, de cambio de situación.

Sobre el uso de los tonos, con mayor detalle podemos expresar que una misma sílaba con tonos diferentes puede producir significados distintos (como en los ejemplos del punto 1). A su vez, una misma sílaba con un mismo tono puede referirse a signos lingüísticos diferentes según la combinación que forme con otros morfemas (como en 2). Aun, una misma sílaba de un mismo signo lingüístico, puede representar distintos valores semánticos según el elemento con que se combina para formar una palabra (como en 3). Tal polisemia es una de las características de la lengua china:

- 1) La misma sílaba “ma” presenta distintos significados según el tono:

Primer tono *mā*: 媽 (madre), 抹 (limpiar una mancha).

Segundo tono **má**: 麻 (cáñamo), 蟆 (rana).

Tercer tono **mǎ**: 馬 (caballo), 瑪 (ágata).

Cuarto tono **mà**: 罵 (maldecir, retar), 蚂 (saltamontes).

Tono neutro **ma**: 嗎 (partícula interrogativa), 嘛 (partícula modal).

- 2) Una misma sílaba “fu” con el mismo tono puede presentar varios significados según su combinación con otros formantes léxicos en la lengua oral, pues obsérvese que varía la representación gráfica en cada caso:

sān fú huà 三幅畫 ‘tres’ ‘**clasificador**’ ‘pintura’ → *tres pinturas*

fú shì 服飾 ‘**ropa**’ ‘adorno’ → *ropa*

piāo fú 漂浮 ‘flotar’ ‘**flotar**’ → *flotar*

fú qì 福氣 ‘**suerte**’ ‘aire’ → *buena suerte, felicidad*

fú 氣: *flúor*

- 3) Una misma unidad léxica monosilábica puede introducir distintos valores semánticos según su composición con otros elementos léxicos:

gōng chē 公車 ‘**público**’ + ‘coche’ → *colectivo*

gōng niú 公牛 ‘**varón**’ + ‘buey’ → *toro*

gōng gōng 公公 ‘**abuelo**’ + ‘abuelo’ → *abuelo, suegro*

gōng bèi shù 公倍数 ‘**común**’ + ‘múltiple’ + ‘número’ → *número común múltiplo*

Cabe mencionar que existe un fenómeno interesante en la alteración del tono. Normalmente, la sílaba aislada presenta su propio tono, pero este tono puede

variar según el contexto tonal sin producirse por ello cambio de significado. Así, por ejemplo, cuando se suceden dos tonos terceros, el primero de ellos se articula en segundo tono ascendente, y cuando se juntan tres tonos terceros, es el segundo el que se pronuncia como ascendente.

Se puede ilustrar esta variación con el siguiente cuadro propuesto por Marco Martínez y Lee (1998: 8):

a) ˊˊ → ˊˊ

b) ˊˊˊ → ˊˊˊ

Se ilustra seguidamente la alteración de tonos con estos ejemplos:

a) 美酒 → 美酒

měi jiǔ méi jiǔ

buen vino, buen vino

b) 品美酒 → 品美酒

pǐn měi jiǔ pǐn méi jiǔ

probar buen vino, probar buen vino

En resumen, mientras en chino mandarín se enfatiza la importancia del tono en el sistema fonológico, en español, la función de los rasgos prosódicos no es tan distintiva pues no se alteran significativamente en el mismo contexto.

Sin embargo, en español, se puede conseguir la variación del significado de las palabras por la posición del rasgo prosódico en la secuencia. Por ejemplo, en *fumo* y *fumó*, *habito* y *habitó*, *habrás* y *abras*, la elevación del tono en la sílaba tiene un valor relativamente funcional y el incremento de la intensidad espiratoria en la sílaba determina el cambio del significado. En otras palabras, aunque el español no dispone de los cinco tonos con valor diacrítico como el mandarín, la posición del acento, en algunos pocos casos, puede alcanzar un valor distintivo.

Siguiendo a Cortéz Moreno (2009), otros aspectos prosódicos que distinguen el español del mandarín son los fenómenos de enlace fónico y el llamado *ér huà cí*

兒化詞. En español, resultan bastante frecuentes varios tipos de enlaces fónicos que alteran la pronunciación de las sílabas, como los casos de amalgama o contracción (*a el > al, de el > del*), sinalefa (*calle arriba, nueva ola*), sinéresis (*/e-roe/* o */e-rue/* en vez de */e-ro-e/* *héroe*, */real-men-te/* en vez de */re-al-men-te/* *realmente*), dialefa/diéresis (*su-a-ve* en lugar de *sua-ve*), etc. En cambio, en mandarín, resultan imposibles estos cambios fonéticos entre sílabas y fonemas. Como el tono de cada carácter asume el papel distintivo del significado semántico, no se da la sinalefa ni tampoco, consecuentemente, la diéresis. Los ejemplos siguientes muestran la variación léxica producida por el cambio de tonos, sin intervención de ningún tipo de amalgama o contracción:

dá àn 答案 ‘respuesta’ ‘mesa’ → *respuesta*

dàn 蛋 *huevo*

dǎn 膽 *valor*

jī áng 激昂 ‘excitante’ ‘elevado’ → *excitante, emocional*

jiāng 江 *río*

jiǎng 講 *hablar*

2.1.3 Escritura y tipos de caracteres

Como indica Sánchez Griñán (2008), durante seis mil años de civilización china, el sistema de los caracteres se desarrolló en formas y estilos muy diversos, con numerosas variantes para cada carácter. El estilo principal que se ha conservado hasta nuestros días proviene del último estilo caligráfico que se desarrolló durante la dinastía Wei del Norte (220-589 a.C.). Este es el estilo para los caracteres que se utilizan actualmente en periódicos y libros, así como en formatos electrónicos.

Pueden distinguirse seis clases fundamentales de caracteres chinos en relación con su origen y con la formación de la escritura⁵:

- 1) *Xiàng xíng* 象形 (*caracteres pictográficos*). Se utilizan las líneas sencillas para dibujar la forma o el aspecto de los objetos. Por ejemplo, la palabra *shān* 山 *montaña* se parece al aspecto que tiene una montaña; *rì* 日 (*sol*) proviene del dibujo ☉, cuya forma se parece al sol. En la siguiente tabla se ilustran más ejemplos de caracteres pictográficos cuya forma actual imita su origen

Representación original	Representación actual	Transcripción	Significado en español
	月	Yuè	Luna
	水	Shuǐ	Agua
	目	Mù	ojo, mirada
	雨	Yǔ	Lluvia
	角	Jiǎo	Cuerno

Tabla 1. Evolución de caracteres pictográficos, pronunciación y significado en español

- 2) *Zhǐ shì* (指示): *caracteres ideográficos*. Este sistema consiste en indicaciones diagramáticas de ideas o conceptos abstractos, como posición, movimiento, tamaño, etc. Por ejemplo *shàng* 上 (*arriba*) se

⁵ Para la traducción española de estos conceptos conviene mencionar el libro de Mateos F. (1975) y también Marco Martínez y Lee (1998: 3).

expresa por medio de líneas que marcan hacia arriba; xià 下 (abajo) se manifiesta mediante líneas que marcan hacia abajo.

- 3) *Huì yì* 會意: *caracteres ideográficos compuestos*. Son palabras en las que el significado final es una simbiosis fruto de la combinación de los significados de sus partes. Es decir, este tipo comprende los caracteres que son representaciones gráfico-simbólicas de los objetos o de conceptos más elaborados. Se combinan dos grafías sencillas que tienen cierta relación con el término que se quiere representar.

Por ejemplo, *xìn* 信 (*honrado*) es el conjunto de *rén* 人 (*gente o persona*) más *yán* 言 (*decir*). De esta forma, se entiende que lo honrado está relacionado con “lo que dice la persona”.

- 4) *Xíng shēng* 形聲: *compuestos fonéticos*. El compuesto fonético consiste en una parte significativa denominada *radical* más una parte fonética que sugiere la pronunciación, pero no el tono, que es irregular.

Por ejemplo, la palabra *xiǎng* 想 (*pensar*) consiste en el elemento fonético *xiāng* 相 y el radical *xīn* 心. El último significa ‘corazón’, en referencia a la antigua creencia de que tanto el espíritu como el pensamiento se hallaban alojados en el corazón.

- 5) *Jiǎ jiè* 假借: *préstamos homófonos*. No se trata de un préstamo lingüístico, sino de otro carácter usado con el mismo valor fonético. Es un préstamo que tiene su origen en la necesidad de expresar una nueva idea. En su desarrollo también están incluidas las erratas de los copistas debido a su ignorancia etimológica. Por ejemplo, *lái* 來 (*venir*), en un principio se utilizaba para un tipo de cereal. *gē* 哥 originalmente significaba ‘cantar, canción’ y posteriormente se ha utilizado con el sentido de ‘hermano mayor’.

- 6) *Zhuǎn zhù* 轉注: *caracteres de extensión etimológica*. Son los caracteres que reciben una transferencia de significado, pues se amplía el sentido semántico del caracter o se adopta el de otro semejante, sinónimo u homófono. Por ejemplo, el significado de *jiǔ* 酒 es ‘alcohol’ porque es una palabra que proviene de *yǒu* 酉. La forma cambia pero el significado se mantiene. Otro ejemplo homófono es *guǒ* 菓 y *guǒ* 果, los dos significan igualmente ‘fruto’ y mantienen el mismo valor fonético.

Parece importante destacar aquí que respecto a los trazos de los caracteres, difieren de la escritura alfabética de las lenguas occidentales. Es conocido que, tradicionalmente, los caracteres chinos se disponían en líneas verticales y se sucedían de derecha a izquierda. Por eso, es frecuente escuchar que los textos en chino empiezan por donde terminan los libros españoles y se leen de atrás hacia delante. Pero este orden clásico ha evolucionado hasta la manera occidental, es decir, en líneas horizontales que se leen de izquierda a derecha y de adelante hacia atrás. Por otra parte, tanto para escribir los caracteres chinos como para leerlos, hay que conocer bien el número de trazos de cada caracter, su figura y el orden sucesivo de su escritura. Cada caracter es una unidad gráfica que se dibuja dentro de un cuadrado imaginario. Los trazos que componen los caracteres se reducen a ocho formas fundamentales que pueden producir 50.000 figuras individuales aisladas, combinadas o repetidas. Estas ocho formas fundamentales se encuentran en el caracter *yǒng* 永 ‘perpetuo’, el cual contiene los ocho trazos de la caligrafía china: 1) la tilde, 2) la raya horizontal, de izquierda a derecha, 3) la línea vertical, de arriba abajo, 4) el gancho, doblado hacia arriba, 5) el clavo, de izquierda a derecha, 6) la cola, de arriba abajo y de derecha a izquierda, 7) el rasgo corto, de arriba abajo y de derecha a izquierda y 8) la rúbrica, de arriba abajo y de izquierda a derecha (Gao 1984: 19). A continuación se ilustra cada trazo y su forma:

- 1) 
- 2) 
- 3) 
- 4) 

- 5) 
- 6) 
- 7) 
- 8) 

Por otro lado, la misma sílaba con un mismo tono puede tener también diferente designación, como es el caso de la sílaba *xǐ* (puede significar “lavar”, “alegría”, “sello imperial”, etc.). La elección de uno u otro depende de su combinación con otros elementos o del contexto en que aparece, por lo que el factor extralingüístico contextual juega un lugar definitorio en cuanto al sentido que ha de otorgársele.

2.1.4 Morfología y sintaxis del chino

Según el diccionario de lingüística moderna de E. Alcaraz Varó y M. A. Martínez Linares (1997:23), “En las lenguas aislantes, como el chino, el vietnamita, etc., todas las palabras son invariables y la mayor parte de las relaciones sintácticas están marcadas por el orden de palabras o por morfemas independientes”. En chino, un morfema es la unidad mínima que compone una palabra, y, según las sílabas que tenga, hay morfemas monosílabos, bisílabos y polisílabos que se representan según diferentes segmentos fónicos y por distinto número de caracteres chinos. Es decir, cada carácter chino corresponde a un signo fonético y a una sílaba que a su vez forma parte de un morfema. Una palabra china puede ser por sí misma un morfema. Sin embargo, también puede ser una combinación de morfemas o de palabras. Por ejemplo, la palabra *xībānyáyǔ* (español) se compone de dos morfemas: *xībānyá* (España) + *yǔ* (lengua) = *xībānyáyǔ* (español). *Xībānyá* (España) es un morfema independiente que por sí solo puede funcionar como palabra o combinarse con otro morfema para formar una nueva palabra. *Yǔ* (lengua) es un morfema dependiente que no puede funcionar solo, pero que es capaz de formar palabras con otros morfemas. Por lo tanto, cuando *Xībānyá* (España) se combina con *yǔ* (lengua), se puede formar la palabra *xībānyáyǔ* (español).

Por su parte, J. C. Moreno Cabrera (1997:54) también señala, desde el punto de vista morfológico, que “las lenguas sinotibetanas y malayopolinesas no conocen la flexión y, por tanto, las clases de palabras no se pueden distinguir mediante aspectos morfológicos. En chino, por ejemplo, no existe morfema de género ni de número en el nombre; el verbo tampoco distingue flexivamente número ni persona, ni tiempo, ni aspecto”. Para saber a qué clase pertenece una misma palabra o qué función sintáctica desempeña, se examina su posición oracional o el contexto donde se localiza.

Sin embargo, entendemos que es necesario aquí reconsiderar algunos de estos aspectos teóricos que expresan que es imperiosa una revisión de estos conceptos. Coincidiendo con Liu (2012), no parece tan simple definir de este modo a la lengua china.

En las lenguas romances, la flexión de caso se ha perdido casi por completo y solo se conserva en el sistema pronominal. Así, el español, aunque deriva del latín, carece de marcas casuales para los sustantivos, mientras que los pronombres personales distinguen formalmente los casos rectos de los casos regidos. Sin embargo, otras lenguas, como las de la familia sinotibetana, no presentan el caso en ningún tipo de palabra. De esta manera, en el mandarín estas relaciones gramaticales se expresan mediante el orden de palabras y la preposición (Li y Thompson 2003: 10):

fáng zi 房子 ‘casa’ ‘suf.’ → *casa*

Sujeto (casa)

mǎi fáng zi 買房子 ‘comprar’ ‘casa’ ‘suf.’ → *comprar casa*

Complemento directo (casa)

fáng zi de 房子的 ‘casa’ ‘suf.’ ‘pos.’ → *de la casa*

Posesivo (de la casa)

zài fáng zi lǐ 在房子裡 ‘en’ ‘casa’ ‘suf.’ ‘dentro’ → *en la casa*

Lugar (en la casa)

Según Liu (2012), es posible ver que en muchas lenguas indoeuropeas, tanto los sustantivos como los adjetivos disponen de morfema de número para expresar la pluralidad. En mandarín, en cambio, la pluralidad solo se encuentra en los sustantivos pero no se expresa mediante morfemas flexivos sino por el agregado de otros morfemas, como los equivalentes a ‘algunos/algunas’ o también ‘muchos/muchas’ antepuestos a los referentes. Otra forma de manifestar la pluralidad es con la adición de la partícula *men* 們, pero ésta solo se utiliza para los pronombres y sustantivos personales:

nǐ *men* 你們 ‘tu’, ‘vos’ ‘partícula pl.’ → *ustedes/ vosotros, tóng xué men*

同學們 ‘junto’ ‘aprender’ ‘partícula pl.’ → *alumnos.*

En muchas lenguas indoeuropeas se distinguen dos tipos de concordancia: la nominal y la verbal. Sin embargo, el mandarín no dispone de este recurso gramatical para marcar las relaciones sintácticas entre los diversos constituyentes.

Por ejemplo, en la frase española *Ellas estudian*, el sujeto *Ellas* concuerda así en número con el verbo *estudian*. En cambio, en la misma frase en mandarín *tā men niàn shū* 她們唸書 ‘ella’ ‘partícula pl.’ ‘leer’ ‘libro’ → *ellas estudian* no se detecta que el verbo *niàn shū* 唸書 (*estudiar*) tome una forma determinada según el número del sujeto. Es decir, el verbo no varía con un sujeto en singular:

a) wǒ *niàn shū* 我唸書 ‘yo’ ‘leer’ ‘libro’ → *Yo estudio.*

b) nǐ *men niàn shū* 你們唸書 ‘tú’ ‘partícula pl.’ ‘leer’ ‘libro’ → *Ustedes estudian/ vosotros estudiáis.*

Si bien no nos interesa centrarnos en los aspectos vinculados a las formas verbales del chino mandarín, parece importante mencionar algunas diferencias y similitudes entre ambas lenguas. De modo genérico, diremos:

Respecto al tiempo y aspecto, el mandarín dispone de otro sistema diferente del español para expresar estos conceptos. En las lenguas indoeuropeas, el tiempo

se representa mediante la conjugación verbal, como en las formas del español: *vuelves/ volvés, volviste, volverás*. En contraste con lo que sucede en español, el mandarín carece de morfema gramatical que se añada al verbo para indicar el tiempo pasado, presente o futuro. Estos conceptos se expresan por medios léxicos.

Véanse algunos ejemplos:

Adverbios temporales como marcadores de pasado:

zuó tiān wǎnshàng wǒ zài jiā lǐ chī fàn le.

Literalmente: Ayer a la noche + en casa + comer.

Significado contextual: Ayer a la noche comí en casa.

Marcadores de presente:

Wǒ **zhèngzài** kàn shū.

Literalmente: Yo + ahora + leer.

Significado contextual: Ahora estoy leyendo.

Marcadores de futuro:

Wǒ **míngtiān zǎoshàng** yào qù shàngbān.

Literalmente: Yo + mañana por la mañana + ir a trabajar.

Significado contextual: Mañana a la mañana iré a trabajar.

Por otra parte, muchas lenguas indoeuropeas presentan la propiedad del aspecto gramatical para señalar si la acción que expresan ha concluido o no en el momento de la comunicación. Las lenguas indoeuropeas antiguas como el latín tenían formas particulares de la raíz para indicar el aspecto. En español, como en las demás lenguas románicas, y algunas lenguas germánicas occidentales, la forma de marcar el aspecto perfectivo depende de un verbo auxiliar, que usualmente es *haber* o *ser*. Esta manera de marcar el aspecto es una innovación surgida en latín tardío que parece haberse extendido a algunas lenguas germánicas de Europa occidental, como el inglés o el alemán. Por ejemplo, en las

frases del español *Estoy comiendo; He comido; Iba al cine; Comí durante el mediodía*, los distintos aspectos se construyen combinando verbos auxiliares y formas no personales; en las frases del inglés *I am eating; I have eaten; I was going to the movies; I ate already*, los distintos aspectos se expresan de forma parecida.

El mandarín, en cambio, presenta otro sistema aspectual para expresar los diferentes modos de ver la constitución interna de una situación (ya se trate de acción, estado o proceso), que consiste en la adición de marcadores aspectuales puestas a los verbos. Generalmente, el aspecto es independiente del tiempo y puede aplicarse tanto al pasado como al presente o al futuro. Los marcadores aspectuales pueden manifestar las distintas fases de una acción, sea inicial, progresiva, durativa, resultativa, etc. Todos estos marcadores se asemejan formalmente a los sufijos que aparecen inmediatamente detrás del verbo, excepto *zai* 在 (que se traduce habitualmente en español por un gerundio) que se considera como un prefijo por su posición. Según Li y Thompson (2003: 12, 15 y 65) y Marco Martínez y Lee (1998: 258), los aspectos que gramaticalizan el mandarín son los siguientes:

Aspecto perfectivo: *le* 了

Ej.: Wǒ chī fàn le (Ya comí).

Aspecto imperfectivo: *zai* 在 *asp. progresivo (acción)*

Ej.: Wǒmen zài xuéxí (Estamos estudiando).

zhe* 著 *asp. progresivo y durativo (estado)

Ej.: Tā kànzhe shū shuìzhào le (Se durmió mientras leía).

Aspecto perfecto resultativo: *dao* 到

Ej.: Wǒ kàn dào le Chángchéng (Llegué a ver la Muralla China).

Aspecto experiencial: *guò* 過

Ej.: Wǒ qù guo Běijīng (Estuve en Pekín).

Aspecto incoativo: qǐ lái 起來

Ej.: Wǒ zhàn le qǐ lái (Empecé a levantarme).

Aspecto continuativo: xià qù 下去

Ej.: Nǐ xué xià qù ba (Seguí estudiando).

Ahora bien, en opinión de Moreno Cabrera (2005: 20-26), el concepto de que el chino es una lengua aislante no es completamente adecuado, pues la consideración de la lengua escrita como medio de clasificación tipológica de las lenguas ha sesgado de modo muy pronunciado los criterios que se siguen para decidir cuando una lengua es predominantemente sintética y flexiva o bien analítica y aislante desde el punto de vista morfológico. El autor indica que no es apropiado decir que el chino es una lengua aislante sin marcas morfológicas, ya que en el mandarín hablado se unen palabras con partículas en unidades fonéticamente inseparables. El autor destaca que es la escritura china la que es aislante y monosilábica y que esta consideración hacia la lengua escrita induce su clasificación tipológica. Para ilustrar que hay un razonamiento defectuoso en la consideración del chino como una lengua totalmente aislante, el autor señala que el monosilabismo lingüístico de la lengua china es una idea sólo parcialmente correcta. Es decir, lo único que puede mantenerse es que a cada caracter chino le corresponde una sílaba, y si bien hay palabras que son de una sílaba y se escriben, por tanto, mediante un único caracter, hay muchísimas palabras que al tener más de una silaba se escriben con dos, tres o más caracteres. Véanse algunos ejemplos ilustrativos:

tú 圖 'dibujo, mapa'

tú shū 圖書 'dibujo, mapa' 'libro' → *libro* (con dibujos o fotos)

tú shū guǎn 圖書館 'dibujo' 'libro' 'casa' → *biblioteca*

tu shū guǎn yuán 圖書館員 'dibujo' 'libro' 'casa' 'persona' → *bibliotecario*

En conclusión, se puede afirmar que el chino mandarín se clasifica tipológicamente como una lengua aislante y analítica porque su escritura se

compone de caracteres logográficos que se escriben separadamente y mantiene – solo en parte– el monosilabismo del chino clásico, en el que cada signo corresponde a una sílaba y denota una palabra con contenido léxico. Sin embargo, la escritura logográfica no puede justificar el tipo de lengua aislante, ya que en el chino mandarín se forman palabras derivadas con marcas morfológicas. Además, presenta una gran riqueza en la composición morfológica, la cual se considera el proceso primordial de la formación de palabras y hace que el chino mandarín sea una lengua muy desarrollada en la morfología compositiva. Así, puede identificarse como una lengua aislante y analítica, pero al mismo tiempo, también parece más sintética de lo que en realidad es. Por otro lado, tampoco es adecuado considerar que el chino mandarín es una lengua sin flexión nominal ni verbal, pues se observan algunas marcas morfológicas de contenido gramatical, como las que expresan pluralidad o variaciones temporales y aspectuales.

2.1.5 Tipología sintáctica de la lengua china

Como señala Liu (2012), el estudio de la lengua china se basa, en general, en la lingüística indoeuropea de la que recibe una gran influencia tanto en la teoría como en la aplicación. Así, Marco Martínez y Lee (1998: 72) indican que los modelos de las gramáticas indoeuropeas, como la tradición grecolatina, el estructuralismo europeo y americano, el generativismo, la teoría de casos etc., han sido aplicados al estudio del chino mandarín con diferentes grados de éxito. Sin embargo, coincidiendo con Shen Jie (2012), existen ciertos fenómenos que no se ajustan a ninguno de estos marcos teóricos y son, en definitiva, los que mejor definen y caracterizan la esencia del idioma chino en contraste con otros, en nuestro caso, el español.

Según Marco Martínez y Lee (1998: 72-73), la idea fundamental que permite comprender algunas diferencias lingüísticas de ambas lenguas se basa en que el español (y en general las lenguas indoeuropeas) es una lengua con una sintaxis orientada a la oración mientras que el chino mandarín es una lengua con una sintaxis dirigida al discurso.

El español, como indica Alarcos (2000: 71), es una lengua en la que las categorías gramaticales (nombre, adjetivo, verbo, etc.) están bien definidas y las funciones sintácticas (sujeto, objeto, etc.), sea en forma de palabras léxicas o de pronombres, están bien presentes en la oración. Así, el concepto de oración adquiere la entidad suficiente para prestarse mejor a ser tomada como base del análisis sintáctico. En contraposición, el chino mandarín se caracteriza por un sistema confuso de clases de palabras desde el punto de vista categorial, pues muchas palabras pueden actuar como dos o más categorías diferentes según su disposición en la frase. Véase un ejemplo de la palabra *guài* 怪 con diferentes funciones:

a) **Adj.** 這很怪

Zhè hěn guài

Este muy **raro**

Esto es raro.

b) **Adv.** 這怪可怕的

Zhè guài kě pà de

Este **bastante** pref. miedo part.

Esto es bastante horroroso.

c) **V. trans.** 你別怪我

Nǐ bié guài wǒ

Tú no **culpar** yo

No me eches la culpa.

La diferencia principal entre las lenguas con una sintaxis orientada a la oración y las que presentan un sistema sintáctico orientado hacia el discurso reside en que en estas últimas las funciones gramaticales pueden estar sujetas a un proceso de elipsis u omisión. Por ejemplo, en español la frase *Las letras del libro son muy pequeñas y no lo compro* equivale en mandarín a un enunciado donde puede observarse la debilidad de las relaciones sintácticas:

Ej.: 書字很小，我不買

Shū zì hěn xiǎo , wǒ bù mǎi.

Libro letra muy pequeño yo no comprar

La letra de este libro es muy pequeña. No lo compraré.

En la segunda proposición se observa una omisión del objeto directo del verbo “comprar”, que hace referencia al tópico “libro”, pero no al sujeto “letra” de la primera proposición. Esta elipsis de elementos sintácticos explica la tendencia cada vez mayor a superar el marco oracional y a saltar a un marco discursivo o contexto lingüístico mayor.

Así, para entender la estructura sintáctica de las oraciones chinas se destaca la función de tópico (o tema). En chino mandarín el concepto de tópico adquiere más importancia que el de sujeto y es un rasgo esencial que distingue tipológicamente al mandarín de las lenguas europeas. Se refiere o bien a algo que el oyente ya conoce o bien a una clase de entidades. Su colocación en la oración es siempre inicial, e incluso antes del sujeto, si lo hay.

En mandarín, el tópico se distingue del sujeto en el sentido de que aquel no necesita obligatoriamente establecer una relación formal con el verbo e incluso puede separarse opcionalmente del resto de la oración por una pausa o por las partículas pausales *a* 阿 *ya* 呀 *ne* 呢 *ba* 吧:

這棵樹阿，葉子很多

Zhe kē shu a , ye zi hěn duō

Este árbol + part. + hojas muchas

Este árbol tiene muchas hojas.

Por otra parte, el tópico no presenta restricciones sintagmáticas, pues cualquier tipo de sintagma puede desempeñar la función de tópico, como el sintagma verbal del ejemplo a), e incluso una proposición u oración entera del ejemplo b):

a) 便宜不一定好

Pián yi bù yí dìng hǎo

Barato no necesariamente bueno

S.V. (V. Calidad)

TÓPICO

Lo barato no siempre/no necesariamente es bueno.

b) 我請你去吃飯

Wǒ qǐng nǐ qù chī fàn.

Yo invitar tú comer.

Te invito a comer afuera.

2.1.6 Orden de palabras y sintagmas

Todos los sistemas lingüísticos disponen, en mayor o menor grado, de ciertas normas para establecer el orden de las palabras en el esquema sintagmático. En general, la libertad de posición está en relación directa con el número de variaciones morfológicas que presentan las palabras. En este apartado sobre la tipología del orden de palabras y de sintagmas nos interesa analizar el orden de los constituyentes básicos. Comúnmente, se estudia la posición del verbo con relación a los participantes en la predicación verbal y, por otro lado, el orden relativo entre un nombre y sus complementos.

Según Greenberg (1963), las lenguas del mundo se dividen en tres tipos en función del orden que mantienen entre sí el sujeto (S), el verbo (V) y el objeto (O). Por ejemplo, el español, el francés y el inglés son lenguas del tipo SVO; el coreano, el japonés y el vasco son lenguas del tipo SOV; el celta y el irlandés son del tipo VSO. Steele (1978), tras haber examinado 63 lenguas, indica que existen más tipos de orden básico y entre ellos, el tipo de SVO ocupa el mayor porcentaje, luego los tipos SVO, VSO, VOS y los otros sucesivamente.

Sin embargo, la clasificación de la tipología sintáctica no es tan categórica como cabría suponer. Por ejemplo, en la expresión en alemán *Im Wald habe ich einen Fuchs gesehen* (esp. lit. *En el bosque he yo un zorro visto*), el verbo se divide en una forma auxiliar (*habe*), por un lado, y un infinitivo o participio (*gesehen*), por otro, pero entre ambas formas se inserta el sujeto (*ich*) y el objeto directo (*einen Fuchs*). Así, el alemán podría considerarse tanto una lengua del tipo SOV como del tipo VSO. El latín, polaco y esperanto también se consideran lenguas difíciles de clasificar, debido a que admiten varias combinaciones diferentes de verbo, objeto y sujeto.

El mandarín, igual que estas últimas lenguas, tampoco se clasifica en ninguno de los tipos con facilidad, pues el concepto de sujeto no puede ser claramente codificado como el del español, el inglés u otras lenguas indoeuropeas en las que el sujeto está marcado por la posición, por la concordancia (número y persona) o por desinencias de caso. Más concretamente, en mandarín, la estructura básica de las oraciones es la relación tópico-comentario y no la de sujeto-predicado. Según indican Li y Thompson (2003: 19-20), esta característica ha complicado la clasificación del mandarín entre las lenguas de tipo SVO, VSO o SOV de Greenberg. En el siguiente ejemplo se muestra la inconsistencia del chino mandarín respecto a los rasgos de correlación VO y OV:

那塊田他們加肥

Nà kuài tián tā men jiā féi

Ese campo ellos abonar.

Tópico: Aquel campo, ellos lo abonaron (Ellos abonaron ese campo).

Se observa que el verbo *jiā féi* 加肥 de la oración es un compuesto verbo-objeto, pero el objeto *féi* 肥 carece de autonomía léxica, pues no se usa independientemente como una palabra. Además, el verbo compuesto *jiā féi* 加肥 ('añadir fertilizante') no admite la posposición del objeto *nà kuài tián* 那塊田 ('aquel

campo'). Así, la estructura de la frase es: N (tópico) - N (sujeto) – V compuesto del tipo V-O.

Otro problema para clasificar la tipología del mandarín según el orden sintagmático reside en que esta ordenación de palabras y sintagmas no depende de la función gramatical sino del sentido semántico. Así, la posición preverbal indica sintagmas definidos que pueden ser sujetos, objetos o tópicos.

Estos últimos son siempre definidos y no admiten la posición posverbal. Sin embargo, los sujetos y los objetos pueden ser preverbiales o posverbiales. Vemos algunos ejemplos:

人 來 了 => sujeto definido = tópico

Rén lái le

Persona/s venir asp. pfvo.

Llegó gente.

(Las personas que tú y yo estábamos esperando).

來 了 人 了 => sujeto indefinido ≠ tópico

Lái le rén le

venir asp. pfvo. persona partícula

Alguna(s) persona(s) ha(n) llegado

(Personas indefinidas, no conocidas).

En el primer ejemplo, el sujeto preverbal es definido y se corresponde con el tópico, mientras que en el segundo ejemplo el sujeto posverbal es indefinido y puede que el interlocutor no conozca su referente, por lo que no se interpreta como tópico.

Así, una lengua de estas características no puede encajar en ninguno de los tipos señalados por Greenberg. Más bien cabe decir que el mandarín es una mezcla de SOV y SVO, aunque en la conversación cotidiana la lengua china presenta más rasgos del tipo SOV y además parece que existe un proceso de cambio del tipo SVO al SOV. Li y Thompson (2003: 23) muestran las propiedades de la lengua china correspondientes a los tipos SVO y SOV:

Propiedades SVO Propiedades SOV

- a) Construcción de VO
- b) Uso de preposición
- c) Los verbos auxiliares preceden al verbo principal
- d) La estructura de las proposiciones subordinadas es SVO
- e) Construcción de OV
- f) Adposiciones detrás del nombre al que modifican
- g) Los sintagmas posesivos preceden al nombre
- h) Los adjetivos y las proposiciones de relativo preceden al nombre
- i) Los marcadores aspectuales se posponen al verbo
- j) Algunos adverbios preceden al verbo
- k) Las proposiciones adverbiales suelen preceder a la principal

Frente al interés del orden de palabras en el chino mandarín, en que la disposición de los elementos oracionales desempeña una función gramatical y presenta un valor semántico, el tema del orden de palabras en español es una de las cuestiones que hasta períodos relativamente recientes no ha recibido un tratamiento gramatical, sino que ha sido abordado tradicionalmente desde la perspectiva de la retórica y estilística. Sin embargo, en el *Curso superior de Sintaxis española* de Gili Gaya (1943) se encuentra un capítulo dedicado al tratamiento del orden de palabras desde puntos de vista propiamente gramaticales, pues el autor aborda el tema como un problema sintáctico y no simplemente retórico. Más adelante, autores como Reyes (1985), Briz Gomez (1998), y otros, indican que el español muestra un orden más o menos flexible y que esta relativa flexibilidad en el orden de los elementos oracionales debe abordarse desde una perspectiva funcional que tenga en cuenta fenómenos gramaticales como la entonación o la estructura semántica y fenómenos textuales relativos a la distribución de información.

Según Gutiérrez Ordoñez (1997: 40-61), Zubizarreta (1999: 4215-4244), RAE (2011: 2963-2985), Hernando Cuadrado (2005: 167), entre otros autores, en español, el orden de palabras, tanto el de los constituyentes de la oración como el de las unidades de cada constituyente, es el fenómeno más estrechamente

vinculado a la estructura informativa del esquema sintagmático oracional. Es decir, la construcción se encuentra motivada por las vivencias del hablante y responde a la función pragmática de la conversación.

En este sentido, en una construcción virtual, el sujeto se colocaría antes del verbo, y, a continuación de este, aparecerían los complementos. A su vez, en el interior de cualquier grupo sintagmático, el modificador se pospondría al núcleo. Sin embargo, por la motivación informativa, el hablante tiende a anteponer el elemento que considera más relevante, de manera que el orden de palabras responde a la función pragmática de la topicalización y al realce informativo de los elementos.

En este aspecto, hay que tener en cuenta que el español se asemeja al chino mandarín al seleccionar un elemento como tópico o tema de la predicación, que se sitúa como tal elemento topicalizado en posición inicial, separado del resto del esquema sintagmático por diferentes elementos, como los siguientes:

Por una pausa: *La película, ¡merece la pena verla!*

Por marcadores de relación: *Respecto al conserje, no le van a subir el sueldo.*

Por reduplicación léxica: *Listo, sí que es listo, pero debería esforzarse más.*

Por su parte, el chino mandarín, al no tener bien definido el concepto sintáctico de sujeto, no puede adscribirse con facilidad a un determinado tipo de orden sintáctico, pues se rige más bien por reglas de índole pragmática y semántica. El español, en cambio, presenta variaciones morfológicas que marcan bien las diferencias de las personas gramaticales de las formas verbales. Así, en español, el orden básico predominante es SVO. En los patrones tipológicos manejados por Greenberg (1963a) se proponen los siguientes esquemas como las combinaciones más representativas de la lengua española:

SVO: *Juan compra un libro*

auxiliar + verbo: *ha comido, vamos a empezar*

numeral + sustantivo: *cinco libros*

demonstrativo + sustantivo: *esta chica*

adverbio + adjetivo: *muy guapo*

sustantivo + complemento preposicional: *jersey de lana*

antecedente + proposición de relativo: *el regalo que me dio*

adjetivo + comparativo: *más listo que nadie*

Teniendo en cuenta lo expuesto arriba, el chino mandarín comparte algunas construcciones del orden básico de la lengua española, pero difiere de ella en otras combinaciones. Véanse algunos ejemplos:

Semejanzas con el español

SVO: *tā hē shuǐ* 他喝水 'el' 'beber' 'agua' → *Él bebe agua*

auxiliar + verbo: *wǒ jiāng qù* 我將去 'yo' 'ir a' 'ir' → *yo voy a ir*

demonstrativo + sustantivo: *zhè biān* 這邊 'este' 'lado' → *este lado*

adverbio + adjetivo: *hěn měi* 很美 'muy' 'bonito' → *muy bonito*

Diferencias con el español

Numeral + clasificador + sustantivo:

一本書

Yī běn shū

Uno + clasificador libro

Un libro

Complemento preposicional + part. posesiva + sustantivo:

羊毛的毛衣

Yáng máo de máo yī

Oveja pelo + part. Posesiva + pelo ropa

Jersey de lana

Proposición de relativo + part. relativa + sustantivo (antecedente)

她送我的禮物

Tā sòng wǒ de lǐ wù

Ella dar yo + part. relativa + regalo

El regalo que me dio ella.

Comparativo + part. comparativa + adjetivo

比誰都聰明

Bǐ shéi dōu cōng míng

Part. comparativa + quién + part. relativa + listo

Más listo que nadie

En conclusión, es posible afirmar que el chino mandarín es una lengua ampliamente hablada en el sureste de Asia y genéricamente clasificada como una rama independiente de la familia sinotibetana. Su estructura silábica está constituida por un fonema inicial y un fonema final, que se equiparan a la consonante y a la vocal de las lenguas occidentales respectivamente. La segmentación silábica está determinada por la tendencia a identificar cada sílaba con un elemento léxico con significado. En chino mandarín se enfatiza la importancia del tono en el sistema fonológico, pues las diferencias tonales alcanzan valor distintivo. A diferencia de la escritura alfabética de las lenguas occidentales, el chino mandarín tiene una escritura logográfica que presenta un claro componente fonográfico (silabo-gráfico), en el que los logogramas pueden interpretarse como denotadores de una sílaba.

Desde un punto de vista tipológico, se considera al chino mandarín como un ejemplo de idioma aislante y analítico, que se caracteriza por la falta de casos gramaticales, desinencias y concordancia. Sin embargo, esta consideración no parece del todo apropiada, pues es la escritura aislante y monosilábica la que sobre todo induce la clasificación tipológica del chino mandarín. En algunos aspectos, la lengua china sí presenta caracteres analíticos: predominan las palabras invariables y las relaciones sintácticas se marcan por medio del orden de palabras o de unidades léxicas independientes. Sin embargo, la distinción tipológica es más bien gradual y el monosilabismo lingüístico de la lengua china es una idea parcialmente correcta. En efecto, el mandarín dispone de marcas morfológicas que se unen por otro lado, frente a la idea de una gramática sencilla y una morfología pobre, y sería más adecuado afirmar que el chino mandarín es una lengua con una fuerte inclinación hacia la composición morfológica. Dispone además de un sistema de afijos que desempeñan funciones gramaticales y léxicas,

comparables a los procedimientos flexivos y derivativos de las lenguas que se prestan al análisis morfológico.

Con respecto a las propiedades sintácticas, mientras que el español es una lengua con una sintaxis orientada a la oración, el chino mandarín es una lengua con una sintaxis orientada al discurso. Así, el sistema de clases de palabras del chino mandarín apenas puede clasificarse desde el punto de vista categorial, pues muchas palabras actúan como dos o más categorías diferentes según su disposición en la frase. Por otra parte, el concepto de tópico adquiere más importancia que el de sujeto y representa un rasgo esencial que distingue tipológicamente al mandarín de las lenguas europeas.

En mandarín, el tópico se caracteriza por tres aspectos: ocupa la posición inicial en la oración, no presenta restricciones sintagmáticas y tiene prioridad sobre el sujeto para determinar la referencia de un sintagma nominal omitido, si el sujeto y el tópico coinciden.

Respecto a la tipología del orden de palabras y de sintagmas, frente al español, cuyo orden básico predominante es SVO, el chino mandarín no puede adscribirse con facilidad a un determinado tipo de orden sintáctico, pues se rige más bien por reglas de índole pragmáticas y semánticas. Más concretamente, la estructura básica de las oraciones es la relación tópico-comentario y no la de sujeto-predicado del español. En este sentido, se considera en este trabajo que las funciones sintácticas de sujeto y predicado no son relevantes para describir las propiedades tipológicas del chino. Por tanto, si se tratara de aplicar al chino los criterios de los tipólogos tradicionales, cabría afirmar que el mandarín representa una mezcla de los tipos SOV y SVO.

Entendemos que estas consideraciones han de ser fundamentales para echar luz sobre las producciones de nuestros aprendientes chinos.

2.2 El análisis contrastivo y el análisis de errores

Desde el punto de vista de la comparación intralingüística, se es consciente de que las lenguas en contraste presentan unos rasgos comunes y otros decididamente divergentes. En esta línea, se han intentado esbozar y reunir algunos de los aspectos más significativos en cuanto a semejanzas y diferencias que caracterizan los sistemas del chino mandarín y el español. Es claro que un proceso habitual y productivo en una lengua puede resultar defectivo e improductivo en la otra, por lo que ciertas generalizaciones pueden resultar poco contundentes.

Según lo expresado por Baralo (2009), la difusión de la teoría de los universales lingüísticos había despertado el interés por analizar y contrastar lenguas, por extraer rasgos comunes y establecer diferencias. Así nació la lingüística de contraste o lingüística contrastiva que pretendía profundizar en la comprensión de los mecanismos lingüísticos mediante comparaciones sistemáticas.

Se entiende la lingüística contrastiva como una rama de la lingüística general que se ocupa de comparar, desde uno o más puntos de vista, los sistemas y los elementos de lenguas diferentes. Esta comparación sistemática tiene como objetivo la descripción de las semejanzas y las diferencias entre las lenguas. En el plano sincrónico, el objetivo de la comparación es la comprensión del lenguaje en general y también el estudio de los idiomas particulares mediante la formalización de los rasgos que los acercan y alejan de una lengua cuya descripción gramatical se toma como referencia teórica.

Según Shen Jie (2012), el desarrollo durante los últimos años de la lingüística contrastiva entre el mandarín y el inglés se ha visto canalizado con la publicación de muy diversos trabajos. No cabe duda de que los principales estudios gramaticales de la lengua china se apoyan en los resultados de los análisis contrastivos realizados entre las lenguas china e inglesa. Así, los que se dedican a la lingüística china son conscientes de que el estudio de esta lengua se basa, en general, en teorías lingüísticas inglesas, de las que recibe una gran influencia tanto en la metodología de análisis como en la descripción de las unidades del

mandarín. De este modo, los estudios contrastivos entre el chino mandarín y otras lenguas indoeuropeas se ven condicionados por cierto anglocentrismo, en el sentido de que la lingüística china es casi una versión de la lingüística inglesa.

Partiendo de tal situación, el estudio contrastivo entre el chino mandarín y otras lenguas parece imprescindible y necesario, pues tal comparación puede compensar los vacíos descriptivos que aun presenta el chino mandarín desde la única perspectiva del inglés y complementar la teoría lingüística de la lengua china.

El presente trabajo no pretende desarrollarse en este campo, sin embargo, entendemos que existe un camino necesario por recorrer en este sentido. Nuestro objetivo último no se sitúa propiamente en el ámbito del español, pues no se alberga la pretensión de contribuir con este trabajo al desarrollo de la lingüística española y mucho menos a la china, pero sí al modo en el que la lengua española se enseña y aprende en los ámbitos ELE. Sin embargo, desde el campo de la Tipología, es ineludible plantearse preguntas sobre cómo procederá el comparatista y qué comparar en el momento de comenzar el estudio contrastivo entre dos lenguas tan distintas. En realidad, pese a la distancia que las separa por su distribución geográfica y evolución histórica, aquí se defiende la creencia de que hay principios universales y ciertos mecanismos cognitivos que determinan rasgos comunes, congruencias o equivalencias entre ambas lenguas. Además, la influencia de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, condiciona la formación de neologismos a partir de préstamos o calcos semánticos, que no hacen más que indicar que las lenguas viven en permanente cambio y evolución por lo que cualquier sistematización gramatical, morfológica, o léxica debe comprenderse como un corte necesario a los fines del estudio, pero incompleto en muchos sentidos.

En Tzu Ju (2005:25) vemos que el análisis contrastivo nace a mediados de los años cuarenta, al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. B. Skinner (1957) sostiene que la conducta lingüística se origina inmediatamente por un proceso repetido de estímulo y respuesta (E-R), que constituye una interacción recíproca entre el oyente y el hablante. La adquisición

de la lengua materna se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y a través del esfuerzo de las respuestas positivas, creándose así los hábitos lingüísticos. Este modelo conductista da a entender que el aprendizaje de una segunda lengua es producto de la repetición de una serie de ejercicios consistentes en recibir estímulos, imitar, y conseguir respuestas hasta que se formen los hábitos automatizados, es decir, el mismo proceso que se da en la adquisición de la L1. Además, el conocimiento lingüístico, la cultura y los hábitos previamente adquiridos influyen en la adquisición del conocimiento nuevo, ya que el aprendizaje de una segunda lengua empieza normalmente después de que ya se ha establecido la ejecución de la lengua materna y de que muchas de las fases del desarrollo psicomotor del aprendiz están completas o a punto de completarse. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera es una situación de contacto de lenguas entre la lengua nativa del alumno y la lengua meta, y es una actividad de formación de hábitos. Si los alumnos tienden a transferir las habilidades lingüísticas de su lengua materna a la lengua meta, las estructuras que sean similares serán fáciles de aprender, mientras que las estructuras diferentes resultarán difíciles. Los principios fundamentales del AC se basan en que la similitud de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta facilita la adquisición de ésta (transferencia positiva), y que la diferencia constituye las áreas de dificultad y los posibles errores (transferencia negativa). Los estudiantes, en su mayoría, tienden a transferir de forma inconsciente las estructuras sintácticas de las oraciones, el significado del léxico y otros posibles tipos de elementos de su lengua materna a la lengua que están aprendiendo. Muchas veces, los problemas básicos no surgen de la dificultad de los rasgos en sí de la nueva lengua, sino que más bien están originados por los hábitos de la primera lengua.

Con el AC se intenta prevenir la formación de los malos hábitos originados por las diferencias de los sistemas contrastados y describir la naturaleza de las dificultades y los posibles errores.

R. Wardhaugh (1983:7) sugirió que en la hipótesis del análisis contrastivo se diferencian dos versiones: una versión fuerte y una versión débil. La versión fuerte postula que:

1. Son comparables el sistema de la lengua nativa y el sistema de la lengua segunda tanto en la gramática como en la fonología y en el léxico.
2. De acuerdo con dicha comparación, es posible predecir y describir las dificultades con las que se encontrarán los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.
3. En cuanto a las dificultades, hay que hacer énfasis en su enseñanza y construir material pedagógico que ayude al aprendiz de lenguas extranjeras.

R. Wardhaugh (1983) se decantó por la versión débil porque ésta únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, no exige la predicción de dichas dificultades ni tampoco de los puntos en los que no haya dificultad, como hace la versión más fuerte, sino que se presenta como una heurística de análisis de los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de la segunda lengua.

Nian Liu (2012:35) asegura que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera los errores del aprendiz son inevitables. No obstante, en las primeras teorías sobre la adquisición de la L2 los errores se concebían como obstáculos que impedían avanzar en el estudio de la lengua extranjera. Para resolverlos era necesario encontrar sus causas. Justamente por las preocupaciones didácticas sobre los errores surgió el concepto del análisis contrastivo. A partir de este análisis resultaba que los errores cometidos en el proceso de aprendizaje eran producto de la transferencia de los “hábitos” de la primera lengua a la segunda. Una de las principales críticas al AC viene dada por la imposibilidad que tiene éste de dar respuesta a la pregunta de si todos los errores de los aprendices se producen por interferencia de la lengua materna. Otra crítica señalada por Sonsoles Fernández López (1995:205) es que el AC incluso pretendía crear un método para evitar los errores. Desde un punto de vista

lingüístico, este análisis sigue los siguientes pasos: la descripción formal de los idiomas en cuestión; la selección de las áreas que van a ser comparadas; la comparación de las diferencias y semejanzas; y por último, la predicción de los posibles errores. Desde un punto de vista psicolingüístico, sigue Fernández López (1995: 206), la corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Dado que el aprendiz de una L2 ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí –como señalaba antes Tzu Ju- y, por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje si estos hábitos son similares; así cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1. Pero los años setenta marcaron el declive del AC por varias razones:

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC, sobre todo en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de la lengua.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Por su parte, el análisis de errores no parte de la comparación de dos lenguas en cuestión como en el AC (Fernández López, 1995:206), sino de las producciones reales de los aprendices. Analiza los datos procedentes de los errores cometidos por el alumno (corpus de datos), cuya explicación no se busca a través de una comparación estructural entre dos sistemas de lengua, la lengua materna del estudiante y la lengua meta, sino que se origina de una comparación de la lengua transitoria (Chomsky) o la interlengua (Selinker) –un sistema

lingüístico independiente al que el alumno está expuesto- con la lengua materna y la meta. A partir de las producciones de los aprendientes, se siguen los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en ese punto entra la posible interferencia de la LM como una estrategia más).
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

La revolución más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de cómo paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino. Desde el punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado la pérdida de miedo al error.

De los errores que se deben a fallos de memoria, estados físicos concretos (cansancio) y condiciones psicológicas determinadas (nervios, tensión o inseguridad), en otras palabras, a circunstancias accidentales, y de los cuales uno es consciente y capaz de corregirlos con más o menos seguridad, se puede afirmar que se trata de errores de actuación, fenómenos de lapsus o errores no sistemáticos. Por otra parte, los errores sistemáticos son aquellos de los que el aprendiz no es consciente; presentan ciertas idiosincrasias que alejan al aprendiz de la norma lingüística al intentar aproximarse a la lengua meta en las etapas sucesivas, por lo tanto son signo de incompetencia en relación con la lengua que se aprende, y se deben estudiar en sí mismos. Existe una diferencia importante entre error, falta y lapsus (Nian Liu, 2012:16). Los errores sirven para diagnosticar aquellos aspectos de la competencia lingüística que todavía no se han aprendido o no se dominan totalmente. La equivocación es una desviación inconsciente en la que se alterna el uso de la forma correcta y la incorrecta, reflejando una inseguridad en la producción. Es un accidente de producción momentáneo y

puntual. Desde el punto de vista de Corder (1981), se suceden diferentes etapas en el aprendizaje a causa de la inconsistencia que los estudiantes presentan en su producción, alternando formas correctas y errónea, a saber:

- La etapa presistemática o etapa de conjetura al azar: el aprendiz ignora la existencia de una regla en particular y sólo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede ni corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.
- La etapa sistemática: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema mediante hipótesis. No puede corregir su error pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.
- La etapa postsistemática: se trata de la fase de prácticas en la secuencia didáctica. Produce formas correctas pero de manera inconsistente, y en consecuencia incurre en faltas o lapsus debidos a factores psicológicos. Puede corregir su error y explicar la causa de su equivocación.

A partir de esta distinción, Corder clasifica las desviaciones de los aprendices de una L2 en:

1. Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiz.
2. Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo, cansancio) y condiciones psicológicas. Una de sus causas es la falta de concentración en la actuación lingüística, un descuido en la producción del hablante.

Otro factor clave para conocer acerca del análisis de errores es que no sólo tiene en cuenta las realizaciones erróneas, sino también las correctas, para lograr una descripción de la totalidad de la lengua del estudiante con el fin de beneficiarse de la enseñanza de la segunda lengua. No sólo se centra en detectar errores gramaticales, sino que cada vez más, se fija en errores de tipo discursivo. El análisis de errores, desde el punto de vista comunicativo, estudia los errores

que verdaderamente causan distorsión en la comunicación y presenta un gran avance desde las rígidas posturas del Análisis Contrastivo, incluyendo al error como signo de aprendizaje y avance lingüístico.

2.3 Interferencia de la lengua madre en la adquisición de una segunda lengua

Hay coincidencias entre los lingüistas en que no solamente en el caso del español para aprendientes chinos, sino en la adquisición de cualquier segunda lengua se presentan dificultades de distinto tipo, y la más señalada suele ser la interferencia de la lengua materna. Otros factores pueden remitir a dificultades intrínsecas a la propia gramática de la lengua extranjera, a factores culturales y psicológicos, etc. En esta sección nos centraremos en las teorías de estudios recientes en cuanto a la interferencia –normalmente negativa, aunque positiva en algunos casos- de la lengua madre a la hora del aprendizaje de segundas lenguas.

Hui Chuan Lu (2012:193) asocia la dificultad que presenta para los hablantes chinos el uso del artículo en español a la complejidad contrastiva entre la lengua meta y la lengua materna. Ya podemos tener una idea básica del origen de este fenómeno cuando nos remontamos a las raíces tan distantes de ambas lenguas. Lu (1998:519) estudia el uso del artículo en el español de los estudiantes taiwaneses en 136 tareas traducidas del inglés al español. Los resultados señalan que el chino, como lengua materna, afecta al uso correcto del artículo determinado.

De acuerdo con las teorías y formulaciones prácticas de muchos autores del AC (Análisis Contrastivo). Esta concepción, denominada versión fuerte del AC, ha sido rebasada hoy día, sin dejar de considerar que las diferencias entre la L1 y la L2 influyen en el aprendizaje de la LM aunque no son la única causa de error. Una de las principales críticas al AC viene dada por la imposibilidad que tiene éste de dar respuesta a la pregunta de si todos los errores de los aprendices se producen por interferencia de la lengua materna. No debe irse al otro extremo, pues en alguna medida conocer las diferencias entre la lengua de partida y la de llegada puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

La interferencia de la lengua materna no es la única causa de todos los errores cometidos (Tzu Ju, 2005:32). En cuanto a los errores y la actuación del aprendizaje, la interferencia no desempeña un papel tan importante como pensaba el AC y la supuesta dificultad no está directamente relacionada con las diferencias entre las lenguas. Es indiscutible la existencia de otros factores además de la transferencia interlingual, como son las propias estrategias de los aprendices, la deficiencia de la enseñanza, la interferencia intralingüística e, incluso, la estrategia de evitar ciertas estructuras. Ha sido, por lo tanto, una rémora el simplismo de la clasificación basada en una única fuente sin tener en cuenta que, en realidad, hay una interacción de diversos factores. El autor concluye que el AC (Análisis Contrastivo) considera que el aprendizaje de la lengua extranjera es igual que el aprendizaje de la lengua materna, por lo que afirma que las habilidades lingüísticas se obtienen a partir de un proceso interactivo de estímulo, respuesta y refuerzo. El modelo del AC, además de apoyarse en el conductismo, sostiene, dentro de un marco estructuralista, que mediante una comparación sistemática entre la lengua madre y la lengua objeto en cuestión, se obtienen puntos similares que facilitan el aprendizaje de la lengua objeto, es decir, la denominada transferencia positiva. También se obtienen puntos diferentes que obstaculizan el aprendizaje de la lengua extranjera, la denominada *transferencia negativa* o *interferencia*, de ahí que se deduzca que la interferencia de la lengua madre es la principal y la única fuente de los errores de los aprendices de la lengua extranjera. Así, en los estudios que parten del AC, el papel de la lengua materna ocupa un lugar prominente en el proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua extranjera. El AE (Análisis de Errores) afirma, posteriormente, que no todos los errores se producen por la interferencia de la lengua madre y que, además, muchos de los errores que se atribuyen a la transferencia son, en realidad, errores comunes a todos los aprendices de diferentes lenguas maternas o errores que cometen incluso los niños cuando aprenden su lengua materna. Se inicia una nueva época en el estudio del proceso de la adquisición de la lengua extranjera, teniendo en cuenta los principios de la gramática universal y los aspectos de la interlengua, y se considera que el sistema lingüístico producido por los aprendices de la lengua extranjera es un sistema específico, transitorio y propio de los aprendices de esa

lengua extranjera. De ahí que el error sea una señal positiva que muestra el acercamiento a la adquisición de las reglas y el mejoramiento de la competencia lingüística de los aprendices. En la interlengua se muestra que existen estrategias comunes a todos los aprendices. Dichas estrategias universales corresponden a la simplificación, la generalización, la transferencia, la hipercorrección, la paráfrasis, el uso abusivo de ciertas formas, la no utilización de ciertas construcciones, etc., los cuales funcionan como instrumentos suplementarios empleados alternativamente por los aprendices, con el fin de poder producir una información lingüística en la lengua objeto cuando se sienten incapaces de comunicarse con sus conocimientos lingüísticos limitados. Por un lado, se sostiene que los errores provocados por las estrategias mencionadas son errores que desaparecen con el aprendizaje y, a la vez, son errores propios del proceso de la interlengua, y por otro, se mantiene que existen errores provocados por las estrategias mencionadas, pero tienden a fosilizarse debido a la interferencia de la lengua madre.

Los lingüistas que apoyan la hipótesis de la construcción creativa consideran que el aprendizaje de la lengua extranjera es una construcción creativa guiada por principios innatos, ya que tanto los aprendices de la lengua madre como los aprendices de la lengua extranjera desempeñan un papel activo, van apropiándose del sistema lingüístico y tienen, supuestamente, el mismo desarrollo de aprendizaje, aunque existan pequeñas variaciones individuales. Afirman, de esta forma, que la producción de la lengua madre o de la lengua extranjera por parte de los aprendices niños o adultos muestra el mismo orden de adquisición y también tipos de errores semejantes. Así, se resta importancia a la lengua madre en el proceso de aprendizaje-adquisición de la L2 o lengua extranjera.

2.4 El concepto de interlengua

Siguiendo a Nian Liu (2012:26), en el camino de apropiación de la L2, los aprendices desarrollan sus competencias comunicativas estableciendo unas reglas que determinan un sistema propio de su idioma extranjero. Y existen

diferencias entre la lengua hablada por los estudiantes y la lengua meta. Los errores cometidos provienen de las diferencias que distinguen a las dos lenguas. De ahí surge el concepto de la interlengua, otra noción íntimamente relacionada con los errores y el Análisis de Errores. La interlengua ha recibido diferentes definiciones. Entre ellas pueden observarse las siguientes:

- Es el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que se pasa en su proceso de aprendizaje.
- Se concibe como el lenguaje del aprendiz de una L2. Es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total.

Barros Diez (2006:32-33) cita las siguientes conceptualizaciones presentadas por diferentes autores:

- Knapp-Potthoff parte de una metáfora para afirmar que el hecho de aprender lenguas no se puede comparar con la construcción de un edificio formado por piezas que encajan perfectamente, ya que existen productos intermedios hasta llegar al edificio terminado, en este caso la lengua meta. Estos “estadios intermedios” constituyen la interlengua y se manifiestan como muestras del comportamiento lingüístico en la lengua meta. El soporte del edificio con los estadios intermedios se encuentra en el sistema.
- Para Bauch & Kasper se trata de un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. Éste muestra rasgos tanto de la lengua de partida como de la segunda lengua, así como características lingüísticas propias independientes de éstas.
- Sánchez Jiménez define la interlengua como “sistema lingüístico interiorizado de una L2 que en cada uno de los estadios sucesivos de su adquisición tiene el hablante extranjero que aprende una nueva lengua. Es

una gramática provisional que tiene sus propias reglas que no coinciden con las de la lengua origen, a la que progresivamente se van acercando y que se redefinen a medida que el aprendiz va incorporando nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema”.

De todas las definiciones existentes del concepto de interlengua, Nian Liu (2012) sugiere que se puede inferir que los investigadores reconocen tres paradigmas para denominar el fenómeno lingüístico:

1. La idea de sistema: la interlengua es una lengua intermedia que se forma por un sistema lingüístico completo, se logra su existencia en cuanto a la situación que un aprendiz estudia una lengua extranjera.
2. La idea de evolución: la interlengua es un producto transitorio; en el momento en que un aprendiz estudia una lengua extranjera, no puede adquirirla como si fuera un hablante nativo de ésta. Es decir, el sistema lingüístico de la interlengua es aproximado al de la lengua extranjera, pero no es lo mismo.
3. La idea de especificidad: la interlengua es un dialecto idiosincrásico, porque cada aprendiz habla de una manera propia y diferente de otros.

Wen Fen Liang y otros (1994:111) llevan el concepto a la práctica en su trabajo “Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino”, ya que se dedicó a la investigación de los fenómenos que se dan en el discurso espontáneo en español de un hablante de chino como L1, tomando como base teórica los conceptos de Selinker de desarrollo del interlenguaje a través de cinco procesos: transferencia lingüística, sobregeneralización, transferencia de instrucción, estrategias de comunicación en la L2 y estrategias de aprendizaje en la L2. Cuando el proceso del desarrollo del interlenguaje se interrumpe, se desarrolla lo que Selinker ha llamado *fossilización*.

Tzu Ju (2005:64) señala que hasta el momento se han usado términos como *sistemas aproximados*, *dialecto idiosincrásico*, *dialecto transicional*, *interlengua*,

lenguaje no nativo, sistema lingüístico no nativo, etc. como sinónimos para describir las características del sistema lingüístico de los aprendices de una L2. La hipótesis de la interlengua propuesta por L. Selinker (1992) destaca que la producción interlingüística subyace a la estructura psicológica y que el proceso del aprendizaje-adquisición de segundas lenguas tiene que ver no sólo con el conocimiento de la lengua materna, sino también con la naturaleza de la lengua meta y con otros factores, ya que en la interlengua de los aprendices se pueden observar los cinco procesos que se suponen centrales: la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua origen.

Desde la misma interlengua, habría que hablar de producciones idiosincrásicas, reveladoras del proceso de adquisición de la lengua (Fernández López, 1995:208). Las producciones de los aprendices, tanto de la LM como de una lengua extranjera, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y, por tanto, es desde ahí desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta. En relación al lenguaje infantil, este concepto está asumido y no se piensa de un niño de tres años que habla mal cuando ya ha interiorizado, por ejemplo, el paradigma de los verbos y regulariza las formas irregulares; por el contrario, ese tipo de producciones se consideran “normales” en esa etapa de adquisición de la lengua. El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas, y en cada etapa también son “normales” las producciones idiosincrásicas que no se adecúan todavía a las de la lengua meta.

2.5 Los valores del artículo en español

2.5.1 El artículo en español

Según el *Diccionario de la lengua* de la RAE (2011), es posible definir al artículo como “una clase de palabra de carácter átono que indica si lo designado por el

sustantivo o elemento sustantivado es o no consabido”. Sin embargo, ésta solo representa una de las posturas más divulgadas en la actualidad. En realidad, la concepción del artículo ha sufrido muchos cambios. Martínez (1986) considera que el artículo es “un morfema nominal, aunque se defina también como determinante” y “la función principal que desempeña el artículo es la traspositora, porque su objetivo es capacitar los adjetivos para que actúen como sustantivos y los nombres comunes (clasificadores) para que sean nombres propios (identificadores). Para otros autores como Leonetti (1999:789) el artículo se emplea para “restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales (...), es decir, la relación entre las expresiones nominales y las entidades a las que los hablantes aluden por medio de tales expresiones”.

A estas alturas todavía existen profundas divergencias entre los gramáticos acerca de esta unidad. Por ejemplo y tal como concierne a nuestro análisis, existe una antigua polémica sobre si un debe estar incluido en la categoría de artículos. Sin embargo, a nuestro entender, este debate no debe extenderse al ámbito de la enseñanza de ELE. Por lo que hemos podido relevar, como se verá adelante, se mantiene una actitud unánime acerca de considerar a *un* como una manifestación más del artículo. Para nuestra investigación, el aspecto de verdadera importancia para los alumnos consiste en saber los valores de las piezas gramaticales y saber usarlas más que en las vinculadas a las denominaciones.

2.5.2 Paradigma del artículo

Podemos afirmar que los artículos pueden clasificarse en dos tipos: definidos e indefinidos, cuyas formas varían según el género y el número del sustantivo que las sigue. Es decir, el artículo definido lo forman *el, la* para masculino y femenino singular y *los, las* para masculino y femenino plural; mientras que el artículo indefinido comprende *un, una* para masculino y femenino singular y *unos, unas* para masculino y femenino plural. Además existe una forma invariable *lo*, que completa el paradigma del artículo definido (Alarcos 1994).

Según la *Nueva Gramática de la lengua española, manual* de RAE (2011:266)⁶ “El femenino singular presenta dos variantes o alomorfos: una, de distribución muy reducida, coincide fonológicamente con el masculino singular (*el, un*) y solo se usa ante sustantivos femeninos cuyo primer fonema es una /a/ tónica” y “la otra es la variante no marcada, que se emplea en todos los demás contextos”. Aparte de estos casos particulares, también hace falta mencionar dos restricciones:

a- Cuando el artículo va seguido de un sustantivo femenino singular que empieza por a-tónica, hay que utilizar las variantes femeninas *el* y *un* si no hay palabras entre el artículo y el sustantivo (el agua, el hambre, un hada). A su vez, hay excepciones a esta regla de alternancia: se trata de las cuatro combinaciones de artículo y las letras del abecedario (*la a, la hache*) y nombres comunes cuyo sexo es manifestado por el artículo (el estudiante, la estudiante).

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

A + EL= AL

DE + EL= DEL

Sin embargo, la preposición y el artículo no se unen cuando esta partícula forma parte de un nombre propio (las cartas de opinión de El Globo).

2.5.3 Los valores gramaticales y semánticos del artículo

Entendemos que la gran polémica sobre el artículo surge a raíz del desarrollo de las diferentes corrientes de la lingüística, que explican y analizan esta unidad desde diferentes ángulos. Sin duda, y coincidiendo con Shen Jie (2012), este tipo de discusión es fundamental para los profesionales de la lingüística tener pleno conocimiento de esta categoría pero, en el ámbito ELE, lo que deberíamos buscar es una gramática accesible y clara que facilite el aprendizaje del idioma. Por ello, a continuación se expondrán los valores semánticos y gramaticales del artículo

⁶ La RAE explica el origen de las variantes femeninas *el* y *un* que proceden de la fusión fonética de la vocal final de la antigua forma *ela* y el artículo *una* con la primera vocal de los sustantivos que comienzan con /a/ tónica.

tomando a dos autores que guiarán nuestra investigación sin reparar en el conflicto entre las diferentes tendencias:

a- El valor de anunciador de género y número

Siguiendo a Alarcos (2000), el significante del artículo, salvo el neutro *lo*, varía de acuerdo con el género y el número del sustantivo al que acompaña o al que representa, por ejemplo: *El alumno, la estrella, los libros, las mesas, el guapo, la guapa*. En algunas ocasiones, su comportamiento funcional consiste en indicar el género y el número del sustantivo cuando éste no manifiesta en sí mismo variaciones genéricas o numéricas, como sucede con los sustantivos llamados *comunes* y con los sustantivos homónimos, en los que se produce un cambio en el significado léxico y la designación: *el turista/la turista, la hipótesis/las hipótesis, el orden/la orden*, y también con los sustantivos cuyo significante no termina en *-o* ni en *-a* como *el corazón/la razón, la leche/el coche, la miel/el papel*, etc. El artículo funciona como marca de género y se presenta, sobre todo, en las construcciones de elipsis nominal, como es el caso de *Este libro es el que compré ayer en la librería de la esquina*.

b- El valor de actualizador o determinador

La actualización es la operación que condiciona “la denotación de lo conocido con el nombre de lo sabido”. El artículo desempeña la función de convertir un signo vital que no tiene capacidad de hacer referencia en un signo actual que es capaz de aludir a una entidad extralingüística o hacer referencia a un objeto en la realidad. Ahora bien, para muchos gramáticos, el valor principal del artículo es la determinación, aunque se observa la utilización de actualización como término equivalente.

c- El valor de clasificador

La presencia o ausencia del artículo definido ante un sustantivo en función de sujeto permite distinguir si éste es un sustantivo contable (discontinuo) o un

sustantivo no contable (continuo), y a raíz de esto puede detectarse el valor clasificador del artículo. Emilio Alarcos (2000), quien distingue el sustantivo contable del no contable, muestra que el sustantivo contable en singular en función de sujeto explícito y de objeto directo siempre ha de aparecer con el artículo u otros elementos actualizadores. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los sustantivos no contables como por ejemplo, *Sale agua*, **Sale profesor* y *Sale el profesor*. Sencillamente, parece que la presencia o no del artículo muestra la clase de sustantivo de que se trata en cada caso.

d- El valor de identificador o anafórico

Según Alarcos (2000), a través del cotejo entre los sustantivos que llevan artículo y los sustantivos que no lo llevan, se observa el valor del artículo. El sustantivo sin artículo clasifica el objeto denotado, mientras que el sustantivo con el artículo no sólo clasifica el objeto sino que lo identifica como el único objeto en el universo –como es el caso de *la luna*- o lo identifica como objeto único dentro de una determinada clase en el contexto del habla –como ocurre con *el libro*-. Además, el nombre propio sólo es conmutable por el sintagma nominal formado con el artículo. El nombre propio en sí contiene el valor que el artículo confiere al nombre común, o en otras palabras, el artículo definido actúa como transpositor del nombre clasificador: transpone el nombre común, que no identifica la realidad, en nombre identificador, que identifica una realidad determinada.

e- El valor generalizador

La interpretación genérica puede mostrarse, por ejemplo, en la construcción de los sintagmas nominales formados con el artículo definido en singular, con el artículo definido en plural **o con el artículo indefinido**, de ahí que se dé a entender que el sintagma nominal no sólo hace referencia a la clase o especie de objetos, sino también a individuos no determinados que se comportan como representantes aleatorios de todos los miembros de la clase denotada bajo las situaciones oracionales genéricas o nómicas, como por ejemplo, *El dragón es un animal mítico*; *Los hijos siempre dan mucho que hacer*; *Un hijo siempre da mucho que hacer*. La genericidad que se presenta en el ámbito nominal con el uso

genérico del artículo definido no se encuentra en el sintagma nominal indefinido *un* + *nombre*, ya que éste no hace referencia nunca a una clase, sino a un elemento cualquiera de la clase. Es el contexto oracional genérico (la predicación genérica) el que hace que tal elemento inespecífico sea el representante prototípico de la clase a la que pertenece y, en este sentido, permite inferir que ese elemento y cualquier otro de la clase tendrán la misma propiedad predicada. Concretamente, se refiere a un sintagma nominal indefinido inespecífico que se sitúa en un contexto genérico que le hace adquirir la interpretación genérica y disponer del carácter temático. De hecho, el artículo *un* se aleja del contenido numeral o cardinal y se comporta como una marca de indefinitud. Además se observa que, en muchas ocasiones, cuando *un* se antepone a un nombre discontinuo y adquiere una interpretación genérica, el sintagma nominal indefinido con *un* es parafraseable por el uso genérico del artículo definido *el*, lo cual no ocurre con los sintagmas genéricos formados con los numerales. Por ejemplo, *Un hombre es mortal* equivale a *El hombre es mortal*, pero *Doce meses equivalen a un año* no es conmutable por *Los meses equivalen a un año*.

f- El valor sustantivador

Los autores J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991) han clasificado la sustantivación mediante el artículo en cuatro tipos: *sustantivación formal*, *sustantivación funcional o sintáctica*, *sustantivación lexicalizada* y *sustantivación ocasional*. La formal se produce cuando una palabra toma las mismas características formales del sustantivo y su función semántica es denotativa, por ejemplo, la sustantivación del adverbio, la de la preposición, y del infinitivo. La sustantivación funcional o sintáctica se produce cuando una palabra o una secuencia de palabras tiene la función sintáctica propia del sustantivo, aunque no se incorporan sus características formales ni su función semántica denotativa. La sustantivación lexicalizada se produce cuando la sustantivación se incorpora al léxico, por ejemplo: *la capital de España*, *el impermeable*. En otros casos, la sustantivación es ocasional.

g- El valor enfático

Emilio Alarcos (2000) destaca el valor enfático del artículo cuando éste no sólo efectúa una determinación sino que añade algo nuevo, como estimación o gradación implícita, en el contenido de las oraciones, como por ejemplo, *Lo despidió por lo inútil que era*, *No sabía lo lejos que estaba*, o por exigencias de género y número en el artículo, como por ejemplo, *No fui por la pereza que tenía*, etc. R. Lapesa (2000), por otro lado, afirma que **el artículo indefinido** *un, una* dispone de un valor actualizador al introducir el sustantivo por primera vez en el discurso con realce ponderativo o función expresiva, como por ejemplo, *Este niño es un cielo*. Este uso estimativo del artículo indefinido se puede, incluso, aplicar a un nombre propio, como por ejemplo, *El jefe de María es un Hitler*. Además, el artículo indefinido se emplea con frecuencia para ponderar la significación del adjetivo que se atribuye al núcleo de un sintagma nominal: *Hace un sol estupendo*. Y cuando aparece en una oración exclamativa sin el término que especifica a los sustantivos, como en *¡Cuenta siempre unas historias!*, se manifiesta también el valor enfático.

h- El valor de excelencia

En español se utiliza el grado superlativo de la cualidad denotada por el adjetivo -es decir- se atribuye a un sustantivo la propiedad significada por el adjetivo con la máxima intensidad, y se puede expresar a través del artículo con el adverbio *más*, por ejemplo, *Claudia es la más alta de todos los niños que están allí*.

i- El valor de aproximación

Refiriéndonos al **artículo indefinido**, el valor singularizador de *un* no sólo se obtiene cuando aparece con un sustantivo en singular, sino también cuando acompaña a un sustantivo en plural o cuando éste puede unirse con numerales para cuantificar una cantidad aproximada de objetos designados por el sustantivo, como por ejemplo, *Tendrá que esperar unos veinte minutos para que le atienda el doctor*. F. G. Satorre Grau (2000) considera que la idea de expresar una cantidad aproximada en español puede hacerse a través del empleo del artículo indefinido con el número cardinal, y así, la cantidad precisa expresada por el cardinal se convierte en una cantidad aproximada. Sin embargo, cuando *unos* aparezca con

valor indefinido sin el número cardinal, como por ejemplo, *Tendrá que esperar unos minutos para que le atienda el doctor, unos* es sustituible por el cuantificador *algunos*.

j- El valor posesivo

La preferencia por la utilización del artículo en lugar del posesivo en ciertos casos, como para indicar partes del cuerpo, para las oraciones cuyos verbos son *tener, regalar, vender, prestar, comprar, robar*, u otros verbos con significados semejantes de posesión, para indicar una relación causativa entre la persona y el objeto y para indicar una relación de pertenencia en ciertas circunstancias, hace que sea posible pensar que el artículo posee el valor posesivo.

2.5.4 El artículo indefinido

Por su parte, Ignacio Bosque (2009) en su “Nueva gramática de la lengua española”, indica los valores semánticos y pragmáticos del artículo indefinido de la siguiente manera:

2.5.4.1 Artículo indefinido y primera mención

El artículo indeterminado se usa normalmente para indicar que lo designado por el grupo nominal no es identificable por el oyente. De este valor general se derivan algunas restricciones. Así, no se emplea este artículo en la relación anafórica directa con un antecedente, ya que en tal clase de asociación, el oyente está en condiciones de identificar un referente ya mencionado. Por la misma razón, tampoco suele emplearse el artículo indefinido en los grupos nominales que denotan entidades únicas en su clase. Resulta muy extraña, en efecto, la oración *Saludé a una madre de Luis*, puesto que implica que Luis tiene más de una madre. Aún así, si es referente único se supone no identificable por el oyente, puede usarse el artículo indeterminado, como en –*¿Qué estás leyendo, hijo? –A un escritor que se llama Carlos Monsiváis.*

2.5.4.2 El artículo indefinido y la anáfora asociativa

El artículo indefinido es compatible con la anáfora asociativa cuando la parte que se extrae del todo no cumple con el requisito de unicidad contextual característico del artículo determinado. Así, en la oración *A este auto le falla una bujía*, el grupo nominal indefinido *una bujía* no introduce exactamente un elemento nuevo en el discurso, sino que se vincula con *este auto* a través de una relación de metonimia. Sin embargo, el hecho de que los autos suelen contener más de una bujía legitima la presencia del artículo indefinido. El mismo contraste puede darse en la relación de posesión inalienable, como entre *Lo han operado de la nariz* y *Lo han operado de un oído*, en referencia a una parte del cuerpo que no es única.

Admite otras variantes la interpretación de los grupos nominales indefinidos a través de la anáfora asociativa. El grupo nominal que encabeza el artículo indeterminado en el texto siguiente se relaciona con su ancla mediante una relación de cuasisinonimia, pero constituye a la vez una expresión genérica que adscribe la persona o cosa de la que se habla a un tipo particular: *Un bicho así, por muy hambreado que esté, no deja de ser vigoroso*. No se da vinculación anafórica cuando uno de los dos grupos nominales implicados funciona como predicado, como sucede en el ejemplo siguiente: *Un carrero es un hombre fuerte, decidido, que sabe tratar, fumar y negociar*.

Los grupos nominales indefinidos pueden también encabezar construcciones partitivas, por ejemplo, *Un estudiante de los matriculados en el curso*, y también las pseudopartitivas como *Un grupo de médicos*. En cambio, son incompatibles con los grupos nominales superlativos **Un mejor estudiante de los que están matriculados*.

2.5.4.3 Usos evaluativos y enfáticos

Cuando un grupo nominal indefinido es modificado por un complemento cualitativo, éste tiende a interpretarse como rema o aporte de la oración, es decir, como información nueva: *Fue una decisión lamentable*. Por esta razón, la omisión de tal elemento puede producir una secuencia incompleta o poco informativa, como *Fue una decisión*. La presencia del artículo indeterminado en los contextos

descritos está inducida por el adjetivo evaluativo. De hecho, se ha observado que estos adjetivos son a menudo incompatibles con el artículo determinado. Resultan naturales secuencias como *un libro interesantísimo* o *un camino sumamente largo*, pero extrañas o muy forzadas –si no inviables- otras como *el libro interesantísimo* o *el camino sumamente largo*. La necesidad del adjetivo suele percibirse más claramente con los sustantivos abstractos y no contables a los que modifican adjetivos calificativos que expresan un valor extremo, como en *Tenía un hambre horrible*. En general, los modificadores de naturaleza evaluativa o ponderativa no suelen ser apropiados para caracterizar la referencia de las personas o las cosas, es decir, para elegir las entre otras posibles o seleccionar subconjuntos de ellas.

Los modificadores cualitativos de los grupos nominales introducidos por *un* pueden omitirse y ser sustituidos por una entonación suspendida o de semianticadencia, que a menudo reflejan los puntos suspensivos: *¡Pregunta usted unas cosas!* o *Tenía un cutis...*

Los grupos nominales indefinidos pueden concurrir como atributos sin recibir interpretación enfática. Su carácter predominantemente cualitativo los hace poco adecuados en estos casos para identificar individuos, a menos que se incluya algún modificador que añada rasgos a la descripción. Se dice, por tanto, *Luis es un bonaerense que conocí el año pasado*, pero no **Luis es un bonaerense*. En la misma línea, nótese que con *Pablo es un profesor de Madrid* se identifica a Pablo; con *Es profesor de matemáticas* es incluido en una clase, y con *Es un excelente profesor* se hace un juicio valorativo sobre él.

2.5.5 Breve comparación del artículo entre el español y el chino

En la clasificación convencional se considera que el artículo ejerce tres funciones principales en español:

- a- Anunciar el género y el número del sustantivo al que acompaña.
- b- Sustantivar las palabras o unidades que no sean nombres.
- c- Indicar el estado de identificación de la entidad denotada.

En chino mandarín no existe el artículo. No obstante, existen otros medios para reflejar los valores expresados por dicha categoría. Explicaremos algunos procedimientos que permitirán entender de manera contrastiva las características de ambas lenguas.

2.5.5.1 El género y el número

Como ya hemos expresado ya, según las definiciones tradicionales, las lenguas sinotibetanas y malayopolinesias no conocen flexión, por lo que a grandes rasgos se dice que en chino, los sustantivos son invariables; es decir, no existen morfemas de género ni de número, pero debemos ser algo más exhaustivos en la clasificación. El chino no distingue género y sólo se diferencia el sexo biológico empleando distintas palabras para el masculino y el femenino (por ejemplo, *bàba* 爸爸 (*padre*), *māma* 妈妈 (*madre*), *érzi* 儿子 (*hijo*), *nǚér* 女儿 (*hija*). En cuanto al número solo los sustantivos que designan seres humanos admiten la pluralización mediante la posposición de la partícula *men* 们. Pero además si el sustantivo está modificado por un numeral no es posible utilizarla, por ejemplo, *sān wèi nánrén* 三位男人 (*tres hombres*).

2.5.5.2 La sustantivación

Según Shen Jien (2012:122), al hablar del fenómeno de sustantivación en chino, es preciso mencionar lo que se denomina: co-categoría y sustantivación forma cero.

La co-categoría consiste en que una palabra aparecen de manera simultánea dos o más categorías. En comparación con el español, el chino cuenta con muchas palabras co-categorías. Hay de tres tipos: sustantivo-verbo, sustantivo-adjetivo y adjetivo-verbo.

La sustantivación cero se refiere al hecho de que una palabra o una unidad, que no sea sustantivo, normalmente, se convierte en sustantivo sin cambio de forma. Este proceso se realiza sin ayuda de ningún otro elemento. Autores como Chen (1987) plantean que en el chino moderno, existen diferentes grados de sustantivación: la multiplicación de funciones, la diferenciación de funciones y la

variación de funciones. Indica que una gran cantidad de verbos adjetivos chinos están en proceso de sustantivación y la sustantivación cero se considera el factor más importante en este proceso. Es importante mencionar que para incorporar otras clasificaciones es imposible utilizar criterios de las lenguas indoeuropeas ya que no permitirán categorizar a las palabras chinas.

2.5.5.3 La definitud

El valor que parece ser más relevante del artículo es la definitud, que se considera como la cualidad principal para muchos gramáticos. En chino no existe esta categoría aunque existen métodos para distinguir los conceptos de definitud/indefinitud.

Según Li y Thompson (1975:170), el chino presenta algunas tendencias a considerar: el sustantivo antepuesto al verbo tiende a ser definido y el sustantivo pospuesto al verbo tiende a ser indefinido. Debido a que dicha tendencia parece ser general, los autores formulan una serie de ideas:

- 1- El sustantivo pospuesto al verbo se considera como indefinido a menos que lleve consigo indicadores definidos (los posesivos, los adverbios demostrativos, etc.) o que sean intrínsecamente definidos (los nombres propios de personas, los nombres geográficos, etc.) o que sea interpretado como definido por factores extralingüísticos.
- 2- El sustantivo en posición inicial de la frase siempre se interpreta como definido aun cuando esté modificado por el numeral “yī”-uno. Li y Thompson (1975:174-177) indican que se comporta normalmente como marca de indefinitud y se refiere a un miembro inespecífico de un grupo (definido o indefinido), aunque también puede tener valor genérico que hace referencia a cualquier miembro de una clase como representante. Sobre este uso hay discusiones, mientras estos autores indican que si el SN con “yī-uno” aparece en la posición inicial de la frase, se considera como definido. En cambio Tang (1979:190) considera que este tipo de SN sigue siendo indefinido, pero funciona como tópico de la oración.

- 3- El sustantivo pospuesto a “bèi” 被 (coverbo marca de agente) y antepuesto al verbo no está restringido por la tendencia antes enunciada.
- 4- Los sintagmas preposicionales tampoco se someten a la restricción de dicha tendencia.

Para poder, entonces, resumir estas propuestas concluimos al igual que Shen Jien (2012: 136) que el chino cuenta con medios distintos para llevar a cabo las funciones que asume el artículo en español. En trazos gruesos podemos indicar:

“A- En principio, la (in)definitud de los sustantivos puede mostrarse por medio del orden de las palabras indicadores.

B- El valor de indicador de género y número resulta poco conocido para los hablantes chinos, dado que los sustantivos chinos no tienen género. Solo se admite distinguir el sexo biológico de los nombres animados y el número de los nombres que denotan ser humano en forma léxica.

C- En chino, existe una gran cantidad de palabras co-categorías y la mayoría de los casos de sustantivación realizarse mediante la forma cero.”

2.5.5.4 La indefinitud

Siguiendo la propuesta de Shie Jen (2012:9), hay sintagmas nominales (SN) considerados indefinidos por el orden, por la presencia de marcas indefinidas o por otros elementos. Como se ha visto, el SN considerado indefinido suele colocarse detrás del verbo. Además, en chino existe el numeral *yī* —(uno), que puede comportarse como marca de indefinitud. Cuando *yī* —(uno) funciona como determinante indefinido del sustantivo en un sintagma nominal, puede ser incluso omitido en la oración si aparece junto al clasificador. Por ejemplo:

1. 我要買(一) 張畫

wǒ yào mǎi (yī) zhāng huà

yo querer comprar (un) clas. cuadro

Quiero comprar un cuadro.

El numeral *yī* — *uno* funciona como marca de indefinición en la oración y puede ser incluso omitido. El SN *yì zhāng huà* 一張畫 es un SN indefinido que se traduce al español como *un cuadro*. De ahí la percepción de que se trata de una idea latente “quiero comprar un cuadro” y por lo tanto, marca de indefinición, ya que aún no se escogió un cuadro en especial.

Ahora bien, es sabido que un SN indefinido puede hacer referencia a una entidad específica o a una entidad genérica. Existe una tendencia a que, cuando el SN indefinido aparece detrás del verbo, las marcas aspectuales tengan cierta influencia en que se haga referencia a una entidad específica o a una entidad genérica.

El objeto que se sitúa detrás del verbo suele ser un objeto nuevo y no identificado que, además, designa una información nueva o incidental en el discurso.

Por ejemplo, si el verbo lleva alguna marca de tiempo perfectivo, la entidad referida por el sustantivo del SN es una entidad específica de la clase. Veamos el ejemplo:

2. 我買了一張畫

wǒ mǎi le yì zhāng huà

yo comprar asp. uno clas. cuadro

Compré un cuadro.

En este ejemplo, el verbo lleva la marca perfectiva *le* 了, y es ésta la que hace que el SN indefinido *un cuadro* adquiera interpretación específica. El hablante ya conoce que el referente del sustantivo del SN es un objeto específico, a diferencia del ejemplo anterior, que no lleva ninguna marca temporal y hace referencia a una entidad no específica que incluso el hablante es incapaz de identificar. Se diferencia, además, de la oración del ejemplo 3, en la cual el SN *yīnyuè* 音樂 (*música*) no lleva ninguna marca demostrativa ni numeral, por lo que se obtiene una interpretación genérica, referida a cualquier tipo de música.

3. 我很喜歡聽音樂

wǒ hěn xǐhuān tīng yīnyuè

yo muy gustar escuchar música

Me gusta mucho escuchar música.

El sustantivo del SN *yīnyuè* 音樂(*música*) funciona como el complemento directo (CD) del verbo *tīng* 聽(*escuchar*) y no lleva consigo ninguna marca definida, por lo cual adquiere la interpretación genérica, que permite referirse a cualquier clase de música.

Independientemente de la colocación del SN en la oración, existen en chino marcas como *měi* 每 (*cada/todos*) o *gè* 各(*cada*), *mǒu* 某(*cierto*), *búlùn* 不論 (sin importar que) o *bùguǎn* 不管 (aunque).

El morfema *měi* 每(*cada/todos*) generalmente no se aplica directamente al sustantivo, sino que debe intercalarse el clasificador nominal con o sin el numeral *yī* 一(*uno*). Cuando el SN está formado por *měi* 每 (*cada/todos*), hace referencia a un elemento inespecífico de la clase o bien, a una generalización, adoptando, por lo tanto, una referencia inespecífica o genérica. Por ejemplo:

1. 每一個學生都應該要努力讀書.

měi yíge xuéshēng dōu yīnggāi yào nǔlì dúshū

cada uno clas. estudiante todo deber necesitar esforzarse estudiar

Cada estudiante debe esforzarse en estudiar.

(Todos los estudiantes deben esforzarse en estudiar.)

La palabra *měi* 每(*cada*) hace que el elemento inespecífico *yíge xuéshēng* 一個學生(*un estudiante*) sea un representante de la clase a la que pertenece; de ahí que se entienda que todos los elementos de la clase responden a las características descriptivas de la oración. Además, en este tipo de oración suele

aparecer la palabra *dōu* 都 (*todo/todos*), que enfatiza que cualquier elemento está habilitado para cumplir la descripción predicada.

2. 各國有各國的文化

gè guó yǒu gè guó de wénhuà

Cada país tener cada país part. cultura

Cada país tiene su propia cultura.

gè 各 (*cada*), generalmente, puede modificar directamente al sustantivo, sin embargo, con ciertos sustantivos debe intercalarse el clasificador nominal. El SN formado con *gè* 各 (*cada*) suele hacer referencia a un individuo inespecífico, con el fin de diferenciarlo de otros individuos de la clase.

En chino, la conjunción *búlùn* 不論 o *bùguǎn* 不管 (*sea...o.../aunque*) u otras conjunciones con el mismo significado, cuando se anteponen al pronombre interrogativo, enfatizan su interpretación inespecífica o genérica. El SN formado por *měi* 每 (*cada*) adquiere una interpretación genérica y a veces se comporta como un SN definido.

El SN indefinido formado por *gè guó* 各國 (*cada país*) obtiene una interpretación inespecífica y destaca que la entidad referida por el SN es una entidad individual y diferente de otras entidades de la clase.

3. 某個國家的一個部長被謀殺了

Mǒuge guójiā de yíge bùzhǎng bèi móushā le.

cierto clas. país part. uno clas. ministro marc. pasiva asesinar part.

Un ministro de un cierto país fue asesinado.

La palabra *mǒu* 某 (*cierto*) modifica al sustantivo *guójiā* 國家 (*país*) y se forma así un SN indefinido que hace referencia a una entidad inespecífica: *cierto país*. En este caso, puede que el hablante no conozca la entidad referida y no sea capaz de

identificarla, o puede que el hablante conozca la entidad referida pero no considere necesario aludir a ella o identificarla.

2.6 Tipología de errores en el uso del artículo indefinido en aprendientes chinos de español como segunda lengua

Entendemos que es fundamental en nuestro trabajo recoger la experiencia de otras investigaciones que expresan qué tipos de errores son los más frecuentes para los estudiantes chinos de español a la hora de utilizar el artículo indefinido. Sin embargo, es posible, luego de las comparaciones establecidas, realizar algunas predicciones acerca de los posibles errores que cometerán los estudiantes chinos de español:

- 1- Al estudiante le resultará complicado usar una clase de palabra de la que su lengua carece, por ende tenderá a omitir tanto el artículo definido como el indefinido.
- 2- Al estudiante se le planteará la difícil tarea de tener que elegir entre el definido y el indefinido dando lugar a errores diversos de falsa selección.
- 3- Al estudiante se le plantearán problemas a la hora de seleccionar el género y número ya que su lengua carece de género gramatical y no se da el fenómeno de concordancia.

En cuanto a la experiencia de otras investigaciones, según autores como Tzu Ju (2005), los errores en el artículo indefinido en aprendientes de origen asiático son esencialmente: errores de omisión, de adición, de elección errónea, y de concordancia errónea de género y número entre el artículo y el sustantivo.

Siguiendo su propuesta es posible clasificar los errores en:

a- La omisión

En chino existe el numeral *yī* (uno), que puede comportarse como marca de indefinitud. Generalmente, los alumnos asocian el numeral *yī* (uno) con el artículo indeterminado en español, y se obtiene así una interferencia positiva en el aprendizaje del artículo indeterminado ya que, al compararlos con la cantidad de

errores en la omisión del artículo determinado, los errores relacionados con la omisión del artículo indeterminado son escasos. Por ejemplo, *Cuando participo en Ø examen, el día anterior tengo que estudiar hasta más tarde.*

En español, el sintagma indefinido *un* puede hacer referencia a una entidad específica extraída de un conjunto de entidades, porque ya ha sido mencionada o es conocida en el discurso o porque el hablante pretende comunicar que se refiere a una entidad en particular. Sin embargo, el sintagma nominal con *un* también puede adquirir interpretación inespecífica cuando hace referencia a un elemento cualquiera de los individuos de una clase, porque no importa la identidad del elemento mencionado. La causa de la omisión puede atribuirse a la interferencia interlingual, dado que los sintagmas chinos equivalentes, aunque también son considerados indefinidos, tienen referencia genérica y no aparecen con el numeral *yī* (*uno*). Naturalmente, esto lleva a los alumnos a cometer errores de omisión del artículo indeterminado *un*. Los errores en la omisión del artículo indeterminado se observan en los atributos que deben aparecer obligatoriamente acompañados por el artículo indeterminado y adquieren, así, la interpretación identificativa, como *Hizo buen tiempo. Fue Ø buen día para viajar.* Estos errores también están inducidos por la influencia de la lengua materna, dado que el numeral *yī* (*uno*) se comporta en los sintagmas equivalentes chinos como determinante indefinido y puede ser omitido.

b- La adición

Los errores de adición del artículo indeterminado representan un número inferior a los errores por adición del artículo determinado. Esto, posiblemente, se deba a que en chino existe el numeral *yī* (*uno*), que ayuda a los alumnos a asimilar las reglas del artículo indeterminado en español y a reducir la posibilidad de cometer errores. Sin embargo, persiste la paradoja de que los errores, tanto en la omisión como en la adición del artículo indeterminado, se deben justamente a la interferencia de la lengua materna o, mejor dicho, a la transferencia directa de la lengua china. En cuanto a los errores en la adición del artículo indeterminado, éstos se producen, generalmente, porque la lengua china permite un sintagma nominal introducido por el numeral *yī* (*uno*) o por *yì xiē* (*unos, algo, una cantidad*

de, etc.), mientras que la lengua española no. Se observa la propensión a utilizar el artículo indeterminado cuando éste funciona como el equivalente de *yī (uno)* en la lengua materna de los alumnos, como en **Me llamo Juan, soy un estudiante*. Según R. Lapesa (2000), el sustantivo común, cuando desempeña la función de predicado, puede tener valores distintos, bien el de clasificador (sin actualizador) o bien el de identificador (con actualizador). El primero se da cuando el predicado se configura como entidad ideal, como clase, por ejemplo, *Esto es asunto mío*, mientras que en el segundo, el predicado designa una persona o cosa dada. De este modo, no es aceptable la presencia del artículo indeterminado en el ejemplo anterior ya que según el contexto, se trata de describir una profesión, *estudiante*, como una propiedad que se le asigna al sujeto, *Juan*. Es decir, el sustantivo *estudiante* realiza una predicación nominal de tipo clasificador, sin artículo. A propósito del artículo indeterminado en plural, el autor agrega que en español sólo es esperable la agrupación de los sustantivos genéricos en singular con los cuantitativos *mucho, poco, bastante, más*, pero no con el artículo indeterminado en plural, *unos*. Este error es de tipo interlingual, ya que en la lengua materna, se permite que un sustantivo como *yīfu (ropa)* aparezca introducido por *yìxiē (unos/unas)*. Es por esta razón que cometen errores de adición de *unos/unas* ante los sustantivos no contables genéricos.

c- La elección errónea: El artículo determinado en lugar del indeterminado

El uso del artículo determinado e indeterminado confluye en los contextos genéricos en los que el sustantivo con el artículo forman un sintagma nominal que hace referencia a la totalidad de los individuos de la clase o a un elemento como representante de los elementos de dicha clase. Sin embargo, ante esta concurrencia no siempre es indiferente la elección entre el artículo determinado e indeterminado. Además, aunque hay excepciones, estos determinantes difieren en casos en los que el artículo determinado puede realizar una determinación identificadora que hace que el sintagma nominal *el + sustantivo* equivalga a un nombre propio, mientras que el artículo indeterminado realiza una actualización no identificadora, sino clasificadora. Esta diferencia funcional, que implica la

distribución entre uno y otro, no parece obvia para los alumnos chinos, ya que en la mayoría de los casos se observa la sustitución del artículo indeterminado por el determinado. Ahora bien, el uso del artículo determinado en lugar del indeterminado se revela, generalmente, en dos circunstancias: en oraciones cuyo tiempo verbal es pasado, como se observa en **Conduje **el** coche pequeño*, y en sintagmas nominales que llevan un adyacente, ya sea un complemento del nombre, un adjetivo o una oración relativa, como sucede en **Me parece que el examen sólo es **la** manera de saber cómo hemos aprendido, pero no es la única*.

d- El artículo indeterminado versus otros determinantes

A continuación, nos concentraremos en dos casos: 1) El artículo indeterminado en lugar del determinado, y 2) el artículo indeterminado en lugar del adjetivo indefinido.

1- El artículo indeterminado en lugar del determinado

En español, el sintagma formado con el artículo indeterminado *un* puede adquirir una interpretación específica, es decir, hacer referencia a un solo objeto del conjunto de la clase designada por el sustantivo. Es sabido que un sintagma nominal introducido por el artículo determinado también puede adquirir la interpretación fuerte cuando hace referencia a una entidad como representante de la clase o a un individuo o un grupo de objetos de la clase visto como único. Sin embargo, el referente individualizado del sintagma nominal introducido por el artículo indeterminado no garantiza la identificabilidad por parte del oyente, mientras que el sustantivo del sintagma nominal con artículo determinado designa un objeto que es identificable unívocamente por parte de los interlocutores. Esta oposición produce errores en la elección entre el artículo determinado e indeterminado, y se observa la preferencia por usar el artículo indeterminado en lugar del determinado, como en **Una vez fui a **una** residencia de mi compañero nuevo*. La propensión a utilizar el artículo indeterminado en lugar del determinado tiene el mismo origen que los errores de adición del artículo indeterminado porque en la lengua materna se permite el uso de *yī (uno)* como equivalente del artículo indeterminado.

2- El artículo indeterminado en lugar del adjetivo indefinido

Un ejemplo de esto sería *A los estudiantes no les gustan **unos** profesores*. Los alumnos ignoran la diferencia de *unos* frente a *algunos*, aunque sea cierto que *unos* y *algunos* tengan el mismo valor en algunos casos. Los alumnos no tienen en cuenta las restricciones pertinentes y cometen errores en casos como el anterior dado que, en español no se suele encontrar un sustantivo precedido de *unos* ocupando la función de sujeto y además, el sustantivo precedido del artículo indeterminado *unos* suele llevar consigo también adjetivos expresivos o descriptivos. La propensión al uso de *unos* en lugar de *algunos* en estos casos puede deberse al uso de *yìxiē*, cuyo equivalente en español es *unos/unas*.

e- La concordancia errónea de género y número entre el artículo y el sustantivo

Partimos de la perspectiva de que, aunque sólo en ciertos casos el artículo funciona como indicador del número y el género de un sustantivo, el hecho de no conocer el significado gramatical del sustantivo repercute en el uso propio del artículo. Con respecto a los errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, se observa que se producen, sobre todo, cuando el artículo sirve para diferenciar el género de sustantivos comunes: *el estudiante/la estudiante*; o para señalar el género de sustantivos que terminan en *-e* (*la clase, la parte, el parque*), en *-l* (*la sal, el papel*), en *-n* (*la sartén, la imagen, el corazón, la razón, el examen*), en *-r* (*el carácter, los familiares*), o incluso el género de los que terminan en *-a* y en *-o*, pero no siguen la regla que asigna el femenino y el masculino a esas terminaciones (*el sistema, el programa, la radio*). Los alumnos cometen errores como éste: **Mi hermana y yo fuimos a **una** famosa parque*, posiblemente, por un lado, por descuidar las reglas de género y por otro, porque en la gramática china, los sustantivos no tienen género y eso les dificulta adquirir la habilidad necesaria para distinguir los géneros de los sustantivos en español.

Para autores como Shen Jie (2012), con una propuesta más abarcativa, los errores de (in)definitud siempre han sido un problema de consideración para los

alumnos chinos de español, sin embargo, si podemos ubicar el lugar de la divergencia entre los dos idiomas a la hora de expresar (in)definidud y descartar los obstáculos que se derivan de la intervención de la lengua materna, se despejan la mayoría de las dudas que se oponen en la mente de los alumnos chinos para alcanzar el uso correcto del artículo.

Asimismo, para la autora, la transferencia de la lengua materna no es la única causa por la cual los aprendientes chinos de español cometen errores. Muchos pueden atribuirse fundamentalmente a:

- La falta de conocimiento de las reglas de uso y sus valores conducen al alumno a omitir el artículo o a utilizar el definido indiscriminadamente, ya que es, por un lado, la categoría que se considera que presenta mayor dificultad para el alumno por lo que el docente focaliza allí su práctica pedagógica. De este modo, el alumno realiza frecuentemente una hipergeneralización⁷ de la regla del artículo definido que lo lleva a utilizar el artículo definido en lugares donde debería utilizar el indefinido.
- La escasa presencia del artículo y sus valores de (in)definidud en los manuales de enseñanza y en la práctica docente para que los alumnos alcancen plena competencia comunicativa, es decir, que sepan usar el artículo de forma eficaz de acuerdo con el contexto y la intención comunicativa (Shen Jie, 2012: 298).

Sobre estos aspectos volveremos más adelante en el desarrollo de la investigación.

⁷Según Alexopoulou, Angélica (2006), al referirnos a la hipergeneralización se alude a un error intralingual. Es la consecuencia indeseada por aplicar indiscriminadamente el mecanismo de generalización (estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido pasivamente; es una de las operaciones fundamentales en cualquier proceso de aprendizaje y no induce al error. Lo que induce al error es la falsa generalización de una regla) en el que se extiende, mediante una falsa generalización, el uso de una regla a casos en que ésta no se aplica, como producto de la regularización de paradigmas a partir de estructuras que se perciben como semejantes. Ejemplo: *Quiero mejorar la idioma.

II PARTE

3. Metodología de investigación, instrumentos y análisis de datos

Tipo de diseño: La investigación llevada a cabo es básicamente descriptiva, ya que no intentamos experimentar, evaluar ni explicar variables, sino que apuntamos a describir un fenómeno lingüístico (la expresión de la indefinición del artículo indefinido en ELE desde la perspectiva del análisis contrastivo así como el tratamiento en los manuales de enseñanza utilizados en dos instituciones que trabajan con sinohablantes). De esta manera, una cierta instancia de la investigación contiene una parte dedicada al análisis y evaluación de los errores y otra al análisis y evaluación de materiales. Por otra parte, está basado en la metodología cualitativa, con un enfoque transversal, y según el tipo de datos que se recogieron, esta investigación puede describirse como de campo.

Unidades de análisis: Se analizaron los errores de 20 producciones de sinohablantes estudiantes de español para detectar los errores producidos al momento de completar campos con el artículo y el modo en el que el alumno traduce una categoría inexistente como es el artículo en chino mandarín al español. A su vez, se llevaron a cabo cuestionarios-encuestas a profesores de español para obtener datos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del artículo indefinido en español. Por último, se analizaron diferentes libros de texto con el objeto de indagar cómo se presenta el artículo indefinido y cuál es su tratamiento.

Fuentes de datos y procedimientos de recolección: Se utilizaron fuentes primarias para la recolección de los datos. Para tomar las muestras de aprendientes chinos de español se confeccionaron dos tipos de ejercicios: completamiento de blancos y traducción y para recoger los datos vinculados al análisis de materiales didácticos, se confeccionaron grillas, las cuales incluyeron una serie de preguntas orientadoras que sirvieron como guía para organizar la búsqueda de la información. Además, se obtuvieron datos primarios a través de un cuestionario-encuesta, que fue suministrado a los profesores de los establecimientos educativos involucrados en la enseñanza del ELE. En dichos cuestionarios-encuestas se incluyeron preguntas semiabiertas y cerradas, para obtener información fáctica y de opinión. Estos instrumentos nos permitieron

recoger información fidedigna y de manera eficiente. Con el fin de otorgar mayor validez al estudio que se llevó a cabo y superar las limitaciones que puedan desprenderse de la aplicación de un solo método de investigación, se realizó una triangulación intramétodo, ya que a partir del uso de distintos instrumentos de recolección de datos y del trabajo de campo realizado, vinculamos sobre el mismo objeto de estudio el cuantitativismo y el cualitativismo. Si bien dichos métodos se implementaron de manera independiente, ambos se enfocaron hacia una misma parcela de la realidad. Además, se llevó a cabo una triangulación metodológica, ya que con el fin de integrarlos al análisis de un mismo objeto de estudio, se recabaron datos a través de distintas fuentes, tales como los docentes y las fuentes documentales que se analizaron.

Procedimiento de análisis de los datos: Consistió en un análisis cualitativo y cuantitativo de las producciones de los alumnos y materiales didácticos, y de los datos obtenidos a través de los cuestionarios-encuestas. El análisis incluyó solo aquella información relevante para los fines de esta investigación, para procesar los datos y graficar se utilizaron plantillas Excel.

El análisis de los materiales nos permitió obtener información sobre qué herramientas son utilizadas a la hora de abordar el artículo indefinido en español; asimismo, nos permitió determinar de qué manera se enseñan y se incorpora la indefinición en los materiales; es decir, pudimos concluir si existen referencias a los usos y significados de dichos recursos lingüísticos (y de qué manera) o si sólo se focaliza en la forma o en ninguno de ellos. Finalmente, a través de los cuestionarios-encuestas suministrados a los docentes, se pudieron obtener datos primarios sobre cómo los profesores de ELE presentan y desarrollan generalmente este tema en sus clases y qué dificultad representa para ellos su tratamiento tanto en la clase como en los manuales de enseñanza que utilizan.

Esta información fue contrastada con los datos que se obtuvieron del análisis de errores de los estudiantes y de los materiales de estudio analizados. Para facilitar el análisis y la interpretación de los datos recogidos, se presentan esquemas, tablas, cuadros y gráficos de distinta índole en donde se ve representado este tipo de análisis en las diferentes instancias de la investigación.

3.1 El procedimiento en el análisis de errores

Es reconocido el papel del análisis de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Siguiendo a Corder (1974) y como ya se mencionó, el procedimiento de análisis de errores puede dividirse en cinco pasos:

1. Recopilar el corpus

El corpus para el análisis de errores procede de los estudiantes extranjeros y consiste en textos escritos de dos tipos: completamiento de blancos y traducción.

2. Identificar los diferentes tipos de errores

La identificación se realizará por la vía de la gramática, principalmente, examinaremos si la frase respeta las normas gramaticales, pero centrándonos en el uso del artículo indefinido en caso de que los usos sean gramaticalmente correctos.

3. Clasificar los errores

Hay dos maneras para clasificar los errores: una es formular una serie de previsiones sobre los problemas generalmente existentes y desarrollar una taxonomía que nos permitiría organizarlos y, luego, ordenar los errores de los materiales de análisis con arreglo a las clases constituidas, pero entendemos que las categorías de errores diseñadas de antemano conllevan prejuicios. La otra, que es la que utilizaremos, consiste en recoger los errores primero y después catalogarlos de acuerdo a diferentes criterios.

4. Describir y explicar las causas de los errores

Una vez que los errores están identificados y clasificados, tendremos que describir qué es lo que está equivocado e intentar explicar por qué los comenten los alumnos extranjeros.

5. Debemos considerar la frecuencia de aparición para interpretar la seriedad y frecuencia del problema⁸.

⁸ El punto 4 y 5 aparecen integrados a la hora de explicar los resultados.

3.2 Objetivos y metodología del estudio

La presente investigación con datos estadísticos persigue responder a algunos interrogantes como los siguientes:

- ¿Qué tipo de errores cometen más frecuentemente al completar blancos que requieran uso del artículo?
- ¿Qué tipos de errores cometen más en cuanto al artículo indefinido cuando traducen textos del chino al español?
- ¿Es posible visualizar la influencia de la lengua materna en la presencia/ausencia del artículo indefinido en los ejercicios propuestos?

Hemos realizado primero un ejercicio de completamiento de blancos y, siguiendo la propuesta de Corder (1974), intentamos clasificar y describir los errores. El ejercicio de completamiento de blancos nos enfrenta a varias limitaciones propias de este instrumento de análisis, una de ellas es que no permite cuantificar adecuadamente el valor de omisión del artículo ya que es posible que los alumnos asuman que deberán completar el campo libre con alguna información ni tampoco permitirá recolectar valores de adición errónea. Una producción de texto permitiría cuantificar estos datos, no obstante, el completamiento de blancos arrojará valores que permitirán interpretar la distribución y uso de los valores de (in)definición del aprendiente chino de español. Hemos realizado luego un ejercicio de traducción del chino mandarín al español. El uso de la traducción se considera uno de los modelos de prueba más utilizados a lo largo de la investigación de las segundas lenguas, por su parte, Santos Gargallo (1993) manifiesta la importancia que presenta el uso de la traducción desde los inicios de la Lingüística Contrastiva. Esta prueba empírica tiene como ventaja la posibilidad de determinar aspectos concretos de la investigación. No obstante, es necesario indicar que sólo nos centraremos en analizar cómo el alumno repone diferentes categorías de (in)definición de su lengua materna en español. Debido a las limitaciones propias de este modo de elicitar datos no nos centraremos en la textualidad de las traducciones ni en categorías de otra naturaleza que no sea el modo en el que el alumno recupera el artículo, categoría

gramatical que, como se indicó en la primera parte de la investigación, carece en su lengua materna. Por su lado, la utilización de diccionario para la traducción, impide cuantificar de manera certera valores de género y número por lo que estas categorías serán mencionadas, pero no serán escrutadas.

Se propuso la resolución de los ejercicios en una hora y se les permitió usar, como se indicó, diccionarios no digitales para el ejercicio de traducción.

Por nuestra parte, para el análisis de errores, hemos tomado en consideración la propuesta de Vázquez (1992:31), centrándonos en los criterios lingüísticos (errores de adición, errores de omisión, errores de colocación falsa, errores de selección falsa) y el criterio etiológico (errores interlinguales); no se considerarán criterios comunicativos (errores de ambigüedad, errores irritantes, errores estigmatizantes, errores de falta de pertinencia), ni criterios culturales, ni criterios pedagógico (errores inducidos vs. errores creativos, errores transitorios vs. errores permanentes, errores fosilizados vs. errores fosilizables, errores individuales vs. errores colectivos, errores residuales vs. errores actuales, errores globales vs. errores locales, errores congruentes vs. errores idiosincrásicos, errores de producción oral vs errores de producción escrita); ni el criterio pragmático (errores de pertinencia o discursivos). Vale decir que, en este capítulo, tomando como referencia las propuestas mencionadas, hemos establecido dos criterios fundamentales para agrupar los errores del artículo indefinido que, en coincidencia con la propuesta de Lin tzu Ju (2005), aparecerían con mayor frecuencia:

- Criterio lingüístico: nos permite describir el aspecto físico de los errores
 - .Errores ortográficos: si fueran relevantes en el uso del artículo indefinido.
 - .Errores de uso: que consisten en la aplicación inadecuada de las normas de uso del artículo.
- a- Omisión indebida del artículo: indefinido: *“Había una vez_hermoso país...”*; del definido: *“Pero cuando él ya vio _mar...”*
- b- Adición indebida del artículo: definido: *“... se la piden la ayuda a un viejo...”*; del indefinido: *“...recibió una ayuda de un viejo...”*
- c- De selección: entre el artículo definido por el indefinido: *“Había una vez, el hermoso país...”*; del indefinido por el definido: *“...un mismo rey*

cerraba con llave...”; otro determinante: “...difícil caminar a la playa con lo juego de pesca”.

d- De concordancia de género y número: “...cansado, ya la monarca...”

- Criterio etiológico:

.Errores de interferencia: errores causados por posibles interferencias de la lengua materna.

Para ambos ejercicios, establecimos posibles explicaciones a la causa del error, aunque nos hemos centrado en el ejercicio de traducción para profundizar las posibles interferencias del chino. Así y todo, no creemos posible indicar de manera totalizadora ni excluyente las posibles causas de errores interlingüales. Por su parte, no hemos diferenciado entre lapsus y error, debido, entre otras razones, a las limitaciones del corte de la investigación⁹. Tampoco se tomaron en cuenta posibles interferencias de una tercera lengua como puede ser el inglés.

3.3 El perfil de los informantes y descripción del corpus empleado

Los informantes de este estudio son alumnos chinos que han estudiado español entre 2011-2012 y 2012 y 2013, en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda y en la Fundación Ortega y Gasset Argentina. Los alumnos se encontraban cursando el nivel B1 en el momento de tomar las muestras para la presente investigación. Los participantes son de ambos sexos y tienen el chino mandarín como lengua materna. Cabría mencionar que la mayoría de los estudiantes proviene de grandes ciudades de China: Beijing, Hunan, Guantón, Shanghái; en menor cantidad, provienen de Fujian y Sichuan. Pese a ser alumnos de inmersión, en la vida cotidiana la mayoría de ellos se comunican en sus propios dialectos que difieren entre sí como se explicó en la primera parte de la investigación.

El corpus que sirve de base es de lenguaje escrito, no oral y las producciones de estudio representan un corte en un estadio de adquisición-aprendizaje del

⁹ Entendemos que una investigación longitudinal permitiría interpretar con mayor claridad los errores intralingüales.

español, no es un estudio longitudinal y está limitado al estudio de una categoría gramatical: el artículo, en general, y el indefinido, en particular.

El corpus de análisis de este trabajo lo constituyen 20¹⁰ ejercicios realizados por 11 alumnos chinos aprendientes de español. La siguiente tabla ilustra los diferentes tipos de actividades:

NIVEL	EJERCICIO	CANTIDAD
B1	Completamiento de blancos	11
	Traducción de texto literario popular del chino al español ¹¹	9

Tabla 2. Distribución de los ejercicios.

El análisis puede dividirse en dos grupos, los ejercicios de completamiento de blancos y los ejercicios de traducción. Ambos fueron realizados en el aula de español. El primero fue administrado sin uso de diccionario mientras que el segundo fue administrado con diccionario impreso (chino-español). La duración de ambos ejercicios fue de una hora reloj.

3.4 Análisis global estadístico de los errores

A continuación exponemos los datos obtenidos a través del análisis del corpus y algunas conclusiones a las que es posible arribar.

En los 11 ejercicios de completamiento de blancos, localizamos 229 usos correctos del artículo, 24 errores relativos al empleo del artículo, todos relacionados con el uso, ningún error de ortografía. Es claro que la ausencia de errores de ortografía tiene que ver con la simplicidad ortográfica del artículo, aunque un informante utilizó el pronombre personal *él* en lugar del artículo definido *lo* que, entendemos, aun siendo un error que puede clasificarse como error de

¹⁰ Esperábamos inicialmente contar con 30 muestras, pero la falta de informantes chinos en el nivel requerido no nos permitió llegar al número deseado.

¹¹ Se adjuntan ambos textos en anexo.

tildación será considerado un error de categoría¹²: “*Como la madre de los jóvenes había muerto, era difícil para él rey ocuparse del cuidado de las doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas*”. Presentamos los datos en la siguiente tabla:

	ERRORES	ACIERTOS
CANTIDAD	24	229
PORCENTAJE ¹³	10	90

Tabla 3. Total de errores y aciertos en el ejercicio de completamiento de blancos

Puede verse expresado en el siguiente gráfico:

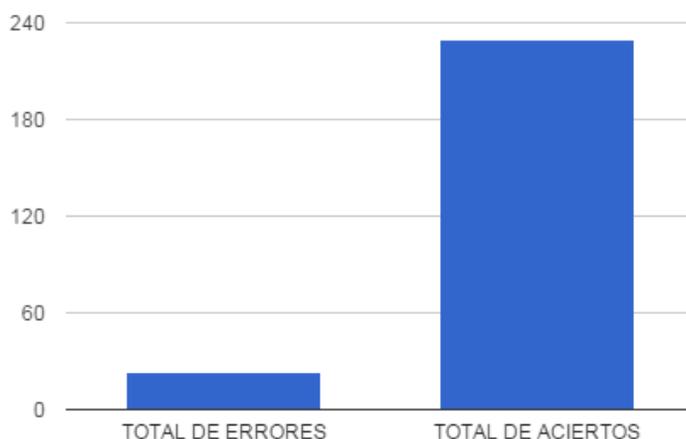


Gráfico 1. Total de errores y aciertos en completamiento de blancos.

Puede verse que los errores en este nivel representan un número bastante bajo, cerca del 10% del total, por lo que debemos establecer una primera consideración que se desprende de estos datos. Es bien claro que nuestra meta como profesores siempre consiste en perfeccionar la tarea docente, pero creemos importante destacar que determinadas características de nuestros estudiantes permiten que haya un importante número alto de aciertos que, a nuestro criterio,

¹² Se ha decidido considerar este error como un error en la categorización más que como un error de ortografía, aunque entendemos que también resultaría adecuado considerarlo de este modo.

¹³ Valores aproximados, sin centésimas.

se deben, en gran medida, a que los informantes gozan de algunos factores que favorecen la adquisición de la lengua meta y debemos mencionarlo en el presente trabajo:

- i- Sus edades oscilan, en su mayoría, entre los 21 y 30 años, lo cual implica una capacidad cognitiva avanzada.
- ii- Todos estudian español por motivación instrumental, sobre todo por requisito académico.
- iii- Los alumnos se hallan en contexto de inmersión.

Dicho esto, centrémonos en el tipo de errores que aparecen en el ejercicio de completamiento de blancos, la siguiente tabla ilustra la situación:

DESCRIPTORES	CANTIDAD TOTAL
OMISIÓN DEL DEFINIDO	6
OMISIÓN DEL INDEFINIDO	2
FALSA SELECCIÓN DEFINIDO POR INDEFINIDO	7
FALSA SELECCIÓN INDEFINIDO POR DEFINIDO	7
FALSA SELECCIÓN DE OTRO DETERMINANTE (LO) POR DEFINIDO	1
FALSA SELECCIÓN DEL PRONOMBRE PERSONAL POR EL DEFINIDO	1
TOTAL DE ERRORES	24

Tabla 4. Tipo de errores en ejercicio de completamiento de blancos

Estos datos de tipos de errores en el valor de (in)definitud pueden graficarse de la siguiente manera:

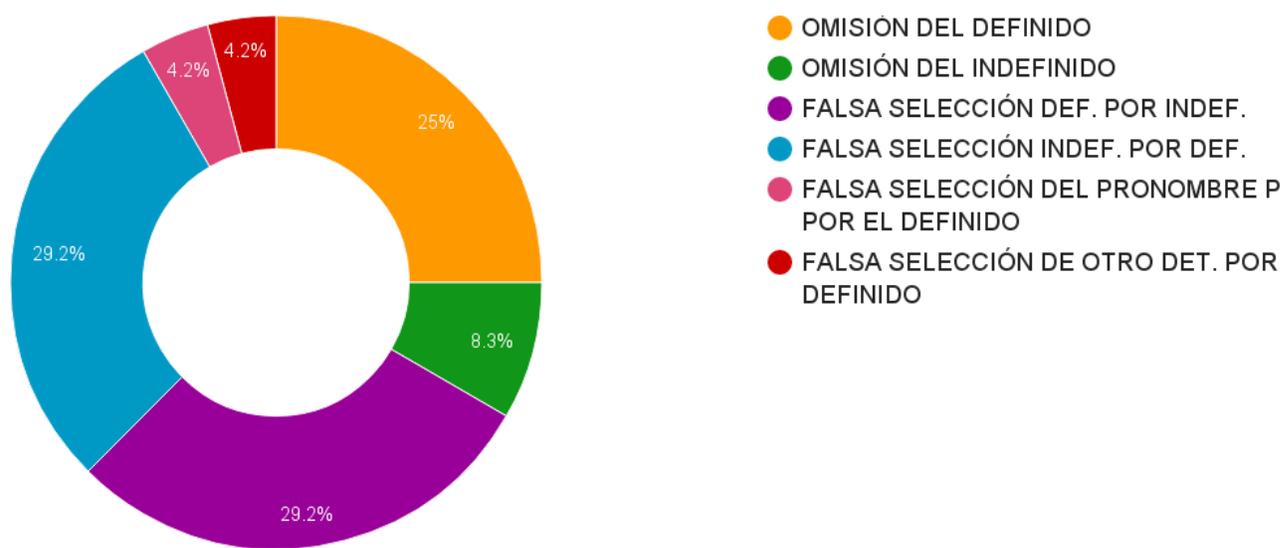


Gráfico 2. Distribución de errores en ejercicio de completamiento de blancos.

En cuanto a los errores de género y número hay que mencionar que es un tema que provoca muchas confusiones entre los aprendientes chinos de español como se ha indicado en el apartado 2.5 y 2.6. La diferencia que existe entre los dos idiomas a la hora de expresar una referencia genérica puede verse reflejada claramente en la siguiente tabla que expresa este tipo de errores en el ejercicio de completamiento de blancos.

DESCRIPTORES	TOTAL DE ERRORES
GÉNERO	29
NÚMERO	6
GÉNERO Y NÚMERO	2

Tabla 5. Errores de género, número y género y número en completamiento de blancos.

De manera gráfica la cantidad de errores de género y número podría verse reflejada del siguiente modo:

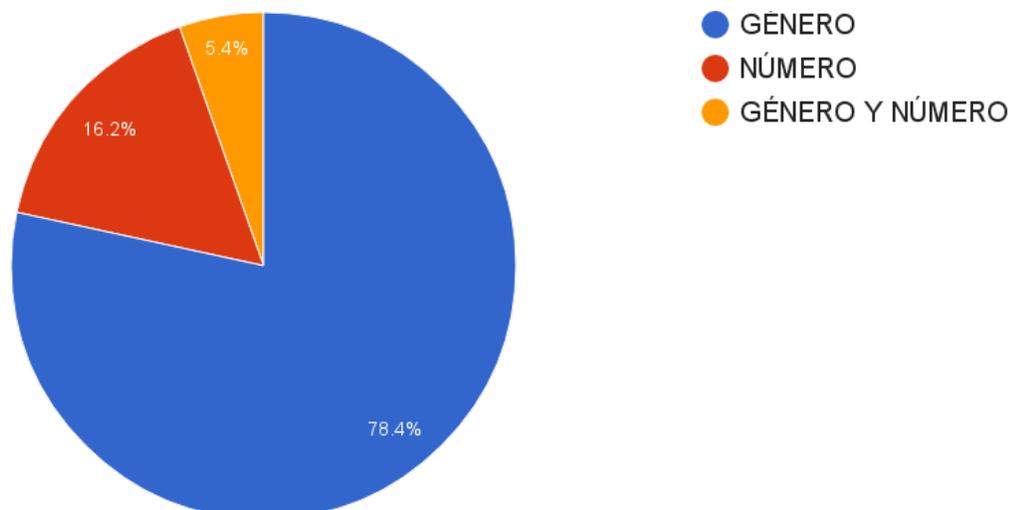


Gráfico 3. Errores de género, número y género y número.

Queda claro, aunque no sea objeto de nuestro análisis, que los errores de género y número entrañan complicaciones para los estudiantes chinos de español y que el aspecto genérico del artículo no debería quedar al margen de futuras investigaciones. Es indudable que los errores no son resultado de la interferencia de la L1, ya que no existe la posibilidad de hacer traducción literal de la lengua materna, ni existen estructuras parecidas en el chino para realizar la analogía entre los dos idiomas, pero, en realidad, la raíz de la dificultad es posible entenderla anclada a la influencia del chino mandarín, pues la ausencia de elementos similares en la L1 ya constituyen, de suyo, la imposibilidad de cualquier tipo de transferencia, incluyendo la positiva¹⁴.

En cuanto a los gráficos presentados, es posible establecer algunas primeras aproximaciones que dan cuenta del tipo de error cometido por los alumnos, de manera general, en los diferentes campos a completar:

¹⁴ Como ya se ha expresado y de acuerdo con el Diccionario de términos de ELE del Instituto Cervantes (online, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/interferencia.htm): *“Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje: es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o interferencia.”*

- El error de falsa selección (del definido por el indefinido y del indefinido por el definido) y el error de omisión son los de mayor grado de recurrencia al momento de completar blancos.
- La omisión del indefinido así como la falsa selección por otro determinante (lo) y por el pronombre personal (él) ocupan la menor porción de errores.

Queda claro también que la omisión del artículo definido, que representa cerca del 30%, puede interpretarse como un número considerablemente elevado si tomamos en cuenta las limitaciones del ejercicio propuesto ya que se le solicitaba al alumno el completamiento de los campos utilizando el artículo definido o indefinido. Asimismo, la falsa selección del definido por el indefinido equivalente a casi el 30% del valor de la muestra y del indefinido por el definido otro valor cercano al 30%. Estos datos señalan una primera tendencia que debemos mencionar: a la hora de escoger entre uno y otro artículo el alumno tiene serias dificultades y su alternancia resulta equivalente.

Dicho esto, de manera general, y centrándonos particularmente en el artículo indefinido es conveniente revisar los aciertos/errores producidos por los alumnos.

Sobre el total de los 23 campos a completar en el ejercicio propuesto, 3 exigían el uso del artículo indefinido. El resultado global obtenido puede verse expresado en la siguiente tabla:

	CANTIDAD	PORCENTAJE
ACIERTOS	24	72,73
ERRORES	9	27,27
TOTAL	33	100

Tabla 6. Aciertos y errores artículo indefinido en completamiento de blancos.

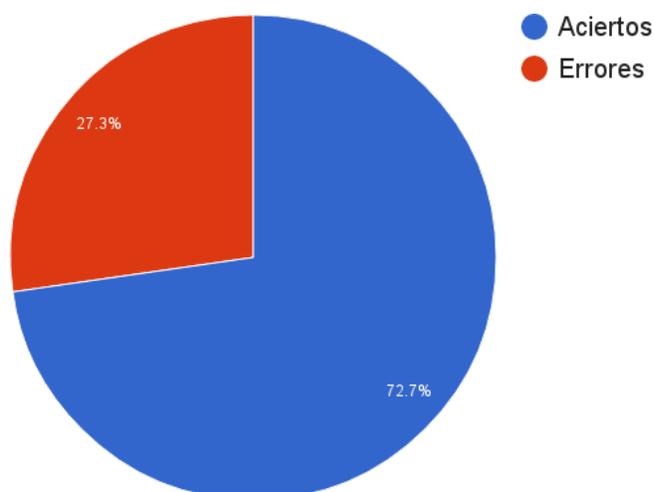


Gráfico 4. Total aciertos y errores del uso del artículo indefinido en completamiento de blancos.

Como puede verse, los aciertos representan un valor de cerca del 75 % de los casos, es alto, sin embargo, consideramos necesario centrarnos en los errores para intentar dar explicación a sus posibles causas. Para esto, vamos a determinar aquí el número de aciertos/errores de cada informante y su distribución:

INFORMANTE	ACIERTOS	ERROR DE FALSA SELECCIÓN	ERROR DE OMISIÓN
1	3	0	0
2	3	0	0
3	3	0	0
4	2	1	0
5	3	0	0
6	3	0	0
7	1 ¹⁵	2	0
8	2	1	0
9	1	1	1
10	1	2	0
11	2	0	1
TOTAL	24	7	2

Tabla 7. Distribución por informante aciertos/errores artículo indefinido en completamiento de blancos.

¹⁵ El informante ha cometido un error de concordancia: *...Una día.....Como se ha expresado, no se analizarán este tipo de errores.

Como expresa la tabla 7, el valor de falsa selección representa el mayor volumen de errores y el de omisión, el menor. La falsa selección se da en cinco informantes diferentes y la del indefinido, en dos.

Podemos ver en los siguientes gráficos los tipos de errores distribuidos por informante:

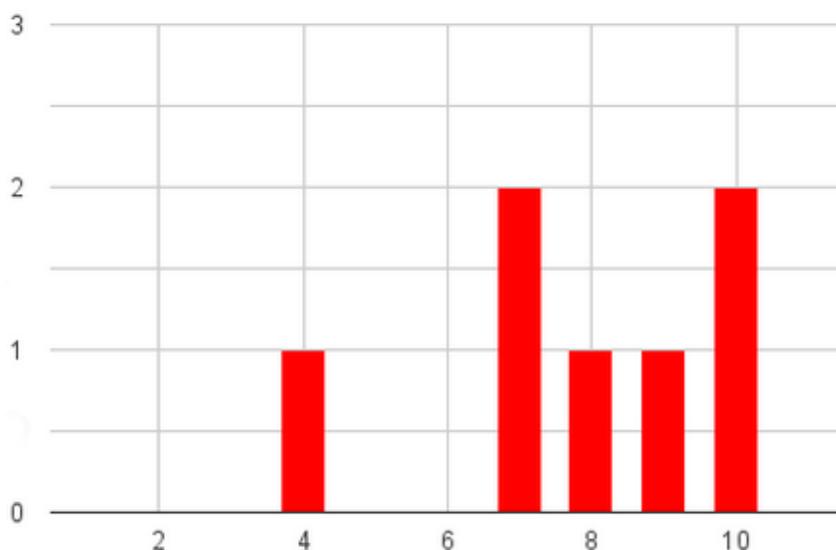


Gráfico 5. Error de falsa selección en campos obligatorios del art. indefinido distribuido por informante

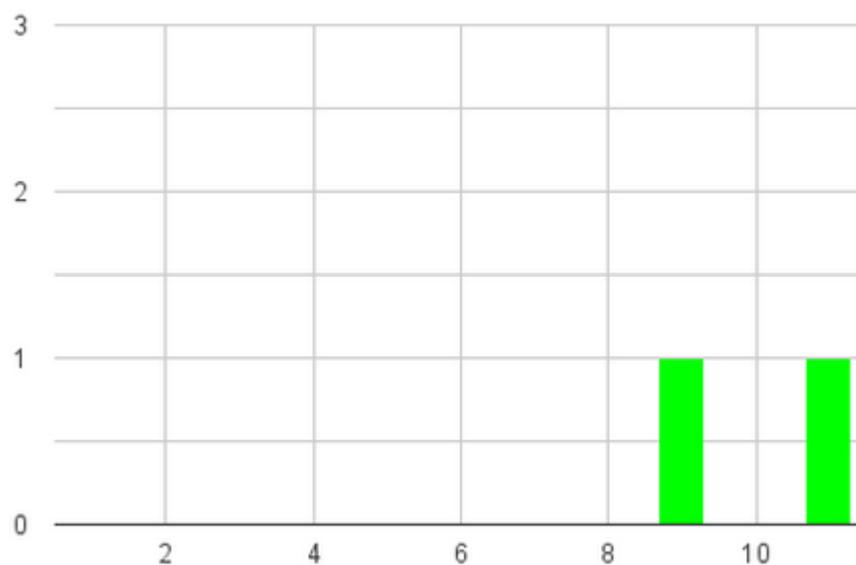


Gráfico 6. Error de omisión en campos obligatorios del art. indefinido distribuido por informante

Ahora bien, para interpretar estos errores creemos necesario identificar en qué campos se ha producido cada uno de los errores. Los tipos de errores presentados por los alumnos en los campos obligatorios del artículo indefinido podrían resumirse en la tabla que sigue:

TIPO DE ERROR	CANTIDAD	PORCENTAJE
OMISIÓN	2	22,22%
FALSA SELECCIÓN	7	77,78%
TOTAL DE ERRORES	9	100%

Tabla 8. Tipo de errores artículo indefinido en campos obligatorios en completamiento de blancos.

La información presentada puede graficarse del siguiente modo:

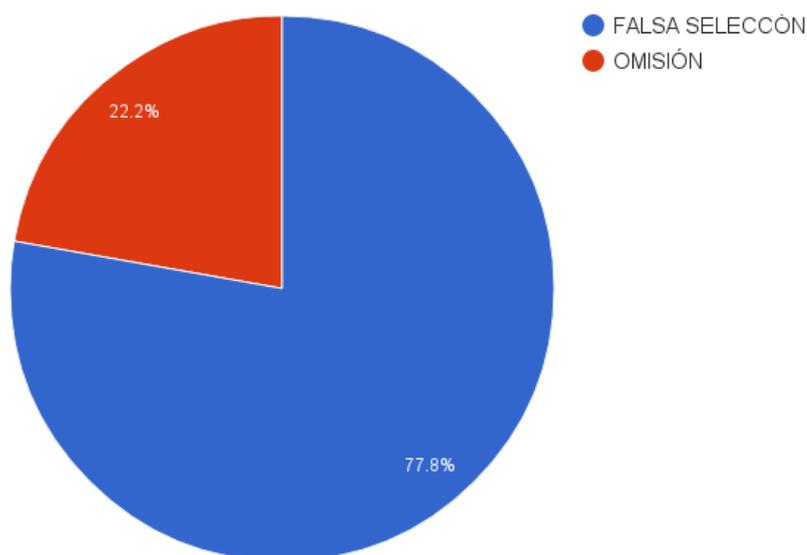


Gráfico 7. Porcentaje tipo de errores artículo indefinido en campos obligatorios de completamiento de blancos

Según expresan las tablas anteriores, es posible visualizar que sobre el total del ejercicio, cerca del 25% fueron errores al momento de utilizar el artículo indefinido en los campos obligatorios y que más de la mitad de los estudiantes cometió algún error al momento de completar con el artículo indefinido.

Intentaremos explicar algunos de estos errores centrándonos en las posibles transferencias del chino, es decir, en errores de tipo interlinguales:

Como se indicó entre los espacios a completar, tres de ellos corresponden al uso obligatorio del artículo indefinido, y son:

- 1) Había una vez¹⁶ **un** hermoso país.
- 2) Este país tenía **un** rey muy bondadoso ...
- 3) **Un** día, cansado ya el monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio...

Analicemos la cantidad de aciertos y errores, sobre el total de informantes, según cada campo.

	CAMPO1	CAMPO 2	CAMPO 3
ACIERTOS	7	8	9
ERRORES	4	3	2
TOTAL	11	11	11

Tabla 9. Cantidad de aciertos y errores discriminados por campo obligatorio

Como puede verse, en el primer campo obligatorio aparece la mayor cantidad de errores, es necesario tratar de interpretar algunas causas que puedan explicar este error, pero antes determinaremos qué tipos de errores han cometido en cada uno de los campos.

	CAMPO 1	CAMPO 2	CAMPO 3
ERROR DE FALSA SELEC.	2	3	2
ERROR DE OMISIÓN	2	0	0
TOTAL	4	3	2

Tabla 10. Tipos de errores discriminados por campo obligatorio

¹⁶ No se ha dejado en blanco este campo por considerar que, al ser una frase típica de los textos narrativos, es un enunciado a la que los alumnos ya han estado expuestos en varias oportunidades. Se ha considerado que el resultado en el completamiento de este campo no sería representativo por lo que hemos optado por no dejarlo libre.

Los siguientes gráficos ilustran la situación por campo obligatorio:

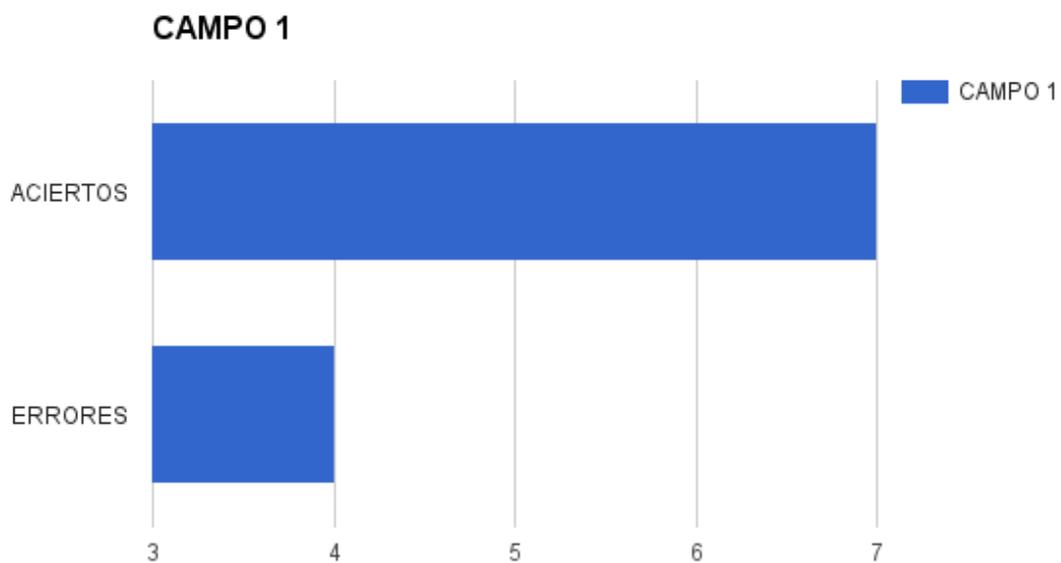


Gráfico 8. Aciertos y errores en campo 1 artículo indefinido.

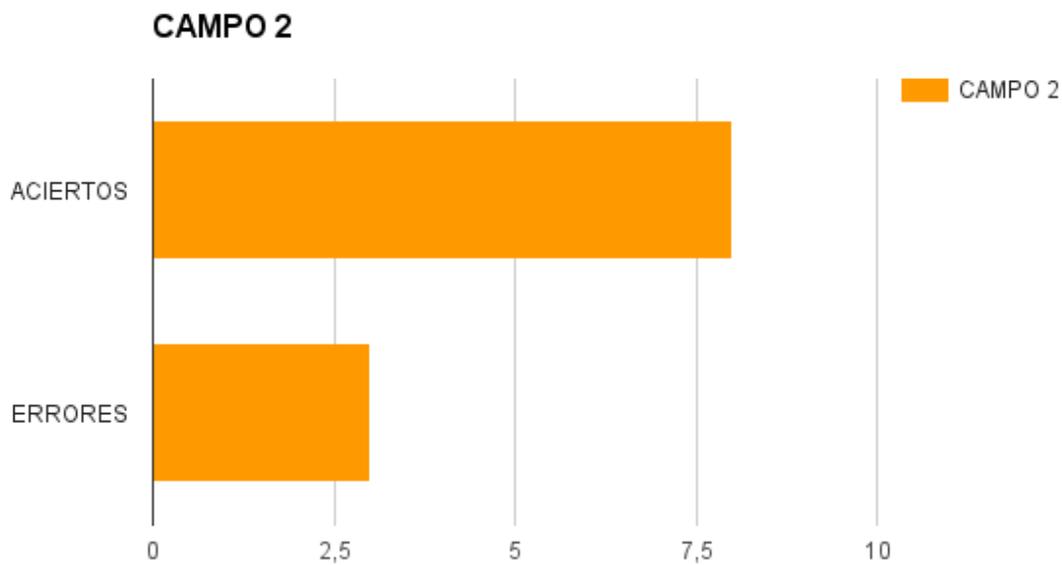


Gráfico 9. Aciertos y errores en campo 2 artículo indefinido.

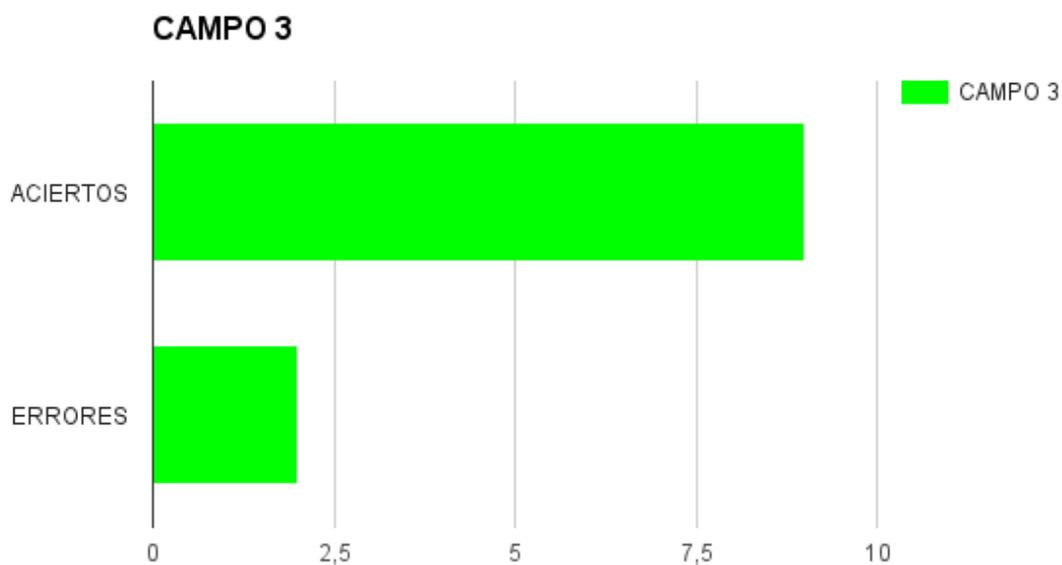


Gráfico 10. Aciertos y errores en campo 3 artículo indefinido.

Los tipos de errores por campo podrían verse expresados con más claridad con los siguientes gráficos de torta:

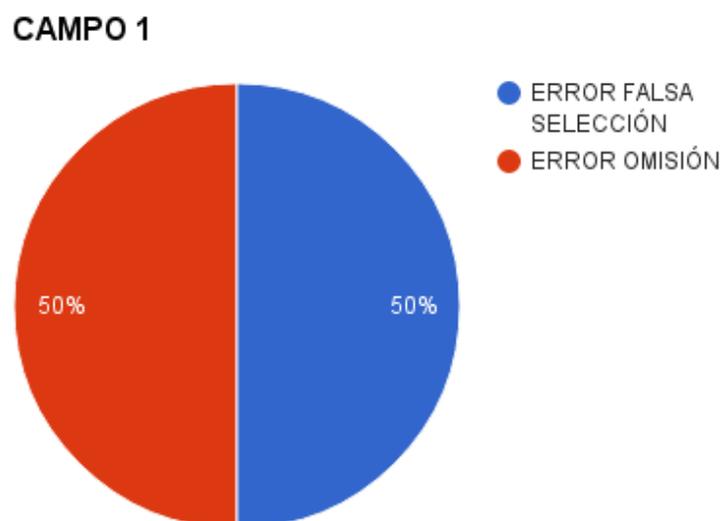


Gráfico 11. Porcentaje de tipo de error en campo 1.

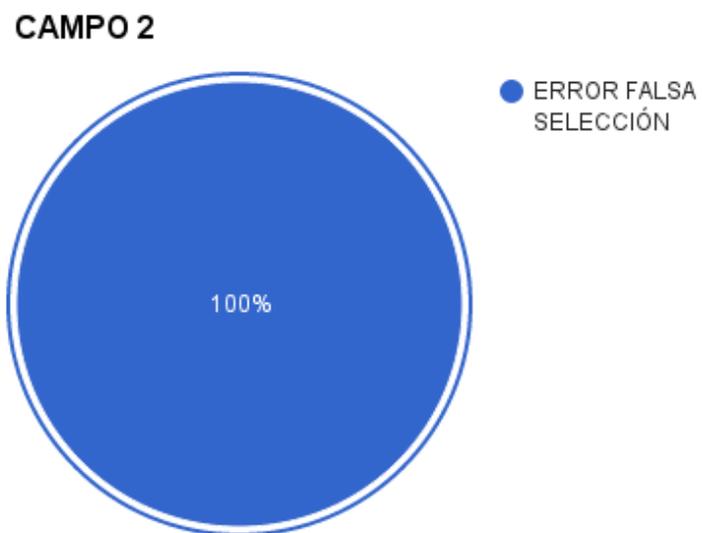


Gráfico 12. Porcentaje de tipo de error en campo 2.

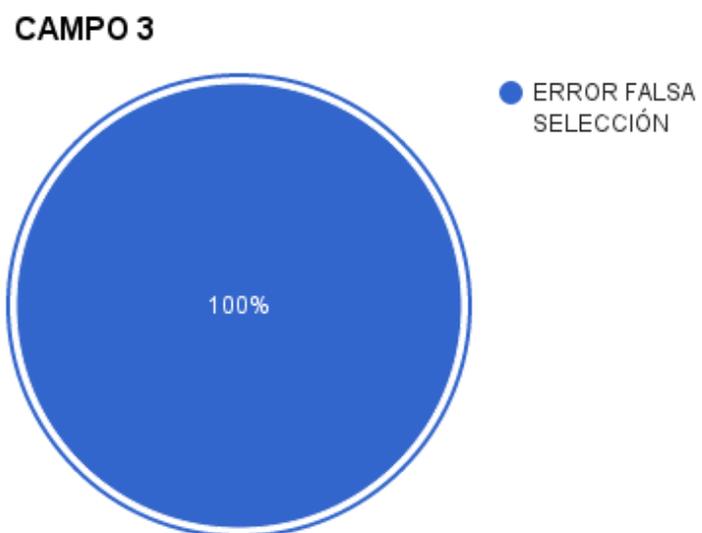


Gráfico 13. Porcentaje de error en campo 3

Al observar los gráficos se puede ver que el error de falsa selección es el principal, en el primer campo representa la mitad y en el segundo y tercero, aparecen exclusivamente errores de falsa selección. Intentaremos, a continuación, analizar los potenciales focos de los errores presentados.

En el primer campo, los informantes 4, 7, 9 y 11 cometieron algún tipo de error. Dos de ellos optaron por el artículo definido:

**Había una vez el hermoso país...*

Habitualmente, *yī* expresa cantidad, como se explicó ya, y el alumno tiende a utilizarlo como indefinido, pero también se ha visto que, en determinados contextos, puede expresar definitud por lo que puede entenderse como un caso de transferencia negativa de *yī gè* (numeral más clasificador). Lo explicaremos con un ejemplo, *gǔ shíhou yǒu yī gè jiào Dà Hóng de rén* –en la antigüedad hubo una persona llamada Da Hong, indica definitud, pues es ésta y no otra persona. Si en cambio la oración fuera, por ejemplo, *yī gè rén lái le* –llegó una persona- (aún no sabemos de quién se trata), sería posible pensar en una marca de indefinitud.

Es probable que la repetición de la palabra “país” precedido por el demostrativo “este” en la segunda oración le hiciera considerar al alumno que debía interpretarlo como un elemento conocido. El demostrativo *zhèi* o *zhè* 这 (este) y *nèi* o *nà* 那 (ese) con sus variaciones morfológicas, son signos de definitud, como ya se indicó en la primera parte de la investigación.

El informante 9 y 11 optaron por la omisión del artículo:

**Había una vez _hermoso país...*

Entendemos que, en este caso, el error también pudo haber sido por transferencia negativa, ya que en chino, llevaría *uno* más el clasificador general *gè*, en este caso el numeral , en chino puede omitirse *yī*, pero el clasificador, no. En este sentido, si vemos al artículo indefinido *un* en calidad de numeral, sabemos que en chino se puede obviar, y por ende, estimamos que se debería a esto la omisión del artículo indefinido obligatorio.

En el segundo campo, hubo mayoría de aciertos y tres errores por parte del informante 7, 9 y 10. En los tres casos, nos encontramos con la misma problemática y con la misma respuesta por parte de los alumnos:

**Este hermoso país tenía el rey muy bondadoso...*

Sabemos que este espacio lleva indudablemente el indefinido *un* por ser primera mención, y por ende, al ver esta respuesta comprendemos que el aprendizaje-adquisición del artículo no fue exitosa en estos tres casos. Esto puede deberse a que donde aparece un clasificador -en este caso, el clasificador de persona *gè*, para “rey”- puede haber una interpretación definida o indefinida según el contexto, y si en este caso, hubo desconocimiento o dudas respecto al contexto, es esperable que, por generalización de la regla como se ha indicado en el apartado 2.6 de nuestra investigación, la tendencia sea a completar el espacio con el artículo definido. Otra opción puede ser que hayan pensado en el concepto de definitud en el sentido de que se está hablando de un país en particular con un rey en particular, como se explicó en el primer ejemplo, y entonces hayan optado por el artículo definido en lugar del indefinido.

Con respecto a la tercera oración, sólo tenemos una respuesta errónea de falsa selección por parte de los informantes 8 y 10:

**...El día, cansado ya el monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio...*

Pensando en chino, es una elección sorpresiva porque si el proceso de los informantes fue traducir la oración (hubieran usado *yī tiān*, o bien *yǒu yī tiān*), habrían concluido que es una expresión de indefinitud, ya que no hay una fecha precisa sino que se trata de un día cualquiera. Ahora bien, es posible que el alumno cometiera aquí un nuevo caso de hipercorrección de la regla del definido.

Esta elección expresa, de cualquier manera, que el alumno tiene una gran inestabilidad con respecto a las reglas y uso de la lengua meta, la utilización del artículo definido en lugar del indefinido se presenta como una dificultad que no deberíamos obviar y expresa que el valor de (in)definitud continúa siendo un terreno de conflicto para el estudiante chino de español en el nivel B1.

Como ha podido verse hasta ahora, el artículo definido siempre provoca más problemas que el indefinido. En los ejercicios de completamiento de blancos de nuestra muestra, no puede desestimarse que la falsa selección del definido por el indefinido representa el porcentaje más alto e indica un valor que es necesario considerar. Queda claro que no se trata de un ejercicio en donde el alumno bien podría utilizar estructuras conocidas u omitir las de mayor duda o dificultad; de este modo, el instrumento de análisis posee alguna ventaja, pero también presenta la desventaja de no poder cuantificar la redacción/ producción de textos en la lengua meta por lo que no es posible visualizar qué estructuras el alumno utiliza en español y dónde de esas producciones se presenta la mayor cantidad de errores. No obstante, la posibilidad de hacer foco en las elecciones de los alumnos al momento de reponer el artículo en un texto dado, nos permite afirmar que los resultados de falsa selección de un artículo por otro parecen ser el primer indicador de una gran inestabilidad en los valores de (in)definitud del artículo del español, más allá de cuál haya sido el error que se presenta con mayor frecuencia.

En lo concerniente puntualmente al artículo indefinido, a través de la interpretación de los gráficos y tablas presentados, podemos afirmar que el 80% de los errores en el ejercicio de completamiento de blancos fue de falsa selección del artículo definido por el indefinido y el 20% de los errores de omisión, cabría mencionar que el error de omisión, como puede verse en la tabla 7 provino de dos informantes diferentes. Como se ha indicado, las muestras son escasas a la hora de establecer generalizaciones, sin embargo el número de omisiones resulta significativamente alto si consideramos las limitaciones propias del instrumento de análisis, ya que es esperable que cada campo sea completado con algún valor. Según pudo verse en la primera parte de la investigación, en chino mandarín no existen ni el artículo definido ni el indefinido. Shen Jie (2012)¹⁷ expresa que, frente a la dificultad que representa para el aprendiente chino de español el uso del artículo definido por la inexistencia en la lengua materna, la omisión, la falsa selección y la adición errónea son las principales dificultades que se perciben. Ahora bien, según la misma autora, muchas veces, la presencia del artículo

¹⁷ En su investigación, la autora analiza 90 producciones escritas de alumnos taiwaneses de español de cuatro niveles diferentes de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona.

definido aparece como un tipo de error intralingual de hipergeneralización de la regla ya que el alumno tiende a colocarlo indiscriminadamente, como se indicó en apartado 2.6. Entonces, cabría preguntarse cómo interpretar los porcentajes de omisión en nuestra investigación ya que, por un lado, el aprendiente chino tendería, según los estudios presentados, a colocar el artículo definido y, por el otro, la interferencia de la lengua materna, como pudo mostrarse, no logra explicar necesariamente la omisión del indefinido en casos de completamiento obligatorio de blancos. En el grado de recurrencia de la falsa selección del artículo definido por el indefinido podría verse la tendencia intralingual antes mencionada, pero creemos que la omisión del artículo indefinido en un ejercicio de esta naturaleza puede considerarse como un valor que el alumno no logra reponer. Dicho en otros términos, es posible interpretar que contra los pronósticos esperables el alumno ha optado por no completar el campo. El alumno ha optado por dejar el espacio en blanco, en definitiva, porque no tiene seguridad sobre el valor que le debería atribuir.

La alternancia del artículo definido e indefinido en el completamiento de todos los campos, pero en especial de los que requieren el uso del artículo indefinido, son una prueba contundente de que el alumno no puede reponer siquiera los valores más inmediatos del artículo indefinido y, como se indicó, hay una clara inestabilidad en el aprendizaje-adquisición del sistema de (in)definición de la lengua meta. Siguiendo la propuesta de Larsen y Freeman (2003) es posible expresar que la forma, el significado y el uso del artículo indefinido, según las muestras presentadas, es una categoría que aún tiene un largo camino por recorrer para su aprendizaje-adquisición.

En principio, como se ha indicado, la omisión del artículo definido aparece como denominador común en las investigaciones existentes sobre el uso del artículo. Entendemos que el ejercicio de completamiento de blancos, por las limitaciones propias del instrumento de análisis, no permite cuantificar ese dato ya que, como se manifestó, por la propia presentación de la consigna, es posible pensar que los alumnos asumen que deberán completar el campo libre con alguna información, no obstante, existen resultados que exigen especial atención. Los datos arrojados

en el ejercicio de traducción muestran que tanto la omisión como la falsa selección del artículo es una de las mayores dificultades para el aprendiente chino. Sin embargo y tomando en cuenta ambos ejercicios en su conjunto, es posible detectar que es difícil enunciar si reviste mayor grado de dificultad el uso del artículo definido que el indefinido ya que la recurrencia en el error de falsa colocación de uno por otro es un claro indicador de que el valor de (in)definitud no parece ser tan fácil de dissociar a la hora de jerarquizar cuál genera mayor dificultad para los aprendientes chinos de español de nivel B1. Entendemos que esto refleja una cuestión de enfoque que, en líneas generales, se ve reflejado tanto en la mayor parte de las investigaciones consultadas como en los manuales de enseñanza, tema, este último, que analizaremos en los próximos apartados.

3.5 Análisis de los ejercicios de traducción

Con respecto al ejercicio de traducción, es necesario destacar que dos de los once informantes no realizaron la actividad¹⁸.

Con estas consideraciones y tomando en cuenta que para cuantificar los errores en la traducción nos hemos limitado a tomar las producciones de los alumnos de manera literal sin considerar las posibles traducciones y su grado de cohesión y coherencia, podemos ver expresados los errores que han cometido los estudiantes en la siguiente tabla:

DESCRIPTORES	CANTIDAD DE ERRORES
ADICIÓN ERRÓNEA DEL DEFINIDO	4
ADICIÓN ERRÓNEA DEL INDEFINIDO	2
OMISIÓN DEL DEFINIDO	6
OMISIÓN DEL INDEFINIDO	1
FALSA SELECCIÓN DEF. POR INDEF.	10
FALSA SELECCIÓN INDEF. POR DEF.	2
FALSA SELECCIÓN DE OTRO DET. POR DEFINIDO	2

¹⁸ Nuevamente, queremos expresar que las muestras son algo escasas para establecer generalizaciones, pero al día de hoy no existen en las instituciones mencionadas más alumnos que respondan al nivel de lengua propuesto. De todos modos, se ha decidido cuantificar y analizar los datos existentes ya que reflejan la actual realidad de los establecimientos de estudio.

TOTAL DE ERRORES	27
------------------	----

Tabla 11. Tipo de errores en ejercicio de traducción.

Con respecto a los errores de género y número cabría mencionar que hubo pocos errores en el ejercicio de traducción, entendemos que este resultado tiene que ver con el uso del diccionario, que, como se manifestó en la presentación del corpus, los alumnos podían utilizar al momento de realizar la traducción, por lo que no se han cuantificado estos resultados.

Si consideramos de manera conjunta los dos tipos de ejercicios, podemos observar:

DESCRIPTORES	CANTIDAD DE ERRORES EN COMPLETAMIENTO DE BLANCOS	CANTIDAD DE ERRORES EN EJERCICIO DE TRADUCCIÓN	CANTIDAD TOTAL DE ERRORES
ADICIÓN DEL DEFINIDO	0	4	4
ADICIÓN DEL INDEFINIDO	0	2	2
OMISIÓN DEL DEFINIDO	6	6	12
OMISIÓN DEL INDEFINIDO	2	1	3
FALSA SELECCIÓN DEFINIDO POR INDEFINIDO	7	10	17
FALSA SELECCIÓN INDEFINIDO POR DEFINIDO	7	2	9
FALSA SELECCIÓN DE OTRO DETERMINANTE (LO) POR DEFINIDO	1	2	3
FALSA SELECCIÓN DEL PRONOMBRE PERSONAL POR EL ARTÍCULO	1	0	1
TOTAL DE ERRORES	24	27	51

Tabla 12. Errores totales en ejercicio de completamiento de blancos y traducción

La tabla anterior puede graficarse del siguiente modo:

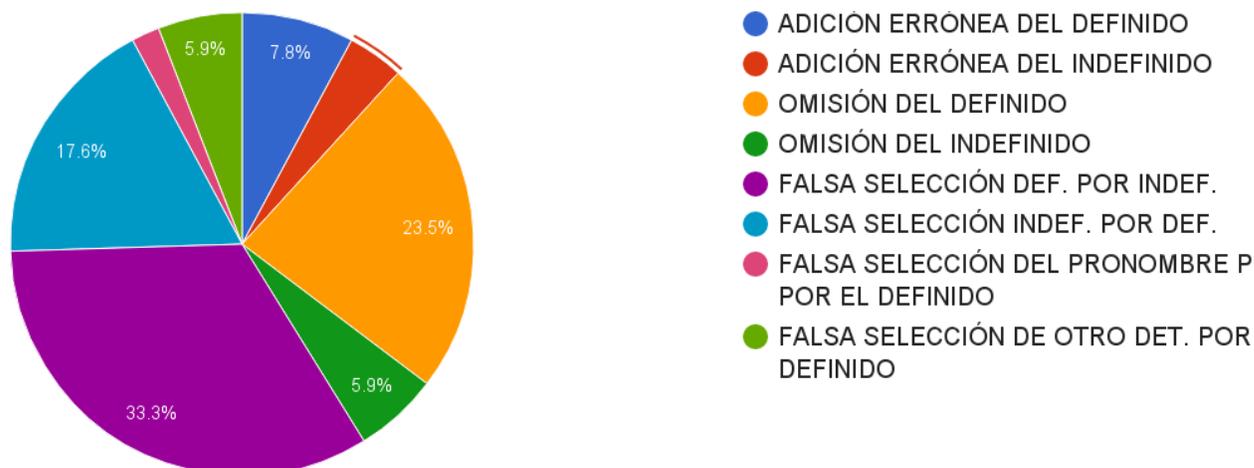


Gráfico 14. Total tipos de errores en completamiento de blancos y traducción.

Como puede verse en el gráfico anterior, la mayoría de los errores en el valor de (in)definitud se concentra en la falsa selección del artículo definido por el indefinido y en la omisión errónea de los artículos definidos. Podríamos expresar que, en orden de recurrencia, los errores se presentan del siguiente modo: Falsa selección del definido por el indefinido, omisión del definido, falsa selección del indefinido por el definido, otras falsas selecciones (de *lo* y de *él*) por el artículo definido, adición del definido, omisión del indefinido y adición del indefinido.

Para lograr analizar en profundidad los errores en la traducción del chino al español nos parece importante considerar que muchos de estos errores pueden entenderse a partir de un criterio etiológico interlingual para lo que intentaremos averiguar posibles interferencias del idioma chino. Para iniciar, es importante destacar, tal como indican autores como Shen Jie (2012) y Lin Tzu Ju (2005), entre otros, que uno de los principales problemas para expresar la indefinitud del artículo indefinido *un* del español es la equiparación que establecen los estudiantes entre este artículo y el falso equivalente chino “*yī*”. Según Shen Jie (2012) esta falsa equivalencia puede generar muchas dificultades y es un arma de doble filo: por un lado, las partes coincidentes entre ellos les facilitan aceptar y entender el artículo indefinido, pero, por otro lado, las diferencias siembran errores

tendientes a la fosilización¹⁹. Entendemos que gran parte de los errores en la traducción es posible explicarlos por influencia de la estructura en la lengua materna, aunque coincidiendo con la autora, no todo puede explicarse por esta causa.

Para sistematizar los errores presentados al momento de la traducción, los agruparemos siguiendo los lineamientos generales propuestos por Shie Jen (2012) y Lin Tzu Ju (2005).

3.5.1 Agrupación de errores en la traducción

Falsa selección / adición / omisión por interferencia del orden de palabras del chino

**...y los otros jóvenes tenían el objetivo de largo alcance, se ayudaban a sobrepasar momentos duros de la vida real. (I1-E2)²⁰*

**...los otros dos hombres tiene la meta clara y decisiva, se cuidaron mutuamente para enfrentar la vida. (I3-E2)*

**Los dos después tuvieron el objetivo a largo plazo, enfrentaron la vida actual a través de ayuda mutua. (I4-E4)*

后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。²¹

“目标”，que significa “objetivo” seguido de preposición, marca definitud en chino mandarín, en este caso, porque ya conocemos el objetivo de estas dos personas. Quizás por eso trasladó esta idea de definitud al español con “el”, donde debería estar el indefinido “un”. El sintagma nominal en chino marca definitud por la premodificación de “目标”.

¹⁹ Como ya se ha indicado y de acuerdo con López (1995:212), los errores fosilizables “son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación”.

²⁰ El paréntesis indicará los siguiente: la *I* seguida de número, el número de informante y la *E* seguida de número, el número de error.

²¹ Los rojos son nuestros ilustrarán el grupo nominal mencionado.

**unos años después, cada uno de ellos tiene su propia casa, hijos y el barco que es construido por ellos sí mismo y viven muy felices con todos los obtienen. (I5-E3)*

几年后, 他们盖起了房子, 有了各自的家庭、子女, 有了自己建造的渔船, 过上了幸福的生活。

“自己建造的渔船” es una expresión que marca definitud, porque “渔船” (barco) está determinado por “自己建造的” (hecho por él/ellos mismos), que determina qué tipo de barco es (uno que hicieron ellos mismos). Por eso probablemente tradujo “el barco” en lugar de “un barco”.

**...entonces tuvieron la satisfaccion transitoria. (I4-E3)*

...得到的终将是短暂的欢乐.

“短暂” determina a “欢乐” por lo que es una marca de definitud en chino.

**Los primeros dos prestaron atención en los intereses inmediatos solamente... (I4-E2)*

前两个人只顾个人眼前的利益...

Con “个人眼前的利益” tenemos el mismo caso que arriba. En chino, acá “个人眼前” determina a “利益”.

**Un día, los dos personas perdía sus tierras y alimentos, encuentran la ayuda de una persona mayor. (I6-E1)*

有一天, 两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助

“两个失去土地和粮食的人” es una expresión de definitud porque “两个失去土地和粮食” (que perdieron su tierra y sus alimentos) determina a “两个人” (dos personas).

O sea, no son dos personas cualquiera sino dos personas que lo perdieron todo. Por eso habría traducido usando el definido “los”. El segundo problema es el error de género.

Omisión por orden de palabras en chino

**Pero cuando él ya vio _mar... (I9-E3)*

可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时...

Es sorprendente esta elección de traducción, ya que “那片蓝色的海洋”, donde “片” es un clasificador típicamente de objetos planos, es una expresión de definitud porque “那片蓝色” determina a “海洋”. No se trata simplemente de “ver el mar”, sino que además dice “cuando vio ese mar azul”. Error: omisión del artículo definido “el”. Mismo caso de arriba.

Falsa selección / omisión por error de cocategoría sustantivo-verbo marcador de definitud.

**Desde aquel entonces, los dos comenzaron la vida de pesca. (I4-E1)*

从此，两人开始了钓鱼为生的日子。

“钓鱼为生的日子” es una expresión que significa “pescar para vivir” o “vivir de la pesca”. En chino evidentemente marca definitud porque “钓鱼为生” determina a “日子”. Por eso se ve trasladada esta expresión de definitud al español. Debería haberlo traducido como “una vida de pesca”, que estaría gramaticalmente correcto, aunque lo mejor sería reformular la expresión y poner “comenzaron a pescar para vivir” o “se dedicaron a la pesca”. Tenemos aquí un caso de cocategoría que complica al alumno al momento de reponer el artículo en español ya que “pescar” y “vivir” pueden ser tanto sustantivos como verbos. Nuevamente un caso de premodificación que implica la definitud del sintagma.

**Desde entonces, vivían de_ pesca.(I3-E1)*

从此，两人开始了钓鱼为生的日子。

“钓鱼” en chino es tanto un verbo como una expresión nominal: pesca o pescar. Es un caracter co-categorico. Literalmente, puso “comenzaron a pescar para vivir”. En chino es usado más como verbo que como sustantivo, y quizás por eso en la traducción no tiene marca alguna y el pronombre fue omitido. Lo correcto habría sido usar el artículo definido femenino singular.

Falsa selección: Contexto genérico

**Había una vez dos personas que se quedaron sin comida y terreno, consiguieron la ayuda de un anciano, quien les dio las herramientas de pescar y una bolsa de pescado fresco. (I1-E1)*

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。

“一套” es un clasificador para objetos que vienen en conjunto, por ejemplo, un juego de té, un juego de muebles, un conjunto de ropa. En este caso, se refiere a un conjunto de aparatos/herramientas para la pesca. El informante debería haber usado o el indefinido o haber omitido directamente el artículo. El sintagma nominal hace referencia a un elemento específico dentro de un grupo genérico y optó por traducir con el definido.

Adición: Categorización errónea de sustantivo genérico contable

**Un día, dos personas que habían perdido sus tierras y alimentos pudieron encontrar una ayuda de un anciano. (I2-E1)*

**Obtenían un ayuda de un viejo. (I11-E1)*

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助

“帮助” (ayuda), está determinado por “de un anciano”, por eso debería llevar el artículo definido “la”. Se trata de un sustantivo genérico no contable. Además, en el segundo caso, tenemos un error de género.

**Un día, hay dos jóvenes se la piden la ayuda a un viejo... (I5-E1)*

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助...

“帮助” (ayuda) está determinada por “一位老人” (de un anciano), ya que esta expresión determina de dónde/de quién viene la ayuda. Es marca de definitud en chino y por eso habrá elegido añadir el artículo definido donde debería haberlo omitido.

Falsa selección SN seguido de cláusula relativa

**Hay otros dos personas que se encontraron en la situación similar que las dos anteriores. (I2-E2)*

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具

“同样” significa “igual” o “del mismo modo”, y se usa en este caso para indicar que dos personas vivieron lo mismo, y quizás al ser una situación conocida, la expresa con esta marca de definitud. Lo correcto hubiera sido o bien traducir: “se encontraron en la misma situación...” o “se encontraron en una situación similar...” Se ve claramente la instancia del error por estar seguido el sintagma por una cláusula relativa.

Falsa selección: Inadecuación lingüística

**Encontran el viejo...(I10-E1)*

找到了一位老人的帮助...

Aquí podría haber dos opciones: o bien “encontraron a un viejo que los ayudó...” o bien “encontraron la ayuda de un viejo, que les dio...”. Debería ser primera mención. “位” es el clasificador educado de “persona”. Podemos usarlo para “persona”, “profesor”, “ingeniero”, etc. No marca definitud, en este caso puede tratarse de un error por inadecuación lingüística.

**Ellos fueron a visitar a el viejo para pedir ayuda. (I9-E1)*

两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助

“一位老人” se refiere a un anciano y expresa indefinitud. Para expresar definitud, en el sentido de que era un anciano conocido, tendría que estar “这” o “那”. Además, recién empieza el cuento y es obvio que acaban de conocer a este anciano, por lo que es evidente que es primera mención. También hay un error de interpretación, ya que el texto no dice que ellos visitarán al anciano, sino simplemente que conocieron un anciano que los ayudó. Esto podría tratarse también de un error de manejo lingüístico del idioma chino.

Omisión: Falsa analogía formal

**La otra persona llevar _ herramientas seguir hambre. (I6-E2)*

另一个人则提着工具继续对我

Al parecer no hay marca de definitud para “工具” (herramientas). Lo correcto hubiera sido: “La persona que llevó las herramientas siguió pasando hambre”, porque ya sabemos a qué herramientas nos referimos. En chino está omitido el clasificador –esto es opcional-, y entonces podría tratarse de una transferencia negativa del idioma chino al español.

Omisión: Falsa analogía semántica

**Una de las personas pidió el equipo y _otra pidió los pescados y después ellos se separaron. (I9-E2)*

一个人要了鱼，另一个人要了工具..

Esta expresión debería expresar definitud porque ya se mencionó a estas dos personas, ya son personajes conocidos del cuento. El error de omisión del pronombre definido “la” podría tratarse de un error de interpretación, si entendió “另一个人” como un tercero.

Adición/omisión: Inadecuación lingüística en frases hechas y otros casos

**Y el otro quien llevo el aparejo de pescar, el camina un paso por un paso a pie dificilmente y con mucha hambre ... (I5-E2)*

另一个人则提着工具继续对我，一步步艰难地向海边走去...

“一步步” es nuestra clásica expresión “paso por/a paso”. En chino, “步” se usa tanto como sustantivo como a manera de clasificador. En este caso significa “de a poco” o “paso por paso”, siempre indicando un progreso lento.

**Ellos también recibieron _ equipo de pesca y la gran bolsa de pescados del viejo.*

(I9-E4)

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。

Hay aquí una marca de definitud porque “老人所给的” determina a “鱼和工具”. O sea, no es unos pescados, unas herramientas, sino que se refiere precisamente a “los pescados y las herramientas que les dio el anciano”. Es sorprendente esta traducción porque hizo una buena elección al poner “la gran bolsa de pescados” y una mala al poner “equipo de pesca” sin el artículo determinado. Podemos decir que es un caso similar anterior.

**Ellos cocinaban _ pescado por día ... (I9-E5)²²*

他俩每次只煮一条鱼...

“一条” es un clasificador para objetos que vienen en tiras, objetos alargados y finos ya sean rectos u ondulados. Por ejemplo, se usa para “pantalón”, “serpiente”, “río”, y en este caso, para “pescado”. “一” indica la cantidad de pescados que cocinaban por día, en este caso, uno por día. La opción correcta hubiera sido añadir el numeral “un”. Puede ser un caso de inadecuación lingüística.

Como puede verse hasta aquí, son múltiples los errores que cometen los alumnos al intentar reponer los artículos en el ejercicio de traducción. Nos interesa

²² Se trata del numeral, pero entendimos que era necesario reflejar este error como parte de la confusión por la presencia de 一, en chino.

ahora centrarnos en los errores relacionados con el artículo indefinido. Para ello, los agruparemos en: errores de omisión indebida, errores de adición indebida, errores de falsa selección del definido por el indefinido.

- **Errores de omisión**

**Ellos también recibieron _ equipo de pesca y la gran bolsa de pescados del viejo.*
(I9-E4)

Queda claro aquí que la posibilidad de omitir el clasificador en chino es lo que lleva al alumno a omitir el artículo indefinido.

- **Errores de adición indebida**

Y el otro quien llevo el aparejo de pescar, el camina un paso por un paso a pie dificilmente y con mucha hambre ...* **(I5-E2)

Como se indicó, en este caso, la adición indebida es producto de la traducción literal de frases hechas.

Otros errores de adición, en cambio, se relacionan con la interferencia de los sintagmas no contables de valor genérico:

Un día, dos personas que habian perdido sus tierras y alimentos pudieron encontrar una ayuda de un anciano.* **(I2-E1)

Obtenían un ayuda de un viejo.* **(I11-E1)

Al observar la adición indebida es esperable que, al traducir, el alumno agregue el artículo indefinido. Según se indicó en el apartado 2.6, el alumno sinohablante trasladará el sentido de indefinitud de su lengua materna e interpretará que debe colocar allí el artículo indefinido.

No obstante, también puede verse un caso de adición errónea del definido en el mismo ejemplo.

Un día, hay dos jovenes se la piden la ayuda a un viejo...* **(I5-E1)

Como se indicó, puede tratarse aquí de un error de adición indebida del definido por la posición de los componentes oracionales, sin embargo, esta alternancia muestra algo que nos interesa resaltar: hay una clara inestabilidad en el sistema

de (in)definitud al momento de recuperar el artículo en la lengua meta y sus causas pueden ser múltiples.

- Errores de falsa selección

Vemos que existen varios ejemplos de falsa selección del definido por el indefinido:

**...y los otros jóvenes tenían el objetivo de largo alcance, se ayudaban a sobrepasar momentos duros de la vida real. (I1-E2)*

**...los otros dos hombres tiene la meta clara y decisiva, se cuidaron mutuamente para frentar la vida. (I3-E2)*

**Los dos despues tuvieron el objetivo a largo plazo, enfrentaron la vida actual a traves de ayuda mutua. (I4-E4)*

Como se expresó, en estos caso, se trata de errores de interferencia del chino mandarín por premodificación del SN. Al igual que sucede en otros ejemplos:

**...entonces tuvieron la satisfaccion transitoria. (I4-E3)*

**unos anos despues, cada uno de ellos tiene su propia casa, hijos y el barco que es construido por ellos si mismo,y viven muy felices con todos los obtienen. (I5-E3)*

También existen errores de falsa selección por contexto genérico. Algunos clasificadores del chino inducen al alumno a utilizar el artículo definido:

**Había una vez dos personas que se quedaron sin comida y terreno, consiguieron la ayuda de un anciano, quien les dio las herramientas de pescar y una bolsa de pescado fresco. (I1-E1)*

La falsa selección del definido en un SN seguido de una cláusula relativa es también un error que se presenta con frecuencia:

**Hay otros dos personas que se encontraron en la situación similar que las dos anteriores. (I2-E2)*

Otros errores de falsa selección se relacionan más bien con errores por inadecuación lingüística, y podrían interpretarse como errores relacionados con el desconocimiento de la propia lengua materna.

**Encontran el viejo...(I10-E1)*

**Ellos fueron a visitar a el viejo para pedir ayuda. (I9-E1)*

Se dijo ya que “一位老人” se refiere a un anciano no mencionado previamente y expresa indefinitud en chino. Para expresar definitud, en el sentido de que era un anciano conocido, tendría que aparecer el uso de clasificadores como “这” o “那”.

Como se expresó, el artículo indefinido no parece una categoría que resulte fácil para el alumno chino de español. Hemos visto que la interferencia del chino puede ser un factor importante para explicar algunos errores, pero no explica necesariamente todas las alternancias que produce el alumno al momento de optar por uno u otro. Por todo lo expuesto hasta aquí, creemos que es posible volver a nuestras primeras predicciones y establecer algunas conclusiones de carácter general.

3.6 Conclusiones del análisis del corpus

Es indiscutible que el artículo tanto definido como indefinido provoca dificultades en los alumnos chinos que aprenden español y que, aún en el nivel B1, los estudiantes tienen serios problemas a la hora de reponerlos. Es posible afirmar que no sólo el artículo definido es una categoría gramatical que el alumno no domina completamente en el nivel mencionado.

Como ha podido verse hasta aquí y considerando ambos ejercicios en su conjunto, nuestras predicciones fueron, en gran medida, acertadas.

Por lo expuesto hasta aquí podemos afirmar, siguiendo nuestros pronósticos:

- 1- Al estudiante le resulta complicado usar una clase de palabra de la que su lengua carece, por lo tanto, existe una tendencia a omitir el artículo.

Aunque la omisión no fue el principal resultado, existió una fuerte tendencia a omitir tanto el artículo definido como el indefinido, inclusive en el ejercicio de

completamiento de campos, algo sorpresivo para el tipo de ejercicio propuesto. En la actividad de traducción, la omisión del artículo tanto del definido como del indefinido fue uno de los errores que se dio con mayor frecuencia. Por todo esto, la primera predicción se cumplió parcialmente. Se ha aclarado que una de las causas puede ser las limitaciones del instrumento de análisis. No obstante, en nuestras muestras, y considerando el tipo de ejercicios planteados, aunque la omisión del artículo no ha ocupado el lugar más significativo, ha arrojado un resultado que marcó una fuerte tendencia.

- 2- Al estudiante se le plantea la difícil tarea de tener que elegir entre el artículo definido y el indefinido y, frente a esto, surgen errores diversos de falsa selección.

Este error ha sido el de mayor presencia en ambos ejercicios. En la alternancia de las elecciones, puede verse la falta de estabilidad en el uso de las normas y valores de los artículos, por lo que no debería descuidarse la enseñanza de las formas, valores y usos ni del artículo definido ni del indefinido; tampoco parece adecuado centrarnos en el artículo definido abandonando el artículo indefinido a la hora de abordarlo, bien sea, en investigaciones vinculadas a la enseñanza de español a sinohablantes como en nuestra propia práctica docente.

- 3- Al estudiante se le plantean problemas a la hora de seleccionar el género y número; el hecho de que la lengua china carece de género gramatical y no se da el fenómeno de concordancia es un factor que impide cualquier tipo de transferencia.

Esta predicción no fue analizada en los datos relevados. Si bien pudo verse esta dificultad en el ejercicio de completamiento de blancos, no fue posible interpretarla en el ejercicio de traducción.

Finalmente, coincidiendo con Shen Jie (2012), creemos que no deberíamos limitarnos a considerar que el artículo definido presenta más dificultades que el indefinido para el estudiante chino de español y que es imprescindible, más bien, centrarnos en la comprensión integral de la función de (in)definitud a la hora de abordar el artículo en español

4. Instituciones estudiadas, Marco de referencia, análisis de cuestionarios-encuestas y análisis de materiales

4.1 Descripción general de las dos instituciones estudiadas: Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda; FOGA (Fundación Ortega y Gasset Argentina)

En este trabajo analizaremos el desempeño de los alumnos de los cursos de idiomas de dos instituciones de Buenos Aires: el Centro de idiomas de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, y la FOGA (Fundación Ortega y Gasset)²³.

La Universidad Tecnológica Nacional - U.T.N. - fue creada el 14 de octubre de 1959 por medio de la ley 14.855, integrando desde ese entonces, el sistema universitario nacional, aunque inicialmente se llamó la Universidad Obrera. La Universidad Tecnológica Nacional - U.T.N. - surge así como Universidad Nacional con la función específica de crear, preservar y transmitir la técnica y la cultura universal en el campo de la tecnología, siendo la única Universidad Nacional del país cuya estructura académica tiene a las ingenierías como objetivo central.

Sus 29 facultades regionales y tres unidades académicas que se ubican en la región noreste: Chaco, Entre Ríos, Santa Fe; noroeste: provincias de La Rioja, Tucumán; Centro: Capital Federal y provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza y Sur: Provincias de Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Esto se traduce en una permanente e íntima vinculación con los sistemas productivos regionales y un fecundo intercambio académico a nivel nacional. Por otra parte, su extensión geográfica se traduce en una capacidad de absorción de alumnado - 70.000 cursantes - que equivale a más del 50 % de todos los estudiantes de Ingeniería del país.

²³ Los datos recabados corresponden a información brindada por los Directores académicos de las instituciones estudiadas y las páginas web de información pública de ambos centros de estudio: www.fra.utn.edu.ar, www.fundacionortegaygasset.org.ar, www.conade.org.ar

El Centro de idiomas de la UTN-FRA, dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, ofrece cursos de idioma regulares, de conversación, capacitaciones empresariales y cursos de idiomas en inglés, portugués, francés, italiano, alemán, chino, y español para extranjeros. Los cursos son dictados por docentes especializados en la enseñanza de idiomas como segundas lenguas y están orientados a desarrollar en los alumnos habilidades de lecto-comprensión, audio-comprensión, conversación y escritura. Además, se realizan salidas educativas y actividades abiertas a la comunidad, como ser, Talleres de Lenguaje de Señas, Talleres de Práctica Profesional, entre otros.

El Centro de idiomas trabaja con libros de texto reconocidos a nivel nacional e internacional, como así también, con material didáctico preparado especialmente por el cuerpo docente.

El idioma inglés ofrece ocho niveles; portugués, cuatro; italiano, cuatro; alemán, cuatro; francés, tres; chino, tres; y español para extranjeros, cuatro. La enseñanza de cada uno de los niveles, a excepción de español, tiene una duración de nueve meses, con cuatro horas semanales, y se lleva adelante a partir de la modalidad pedagógica del tipo aulas-taller, la cual consiste en el desarrollo de clases en donde se fomenta la participación de los alumnos y se busca lograr un uso intensivo de la lengua. Se incorporan al trabajo áulico recursos multimediales.

Según lo que expresa la página oficial de la UTN-FRA, “el gran intercambio educativo, la gran demanda turística, sumado al prestigio y nivel de las universidades argentinas han generado un creciente interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera en todo el mundo. El Centro de Idiomas de la UTN-FRA, dando inmediata respuesta a esta necesidad, ha desarrollado sus cursos de español para extranjeros diseñados para diferentes requerimientos: cursos regulares, intensivos, curso de español con fines específicos”. Cabría mencionar que los cursos regulares son los que mayor volumen de alumnos convocan. Los cursos de español están orientados a diferentes poblaciones: curso de español para orientales, para lusohablantes, para angloparlantes, etc. Además, el Centro de Idiomas posee material propio editado con entrada a través de la variedad de español rioplatense.

Programas que ofrece:

- Programas de español (intensivos y regulares, ambos presenciales). Examen de nivelación.
- Español con fines específicos.
- Diplomatura en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para profesores (de modalidad virtual)
- Clases individuales y grupales en todos los casos.

La UTN-FRA recibe cerca de doscientos estudiantes anuales provenientes de todo el mundo, pero principalmente de China, Brasil, Alemania, Polonia y Estados Unidos. Aunque también han realizado cursos de español en la UTN-FRA alumnos suizos y portugueses.

Para estudiantes de origen asiático los cursos que se ofrecen son regulares.

Conforme a lo establecido en la Resolución de Rectorado N° 857/95, los objetivos del Taller de Idioma Español²⁴ para extranjeros (niveles iniciante, elemental, avanzado y perfeccionamiento) son: lograr que el alumno se comunique en español con fluidez; comprenda e interprete textos, grabaciones y audiovisuales; conozca y comprenda la cultura de los países hispanohablantes; y se exprese por escrito claramente. Según la mencionada resolución el primer curso corresponde a los niveles A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, el nivel elemental corresponde al nivel B1-B2, el nivel avanzado, al C1 y el nivel de perfeccionamiento o superior al C2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. La resolución indica que cada nivel consta de un mínimo de 320 horas reloj.

La Fundación Ortega y Gasset (FOGA) inicia sus actividades en Argentina en 1988, en España surge en 1978 con la desaparición de Franco. Además de la enseñanza de español actúa como centro de estudios, investigación y difusión cultural en disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades, de manera independiente de su centro en Madrid. Dentro de la Fundación se desarrollan proyectos de investigación, cursos de posgrado, seminarios, conferencias y

²⁴ Adenda en anexo.

exposiciones. Según expresa en su página web, “las sucesivas crisis económicas y políticas en Argentina entorpecieron el desarrollo del proyecto cultural, cuya presencia se mantuvo con el esfuerzo de profesores argentinos como Roberto Cortés Conde, Ezequiel de Olaso, Ezequiel Gallo y Marta Campomar, quienes organizaban conferencias y seminarios para lograr sostenerla. Actualmente, continúa con actividades de investigación y gestiona proyectos de preservación del Patrimonio, filosofía, pensamiento hispanista, entre otros”. Se encuentra ubicada en pleno Centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Departamento de español de la FOGA ofrece programas internacionales para universidades extranjeras, cursos de español general y de objetivos específicos, preparación de exámenes DELE y formación de profesores de español.

Otras áreas de trabajo de la Fundación se encuentran abocadas a la investigación, la docencia y la formación de posgrado dentro de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Los programas de español generales que ofrece son:

- Programas internacionales de lengua y cultura.
- Programas de trimestre académico en lengua y cultura, con transferencia de créditos para universidades del exterior.
- Formación de profesores de español como lengua extranjera.
- Programas temáticos de universidades extranjeras en Buenos Aires.
- Clases individuales y grupales de español general y con fines específicos.
- Preparación al DELE.
- Programas a medida.

Todos los cursos mencionados son presenciales. Los cursos regulares para alumnos asiáticos se dictan en diferentes niveles (Inicial, Intermedio e Intermedio Avanzado y Avanzado) cuya duración es de siete/diez semanas cada uno. Los cursos son especialmente diseñados por profesores altamente calificados, para alumnos jóvenes y en grupos reducidos.

Recibe cerca de trescientos cincuenta estudiantes extranjeros anuales y sus principales nacionalidades son: Estados Unidos, Europa y el Sudeste Asiático.

4.2 Breve descripción del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

La presente investigación se realiza en instituciones que han adoptado las pautas del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, aunque con adaptaciones propias al español rioplatense. El MCER es una iniciativa de aprendizaje, enseñanza y evaluación, resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los 41 estados miembros del Consejo de Europa. Dicho Marco de referencia se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

A su vez, el Plan Curricular del Instituto Cervantes²⁵, referente del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas propone seis niveles de aprendizaje caracterizados de la siguiente manera:

- Usuario básico: Nivel A1 y A2.

En el nivel A1, el aprendiz es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer las necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma

²⁵ Hemos dejado de lado todo tipo de apreciación acerca de las diferentes políticas lingüísticas de España y los países hispanohablantes. Nos limitamos aquí a reflejar el Marco que utilizan las instituciones de estudio, más allá de estas cuestiones que afectan, sin dudas, el lugar desde el cual se enseñan y aprenden las lenguas. Para determinar la presencia del artículo indefinido nos hemos basado en la versión impresa del PCIC [Caffarel Serra (2009). Plan Curricular del Instituto Cervantes-Niveles de referencia para el español. España: Edelsa]

elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En el nivel A2, el usuario es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

- Usuario independiente: Nivel B1 y B2.

El usuario con nivel B1 es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

El usuario independiente con nivel B2 es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

- Usuario competente: Nivel C1 y C2.

El usuario con nivel C1 es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

El usuario con el nivel C2 es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Dentro de la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, la sección que comprende, claro, entre otros elementos, al artículo definido e indefinido. Según datos del Instituto Cervantes, el artículo indefinido se haya explicado de la siguiente manera:

Nivel A1:

Forma

- Paradigma regular: *un, una, unos, unas*

Valores / significado

- Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos).

Tengo un libro.

Distribución sintáctica

- Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios
**un Javier, *una España, *unos Correos*
- Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos
**este un amigo, *un otro amigo.*

Nivel A2:

Forma

- “Un” delante de vocal –a tónica.
Un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula

Valores / significado

- Significado básico: indefinición. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos.
¿Me das una hoja?
- Anafórico sin correferencia estricta
 - Relación anafórica de identidad de sentido
Voy a una clase de español y luego a una de francés.
 - Relación anafórica asociativa
En la clase hace frío, una ventana está rota.
 - Posesión inalienable
Me duele un dedo.
- Valor aproximativo
Unos 50 euros.
- Valor sustantivador: Uso básico.
Compra una nueva.

Distribución sintáctica

- Restricciones debidas al tipo de sustantivo.
Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas.
**una madre de Juan.*
- Restricciones por la posición o la función sintáctica.

- Atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo.

Es profesora de español.

- Atributo clasificador

Es un amigo.

- Obligatorio con *hay*.

Nivel B1-B2:

Forma

- Paradigma completo

Valores / significado

- Significado básico: indefinitud. No valor anafórico (referencia disjunta)
Me regaló un disco de ópera, sabiendo que no me gusta la ópera y este año me viene a regalar un disco de ópera.

Distribución sintáctica

- Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización por elisión del nombre)
**un café (=una taza de café)*
- Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con los cuantificadores universales *cada* y *cualquiera*.
**cada un amigo.*

Nivel C1-C2:

Forma

- Paradigma completo

Valores / significado

- Significado: valor enfático, con significado consecutivo
Tiene una cara que es de impresión.

Distribución sintáctica

- Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Compatibilidad con nombres propios.

Un Buñuel solo puede aparecer una vez (valor prototípico o modélico).

Escuchamos a un Carreras pletórico (identificación mediante modificador valorativo)

Tiene un Picasso en su casa (recategorización a nombre común).

Vino un tal José Durán (precedido de *tal*).

- Restricciones debidas a otros componentes del SN

Un encanto de persona (compatibilidad con construcciones de N de SN sin artículo con valor enfático).

- Restricciones por la posición o la función sintáctica.

- Incompatibilidad de sujeto indefinido de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedad.

**Un gato es cruce de siamés y gato común.*

- Dislocación a la izquierda.

Una cámara, mejor que sea digital.

- Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con los cuantificadores universales *cada* y *cualquiera*.

**cada un amigo.*

Parece necesario remarcar que no se triangulará esta información con los programas de las instituciones, sí nos interesa mencionar que en ninguno de ellos puede verse la presencia del artículo indefinido tal como aparece en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En la Resolución de la UTN-FRA²⁶, se incluye, en el nivel iniciante, el artículo como contenido sin distinción del definido o indefinido, a su vez, se mencionan las contracciones del artículo, pero el artículo tanto definido como indefinido no vuelve a aparecer en ningún otro nivel. En ningún caso, se presentan aspectos vinculados a los valores del artículo, el significado, el uso ni la posición sintáctica tal como puede verse que se presenta en el PCI referente del MCER. También queda claro que en la propuesta del MCER los diferentes valores del artículo indefinido se retoman y complejizan a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza. En ninguno de los programas de las

²⁶ Ibídem 12.

instituciones de estudio aparece mencionado el artículo definido e indefinido más allá del primer nivel de enseñanza.

4.3 Análisis de los cuestionarios-encuestas a los docentes de las Instituciones

En lo concerniente a las encuestas administradas a los docentes de las dos instituciones, hemos llevado adelante el análisis sin realizar la distinción entre los profesores que trabajan en uno u otro establecimiento educativo. Es preciso mencionar que nuestro objetivo no es comparar la enseñanza en las dos instituciones, por lo que no lo consideramos pertinente en los límites de esta investigación, además varios docentes encuestados prestan servicio en ambas instituciones y en algunos casos en otras también. Nos proponemos, más bien, tomar al grupo de docentes que enseñan ELE como un todo y obtener así conclusiones sobre el conjunto en su totalidad. Los cuestionarios-encuestas fueron administrados vía correo electrónico para facilitar y agilizar su aplicación. Debido a diversos factores, tales como que el cuestionario no fue completado por todos los docentes que enseñan español como lengua extranjera en las instituciones objeto de estudio, debemos aclarar que si bien los resultados obtenidos pueden interpretarse como “tendencias” - tal como sucede con el análisis de los materiales y los ejercicios realizados por nuestros informantes - dichos resultados no pueden ser generalizados y extendidos como válidos a todos los docentes de ELE en general, ni tampoco a todos los que enseñan español a sinohablantes.

Los docentes debían marcar con una cruz o subrayar aquellos aspectos a los que se hace referencia a continuación y, cabe aclarar que en el cuestionario, se podía marcar uno o más de uno de los aspectos mencionados.

Para las encuestas a los docentes hemos utilizado nuestra propia plantilla de observación. Los descriptores propuestos se centran en cuatro ejes principales:

- Composición de las clases de español (no se considerará ya que las clases son de alumnos chinos exclusivamente, el rango etario y características de los estudiantes se ha mencionado en el análisis del corpus)
- Metodología áulica

- Manuales de enseñanza aprendizaje
- El uso del artículo (en general, el indefinido en particular)

Cabría mencionar que no todos los ítems de los cuestionarios-encuestas han sido cuantificados, nos ha interesado detenernos en aquellos aspectos que pudieran echar luz sobre nuestro tema de estudio y pudieran triangularse con otros datos y otras secciones de nuestra investigación.

Para la valoración general de las encuestas, hemos utilizado los siguientes descriptores:

- Información general de los docentes encuestados
- Análisis descriptivo global de los manuales, estrategias de enseñanza y el artículo indefinido, en particular.

La valoración de los descriptores ofrecerá las siguientes opciones:

- NINGÚN DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS (cuando NO aparece ningún descriptor de esta categoría en los resultados); valor 0 equivalente a NINGUNO.
- LA MENOR CANTIDAD DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS (cuando aparece menos de la mitad de las veces el mismo descriptor); valor 1.
- LA MITAD DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS; valor 2.
- LA MAYOR CANTIDAD DE DOCENTES ENCUESTADOS (cuando aparece en más de la mitad de las veces el mismo descriptor); valor 3.
- LA TOTALIDAD DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS (cuando aparece en todos); valor 4.

Entendemos que estas valoraciones facilitan la cuantificación de los datos contrastados.

A modo de tabla podemos expresar los resultados obtenidos del siguiente modo:

Información general de los docentes:	
Nacionalidad: argentina	

Manuales más utilizados: Por vos, Buenos Aires; Aula del Sur; otros.

Dominio del chino como L2: valor 2

Dominio de inglés como L2: valor 2

Tabla 13. Información general de los docentes encuestados

En esta parte del estudio, no es nuestro objetivo cruzar variables ni realizar un análisis pormenorizado de los datos arrojados por los cuestionarios-encuestas realizados a los docentes, simplemente, nos limitaremos a expresar, en forma gráfica, lo que los profesores han manifestado, a fin de retomarlo al momento de revisar qué sucede con los manuales más utilizados en el aula. A nivel información general, los profesores expresaron que eran todos argentinos y que los libros más utilizados en sus clases con estudiantes asiáticos son el *Por vos, Buenos Aires* y el *Aula del Sur*. La mitad de ellos indica que maneja el chino mandarín con diferentes grados de competencia y hay otro 50% que expresa dominar el inglés, también con distintos grados de proficiencia.

La siguiente tabla muestra de manera resumida los aspectos que hemos considerados más relevantes en cuanto a las estrategias utilizadas en el aula, los manuales de estudio y el abordaje del artículo indefinido en particular.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, MANUALES Y EL ART. INDEFINIDO	VALORES				
	0	1	2	3	4
Dedica toda la clase a una única competencia					
Dedica cerca de la mitad de la clase a la gramática					
Divide la clase para focalizarse en las cuatro competencias					
Realiza ejercicios de selección múltiple					
Realiza ejercicios de completamiento de espacios en blanco					
Realiza ejercicios de unir con flechas					
Realiza composiciones					
Realiza ejercicios de comprensión auditiva					

Realiza juegos	
Realiza ejercicios con fichas pictóricas	
Realiza ejercicios de comprensión lectora	
Está totalmente satisfecho con el manual de estudio	
Suele recurrir a material extra aparte del manual	
Está satisfecho con el tratamiento del artículo en los manuales	
Está satisfecho con la teoría que ofrecen los manuales sobre el artículo	
Está satisfecho con la práctica que ofrecen los manuales sobre el artículo	
Recurre a la comparación del artículo definido con el indefinido	
Recurre a la comparación del artículo indefinido en español con la forma de representarlo en chino	
Sus alumnos presentan dificultades en el uso del indefinido	
El error más común es la omisión del artículo	
El error más común es la falsa selección del artículo	

Tabla 14. Resultados cuestionarios-encuestas a docentes.

La primera conclusión a la que podemos llegar es que para los docentes de ELE la enseñanza del artículo indefinido, aun no revistiendo el mismo grado de dificultad que el definido, representa una problemática que hay que abordar en el aula de ELE con sinohablantes.

En líneas generales y, en cuanto a la metodología de enseñanza en la clase de español con sinohablantes podemos afirmar que la mayor parte de los encuestados realizan diferentes tipos de ejercicios en el aula tanto sea para la enseñanza del artículo definido e indefinido como para otros contenidos y que, el completamiento de blancos, uno de los ejercicios propuestos para recabar información en nuestra investigación, es un tipo de actividad a la que nuestros alumnos están expuestos en sus clases de ELE. Cabría destacar aquí que la mayoría de los docentes encuestados dedica cerca de la mitad de su clase a la enseñanza de la gramática, solo uno de ellos señaló que dedica menos de la mitad de su clase y otro profesor indicó que dedica más de la mitad de su clase a la enseñanza de la gramática. No es intención establecer una valoración acerca

de esta práctica áulica, solo nos interesa destacar el lugar que tiene la gramática en las clases de ELE, al menos, para sinohablantes y que, a la hora de abordar cualquier contenido, más allá del artículo indefinido que es donde está centrada nuestra atención, la gramática tiene un lugar destacado. Es tal vez necesario realizar aquí una salvedad con respecto a las cuestiones metodológicas que, si bien no son motivo de abordaje de la presente investigación, no dejan de verse involucradas y creemos importante mencionar. Según Sanchez Griñán (2008), es una ardua y compleja tarea la que representa para el niño chino adquirir la lecto escritura de su lengua materna, la repetición, la memorización y el modelo conductista, en general, parecen ser el modo más generalizado utilizado en China para la enseñanza de la lengua materna y de segundas lenguas. No resulta extraño que la traducción, el pedido por parte del alumno chino de más contenidos gramaticales y mayor trabajo de escritura que oralidad sean un denominador común en nuestras clases de español con sinohablantes. Coincidiendo con el autor en lo concerniente a la enseñanza del español a la población asiática, el impacto para el estudiante chino de español en inmersión no es solo lingüístico-cultural también es metodológico. La adaptación del método comunicativo o postcomunicativo en nuestras clases de ELE con sinohablantes parece ser un desafío que esperamos futuras investigaciones puedan desarrollar.

Sobre el uso de los manuales, el valor 0 indica que ningún docente está totalmente satisfecho con el manual que utiliza y que todos utilizan material adicional en sus clases. Puede verse que esta insatisfacción tampoco se limita al artículo indefinido, aunque en lo concerniente al tratamiento del artículo indefinido puntualmente, el valor 3 expresa que la mayor parte de los docentes considera que no es adecuado su tratamiento y que no están satisfechos ni con el abordaje teórico ni con la práctica que aparece en ellos.

Por lo que aparece reflejado en la tabla 14, es posible inferir que para el 50% (valor 2) de los docentes encuestados el artículo indefinido representa una dificultad entre sus aprendientes chinos de español por lo que y, a la luz de la experiencia docente, no solo el artículo definido es complejo para el estudiante asiático de español. Resulta llamativo que, según lo relevado, el 100% de los

docentes debe recurrir a la comparación del artículo definido con el indefinido en su práctica áulica y que en ninguno de los manuales de estudio utilizados aparece este tipo de tratamiento. En la próxima sección abordaremos de qué modo se presenta el artículo indefinido en los mencionados manuales y qué presencia tiene la forma, significado y uso del artículo indefinido.

Queda claro, por su parte, que todos los docentes recurren a la comparación entre el artículo definido y el indefinido para abordarlo. Resulta interesante mencionar que la menor cantidad de docentes recurre a la comparación del artículo indefinido con las formas de representación del chino mandarín, esto podría interpretarse como una tendencia metodológica porque, aunque la mitad de los docentes encuestados manifiesta dominar el chino mandarín, la mayoría prefiere no recurrir a esta estrategia en sus clases. A esta altura, parece necesario insistir, como pudo expresarse en la primera parte de la presente investigación, en que existe una significativa distancia lingüística entre el chino mandarín y el español. De este modo, podría tener sus riesgos y consecuencias indeseadas intentar establecer comparaciones “a priori” entre una y otra lengua.

Retomando los datos relevados, para la mayor cantidad de docentes encuestados la estrategia más comúnmente usada por el alumno a la hora de colocar el artículo indefinido es la omisión y la falsa selección. Es posible ver en este sentido que, tal como aparece expresado en nuestra investigación, existe una coincidencia entre la literatura existente como se ha presentado en la primera parte de la investigación, los resultados arrojados por el análisis de nuestras muestras, y los datos resultantes de nuestra encuesta a docentes. Asimismo y en coincidencia con Cortéz Moreno (2009: 3), “es plenamente recomendable que el profesor de ELE con alumnos sinohablantes conozca las características principales de la lengua china, para poder comprender mejor la situación de partida de sus alumnos y el camino que deben recorrer (etapas de interlengua) hasta la lengua meta: el español. Consideramos que para nuestra labor docente no es imprescindible aprender su lengua, pero sí de suma utilidad informarnos sobre ella”.

Para concluir con esta sección de nuestro análisis, una vez más queremos expresar que no es posible universalizar el tratamiento de los resultados de los cuestionarios-encuesta a docentes por varios motivos, uno de ellos, las limitaciones propias del instrumento de análisis y otra que no fue administrada al 100 por ciento de los docentes que trabajan en dichas instituciones, mucho menos de todos los docentes que enseñan español a estudiantes que tienen el chino como lengua materna. No obstante, la consideramos una fuente valiosa que nos aporta datos de interés que son pasibles de ser triangulados con otros datos relevados y con otras fuentes.

4.4 Análisis de los materiales de enseñanza

Esta sección está dedicada a exponer los resultados del análisis que realizamos, para ello se han considerado algunos lineamientos expuestos por Ramos (2009):

- Este estudio es descriptivo, ya que ha sido realizado para mostrar cómo se presenta y practica el artículo indefinido en español.
- El punto de vista del análisis es interno, ya que no se pretende evaluar la congruencia del material con el programa ni con el contexto. Nos propusimos examinar cómo se introduce el artículo indefinido en los manuales y cómo se presentan.
- Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el análisis son principalmente tablas de registro, esencialmente de Word, con preguntas orientadoras para facilitar y guiar la búsqueda.
- La finalidad del análisis es contribuir a generar conocimiento en el campo de la enseñanza de ELE. No es nuestro propósito analizar el valor ni la utilidad de estos materiales.
- Como se ha indicado, los elementos analizados son los artículos indefinidos y su presentación, es decir, qué estructuras son incluidas y si se hace hincapié en la forma lingüística únicamente o si también se incorporan sus significados y usos.

Sobre la forma, significados y usos nos explayaremos a continuación.

4.4.1 Forma, significado y uso

Desde el propio Marco Europeo de Referencia el tratamiento del artículo indefinido aparece en tres aspectos: forma, valor/uso y posición sintáctica. Para nuestro análisis nos centraremos en las tres dimensiones del lenguaje que propone Larsen-Freeman (2003) aunque, sin limitarnos a este abordaje. Entendemos que combinar este enfoque con nuestras propias grillas de análisis puede enriquecer el análisis del artículo indefinido en los manuales de estudios que nos proponemos abordar.

Según Larsen-Freeman (2003) existen tres dimensiones del lenguaje en la comunicación: la forma, el significado y el uso. La forma se refiere a las unidades que se pueden ver u oír (los sonidos, los símbolos escritos, los morfemas y las estructuras sintácticas). El significado es la denotación básica de una unidad descontextualizada, aquella definición que encontraríamos si consultáramos un diccionario (aunque la semántica también se ocupa de estudiar el potencial de significado, ya que el significado de una palabra o frase en un cierto contexto puede llegar a ser bastante diferente de la definición de diccionario). Por último, el uso se relaciona con lo que los usuarios de la lengua quieren significar al comunicarse (las funciones sociales como invitar, prometer, disculparse, etc.). Para poder emplear las diversas estructuras gramaticales correctamente no es suficiente conocer su forma, sino que es también esencial usarlas con el significado pretendido y de manera apropiada según el contexto comunicativo. Las investigaciones de Larsen-Freeman sobre este tema nos resultan de utilidad al desarrollar y ejemplificar estas nociones tan importantes para nuestro estudio y, en nuestra investigación, estas dimensiones serán tenidas en cuenta cada vez que se haga referencia a la forma con la que se utiliza el artículo indefinido, a lo que las mismas significan y al uso pragmático de ellas. Estas tres dimensiones del lenguaje y de las unidades lingüísticas responden a las siguientes preguntas: ¿cómo es?, ¿qué significa? y ¿cuándo y para qué se usa?

Sus investigaciones expresan que en este modelo gramatical tridimensional, cada dimensión se aprende de una manera distinta y, por lo tanto, deben ser enseñadas de forma diferenciada. Cuando se trata de la forma, los alumnos necesitan estar expuestos a muchos ejemplos y ejercicios de práctica para que puedan adquirirla. Sin embargo, aprender el uso requiere desarrollar sensibilidad al contexto; por lo tanto, los juegos de roles son ideales para trabajar con lo pragmático debido a que las variables se pueden modificar y así ayudar a los alumnos a ver y practicar cómo el contexto afecta la elección de la forma. Por otro lado, este sistema es holístico en el sentido de que las partes de este sistema dinámico interactúan y en el caso de que una determinada forma se modifique, se modificará también la dimensión del significado o del uso, o viceversa, si el significado o el uso cambian, esto repercutirá en la forma elegida.

Como profesores de una lengua, debemos ser responsables a la hora de elegir lo que presentamos a los estudiantes. Es imposible presentar todo, ya sea por razones de tiempo o de necesidades específicas de nuestros alumnos o, simplemente, porque la lengua está en constante cambio. Larsen-Freeman (2003) propone seguir el “principio del desafío”, el cual consiste en concentrarnos en aquella dimensión del lenguaje que suponga un mayor desafío para los aprendices. En cada unidad lingüística, las tres dimensiones del lenguaje están presentes y no se puede separar la forma del significado ni del uso; sin embargo, podemos anticiparnos y estimar cuál dimensión es probable que genere un mayor esfuerzo de comprensión o adquisición y centrar su atención en tal dimensión

Usar el artículo indefinido apropiadamente presenta un gran desafío comparable al artículo definido. A su vez, entendemos que no es la forma la que causa mayor problema sino conocer lo que cada unidad lingüística puede llegar a presentar, para saber cómo tenemos que proceder y cómo enfocarnos

Analizaremos dos manuales: *Aula del Sur 1* de Editorial Difusión y el manual de estudio de español rioplatense del Centro de Idiomas de la UTN-FRA, *Por vos, Buenos Aires 1*.

Según lo arrojado por las encuestas realizada a los docentes los manuales más usados por los docentes de las instituciones mencionadas pueden verse expresados en la siguiente tabla:

MANUAL	NÚMERO DE DOCENTES QUE LO UTILIZAN
Por vos, Buenos Aires	7
Aula del Sur	6
Gente	2 ²⁷
Socios	2
Voces del Sur	2
Abanico	2
Rápido, rápido	1
Pasaporte	1
USO	1
Prisma	1
Español por imágenes	1
Aula intercontinental	1
Otros	2

Tabla 15 .Manuales más utilizados en la clase de español

A partir de estos datos, es posible afirmar que los manuales más utilizados en las instituciones de enseñanza ELSE con las que hemos trabajado son: *Aula del Sur* de Editorial difusión y *Por vos, Buenos Aires* de edición propia de la UTN-FRA. Nos proponemos mostrar entonces en ellos:

- Presencia/ ausencia del artículo indefinido.
- Tratamiento que recibe el artículo indefinido en dichos manuales.

Las aproximaciones a los fenómenos de adquisición de LE/L2 se dividen en aquellas que parten de una teoría para tratar de comprobar su validez y las que deducen unas conclusiones teóricas en la investigación empírica. En este trabajo

²⁷ Un docente indicó que lo utilizaba antes por lo que fue desestimado y otro que solo lo utilizaba para trabajar un contenido puntualmente: redes conceptuales, pero por tratarse de un manual usado en la clase y dado que nuestra investigación no pretende medir la frecuencia de uso, fue incluido en el relevamiento.

hemos optado por las primeras que suelen ser colecciones de información empírica que siguen un esquema que podemos denominar *cuantitativo*, con una clara voluntad de controlar y contar los datos, según indica Grotjahn (1987:56-58). De este modo, a partir del estudio de los dos manuales mencionados, recopilamos datos, los analizamos y extraemos las conclusiones oportunas.

Como hemos mencionado, los manuales utilizados son instrumentos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes siempre recurren a ellos y es un instrumento fundamental y de los más directos para ayudar a los alumnos a interiorizar los recursos lingüísticos necesarios para la comunicación en español.

Hemos utilizado una plantilla de análisis como técnica para la recogida de datos. Nuestro esquema se basará en un análisis descriptivo e introspectivo.

En lo concerniente a las técnicas de trabajo, para la recogida de datos hemos utilizado una plantilla de Word 2007. Por medio de ella, obtenemos datos que analizamos, interpretamos y contrastamos. La elección de esta técnica viene justificada por la necesidad de recoger la forma en la que los manuales más utilizados por los docentes en las instituciones mencionadas realizan el tratamiento del artículo indefinido. A través de los datos obtenidos de la observación y con los comentarios que iremos realizando sobre el contenido de las actividades propuestas, podremos concluir cuál es el tratamiento que se realiza del tema en cuestión y esperamos que los resultados que emanen de este análisis sirvan de punto de partida para posteriores propuestas pedagógicas, pues, si bien no es objetivo de nuestra investigación, entendemos ha de ser un incentivo para futuras investigaciones. Asimismo, pretendemos que nuevos investigadores de otros países y particularmente de Argentina puedan retomar esta temática en ulteriores investigaciones contribuyendo así a fidelizar y validar el desarrollo de la práctica investigativa en la enseñanza del artículo indefinido en estudiantes de español con chino mandarín como lengua materna.

Consideramos que, aunque la muestra analizada sea de dos manuales, es suficientemente representativa por el grado de recurrencia con que la utilizan los docentes de español de las instituciones estudiadas. De cualquier modo, somos

conscientes de la dificultad de constatar diferentes variables debido al carácter interpretativo de las mismas. Esto obliga a tomar algunos datos y análisis con cautela y a tener en consideración que este estudio solo representa una muestra específica de la gran variedad de materiales que se utilizan en la enseñanza de ELE y de la escasez de material que existe producido por y para Argentina en este campo.

Parece necesario aclarar que, según Antonio Alvarez Baz (2012: 331) en los años 80 hubo una notoria producción y edición de materiales de español LE/L2, en España. Esta realidad difiere significativamente de lo que sucede en Argentina.

A su vez, es preciso tener presente que el análisis se encuentra delimitado por los contenidos que aparecen en el inventarios utilizado para la elaboración de la plantilla de observación.

Antes de pasar a aplicar la plantilla de análisis a los manuales seleccionados creemos necesario mostrar la información que las editoriales presentan sobre cada manual. Para reflejar estas declaraciones iniciales nos vamos a valer de la primera parte de la plantilla: *información general de los manuales analizados* (o descripción general) a la que hemos añadido un apartado que denominamos *comentarios* en donde figura la información que provee la editorial de cada uno de los manuales.

Manual 1

TÍTULO: Aula del sur 1

AUTORES: Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Carina Kosel, Carmen Soriano, Bibiana Tonnelier.

EDITORIAL: Voces del sur

AÑO: 2009

NIVEL: 1

CANTIDAD DE UNIDADES: 10

CANTIDAD DE PÁGINAS: 152

COMENTARIOS: *Aula del Sur 1* es una adaptación del exitoso método de español *Aula*

Internacional que busca dar respuesta a las necesidades específicas de quienes estudian español en el cono Sur. El voseo, el tuteo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan tanto en el libro como en el audio que lo acompaña.

Aula del sur adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Aula del sur constituye un material didáctico completo y coherente que, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, logra integrar con éxito la práctica de las habilidades comunicativas, la reflexión gramatical, la competencia pragmática y el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística del mundo hispanohablante.

Aula del sur incluye el audio por descarga y, además, ofrece en un mismo volumen:

- El libro del alumno,
- El cuaderno de ejercicios,
- Un extenso resumen gramatical,
- Una completa tabla de verbos regulares e irregulares.
- Un anexo con información cultural sobre los países de habla hispana en general y de Argentina en particular y
- Una autoevaluación.

COMPONENTES DE CADA NIVEL: libro del alumno (incluye audio) y libro del profesor.

Ficha técnica Manual 1.

Manual 2

TÍTULO: Por vos, Buenos Aires

AUTORES: Prof. Marcelo Amén, Prof. Mabel Giraldo, Prof. Andrea Hidalgo.

EDITORIAL: Teckne / M.A.S. Producciones Gráficas.

AÑO: 2008

CANTIDAD DE UNIDADES: 10

CANTIDAD DE PÁGINAS: 159

NIVEL: 1

COMENTARIOS: *Por vos, Buenos Aires* es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en la comunicación y en el uso del discurso en contexto. Sin embargo, entendiendo la complejidad de adquirir una segunda lengua y, en particular una lengua de la riqueza de nuestro español rioplatense, nos proponemos ofrecerles un método comunicativo que sume diferentes abordajes, incluyendo el análisis estructural, sin limitarse a él. *Por vos, Buenos Aires* es un método probado que puede definirse como flexible y, a la vez, sistemático, en el que se pone de manifiesto la experiencia y la trayectoria de nuestros laboratorios de idiomas dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la UTN-FRA, que han servido de soporte y respaldo al abordaje de la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Este método está compuesto por cuatro niveles que contienen: libro del alumno/a, cuaderno de ejercicios, material de audio, libro del profesor.

Ficha técnica Manual 2.

Para el análisis de los manuales proponemos la utilización de otra ficha que intenta resumir algunos aspectos que consideramos relevantes para la contextualización y abordaje del artículo:

- Lenguaje general del manual
- Los objetivos en relación al artículo indefinido
- El artículo indefinido como contenido
- Estudio comparativo del artículo indefinido con el definido
- Tratamiento general, aparición gramatical
- Ejemplos del artículo indefinido
- Práctica

De manera general, se mostrará la presencia/ausencia del artículo indefinido. Se analizará luego la forma, significado y uso del artículo indefinido en los manuales presentados.

“AULA DEL SUR”: ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTROSPECTIVO

Lenguaje general del manual de estudio.	A lo largo del manual de estudios y del libro de ejercitación se utiliza el español
---	---

	rioplatense. El manual de estudios y el libro de ejercitación están íntegramente en español.
El artículo indefinido incorporado a los objetivos del manual.	El artículo indefinido no está incorporado como temática de estudio o como problemática puntual en los objetivos del manual. El manual presenta una sección al comienzo llamada “Cómo es Aula del Sur”, que incorpora las diferentes secciones del manual y objetivos generales que no responden a este contenido gramatical particular.
El artículo indefinido como contenido.	El artículo indefinido no fue identificado como contenido. Sí se observa, en la descripción de contenidos de la unidad 2, el artículo definido.
Estudio comparativo del artículo indefinido en contraposición con el definido.	No se observa un estudio comparativo de los dos artículos. En el capítulo 2 (“Quiero aprender español”), página 21, hay un apartado para el estudio exclusivo del artículo definido en singular y plural. Muestra una explicación breve y algunos ejemplos. El manual retoma la temática del artículo en la sección “Más gramática” en páginas 126/127, donde figuran explicaciones gramaticales generales de ambos artículos, aunque sin un estudio comparativo.
El tratamiento del artículo indefinido y	La explicación gramatical del artículo

su explicación gramatical.	indefinido se observa en página 126, en un apartado puntual. Hay una breve explicación seguida de ejemplos de cómo debe usarse este artículo y cómo no debe usarse. Se mencionan diferentes significados del artículo indefinido en una sección que ocupa aproximadamente media página.
El tratamiento del artículo indefinido y su explicación mediante ejemplos.	En la página 126 de la sección “Más gramática” se observa la explicación del artículo indefinido mediante ejemplos.
La práctica del artículo indefinido.	En la sección “Más ejercicios”, “El barrio ideal”, página 113 del libro de ejercitaciones, se observa un ejercicio de opciones múltiples donde el alumno debe elegir completar los espacios en blanco con las palabras “uno”, “un”, “algún”, etc. o bien, con la omisión del artículo.

Ficha descriptiva manual 1

4.4.2 Tratamiento del artículo indefinido

FORMA:

Se menciona tanto al artículo indefinido como indeterminado y al definido como determinado. Se presenta al indefinido como *un, una, unos, unas*, y al definido como *el, la, los, las*. No se especifica el lugar que ocupan en la oración, en un sintagma nominal (por ejemplo, el artículo antecede inmediatamente al nombre).

Sí se evidencia su forma a través de ejemplos como *Luis es **un** amigo de mi hermano*. Allí se ve que el artículo antecede directamente al nombre, aunque esto no está soportado por una explicación teórica/gramatical. No se menciona cuáles de sus formas corresponden al masculino, cuáles al femenino, y cuáles al plural o al singular. La categoría de género y número está en un apartado anterior al del artículo, pero ambos apartados no se encuentran evidentemente relacionados.

SIGNIFICADO:

En este manual, el apartado específico al artículo, ya sea definido o indefinido, intenta brevemente explicitar sus diferentes valores mediante teoría y ejemplos, y mediante ejemplos de cómo no se debe usar. Veamos estos casos del artículo indefinido:

- Los artículos indeterminados se usan para mencionar algo por primera vez, cuando no sabemos si existe, o para referirnos a un ejemplar de una categoría. Ej.: *Trabajan en una fábrica de zapatos*.
- No usamos los artículos indeterminados para informar sobre la profesión de alguien.
Ej.: *Soy estudiante./*Soy un estudiante*²⁸.
- Sí los usamos cuando identificamos a alguien por su profesión o cuando lo valoramos.
Ej.: *¿Quién es Carlos Fuentes? Es un escritor mexicano*.

USO:

²⁸ Puede verse aquí el modo incompleto en el que aparece presentada la información sobre los diferentes valores que puede adquirir el artículo indefinido. Tal como se ha indicado en la Primera parte de la investigación, según Bosque (2009), ha quedado expresado también que los grupos nominales indefinidos pueden concurrir como atributos sin recibir interpretación enfática. Su carácter predominantemente cualitativo los hace poco adecuados en estos casos para identificar individuos, pero puede modificar su significado si se incluye algún modificador que añada rasgos a la descripción. Se dice, por tanto, *Luis es un bonaerense que conocí el año pasado*, pero no **Luis es un bonaerense*. En la misma línea, indica que en casos como *Pablo es un profesor de Madrid* se identifica a Pablo; con *Es profesor de matemáticas* es incluido en una clase, y con *Es un excelente profesor* se hace un juicio valorativo sobre él. Otro valor es el partitivo, los grupos nominales indefinidos pueden también encabezar construcciones partitivas, por ejemplo, *Un estudiante de los matriculados en el curso*.

No se especifica los diferentes usos en contexto ni de acuerdo a funciones que se pueden expresar pragmáticamente a través de la definición/ indefinición.

POR VOS, BUENOS AIRES: ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTROSPECTIVO

Lenguaje general del manual de estudio.	Tanto el libro del alumno como el cuaderno de ejercicios están íntegramente en español rioplatense. Hay al final una sección de gramática comparada en seis idiomas, entre ellas el chino mandarín.
El artículo indefinido incorporado a los objetivos del manual.	El libro no cuenta con una sección de “Objetivos”.
El artículo indefinido como contenido.	El artículo indefinido figura entre los contenidos del manual en el índice gramatical.
Estudio comparativo del artículo indefinido en contraposición con el definido.	No existe un estudio comparativo de ambos artículos.
El tratamiento del artículo indefinido y su explicación gramatical.	En la sección de gramática, página 119, el artículo indefinido es mencionado pero no explicado. El término “artículo indefinido” es utilizado indistintamente con el término “adjetivo”. La mención consiste en las formas de uso de “uno, una, unos, unas” haciendo una comparación con locuciones de habla inglesa. La sección dedicada al estudio específico del artículo indefinido ocupa aproximadamente un cuarto de página.

El tratamiento del artículo indefinido y su explicación mediante ejemplos.	La sección de “artículos indefinidos” no incluye ejemplos.
La práctica del artículo indefinido.	No se observan ejercicios abocados a la práctica del artículo indefinido. Sólo aparece la práctica del definido en un ejercicio de completar con “el” o “la” del cuaderno de ejercicios (p.8)

Ficha descriptiva manual 2.

4.4.3 Tratamiento del artículo

FORMA:

Se menciona brevemente que el artículo “el” corresponde al masculino singular, “la” al femenino singular, “los” al masculino plural y “las” al femenino plural. Para los artículos definidos, el texto de estudio ofrece un cuadro donde figura la conformación de masculinos y femeninos, plurales y singulares. No ofrece dicho cuadro para los artículos indefinidos, ni tampoco se menciona diferenciación alguna en la forma de los artículos indefinidos.

SIGNIFICADO:

El texto de estudio ofrece una breve explicación en cuanto a algunos de los valores del artículo definido: “El artículo (por el definido) se usa ante las palabras *señor, señora, señorita*, excepto cuando están en vocativo, cuando se nombra a la persona a quien se habla. Por ejemplo, *Vinieron el señor, la señora y la señorita Rodríguez*. En vocativo: *Perdón, señora Rodríguez*”.

Asimismo, indica que los nombres de días de la semana llevan artículo: *Llegaré el jueves*. También se explica que va con el artículo la indicación de cualidades regida por el verbo **tener**. Por ejemplo: *La chica tiene el pelo castaño*. No se observan explicaciones de uso del artículo indefinido.

USO:

No se especifica los diferentes usos en contexto ni de acuerdo a funciones que se pueden expresar pragmáticamente a través de la definición/ indefinición.

Considerando las diferentes formas del artículo indefinido que se mencionan en el MCER en el nivel A1-A2 podemos expresar:

Forma	<i>Aula del Sur 1</i>	<i>Por vos, Buenos Aires 1</i>
Paradigma regular	SÍ	SÍ
<i>Un</i> delante de vocal –a tónica	NO	NO

Tabla 16. Formas del artículo indefinido en manuales de estudio

Sobre los diferentes valores/significados que se han propuesto en la presente investigación y siguiendo los lineamientos de Ignacio Bosque (2009) es posible resumir:

Valor/significado	<i>Aula del Sur 1</i>	<i>Por vos, Buenos Aires 1</i>
Primera mención	SÍ	NO
Anáfora Asociativa	NO	NO
Usos evaluativos y enfáticos	SÍ (algunos usos)	NO

Tabla 17. Valor y significado del art. Indefinido en los manuales de estudio.

Se ha expresado ya que en ninguno de los manuales pudo detectarse la presencia del uso contextual del artículo indefinido, los ejemplos que aparecen solo buscan clarificar el significado o valor expuesto, sin mención a la función o tácticas y estrategias pragmáticas a las que el artículo indefinido puede remitir²⁹.

Antes de establecer conclusiones generales, nos parece necesario comparar el modo en el que presentan la información ambos manuales. En primer lugar, la estructura de los manuales es muy diferente así como el modo de presentar los contenidos. Como puede verse en la ficha 1, el artículo indefinido no aparece mencionado entre los objetivos de *Aula del Sur* y, en el caso del *Por vos, Buenos*

²⁹ El PCIC (2009) establece que las funciones que pueden expresarse a través de la indefinición son diversas, se relacionan con diferentes recursos de la lengua y dan cuenta no solo de los procesos de interacción comunicativos sino que permiten identificar tanto la información propiamente dicha como la intención y las actitudes con las que el hablante transmite la información: dar/pedir información conocida o desconocida (...es una actriz que nació...), valorar (...tiene–una-buena/mala idea), expresar habilidad (...soy un/a genio/a...), entre otras. No se trata de establecer aquí una clasificación de las diferentes y variadas formas que puede adquirir el artículo indefinido, se trata, por absoluta omisión, de marcar la inexistencia de funciones y estrategias pragmáticas en los manuales de estudio.

Aires ni siquiera hay sección de objetivos. El artículo definido tiene más presencia que el indefinido en los dos manuales y el tratamiento de las dos categorías aparece básicamente en la sección gramatical, en el caso del *Por vos, Buenos Aires* no aparece ningún ejemplo. En *Aula del Sur* la práctica del artículo indefinido se observa en la sección de “Más ejercicios”, representada en una actividad de opción múltiple en donde el alumno puede completar los espacios en blanco. En ningún caso se profundiza en los diferentes valores del artículo indefinido. En el *Por vos, Buenos Aires*, no existe una sección similar ya que, como se expresó, tiene cuaderno de ejercicios por lo que no forma parte del cuerpo principal del manual. Sin embargo, en el cuaderno de ejercicios solo aparece un ejercicio relacionado con el artículo definido, ninguno con el indefinido. Se trata de una actividad de completamiento de blancos que ofrece llenar los espacios libres con “el” o “la” (p.8).

El artículo definido e indefinido tiene lugar en la sección de Gramática, páginas 118 y 119. Si bien constan de explicaciones y ejemplos, gana mucho más protagonismo el punto gramatical concerniente al artículo definido. A su vez, el manual carece de los diferentes valores del artículo, los aspectos pragmáticos no tienen ningún tipo de presencia en el manual.

En la gramática comparada que aparece al final del *Por vos, Buenos Aires*, no se presenta ninguna comparación del artículo indefinido del español con el chino mandarín como en otras categorías, entendemos que más allá de cualquier valoración sobre la funcionalidad de esta sección del manual, a la luz de la teoría presentada en la primera parte de la presente investigación y de los resultados de las muestras analizadas, resultaría absolutamente riesgoso cualquier tipo de comparación simplificada entre ambas lenguas.

Es posible observar también una falta de congruencia en el modo de mencionar al artículo indefinido ya que es nombrado indistintamente como “artículo” tanto como “adjetivo”. Nuevamente, como hemos indicado en la primera parte de este estudio, las cuestiones vinculadas con los abordajes lingüísticos no deben trasladarse al ámbito de enseñanza. Coincidimos, en este punto, con Prado Ibán (1999: 675) cuando apunta que “Tampoco el alumno de ELE necesita saber si el

artículo pertenece formal y funcionalmente a la categoría de los determinantes o si es un morfema nominal. Ahora bien, sí debe conocer que los artículos conllevan el valor semántico de “definición/ indefinición”. No obstante, entendemos que la congruencia en su presentación es fundamental para que el alumno pueda adquirir las diferentes categorías a las que ha de enfrentarse para apropiarse del sistema de la lengua española.

En lo concerniente a las propuestas metodológicas, no nos proponemos en esta investigación establecer relaciones entre lo que indican los manuales y el enfoque que llevan adelante, aunque a simple vista y en lo referido a los resultados arrojados por el tratamiento del artículo indefinido es posible inferir que no parecerían ser del todo consecuentes. La presentación de *Aula del Sur* expresa que el mismo manual presenta “un extenso resumen gramatical” que no puede verse reflejado en el tratamiento del artículo indefinido y, por su parte, el *Por vos, Buenos Aires* aduce responder a un enfoque comunicativo, pero los aspectos gramaticales (aun sin aparecer de manera completa) tienen una fuerte presencia en el manual.

A esta altura, y establecidas estas cuestiones generales, parece pertinente mencionar algunas conclusiones centrándonos en la información presentada:

- a- Existe una marcada falta de atención a la enseñanza de los artículos indefinidos. En el cuaderno de ejercicio de uno de ellos ni siquiera aparece en su primer valor.
- b- Hay una falta de profundización en ambos manuales que no debería desatenderse en relación con los resultados de las producciones de los alumnos.
- c- En ambos manuales se dedica mayor atención a la forma del artículo y se dedica menor importancia a su significado y uso.
- d- Se adopta un punto de vista de la gramática tradicional a la hora de presentar los artículos (en el caso que se presentan). Las definiciones concisas de los artículos basadas en la gramática tradicional pueden inducir a cierta confusión a la hora de producirlos. No aparecen ejercicios que presenten al artículo indefinido condicionado por factores oracionales y

pragmáticos, por lo que entendemos, se desestima una presentación fundamental del uso de los artículos según esos factores.

- e- Hay una clara falta de reflexión sobre la oposición entre las dos clases de artículos. Se observa, inclusive, una falta de claridad en la explicación del uso del artículo indefinido y una falta total de comparación entre los artículos y otros determinantes con respecto a los valores existentes en distintos contextos.
- f- Hay pocos ejemplos, pocos ejercicios y pocas posibilidades de explorarlos. Presentan una forma muy abreviada y sin contextualización.
- g- No hay sistematicidad en el tratamiento del artículo indefinido, su tratamiento aparece en forma aislada y escueta, además de que es evidente que se presta mayor atención al artículo definido que al indefinido.

Centrándonos en el tratamiento de forma, significado y uso es posible visualizar que:

- a- La categoría de género y número³⁰ está separada de la explicación del artículo definido e indefinido. No se menciona cuál de las formas que aparecen corresponden al masculino, al femenino, al singular y al plural; no se menciona diferenciación alguna para el artículo indefinido.
- b- Sobre los diferentes significados y valores correspondientes al artículo indefinido, en uno de los casos, aparecen sesgados e incompletos y en otro, no aparecen. Los diferentes valores mencionados por Bosque (2009) en cuanto a anáfora asociativa (sea de metonimia, de cuasisinonimia o valor partitivo), los usos evaluativos y enfáticos no aparecen desarrollados. A su vez, los ejemplos de casos en los que no se admite el indefinido son incompletos o inexistentes.
- c- Las diferentes funciones en contexto así como las estrategias pragmáticas que pueden expresarse con el indefinido no aparecen representadas en ninguno de los manuales.

³⁰ Hemos expresado que las categorías de género y número no han sido abordadas en la presente investigación, pero queda claro que no pueden desatenderse a la hora de ser abordados en las clases de ELE.

4.5 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales

Luego de los comentarios generales realizados sobre el artículo indefinido, creemos que es necesario volver a lo que se ha mencionado al principio. Hemos intentando indagar si, en realidad, los manuales analizados como instrumento permanente para el aprendizaje del artículo indefinido pueden formar parte de las causas que inciden en algunos errores mencionados en el apartado anterior. El análisis de los errores producidos por los alumnos nos ha indicado, en orden de mayor a menor recurrencia, que la falsa selección del definido por el indefinido, la omisión del definido, la adición errónea de ambos, la omisión del indefinido y otro de tipo de falsas selecciones son los principales problemas para nuestros estudiantes chinos de español. Sería importante revisar si estos puntos conflictivos son tratados en los manuales utilizados por los alumnos.

- a- En cuanto a los errores de falsa selección tanto del definido por el indefinido como del indefinido por el definido, que han mostrado ser los más importantes de nuestra investigación, se puede afirmar que la interferencia de la lengua china es una de las posibles causas que inducen a cometer este error. Sin embargo, existen varios factores que pueden acentuar esta dificultad sobre las que hasta ahora muchos estudios no se han enfocado: la falta de atención al abordaje del artículo indefinido afecta inexorablemente al definido. La ausencia de los diferentes valores y usos del artículo indefinido así como la ausencia de comparación entre el artículo definido y el indefinido en los manuales de enseñanza no contribuye a resolver este conflicto.
- b- La omisión del definido así como las cuestiones de género y número, tal cual se mencionó, pueden interpretarse como producto de la interferencia de la lengua china debido a la ausencia en el mandarín. A excepción de un ejercicio de uno de los manuales que aparece sin explicaciones ni contextualización, no se aprecia particular atención al uso de estructuras donde el alumno chino de español comete con mayor frecuencia este tipo de error.

- c- La adición errónea del definido puede verse también por interferencia de la lengua china y la generalización errónea de las reglas aprendidas, como se expresó, constituye un problema. Los alumnos asocian de manera directa que el SN con el artículo definido se utiliza para un concepto definido, lo cual puede considerarse consecuencia de las definiciones tradicionales de los artículos en los manuales, que no tienen en cuenta el uso del artículo condicionado por diferentes factores.
- d- Las falsas equivalencias como la del numeral “- yi” en lugar del indefinido es uno de los principales obstáculos que los alumnos deben enfrentar a la hora de aprender el artículo indefinido. La adición errónea es una de las primeras cuestiones pero no la única; por transferencia positiva (aunque se ha demostrado que no en todos los casos), el alumno usará de manera adecuada el artículo indefinido lo que no significa que haya adquirido el valor de indefinición expresado a través del artículo indefinido. La falta absoluta de la presentación de los diferentes valores del artículo indefinido en los manuales estudiados no favorecen la adquisición de esta categoría.

Al momento de elaborar manuales destinados a alumnos chinos, creemos que habría de tenerse en cuenta el contraste existente entre ambas lenguas para evitar posibles interferencias y facilitar el aprendizaje-adquisición de los artículos. Es necesario indagar tanto así como fomentar investigaciones sobre el análisis de errores en el uso de los artículos definidos e indefinidos por parte de los hablantes chinos de español como punto de referencia para dar explicaciones de las áreas más problemáticas, elaborar ejercicios y desarrollar propuestas pedagógicas que trabajen sobre las dificultades específicas. Asimismo, queda claro que es una concepción errónea considerar que en los niveles más avanzados los alumnos no cometerán errores vinculados al uso del artículo, es necesario retomar de manera sistemática esta cuestión y ofrecer ejercicios de forma gradual y ajustada a diferentes momentos de aprendizaje.

Las encuestas administradas a los docentes dan cuenta de que para el profesor, el tratamiento que los manuales realizan de este tema no cubre sus expectativas,

en su práctica pedagógica requiere de estrategias que ni siquiera aparecen esbozadas en los manuales, la comparación entre el artículo definido e indefinido parece ser un camino imprescindible.

Hubiera sido deseable encontrarnos con un panorama diferente que hiciera más hincapié en las necesidades concretas de los aprendientes y docentes, en donde las explicaciones, las actividades y ejercicios se centraran en desarrollar la capacidad del alumno de reflexionar sobre los puntos que le resultan más problemáticos a la hora de enfrentarse con una segunda lengua tan distante como lo es el español del chino. Sin duda, esta ausencia dificulta el trabajo pedagógico llevado adelante en el aula e impide que el alumno chino de español se desarrolle como aprendiente autónomo y consciente de sus propios procesos de aprendizajes.

5. Conclusiones

Hemos llegado hasta aquí y consideramos oportuno recapitular algunos aspectos que han sido abordados en nuestra investigación.

En la primera parte, hemos puesto nuestra atención en el chino mandarín y su caracterización. Ha quedado claro que es una lengua ampliamente hablada en el sureste de Asia y genéricamente clasificada como una rama independiente de la familia sinotibetana con cerca de 60 variedades dialectales. Se han comparado ambas lenguas que son tan distantes entre sí y nos ha interesado mostrar los rasgos prosódicos, morfológicos y sintácticos de los dos idiomas. Ha quedado claro que mientras el español se basa en el acento, en mandarín, los rasgos prosódicos se basan en la estructura de los tonos. El chino mandarín se considera una lengua tonal, en la que el tono presenta valor distintivo o diacrítico.

Sin detenernos en discusiones teóricas nos ha interesado dedicar atención a las cuestiones de definición más aceptada de la lengua china en relación con su morfología y su sintaxis. A partir de lo expuesto, creemos que una reformulación de la definición ameritaría ser considerada en futuras investigaciones. La versión más tradicional que indica que las lenguas sinotibetanas y malayopolinesas no conocen flexión y, por tanto, las clases de palabras no se pueden distinguir

mediante aspectos morfológicos, ha resultado parcialmente cierta. Hemos mencionado que la consideración de la lengua escrita como medio de clasificación tipológica de las lenguas ha sesgado de modo muy pronunciado los criterios que se siguen para decidir cuándo una lengua es predominantemente sintética y flexiva o bien analítica y aislante desde el punto de vista morfológico. Luego de lo expuesto nos ha parecido oportuno destacar que no resulta apropiado decir que el chino es una lengua aislante sin marcas morfológicas, ya que en el mandarín hablado se unen palabras con partículas en unidades fonéticamente inseparables. Es la escritura china la que es aislante y monosilábica. Se ha mostrado también que hay en chino mandarín fenómenos de fusión morfológica en los que un afijo está fonológicamente integrado en una palabra y no se reconoce como morfema independiente. Otro aspecto importante a considerar, que debe mencionarse a la hora de la conclusión, es que no parece posible ni adecuado clasificar a la lengua china con los mismos parámetros de las lenguas europeas. Por su parte, y en cuanto a la estructura sintáctica, se ha mostrado que la composición básica de las oraciones del chino responde a la relación tópico-comentario y no a la de sujeto-predicado del español. Estos criterios son los que nos han permitido acercarnos a la lengua materna de nuestros estudiantes para comenzar a entender el modo en el que se expresa la definitud/ indefinitud en chino mandarín.

Se han expuesto diferentes criterios y enfoques con los que se clasifica al artículo indefinido y se han mostrado vinculados al artículo definido a la hora de expresar el concepto de definitud/ indefinitud. No obstante, el presente trabajo no ha pretendido desarrollarse en el campo de la lingüística. Nuestro objetivo último no se ha situado propiamente en el ámbito del español, pues no se ha albergado la pretensión de contribuir con él al desarrollo de la lingüística española y mucho menos a la china, pero sí nos ha interesado hacer foco en el modo en el que la lengua española se enseña y aprende en los ámbitos ELE. Sin embargo, desde el campo de la Tipología, ha sido ineludible plantearnos preguntas sobre cómo procede el comparatista y qué se compara en el momento de comenzar el estudio contrastivo entre dos lenguas tan distintas. Asimismo, no hemos trabajado sobre la influencia de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, es claro que condiciona la formación de neologismos a partir de préstamos o calcos

semánticos, que no hacen más que indicar que las lenguas viven en permanente cambio y evolución por lo que cualquier sistematización gramatical, morfológica, lexical debe comprenderse como un corte necesario a los fines del estudio, pero incompleto en muchos sentidos.

En la Segunda parte de nuestra investigación hemos puesto el foco en las producciones de los aprendientes chinos de español y en las propuestas de los manuales de enseñanza usadas en dos instituciones que enseñan español a alumnos chinos. Como se ha indicado, las muestras han resultado algo escasas a la hora de establecer generalizaciones, sin embargo, han arrojado valores que coinciden, en gran medida, con la literatura existente y con nuestras propias anticipaciones. Los errores más frecuentes han sido los de falsa selección de los artículos y la omisión. Según pudo verse en el apartado 2.5, en chino mandarín no existen ni el artículo definido ni el indefinido. Considerando, entonces, la propuesta de diferentes autores, hemos intentado interpretar los porcentajes de aciertos y errores en nuestra investigación.

Las diferentes elecciones de los alumnos han probado que existe una gran inestabilidad con respecto a las reglas y uso de la lengua meta, la utilización del artículo definido en lugar del indefinido se presenta como una dificultad que no deberíamos obviar y ha manifestado que el valor de definitud/indefinitud continúa siendo un terreno de conflicto para el alumno chino que aprende español.

Las encuestas administradas a los docentes nos han servido para obtener valores orientadores sobre lo que se presenta como contenido de mayor dificultad en el aula, no ha sido intención realizar un análisis exhaustivo de los resultados, simplemente hemos intentado darles voz para que sus palabras orienten, corroboren o resignifiquen algunos aspectos de nuestra investigación. Las encuestas administradas a los docentes han dado cuenta de que, para el profesor, el tratamiento que los manuales realizan del artículo indefinido no cubre sus expectativas, en su práctica pedagógica requiere de estrategias que ni siquiera aparecen esbozadas en los manuales, la comparación entre el artículo definido e indefinido se ha presentado como un camino imprescindible.

Al momento de elaborar manuales destinados a alumnos chinos, creemos que habría de tenerse en cuenta el contraste existente entre ambas lenguas para evitar posibles interferencias y facilitar el aprendizaje-adquisición de los artículos. Defendemos la idea de que es necesario indagar tanto así como fomentar investigaciones sobre el análisis de errores en el uso de los artículos definidos e indefinidos por parte de los hablantes chinos de español como punto de referencia para dar explicaciones a las áreas más problemáticas, elaborar ejercicios y desarrollar propuestas pedagógicas que trabajen sobre las dificultades específicas. Asimismo, la investigación nos ha permitido dejar en claro que es una concepción errónea considerar que, en los niveles más avanzados, los alumnos ya no cometen errores vinculados al uso del artículo, sostenemos que es necesario retomar de manera sistemática esta cuestión y ofrecer ejercicios de forma gradual y ajustada a diferentes momentos de aprendizaje.

Como se dijo, hubiera sido deseable encontrarnos con un panorama diferente en los manuales de enseñanza, que se hiciera más hincapié en las necesidades concretas de los aprendientes y docentes, en donde las explicaciones, las actividades y ejercicios se centraran en desarrollar la capacidad del alumno de reflexionar sobre los puntos que le resultan más problemáticos a la hora de enfrentarse con una segunda lengua tan distante como lo es el español del chino. Sin duda, esta ausencia dificulta el trabajo pedagógico llevado adelante en el aula e impide que el alumno chino de español se desarrolle como aprendiente autónomo y consciente de sus propios procesos de aprendizajes. .

El mayor desafío parece ser el de escuchar al docente de ELE que puede realizar importantísimos aportes al desarrollo de materiales. Deseamos, finalmente, que en un futuro cercano nuevas investigaciones que puedan fidelizar, profundizar y/o modificar lo que nos hemos propuesto demostrar, den lugar a la producción de materiales variados y de calidad producidos por y para Argentina; materiales que den respuesta a la creciente demanda del español como segunda lengua sin descuidar las necesidades concretas y que permitan, sobre todo, que nuestra

lengua “hable” a través de nosotros y de muchos otros a lo largo y a lo ancho del mundo. 诣翎 (Yi Ling)³¹

³¹ Nombre chino con el que fui bautizada por mis estudiantes.

6. Bibliografía

- ALARCOS, E. (2000) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- ALCARAZ VARÓ, E. Y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997) *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Editorial Ariel.
- ALCINA FRANCH, J. Y BLECUA, J. M. (1989) *Gramática española*, Barcelona, Editorial Ariel - 7ma edición.
- ALEXOPOULOU, A. (2006) "Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva", *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Granada 5.
- ALVAREZ BAZ, A. (2012) "El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes" – Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Lengua Española.
- BARALO, M. (2009) "A propósito del Análisis de Errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas". *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*.
- BARROS DIEZ, E. (2006) "Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita". Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes, Berlín.
- BOSQUE, I. Y DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- BOSQUE, I. (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Editorial Espasa.
- BRIZ GOMEZ, A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmalingüística*, Barcelona, Editorial Ariel.

- CHAO, Y. R. (1968), *A grammar of spoken Chinese*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- CHEN, Y. H. (1987) “La enseñanza del español en la República de China”, en *Actas del Primer Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl, Asociación Asiática de Hispanistas, pp. 39-58.
- CHENLING L. (2012) “Morfología contrastiva del chino-español” – tesis doctoral <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2948/1/TESIS335-130607.pdf> (último acceso 12/01/2014)
- CORDER, S. P. (1974) “Error Analysis”, en ALLEN, J. P. B. y CORDER, P. (editores) *The Edimburgh course in applied linguistics*, Londres, Educ Orth.
- _____ (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORPAS, J. y otros. (2009) *Aula del Sur 1*, Buenos Aires, Voces del Sur.
- CORTADA de KOHAN, N., MACBETH, G. y LÓPEZ, A. (2008) *Técnicas de investigación científica*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- CORTÉS MORENO, M. (2009). “Chino y español: un análisis contrastivo”, en SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. y MELO, M., *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf (ultimo acceso: 10/02/2015)
- DI TULLIO, A. (2010) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Ediciones Waldhuter.
- FERNANDEZ LOPEZ, M. S. (1995) *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM.
- _____ (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Editorial Edelsa.
- GAO (1984) (許菱祥) (1995), *中文文法*, Taipei, 大中國圖書公司

- GILI GAYA, S. (1943) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Editorial Biblograf.
- GREENBERG, J. (1963) *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*, Londres, MIT Press.
- GROTJAHN, M. (1987) "On Methodological Basis of Introspective Method" en FAERCH, C. (ed.) *Introspection Research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, S. (1997) *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (2005) "La elipsis en el análisis e interpretación de textos" en CAUCE. *Revista internacional de filología y su didáctica*, Nº 28.
- HIDALGO, A. y otros (2007) *Por vos*, Buenos Aires, Avellaneda, Techné.
- HUI CHUAN LU (1997) "El uso del artículo en el español: Errores e implicaciones pedagógicas". ASELE. *Actas VIII*. Centro Virtual Cervantes.
- _____ (2012) "Estudio del uso del artículo a partir de un corpus paralelo de aprendices", CPATEI. *VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Pekín, China.
- HUI HO PING (2010) (許菱祥) (1995), *中文文法*, Taipei, 大中國圖書公司
- LAPESA, R. (2000) *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, Madrid, Editorial Gredos.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Boston, Heinle & Heinle.
- LEONETTI, M. (1999) *Los determinantes*, Madrid, Arco Libros.
- LI Y THOMPSON (1975) *The Semantic Function of Word Order: A case study in Mandarin*, Texas, University of Texas Press.
- _____ (2003). *漢語語法 (Mandarin Chinese: a functional reference grammar)*, Taipei, 文鶴出版.

- LIN TZU JU (2005) *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*, Madrid, Red ELE.
- MARCOS MARTÍN, F. (1985) *Curso de gramática española*, Madrid, Cincel.
- MARCOS MARÍN, F. Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1998), *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MARTINEZ ÁLVAREZ, Ma. Á. (1986) *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Editorial Gredos.
- MARTÍNEZ, J. A. (1989) *El pronombre II. Numerales, indefinidos y relativos*, Madrid, Arco Libros.
- MATEOS, F., OTEGUI, M. Y ARRIZABALAGA, I. (1975) *Diccionario español de la lengua china (漢西綜合辭典)*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MORENO CABRERA, J. C. (1997) *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*, Madrid, Editorial Síntesis.
- _____ (2005) *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid, Editorial Síntesis.
- NIAN LIU (2012) “Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal”. Departamento de Filología Española. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona.
- OCAMPO, F. (1990) “The pragmatics of Word order in constructions with a verb and a subject”, en *Hispanic Linguistics*, 4, 1, pp. 87-129
- PIN, HUI HO y otros (2010). *América Latina habla chino*. Buenos Aires, Del Autor.
- QIEN (2002) (許菱祥) (1995), *中文文法*, Taipei, 大中國圖書公司
- PRADO IBÁN, M. E. (1999), “Gramática y conversación: la actualización del sustantivo”, en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 673-680.

- RAE (2011) *Manual de la nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa.
- RAE (2012) *Manual de la nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa.
- RAMOS, J. E. (2009) "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado". Marco ELE *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*.
<http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/2009/>
[último acceso: 21/02/2011]
- REYES, G. (1985) *Orden de palabras y valor informativo en español*, Madrid, Arcolibros.
- ROBERTSON, D. (2000) "Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English", en *Second language Research*, 16(2): 135-172. Disponible en <http://cxr.linguistics.com> [último acceso: 10/03/2012]
- SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SANCHEZ GRIÑAN, A. J. (2008) "Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo" en *Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en <http://www.tesisred.net> [último acceso: 03/12/11]
- SATORRE GRAU, F. J. (2000) "El artículo", en ÁLVAR LÓPEZ, M. (dir.) *Lingüística española*, Barcelona, Ariel.
- SELINKER, L. (1992) *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins Publishing Company.
- SHEN JIE (2012) "El artículo en la enseñanza de ELE. Estudiantes de origen chino". Trabajo de investigación. Universidad de Barcelona.
- SKINNER, B. F. (1957), *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts..

- STEELE, S. (1978) *Word Order Variation: A Typological Study*, Stanford, Stanford University Press.
- TANG, T.Ch. (1979), “國語的有無句與存在句”, 國語語法研究論集, Taipei, Student Book, pp. 181-196.
- TSENG, H. (2008) “An error analysis of compositions written by 60 students of the Department of Spanish Language and Literature of Providence University”, *Centro Virtual Cervantes* en <http://www.cervantes.es> [último acceso: 18/09/13]
- ULRICH M. (1985). *Thetisch und kategorisch*, Tübingen, Romanica Monacensia 24.
- VÁZQUEZ, G. E. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang International Academic Publishers.
- WARDHAUGH, R. (1983) *Language and Nationhood: The Canadian Experience*, Vancouver, New Star Books.
- WEN FEN LIANG y otros (1994) “El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras ejemplo de una clase de conversación” en *ASELE. Actas XI*, 2000, PP 471-480.
- ZUBIZARRETA, M. L. (1999) “Las funciones informativas: tema y foco”, en BOSQUE, I. y DELMONTE, V. (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

III PARTE

7. Anexos

7.1 Anexo I- Texto en chino seleccionado para traducción y su versión en español

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, dos personas que habían perdido su tierra y sus alimentos, recibieron la ayuda de un anciano que les dio una caja de herramientas para la pesca y una bolsa grande llena de pescados. De las dos personas, una eligió los pescados y la otra, la caja de herramientas, y luego se fueron cada uno por su lado. La persona que eligió los pescados en pocos días se los comió todos y pronto murió de hambre en la calle. La otra persona a duras penas llevaba la caja de herramientas en dirección al océano pero quedó agotada antes de llegar a ver el agua azul.

Nuevamente hubo dos personas que también recibieron la bolsa de pescados y la caja de herramientas. La diferencia fue que no se separaron sino que decidieron ir juntos en busca del océano. Hervían un pescado de vez en cuando, y luego de un viaje muy dificultoso finalmente llegaron al océano. Desde entonces, empezaron a vivir de la pesca. Algunos años después, ya habían construido una casa propia y cada uno tenía un hogar, hijos y un barco de pesca propio, por lo que llevaban una vida muy feliz.

Las primeras dos personas sólo pensaron en obtener beneficios inmediatos, y al final sólo consiguieron una felicidad pasajera, mientras que las otras dos personas tenían objetivos superiores y consiguieron la vida que deseaban ayudándose mutuamente. Esto nos enseña que sólo podremos aspirar al éxito uniendo nuestros ideales y haciéndolos realidad. (traductora Aldana Gómez, matrícula profesional: 1151-02-I)

7.2 Anexo II³²

INFORMANTE 1

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez un hermoso país. Este país tenía un rey muy bondadoso y el rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como la madre de las jóvenes había muerto, era difícil para el rey ocuparse del cuidado de las doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas las noches, el mismo rey cerraba con llave la puerta de la habitación. Ocurría que todas las mañanas, los zapatos de las princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda la noche, en lugar de dormir. El rey no salía de su asombro, pero las jóvenes sonreían sin decir nada... un día, cansado ya el monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo el reino una noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de las doce princesas, y sucedería al viejo rey en el trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他俩每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Había una vez dos personas que se quedaron sin comida y terreno, consiguieron la ayuda de un anciano, quien les dio las herramientas de pescar y una bolsa de pescado fresco. Uno de ellos se llevó el pescado, y el otro las herramientas, luego se despidieron entre sí. El que tenía el pescado, lo terminó en unos días, y se

³² Se han transcritos los errores de manera literal, el cambio de color es nuestro y se utilizó para facilitar el procesamiento de los errores.

murió de hambre al lado del camino. Y el que eligió **las** herramientas se dirigía arduamente hacia **la** playa pese la hambre que sufría. Sin embargo, en **el** momento que vió **el** mar azul frente suyo se le acabó **el** último aliento.

Esta situación pasó lo mismo con otro dos jóvenes, asimismo obtuvieron **el** pescado fresco y **las** herramientas de pescar, no obstante, ellos no se despidieron entre sí, sino se pusieron acuerdo de ir en busca del mar juntos. Ellos cocinaban un solo pescado a compartir en cada comida, también transcurrieron **un** viaje largo y penoso, finalmente llegaron a **la** costa. Luego empezaron a pescar para sostener la vida. Unos años después construyeron sus casas, formaron sus familias, tuvieron chicos y sus propios barcos de pesca, gozaban **una** vida feliz.

Moraleja: A las primeras dos personas sólo les importaban sus propios intereses cercanos, por lo tanto **la** felicidad que obtuvieron les fue corta. Y los otros jóvenes tenían **el** objetivo de largo alcance, se ayudaban a sobrepasar momentos duros de **la** vida real. De esta forma, si uno desear ser una persona con mucho éxito, debe considerar el ideal con **la** realidad en conjunto.

INFORMANTE 2

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez **un** hermoso país. Este país tenía **un** rey muy bondadoso y **el** rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como **la** madre de **las** jóvenes había muerto, era difícil para **el** rey ocuparse del cuidado de **las** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **las** noches, **el** mismo rey cerraba con llave **la** puerta de **la** habitación. Ocurría que todas **las** mañanas, **los** zapatos de **las** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **la** noche, en lugar de dormir. **el** rey no salía de su asombro, pero **las** jóvenes sonreían sin decir nada... **un** día, cansado ya **la** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **el** reino **una** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **las** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **el** trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他俩每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, dos personas que habían perdido sus tierras y alimentos pudieron encontrar una ayuda de un anciano: un juego completo de herramientas de pesca y una bolsa grande de pescado fresco, uno de ellos eligió la bolsa del pescado y el otro se quedó con la herramienta de pesca, luego se separaron. El que eligió la bolsa de pescado fresco comió todos los pescados en unos días y pronto se murió de hambre en el camino. Y el otro difícilmente yendo al mar con la herramienta de pesca mientras seguía aguantando el hambre, pero cuando ya por fin pudo alcanzar de ver el parche de color azul océano terminó lo último de su energía y fuerza.

Hay otros dos personas que se encontraron en la situación similar que las dos anteriores, ellos también obtuvieron la ayuda del anciano: la bolsa de pescado fresco y la herramienta de pesca, pero no se fueron por caminos separados, sino que se negociaron y juntos salieron para la búsqueda del mar. Ellos cocinaban un solo pescado cada vez que necesitaban comer, después de un duro viaje finalmente pudieron llegar a la playa. y desde entonces, los dos comenzaron a pescar para poder ganarse la vida. unos años después, se construyeron sus propias casas y borchos de pesca, comenzaron una vida feliz con sus respectivas familias.

Las dos primeras personas solo se preocuparon el beneficio de uno mismo. por eso la alegría no les duró mucho. en cambio las otras dos personas se pusieron de acuerdo para un mismo objetivo y se ayudaron mutuamente para poder alcanzarlo. para el éxito debe saber combinar perfectamente la teoría y los factores reales de la vida.

INFORMANTE 3

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez un hermoso país. Este país tenía un rey muy bondadoso y el rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como la madre de las jóvenes había muerto, era difícil para el rey ocuparse del cuidado de las doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camas preciosas, y todas las noches, el mismo rey cerraba con llave la puerta de la habitación. Ocurría que todas las mañanas, los zapatos de las princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda la noche, en lugar de dormir. El rey no salía de su asombro, pero las jóvenes sonreían sin decir nada... Un día, cansado ya el monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo el reino una noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de las doce princesas, y sucedería al viejo rey en el trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家人、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, dos hombres que carecían de tierra y comida recibieron ayuda desde un anciano. Les ofreció dos cosas: un instrumento de pesca y una grande bolsa de peces frescas. Un hombre quedó con los peces y el otro eligió el instrumento de pesca. Los dos hombre se despidieron para seguir sus propios caminos. El hombre con los peces comieron todos dentro de pocos días y murió de hambre en el camino. El otro con el instrumento de pesca aguantaba la hambre para seguir buscando el mar. Apenas veía el agua marino azul desde lejos, se agotó toda la fuerza.

Hubo dos hombres con la misma situación y recibió la misma ayuda del anciano. Sin embargo ellos no seguía por su propio camino sino acordaron buscar el mar juntos. Cada vez cocinaba solamente un pez como comida. Tras un viaje largo y duro encontró el mar finalmente. Desde entonces, vivían de la pesca. Unos años

después, tenían sus propias casas, familias e hijos, tenían sus barcos y vivían felizmente.

Los primeros dos hombres sólo concentraban en sus propios beneficios y lograba nada más que momentos cortos felices. Los otros dos hombres tiene **la** meta clara y decisiva, se cuidaron mutuamente para frentar **la** vida. Para obtener éxitos, uno tiene que considerar lo ideal y lo real.

INFORMANTE 4

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez **el** hermoso país. Este país tenía **un** rey muy bondadoso y **el** rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como **la** madre de **los** jóvenes había muerto, era difícil para **el** rey ocuparse del cuidado de **las** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **las** noches, **un** mismo rey cerraba con llave **la** puerta de **la** habitación. Ocurría que todas **las** mañanas, **los** zapatos de **las** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **la** noche, en lugar de dormir. **el** rey no salía de su asombro, pero **los** jóvenes sonreían sin decir nada... **Un** día, cansado ya **el** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **el** reino **la** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **las** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **el** trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, dos hombres que habían perdido **la** tierra y granos obtuvieron ayuda de **un** anciano: **un** juego de pesca y **una** bolsa grande llena de pezcados frescos. Entre los dos, uno se llevó **los** pezcados, y el otro se llevó **el** juego de pesca. Después

ellos se separaron. El hombre que consiguió los pecados acabo todos en muy pocos días, luego, él se murio de hambre. Y el otro, con el juego de pesca en mano pero en estado de mucho hambre, caminaba hacia la playa paso a paso difícilmente. Al poder ver el oceano azul a poca distancia, ya agoto la última fuerza suya.

Hubo otros dos hombres de similar situacion, ellos consiguieron los pecados y el juego de pezca del anciano. Al contrario, los dos no se separaron, sino llegaron el acuerdo de ir a buscar el mar conjuntamente. Ellos cocinaron un pez cada vez, después del viaje muy duro, los dos llegaron a la playa por fin. Desde aquel entonces, los dos comenzeron la vida de pesca. Unos años pasados, ellos construyeron casas propias, tuvieron familia y barcos pescadores con sus propias manos. Vivian felizmente.

Los primeros dos prestaron atencion en los intereses inmediatos solamente, entonces tuvieron la satisfaccion transitoria. Los dos despues tuvieron el objetivo a largo plazo, enfrentaron la vida actual a traves de ayuda mutua. Solo con la integracion perfecta de idea y realidad, se puede llegar a ser una persona con éxito.

INFORMANTE 5

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez un hermoso país. Este país tenía un rey muy bondadoso y el rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como la madre de los jóvenes había muerto, era difícil para el rey ocuparse del cuidado de los doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas las noches, el mismo rey cerraba con llave la puerta de la habitación. Ocurría que todas las mañanas, los zapatos de los princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda la noche, en lugar de dormir. el rey no salía de su asombro, pero los jóvenes sonreían sin decir nada... un día, cansado ya la monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo el reino la noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de los doce princesas, y sucedería al viejo rey en el trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。但是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他俩每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, hay dos jóvenes que le piden la ayuda a un viejo, quienes perdieron sus tierras y alimentos, se las dio dos cosas el viejo a estas dos personas: un aparejo de pescar y una bolsa de peces frescos. uno de ellos consigue la bolsa que se llena de peces, el otro elige el aparejo de pescar, y después se van separados, al final el joven quien consigue la bolsa de peces, se murió en pronto en el camino después de comer todos los peces de la bolsa. Y el otro quien llevo el aparejo de pescar, el camina un paso por un paso a pie difícilmente y con mucha hambre hacia la costa hasta que no pueda ver el mar del color celeste a lo lejos, y al final el perdió toda su fuerza.

Hay otros dos jóvenes de mismo caso como el suyo, igual que aquellos chicos, ellos las consiguen mismas dos cosas del viejo que son: un aparejo de pescar y una bolsa de peces. Pero a diferencia de ellos, estos dos jóvenes no se separan, sino toman un acuerdo a buscar el mar juntos, cocinan solo un pez para cada vez y se lo comparten, después de un viaje muy duro, llegan a la costa y se lo encuentran el mar, desde ese momento empiezan a vivir con pescar, unos años después, cada uno de ellos tiene su propia casa, hijos y el barco que es construido por ellos si mismo, y viven muy felices con todos los obtienen.

Los dos jóvenes del primer caso, ellos solo tienen cuenta del beneficio el cual esta en frente de ellos, por eso solo logran el feliz de un momento; los dos jóvenes del segundo caso, tienen una meta mas alta que ellos, y saben como enfrentarse con la vida real a través de ayudarse mutuamente. Todos de nosotros tenemos la posibilidad de hacernos en una persona util y exitosa, solamente en el caso de que nuestro sueño se integre con la realidad perfectamente.

INFORMANTE 6

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez un hermoso país. Este país tenía un rey muy bondadoso y el rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como la madre de

los jóvenes había muerto, era difícil para **_el_** rey ocuparse del cuidado de **_las_** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **_las_** noches, **_el_** mismo rey cerraba con llave **_la_** puerta de **_la_** habitación. Ocurría que todas **_las_** mañanas, **_los_** zapatos de **_la_** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **_la_** noche, en lugar de dormir. **_El_** rey no salía de su asombro, pero **_los_** jóvenes sonreían sin decir nada... **_un_** día, cansado ya **_la_** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **_el_** reino **_la_** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **_las_** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **el** trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。但是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, **los** dos personas perdía sus tierras y alimentos, encuentran **la** ayuda de **una** persona mayor. **Unas** herramientas para pescar y **una** bolsa de pescados. Entre **una** persona quiere **los** pescados y otra **las** herramientas. despues ellos se separaron. No pocos días **la** persona que tiene **los** pescados, los comió, después murió de hambre en **la** calle. La otra persona **llevar** herramientas seguir hambre, caminar hacia **el** mar azul, cuando ha viá **el** mar azul no tanto lejo. pero después de tanto trabajo, no tiene fuerzas más. Después otras dos personas. encontraron a **la** misma persona mayor, pero no se separaron trabajaron juntos para encontrar **el** mar. Ellos cocinar **un** pescado por vez. hasta que llegan al mar. Desde aquel momento, las dos pescar para sobrevivir. Después de algunos años. tuvieron familias y casas, hijos y su empresa para verder pescados. viveron **una** vida sacrificada.

INFORMANTE 7

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez **el** hermoso país. Este país tenía **el** rey muy bondadoso y **un** rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como **los** madre de **las** jóvenes había muerto, era difícil para **el** rey ocuparse del cuidado de **la** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **los** noches, **la** mismo rey cerraba con llave **el** puerta de **el** habitación. Ocurría que todas **los** mañanas, **el** zapatos de **la** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **el** noche, en lugar de dormir. **Un** rey no salía de su asombro, pero **los** jóvenes sonreían sin decir nada... **una** día, cansado ya **la** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **el** reino **un** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **la** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **el** trono.

TRADUCCIÓN NO REALIZADA

INFORMANTE 8

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez **UN** hermoso país. Este país tenía **UN** rey muy bondadoso y **EL** rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como **LA** madre de **LOS** jóvenes había muerto, era difícil para **ÉL** rey ocuparse del cuidado de **LAS** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **LAS** noches, **EL** mismo rey cerraba con llave **LA** puerta de **LA** habitación. Ocurría que todas **LAS** mañanas, **LOS** zapatos de **LAS** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **LA** noche, en lugar de dormir. **EL** rey no salía de su asombro, pero **LA** jóvenes sonreían sin decir nada... **EL** día, cansado ya **LA** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **LAS** reino **EL** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **LAS** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **EL** trono.

TRADUCCIÓN NO REALIZADA

INFORMANTE 9

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez ___hermoso país. Este país tenía___el_rey muy bondadoso y ___el___rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como ___la___madre de ___las___jóvenes había muerto, era difícil para ___el___rey ocuparse del cuidado de ___las___doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camas preciosas, y todas___las___noches, ___el___mismo rey cerraba con llave ___la___puerta de ___la___habitación. Ocurría que todas ___las___mañanas, ___los___zapatos de ___las___princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda ___la___noche, en lugar de dormir. ___El___rey no salía de su asombro, pero ___las___jóvenes sonreían sin decir nada... ___un___día, cansado ya ___el___monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo ___el___reino ___la___noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de ___las___doce princesas, y sucedería al viejo rey en trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Había dos personas que perdieron sus tierras y comida. Ellos fueron a visitar a el viejo para pedir ayuda. El viejo les dio un equipo de pesca y una gran bolsa de pescados. Una de las personas pidió el equipo y otra pidió los pescados y después ellos se separaron. La persona que pidió los pescados terminó los pescados muy pronto y después se murió de hambre. La otra persona que pidió el equipo lo llevó y caminó hacia el mar. Pero cuando él ya vio mar, no tenía más energía para caminar. Había otras dos personas que tuvieron el mismo problema y ellos también fueron a visitar al viejo para pedir ayuda. Ellos también recibieron equipo de pesca y la gran bolsa de pescados del viejo. Pero ellos no se separaron

y fueron juntos a buscar **el** mar. Ellos cocinaban **pescado** por día y al fin ellos llegaron al mar. Después ellos vivieron de **la** pesca.

INFORMANTE 10

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez **_un_** hermoso país. Este país tenía **_el_** rey muy bondadoso y **_el_** rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como **_la_** madre de **_las_** jóvenes había muerto, era difícil para **_el_** rey ocuparse del cuidado de **_las_** doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas **_las_** noches, **_el_** mismo rey cerraba con llave **_la_** puerta de **_la_** habitación. Ocurría que todas **_las_** mañanas, **_los_** zapatos de **_las_** princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **_la_** noche, en lugar de dormir. **_El_** rey no salía de su asombro, pero **_las_** jóvenes sonreían sin decir nada... **_El_** día, cansado ya **_el_** monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo **_el_** reino **_la_** noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **_las_** doce princesas, y sucedería al viejo rey en **el** trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便饿死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。但是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Hay dos personas que tienen hambre y quieren encontrar comida. Encuentran **el** viejo, les da **unas** herramientas para pescar y **una** bolsa de pescados. **Un** hombre elige **las** herramientas y otro elige **la** bolsa de pescados. **El** hombre que elige **las** herramientas va a pescar en **el** mar, aunque tiene mucha hambre, pero no puede pescar nada porque no tiene fuerza. **El** hombre que elige **la** bolsa de pescados come todos **los** pescados en pocos días. Otras dos personas, también toman **las**

mismas cosas de **el** viejo, pero ellos trabajan juntos con **las** cosas. Ellos cocinan **un** pez cada día, finalmente encuentran **el** mar. Entonces empiezan pescar en **el** mar para vivir. Después pocos años, ellos hacen sus casas y tienen sus familias. **Las** personas anteriores solo piensan en ellas mismas, pero **las** otras trabajan juntos.

INFORMANTE 11

COMPLETAMIENTO DE ESPACIOS EN BLANCO

Había una vez ___ hermoso país. Este país tenía ___ **un** ___ rey muy bondadoso y ___ **el** ___ rey tenía, a su vez, doce hijas bellísimas. Como ___ **la** ___ madre de ___ **los** ___ jóvenes había muerto, era difícil para ___ **el** ___ rey ocuparse del cuidado de ___ **las** ___ doce princesas, que, a decir verdad, eran bastante traviesas. Dormían en el mismo dormitorio, en doce camitas preciosas, y todas ___ **los** ___ noches, ___ **lo** ___ mismo rey cerraba con llave **la** ___ puerta de **el** ___ habitación. Ocurría que todas **las** ___ mañanas, **los** ___ zapatos de **las** ___ princesas aparecían rotos, como si sus dueñas no hubieran hecho otra cosa que bailar y bailar durante toda **la** ___ noche, en lugar de dormir. **El** ___ rey no salía de su asombro, pero **los** ___ jóvenes sonreían sin decir nada... ___ **un** ___ día, cansado ya ___ monarca de su incapacidad para resolver aquel misterio, hizo publicar por todo ___ reino ___ noticia de que recompensaría a quien hallara solución a su problema. Aquél que lo consiguiera tendría por premio el casarse con la que más le agradara de **las** ___ doce princesas, y sucedería al viejo rey en ___ **el** ___ trono.

TRADUCCIÓN

有一天，两个失去土地和粮食的人找到了一位老人的帮助：一套钓鱼的工具和一大袋新鲜的鱼。其中，一个人要了鱼，另一个人要了工具，然后他们就分开了。得到鱼的人没几天就把鱼吃光，不久，他便死在路边。另一个人则提着工具继续寻找，一步步艰难地向海边走去，可当他已经看到不远处那片蓝色的海洋时，他浑身的最后一点力气也使完了。

又有两个类似的人，他们同样得到了老人所给的鱼和工具。只是他们并没有各奔东西，而是商量好共同去寻找大海。他们每次只煮一条鱼，经过艰苦的旅行后，终于来到了海边。从此，两人开始了钓鱼为生的日子。几年后，他们盖起了房子，有了各自的家庭、子女，有了自己建造的渔船，过上了幸福的生活。

前两个人只顾个人眼前的利益，得到的终究是短暂的欢乐；后两个人目标高远，互相帮助来面对现实的生活。只有把理想和现实完美结合起来，才有可能成为一个成功之人。

Un día, había dos personas quiénes perdían la tierra y los víveres. Obtenían un ayuda de un viejo: un juego de pesca y una bolsa llena de pescado fresco. Entre ellos, uno de ellos tomó los pescados, otro tomó lo juego de pesca. Luego sé separaron. La gente consigue pescado consumo todos pescado en poco días, pronto morir de hambre en el camino. Otra persona seguio tener hambre , un paso a paso difícil caminar a la playa con lo juego de pesca.

7.3 Anexo III



Universidad Tecnológica Nacional
 Facultad Regional Avellaneda
 Avda. Bmé. Mitre 750
 1870 - Avellaneda

“2006 - Año de la Memoria”

AVELLANEDA, 8 de agosto de 2006

VISTO: La necesidad de implementar el dictado del Taller de **Idioma Español (Niveles Iniciante, Elemental, Avanzado y Perfeccionamiento)**, propuesto por la Secretaria de Cultura y Extensión Universitaria, y

CONSIDERANDO:

Que es necesario lograr que el alumno sea capaz de comunicarse en español con fluidez; comprenda e interprete textos, grabaciones y audiovisuales; conozca y comprenda la cultura de los países hispanohablantes y se exprese por escrito claramente.

Que la demanda surge en función de los requerimientos comunicacionales planteados por los extranjeros de visita en el país.

Que la presente propuesta se encuadra dentro de las misiones y funciones de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.

Que el interés detectado garantiza el éxito del mismo.

Que esta Facultad fomenta la realización de actividades de Extensión Universitaria en todo su ámbito.

Que el dictado de la medida se efectúa en uso de las atribuciones otorgadas por el Estatuto Universitario.



Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Avellaneda
Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

Por ello,

EL DECANO DE LA FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA

RESUELVE:

ARTICULO 1° - Aprobar “Ad-referendum” del Rectorado el dictado del Taller de **Idioma Español (Niveles Iniciante, Elemental, Avanzado y Perfeccionamiento)**, de acuerdo con lo establecido en la Resolución de Rectorado N° 857/95.

ARTICULO 2° - Aprobar a los mismos efectos las pautas de desarrollo del mencionado taller que son agregados como ANEXO I de la presente Resolución.

ARTICULO 3°- Regístrese. Comuníquese. Elévese a la U.T.N.. Cumplido. Archívese.

RESOLUCION N° 538/06D

jc/slv

Ing. Jorge Omar Del Gener
Decano

Antonio M. Di Santi
a/c Secretario Administrativo

Ing. Jorge Calzoni
Secretario Académico



Universidad Tecnológica Nacional
 Facultad Regional Avellaneda
 Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

ANEXO I de la Resolución N° 538/06D

Conforme a lo establecido en la Resolución de Rectorado N° 857/95, a continuación se detallan las pautas inherentes al dictado del Taller **de Idioma Español (Niveles Iniciante, Elemental, Avanzado y Perfeccionamiento)**.

1. **OBJETIVOS:** Lograr que el alumno:
 - a) Se comunique en español con fluidez.
 - b) Comprenda e interprete textos, grabaciones y audiovisuales.
 - c) Conozca y comprenda la cultura de los países hispanohablantes.
 - d) Se exprese por escrito claramente.

- 2.- **INTERES DETECTADO:** La demanda surge en función de los requerimientos comunicacionales planteados por los extranjeros de visita en el país.

- 3.- **TITULO QUE DEBEN POSEER LOS INSCRIPTOS:** Para integrarse a este curso es requisito poseer un nivel de lecto-escritura acorde con los objetivos teórico-metodológicos, no siendo necesario un título previo.

- 4.- **NUMERO PREVISTO DE INSCRIPTOS:** 20.

- 5.- **NUMERO MINIMO Y MÁXIMO DE CONCURRENTES:** 10/25.

- 6.- **ARANCEL:** \$1200.- (pesos mil doscientos).

- 7.- **BECAS A OTORGARSE:** -----

- 8.- **PERIODO DE REALIZACIÓN:** ciclo lectivo, según calendario académico en curso.
 Duración: 320 horas por nivel.

- 9.- **PLAN DE ESTUDIO:** No hay.

- 10.- **PROGRAMA:** Ver Anexo II.

- 11.- **METODOLOGÍA A DESARROLLAR:** Clases teóricas - prácticas.

- 12.- **ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS:** No hay.

- 13.- **REGIMEN DE ASISTENCIA:** La inasistencia a más del 20% de las clases previstas generará la caducidad de la inscripción al curso.



Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Avellaneda
Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

14.- REGIMEN DE CALIFICACIÓN: Al término de cada nivel, los alumnos serán evaluados por medio de un examen escrito y oral de las competencias adquiridas. Los exámenes orales y escritos se considerarán aprobados con siete (7) puntos.

15.- REGIMEN DE CORRELATIVAS: La aprobación del examen de cada nivel implicará la promoción al siguiente nivel de idioma.

16.- CREDITOS: No hay.

17.- DOCENTES A CARGO DEL CURSO: Profesores Marcelo Amen y Andrea Hidalgo.

18.- CURRÍCULUM DE LOS DOCENTE: Se adjuntan.

19.- CERTIFICADO A OTORGAR: Se entregará Certificado de Aprobación a aquellos asistentes que hayan cumplido con los requisitos de asistencia mínimos exigidos, aprobados los exámenes correspondientes y el pago del arancel.

20.- FINANCIACION DEL CURSO: Se autofinanciará.

jc/slv



Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Avellaneda
Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

ANEXO II de la Resolución N° 538/06D

PROGRAMA

Los siguientes contenidos procedimentales, comunes a todos los niveles, se detallan por habilidad idiomática.

Desde la Lectura Comprensiva:

- Interpretación de cuadros, tablas, gráficos con textos, etc.
- Obtención de información a través de cuestionarios guiados o textos escritos literarios.
- Deducción de palabras faltantes en oraciones; deducción de causas y efectos.
- Inferencia del contexto que no está explícitamente señalado; distinción entre significado literal e implícito.
- Detección de una idea principal y de una complementaria así como de nueva información, generalización y ejemplificación.
- Búsqueda de información de carácter general y específico, selección y extracción de información.
- Reconocimiento de un eje de palabras e interpretación del orden de vocablos y su significado.
- Reconocimiento de categorías gramaticales, sistemas, reglas y formas elípticas.
- Reconocimiento de elementos cohesivos en el discurso escrito y sus relaciones.
- Reconocimiento de las formas retóricas y de las funciones comunicativas del discurso escrito para la interpretación.
- Asociación de imágenes e información lingüística, identificación de vocabulario por asociación con el soporte gráfico del contexto, y selección de información a partir de textos escritos y gráficos.
- Detección de referencias culturales e interpretación según la actualidad.
- Desarrollo y uso de distintas estrategias de lectura rápida, adivinanza de palabras según el contexto y activación de los conocimientos previos para la interpretación de textos.
- Utilización de la lectura de textos con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.
- Uso del diccionario como medio de información para la búsqueda de términos nuevos.

Desde la Producción Oral:

- Repetición de sonidos y palabras a partir de la escucha para su reconocimiento.
- Empleo de fórmulas sociales formales e informales.
- Participación en situaciones comunicativas simples y complejas según modelos presentados.
- Uso de pronunciación inteligible.
- Formulación de reglas.
- Formulación y respuesta de preguntas de creciente complejidad.
- Representación e improvisación de diálogos para utilizar vocabulario y estructuras dadas en situaciones específicas.



Universidad Tecnológica Nacional
 Facultad Regional Avellaneda
 Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

- Producción de mensajes orales utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

Desde la Comprensión Auditiva:

- Reconocimiento de sonidos.
- Escucha para la compleción de información faltante o para la búsqueda y selección de información.
- Asociación pronunciación/ortografía.
- Comprensión de fórmulas sociales formales e informales, de mensajes globales, de mensajes específicos.
- Identificación y uso de vocabulario.
- Interpretación de información numérica e interpretación y seguimiento de instrucciones; interpretación y reproducción de diálogos desde material grabado.

Desde la Producción Escrita:

- Uso de estructuras sintácticas básicas y del sistema ortográfico.
- Transcripción de la idea principal de un texto.
- Resolución de problemas dentro de un contexto significativo y con un propósito identificado.
- Formulación de reglas.
- Completamiento de información con apoyo lingüístico y no lingüístico.
- Integración conceptual de las habilidades receptivas del habla y la escritura para participar en intercambios comunicativos y producciones guiadas.
- Corrección de información falsa.
- Ordenamiento de la información según la secuencia.
- Elaboración de cuestionarios.
- Resolución de ejercicios de compleción, sustitución y de opción múltiple.
- Discriminación entre distintos grafemas y patrones ortográficos.
- Producción de la escritura a una velocidad aceptable.

Los siguientes contenidos conceptuales se irán profundizando con el avance de cada nivel, acompañando los tipos de texto, léxico y contenidos socioculturales.

Nivel Iniciante (equivalente a A1-A2 MCER)

- Fórmulas para presentarse, saludar y despedirse
- Dar y pedir información personal (nombre, edad, procedencia)
- Verbos *ser, estar y tener*
- Verbo haber para indicar existencia
- Los pronombres personales, el vos, el usted y ustedes
- El abecedario
- Género y número de sustantivos
- Artículos
- Contracciones



Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Avellaneda
Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

- Género y número de adjetivos
- Adjetivos gentilicios, calificativos y numerales
- Posesivos y demostrativos en función adjetiva
- Los números del 1 al 100
- Preguntar con *qué, quién, cuál, cómo, cuánto, cuántos, dónde*
- Pedir y dar la hora
- Los días de la semana, los meses del año, las estaciones
- Preposiciones de lugar
- Presente regular de los verbos con terminaciones -ar, -er, -ir
- Pronombres demostrativos
- Verbos irregulares con diptongación (*ie-tener/tiene, ue-poder/puede, etc.*)
- Verbos de preferencia (*preferir, adorar, detestar*)
- Duplicación del objeto indirecto
- Pedir permiso y dar instrucciones
- Números ordinales
- Adverbios de cantidad. Indefinidos (*algunos, muchos, todos, etc.* y usos de *muy y mucho*)
- Expresar preferencia con *querer + infinitivo*.
- Verbos *ir, venir, dar, salir, hacer, etc.*
- Futuro perifrástico *ir + a + infinitivo*
- Comparaciones de superioridad, inferioridad e igualdad.
- Pretérito Perfecto Simple de verbos regulares e irregulares
- Adverbios de tiempo, expresiones temporales, locuciones adverbiales.

Tipos de Texto

Fichas personales – Mapas – Fotos – Menús – Pronósticos Meteorológicos – Notas de Diarios – Historietas – Cuentos breves – Avisos Publicitarios – Músicas – Poesías – Tarjetas Postales.

Léxico

Vocabulario básico de la ciudad, del aula, de la familia, del clima y para describir personas – Números – Profesiones – Países – Nacionalidades – Comidas – Ropas.

Información Sociocultural

El turismo en Buenos Aires – Las comidas (tipos, horarios, comidas típicas) – Las compras – El calendario en Argentina (fiestas, feriados, vacaciones, siestas, etc.) -

Nivel Elemental (equivalente al nivel B1-B2 del MCER)

- Pronombres posesivos
- Contraste con su función como adjetivos posesivos
- Presente Continuo (estar + gerundio)
- El modo imperativo
- El imperativo con pronombres personales objeto (*ej. probate*)
- Pretérito Imperfecto (en hechos, descripciones y relatos)
- Uso del *se* impersonal (*se busca, se ofrece, etc.*)
- Recomendaciones y sugerencias



Universidad Tecnológica Nacional
 Facultad Regional Avellaneda
 Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

- El Futuro Simple
- Preguntar con “*qué, por qué, para qué, con qué, quién, con quién, dónde*” etc.
- Pronombres de objeto directo e indirecto
- Verbos pronominales de uso cotidiano (*llamarse-peinarse-vestirse-desvestirse-levantarse*)
- Perífrasis verbal de infinitivo (*ponerse a, acabar de, tener que, etc.*)
- Invitar. Aceptar y Rechazar invitaciones.
- Conectores temporales para narrar, expresar secuencias (*primero, luego, más tarde, entonces, finalmente, etc.*)
- Redactar un recado y cartas a la familia
- Doble reemplazo de pronombres (*ej. prestámelo*)
- Preposiciones y adverbios de tiempo
- Adverbios de lugar, expresiones, locuciones.
- Verbos unipersonales impersonales de fenómenos meteorológicos (*llover, nevar, etc.*)
- Estilo Indirecto
- Expresión de causas y consecuencias.

Tipos de Texto

Recetas – Fotos – Avisos Clasificados – Pronósticos del Servicio Meteorológico – Currículum Vitae – Cartas de Presentación – Invitaciones – Guías de Información Turística – Promociones de Paquetes Turísticos – Músicas – Poesías – Informaciones de diarios, radios y videos – Textos expositivos.

Léxico

Vocabulario relacionado con profesiones y oficios, ingredientes, medios de locomoción, tipos de alojamiento, equipajes, actividades de ocio – Expresiones de tiempo y lugar– Causa y Consecuencia - Conectores temporales – Expresiones para redactar cartas formales – Expresiones para expresar agradecimiento, para justificarse, para proponer, invitar, etc.

Información Sociocultural

El turismo en Argentina – Las vacaciones – Regiones Geográficas – Las compras – Solicitudes de Trabajo – Los carteles en la vía pública – Las señales de tránsito – Informaciones de actualidad – Costumbres y modos de vida argentinos – Introducción a la literatura argentina y rioplatense – El Tango – Introducción a la Historia Argentina.

Nivel Avanzado (equivalente al nivel C1 del MCER)

- Futuro imperfecto del indicativo para narrar planes futuros (fortalecimiento de estructuras conocidas; verbos de irregularidad propia)
- Contraste con futuro perifrástico *ir + a + infinitivo* (expresar intenciones, predicciones)
- Diferentes formas de presente (histórico, atemporal, epistémico)
- Niveles de lengua: lengua literaria y lengua informativa
- Enunciado y enunciación: subjetivemas
- Obras clásicas literarias: la literatura nacional
- Expresar acuerdo y desacuerdo (formal e informalmente)
- Dar opiniones personales y pedir opiniones a otras personas
- El discurso argumentativo



Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Avellaneda
Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

- Uso de procedimientos argumentativos en diferentes contextos: desmentir, hacer concesiones, explicar, ejemplificar, generalizar, refutar, etc.
- El discurso teatral: fragmentos de obras clásicas de la literatura argentina y rioplatense
- Estrategias del discurso expositivo-explicativo
- Paradigma completo del modo subjuntivo en uso
- Signos de puntuación
- Textos formales: cartas, informes técnicos, memorandos
- Uso de gerundios y construcciones endocéntricas verboidales
- Subordinación adjetiva: pronombres relativos que, cual, donde, cuyo, cuanto, cuando.
- Expresar sentimientos negativos (molestar, irritar, poner nervioso, etc.) y positivos (gustar, encantar, fascinar, etc.) con “me”.
- Las partes de una carta. Redactar una carta formal.
- Pasiva con “se”
- Términos del lunfardo (adecuación e inadecuación de algunos términos)
- Entrevista, entrevista laboral

Oralidad:

- Oratoria de la prosa: recursos retóricos, punto de vista, concreción, personalización.
- Oratoria: marco gestional-filosófico, institucional/ empresarial.
- La oratoria en la antigüedad, el orador, el discurso, el auditorio
- La expresividad en los textos dramáticos

Tipos de Texto

Avisos Clasificados – Artículos de Revistas – Canciones – Informes Periodísticos – Artículos de Opinión – Tesis – Monografías – Textos Literarios (narrativos, poéticos, teatrales) – Ensayos – Editoriales – Discursos Políticos – Textos Académico-Filosóficos

Léxico

Vocabulario relacionado con expresiones de sentimiento. Saludos y expresiones para distintos eventos sociales: casamientos, cumpleaños, etc. Expresiones para manifestar duda, desconfianza, incredulidad, acuerdo, desacuerdo. Términos Académicos. Latinismos. Vocabulario Gauchesco. Expresiones Literarias. Variedades Dialectales.

Información Sociocultural

Las relaciones afectivas – Compromisos sociales – La música en Argentina – Guía de restaurantes, espectáculos, actividades en Buenos Aires – Literatura clásica nacional – Música Nacional – Músicas Regionales.

Nivel Perfeccionamiento (equivalente al nivel C2 del MCER)

- El discurso poético, la poesía épica como instrumento de crítica social.
- Obras literarias clásicas: literatura nacional, lecturas críticas, formulación de textos de opinión.
- Base expositivo-explicativa: matriz, explicación científica y pseudocientífica, la progresión temática, la paráfrasis, la definición, el ejemplo, la analogía
- El discurso argumentativo
- El discurso de divulgación científica y enunciación
- Textos académicos: monografías y tesis



Universidad Tecnológica Nacional
 Facultad Regional Avellaneda
 Av. Mitre 750 (1870) Avellaneda

- Base directiva
- Impersonalidad con “haber” y “hacer”
- Sentido recto y sentido figurado de términos
- Estilo directo e indirecto (subordinación sustantiva)
- El discurso político: su valoración, su contexto, sus destinatarios.
- Subordinación adverbial (lugar, modo, tiempo causa)
- Errores en el uso de latinismo, locuciones latinas
- Procesos de la composición textual: estilos, legibilidad, mapas conceptuales, prosa disminuida (silepsis, zeugma, pleonismo, tics personales)
- Puntuación de textos complejos (jerarquía de los signos, sintaxis y entonación, desusos)
- Verbos de irregularidad propia

Oralidad:

- Géneros retóricos: la oratoria didáctica, la oratoria social, la oratoria política, la oratoria periodístico-mediática, oratoria para la venta
- Figuras tonales y entrevista laboral
- La expresión oral en los textos poéticos.
- Defensa oral de textos académicos.

Tipos de Texto

Artículos de Opinión – Tesis – Monografías – Textos Literarios (narrativos, poéticos, teatrales) – Ensayos – Editoriales – Discursos Políticos – Textos Académico-Filosóficos

Léxico

Términos Académicos. Latinismos. Vocabulario Gauchesco. Expresiones Literarias. Variedades Dialectales.

Información Sociocultural

Literatura clásica nacional – Música Nacional – Músicas Regionales.

7.4 Anexo IV³³

CUESTIONARIOS-ENCUESTAS REALIZADOS A DOCENTES

DOCENTE 1

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

1.1 ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno

B- Dos

C-Tres

D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- Sí

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál

Marco común europeo de referencia

¿Qué niveles de español tiene a su cargo con alumnos chinos? A- Uno

B- Dos

C-Tres

D- Del cuatro en adelante

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? A- De uno a cinco

B- De cinco a diez

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? A- Sí

B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí

B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?

A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años

³³ Se ha respetado el formato de presentación realizado por los docentes vía correo electrónico.

C-31 a 40 años
D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? A- **Sí**

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO				
INGLÉS	superior	superior	Superior	superior
PORTUGUÉS				
OTRA				

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) **A- Sí**

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias _____

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?		X		
la práctica de gramática española?		X		
la práctica de comprensión auditiva?		X		
la práctica de desempeño oral?		X		

la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?		X		

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	
b	Selección múltiple	
c	Completamiento de espacios en blanco	x
d	Unir con flechas	
e	Composiciones	x
f	Comprensión auditiva de audio/videos	x
g	Juegos varios	x
h	Fichas pictóricas	x
i	Comprensión de textos	x
j	Otras	

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?
A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

No utilizo la traducción para explicar.

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	X
Aula del sur	
Gente	
Por vos, Buenos Aires	X
Socios	
Otros (indicar nombre)	

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

A- Completo

B- Contiene algunas falencias

C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de texto más libro de ejercicios

B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material?

Canciones, películas

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C-Insuficiente

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

A- Adecuada

B- Con algunas falencias

C- Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

A- Adecuada

B- Con algunas falencias

C- Con serias falencias

4 EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad

B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		

La mitad del grupo	x	x
Menos de la mitad del grupo		
Solo algunos		

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

A- Del nivel 1

B- Del nivel 2

C- Del nivel 3

D- Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 2

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

1.1 ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno
B- Dos
C-Tres
D-De cuatro en adelante X

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- Sí X

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál Marco Común Europeo de Referencia

¿Qué niveles de español tiene a su cargo con alumnos chinos? A- Uno

B- Dos X

C-Tres

D- Del cuatro en adelante

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? A- De uno a cinco

B- De cinco a diez X

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? A- Sí X

B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí B- NO X

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?

A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años X

C-31 a 40 años

D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? A- Sí X

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO	intermedio	---	--	---
INGLÉS	intermedio	intermedio	superior	intermedio
PORTUGUÉS	inicial	inicial	inicial	inicial
GRIEGO	superior	superior	superior	superior

2 METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) A- Sí

B- NO X

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias _____ trabajo con habilidades integradas

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?		X		
la práctica de gramática española?		X		
la práctica de comprensión auditiva?		X		
la práctica de desempeño oral?	x			
la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?		X		

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	x
b	Selección múltiple	
c	Completamiento de espacios en blanco	x
d	Unir con flechas	
e	Composiciones	x
f	Comprensión auditiva de audio/videos	x
g	Juegos varios	x

h	Fichas pictóricas	x
i	Comprensión de textos	x
j	Otras	

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NO X

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

No utilizo la traducción para explicar.

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	X
Aula del sur	X
Gente	
Por vos, Buenos Aires	X
Socios	
Otros (indicar nombre)	

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

A- Completo

B- Contiene algunas falencias X

C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de texto más libro de ejercicios x

B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material?

Canciones, películas, páginas web.

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

___ En el anexo gramatical.

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C- Insuficiente x

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

D- Adecuada

E- Con algunas falencias X

F- Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

D- Adecuada

E- Con algunas falencias

F- Con serias falencias X

4 EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1 X

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí X

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí X

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad X

B- En la escritura X

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		
La mitad del grupo		
Menos de la mitad del grupo	X	X
Solo algunos		

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido X

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

A-Del nivel 1X

B-Del nivel 2X

C-Del nivel 3

D-Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 3**NACIONALIDAD: argentina****1- COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS**

1.1 ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno

B- Dos

C-Tres

D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- Sí

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál

Marco Común Europeo de Referencia¿Qué niveles de español tiene a su cargo con alumnos chinos? **A- Uno****B- Dos****C-Tres**

D- Del cuatro en adelante

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? **A- De uno a cinco**

B- De cinco a diez

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? **A- Sí**

B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí

B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?

A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años

C-31 a 40 años

D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? **A- Sí**

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO	-----	-----	-----	-----
INGLÉS	Superior	Superior	Superior	Intermedia
PORTUGUÉS	Superior	Superior	Superior	Intermedia
HUNGARO	Superior	Superior	Superior	Intermedia
Papiamento	Superior	Superior	Superior	Intermedia

2 METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) A- SÍ

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?		X		
la práctica de gramática española?		X		
la práctica de comprensión auditiva?		X		
la práctica de desempeño oral?		X		
la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?	X			

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	X
---	-----------------	---

b	Selección múltiple	X
c	Completamiento de espacios en blanco	X
d	Unir con flechas	X
e	Composiciones	X
f	Comprensión auditiva de audio/videos	X
g	Juegos varios	X
h	Fichas pictóricas	X
i	Comprensión de textos	X
j	Otras	

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

Normalmente, no traduzco, uso solamente el español (mímica, dibujos, sonidos, mostrando con cosas que estén al alcance, etc.), en caso muy pero muy necesario dejo que ellos busquen la traducción y yo controlo que sea la correcta

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	-----
Aula del sur	-----
Gente	X
Por vos, Buenos Aires	X

Socios	X
Rápido Rápido	X
Pasaporte	X
Abanico	X
USO	X

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

Depende de cuál use, en general creo que no existe un manual perfecto, todos tienen algo que podemos utilizar y otras cosas que no tanto o que tenemos que modificar al utilizarlas, porque no tratamos con personas que aprenden de la misma forma, por lo tanto, pienso que tenemos que adecuar los manuales a la forma de aprender de nuestros estudiantes.

A- Completo

B- Contiene algunas falencias

C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de texto más libro de ejercicios

B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material?

Sí, publicidades, películas y/o documentales cortos o bien trozos de ellos, material grabado

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

En la parte de gramática (anexo o alguna sección del nivel 1) – Depende del manual que use.

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C- Insuficiente

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

G- Adecuada

H- Con algunas falencias

I- Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

- 2- Adecuada
- 3- Con algunas falencias
- 4- Con serias falencias

4 EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

- A- Nivel 1
- B- Nivel 2
- C- Nivel 3
- D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

- A- Sí
- B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

- A- Sí
- B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

- A- En la oralidad
- B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		
La mitad del grupo		X
Menos de la mitad del grupo	X	

Solo algunos		
--------------	--	--

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

E- Del nivel 1

F- Del nivel 2

G- Del nivel 3

H- Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 4

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

1.1 ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno

B- Dos

C-Tres

D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- Sí

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál

B1,

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? **A- De uno a cinco**

B- De cinco a diez

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? **A- Sí**

B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí

B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?

A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años

C-31 a 40 años

D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? **A- Sí**

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO	Superior	Superior	Superior	Superior
INGLÉS	Intermedio	Intermedio	Inicial	Inicial
PORTUGUÉS	-	-	-	-
OTRA	-	-	-	-

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) **A- Sí**

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias_____ **el método de enseñanza está basado en un libro que tiene secciones para cada clase divididas en ejercicios de comprensión lectora, resolución de preguntas, completar espacios en blanco, responder y preguntar a los compañeros, hablar en base a imágenes, entre otros. El enfoque es por tareas.**

2.2

¿Qué porcentaje de cada	Una	Cerca	Más de	Toda la
-------------------------	-----	-------	--------	---------

clase diría Ud. que ocupa...	pequeña parte de la clase	de la mitad de la clase	la mitad de la clase	clase
la enseñanza de gramática española?	√			
la práctica de gramática española?		√		
la práctica de comprensión auditiva?			√	
la práctica de desempeño oral?				√
la práctica de comprensión lectora?		√		
la práctica de desempeño escrito?	√			

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	
b	Selección múltiple	
c	Completamiento de espacios en blanco	√
d	Unir con flechas	√
e	Composiciones	√
f	Comprensión auditiva de audio/videos	
g	Juegos varios	√
h	Fichas pictóricas	√
i	Comprensión de textos	√
j	Otras	

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?
A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

En un nivel avanzado, se podría explicar en español, en mi caso, lo hacía en chino la mayoría de las veces porque mis alumnos eran de niveles iniciales, en ocasiones es útil el uso del inglés, o hasta de escenificaciones .

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	
Aula del sur	X
Gente	
Por vos, Buenos Aires	
Socios	
Otros (indicar nombre)	Es un libro hecho especialmente por un instituto, el libro se llama Instituto verbum.

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

A- Completo

B- Contiene algunas falencias

C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de texto más libro de ejercicios

B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material? _____ **Sí,**
ejemplos prácticos de libros que descargo de internet.

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

_____ **En una de las primeras**
lecciones_____

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C- Insuficiente

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

J- Adecuada

K- Con algunas falencias

L- Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

4 Adecuada

5 Con algunas falencias

6 Con serias falencias

4. EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad

B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		
La mitad del grupo		
Menos de la mitad del grupo	√	
Solo algunos		√

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

I- Del nivel 1

J- Del nivel 2

K- Del nivel 3

Del nivel 4 o superior

DOCENTE 5**NACIONALIDAD: argentina****1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS**

- 1.1** ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno
 B- Dos
 C-Tres
 D-De cuatro en adelante **X**

- 1.2** ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?
 A- Sí **X**
 B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál

Marco Común Europeo _____

- 1.3** ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? A- De uno a cinco
X
 B- De cinco a diez
 C-Más de diez

- 1.4** ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? A- Sí **X**
 B- NO

- 1.5** Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí
 B- NO **X**

- 1.6** ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?
 A- 15 a 20 años
 B- 21 a 30 años **X**
 C-31 a 40 años **X**
 D-40 años o más

- 1.7** ¿Usted maneja otras lenguas además del español? A- Sí **X**
 B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

a	Verdadero/Falso	X
b	Selección múltiple	X
c	Completamiento de espacios en blanco	X
d	Unir con flechas	
e	Composiciones	X
f	Comprensión auditiva de audio/videos	X
g	Juegos varios	X
h	Fichas pictóricas	
i	Comprensión de textos	X
j	Otras	X

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NOX

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

Considero que si el estudiante esta tomando una clase de español el profesor debe contar con herramientas y recursos suficientes como para no tener que recurrir a la lengua del estudiante.

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	
Aula del sur	x
Gente	Solo para alguna red conceptual
Por vos, Buenos Aires	x

Socios	x
Otros (indicar nombre)	Prisma

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

- A- Completo
- B- Contiene algunas falencias **X**
- C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

- A- libro de texto más libro de ejercicios **X**
- B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material?

Si, en todas las clases_

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

Depende del nivel del libro

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

- B- Suficiente **x**
- C-Insuficiente

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

- 4 Adecuada
- 5 Con algunas falencias **x**
- 6 Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

- 7 Adecuada
- 8 Con algunas falencias **x**
- 9 Con serias falencias

4. EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

- A- Nivel 1 **X**
- B- Nivel 2
- C- Nivel 3
- D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

- A- Sí **X**
- B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

- A- Sí
- B- NO **X**

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

- A- En la oralidad **X**
- B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría	X	
La mitad del grupo		
Menos de la mitad del grupo		
Solo algunos		X

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

SI SUELEN OMITIRLO

- A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

DEFINIDO

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

OMITIRLO

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

- L- Del nivel 1X
- M- Del nivel 2X
- N- Del nivel 3
- O- Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 6

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

- 1.1** ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno
 B- Dos
 C-Tres
D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- SÍ

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál _Todos del A1 al

C2 _____

—

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? A- De uno a cinco

B- De cinco a diez

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? A- Sí

B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí

B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?

A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años

C-31 a 40 años

D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? A- Sí

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Expr oral	Escritura
CHINO				
INGLÉS	Superior	Superior	Superior	Superior
PORTUGUÉS	Superior	Superior	Intermedio	Intermedio
OTRA				

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) A- Sí

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias _____

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?		X		
la práctica de gramática española?		X		
la práctica de comprensión auditiva?			X	
la práctica de desempeño oral?			X	
la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?		X		

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	
b	Selección múltiple	

c	Completamiento de espacios en blanco	
d	Unir con flechas	
e	Composiciones	
f	Comprensión auditiva de audio/videos	X
g	Juegos varios	X
h	Fichas pictóricas	
i	Comprensión de textos	
j	Otras	X

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

_____ Nunca tengo la posibilidad de hablar otras lenguas

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	X antes
Aula del sur	X
Gente	X antes
Por vos, Buenos Aires	X
Socios	X antes
Otros (indicar nombre) ELSE (SM)	X
Español por imagenes	X
Aula internacional	X
Abanico	X

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

A- Completo

B- Contiene algunas falencias

C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de texto más libro de ejercicios

B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material? _____ Sí, mucho:
Juegos, Canciones, videos. Realia, diarios, revistas, internet, folletos, mapas,
fotos,
etc. _____

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

_____ En el apéndice gramatical

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C-Insuficiente

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

4 Adecuada

5 Con algunas falencias

6 Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

7 Adecuada

8 Con algunas falencias

9 Con serias falencias

4. EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad

B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría	X	
La mitad del grupo		
Menos de la mitad del grupo		X
Solo algunos		

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

- P- Del nivel 1
- Q- Del nivel 2
- R- Del nivel 3
- S- Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 7

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

- 1.1** ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno
B- Dos
C-Tres
D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

- A- SÍ**
- B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál

- 1.3** ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? **A- De uno a cinco**
B- De cinco a diez
C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? **A- SÍ**
B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- SÍ
B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?
A- 15 a 20 años

B- 21 a 30 años
 C-31 a 40 años
 D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? A- **Sí**

B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO	intermedio	inicial	inicial	inicial
INGLÉS				
PORTUGUÉS				
OTRA				

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) A- **SÍ**

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias _____

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?		X		
la práctica de gramática española?			X	
la práctica de comprensión auditiva?	X			
la práctica de desempeño oral?				X

la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?		X		

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	
b	Selección múltiple	
c	Completamiento de espacios en blanco	x
d	Unir con flechas	
e	Composiciones	
f	Comprensión auditiva de audio/videos	
g	Juegos varios	x
h	Fichas pictóricas	x
i	Comprensión de textos	x
j	Otras	

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

2.5 Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

Sí, es necesario traducir al chino cuando un tema es demasiado profundo para explicar, ya que la persona puede entender bien el tema a tratar en su propio idioma.

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1 ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	
Aula del sur	X
Gente	
Por vos, Buenos Aires	X
Socios	
Otros (indicar nombre)	

3.2 ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

- A- Completo
- B- Contiene algunas falencias X
- C- Contiene serias falencias

3.3 ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

- A- libro de textos más libro de ejercicios X
- B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

3.4 ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material? Fotocopias, páginas de internet _____

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?

____ Gramática _____

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente o insuficiente?

- A- Exhaustivo
- B- Suficiente
- C- Insuficiente X

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

- 4 Adecuada
- 5 Con algunas falencias X

6 Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

7 Adecuada

8 Con algunas falencias X

9 Con serias falencias

4. EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad

B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		

La mitad del grupo		X
Menos de la mitad del grupo	X	
Solo algunos		

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido

B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo X

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

T- Del nivel 1

U- Del nivel 2 X

V- Del nivel 3

W- Del nivel 4 o superiores

DOCENTE 8

NACIONALIDAD: argentina

1. COMPOSICIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO L2 PARA ALUMNOS CHINOS

1.1 ¿Cuántos niveles de español hay en su institución? A- Uno

B- Dos

C-Tres

D-De cuatro en adelante

1.2 ¿Se corresponden los niveles con algún Marco de referencia?

A- Sí

B- NO

En caso de ser la respuesta afirmativa indicar cuál _MCERL

1.3 ¿De cuántos alumnos se compone cada nivel, en general? **A- De uno a cinco**

B- De cinco a diez

C-Más de diez

1.4 ¿La población de alumnos en el curso es exclusivamente de nacionalidad china? **A- Sí**
B- NO

1.5 Además de alumnos de China continental, ¿cuenta con otros alumnos asiáticos? A- Sí
B- NO

1.6 ¿Entre qué edades oscila la franja etaria de sus alumnos?
A- 15 a 20 años
B- 21 a 30 años
C-31 a 40 años
D-40 años o más

1.7 ¿Usted maneja otras lenguas además del español? **A- Sí**
B- No

En caso de ser afirmativa la respuesta indicar por competencia qué nivel posee en el/los idioma/s (inicial, intermedio, superior):

LENGUA	Comp. oral	Comp. escrita	Lectura	Escritura
CHINO	intermedio	inicial	inicial	inicial
INGLÉS	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio
PORTUGUÉS				
OTRA				

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Tiende a dividir las clases para enseñar y evaluar por separado las diferentes competencias del idioma? (Comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y ejercitación, escritura y oralidad) A- Sí

B- NO

Si su respuesta es afirmativa, explique muy brevemente cuál es el criterio que aplica para la agrupación por competencias _____

2.2

¿Qué porcentaje de cada clase diría Ud. que ocupa...	Una pequeña parte de la clase	Cerca de la mitad de la clase	Más de la mitad de la clase	Toda la clase
la enseñanza de gramática española?			X	
la práctica de gramática española?			X	
la práctica de comprensión auditiva?	X			
la práctica de desempeño oral?		X		
la práctica de comprensión lectora?		X		
la práctica de desempeño escrito?		X		

2.3 ¿A qué tipo de ejercicios suele recurrir con mayor frecuencia? Puede marcar varias alternativas.

a	Verdadero/Falso	
b	Selección múltiple	X
c	Completamiento de espacios en blanco	X
d	Unir con flechas	X
e	Composiciones	X
f	Comprensión auditiva de audio/videos	X
g	Juegos varios	X
h	Fichas pictóricas	
i	Comprensión de textos	X
j	Otras/ Karaoke	X

2.4 ¿Dedica clases completas al ejercicio o refuerzo de una única competencia?

A- Sí

B- NO

Si respondió de forma afirmativa, ¿a cuál/cuáles? _____

- 2.5** Las explicaciones dadas en clase, ¿hasta qué punto pueden formularse únicamente o principalmente desde el español? ¿Es necesario explicar los contenidos dados valiéndose de traducciones al chino u otra lengua, en qué situación y qué lengua?

En algunas ocasiones recorro al inglés o al chino si conozco el idiograma correspondiente

3 MANUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- 3.1** ¿Qué manuales usa? Por favor, marcar con una cruz el/ los que corresponda/n.

Voces del Sur	
Aula del sur	X
Gente	
Por vos, Buenos Aires	X
Socios	
Otros (indicar nombre)	

- 3.2** ¿Cómo evaluaría el contenido del manual que utiliza en materia de enseñanza-aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas?

A- Completo
 B- Contiene algunas falencias X
 C- Contiene serias falencias

- 3.3** ¿Usa un libro de texto de cabecera y un libro de ejercicios o usa un libro para cada una de las competencias lingüísticas?

A- libro de textos más libro de ejercicios X
 B- Un libro para cada una de las competencias lingüísticas

- 3.4** ¿Suele recurrir a material extra? ¿A qué tipo de material? Fotocopias, páginas de internet _____

3.5 ¿En qué sección del manual/es se trata el uso de artículos?
 ___ Gramática

3.6 ¿Diría que el tratamiento del artículo en el/los libros de texto es exhaustivo, suficiente, o insuficiente?

A- Exhaustivo

B- Suficiente

C-Insuficiente X

3.7 ¿Cómo juzgaría la parte teórica de la explicación del artículo en el/los manual/es de enseñanza?

4 Adecuada

5 Con algunas falencias X

6 Con serias falencias

3.8 ¿Cómo juzgaría la parte práctica en el/ los manual/es de enseñanza, es decir, explicaciones de usos, ejemplos y ejercicios para el tratamiento del artículo?

7 Adecuada

8 Con algunas falencias X

9 Con serias falencias

4. EL USO DEL ARTÍCULO

4.1 ¿Desde qué nivel comienza a desarrollar el contenido del artículo en español?

A- Nivel 1

B- Nivel 2

C- Nivel 3

D- Nivel 4 o superiores

4.2 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del artículo definido y el artículo indefinido?

A- Sí

B- NO

4.3 ¿Suele recurrir al estudio comparativo del uso del artículo en español con la forma de representación del artículo en chino?

A- Sí

B- NO

4.4 Con respecto al uso del artículo, ¿nota que sus alumnos presentan mayor dificultad en la oralidad o en la escritura?

A- En la oralidad

B- En la escritura

4.5 ¿Qué porcentaje de sus alumnos diría usted que utiliza correctamente el artículo definido? ¿Qué porcentaje utiliza correctamente el artículo indefinido?

	El artículo definido	El artículo indefinido
Todos		
La mayoría		
La mitad del grupo		X
Menos de la mitad del grupo	X	
Solo algunos		

4.6 ¿Nota que sus alumnos presentan dificultades a la hora de optar por uno, por el otro, o bien por la omisión del artículo?

- A- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre artículo definido e indefinido
- B- Presentan mayores dificultades a la hora de optar entre usar el artículo u omitirlo X

4.7 ¿De qué nivel son los alumnos que presentan mayores dificultades en el uso del artículo indefinido?

- a-Del nivel 1
- b-Del nivel 2 X
- c-Del nivel 3
- d-Del nivel 4 o superiores

