



TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE
Y ANÁLISIS DE ERRORES DE
ESTUDIANTES CHINOS DE
ESPAÑOL**

Yan Zhang

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS, TEORÍA DE LITERATURA Y
LINGÜÍSTICA GENERAL

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2016









TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
ELE Y ANÁLISIS DE ERRORES DE
ESTUDIANTES CHINOS DE
ESPAÑOL**

Asdo.....

Yan Zhang

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS, TEORÍA DE
LITERATURA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2016



AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE

Tomás Jiménez Juliá, profesor do Departamento de *Lingua e literatura Españolas, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral*, como Director da Tese de Doutoramento titulada “Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español” presentada por dona Yan Zhang, alumna do Programa de Doutoramento *Lingüística* (RD 99/2011), autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Director da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

O director

A doutoranda

Tomás Jiménez Juliá

Yan Zhang



A mi querido padre, muerto en la ciudad Shihezi, de Xinjiang, en China, en julio de 2016, por su gran apoyo, cariño, amor paternal y dedicación desinteresada a mi estudio y trabajo durante toda su vida.





AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que me han acompañado, apoyado y ayudado durante la realización del presente trabajo. Deseo expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mi director Tomás Jiménez Juliá, por su permanente disposición y apoyo incondicional desde el inicio hasta la finalización de esta tesis doctoral.

Agradezco a mi marido Yuguang Yang, por estar siempre a mi lado, ayudarme, alentarme, apoyarme y alzarme en los malos momentos. Sin él, esta tesis no habría sido posible.

Gracias a los profesores, Xosé Luis Regueira, por darme ayuda y propuestas sobre el estudio de doctorado en todo momento, y a Marta Blanco y María José Rodríguez Espiñeira por animarme de vez en cuando.

Quiero dar las gracias a mis colegas Junnan Zhao, Liangliang Cheng, Shen Tian y Yuqi Cheng por proporcionarme información muy valiosa sobre la enseñanza del español de nuestro departamento y al profesor Xiaoke Li de la Universidad de Soochow, que me ofreció datos preciosos sobre la situación actual de la enseñanza nacional de ELE en China y me sacó de muchos apuros. Gracias a otras profesoras: Chunbo Lu (Universidad de Jilin), Fanfan Kong (Universidad de Xiangtan), Wei Shi y Linyuan Xu (Universidad Normal de Harbin) por apoyarme en la elaboración del cuestionario entre sus alumnos.

Muchas gracias a todos mis alumnos, sobre todo a Cheng Tan, Jinchao Dou, Jingwen Du, Yuxin Zhang y Zhigao Niu por su ayuda desinteresada en la recogida de datos bibliográficos y por haberme resuelto diversas dudas.

También a mis padres, hermanos, primos, suegros, cuñados por el cariño, comprensión y estímulo permanente a mis estudios.

A mis compañeros y amigos Yolanda, Isabel Corral, Rafael, Beatriz, Marina, María, Dorri por su apoyo siempre alentador y su atención siempre desinteresada.

Finalmente, hago extensible mi agradecimiento al Consejo de Becas de China y la Universidad de Heilongjiang por financiarme mis estudios de doctorado.



RESUMEN

El trabajo presentado tiene como fin analizar ciertos errores de los estudiantes chinos que aprenden español a la luz de la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta los estudios sobre Análisis de errores, Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, Métodos didácticos habitualmente usados en la enseñanza del ELE, etc. Partiendo de un corpus de errores gramaticales provenientes de la expresión escrita de estudiantes chinos, he establecido como objeto de estudio los errores del artículo y de las preposiciones. Para clasificar los errores he elegido el criterio lingüístico, de entre los seis posibles (pedagógico, comunicativo, estratégico, pragmático, etiológico y lingüístico) y a partir de él he desarrollado una descripción didáctica sobre los usos generales de estas palabras estructurales, y emprendido un análisis sistemático de dichos errores, seleccionados del subcorpus correspondiente. Finalmente he detectado como razones fundamentales de error las transferencias interlingüísticas e intralingüísticas y los problemas intrínsecos de la propia enseñanza-aprendizaje del ELE de China.

PALABRAS CLAVE

enseñanza-aprendizaje del ELE, estudiantes chinos, análisis de errores, errores del artículo, errores de la preposición.

RESUMO

O traballo presentado ten como fin analizar certos erros dos estudantes chineses que aprenden español á luz da teoría da aprendizaxe de linguas estranxeiras, tendo en conta os estudos sobre Análises de erros, Estratexias de aprendizaxe de linguas estranxeiras, Métodos didácticos habitualmente usados no ensino do ELE, etc. Partindo dun corpus de erros gramaticais provenientes da expresión escrita de estudantes chineses, establecín como obxecto de estudo os erros do artigo e das preposicións. Para clasificar os erros elixín o criterio lingüístico, de entre os seis posibles (pedagógico, comunicativo, estratéxico, pragmático, etiolóxico e lingüístico) e a partir del desenvolvín unha descrición didáctica sobre os usos xerais destas palabras estruturais, facendo unha análise sistemática dos devanditos erros, seleccionados do subcorpus correspondente. Finalmente detectei como razóns fundamentais de erro as transferencias interlingüísticas e intralingüísticas e os problemas intrínsecos do propio ensino-aprendizaxe do ELE en China.

PALABRAS CHAVE

Ensino-aprendizaxe de ELE, Estudantes chineses, Análise de erros, Erros no uso do artigo, Erros nas preposicións.

ABSTRACT

This work aims to analyse certain errors usually made by Chinese students learning Spanish. It develops within the theory of second language acquisition, paying special attention to Error analysis, Second language learning strategies, didactic methods usually used in Spanish as Second language (ELE) teaching, etc. It is focused on errors in the use of the article and prepositions. Among the six criteria available to classify errors (pedagogic, communicative, strategic, pragmatic, etiologic and linguistic) the linguistic is the one chosen, within which a didactic description of the uses of these two structural words in Spanish has been developed. After this description, student's errors have been systematically analysed. The last part is dedicated to comment the reasons of the errors detected, which were due mainly to linguistic transferences, both interlinguistic and intralinguistic, and to didactic specific problems of ELE teaching in China.

KEYWORDS

Teaching and learning in ELE, Chinese students, Error analysis, Errors in the use of article, Errors in the use of prepositions.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
PARTE I: PRESENTACIÓN TEÓRICA	
1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA (LA)	19
1.1. Conceptos básicos de la LA a la enseñanza del ELE	21
1.1.1. Adquisición y aprendizaje	22
1.1.2. Segunda lengua y lengua extranjera	26
1.2. Proceso de aprendizaje de LE / L2 ELE	28
1.2.1. Descripción sobre el procedimiento del aprendizaje de LE/ L2	29
1.2.2. Estrategias aplicadas a la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas	32
1.2.2.1. Estrategias de aprendizaje	34
1.2.2.2. Estrategias de producción	43
1.2.2.3. Estrategias de comunicación	45
1.2.2.4. Autonomía del aprendizaje	49
1.2.2.5. Interrelación e interacción entre las estrategias aplicadas al aprendizaje de las segundas lenguas	53
1.2.3. Factores importantes que afectan el aprendizaje de una LE / L2	55
1.2.3.1. Factores personales	56
1.2.3.2. Factores generales	57
1.3. Modelos de investigación orientados al aprendizaje de una LE/L2	61
1.3.1. Análisis contrastivo (AC)	62

1.3.1.1. Definición y características del AC	62
1.3.1.2. Planteamientos teóricos del AC	63
1.3.1.3. Aplicaciones pedagógicas del AC	65
1.3.1.4. Implicaciones metodológicas del AC	66
1.3.1.5. Críticas al modelo del AC	68
1.3.2. Análisis de errores (AE)	69
1.3.2.1. Concepto del error	70
1.3.2.2. Tipologías del error	71
1.3.2.3. Explicación de errores	75
1.3.2.4. Evaluación del error	76
1.3.2.5. Metodología del AE	78
1.3.2.6. Limitaciones del AE	81
1.3.3. Interlengua (IL)	81
1.3.3.1. Definición	81
1.3.3.2. Características	83
1.3.3.3. Cinco operaciones mecánicas subyacentes en la IL	83
1.3.3.4. Fossilización	85
1.3.3.5. Conclusión	87
1.4. Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2	87
1.4.1. Introducción	88
1.4.1.1. Términos <i>método</i> y <i>enfoque</i>	88
1.4.1.2. Métodos implicados en la confección de un manual	93
1.4.2. El método de gramática y traducción	96
1.4.2.1. ¿Cómo se lleva al cabo el método tradicional a través del manual?	96

1.4.2.2. ¿Qué lleva a la práctica el método tradicional?	98
1.4.2.3. Críticas al método de gramática y traducción	98
1.4.3. Método directo	99
1.4.3.1. Características del método directo	99
1.4.3.2. Descomposición del método directo	100
1.4.3.3. Utilización del método directo	
en la elaboración de un manual	102
1.4.3.4. Crítica al método directo	103
1.4.4. Método audiolingual	104
1.4.4.1. Orígenes del método audiolingual	104
1.4.4.2. Descripción tridimensional del método audiolingual	105
1.4.4.3. Aplicación del método audiolingual	
a la confección de un manual	106
1.4.4.4. Crítica al Método audiolingual	107
1.4.4.5. Método audiovisual	108
1.4.5. Método de orientación comunicativa	109
1.4.5.1. Bases teóricas y características del enfoque comunicativo	109
1.4.5.2. ¿Cómo se lleva a la práctica	
el método de orientación comunicativa?	111
1.4.5.3. Método de orientación comunicativa por tarea	114
1.4.5.4. Críticas al enfoque comunicativo	116
1.4.6. Otros métodos alternativos	116
1.4.6.1. Método silencioso de Gattegno	117
1.4.6.2. Sugestopedia de Lozanov	117
1.4.6.3. Método natural de Krashen y Terrell	118

1.4.6.4. Conclusión	119
PARTE II: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA	
2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE EN CHINA	123
2.1. Presentación histórica de la enseñanza del español en China	123
2.1.1. Antecedentes del surgimiento de la enseñanza del español en China	123
2.1.2. Creación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en China y su desarrollo antes del siglo XXI	124
2.2. Situación actual de la enseñanza del español en los centros de educación superior de China	126
2.2.1. Centros de educación superior que ofertan español en China	127
2.2.2. Distribución de los estudiantes de español en las universidades chinas	130
2.2.3. Presentación del profesorado universitario de China	131
2.3. Aprendizaje de ELE de los estudiantes universitarios de China	133
2.3.1. Factores que influyen en el aprendizaje del español de estudiantes chinos	133
2.3.1.1. Factores generales que influyen en el aprendizaje del español en las aulas chinas	133
2.3.1.2. Factores personales que afectan al aprendizaje del español del alumnado chino	136
2.3.2. Estrategias más usadas en el aprendizaje de ELE en China	138
2.3.2.1. Estrategias tradicionales	139
2.3.2.2. Estrategias de aprendizaje modernas adoptadas	

por los estudiantes chinos de español	141
2.4. Enseñanza de ELE en el aula de las universidades chinas	143
2.4.1. Presentación del programa curricular de la enseñanza de ELE	
de las universidades chinas	143
2.4.1.1. Programas curriculares orientados	
hacia la enseñanza nacional de ELE	144
2.4.1.2. Planes de estudio de las universidades chinas	146
2.4.1.3. Consideraciones sobre los planes curriculares	
de la enseñanza del ELE de las universidades chinas	151
2.4.2. El manual prototipo: <i>Español moderno</i>	153
2.4.2.1. Posición de mayor peso	
en la enseñanza del español de China	153
2.4.2.2. Presentación concisa sobre <i>Español Moderno</i>	154
2.4.2.3. Existencia necesaria en la enseñanza del ELE de China.	157
2.4.3. Métodos didácticos en las clases de español	
de las universidades chinas	159
2.4.3.1. Método de gramática y traducción	160
2.4.3.2. Otros métodos didácticos adoptados por los profesores chinos	
de español en la enseñanza del ELE	166

PARTE III: INTERLENGUA: ANÁLISIS DE ERRORES

3. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	173
Introducción	173
3.1. Establecimiento del corpus	174
3.1.1. Elaboración del cuestionario	174

3.1.2. Utilización del cuestionario	176
3.1.3. Tratamiento del cuestionario	176
3.1.3.1. Normas de la identificación de errores	177
3.1.3.2. Clasificación de los errores detectados	177
3.2. Descripción del corpus	178
3.3. Tratamiento de errores del estudiantado chin	179
3.3.1. Descripción de los fenómenos objeto de error	179
3.3.2. Análisis de los errores	180
3.3.3. Explotación de las causas de errores	181
4. ANÁLISIS DE ERRORES DEL ARTÍCULO	183
4.1. Presentación de los usos generales del artículo	183
4.1.1. Uso obligado	183
4.1.1.1. Posición temática: valor genérico o anafórico	183
4.1.1.2. Posición no-temática o posverbal: valor anafórico, genérico o indeterminado	189
4.1.1.3. Posición indiferente: Usos deícticos	197
4.1.2. Ausencia del artículo	206
4.1.2.1. Posición temática: valor genérico, deíctico o indefinido	207
4.1.2.2. Posición no-temática o posverbal: valor genérico o indefinido	211
4.2. Descripción contextual de errores del artículo	230
4.2.1. Errores de omisión del artículo (Presencia necesaria)	231
4.2.1.1. Desviación del uso anafórico del artículo	231
4.2.1.2. Poca conciencia sobre las fijaciones formadas en los sintagmas nominales determinados	233

4.2.1.3. Uso inadecuado de la PE	
para expresar “valor toto-genérico”	237
4.2.1.4. Sustitución inadecuada por la palabra escueta	
para expresar valor inespecífico	242
4.2.1.5. Sustitución inadecuada por la palabra escueta	
para expresar valor específico (endofórico)	243
4.2.2. Errores de adición (Ausencia necesaria)	244
4.2.2.1. Uso del artículo en sintagmas con valor genérico	
que no deberían llevarlo	244
4.2.2.2. Presencia innecesaria del artículo	
en fijaciones preposicionales	247
4.2.3. Falsa elección (Utilización errónea de las formas del artículo)	250
4.2.3.1. Uso del artículo indefinido en casos	
donde debe usarse el definido y a la inversa	250
4.2.3.2. Artículo neutro <i>lo</i> en sustitución del definido y viceversa	252
4.2.3.3. Confusión en cuanto al género	
entre artículos femeninos y masculinos	254
5. ANÁLISIS DE ERRORES DE LAS PREPOSICIONES	261
5.1. El uso de las preposiciones	261
5.1.1. Presentación general de las preposiciones	261
5.1.1.1. Introducción general	261
5.1.1.2. Origen de las preposiciones españolas	264
5.1.1.3. Definiciones y características de la preposición	266
5.1.1.4. Clasificaciones de las preposiciones.	279
5.1.2. Valores generales de las preposiciones más usuales	

en el aprendizaje del ELE	294
5.1.2.1. Preposiciones simples	294
5.1.2.2. Locuciones preposicionales	322
5.1.2.3. Fijaciones preposicionales	325
5.2. Descripción contextual de errores de las preposiciones	332
5.2.1. Mala elección de la preposición	333
5.2.1.1. Mala sustitución entre preposiciones simples	333
5.2.1.2. Uso inadecuado de locuciones preposicionales	346
5.2.1.3. Uso inadecuado de construcciones adverbiales con preposición	348
5.2.1.4. Uso inadecuado de la preposición simple en sustitución de la estructura relativa	352
5.2.1.5. Recapitulación	353
5.2.2. Omisión de la preposición	353
5.2.2.1. Presencia de la preposición como una extensión necesaria del adjetivo	354
5.2.2.2. Uso necesario de la preposición en expresiones fijadas	355
5.2.2.3. Presencia necesaria de la preposición en complemento local	357
5.2.2.4. Uso necesario de la preposición en complemento regido	358
5.2.2.5. Anteposición necesaria de <i>a</i> al complemento directo	360
5.2.2.6. Anteposición necesaria de <i>a</i> al complemento indirecto	362
5.2.2.7. Anteposición necesaria de la preposición a complemento de finalidad	363
5.2.2.8. Anteposición necesaria de <i>de</i> al modificador nominal	364

5.2.2.9. Ausencia provocada por la confusión	
entre el caso nominativo y el oblicuo	365
5.2.3. Adición de la preposición	366
5.2.3.1. Ausencia necesaria determinada	
por ciertas coordenadas temporales	367
5.2.3.2. Anteposición inadecuada de preposición	
al complemento directo	369
5.2.3.3. Ausencia obligatoria de preposición ante el sujeto	372
5.2.3.4. Presencia inadecuada de <i>de</i>	
ante la aposición de otro nombre	374
5.2.3.5. Confusión entre la preposición y la construcción adverbial	
que tiene el mismo sentido que la preposición	375
5.2.3.6. Conclusión	376
6. RAZONES FUNDAMENTALES DE LOS ERRORES	379
6.1. Causas intrínsecas que provocan errores	379
6.1.1. Distancia interlingüística entre el español y el chino	380
6.1.2. Diferencias de categorías gramaticales detalladas	
entre español y chino	383
6.1.2.1. Contraste del artículo	383
6.1.2.2. Contraste de la preposición entre chino y español	385
6.2. Causas extrínsecas que provocan errores	388
6.2.1. Influencias negativas de la cultura china del aprendizaje	389
6.2.2. Influencias negativas de los métodos didácticos tradicionales	391
6.2.3. Ausencia del contexto comunicativo de español	
en las aulas chinas	392

7. MEDIDAS ESTRATÉGICAS Y SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA	
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	395
7.1. Relación de actividades fructíferas celebradas por ambos países	396
7.1.1. Aportaciones hechas por las instituciones españolas en China	396
7.1.2. Éxitos logrados por la parte china	396
7.2. Sugerencias para tener una mejor perspectiva del ELE en China	398
BREVES CONCLUSIONES	401
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	409
ANEXOS	427
Anexo I: Distribución de los estudiantes de español en las universidades chinas (2015)	427
Anexo II: Distribución y composición de los profesores de español en las universidades chinas (2015)	432
Anexo III: Traducción de los PCB y PCS chinos	437
Anexo IV (1-3): Programa de Formación para obtener la licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad de Heilongjiang	447
Anexo V: Prueba de expresión e interacción escritas (Modelo uno)	450
Anexo VI: Prueba de expresión e interacción escritas (Modelo dos)	451
Anexo VII: Ejercicio manuscrito uno	452
Anexo VIII: Ejercicio manuscrito dos	453
Anexo IX: Tipos de errores	454
Anexo X: Inventario de errores (reducido)	458
Anexo XI: Errores del artículo	467
Anexo XII: Errores de las preposiciones	473

ABREVIATURAS

AC = Análisis contrastivo

AE = Análisis de errores

IL = Interlengua

L1= Lengua primera

L2 = Lengua segunda

LM = Lengua materna

LE = Lengua extranjera

LA = Lingüística aplicada

PE = Palabra escueta

PPEE=Palabras escuetas

PCB = Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas

PCS = Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas

SN = Sintagma nominal

SP = Sintagma preposicional



INTRODUCCIÓN

El español, como idioma de trabajo de la ONU (NN.UU.), se habla en una veintena de países y juega un papel importante en la escena internacional, promoviendo cooperaciones diplomáticas, económicas, culturales y de educación entre países hispanohablantes y China. Esto hace que el estudio del español sea cada día más palpable en China: hay más de 60 universidades donde se imparte la licenciatura en Filología hispánica y unos 30 centros docentes que tienen diplomatura de español¹. En definitiva, el estudio del español en China está experimentando un auge que nunca había tenido anteriormente.

Pero, debido a la lejanía de la cultura y la lengua entre ambas comunidades hablantes los estudiantes chinos tienen muchas dificultades en el aprendizaje del español: se encuentran, por un lado, con la necesidad del dominio de formas analíticas, como el artículo y el uso adecuado de otros determinantes, las preposiciones, valor de algunas conjunciones o dominio de los clíticos, y sobre todo con las formas flexivas del verbo, fundamentalmente aquellas cuyo valor es más confuso o variable, como el subjuntivo, modo verbal resultado de varios modos antiguos indoeuropeos; por otro lado, estas diferencias se reflejan en gran medida en la codificación léxica: hay muchas palabras españolas que no se corresponden con una específica china, sino con varias posibles (y, naturalmente, al revés también), y debido a las formas distintas de formalizar la sustancia del contenido en unidades léxicas, los estudiantes chinos suelen equivocarse de usos léxicos en algunos contextos específicos. Por lo tanto existen considerables dificultades para los estudiantes chinos a la hora de aprender español.

¹ Véase § 2.2.1

Por otra parte, partiendo de la enseñanza del español, los profesores chinos tienen que enfrentarse con una situación embarazosa: por un lado desean que sus alumnos puedan estudiar español de forma más divertida, flexible y práctica, dominen prioritariamente usos cotidianos de la lengua española y hagan interacciones activas en clase con ellos, pero por otro, tienen que seguir, de forma estricta, el manual que se centra en la introducción de las estructuras gramaticales y léxicas, y destacar el dominio de los conocimientos lingüísticos prioritario a las prácticas comunicativas para garantizar que los estudiantes tengan éxito en el examen nacional de nivel cuatro de español, cuyos “principales ejercicios son de tipo gramatical, de léxico y de sintaxis” (Huang, 2014, 13). Esto no sólo hace que el estudio del español dependa excesivamente del manual y las clases que imparte el profesor, sino que también conduzca a que los alumnos “se gradúen con niveles bajos de competencia oral y con un escaso conocimiento del léxico de la vida cotidiana, sobre todo en comparación con los alumnos europeos que toman el español como lengua extranjera” (Huang, 2014, 15).

Teniendo en cuenta esta situación, el presente trabajo de Tesis de Doctorado pretende alcanzar tres objetivos generales, a su vez desglosables en objetivos más particulares o 'camino' para alcanzar los objetivos generales. Los tres grandes objetivos generales son:

1) Identificar objetivamente las dificultades que los estudiantes chinos experimentan en mayor medida en su aprendizaje de la lengua española.

2) Describir las causas internas, esto es, las provenientes de las dificultades intrínsecas de los fenómenos objeto de dificultad, y externas, las provenientes de las diferencias entre el sistema de la lengua de origen, en este caso el chino, y la lengua objeto de estudio y tratar de sistematizarlas y clarificarlas, comparando las similitudes y diferencias de dichas lenguas en los ámbitos morfosintáctico y léxico.

3) En combinación con las orientaciones teóricas de la enseñanza-aprendizaje, como las estrategias de aprendizaje (*estrategia de comunicación, autonomía del aprendizaje, etc.*), los métodos didácticos (*método directo, método situacional, etc.*) entre otras, describir los fenómenos de un modo didácticamente útil y, en la medida

de lo posible, establecer pautas didácticas para el adecuado tratamiento de los fenómenos identificados como dificultades mayores, en particular integrar el enfoque comunicativo a la enseñanza situacional con el fin de que estos fenómenos sean más aprehensibles mediante el uso en un contexto de habla hispana (o inmersión) que mediante el estudio de reglas sistemáticas y regulares. Estas pautas estarían basadas tanto en una adecuada descripción de los fenómenos gramaticales del español implicados, como en la toma en consideración de los prejuicios que los alumnos chinos tienen, de entrada, en virtud de las características de su lengua materna. Pero, en cualquier caso estas pautas didácticas se utilizan para superar dificultades encontradas en la enseñanza-aprendizaje del español, siguiendo y recurriendo a los modelos de investigación *AC*, *AE* e *IL*.

En fin, mediante la presente Tesis de Doctorado pretendo hacer una investigación sistemática sobre errores de los estudiantes chinos de español, que se pueda extender a otras formas analíticas o flexivas en la lengua española ajenas a la lengua china (partículas relativas, o completivas; o morfemas flexivos de carácter nominal, o usos derivativos para la creación léxica), centrándome en la descripción de errores en el uso del artículo y las preposiciones. Por otro lado, se procurarán detectar razones tipológicas (factores interlingüísticos e intralingüísticos), didácticas (vicios de la enseñanza del español en China, tales como manuales inadecuados y el método didáctico anticuado, etc.) o también metacognitivas (factores psicológicos, estrategias del aprendizaje, etc.), que explican parcialmente estos errores.

En este sentido, este trabajo no supone sino un paso inicial en la investigación de errores del alumnado chino en el aprendizaje del español, que se irá extendiendo y profundizando en China.

En el presente trabajo se repasarán planteamientos teóricos de la Lingüística aplicada (LA), como los conceptos de aprendizaje y adquisición, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, diversas estrategias de aprendizaje y métodos didácticos generalmente usados en la enseñanza del ELE. Asimismo, se dará a conocer la situación actual de la enseñanza de español de las universidades chinas y las características intrínsecas del alumnado chino. La parte fundamental se dedicará a

describir los usos del artículo y de las preposiciones fundamentales, con el fin de poder observar y describir detalladamente los errores típicos en el uso de ambas partículas. Todo esto nos llevará a una reflexión sobre razones tipológicas de esos errores y seguidamente a la búsqueda de medidas didácticas que puedan ayudar a solucionar los problemas.



PARTE I: PRESENTACIÓN TEÓRICA





1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA (LA)

De acuerdo con Santos Gargallo (1999, 10),

La lingüística aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.

Por lo tanto, creemos que la LA, como ciencia del estudio del lenguaje y lenguas naturales, puede destacarse por dos características idiosincrásicas: propiedad interdisciplinar y especificidad destinada a solucionar problemas lingüísticos en el uso del lenguaje o de las lenguas.

La interdisciplinariedad trata de “un estudio de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos” (*ibid.*, 10) en el que se involucran otros muchos factores imprescindibles, como factores psicológicos que influyen en el estado del hablante, factores sociolingüísticos que muestran el fondo cultural del hablante y carácter regional del lenguaje o de las lenguas, factores pedagógicos que ponen en acción la metodología en el aprendizaje de lenguas, etc. Esto es, la lingüística aplicada, debido a su complejidad intrínseca, produce una interacción espontánea y simultánea, en especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, con otras disciplinas tales como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Neurolingüística, la Pragmática, el Análisis del discurso, las

Ciencias de la educación, etc. En últimos 20 años la LA centra su interés en la Ingeniería lingüística¹ en la que están incluidas, entre otras disciplinas, la Lingüística matemática y computacional, la Terminología lingüística y el trabajo con Corpus lingüísticos.

Teóricamente, la Lingüística aplicada trata de estudio de los métodos para el análisis de las lenguas y la caracterización del lenguaje (*ibid.*, 10), lo cual implica la finalidad práctica de la LA. Esto es, está destinada a “solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas” (*id.*, 13), partiendo de la realidad de la práctica lingüística y proporcionando un marco científico para el estudio de la lengua, y por ello no sólo puede facilitar un uso adecuado del lenguaje en el discurso, sino también guiar actividades tanto docentes como discentes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, en particular de una lengua extranjera.

Por otro lado, estos dos rasgos que identifican la LA nos conducen a la meditación sobre el propio mecanismo de la LA.

El carácter interdisciplinar supone que la LA, como disciplina compleja, que adopta, de muchas otras disciplinas, principios fundamentales y métodos relativos a la solución a los problemas existentes en el uso del lenguaje o de las lenguas, va sistematizando la ciencia lingüística y perfeccionando su propia aplicación a la comunicación en lengua, y a la vez se sirve de

otras muchas disciplinas y así se habla de ‘matemáticas aplicadas’, ‘física aplicada’, ‘economía aplicada’ o, en el ámbito que nos ocupa, de ‘sociolingüística aplicada’ o ‘pragmática aplicada’ (Pastor Cesteros, 2004, 27).

¹ Véase *id.* § 14.

Es por ello por lo que la LA y muchas otras disciplinas, se dependen y se favorecen mutuamente, aunque ellas tienen sus propios ámbitos de investigación.

El otro rasgo, esto es, la finalidad práctica nos deja ver que la LA tiene que recurrir a ciertos métodos o medios, mediante los cuales se resolverán problemas aparecidos en las prácticas comunicativas. Como es sabido, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE), como núcleo aglutinador de la lingüística aplicada², ocupa un puesto prioritario en el estudio en la LA, por lo tanto hay que prestar más atención a la metodología que garantice que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a efecto de la manera más eficaz posible, y esta metodología dentro del marco de la LA es justamente coincidente con “la Didáctica de las lenguas extranjeras que se ocupa de concretar los procedimientos (técnicas, actividades, ejercicios) que garantizan el uso y dominio de una lengua distinta a la materna” (Santos Gargallo, 1999, 16). La Didáctica, como parte del cuerpo doctrinal de la Pedagogía, está destinada a desarrollar los procedimientos más apropiados para asegurar el input de contenidos de la enseñanza-aprendizaje, y por ello se puede decir que “la enseñanza-aprendizaje de las lenguas es un ámbito de actuación común entre la LA y la Didáctica” (*id.*, 18), mediante el cual los dos marcos teóricos distintos están íntimamente relacionados.

En conclusión, cuando entremos en el ámbito de estudio de la LA, abordaremos un arduo trabajo complicado en el que interaccionan distintos marcos disciplinares. Previamente, sin embargo, conviene que aclaremos algunos conceptos básicos ligados a la lingüística aplicada.

1.1. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA LA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE

Como comentábamos al principio, nadie puede negar que dentro de los marcos de investigación de la LA, la enseñanza-aprendizaje del ELE ha sido un importante foco

² Véase Pastor Cesteros, 2004, 27.

de estudio, en nuestro caso orientado a la situación del estudiantado chino de español. Para empezar, es necesario que se aclaren una serie de pares opositivos de conceptos terminológicos asociados a la LA.

1.1.1. Adquisición y aprendizaje

Los términos *adquisición* y *aprendizaje* comparten un rasgo en común “en el proceso de interiorización de las reglas de la nueva lengua” (Fernández, 1997, 37), pero lo que nos interesa más es la distinción entre ellos. De acuerdo con los primeros estudios de S. Krashen (1985), la adquisición y el aprendizaje son “dos maneras independientes de desarrollar la competencia en una lengua” (*ibid.*, 37): la primera manera es un proceso espontáneo e inconsciente en el que las reglas lingüísticas, “como consecuencia del uso natural del lenguaje, se introducen con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma” (Santos Gargallo, 1999, 19), mientras que la segunda manera constituye un proceso consciente en que el conocimiento explícito de la lengua se imparte en el aula de la institución educativa (universidad, colegio, escuela de idiomas, etc.) con más atención al aspecto formal y la enseñanza normativa.

Por lo tanto, Santos Gargallo (1999, 19) indica que la adquisición se caracteriza por la internalización de un sistema lingüístico por la mera exposición natural y, el aprendizaje se destaca por la introducción de la cognición lingüística y cultural mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos.

Sin embargo, la realidad que afrontamos en el dominio de una nueva lengua no es mera adquisición ni puro aprendizaje, sino que es “un proceso mixto entre la adquisición y el aprendizaje” (*id.*, 20), como indica Fernández (1999, 38),

El proceso es prioritariamente de adquisición, ya que se realiza en el país de la lengua meta y ésta se utiliza como vehículo de comunicación; pero al mismo tiempo, esa ‘adquisición’ está apoyada por un proceso de reflexión en el aula, de entre ocho y diez

horas semanales (incluida la metodología comunicativa), por lo cual también se verifica un proceso de ‘aprendizaje’.

Esto es, aunque la adquisición es prioritaria, a causa de la mayor atención al significado que el aspecto formal, el estudiante tiene que acudir al proceso de aprendizaje en el que se normativizarán las expresiones expuestas en el uso natural de la lengua de meta, y a la vez ejerce la verificación sobre el proceso de aprendizaje; en cambio, el aprendizaje, como proceso paralelo a la enseñanza, puede controlar la producción de lo aprendido, pero “lo aprendido no se transforma en lo adquirido, aunque pueda controlar la producción siempre que se tenga tiempo de reflexionar” (*ibid*, 38)³, y por ello el aprendizaje también debe “pedir ayuda” a la adquisición, compartiendo la misma totalidad temporal de estudio, y perfeccionando el proceso de adquisición.

En combinación con esta dicotomía, en nuestro caso nos referimos a los aprendices chinos que se acercan a la lengua y cultura hispánicas en un país de habla hispana y experimentan un uso natural de este idioma mediante la enseñanza de instrucción formal, y especialmente hacemos referencia a los estudiantes chinos de español que emprenden un contacto profundo, multidimensional y natural con la lengua española fuera y dentro del aula en una universidad española o latinoamericana debido al intercambio universitario que suele vacilar entre seis y veinticuatro meses.

Por lo tanto, este proceso combinatorio es evidentemente favorable para superar la poca capacidad de expresarse fluidamente en español debido al alejamiento del contexto comunicativo natural de este idioma. Para que el proceso de aprendizaje se lleve a efecto de la manera más eficaz posible, podemos recurrir a “un tipo de enseñanza que ponga el acento en las interacciones comunicativas más que en el programa formal” (*ibid*, 38).

³ Creemos que lo que aquí se llama *aprendido* se refiere a lo que se realiza en un contexto totalmente institucional sin combinarse con el uso natural del lenguaje.

Sin embargo, opino que en el país de la lengua nativa también existe el “proceso mixto”. Esto es, además de la enseñanza impartida por la institución formal, fuera del aula los aprendices se aprovecharán todas las ocasiones y situaciones posibles en las que usan la lengua de meta en la comunicación natural o se sumergirán en todo tipo de materiales y recursos de alta efectividad social y cultural del país de la lengua de meta con el fin de experimentar un contexto altamente similar al uso natural del lenguaje. En este caso, la adquisición, como un medio de autonomía del aprendiz, se combinará con el proceso de aprendizaje para maximizar el rendimiento del aprendizaje, y por ello también constituye un caso mezclado entre la adquisición y el aprendizaje.

Este proceso mixto puede ser en los Estados Unidos donde el español es “el segundo idioma con mayor número de hablantes, e incluso está oficialmente reconocido en numerosas jurisdicciones del Suroeste”⁴, por lo tanto los estudiantes americanos tienen muchas oportunidades de practicar el uso natural del español en la comunidad de habla hispana.

En lo que sigue presentaremos un cuadro sobre la *Comparación entre la adquisición y el aprendizaje*, cuyo contenido está adaptado del cuadro hecho por Santos Gargallo (1999, 20).

⁴ Véase la página web https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol_en_Estados_Unidos

Comparación entre la adquisición y el aprendizaje

DIFERENCIAS		PROCESO DE ADQUISICIÓN	PROCESO DE APRENDIZAJE
	Psicolingüístico	Proceso inconsciente y espontáneo	Proceso consciente y guiado
	Educativo	No hay incidencia, ya que se desarrolla exclusivamente mediante la interacción con los habitantes nativos.	Actividades que potencian el uso y la reflexión sobre el funcionamiento del sistema.
	Sociolingüístico	Comunidad lingüística de la lengua meta	Aula dentro de un centro educativo
	Vía de introducción	En exposición natural y por vía de comunicación	En contexto institucional y por vía de reflexión
	Producción prioritaria	Competencia comunicativa	Normativización de formas lingüísticas
SIMILITUDES		Términos aplicados a las lenguas; procesos enfocados a la interiorización de las reglas de la nueva lengua	
INTERSECCIÓN (PROCESO MIXTO)		En el país de la lengua de meta	se mezclan la exposición natural y la instrucción formal; la lengua de meta es vehículo de comunicación social; la adquisición es predominante; será difícil delimitar, en la producción, lo adquirido de lo aprendido (Fernández, 1997, 38).
		En el país de la lengua nativa	se mezclan el contexto comunicativo natural y el docente; el aprendizaje es predominante, pero fuera del aula existen ocasiones en las que la lengua de meta está frecuentemente aplicada a la comunicación natural; en la producción, lo aprendido será más de lo adquirido.

Cuadro I-1 (adaptado de Santos Gargallo, 1999, 20)

1.1.2. Segunda lengua y lengua extranjera

Como hemos visto anteriormente, la producción de un aprendiz está aparentemente influida por el predominio de uso natural del lenguaje en el contexto en el que un individuo pretende aprender, y por ello se introducen los términos *adquisición* y *aprendizaje* con el fin de definir diferentes procesos relativos a distintos contextos. Y en lo relativo al objeto de aprendizaje, utilizamos los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* con los que precisar matices dentro del proceso.

Ambos conceptos suelen ser confundidos, e incluso pueden coincidir como sinónimos en muchas ocasiones (Fernández, 1997, 38), lo cual puede deberse a la similitud del fenómeno lingüístico que designan: ambas se aprenden después de una primera lengua y son lenguas no nativas.

Sin embargo, en líneas generales una y otra se distinguen. La segunda lengua⁵ se refiere a aquella que se aprende cuando el aprendiz reside en el mismo país donde se habla este idioma; la lengua extranjera, en cambio, se considera como la lengua que se aprende generalmente con instrucción formal en el país en que no se habla este idioma. Esto es, la gran diferencia entre ambos conceptos radica en si la lengua meta coincide con la lengua de comunicación. Pero esta distinción no es absoluta, y en sentido amplio el término *segunda lengua* es sinónimo de *lengua extranjera*, e incluso se puede usar para denominar todas las lenguas no nativas, como indica Fernández (*id.*, 39),

Nosotros asumimos indistintamente las denominaciones más usuales, de “lengua extranjera” o “segunda lengua”, para el español que aprenden nuestros sujetos (alemanes, japonés, árabes y franceses), aunque residan de una forma más o menos temporal en España, e independientemente de si conocen ya otra segunda lengua⁶.

⁵ Santos Gargallo (1999, 21) la denomina *lengua segunda*.

⁶ Obviamente aquí “otra segunda lengua” se referiría a una tercera o cuarta lengua, o más.

En conclusión, la diferencia absoluta sólo existe entre la primera lengua y la segunda lengua (o entre lengua materna y lengua extranjera); lo diferente entre segunda lengua y lengua extranjera es relativo; la segunda lengua, como una denominación general, coincide con toda lengua no nativa, incluidas las llamadas *lengua intranacional* o *lengua internacional* en algunas situaciones lingüísticas, como muestra el cuadro (I-2) que está hecho de acuerdo con H.H. Stern (Griffin, 2005, 26)⁷:

Cuatro casos de una segunda lengua

Función de una L2 Influencias de L1	Presencia de grupo L1 de referencia lingüística y cultural	Ausencia de grupo L1 de referencia lingüística y cultural
L2 funciona como lengua de comunicación en el entorno inmediato	A. Lengua intranacional	B. Segunda lengua
L2 no sirve de lengua de comunicación en el entorno inmediato	C. Lengua extranjera	D. Lengua internacional

Cuadro I-2

Como vemos en el cuadro (I-2), cuando una segunda lengua funciona como lengua de comunicación en el entorno inmediato y coexiste con la comunidad de la primera lengua, la “segunda” lengua puede llamarse *lengua intranacional*, como la lengua española en Galicia para los gallegos; en cambio, si no existe la comunidad de la primera lengua “cuyos miembros aprendan esa lengua para comunicarse desde la infancia ni la utilicen para crear productos culturales” (Griffin, 2005, 26), la lengua

⁷ H.H. Stern cree que la lengua intranacional aparece en el caso en que la lengua meta funciona como lengua de comunicación en el contexto inmediato, y falta la comunidad de lengua nativa de referencia lingüística y cultural; en cambio, la aparición de la lengua meta está ligada a la presencia del grupo L1 de referencia lingüística y cultural, además de servir de lengua de comunicación. Creo que el caso actual es contrario a lo que dice, por lo tanto, he hecho modificaciones, como muestra el cuadro I-2.

meta que sirve de lengua de comunicación se convierte en una segunda lengua “verdadera”, como el castellano para los estudiantes chinos que residen en España.

A diferencia de los casos A y B, en el caso C, cuando la lengua de comunicación coincide con la L1, la “segunda” lengua se transforma en lengua extranjera, como la lengua española para los aprendices chinos de español que estudian en universidades de China, mientras que en el caso D, si la lengua de comunicación ni coincide con la L1 ni con una L2, sino con aquella que se habla en el país donde se reside, la segunda lengua puede tener como nombre “lengua internacional”, como el castellano para los alemanes que trabajan en China.

En nuestra investigación, nos centramos en los casos B y C, y más exactamente, en el caso mezclado entre B y C. Esto es, nuestro objeto de estudio son los estudiantes chinos de español que están formalmente inscritos en las universidades del interior, pero residen y estudian de una forma más o menos temporal en España. En este sentido, ese grupo estudiantil adquiere conocimientos lingüísticos y consigue competencias comunicativas en un proceso mixto en el que no se distingue lo adquirido de lo aprendido, ni existe un claro límite entre segunda lengua y lengua extranjera.

En lo que sigue, de acuerdo con el análisis de los conceptos fundamentales más arriba, procedemos a describir el proceso de aprendizaje (incluida la adquisición) de una L2/LE en contextos indistintos tanto de segunda lengua como de lengua extranjera, esto es, coincide con el proceso que se llama *adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas*⁸. En nuestra investigación suele coincidir con el *proceso de aprendizaje de ELE*.

1.2. PROCESO DEL APRENDIZAJE DE ELE

De acuerdo con Santos Gargallo (1999, 22), debido a la realidad poliédrica del aprendizaje, el proceso de aprendizaje de LE es tan complejo que han surgido muchas

⁸ Fernández (1997, 32) nos da este término y lo usa para comentar *estrategias*. Creemos que nos es apropiado para definir de forma resumida el proceso mixto de aprendizaje /adquisición de una L2/LE.

hipótesis y teorías (conductismo psicológico, cognitivismo, teoría del monitor, etc.) destinadas a explicarlo, y se han creado algunos mecanismos y estrategias de uso universal (transferencia de L1, sobregeneralización de reglas de la lengua meta, estrategias de aprendizaje, etc.) que redunden en la mejora del proceso de aprendizaje y en el incremento de la producción positiva del mismo.

Teniendo en consideración la heterogeneidad y complejidad de este proceso, en este apartado nos adentraremos en su evolución, describiendo el procedimiento, descifrando los mecanismos y estrategias operativas y detectando posibles factores que influyan en la rentabilidad del aprendizaje de una lengua extranjera.

1.2.1. Descripción del procedimiento del aprendizaje de LE

Griffin (2005, 91), de acuerdo con el estudio de Selinker (1972), hizo una descripción fundamental sobre la adquisición de lenguas⁹, indicando que

para progresar en la adquisición de lenguas, un individuo percibe lengua de su entorno, lo asocia con sus conocimientos (la estructura cognitiva), y genera hipótesis sobre los significados y usos. Después, ensaya estas hipótesis de manera activa (usando la lengua) o pasiva (observando cómo se usa la lengua), y según la retroalimentación producida por los ensayos (comprensión o incomprensión), acepta o rechaza las hipótesis. En el caso de aceptarla, pasa a formar parte de sus conocimientos; en caso de rechazarla, vuelve atrás y empieza el mismo proceso de nuevo.

Está claro que la adquisición de lenguas presentada por Griffin se refiere al caso en el que la lengua meta se habla como lengua de comunicación en toda la sociedad, y por ello se pueden verificar expresiones producidas (las hipótesis) en el contexto natural de la lengua meta, a través de los ensayos directamente realizados

⁹ Creemos que lo que aquí se llama *lenguas* se refieren a las segundas lenguas.

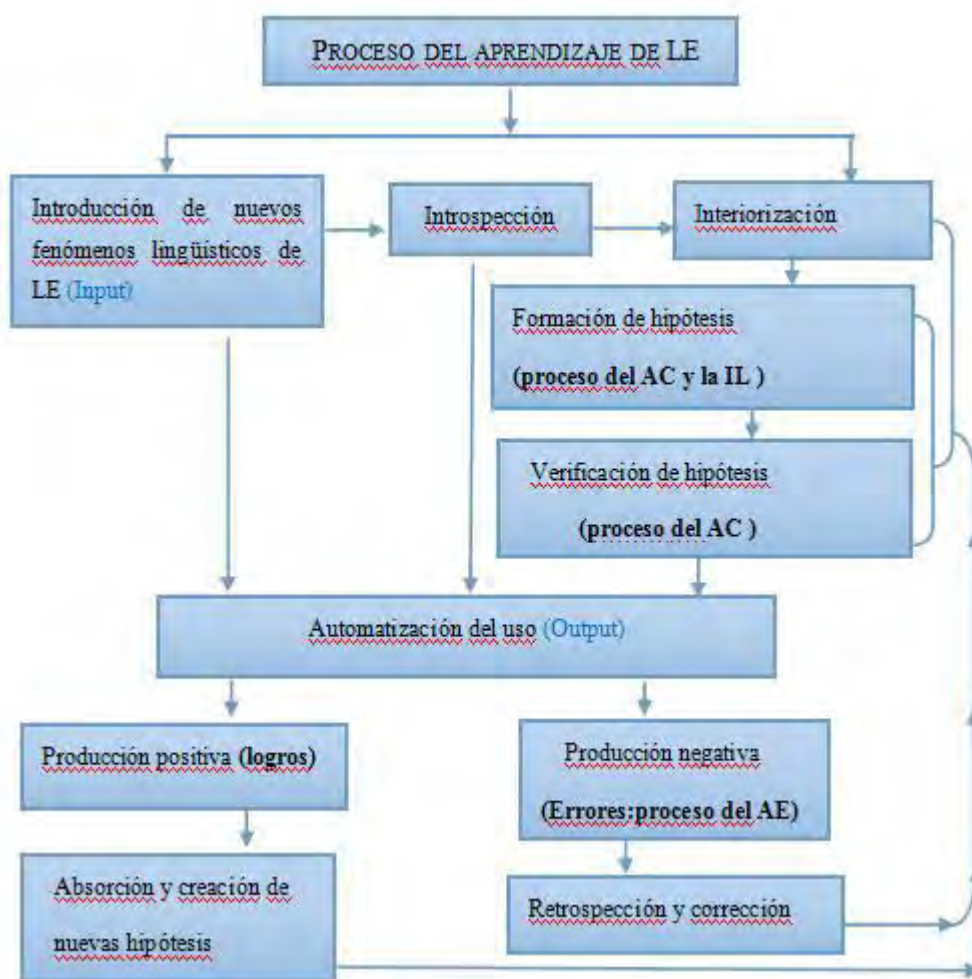
entre el aprendiz y habitantes locales, y de los indirectos (observando cómo se usa la lengua meta, leyendo, viendo la televisión, etc.) implicados en los contactos cotidianos con la esta lengua.

Sin embargo, eso es un caso ideal y no coincide con el actual en el que los aprendices dominan una lengua extranjera en un proceso mixto, y en particular realizan el estudio en su país de origen, como los estudiantes chinos de español que lo estudian sólo dos años en China, y uno o dos años en España o Hispanoamérica. En este sentido, es indispensable delimitar el proceso del aprendizaje de LE. Esto es, para progresar en el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiz asocia los nuevos fenómenos lingüísticos con sus conocimientos empíricos de las primeras lenguas, luego los interioriza, ensayándolos dentro o fuera del aula (leyendo, escribiendo, comunicándose con los demás), y los verifica por vía de reflexión: nuevos conocimientos bien digeridos (producción positiva) se incorporan al sistema cognitivo anterior de la lengua meta, y a la vez los no dominados por completo (producción negativa) vuelven atrás y sufren el mismo proceso de “reproducción”.

Por lo tanto, se ve que en este proceso se desarrolla un sistema lingüístico que, como resultado de la interacción entre L1 y L2/LE, constituye un estadio evolutivo del aprendizaje con una progresiva aproximación a la lengua meta y constituye lo que denominamos *interlengua* (IL); se implican actividades cognitivas como la comparación subconsciente entre L1 y L2/LE que suele coincidir con el Análisis contrastivo (AC); se verifican nuevas producciones lingüísticas entre las cuales las negativas aceptan el Análisis de errores (AE).

En lo que sigue vamos a observar de forma directa la interrelación e interacción entre los procedimientos relativos al aprendizaje de una lengua extranjera a través del cuadro (I-3)¹⁰:

¹⁰ Griffin (2005, 173) indica que la automatización del uso puede impulsar la creación continua de nuevas hipótesis [...], y así el aprendiz desarrolla una capacidad cada vez mayor de responder de forma adecuada ante una variedad de complejidades comunicativas.



Cuadro I-3

Como vemos en el cuadro (I-3), este proceso es sistemático, secuencial y también cognitivo, como comenta Pastor Cesteros (2004, 68), “todo el proceso constituye una reestructuración cognitiva, perceptiva y relacional de las competencias ya adquiridas en la L1”¹¹.

Pero el estudio del proceso no se limita a eso. Santos Gargallo (1999, 28), desde el punto de vista epistemológico, indica que

¹¹ Creo que lo que aquí se llama la L1 debe referirse a todas las lenguas adquiridas antes de aprender una nueva lengua.

el proceso de enseñanza-aprendizaje¹² de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) es un proceso complejo por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística.

Esto es, la investigación de la adquisición-aprendizaje de la lengua meta está extendida: lo que ingresa en este proceso el aprendiz no se reduce al aspecto lingüístico, sino alcanza el ámbito pragmático y sociocultural, y a la vez se destaca que el aprendiz debe tomar como objeto de aprender si tiene comportamientos adecuados en el contexto de uso de estas lenguas, o sea, el aprendiz debe usar la lengua meta como lo hace un nativo en su propia comunidad.

Para profundizar el estudio del proceso del aprendizaje de LE, en lo sucesivo se van a presentar de manera progresiva las estrategias más usuales en la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas tales como estrategias de aprendizaje, estrategias de producción, estrategias de comunicación y autonomía del aprendizaje, las cuales entran en funcionamiento y regulan o rigen el proceso del aprendizaje de las segundas lenguas.

1.2.2. Estrategias aplicadas a la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas

Una estrategia, puede entenderse como “el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar”¹³, o bien como “el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y

¹² Es evidente que Santos Gargallo delimita el proceso sólo desde la parte de aprendiz, por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo coincide con el de aprendizaje.

¹³ Véase el artículo *Estrategia de Producción--Orígenes, conceptos y definiciones fundamentales* en la página web http://maaz.ihmc.us/rid=1176679183578_1145161674_7127/estrategia-produccion.pdf (Consultado en septiembre de 2015)

cursos”¹⁴. El cuadro (I-4) muestra de una forma resumida los procedimientos fundamentales de la estrategia:

1°	Meditación sobre la tarea
2°	Planificación de lo que se va a hacer
3°	Realización sobre lo planificado
4°	Evaluación del comportamiento
5°	retrospección y revisión de las estrategias usadas

Cuadro I-4

A través del cuadro (I-4) se ve que a diferencia de las técnicas (se refieren a los métodos concretos con los que se pueden realizar actividades específicas de forma mecánica), las estrategias pueden concretarse en una serie de procedimientos coherentes de las operaciones mentales pero al mismo tiempo se basan en las técnicas, esto es, las técnicas son subyacentes a las estrategias y éstas se realizan a través de la ejecución mecánica de ciertas técnicas.

En el proceso de la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas, las estrategias, como un conjunto de métodos y tácticas del aprendizaje, tratan de cómo un aprendiz procesa y reutiliza los datos lingüísticos (reglas, fórmulas, patrones, etc.). Esto es, tienen como utilidad resolver problemas implicados en el aprendizaje, como las estrategias de aprendizaje aplicadas al input o la interiorización de nuevas informaciones lingüísticas, las de producción que contribuyen al logro de las cuatro destrezas lingüísticas¹⁵, y las de comunicación que facilitan la fluidez de actividades comunicativas, y otras cosas.

¹⁴ Véase la página web:

<http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
(Consultado en abril de 2015)

¹⁵ Las cuatro destrezas lingüísticas se refieren a comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita (Griffin, 2005, 176).

Por lo tanto, las estrategias relativas al proceso de la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas podrán entenderse como operaciones mentales que efectúa el aprendiz de forma más o menos consciente para asimilar conocimientos disponibles por vía de imitación o reflexión y después ponerlos en práctica, y a través de la aplicación de diferentes estrategias a este proceso, el aprendiz llegará a procesar nuevos conocimientos lingüísticos con mayor aprovechamiento y reutilizarlos con mayor flexibilidad.

1.2.2.1. Estrategias de aprendizaje

A. Definición de estrategias del aprendizaje de una LE

En sentido amplio, las estrategias de aprendizaje pueden coincidir con todas las estrategias ligadas al proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, como estrategias sociales y estrategias cognitivas¹⁶: las primeras coinciden con “pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones, interactuar con HN (hablante nativo) y HNN (hablante no nativo) y empatizar con los demás”¹⁷ para controlar la interacción, en tanto que las segundas corresponden con mecanismos u operaciones mentales que regulan procesos de aprendizaje con el fin de agilizar el aprendizaje y facilitar el uso de nuevas informaciones lingüísticas (a su vez se subclasifican en estrategias de aprendizaje, las de producción y las comunicativas).

En sentido estricto, sin embargo, las estrategias de aprendizaje, como estrategia cognitiva, sólo se refieren al “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente¹⁸ para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice” (Santos

¹⁶ Ellis (1985, 165), citado por Fernández, S.: Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En cuanto a la tipología de estrategias definida por Ellis (1985, 165), creo que las primeras tienden a usarse en las actividades comunicativas y muestran carácter interactivo, mientras que las segundas están enfocadas al seno del aprendizaje, constituyen operaciones personalmente mentales y presentan naturaleza cognitiva.

¹⁷ Oxford, R. (1990), citado por Santos Gargallo, I.: Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (1999, 41).

¹⁸ Fernández (1997, 33) indica que las estrategias de aprendizaje tanto aplicadas a la memorización de frases hechas como aplicadas a la producción de un lenguaje creativo muestran carácter inconsciente. En combinación con la opinión de Santos Gargallo (1999, 38), creo que las estrategias de aprendizaje

Gargallo, 1999, 38).

Este concepto indica que el aprendizaje de lenguas extranjeras no sólo muestra características comunes de una estrategia, sino que también implica características idiosincrásicas: se vincula con un estudio repetitivo sobre los vocablos, patrones, rutinas gramaticales y otros similares para intensificar la memorización de fórmulas o frases hechas, y a la vez, se centran en incrementar habilidades y capacidades para desarrollar actividades comunicativas de manera natural en una lengua extranjera a través de los mecanismos apropiados para el lenguaje creativo. Todo eso coincide con la formación de la IL: producción progresiva de nuevos hábitos lingüísticos con progresiva aproximación a la lengua extranjera y consiguiente alejamiento de la lengua materna u otra lengua.

B. Tipologías de las estrategias del aprendizaje de una LE

Desde la década de los 70, ha existido la polémica sobre las tipologías de las estrategias del aprendizaje de LE entre algunos lingüistas e investigadores, que partiendo de diferentes ángulos de estudio, pero con el mismo propósito de adentrarse en el funcionamiento interior, han descodificado las estrategias del aprendizaje, como se agrupan en los siguientes casos:

● Partiendo del ámbito de actuación

Las estrategias de aprendizaje pueden distinguirse entre “principios heurísticos universales de adquisición -simplificación, generalización, imitación, inhibición y principios operativos- y principios de actuación, variables dependiendo de cada aprendiz”¹⁹. De acuerdo con Santos Gargallo (1999, 39), las estrategias universales se usan para asegurar el proceso de aprendizaje, mientras que aquéllas que manifiestan preferencias de cada individuo se efectúan, influidas por su personalidad, su experiencia previa, su conocimiento del mundo y su procedencia cultural con el fin de

orientadas a la enseñanza-aprendizaje se actúan de forma tanto consciente como inconsciente.

¹⁹ McLaughlin (1978), citado por Fernández, S., 1997, 34.

favorecer el logro de su aprendizaje. Esto está en gran medida determinado por estilos cognitivos y aprendizajes diferentes de cada aprendiz, como comenta E.W. Stevick (1989, xii)²⁰:

[...] lo más importante que se desprende de este estudio es la diversidad de los sujetos que fueron entrevistados. Asumo que un contraste comparativo en relación con habilidades y preferencias individuales se encontraría en cualquier grupo de aprendientes, sin que haya incidencia de su edad u ocupación.

● **Partiendo del carácter cognitivo**

En las estrategias del aprendizaje de una LE se distingue entre procesos inconscientes, obligados, en los que el conocimiento se introduce y se produce, y “las estrategias o iniciativas conscientes y opcionales como ensayos, repetición, monitorización, inferencia, práctica funcional y formal, etc.”²¹ Esto es, las estrategias tanto conscientes como inconscientes están distribuidas de forma interactiva en los distintos estadios del aprendizaje de una LE, interrelacionándose e interaccionando naturalmente con el fin de promover y sistematizar el aprendizaje de forma equilibrada.

● **Partiendo del enfoque metodológico**

Desde el punto de vista metodológico, las estrategias de aprendizaje, regidas por el rasgo cognitivo, están subdivididas en mecanismos u operaciones mentales que regulan todo el proceso del aprendizaje de forma inconsciente y técnicas, medios, procedimientos o trucos que facilitan de forma consciente la producción de conocimientos interlingüales. Por lo tanto las primeras, subyacentes al proceso de aprendizaje, ponen en marcha automáticamente y muestran carácter objetivo y esquemático, mientras que las segundas, explícitas y decididas por cada aprendiz, se

²⁰ E.W. Stevick (1989, xii), citado por Santos Gargallo, I., 1999, 39.

²¹ Bialystok (1978), citado por Fernández, S., 1997, 34.

concretan en distintas etapas del proceso y entran en funcionamiento según sean necesarias, y por ello se muestran subjetivas y creativas.

● **Partiendo del procesamiento autónomo de producciones lingüísticas**

Se trata de procedimientos cognitivos que en torno a los procesos generales del aprendizaje se pueden segmentar de forma inconsciente en “el de obtención de información como clarificación, inducción y deducción, el de almacenamiento o memorización y el de uso o de práctica”²². Esto es, mediante estos procedimientos las informaciones tanto clarificadas como *inductivas* y *deductivas*²³ se pueden almacenar en la estructura cognitiva, convirtiéndose en la memoria a corto y a largo plazo, y para luego en cierto contexto determinado recuperarla y reutilizarla. Estas estrategias muestran continuidad y completitud con el fin de sistematizar todo el proceso de aprendizaje y asegurarlo en una circulación positiva e inacabable.

● **Partiendo de la naturaleza de los conocimientos de una lengua extranjera**

Decididas por las características idiosincrásicas de los diferentes conocimientos de las segundas lenguas, las estrategias de aprendizaje se pueden distinguir entre “la memorización de “fórmulas” o frases hechas y los mecanismos (estrategias cognitivas) que conducen a un lenguaje creativo” (Fernández, 1997, 33). La primera está enfocada a dominar algunas fórmulas sintácticas o frases usuales que, en su mayoría aparecidas en los periodos iniciales del aprendizaje, se introducen como conjunto sin acudir a ningún análisis sobre sus componentes, como las expresiones “formulísticas” “¿cómo está?”, “¿qué tal?” o la estructura semiabierta “voy al *supermercado* / *la tienda* ... a comprar *verduras* / *pan* / *leche*...”, con el fin de que el aprendiz las aplique de forma directa a la interacción en lengua meta. Las segundas, en cambio, como mecanismos cognitivos y procedimientos metodológicos que regulan, e incluso rigen el aprendizaje²⁴, basándose en las fórmulas o frases

²² Rubin (1989), citado por Fernández, S., 1997, 34.

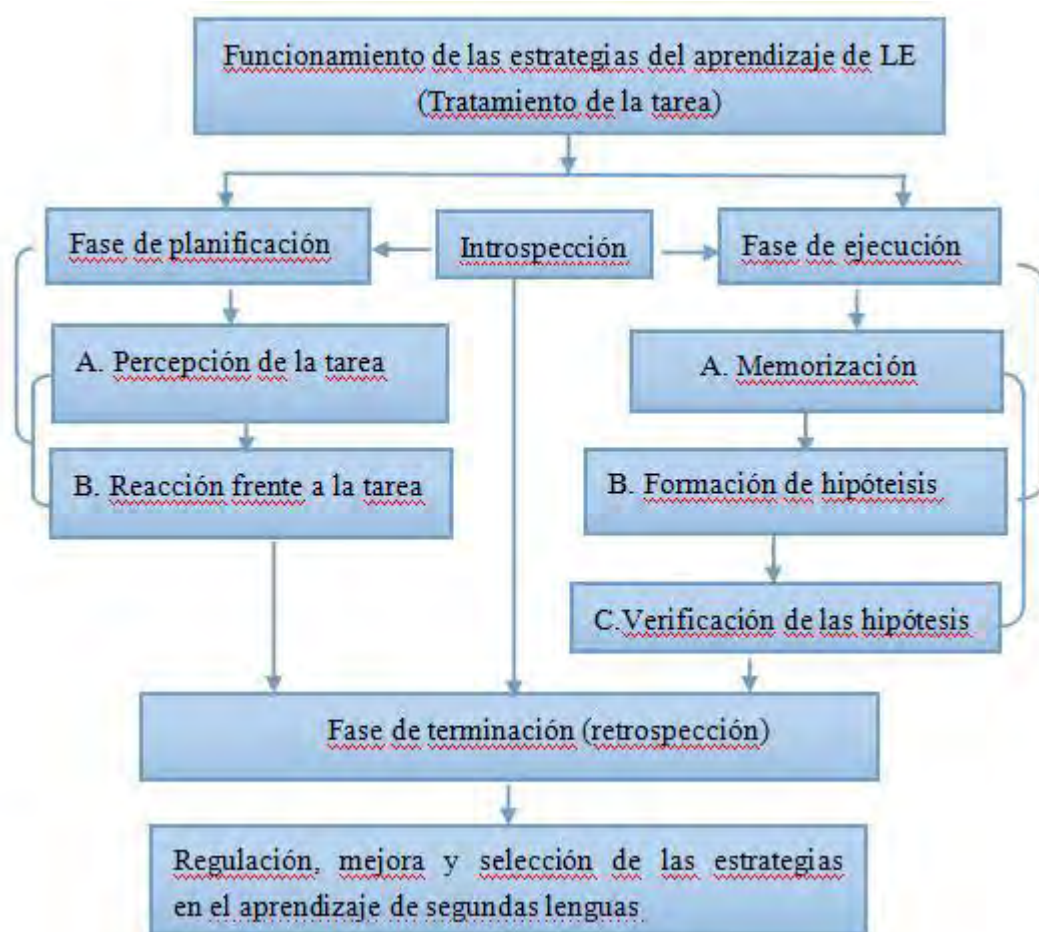
²³ Las informaciones inductivas y deductivas se forman en el proceso en el que las reglas o normativas de nuevos conocimientos se usan y se comprueban en los ensayos contextuales de la lengua meta.

²⁴ De acuerdo con Fernández (1997, 34), Ellis (1985), Faerch y Kasper (1983) y Selinker (1972) se centran en las estrategias cognitivas.

hechas y combinando los conocimientos de las primeras lenguas con los nuevos de las segundas lenguas, contribuyen inconscientemente a la generación del lenguaje creativo que va desarrollándose en el estadio interlingual, para que el aprendiz vaya aplicándolo a las actividades comunicativas cada vez más extendidas de la lengua meta. A medida que se avanza el aprendizaje de una LE, el lenguaje creativo irá aproximándose a la lengua meta, acompañado por un input constante de informaciones similares a esas “fórmulas” y expresiones fijas bien memorizadas, y por ello en el aprendizaje de una LE, se interaccionan y se alternan la estrategia de memorización y las cognitivas, influidas por lo que se aprende.

C. Funcionamiento de las estrategias del aprendizaje de LE

En este trabajo se siguen las clasificaciones de los mecanismos de Faerch y Kasper (1983) y Ellis (1985), se van a extender interrelaciones e interacciones entre los elementos que ponen en marcha las estrategias cognitivas, y a la vez manifestar cómo funcionan los métodos y técnicas ligados al aprendizaje de una lengua extranjera a través de los siguientes tres cuadros I-5, I-6 y I-7:



cuadro I-5

Como se muestra en el cuadro (I-5) el funcionamiento de las estrategias del aprendizaje de una lengua extranjera está dividido en la fase de planificación, la de ejecución y la de terminación, las que se acompañan por la introspección que se lleva a cabo de modo simultáneo a la tarea y se acaban por la retrospección que conduce a la regulación, mejora y selección de las estrategias de aprendizaje. Se concretarán las estrategias usadas en las primeras dos fases a través de los cuadros I-6 y I-7:

Procedimiento de la planificación

Fases de planificación		Estrategias de planificación ²⁵
A. Percepción de la tarea (consciente)	Determinación del objeto de aprendizaje; competencias que se forman	<i>Delimitar lo que se va a aprender; establecer el objetivo y la meta de aprendizaje</i>
	Clarificación de estrategias correspondientes a distintos módulos del estudio	Descodificar la tarea en pasos sucesivos
B. Reacción mental-psicológica frente a la tarea (inconsciente)	Activación de operaciones mentales de forma automática	<i>Ordenar y planear lo que se va a aprender²⁶</i>
	Ajuste del estado psicológico y ánimo para facilitar el aprendizaje	Estrategias de apoyo o afectivas ²⁷

cuadro I-6

El cuadro (I-6) ya nos muestra el uso de las estrategias en la fase de planificación. Como vemos en la fase “percepción de la tarea”, a través de la delimitación de lo que se aprende y el establecimiento del objetivo y la meta del aprendizaje de LE se puede aclarar cuál es el objeto de aprendizaje y qué competencias se forman en este proceso; y con la descomposición progresiva de la tarea se puede favorecer la localización de concretos medios o técnicas específicas que correspondan a distintas condiciones del estudio²⁸. En la fase “reacción mental-psicológica frente a la tarea”, la acción mental regula de forma automática el proceso de la planificación y activa mecanismos metacognitivos que dirigen esta fase, lo cual es un funcionamiento de autocontrol mental; los aprendices capaces de ajustar su estado psicológico y ánimo pueden reducir la ansiedad y enfocar la atención a la tarea que se cumple. En fin, todas las estrategias de planificación tienen como fin facilitar la siguiente fase.

²⁵ Las estrategias de planificación, de forma general, se refieren a aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta, como se presenta en la página web <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>. En este trabajo hacemos referencia a unas de las estrategias de planificación comúnmente empleadas.

²⁶ Tiene el mismo origen que arriba.

²⁷ Las estrategias de apoyo o afectivas no se dirigen directamente al aprendizaje sino maximizan la eficacia del aprendizaje, mejorando las condiciones interiores en las que se produce, incluidos establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, etc. Hágase referencia a la misma página web que la 25ª nota.

²⁸ Concretamente, se puede citar un ejemplo: si un aprendiz quiere hacer adiestro en la comprensión auditiva o en la lectora hay que tomar métodos o medidas particulares para facilitar esos ejercicios.

Procedimiento de la ejecución

Fases de ejecución		Estrategias de ejecución ²⁹
A. Memorización	Aceptación cognitiva	Crear asociaciones mentales
	Intensificación	a. Asociar imágenes y sonidos b. Dar respuestas físicas
B. Formación de hipótesis ³⁰	a. Utilizando conocimientos anteriores b. Induciendo nuevas reglas c. Combinando los dos caminos anteriores	A. Simplificación a) sobregeneralización b) transferencia B. Inferencia
C. Verificación de las hipótesis ³¹	a. Autocorrección b. Atestiguación c. Revisión d. Interacción	a. Comparar la IL con los datos de la lengua meta b. Aplicar la IL a la producción y atestiguar su adecuación según la reacción del interlocutor c. Consultar directamente a los nativos o materiales <i>ad hoc</i> d. Comunicarse con los demás

Cuadro I-7

En este proceso la memorización tiene como primera fase la aceptación cognitiva en la que la mente humana establece el primer contacto con la tarea, lo cual permite la siguiente incidencia en el fortalecimiento: se lleva a efecto la intensificación de las informaciones introducidas, asociando imágenes y sonidos e incluso dando respuestas físicas, esto es, se intensifica la memorización de nuevos conocimientos a corto y a largo plazo, repitiéndolos y ensayándolos. La formación de hipótesis, como paso clave del procedimiento de la ejecución, se centra en la producción interlingual de modo inductivo-deductivo. Esto es, los aprendices aplican “conocimientos anteriores (de la lengua materna, de la misma lengua meta o de otras lenguas)” (Fernández, 1997, 35) a la formación de hipótesis sobre las “nuevas reglas” y producen o crean una nueva forma expresiva, haciendo la transferencia de la L1 u otras primeras lenguas a la adquisición de la lengua meta, practicando la

²⁹ Las estrategias, coincidentes con las tres fases de ejecución sucesivas, respectivamente tienen como origen bibliográfico R. Oxford (1990), Griffin (2005, 171) y Fernández (1997, 35).

³⁰ Véase Fernández, 1997, 35.

³¹ Tiene el mismo origen que la 30ª nota.

hipergeneralización de reglas anteriores sobre nuevas estructuras, adoptando “analogías, regularidades de la nueva lengua, comparando características más o menos comunes de las diversas lenguas y elaborándolas en relación con la función comunicativa” (*ibid.*, 35). Todos estos pasos mencionados arriba, en resumidas cuentas, se pueden agrupar en la estrategia de simplificación y la de inferencia. Por último, para llevar a cabo la creación de la IL, los aprendices tienen que verificar las hipótesis formadas en la fase anterior, comparando la IL con los datos de la lengua meta, aplicándola a la producción (para atestiguar su adecuación según la reacción del interlocutor), consultando directamente a los nativos o materiales *ad hoc*, y comunicándose con otros interlocutores.

En conclusión, se ve que la utilidad prioritaria que tienen las estrategias del aprendizaje de LE consiste en apoyar la producción o creación de la IL, que constituye una forma transitoria entre las primeras lenguas y las segundas.

D. Conclusión

Las estrategias del aprendizaje de una LE muestran rasgos tanto a nivel consciente como inconsciente, constituyen un conjunto estratégico de procedimientos, medios y técnicas aptos para favorecer la producción de la IL, y dan una gran importancia a todo el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, especialmente en la enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en el aula:

en los materiales didácticos empieza a estar presente el componente estratégico con actividades en las que el alumno tendrá que reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 1999, 41)³².

³² En este ámbito, E. Martín Peris (1998) propone un conjunto de tareas con las que entran en funcionamiento en el aula las estrategias de aprendizaje.

1.2.2.2. Estrategias de producción

Para empezar el *output* hay que tomar en consideración el problema de cómo se combinan los conocimientos lingüísticos adquiridos con las necesidades prácticas del aprendizaje. Esto es, podemos recurrir a las estrategias de producción que se usan específicamente para resolverlo: las estructuras interlingüales que están bien interiorizadas en el proceso de input pueden ensayarse en las prácticas, especialmente en las orales (las destrezas orales suelen ser prioritarias en los primeros estadios del aprendizaje), para que estas producciones lingüísticas entren en pleno juego en las futuras actividades comunicativas.

Al igual que las estrategias de aprendizaje, las de producción también pasan tres fases, como muestra el cuadro I-8³³:

FASES	ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN
A. Planificación	-meta comunicativa; -plan discursivo; plan basado en frases; plan basado en enunciados
B. articulación	-selección del significado; elaboración de esquema sintáctico; selección de léxico (sustantivo, verbo, adjetivos, etc.); segmentos fonéticos
C. Ejecución motor	-simplificación (sintáctica, léxica, fonética, gráfica, semántica); -corrección (uso del monitor)

cuadro I-8

En el cuadro I-8, la primera fase *planificación* casi sufre el mismo proceso que el *procedimiento de la planificación* de las estrategias de aprendizaje (véase el cuadro I-6): en primer lugar hace falta establecer la meta de comunicación (no de aprendizaje); a través del plan *discursivo*, el *basado en frases* y el *basado en enunciados* se analiza progresivamente lo que se va a hablar, es decir, van concibiéndose los contenidos apropiados para la comunicación desde el nivel discursivo y el de secuencias hasta algunos elementos concretos que se van a enunciar.

³³ Clark y Clark (1977), citado por Griffin, K., 2005, 175.

Todo este proceso coincide con el paso descodificar, ordenar y planear lo que se va a comunicar (no a aprender).

La segunda fase *articulación* es propia de las estrategias de producción, que denota un orden cognitivo natural del aprendiz antes de hacer prácticas orales, esto es, “el aprendiz pasa de pensar en cómo va a realizar la comunicación a seleccionar las herramientas que va a necesitar con el fin de expresar mensajes” (Griffin, 2005, 176).

En la fase *ejecución motor*, para hacer prácticas el aprendiz simplifica todo lo que pueda para no cometer errores e incluso para que su habla sea lo más coincidente posible con lo correcto (haciendo la transferencia de las primeras lenguas sobre la adquisición de la lengua meta, efectuando la hipergeneralización de reglas anteriores sobre nuevas estructuras, de acuerdo con las necesidades sintácticas, léxicas, fonéticas, gráficas y semánticas), y a la vez identifica de inmediato errores de las expresiones orales (usando el monitor³⁴, haciendo una corrección breve, etc.). Por lo tanto, la última fase, en algún sentido, implica los primeros comportamientos comunicativos del aprendiz, y constituye “la parte que podemos observar, medir, reparar y corregir” (*ibid.*, 176). En este sentido, el proceso *ejecución motor* es algo similar al *procedimiento de la ejecución* de las estrategias de aprendizaje (véase el cuadro I-7) pero sólo da un ligero toque a la verificación de las producciones practicadas.

En resumen, las estrategias de producción muestran rasgos cognitivos, constituyen un procedimiento indispensable anterior a la comunicación, y favorecen la producción de prácticas y la interacción social en la etapa de *output*.

³⁴ Santos Gargallo (1992, 31) indica que el monitor es un mecanismo que poseen los que aprenden una segunda lengua y que podría ser equiparado con una “conciencia” lingüística. Además, está preocupado de la corrección de la actividad comunicativa del sujeto.

1.2.2.3. Estrategias de comunicación

A. Definición y rasgos de las estrategias de comunicación

Debido a la exigencia de la competencia comunicativa, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras hacen falta estrategias que dirijan y regulen de forma exclusiva la comunicación de la lengua meta, esto es, estrategias de comunicación. De acuerdo con Faerch y Kasper (1983)³⁵, las estrategias de comunicación, como mecanismos potencialmente conscientes, coinciden con “planes para resolver lo que constituye un problema para el aprendiz que intenta alcanzar sus objetivos comunicativos” (Santos Gargallo, 1992, 198), es decir, ellas “actúan cuando es necesario resolver alguna dificultad de comunicación” (Fernández, 1997, 35).

Por lo tanto, se ve que las estrategias de comunicación tienen como fin contribuir al logro de la competencia comunicativa y más allá a la capacidad de establecer con mayor flexibilidad una interacción social en la lengua meta³⁶, y se caracterizan por tres elementos fundamentales³⁷:

- la existencia de un problema comunicativo, que suele ser de tipo léxico;
- la conciencia por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema;
- la naturaleza intencional de la estrategia de comunicación.

³⁵ Faerch y Kasper (1983), citado por Santos Gargallo, I., 1992, 198.

³⁶ S. P. Corder (1981, 95-103) indica que hay distancia entre la competencia comunicativa y la comunicación llevada a cabo en la situación real. Para hacer una interacción socialmente real en la nueva lengua, los estudiantes necesitan más conocimientos o acuden a otros recursos para satisfacer una serie de necesidades comunicativas.

³⁷ R. Pinilla Gómez (1994, 89), citado por Santos Gargallo, I., 1999, 43.

B. Clasificación de las estrategias de comunicación

De acuerdo con Corder³⁸, frente a un problema comunicativo, el aprendiz suele vacilar entre dos opciones: evitar el riesgo o enfrentarlo y arriesgarse (estrategias tanto de adaptación como de expansión). Faerch y Kasper (1983, 53)³⁹ están de acuerdo con Corder y las denominan estrategias de reducción y estrategias de consecución, cuyos subtipos se ilustran a través del cuadro (I-9):

Estrategias de reducción	Estrategias de consecución	
A. Abandono del mensaje B. Reducción del contenido C. Sustitución del contenido por otro ligeramente diferente D. Dejar las frases sin acabar o evitar determinadas estructuras	Estrategias cooperativas	Petición de ayuda al interlocutor (directa o indirecta)
	Estrategias no cooperativas	Extralingüísticas (gesto, dibujo, etc.)
		Lingüísticas ⁴⁰
	Estrategias interlingüales	Transferencia de L1 o de otra lengua
		Cambio de código ⁴¹
		Traducción literal
	Estrategias intralingüales	Sustitución de una forma por otra (normalmente un hiperónimo)
		Paráfrasis
		Reestructuraciones
		Invencción de palabras

Cuadro I-9 (Adaptado de la presentación de Fernández, 1999, 36)

Como vemos en el cuadro (I-9), las estrategias de reducción muestran una actitud negativa del aprendiz, esto es, debido a la insuficiencia de competencia tanto lingüística (léxico, frases hechas, reglas gramaticales, etc.) como comunicativa, el aprendiz tendrá que simplificar informaciones necesarias, reducir el objetivo comunicativo e incluso evitar usar estructuras o palabras en las que no tiene plena confianza, y por ello éstas muestran menos rentabilidad para fomentar la

³⁸ Corder (1978, ed. 1981, 104), citado por Fernández, S., 1997, 35.

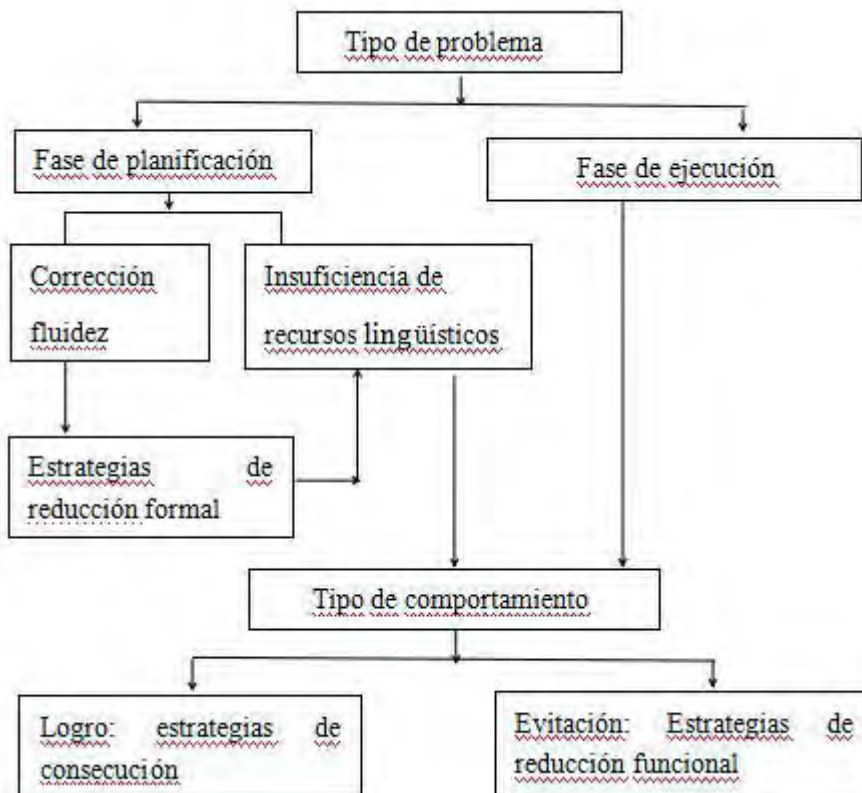
³⁹ Tiene el mismo origen que arriba.

⁴⁰ De acuerdo con Fernández (1997, 36), las estrategias lingüísticas se refieren a las que reflejan más directamente los errores que se analizan y las más difíciles de diferenciar de las estrategias de aprendizaje, como hipergeneración, inferencia, etc.

⁴¹ De acuerdo con Santos Gargallo (1992, 203) el cambio de código consiste en cambiar de la lengua modelo a la lengua nativa o cualquier otra lengua, especialmente es adecuado al caso en el que se trata sólo de palabras.

comunicación de la lengua meta, mientras que las estrategias de consecución o de logro presentan una actitud positiva, a través de las estrategias cooperativas / no cooperativas y las interlingüales e intralingüales, el aprendiz activa el proceso comunicativo, adoptando las estrategias alternativa, recuperativa, reestructiva y creativa que le favorecen la solución a los problemas comunicativos y “le permiten lograr el objetivo y satisfacer apropiadamente la situación de comunicación” (Santos Gargallo, 1992, 199).

C. Funcionamiento de las estrategias de comunicación



Cuadro I-10 (Tomado del gráfico trazado por Santos Gargallo, 1992, 195)

El Cuadro I-10 nos describe cómo se llevan a efecto las estrategias de comunicación de forma esquemática. Frente a un problema comunicativo, de primero entramos en la fase de planificación de forma inconsciente: se establece el objetivo de comunicación (para asegurar la corrección y la fluidez de comunicación); se asumen

las estrategias de reducción formal -sustitución del contenido por un alto grado de automatización o evitar determinadas estructuras para pretender aumentar la fluidez y obtener buena forma comunicativa⁴²- para superar dificultades provocadas por la insuficiencia de recursos lingüísticos de la lengua meta. Y después inmediatamente pasamos a la fase de ejecución, esto es, comportamiento comunicativo: a medida que se llevan a cabo las actividades comunicativas, naturalmente se muestra la heterogeneidad en la eficacia de las estrategias según cada aprendiz, es decir, el aprendiz que tiene una actitud activa asume prioritariamente las estrategias de consecución (petición de ayuda al interlocutor, uso de gestos o dibujos, cambio de código, reestructuraciones, etc.), mientras que el aprendiz que tiene una negativa tiende a acudir a las de reducción funcional (abandono del mensaje o evitación del tópico problemático causado por la insuficiencia lingüística). Por otro lado, la preferencia por la adopción de cualquiera de las dos estrategias variará según diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentre el aprendiz, aunque sea el mismo aprendiz.

D. Conclusión

En conclusión, las estrategias de comunicación tienen mayor aprovechamiento en las actividades comunicativas, facilitando la producción de un discurso comunicativo. Las dos tipologías, esto es, las estrategias de reducción (formal y funcional) y las de consecución muestran carácter de contraste, pero en algún sentido se alternan, se interrelacionan y se interaccionan en el mismo proceso comunicativo. En vista de su gran importancia en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, la enseñanza de estas lenguas,

prioritariamente, ha de perseguir la comunicación en un contexto social determinado, centrándose en la transmisión del mensaje y en las condiciones que posibilitan la comunicación (Santos Gargallo, 1992, 208).

⁴² Santos Gargallo (1992, 201) indica que el aprendiz que pretende aumentar su fluidez, libre de las limitaciones que impone la gramática, producirá instancias apropiadas desde el punto de vista comunicativa, pero agramaticales.

1.2.2.4. Autonomía del aprendizaje

A diferencia de las estrategias del aprendizaje, las de producción y las de comunicación, la autonomía del aprendizaje trata de operaciones estratégicas más generales mediante las cuales el aprendiz puede participar activamente en el proceso del aprendizaje de forma autónoma y lleva a efecto el autocontrol o la autorregulación en la introducción, la digestión y la exteriorización de nuevos conocimientos, coordinando los factores interactivos⁴³ que delimitan o ponen en funcionamiento el aprendizaje. Su meta consiste en determinar “cuáles son las propias estrategias de aprendizaje y cuáles son las más idóneas en cada caso” (Fernández, 1997, 37).

A. ¿Qué es la Autonomía del aprendizaje?

De acuerdo con la teoría de Piaget⁴⁴,

el aprendiz alcanza la autonomía cuando llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como el intelectual⁴⁵,

lo que pone de manifiesto que la esencia de la autonomía en el aprendizaje consiste en que el aprendiz es capaz de tomar sus propias decisiones que “le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje”⁴⁶. En este sentido, podemos decir que la

⁴³ Los factores interactivos se refieren al profesor o tutor, materiales didácticos, métodos o metodologías aplicados al aprendizaje y el contexto específico de aprendizaje (dentro y fuera del aula).

⁴⁴ Véase Constance Kamii: la Autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget (<http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33383564656335333966393533336464/Autonomia.pdf>) (Consultado en mayo de 2016)

⁴⁵ Sheina Leoni: Características e importancia que presenta la autonomía para un alumno en educación a distancia (Véase la página web <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/sl.html>)

⁴⁶ Tiene el mismo origen que la nota 45.

autonomía del aprendizaje, como una “responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje” (Holec, 1989, 31)⁴⁷, coincide con

un proceso que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula, que obliga a los profesionales de la enseñanza a replantearse tanto sus programaciones docentes como las actividades didácticas necesarias para su correcto desarrollo⁴⁸.

Esto es, la autonomía del aprendizaje no puede funcionar independientemente, sino que se lleva a cabo, condicionando todos los factores externos que giren alrededor del propio aprendizaje autónomo, como se verá en lo que sigue.

B. ¿Cómo entra en juego la autonomía del aprendizaje?

El aprendiz, como protagonista de su propio aprendizaje, tiene conciencia de autocontrol, puede dedicarse a aprender a aprender y sabe equilibrar los factores interactivos para facilitar el proceso de aprendizaje y conseguir logros con mayor eficiencia en él. Por lo tanto, el proceso en el que se efectúa la autonomía del aprendizaje equivale al establecimiento de la interrelación e interacción entre el sujeto autónomo y los elementos pilares que llevan a efecto en el aprendizaje.

◆ La autonomía y el profesor

Tradicionalmente, el profesor ha ocupado un lugar predominante en la selección de las tareas y ejercicios y la preparación para la clase, pero en el aprendizaje autónomo el aprendiz constituye el eje central de las consideraciones didácticas, en torno al cual el profesor ajusta la confección de los materiales de

⁴⁷ Holec (1989, 31), citado por Mora Sánchez, M. A: EL Papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera (véase la página web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf)

⁴⁸ Tiene el mismo origen que la nota 47.

enseñanza y aprendizaje y decide la utilización de los métodos didácticos, es decir, el profesor “asume el rol de un hombre con recursos y animador del juego”⁴⁹.

En pocas palabras, el profesor, como asesor y supervisor, promueve la autonomía por parte del alumno, mientras que el aprendiz, como creador y constructor, lleva a cabo con gran iniciativa el aprendizaje de nuevos conocimientos.

◆ La autonomía y el contenido didáctico

En general la autonomía aplicada a los materiales didácticos depende en gran medida de si “el profesor deja abierto el uso de los contenidos que van a hacer los aprendices para resolver la tarea y conocimientos”⁵⁰, esto es, se necesita la negociación entre el profesor y los aprendices para determinar “qué quieren aprender los alumnos y cuáles son sus necesidades”⁵¹. A través de esta negociación se podrán concretar los contenidos que conduzcan a un aprendizaje rentable, pero debido a la restricción del programa curricular de la enseñanza y la realidad de poca decisión que tiene el estudiantado⁵², esto tiene poca factibilidad y flexibilidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del aula.

◆ La autonomía y la metodología

La metodología en la enseñanza, como es sabido, está enormemente determinada por el diseño de materiales didácticos, es decir, el profesor que pueda adaptar los materiales de enseñanza a la autonomía del aprendiz sabrá cómo aplicar los métodos didácticos al desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Por otro lado, la metodología en el aprendizaje, como conjunto de estrategias u orientaciones teóricas en la adquisición de nuevos conocimientos, pondrá en pleno funcionamiento en caso

⁴⁹ Arno Giovannini: Hacia la autonomía del aprendizaje---formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. (Véase la página web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf)

⁵⁰ Miguel Ángel Mora: La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera (véase la página web http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.mora.pdf)

⁵¹ Tiene el mismo origen que la nota 50.

⁵² Las universidades chinas que tienen como especialidad el español en su mayoría tienen que adoptar como libros de texto los manuales oficialmente designados en la enseñanza-aprendizaje del ELE, por lo tanto el alumnado chino puede aplicar mayor autonomía a la selección del contenido didáctico fuera del aula.

de que el aprendiz autónomo sea capaz de adoptar o seleccionar métodos y técnicas apropiados a sus necesidades del aprendizaje.

◆ La autonomía y el contexto específico del aprendizaje

El contexto específico del aprendizaje puede referirse a la situación contextual en la que se lleva a cabo el aprendizaje autónomo, o sea, dentro o fuera del aula, y en sentido estricto se limita a coincidir con el mismo proceso del aprendizaje.

Como observamos en el aula, la autonomía del aprendiz está influida por el efecto integral de factores como el profesor, el contenido didáctico y la metodología, mientras que fuera del aula el aprendiz puede tomar decisiones con mayor libertad en su propio aprendizaje, como el hecho de optar por los materiales que le más interesen, introducir prácticas orales o adiestramientos auditivos a cualquier hora o establecer una comunicación directa con otro interlocutor, entre otras posibilidades.

Por otro lado, el aprendiz puede efectuar con mayores posibilidades la autonomía en su propio proceso del aprendizaje. Como indica Sheina Leoni⁵³, el aprendiz puede convertirse en un experto en el uso de las estrategias metacognitivas; sabe hacer una autorregulación que le permita controlar su propio aprendizaje, frente a los comienzos de su aprendizaje, cuando sólo podía aceptar pasivamente la regulación externa; aprende a transformar la interiorización de nuevos conocimientos en la exteriorización en formas orales o escritas, etc.

C. ¿Cuáles son aprovechamientos de la autonomía del aprendizaje?

La autonomía del aprendizaje es un mecanismo de aprendizaje más integral que está destinado a activar de modo autónomo el proceso de aprendizaje en que el aprendiz puede tomar consciencia de sus propios recursos, estrategias o métodos subyacentes, intrínsecos e incluso “dormidos”, y a la vez adaptarlos con esmero a cualquier caso que le convenga. En segundo lugar, la ventaja de todo ello es

⁵³ Sheina Leoni: Características e importancia que presenta la autonomía para un alumno en educación a distancia (Véase la página web <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/sl.html>)

alargar el campo didáctico, que se extendería de la clase a todas las situaciones en que se encuentra el protagonista del aprendizaje y al mismo tiempo personalizar, adaptar la enseñanza a las necesidades y formas de aprender de cada sujeto (Fernández, 1997, 37).

Por último, la autonomía del aprendizaje da gran importancia tanto a la formación del concepto “life long learning” como a la realización de la “educación permanente”, formulados para renovar conceptos de aprendizaje frente a diversas necesidades del mundo tanto del trabajo como de “la economía para adaptar la formación de los adultos a las exigencias progresivas del marco social y profesional”⁵⁴.

En conclusión, la autonomía del aprendizaje se lleva a cabo en el propio aprendizaje de cada individuo; tiene como eje central el aprendiz; no rechaza la orientación y supervisión del profesor ni niega la combinación con los métodos didácticos, sino que mediante la negociación y autoevaluación intenta localizar las propias estrategias de aprendizaje que le convengan a cada aprendiz y los casos más idóneos en los que se usan las estrategias o los métodos tanto de enseñanza como de aprendizaje según convengan. Esto no sólo constituye una estrategia de aprendizaje, sino también una concepción avanzada para orientar o coordinar todo el proceso de aprendizaje.

1.2.2.5. Interrelación e interacción entre las estrategias aplicadas al aprendizaje de las segundas lenguas

Como presentábamos anteriormente, las estrategias de aprendizaje, las de producción y las de comunicación constituyen las estrategias más usuales y aplicadas

⁵⁴ Arno Giovannini: Hacia la autonomía del aprendizaje---formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. (Véase la página web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf)

al aprendizaje de las segundas lenguas. A través de las descripciones sistemáticas y observaciones prácticas sobre cada estrategia, se ve que se interrelacionan, interaccionan e incluso se repiten en ciertos mecanismos concretos en todo el proceso del aprendizaje, por lo tanto muestran similitud, homogeneidad e integridad, como ilustran las siguientes líneas:

A. Tanto en las estrategias de aprendizaje como en las estrategias de producción y comunicación están incluidos los mismos mecanismos, como son las interferencias, simplificaciones, inferencias, evitaciones, etc.

B. De acuerdo con Fernández (1997, 36),

es a través de la interacción comunicativa como el aprendiz verifica mejor sus hipótesis en la nueva lengua, verificación que forma claramente parte del proceso de aprendizaje, y, finalmente, una gran mayoría de las estrategias de aprendizaje son observables o abstraíbles a partir de la producción, con lo que los planos -aprendizaje, producción y comunicación- se vuelven a integrar.

Por otro lado, las tres estrategias se distinguen debido a las etapas en que se ponen en marcha: etapa de aprendizaje, producción y comunicación, y la selección de éstas varía según “el nivel de dominio de la lengua, la situación y el problema comunicativo o tarea a realizar, los factores personales y las situaciones contextuales en que esté el aprendiz” (Griffin, 2005, 178).

La autonomía del aprendizaje, a diferencia de las tres estrategias anteriormente mencionadas, se destaca por su carácter orientativo, integral e individual; no se adentra en cómo se desarrolla el proceso interno de aprendizaje de una lengua extranjera, como lo hacen las estrategias de aprendizaje y comunicación, sino que ofrece una visión global para el aprendizaje personal, coordina y combina todos los elementos (estrategias, factores que influyen o rigen el aprendizaje, etc.) para facilitar

el proceso en cuestión. Por lo tanto, al igual que otras estrategias, también se usa para fomentar con eficacia el aprendizaje.

1.2.3. Factores importantes que afectan el aprendizaje de una LE / L2

En términos generales, los factores que influyen en el aprendizaje de una LE / L2 tienen como subdivisión factores internos y factores externos. Unos y otros “son respectivamente los factores físicos, psicológicos, socioculturales, didácticos, y los relacionados con el contexto o entorno natural en el que se encuentran los aprendices” (Griffin, 2005, 139).

Ellis (1985)⁵⁵, partiendo de la peculiaridad o universalidad que tengan estos factores, los clasifica en dos grandes categorías: factores personales y factores generales.

Los primeros son factores idiosincráticos cuya incidencia puede tener diferentes efectos según cada persona o incluso puede no surtir efecto en todas las personas y tienen como subdivisión didáctica de grupo, actitudes hacia el aprendizaje y estrategias del aprendizaje, mientras que los segundos, siempre afectan de manera similar a todas las personas y tratan de edad, inteligencia o aptitud, motivación y estilos cognitivos de los aprendices (*ibid.*, 139).

Por lo tanto, se ve que los factores personales están muy relacionados con los elementos individuales más subjetivos, mientras que los generales, relativamente objetivos, tratan de las condiciones universales que el alumnado posee comúnmente.

⁵⁵ Ellis (1985), citado por Griffin, 2005, 139.

1.2.3.1. Factores personales

Como indicábamos en el párrafo anterior, los factores personales se refieren a los que están muy relacionados con cada individuo y tienen características peculiares y propias de cada sujeto. En lo que sigue se presentarán los tres factores personales más aceptados por los estudiosos, que se conocen como *la dinámica de grupo*, *las actitudes del aprendizaje* y *las estrategias de aprendizaje*.

A. La dinámica de grupo

Se trata de un entorno colectivo (contexto escolar o natural de lengua meta) en que se produce la auto-imagen de un aprendiz que puede “afectar su participación en las lecciones, y se puede reparar por cada aprendiz según se vea a sí mismo en comparación con el resto del grupo” (Griffin, 2005, 140). El grado de ansiedad ocasionada por la atención a su propia auto-imagen puede decidir si el efecto producido por la ansiedad es positivo o negativo: un nivel leve de ansiedad positiva puede producir mayor esfuerzo por estudiar y mejorar sus estrategias, pero un nivel más alto de ansiedad provocará un efecto negativo: el aprendiz evitará comunicarse con sus compañeros y perderá el interés por el estudio.

B. Las actitudes hacia el aprendizaje

Al igual que la dinámica de grupo, las actitudes hacia el aprendizaje, que están condicionadas por factores tales como preferencias personales, experiencias del aprendizaje, métodos pedagógicos, tipos de materiales didácticos, e incluso el estilo del profesor podrán influir en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto es, un aprendiz que tenga preferencias fuertes y experiencias agradables en la instrucción formal disfrutará de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tendrá mayor rendimiento en sus tareas.

C. Las estrategias de aprendizaje

No cabe ninguna duda de que las estrategias juegan un papel importante en el proceso del aprendizaje de una LE/ L2: no sólo facilitan la interiorización de nuevas informaciones de la lengua meta, como lo hacen las estrategias de aprendizaje, sino que también fomentan la exteriorización de conocimientos interlinguales, como lo hacen las estrategias de comunicación, y especialmente gracias a la autorregulación de la autonomía del aprendizaje, se llevará a cabo el aprendizaje autónomo que haga que los factores que rigen la enseñanza-aprendizaje de una LE/ L2 cubran con mayor precisión las propias necesidades de cada sujeto en el aprendizaje.

1.2.3.2. Factores generales

Los factores generales, a diferencia de los factores personales, suelen coincidir con los que influyen en casi todos los aprendices que se encuentran en la misma situación contextual (escolar o natural) y el mismo estadio del aprendizaje, aunque el grado y la frecuencia de la incidencia varía según cada aprendiz.

A. La edad

La edad se cuenta entre los factores más estudiados en el aprendizaje de una LE /L2. Teniendo en cuenta los dos índices de referencia de la edad que influyen sobre el aprendizaje⁵⁶, creemos que el estudiantado universitario⁵⁷, como tipo de traspaso de un adolescente a un adulto, no sólo tiene mucha flexibilidad mental y un alto nivel de simulación, como muestran los niños, sino que también ha desarrollado una buena cognición abstracta y ha conseguido ciertas habilidades de comunicación social, como lo hacen los adultos. Esto es, los estudiantes universitarios pueden recibir y aceptar nuevas informaciones con mayor rapidez, y a la vez procesar

⁵⁶ De acuerdo con Griffin (2005, 143), ambos índices de referencia se refieren a la edad a la cual se empieza a aprender las segundas lenguas, y la duración del aprendizaje.

⁵⁷ Tomando en consideración la meta de nuestro trabajo, el objeto de investigación se limita al estudiantado universitario, por lo tanto no se mencionan el caso de niños ni el de adultos avanzados.

conocimientos abstractos sin dificultad. Pero “la velocidad con la que se aprende y la consecución o nivel de competencia que alcanza el aprendiz” (Griffin, 2005, 143) varían según las características propias de aprendices que tienen la misma edad pero se distinguen en factores influyentes en el aprendizaje de una LE, como la actitud hacia la tarea, estrategias de aprendizaje, etc.

B. La inteligencia y la aptitud

De acuerdo con Griffin (2005, 147), la inteligencia se puede entender como un conjunto de habilidades generales o la habilidad de aprender en general, en tanto que la aptitud se considera como “un conjunto de habilidades específicas relacionadas con una materia en concreto”. Con respecto al aprendizaje de una LE / L2 para el estudiantado universitario, Cummins (1979)⁵⁸ dota de dos sentidos a la inteligencia con las segundas lenguas, esto es, la DLCA (destreza lingüística / cognitiva académica) y las TCIB (técnicas comunicativas interpersonales básicas). La DLCA coincide con “la habilidad subyacente que controla lo que llamamos inteligencia y es lo que facilita el aprendizaje de información explícita”, mientras que las TCIB suelen referirse a las habilidades de comunicación con las que se adquiere una capacidad de relacionar la lengua meta con sus situaciones sociales, por lo tanto es evidente que en un contexto académico la mayoría de los aprendices no se distinguirán mucho ni por la DLCA ni por las TCIB, o sea, la inteligencia con las segundas lenguas no constituye un índice convincente para mostrar la consecución o el nivel de competencia del estudiantado universitario.

A diferencia de la inteligencia, la aptitud, como parámetro importante que decide la velocidad y el nivel de consecución del aprendizaje de las segundas lenguas, varía según cada aprendiz que trata de cada tarea en cuestión, y de acuerdo con Carroll (1962 *apud* 1981, 105), se concreta en cuatro habilidades: la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender materiales

⁵⁸ Cummins (1979), citado por Griffin, 2005, 148.

de lenguas extranjeras y la habilidad para aprender a inducir. Está claro que mediante las cuatro habilidades se puede medir la aptitud que marca la capacidad de aprendizaje de cada estudiante, y por ello cuanto más se mejore la aptitud, mayores provechos en el aprendizaje de una LE se conseguirán.

C. El estilo cognitivo

El estilo cognitivo significa el modo de percibir, conocer, organizar y recuperar nuevas informaciones y decide en gran medida la forma de interiorizarlas y el grado de dependencia de las situaciones contextuales en las que se practican los nuevos conocimientos. En combinación con el aprendizaje de las segundas lenguas, Griffin (2005, 149) indica que existen dos estilos cognitivos: el estilo cognitivo dependiente del campo y el independiente del campo⁵⁹. El primer estilo de aprendizaje coincide con el caso en que los aprendices tienden a adquirir conocimientos lingüísticos, creando constantemente relaciones comunicativas con el mundo exterior y conduce a ser buenos comunicadores, mientras que el segundo estilo hace que los aprendices prefieran a procesar y memorizar conocimientos lingüísticos a aplicarlos de forma activa a la comunicación, lo que llevaría a ser mejores aprendices académicos. En general los estudiantes que pertenecen al primer estilo presentan más destreza de habla y comprensión auditiva; en cambio, los estudiantes que corresponden al segundo estilo podrán tener más destreza de comprensión lectora y traducción. Pero en realidad la gran cantidad de los estudiantes que aceptan la instrucción formal en el contexto escolar no muestran una obvia tendencia hacia uno de los dos, sino que “utilizan ambos estilos pero en diferentes proporciones” (*ibid*, 150).

⁵⁹ Griffin (2005, 149) cree que los que dependen “del campo” tienen más tendencia a ver nuevos conceptos en estrecha relación con lo que rodea al concepto, y los que perciben todo independientemente “del campo” ven conceptos distinguiéndolos de lo que los rodea. Creo que de esta explicación no se puede deducir que en el aprendizaje de las segundas lenguas los primeros sean mejores comunicadores, y los segundos sean mejores aprendices académicos, como comenta en el mismo lugar.

D. La motivación

Se trata de un tema más enfocado y estudiado por los estudiosos y los docentes en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas. En términos generales, la motivación “puede ser entendida como una palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general (García Bacete, 1997)⁶⁰ y tiene como clasificación tradicional motivos primarios (biológicos) y motivos secundarios (sociales). En la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, la motivación del alumnado se puede dividir en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera es “inherente a la tarea a sí misma y al placer personal que acarrea resolverla con éxito”⁶¹, esto es, una dinámica interior del aprendiz por el aprendizaje, mientras que la segunda se refiere a los refuerzos hechos por los que están al lado del aprendiz para asegurar una realización exitosa de la tarea. Por lo tanto, el aprendizaje es el resultado de llevar a efecto comúnmente la motivación intrínseca y la extrínseca.

En conclusión, los factores personales y generales, como los dos más importantes que influyen en el aprendizaje de una LE /L2, incluyen en suma siete subfactores principales que delimitan en mayor o menor medida el mismo proceso del aprendizaje. Sin embargo, tales factores no son los elementos únicos o exclusivos en este proceso, dado que los tres modelos de investigación del aprendizaje (el AC, el AE y la IL) que se van a presentar, y los métodos didácticos más aplicados a la enseñanza de las segundas lenguas que se introducirán en el apartado 1.4 también ejercen una gran influencia sobre el proceso del aprendizaje.

⁶⁰ García Bacete (1997), citado por Silvia María Sánchez Arjona: ¿Cómo mejorar la motivación del alumnado? (Véase la página web

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf)

⁶¹ Tiene el mismo origen que la nota 59.

1.3. MODELOS DE INVESTIGACIÓN ORIENTADOS AL APRENDIZAJE DE UNA LE/L2

De acuerdo con Santos Gargallo (1992, 81-82), la Lingüística contrastiva,

A diferencia de la Lingüística comparativa trata de un tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera, y tiene como objetivo establecer una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir qué partes de la estructura presentarán dificultades y cuál será la naturaleza de tales dificultades para los estudiantes.⁶²

La Lingüística contrastiva (LC), como subdisciplina de la Lingüística aplicada (LA), se conoce por los tres modelos de investigación que forman parte de ella⁶³: Análisis contrastivo (AC), Análisis de errores (AE) e Interlengua (IL), los que, como eslabones producidos en el aprendizaje de una LE/L2 y usados para orientar dicho proceso, muestran rasgos evolutivos y sucesivos a lo largo de la historia de la LC y establecen conexiones correlativas e interactivas entre sí, aunque se diferencian en principios metodológicos, supuestos teóricos, corpus de datos, etc.

A continuación, presentaremos cada uno de estos modelos y observaremos cómo evolucionan sucesivamente dentro del marco de la Lingüística contrastiva.

⁶² Santos Gargallo (1992, 80) indica que la Lingüística comparativa estudia las lenguas con el propósito de establecer relaciones genéticas entre las mismas, o, más exactamente, entre sus similitudes en la forma y en el contenido, mientras que la Lingüística contrastiva considera las características conflictivas entre las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como no.

⁶³ De acuerdo con Consuelo Moreno, los tres modelos de investigación, como fruto dado por la investigación del proceso de aprendizaje, se agrupan en su conjunto bajo el término de Lingüística Contrastiva. (Véase la página web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf)

1.3.1. Análisis contrastivo (AC)

Debido a la preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, en la década de los cincuenta del siglo pasado nació el Análisis Contrastivo (AC) con el objeto fundamental de evitar errores. Fue Lado (1957)⁶⁴ quien sintetizó las ideas anteriormente aparecidas⁶⁵ y desarrolló la metodología del análisis contrastivo, y por ello desde entonces el AC entró en un periodo de fructífera investigación hasta finales de los años sesenta en los que surgieron críticas a éste. Pero sea como sea, no cabe ninguna duda de que el AC, como primer modelo de investigación de la Lingüística Contrastiva, inicia el estudio sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y prepara el camino desde el punto de vista teórico para el surgimiento de los dos siguientes modelos más influyentes de la LC. Por estas razones, resulta de interés hacer una presentación sistemática de ellos.

1.3.1.1. Definición y características del AC

De acuerdo con Consuelo Moreno⁶⁶, el AC, como investigación contrastiva de dos sistemas lingüísticos (generalmente se trata de la lengua materna y la lengua meta), está enfocado a la gramática contrastiva de dichas lenguas para determinar y describir sus diferencias y similitudes, y tiene como objetivo predecir las estructuras de la lengua meta que presenten dificultades para el estudiantado, darle a conocer la naturaleza y gravedad de éstas, y al mismo tiempo “extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno” (Santos Gargallo, 1992, 71).

Sobre esta base, Santos Gargallo (*id*, 86) atribuye ocho características al modelo del AC de las cuales las cinco siguientes que me parecen más importantes y significativas:

⁶⁴ Lado (1957), citado por Fernández S., 1997, 14.

⁶⁵ Ch. Fries (1945) y U. Weinrich (1953) mencionaron el AC en sus obras antes de Lado (1957).

⁶⁶ Véase la página web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf.

- ◆ estudio binario;
- ◆ estudio sincrónico;
- ◆ comparación en niveles horizontales;
- ◆ estudio interesado en el proceso de aprendizaje;
- ◆ aplicación de los resultados a la didáctica.

Como vemos, estas características del AC no sólo indican la propiedad, el marco de investigación y sus utilidades fundamentales, sino que también se destacan especialmente en la meta de “construir una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática y a continuación graduar las dificultades en el aprendizaje” y más allá de evitar errores relativos (*id.*, 87).

1.3.1.2. Planteamientos teóricos del AC

A. Interferencia y transferencia positiva

Por lo que se presenta en el apartado anterior, se pueden deducir dos términos muy repetidos en el marco teórico de la LA: a) interferencia o transferencia negativa⁶⁷. “Se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas” (Fernández, 1997, 15), lo que puede provocar gran dificultad y obstaculizar el aprendizaje debido a aquellos rasgos que son diferentes a los de la lengua materna, y sirve para pronosticar errores; b) transferencia positiva. Se trata del proceso en que las pautas o reglas lingüísticas de la lengua nativa se transfieren positivamente a la lengua meta en caso de que los aspectos de ambas lenguas se parezcan entre sí, y por ello podrá facilitar al aprendiz el aprendizaje de la lengua extranjera. Estos términos

⁶⁷ Álvarez Baz (2012, 251) indica que las interferencias pueden tener su origen en la L1, en cuyo caso reciben el nombre de *interferencias interlingüísticas* o en la L2, llamadas *interferencias intralingüísticas*.

constituyen el resultado teórico más central del AC y ejercen muchas influencias y trascendencias en la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas.

B. Procedimiento y mecanismo del AC

De acuerdo con Fernández (*ibid*, 15), desde el punto de vista lingüístico, apoyándose en el distribucionalismo⁶⁸, el AC sigue un procedimiento metodológico, como se muestra:

- a) descripción formal de los idiomas en cuestión;
- b) selección de las áreas que van a ser comparadas;
- c) comparación de las diferencias y semejanzas;
- d) predicción de los posibles errores.

Esto es, dentro del seno lingüístico el AC se efectúa de manera gradual, siguiendo pasos comparativos determinados por la naturaleza de los objetos en comparación, y luego adapta las hipótesis propuestas a su meta de investigación.

Por otro lado, se puede interpretar el AC desde el punto de vista psicolingüístico. Según los principios del behaviorismo (conductismo) psicológico asociados al aprendizaje⁶⁹, al igual que la adquisición de la L1, en la adquisición de la L2, a través de las constantes imitaciones, los ensayos repetitivos de las producciones de la lengua meta y el refuerzo tanto de los estímulos como de las respuestas positivas, se van creando nuevos hábitos que constituyen un conjunto del uso integral de nuevos

⁶⁸ El distribucionalismo fue propuesto por primera vez por el lingüista norteamericano Leonard Bloomfield. Recibió importantes influencias de las teorías lingüísticas de Saussure y aplicó la teoría del behaviorismo en relación con “la previsibilidad o explicabilidad del comportamiento” a la lingüística, afirmando que un acto de habla no es otra cosa que un comportamiento particular, y que este acto de habla puede explicarse desde las condiciones externas de su aparición. Véase <http://lengua.laguia2000.com/historia-de-la-linguistica/distribucionalismo#ixzz4Cs3dEHQ1>

⁶⁹ De acuerdo con Santos Gargallo (1992, 89) el conductismo cree que los estímulos y las repuestas positivas pueden generar hábitos.

conocimientos tanto de nivel gramatical como del pragmático en la situación contextual del aprendizaje de la L2. Estos nuevos hábitos sufren la influencia de los viejos de la L1: si los viejos se distinguen de los nuevos, obstaculizarán su formación, mientras que si son similares, facilitarán el uso correcto de la L2, es decir, favorecerán la creación de los nuevos hábitos propios de la lengua meta. Por ejemplo: Cuando un chino se encuentre con su amigo en la calle, le saludará, diciendo “¿Ha comido usted?”, lo cual es un saludo normal y general en China, pero en la misma situación contextual, el español se sentirá muy raro si el chino le saluda de la misma forma en España, en vez de decir “¿cómo está usted? o ¿qué tal?”. Esto es, los hábitos socioculturales de la L1 pueden dificultar la comunicación en la L2, y a la vez, irán desfavoreciendo la creación de los nuevos hábitos de esta lengua. Por lo tanto, lo previamente aprendido de la L1 podrá interferir en el aprendizaje de la L2 y todo ello podrá generar un error.

1.3.1.3. Aplicaciones pedagógicas del AC

A. Predicción de errores

El modelo del AC tiene como fin directo predecir los posibles errores según las dificultades que aparezcan en el aprendizaje de una LE/L2, debido a la interferencia de la L1 sobre la L2. Como indica Santos Gargallo, el AC trata de “la identificación de errores potenciales que un estudiante con cierta L1 producirá en el proceso de aprendizaje de cierta L2, así como su tendencia a fosilizarse” (1992, 131).

B. Orientación a la localización de lo difícil en la enseñanza de L2

De acuerdo con R. Lado (1957)⁷⁰, además de pronosticar tipos de dificultad, y con ello, entender mejor el aprendizaje, los resultados de un AC les resultan muy útiles a los profesores de lenguas extranjeras, pues al centrarse en el estudio de este

⁷⁰ R. Lado (1957), citado por Santos Gargallo, 1992, 130.

tipo de enseñanza, según el estudio contrastivo sobre las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2, pueden localizar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, y sobre esta base, ajustar métodos didácticos en combinación con los materiales didácticos, intensificando ensayos repetitivos y organizando actividades comunicativas en las que se practican de forma consciente las estructuras más difíciles con el fin de establecer nuevos hábitos. Por lo tanto, el modelo del AC puede favorecer la determinación de los puntos más difíciles para los aprendices de la L2.

C. Aportación a la programación de datos didácticos

La identificación de las divergencias y correspondencias entre la L1 y la L2 contribuye a la selección y la determinación de los materiales didácticos: los materiales adecuados al aprendizaje de una lengua extranjera no sólo deben ser datos en los que se simplifica la descripción de las estructuras similares a la lengua nativa, y a la vez se acentúan los conocimientos diferentes a dicha lengua, sino que también pueden mostrar una jerarquía gradual de dificultades basada en las transferencias tanto positivas como negativas de las estructuras de la L1⁷¹.

1.3.1.4. Implicaciones metodológicas del AC

La enseñanza a la que se aplica el estudio contrastivo se conoce como la enseñanza contrastiva que, según Santos Gargallo,

suele estribar en la presentación gradual de la lengua que se va a aprender, haciendo conscientes a los alumnos de las semejanzas y diferencias con las estructuras de su lengua nativa, y conlleva la presentación simultánea de las estructuras contrastivas del sistema lingüístico de la L2 con sus correspondientes en la L1 (1992, 125).

⁷¹ Por lo general en las estructuras de ambos sistemas lingüísticos que tienen la misma función coexisten las similitudes y las diferencias, e incluso entre las partes diferentes se ven algunos elementos parecidos, y simultáneamente en las partes similares se subyacen componentes diferentes, y por ello las dificultades de diferentes niveles deben ser resultado de las dos transferencias opuestas que interaccionan en cuanto a la misma categoría gramatical.

de la cual se derivan los dos métodos didácticos universalmente usados, como se ilustra aquí:

A. Traducción

Se trata de “una manera usual de hacer conscientes a los alumnos de los contrastes entre su lengua aprendida y la lengua que están aprendiendo” (*id*, 127) en las primeras etapas del estudio, en las que los alumnos tratan de recurrir de forma inconsciente a las estructuras aprendidas o experiencias usadas en otra lengua (generalmente en su lengua materna) para aplicarlas al aprendizaje de la lengua meta cuando lo vean necesario. Es verdad que el método de traducción es útil e inevitable en el imput inicial de los conocimientos fundamentales, en el que las estructuras de la L2 necesitan ser atractivas y fácilmente aceptadas ante los estudiantes, que en una primera fase sólo pueden pensar en la L1. Pero no hay que negar que la excesiva dependencia de la traducción será perjudicial en el estudio avanzado y desfavorable para la destreza oral, dado que suele ejercer influencias negativas en la creación de una forma de pensar en la lengua meta.

B. Método audio-lingual

Este método tiene como argumento teórico la psicología behaviorista que, como se mencionaba anteriormente, reduce el comportamiento humano a un proceso mecánico de estímulos y repuestas, por lo tanto la lengua, en particular la lengua meta, debido a su carácter segmentario y clasificatorio, se puede aprender mediante medios didácticos como *la expresión oral, la imitación y la presentación gradualmente y en forma diálogo*⁷², y su procedimiento es como lo describe Santos Gargallo (1992, 129) :

⁷² Santos Gargallo (1992, 128) agrupa estos métodos en los *pattern drills* estructurales, elaborados por C. Fries y R. Lado.

Se presentarán al alumno las unidades lingüísticas en forma de estructuras que serán repetidas y ejercitadas hasta convertirlas en un hábito automático. Se opera de forma inductiva, presentando primero los ejemplos para pasar luego a los ejercicios estructurales.

Santos Gargallo indica que este método, al igual que el uso de traducción, “constituye una puerta cerrada al proceso creativo y al aprendizaje en situaciones de comunicación reales” (*ibid.*, 129). Sin embargo, y pese a la opinión de Santos Gargallo, considero que el método audio-lingual es un medio didáctico muy útil en la enseñanza-aprendizaje de una LE, y al menos sería recomendable frente a la ausencia del contexto comunicativo real en que se llevan a cabo las actividades docentes, y por ello hay que afirmar sus efectos positivos en la adquisición de las estructuras gramaticales y expresiones fijadas de la lengua meta y en la formación de nuevos hábitos de la L2, aunque las estrategias que utiliza en clase sean artificiales.

1.3.1.5. Críticas al modelo del AC

A finales de los años setenta del siglo pasado empezaron a surgir las críticas al modelo del AC, centradas en los siguientes tres aspectos:

A. Capacidad de predecir errores

Numerosas investigaciones empíricas, como las de Dulay y Burt (1974) y el estudio de Flick (1980)⁷³, han puesto de manifiesto que los errores cometidos en el aprendizaje de una L2 en gran medida no pueden pronosticarse a través de la interferencia de la L1, esto es, hay una gran cantidad de errores que son los de desarrollo o los propios del aprendiz, y otros similares. Por otro lado, de ciertos estudios de las producciones del aprendiz se saca la conclusión de que “la

⁷³ Dulay y Burt (1974) y Flick (1980), citados por Fernández, S., 1997, 16.

interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario” (Fernández, 1997, 16).

B. Desviación de la competencia comunicativa

A causa de la concentración en la comparación de las estructuras gramaticales entre la L1 y la L2, el modelo del AC descuida el desarrollo de la competencia comunicativa que suele ocupar un puesto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una LE.

En conclusión, a medida que se vayan desarrollando las nuevas corrientes lingüísticas, el modelo del AC que está específicamente dedicado a la descripción de las diferencias y semejanzas de la L1 y la L2 irá mejorando su marco teórico y enriqueciéndose con principios metodológicos a través de la interacción con el AE y la IL que, como otros modelos de la lingüística Contrastiva (LC), se van a presentar en los siguientes apartados.

1.3.2. Análisis de errores (AE)

Debido a las críticas al modelo del AC, se aceleró el nacimiento del análisis de errores: fue por primera vez mencionado por S. Pit Corder (1967)⁷⁴ y considerado como versión moderada del AC (Wardough 1970, Strevens 1971)⁷⁵ en la época inicial de su estudio. Después, “en los años 60 y 70 del siglo pasado llegó a su auge y luego fue perdiendo popularidad debido a su defectos percibidos, pero actualmente está poco a poco mostrando signos de retorno” (Taylor 1986 y Lennon 1991)⁷⁶.

El Análisis de Errores (AE), de acuerdo con Santos Gargallo (1992, 140), se inspira en

⁷⁴ Fernández (1997, 14) indica que el modelo del AE tiene como fecha clave el año 1967, con el célebre artículo de S. Pit Corder: *The significance of Learners' Errors*.

⁷⁵ Wardough 1970 y Strevens 1971, citados por Fernández, S., 1997, 17.

⁷⁶ Taylor (1986) y Lennon (1991), citado por Rod Ellis, 1994, 69.

la sintaxis generativa de Chomsky (1965) quien en *Aspects of the Theory of Syntax* cuestiona el behaviorismo psicológico y en la teoría de la adquisición de una lengua de Skinner, llevando a un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores [...]

y tiene establecido su propio sistema de investigación. Esto es, el AE, como una de las primeras metodologías aplicadas a la investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras y puente entre el AC y los estudios de la IL en el campo de investigaciones de la LA, toma como base “un corpus de errores producidos por un grupo de alumnos⁷⁷” (Santos Gargallo, 1992, 72) y considera como objetivo de investigación, mostrar a los profesores las posibles dificultades que tengan los alumnos, evidenciar y caracterizar el sistema de la interlengua (IL) y sobre estas bases, mejorar la enseñanza de la lengua meta, revisando el material que le conviene al aprendiz o intensificando prácticas o ensayos contra los problemas que puntalicen los errores.

1.3.2.1. Concepto del error

Al contrario del AC, en el AE los errores del aprendiz no se consideran como fenómenos negativos que evitar, sino

como producciones reales y naturales de los diferentes estadios del proceso del aprendizaje, como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua meta, y como índice del proceso que siguen los aprendices en el estudio (Fernández, 1997, 18).

⁷⁷ De acuerdo con Santos Gargallo (1992, 182), el corpus de datos susceptible de análisis sirve de base del AE, y para que el análisis sea útil, es necesario elegir cuidadosamente los datos según los objetivos previamente definidos.

En vista de su gran importancia en la investigación de aprendizaje de una lengua extranjera, no cabe preguntar ¿qué es un error?

El error, a diferencia de *lapsos*, *descuidos* u *olvidos* que como “errores esporádicos, pueden ocurrir en la producción de cualquier hablante, nativo o extranjero” (Fernández, 1997, 28), se refiere a los fenómenos que “se producen en el nivel de la competencia y muestran un determinante estadio de aprendizaje; al contrario, la falta, en relación con la actuación o realización, trata de un hecho puntual y puede ser debida a factores como el cansancio, la distracción, el nerviosismo, etc.” (Cesteros, 2004,104).

Por lo tanto se puede decir que los errores, como hipótesis negativa, se producen debido a la aplicación inadecuada de reglas lingüísticas de la lengua que se está aprendiendo, constituye un lenguaje creativo del alumnado que está constantemente en proceso de corrección y modificación y pueden reflejar la *competencia transitoria*⁷⁸ de esta lengua, y por ello muestran carácter sistemático, cognitivo e idiosincrático.

1.3.2.2. Tipologías del error

Para profundizar el estudio del AE, nos hace falta identificar los errores de forma sistemática, y por ello podemos tomar en consideraciones algunos de los criterios más aceptados mediante los cuales se van a clasificar los errores y a presentar de forma cualificada a sus características idiosincrásicas. De acuerdo con Fernández (1997, 29), los criterios principales⁷⁹ que siguen las clasificaciones más usuales son:

⁷⁸ Corder (1967, 1971a) llama a la lengua que caracterizan y evidencian los errores *dialecto transitorio*, lo cual está citado por Santos Gargallo, 1992, 148.

⁷⁹ Estos criterios tiene origen de los siguientes autores: Corder (1972, ed. 1981, 35), Bantas (1980, 135-143), Dulay (*et al.* 1982, ed. 1985, 197-258), Frei (1929) y Stendahl (1973).

A. Criterios lingüísticos

Con respecto al criterio lingüístico, los errores pueden describirse, partiendo de los dos aspectos:

a) Descripción de las estrategias superficiales⁸⁰: omisión (yuxtaposición), adición, falsa elección y falsa colocación, que se refieren, respectivamente, a los casos en los que existe un elemento inadecuadamente añadido, o falta un conector u otro morfema gramatical que se requiere en la lengua meta, o se usa un léxico de forma errónea o se equivoca del orden de palabras.

b) Descripción lingüística teniendo como base los subsistemas y las categorías a las que afectan los errores⁸¹ como son los errores fonético-fonológicos, morfosintácticos, semánticos, léxicos, etc.

B. Criterio pedagógico

En esta caso se trata de errores que muestran una dualidad. De acuerdo con Cesteros (2004,104), los errores pueden ser divididos como en lo que sigue:

errores transitorios⁸² frente a permanentes; fosilizados frente a fosilizables; globales (cuando afectan a una oración o texto) contra locales (como en una palabra); errores residuales (los referidos a contenidos lingüísticos enseñados en niveles anteriores) contra actuales (que son los realmente esperables); errores individuales versus colectivos.

⁸⁰ Rod Ellis (1994, 56) resume las estrategias superficiales taxonómicas de errores tomando como referencia las categorías y ejemplos de Dulay, Burt y Krasen (1982).

⁸¹ Véase Fernández, 1997, 29.

⁸² Se tratan de errores resultado de las circunstancias, aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 1992, 172).

C. Criterio comunicativo

Si se pone en observación el proceso comunicativo, se ve que los errores que inciden en la comunicación suelen tratar de deformaciones en este proceso, y tener como subdivisión tres casos: errores de ambigüedad, errores irritantes y errores estigmatizantes. Como indica Cesteros (2004, 106), los primeros se refieren a las desviaciones que influyen de forma directa en la transmisión de mensajes a causa de las confusiones o malentendidos de sentido o de intención, mientras que los segundos son aquellos que pueden llegar a provocar alguna molestia, como “una determinada pronunciación, una palabra que siempre se repite de modo erróneo o cualquier error que pueda llegar a causarles irritación al interlocutor e incluso al propio aprendiz” (*ibid.*, 106), los últimos coinciden con los que pueden servir para identificar a qué grupo sociolingüístico pertenece el mismo aprendiz.

D. Criterio etiológico

Este criterio estriba en las causas que provocan errores en el nivel lingüístico, según lo cual los errores se pueden distinguir entre ambos grupos: errores interlingüísticos y errores intralingüísticos. Los primeros se refieren a aquéllos causados por la interferencia de las primeras lenguas (la lengua materna u otra lengua anteriormente aprendida), como ocurre con la consonante sonora española /b/ en el estudiantado chino⁸³; los segundos coinciden con las instancias erróneas generadas por la propia lengua que se está aprendiendo (la lengua meta), como la conjugación verbal para el alumnado chino.

⁸³ En la fonética del chino la consonante *b* es sorda.

E. Criterio pragmático

Los errores, desde la perspectiva pragmática, se pueden atribuir a los factores extralingüísticos, como el estilo de hablar (lenguaje literario o coloquial), las diversas circunstancias que concurren en la comunicación (en la entrevista de trabajo, en la conferencia académica o en la charla con amigos...), el tipo cultural, etc. Esto es, la inadecuación del lenguaje utilizado en los distintos contextos podrá provocar problemas comunicativos u obstaculizar un estudio avanzado en el aprendizaje de una lengua extranjera.

F. Criterio estratégico

Además de los criterios más frecuentemente adoptados en el AE, también se pueden describir los errores desde las estrategias aplicadas al aprendizaje. Poniendo en observación los errores cometidos por los estudiantes que están en el estadio inicial del aprendizaje de una lengua extranjera, se ve que para sentirse más seguros los alumnos prefieren recurrir a expresiones o fórmulas más sencillas y habituales a usar las que realmente podrían llegar a expresarse de forma directa y precisa, lo cual está motivado por un deseo de simplificación⁸⁴ que constituye una estrategia de comunicación de las más usadas.

En otros casos los errores están generados por la *hipergeneralización* o “generalización de las reglas a casos en que éstas no se aplican, esto es, se regulariza el sistema sin tener en cuenta las restricciones” (Fernández, 1997, 48). Por ejemplo: debido a la excesiva confianza en la regla de la conjugación de algunos verbos regulares, algunos creen que los verbos como *cambiar*, *elogiar* y *evidenciar* tendrían la misma conjugación en el presente del modo indicativo que aquéllos como *variar*, *enviar*, etc. Además, otras estrategias como la transferencia de la L1 y la excesiva inferencia, podrán causar cierta concurrencia de errores.

⁸⁴ Graciela Vázquez (1999) agrupa la *simplificación* en la *clasificación etiológica* de errores.

En conclusión, los errores se pueden describir de forma paralela tanto de las perspectivas lingüística, pedagógica, comunicativa como de los niveles etiológico, pragmático y estratégico; esto varía según concretos objetivos de investigación; en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas suelen adoptarse el criterio lingüístico y etiológico, mediante los cuales se profundiza el estudio de la IL y del AC. Por otro lado, como indica Cesteros, las distinciones de los errores, “en relación con la planificación y organización de la enseñanza, no sólo orientan la actuación del profesor, sino que también favorecen la selección de las muestras de lengua y de las actividades” (2004, 107). Las clasificaciones numeradas se pueden mostrar a través del cuadro I-11:



cuadro I-11

1.3.2.3. Explicación de errores

La explicación de errores no sólo constituye un criterio de clasificación de las desviaciones propias del aprendizaje de una LE/L2, sino que también forma parte del estudio del AE. En torno al modelo del AE, se interrelacionan recíprocamente los elementos ligados al error que coinciden con la lengua nativa u otra aprendida, tales como la lengua meta, el aprendiz, las circunstancias externas (ambiente de estudio y entorno sociocultural), y los elementos fundamentales relativos a la enseñanza (el profesor, el material didáctico y los principios metodológicos), por lo tanto las

razones tipológicas pueden ser: a) interlingüísticas: interferencias de la lengua nativa o de otra lengua aprendida (incluido el caso en el que todos los estudiantes de la misma lengua nativa cometen errores en común); b) intralingüísticas: la hipergeneralización, la analogía, la influencia de la forma fuerte, la hipercorrección, la reestructuración de la idea o la frase que no se consigue formular⁸⁵, etc.; c) metacognitivas: factores psicológicos y algunas estrategias aplicadas al aprendizaje del estudiantado; d) didácticas, que versan sobre los vicios de la enseñanza de la L2, incluidos los materiales o manuales inadecuados, los métodos y enfoques anticuados del profesorado; e) socioculturales, que dan lugar a confusiones o malentendidos de consecuencias imprevisibles en la comunicación. Podemos resumir todas las descripciones sobre la explicación de errores en el siguiente cuadro (I-12):

EXPLICACIÓN DE ERRORES

Factores relativos al error	Razones tipológicas
L1	Factores interlingüísticos
L2	Factores intralingüísticos
El estudiantado	Factores psicológicos, cognitivos y estrategias aplicadas al aprendizaje
Elementos fundamentales relativos a la enseñanza	Factores didácticos
Circunstancia externa (ambiente de estudio ⁸⁶ y entorno sociocultural)	Factores socioculturales

cuadro (I-12)

1.3.2.4. Evaluación del error

A. Medición del criterio de evaluación del error

¿Cuál es el mejor parámetro para evaluar errores? Este ha sido el tema más polémico de la investigación del aprendizaje de las segundas lenguas a lo largo del desarrollo del modelo del AE. Puesto que los errores, como producciones reales y

⁸⁵ Véase Fernández, 1997, 48.

⁸⁶ En un grupo de una misma lengua materna los estudiantes podrán cometer errores en común.

fenómenos inevitables del aprendizaje de las lenguas, no son un enemigo natural del alumnado y profesorado, sino que constituyen un compañero permanente del aprendizaje y un índice orientado a la Interlengua (IL), “corregir todo, especialmente con principiantes, es sólo una forma de intimidar al alumno” (Fernández, 1997, 30). Por lo tanto podemos decir que la evaluación del error depende en gran medida de si con ello se maximizará la efectividad del aprendizaje y se facilitará la comunicación.

B. Criterio comunicativo

Fernández (1997, 30-32), introduciendo de forma resumida distintos criterios al respecto, afirma que el criterio prioritario para evaluar el grado de gravedad de los errores que adoptamos es el comunicativo o el de aceptabilidad⁸⁷. Esto es, desde la perspectiva comunicativa, “un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación” (*ibid.*, 30). Creemos que este es un parámetro más flexible y coincidente con el objeto de aprendizaje de las lenguas. Vamos a repasar los estudios que apuntan a la evaluación de los errores en torno al criterio comunicativo: S. Johansson (1973)⁸⁸ propone el parámetro *comprensión* y el grado de *irritación* por parte del receptor, que nos parecen más tolerantes y prácticos que el criterio inicialmente formulado; Enkvist (1973)⁸⁹ apoya con firmeza el criterio de aceptabilidad contextualizada que se destaca en la importancia del contexto; Burt y Kiparsky (1973)⁹⁰ creen que los errores que problematizan la comunicación son errores *globales*, que interfieren en el sentido de la secuencia, cruzándose con otra estructura; Olsson (1973)⁹¹ indica que las consecuencias deformantes del sentido pueden bloquear la comunicación más que las distorsiones formales (errores sintácticos), lo cual nos permite creer que el criterio

⁸⁷ Sonsoles Fernández (1997, 30) indica que la aceptabilidad se somete al juicio del informante, que en cada situación concreta, valora si el mensaje se entiende, es confuso, es adecuado a la situación: es, en una palabra, aceptable o no.

⁸⁸ S. Johansson (1973), citado por Fernández, 1997, 31.

⁸⁹ Enkvist (1973), citado por Fernández, 1997, 31.

⁹⁰ Burt y Kiparsky (1973), citado por Fernández, 1997, 31.

⁹¹ Olsson (1973), citado por Fernández, 1997, 31.

más importante consiste en si los errores deforman el sentido de la frase en la comunicación. Sobre esta base, Fernández y Rodríguez (1989)⁹², a la luz de su estudio de los errores del aprendiz de la L2, añaden que los errores más distorsionantes, desde el punto de vista comunicativo, son “los de léxico y los de organización de la oración (elementos omitidos o sobrantes, uso inadecuado de conectores y problemas de orden)” (Fernández, 1997, 32). Esto nos ofrece una idea de los niveles lingüísticos en los que concurren los errores más graves en la comunicación.

C. Otro criterio plausible de la evaluación del error

Desde el punto de vista didáctico, según D. Palmer (1980)⁹³ son muy rentables los criterios de *frecuencia* y *distribución*, que como criterio complementario del comunicativo, se basan en el recuento y análisis de los diversos errores, y como parámetro de evaluación, pueden detectar con facilidad las dificultades y debilidades que tengan los estudiantes en el aprendizaje y ayudar a los profesores a ajustar métodos didácticos y contenidos por impartir.

En resumidas cuentas, la evaluación de la gravedad de errores puede promover la mejora e innovación tanto de las medidas didácticas del profesorado como de los materiales didácticos, y a la vez, da mucha importancia al estudio de la IL.

1.3.2.5. Metodología del AE

Se trata de instrumentos metodológicos del AE y el proceso, que están admitidos y adoptados por todo el mundo, contienen generalmente los siguientes pasos:

⁹² Fernández y Rodríguez (1989), citado por Fernández, 1997, 31.

⁹³ D. Palmer (1980), citado por Fernández, 1997, 31.

A. Identificación del error

Para realizar este paso, además de acudir a la *norma*⁹⁴, se pueden relacionar los errores con el contexto en que se encuentran. Esto es, las expresiones que “son absolutamente imposibles en el contexto en que aparecen” (Fernández, 1997, 49) son incorrectas, especialmente los errores léxicos. Por otro lado, según el mismo autor, “las frases que se producen en el proceso de la IL, debidas a hipergeneralizaciones de reglas, a interferencias de las primeras lenguas o a analogías con otras frases de la lengua meta también constituyen errores” (*id.*, 50). Además, hay que tener en cuenta los estadios en los que se queda el alumnado para tratar objetivamente sus errores.

B. Clasificación de los errores detectados

Fundamentalmente se realiza de acuerdo con las tipologías de errores apuntadas en el apartado 1.3.2.2, pero no las obedecemos al pie de la letra, sino que hacemos ajustes para adaptarlas a la dimensión exigida por los tipos específicos de errores.

C. Descripción de las propias estructuras lingüísticas que abarcan errores

Describir errores equivale en gran medida a descodificar hipótesis negativas formadas en el proceso del aprendizaje. Por lo general se realiza a través de dos pasos sucesivos:

⁹⁴ Fernández (1997, 50) indica que la norma puede ser entendida como lo normal del lenguaje estándar o coincidir con las normativas establecidas por la RAE y por las gramáticas y diccionarios de uso, o incluso ser la expresión y valoración de entre cinco y diez personas, elegidas entre compañeros y entre personas no profesionales de la lengua.

a) Diagnósis de errores⁹⁵: indicación de la utilización inadecuada de las reglas de español y determinación de las causas de errores con el fin de superar las desviaciones, haciendo ejercicios destinados a la corrección de las mismas;

b) Corrección de errores: introducción de las reglas o expresiones apropiadas para el contexto comunicativo o el registro utilizado tanto en el aspecto gramatical como en el discursivo.

D. Explicación del error

Como comentábamos en el apartado 1.3.2.3, los errores se pueden explicar en torno a los elementos directamente relacionados con el error, y también un mismo error puede ser interpretado desde distintos ángulos, caso por ejemplo de la regularización de un verbo irregular⁹⁶.

E. Evaluación del error

Hemos introducido los dos criterios más aceptados en el apartado anterior para valorar la gravedad del error. Este último paso asegura la maximización del valor del AE, ofrece índices valiosos de referencia a la determinación del estadio de la interlengua (IL), en particular los niveles de aprendizaje, y a través de la aclaración del grado y nivel de corrección del error, da muchas inspiraciones y consejos a los profesores en la enseñanza de las segundas lenguas.

⁹⁵ Santos Gargallo (1992, 131) indica que en el estudio del AC el objetivo de diagnóstico del error es saber si un error atestiguado puede ser explicado en términos de interferencia con la lengua nativa, y si no es así, hay que buscar otra que pueda ser la causa. Es obvio que en el AE la diagnóstico de errores tiene un significado más amplio y la explicación de las causas va hacia diferentes direcciones, y no se fija en la interferencia de la L1 u otra lengua aprendida.

⁹⁶ Este error puede deberse a la hipergeneralización o a la falta de ejercicios de la conjugación verbal, es decir, uso inadecuado de las estrategias de aprendizaje o factores didácticos.

1.3.2.6. Limitaciones del AE

Como instrumentos metodológicos aplicados al estudio sobre el procedimiento del aprendizaje, sus defectos o limitaciones se muestran en los dos aspectos:

A. De acuerdo con Fernández (1997, 22), “la crítica más consistente es la de que no llega a definir toda la IL sino sólo los aspectos más idiosincrásicos, los errores”.

B. Ellis (1994, 68) indica que,

longitudinalmente les faltan estudios más sistemáticos sobre los errores en diferentes estadios de desarrollo, porque se presta más atención al estudio de intersecciones.

En conclusión, el AE, como un modelo progresivo frente al AC, en cuanto a los estudios del error, toma como fenómeno natural del aprendizaje errores, y experimenta una evolución de “predecir, clasificar, y explicar tipologías de errores a estudiar los efectos pragmáticos en el interlocutor y a valorar la gravedad del error” (Cesteros, 2004, 107). Parece evidente que el AE ha dado un paso clave en la investigación de la Lingüística aplicada, y a la vez ha acelerado el surgimiento posterior de la Interlengua (IL) debido a su atención a todas las producciones de aprendices.

1.3.3. Interlengua (IL)

1.3.3.1. Definición

La Interlengua⁹⁷, acuñado y generalizado por L. Selinker (1972)⁹⁸, se usa para describir “un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada

⁹⁷ La Interlengua se basa en el AE y el AC, y su estudio tiene como fin describir el sistema de reglas subyacente en el estudiante al intentar comunicarse en la lengua meta (Santos Gargallo, 1992, 191).

⁹⁸ L. Selinker (1972), citado por Fernández, 1997, 19.

vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones” (Fernández, 1997, 20). Esto es, la IL, como lengua propia del aprendiz, se distingue tanto de la lengua materna como de la lengua meta y constituye una reestructuración del sistema lingüístico a través de las interacciones progresivas que tienen la L1 y la L2, lo cual coincide con el término dado por Corder “dialecto idiosincrásico” (1971a)⁹⁹.

Por otro lado, la IL, como una etapa obligatoria del aprendizaje de una L2/LE, se conoce con el término “sistemas de aproximación”, asignado por Nemser (1971)¹⁰⁰ y caracterizado como los tres puntos (Griffin, 2005, 94):

- Es diferente de la L1 y de la L2 por sí sola;
- Los sistemas de aproximación de la L1 y la L2 están interrelacionados y forman una serie en evolución;
- Los aprendices con un mismo nivel de competencia y que se encuentran en una situación comunicativa determinada, se parecen en el uso y los conocimientos de las dos lenguas.

Por lo tanto, este lenguaje propio del estudiantado se forma en los distintos estadios del aprendizaje y como sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo, posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincráticos. “Su complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1992, 188).

⁹⁹ Corder (1971a), citado por Santos Gargallo, 1992, 186.

¹⁰⁰ Nemser (1971). Citado por Griffin, 2005, 93.

1.3.3.2. Características

La IL se caracteriza por dos propiedades: sistematicidad y variabilidad¹⁰¹. Como toda lengua, la IL muestra carácter sistemático, esto es,

en ella se implica “un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que parcialmente coincide con la lengua meta, y a la vez las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas” (Fernández, 1997, 20).

Por otro lado, la IL, además de ser un sistema lingüístico que tiene sus propias reglas, también es variable: por un lado, el mismo sistema interlingüístico, desde el ángulo de la formación de la hipótesis, va reestructurándose a través de modificaciones, composiciones e incluso creaciones sobre las estructuras transitoriamente formadas que son resultado de la interacción entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones, y por otro, la IL puede mostrar distintas características idiosincráticas en diferentes estadios.

En conclusión, como indica Fernández, “se trata de una inestabilidad no aleatoria, sino que obedece a las inducciones de reglas, contrastes y reestructuraciones sucesivas que marcan el camino hacia la lengua meta” (1997, 21).

1.3.3.3. Cinco operaciones mecánicas subyacentes en la IL

Se trata de principios metodológicos aplicados al periodo del output de las producciones del aprendizaje de una LE/L2, por lo cual se cuentan entre los mecanismos y estrategias más adoptadas en el aprendizaje de la lengua meta, y a la vez coinciden con “los procesos psicolingüísticos subyacentes al comportamiento interlingüístico” (Santos Gargallo, 1992, 193). Estas operaciones son:

¹⁰¹ Véase Fernández, 1997, 20.

A. *Transferencia de las primeras lenguas*¹⁰²

Como mencionábamos en los apartados 1.2.2.1 y 1.2.2.3, es una de las estrategias más frecuentes de los aprendices de una LE/L2, y su operación mecánica consiste en que las estructuras (*palabras, construcciones sintácticas, elementos discursivos, frases, etc.*) de la L1 u otras lenguas aprendidas ejercen influencias sobre el aprendizaje de las segundas lenguas. En el proceso de la IL se lleva a efecto junto con las otras cuatro operaciones.

B. *Transferencia de instrucción*¹⁰³

A diferencia del punto anterior, se pone de relieve el “resultado directo de la explicitación, o instrucción formal de las reglas” (Griffin, 2005, 92) como, por ejemplo, los estudiantes chinos en el estudio del pretérito imperfecto de indicativo del español, en el que al practicar este tiempo verbal tienden a usarlo en casi todas las ocasiones pasadas.

C. *Hipergeneralización de reglas*

Se trata de la aplicación excesiva de las reglas de la lengua meta sin discriminación a todos los contextos similares, mucho más allá de los límites del uso correcto, como, por ejemplo, de la regularización de verbos irregulares en la conjugación.

D. *Estrategias de aprendizaje*

Para generar las hipótesis (estableciendo asociaciones entre las informaciones introducidas y el sistema lingüístico de la L2) les hacen falta a los estudiantes estrategias de aprendizaje como *la simplificación, la inferencia y otras similares* con

¹⁰² Griffin (2005, 92) la llama *Transferencia (de L1)*, mientras que Santos Gargallo (1992, 193) la llama *Transferencia lingüística*. Me parece que lo que se llama *Transferencia de las primeras lenguas* será el dicho más preciso.

¹⁰³ Santos Gargallo la denomina *Transferencia de práctica*, que es “resultado de los procedimientos de práctica de las nuevas estructuras en el proceso de la IL” (1992, 194).

el objetivo de facilitar el proceso interlingual, siendo el uso de estas estrategias, en muchos casos subconsciente.

E. Estrategias de comunicación

Las producciones del aprendiz en la comunicación son resultado de todas las estrategias comunicativas que se ponen en funcionamiento comúnmente en el aprendizaje de una L2 /LE, y por ello en la creación de la IL son obligatorias estas operaciones estratégicas, como el *abandono del mensaje, cambio del código, paráfrasis, sustitución del contenido por otro ligeramente diferente y otras posibilidades* con el propósito de reducir el sistema de la lengua meta a uno más simple y luego facilitar el proceso comunicativo.

1.3.3.4. Fossilización

La fossilización, como fenómeno inevitablemente producido en la IL, puede referirse al estancamiento de la interiorización (*dominio de las reglas, creación de las hipótesis, etc.*) de las estructuras lingüísticas de la lengua meta en la evolución o el desarrollo de la IL y suele aparecer en todos los niveles del aprendizaje de una LE/L2. Para descodificar este término, se van a introducir con brevedad las interpretaciones desde los dos ángulos:

En cuanto a la definición, Selinker (1972, 215)¹⁰⁴ afirma que

los fenómenos lingüísticamente fossilizables son unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa particular van a tender a guardar en su interlengua relacionada con una lengua meta particular sin que importen la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que ha recibido en la lengua meta.

¹⁰⁴ Arturo Varón López: *Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas ASL*
Véase la página web <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>

Creemos que Selinker dota de un concepto definitorio más preciso y completo a la fosilización, porque no sólo apunta contenidos posiblemente fosilizados, sino que también indica la circunstancia en la que se desarrolla el sistema interlingüístico y pone a la vista los posibles factores que afecten la formación.

Por otro lado, el Centro Virtual Cervantes¹⁰⁵, partiendo de la propiedad de la fosilización, la define como

el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlingua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Esto es, las estructuras fosilizadas coinciden con las desviaciones de la normativa de la lengua meta, que son inconscientes y permanentes, de lo cual se pueden deducir las características que tiene la fosilización:

- Ser no superable;
- Ser resultado de la influencia de la lengua nativa o de otras lenguas anteriormente aprendidas¹⁰⁶;
- Poder justificar que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo¹⁰⁷.

Por lo tanto la IL es realmente una producción progresiva de nuevos hábitos lingüísticos con progresiva aproximación a la lengua meta y consiguiente alejamiento de la lengua materna; este lenguaje creativo se caracteriza por la sistematicidad y la variabilidad¹⁰⁸; su investigación no sólo sirve para descodificar el proceso de

¹⁰⁵ Véase la página web

http://elblogdecervantesenmalaga.blogspot.com.es/2015/06/la-fosilizacion-en-espanol_16.html

¹⁰⁶ A diferencia de Santos Gargallo (1992, 193), creemos que la fosilización, además de ser resultado de la influencia de las primeras lenguas, será provocada por otros factores, como la simplificación, la inferencia, etc.

¹⁰⁷ Véase la página web

http://elblogdecervantesenmalaga.blogspot.com.es/2015/06/la-fosilizacion-en-espanol_16.html

¹⁰⁸ La variabilidad, sobre todo la variación libre, despertó gran interés en los lingüistas de esa época.

aprendizaje de lenguas extranjeras sino también para explorar y desarrollar las estrategias de aprendizaje y las de comunicación; la fosilización es un fenómeno no superable en la IL, ajeno a niveles de aprendizaje.

1.3.3.5. Conclusión

De las anteriores nociones, sucintamente presentadas, se puede extraer la conclusión de que la modificación progresiva en torno al AC y las discusiones al respecto serán las que promuevan el surgimiento del AE; mediante la profundización en el estudio del AE, aparecen la reflexión sobre las causas de los errores del aprendizaje y el interés por el mismo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Eso acelera el nacimiento de la IL. Estudiando las características idiosincráticas de la IL, se va revelando todo el proceso del aprendizaje interiorizado sobre lenguas extranjeras. Con la ayuda del AC se realiza la comparación de las estructuras lingüísticas entre dos o más lenguas, y gracias a la IL se profundiza en la descripción del lenguaje creativo del alumnado, incluyendo todos los logros del aprendizaje y las producciones incorrectas. Estas últimas corresponden al AE.

En resumen, el AE impulsa la mejora de las estrategias del aprendizaje; el desarrollo dinámico de las estrategias, por su parte, puede participar estratégicamente, de modo indirecto, en el procedimiento de la IL, en que se produce el lenguaje creativo. Cuando se comparan la interlengua y la lengua meta, entra en juego el AE.

1.4. MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LE/L2

A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, a medida que se desarrolla el estudio de las teorías lingüística, psicolingüística y sociolingüística, han ido surgiendo sucesivamente distintos métodos o principios metodológicos¹⁰⁹ que “estructuran los procesos tanto de enseñanza como de

Según Fernández (1997, 20), Andersen (1979), Tarone (1983,1988) y Ellis (1985, 1987) ya intentaban explicarla.

¹⁰⁹ Por lo general distintas teorías que procuran explicar cómo se aprende, como parte del enfoque

aprendizaje, programando la enseñanza-aprendizaje y su puesta en práctica en clase” (Melero Abadía, 2000, 7). Por lo tanto, como indica Cesteros, “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza de idiomas en la actualidad es la proliferación de métodos” (2004, 131) y el avance de la enseñanza-aprendizaje continúa siendo el motor de la evolución de opciones metodológicas o métodos¹¹⁰.

Para empezar, nos hace falta conocer qué debemos entender por *método*.

1.4.1. Introducción

1.4.1.1. Términos método y enfoque

A. Definición del método y enfoque

Con frecuencia, debido a que en algunas ocasiones son “equivalentes”¹¹¹ y en otras uno está subordinado al otro, los términos *método* y *enfoque* suelen estar confundidos y se usan indistintamente. Para facilitar la descripción de los siguientes métodos, nos es necesario “establecer una distinción teórica y terminológica que ayude a su mejor comprensión dentro del marco de la enseñanza de una LE/L2” (Cesteros, 2004, 132).

A diferencia del concepto tradicional de método¹¹², el cambio de la perspectiva en la didáctica de lenguas extranjeras dota de nuevas interpretaciones a este término, poniendo de relieve la importancia de cómo se aprende en lugar de cómo se enseña,

pueden ser el origen teórico de métodos de enseñanza. Pero como indica Melero Abadía (2000, 16), “los métodos pueden desarrollarse partiendo de cualquiera de estas tres categorías (enfoque, diseño y procedimiento). Puede ocurrir, por ejemplo, que una/un docente o investigadora/investigador dé con una serie de procedimientos de enseñanza que funcionen bien y más tarde desarrolle un diseño y un enfoque teórico que explique o justifique los procedimientos”.

¹¹⁰ Véase Cesteros, 2004, 131.

¹¹¹ Melero Abadía (2000, 15) indica que muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base una reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en él encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método como por ejemplo de “enfoque comunicativo” en vez de “método comunicativo”.

¹¹² El método, de acuerdo con Melero Abadía (2000, 14), visto tradicionalmente, como un todo cerrado, un conjunto de reglas basadas en unos principios teóricos determinados, se impone tanto al profesorado como al estudiantado, y no deja espacio para la toma de decisiones y variaciones en la práctica concreta de la clase ni tiene en cuenta las necesidades del aprendiz ni los factores que intervienen en la enseñanza del aula, mientras que en las últimas décadas el método tiene como tarea primordial mejora del aprendizaje del aprendiz, por lo tanto “el alumnado no ha sido considerado un mero receptor sino pasa a ser el propio diseñador de su aprendizaje” (Santos Gargallo, 1992, 36).

por lo tanto en la didáctica actual de lenguas extranjeras, el método se menciona para referirse a (Melero Abadía, 2000, 13),

-un modo sistemático de enseñar una lengua que tiene como base cierto marco teórico;

-cada uno de los dos procedimientos de aprendizaje (inductivo o deductivo);

-un manual o material didáctico;

-técnicas, ejercicios, actividades de enseñanza o estrategias de aprendizaje.

Esto es, el método, en nuestro caso, de acuerdo con Pastor Cesteros (2004, 133), se puede resumir como

una forma determinada de enseñar una lengua, basada en unos principios sistemáticos, que no son sino la aplicación de ciertos criterios establecidos sobre cómo aprender mejor una lengua, y en el plano de lo concreto, el método, recurriendo a actividades docentes en clase, puede coincidir con técnicas.

Mientras que el enfoque, como un elemento más teórico, trata de “teorías de la naturaleza tanto de la lengua como del aprendizaje y determina los principios metodológicos y las prácticas de enseñanza” (Melero Abadía, 2000, 155), como se indica en la siguiente descripción de tres dimensiones mediante las cuales se puede describir todo método de enseñanza de una LE/L2.

B. Tres elementos interrelacionados que caracterizan el método

Melero Abadía, siguiendo la propuesta de J. C. Richards y Th. S. Rodgers (1986)¹¹³, indica que el modo de enseñar una LE/L2 puede enmarcarse desde tres aspectos interrelacionados: el enfoque, el diseño y el procedimiento¹¹⁴, y según este modelo,

un método está relacionado con un enfoque determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño particular y se lleva a la práctica por medio del procedimiento (2000, 14-15).

Esto es, para conformar un método, el enfoque precisa orientaciones teóricas, el diseño determina el establecimiento estructural y el procedimiento garantiza su realización a través de la utilización de las técnicas relativas. A continuación, se presentan a través de los cuadros (I-13) y (I-14) los tres elementos y subelementos que constituyen un método didáctico:

¹¹³ J. C. Richards y Th. S. Rodgers (1986), citado por Melero Abadía, 2000, 14.

¹¹⁴ Cesteros (2004, 133) llama *método* al diseño, y *técnica* al procedimiento; Santos Gargallo (1992, 38) denomina enfoque como *investigación*.

Método de la enseñanza de una LE/L2

Enfoque: (¿En qué se basa?)	Teoría de la naturaleza de la lengua meta	Descripción: a) la naturaleza de la competencia lingüística; b) las unidades básicas de la estructura lingüística.
	Teoría de la naturaleza del aprendizaje	Descripción: a) procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua; b) condiciones que permiten el uso con éxito de estos procesos
Diseño: (¿Cómo se organiza?)	Objetivos generales y específicos	Objetivo para la necesidad universal y para la necesidad específica
	Un modelo de programa	Selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos según ciertos criterios
	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en el aula
	Papeles que funcionan en la enseñanza	a) papeles del alumno; b) papeles del profesor; c) papeles de los materiales didácticos
	Circunstancias que le permiten realizarse	Factores socioculturales, como la política, la sociedad, etc.
Procedimiento: (¿Cómo se lleva a la práctica?)	Conjunto de técnicas, prácticas y conductas observadas cuando se utiliza el método en clase	Recursos en cuanto a tiempo, espacio y equipamiento utilizado por el profesor
		Modelos de interacción observados en el aula
		Tácticas y estrategias utilizadas por el profesor y el alumno

Cuadro I-13 (Adaptado del modelo de Richards y Rodgers, 1998, 35)

Papeles que interaccionan en el diseño del método

ASPECTOS	DESCRIPCIONES
DESDE EL PAPEL DEL ALUMNO	Tipos de tareas de aprendizaje que se les proponen al alumno
	Grado de control que tiene el alumno sobre el contenido del aprendizaje
	Pautas para el agrupamiento de los alumnos
	Grado en el que influye el alumno en el aprendizaje de otros
	Modo de cómo se procesan informaciones, se realizan actividades, se revuelven problemas, etc.
DESDE EL PAPEL DEL PROFESOR	Papeles que juega el profesor en la enseñanza
	Grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje
	Grado en el que el profesor determina el contenido del aprendizaje
	Formas de interacción entre el profesor y el alumno
DESDE EL PAPEL DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS	Función primaria que tienen los materiales
	Tipos de materiales que están determinados por distintas finalidades de la enseñanza-aprendizaje
	Aspectos que se presuponen del profesor y alumno
	Relación de los materiales con otras fuentes de información

Cuadro I-14 (tomado del modelo de Richards y Rodgers, 1998, 35)

Como vemos en el cuadro I-13, el método suele basarse en en ciertas teorías que versan sobre la naturaleza tanto de la lengua como del aprendizaje y tiene como etapa central el diseño en el que, para empezar, hay que determinar objetivos para presuponer un nuevo método y establecer un modelo de programa apropiado para seleccionar y organizar conocimientos sistemáticos de la lengua meta; en segundo lugar, se concretan las tareas y actividades que favorezcan la interiorización de los

contenidos lingüísticos establecidos en el modelo de programa; en tercero, se tienen en cuenta los papeles que desempeñan el profesor, el alumno y los materiales (manuales u otros materiales), como se refleja en el cuadro I-14. Es decir, son estos factores didácticos los que determinan de forma directa la conformación de un nuevo método. Además, en el diseño del método no se ignoran posibles factores externos tales como la distribución desequilibrada de los recursos educativos, la racionalidad y la factibilidad que se aceptan por la cultura dominante, que intervienen en la realización del método¹¹⁵. Por último, el método llega a conformarse a través del procedimiento que coincide con la organización de la clase (tiempo, espacio e instalaciones necesarias) orientada por el docente, las técnicas y estrategias adoptadas por el profesorado y el alumnado y la interacción realizada entre ellos mismos.

En conclusión, el enfoque pone de relieve una tendencia teórica y presupone principios orientativos para la conformación del método, mientras que el método es “algo articulado y sistematizado, y constituye una concretización del enfoque” (Santos Gargallo, 1992, 37). De esta forma, se puede decir que los enfoques pueden, en cierto grado, generar distintos métodos, pero hay que admitir que *en algunas ocasiones lo que se denomina “método” corresponde, realmente, a un enfoque*¹¹⁶ y, por otro lado la configuración de un método no siempre sigue un orden natural, es decir, empezar por el enfoque y acabar con el procedimiento, y a la inversa, puede permitir que entre en marcha el procedimiento y más tarde se desarrolle el diseño o el enfoque¹¹⁷.

1.4.1.2. Métodos implicados en la confección de un manual

A. Relación entre los métodos y los manuales

Como presentábamos en el apartado anterior, el método, que suele concretarse en el enfoque, el diseño y el procedimiento, puede practicarse de forma sistemática a

¹¹⁵ En el estudio de Richards y Rodgers (1998, 35) no se menciona el subelemento *circunstancias que le permiten realizarse*, pero a nuestro parecer, puede intervenir en el esbozo de un método.

¹¹⁶ Véase Melero Abadía, 2000, 13.

¹¹⁷ Véase Melero Abadía, 2000, 14.

través de los manuales, es decir, su función primordial consiste en aplicarse a la confección de un manual; mientras que los manuales, como portadores de la realización concreta de los métodos, no sólo deben coincidir con los objetivos generales establecidos por el programa curricular de enseñanza y cubrir las necesidades particulares de alguna asignatura específica, sino que también pueden dirigir de forma sistemática la digestión de los contenidos lingüísticos de la lengua meta e incluso implican ciertas estrategias adecuadas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Por lo tanto, podemos decir que en la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, los métodos y los manuales se interrelacionan de forma inseparable, apoyándose y favoreciéndose como dos caras de una misma moneda, y no tendrá ningún sentido que cuando hablemos de uno dejemos el otro a un lado. Teniendo en cuenta el mayor peso de los manuales para la realización de un método en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, presentaremos cinco puntos de referencia mediante los cuales se podrán identificar ciertos métodos con importancia en la confección de un manual.

B. Cinco puntos de referencia en la confección de los manuales

De acuerdo con Melero Abadía, para elaborar un manual, podemos tomar en consideración cinco puntos de referencia¹¹⁸:

a) Textos de la lección: tienen como eje central algún tema específico y abarcan contenidos lingüísticos de la lengua meta que se aprenden en el aula. Pueden ser auténticos o inventados sólo para practicar el léxico o pautas gramaticales.

b) Presentación de la gramática¹¹⁹: introducción de las reglas gramaticales de una LE/L2.

¹¹⁸ Los cinco puntos de referencia son formulados por Melero Abadía (2000, 19).

¹¹⁹ También se permite la ausencia de la gramática en un manual, lo cual está determinado por el objetivo de enseñanza, el contenido temático de aprender y otros subelementos ligados a una corriente metodológica concreta.

c) Actividades de aprendizaje: se refieren a los ejercicios pertinentes a la lección y constituyen la aplicación más directa de la metodología a la enseñanza.

d) Estructura de la lección: coincide con pasos progresivos de la ejecución de un método en los que el docente puede distribuir y organizar diversos recursos (el tiempo, el espacio, el equipamiento, etc.) según necesidades concretas y el aprendizaje se lleva a cabo según cierto orden sucesivo. Por ejemplo: la lección puede empezar con la explicación de las reglas gramaticales y terminar con la interpretación del texto, o también se puede iniciar con el aprendizaje de un texto en una cinta o a través de la puesta de un video y terminar con el resumen de las reglas gramaticales.

e) Progresión del aprendizaje: a diferencia del punto anterior, se describe la programación del aprendizaje desde el punto de vista del aprendiz. Como explica Melero Abadía (2000, 20), “la progresión de la materia de enseñanza/aprendizaje gira en torno al eje vertebrador, como la gramática, una secuencia de temas, el léxico, etc.”

Correspondientes con los puntos mencionados arriba, los métodos que se adopten pueden ser (Melero Abadía, 2000, 24):

- a) Elección- configuración
- b) Elección y sucesión;-presentación
- c) Determinación de los tipos de ejercicios, de las fases dentro de un ejercicio y de las secuencias de ejercicios
- d) Introducción-práctica/consolidación-sistematización-aplicación
- e) Clasificación de la materia-combinación de los objetivos de aprendizaje

Por lo tanto, se puede decir que la confección de un manual equivale, en gran medida, a la ejecución simultánea de un método didáctico.

A continuación, haremos una descripción de diferentes corrientes metodológicas, teniendo como parámetro de identificación los cinco puntos de referencia y siguiendo “el modelo propuesto por Richards y Rodgers (1986) como

instrumento de análisis de los elementos que componen un método” (Melero Abadía, 2000, 25).

1.4.2. El método de gramática y traducción

El método de gramática y traducción, también denominado *método tradicional*¹²⁰ o *método gramatical*¹²¹, sufre una larga evolución durante casi cien años desde su inicio en la primera mitad del siglo XIX y hasta hoy en día continúa aún utilizándose en el aula de la enseñanza de lenguas extranjeras de muchas partes del mundo¹²².

1.4.2.1. ¿Cómo se lleva al cabo el método tradicional a través del manual?

Vamos a describir este método a través de las tres dimensiones del modelo de Richards y Rodgers (1998, 35):

Enfoques relativos al método tradicional. De acuerdo con Melero Abadía, este método

no tiene base teórica ni existen estudios que ofrezcan una justificación del mismo, o intentos de relacionarlo con resultados de investigaciones lingüísticas, psicológicas o pedagógicas, aunque se ha utilizado mucho y sigue practicándose en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pero, como decíamos en el apartado 1.3.1.4, el método de traducción se cuenta entre las implicaciones metodológicas del AC. Esto es, podríamos decir que el método de gramática-traducción, en cierto grado, podría basarse en en la teoría del AC.

¹²⁰ Véase Cesteros 2004, 136.

¹²¹ Véase Santos Gargallo, 1992, 40.

¹²² Por lo menos, en algunas universidades de China sigue utilizándose como un método predominante en la enseñanza de ELE.

Diseño del método tradicional. De acuerdo con Melero Abadía (2000, 39), el diseño puede tener los siguientes componentes:

- a) objetivos: formar la capacidad de traducir a través del contraste de lenguas;
- b) Modelo de programa: seleccionar y organizar contenidos lingüísticos en torno al aprendizaje de pautas gramaticales;
- c) Tipología de actividades: traducción, ensayos y memorización de las estructuras lingüísticas de la L2, como reglas gramaticales, usos léxicos y frases usuales entre otros similares, según instrucciones didácticas del manual;
- d) Papel del alumnado: receptor pasivo de los conocimientos lingüísticos
- e) Papel del profesorado: protagonista y organizador de la enseñanza de la L2 y conocedor de la L1;
- f) Papel de los materiales: servir de “guión de películas” mediante el cual se efectúa la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2;
- g) Factores socioculturales: ausencia del contexto natural de la lengua meta, la interferencia del modelo tradicional de la lengua nativa u otras lenguas aprendidas, etc.

Procedimiento. Se trata de prácticas, interacciones, técnicas y estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje realizadas en clase. Concretamente, hay explicaciones de las reglas gramaticales a través de la comparación y la traducción entre las lenguas; prácticas de memorización y traducción, etc¹²³.

¹²³ Melero Abadía (2000, 40) indica que en el procedimiento del método tradicional, el error, como fenómeno negativo, debe ser corregido en el momento en que se produce, por lo tanto este método suele provocar frustración en el aprendiz y exige poco del docente.

1.4.2.2. ¿Qué lleva a la práctica el método tradicional?

Además de la confección de los manuales vamos a ver en qué consiste este método:

Texto de la lección. “Se elabora artificialmente con el fin de estudiar y practicar determinados conceptos, reglas gramaticales y/o vocabulario, sin ninguna intención clara de comunicación” (Melero Abadía, 2000, 33).

Presentación de la gramática. A través de la lengua nativa se presentan los contenidos gramaticales.

Actividades de aprendizaje. Como citábamos en el apartado 1.4.2.1, al diseñar tipos de actividades, se tiende a combinar el aprendizaje práctico con el gramatical. Las actividades pueden ser “comprensión lectora, dictados sobre un tema gramatical, traducción, memorización de reglas lingüísticas y otras” (Melero Abadía 2000, 28).

Estructura de la lección. Es habitual que la lección empiece con la presentación de reglas gramaticales y los procedimientos se destacan en la comparación y la traducción entre la L1 y la L2.

Progresión del aprendizaje. El manual tiene como eje central el aprendizaje de reglas gramaticales, y por ello se lleva a cabo con el fin de interiorizar las reglas gramaticales y garantizar el poder generar frases/textos correctos por escrito.

1.4.2.3. Críticas al método de gramática y traducción

Debido a la poca efectividad de éste método en el desarrollo de la capacidad comunicativa y al aumento de la necesidad de hablar lenguas extranjeras por el incremento de las relaciones internacionales, fueron apareciendo críticas al método de gramática y traducción. Entre éstas se destaca la de Wilhelm Viëtor, según quien “se enseñaba una lengua viva con la que se comunicaba la gente, con medios y reglas de una lengua muerta” (*id*, 40). Esto es, la enseñanza-aprendizaje dedicada a aprender de

memoria palabras y reglas gramaticales y a formar la capacidad de traducir conduce a que el aprendiz no “sepa integrar ese conocimiento gramatical pasivo en el uso práctico de la lengua que aprende” (*ibid*, 40). Ésta es la razón por la que muchos lingüistas posteriores mostraron el interés por la introducción del nuevo método, que es lo que se llama *método directo*.

1.4.3. Método directo

El método directo, como tipo metodológico en transición entre el *método de gramática y traducción* y el *método audiolingual*, se configuró a finales del siglo XIX mediante el desarrollo del *movimiento reformista*¹²⁴, y se conoce con otros nombres como *método antigramatical*, *método reformista*, *método racional*, *método natural*, *método intuitivo*¹²⁵, y en especial es muy conocido por el nombre *método Berlitz*¹²⁶.

1.4.3.1. Características del método directo

El que se denomina *método directo* se deba al hecho de que su aplicación a la enseñanza-aprendizaje no recurre a la comparación y traducción entre L1 y L2, sino que dirige a los alumnos que “directamente piensen en la lengua meta y procuren construir un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua nativa” (Melero Abadía, 2000, 42). Por lo tanto este método tiene como tarea primordial fomentar la destreza oral del aprendiz y se caracteriza por los *tres puntos* siguientes ¹²⁷:

◆ Ser imitativo. Este método hace que la interiorización de la lengua meta se realice a través de la imitación (prácticas de oír y repetir) del aprendiz.

¹²⁴ De acuerdo con Melero Abadía (2000, 43), el movimiento reformista, creado por algunos lingüistas europeos, surgió a finales del siglo XIX con un interés claro por la fonética y por la modernización de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Entre esos ilustres lingüistas se destaca el profesor alemán Wilhelm Viëtor que se oponía a la aplicación del método de gramática y traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras.

¹²⁵ Véase Melero Abadía 2000, 43.

¹²⁶ El método Berlitz proviene del nombre de Maximilian Berlitz que, como creador y fundador de las Escuelas Berlitz, es “intransigente propugnador del método directo ” (Melero Abadía, 2000, 44).

¹²⁷ Véase Melero Abadía 2000, 58.

◆ Ser asociativo. El método directo puede contribuir a que el léxico, las frases hechas y otras expresiones lingüísticas se aprendan por proceso de asociación en la lengua cotidiana, no sueltos ni desconectados de contextos comunicativos.

◆ Ser inductivo. Mediante el método directo el aprendizaje de las reglas gramaticales no es explícito, sino subyacente en las abundantes prácticas *del ejemplo a la regla*¹²⁸, esto es, las pautas gramaticales de la lengua meta van adquiriéndose de modo inductivo, y los alumnos llegarán a utilizarlas naturalmente.

Basándose en estas características, la enseñanza en la que se utiliza el método natural se puede convertir en (Berlitz, *Manual del profesor*, 1971, III)¹²⁹:

- ◆ Enseñanza de lo concreto por medio de demostraciones visuales y diálogos;
- ◆ Enseñanza de lo abstracto por medio de asociaciones de ideas;
- ◆ Enseñanza de la gramática a través de ejemplos y como producto de operaciones analógicas.

1.4.3.2. Descomposición del método directo

Veamos los rasgos de esta corriente metodológica a través de las tres dimensiones del modelo de Richards y Rodgers (1986)¹³⁰.

Enfoque. De acuerdo con Malero Abadía (2000, 57), “no se puede decir que el método directo tenga una base metodológica”, pero se puede describir este método desde dos ángulos:

- ◆ Con el método directo la enseñanza se orienta hacia la lengua oral. La fonética empieza a jugar un papel importante. La gramática se formula con ejemplos y no con reglas.

¹²⁸ Véase Melero Abadía 2000, 44.

¹²⁹ Berlitz, manual del profesor (1971, III), citado por Melero Abadía 2000, 48.

¹³⁰ Richards y Rodgers (1986), citado por Melero Abadía 2000, 57-58.

- ◆ Una lengua extranjera no se aprende por medio de una revisión consciente de las reglas gramaticales y de su uso en la traducción, sino a través de la imitación (oír-repetir) de un modelo lingüístico (la/el docente).

Diseño¹³¹.

- a) objetivo: desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua meta;
- b) Modelo de programa: Según el criterio de la frecuencia coloquial se seleccionan el vocabulario y las estructuras gramaticales, y se organizan las lecciones en situaciones contextuales en un aumento gradual de complejidad;
- c) Tipología de actividades: la herramienta principal del método es la pregunta; a través de preguntas y respuestas, con ilustraciones u objetos se transmiten significados;
- d) Papel del alumno: participante activo (respondiendo a las preguntas);
- e) Papel del profesor: protagonista en clase y creador de actividades interaccionadas;
- f) Papel de los materiales: bajo la orientación del método directo los materiales suelen subdividirse en *manual del profesor*, *libro de ilustraciones*, *material magnetofónico (incluidos discos)* y *libro del alumno*¹³².
- g) Factores socioculturales: la utilización de los materiales y la contratación de los profesores nativos que tengan una alta capacidad para hablar y numerosos profesores extranjeros de la lengua meta dependen del desarrollo económico de diferentes regiones donde están las universidades que tienen como especialidad el español.

Procedimiento. Las técnicas y estrategias universalmente adoptadas son demostraciones visuales, asociaciones de ideas, ensayos repetitivos, inferencia, estrategias de producción y comunicación, etc.

¹³¹ Véase Melero Abadía 2000, 58.

¹³² Véase Melero Abadía 2000, 47.

1.4.3.3. Utilización del método directo en la elaboración de un manual

Partiendo de los cinco criterios de referencia, vamos a observar los puntos que se tomen en consideración en la elaboración de los manuales cuando se use el método natural.

Texto de la lección. De acuerdo con Melero Abadía (2000, 55-57),

Se seleccionan textos o diálogos auténticos que se encuentren en el uso lingüístico cotidiano como *en clase, de compras, en la peluquería, etc.* y temas cotidianos que establezcan la progresión de la materia, siguiendo el principio de “de los fenómenos fáciles a los más complejos”.

Presentación de la gramática. Como comentábamos en el apartado 1.4.3.1, la gramática no se explica de modo explícito sino que se domina, utilizándose de forma inductiva a través de las prácticas. Por otro lado, “las reglas gramaticales no se suprimen totalmente de la enseñanza, sino que se encuentran al final de una clase, como comprobación y resumen del nuevo material aprendido” (Melero Abadía, 2000, 53).

Actividades de aprendizaje. Se trata de prácticas continuas (*ejercicios orales y escritos, entrenamiento de flexión gramatical, modelo pregunta-respuesta, etc.*) en las que se va formando la competencia lingüística sin apoyarse en la explicación de reglas gramaticales ni en las actividades de traducción, con el fin de formar nuevos hábitos de la lengua meta y desarrollar sensibilidad hacia la misma lengua.

Estructura de la lección. De acuerdo con Melero Abadía (2000, 56), la lección se puede organizar según el siguiente orden:

- ◆ Introducir vocabulario y estructuras por medio de ilustraciones u objetos y repetirlos;

- ◆ Hacer ejercicios orales de pregunta-respuesta entre el alumno y el profesor;
- ◆ Mejorar expresiones, resumir y describir las ilustraciones enfocadas a algún tema;
- ◆ Hacer interacción preguntando mediante gestos y otros similares;
- ◆ Corregir la pronunciación;
- ◆ Disponer tareas domésticas.

Progresión del aprendizaje. El aprendizaje de una LE/L2 tiende a ser un proceso natural parecido al de una lengua materna; “todos los elementos seleccionados del idioma se explican sin recurrir a la traducción y el diseño de las situaciones obedece un aumento gradual de la complejidad” (Melero Abadía, 2000, 57).

1.4.3.4. Crítica al método directo

Como describíamos en los apartados anteriores, el método directo, sin ninguna duda, en contraste con el método tradicional muestra un gran avance, como puede ser su mayor efectividad en la competencia comunicativa y mayor factibilidad en la formación de sensibilidad en la lengua extranjera, pero al mismo tiempo hay que ver sus propios problemas, como indica Melero Abadía (*id.*, 59):

- este método no garantiza un aprendizaje sistemático ni estructurado de la lengua meta;
- para un profesor de lengua materna, es difícil superar vagas explicaciones del contenido lingüístico de la lengua meta en la búsqueda de la comprensión;

Por lo tanto nos hace falta seguir explotando otros métodos que mejoren la enseñanza de una LE/L2.

1.4.4. Método audiolingual

1.4.4.1. Orígenes del método audiolingual

Este método también se denomina *método estructural-situacional*, *método audio-oral* o *método audiolingüístico* y tiene como origen los factores tanto socioculturales como lingüísticos, como se resume en lo que sigue:

◆ Necesidad militar. En la Segunda Guerra Mundial se necesitaba mucha gente que conociera lenguas extranjeras, pero realmente fue escasa la gente encontrada y en especial resultó difícil encontrar gente adecuada o formar a intérpretes militares en un plazo corto. Ésta es la razón por la que se desarrollaron los cursos intensivos dedicados a la comprensión auditiva y la expresión oral, y a la vez fueron surgiendo nuevas tendencias tanto teóricas como metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas.

◆ Necesidad del desarrollo social. A medida que se desarrollaban las relaciones comerciales internacionales, el turismo y el intercambio cultural y científico en el periodo de posguerra, era cada día más importante la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

◆ Surgimiento de la lingüística estructural¹³³ y la teoría conductista¹³⁴. Los nuevos principios lingüísticos y metodológicos dieron un soporte teórico a la creación del método audiolingual.

◆ Aportaciones del enfoque situacional. “El concepto de situación se añadió a la base estructural, es decir, el aprendizaje de una LE/L2 no podía independizarse del contexto situacional” (Melero Abadía, 2000, 61).

¹³³ De acuerdo con Melero Abadía (2000, 156), la lingüística estructural se refiere al conjunto de múltiples teorías lingüísticas de la primera mitad del siglo XX y concibe la lengua como un sistema cerrado de signos, esto es, un todo coherente en el que todas las partes dependen unas de otras.

¹³⁴ De acuerdo con la misma autora (2000, 155), el conductismo constituye un modelo psicológico que considera el lenguaje como una forma de la conducta general, es decir, a diferencia del mentalismo, se explica a través del procedimiento “estímulo→ respuesta→ refuerzo”.

1.4.4.2. Descripción tridimensional del método audiolingual

Para conocer de forma completa este método podemos hacer una descripción concreta desde las tres dimensiones propuestas por Richards y Rodgers (1998, 35):

Enfoque

a) Teoría lingüística. Este método se basa en el estructuralismo representado por Bloomfield (1933)¹³⁵ y en el análisis contrastivo formulado por R. Lado (1964)¹³⁶, por lo tanto insiste en que por un lado, la lengua está compuesta por un conjunto de estructuras (*aspectos fonológico, morfológico y sintáctico*) que “están unidas a un contexto situacional” (Melero Abadía, 2000, 72), y por otro, las dificultades en el aprendizaje, comparando lo común y lo diferente de ambas lenguas (L1 y L2).

b) Teoría del aprendizaje. Este método se basa en el conductismo que pone de relieve que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en formar nuevos hábitos de la lengua meta a través del proceso mecánico.

Diseño

a) Objetivos. Toma como fin formar las *destrezas orales*¹³⁷.

b) Modelo del programa. Los contenidos lingüísticos se seleccionan y determinan, siguiendo las pautas estructuralistas y los principios del AC.

c) Tipología de actividades. Orientadas por el método audiolingual, las actividades pueden ser de tres subtipos: i) se repiten y memorizan los diálogos que suelen suceder en las situaciones contextualizadas; ii) *pattern drills*¹³⁸: las estructuras lingüísticas se practican a través de ejercicios de repetición, sustitución, y otros; iii) prácticas de creatividad en la expresión oral: trata de transferir lo aprendido a situaciones similares.

¹³⁵ Bloomfield (1933), citado por Melero Abadía, 2000, 61.

¹³⁶ R. Lado (1964), citado por Cesteros, 2004, 145.

¹³⁷ De acuerdo con Melero Abadía (72), las destrezas orales se refieren a la expresión oral y comprensión auditiva.

¹³⁸ De acuerdo con Melero Abadía(2000, 157), *pattern drills* se refiere a los ejercicios de huecos, se basa en la imitación y la analogía, y conduce a la formación de hábitos sintagmáticos.

d) Papel del alumno. “Juega un papel reactivo en las prácticas en la lengua meta aunque no siempre entiende el significado de lo que repite” (Melero Abadía, 2000, 73).

e) Papel del profesor. Juega un papel activo y central. No sólo organiza la enseñanza como lo hace usando el método directo, sino que también presenta las estructuras (la gramática, el léxico, etc.) como lo hace al aplicar el método tradicional a la enseñanza.

f) Papel de los materiales. Además de la aplicación a los manuales, se destacan también en el uso de materiales complementarios que pueden ser “un cuaderno de ejercicios escritos, un conjunto de diapositivas a cada lección, o un manual práctico de corrección fonética” (*id.*, 61-62).

g) Factores socioculturales. El avance global de la sociedad permite la aplicación tecnológica (magnetófono, cintas y diapositivas) a la enseñanza del aula y la transformación de las concepciones del aprendizaje que se inspira en una relación equilibrada entre la formación de nuevos hábitos y la configuración de la sensibilidad en la lengua meta.

Procedimiento

La lengua de uso en clase coincide, mayoritariamente, con la lengua meta; los textos (incluidos los diálogos) se aprenden, leyendo, repitiendo y memorizando; el aprendizaje de las estructuras se realiza “a través de la práctica de muestras de sonido, orden y forma, más que por la explicación; la corrección de errores se limita a los niveles gramatical y fonético y se realiza de forma directa e inmediata”(*id.*, 73).

1.4.4.3. Aplicación del método audiolingual a la confección de un manual

Partiendo de los cinco puntos de referencia, vamos a ver cómo se elabora un manual mediante el método audiolingual:

Textos de la lección. Suelen ser acompañados por viñetas y coincidir con diálogos con el fin de representar situaciones reales de la vida cotidiana e introducir las estructuras gramaticales relativas al objetivo de la lección.

Presentación de la gramática. Por lo general se presentan los conocimientos gramaticales mediante cuadros esquemáticos.

Actividades de aprendizaje. Se caracterizan por ejercicios de pregunta-respuesta y ejercicios con huecos.

Estructura de la lección. De acuerdo con Melero Abadía (2000, 69), la lección se puede organizar según el siguiente orden:

- ◆ Introducir vocabulario y estructuras por medio de ilustraciones u objetos y repetirlos;
- ◆ Introducir los puntos gramaticales;
- ◆ Hacer ejercicios orales de corte estructural (transformación, repetición, etc.);
- ◆ Introducir léxico o estructuras mediante dibujos y práctica oral;
- ◆ Crear diálogos a través de la situación representada por viñetas.

E. Progresión del aprendizaje.

El aprendizaje avanza, tomando en consideración dos aspectos del mismo peso: a través de una gran cantidad de ejercicios orales se forma la destreza oral en las situaciones contextualizadas, y a la vez se interiorizan los conocimientos lingüísticos mediante ensayos mecánicos como la repetición, la sustitución y la transformación.

1.4.4.4. Crítica al Método audiolingual

En nuestra opinión, este método integra ventajas tanto del método tradicional como del método directo. Esto es, no sólo da un papel destacado a las estructuras

gramaticales sino también que avanza el aprendizaje de forma auditivo-oral, recurriendo a los contextos comunicativos auténticos. Pero como comenta Melero Abadía sobre este método: “la práctica oral se reduce a una tarea mecánica con la que se pretende interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario, y por otro lado, el modelo conductista de adquisición del lenguaje excluye el potencial cognitivo y creativo de la persona que aprende” (2000, 73-74).

1.4.4.5. Método audiovisual

El método audiovisual, también dominado *método estructuro-global audiovisual*, tiene las mismas raíces que el método audiolingual, y a su vez difiere de él en dos puntos (Melero Abadía, 2000, 74):

por un lado, en el método audiovisual la lengua oral se presenta, siempre asociada con imágenes, y por otro, la comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas.

Por lo tanto se ve que mediante imágenes y secuencias de dibujos, este método puede representar distintas situaciones en que se producen los diálogos y se implican los contenidos lingüísticos con el fin de “crear visualmente un ambiente contextual” (*ibid*, 74).

La enseñanza-aprendizaje a la que se aplica el método audiovisual se caracteriza por los siguientes puntos (*id.*, 75):

- ◆ El aprendizaje muestra carácter conductista, es decir, el alumno aprende por asociación de la imagen (estímulo) con el enunciado (respuesta);
- ◆ El aprendizaje se lleva a cabo a través de la combinación de medios sonoros (magnetófono, laboratorio) con los visuales (imágenes, dispositivas, etc.);
- ◆ El manual que siga de forma completa el método audiovisual, siempre que sea posible, recurrirá a las imágenes y las series de dibujos tanto en el texto que introduce

la lección y la materia nueva (transmisión de significado) como en los ejercicios de asimilación y en los creativos a los que se transfiere lo aprendido.

Cabe indicar que al igual que el método audiolingual, el método audiovisual tampoco puede superar la tendencia de que el aprendizaje acaba reduciéndose a la formación de hábitos lingüísticos, esto es, no logra que la lengua oral tenga prioridad sobre la escrita y la competencia comunicativa preceda a la lingüística.

1.4.5. Método de orientación comunicativa

1.4.5.1. Bases teóricas y características del enfoque comunicativo

De acuerdo con Melero Abadía (2000, 80), a finales de los años sesenta, debido a la duda de las hipótesis sobre las que se basaba el enfoque situacional y a la baja motivación de los estudiantes que no dominaban la expresión oral ni la comprensión auditiva, “fueron surgiendo planteamientos metodológicos que se encaminaban hacia enfoques más racionales y cognitivos” (*id.*, 81), en particular representados por la teoría de la gramática generativo-transformacional (Chomsky, 1965)¹³⁹, que criticó a la teoría estructuralista que no pudiera explicar las características cognitivas de la lengua, e incluso la creatividad de la lengua al usarla. La *competencia lingüística*¹⁴⁰, como un concepto chomskyano, aporta inspiraciones teóricas a otras teorías posteriores en las que estriba el *método de orientación comunicativa*¹⁴¹. A continuación, el enfoque comunicativo agrupa las aportaciones de las diferentes disciplinas en los siguientes aspectos¹⁴²:

◆ Sociolingüístico: partiendo del uso de la lengua, el sociolingüista Hymes (1972)¹⁴³ propone que la competencia tiene que incluir los conceptos de

¹³⁹ (Chomsky, 1965), citado por Melero Abadía, 2000, 81.

¹⁴⁰ Chomsky (1965) define la competencia lingüística como “el conocimiento inconsciente que el hablante oyente tiene de las reglas del sistema de su lengua”.

¹⁴¹ Melero Abadía (2000, 80) lo denomina *enseñanza comunicativa de la lengua*.

¹⁴² Haga referencia a Santos Gargallo, 1999, 68.

¹⁴³ Hymes (1972), citado por Melero Abadía, 2000, 81.

“adecuación” y “aceptación”. Esto es, a través de la competencia comunicativa, “los enunciados se perciben no sólo como realidades lingüísticas sino también como realidades socialmente apropiadas” (Melero Abadía, 2000, 81).

◆ **Pragmático:** de acuerdo con J.L. Austin (1962) y J.R. Searle (1969)¹⁴⁴, la incidencia en el uso de la lengua constituye actos de habla, que tienen lugar en las situaciones contextuales de la sociedad con las que está relacionado el significado que expresa la lengua. En este sentido, “aprender una lengua extranjera es llegar a dominar una serie de funciones lingüísticas y poder expresar significados con ellas” (Melero Abadía, 2000, 103), lo cual coincide con el concepto de *función lingüística*¹⁴⁶.

◆ **Psicolingüístico:** el aprendizaje de una LE/L2 suele ir acompañado por distintas estrategias entre las cuales se encuentran las cognitivas y la autonomía, sobre todo, la última, supone que el aprendiz es el eje central en la enseñanza-aprendizaje en vez del profesor.

◆ **Etnografía del habla**¹⁴⁷: basándose en la concepción original de la *competencia comunicativa*¹⁴⁸, Canale y Swain (1980)¹⁴⁹ interpretan este conjunto de habilidades como cuatro subcompetencias: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y *competencia estratégica*.

◆ **Lingüístico:** de acuerdo con Santos Gargallo (1999, 68), se toman las aportaciones derivadas de los estudios del Análisis del discurso y del Análisis de la conversación.

En conclusión, desde las perspectivas teóricas en las que radica el enfoque de orientación comunicativa, este método, a diferencia de los *programas*

¹⁴⁴ J.L. Austin (1962) y J.R. Searle (1969), citados por Melero Abadía, 2000, 82.

¹⁴⁶ Véase Santos Gargallo (1999, 68).

¹⁴⁷ Este nombre fue definido por Santos Gargallo (1999, 68).

¹⁴⁸ Fue denominada por Hymes (1972).

¹⁴⁹ Canale y Swain (1980), citado por Melero Abadía, 2000, 103.

*nocional-funcionales*¹⁵⁰, se puede definir a partir de dos esferas (García, 1995, 40-41)¹⁵¹:

- ◆ El enfoque comunicativo abarca un conjunto de principios que fundamenta una concepción particular de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera;
- ◆ El método comunicativo tiene como fin potenciar el desarrollo de capacidades comunicativas.

y por ello, este método puede caracterizarse por los dos siguientes puntos:

Primero, el método de orientación comunicativa, como herramienta de comunicación, tiene un mayor vínculo con el uso de la lengua¹⁵² que con el conocimiento lingüístico, y toma como objetivo principal desarrollar cuatro destrezas lingüísticas¹⁵³, y prioritariamente la expresión oral y la comprensión auditiva.

Segundo, este método tiene como eje central el aprendizaje del estudiante, y por esta razón “las necesidades y expectativas del aprendiz, las diferentes formas de aprender y las experiencias previas con otras lenguas son fundamentales en el proceso de aprendizaje” (Melero Abadía 2000, 86).

1.4.5.2. ¿Cómo se lleva a la práctica el método de orientación comunicativa?

Como presentábamos sobre otros métodos anteriores, el método comunicativo también se realiza siguiendo los pasos sucesivos que corresponden a los de la confección de un manual. La confección orientada por este método se puede concretar como en lo sigue:

¹⁵⁰ Véase Melero Abadía, 2000, 83.

¹⁵¹ García (1995, 40-41), citado por Melero Abadía, 2000, 84-85.

¹⁵² El uso de la lengua, según Melero Abadía (2000, 86), coincide con el caso en el que la lengua extranjera se usa en situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

¹⁵³ Las cuatro destrezas lingüísticas suelen referirse a cuatro modos de utilización de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita (Melero Abadía, 2000, 155).

Selección de textos. La selección del texto obedece a la orientación pragmática. A través de la introducción de materiales auténticos la lengua extranjera se aprenderá como lo hace en el país de la lengua meta. Los textos auténticos, como registro de la vida natural, muestran el carácter cognitivo del ser humano, y por ello potencian el desarrollo de las estrategias cognitivas. Por otro lado, pueden poner al alumno (como lector activo) en situaciones comunicativas para que esté más interesado en la comprensión del contenido que en la interiorización de las estructuras lingüísticas.

Progresión de la gramática. El método comunicativo procura “llegar al equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa y adopta la pauta de que la gramática está al servicio de la comunicación” (Melero Abadía, 2000, 90), por lo tanto, al igual que lo que sucede en el método directo y el método audiolingual, en este caso el aprendizaje de la gramática, orientado por la progresión cíclica del grado, se lleva a cabo también de forma inductiva con el fin de que *los aprendices adquieran una lengua extranjera al utilizarla como medio de comunicación sin recurrir al modo explícito*¹⁵⁴.

Actividades de aprendizaje. Se trata de actividades comunicativas mediante las cuales “el aprendiz se pondrá como interlocutor activo en situaciones de comunicación que le interesen y en las que sienta la necesidad de transmitir un significado” (Santos Gargallo, 1999, 73). Además de los ejercicios rutinarios (*ejercicios de traducción, de transformación, sustitución, repetición, ejercicios con huecos, etc.*), hay que añadir otros como ejercicios de comprensión del texto y *de expresión oral*¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Véase Melero Abadía, 2000, 90.

¹⁵⁵ La expresión oral tiene como forma principal *el juego de roles* mediante el cual se puede hacer que los aprendices dominen muchos tipos de papeles que jueguen en diferentes situaciones en la lengua meta. (Véase Melero Abadía, 2000, 95.)

Estructuración de la enseñanza. A diferencia de los métodos anteriores, la estructura de la lección, orientada por el método de orientación comunicativa, se organiza, siguiendo un orden diferente, como muestran los siguientes pasos¹⁵⁶:

1º Introducir textos dialogados de la vida cotidiana u otros que tienen como tema diversos contenidos socioculturales para que los estudiantes puedan percibir de forma directa el uso vivo de la lengua meta;

2º Presentar elementos gramaticales e introducir vocablos necesarios en torno a temas o situaciones para cubrir las necesidades lingüísticas y pragmáticas de los diferentes niveles de aprendizaje;

3º Hacer prácticas, como ejercicios orales y escritos de corte estructural (*transformación, sustitución, repetición, etc.*) o creación de diálogos o textos a través de la situación representada por viñetas o ilustraciones en torno a temas o situaciones de la lección.

Progresión del aprendizaje. La progresión del aprendizaje, dirigida por el enfoque comunicativo, tiene como eje vertebrador “los factores comunicativos como intenciones comunicativas, temas, situaciones comunicativas y papeles que se adoptan en la comunicación” (Melero Abadía, 2000, 98), por lo tanto “la secuencia del aprendizaje está determinada por el criterio de control: de lo controlado, a lo semi-controlado y finalmente, a lo más libre” (*ibid.*, 98), y a la vez el aprendiz irá convirtiéndose en el protagonista del aprendizaje a medida que vaya entrando en funcionamiento la autonomía del aprendizaje.

En conclusión, a través de las concepciones anteriores sobre la aplicación del método de orientación comunicativa a la elaboración de los manuales, se podrán resumir *ciertos principios didácticos*¹⁵⁷ universalmente apropiados para la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2:

¹⁵⁶ Haga referencia a Melero Abadía, 2000, 98.

¹⁵⁷ Adoptados de los principios formulados por Melero Abadía, 2000, 103-104.

◆ Hay que determinar la posición central del aprendiz en su proceso de aprendizaje y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sobre todo la utilización más flexible de la autonomía del aprendizaje.

◆ Hay que diversificar formas sociales de estudio en clase: del estudio individual al estudio en parejas e incluso en grupos pequeños, lo cual varía según las características de los estudiantes, las posibilidades del grupo y los objetivos así como los recursos regidos por el proceso de aprendizaje.

◆ se sugiere que los materiales de enseñanza “sean más abiertos y se puedan usar añadiendo, omitiendo, modificando todo lo que sea conveniente y teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades de los aprendices” (Melero Abadía, 2000, 104).

1.4.5.3. Método de orientación comunicativa por tarea

De acuerdo con Melero Abadía (2000, 106), el método de orientación comunicativa por tarea,

como propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, procura crear el intercambio comunicativo real en el aula, dedicándose a organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en la clase de segundas lenguas.

Por lo tanto, podemos decir que la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas (ELEMT)¹⁵⁸ no es un método aislado ni un enfoque independiente, sino que coincide con un estadio de desarrollo avanzado del procedimiento didáctico dentro de la enseñanza comunicativa. Quizá podremos identificar e interpretar esta versión innovadora del método de orientación comunicativa desde los siguientes aspectos:

¹⁵⁸ Véase Cesteros, 2004, 161.

A. Definición

Nunan (1989, 10)¹⁵⁹ define, de forma más aceptada, este método como [...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Por lo tanto se ve que el enfoque comunicativo por tarea se caracteriza por la prioridad de auténticos procesos comunicativos de la vida real.

B. Objetivos

Esta propuesta metodológica tiene como objetivo general lograr competencia comunicativa, y como objetivo final “presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua” (Melero Abadía, 2000, 107).

C. Actividades

De acuerdo con Melero Abadía (2000, 108), se trata de diferentes tipos de tareas en las que se trabaja toda clase de contenidos (presentar modelos de anuncios, ejercicios de gramática, actividades de comprensión y expresión, prácticas de muestras funcionales, etc.) para llevar a cabo una tarea final, como *crear un anuncio sanitario, hacer una guía de un viaje por el exterior y otros similares*.

Esto es, como comenta Cesteros (2004, 162),

¹⁵⁹ Nunan (1989, 10), citado por Santos Gargallo, 1999, 80.

la tarea engloba una serie de actividades mediante las cuales se practican los distintos elementos de la lengua: pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales, tipos de textos, componentes culturales, etc. Se trata, por tanto, de una actividad global, presentativa de las que se realizan en el mundo externo al aula.

Por otro lado, debido a la función del enfoque comunicativo por tarea, el eje del aprendizaje de la clase de una LE/L2 se convierte en el desarrollo de procesos comunicativos, y a través de la efectuación de una serie de tareas, el aula y los estudiantes forman parte del “contexto en el que se llevarán a cabo las actividades de comunicación en forma de tareas” (Melero Abadía, 2000, 109).

En conclusión, el enfoque comunicativo por tarea será el modo metodológico exclusivo que maximice la función comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, y *es tan flexible que será muy difícil plasmarlo en un manual*¹⁶⁰.

1.4.5.4. Críticas al enfoque comunicativo

De acuerdo con Melero Abadía (2000, 104), este método da mayor peso al desarrollo de la lengua oral y no mantiene equilibrada la elaboración de las cuatro destrezas; por otro, en la utilización rigurosa del método comunicativo es difícil controlar de forma adecuada el grado de complejidad de las estructuras, es decir, “desde el principio, pueden aparecer estructuras complejas, que en otros métodos serían presentadas mucho más tarde” (*ibid.*, 104).

En cuanto al método comunicativo por tarea, Cestero (2004, 164-165) indica que

el principal inconveniente para su implantación tiene que ver con la secuenciación y grabación de la dificultad de las tareas, a la vez que con la capacitación lingüística necesaria para su ejecución por parte de los aprendices.

¹⁶⁰ Véase Melero Abadía 2000, 116.

1.4.6. Otros métodos alternativos

De acuerdo con Cesteros (2004, 147), entre los años setenta y ochenta surgieron algunas propuestas metodológicas que rechazan la relación con marcos teóricos lingüísticos y apoyan principios basados en las disciplinas como la psicología, la psicolingüística o la neurolingüística para aprender una lengua extranjera en el aula. A continuación, se presentarán algunos de los más representativos.

1.4.6.1. Método silencioso de Gattegno

El método silencioso, cuyo nombre se debe a su creador Caleb Gattegno (1963)¹⁶¹, se basa en el estudio de la adquisición de lenguas, tiene como fin

formar a alumnos autónomos y responsables, e implica que el estudiantado experimente, actúe, cree y resuelva problemas para que en definitiva se integre de modo participativo en el proceso de instrucción (Cesteros, 2004, 148).

Por lo tanto, la naturaleza silenciosa se refiere al silencio del profesor, que procura posibilitar y potenciar la cualidad autónoma del aprendiz, dejando su posición central, promoviendo la comunicación entre los estudiantes, e incluso manteniéndose callado en cierto tiempo de la clase. Como presenta Cesteros (*id.*, 149), para que se lleve a efecto este método, son imprescindibles materiales utilizados, como carteles, bastones de colores o tablas léxicos, etc.

1.4.6.2. Sugestopedia de Lozanov

El psiquiatra y pedagogo búlgaro Georgi Lozanov (1979)¹⁶², basándose en “algunos presupuestos de la psicología soviética y en la utilidad de la alteración de los estados de conciencia y concentración” (*id.*,149), denominó el método como

¹⁶¹ Caleb Gattegno (1963), citado por Cesteros, 2004, 148.

¹⁶² Georgi Lozanov (1979), citdo por Cesteros, 2004, 149.

sugestopedia, cuyas características metodológicas más peculiares se pueden resumir en lo sigue (*id.*, 150):

- ◆ El entorno ambiental es relativamente relajado, los estudiantes tienen mayor disposición receptiva a través de los presupuestos que se traducen en una potenciación de medios extralingüísticos como el mimo o la expresión facial;
- ◆ Se pretende una reconciliación entre trabajo y placer. Para ello es también crucial el entorno (la decoración e iluminación del aula, el diseño del mobiliario, la personalidad del profesor, etc.)
- ◆ Lo que aprenden los estudiantes no sólo trata de lo que les enseña el profesor, sino también de lo que se muestra en el entorno como el uso de carteles didácticos en los que están presentes conocimientos lingüísticos.

Se ve que las consideraciones didácticas como éstas redundarán en el crecimiento de la motivación y el interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras del estudiante.

1.4.6.3. Método natural de Krashen y Terrell

El método natural de Krashen y Terrell se fundamenta en los principios de la obra escrita por Krashen y Terrell (1983)¹⁶³ dedicada a la adquisición de lenguas. En comparación con el método directo anteriormente presentado (también llamado *método natural*), se usa con el mismo objetivo de formar la competencia comunicativa del aprendiz, pero a diferencia del método directo, en este método

¹⁶³ Krashen y Terrell (1983), citado por Cesteros, 2004, 154.

se pone más énfasis en el *input* que en la producción o repetición, esto es, en el *input* se introducen textos escritos desde el inicio y se presta mayor atención al estado psicológico del aprendiz.

Por lo tanto se puede identificar este método a través de las *siguientes hipótesis propuestas por Krashen*¹⁶⁴:

- ◆ Coincidente con el orden natural del aprendizaje de las reglas y estructuras gramaticales y ajeno al orden establecido por el programa en el que se presentan estas reglas y estructuras;

- ◆ Se permite un monitor mediante el cual el aprendiz puede llevar a cabo la auto-supervisión y la auto-corrección en el aprendizaje de lenguas extranjeras;

- ◆ Los factores afectivos (autoconfianza, motivación, etc.) como parte de los aspectos psicológicos pueden influir en el proceso de aprendizaje: su presencia puede favorecer el aprendizaje o bloquearlo.

En fin, este método no permite el uso de la lengua materna ni explicaciones explícitas de la gramática de la lengua meta en la enseñanza-aprendizaje, sino que sostiene que “la comprensión del *input* comporta la adquisición automática y natural de la gramática” (Cesteros 2004, 155), pero es esto lo que provoca muchas críticas posteriores frente al hecho de que la introducción formal puede acelerar el aprendizaje, como cita Cesteros (*ibid.*).

1.4.6.4. Conclusión

En esta parte se han introducido algunos de los métodos más representativos a lo largo de la enseñanza de lenguas extranjeras del siglo XX como el *método de gramática y traducción*, el *método directo*, el *método audiolingual*, el *método de orientación comunicativa* y otros menos conocidos como el *método silencioso de*

¹⁶⁴ Véase Cesteros, 2004, 154.

Gattegno, la *sugestopedia de Lozanov* y el *método natural de Krashen y Terrell*. Existen otros métodos alternativos que no parece oportuno presentar aquí, como el *aprendizaje comunitario*, el *método de repuesta física total*, etc.

Segundo, cabe reconocer que “en la teoría, la evolución de las corrientes metodológicas parecen lineal, mientras que en la práctica los métodos y enfoques han convivido y conviven en una misma época” (Melero Abadía, 2000, 7), y por ello “la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo, que conduce que muchos manuales publicados sean eclécticos” (*id.*, 80).

Tercero, teniendo en cuenta la aplicación a la elaboración de los manuales y otros materiales didácticos, estos métodos, a pesar de ser diferentes, insisten en varios criterios en común (Santos Gargallo, 1999, 83):

- ◆ La lengua es un instrumento de comunicación;
- ◆ La puesta de su funcionamiento ha de integrar las aportaciones de la pragmática y del análisis del discurso;
- ◆ Las actividades que facilitan el aprendizaje son aquellas que ponen al sujeto que aprende en situaciones motivadoras, en las que siente una necesidad de transmitir significado.

Por último, hay que insistir en que todos los métodos tienen como objetivo general los siguientes puntos: a) formar cuatro destrezas, en particular la expresión oral y la comprensión auditiva; b) dirigir la confección de los manuales u otros materiales didácticos; c) favorecer la mejora constante de las corrientes metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2; d) promover el desarrollo interdisciplinario dentro del marco de la Lingüística aplicada.

PARTE II: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA





2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE EN CHINA

El español, como idioma de trabajo de la ONU (N.N.UU.), se habla en una veintena de países y es tan importante en la escena internacional que sólo después de tres años de la fundación de la R.P.C. se creó el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. A partir de entonces, el español ha ido convirtiéndose en una lengua de cada vez mayor acogida en la comunidad china, lo cual se debe particularmente a su posición cada día más relevante en las cooperaciones diplomática, política, económica y cultural entre China y el mundo hispánico en los últimos 20 años.

En esta parte, se presentará la situación actual de la enseñanza del español en las universidades chinas, y se describirán estrategias de aprendizaje, materiales didácticos y métodos didácticos usados en las aulas chinas, que constituyen los factores predominantes presentes en la enseñanza-aprendizaje de ELE de China.

2.1. PRESENTACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

2.1.1. Antecedentes del surgimiento de la enseñanza del español en China

Por lo general, el uso inicial de lenguas extranjeras suele tener como motivación necesidades económicas y comerciales entre diferentes zonas geográficas donde están distribuidas distintas naciones o razas humanas. Por la misma razón, el

uso más temprano del español en China se puede derivar del primer contacto que tenían los comerciantes chinos y los españoles en el siglo XVI, debido a “la ruta marítima de comercio entre China (sur)-las islas Filipinas (Manila)-México (Acapulco)” (Lu, 2000, 31), que pasó a convertirse en la *Ruta de la seda en el Pacífico*¹, en adelante muy conocida por todo el mundo. Los comercios duraron más de 250 años y acabaron con la orden de Fernando VII, rey de España² Pero, a medida que empezó la Guerra del Opio sino-británica en 1840, que abrió la puerta cerrada de la *Dinastía Qing*³, “una gran cantidad de comerciantes y trabajadores contratados chinos fueron emigrando a América Latina” (Lu, 2000, 33) y fueron estableciéndose las relaciones diplomáticas entre ambos continentes, e incluso se inició el intercambio cultural, que trató de introducir la lengua española en la última dinastía de la antigua china.

El desarrollo de las relaciones económica, diplomática y cultural entre China y el mundo hispánico promovió la difusión de español en el Oriente, como lo ilustra la publicación del Diccionario español-chino enciclopédico⁴ y de otras obras elaboradas por algunos misioneros españoles⁵. En definitiva, son estos sucesos históricos los que permitieron el surgimiento de la enseñanza-aprendizaje del español en China.

2.1.2. Creación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en China y su desarrollo antes del siglo XXI

Unos años después de la fundación de la República Popular China en 1949, los departamentos de español fueron estableciéndose en las universidades chinas, como

¹ A través de la Ruta de la seda en el Pacífico, también se fomentaron los primeros comercios de China con España.

² De acuerdo con Lu Jingsheng (2000, 31), en 1815 el rey Fernando VII dictó la orden para suspender los comercios de la Ruta de la seda en el Pacífico.

³ La dinastía ching o dinastía Qing (1644-1912) fue la última de las dinastías imperiales chinas. (véase la página web https://es.wikipedia.org/wiki/Dinast%C3%ADa_Qing)

⁴ El Diccionario español-chino enciclopédico, también conocido como *Lüsong Hua wen he bi zi dian*, fue elaborado por Tam Pui-shum, ex-encargado de negocios chinos en España y México en 1915. (véase la página web <https://catalog.hathitrust.org/Record/006550551>)

⁵ De acuerdo con Lu (2000, 33), en la década de 20 y 40 años algunos misioneros españoles elaboraron libros que presentaban el español, como la *Gramática castellana en chino* (1926), *Diccionario chino-español* (1933), etc.,

muestran los siguientes datos:

◆ En 1952⁶ nació el primer Departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, lo cual significaba el inicio de la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua como carrera universitaria en China;

◆ En el año 1954 la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing introdujo cursos de lengua española;

◆ En 1960 se creó el departamento de español con cursos regulares, sucesivamente, en la Universidad de Beijing, en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, en el Instituto de lenguas extranjeras de la Universidad Normal de la Capital y en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang.

◆ Entre 1964 y 1965 se estableció la carrera universitaria de la lengua española sucesivamente en seis universidades chinas: la Universidad de Nanjing, la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing, la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing⁷ y la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An.

Sin duda la enseñanza del español tuvo un buen comienzo en China, como comenta Lu (2000, 35),

en la segunda mitad de los años sesenta la enseñanza del español tuvo su primer momento de auge en su desarrollo en China, debido a las crecientes relaciones culturales y económicas con los países latinoamericanos [...]

Por otro lado, a medida que comenzó la época aperturista de China, fueron desarrollándose tanto la carrera universitaria de la lengua española como la investigación en traducción y en literatura española, como muestran los siguientes datos:

⁶ Véase Lu, 2000, 35.

⁷ la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing era muy conocida con el nombre *Instituto de Lenguas Extranjeras N. 2 de Beijing*.

◆ A partir de 1979 se han ido abriendo los cursos de máster en filología hispánica en el Departamento de español de las cinco universidades que están situadas en Beijing, Shanghai y Nanjing⁸.

◆ De acuerdo con Lu (2000, 39), hasta el año 1998, en China había doce universidades donde se impartían cursos de español, tanto de grado como de máster y trabajaban más de 150 profesores e investigadores chinos y unos 15 profesores extranjeros. Además, el número de los estudiantes de español matriculados superó los 600. En el primer cuatrimestre del año 2000, la cifra de los alumnos que estaban inscritos en Filología hispánica llegó a más de 850, lo que significa un aumento del 25-30%, en comparación con los 600 alumnos de español matriculados en 1998.

◆ En 1980 se fundaron la Asociación de Investigación de la Enseñanza del Español y la Sociedad de Estudios de Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana⁹;

◆ Entre 1983 y 1985 se publicaron más de doscientos artículos mediante los cuales se introdujeron muchas obras literarias representativas en español, como *El Don Quijote*, *El Cantar del Mio Cid*, *La Celestina*, *Cien Años de Soledad*, *Martín Fierro*, la poesía de Quevedo, de Unamuno y otras similares¹⁰.

2.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHINA

El número de universidades, la cantidad de alumnos y la composición de profesores suelen constituir los parámetros más básicos y directos que determinan la magnitud y el nivel de educación superior de una región o un país. A partir de estos aspectos, haré a continuación una presentación panorámica de la enseñanza de español de los centros de educación superior de China.

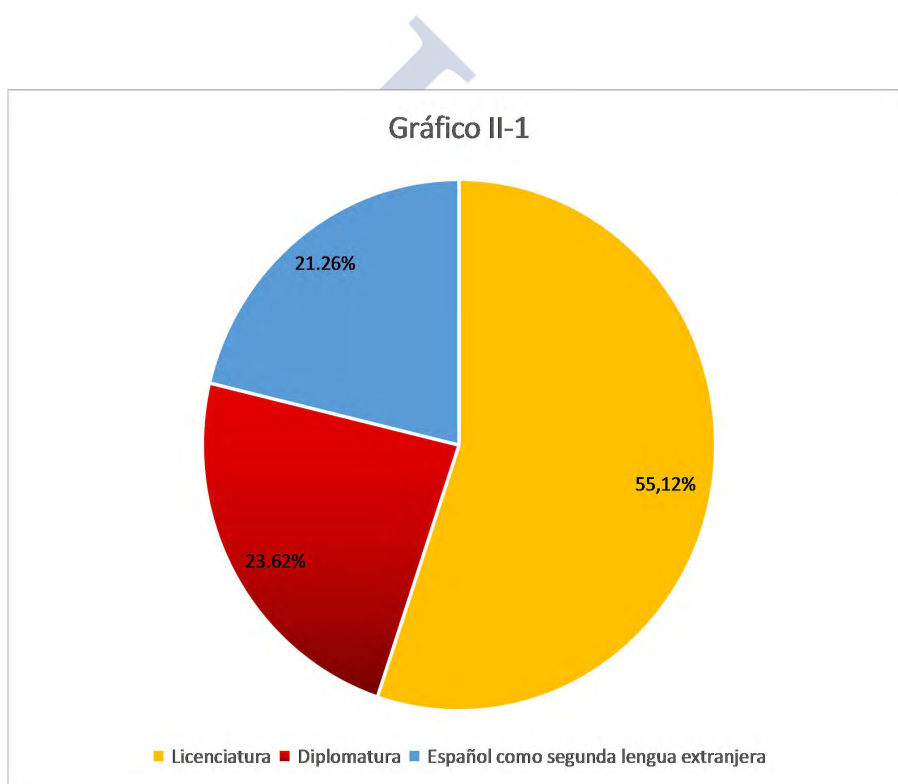
⁸ Véase Lu, 2000, 37.

⁹ Véase Lu, 2000, 25.

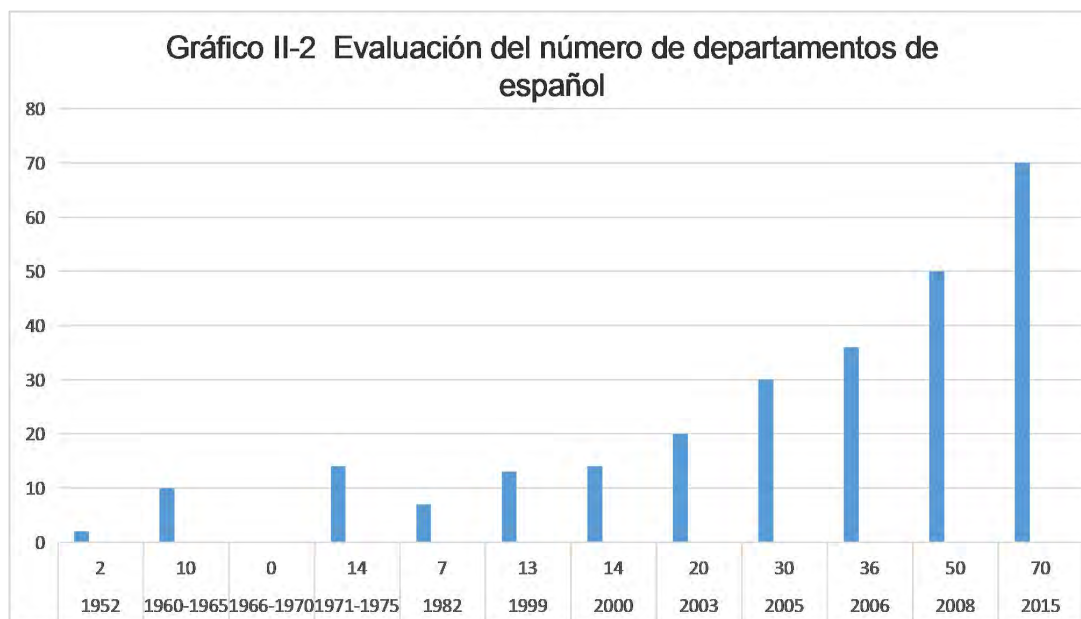
¹⁰ Véase Lu, 2000, 25.

2.2.1. Centros de educación superior que ofertan español en China

Según los datos estadísticos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China (hasta el 20 de mayo de 2015), China tiene 127 centros docentes superiores donde se imparte el español, entre los cuales hay 70 universidades donde se establece la licenciatura en Filología hispánica y 30 centros docentes que tienen diplomatura de español. En las demás 27 universidades, el español se toma como *la segunda lengua extranjera*¹¹. La proporción entre los tres tipos de enseñanza de español puede mostrarse a través del siguiente gráfico:



¹¹ Los estudiantes universitarios en su mayoría tienen como la primera lengua extranjera el inglés, porque en China se impone el inglés como asignatura obligatoria en las escuelas secundarias.



(adaptado del gráfico hecho por Álvarez Baz, 2012, 174)

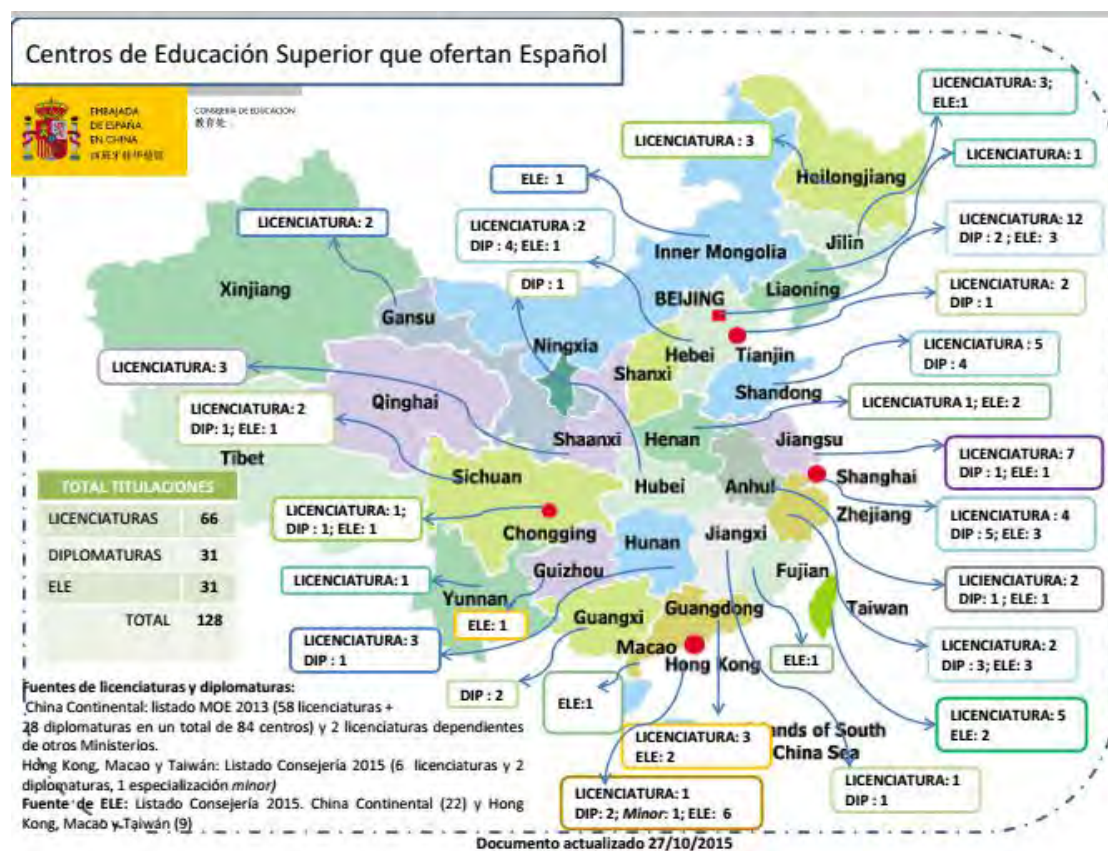
En el Gráfico anterior, podemos ver cómo fueron aumentándose los departamentos universitarios de español hasta el año 2015: durante más de 60 años los departamentos de español llegaron a 79 desde los dos del año 1952. Es obviamente visible la evolución experimentada y que se mantiene hasta la fecha.

Por otro lado, a través del *Mapa de Centros de Educación Superior que ofertan Español*- ofrecido por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China en octubre de 2015- se verán los siguientes cambios del número de dichos centros y sus rasgos de distribución (cuadro II-3):

◆ En comparación con los datos estadísticos publicados por la Consejería de Educación de la Embajada de España (20 de mayo de 2015), hasta el octubre del mismo año, se añadieron un centro de educación superior con la diplomatura de español y cuatro universidades que imparten cursos de español como segunda lengua extranjera, pero el número de las universidades que tienen la licenciatura de español se redujo hasta 66¹².

¹² La Consejería de Educación de la Embajada de España en China no explicó al público porqué en su siguiente estadística de 2015 faltaban cinco universidades que tenían departamentos de español, pero en realidad era poco probable que dentro de cinco meses se cancelaran 5 plazos de licenciatura en las

♦ En las 34 regiones de nivel provincial de China¹³ hay 28 subdivisiones¹⁴ donde están concentrados 128 centros de educación superior que ofertan español, y entre éstos los que están situados en las provincias costeras¹⁵ alcanzan los 59 y ocupan el 46,09% de la totalidad; las universidades que tienen departamentos de español y están en las cuatro ciudades más avanzadas de China¹⁶ tienen 19, y ocupan el 28,79% de todas las universidades que tienen la licenciatura de español, lo cual está relacionado con la posición absolutamente prioritaria con respecto a otras ciudades en los ámbitos económico, cultural y educacional.



cuadro II-3

universidades china, especialmente cuando la especialidad de español estaba en un buen desarrollo.

¹³ Véase la página web https://es.wikipedia.org/wiki/Provincias_de_China.

¹⁴ En todas las 34 regiones de nivel provincial se excluyen Xinjiang, Qinghai, Ningxia, Tibet, Shanxi y Hainan en los que todavía no se imparte el español.

¹⁵ Aquí nos referimos a las provincias Liaoning, Tianjin, Shandong, Jiangsu, Shanghái, Zhejiang, Fujian, Guangdong, Hongkong y Macao.

¹⁶ Las cuatro ciudades más avanzadas de China suelen referirse a Beijing, Shanghai, Guangzhou y Shenzhen; las últimas dos pertenecen a la provincia de Guangdong.

2.2.2. Distribución de los estudiantes de español en las universidades chinas¹⁷

A medida que la enseñanza del español va extendiéndose en las universidades chinas, el número del estudiantado universitario es cada día mayor. En el año 2000 las primeras 12 universidades donde se estableció el departamento de español tenían sólo unos 850 alumnos de español, mientras que en 2015, según la estadística de la *Coordinación Nacional de Español*¹⁸, en 58 universidades¹⁹ chinas que tenían departamentos de español, el número de estudiantes de español de grado alcanzó los 11.932. Esto es, hasta 2015 el número del estudiantado de español de grado aumentó 14 veces en contraste con unos 850 alumnos de español del año 2000.

Por otro lado, de acuerdo con el cuadro *Distribución de los estudiantes de español en las universidades chinas (2015)*²⁰, ofrecido por el *Congreso Nacional de la Enseñanza del Español de 2015*, podemos conocer la siguiente información:

◆ En las universidades que tienen establecidos departamentos de español los estudiantes de grado ocupan 98,15% del conjunto del estudiantado de español, por lo tanto se ve que la enseñanza de grado puede, en gran medida, representar el nivel del ELE de las universidades chinas;

◆ Los que estaban matriculados en el segundo y tercer ciclos fueron, respectivamente, 216 y 11 alumnos, lo cual demuestra que la enseñanza de máster y doctorado de español acaba de dar sus primeros pasos, y se prevé una próspera perspectiva.

Además, mediante el anexo I se muestra la proporción de los alumnos que tienen el mismo origen que la universidad y los de origen ajeno a la misma provincia

¹⁷ Debido a diferencias obvias que existen en el sistema de educación superior (objetivos de enseñanza, programas curriculares, manuales u otros materiales didácticos, medios y métodos didácticos, etc.) entre Hong Kong, Macao, Taiwán y el continente de China, casi todos los datos citados en esta tesis tratan sólo de las universidades del continente de China.

¹⁸ De acuerdo con Álvarez Baz (2012, 178), el Ministerio de Educación de China tiene a su cargo la dirección del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras, al cual pertenece la Coordinación Nacional de Español.

¹⁹ El total de 62 universidades chinas que tienen departamentos de español asistieron al Congreso Nacional de la Enseñanza del Español de 2015, celebrado por la Coordinación Nacional de Español, pero entre las cuales sólo 58 unidades universitarias ofrecieron los datos pedidos, como muestra el anexo I.

²⁰ Véase el anexo I.

de la universidad, lo cual, en cierta medida, puede mostrar la calidad del alumnado de esta especialidad: cuanto sea mayor la proporción de los estudiantes ajenos a la misma provincia de la universidad, mejor será la calidad del estudiantado²¹.

2.2.3. Presentación del profesorado universitario de China²²

Como indica Lu (2000, 36), en 1956 sólo había 11 profesores de español en todo el país y la mayoría de ellos trabajaban de intérprete antes de ser profesores²³. Sin embargo, casi 60 años después, el conjunto de profesores chinos de español ha experimentado un gran desarrollo, esto es, no sólo la cantidad de profesores universitarios de español ha tenido un enorme crecimiento, sino que también la composición del profesorado ha ido mejorando, lo cual se comprueba a través del siguiente cuadro:

Composición del profesorado universitario de español en China (2015)

Suma de profesores		529
Composición del nivel profesional del profesorado	Catedráticos en empleo	14
	Catedráticos nuevamente contratados después de estar jubilados	19
	Vice-catedráticos	48
	Profesores titulares	222
	Profesores lectores	226

²¹ Los alumnos que consigan alta nota en el Gaokao (el Examen nacional de Acceso a la Universidad es equivalente a la Prueba de Selectividad de España), se cree que tendrán mejor calidad, porque cada provincia tiene diferentes criterios de admisión: el criterio de admisión para los alumnos de la misma provincia es menos alto que para los de otras provincias, de acuerdo con la política local.

²² Se trata de la presentación de los profesores universitarios de español que provienen del continente de China, excluyendo los de las dos regiones administrativas especiales y Taiwán, lo cual se debe a la misma causa que la nota 18.

²³ De acuerdo con Álvarez Baz (2012, 169), un grupo de intérpretes que trabajaban para una conferencia internacional celebrada en Pekín en 1952 se convirtieron en los primeros profesores de español en China.

Título académico de los profesores	Licenciatura	86
	Máster	380
	Doctorado	63

cuadro II-4 (Adaptado del anexo II)

El cuadro II-4 nos muestra la siguiente información:

◆ Hasta el año 2015 la cantidad de los profesores chinos de español alcanzó 529 y fue casi 48 veces, En comparación con el año 1956;

◆ La composición del título académico del profesorado chino de español iba equilibrándose: los profesores de máster tuvieron mucho mayor crecimiento que hace 10 años y el número de los profesores de español que consiguieron doctorado llegó a los 63 frente a menos de diez del año 2005.

◆ La composición del título profesional del profesorado chino de español muestra desequilibrio: el número de profesores lectores y titulares fue más de 5 veces mayor que el número de catedráticos y vice-catedráticos en 2015. Esta cifra demuestra que hay precariedad de profesorado en la enseñanza de la lengua española y los profesores cualificados son escasos. Además, el profesorado de español se sentirá agobiado e incluso un poco impotente, ante la multiplicación del alumnado de español en las universidades chinas.

Conclusión

Según lo que hemos presentado anteriormente, vemos que desde el establecimiento del primer departamento de español en China, la enseñanza de español ha experimentado una gran evolución y ha logrado en el siglo XXI un próspero crecimiento, lo cual puede deberse a “factores ideológicos, políticos, económicos y culturales que han propiciado cambios en el sistema educativo” (Huang, 2014, 6). Son estos factores los que hacen que aumente la popularidad de la lengua española en la sociedad china, y

ponen al alcance de la población china una gran variedad de estudio de español como cursos no reglados, estudio en las escuelas secundarias y primarias, así como estudio de español para conseguir diplomatura, licenciatura, máster, o doctorado (*Ibid.*, 6).

2.3. APRENDIZAJE DE ELE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CHINA

En lo que sigue se va a presentar el aprendizaje del español en las universidades chinas, a través del análisis de los factores que delimitan dicho aprendizaje y de las estrategias más usadas por los estudiantes chinos.

2.3.1. Factores que influyen en el aprendizaje del español de estudiantes chinos

Como se describía en el apartado 1.2.3, los factores que influyen en el aprendizaje de una LE / L2 pueden dividirse en factores generales (*la edad, la inteligencia y la aptitud, el estilo cognitivo y la motivación*) y factores más específicos (*la dinámica de grupo, las actitudes hacia el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje*). A continuación, se van a puntualizar estos factores, en combinación con el caso concreto del alumnado chino.

2.3.1.1. Factores generales que influyen en el aprendizaje del español en las aulas chinas

A. La edad

La edad de los estudiantes chinos de español de la universidad, en su mayoría, suele vacilar entre 18 y 23 años. Esto es, no sólo tienen mucha flexibilidad mental y un alto nivel de capacidad de simulación, sino que también han desarrollado una buena cognición abstracta, y en especial han conseguido dominar algunos métodos de aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, el inglés). Por lo tanto, los

estudiantes pueden abordar el estudio del español aunque no tengan conocimientos previos de la lengua española.

B. La inteligencia y la aptitud

Por lo general, los estudiantes chinos de español no se distinguen aparentemente por la inteligencia, pero en el aula, la aptitud, que decide la velocidad y el nivel de consecución de aprendizaje, varía según cada individuo, por lo tanto, dentro del mismo grupo los estudiantes pueden mostrar una escala de dominio diferente en el aprendizaje de español.

C. El estilo cognitivo

El estilo cognitivo de los alumnos de español en gran medida, de su propio carácter: los que son extrovertidos, alegres y vivarachos tienden a orientarse hacia la comunicación interactiva, mientras que los que son introvertidos, tranquilos e incluso un poco callados, suelen coincidir con los que se orientan hacia a la destreza lingüística y cognitiva, de carácter académico. El conjunto de estudiantes chinos de español muestra una tendencia a ser del segundo estilo, es decir, de carácter más académico que comunicativo. Esto podrá deberse a la ausencia de un entorno comunicativo en español y la mentalidad tradicional sobre las formas de aprender lenguas extranjeras, difundida desde los años 50 del siglo pasado.

D. La motivación

Como se presentaba en el apartado 1.2.3.2, la motivación del alumnado se podía dividir en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca o *motivación integradora y motivación instrumental*²⁴. En combinación con el caso del alumnado chino de español, la motivación integradora puede referirse al interés personal por la

²⁴ Gardner y Lambert (1972), citado por Cortés Moreno. (Véase la página web http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf)

lengua y cultura hispánicas, mientras que la instrumental suele coincidir con dos factores extrínsecos: la presión social en relación con un buen empleo²⁵ y la voluntad y consejos de los padres. En líneas generales, es difícil definir a qué tipo de motivación pertenece el estudiantado chino de español, lo cual quizá se puede explicar por lo que comenta Cortés Moreno²⁶,

La motivación de cada estudiante probablemente responde a la combinación, en mayores o menores proporciones (difícilmente cuantificables) de varios tipos y el tipo de motivación de una persona puede variar con el tiempo.

Por lo tanto, es posible que el alumno empiece a estudiar español porque le gustan el cine español o las canciones hispanas (motivación intrínseca o integradora), pero después de algún tiempo podrá considerar como una salida profesional el estudio hispánico; a lo contrario, también existe el caso en que el estudiante empieza a estudiar español debido a los consejos de sus padres, parientes o amigos (motivación extrínseca o instrumental), pero poco a poco irá interesándose por la lengua y la cultura hispánicas, y por fin continúa estudiándolo con mayor interés. O quizá al principio, el estudiante tiene como motivos de aprender español todos los casos arriba mencionados.

²⁵ En los últimos 10 años, a medida que se desarrollan las relaciones política, diplomática, económica y cultural entre los países hispánicos y China, la demanda de los estudiantes de español ha sido cada día mayor, como indica Inmaculada González Puy, “está claro que una serie de hechos objetivos (la Olimpiada de 2008 en Pekín, la Exposición universal de 2010 en Shanghai, etc.) están contribuyendo a reforzar esa demanda creciente de personas que hablen nuestra lengua y conozcan nuestra cultura”. Son estas razones las que constituyen un impulsor fuerte tanto para el estudio del español como para el empleo de español.

²⁶ Maximiano Cortés Moreno, *la Motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuesta para potenciarla*.
(Véase la página web http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf)

2.3.1.2. Factores personales que afectan al aprendizaje del español del alumnado chino

A diferencia de los factores generales, los factores personales como la dinámica de grupo, actitudes hacia el aprendizaje y estrategias de aprendizaje, son más individuales, idiosincráticos e inestables, porque suelen variar según diferentes individuos, distintos estadios de estudio y diversos recursos didácticos disponibles de una universidad.

A. La dinámica de grupo

la dinámica de grupo puede referirse al entorno académico en que se ponen en funcionamiento los factores psicológicos o neurolingüísticos, como el ánimo, la autoconfianza, el interés, el grado de atención al estudio, etc. Como profesora de español, muchos colegas tienen la misma experiencia que yo: si los grupos escolares tienen un buen ambiente de estudio, los estudiantes están más atentos y animados en clase y también consiguen mayores logros en el estudio; y a la inversa, en los grupos con poco ambiente académico muchos alumnos carecen de ánimo o interés en el estudio, e incluso evitarán interactuar con el profesor en clase.

B. Las actitudes hacia el aprendizaje

las actitudes hacia el aprendizaje suelen ir condicionadas por factores tales como preferencias personales, experiencias del aprendizaje, métodos didácticos, tipos de materiales didácticos, e incluso el estilo del profesor. A continuación, se van a presentar ordenadamente estos factores:

◆ Preferencias personales y experiencias del aprendizaje

En China los estudiantes que eligen español como carrera universitaria suelen tener tendencia a estudiar lenguas extranjeras o al menos no sienten antipatía hacia

ellas, y por otro lado, poseen una experiencia agradable en el estudio del inglés u otra lengua extranjera antes de tener acceso a la universidad.

◆ **Métodos didácticos más universales**

Influidos por la mentalidad tradicional sobre la enseñanza de lenguas extranjera, Uno de los métodos didácticos más aplicados a la enseñanza del ELE es el método de gramática y traducción. Muchos profesores imparten las clases del español general, explicando a los estudiantes las estructuras lingüísticas (reglas gramaticales y usos léxicos) y comparando lo común y lo diferente entre el chino y el español. Influidos por este método tradicional,

los estudiantes están acostumbrados a escuchar las explicaciones del profesor y recibir los conocimientos lingüísticos con veneración, esperan que los profesores se den cuenta de sus problemas en clase y les ofrezca ayuda, y también prefieren estudiar de forma individual a trabajar en parejas o pequeños grupos.

(Hemos resumido lo que dice Marc Bayes Gil en el *EPES 2010*, 2014, 89)

◆ **Materiales didácticos**

Los materiales didácticos encaminados a la enseñanza de español pueden dividirse en dos tipos: los manuales oficialmente designados por la Coordinación Nacional de Español y los materiales seleccionados por el propio profesor. En China muchas asignaturas de español se enseñan según los manuales oficialmente ajustados a éstas, especialmente las obligatorias, porque requieren un seguimiento estricto de sus manuales. Esto lo exigen en las universidades chinas²⁷. Debido a la importancia

²⁷ Se pueden tomar como ejemplo los tomos básicos del manual *Español Moderno*, que son tan clásicos y normativos que han sido específicamente designados para las asignaturas Español Básico. Como Sánchez Griñán (2008, 104) indica en su tesis doctoral, “en China el libro de texto tiene una gran importancia. *Español Moderno* es un manual prototipo que comparte con los otros manuales, características metodológicas”.

de los manuales oficiales, la preocupación que los estudiantes chinos tienen por el estudio de español será mayor que el interés y el placer producidos en el proceso de aprendizaje.

◆ **El estilo de profesor**

El estilo de profesor puede influir en las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por esta razón por la que los estudiantes suelen tener muchas ganas de asistir a la clase impartida por el profesor que les gusta. Lo mismo ocurre en los estudiantes de español. En general los profesores que sean amables, divertidos y responsables y tengan experiencias y conocimientos ricos serán mejor acogidos por los estudiantes.

C. Las estrategias de aprendizaje

Limitadas por la aplicación de los manuales específicos y los métodos tradicionales de la enseñanza del ELE, las medidas estratégicas frecuentemente adoptadas por el alumnado chino consisten en la simplificación, la transferencia del chino, la comparación entre el chino y el español y otras medidas; las técnicas como repetición, memorización y ensayo también son usuales. Además, los métodos como el audiovisual y la práctica oral en parejas fuera del aula o en el rincón de español constituyen medios complementarios eficaces para elevar el nivel oral de español. En el siguiente apartado, se extenderán las estrategias de aprendizaje más usadas en el estudio de los estudiantes chinos.

2.3.2. Estrategias más usadas en el aprendizaje de ELE en China

Entre los factores que influyen en el aprendizaje de una LE/L2, uno de los más relevantes, además de la motivación por el aprendizaje, consiste en las estrategias de aprendizaje, que pueden determinar la efectividad de tal proceso y constituyen un índice subyacente para valorar la competencia de aprender de un alumno Como

comenta Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son "las acciones específicas llevadas a cabo por los aprendientes para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones".

2.3.2.1. Estrategias tradicionales

Es verdad que ni los alumnos ni los profesores han prestado suficiente atención al uso de las estrategias de aprendizaje, como indica Sánchez Griñán (2009, 27):

“no existe en las aulas una guía explícita que ayude a los alumnos a ser conscientes de la importancia de "aprender a aprender" ni existe ningún currículo de enseñanza al que se incorporen conjuntamente la exploración y transferencia de estrategias, porque es una tarea fácil o viable”²⁸.

Pero hay que reconocer que los estudiantes chinos están dedicando distintos medios estratégicos a su propio aprendizaje de español, y estas estrategias son:

A. Estrategias cognitivas

Se refieren a estrategias como *la generalización de reglas de la L2, la transferencia de la L1, el método contrastivo, etc.*, mediante los cuales se analizan y razonan las reglas gramaticales y estructuras morfosintácticas de la lengua española. Las primeras dos estrategias cognitivas tienen como ejemplo los dos siguientes casos: el alumno puede deducir la forma flexiva de los verbos *obtener, mantener, sostener y detener* entre otros a través la regla de conjugación del verbo *tener*; la relación sintáctica de la lengua china puede facilitar la comprensión y el uso de los elementos

²⁸ Resumimos lo que ha dicho Sánchez Griñán (2009, 27).

correspondientes al español. Acerca del método contrastivo, los estudiantes chinos lo utilizan de forma espontánea y natural en su aprendizaje, dado que existe una gran distancia interlingüística entre ambas lenguas, como comenta Lu (2008, 47), “el chino como prototipo de las lenguas analíticas y aislantes, y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos”.

El uso universal de estas estrategias en el aprendizaje del alumnado chino de español, por un lado, se debe a la continuación de la mentalidad tradicional del aprendizaje de lenguas extranjeras (aprendizaje anterior del ruso y el constante del inglés), y por otro, está relacionado con la asignatura principal de español en las universidades chinas, que se conoce con el nombre de *Lectura intensiva*. Los manuales ajustados a esta asignatura se caracterizan por el desarrollo de las estructuras lingüísticas de la lengua española, por lo tanto los estudiantes suelen recurrir a la comparación gramatical entre el chino y español y a la traducción, en especial en el estadio inicial del aprendizaje del español. (en el apartado 2.4 se van a describir en detalle esta asignatura y los manuales correspondientes).

B. Estrategias de memoria

Las estrategias de memoria más frecuentes son el repaso de las lecciones a menudo, la memorización o el recitado de palabras, textos y pautas gramaticales y la repetición, los que están interrelacionadas e interaccionadas: el proceso de repasar lecciones no rechaza la memoria del contenido lingüístico y bastantes ejercicios repetitivos; el recitado o la memorización de palabras, textos y pautas gramaticales suele llevarse a cabo a través de la repetición sin cesar y, en combinación con una buena memorización de los reconocimientos relativos, el proceso de repetición será más rápido y fácil. Esto es, las estrategias de aprendizaje mecánico se utilizan para intensificar una buena memorización de las estructuras lingüísticas de la lengua española, pero esta memoria no es una actividad del cerebro meramente mecánica, sino que coincide con “la memorización como modo de comprensión y el recitado al

servicio de la reflexión y la interiorización” (Sánchez Griñán, 2009, 3), como el mismo autor dice (2009, 4),

si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros [...] Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria.²⁹

Esto es, estas estrategias se basan en la combinación de la costumbre de recitar con la reflexión, lo cual se deriva del pensamiento confucionista del aprendizaje³⁰, por lo tanto la aplicación de las estrategias de memoria al aprendizaje de estudiantes chinos de español está muy influida por el modo y la costumbre de aprender la lengua materna (se requiere una gran práctica de memorización y repetición para dominar el sistema escrito de la lengua china³¹); por otro lado, de acuerdo con Cortazzi y Jin (1996)³², estas estrategias de aprendizaje mecánico se necesitan para apuntar a la solución a las dificultades provocadas por enormes diferencias entre los sistemas lingüísticos chino y español (Lu, 2008).

2.3.2.2. Estrategias de aprendizaje modernas adoptadas por los estudiantes chinos de español

A medida que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del ELE en China, se han ido mejorando las condiciones docentes del departamento de español de muchos centros universitarios, se han ido renovando los manuales oficialmente designados a las asignaturas de español principales; se han ido introduciendo distintos manuales, materiales y obras temáticas (literaria, económica, política, etc.) de origen español en

²⁹ Es la traducción del autor desde Gardner (1990, 138).

³⁰ Sánchez Griñán (2009, 4) indica que los exámenes imperiales de la antigua china tenían como manuales textos clásicos confucionistas y textos de calado ético-filosófico, y como meta aprobar los exámenes para conseguir cargos administrativos en la dinastía, por lo tanto se aprendían de memoria los textos para reproducirlos en los exámenes.

³¹ Véase Sánchez Griñán, 2009, 5.

³² Cortazzi y Jin (1996), citado por Sánchez Griñán, 2009, 5.

China y, se celebran anualmente las formaciones encaminadas a impartir diversos métodos didácticos a los profesores de español y difundir la cultura hispana entre el pueblo chino, organizadas tanto por la Coordinación Nacional de Español de China como por la Consejería de educación de la Embajada de España en Pekín o el Instituto Cervantes en China. Todos estos cambios permiten que los estudiantes chinos adopten nuevas estrategias en su propio aprendizaje de español como, por ejemplo, la adopción de multimedios (radio, televisión, vídeos e internet, etc.) y la atención a las medidas metacognitivas, afectivas y sociales.

◆ Las multimedias han ido surgiendo tan rápidamente que los aprendices pueden hacer el *input* de lenguajes en español, estableciendo la conexión de sonido-imagen en cualquier lugar y a cualquier hora, e incluso pueden comunicarse de forma directa con hispanohablantes, a través de las plataformas de charla internacionales como *Skype*, *whatsApp*, *WeChat*, *facebook*, etc. En fin, los medios tecnológicos recién nacidos les han facilitado el aprendizaje a los alumnos chinos de español.

◆ Debido a la necesidad de elevar la competencia profesional y la motivación por un buen empleo para cuando se gradúen, los estudiantes chinos de español ya han tomado la conciencia de que las estrategias juegan un papel importante en el aprendizaje de español, y han empezado a considerar cómo organizar el tiempo dentro y fuera del aula, cómo aprovechar los recursos disponibles, como pueden ser libros y materiales de español y diversos modos de multimedia, y cómo regular emociones, humores y actitudes en su propio aprendizaje para que se vayan formando los hábitos de hablar, pensar y escribir en español, lo cual corresponde a las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales (R. Oxford, 1990)³³.

Los alumnos chinos de español, además de utilizar las estrategias anteriores, también recurren a algunas técnicas comunicativas como *adivinar el significado*, *usar gestos*, *utilizar sinónimos*, *perífrasis o circunloquios*, *cambiar de la lengua y otras similares* para facilitar la competencia de comunicación.

³³ R. Oxford (1990), citado por Santos Gargallo, 1999, 41.

Conclusión

Los estudiantes chinos de español, como grupo colectivo, tienden a utilizar las estrategias tradicionales (comparación entre las estructuras lingüísticas china y española y memorización) en el aprendizaje, debido tanto a grandes transferencias del chino y L2 como a la gran proporción de conocimientos lingüísticos en la enseñanza del ELE.

Sin embargo, el empleo activo de estrategias metacognitivas, efectivas y sociales supone que está canalizándose “el potencial de esfuerzo de los aprendices chinos hacia la autonomía en el aprendizaje” (Sánchez Griñán, 2009, 27).

2.4. ENSEÑANZA DE ELE EN EL AULA DE LAS UNIVERSIDADES CHINAS

La enseñanza del español como licenciatura en filología hispánica, a pesar de que existen diferencias en la distribución de recursos educativos y culturales, de calidad de los alumnos y de calidad profesional del profesorado entre diferentes universidades chinas, muestra mucha similitud en el diseño del plan curricular de enseñanza, en la elección de manuales oficiales y en el uso de métodos didácticos.

2.4.1. Presentación del programa curricular de la enseñanza de ELE de las universidades chinas

Al igual que la enseñanza de otras lenguas extranjeras, la enseñanza universitaria del ELE también tiene sus propios diseños curriculares en que no sólo se indican objetivos generales, modos y tipos de aprender, sino que también se delimitan los niveles académico y comunicativo de dicha lengua del alumnado en cierto estadio y un conjunto aproximativo de los conocimientos lingüísticos ligados a dicho idioma. Por lo general, estos programas pedagógicos se pueden clasificar en el plan de nivel nacional y el de nivel local, apropiado para el caso peculiar de cada entidad universitaria.

2.4.1.1. Programas curriculares orientados hacia la enseñanza nacional de ELE

La enseñanza-aprendizaje del español como especialidad está organizada y supervisada por la Coordinación Nacional de Español³⁴, dirigida por el Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras de China, cuyas funciones primordiales consisten en: a) la organización de la formación del profesorado de español; b) la elaboración de los programas oficiales y los materiales didácticos (manuales) de español; c) la celebración de los exámenes nacionales de español como especialidad, etc. Entre sus logros más fructíferos se destacan los dos planes curriculares³⁵, que determinan objetivos generales de la enseñanza de español, establecen requisitos concretos para delimitar el conjunto de conocimientos lingüísticos de cada periodo, y formulan de forma precisa los criterios de referencia mediante los cuales se verifican los niveles lingüístico y comunicativo que deban alcanzar los alumnos de español en cada año lectivo, por lo tanto podemos decir que los dos programas dan mayor peso a la enseñanza universitaria del español y disfrutan de un gran prestigio en todas las universidades chinas que tienen departamentos de español. A continuación haremos una presentación breve sobre estos planes.

A. Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas (PCB) (1998)³⁶

- ◆ Es apropiado para el periodo básico que coincide con los primeros dos años académicos de grado;
- ◆ Tiene como objetivos generales formar a estudiantes de español severa y integralmente en las habilidades de la lengua española, iniciarlos en la comunicación

³⁴Huang (2014, 8) la denomina Grupo de Español de la Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior.

³⁵ Fueron publicados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, sucesivamente en los años 1998 y 2000.

³⁶ Véase la traducción hecha por el profesor Chang Fuliang sobre este programa (Anexo III).

en español, orientarlos en la localización de estrategias de aprendizaje y conformar buenas costumbres y actitudes positivas hacia el aprendizaje, etc.

◆ Plantea seis principios de enseñanza fundamentales mediante los cuales se pormenorizan las tareas de estudio, los posibles destrezas o competencias que se formen, las propuestas factibles sobre métodos didácticos y actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, etc. Estos principios son: combinación del estudio de carrera con el ideológico; integración de la enseñanza y el aprendizaje; equilibrio entre el dominio lingüístico y el comunicativo; coordinación de cuatro destrezas³⁷; diseño razonable de las actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula y comparación de lengua y cultura entre el chino y el español.

B. Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas (PCS) (2000)³⁸

◆ Está adscrito al periodo superior que coincide con los últimos dos años académicos de grado;

◆ Tiene como fin hacer que los estudiantes chinos tengan conocimientos lingüísticos y culturales de español, formar la capacidad de traducir sobre la base de las cuatro destrezas, fortalecer conciencias de la autonomía de aprendizaje y orientar prácticas en los oficios relativos al español cuando se gradúen;

◆ Basándose en las seis pautas planteadas en el PCB, se profundiza globalmente la enseñanza-aprendizaje del ELE desde los puntos de vista lingüístico, cultural y didáctico, y se intensifica la importancia de la competencia comunicativa de la lengua española, habilidades interactivas y agilidades en la necesidad profesional como intérprete.

Además de los contrastes anteriores, los dos planes de enseñanza se diferencian en una lista de contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales, partiendo

³⁷ Las cuatro destrezas se refieren a la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.

³⁸ Véase la traducción hecha por el profesor Chang Fuliang sobre este programa (Anexo III).

del nivel gradual al que deben llegar las cuatro destrezas de lenguas extranjeras (escuchar, hablar, leer y escribir) en diferentes periodos de estudio. Para tener una información más exacta, podemos hacer referencia a la traducción de los dos programas, hecha por Chang Fuliang (2004)³⁹.

2.4.1.2. Planes de estudio de las universidades chinas

Siguiendo los dos currículos oficiales elaborados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, cada departamento de español de los centros universitarios de China establece su programa de enseñanza según el nivel de estudios que impartan (licenciatura, maestría o doctorado). En estos planes se abarcan cuestiones como “los objetivos, las asignaturas, los manuales, la metodología, los horarios, el profesorado y la evaluación, entre otros” (Huang, 2014, 8).

Como profesora de español de la Universidad de Heilongjiang, conozco el perfil del Departamento de español de esta universidad, y por ello quiero tomar como ejemplo el Plan de formación de los estudiantes de español de la Universidad de Heilongjiang.

Plan de formación de los estudiantes de español de la Universidad de Heilongjiang⁴⁰

I. Informaciones básicas

1. Código de carrera: 050205
2. Nombre de especialidad: español
3. Año de establecimiento: 2004
4. Ámbito de investigación: letras

Ámbito de investigación del segundo nivel: letras de lenguas extranjeras

³⁹ Chang Fuliang (2004), citado por Álvarez Baz, 2012, 182.

⁴⁰ Véase el *Anexo IV (1-3)*.

5. Categoría de especialidad: lenguas extranjeras

6. Facultad: Filología de lenguas occidentales

7. Duración de escolaridad: 4 años

8. Grado académico: Licenciatura en filología hispánica

II. Pautas generales:

1. Objetivos de formación:

Tenemos como fin hacer que los estudiantes de español tengan fuertes competencias lingüística y comunicativa, ricos conocimientos culturales, mucha conciencia intercultural y un amplio horizonte internacional con el fin de que puedan dedicarse a la traducción/interpretación, la enseñanza de ELE, la administración empresarial e investigación referente a la lengua española en los ámbitos de empleo como el diplomático, el económico, el cultural y el de educación, turismo e investigación científica.

2. Métodos de formación:

(1). Se adopta el método de la combinación de la teoría con la práctica mediante el cual se llega a que los métodos didácticos estén adaptados a las asignaturas impartidas cuando les convenga.

(2). Se aplica el método de la investigación científica a la enseñanza-aprendizaje del ELE y se destaca la combinación de la formación de habilidades con la utilización de estrategias de aprendizaje para que los estudios dentro y fuera del aula estén bien interrelacionados e interaccionados.

(3). Se toma como eje central formar la capacidad de creación y la competencia de práctica y se persiguen principios de enseñanza favorables para la formación de la creación, tales como el principio democrático, el principio de estímulo, el principio de interiorización de la motivación por el estudio, etc.

3. Módulos de enseñanza:

(1). Módulo de enseñanza teórica: mediante la introducción de teorías se realiza la meta de que los estudiantes de español puedan dominar los conocimientos teóricos (lingüístico, cultural, político, económico y social) referentes a la lengua española.

(2). Módulo de enseñanza práctica: a través de las prácticas realizadas en las asignaturas de español se forman las destrezas de *escuchar, hablar, leer, escribir y traducir*; por medio de la redacción de un informe anual, prácticas en la empresa y preparación la memoria de grado, los estudiantes pueden elevar la competencia de práctica.

(3). Módulo de formación de la conciencia creativa en la perspectiva profesional: se forman la conciencia de creación, la concepción de creación y la competencia de creación a través de la dedicación a la lectura universal y al estudio de asignaturas como *diseño de la carrera profesional y su desarrollo, orientación al empleo y otras similares*.

4. Créditos necesarios para conseguir la licenciatura en filología hispánica

Para graduarse, los estudiantes tienen que cumplir un mínimo de 170 créditos, créditos de cursos y de práctica incluidos, de los cuales:

Asignaturas obligatorias: 114

Asignaturas optativas: 56

A. Orientativas: 18

B. Ilimitadas: 18

C. Comunes: 10

Módulo de práctica: 10

III. Requisitos de créditos y distribución de asignaturas

1. Categorías de clase y distribución de créditos

Categorías de clase	Subtipos de clase	Mínimo de créditos	Proporción del total
Asignaturas de educación común	Asignaturas obligatorias	41	24.1%
	Asignaturas optativas	10	5.9%
Asignaturas de especialidad	signaturas obligatorias	83	48.8%
	Asignaturas optativas orientativas	18	10.6%
	Asignaturas optativas ilimitadas	18	10.6%
suma		170	100%

Cuadro II-5

2. Asignaturas troncales de especialidad

Español básico, Español avanzado, Audición en español, Fonética del español, Traducción español-china, Lectura extensiva, Gramática del español, Cultura española, Historia de la literatura española, Historia de la literatura latinoamericana, Redacción de documentación y correspondencia española y Prensa de los países hispanohablantes.

3. Distribución de créditos:

(1). Asignaturas de educación común

A. Asignaturas obligatorias comunes

La segunda lengua extranjera I, II, III, IV: 16 créditos

Educación física básica y Programa de deporte I, II, III: 4 créditos

Informática: 3 créditos

Filología china I, II: 4 créditos

Teoría y adiestramiento militares: 2 créditos

Derecho y pensamiento moral: 3 créditos

Historia moderna: 2 créditos

Principios filosóficos del Marxismo: 3 créditos

Pensamiento de Mao Zedong y teoría de peculiaridades socialistas: 4 créditos

B. Asignaturas optativas comunes: 10 créditos

(2). Asignaturas de la especialidad

A. Asignaturas obligatorias de carrera

Español básico I, II, III, IV: 40 créditos (10+11+11+8)

Español superior I, II: 13 créditos (7+6)

Fonética del español: 2 créditos

Audición en español I, II, III, IV: 16 créditos (4+4+4+4)

Traducción chino-española: 2 créditos

B. Asignaturas optativas de la carrera

a) Asignaturas optativas orientativas

Lectura extensiva I, II, III, IV: 8 créditos (2+2+2+2)

Conversación en español I, II, III: 6 créditos (2+2+2)

Gramática del español: 2 créditos

Panorama de la cultura española: 2 créditos

Panorama de la cultura latinoamericana y relaciones chino-latinoamericanas: 2

Interpretación de español I, II: 3 créditos (2+1)

Redacción de documentación y correspondencia española: 2 créditos

Preparación de la memoria: 2 créditos

b) Asignaturas optativas ilimitadas

Prensa de los países hispanohablantes I, II: 4 créditos (2+2)

Comercio exterior de español I, II: 3 créditos (2+1)

Audición de radio exterior de español I, II: 4 créditos (2+2)

Traducción español-china: 2 créditos

c) Módulo--- literatura y lingüística:

Historia de la literatura española: 2 créditos

Historia de la literatura latinoamericana: 2 créditos

Apreciación de la literatura española: 2 créditos

Apreciación de la literatura latinoamericana: 2 créditos

Introducción a la lingüística general: 2 créditos

(3). Módulo de enseñanza práctica

A. Informe académico anual: 1 crédito

B. Memoria de grado: 8 créditos

C. Práctica de trabajo: 1 crédito

2.4.1.3. Consideraciones sobre los planes curriculares de la enseñanza del ELE de las universidades chinas

Como presentábamos en el apartado 2.4.1.1, los dos programas oficiales encaminados a la enseñanza de español, como documentación normativa con características orientativa y valorativa, constituyen un marco estratégico para extender la enseñanza de español en las universidades chinas. Pero no hay que ignorar problemas que existen en su orientación directa a la formación de competencia comunicativa. Muchos de los profesores chinos de español pueden preguntarse: ¿por qué medios o vías los requisitos establecidos se podrían combinar con la utilización cotidiana de los manuales oficiales de la carrera⁴¹, sobre todo con la enseñanza que favorece la comunicación de español? Y, ¿de qué formas se podría garantizar el desarrollo equilibrado entre la competencia lingüística y la comunicativa en la

⁴¹ Por lo general las universidades chinas suelen tomar los manuales oficiales como materiales didácticos principales y fijos, debido a su autoridad en dicha carrera.

enseñanza-aprendizaje del español? Si no, los dos programas carecerían de sentido práctico para los docentes de español.

Aparte de eso, tendríamos que tornar la mirada hacia los planes concretos de estudio del español de las universidades chinas. Como comentábamos en el apartado 2.4.1.2, las universidades chinas establecen sus propios planes de estudio del español según los dos currículos oficiales (PCB y PCS), por lo tanto, estos planes de estudio son similares, aunque existen diferencias de poco significado, como Lu (2005, 71-72)⁴² indica, “el plan de cada facultad varía en algunos detalles”. Esto es, como muestra el *Plan de estudio del español de la Universidad de Heilongjiang*, las asignaturas suelen agruparse en las de conocimientos comunes y las de carrera, y las segundas están subdivididas las optativas y las obligatorias. Entre todas las asignaturas obligatorias de licenciatura, cabemos prestar mayor atención a la que se conoce con un nombre universal de *Lectura intensiva*, que comprende dos partes- la primera coincide con el *Español básico* y la segunda, con el *Español superior* (correspondientes a los primeros dos cursos y a los restantes al superior)- y, que en general ocupa mucho más horas de clase semanales que otras asignaturas. Como indica Huang (2014, 11), “las horas semanales de dedicación al *Español básico* y *Español superior* llegan a unas 10-14 en el primer año lectivo, 8-10 horas en el segundo y 6-8 horas en el tercero”, y por ello estas clases ocupan más de 50% de todo la dedicación de horas de clase al aprendizaje del español, especialmente en los primeros dos cursos, y muestran obvia prioridad frente al resto en la enseñanza-aprendizaje del ELE.

Además, de acuerdo con el mismo Plan, observamos que las asignaturas *Español básico* y *Español superior* en total ocupan 53 créditos, lo cual significa un 72,6% de todas las asignaturas obligatorias de carrera, y las horas de clase semanales son, respectivamente, 10 horas en el primer año, 8 horas en el segundo y 6 horas en el tercero (*Véase el anexo IV-2*).

⁴² Lu (2005, 71-72), citado por Huang 2014, 10.

En pocas palabras, podemos decir que el aprendizaje de estas dos asignaturas puede determinar, en cierto grado, el nivel de español que tienen los estudiantes chinos en el correspondiente estadio de estudio, dado que las horas de clase dedicadas a éstas serán suficientes para formar nuevos hábitos de español, sobre todo en los primeros dos cursos.

En vista de la posición central de estas asignaturas en la enseñanza del ELE, quizá se pregunten: ¿qué manual será adecuado para estas clases? En el siguiente apartado les presentaremos un manual prototipo, que “está considerado como la ‘biblia’ para el español como lengua extranjera” (Álvarez Baz, 2012, 226), y soporta con fuerza y de forma persistente los cursos *Español básico* y *Español superior*. Este manual se llama *Español moderno*.

2.4.2. El manual prototipo: Español moderno

2.4.2.1. Posición de mayor peso en la enseñanza del español de China

Como comentábamos en el apartado anterior, el manual *Español moderno* está exclusivamente diseñado, elaborado y aplicado a las asignaturas *Español básico* y *Español superior* y por ello “los docentes que imparten estas clases- normalmente profesores chinos- suelen tomar este manual como referencia principal y los alumnos basan su aprendizaje en la autoridad” (Huang, 2014, 11).

El profesor Sánchez Griñán (2008)⁴³, debido a la especialmente importancia para la enseñanza del español, indica que,

Español moderno trata de un manual utilizado en la mayoría de las universidades chinas para la asignatura principal de la carrera de Filología Hispánica. En China, el libro de texto tiene una gran importancia. En él se dan instrucciones cómo debe de ser la enseñanza del idioma, la labor del profesor y la actitud del alumno. Por lo tanto, su estudio nos permite

⁴³ Sánchez Griñán (2008), citado por Álvarez Baz, 2012, 227.

conocer de una forma más profunda, la filosofía sobre el aprendizaje de lenguas que subyace en este manual.

No es para tanto. Los dos exámenes nacionales de nivel cuatro (periodo básico de carrera) y nivel ocho (periodo superior de carrera), como evaluación autoritaria del nivel de español⁴⁴, tienen lugar respectivamente en marzo y en junio cada año y “basan sus contenidos principalmente en este manual” (Huang, 2014, 11). Todo ello hace que el manual *Español Moderno* tenga una mayor presencia en las aulas chinas, e incluso en cursos no reglados.

2.4.2.2. Presentación concisa sobre *Español Moderno*

Coordinada y planificada por la *Comisión de libros didácticos de lenguas extranjeras de China*, la elaboración del manual *Español moderno* fue llevada a cabo por los profesores chinos Dong Yansheng y Liujian (Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing), y el primer tomo de este manual vio la luz en 1999. Hasta el año 2007, en total, “los seis tomos del mismo manual se publicaron de forma escalonada por los mismos autores, según los cuales, eran la versión revisada de la colección *Español*⁴⁵ que pasó a llamarse *Español moderno*” (Álvarez Baz, 2012, 228).

A diferencia de lo que comentaba Álvarez Baz⁴⁶, los primeros tres tomos y la primera mitad del cuarto suelen ser usados en el periodo básico (los primeros dos cursos lectivos), al servicio de la asignatura *Español básico*, y el resto del cuarto tomo y el quinto se designan para el periodo superior en el que los estudiantes del tercero y

⁴⁴ Se trata de una evaluación nacional que establece un sistema de evaluación homogéneo de español para todas las facultades de Filología Hispánica (Huang, 2014, 12).

⁴⁵ De acuerdo con Álvarez Baz (2012, 228), en 1985 la editorial Shangwu publicó los seis tomos del manual *Español*, cuyo autor fue Dong Yansheng.

⁴⁶ De acuerdo con Álvarez Baz (2012, 228), los tomos I, II y III se utilizan para la asignatura “práctica del español oral y escrito” correspondiente al primer ciclo de enseñanza. Los tomos IV, V y VI para las clases de “lectura intensiva” que corresponden al segundo ciclo de enseñanza.

cuarto años cursan *Español superior*. El sexto tomo tiene una frecuencia muy baja de uso en la mayoría de las universidades chinas.

Excepto el primer tomo⁴⁷, los demás constan de 16-18 lecciones (correspondientes a las 16-18 semanas de enseñanza de cada cuatrimestre) y cada lección está compuesta de las mismas secciones, como se muestra abajo:

◆ Textos. Los primeros dos tomos en su mayoría tienen dos textos: uno es narrativo y el otro es descriptivo o del estilo coloquial. Pero en muchos casos, son no reales o inventados sólo para practicar el léxico o pautas gramaticales. A partir del tercer tomo, aparece un solo texto, cuyo contenido de algunos trata de las situaciones política, económica y cultural del mundo hispanohablante o trata de la lengua y literatura españolas, suele ser adaptado de periódicos, revistas u obras literarias de los países hispanohablantes.

◆ Vocabulario. Suele coincidir con los nuevos vocablos usados en toda la lección, sobre todo en el texto, aparece en lengua bilingüe (español y chino), y marca la categoría y el género gramaticales, especialmente en los primeros cuatro tomos⁴⁸.

◆ Léxico. Se trata de palabras usuales en sus acepciones y regímenes diversos de construcción, de las cuales la mayoría son verbos y sustantivos.

◆ Gramática. La gramática del español se introduce de un grado progresivo y “desarrolla el tema del ítem o los ítems que hay que enseñar en cada lección, con ejemplos en español” (Álvarez Baz, 2012, 229) y parcialmente traducidos al chino, pero está descontextualizada.

◆ Ejercicios. Se diseñan principalmente para practicar las reglas gramaticales aprendidas en la lección y tienen como ejercicios complementarios la expresión oral (conversación o discusión en parejas o pequeños grupos). El mismo autor, Dong (2009, 5)⁴⁹ comenta que,

⁴⁷ El primer tomo consta de 24 lecciones, entre las cuales las primeras doce incluyen un estudio de la fonética del español y las segundas doce tienen casi la misma estructura que las lecciones de otros cinco tomos.

⁴⁸ En el quinto y sexto tomos el vocabulario aparece sólo en español.

⁴⁹ Dong (2009, 5), citado por Álvarez Baz, 2012, 229.

Ejercicios cuyo contenido en los primeros tres tomos consiste en proporcionar al profesor un apoyo didáctico para enseñar ítems gramaticales y léxicos fijados para la lección, y en los últimos tres tomos, un instrumento para conseguir que los alumnos capten el contenido del texto y sean, además, capaces de ampliar el tema por su propia cuenta. Esto último también se toma en cuenta en los primeros tres tomos, pero de manera mucho más superficial, debido a la escasez de recursos lingüísticos.

En conclusión, observamos que el manual *Español moderno* (versión del año 1999) se basa en la interiorización gradual de las estructuras gramaticales de la lengua española y a la vez se destaca en la sistematización y completitud de conocimientos lingüísticos, por lo tanto, teniendo en cuenta la efectividad objetiva producida en la enseñanza auténtica, creemos que a través del uso de este manual, la competencia lingüística está más desarrollada que la competencia comunicativa.

Pero, nos parece positivo el hecho de que la última versión del manual *Español moderno*⁵⁰ haya cambiado, por lo menos en los siguientes aspectos:

- ◆ En la sinopsis se han añadido los ítems de función comunicativa y de conocimiento sociocultural;
- ◆ Se han encajado en cada lección dibujos de colores que ilustran la conversación, el texto o el conocimiento sociocultural;
- ◆ Se han incorporado más ejercicios auditivos y orales a los lingüísticos;
- ◆ Se adoptan medios de énfasis, como diferentes colores o señales gráficas para enfatizar puntos centrales y títulos de cada sección.

En fin, la nueva versión del manual *Español moderno* muestra un carácter más práctico, moderno y cultural que la versión del año 99. Y lo más importante es que dé mayor peso al desarrollo de competencia comunicativa, dado que incluye temas comunicativos y socioculturales en cada lección.

⁵⁰ Se publicó y se generalizó desde el año académico 2014-2015 entre todas las universidades chinas que tienen como especialidad español.

Podemos concluir que la elaboración de este manual muestra un carácter ecléctico⁵¹: los autores intentan incorporar principios de las corrientes comunicativa y directa a los mecanismos de los métodos tradicionales, lo cual no sólo pone de relieve actividades comunicativas, sino que también afianza y consolida las estructuras gramaticales y léxicas de la lengua española.

2.4.2.3. Existencia necesaria en la enseñanza del ELE de China

En contraste con los manuales o materiales didácticos del ELE utilizados en los países europeos, el manual *Español moderno*, como libro de texto completamente diseñado por los profesores chinos, “parece anticuado debido a su forma de proceder en clase” (Álvarez Baz, 2012, 232) y a la alta concentración de contenidos lingüísticos, pero no hay que negar que su diseño está justamente adaptado a la *cultura china de aprendizaje*⁵² y al caso especial del alumnado chino. El profesor Dong Yansheng (2009, 60-61)⁵³, uno de los autores del manual *Español Moderno*, señala que

los intentos de recurrir directamente a manuales publicados en España y en otros países no pueden ser fructíferos, ya que éstos en su mayoría se confeccionan prestando atención a los hablantes de lenguas indoeuropeas, con los que comparten muchos elementos en común [...] Puesto que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes, es necesario confeccionar materiales de español para sinohablantes.

Y con respecto a su pensamiento de creación, Dong (2009, 2)⁵⁴ explica que

⁵¹ Melero Abadía (2000, 80) indica que la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo, por lo tanto hay actualmente muchos manuales cuyas nuevas ediciones son eclécticas.

⁵² Véase Sánchez Griñán, 2009, 3.

⁵³ Dong Yansheng (2009, 60-61), citado por Huang, 2014, 12.

⁵⁴ Dong Yansheng (2009, 2), citado por citado por Álvarez Baz, 2012, 228.

la secuenciación de los manuales está pensada para que se usen durante más de tres años, y contemplan, de manera progresiva y acumulativa, las necesidades de aprendizaje del nivel elemental al nivel elevado en seis semestres de unos estudiantes chinos cuyo perfil es considerablemente homogéneo en término de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria, e incluso programas de estudios universitarios.

Esto es, la creación del manual *Español Moderno* depende, en gran medida, de las características en común del estudiantado chino.

Por otro lado, en cuanto a los contenidos culturales que aparecen en *Español Moderno*, la profesora Doñés Rojas (2009)⁵⁵ indica que este manual está pensado para el alumnado chino por dos razones:

la primera, porque se corresponde con una metodología tradicional propia de la cultura educativa china y la segunda, porque el alumno se siente cómodo e identificado con los aspectos culturales tratados en él.

Para justificar sus opiniones, Doñés Rojas propone las siguientes hipótesis:

- ◆ Al tratarse de un manual escrito por autores chinos de reconocido prestigio, se sobreentiende que han adaptado el material de las lecciones a las características que definen al estudiante chino;
- ◆ No estamos hablando de un manual de corte comunicativo, sino de un manual que utiliza la cultura de aprendizaje chino. Ello hace que el alumno se sienta cómodo con este libro.

⁵⁵ Doñés Rojas (2009), citado por Álvarez Baz, 2012, 232.

- ♦ Los contenidos culturales muchas veces sirven como ejercicios de apoyo a los contenidos gramaticales o léxicos. Este tratamiento recibido sigue la línea de los otros ejercicios del libro. Se trata de un todo continuo que no entorpece el proceso de aprendizaje a pesar de introducir conceptos y contenidos culturales nuevos.

Está claro que la enseñanza del ELE de las universidades chinas no sólo está determinada por la asignatura *Lectura intensiva* y el manual *Español moderno*, sino que también va influida por otras clases como *Lectura extensiva*, *Audición*, *Panorama de la cultura española y de la cultura latinoamericana*, *Apreciación de la literatura española* entre otras y los materiales didácticos correspondientes a tales cursos. Para garantizar una buena circulación de la enseñanza de español, es imprescindible que se establezca una combinación, una colaboración y una coordinación entre las asignaturas de español y también, entre los manuales correspondientes.

2.4.3. Métodos didácticos en las clases de español de las universidades chinas

Han pasado más de sesenta años desde que se estableció el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en 1953 y hasta la fecha ha llegado a un auge nunca visto previamente. Debido a la difusión de la lengua y cultura españolas y la formación del profesor realizadas tanto por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín y el Instituto Cervantes como por la Coordinación Nacional de Español de la Comisión Orientadora de las Especialidades de Lenguas Extranjeras en las Universidades y la Asociación China de Enseñanza e Investigación del Español y del Portugués (ACEIEP), los materiales y métodos didácticos muestran diversidad y heterogeneidad en China: algunos manuales publicados en España como *Sueña*, *Ven*, *Gente* entre otros han llegado a las manos de los estudiantes chinos en los últimos 15 años, y los profesores chinos de español han empezado a adoptar distintos métodos didácticos en la

enseñanza. A continuación, se describirá la metodología para la enseñanza de español en China.

2.4.3.1. Método de gramática y traducción

Influida por la mentalidad tradicional sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el método de gramática y traducción ha ocupado una posición dominante en la enseñanza de español, como señala Fangfang Zhu (2010)⁵⁶, en el contexto universitario de China, la metodología del ELE “se caracteriza como tradicional, estructural y dedicada mucho a la gramática, a la traducción y a la literatura”.

Esto, por un lado, puede deberse a la petición del manual *Español moderno* (especialmente, la versión de 1985 y 1999), cuyo diseño está orientado hacia el Método de gramática y traducción y se basa en la combinación de la práctica en español con el aprendizaje gramatical y léxico; y por otro, se puede ser consecuencia del gran contraste que existe entre el español y el chino tanto en el nivel lingüístico como en el cultural, por lo tanto “para ser un buen profesor de español para extranjeros en China, hay que conocer bien los aspectos contrastivos de los dos idiomas” (Lu, 2008, 10)⁵⁷, y más allá Álvarez Baz (2012, 205) indica que,

el modelo didáctico de la enseñanza del español de China está basado en las características contrastivas de las dos lenguas que entran a formar parte del proceso de enseñanza [...] Los profesores tienen que conocer las grandes diferencias que existen entre la cultura china y la española para promover la interculturalidad en clase y para modelar un alumno que pueda establecer y aceptar lazos de unión entre las culturas.

⁵⁶ Zhu (2010), citado por Marc Bayes Gil, 2014, 86.

⁵⁷ Lu (2008, 10), citado por Álvarez Baz, 2012, 205.

A. Cómo se lleva a la práctica el método de gramática y traducción?

Como mencionábamos en el apartado 1.4, los métodos se pueden describir a través de las tres dimensiones del modelo de Richards y Rodgers (1998, 35)⁵⁸, y por ello podemos observar el uso de este método a través del manual *Español moderno*.

(A1). Enfoques

Teoría lingüística: este método se basa en el contraste entre el español y el chino. El español se llega a dominar cuando se tienen todos los conocimientos gramaticales y el chino funciona como punto de referencia en el aprendizaje del español.

Teoría del aprendizaje: el español se aprende por el encadenamiento de multitud de reglas aisladas que se interpretan y se interiorizan de forma deductiva. Se practican las estructuras gramaticales y léxicas a través de los ejercicios de traducción de frases sueltas.

(A2). Diseño

Objetivos: se usa principalmente para formar la competencia lingüística y capacidades de traducción.

Modelo de programa: tiene como tarea central el dominio de reglas gramaticales y léxicas y fórmulas sintácticas, por lo tanto se va perfeccionando el sistema gramatical de forma progresiva, se seleccionan los textos que propicien la práctica de los conocimientos lingüísticos y la creación de textos parecidos a través de la transferencia de lo aprendido de la lección.

Tipología de actividades: las actividades se dividen en ejercicios escritos, orales y auditivos. Por lo general los ejercicios de gramática y léxico se llevan a cabo por escrito y a través de la forma con huecos tanto en un artículo de unas 200-400

⁵⁸ Richards y Rodgers (1998, 35), citado por Melero Abadía, 16.

palabras como en frases sueltas; la comprensión del texto se verifica mediante ejercicios de pregunta-respuesta orales; otras tratan de ejercicios de traducción chino-española y a la inversa, algunos de los cuales son hechos por los estudiantes fuera del aula y después, deben ser corregidos por el profesor. En clase, para corregir ejercicios gramaticales y léxicos los estudiantes deben leerlos en voz alta y traducir algunos al chino, y el profesor les explica los correspondientes usos correctos cuando aparecen errores.

Papel del alumnado:

De acuerdo con Álvarez Baz (2012, 210), en el nivel elemental el alumnado chino muestra los siguientes rasgos:

- ◆ una actitud activa hacia la especialidad, además de tener claro objetivo de estudio;
- ◆ buena predisposición hacia la práctica de la lengua, buena planificación de los estudios e inducir leyes y reglas propias del aprendizaje del español;
- ◆ refuerzo de la conciencia de competición.

En el nivel superior, el alumnado va convirtiéndose en un participante más activo: no sólo puede analizar y sintetizar los materiales de español, sino que también sabe cómo expresar sus propias opiniones en español y desplegar tratamientos sociales y de gestión con extranjeros.

Papel del profesorado: en el nivel elemental, el profesor, como protagonista de la clase, dirige a los alumnos en la práctica de español, y supervisa el estudio en clase, mientras que en el superior, el profesor se dedica a hacer a los estudiantes desarrollar la autonomía de aprendizaje y los “impulsa con fuerza en el progreso ideológico, cultural y mental, para que sean personas especializadas” (Álvarez Baz, 2012, 210) en el empleo.

Papel de los materiales: uno de los manuales diseñados para la práctica del método de gramática y traducción es *Español moderno*, que juega un papel muy

importante en las asignaturas *Español básico* y *Español superior* (mencionadas en el apartado 2.4.2), y el otro pueden ser manuales o materiales didácticos usados en la enseñanza de la traducción chino-española y a la inversa.

Factores socioculturales: la mayoría de los centros universitarios del ELE de China carecen del contexto natural de español, por lo tanto en la mayoría de las asignaturas de español existe la interferencia del chino.

(A3). procedimiento

Entra en juego la cultura china de aprendizaje, que implica un apreciable esfuerzo por parte del estudiante chino mediante las estrategias usuales, como la memorización, la repetición, las estrategias afectiva y social, etc. Por otro lado, la práctica se realiza a través de los ejercicios de traducción que están basados en el contraste entre ambas lenguas.

B. Usos en otras asignaturas

Traducción chino-española/español-china es una asignatura obligatoria del periodo superior en casi todas las universidades chinas de español, y se abre en todo el tercer curso y en algunas universidades se extiende hasta el cuarto, por lo tanto los alumnos la asumen con seriedad. Entre todas las asignaturas, es la única a la que se le aplica completamente el método de gramática y traducción en clase.

Además, este método suele aparecer en algunas asignaturas de teoría como *Historia de la literatura española/latinoamericana*, *Introducción a la lingüística general*, *Redacción de documentación y correspondencia española*, etc., que son difíciles de entender para los estudiantes chinos, el profesor necesita aprovechar el método tradicional para facilitar la enseñanza-aprendizaje.

C. Consideraciones sobre su persistencia a lo largo de la enseñanza del español de China

Como es sabido, el método de gramática y traducción no favorece la formación de la competencia comunicativa, y por ello los profesores tanto chinos⁵⁹ como extranjeros “han tratado de implementar la enseñanza comunicativa en las aulas chinas, pero ha sido un fracaso” (Álvarez Baz, 2012, 218). Cabe la duda sobre las razones de este fracaso:

Al igual que la posición dominante que tiene el manual *Español moderno*, consideramos comprensible la persistencia del método de gramática y traducción en la enseñanza del español de China.

Como comentan Cortazzi y Jin (1996)⁶⁰, los motivos por los cuales no funciona el enfoque comunicativo se han buscado en la cultura de aprendizaje utilizada por los chinos, y en esta base Álvarez Baz (2012, 218) añade que también se pueden deber a “las condiciones del actual sistema educativo en China en general, y más particularmente en la parte correspondiente a enseñanza de idiomas”, lo cual puede considerarse como un rasgo peculiar de China. Esto es, la enseñanza de español que se concreta en China muestra claramente sus propias características, diferentes de las europeas, lo cual se puede explicar desde dos ángulos:

♦ Influencia de la concepción tradicional sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Como comenta Cortazzi y Jin (1996, 108)⁶¹, debido al sistema educativo chino, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de China se limitaba a tener como fin captar los conocimientos gramaticales y léxicos provenientes del profesor y del manual, lo cual constituye la concepción más inicial y tradicional que tienen los chinos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo tanto no es raro que tanto en el profesor como en el estudiante “priman los conocimientos lingüísticos y la

⁵⁹ Véase Huang, 2014, 9.

⁶⁰ Cortazzi y Jin (1996), citado por Álvarez Baz, 2012, 218.

⁶¹ Cortazzi y Jin (1996, 108), citado por Álvarez Baz, 2012, 218.

capacidad de traducción” (Álvarez Baz, 2012, 218). Nos parece que esto puede considerarse como un factor externo que explica la popularidad del método de gramática y traducción en las aulas chinas.

♦ **Transcendencia de la cultura confucionista sobre el papel del profesor y el alumno**

Debido al pensamiento confucionista sobre el respeto profundo a la autoridad del profesor, el pueblo chino tiene la costumbre de respetar a la figura del profesor desde la antigüedad, y el alumno chino, naturalmente debe ser pasivo, obediente y conformista, sobre todo ante el profesor en público. Además, también influido por las doctrinas confucionistas de la cultura tradicional, el pueblo chino, en el tratamiento social, suele considerar como criterios morales la moderación⁶² y armonía, y como dignidad individual, su propia imagen mental⁶³.

Creemos que son estas razones las que conducen a que el alumno chino no se costumbre a expresar sus opiniones libremente en público, ni pida ayuda al profesor en clase aun cuando tenga dudas, ni haga interacciones de forma activa con el profesor en la enseñanza comunicativa, y por las mismas razones, no es fácil aplicar el enfoque comunicativo a la enseñanza del español en las aulas chinas.

A través de las interpretaciones anteriores y de acuerdo con la definición dada por Sánchez Griñán (2009, 3), podríamos resumir *la cultura china de aprendizaje* como una forma de aprender y de enseñar más adecuada al caso peculiar de China en el que entran en funcionamiento los factores que subyacen al conjunto de valores, caracteres y actitudes de los profesores y estudiantes chinos.

⁶² La moderación, como doctrina clásica de Confucio, exige a la gente que deba ejercer sensatez y templanza en el comportamiento social y no sea arrogante ni humilde al tratar a todo el mundo. Véase la página web http://www.chinakongzi.org/xxt/qqr/201109/t20110923_6656950.htm

⁶³ Según He Xiaojing (2008), la imagen mental, en chino se denomina como miàn zi o liǎn, que significa “cara”, y se refiere a la reputación de una persona, incluidos el status profesional, la situación económica, el éxito en su profesión, etc. La palabra liǎn es el carácter moral públicamente imputado a cada individuo.

2.4.3.2. Otros métodos didácticos adoptados por los profesores chinos de español en la enseñanza del ELE

Además del método de gramática y traducción también se usan otros métodos didácticos en la enseñanza del español de las universidades chinas, como indica el profesor Lu (2007, 5):

En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura, se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, que combina los modernos métodos *audio-oral*, *estructural*, *comunicativo* y *nocio-funcional* con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto, y el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible. Para algunos cursos con fines específicos prevalece el método comunicativo en algunos casos y el de lectura-comprensión en otros.

A continuación, presentaremos otros métodos didácticos usados en distintas asignaturas de español.

A. Enfoque comunicativo

Como describíamos en el apartado anterior, es imposible que se implemente completamente la enseñanza comunicativa en las aulas chinas, pero es factible aplicarlo a las secciones concretas de algunas asignaturas.

El profesor Dong, uno de los autores del manual *Español moderno*, tiene mucha experiencia en la enseñanza y nos explica cómo se usaba el manual en las clases de español general, a través de su puesta en práctica. Dice el profesor Dong que,

el profesor puede empezar la clase repitiendo unas veces de formas diferentes la historia que trata del argumento del texto, con el fin de determinar si los alumnos han entendido el texto y de dejar a los alumnos usar los ítems gramaticales y léxicos nuevos de la lección, respondiendo a las preguntas con el libro cerrado y después, exige a los alumnos repetir el texto con el libro abierto y el profesor corrige la pronunciación y la entonación. Los usos gramaticales y léxicos se van asimilando de forma progresiva. Además, el profesor organiza prácticas orales en combinación con los ejercicios que están al final de cada lección, lee el texto y se lo explica a estudiantes. Todo el proceso dura entre 6 y 8 horas de clase y el resto de las horas se usa para llevar a cabo otros ejercicios como traducción, expresión oral, etc.

Resumiendo el método didáctico usado por el profesor Dong en las clases del español general (Lectura intensiva), observamos que lo que hizo fue alterar el orden tradicional del aprendizaje. Esto es, empieza con el estudio del texto en vez de iniciar el aprendizaje de las reglas gramaticales, lo cual justamente coincide con “uno de los aspectos más característicos del *Enfoque comunicativo*, como vemos en el siguiente cuadro” (Melero Abadía, 2000, 98):

1º comunicar, en la medida de lo posible, con los recursos disponibles.	2º presentar los elementos lingüísticos necesarios para lograr la comunicación efectiva.	3º hacer prácticas si es necesario.
---	--	-------------------------------------

Cuadro II-6

Por otro lado, observamos que en las asignaturas *Lectura extensiva* o *Introducción a la prensa de los países hispanohablantes* el profesor suele empezar con la comprensión del texto y después realiza entre los alumnos ejercicios de la expresión oral, como la repetición del argumento del texto, los ejercicios de pregunta-respuesta por turnos y otros similares, que en mayor o menor medida

muestran rasgos comunicativos⁶⁴ y “la secuenciación de los ejercicios es gradual desde la comprensión hasta la expresión oral o escrita” (Melero Abadía, 2000, 101).

B. Enfoque comunicativo mediante tareas

En las universidades chinas las asignaturas *Panorama de la cultura española/latinoamericana* o *Historia de la literatura española/latinoamericana*, como asignaturas optativas de español más importantes, suelen ser impartidas por un profesor nativo. En estas asignaturas, el profesor, siguiendo los requisitos de cada unidad o cada capítulo, establece una tarea final y la asigna a diferentes grupos pequeños donde se reparte la tarea entre tres y cinco alumnos y después se pormenorizan diferentes tipos de tareas entre todos los miembros de cada grupo pequeño, colaborando todos para llevar a cabo la tarea final.

Por ejemplo, en la asignatura *Panorama de la cultura española/latinoamericana*, los alumnos pueden tener como tareas finales presentar platos típicos de España, elaborar una guía de turismo, aprender bailes latinoamericanos, etc., mientras que en la asignatura *Historia de la literatura española/latinoamericana*, las tareas finales pueden coincidir con distintos estilos literarios u obras más representativas que dan mayor peso a cada periodo histórico, como cantares de gesta (*Cantar de Mío Cid* en la Edad media), novelas ejemplares (*Lazarillo de Tormes* en el Renacimiento), etc. Por último, cada grupo pequeño presenta su tarea compartiéndola con otros alumnos y con el profesor, recurriendo el manual, las multimedias, el vídeo, las láminas, e incluso la simulación. En definitiva, el profesor es organizador, asesor, supervisor y árbitro, mientras que los alumnos son participantes activos.

De acuerdo con las descripciones anteriores, vemos que el método didáctico utilizado en esas asignaturas es el *enfoque comunicativo mediante tareas*, que “busca la comunicación real en el aula” (Melero Abadía, 2000, 106). En realidad, algunos

⁶⁴ Véase Melero Abadía, 2000, 101.

profesores chinos practican, de forma directa o indirecta, este método en alguna sesión de su clase.

C. Otros métodos didácticos aparecidos en las aulas chinas

Como observamos en las actividades reales de la enseñanza del español, algunas universidades chinas confeccionan sus propios materiales didácticos, basándose en diversas fuentes⁶⁵ y los utilizan directamente en la enseñanza del ELE, como, por ejemplo, la Universidad de Jilin.

En esta universidad en el primer cuatrimestre los estudiantes del primer curso tienen como manual principal los materiales didácticos confeccionados por el profesor zhang Yongtai⁶⁶. Este manual, cuyo contenido está especialmente diseñado para los estudiantes del nivel elemental (la mayoría de los alumnos nunca tiene ningún contacto con el español), evita el uso del chino, aprovecha dibujos de objetos o viñetas para introducir nuevos vocablos, diálogos o textos, y graba los casetes correspondientes al contenido de cada lección para que los alumnos puedan estudiar fuera del aula, escuchando repetitivamente la grabación de vocablos, oraciones, diálogos, textos y ejercicios auditivos. En clase, ni los estudiantes ni el profesor hablan chino, sino que se comunican en español, e incluso a veces el profesor “tiene que apelar a todo tipo de medios para hacerse entender: objetos, dibujos, mímicas, movimientos corporales, etc.” (Dong, 2009, 8).

Está claro que el manual y el método usados en la Universidad de Jilin tienen como fin desarrollar la capacidad de entender y de hacerse entender en español y conseguir que los estudiantes vaya pensando en español y formando nuevos hábitos independientes del chino desde la primera clase de español. En este sentido, podemos decir que el método didáctico usado por esta universidad es el método directo.

⁶⁵ Muchas de estas fuentes son materiales editados en España.

⁶⁶ El profesor Zhang Yongtai, catedrático y precursor excelente en la enseñanza del español de China, empezó a asumir el cargo de director del Departamento de español de la Universidad de Jilin desde el año 2000 cuando se jubiló como director del Departamento de español de la Universidad Normal de la Capital.

Además del Método de gramática y traducción, el Enfoque comunicativo y el Método directo, el método audiolingual/situacional también juega un papel importante en las clases básicas como las asignaturas *Conversación* o *Audición*. Por lo general, estas asignaturas se abren en los primeros dos cursos y suelen ser impartidas por el profesor nativo, tienen como material didáctico manuales editados en España (*Ven, Gente, Sueña, etc.*), y por ello se caracterizan por bastantes ejercicios orales y auditivos, como los ejercicios de pregunta-respuesta, los ejercicios de dictado, diálogos, los *pattern drills*⁶⁷ y la redacción oral. Tienen como fin desarrollar las destrezas oral y auditiva del alumnado.

Conclusión

A través de la descripción anterior sobre los métodos didácticos aparecidos en las aulas chinas, observamos que en la enseñanza del ELE de las universidades chinas, los métodos didácticos no sólo muestran heterogeneidad y diversidad, sino que también se integran en cada periodo de enseñanza e incluso en cada asignatura, elaborándose y complementándose en concretas actividades docentes, y son esta confluencia y estos efectos comunes de los métodos didácticos las que promueven un desarrollo equilibrado de la enseñanza del español. Todo esto hace que tengamos más confianza en el futuro del español en las universidades chinas.

⁶⁷ Se refieren a los ejercicios de huecos. Modelos de texto que (normalmente son frases) que el estudiante tiene que modificar intercambiando palabras, elementos morfológicos (flexión), etc. (Véase Melero Abadía, 2000, 157.)

PARTE III: INTERLENGUA: ANÁLISIS DE ERRORES





3. ANÁLISIS DE LOS ERRORES

Introducción

En las investigaciones de la Lingüística aplicada, los errores, es uno de los índices de la evaluación o estimación sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, que no sólo favorece el estudio de los lenguajes interlinguales del aprendiz y la determinación de sus dificultades o debilidades, sino que también ayuda al profesor a mejorar los métodos didácticos, reorganizar las actividades docentes y renovar materiales didácticos. Es preciso, por lo tanto, que nos centremos en estas muestras interlinguales con el fin de revelar sus características idiosincráticas y localizar propuestas innovadoras destinadas a la enseñanza-aprendizaje del ELE en China.

Para empezar, se presentará el establecimiento del corpus en el que están recogidos los errores más frecuentes de los estudiantes chinos de español, y al mismo tiempo, se emprenderá una descripción didácticamente adecuada de los fenómenos gramaticales objeto de error. Una vez terminada dicha descripción, se iniciará el análisis de los errores bien identificados, clasificados y ordenados del inventario del corpus. Por último, se acabará con la indagación de las causas que puedan provocar errores y las terapias didácticas contra éstos.

A continuación, queremos, a través del apartado 3, hacer una presentación general sobre el análisis de errores del estudiantado chino, desarrollándose alrededor de la metodología del AE. Esto es, para facilitar y normalizar el proceso del AE,

seguimos los pasos metodológicos propuestos por los trabajos de Corder (1971a, 1971b, 1972, 1973), Dulay, Burt y Krashen (1982), Jain (1974)¹, etc., que comentábamos en detalle en el apartado 1.3.2.5, y en este momento resumimos estos pasos en cinco palabras clave: identificación, clasificación, descripción, explicación y valoración.

3.1. ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS

Para abordar un tratamiento metodológico de errores, en primer lugar hay que conseguir una cantidad significativa de errores en términos cuantitativos y cualitativos, lo cual nos lleva a la búsqueda del material de investigación en el que se encuentran los errores requeridos. Este material en que se basa el análisis de errores es corpus, que se refiere al “conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”². En nuestro caso, el corpus estará compuesto de muestras interlingüales negativas, que se extraigan de las encuestas hechas a los estudiantes chinos de español.

3.1.1. Elaboración del cuestionario

El cuestionario al que debían contestar los alumnos tendría que permitir detectar errores gramaticales y léxicos en secuencias de una longitud natural en una conversación o en un texto epistolar. Dada la dificultad de recopilar datos orales, decidimos trabajar solamente con cuestionarios que demandasen respuestas escritas. Por lo general el material de investigación escrito mediante el que se construye el corpus se puede concretar en tres tipos: “tests o pruebas sobre puntos gramaticales concretos, composiciones y traducciones como base de sus estudios empíricos” (Santo Gargallo, 1992, 182). Teniendo en cuenta lo natural y verdadero que se pide sobre el lenguaje escrito del alumno en los cuestionarios, no consideramos los tests

¹ Corder (1971a, 1971b, 1972, 1973), Dulay, Burt y Krashen (1982) y Jain (1974), citados por Fernández, 1997, 49.

² Véase la acepción 1 de la definición de *corpus* del Diccionario de la Real Academia Española <http://dle.rae.es/?id=AwTBMcs>

gramaticales que se fundamentan en secuencias sueltas ni las traducciones que muestran aparentemente interferencias del chino, sino que recurrimos a las composiciones, cuyo tema puede definirse y extenderse con mayor libertad para los sujetos.

En total hicimos dos pruebas escritas. El modelo inicial se inspiró en uno de los utilizados por el Instituto Cervantes, convenientemente adaptado a los intereses de mi trabajo. Sobre ese modelo creamos otros dos, de los cuales utilizamos uno. El tipo de escrito elegido para las dos pruebas, la narración en estilo epistolar y en un registro estándar, eran temas familiares para los estudiantes: uno trataba de un intercambio de la casa para el estudio en el país del interlocutor y el otro, de la solicitud de una beca para poder estudiar español en una universidad extranjera. Esto es, las dos pruebas encajaban con el estadio concreto de aprendizaje de los estudiantes chinos. Además de los rasgos comunes, las dos se diferencian en el grado de complejidad: la primera trataba de la vida cotidiana, en torno a lo cual los estudiantes utilizaban algunas frases usuales, palabras de alta frecuencia y expresiones coloquiales para presentar en breve el barrio y la casa (situación, muebles, etc.) donde viven, el trato social con los demás, medios de transporte diarios y otros detalles sobre la vida local, mientras que la segunda, exigía un nivel un poco más alto de español tanto en los usos gramaticales (morfológicos, sintácticos y de categorías y clases) como en los ámbitos semántico, lexicológico y pragmático, y, por otro lado, se pedía que los estudiantes no sólo hicieran comentarios sobre la universidad donde estudian y las asignaturas que cursan, sino que también pudieran expresar sus propias opiniones o propuestas sobre la carrera profesional del futuro, esto es, el contenido era más complicado.

En total las dos pruebas que reproducimos se muestran a continuación mediante los anexos V y VI.

3.1.2. Utilización del cuestionario

Las dos pruebas tuvieron lugar durante el año lectivo 2014-2015 y se hicieron entre 136 estudiantes chinos, entre los cuales había 35 que estaban cursando un año de clases de español en la Universidad de Santiago de Compostela y los restantes estudiaban español en cinco universidades chinas: la Universidad de Suzhou, la Universidad de Xiangtan, la Universidad de Jilin, la Universidad de Heilongjiang y la Universidad Normal de Harbin. Todos los alumnos son del tercer curso, siempre adultos de 21 o 22 años, y de un nivel entre B1 y B2.

Las dos pruebas fueron sucesivamente cumplidas por mí y mi director, que aprovechamos, respectivamente, la disponibilidad de estudiantes chinos en Santiago, y mi estancia programada en China de diciembre de 2014 a marzo de 2015. Durante esa estancia repartí el cuestionario entre las cinco universidades chinas. Los estudiantes terminaron el cuestionario (dos pruebas escritas) en dos horas de clase con calma, dado que estaban enterados de que no se trataba de un ejercicio de evaluación para calificarles, sino de un material que necesitábamos para estudiar las dificultades que tenían al aprender español.

3.1.3. Tratamiento del cuestionario

Las muestras del cuestionario permiten el establecimiento del corpus, pero para establecer un corpus práctico, nos hace falta introducir, ordenar y clasificar los datos básicos de las muestras originales, siguiendo las pautas clasificatorias determinadas por la investigación. Esto es, en nuestro caso, debemos introducir y organizar los errores identificados en un fichero, cuyo formato puede ser *word*, *excel* u otro similar, de acuerdo con las tipologías y clasificaciones del análisis de errores y, con esta base subclasificamos y pormenorizamos los errores previamente ordenados según cada tipo. Tarea previa, por tanto, fue la de determinar cuáles son errores que tendríamos en cuenta en nuestra investigación.

3.1.3.1. Normas de la identificación de errores

Partiendo de las características extrínsecas del error, estamos de acuerdo con Corder³ en que los errores, a diferencia de la falta, “se presentan de una forma más sistemática, reflejan la competencia transitoria (IL)” (Fernández, 1997, 28), y suceden de alta frecuencia en un conjunto de alumnos correspondientes a las mismas condiciones.

De acuerdo con la norma descriptiva (la propiamente lingüística), la justificación de un error puede depender de si la expresión coincide con “lo que está sancionado como uso común y corriente en una comunidad dada” (Coseriu 1967, François, 1975)⁴. Pero debido a la variabilidad de realizaciones de la lengua, las normas también varían y son dinámicas, y por ello los errores, como desviaciones de la norma, son a veces difíciles de diagnosticar. Por lo tanto, en nuestra investigación consideramos errores las frases que “cualquier hablante nativo no dudaría en calificar como agramaticales o como inaceptables en un determinado contexto” (*id.*, 29), o en los casos dudosos, las expresiones inconformes con el juicio de la GRAE o diccionarios en uso son errores.

3.1.3.2. Clasificación de los errores detectados

De acuerdo con las tipologías de errores mencionadas en el apartado 1.3.2.2, definimos el criterio lingüístico como nuestro criterio de la clasificación de errores. Es decir, tomamos como primera clase del error los subsistemas lingüísticos y las categorías a las que afectan los errores como son los errores fonético-fonológicos, morfosintácticos, semánticos, léxicos, etc. Y dentro de cada categoría de palabras-en el trabajo presente, nos limitamos a tratar errores del artículo y las preposiciones, en virtud de la limitación del espacio y tiempo- abordamos la descripción sobre dichos errores según las estrategias superficiales, que se concretan en la omisión, adición, yuxtaposición, falsa elección y la falsa colocación. Pero no las obedecemos al pie de

³ Véase Fernández, 1997, 28.

⁴ Coseriu (1967) y François (1975), citados por Fernández, 1997, 29.

la letra sino que hacemos ajustes para adaptarlas a la dimensión exigida por los tipos específicos de errores. Por ejemplo, de acuerdo con necesidades concretas de nuestra investigación, sólo adoptamos las pautas clasificatorias *omisión*, *adición* y *falsa elección* en el análisis de dichos errores.

El tratamiento de estos errores supone una labor previa para sopesar la importancia cuantitativa, inicialmente, y cualitativa, después, que nos permita seleccionar aquellos que merecen atención prioritaria. Como acabo de mencionar, en el trabajo presente nos hemos decantado por dos focos de errores particularmente importantes:

- El uso del artículo
- El uso de las preposiciones

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El modo de detectarlos fue manual, analizando, conjuntamente con mi tutor, el profesor Tomás Jiménez Juliá, la respuesta de cada alumno. Los errores se numeraron correlativamente, esto es, empezando la numeración del error de un ejercicio donde había terminado la numeración del anterior, y se integraron en un cuadro que etiquetaba provisionalmente, y de un modo general, el tipo de error. Tras el análisis de los primeros treinta y cinco ejercicios elaboramos un cuadro en el que estaban recogidos los errores detectados en el conjunto de los ejercicios, identificados por su número. Obviamente descartamos aquellos que por su poca incidencia respondían a fallos no generalizados, sino individuales de falta de preparación específica del estudiante.

Después, se trasladaron los errores concretos a una tabla de Word y se clasificaron por su naturaleza gramatical.

Con el fin de ilustrar adecuadamente el proceso arriba indicado, incluimos una muestra de todo ello, que consta de

♦ dos ejercicios manuscritos donde han sido marcados los errores mediante el correspondiente número, y se ha señalado al final del ejercicio la cantidad de errores cometidos mediante la identificación de los números señalados (Anexos VII y VIII).

♦ El cuadro para identificar el tipo general de errores (Anexo IX).

♦ Una muestra de la transcripción de los errores concretos previos a su clasificación, reunidos en una tabla de Word (Anexo X).

♦ A través del cuadro que muestra tipo general de errores (Anexo IX), reelaboramos otros dos cuadros en los que estaban expuestos, respectivamente, los errores del artículo y las preposiciones, separados de otro tipo de errores pero todavía sin clasificar (Anexo XI y XII).

3.3. TRATAMIENTO DE ERRORES DEL ESTUDIANTADO CHINO

En este apartado seguimos presentando los pasos metodológicos de tratar errores (después de los dos primeros: la identificación y clasificación de errores). Además, todo el apartado 3.2 servirá de introducción de los apartados 4, 5 y 6 con el fin de mostrar el proceso completo del análisis de errores.

3.3.1. Descripción de los fenómenos objeto de error

El modo de abordar la presentación de los problemas lingüísticos que dan lugar a estos errores ha sido objeto de discusión entre mi director y yo, y al final hemos llegado a la conclusión de que la estrategia más adecuada es la de presentar inicialmente las características del tema objeto de error (artículo y preposiciones) y, posteriormente, analizar los errores por grupos homogéneos, explicando su naturaleza a la luz de la presentación anterior. Naturalmente esta presentación no puede reproducir fácilmente lo que los estudiantes pueden encontrar en manuales habituales, o en gramáticas normativas conocidas (como la GRAE), sino que debe tomar en consideración las dificultades detectadas previamente y enfocar la explicación general

de acuerdo con ellas. Por lo tanto, la presentación es una guía útil, fácil y fundamentada de los contextos en los que se usan el artículo o las preposiciones, o se prescinde de ellos. Una vez que se termine provisionalmente esta descripción, empezaremos con el análisis de errores propiamente dicho.

3.3.2. Análisis de los errores

Tras la presentación de los usos del artículo y las preposiciones, con la ejemplificación consiguiente, se abordará el análisis de los errores recogidos y mostrados en el Inventario de errores (Anexo X) tratando de explicar dichos errores por la transgresión de las normas descritas previamente. Los errores se han tenido en cuenta para la propia descripción de dichos usos ya que el propio análisis de estos errores contribuye a una mejor descripción de los usos de los fenómenos estudiados.

Por otro lado, describir errores equivale en gran medida a descodificar hipótesis negativas formadas en el estadio interlingual, por lo tanto el AE puede llevarse a cabo a través de dos pasos sucesivos:

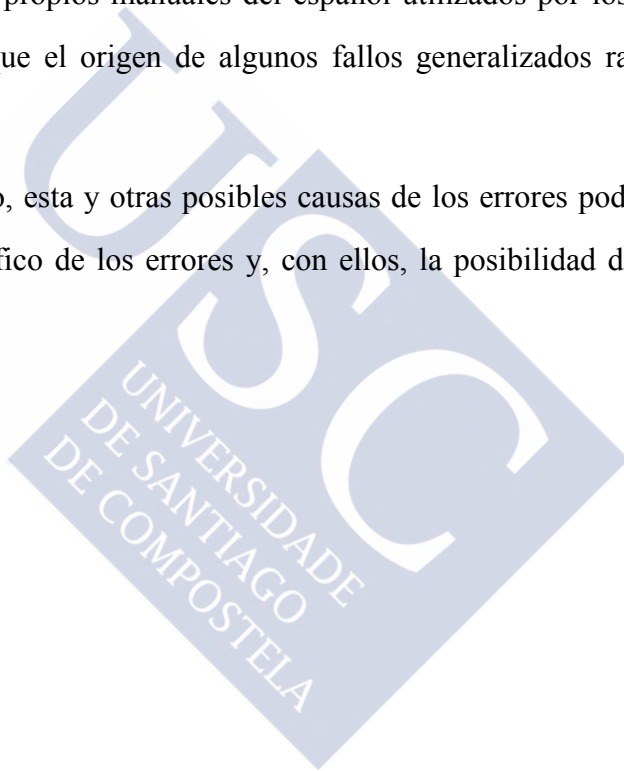
- ◆ **Diagnos**is de errores. Se trata de la indicación de la utilización inadecuada de las reglas de español, con el fin de identificar características idiosincráticas del error y buscar razones por las que se producen los errores. Además, como comenta Santos Gargallo (1992, 131), “conocer la inadecuación del error es para preparar ejercicios destinados a la corrección de los mismos”, y también sirve para detectar posibles causas que provoquen los errores atestiguados.

- ◆ **Corrección** de errores. Se trata de la introducción de las reglas lingüísticas apropiadas para el contexto sintáctico donde se quedan los errores. En este proceso se describen didácticamente los fenómenos gramaticales objeto de error y se observan los contextos en los que inciden los errores para poder aclarar sus causas más adelante.

3.3.3. Explotación de las causas de errores

Se trata de un paso obligatorio del AE y tiene como fin localizar causas del error y en esta base, variar las estrategias didácticas, ajustar la progresión del aprendizaje y disminuir errores. Las causas de errores no serán monótonas. En términos generales, los errores más generalizados responden a causas que se pueden calificar de “tipológicas”, esto es, derivadas de las diferencias entre el sistema lingüístico materno del estudiante y el de la lengua objeto de estudio, o de los problemas didácticos como los anticuados métodos, los materiales inadecuados, e incluso los fallos de los propios manuales del español utilizados por los estudiantes, porque no se descarta que el origen de algunos fallos generalizados radique en un aprendizaje defectuoso.

En cualquier caso, esta y otras posibles causas de los errores podrán salir a la luz en el análisis específico de los errores y, con ellos, la posibilidad de buscar una solución más apropiada.





4. ANÁLISIS DE ERRORES DEL ARTÍCULO

4.1. PRESENTACIÓN DE LOS USOS GENERALES DEL ARTÍCULO

4.1.1. Uso obligado

4.1.1.1. Posición temática: valor genérico o anafórico

La posición temática, entendida como la posición preverbal de los complementos verbales, es fundamental a la hora de describir los usos del artículo. No podemos entrar ahora en la relevancia de esta posición temática, en general y en español, por lo que simplemente mencionaremos que es la heredera del nominativo desnudo del latín (Cf. Jiménez Juliá, 2006), caso presentativo que conllevaba en sí mismo la noción de definitud. Cuando la expresión flexiva de los casos se perdió, el contenido del nominativo pasó a expresarse mediante recursos analíticos, en concreto, el artículo y, posteriormente, otros determinantes definidos. La posición preverbal, de carácter presentativo, por tanto, exige una determinación que, en la mayor parte de los casos, se realiza a través de un determinante definido y, particularmente, del artículo. Esta posición no está reservada al sujeto en español, sino que es susceptible de ser ocupada por cualquier complemento verbal, y en todos los casos, las condiciones de uso del artículo son las mismas con respecto a su aparición en posiciones no-temáticas. Así,

tenemos que las secuencias (a), con temas no definidos, carecen de naturalidad en español, pues necesitan unas condiciones contextuales muy específicas para aparecer en el discurso, entre las que destacan la focalización del tema; frente a ello, las secuencias (b) son perfectamente esperables sin condiciones comunicativas especiales. La posición preverbal de estos complementos se vuelve esperable si en lugar de la ausencia de determinante o un determinante indefinido incluimos un artículo, como vemos en (c):

(a) *niños llegaron*

un tren llegó

una grieta se abrió de repente

(b) *Llegaron niños*

llegó un tren

(de repente) se abrió una grieta (de repente)

(c) *Los niños llegaron*

El tren llegó

La grieta se abrió de repente

Por ello, en lo que sigue haremos una distinción en los usos del artículo en español atendiendo primariamente a la posición temática o no-temática de la unidad a la que determina, previa a cualquier distinción semántica en su interior.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que en posición temática el artículo es habitualmente exigido en español, asumiendo sus valores prototípicos, esto es, el genérico o el anafórico, con todas sus variantes. En este sentido, la posición temática tiene como rasgo diferenciador frente a la posición no-temática la práctica ausencia de casos sin artículo (u otro determinante), con algunas excepciones que se

verán más adelante, no existiendo, por tanto, la alternancia presencia/ausencia del artículo propia de las posiciones no-temáticas.

A. Valor genérico

El artículo es especialmente importante para la expresión del valor genérico del contenido expresado en un sintagma nominal en posición temática, dada la limitación que el español sufre para el uso de nombres escuetos en dicha posición. Hablamos de “valor genérico” cuando la unidad sintagmática introducida por el artículo indica la clase de elementos a la que pertenecen, y no un ejemplar concreto de la misma.

Por lo general este valor se expresa a través de las dos formas del artículo: artículo definido y artículo indefinido en singular. El primero puede concretarse de las dos formas: en singular y en plural.

(A1). Artículo definido que expresa función genérica

a. Artículo definido en singular

Como determinante del sintagma nominal, el artículo definido en singular señala la especie entera a la que hace referencia la unidad nominalizada por él. Usado en singular, refleja la máxima abstracción y absoluta generalidad de un conjunto, aludiendo a la clase como tal. (1) y (2) muestran este caso:

(1) *El* perro es el mejor amigo del hombre.¹ (Cf. *perro es el mejor amigo del hombre)

¹ Véase (Brenda Laca, 1999, 902).

(2) *El pájaro, hasta cuando anda, se nota que tiene alas.*² (Cf. *pájaro, hasta cuando anda, se nota que tiene alas.)

Tanto en (1) como en (2) se destaca un rasgo de la especie, extrayéndose su concepto abstracto.

b. Artículo definido en plural

Usado el plural, el artículo destaca la totalidad de los individuos que componen una clase o de los objetos que responden a la descripción nominal, y no tanto a la naturaleza de la clase. De acuerdo con la RAE, el plural genérico, se usa para hacer hincapié en "la clase a la que pertenecen ciertos seres a partir de la referencia a los miembros que la componen" (RAE, 2010, 289) y presenta un grado menos alto de abstracción. Los ejemplos (3-6) ilustran claramente el caso:

(3) *Las nueces engordan* (Solís García, 1999, 696).

(4) *Las leyes reconocen lentamente la luz que el hombre gana con su esfuerzo quemando la juventud en el camino* (Rodríguez Izquierdo y Gavala, 1974, 128).

(5) *Los guepardos son fáciles de domesticar* (Leonetti, 1999, 871).

(6) *Los leones se suelen reunir bajo las acacias* (Leonetti, 1999, 874).

(A2). Artículo indefinido que expresa función genérica

El valor genérico en posición temática también se puede expresar mediante el artículo indefinido en singular. Es frecuente con sustantivos concretos, adquiriendo entonces el sintagma un valor similar al del plural del artículo determinado, esto es, equivalente a todos o a cualquiera de los miembros de una clase como en:

² Proviene de la página web <http://www.sabidurias.com/cita/es/5298/antonio-marino-lemiere/el-pjaro-hasta-cuando-anda-se-nota-que-tiene-alas>.

(7) Un chiste puede fundir la tristeza.

(8) *Una* familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio (RAE, 2010, 290).

(9) *Un* libro siempre ayuda a pasar una tarde (RAE, 2010, 290).

(7) indica que lo que funde la tristeza son cosas divertidas como los chistes, (8) nos señala el hecho de que la familia suele tener más de dos hijos en México y (9) destaca la función de ocio de cualquier o todo libro.

Si, por el contrario, el valor expresado no es el de la totalidad de los miembros de una clase, el indefinido en singular no resulta apropiado, de ahí inadecuaciones como **Una langosta constituye una plaga en algunos países*, pues está claro que no se está aludiendo a la totalidad de las langostas.

De acuerdo con la RAE, en contraste con el artículo definido, tanto en singular como en plural, para cumplir su función genérica el indefinido no está destinado a denotar “*características atribuibles a la clase como conjunto*”, sino a poner de manifiesto “*propiedades de alguna clase relativas a valores medios y cualidades virtuales describiendo algo o alguien como prototipo*” (RAE, 2010, 290). Compárese los siguientes ejemplos:

(10a) *Una madre* se preocupa de sus hijos. (Con un tono subjetivo se manifiesta una obligación ética como madre.)

(10b) *Las madres* se preocupan de sus hijos /están preocupadas de sus hijos. (Con un matiz más *objetivo* se destaca un comportamiento o fenómeno real y general.)

Como señalé al comienzo, lo distintivo en el caso del artículo temático no es tanto los valores que puede asumir, que básicamente son los mismos en posiciones temáticas y no temáticas, sino la mayor obligatoriedad de su uso en posiciones

temáticas y su ausencia de alternancia con nombres escuetos. En el apartado 4.1.1.2 también se presentará el valor genérico en posición no-temática.

B. Valor anafórico

En la posición temática también se permite la anáfora. Por lo general se produce cuando la referencia indicada por el grupo nominal puede vincularse con un elemento anteriormente aparecido en el discurso, y el SN temático puede referirse a la misma entidad a la que alude la parte anterior. Por ejemplo:

(11a) Resultó atropellado por un automóvil José P. T., de 65 años. *El vehículo* iba conducido por...(Rodríguez Izquierdo y Gavala, 1974, 124).

(11b) A. Bryce llegó ayer a Santander. *El conocido escritor* participará en un curso de la Universidad en los próximos días (Leonetti, 1999, 796).

Como se ve en (11a) el SN definido *el vehículo* hace referencia al *automóvil* mencionado con anterioridad y en (11b) el SN definido *el conocido escritor* se refiere anafóricamente al nombre propio *A. Bryce*.

Pero en algunos casos la anáfora no supone necesariamente una correferencia simultánea entre el SN anafórico y su antecedente, como se muestra en (12):

(12) Viajaremos a Marruecos. *El viaje* será en barco³.

La frase nominal *el viaje* tiene sentido anafórico debido al contexto anterior en el que se implica un viaje, pero la información situacional no mantiene una correferencia estricta con el SN definido.

³ Véase

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p31t

A diferencia del SN genérico, el SN anafórico que está en la posición temática prescinde del uso del artículo indefinido debido a su valor anafórico, pero se admiten las dos formas gramaticales del artículo definido.

4.1.1.2. Posición no-temática o posverbal: valor anafórico, genérico o indeterminado

A. Valor anafórico

El caso más claro y predominante de la función anafórica del artículo es, como veremos, el que se realiza en posición no temática. Como se menciona en el apartado anterior, puede remitir anafóricamente a la entidad anterior, mediante lo cual se realiza el valor anafórico del artículo. En lo que sigue veremos el uso del artículo en los tres tipos de anáfora: la directa, la asociativa y la presentativa.

(A1). Valor anafórico directo

El valor anafórico directo se produce cuando las expresiones que se identifican a través del grupo nominal definido coinciden completamente con el elemento o la acción previos del discurso, designando ambos la misma entidad. Veamos dos ejemplos:

(13) Indagaciones sobre la financiación ilegal del partido han puesto de manifiesto un descubierto de cerca de 3.000 millones de euros. Nadie duda que al final será el Estado el que pague *el desaguisado* (Hämäläinen, 2004, 40).

(14) De ellos se hace una crítica bastante indulgente, en *la que* se afirma, en su descargo, que “menos mal hace el hipócrita que se finge bueno que el público pecador (*Quijote*, II, 24)” (Moreno Báez, 1968, 63).

En (13) y (14) el SN *el desaguado* y la estructura relativa *la que* coinciden respectivamente con los contenidos previamente aparecidos “un descubierto de cerca de 3.000 millones de euros” y “una crítica”, que identifican, como antecedente, el contenido referente en el contexto lingüístico.

(A2). *Valor anafórico asociativo*

a. *Valor anafórico asociativo transmitido por el artículo definido*

Aparece con frecuencia en los sintagmas nominales determinados cuyas referencias son parcialmente coincidentes con el componente introducido con anterioridad y tienen vínculo estrecho o posesivo con él. (15) y (16) ilustran claramente este tipo:

(15) La Gran Armada, regresó a los puertos españoles después de la dispersión, *el ataque y la larga travesía*, en diciembre del mismo año, 1588 (Zamora Vicente, 1969, 50).

En (15), *el ataque y la larga travesía*, sin necesidad de recurrir a una descripción particular, están únicamente relacionados con el antecedente *la Gran Armada*, porque “la información implícita necesaria para fijar la referencia del sintagma anafórico resulta inmediatamente accesible en el contexto” (Leonetti, 1999, 797).

Frente a lo que *ocurre* en (13) y (14), no hay aquí correferencia entre el antecedente “la Gran Armada” y los SSNN anafóricos “el ataque” y “la gran travesía”.

(16) Había una carta perfumada en el buzón. *El remite* se leía con claridad: Florence Clement. Pauline rasgó *el sobre*, y leyó *las líneas* que llenaban *la tarjeta* (Puértolas, Burdeos, *apud.* RAE, 2010, 269).

Como explica la RAE, en el ejemplo (16) las expresiones *el remite*, *el sobre*, *las líneas* y *la tarjeta* están designados por *una carta*, la expresión anteriormente introducida establece un vínculo parcialmente correspondiente con éstas.

b. Valor anafórico asociativo transmitido por el artículo indefinido

Según la RAE, el valor anafórico también se puede expresar en los SSNN con el artículo indefinido, aunque con diferencias con respecto al valor del artículo definido, pues en este caso lo que se indica es la relación *todo-parte* con el entorno anterior, mostrándose así una anáfora asociativa. Véanse los ejemplos en RAE (2010, 285):

(17) A este auto le falla una bujía.

(18) Lo han operado de un oído.

Como se ve en (17), el SN indefinido *una bujía* no es un elemento nuevo en el discurso sino que necesariamente se vincula con la expresión *este auto* porque los coches suelen tener más de una bujía. Lo mismo ocurre en (18): la expresión *un oído*, como órgano corporal en pareja, pertenece a algún ser vivo, que está aludido a través del clítico *lo*.

Y Existe también una relación anafórica seguida de modificadores restrictivos, como muestra (19):

(19) Juan aprobó. No lo esperaba de *un* chico que estudia tan poco.

En (19) el referente indeterminado no tiene una correferencia estricta con la información previamente aparecida en el contexto, pero está claro que el SN indefinido *un chico* se refiere anafóricamente al nombre personal *Juan*, dado que lo implican en la situación comunicativa.

(A3). *Valor anafórico presentativo de un rasgo asociado a un sustantivo*

a. *Valor endofórico vertical*⁴

De acuerdo con la RAE (2010, 269), el valor anafórico presentativo o el valor endofórico, puede referirse a los casos en que, “algún modificador o complemento interno al grupo nominal aporta la información necesaria para que este pueda emplearse como definido en su primera mención”.

Leonetti (1999, 799) indica,

los usos endofóricos se caracterizan por representar a menudo primeras menciones, gracias a la información restrictiva aportada por modificadores como oraciones de relativo, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos. Estos contienen datos que son capaces de identificar unívocamente el referente. Asimismo se crean las condiciones oportunas para la presencia del artículo.

Podemos comprobar el uso a través de los siguientes ejemplos:

(20) Lo cierto es que *la relación de honores que recibió el autor alemán* durante su vida sería inacabable, pero, según llegó a confesar el propio Grass, uno de los que más apreciaba era el «Hidalgo», que la Asociación Presencia Gitana le concedió en 1993. (*Muere el escritor alemán Günter Grass*, ABC-cultura: libro, 13-04-2015)

(21) No nos gusta *el novio que tiene ahora Elisa*. (Leonetti, 1999, 799)

⁴ El valor anafórico presentativo expresado por el artículo, en este caso, desde el punto de vista semántico, muestra aparentemente características directas y homogéneas, lo que se denomina como carácter vertical.

En (20) a pesar de la primera mención en el contexto, el complemento preposicional introducido por *de* indica el contenido del que trata el sustantivo *relación* y delimita la unicidad del referente. En (21), la frase nominal *el novio* está definido y especificado por su estructura relativa, que le aporta una información endofórica al antecedente.

b. Valor endofórico integrado al enfático

(b1). SSNN enfáticos definidos

Los SSNN enfáticos definidos que están en contextos exclamativos pueden expresar el mismo valor endofórico que los SSNN del caso anterior y están destinados a intensificar la referencia del grupo nominal. El artículo en este caso suele preceder a una preposición relativa, y suele ir seguido de preposición *de* y con valor cuantitativo, designando un valor de grado máximo. (22) y (23) ilustran subtipos de este uso:

(22) ¡Hay que ver *el calor que hace!*⁵

(23) le asustaba la *de dificultades que se acercaban*. (Leonetti, 1999, 828).

Oraciones como (22) y (23), destacan respectivamente “*qué calor que hace*” y “*la cantidad de dificultades que se acercaban*”, pero lo diferente entre ambas es que la segunda no sólo pone de relieve un carácter ponderativo a través de la estructura fijada “artículo definido + preposición *de*”, sino que también se asocia con “valores de estimación o gradación implícita, evocados por la entonación exclamativa.” (Hämäläinen, 2004, 63).

⁵ Véase en la página web

<https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/lesesal/tekster/articulo4.pdf>

(b2). *SSNN enfáticos indefinidos*

Al igual que los SSNN definidos, los indefinidos también pueden expresar “valor enfático cuando van seguidos de una oración que tiene valor consecutivo” (Álvarez Martínez, 1986, 29), modificado “por un adjetivo o una oración de relativo y con entonación suspendida” (Sanromán, 2003, 183-184). Además,

por su contenido predicativo, la construcción de *un* enfático suele funcionar como atributo, y a veces queda reducida a un grupo nominal de significación estimativa o valorativa, sin el modificador ni la inflexión entonacional antes mencionada (RAE, 2010, 286).

Cada posibilidad se ve reflejada en uno de los siguientes ejemplos:

(24) Ese manantial es de *un agua que corta*, de tan fina y tan fría.

(25) Porque tú eras de *un insistente que tiraba de espaldas*.

(26) En cambio Mamá fue siempre una mujer guapa. Tenía *un cutis*...

(27) En algún momento logra ser Goya, pero generalmente es *un desastre*.

El ejemplo (24) interpreta la propiedad de las construcciones consecutivas mediante la estructura relativa introducida por el relator *que* y equivale a la expresión “Ese manantial es de un agua fina y fría tal que...”; en (25) la estructura relativa, como modificador, intensifica el efecto de la insistencia que ejerce el oyente; en (26) se puede notar que se habrá omitido un modificador que tenga el SN *un cutis* a través de la entonación suspendida para que *se exprese la ponderación que el hablante hace de*

cierta propiedad no manifiesta (RAE, 2010, 286)⁶; en (27) debido al uso del artículo *un* se destaca un gran contraste de comportamiento reflejado en la misma persona como dos aspectos de una moneda.

Además de los usos del artículo arriba mencionados en posición no temática, el valor anafórico asociativo y el endofórico vertical también se producen en posición temática en contextos en los que la información recuperada se ha presentado en el contexto previo como en (28) o en contextos donde el artículo se presenta en la posición inicial absoluta como en (29). En este caso la existencia de posición temática, o no, carece de mayor incidencia.

(28) El lunes pasado leí una novela. *Los* capítulos en su mayoría tratan de episodios que sucedieron en un general francés durante la Segunda Guerra Mundial.

(29) *Las* obras pictóricas que hizo Goya están bien conservadas en el museo Prado.

B. Valor genérico

En posición no temática, el valor genérico puede ser expresado por los sintagmas nominales, con artículo definido o, en las condiciones antes señaladas, con el indefinido. Estos sintagmas funcionan como sujeto posverbal, complemento directo, o complemento preposicional. Es el caso de (30-33):

(30) Vuelve a estar de moda *el bolero* (RAE, 2010, 289).

(31) En este bosque abundan *los jabalíes* (Leonetti, 1999, 874).

(32) Sólo hay *un vino* que pueda acompañar este plato (Leonetti, 1999, 873).

(33) El descubrimiento *del átomo* revolucionó la física (RAE, 2010, 290).

⁶ En este ejemplo el SN *un cutis*, perteneciente a *Mamá*, no es endofóricos sino anafórico asociativo.

Como se ve en (30-31) los sintagmas nominales definidos funcionan como sujeto posverbal y los artículos sirven de distinguir y destacar la especie o clase de la materia: en el primero el sintagma nominal asociado al artículo designa un tipo de baile popular, y en el segundo a través de la presencia del artículo *los* se indica el conjunto de animales mamíferos que componen una variedad salvaje del cerdo. Esto es uso genérico.

A diferencia de (30-31), en (32) el artículo indefinido no designa número sino la clase de unidades, mejor dicho, *un vino* se refiere a una clase de vino, por tanto el artículo *un* refleja valor genérico, presentando la propiedad que tiene el vino como una entidad homogénea.

En el sintagma preposicional de (33), el sustantivo *átomo*, como objeto de investigación de la física moderna, es un concepto abstracto en el contexto. Por otro lado, en el sintagma nominal el sustantivo *descubrimiento*, con el sentido de “llegar al conocimiento de algo que se ignoraba” (RAE, 2006, 152), justamente identifica propiedades del *átomo* como nuevo elemento, así que es obligatorio el uso del artículo *el* para designar la generalidad.

C. Valor indeterminado

En posición no temática el valor inespecífico constituye uno de los usos más clásicos y tradicionales para el artículo indefinido, que introduce “referentes nuevos en el discurso, pero no indica la totalidad de la clase de objetos denotada” (Bosque, 1999, 838), mejor dicho, la indefinitud es el rasgo básico del artículo indefinido, cuyo uso se muestra en los siguientes ejemplos, expuestos por Leonetti (1999, 838):

(34) Han denunciado *un* caso de corrupción en el juzgado n.º 3.

(35) *Parece* que lo ha descubierto *un* periodista.

En (34) está claro que además de introducir una nueva información al contexto situacional, el artículo *un* también destaca la propiedad de objeto concreto, que distingue de otros delitos como robo, asesinato, etc. Y (35) aparentemente continúa el contexto de (34) y afirma que el denunciador es periodista, pero no hay más descripción concreta para definirlo, por lo tanto aquí el artículo *un* expresa indefinitud.

Por otro lado, el sintagma nominal que tiene como modificador un adjetivo cualitativo o evaluativo, por lo general, debido al uso habitual de régimen adjetivo, exige como determinante el artículo indefinido en singular para enfatizar características descriptivas propias del referente contextual como se ilustra en (36)⁷:

(36) Fue una decisión *lamentable* (RAE, 2010, 286).

En (36) la presencia del artículo *una*, no sólo localiza el contenido expresado por la frase nominal desde el punto de vista gramatical, sino que también pone de relieve la consideración que el hablante tiene de la situación.

4.1.1.3. Posición indiferente: Usos deícticos y anafóricos

En ciertos casos los SSNN con artículo, influidos por la fijación normativa de los factores que condicionan el uso del artículo, son incapaces de localizarse en una posición temática o no-temática, lo que se conoce como posición indiferente en la que los factores que condicionan el uso del artículo están normativamente fijados.

⁷ La RAE (2010, 286) cree que la presencia del artículo indeterminado en los contextos descritos está inducida por el adjetivo evaluativo (calificativo), y esto tiende a interpretarse como información nueva de la secuencia.

A. Usos deícticos

(A1). Usos deícticos espaciales y temporales

a. Usos deícticos espaciales

De acuerdo con la RAE⁸, la palabra *deixis* puede significar un señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que indican un tiempo, como *ayer*, *ahora* o un lugar, como *allí*, *arriba*, por lo que se ven con frecuencia las expresiones deícticas espaciales o temporales a través de usos del artículo definido en la vida cotidiana. Los ejemplos (37-38) de la propia RAE (2010, 270) ilustran el primer caso:

(37) Prohibido bajar *del metro* en marcha.

(38) Prohibido pisar *el césped*.

Como se muestra en los dos ejemplos, por lo general “el uso deíctico espacial del artículo es frecuente en los mensajes que se dan en carteles o letreros” (RAE, 2010, 270). En (37) y (38) el artículo definido, respectivamente, contribuye a la identificación de un transporte público de la infraestructura urbana y al señalamiento del embellecimiento social, y está destinado a darle informaciones situacionales al público.

b. Usos deícticos temporales

En cuanto al valor deíctico temporal, de acuerdo con la RAE (RAE, 2010, 270),

“el artículo definido suele usarse en los casos en que acompaña a algunas unidades de calendario, formando grupos nominales que designan momentos o intervalos en la línea del tiempo.”

⁸ Véase RAE, 2006, 465.

Véase estos dos ejemplos:

(39a) Ayer me dijo que el cartero había llegado *el lunes*.

(39b) Iremos a verle *el lunes* (Pavón Lucero, 1999, 606).

En la secuencia se suele indicar la denotación de los nombres de los días de la semana a través del artículo determinado y se puede interpretar dependiendo del tiempo verbal tal como lo que se muestra en (39a), *el lunes* se refiere al lunes pasado, que es anterior al momento de emitir la secuencia, mientras que en (39b), *el lunes* se interpreta como “el próximo lunes”.

Lo mismo ocurre en los nombres de los días del mes y el año. En el siguiente ejemplo, el artículo *el*, aparecido dos veces, señala precisamente el año concreto de la celebración de elecciones generales y especialmente para precisar la fecha, frecuentemente va en aposición al sustantivo *día*.

(40) *El mismo* año 1936 se celebraron elecciones generales en España, exactamente *el (día)16* de febrero de 1936.⁹

Los meses, en cambio, se designan sin artículo, salvo que tengan un valor contrastivo o que vayan precedidos de la secuencia *mes de*. En (41a) el uso del artículo distingue *ese octubre* de los demás con el mismo nombre y destaca la especialidad de “este octubre” debido a la modificación del sintagma preposicional de 1995, mientras que en (41b) la presencia del artículo se debe a la exigencia de la estructura apositiva con el sustantivo *mes*. Está claro que tanto en el primero como en el segundo la referencia del tiempo ya está indicada.

(41a) *Recuerdo* perfectamente *el* octubre de 1995 (RAE, 2010, 271).

⁹ Véase Javier Flores: *¿Cómo empezó la Guerra Civil Española?*

(<http://www.muyhistoria.es/curiosidades/preguntas-respuestas/icomoe-empezo-la-guerra-civil-espanola>)
[acceso el 15 de mayo 2015]

(41b) Naturalmente, en *el* mes de febrero de 1999 no se produjo ninguna luna llena.¹⁰

Como ocurre en (41b), en (41c), debido a la aparición de la aposición con la palabra *año*, se exige el artículo definido para señalar la fecha.

(41c) Dize aquí el almirante que se acuerda que estando en Portugal (en) *el* año de 1484, vino uno de la isla de Madera al rey a pedirle [...].¹¹

En resumen, todos los ejemplos demuestran que el artículo definido ejerce la función de identificar el contexto comunicativo o de determinar la información situacional en una primera mención de su referencia.

c. Usos deícticos espaciales o temporales en las fijaciones preposicionales

Por lo demás, los usos deícticos espaciales y temporales, relacionados a menudo con la preposición, están muy condicionados por las fijaciones de las preposiciones, en particular con preposiciones específicas, como la siguiente expresión:

(42) En el siguiente semáforo, giró *a la derecha* y se dirigió hacia el poblado de Ahmadi, la capital kuwaití del petróleo [...] (CREA[25-03-2015]).

Además, aparece el artículo *la*, también exigido por fijación de la preposición concreta. Otros ejemplos como:

(43a). Está cubierta de gente toda la calle *desde la derecha hasta la izquierda* (Cf. *de derecha a izquierda*).

(43b). Aquí se trabaja desde el lunes *hasta* el viernes (Cf. *de lunes a viernes*).

(43c). La tienda abre *desde* las 9 *hasta* las 18 horas (Cf. *de 9 a 18 horas*).

¹⁰ *Luna azul* (http://es.wikipedia.org/wiki/Luna_azul_%28segunda_luna_llena%29)[acceso el 15 de mayo 2015]

¹¹ Véase *Diario de Colón*, 388. (<https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2014/07/diarios-de-colic3b3n.pdf>) [acceso el 15 de mayo 2015]

(A2). Deixis anafórica

La deixis anafórica aparece cuando la referencia deíctica se produce mediante anáfora¹², cuya denotación revela una conexión interna entre el señalamiento de la unicidad deíctica y la recuperación de la información anafórica.

El contenido del SN determinado está establecido de forma unívoca por el contexto situacional¹³, que le proporciona implícitamente al referente informaciones identificables o sólo funciona como fondo latente, por lo que el mensaje deíctico suele extraerse de las informaciones contextuales, que producen supuestos anafóricos. Coseriu denomina este entorno como *contexto extraverbal*:

“Está constituido por todas las circunstancias no-lingüísticas que se perciben directamente o son conocidas por los hablantes” (Coseriu, 1967, 315).

Veamos algunos ejemplos en los que el artículo definido expresa función deíctica hacia ese contexto de conocimiento previo:

(44) ¿Me pasas el mando a distancia? (Leonetti, 1999, 797)

El (44) trata de un diálogo producido entre dos interlocutores en algún lugar como la casa, la oficina, etc., donde existe un mando a distancia, por lo que cuando el primer interlocutor emite el mensaje, el segundo, como receptor, conoce bien el objeto referido, por lo cual el artículo definido designa el objeto ya aparecido en el discurso y al mismo tiempo el SN definido muestra la misma unicidad señalada.

¹² Véase RAE, 2006, 465.

¹³ El contexto situacional, mencionado en este momento, podrá referirse al contexto general o enciclopédico (Leonetti, 1999, 798).

Por otra parte, este ejemplo puede ilustrar el mencionado contexto físico extraverbal, en términos de Coseriu, que dirige informaciones identificables al interlocutor y describe el referente que está a la vista de quienes hablan.

(45) Ahora resulta que *el* rector no sabía nada de todo esto (Leonetti, 1999,797).

Como analiza Leonetti, por un lado, el hablante supone que el oyente debe saber a qué universidad pertenece el rector mencionado y esto constituye una información anafórica y por otro lado, se sabe que cada universidad tiene un solo rector, lo que indica el señalamiento del SN anafórico. Este uso también obedece a la consideración del *contexto extraverbal empírico*:

“Que está constituido por objetos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento determinado como *el señor del primer piso*”. (Coseriu, 1967, 315)

(46) *El* fontanero vendrá mañana.

Aquí el fontanero, como oficio tradicional, se conoce por toda la comunidad, pero lo que distingue del ejemplo (45) es que el hablante no sabrá exactamente quién será el fontanero, pero puede afirmar que hay una persona que ejerce el oficio en su comunidad. El oyente tampoco tiene que tener más información de ese fontanero, considerándolo como imagen ideal, ya que ni el hablante ni el oyente lo toman como individuo concreto y real. Lo mismo ocurre en otros oficios de la vida social como *el cartero, el revisor, el conductor, etc.*

Por consiguiente, la anáfora que expresa el artículo definido puede resultar de los hábitos culturales que comparte toda la gente de la misma región comunitaria, lo que se conoce como *contexto cultural*,

“Que abarca todo aquello que pertenece a la tradición cultural de una comunidad, que puede ser muy limitada como un barrio o tan amplia como la humanidad entera, e incluso integra la historia espiritual de una comunidad.” (Coseriu, 1967, 317).

Se puede llegar a la conclusión de que el valor deíctico también se cuenta entre los más usuales entre los que expresa el artículo determinado, después del genérico y el anafórico. La deixis anafórica, basada en la función deíctica que toma como fondo implícito informaciones objetivamente contextuales como física, histórica, cultural entre otras, constituye un uso combinatorio extraverbal en el que los SSNN definidos manifiestan propiedades identificables.

B. Usos anafóricos en el caso del artículo y unidad no-sustantiva

Además de los casos anteriormente mencionados en los que los sintagmas nominales pueden expresar usos generales del artículo, existe otro tipo de estructura en la que sólo se designa el valor anafórico o endofórico a través del artículo. Denominamos esta estructura “Artículo y unidad no-sustantiva”, que funciona como unidad nombradora mediante su nominalización a través del artículo. Esto constituye otra dificultad que tienen los estudiantes chinos en el uso del artículo.

Antes de empezar a describir los usos expresados por las construcciones nominalizadas por el artículo, nos hace falta mencionar algunas consideraciones que vamos a tener en cuenta sobre la estructura “Artículo y unidad no-sustantiva”.

Frente a la explicación de la ausencia de sustantivo en casos como *los niños buenos* y *los malos* a través de la existencia de elipsis o, a menudo, a través de soluciones mixtas elipsis-pronominalización, Jiménez Juliá (2007, 87) opina que la

estructura *artículo+unidad no-sustantiva* es una estructura constituida por una unidad caracterizada como nombradora a través del artículo. El artículo sirve para habilitar a cualquier unidad (sustantiva, adjetiva, preposicional, relativa) como 'nombradora', esto es, como presentadora de una entidad de la realidad (Jiménez Juliá, 2007, 88). Más exactamente, el artículo, como caracterizador analítico, puede convertir directamente adjetivos, frases preposicionales o estructuras relativas en unidades nombradoras, cuya “referencia se hace directamente a través de sus propiedades, pero sin ningún sustantivo en la estructura gramatical”. En este caso aunque se permita la interpolación o la recuperación del sustantivo, sólo se hará “a través del contexto situacional, y no del contexto lingüístico previo” (*id.*, 87).

(B1). *Valor anafórico directo que expresan las construcciones “artículo y unidad no-sustantiva”*

La asociación entre el artículo y una unidad no-sustantiva hace referencia a entidades que pueden ser asociadas a sustantivos recuperables del contexto situacional. Veamos los siguientes ejemplos:

(47) La séptima sinfonía de Beethoven me gusta más que *la* octava (RAE, 2010, 273).

(48) Los libros que más me gustan son *los* de aventuras (Jiménez Juliá, 2007, 93).

(49) Después de tres meses viendo casas, encontraron *la* que les gustó.

Claro está que en (47-49) además de convertir las unidades núcleo (*octava*, *de aventuras* y *que les gustó*) en unidades nombradoras, los artículos *la*, *los* y *la* se están refiriendo, respectivamente, a las entidades *sinfonía*, *libros* y *casa*, que aparecen

anteriormente, y los sustantivos que denominan estas entidades son integrables en la estructura, aunque el contexto los haga innecesarios.

(B2). *Valor anafórico presentativo que designan las construcciones “artículo y unidad no-sustantiva”*

El artículo también puede poseer un valor anafórico presentativo, llamado valor endofórico vertical, a través de la nominalización de una frase preposicional o una estructura relativa. Pero a diferencia de otras estructuras con artículo, particularmente las de adjetivo (*el bueno, el grande*), estas estructuras presentan muchos casos en los que “la recuperación del sustantivo es materialmente imposible, porque no existe ninguno en el inventario de la lengua que se adecúe a las exigencias referenciales de la secuencia” (Jiménez Juliá, 2007, 84), como se ilustra en lo que sigue:

(50) La xenofobia es el rechazo a *los* de fuera (Jiménez Juliá, 2007, 85).

(51) *Los* que no se informan no tienen derecho a quejarse (Leonetti, 1999, 820).

(52) *El* que quiera peces, ya sabe lo que tiene que hacer (Jiménez Juliá, 2007, 85).

(53) Esta mesa es *lo* que te quiero regalar (Garrido Medina, 1986, 62, *apud.* Jiménez Juliá, 2007, 94).

En (50-53) las partes en cursiva se refieren endofóricamente al sustantivo genérico de persona, pero la presencia de cualquier existente en el inventario (*individuo, tipo o hombre*) está muy lejos de los usos lingüísticos (aunque se puede sobrentender en el contexto situacional). Esto es, las referencias endofóricas rechazan lingüísticamente la reposición de sus correspondientes sustantivos. En (53), el artículo neutro *lo*, no puede hacer una referencia exactamente anafórica al contenido anterior

mesa sino transmitir, en cierto grado, valor endofórico, convirtiendo la estructura relativa en algo nominalizado y expresando “la acepción correlativa con el objeto material para la que no existe o no encuentra denominación léxica apropiada...” (Garrido, 1986, 61-62).

En suma, las construcciones “artículo y unidad no-sustantiva”, como sintagmas nominales tienen también la posibilidad de expresar valor anafórico.

4.1.2. Ausencia del artículo

La ausencia del artículo puede referirse al sustantivo sin actualizador o sin determinante¹⁴, que tiene como propiedades referenciales su interpretación inespecífica, su designación de clases de unidades y su combinación con los predicados que describen situaciones prototípicas o denotan caracteres genéricos de palabras escuetas.

Por lo general los sintagmas nominales sin determinante están regidos por los tres factores casuísticos:

- a) grado de abstracción y carácter fundamental de sí mismos; b) contexto sintáctico-semántico donde están; c) factores extralingüísticos como el pragmático y el fraseológico en la fijación¹⁵.

De acuerdo con Brenda Laca (1999, 894),

Para realizar las expresiones referenciales la ausencia de artículo es prácticamente de rigor con los nombres propios, reviste carácter excepcional con los discontinuos en

¹⁴ Brenda Laca (1999, 893) indica que hablar de presencia y ausencia de determinante equivale en buena medida a hablar de presencia y ausencia de artículo.

¹⁵ Véase Brenda Laca, 1999, 893.

singular y tiene una distribución más amplia con los nombres discontinuos en plural y con los nombres continuos¹⁶.

En lo que sigue vamos a describir sus usos cuando los SSNN nominales escuetos estén en las dos posiciones contrarias: temática y no temática.

4.1.2.1. Posición temática: valor genérico, deíctico o indefinido

Los grupos nominales sin determinante que están en posición temática pueden caer dentro del terreno de las fijaciones de frase sustantiva, expresiones de uso particular, etc., porque “los refranes son una fuente importante de sintagmas nominales sin artículo” (Brenda Laca, 1999, 924).

A. Fijaciones de frase sustantiva o frases hechas

Son parte de refranes, sentencias, proverbios o frases hechas que, generalmente exigidos en singular y siempre acompañados de modificadores, suelen expresar significado genérico, denotan prototipos sociales y nunca se manifiestan en sustantivos sueltos sino habitualmente en unidades fraseológicas. Por ejemplo:

(54) Casa con dos puertas, mala de guardar (Celdrán Gomariz, 2009, 80).

(55) Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.¹⁷

¹⁶ Según Brenda Laca, los nombres propios son designadores de individuos y constituyen por sí solos expresiones referenciales, por tanto permite la ausencia de artículo, pero “cuando va acompañado por un adjetivo o equivalente que lo especifican de modo que la referencia se limite a un aspecto, cualidad o momento del ser designado” (Lapesa, 1974, 122) como en *las Grecias, las Romas y las Francias*. (Rubén Darío, *Divagación*, *apud*. Lapesa, 1974, 122).

¹⁷ Véase la página web <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58319&Lng=0>

El (54) quiere decir que es difícil tener la atención repartida o dividida cuando se trata de custodiar o vigilar cosas de mucha importancia, y el (55) critica la poca diligencia de alguien, que ha de cargar con las consecuencias, principalmente para él. En los dos ejemplos las palabras sin determinante *casa* y *camarón* designan un concepto genérico y pueden entenderse como cualquier o toda entidad de la misma especie en el contexto. En el siguiente ejemplo (56) el sustantivo *agua*, delimitado por el participio pasivo *pasada*, sigue mostrando referencia genérica.

(56) Agua pasada no mueve molino.

Enseña este refrán que conviene prescindir de aquellas personas y cosas que por haber perdido vigencia y momento no nos servirán de ayuda (Celdrán Gomariz, 2009, 47.)

En otras ocasiones, las frases hechas, que están encabezadas por las palabras plurales escuetas (PPEE), también pueden denotar la generalidad, como muestran (57-59)¹⁸:

(57) Ojos que no ven, corazón que no siente.

Quiere decir que la ausencia contribuye a olvidar lo que se ama o a sentir menos las desgracias lejanas.

(58) Dineros dados, brazos quebrados.

Recomienda no pagar por adelantado un servicio, pues con frecuencia se descuida su ejecución, se retrasa la realización de lo acordado (Celdrán Gomariz, 2009,137).

(59) Obras son amores que no buenas razones (A. Machado, *Proverbios y cantares*, LXXX, *apud*. Lapesa, 1974, 124).

¹⁸ Las interpretaciones de los ejemplos (43-45) provienen de la página web <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

En sentido general, se refiere a los que hablan mucho pero luego nada hacen o no cumplen lo prometido.

Además de las fijaciones que predominan en la situación temática, también existen otros casos particulares, en los que el sustantivo sin determinante, puede denotar funciones como la generalidad, la anáfora deíctica, la inespecificación y entre otras.

B. Titulares

De acuerdo con la RAE (2010, 296), el nombre escueto, en singular o plural, y con o sin modificador, puede estar en el encabezamiento de los anuncios o en el lenguaje telegráfico de titulares de periódicos buscando la economía comunicativa:

(60) Avión secuestrado por terroristas (Lapesa, 1974, 126).

(61) Alcalde desobedece una sentencia (RAE, 2010, 296).

En (60) y (61) los sustantivos escuetos *avión* y *alcalde* son de único señalamiento en el contexto y excepcionalmente, en este contexto periodístico, coincide con el uso deíctico.

(62) Familiares de desaparecidos celebran la muerte del máximo represor de Pinochet (ABC-Actualidad, 09-08-2015)¹⁹.

En (62) la frase sustantiva *Familiares de desaparecidos* obviamente refleja carácter indefinido en el contexto.

C. Foco contrastivo

Según la RAE (2010, 296) de nuevo, los grupos nominales escuetos pueden constituir un foco contrastivo, como ilustran (63) y (64):

¹⁹ Véase la página web <http://www.abc.es/>.

(63) Agua le falta a este país (RAE, 2010, 296).

(64) Ignorancia es lo que son tus leyes (RAE, 2010, 296).

En (63-64) los sustantivos *Agua* e *Ignorancia*, como sujeto antepuesto, se destacan y expresan la generalidad.

D. Coordinaciones

RAE (2010, 296) indica que los grupos nominales escuetos, como sujeto, pueden estar coordinados y formar parte de una enumeración de conjuntos indefinidos:

(65) Fotógrafos y cámaras de la televisión llegaban con la obsesión puesta en los ojos y en los codos (M. Vázquez Montalbán, *El delantero centro fue asesinado al atardecer*, 213, *apud.* Brenda Laca, 1999, 908).

(66) Choferes y ladrones compartían la misma cabina (*ibid*, 296).

Como vemos en (65) y (66), tanto los sustantivos *fotógrafos* y *cámaras* como los *choferes* y *ladrones*, como estructura coordinada, constituyen una expresión indefinida. Pero, como acabamos de señalar, en estos casos los sustantivos escuetos temáticos son siempre unidades focalizadas.

E. Usos metalingüísticos

Lapesa (1974, 123) cree que en metalenguaje cualquier elemento lingüístico puede aparecer sustantivado y sin actualizador. Brenda Laca (1999, 895) indica que “toda expresión lingüística puede funcionar como nombre propio de sí mismo denotándose a sí mismo en tanto signo del lenguaje”. Los siguientes ejemplos pueden ilustrar el caso:

(67) Ayer es adverbio de tiempo (Lapesa, 1974, 123).

(68) Aconsejar no significa enviar (Lapesa, 1974, 123).

(69) “Caminando” tiene cuatro sílabas y es un gerundio (Bosque, 1999, 895).

Evidentemente, en (67-68) las palabras sustantivadas *Ayer* y *Aconsejar*, como sujeto, no expresan ninguno de los valores dichos porque no son sustantivos verdaderos sino que ejercen la misma función sintáctica que el sustantivo. En (69) hasta el gerundio, la forma no personal del verbo, también puede funcionar como sujeto.

F. Tema aislado

De acuerdo de nuevo con Lapesa (1974, 123), los términos que se definen en los diccionarios suelen ofrecerse sin actualizador como se ilustra en (70):

(70) Paladar: Parte interior y superior que separa las fosas nasales y la cavidad bucal en la boca²⁰.

4.1.2.2. Posición no-temática o posverbal: valor genérico o indefinido

Los grupos nominales sin determinante que están en posición no-temática ejercen distintas funciones sintácticas, pero, sea como sea, siempre expresan uno de estos dos valores: indefinido o genérico.

A. Con sentido indefinido

Para expresar el sentido indefinido los grupos nominales sin artículo suelen ser nombres discontinuos en plural, mediante los cuales se designan individuos indefinidos

²⁰ Véase la página web <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

o unidades concretas de la categoría a la que pertenecen, ajenos a la referencia genérica o la específica. Desde el punto de vista sintáctico, los sustantivos sin actualizador pueden realizar cualquier función sintáctica. Los ejemplos (71-75) ilustran los casos:

(71) En los próximos días se van a poner en práctica *medidas* para reforzar el orden público (El País, 25-VII-90, 5, *apud.* Brenda Laca, 1999, 907).

Según Brenda Laca, en (71) el sujeto *medidas* contrae con el verbo una estrecha conexión y toda la estructura expresa un hecho de forma global, por tanto la palabra escueta tiene función indefinida.

(72) Si el conductor del vehículo se lastimó, entonces el accidente cobró *víctimas* (Brenda Laca, 1996, 243).

El complemento directo es uno de los argumentos que parecen más compatibles con la ausencia del artículo. Como se ve en (72), los plurales escuetos *víctimas*, como complemento directo, indica unidades indefinidas, esto es, pueden ser una o varias víctimas.

Por otro lado, el SN sin actualizador puede incluso funcionar como complemento directo preposicional, sobre todo en la oración impersonal, como se muestra en (73):

(73) Porque si se ha asesinado a *boxadores*, a todo puerco le llega su San Martín. (M. Vázquez Montalbán, *El delantero centro fue asesinado al atardecer*, 213, *apud.* Brenda Laca, 1999, 910).

Aquí las palabras escuetas (PPEE) *boxadores*, introducidos por la preposición *a* y con la función de complemento directo, no expresan ninguna especialidad sino inespecificidad.

También es frecuente que los SSNN escuetos, sin determinante, aparezcan en estructuras coordinadas. Es el caso del complemento indirecto de (74):

(74) Yo explicaré el asunto a *niños, mozos, hombres y viejos* (Mújica Lainez, *Escarabajo*, apud. RAE, 2010, 297).

En casos como (75), la construcción verbal *tratarse de*, permite la ausencia del determinante en caso de que el SN escueto *niños* sirva de complemento de régimen verbal.

(75) Se trata de niños que iban a la escuela (RAE, 2010, 297).

B. Con sentido genérico

En posición no temática, la generalidad que expresan los SSNN sin actualizador o sin determinante muestra características o propiedades parti-genéricas. Asimismo, en comparación con los sintagmas nominales con determinante, los sin determinante representan un caso abstracto inherente y pertinente a la clase de objetos, y prefieren entornos genéricos en los que “se expresan hábitos, aptitudes, tendencias o disposiciones, y no eventos particulares” (Brenda Laca, 1999, 903), y en particular la PE puede transmitir una generalidad de menor abstracción, pero interpreta con más centralidad el contenido o destaca algún tipo o individuo indefinidos de la entidad sin aludir al conjunto ni definir la cuantificación.

De acuerdo con Brenda Laca,

la propiedad de no referirse a objetos individuales puede comprobarse también para ciertos sintagmas nominales que no hacen referencia a la totalidad de los objetos de la clase en cuestión, sino sólo a una parte de ellos. Siguiendo a Christophersen (1939,

33-35), hablaremos en estos casos de “lecturas parti-genérica [...] (Brenda Laca 1999, 902).

Para aclarar el caso se analiza paralelamente desde las tres esferas gramaticales: sustantivos con valor no-contable, sustantivos contables en singular y sustantivos contables en plural.

(B1). Con sentido genérico en sustantivos con valor no-contable

En la RAE (2011, 64) se dice,

Los nombres con valor no-contable, también denominados continuos y de materia, suelen referirse a sustancias o materias que pueden dividirse sin dejar de ser lo que son, en los que están incluidos los que designan sustancias (aire, sangre), hacen referencia a cualidades o propiedades (altura, inteligencia) y sensaciones o sentimientos (amor, entusiasmo), entre otras nociones.

a. Con alternancia en el uso del artículo determinado

En algunos casos, los sintagmas nominales cuyo sustantivo núcleo es continuo y denota un lugar admiten tanto la presencia como la ausencia del artículo y mantienen un sentido parecido en ambos casos, como se muestra en (76) y (77)²¹:

(76) Está en (la) conserjería.

(77) Lo dejé en (la) recepción.

²¹ (76) y (77) son de la página web http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm#p3

En (76), el sintagma nominal *(la) conserjería* puede permitir la ausencia del artículo *la* para designar una sección de alguna institución o de algún edificio oficial, bien identificada en un contexto comunicativo (*recepción* en un hotel, *conserjería* en un edificio oficial ...), como indica Brenda Laca (1999, 923),

el artículo puede faltar en expresiones de lugar cuando el sustantivo en cuestión está destinado a designar un lugar único dentro del contexto comunicativo o denotar una institución o sus secciones.

Pero este grupo nominal también acepta la presencia del artículo definido *la*, que señalará entonces deícticamente un contexto conocido, lo que se conoce con el nombre de *deixis anafórica*²².

Por la misma razón, en (77) el sintagma nominal *(la) recepción*, al igual que el SN *(la) conserjería* de (76), también admite la alternancia del artículo definido *la*.

b. Sin alternancia con el uso del artículo

Los sustantivos no-contables, en su mayoría, rechazan absolutamente la alternancia con el uso del artículo para expresar generalidad:

(b1) Los sustantivos continuos representan realidades no numerales y suelen ser núcleo del complemento directo (RAE, 2010, 297):

(78) Sentía un pinchazo en el costado cada vez que aspiraba *aire*. (Azúa, Diario, *apud.* RAE, 2010, 297)

(79) Bebe *agua*.²³

²² Véase asimismo § 4.1.3 supra.

²³ Véase la página web

En (78-79) las dos palabras escuetas *aire* y *agua* indican el tipo de materia y expresan valor parti-genérico.

(b2) las palabras no contables funcionan como sujeto posverbal cuando su verbo es inacusativo (RAE, 2011, 96):

(80) Falta café.

(B2). Con sentido genérico en sustantivos contables en singular

Los sustantivos contables en singular focalizados en el sintagma nominal sin actualizador estarán muy restringidos en cuanto al uso del artículo cuando expresen generalidad. (81-89) ilustran las siguientes subdivisiones:

a. Nombres de profesiones o cualidades:

(81) Su padre es *ingeniero*.

(82) Se necesita *camarero*.²⁴

*b. En la posición de atributo, como complemento predicativo o en aposición adscriptiva*²⁵:

(83) La nombraron *embajadora*.

(84) La declararon *zona catastrófica*.

En (83-84) los nombres escuetos *embajadora* y *zona catastrófica*, como complemento predicativo, indican la identidad o cualidad en tales casos.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm#p33t

²⁴Véase la página web

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p33t

²⁵ Véase la página web

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm#p33t

(85) Madrid, (la) *capital de España*.

En (85) el SN sin determinante, como elemento apositivo, explica o describe su antecedente, pero la presencia de artículo que forma con el grupo escueto indica la identidad de la parte temática.

c. De acuerdo con Brenda Laca (1999, 919),

El uso de sustantivos discontinuos concretos en singular sin artículo es, en términos generales, excepcional. Sin embargo, tal uso se da con gran frecuencia con los complementos directos de *tener*, y, tratándose de prendas de vestir y objetos asimilables, de *gustar*, *llevar*, *usar* y *vestir* [...] La falta de artículo se extiende a los complementos directos de verbos de adquisición u obtención (comprar, conseguir, etc.), o de verbos semánticamente emparentados a estos como poner(se) (cuando es causativo o incoativo de vestir, llevar e incluso tener), buscar (en el sentido de tratar de obtener) o dar.

Veamos los siguientes ejemplos (Brenda Laca, 1999, 919):

(86) María tiene *coche / casa en la playa*.

(87) El día de su desaparición llevaba *traje oscuro, camisa blanca y zapatillas*.

(88) Van a ponerle *ascensor* al edificio.

En (86) debido a la característica estereotípica, el nombre escueto *coche /casa*, como complemento directo del verbo *tener*, indica algún hábito social. En (87) Influidos por las expectativas culturales, los tres grupos escuetos coordinados identifican el objeto en cuestión, describiendo las prendas llevadas del desaparecido. En (88) por la falta del

artículo la relación *parte-todo* entre el complemento directo *ascensor* y el indirecto *el edificio* indica la condición en la que ha quedado éste.

d. En la posición de complemento locativo:

(89) Asistieron a *clase de matemáticas* (RAE, 2011, 96).

En (89) el grupo escueto *clase de matemáticos* corresponde a la naturaleza estereotipada de la cierta actividad (aquí es de didáctica), por tanto puede estar sin artículo. Otros casos son *ir a misa* o *volver a casa*, , *etc.* Estas palabras tienen el mismo comportamiento con el verbo *estar* y la preposición (*estar en casa/clase/misa ...*) si bien son casos en gran medida fijados y no generalizables.

(B3). Con sentido genérico en sustantivos contables en plural

De acuerdo con Brenda Laca (1999, 896),

Tanto los nombres continuos como el plural de los nombres discontinuos pueden denotar la extensión de los predicados correspondientes. Así el plural de un nombre discontinuo como *gatos* puede denotar la clase de individuos que verifican la propiedad de ser gatos [...].

(90a) Griselda se interesaba *en asuntos* que no estaban al alcance de cualquiera (A. Bioy Casares, *La aventura de un fotógrafo en la Plata*, apud. Brenda Laca, 1999, 904).

(90b) Las mañanas y las tardes son muy heladas. Hay que usar *ponchos largos, de lana, y sombreros* (L. Sepúlvera, *Un viejo que leía novelas de amor*, 45, *apud*. Brenda Laca, 1999, 904).

(90a) implica un contexto genérico: el sintagma nominal escueto *asuntos* indica un tipo de cosa que le interesa al sujeto Griselda y éste difiere de otro tipo, no refiriéndose a algo específico ni concreto; en (90b) las expresiones nominales *ponchos largos y sombreros* presentan hábitos locales que tiene la gente y muestran un carácter regional propio de ese lugar como indica Brenda Laca (1999, 903), “algunos sustantivos contables en plural pueden expresar hábitos, aptitud, disposiciones, y no eventos particulares en el contexto genérico”.

Podemos resumir lo anterior diciendo que los nombres discontinuos en plural pueden expresar un sentido indefinido y designar individuos indefinidos o unidades concretas de la categoría a la que pertenecen; en este caso podemos decir que los sustantivos discontinuos en plural tienen una dualidad de valores: no sólo muestran la inespecificidad, sino que también expresan la generalidad.

C. Ciertos casos con preposición

Los sustantivos que funcionan de núcleo de los complementos nominales pueden estar introducidos por preposición para constituir sintagmas preposicionales que expresan sentido específico o genérico a través de la presencia o ausencia del artículo en el sintagma nominal. Sin embargo, sólo parte de las frases preposicionales aceptan la estructura alternativa con la presencia del artículo. Otras la prohíben y sólo designan valor genérico.

(C1). *Con alternancia con el uso del artículo*

Este caso tiene dos subdivisiones:

a. La frase preposicional no sufre cambio en el sentido al hacer alternancia con el uso del artículo. Por ejemplo:

(91) De(l) lunes a(l) viernes trabajo sin descanso.

b. El significado de los constituyentes nominales varía según la construcción preposicional combinada con un nominal escueto o con un sintagma nominal definido, como muestra el contraste entre:

◆ El sentido genérico frente al específico:

(92a) Va en *tren*.²⁶

(92b) Va en *el tren*.

Como explica el plan curricular del Centro Virtual Cervantes, en (92a) el sustantivo escueto *tren* significa medio de transporte mientras que en (92b) el SN determinado *el tren* destaca la localización.

(93a) El ayuntamiento le nombró a José jefe *de policía*.

(93b) El ayuntamiento le nombró a José jefe *de la policía de Mallorca*.

Está claro que en la frase sustantiva *jefe de policía*, el complemento preposicional *policía*, como modificador, denota profesión, y en la frase sustantiva *jefe de la policía de Mallorca*, el sintagma nominal definido *la policía* indica la localización a que pertenece el objeto en cuestión.

²⁶ Véase la página web
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm#p33t

♦ El sentido genérico A frente al genético B:

(94a) Me encanta el color *del* trigo, suave y tranquilo (Brenda Laca, 1999, 913).

(94b) El arquitecto le encanta a Marta, en particular el color *de trigo de su piel* (*ibid*, 913).

En (94a) con la presencia del artículo *el*, el SN definido *el trigo*, como núcleo, designa una propiedad y expresa “valor toto-genérico”, mientras que en (94b) con la ausencia del artículo, el sustantivo escueto *trigo*, introducido por la preposición *de*,

pierde su carácter de argumento del núcleo, por tanto no identifica mediante la saturación de la posición de argumento, sino que subclasifica o tipifica mediante un rasgo caracterizador (*ibid*, 913),

y esto se interpreta como “valor parti-genérico”.

(C2). *Sin alternancia con el uso del artículo*

Este uso exige que la preposición solo tenga la opción del sustantivo sin artículo, para formar una frase preposicional independiente, o una incluida en un complemento compuesto sintagmático o un complemento de régimen verbal. Esta posibilidad puede mostrarse en las siguientes subdivisiones:

a. Se da a menudo cuando las palabras escuetas van precedidas de las preposiciones *con*, *a* o *por* para indicar procedimiento, instrumento, modo, o expresar longitud o distancias, etc.:

(95) cortar el pelo *a navaja*, escribir *a mano*, dibujar *con plumín*, llamar a Juan *por teléfono*, etc.

(96) Hay un estanco *a* doscientos metros de aquí (Luque, 1974, 29).

b. Se da con palabras cuyo modificador con *de* exige una frase nominal con nombre escueto

(b1) N + (*de* + N)

Este es un esquema con un grado alto de lexicalización. Se da cuando el N nuclear está constituido por palabras como *capacidad*, *necesidad*, *posibilidad*, *oportunidad* y alguna otra. Por ejemplo:

(97) Capacidad de *síntesis* / *de análisis* / *de producción* / *de comprensión* / *estudio*, etc.

(*Capacidad de la *síntesis* / *del *análisis* / *de la *producción* / *de la *comprensión* /* del *estudio*, etc.)

En (97) cada una de las frases sustantivas que toman como núcleo la palabra *capacidad* muestra una lexicalización tan acusada que no permite insertar ningún elemento sintáctico en el interior, como si funcionara como una unidad léxica aislada. Si se quiere aludir a algo conocido, se determina el sintagma entero como *la/esta/una capacidad de producción / comprensión / estudio...*

(b2) Nombres escuetos que van precedidos de la preposición *de* y que designan propiedad, utilidad, etc.

(98) mesa *de despacho*, campo *de fútbol*, etc. (RAE, 2011, 96).

En el caso (98), los nombres escuetos *despacho* y *fútbol*, como modificador, aportan rasgos caracterizadores y permiten determinar la utilidad de los objetos en cuestión.

(b3) De acuerdo con Brenda Laca (1999, 914), cuando las palabras nucleares que encabezan sintagmas nominales expresan cantidad, colectividad o funcionan de sustantivo acotador, se exige la ausencia de artículo. Por ejemplo:

(99) *millares* de personas, *un rebaño* de corderos, *un vaso* de vino, etc. (*ibid*, 914).

En (99) los sustantivos *millares*, *rebaño* y *vaso*, como cuantificador, modificados por el otro sustantivo, sólo aceptan la estructura *de* + *sustantivo sin artículo*.

c. Se da en grupos nominales que funcionan de complemento de régimen verbal:

De acuerdo con Brenda Laca (1999, 911-912), en términos generales los grupos escuetos, como complemento de régimen verbal, suelen exigir la introducción de la preposición *de* y la combinación con los verbos que expresan la posesión o la existencia localizada, como se muestra en (100-101):

(100) Ese país carece *de* petróleo (Brenda Laca, 1999, 911).

(101) *Las* calles bullían *de* gente (*ibid*, 911).

En (100) el verbo *carecer* forma régimen verbal con la preposición *de* y sus complementos tratan de materias. En (101) el verbo *bullir* describe o muestra el estado existente del objeto en cuestión, y su complemento de régimen suele denotar el contenido.

Otras veces verbos como *abastecer*, *adonar*, *cubrir*, *privar*, *rodear*, etc. también pueden llevar un complemento de régimen, mayoritariamente introducidos por la

preposición *de*, pero en algunos casos la cuantificación de la materia transferida exige la sustitución por la preposición *con*. (102-103) ilustran el caso (Brenda Laca, 1999, 912):

(102) Cargaron el camión *de* muebles viejos.

(103a) Llenaron *de* vino el tonel.

(103b) Llenaron la botella *con* medio litro de vino y medio de agua.

En (102) el verbo *cargar* aprovecha la preposición *de* para introducir su complemento de régimen verbal; el verbo *llenar* está en el mismo caso y suele exigir la preposición *de*, como muestra (103a), mientras que en (103b), el mismo verbo *llenar*, cuyo complemento de régimen es un sintagma nominal cuantificador, puede recurrir a la preposición *con*.

Además, los complementos de régimen verbal, que tienen una relación abstracta de pertenencia con el verbo o sufren cierto dominio del mismo verbo, exigen la preposición *de*, como ilustran los ejemplos (104-105) (Brenda Laca, 1999, 912):

(104) José se encogió *de* *hombros*.

(105) Lo/le ascendieron *de* *categoría*.

Como explica Brenda Laca, en (104) el SN escueto *hombros*, como órgano humano, está controlado por el sujeto *José* y el verbo pronominal *encogerse* exige la preposición *de* para formar una frase verbal. En (105) el clítico *lo/le* designa la posesión o la pertenencia para el complemento de régimen verbal *categoría* y a la vez éste especifica el aspecto o la parte denotada por el verbo *ascender*.

d. En expresiones de lugar

De acuerdo con Brenda Laca (1999, 922), sólo unos pocos elementos léxicos determinados tales como *casa*, *cubierta*, *prisión* y *presidio*, se usan sin artículo,

especialmente como complemento preposicional para expresar la situación. (106-108) ilustran el caso²⁷ (*ibid.*, 922):

(106) Por la noche, no regresaba a *casa* de sus padres.

(107) Cuando Serafín apareció sobre *cubierta*, la tempestad bramaba más que nunca.

(108) ¡Vale más ir a *presidio* que llevar esta vida!

En (106) el sustantivo escueto *casa* no sólo indica el lugar concreto sino que destaca el suceso o la acción hecha por el objeto en cuestión. En (107) debido al uso particular, la palabra *cubierta* aparece sin artículo, y define el entorno donde se encontraba el sujeto en cuestión. En (108) la frase verbal *ir a presidio* no hace referencia a la cárcel donde está encerrado el preso, sino a la sentencia judicial que hizo el juez sobre el delincuente.

D. Con el verbo impersonal haber

Desde el punto de vista del aspecto léxico y modo de acción, entre los verbos españoles existe un tipo presentativo, que denota el estado o la existencia de una acción, como *haber*, *existir*, *ocurrir* (con el mismo significado que el de *suced*er), *tener* y otros verbos por el estilo. Entre ellos se destaca en particular el verbo impersonal *haber*, que por lo general suele tener como complemento directo sintagmas nominales indefinidos o escuetos e imponer a su complemento limitaciones relativas a su naturaleza indefinida²⁸, como muestra (109):

²⁷ Véase asimismo § 4.1.2.2 supra.

²⁸ La RAE (2010, 288) indica que el complemento directo de *haber* puede estar encabezado por un determinado indefinido o ser definido en ciertos contextos como por ejemplo: a. Había una carta en el buzón. b. Hay el peligro de que Isabel note el cambio (Chacel, Barrio). c. Hay los que comen peces crudos y solo beben agua de mar, y hay los que aullan como perros en vez de articular palabras (Reyes,

(109) Había veinte *personas* en la reunión (Moliner, 1998, 1446).

Este caso puede atribuirse al hecho de que las construcciones existenciales con *haber* suelen aparecer en el contexto en que se exhiben restricciones de definitud²⁹, y se caracterizan por la función presentativa: “sirven para introducir referentes de discurso nuevos, o entidades no mencionadas previamente” (Cf. Leonetti, 1999, 814-815).

En lo que sigue se muestran las formas gramaticales de sustantivos que puedan funcionar como complemento directo del verbo *haber*.

(D1). *Sustantivos con valor no-contable como complemento directo*

(110) No hay *dinero* en la caja (Moliner, 2008, 858).

(111) Es cierto que no hay arte *sin emoción*, y que no hay precisión *sin artesanía*.³⁰

En (110) la palabra escueta *dinero* suele usarse como sustantivo continuo y aquí tiene valor genérico.

En (111) el SN escueto *arte*, como conjunto artístico de todas las actividades humanas, que se manifiestan mediante los recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, expresa la generalidad en el contexto, y la palabra escueta *precisión*, como sustantivo abstracto, define un concepto genérico como indica el vocablo *arte*.

última). Véase la GRAE (*id.*) para conocer las descripciones detalladas sobre estos tres ejemplos. En realidad, en todos estos ejemplos el sustantivo lleva un modificador que permite identificarlo distintivamente, de ahí el determinante antepuesto. En el caso de (c) se trata ya de una estructura relativa nominalizada.

²⁹ Según Leonetti (1999, 814), las restricciones de definitud se refieren a las condiciones que afectan a todos los determinantes definidos, frente a los indefinidos.

³⁰ Véase la página web

<https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/treningscenter/tekster/ejemplo2.pdf>

(D2). *Sustantivos con valor contable como complemento directo del verbo existencial haber*

(112) Hay *aspectos* de mi personalidad que se me escapan (RAE, 2010, 287).

(113) ¿Hay *entradas* para la próxima sesión? (RAE, 2010, 288).

(114) Ayer hubo *junta*. Mañana habrá *función* (RAE, 2006, 755).

(115) Había por aquella época tanta *actividad* en el pueblo y tantos *trajines* en la casa, que el cuidado de los niños quedó relegado a un nivel secundario (García Márquez, 2006, 53).

En (112) y (113) los sustantivos discontinuos *aspectos* y *entradas*, en plural, ponen de relieve la ausencia de especificidad, en tanto que en (114) y (115), los sustantivos discontinuos *junta*, *función* y *actividad*, en singular, designan la generalidad.

En resumen, las construcciones existenciales con *haber* toman normalmente como argumentos SSNN indefinidos, que aceptan la presencia de determinante (*tanto*), como muestra (115) y la forma escueta, como ilustran los demás ejemplos. Para expresar valor genérico, el complemento directo de *haber* suele aceptar la forma singular tanto de sustantivo contable como de sustantivo no contable, y a la inversa, para mostrar propiedades inespecíficas del objeto en cuestión, siempre recurre a la forma plural de sustantivo contable.

Conclusiones

Debido a la ausencia del artículo en la gramática del chino, los usos de este tipo de palabra constituyen una de las dificultades más importantes que tiene el estudiantado chino en el aprendizaje del español, frente a otras dificultades analíticas como el uso

adecuado de otros determinantes, las preposiciones, valor de algunas conjunciones o dominio de los clíticos, etc.

De acuerdo con la RAE (2010, 263),

El artículo es una clase de palabras de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte, así como informar de su referencia.

Esta definición nos muestra que el artículo, siendo elemento sintáctico del SN, cumple función determinante y produce sentido referencial apropiado al contexto, y por tanto sus usos están en gran medida restringidos tanto por la misma estructura nominal como por el entorno contextual. Las fijaciones de sustantivos o de las preposiciones pueden determinar la presencia / ausencia del artículo, y el contexto del discurso suele implicar valores posibles que expresen los SSNN asociados al artículo.

En fin, todos estos factores ocasionan dificultades en uso en los diferentes casos.

Este capítulo, se desarrolla desde tres dimensiones latitudinales (posición temática, no temática e indiferente) y dos aspectos longitudinales (uso obligado y ausencia del artículo), concentrándose en la introducción a los usos fundamentales, y especialmente poniendo en relieve los usos más usuales del artículo como valor genérico, anafórico y deíctico, que confunden a los estudiantes chinos. Esto está regido por la necesidad didáctica: la descripción está enfocada específicamente a los fenómenos gramaticales objeto de error del artículo y a una más fácil comprensión de estos fenómenos por parte de los estudiantes chinos.

Finalizaremos este apartado con el siguiente cuadro:

ESQUEMA GENERAL DE LOS USOS DEL ARTÍCULO

	4.1.1.1. POSICIÓN TEMÁTICA	4.1.1.2. POSICIÓN NO TEMÁTICA (POSVERBAL)				4.1.1.3. POSICIÓN INDIFERENTE
4.1.1. Uso OBLIGADO	A. Valor genérico B. Valor anafórico	A. Valores anafóricos B. Valor genérico (sobre todo en singular) C. Valor indeterminado				A. Usos deícticos B. Usos anafóricos
4.1.2. AUSENCIA POSIBLE	4.1.2.1. Valor genérico, anafórico o indefinido A. Frases hechas B. Titulares C. Foco contrastivo D. Coordinaciones E. Usos meta- lingüísticos F. Tema aislado	4.1.2.2. Valor genérico o indefinido				(A1).
		A. <i>Con sentido indefinido en sustant. contables en plural</i>	B. <i>Con sentido genérico</i>	C. <i>Tras preposición (ciertos casos)</i>	D. <i>Con el verbo impersonal haber</i>	<i>Usos deícticos espaciales y temporales</i> (A2).
		(B1). <i>En sustantivos con valor no-contable</i>	(B2) y (B3) <i>En sust. contables en sing. y plural</i>	(C1). <i>Con alternancia con el uso del artículo</i>	(C2). <i>Sin Alternancia con el uso del artículo</i>	<i>Como complemento directo:</i> (D1). <i>sustantivos con valor no-contable</i> (D2). <i>Sustantivos con valor contable</i> <i>Deixis anafórica (B1) y (B2):</i> <i>En el caso del artículo y unidad no-sustantiva</i>

4.2. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DE ERRORES DEL ARTÍCULO

Los errores del artículo se cuentan entre los más frecuentemente cometidos por el estudiantado chino en el aprendizaje del español, lo cual se debe directamente a la ausencia de artículo en la gramática del chino. La lengua china pertenece a la familia sino-tibetana y tiene menor complejidad gramatical que el español, que es de la familia indoeuropea y se caracteriza por la naturaleza gramatical analítico-flexiva. Por tanto el artículo, como determinante del sintagma nominal, constituye una forma gramatical complicada debido a la flexibilidad de sus valores condicionados por factores muy variables, tanto comunicativos como relativos a fijaciones normativas³¹.

Por consiguiente, los estudiantes chinos suelen tener muchas dificultades en los usos del artículo cuando escriben en español, pues los usos del artículo constituyen para ellos un verdadero problema: en qué caso se usa, qué artículo le conviene al contexto y qué número gramatical puede expresar la idea que se pretende con mayor precisión. Por todo ello, resulta imprescindible una diagnosis precisa de estos errores en su aprendizaje del español.

De acuerdo con los criterios principales en la clasificación de errores que menciona Sonsoles Fernández (1997, 29), los errores del artículo pueden clasificarse en tres subtipos:

- ◆ Omisión del artículo: consiste en el uso del artículo en contextos en los que es necesario.
- ◆ Adición del artículo: es caso alusivo a la aplicación del artículo a contextos donde no debe usarse.
- ◆ Falsa elección del artículo: hace referencia al uso del artículo cuando el determinante requerido es otro distinto.

³¹ Cuando hablamos de 'fijaciones normativas' hacemos referencia a las elecciones lingüísticas socialmente fijadas en los usos de la comunidad de entre las posibilidades que le ofrece el sistema. Esto es, se trata del sentido de 'norma' de Coseriu (1952).

4.2.1. Errores de omisión del artículo (Presencia necesaria)

Como vimos en el apartado 4.1.2, en general, el artículo puede omitirse en español en los dos casos: (a). En posición temática. Cuando los sintagmas nominales asociados constituyen fijaciones de frase sustantiva o, en caso de expresiones no fijadas, cuando constituyen anuncios o titulares de periódicos, contextos que favorecen un lenguaje de corte telegráfico. En el caso de las fijaciones culturales el valor suele ser genérico. En el de los titulares de periódicos, específico o anafórico. (b). En posición no temática. Cuando el sustantivo asociado está en forma singular expresa una idea genérica, no específica ni anafórica, mientras que si está en plural, puede expresar tanto un valor inespecífico como genérico.

Los errores detectados en este sentido son omisiones del artículo en sustantivos sin el valor genérico o inespecífico que lo justificaría, y en posiciones inadecuadas, como se muestran en los siguientes casos:

4.2.1.1. Desviación del uso anafórico del artículo

A. Desviación de la deixis anafórica del artículo

(1)[50] *Cuando llegue [sic] a la estación de la ciudad, **toma línea 301**.

(Cuando llegues a la estación de la ciudad, **toma la línea 301**.)

(2)[518] * Puedes usar **secador** para secar el pelo después de ducharte.

(Puedes usar **el secador** para secarte el pelo después de ducharte.)

Debido a la ausencia de artículo en la gramática del chino, los alumnos chinos suelen olvidar usarlo en la frase nominal. En (1)[50] el complemento directo “línea 301” es un concepto concreto y específico, y más estrictamente, alude a un conocimiento socialmente generalizado en el conjunto de ciudadanos de cierta comunidad.

Lo mismo ocurre en (2)[518]. El secador es un tipo de aparato electrodoméstico habitual en casa, particularmente para las mujeres, por lo tanto se ve como un objeto determinado y consabido en el contexto del hablante.

En resumen, tanto en (1)[50] como en (2)[518] el artículo definido expresa deixis anafórica y la presencia es obligatoria. Este es igual que el ejemplo (44) del apartado 4.1.1.3., repetido ahora:

(3)[44] ¿Me pasas *el* mando a distancia? (Leonetti, 1999, 797)

(1)[50], (2)[518] y (3)[44] son casos similares, pero diferenciados por el contexto comunicativo. En los tres casos el artículo hace referencia a unidades definidas e identificadas por su relación necesaria con el contexto en el que se emite la expresión. En (1)[50] hablamos de líneas de tren (o autobús) inherentes a la estación de la que parten, y en (2)[518] se trata de algo necesario en casa, en tanto que en (3)[44] se trata de un contexto doméstico en el que la presencia de un televisor implica la de un mando a distancia, *el* mando a distancia del que los interlocutores tienen conciencia. En los tres casos el artículo definido designa una unidad anafórica 'contextualmente'.

B. Desviación de la anáfora asociativa del artículo

(4)[61] *No vas a gastar mucho en casa. Sólo necesitas **pagar gas** para que no lo pierdas de repente.

(No vas a gastar mucho en casa. Sólo necesitas **pagar el gas** para que no lo pierdas de repente)

En (4)[61] está claro que el “gas” hace referencia a una “casa” específica, y establece un vínculo anafórico asociativo con su antecedente “casa”. Lo mismo ocurre en el ejemplo (16) del apartado 4.1.1.2:

(5)[16] Había una carta perfumada en el buzón. El remite se leía con claridad: Florence Clement. Pauline rasgó **el** sobre, y leyó **las** líneas que llenaban **la** tarjeta (RAE, 2010, 269).

Como se explicó anteriormente, las expresiones *el remite*, *el sobre*, *las líneas* y *la tarjeta* están implicadas en el concepto expresado por *una carta*, por tanto todas las expresiones introducidas establecen un vínculo con su antecedente (*una carta*). Son, casos de anáfora asociativa que, como vimos, exigen el uso del artículo definido.

C. Desviación de la anáfora directa del artículo

(6)[477] *Podrás estar en mi casa **como tuya**.

(Podrás estar en mi casa **como en la tuya**.)

De acuerdo con RAE (2011, 112),

“los posesivos tónicos son adjetivos: admiten el artículo (*los nosotros*) y permiten la ausencia del sustantivo cuando va precedidos de un determinante como en *la boda tuya* y *la suya*”,

según lo cual en (6)[477] es necesaria la presencia del artículo *la*, que es anafóricamente coincidente con el antecedente *casa*.

4.2.1.2. Poca conciencia sobre las fijaciones formadas en los sintagmas nominales determinados

La aparición necesaria de artículo también está sujeta a fijaciones o expresiones fijas, que, determinadas por los hábitos de la lengua, tienen carácter invariable. Por otro lado, muestra diversidad debido a sus minuciosas subdivisiones tanto semánticas como gramaticales. Por lo tanto, para los estudiantes chinos que sólo estudian español uno o dos años es difícil distinguir estas fijaciones.

A. Presencia necesaria del artículo por fijaciones semánticas.

(A1). En las expresiones que designan horario

(8)[439] *No hagas mucho ruido **después de doce**.

(No hagas mucho ruido **después de las doce**.)

Como vemos en (8)[439], cuando el sintagma nominal trate de un horario concreto, el artículo determinado femenino tiene que anteponerse al número cardinal, y este tipo de SN suele servir de término preposicional de *a*, como en *a la una o a las diez*.

(A2). En las expresiones que tratan de la interpretación del algún instrumento musical

(9)[64] *Quizá necesites muchas monedas para dar a los que **toquen guitarras**.

(Quizá necesites muchas monedas para dar a los que **toquen la guitarra**.)

Por lo general, cuando se menciona la interpretación de algún instrumento musical el sustantivo que denomina el instrumento está siempre en singular y determinado por el artículo definido. Por lo tanto, en (9)[64] la omisión del artículo es inadecuada.

(A3). En las expresiones que indican un punto cardinal

(10)[191]* Mi casa está en la provincia Jiangsu que **está en sur de China**.

(Mi casa está en la provincia Jiangsu que **está en el sur de China**.)

De acuerdo con la RAE (2010, 269), el determinante puede identificar la situación espacial en que se emite el enunciado aunque se emplee para una primera mención de su referencia. En (10)[191] la palabra *sur*, se refiere a la situación geográfica de la china meridional, y concretamente, al punto cardinal en el que se

encuentra, y la expresión de los puntos cardinales exige la presencia del artículo definido. Este ejemplo (10)[191] coincide con el ejemplo (42) en el apartado 4.1.1.3:

(11)[42] En el siguiente semáforo, giró a *la derecha* y se dirigió hacia el poblado de Ahmadi, la capital kuwaití del petróleo[...] (CREA[25-03-2015]),

donde el determinante *la* es imprescindible porque la expresión de la localización o la dirección, en este caso, *la derecha*, está regida por un uso fijado similar al de los puntos cardinales, y, por tanto, se opone a la expresión contraria *a la izquierda*.

Como es normal en otros muchos casos, la omisión del artículo en designaciones locativas de puntos cardinales u otras localizaciones es posible cuando se hacen referencias genéricas, y no específicas. Es el caso de *de norte a sur*, *de izquierda a derecha*, etc., pero también aquí se trata de fijaciones, por cuanto esta omisión se da solamente en el contexto de estas construcciones preposicionales correlativas.

B. Presencia necesaria del artículo en fijaciones de carácter gramatical

Se trata de las fijaciones nominales que rechazan la omisión del artículo, en razón del régimen establecido por ciertas palabras.

(B1). Presencia exigida por la combinación con el determinante todo que expresa la totalidad

(12)[462] *Puedes usar **todos aparatos** electrodomésticos.

(Puedes usar **todos los aparatos** electrodomésticos.)

Como vemos en (12)[462], el determinante indefinido *todo* va seguido del artículo definido en plural para componer un sintagma nominal que denote la totalidad,

y también se permite su combinación con el artículo en singular, como *en toda una tarde, todo el día*, etc., denotando la totalidad también.³²

(B2). *Presencia exigida por la combinación con el numeral ordinal*

(13)[584] ***En tercer curso** las asignaturas del español son difíciles.

(**En el tercer curso** las asignaturas del español son difíciles.)

De acuerdo con RAE, los numerales ordinales “suelen aparecer en grupos nominales definidos”, salvo en algunas expresiones fijadas como *estudiantes de tercer curso*, por tanto en (13)[584] la omisión del artículo *el* es errónea, pero “no rechazan los indefinidos como en *Hubo un tercer intento*” (2011, 123).

(B3). *Presencia de determinante exigida por la construcción nominal artículo indefinido + sustantivo concreto + adjetivo calificativo*

Además de la omisión inadecuada del artículo definido, también nos encontramos con errores por omisión del determinante indefinido, como muestra (14)[315] y (15)[578]:

(14)[315] * Mi universidad tiene **historia orgullosa**.

(Mi universidad tiene **una historia orgullosa**.)

(15)[578]*Prefiero trabajar **en empresa extranjera** cuando acabe la carrera.

(Prefiero trabajar **en una empresa extranjera** cuando acabe la carrera.)

Como se ve en (14)[315] debido a la modificación del adjetivo calificativo *orgullosa*, el sustantivo *historia* está limitado y dotado de un sentido más concreto (frente a la posibilidad de *Mi universidad tiene historia*), y obviamente no coincide con el “valor parti-genérico”, que suele ser expresado por el sintagma nominal

³² Todo también puede usarse con el sintagma nominal escueto como en *todo libro*, equivaliendo al significado de *cada o cualquiera*, pero por lo general no se admite su forma en plural como en **todos libros*, salvo en la frase preposicional *en todas (las) partes*.

escueto, por lo tanto la presencia del indefinido *una* para destacar características descriptivas propias del referente contextual *historia* es obligatoria.

En el caso de (15)[578], el uso del indefinido viene impuesto por el carácter que este determinante general tiene como designación de un individuo dentro de una generalidad. Es el caso de *Una ballena es un mamífero*. El estudiante debería haber dicho *una empresa extranjera* porque su deseo es trabajar en 'alguna' empresa que tenga como propiedad la de 'ser extranjera', y el sintagma nominal apropiado para este contexto no coincide con los casos restringidos en los que debe usarse el parti-genérico (véase § 4.1.2.2), como en el complemento locativo (*estudio en casa*) o en el complemento directo (*llevaba falda blanca*), etc.

En general, cuando el sustantivo tiene como modificador un adjetivo calificativo o cualitativo, tradicionalmente suele ir precedido del artículo indefinido en singular como ilustra (36) del apartado 4.1.1.2³³:

(16)[36] Fue *una* decisión lamentable (RAE, 2010, 286).

4.2.1.3. Uso inadecuado de la PE para expresar “valor toto-genérico”

A. Usos erróneos de sintagmas nominales sin determinante con valor genérico en posición no temática

(A1). Uso inadecuado del sintagma nominal sin determinante como sujeto posverbal

(17)[291]***Me gusta literatura** y la enseñanza.

(Me gusta la literatura y la enseñanza.)

De acuerdo con el apartado 4.1.2.2, en posición no temática cuando los sintagmas nominales sin determinante expresan valor genérico, los sustantivos nucleares pueden ser no contables, o contables en singular o en plural. Si los

³³ Para conocer lo relativo al uso del indefinido en estos casos véase el mencionado apartado 4.1.1.2.

sustantivos no contables en singular sirven de sujeto posverbal, el verbo predicativo suele ser inacusativo³⁴, como indica (80) en el apartado 4.1.2.2:

(18)[80] Falta café. (RAE, 2011, 96)

En (17)[291] el verbo *gustar* es inacusativo, pero, como verbo estativo, “expresa una actitud afectiva del sujeto” (Brenda Laca, 1996, 263) y suele usarse como verbo predicativo de tiempos verbales imperfectivos, por tanto siempre tiene como sujeto un sintagma nominal determinado para designar el valor genérico, como muestra (19):

(19) Les encanta el arte contemporáneo.

(A2). *Uso inadecuado del sintagma nominal sin determinante como complemento locativo*

(20)[293]* Te lo/sic/escrivo para solicitar una beca para estudiar español **en extranjero**.

(Te escribo para solicitar una beca para estudiar español en **el extranjero**.)

A veces cuando sustantivos contables como *clase*, *misa* o *casa* están en posición de complemento locativo, exigen la ausencia del artículo por fijación estereotipada, como muestra (89) en el apartado 4.1.2.2:

(21)[89] Asistieron a *clase* de matemáticas. (RAE, 2011, 96)

Pero está claro que en (20)[293] la palabra *extranjero*, como sustantivo, no tiene la misma propiedad estereotipada que las palabras *clase*, *casa*, *misa* entre otras y puede ser determinado por el artículo definido, expresando la denotación “toda nación

³⁴ Se suele utilizar el término 'inacusativo' para el tipo de verbo intransitivo que designa cambios de estado en el sujeto sin que cumpla la acción semántica de agente. Al no ser el causante de este cambio, no puede convertirse en un verbo causativo que provoque un cambio de estado en otro elemento que funcionaría como complemento directo. Con ejemplos: Verbo inacusativo (a veces también llamado ergativo): *aparecer* (Juan apareció de repente /*Juan apareció a Pedro). Verbo intransitivo (convertible en causativo): *entrenar* (Juan (se) entrenó / Juan entrenó a los niños). Véase, por ejemplo, Bosque-Gutiérrez Rexach (2009, 392-393).

que no es la propia. *El extranjero.*” (RAE, 2006, 654, s.v. *extranjero*), por lo tanto es obligatorio en (20)[293].

(A3). *Uso inadecuado del sintagma nominal sin determinante como complemento preposicional para expresar “valor toto-genérico”*

(22)[300]* lo más difícil es **el sentido de gramática.**

(lo más difícil es **el sentido de la gramática.**)

(23)[420]* Me parece que la gramática **de español** y la práctica oral son más difíciles.

(Me parece que la gramática **del español** y la práctica oral son más difíciles.)

De acuerdo con Christophersen (1935, 33-35) el “valor toto-genérico”³⁵, que constituye “la única forma admitida en la concepción más restrictiva de la generalidad”, suele expresarse a través del artículo definido, en tanto que el “valor parti-genérico”, que “no hace referencia a la totalidad de los objetos de la clase en cuestión, sino sólo a una parte de ellos”, siempre se transmite por los sintagmas nominales sin determinante, en su mayoría, en particular por la PE.

Aunque inicialmente el carácter genérico es un factor de eliminación del artículo, hay otros factores que hacen que se deba incluir u omitir el artículo en una secuencia determinada. Y uno de ellos, particularmente importante, es la palabra de la cual dependa la unidad y la relación que el sintagma preposicional en función de modificador establezca con ella. En (22)[300] la palabra *sentido*, como otras con modificadores introducidos por *de* seguido de sustantivos (*la fuerza del cariño, el valor de la amistad*) se interpreta como que el modificador describe una entidad abstracta que posee un rasgo, expresado por el núcleo (= la gramática tiene (un) sentido; el cariño tiene (una) fuerza; la amistad tiene (un) valor). En estos casos el uso del artículo es obligado.

³⁵ Véase Brenda Laca 1999, 902.

Se omite el artículo, en cambio, cuando el modificador define una parte intrínseca del núcleo, como en *la esperanza de vida*. Aquí no podemos decir que se esté informando de que “la vida tiene (una) esperanza”, sino que *de vida* define un tipo de esperanza.

En otros casos, el uso o no del artículo supone leves diferencias significativas: En (23)[420], usamos el término *gramática* en el sentido de "Representación de la competencia lingüística de los hablantes, especialmente en lo relativo a la morfología, la sintaxis y ciertos aspectos del léxico"³⁶, o incluso como la disciplina que estudia esa competencia, definida como "Parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan"³⁷; en ambos casos la gramática forma una parte necesaria del sistema lingüístico de un idioma. En este sentido, entonces el uso del artículo en el modificador es obligado; decimos *La gramática del español*. Si nos referimos, en cambio, al tratado o manual que recoge este estudio, entonces podemos omitir el artículo: *Esta gramática de español es muy buena, Quiero comprarme una gramática de chino*. Aunque no es exactamente el mismo caso que (22)[300], podríamos decir que en los usos con artículo cabría una posible interpretación del tipo "el español tiene una gramática". Si hablamos de una gramática (= un manual) de español, no tiene sentido aplicar esta interpretación, sino que, como en *La esperanza de vida*, define un tipo de gramática o manual.

Además de la presencia del artículo en el sintagma preposicional introducido por *de* que funciona como modificador de un grupo nominal como en (22)[300] y (23)[420], y también el artículo definido puede aparecer en los sintagmas preposicionales que están encabezados por otras preposiciones y sirven de complemento de régimen verbal, como muestran (24)[574] y (25)[580]:

(24)[574]* Prefiero dedicarme al trabajo **sobre economía**.

(Prefiero dedicarme al trabajo **sobre la economía**.)

³⁶ Aceptación 7 de la definición de *Gramática* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=JQukZIX>)

³⁷ Aceptación 3 de la definición de *Gramática* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=JQukZIX>)

(25)[580]* Cuando acabe la carrera me dedicaré **a comercio exterior**.

(Cuando acabe la carrera me dedicaré **al comercio exterior**.)

En (24)[574], hablamos del término *economía* en el sentido de “Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo”³⁸, esto es, se destaca la naturaleza del concepto *economía*, y no se refiere al significado de “Ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos”³⁹, como en *estudia economía en la Universidad de León*. Por lo tanto es inadecuado omitir el artículo la en (24)[574].

Al igual que en (24)[574], en (25)[580] vemos que el término económico *comercio exterior* quiere decir aquí “comercio internacional”, que significa “movimiento que tienen los bienes y servicios a través de los distintos países y sus mercados”⁴⁰, con lo que el término designaría el conjunto de las actividades económicas que se realizan entre el país de origen y otros en el ámbito comercial, por tanto tenemos que recurrir al artículo definido *el* para expresar el sentido genérico que tiene la frase sustantiva *comercio exterior* en el contexto.

B. Sintagmas nominales sin determinante inadecuadamente usados para designar valor genérico en posición temática

(26)[339]* Creo que **español** es una lengua cada día más importante.

(Creo que **el español** es una lengua cada día más importante.)

(27)[242]* **mascos** *[sic]*son prohibidos en mi casa.

(**Las mascotas** están prohibidas en mi casa.)

³⁸ Aceptación 2 de la definición de *economía* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ELVW605>)

³⁹ Aceptación 3 de la definición de *economía* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ELVW605>)

⁴⁰ Véase la página web https://es.wikipedia.org/wiki/Comercio_internacional

De acuerdo con el apartado 4.1.2.1, los sintagmas nominales sin actualizador que funcionan como sujeto y están en posición temática suelen ser expresiones fijadas de distintos tipos, fundamentalmente frases sustantivas (*por ejemplo: Casa con dos puertas, mala de guardar.*), pero es evidente que ni (26)[339] ni (27)[242] son expresiones fijadas. En (26)[339] la palabra *español* hace referencia a la generalidad de un concepto, la lengua española, en tanto que en (27)[242] la expresión *mascotas* destaca la totalidad de los animales domésticos de compañía. En esta posición temática, la determinación definida es obligatoria tanto en (26)[339] como en (27)[242].

4.2.1.4. Sustitución inadecuada por la palabra escueta para expresar valor inespecífico

(28)[194] * Es un edificio grande que hay un símbolo de **león** en la puerta.

(Es un edificio grande con el símbolo de **un león** en la puerta.)

Este ejemplo contiene dos tipos de error: uno relativo al contenido y otro al uso del artículo.

Con respecto al contenido, si se habla del 'símbolo de un león', no se está mostrando un león, sino alguna imagen que lo simboliza, pero según la tradición cultural China, lo que puede haber como decoración a cada lado de la puerta de una gran construcción suele ser la escultura de un león, no otra imagen que lo simbolice, por tanto lo que debiera haber dicho es algo como "... hay un león que tiene un valor simbólico".

Si partimos de la base de que lo representado en el símbolo es un león, no que lo que figura es el icono de un león, entonces la ausencia del artículo es inadecuada. Aplicando lo dicho arriba, lo que decimos es que "el león es representado (= tiene) un símbolo", por lo tanto, al igual que *el sentido de la vida* (= la vida tiene un sentido), requiere de un determinante. Podemos decir entonces (a-d), con significados diferentes:

- (a) El símbolo del león
- (b) El símbolo de un león
- (c) Un símbolo del león.
- (d) Un símbolo de un león

(a) indica que se supone que el león tiene un símbolo convencionalmente conocido y ese símbolo es lo que nos encontramos. (b) indica que nos encontramos con uno de los posibles elementos que simbolice el león. (c) y (d) son paralelos a (a) y (b), respectivamente, pero ahora hacemos referencia a un ejemplar concreto, a un 'icono simbólico' concreto.

4.2.1.5. Sustitución inadecuada por la palabra escueta para expresar valor específico (endofórico)

(29)[579] *La ciudad de Xiangtan es el pueblo natal **de presidente Mao Zedong**.

(La ciudad de Xiangtan es el pueblo natal **del presidente Mao Zedong**.)

(30)[372]* Mi casa está en **provincia Jiangsu**.

(Mi casa está en **la provincia Jiangsu**.)

En (29)[579], Mao Zedong, como nombre propio, se refiere específicamente al primer presidente que fundó República Popular China en 1949, por tanto ante el cargo *presidente* es obligatoria la presencia del artículo definido, como en *Trabajo con el director González*, para expresar sentido específico.⁴¹

Por otro lado, la palabra *presidente* está modificada por el nombre propio *Mao Zedong* que funciona como aposición, en este sentido, nos hace falta usar el artículo definido *el* para indicar valor endofórico, como en *le vimos en el supermercado Carrefour*.

⁴¹ Delante del tratamiento personal también hace falta usar el artículo definido, como en *Éste es el señor Martín, y ésa es la señora Castro*. Sin embargo en expresiones como *Presidente Wang, ¿quieres tomar café?* Esto es, en el caso vocativo, la omisión del artículo es obligatoria.

Lo mismo ocurre en (30)[372]. *Jiangsu*, como nombre propio, denota una provincia china, y como aposición, modifica su núcleo *provincia*, razón por la que es imprescindible el uso del artículo definido *la*.

4.2.2. Errores de adición (Ausencia necesaria)

Los errores de adición se deben a la presencia inadecuada del artículo en los sintagmas nominales. Esto es, los sintagmas nominales tienen que ir sin determinantes, expresando valor genérico en el contexto situacional.

4.2.2.1. Uso del artículo en sintagmas con valor genérico que no deberían llevarlo

El error en estos casos se refiere al uso del artículo en casos en que el valor genérico del sintagma nominal aconseja su omisión. Hay dos tipos de error en este caso:

A. *Uso inadecuado del artículo definido en singular para expresar “valor parti-genérico”*

(31)[109] *Mi casa está un poco lejos del centro de la ciudad, pero es muy conveniente ir al centro **en el transporte público.**

(Mi casa está un poco lejos del centro de la ciudad, pero es muy conveniente ir al centro **en transporte público.**)

(32)[283] *Se necesitan [*sic*] mucha gente que **sabenel español.**

(Se necesita mucha gente que **sepa español.**)

En (31)[109] se ve que para llegar al centro hace falta tomar algún tipo de transporte público, pero en el texto no se especifica uno concreto, esto es, sino tan

solo del concepto general de transporte público. Esto justamente coincide con el “valor parti-genérico”, como ilustraba (92a) en el apartado 4.1.2.2:

(33)[92a] Va en tren.

El ejemplo (32)[283] es tan típico que constituye uno de los errores más frecuentes en el aprendizaje del español de los estudiantes chinos. El sintagma nominal escueto *español*, como complemento directo, es paciente de la acción *saber*, esto es, expresa sentido menos sistemático y abstracto frente al ejemplo anterior (23)[420] del apartado 4.2.1.3, citado de nuevo por comodidad:

*Me parece que la gramática **de español** y la práctica oral son más difíciles.

(Me parece que la gramática **del español** y la práctica oral son más difíciles.)

En este ejemplo, el sustantivo gramática denota un sentido de “representación de la competencia lingüística de los hablantes, especialmente en lo relativo a la morfología, la sintaxis y ciertos aspectos del léxico”, y este concepto abstracto implica que el idioma al que pertenece la “gramática”, como objeto de que trata este término, debe formar una expresión que denota valor genérico más completo, esto es, el toto-genérico, y por ello, recurrimos al artículo definido en singular.

(34)[438]* Puede ver la estación **del autobús**.

(Puede ver la **estación de autobús** / autobuses.)

(35)[527]* Si tienes **el coche**, puedes aparcarlo en el garaje privado.

(Si tienes **coche**, puedes aparcarlo en el garaje privado.)

De acuerdo con el contexto de (34)[438], la estación no se refiere a un sitio especial para algún específico autobús de la ciudad, sino a una estación común que presta servicios generales al transporte público como en *estación de tren o de metro*, por tanto no se trata de expresar valor específico mediante el artículo definido. Al igual que en (34)[438], en (35)[527] el complemento directo del verbo *tener* no expresa sentido anafórico ni específico, sino indica un medio concreto de transporte

en sentido genérico, y por ello no recurrimos a ningún artículo, como mostraba el ejemplo (86) en el apartado 4.1.2.2:

(36)[86] María tiene coche / casa en la playa.

En (36)[86] debido a su carácter de estereotipo, el nombre escueto *coche*, como complemento directo del verbo *tener*, indica algún hábito social.

B. Uso inadecuado del artículo definido en plural para indicar “valor parti-genérico”

(37)[343]* Es muy obvio que nuestro país necesite más gente que sea capaz de efectuar **los** comercios y **las** comunicaciones.

(Es obvio que nuestro país necesita más gente que sea capaz de llevar a cabo comercios y comunicaciones.)

(38)[526]* Puedes **ver las lámparas** de hielo y **las nieves**.

(Puedes **ver lámparas** de hielo y **nieves**.)

En posición no temática los sintagmas nominales con artículo definido en plural pueden usarse para expresar tanto valor genérico⁴² como anafórico, como ilustraban, respectivamente, (31) en el apartado 4.1.1.2 y (40):

(39)[31] En este bosque abundan *los* jabalíes (Leonetti, 1999, 874).

(40) Le traje unas rosas, y ella puso *las* flores en el jarrón del comedor (Leonetti, 1999, 797).

En (37)[343], el contexto muestra que las expresiones coordinadas *comercios* y *comunicaciones* hacen referencia a actividades genéricas relativas al desarrollo económico y al intercambio cultural. No se refieren ni a actividades o entidades específicas previamente mencionadas, como en (40), ni al conjunto que integran todos

⁴² Este valor genérico equivale al valor “toto-genérico”, que destaca la totalidad de los individuos que componen una clase o de los objetos, frente al “parti-genérico” que indica una parte de los objetos de la clase en cuestión y destaca tipos o individuos indefinidos de la entidad sin aludir al conjunto ni definir la cuantificación (Véase Brenda Laca 1999, 902).

los individuos en tales aspectos (valor toto-genérico), como en (39)[31]. Por lo general, en estos casos de actividades genéricas posverbales, lo habitual es utilizar los sustantivos sin artículo.

Es muy parecido el caso de (38)[526]. La estructura coordinada *lámparas de hielo y nieve* no hace referencia a paisajes específicos anteriormente dichos, ni al conjunto panorámico que componen todas las vistas paisajísticas, sino a paisajes propios de la ciudad de Harbín que hay en pleno invierno, y por ello, cuando el sintagma nominal compuesto por estos elementos genéricos sirven de complemento directo suele aparecer sin determinante, como muestra (90b) del apartado 4.1.2.2.:

(41)(90b) Las mañanas y las tardes son muy heladas. Hay que usar *ponchos largos*, de lana, y *sombreros* (L. Sepúlvera, *Un viejo que leía novelas de amor*, 45, *apud*. Brenda Laca, 1999, 904).

C. *Uso inadecuado del artículo indefinido en singular para expresar “valor parti-genérico”*

(42)[544]* En mi casa no hay **un** garaje.

(En mi casa no hay garaje.)

Esta oración impersonal puede equivaler semánticamente a la expresión “mi casa no tiene garaje”, en la que debido a la característica estereotípica que tienen las palabras, como *coche*, *casa*, *garaje*, *dinero*, etc., cuando “sirven de complemento directo de verbos de adquisición u obtención” (Laca, 1999, 919), suelen recurrir a la forma escueta para indicar algún hábito social (véase §4.1.2.2. *supra*), muy particularmente si la secuencia está negada.

4.2.2.2. Presencia innecesaria del artículo en fijaciones preposicionales

(43)[26] *A **los diez minutos** andando de mi casa, podrías ver una parada de autobús.

(A **diez minutos** andando desde mi casa, podrás ver una parada de autobús.)

(44)[451]*Te aconsejo elegir estos **dos tipos del medio de transporte**.

(Te aconsejo elegir estos **dos tipos de medio de transporte**.)

En (43)[26] el sintagma preposicional *a diez minutos* puede equivaler a la distancia de diez minutos, o sea, la preposición *a* puede expresar distancia como en *su casa está a 15 km del aeropuerto* (véase §5.1.2.1. *super*), y en este ejemplo, el sintagma nominal tampoco acepta el artículo definido. Por tanto quizá se puede decir que el término nominal de la preposición *a* no lleva artículo definido cuando indica distancia.

A diferencia de (43)[26], vemos que en (44)[451] el sintagma preposicional *dos tipos de* cuyo sustantivo núcleo *tipo* expresa colectividad y funciona como sustantivo acotador, exige que su término nominal aparezca sin artículo (Brenda Laca, *apud* Bosque, 1999, 914), como ilustra el ejemplo (99) en el apartado 4.1.2.2:

(45)[99] millares de personas, *un rebaño* de corderos, *un vaso* de vino, etc.

En este ejemplo, los sustantivos *millares*, *rebaño* y *vaso*, tienen valor cuantificador, están modificados por una frase preposicional con término sustantivo, y sólo aceptan la estructura *de + sustantivo sin artículo* (véase § 4.1.2.2 *supra*).

(46)[496]* No hagas [*sic*] demasiados ruidos **en la casa**.

(No hagas demasiado ruido **en casa**.)

(47)[565]* Ellos (los profesores hispanohablantes) no dejan de hablar español **en la clase**.

(Ellos no dejan de hablar español **en clase**.)

Tanto en (45)[496] como en (47)[565] ambos usos del artículo pertenecen al mismo tipo de error: cuando los sustantivos que tienen características estereotipadas, como *casa*, *misa* y *clase* estén en la posición de complemento locativo, se usan sin artículo. (89) del apartado 4.1.2.2 puede ilustrar este caso:

(48)[89] Asistieron a clase de matemáticas (RAE, 2011, 96).

Como se ve en (48)[89], el grupo escueto *clase de matemáticas* corresponde a la naturaleza estereotipada de la actividad didáctica, por tanto puede estar sin artículo. Otros casos son *ir a misa* o *volver a casa*, , *etc.*, y en gran medida constituyen casos fijados y no generalizables.

(49)[507]*El autobús está casi **lleno de las** personas.

(El autobús está casi **lleno de** personas.)

(50)[509]*Esta calle está **llena de las** tiendas diferentes.

(Esta calle está **llena de** tiendas diferentes.)

De acuerdo con Brenda Laca (1999, 911), “los complementos de régimen verbal introducidos por preposición admiten a menudo la ausencia del artículo”, y, particularmente, cuando el complemento introducido por la preposición *de* denota la materia transferida, se construye normalmente sin determinante , como ilustra los ejemplos (102) y (103a) en el apartado 4.1.2.2:

(51)[102] Cargaron el camión *de* muebles viejos.

(52)[103a] Llenaron *de* vino el tonel.

Como vemos en (49)[507] y (50)[509], el adjetivo *lleno* tiene origen derivado del verbo *llenar*, e influido por su verbo, también puede indicar materia transferida a través de la estructura copulativa *estar lleno de...*, por tanto en el sintagma preposicional introducido por *de* se exige la ausencia del artículo, siempre que el término de la preposición no sea específico o anafórico (Cfr. *Llenó la botella del vino que le habían traído*).

4.2.3. Falsa elección (Utilización errónea de las formas del artículo)

Los errores del artículo de los estudiantes chinos también se reflejan en los usos erróneos entre las variantes del artículo tanto en género gramatical como en número. Resumiendo este tipo de errores del artículo hallados en las 135 pruebas que hicimos entre los estudiantes chinos, podemos agruparlos en las tres subdivisiones principales: a) uso del artículo definido en casos donde debe usarse el indefinido, y a la inversa; b) artículo neutro *lo* en sustitución del masculino o femenino definido, y viceversa; c) confusión en cuanto al género entre artículos femeninos y masculinos.

4.2.3.1. Uso del artículo indefinido en casos donde debe usarse el definido y a la inversa

(53)[116] *Puedes hacerme **un favor de** ayudarme.

(Puedes hacerme **el favor de** ayudarme.)

(54)[491] *Mi casa está en **una “ciudad universitaria”**.

(Mi casa está en **la “ciudad universitaria”**.)

De acuerdo con Leonetti (1999, 799), el sintagma nominal con artículo expresará valor endofórico si el sustantivo nuclear del sintagma nominal está modificado por complementos preposicionales, adjetivos, oraciones de relativo, etc. En este caso el artículo que normalmente debe emplearse es únicamente el definido, aunque el sustantivo se menciona por primera vez, pues la modificación ya convierte el sustantivo nuclear en identificable dentro de un contexto, esto es, en definido. Es lo que muestra (21) en el apartado 4.1.1.2:

(55)[21] No nos gusta el novio *que tiene ahora Elisa* (Leonetti, 1999, 799).

Y es el caso de (53)[116], donde la frase preposicional interna al sintagma nominal *de ayudarme* es modificador del sustantivo *favor* y le proporciona la información restrictiva para que el grupo nominal pueda transmitir sentido endofórico.

Por lo tanto en (53)[116] se debe usar el artículo definido *el* en lugar del indefinido *un*.

A diferencia del ejemplo anterior, en (54)[491] la expresión *ciudad universitaria* suele referirse a una zona urbana en las que están concentradas algunas universidades. En China la gente suele darle un nombre vulgar como ciudad universidad (frente a *una ciudad moderna /hermosa...*), y por ello la ciudad universitaria no es una “ciudad” verdadera, sino es una zona consabida por todos los ciudadanos debido a la concentración de centros docentes superiores. En este sentido, la presencia del artículo definido *la* expresa deixis anafórica, como muestra (45) en el apartado 4.1.1.3:

(56)[45] Ahora resulta que *el* rector no sabía nada de todo esto (Leonetti, 1999,797).

En (56)[45] tanto para el hablante como para el oyente, *el rector* es conocido anteriormente por los interlocutores, porque el contexto implica que este referente está a la vista de quienes hablan, aunque fue mencionado por primera vez (véase § 4.1.1.3. *supra*).

Al contrario de los dos ejemplos anteriores en los que el artículo definido está erróneamente sustituido por el artículo indefinido, también nos encontramos con otros casos inadecuados donde el indefinido va en sustitución del definido, como muestra (57)[555]:

(57)[555]*Espero mucho que[*sic*] tenga **la** buena oportunidad de ingresar en su universidad.

(Espero con ilusión tener **una** buena oportunidad de ingresar en su universidad.)

Debido a la modificación del adjetivo calificativo *bueno*, el sustantivo para destacar su característica descriptiva en el contexto.

4.2.3.2. Artículo neutro lo en sustitución del definido y viceversa

De acuerdo con la RAE (2010, 275),

A diferencia de las variantes del artículo, la forma *lo* no tiene variación de número ni de género, tampoco se combina con el sustantivo, pero se le ha atribuido función sustantivadora a través de la integración con un *adjetivo, una frase preposicional o una estructura relativa*.⁴³

Lo, como artículo, debido al carácter aislado dentro del sistema genérico del español (no existen sustantivos neutros), es difícil de entender y usar en el aprendizaje del ELE, por tanto no es raro que le existan errores de uso entre esta forma y el artículo definido entre alumnado chino. Veamos los siguientes ejemplos:

(58)[288]*la práctica oral es **más/sic/ el difícil** para mí.

(la práctica oral es **lo/la** más difícil para mí.)

(59)[296] *Tenemos un modo de ser como **lo** de los occidentales.

(Tenemos un modo de ser como **el** de los occidentales.)

Como se ve en (58)[288] el estudiante usa el artículo tan caprichosamente que incluso ha descuidado la concordancia de género con el nombre antecedente (la secuencia por lo menos debería expresarse como *la práctica oral es “la más difícil”*

⁴³ Es habitual la consideración de la función sustantivadora del artículo neutro *lo*. La RAE (2010, 275) indica que los grupos nominales con artículo neutro pueden expresar entidades no animadas definidas como las partes subrayadas en *Cada hombre, en suma, sabe que tiene que escoger entre lo justo y lo injusto* (Vitier, Sol); *Lo que quiero es un vaso de vino*. Es también habitual considerar que esta forma tiene un valor 'primario' o 'nuclear' frente a la unidad con la que se relaciona. Fernández Ramírez (1951a, & 159.1) cree que el artículo neutro actúa siempre como término primario, asociado a términos secundarios nominales, *I*, a términos subordinados introducidos por *de*, *II*, y a oraciones de relativo introducidas por *que*, *III*. Lapesa (1970, 80) indica que en la anáfora y la catáfora parece clara la sustantividad del artículo; pero cuando éste no representa a ningún término expreso es muy difícil dilucidar si la noción de persona o entidad ha sido aportada por él o si está contenido en el adjetivo o participio, que en tal caso ejercerían la función sustantiva. Frente a estas opiniones, Jiménez Juliá (2007, 91) afirma que la consideración del carácter “nuclear” del *lo*, o el de otras manifestaciones articulares (con adjetivos, frases preposicionales o relativos) viene dado por el papel central que se atribuye a la referencia que implica, y no tanto por haberse definido de un modo teórico riguroso dicha nuclearidad en la estructura del sintagma en el que se inscribe.

para mí), con el significado de que la práctica oral es la más difícil “frente a otras prácticas como la auditiva, la escrita, entre otras”. Pero si no se refiere directamente a las distintas 'prácticas', sino al conjunto de actividades que se realizan al estudiar una lengua, entonces, se impone el neutro que indica la totalidad de las cosas referidas. Decir *lo más difícil* equivale a decir *las cosas más difíciles*, con valor endofórico.

El ejemplo (58)[288] es paralelo a (53) del epígrafe 4.1.1.3:

(60)[53] Esta mesa es *lo* que te quiero regalar (Garrido Medina, 1986, 62).

Si en (60)[53] *lo que te quiero regalar* incluye, no solo el valor endofórico, proporcionado por la estructura relativa nominalizada mediante el artículo neutro, sino el valor general propio del neutro, el que identifica *lo* con 'todas las cosas que posean la propiedad' de lo que viene después: *lo que te quiero regalar* = 'la(s) cosa(s) que te quiero regalar'.

Al contrario que en (58)[288], en (59)[296] el estudiante aplica inadecuadamente el neutro *lo* a la frase sustantiva, en lugar del artículo definido *el* para expresar valor anafórico (no endofórico). Está claro que en el sintagma nominal sin sustantivo es fácil recuperar el referente previo *modo de ser* según el contexto situacional, así que el artículo que se exige aquí debe ser la forma *el*, que concuerda con su antecedente en género gramatical, como muestra (48) en el apartado 4.1.1.3:

(61)[48] Los libros que más me gustan son *los* de aventuras (Jiménez Juliá, 2007, 93).

Como se indica en (61)[48], el artículo *los* con una frase preposicional tiene como referente algo anafóricamente mencionado, *libros*, y es este antecedente el que proporciona los datos de género y número que tienen que ser recogidos por el artículo. Por este motivo, en (59)[296] el artículo sólo puede ser el definido masculino en singular *el*.

Es posible también que entre las causas de errores como el de (59)[296] se encuentre la coincidencia formal del artículo neutro *lo* con el clítico acusativo masculino *lo*, produciéndose entonces un cruce entre la frase nominal *un modo de ser*

como el de los occidentales y la construcción de significado similar con el clítico *lo* “un modo de ser como **lo tienen** los occidentales”.

4.2.3.3. Confusión en cuanto al género entre artículos femeninos y masculinos

De acuerdo con la RAE (2011, 16),

la propiedad esencial del género es marcar la concordancia entre el nombre y otras clases de palabras con las que se combina (determinantes, cuantificadores, adjetivos y participios),

y por ello los rasgos morfológicos flexivos del artículo dependen necesariamente del sustantivo (o adjetivo) al cual caracterizan⁴⁴.

En lo que sigue se ven cinco subgrupos de ejemplos en los que los estudiantes chinos cometen errores de género del artículo al no tener en cuenta las reglas generales en cuanto a la relación entre terminación de los sustantivos y género gramatical (véase más abajo).

(62)[458] *En el barrio hay un supermercado, **una** hospital y dos farmacias.

(En el barrio hay un supermercado, **un** hospital y dos farmacias.)

Por lo general los sustantivos que terminan con *-l* suelen ser masculinos, como *papel*, *final*, *capital*, *árbol*, *perfil*, *bául*, etc., por tanto en (62)[458] el sustantivo *hospital* es masculino y exige la concordancia con el artículo de este género. Además, la palabra *hospital* sirve de complemento directo del verbo *haber*, que “suele tener como complemento directo sintagmas nominales indefinidos o escuetos e imponer a

⁴⁴ A través de la revisión de los errores del artículo se ve que los usos erróneos del artículo en género gramatical mayoritariamente se deben a la confusión del género del sustantivo.

su complemento limitaciones relativas a su naturaleza indefinida” (RAE, 2010, 288), y por ello el artículo que le conviene al contexto no es sino el indefinido *un*.

(63)[471] *En **el** estantería hay muchos libros.

(En **la** estantería hay muchos libros.)

(64)[510] *A la izquierda hay **un** librería.

(A la izquierda hay **una** librería.)

Como vemos en ambos ejemplos, *estantería* y *librería* acaban con la misma sílaba *ría*, y también pertenecen al mismo género gramatical, esto es, son femeninos. Teniendo en cuenta su característica indefinida que tienen como complemento directo del verbo *haber*, el artículo que se exige en estos dos ejemplos sólo puede ser el femenino *una*.

(65)[476] *No te preocupes, podrás dejar **la** coche allí.

(No te preocupes, podrás dejar **el** coche allí.)

(66)[487] *Aquí te cuento **las** detalles.

(Aquí te cuento **los** detalles.)

De primero no cabe ninguna duda de que tanto en (65)[476] como en (66)[487] es obligatoria la presencia del artículo definido, porque sus contextos dialógicos implican informaciones consabidas de las que están bien enterados los interlocutores, y por ello el artículo definido designa deixis anafórica (véase § 4.1.1.3 *supra*). De segundo, hablamos del uso inadecuado del artículo en género gramatical en estos dos ejemplos.

De acuerdo con la RAE (2011, 21-22),

como regla general, son masculinos los sustantivos acabados en *-o* y femeninos los acabados en *-a*, pero los acabados en otras vocales pueden ser masculinos (*coche, fe, cisne, etc.*) o femeninos (*leche, carne, cumbre, etc.*),

Es comprensible, por tanto, que algunos alumnos chinos se equivoquen de género al caracterizar ciertos nombres terminados en *-e*, como se muestra en (65)[476] y (66)[487].

(67)[561] *Me gusta estudiar español porque es **una** idioma útil.

(Me gusta estudiar español porque es **un** idioma útil.)

(68)[585] *Pero creo que si lo practicamos mucho, no será **una** problema.

(Pero creo que si lo practicamos mucho, no será **un** problema.)

Como muestran (67)[561] y (68)[585], hay ciertos sustantivos terminados en *-a* que son masculinos, como *idioma, programa, clima, panorama, y otros similares* (RAE, 2010, 26). Debido a la desinencia especial, el estudiantado extranjero no tiene otro remedio que aprenderse de memoria estas palabras masculinas para evitar confundir el género gramatical con el de otros nombres femeninos también acabados en *-a*, como *casa, vaca, jefa, cama, etc.*

(69)[575] *Me gustaría trabajar en **un** editorial de revistas.

(Me gustaría trabajar en **una** editorial de revistas.)

Se trata de sustantivos polisémicos en cuanto al género. La RAE (2010, 31) indica que para algunos sustantivos la diferencia de género se relaciona con dos interpretaciones que mantienen cierta relación semántica, como *el margen de la página* pero *la margen del río*; *el final de libro* pero *la final del campeonato*; *el terminal del cable* y *la terminal del aeropuerto*.

Lo mismo ocurre en la palabra *editorial*, esto es, cuando exprese “artículo no firmado que expresa la opinión de un medio de comunicación sobre un determinado asunto”⁴⁵ es masculino, en tanto que si significa “casa editora”⁴⁶ será femenino. Según el contexto de (69)[575], debe ser en la casa editora donde quiere trabajar el hablante, por tanto se elige *una*.

En suma, los usos del artículo principalmente se desarrolla en torno al sintagma nominal, pero a veces se adhieren al uso de las preposiciones y las fijaciones del sustantivo. Los valores expresados por el artículo no sólo sufren influencias del contexto en el que se ofrecen o implican informaciones necesarias para la ausencia o presencia del artículo, sino que también están restringidos por las funciones sintácticas de que sirven los sintagmas nominales determinados o los grupos nominales escuetos. Además, a causa de la ausencia del artículo en la gramática del chino, los estudiantes chinos carecen de percibición automática sobre su aplicación consciente a la expresión tanto oral como por escrito en español, por tanto los errores del artículo constituyen los más difíciles de superar en el aprendizaje del ELE para el alumnado chino.

Para terminar, tenemos como recapitulación final el siguiente cuadro:

⁴⁵ Aceptación 2 de la definición de *editorial* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ENm66Ur>)

⁴⁶ Aceptación 3 de la definición de *editorial* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ENm66Ur>)

CUADRO SÍNTESIS DE ERRORES DEL ARTÍCULO

TIPOS	SUBTIPOS		ERRORES CONCRETOS	ESTRATEGIAS	
OMISIÓN (Presencia necesaria)	Desviación del uso anafórico del artículo		Desviación de la deixis anafórica del artículo	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia en la LM • Conocimiento incompleto de los valores generales del artículo • Mala identificación sobre el entorno contextual 	
			Desviación de la anáfora asociativa del artículo		
			Desviación de la anáfora directa del artículo		
	Poca conciencia sobre las fijaciones en los sintagmas nominales definidos	Presencia necesaria del artículo por fijaciones semánticas		En las expresiones que designan horario	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia en la LM • Desconocimiento sobre expresiones fijas del español
				En las expresiones que tratan de la interpretación del algún instrumento musical	
				En las expresiones que indican un punto cardinal	
		Presencia necesaria del artículo en fijaciones de carácter gramatical		Presencia exigida por la combinación con el determinante <i>todo</i> que expresa la totalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Poco dominio sobre clases de palabras básicas como el determinante (<i>todo</i>), el numeral (ordinal), etc. • Tolerancia del chino en la ausencia del art. Indefinido en la misma estructura sintáctica
				Presencia exigida por la combinación con el numeral ordinal	
				Presencia de determinante exigida por la construcción nominal <i>artículo indefinido + sustantivo concreto + adjetivo calificativo / relativo</i>	

TIPOS	SUBTIPOS		ERRORES CONCRETOS	ESTRATEGIAS
OMISIÓN	Inadecuación de la PE para expresar valor “toto-genérico”	En posición no temática	como sujeto posverbal	<ul style="list-style-type: none"> • Confusión entre el valor “toto-genérico” y el “parti-genérico” • desconocimiento de complementos sintácticos • Desconocimiento de la PE • Ausencia en la LM
			como complemento locativo	
			como complemento preposicional	
	En posición temática			
	Sustitución inadecuada por la PE para expresar valor inespecífico			
Sustitución inadecuada por la PE para expresar valor específico (endofórico)				
ADICIÓN (Ausencia necesaria)	Uso del artículo en sintagmas con valor genérico que no deberían llevarlo		Uso inadecuado del artículo definido en singular para expresar “valor parti-genérico”	<ul style="list-style-type: none"> • Hipercorrección provocada por la inseguridad • Confusión entre el valor “toto-genérico” y el “parti-genérico”
			Uso inadecuado del artículo definido en plural para indicar “valor parti-genérico”	
			Uso inadecuado del artículo indefinido en singular para expresar “valor parti-genérico”	
	Presencia innecesaria del artículo en fijaciones			<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento sobre expresiones fijas del español
MALA ELECCIÓN	Uso del artículo indefinido en casos donde debe usarse el definido y a la inversa			<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia en la LM • Hipercorrección
	Artículo neutro <i>lo</i> en sustitución del definido y viceversa			<ul style="list-style-type: none"> • Poco dominio del art. neutro
	Confusión en cuanto al género entre artículos femeninos y masculinos			<ul style="list-style-type: none"> • Influencia del sustantivo relativo



5. ANÁLISIS DE ERRORES DE LAS PREPOSICIONES

5.1. EL USO DE LAS PREPOSICIONES

5.1.1. Presentación general de las preposiciones

5.1.1.1. Introducción general

Antes de tener un estudio sistemático de las preposiciones en castellano, tanto los profesores como los estudiantes chinos en la mayoría creíamos que las preposiciones, al igual que las conjunciones y los adverbios, se contaban entre las palabras morfosintácticas más fáciles de dominar. Esto se debe a los dos siguientes razonamientos: a). En comparación con el verbo que tiene numerosos cambios flexivos debidos a los complicados modos y tiempos verbales, las preposiciones no sufren variación morfológica ni en el género ni en el número, ni generan formas derivativas de nuevas palabras. b). A diferencia del artículo (no existe en la gramática del chino como una clase de palabra independiente), las preposiciones pueden tomar como punto de referencia las mismas palabras del chino, que en nuestra gramática no sólo forman parte importante de las palabras llamadas vacías, sino que también sirven de complementos circunstanciales a través de los sintagmas preposicionales. Estos sintagmas, como modificadores del verbo predicativo, pueden ilustrar el lugar, tiempo, modo y la finalidad de la acción en cuestión. Y por ello, el uso de las preposiciones nos parecía fácil. Sin embargo, lo real es —muy al contrario— que las

preposiciones [...], como es bien sabido, son sin duda las que plantean más dificultad para llegar a alcanzar el dominio completo de un idioma [...] y el hablante extranjero suele mantener siempre ciertas dudas en lo que respecta al uso de algunas construcciones preposicionales (Luque, 1973a, 5).

Esto se puede atribuir a los rasgos propios de su naturaleza lingüística: no solo poseen significado léxico (*El perrito está sobre el sofá / El perrito está bajo la mesa.*), sino que a menudo desempeñan un papel únicamente gramatical en determinados usos debido a la extrema desemantización de algunas preposiciones, como muestran ejemplos como *Mañana veré a María* y *El mes de febrero tiene 29 días*. En la primera la preposición *a* funciona como señalador de un complemento directo, de persona, en tanto que en la segunda la preposición *de* se usa para introducir un complemento del nombre, pero tanto en la primera como en la segunda, las dos preposiciones funcionan como mero marcador en el contexto lingüístico, sin un valor semántico identificable claramente.

Pero en la sintagmática de las preposiciones hay más complicaciones que la mera interpretación de su papel al frente de su término: hay combinaciones de preposiciones, producto, bien de la asociación de preposiciones de distintos paradigmas (Jiménez Juliá, 2001), o de fijaciones más o menos cultas, como en (1). Podemos encontrarnos también con preposiciones contiguas que pertenecen a distintas unidades, pero que inicialmente complican el análisis, como en (2), donde la preposición *en* introduce, no otra preposición, sino una estructura de relativo que contiene un relativo preposicionalmente marcado; o secuencias correlativas de preposiciones donde hay que decidir si estamos ante una unidad o ante dos unidades jerarquizadas, como en (3), o, finalmente, ante coordinaciones de preposiciones donde hay que decidir si estamos ante una elisión del primer término o ante un uso de las

preposiciones como si fueran unidades plenas, como en (4), sin que estos casos agoten la complejidad de la sintagmática preposicional¹:

(1) *Gúardalo para por si acaso.*

(2) *Piensa en con quién quieres irte de vacaciones.*

(3) *Del primero al último tendrán que pasar por revisión* (Moliner, 2012, 17).

(4) *La cadena emite exclusivamente programas para y sobre los niños* (Moliner, 2012, 18).

En fin, cuanto más se profundice en el estudio del funcionamiento de las preposiciones, mayor conciencia tomaremos de que el estudio de este campo no es nada fácil, sobre todo por la alta gramaticalización de muchas de las preposiciones españolas, lo que les permite formar parte frecuentemente de construcciones fijadas imposibles de estudiar sistemáticamente como formas producto de reglas gramaticales fijas². Por tanto, no cabe ninguna duda de que debemos aprender las preposiciones con más estrategias, conociendo sus valores semánticos y sintácticos, sabiendo con qué grupos de palabras combinan y llegando a estar en disposición de “matizar si, en un determinado contexto, cierta preposición ‘suena’ mejor que otras (Luque, 1973a, 24)”. En suma, asumiremos la importancia del dominio de las preposiciones pues, como se afirma en Moliner (2012, 10), “el buen uso de estas partículas, quizá insignificantes fonética y gráficamente, es una muestra inequívoca de dominio profundo del idioma”.

¹ Para problemas en el uso de las preposiciones véase Moliner, 2012, 15-18.

² Luque (1973a, 5) cree que la capacidad lingüística de asociación es clave del aprendizaje de las preposiciones para el hablante extranjero. Lan Wenchun, por su parte, considera, en relación con el inventario más aceptado de las preposiciones españolas, que “el subsistema de la preposición española resulta difícil de aprender debido a su multifuncionalidad, por ejemplo, la preposición *de* posee más de diez entradas lexicográficas aparte de otras funciones sintácticas” (Lan Wenchun, 2004, 464).

5.1.1.2. Origen de las preposiciones españolas

Lan indica en su tesis de doctorado (2004, 464):

En chino mandarín, según Marco Martínez y Lee Jen (1998, 367)³, existen los denominados “coverbos”, términos que en las primeras etapas de la lengua china se comportaban como auténticos verbos, pero que con el paso del tiempo han ido adquiriendo propiedades preposicionales. De hecho, los coverbos funcionan como preposiciones: un coverbo seguido de una sintagma nominal forma un “sintagma coverbal” que modifica al verbo de la oración.

La anterior cita nos permite vislumbrar el origen verbal de las preposiciones chinas. Cabe preguntarse ahora sobre el origen de las preposiciones españolas. De acuerdo con Jiménez Juliá (2002, 457-460),

las preposiciones castellanas, y romances, en general, constituyen un conjunto heterogéneo de unidades con valores y actuaciones parcialmente diversas, el origen de su núcleo básico se encuentra en el algo más homogéneo inventario latino básico, hasta el punto de que podemos considerar las preposiciones directamente heredadas del latín como el modelo sobre el que se crearon las demás, y, por ello, sobre el que medir los rasgos diferenciales [...] El valor de las preposiciones en latín, sin entrar ahora en discusiones ajenas a nuestro interés, era el de especificadores del caso: frente al genérico *eo Romam* teníamos los más específicos *eo in Romam* o *eo ad Romam*, sin que la preposición hiciera otra cosa que especificar el ámbito de la dirección [...] Sabido es, asimismo, que las preposiciones latinas tenían un origen estrictamente locativo, desde el cual surgieron posteriormente valores temporales y nocionales diversos. En consecuencia, es habitual clasificarlas según el tipo de valor locativo que designasen, esto es, según respondiesen a la pregunta *unde?* (de dónde), *quo?* (a

³ Marco Martínez y Lee Jen (1998, 367), citado por Lan Wenchun, 2004, 464.

dónde), ubi? (en donde) o qua? (por donde). Las preposiciones básicas latinas, las que respondían inicialmente a estas preguntas eran las siguientes:

- ◆ UNDE? *de / ex / ab*
- ◆ QUO? *(ob) / in / ad*
- ◆ UBI? *in (ad + verbos de reposo)*
- ◆ QUA? *Per*

Jiménez Juliá (2012, 213) indica que sólo hay una pequeña cantidad de preposiciones heredadas del latín como *a, ante, con, contra, de, en, entre, sin, sobre y tras*, y las demás son una unidad producto de la gramaticalización de otras palabras, como *adverbios, participios, sustantivos, etc.*, por ejemplo, *bajo* proviene del adverbio latino *bassus*, que originalmente significaba 'en voz baja'; *mediante* es el participio de presente del verbo *mediar*; *desde* es una reconstrucción de dos preposiciones latinas, *de* y *ex*, la primera reduplicada (*de + ex + de*); *hacia* es una abreviación fonética de *faze a* (= 'cara a'), etc.

A través de los textos citados y las preposiciones ejemplificadas se pueden extraer las siguientes conclusiones: a) El núcleo de las preposiciones castellanas tienen su origen en el latín; b) entre las preposiciones castellanas, un grupo muy pequeño son herencia directa del latín; otras, han sido creadas combinando preposiciones latinas y, finalmente otras tienen orígenes diversos (sustantivos, participios, relativos, etc.); c) el castellano conservó el valor locativo en algunas preposiciones (*a, de, en*), pero amplió su ámbito significativo y creó otras que no ya no tenían valor locativo (*según, durante, mediante, excepto...*); d) las preposiciones castellanas sufren un gran cambio: de ser especificadores de un caso se convierten en las mismas expresiones del caso.

5.1.1.3. Definiciones y características de la preposición

A. Conceptos cognitivos sobre la definición de la preposición

Definir con rigor la preposición española, y romance, en general, no es tarea fácil. La mayoría de los manuales describen el inventario y su funcionamiento sin llegar a definirlos. Esto no es un problema exclusivo de las gramáticas del español. Encontrar una definición rigurosa de preposición en las gramáticas del inglés es igualmente difícil. Hay incluso monografías dedicadas a la preposición que describen las preposiciones sin dar una definición del concepto 'preposición' (por ejemplo, Lindstromberg, 1998). De acuerdo con Jiménez Juliá (2002, 457),

lo que llamamos 'preposición' no deja de ser una denominación sumamente vaga que recogía cualquier caracterizador o matizador de una unidad, normalmente nominal, sin especificar su valor: podía ir desde un matizador semántico general, a uno específico y ligado a un tipo de caso hasta, como es usual en romance, una marca relativamente desemantizada de un valor sintagmático, esto es, lo que solemos interpretar como una marca analítica de caso.

Parece evidente, por tanto, que lo que llamamos preposición es cualquier unidad invariable que caracterice semántica o sintagmáticamente una palabra o sintagma, aunque no tenga inicialmente el 'aspecto' de las preposiciones latinas. Desde un punto de vista semántico Luque (1973a, 15) define las preposiciones como:

unidades lingüísticas capaces de una extraordinaria polisemia que se deriva, por una parte, de la desemantización sufrida por su frecuente uso, y por otra, por su capacidad de fijarse en numerosos y diferentes contextos, ajustándonos a ellos y adquiriendo valores semánticos situacionales.

La definición está bien enfocada si nos ceñimos a la esfera semántica aunque parece incompleta, como comentaba el mismo autor en el mismo capítulo.⁴ Pavón Lucero prefiere definir la preposición desde el punto de vista sintáctico como "una clase de palabras encargada de establecer una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes" (1999, 567). Esta definición destaca las propiedades sintácticas de la preposición como partícula.

Al igual que el adverbio y la conjunción, la preposición es invariable, sin que pueda aceptar morfemas flexivos o derivativos; los constituyentes encabezados por la preposición funcionan siempre como subordinados, y frecuentemente como complemento circunstancial⁵.

A diferencia de los anteriores, la RAE (2010, 557) nos propone una definición relativamente neutra, presentando la preposición como "socio inseparable" de su término:

las preposiciones son palabras invariables y casi siempre átonas que se caracteriza por inducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina *término* [...] El significado de las preposiciones es abstracto y casi siempre *relacional*. Debido a ello, suele presentarse como significado de la preposición el que en realidad corresponde a su término.⁶

Terminaré aludiendo a las afirmaciones contenidas en Moliner (2012, 13), que me parecen tan concisas como precisas. Se dan en lo que sigue:

⁴ Esta perspectiva semántica no nos define totalmente la preposición [...], habremos de buscar un concepto de preposición que tenga en cuenta tanto sus características semánticas como formales y funcionales (Luque, 1973a, 16).

⁵ Véase Pavón Lucero, 1999, 567.

⁶ La RAE (2010, 563) cita un ejemplo como *Escribe todos los artículos con una vieja pluma* y explica que la expresión que designa, en sentido estricto, el instrumento no es *con*, ni *con una vieja pluma*, sino *una vieja pluma*.

Las preposiciones son palabras invariables y, generalmente, átonas, que se caracterizan por establecer una relación de subordinación o dependencia entre dos componentes de la oración [...] Poseen en general significado léxico [...], pero algunas, en cambio, aportan únicamente contenido gramatical en determinados usos.

Podemos, por tanto, concluir diciendo que será considerada preposición toda aquella unidad invariable y dependiente que se antepone a una unidad nominal (o verbal con partícula completiva) con el fin de caracterizarla semánticamente, sintagmáticamente, o en ambos sentidos.

B. Características de la preposición

De acuerdo con lo dicho anteriormente en torno a la definición de las preposiciones, podríamos agrupar sus características como sigue.

(B1). Caracterizador (invariable)⁷ semántico y sintagmático de una unidad

El caracterizador es marca del valor sintagmático o semántico del elemento al que se adjunta⁸. De acuerdo con las clases de palabras en español (Jiménez Juliá-Lübke, 2013, 207), las palabras caracterizadoras están divididos en dos subtipos: determinantes y preposiciones. Los determinantes, como identificadores temático-presentadores, identifican con respecto a una clase (cuantitativa, deíctica, anafórica, clasemática general, posesivo-relacional), y dotan al conjunto de la posibilidad de actuar como tema, en tanto que la preposición, como identificador oblicuo, siempre muestra subordinación, y por ello es caracterizador subordinante.

⁷ De acuerdo con Jiménez Juliá-Lübke (2013, 207) las palabras caracterizadoras tienen como subtipos determinantes y preposiciones: las primeras tienen flexión nominal, mientras que las segundas son invariables.

⁸ Jiménez Juliá (2006) cree que aunque el término *caracterizador* no tiene tradición, le parece el más apropiado para establecer los rasgos comunes entre preposiciones y determinantes, dadas las importantes similitudes que tienen en cuanto a su actuación sintagmática y su formación en romance.

La definición que da Jiménez Juliá (*id.*, 205) a la preposición en las lenguas indoeuropeas es la siguiente: “la adposición⁹ es una unidad invariable, analítica y dependiente, con valor de caracterizador oblicuo y, con el mayor grado de gramaticalización posible dentro de las unidades analíticas”. De acuerdo con esta definición, se ve que el valor *caracterizador oblicuo*, como un rasgo definitorio de la preposición, muestra que “la preposición se adjunta siempre a unidades subordinadas y en muchas ocasiones precisamente como marca de esa subordinación” (*id.*, 220), o sea, “la preposición es una marca analítica que dota a la unidad que la recibe (su término) de un carácter subordinado” (*id.*, 208), y por ello se puede decir que la preposición ejerce una acción primaria sobre el término.

Veamos ahora algunos rasgos relevantes del comportamiento de las preposiciones.

a. La adposición como caracterizador semántico

Pese a la imposibilidad de usos autónomos en contextos libres, como los de las palabras plenas, como el sustantivo, el adjetivo, el verbo o el adverbio, las preposiciones suelen aportar cierto significado cuando se integran con la unidad a la que se adjunta¹⁰. Su significado es relacional, puramente instrumental, ya que, una preposición “solo existe adherida a su término, sobre el que proyecta sus rasgos semánticos, y lo identifica como unidad subordinada” (*id.*, 205). (5) muestra claramente las diferencias semánticas, que no sintagmáticas, entre los distintos constituyentes introducidos por la preposición, precisamente por el valor significativo de ésta:

(5) Querría hacer compras *con* mi madre *para* celebrar el cumpleaños *durante* el fin de semana.

⁹ Jiménez Juliá-Lübke (2013, 205) indica que lo que llamamos “preposición” debe ser realmente denominado *adposición*, porque no siempre se encuentra en posición antepuesta.

¹⁰ No hay que ignorar excepciones existentes en algunas estructuras elípticas, como en *hay papeles sobre y bajo la mesa* (Moliner, 2012, 18), en las que las preposiciones coordinadas aportan brevedad y énfasis a todo el grupo preposicional.

b. La adposición como caracterizador sintagmático

Además de expresar un valor semántico, la preposición también revela distintas funciones sintagmáticas, dado que la preposición, como caracterizador sintagmático, tiene como fin “asociar la unidad a la que se adjunta a un subordinante” (Jiménez Juliá-Lübke, 2013, 208) y permite que la frase preposicional sirva de constituyente sintáctico en distintos contextos, como muestran los ejemplos (6-9):

(6) *De la crisis económica*, el gobierno no tiene solución.

(7) La disminución *de la crisis económica* está esperada por todo.

(8) La gente habla mucho *de la crisis económica*.

(9) El ministro afirmó que los problemas sociales más graves eran *de la crisis económica* en 2015.

Como vemos en (6) y (7), ambas frases preposicionales en cursiva son modificadores: el primero funciona como complemento circunstancial y el segundo, como complemento nominal. En los otros dos ejemplos la misma frase preposicional en cursiva sirve de, respectivamente, suplemento (complemento regido) y atributo. Por lo tanto la preposición española puede “dotar a su término de un carácter subordinado a varios posibles contextos” (*ibid.*, 208).

Resumiendo lo dicho, la preposición, como instrumento estructural, relaciona el subordinante con el subordinado, y, como dice Jiménez Juliá-Lübke (2013, 208),

como marca subordinante, supone que la unidad a la que se adjunta se halle conectada con otra (su núcleo), actúa primariamente sobre su término, como marca de este estatus subordinado, y no presupone un subordinante concreto.

c. Rasgo caracterizador reflejado en otras formas preposicionales¹¹

Es relativamente habitual que ciertas frases adverbiales, sobre todo algunas expandidas a través de la preposición *de*, se incluyan en el inventario de fijaciones cuando, sin embargo, no responden a los rasgos necesarios para ser consideradas locuciones preposicionales (véase 5.1.2.2 § *infra*).

En las construcciones con adverbios (*debajo de, detrás de, lejos de, etc.*), los segmentos adverbiales pueden independizarse de la propia construcción, como ilustran (10a-12a):

(10a) El garaje está ahí *debajo*.

(11a) Mi casa está *cerca*, pero la suya está *lejos*.

(12a) Yo me pongo *detrás* y tú *delante* (Jiménez Juliá-Lübke, 2013, 221).

Estos adverbios pueden adquirir modificación preposicional con el fin de especificar con respecto a qué se identifica la ubicación locativa:

(10b) El garaje está *debajo del edificio*.

(11b) Mi casa está *cerca de la universidad*, pero la suya está *lejos de ella*.

(12b) Yo me pongo *detrás de Juan* y tú *delante de mí*.

A diferencia de las construcciones con adverbios, de acuerdo con Jiménez Juliá-Lübke (2013, 221), las que podemos llamar locuciones preposicionales, creadas con ciertas preposiciones protípicas (*a, con, de* o *en*) y acabadas siempre en preposición, sufren un proceso de lexicalización, de modo que “ninguna de sus partes puede ser utilizada con el mismo valor semántico con el que se utiliza en el compuesto (...), como, *pese a / a pesar de, en vez / lugar de, gracias a, en cuanto a, etc.*” Esto es, las locuciones preposicionales, como unidades lexicalizadas, funcionan globalmente con un valor equivalente al que puede expresar una sola preposición. Son casos que ilustramos con (13-16):

¹¹ Formas preposicionales del español (*ibid.*, 215) están compuestas de preposiciones simples, locuciones preposicionales y construcciones adverbiales con preposición.

(13) En *lo que se refiere a / Sobre* tus preguntas, vamos a discutir las en clase mañana.

(14) A causa de / Con la presencia de sus padres, ella se sentirá más nerviosa.

(15) *Frente a / Ante* la dificultad no cederemos ningún paso.

(16) Pablo dio clase a los alumnos del primer curso *en vez de / por* Marta.

En resumen, tanto las construcciones adverbiales como las locuciones preposicionales sirven como nexo de unión de una unidad subordinada con su subordinante, pero la estructura interna de unas y otras es diferente. Las primeras lo hacen mediante unidades analizables y con su núcleo aislable, con la potencialidad de funcionar del mismo modo que la construcción entera (*Está **debajo de la mesa** / Está **debajo***). Las segundas, mediante formas inanalizables (*Lo hizo **gracias a tu ayuda** / *Lo hizo **gracias***).

(B2). *Carácter heterogéneo de las preposiciones romances*

De acuerdo con Pavón Lucero (1999, 568), la preposición es una unidad invariable, no creada a partir de mecanismos derivativos, sino formada a través de la gramaticalización de otras unidades y el reanálisis, a través del cual se forman tanto preposiciones como locuciones preposicionales. En ese sentido, la preposición no es un conjunto homogéneo.

Jiménez Juliá (2002, 457) indica,

En un estudio sobre el papel gramatical y posibilidades generales de las preposiciones romances, y, en general, de cualquier lengua, hay que tener en cuenta una característica básica: su carácter heterogéneo y, en prácticamente la totalidad del inventario, producto de la gramaticalización de unidades inicialmente distintas. En algunos casos, incluso, producto de la regramaticalización de unidades ya preposicionales en su naturaleza.

Y A través de la diversidad preposicional en español se puede comprobar la heterogeneidad en el origen. Como se indicaba en el apartado 5.1.1.2, el español tiene en su inventario solo unas pocas preposiciones heredadas del latín, como *a*, *ante*, *con*, *contra*, *de*, *en*, *entre*, *sin*, *sobre* y *tras*, y las demás son de creación posterior con el fin de resolver cuestiones expresivas concretas: a) preposiciones importadas de otro idioma (*hasta* < *árabe hatta*); b) preposiciones creadas por la combinación de antiguas preposiciones latinas (*desde* = *de* + *ex* + *de*); c) preposiciones a partir de construcciones fosilizadas (*hacia* < *faze a*); d) preposiciones derivadas de partículas relativas como *donde*, *cuando* y *como*; e) preposiciones derivadas de participios, bien presentes (*durante*, *mediante*), bien pretéritos (*salvo*, *excepto*); f) preposiciones derivadas de sustantivos, que se han convertido en unidades invariables, como *mar* > *mar adentro*, *boca* > *boca abajo*, etc. (cfr. Jiménez Juliá- Lübke, 2013, 213).

Segundo, para entender esta heterogeneidad podemos recurrir a las definiciones anteriormente mencionadas. Sabemos que las preposiciones establecen una relación de subordinación o dependencia entre una unidad y otra caracterizada por la preposición. Aunque la unidad caracterizada por la preposición tiene inicialmente carácter nominal, como corresponde a su valor de caracterizador sintagmático, su *término* no tiene que ser un sustantivo, pudiendo ser también adjetivos, adverbios, infinitivos. Si lo caracterizado es un verbo en forma personal, entonces deberá introducirse mediante una partícula completiva (*que*, *si*).

Las siguientes secuencias ilustran el comportamiento de diferentes grupos preposicionales.

(17) Cruzó el Mediterráneo *en velero* (Moliner, 2012, 25).

(en velero: SP=P + SUS.)

(18) Se lo dijo *por eso* (Pavón Lucero, 1999, 572).

(por eso: SP=P + DEM.)

(19) Se empeñó *en salir* (Luque, 1973a, 6).

(en salir: SP=P + INF.)

(20) Le dieron una medalla *por valiente* (Pavón Lucero, 1999, 572).

(por valiente: SP=P + ADJ.)

(21) Fueron *por ahí* (Pavón Lucero, 1999, 573).

(por ahí: SP= P+ ADV.)

(22) Se marchó *sin que nos diéramos cuenta* (Moliner, 2012, 73).

(sin que nos diéramos cuenta: SP= P+ V personal precedido de partícula completiva)

(23) Se le cayó la chaqueta *de sobre los hombros* (María Moliner, 2012, 16).

(de sobre los hombros: SP= [P +[SP]]

(24) Depende *del tiempo* que haga (Luque, 1973a, 20).

(del tiempo: SP=P +SN)

Como unidades marcadas sintagmáticamente como subordinadas, los sintagmas preposicionales pueden desempeñar todas las funciones dependientes, lo que solamente excluye los núcleos. En los ejemplos de arriba hay una mayoría de casos en los que funciona como Modificador (o Complemento circunstancial), como en (17), (18), (20), (21), (22) y (23). En los ejemplos (19) y (24), en cambio, la función desempeñada es la que en la tradición gramatical hispana se denomina Suplemento¹², esto es, la de sintagma preposicional regido, llamado en otros casos Complemento de régimen. Pero también encontramos sintagmas preposicionales (con la preposición *a*) en Complementos directo e indirecto, o en Complementos predicativos, como muestran (25-27):

(25) Visito *a* la familia de mi novio mañana.

(26) Entrega el trabajo *a* la profesora María José, por favor.

(27) Vimos *a* Juan con la boca abierta.

¹² Término acuñado por Alarcos (1968).

(B3). Carácter semánticamente multidimensional

Dada la posibilidad del sintagma preposicional de aparecer en distintos contextos, el significado de la preposición, y con ello, de todo el sintagma, se ha enriquecido a partir del inicial significado locativo, si bien, como ya hemos mencionado, algunas preposiciones ya nacen con valores semánticos muy específicos ajenos al contenido locativo.

Vamos a tomar como ejemplo típico la preposición *de*. Ésta no sólo puede trasladar la misma noción de un contexto espacial a otro temporal sino que cambia radicalmente de significado léxico según las necesidades. Podemos decir que la preposición *de* designa cualquier tipo de relación nominal, con lo que su significado depende, en última instancia, del contexto en el que se usa. Los siguientes ejemplos ilustran esta variabilidad semántica:

(28) Soy *de* China.

(29) Son las doce y media *de* la mañana.

(30) Saltábamos *de* alegría.

(31) *De* haberlo sabido, te habría llamado (María Moliner, 2012, 48)

En (28) la preposición *de* indica la procedencia local, mientras que en (29) *de* expresa una relación general dentro de un contexto temporal. En (30) la preposición *de* indica la causa de una acción y en (31) expresa valor condicional, adjuntándose al verbo en infinitivo¹³.

Además de los significados arriba mencionados, *de* hasta tiene casi 20 usos, como se señala en Moliner (2012, 45),

¹³ Obsérvese la variedad de contenidos de la preposición *de* dentro de un mismo ejemplo, como el siguiente:

El cuadro *de* “El entierro del Señor de Orgaz”, *del* Greco, *de* 1588, *de* la Iglesia de Santo Tomás de Toledo, *de* 4, 80 por 3,60 metros ...

De es la preposición más frecuente en español y la más utilizada para introducir complementos de nombres, adjetivos o adverbios como en *mesa de madera, fácil de aprender, lejos de la casa, etc.* [...]

Otras preposiciones pueden igualmente adquirir valores variados según el contexto en el que se utilice, siempre partiendo de un valor básico muy general. *por, en, a* y *con*, por ejemplo, parten de valores generales diferentes, y pueden adquirir acepciones igualmente muy distintas:

(32) Me pagaron 15 euros *por* hora para enseñar chino a su hija.

(33) *En* qué lenguas puedes hablar?

(34) Ha mejorado *de* la garganta.

(35) *Con* ser importante la pérdida de dinero, lo es más la de tiempo (Moliner, 2012, 42).

Los ejemplos demuestran que las preposiciones no expresan directamente un significado pertinente al contexto, sino que funcionan como caracterizadoras sintagmáticas que integran la unidad a la que se adjuntan dentro de un contexto, adquiriendo su valor semántico dentro del mismo.

Por otro lado, también existe el caso contrario, en el que distintas preposiciones pueden expresar un único concepto, lo que suele ocurrir en las preposiciones *de, en* y *sobre*. Ilustramos este caso con (36-38):

(36) *Del* fútbol de China no queremos opinar.

(37) Me incorporé a un congreso *sobre* la enseñanza del ELE para sinohablantes en el pasado julio.

(38) Siempre fallo *en* los cálculos (Moliner, 2012, 55).

Como vemos en (36-38), las tres preposiciones en cursiva designan un sentido nocional muy similar: (36) trata de la cuestión “fútbol”; en (37) *sobre* se antepone al

sintagma nominal que indica el asunto sobre el que versa *el congreso*, y en (38) *en* define el aspecto al que hacen referencia los fallos que suelo tener.

Podemos resumir lo anterior diciendo que en gran parte de las ocasiones, la significación de las preposiciones más generales, básicamente, las heredadas del latín, carece de la precisión que tenían en latín, siendo elementos caracterizadores en gran medida abiertos, que adquieren un significado concreto dentro del contexto en el que se usan.

C. El término de preposición en español

El término se refiere a la unidad introducida por la preposición. De acuerdo con la RAE (2010, 557),

el término de la preposición es muy frecuentemente un grupo nominal, y también pueden serlo los grupos adjetivos, los adverbiales, los preposicionales, e incluso las subordinadas sustantivas.

(39-46) ilustran estos casos:

(39) Hace mucho frío aquí *en invierno*.

(40) ¿Has vista *a Luis*? Hace rato te buscó y quería que entregaras el plan de trabajo *a Manuel*.

(41) Toda la gente sigue *de cerca* la elección general del presidente español.

(42) Este es el traje *de por la noche* (Jiménez Juliá, 2002, 464).

(43) Vengo *a* que me digáis la verdad del accidente.

(44) La idea *de que* iremos de excursión el próximo sábado me parece bien.

(45) ¡Hijo, *de bueno* que eres, eres tonto! (Jiménez Juliá- Lübke, 2013, 230)

(46) José, por *agotado* que esté, no va a acostarse hasta que termine todos los deberes.

Como vemos en (39), la preposición *en* introduce como término el sustantivo común *invierno* y este sintagma preposicional sirve de complemento local, mientras que en (40) los nombres propios *Luis* y *Manuel* funcionan como término de la misma preposición *a*, aunque introduciendo distintas funciones: la primera preposición introduce un complemento directo, y la segunda, un complemento indirecto.

En (41) la frase preposicional, compuesta por la preposición *de* y el adverbio *cerca*, funciona como modificador, en (42), al igual que en (41), el sintagma preposicional introducido por *de* sirve de modificador, pero su término es otra frase preposicional, que coincide con la frase *por la noche* en la secuencia.

En (43-46) la preposición se usa con verbos en forma personal, razón por la que recurre a la partícula completiva *que*, aunque en cada ejemplo el valor del SP es distinto: en (43) es marca de complemento de finalidad, mientras que en (44) la subordinada sustantiva funciona como complemento nominal (modificador); en (45) la preposición *de*, en asociación con el adjetivo *bueno*, introduce un predicativo con modificador relativo que expresa valor consecutivo, y en (46) *por*, en combinación con el participio pasivo *agotado*, se usa también como introductor del predicativo con modificador relativo, en una estructura que adquiere valor adversativo.

A través de estos ejemplos se ve que la preposición española se caracteriza por su carácter prioritario de marcador estructural, esto es, se destaca por su identificación sintagmática, “que, consiguientemente, admite como término todo aquello que pueda funcionar como el complemento del que es marca la preposición” (Jiménez Juliá-Lübke, 230).

5.1.1.4. Clasificaciones de las preposiciones

Con respecto a la categoría de las preposiciones puede haber muchos criterios de clasificación según el aspecto que nos interese destacar de ellas. Trataremos brevemente de su clasificación tanto en el nivel semántico como en el sintagmático.

A. Clasificación desde el punto de vista semántico

A efectos descriptivos y prácticos podemos agrupar el valor semántico general de las preposiciones en dos grupos: las que expresan libremente el significado contextual y las que están condicionadas por su contexto y son inmutables en él. Las primeras presentan una oposición con respecto a otras preposiciones y aportan con ello, un significado distintivo. Las otras son parte de sintagmas fijados, bien sintácticos, bien lexicalizados, y carecen de un valor significativo propiamente dicho. Veamos brevemente unas y otras.

(A1). Preposiciones que expresan libremente el significado contextual

Los valores generales se pueden expresar a través de lo que Luque (1973a, 20) denomina función autónoma. Esto es, las preposiciones aparecen en distintos contextos de forma *autosemántica* (pueden adoptar automáticamente acepciones derivadas del contexto) y el hablante puede elegir con libertad la preposición que le parezca oportuna para el mensaje concreto.

El contraste entre las preposiciones con valor semántico opositivo, y aquellas otras que han perdido significado y se convierten en meras marcas sintagmáticas, como lo vemos entre (47-51), por un lado, y (52) y (53), por otro.

Las preposiciones destacadas en (47-51) tienen un valor semántico identificable y expresan un valor espacial, temporal, modal, final, causal, etc.:

(47) Hay varias revistas *en* la mesa. (*En* expresa la ubicación local).

(48) Tengo una cita con María *a* las cinco de la tarde (*A* expresa la localización temporal).

(49) Nina, calienta la sopa de cordero *a* fuego lento, ¿vale? (*A* significa el modo de la acción).

(50) Esta carta es *para* José (*Para* indica el destinatario del objeto en cuestión).

(51) No vino *por* el mal tiempo (*Por* indica la causa del asunto).

La preposición *a* de (52) y (53), por el contrario, ha perdido su valor léxico y sirve como mera conexión entre formas de una perífrasis (52) o como marca de complemento directo personal (53). La ausencia de estas marcas no mermaría nada el significado del sintagma, y tan solo podría dejar la secuencia algo ambigua:

(52) Voy *a* comer.

(53) Veo *a* Juan.

Como se ve en (52), la preposición *a* designa la tendencia de una acción, así que ha conservado parcialmente sentido léxico, mientras que en (53) la misma preposición sirve de mero marcador de función y se usa sólo para identificar al complemento directo de persona: Por tanto ha perdido su sentido léxico totalmente¹⁴.

El mismo contraste se aprecia en la preposición de (54) y (55), respectivamente:

(54) Soy *del* norte.

(55) La ciudad *de* Harbín de China se convierte en un mundo de hielo y nieve en invierno.

¹⁴ De hecho, en gallego la perífrasis 'ir + infinitivo' carece de preposición de enlace (*Vou comer*), y la presencia de la *a* ante complemento directo de persona es un recurso no utilizado en otras lenguas románicas (fr. *Je vois Juan*).

En (54) la preposición *de* indica la procedencia de lugar, en tanto que en (55) la palabra *de* no expresa significado concreto como ocurre en (53) sino que marca simplemente la función apositiva.

El valor de mero caracterizador de la preposición hace que el conjunto que forma (el sintagma preposicional) pueda equivaler a distintas clases de palabras, según el contexto en el que se utilice. Hay quien ha visto en la preposición un 'transpositor', esto es, un conversor de una categoría en otra. No vamos a entrar en esta discusión que, al igual que la cuestión de la coordinación de preposiciones, nos llevaría a terrenos ajenos a nuestro interés. En los siguientes ejemplos, tomados de Luque (1973a, 20), los sintagmas preposicionales funcionan como lo harían clases de palabras diversas:

(56) Hospital *de niños* (equivale a un adjetivo).

(57) Terminó *por marcharse* (equivale a un gerundio).

(58) Lo vio *por casualidad* (equivale a un adverbio).

En (56-58) los grupos preposicionales en cursiva pueden ser respectivamente desplazados por *infantil*, *marchándose* y *casualmente*.

(A2). *Preposiciones restringidas en la elección contextual debido a la dependencia de otro elemento*

No existen en castellano preposiciones que tengan un valor estrictamente sintagmático, sin contenido semántico en ningún contexto. Hay, sin embargo, preposiciones que, como vimos en el apartado anterior, pueden tener un valor semántico definido en unos contextos, y adoptar un papel puramente sintagmático, semántica vacío, en otros. En español las preposiciones que más frecuentemente adoptan un papel eminente o exclusivamente gramatical son *de*, *a* y *en*¹⁵, que pueden expresar, respectivamente, origen, dirección o ubicación en muchos contextos, pero

¹⁵ Por ejemplo: a. *Se trata de la Primera Guerra Mundial*; b. *¿Has visto a Juan en la conferencia?* c. *Tardé mucho en localizar esa librería.*

que pueden servir como nexos totalmente dessemantizados. Eso es lo que hace que sean estas preposiciones las que más habitualmente encontremos en secuencias fijadas donde la preposición es tan solo un apoyo sin valor concreto: *A flor de piel, a escondidas, a rabiar ... de mañana, de milagro, de sobra ... en falso, en seco, en cambio...* . De hecho, algunas de estas secuencias preposicionales fijadas podrían tener otra preposición sin que el significado cambiase en absoluto: *a/en favor de, a/por causa de, de/con mala gana, de/por milagro, en/con atención a, en/de conformidad ... etc.*

Ligado con lo anterior, desde el punto de vista de la unidad de la que depende el sintagma preposicional, las preposiciones pueden agruparse en dos tipos:

a. Pueden ser meras extensiones de verbos o adjetivos sin posibilidad de alternancia preposicional, como en (59-61):

(59) Se acostumbra *a* echar la siesta.

(60) Se acordó *del* asunto muy tarde

(61) Volvió *a* ver la película porque no tenía que hacer.

En (59-61) las preposiciones son meros elementos introductorios del complemento verbal (preposicional), que no pueden ni omitirse, pese a no aportar significado, ni cambiarse. Son elementos vacíos de contenido por cuanto no se oponen a ninguna otra preposición. Frente a estas tenemos

b. Preposiciones que cambian el significado original de verbo y pueden, en consecuencia, alternar con otras preposiciones o con su ausencia.

(62) Dio *con* el libro que buscaba (Luque, 1973b, 11).

(63) Me tomaron *por* inglés a causa de mi pelo rubio (Luque, 1973b, 12).

En (62) “la preposición *con* se ha combinado con el verbo *dar*, formando una unidad semántica y sintácticamente indisoluble, y tiene el valor de *encontrar* o

hallar” (Luque, 1973b, 12). Es decir, el significado del verbo *dar* es totalmente diferente al de la construcción de régimen verbal *dar con*, o, en su caso, *dar en*.

Algo parecido ocurre en (63). La construcción preposicional “tomar algo por otro” significa “considerar equivocadamente a alguien o algo como lo que no es”¹⁶, y obviamente este sentido difiere del que tiene el mismo verbo *tomar sin por*.¹⁷

Dentro de este grupo cabe incluir las preposiciones simples que forman parte de locuciones preposicionales.

(64) Lo conseguí *gracias a* la ayuda de mi marido.

(gracias a: SUS. + PREP.)

(65) *Con motivo de* la Navidad los árboles están cubiertos de multicolores luces *a lo largo de* la calle en toda la ciudad.

(con motivo de: PREP. + SUS. + PREP.; a lo largo de: Prep. + LO + ADJ.+ PREP.)

(66) Se fue *en lugar de* quedarse.

(en lugar de: PREP. + SUST. + PREP.)

Como se ve en (64-66), las preposiciones en cuestión no pueden llevar a cabo comportamiento preposicional independientemente de los otros constituyentes, pues forman un conjunto léxicamente único. Además, no sufren ningún cambio de ubicación en el sintagma ni de formas flexivas, como ocurre con las unidades que no han sufrido un proceso de lexicalización.

B. Clasificación desde el punto de vista sintagmático

Jiménez Juliá (2002, 460) cree que valorando las posibilidades de clasificación según criterios gramaticales, los distintos tipos de preposición, como unidad

¹⁶ Véase la página web <http://dle.rae.es/?id=ZzcN8W0>

¹⁷ Luque (1973b, 11) cree que es la preposición la que cambia radicalmente el significado del verbo, formando entre los dos una unidad que posee un sentido propio diferente al que tiene el verbo sin esa preposición.

sintagmáticamente ya caracterizada, a lo largo de la historia del castellano se pueden dividir en cuatro subgrupos: a) preposiciones caracterizables como “casuales”, b) preposiciones matizadoras de distintas características, c) Un terreno común que puede exigir nuevas clasificaciones como preposiciones “adaptadas” y d) preposiciones de uso.

(B1). *Preposiciones casuales*

Podemos llamar 'casuales' a aquellas preposiciones cuya función en ciertos contextos es pura o fundamentalmente sintagmática, siendo las posibles oposiciones semánticas establecidas secundarias con respecto al valor como marca sintagmática de la preposición. Las preposiciones casuales incluyen *de, a, hacia, hasta*¹⁸, *por, para, en, ante, sobre, bajo, entre, contra, con y sin*. “Siendo directamente heredadas del latín, estas preposiciones conservan un valor fundamental indicador del valor sintagmático de la unidad, indicando un valor valencial o un valor modificador más o menos directamente ligado a valores casuales latinos” (§ 3.1, 460-461).

Jiménez Juliá, establece tres criterios para comprobar la “identidad” de las preposiciones casuales, que son los siguientes:

◆ En caso de que el término preposicional sea pronombre, adopta normalmente el caso oblicuo sin combinarse con el caso nominativo, como en *para ti* o *de mí*, no *para tú* o *de yo*.¹⁹

◆ Es necesario que el verbo en forma personal caracterizado preposicionalmente esté introducido por un relator. (*Me conformo con **que** vengas mañana; el hecho de **que** sea tarde ..., me informé de **que** su abuela estaba muy enferma...*).

◆ Las preposiciones casuales mayoritariamente rechazan la acumulación en un mismo sintagma, esto es, son mutuamente excluyentes.

¹⁸ La preposición *hasta* tiene otro uso bien diferenciado de este caso. Para ese uso, *vid* § 5.1.1.4 *infra*.

¹⁹ Como excepción cabe mencionar *entre*, que sólo se construye con el pronombre en caso nominativo como en *entre tú y yo* (no *entre ti y mí*). No entramos ahora en la explicación de este caso, para la cual remitimos a Martínez (1977-78).

Existen aparentes excepciones a este último criterio, pero son casos ficticios de acumulación, ilustrados en (67) y (68) (Jiménez Juliá, 2002, 462-463):

(67) Salió *de entre* las sombras.

(68) Piensa *en con* quién quieres ir de vacaciones.

Según Jiménez Juliá, en (67) la combinación de las preposiciones *de* y *entre* es una verdadera preposición compuesta, y también constituye una composición nocional: procedencia y ubicación. Esto es, la preposición que aparece en primer lugar *de* indica procedencia y para designar ubicación en la que pone en acción el verbo *salir* se emplea *entre*. Por tanto, se puede decir que “el sentido de procedencia desde el interior se capta, creando una nueva preposición mediante la combinación de dos existentes *de + entre*” (§ 3.3.1, 462)²⁰.

En (68) se trata de la combinación irreal de preposición y oración interrogativa precedida de la preposición *con*. De acuerdo con Jiménez Juliá, el término de la primera preposición *en* no es *con*, ni la frase preposicional introducida por *con*, sino la estructura relativa *con quién quieres ir de vacaciones*. Puesto que esta oración interrogativa necesita llevar la preposición *con*, la secuencia de las dos *en* y *con* se hará inevitable, “pero es tan inevitable como sintagmáticamente irrelevante” (§ 3.3.1, 463).

(B2). Preposiciones no casuales y matizadoras

Frente a las preposiciones casuales, existen las no casuales o las de valor prioritariamente matizador. Frente a las anteriores, aquí el valor semántico es prioritario con respecto a su papel como indicador sintagmático, y cabe hacer en su interior los tres siguientes subtipos.

²⁰ De hecho, en lenguas como el portugués se ha institucionalizado esta combinación como una nueva preposición (*dentre*).

a. Preposiciones caracterizadas negativamente en el rasgo 'aparición única'

De acuerdo con Jiménez Juliá (2002, 464):

en un primer subgrupo de preposiciones 'no-casuales' hay que incluir algunas, en principio típicamente casuales, que se relacionan con otras por distintas razones, pero, en general, por el cualitativamente distinto valor de la primera y segunda preposición, bien por apartarse la primera de ellas de sus valores inicialmente locativos, o por señalar una cualidad locativa diferente a la segunda (a menudo *unde + ubi*, o *qua + ubi*). Se caracterizarían, por tanto, por comportarse positivamente con respecto a la presencia de relator y del caso oblicuo, pero diferirían de las 'casuales' en la posibilidad de preceder, en ciertas condiciones y contextos, una preposición casual. Lo más frecuente es que la segunda se adjunte al término de un modo casi lexicalizado, en el sentido de no tener conmutación con otras preposiciones en ese contexto en el uso de la lengua (*por la mañana, de día, por sí*, etc.), aunque no siempre es el caso. Las preposiciones, de entre las casuales, que pueden anteponerse a nuevos grupos preposicionales son, básicamente, *de, desde, por* y *para*.

Ejemplos como *el libro de sobre la mesa* o en *salió de tras un matorral* (Pavón Lucero, 1999, 578) ilustran el carácter de este primer subtipo. Estas preposiciones no rechazan la presencia sucesiva de relator ante términos con verbo en forma personal, ni la introducción al caso oblicuo de los pronombres personales. Lo diferencial con respecto a las causales consiste en su uso junto con otra preposición inicialmente proveniente de su grupo, pero en condiciones relativamente específicas. Como se señala en la cita anterior, lo habitual es que la segunda preposición dentro de la frase preposicional²¹ no permita la sustitución por otras preposiciones en el discurso, pero no se pueden ignorar otros casos minoritarios en los que la segunda

²¹ La inconmutabilidad de la segunda preposición puede deberse a dos casos: bien la frase preposicional subsiguiente ya está altamente lexicalizada, o bien la primera preposición, cuya subordinación pone en acción toda la construcción preposicional, exige la única combinación con la segunda en el discurso.

preposición podrá ser sustituida por otra. Ambos casos los ilustramos respectivamente con (69-73) y (74):

(69) María es *de* [por ese barrio].

(70) Este es el traje *de* [por la noche].

(71) He viajado de todos modos, *desde* [en avión] *hasta*²² [en patinete].

(72) He estado trabajando *desde* [por la mañana temprano] y ya estoy un poco cansada.

(73) Es un abrigo *para* [de día].

(74) Iban caminando *por entre* la maleza (Pavón Lucero, 1999, 578).

En (69) se ve que la preposición *de* se adjunta al valor locativo cuando la frase preposicional subsiguiente significa ubicación (no procedencia o dirección), como aquí corresponde al SP *por ese barrio* (ubicación aproximada). Además no se admite la combinación con otras preposiciones que sustituyan a la segunda preposición (*por*), salvo que todo el sintagma preposicional exprese sentido de procedencia como *salir de tras un matorral o salir de entre la multitud, etc.* En (70) la frase preposicional subsiguiente *por la noche* supone una identificación normalizada de un tiempo determinado y es una expresión fijada en el contexto, por lo tanto la preposición *de* puede formar una frase preposicional con valor temporal. Este caso coincide con “secuencias preposicionales fijadas, con preposiciones no conmutables” (*id.*, 464).

En (71) la preposición *desde*, influida por la construcción correlativa²³ *desde ... hasta ...*, sirve para indicar un origen nocional, y el SP subsiguiente *en avión*, expresando modo de transporte, ilustra la noción referida por *desde*. Además, en el caso sin correlación, la preposición *desde* suele ser combinable con la preposición *por* que va seguida de un término temporal como muestra en (72).

²² Para conocer más usos de la preposición *hasta*, vid § 5.1.1.4 *Infra* (preposiciones matizadoras).

²³ La combinación preposicional *desde...hasta...* constituye un caso muy típico de construcciones correlativas, y otras como en *de su casa a la mía, de un día para otro, de flor en flor, etc.*

El ejemplo (73) tiene un carácter parecido a (70): la preposición *para* hace referencia a un término temporal que, a su vez está lexicalizado (*de día*). Esa misma preposición (*para*) podría utilizarse con otras frases preposicionales de alto grado de lexicalización que indican igualmente ubicaciones temporales, como la de (70) (*por la noche*), y obtener, así: *para por la noche*.

En (74) finalmente, tenemos la asociación entre una preposición *qua* (*por*) y una preposición *ubi* (*entre*). La relativa proximidad de estos dos contenidos, frente a la distancia de combinaciones como *de entre*, hace que, como señala Pavón Lucero (1999, 578), la primera preposición (*por*) se pueda eliminar del sintagma sin que la construcción sufra un cambio apreciable de significado.

b. Preposiciones que prescinden del caso oblicuo y no siguen la 'aparición única'

Las preposiciones de este subgrupo pueden ir seguidas de un relator si se adjuntan a verbos en forma personal, pero difieren de las preposiciones casuales en que si el término es un pronombre personal, este no irá en el caso oblicuo, y puede combinarse con otras preposiciones internas a los sintagmas preposicionales. En este caso el valor prioritario expresado por estas preposiciones es semántico y las preposiciones incluidas son *salvo*, *excepto*, *como* y *sino*. Hay que aclarar que unidades como *salvo* y *excepto* se han clasificado tradicionalmente como adverbios, cajón de sastre donde han ido a parar tradicionalmente todas aquellas palabras invariables cuyo origen no permitía clasificarlas claramente. En este caso eran antiguos participios de pretérito que se habían convertido en invariables. Su carácter de palabras no plenas, esto es, no susceptibles de poseer un valor como complemento verbal o una posición variable, hace difícil considerarlas adverbios (en una definición mínimamente sería de esta clase de palabra). Por otra parte, su sintagmática es claramente la de un caracterizador preposicional, adjuntándose a elementos nominales (*excepto tú*) o verbales con partícula completiva (*salvo que no quieras*), comportamiento ajeno a los adverbios. Por todo ello, parece bastante evidente el carácter preposicional de estas dos unidades.

De los diccionarios actuales, solo el *Diccionario del español actual* (Seco et al. 1999) considera su valor como preposición, pero de un modo algo errático: cuando se adjunta a una unidad nominal (*todos ... excepto Rusia ...*) lo considera preposición. Cuando se adjunta a otra unidad preposicional (*... excepto por su parte posterior*) o una unidad verbal con partícula completiva (*... excepto si el muro es medianero*) lo considera adverbio. Esta separación no tiene sentido alguno, ni siquiera semántico, y podría compararse a considerar que la unidad *de* tiene un carácter diferente cuando se adjunta a una unidad nominal (*me acuerdo de ti*) y cuando se adjunta a una unidad verbal (*me acuerdo de que era un niño muy travieso*).

Salvo y *excepto*, por tanto, serán considerados preposiciones a todos los efectos. De acuerdo con lo anterior, podemos ilustrar con (75-81) este tipo de preposiciones (Jiménez Juliá, 2002, 466).

- (75) A la reunión vinieron todos *excepto / salvo* tú.
- (76) Nadie moverá un dedo *salvo / excepto que* se lo manden.
- (77) Disfruto en todas partes *excepto / salvo en* el desierto.
- (78) Hice *como que* no lo sabía.
- (79) Estaba *como en* la luna.
- (80) No lo hizo Juan *sino* (conjunción) Pedro.
- (81) No es *sino* un imbécil.

Como se ve en (75-77) las preposiciones *salvo* y *excepto* no sólo aceptan el caso nominativo y la acumulación con otra preposición, sino que requieren de un relator (o partícula completiva) cuando precede una frase verbal. Lo mismo ocurre en la preposición *como*, según ilustran (78-79): *como* se puede adjuntar a verbos en forma personal a través del relator *que* y acepta la acumulación con otra preposición. Pero la preposición *sino* es un poco especial, teniendo separados dos casos: en el primero “como conjunción, *sino* une prácticamente dos unidades de valor semántico similar, con la particularidad de que la primera está explícitamente negada” (Jiménez

Juliá, 2002, 466) como se muestra en (80); en el segundo *sino* “como caracterizador asocia a una unidad subordinante o a un conjunto previo explícitamente negados (*ibid.*) como se ilustra en (81).

c. Preposiciones matizadoras

(c1). Según

Debido a su carácter aparentemente no causal, la preposición *según* no admite la acumulación de preposiciones ni acepta el caso oblicuo de los pronombres personales ni se combina con un relator si se adjunta a un verbo en forma personal. En fin, en gran medida es una preposición alejada de propiedades preposicionales. Son casos que podemos ilustrar con (82a-82b).

(82a) Rellene los espacios en blanco *según* sea necesario.

(82b) *Según* tú, no hay que quejarse de eso en ese caso.

Como se ve en (82a) la preposición *según* no recurre a ningún relator sino que se adjunta directamente con el verbo *ser*, pero siempre en presente de subjuntivo. En (82b) *según* va seguido del pronombre personal recto (tú), y no el oblicuo (*ti*).

(c2). Hasta

Hasta puede expresar valor correlativo cuando se usa con la preposición *desde*, como indicaba en (71), citado de nuevo, por la comodidad:

(83)[71] He viajado de todos modos, desde en avión *hasta* en patinete.

Aquí se ve que la preposición *hasta* no sólo designa un valor modal con el apoyo del término subordinado, sino que muestra carácter semicasual debido a la acumulación con la preposición *en*.

Además del caso ante visto, la preposición *hasta* muestra características idiosincráticas bien opuestas: comportamiento casual²⁴ contra rasgos adverbiales. En el primer caso la preposición *hasta* indica una función temporal, nocional (cantidad,

²⁴ *Hasta*, como caracterizador preposicional, permite la acumulación con la segunda preposición, como en *He viajado de todos modos, desde [en avión] hasta [en patinete], llegó arrastrándose hasta bajo la escalera.*

magnitud, etc.), y en especial locativa: no sólo indica el lugar en que acaba una acción, sino que se refiere a la ubicación que alcanza algo. Pero tanto locativa como temporal y nocional, expresa un valor semántico claramente marcado, además de su carácter de indicador sintagmático (84a-84c):

(84a) El año pasado viajamos *hasta* Roma.

(84b) Esperaré *hasta* que mi marido vuelva a casa.

(84c) Te faltan tres centímetros *hasta* ser tan alto como yo (Moliner, 2012, 61).

Mientras que en el segundo caso, como se indica en Jiménez Juliá (2002, 467),

La preposición *hasta* ha perdido todo vestigio de preposición casual y se convierte en un verdadero caracterizador adverbial porque, (a) se adjunta a verbos en forma personal sin relator, (b) no supone caso oblicuo en los pronombres personales y (c) puede preceder conjuntos preposicionales.

Los ejemplos (85a-85c) son ilustraciones respectivas de (a-c):

(85a) *Hasta* puedes hacerlo tú.

(85b) *Hasta* yo lo puedo hacer.

(85c) Lo hacen *hasta* sin mirar.

A través de la descripción de los tres subgrupos ante vistos, se percibe que las preposiciones no casuales o matizadoras experimentan un alejamiento progresivo del carácter casual prototípico, y a la vez una aproximación al de una unidad con valor únicamente semántico (prescindible sin alterar la construcción gramatical).

(B3). Preposiciones “adaptadas”

a. *Donde* y *cuando*

De acuerdo con Jiménez Juliá (*id.*, 468), estas preposiciones incluyen cuatro: *donde*, *cuando*, *durante* y *mediante*. Las primeras dos son unidades procedentes de

relativos y las últimas dos son en origen participios de presente de los verbos *durar* y *mediar*, pero hoy en día se usan solo como preposición. Son ejemplos de cada una de ellas:

(86a) Estuve paseando donde mi antigua escuela.

(86b) No te metas *donde* no te llaman.

(87a) Eso ocurrió *cuando* la exposición de fotografías.

(87b) Me avisas *cuando* vuelvas aquí.

En (86a) *donde*, funciona como preposición, mientras que en (86b) se emplea como relativo y, consiguientemente, va seguido de un verbo en forma personal. En (87a) *cuando*, igual que *donde* en (86a), también sirve de preposición, en tanto que en (87b) *cuando* encabeza una estructura relativa sin antecedente expreso.

En fin, tanto *donde* como *cuando* pueden utilizarse como meros caracterizadores preposicionales, caracterizándose por responder a la unicidad preposicional y rechazar el caso oblicuo.

b. *Durante* y *mediante*

(88) Leyó una novela policiaca *durante* 10 horas seguidas.

(89) *Mediante* la ayuda del joven el anciano se levantó del suelo.

Las preposiciones *durante* y *mediante* solamente admiten términos nominales, no verbos, ni pronombres ni otra preposición. En (88) *durante* expresa un valor semántico temporal, y en (89) *mediante* designa un valor instrumental.

(B4). *Preposiciones de uso*

De acuerdo con R. Trujillo (1971)²⁵ las preposiciones *de uso*, que también llama preposiciones *de norma* y se refieren unidades sustantivas que siguen utilizándose como tales en la lengua, pero que en contextos determinados pierden sus

²⁵ R. Trujillo (1971), Jiménez Juliá, 2002, 469.

propiedades sustantivas (variabilidad morfológica, de orden) y se fosilizan como caracterizadores preposicionales. Son normalmente sustantivos locativos (*calle, monte, mar, cuesta*) que se convierten en preposiciones con término adverbial, y dan lugar a secuencias como *cuesta arriba, boca abajo, mar adentro, calle arriba, monte adelante*, etc. Debido a la conservación plena de su valor en estos usos preposicionales, se ha puesto en duda su carácter preposicional, sin embargo su actuación sintagmática es tan preposicional como la de otras preposiciones con restricciones en cuanto a las unidades que pueden funcionar como término, además de su carácter invariable y fijo, sin alteraciones morfológicas (el plural) ni sintácticas (expansiones modificadoras). En vista de su presencia de baja frecuencia en el aprendizaje del ELE, aquí no las entramos en detalle.

En resumen podemos concluir todas las subclasificaciones previamente mencionadas de las preposiciones en el siguiente cuadro (Jiménez Juliá, 2002, 470) donde se muestran concisamente las características preposicionales a base de los tres criterios:

PREPOSICIONES	RASGOS		
	[+/- relator]	[+/- caso oblicuo]	[+/- aparición única]
CASUALES	+	+	+
MATIZADORAS			
desde, de, para, por	+	+	-
como, salvo, excepto, sino	+	-	-
según	-	-	+
hasta	-	-	-
ADAPTADAS			
donde, cuando	0	-	+
durante, mediante	0	0	+
DE NORMA			
cuesta, boca, calle, mar...	0	0	0

Notas: “+”: sí “-”: no “0”: no funcional

(Tomado de Jiménez Juliá, 2002, 470)

5.1.2. Valores generales de las preposiciones más usuales en el aprendizaje del ELE

5.1.2.1. Preposiciones simples

Entre las preposiciones comúnmente aceptadas están incluidas aquéllas que aparecen con mayor frecuencia en el aprendizaje del ELE: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras*.²⁶ En lo que sigue se va a presentarlas una tras otra.

A. A

La preposición *a*, cuyo origen en latín es *ad*, es la tercera más frecuente en español, después de *de* y *en*²⁷. Tiene la forma contracta *al*, combinándose con el artículo *el*. Se presentarán los valores más importantes desde los siguientes ángulos semánticos:

(A1). *Valores locales*

a. *A* se usa para expresar un movimiento hacia un destino, introduciendo complementos que indican dirección o término final, como se muestra en (91-93):

(90) Este camino lleva *a* mi casa.

(91) Voy *al* cine/*a* París.

(92) El pelo le llega *a* la cintura (María Moliner, 2012, 29).

b. *A* introduce los términos preposicionales que funcionan como complemento directo o indirecto de persona, sirviendo de mero señalador sintagmático:

(93) Entrega la carta *a* mi hermano, por favor.

(94) (Le) añadieron agua *al* vino.

²⁶De acuerdo con Moliner (2012, 19) las preposiciones *durante, mediante, so, versus* y *vía* también se cuentan entre las más comúnmente aceptadas, además de las diecisiete arriba mencionadas.

²⁷ Véase Moliner, 2012, 23.

(95a) Ayer vi *a* Pablo en la calle.

(95b) Vi *al* perro de Marina en la plaza.

(96) Multaron *a* la empresa por falta de higiene (Moliner, 2012, 24).

(97) La tormenta amenazaba *a* nuestra ciudad.

En (93) el uso de *a* es indudable dado que el término introducido por ella funciona como complemento indirecto de persona, mientras que en (94) el complemento indirecto no es de persona, pero también se usa como término preposicional introducido por *a* porque el verbo *añadir* significa “sumar” y expresa la idea de “incorporación”.

(95) muestra que la preposición *a* se antepone al complemento directo si los términos preposicionales coinciden con nombres comunes de personas o animales definidos, y especialmente en el caso de animales, si se implica el afecto, la presencia de *a* es imprescindible.²⁸

(96) indica que cuando los nombres asociados a los SSPP designen un conjunto colectivo formado por personas, como *empresas*, *corporaciones* o *instituciones* y el verbo predicativo exprese una acción cuyo paciente son seres animados, irán encabezados por *a*.

Igual que en (96), en (97) los nombres como *ciudad*, *región* o *naturaleza* también van precedidos de la preposición *a*, si el verbo predicativo suele adoptar objeto directo de persona.

c. La preposición *a* no sólo puede indicar ciertas ubicaciones, como en *sentarse a la mesa*, *(quedarse) a la puerta*, etc., sino que expresa distancia, como en *Está a 10 km de Madrid* (Moliner, 2012, 29) o *Su casa está a 20 minutos de la facultad*²⁹.

²⁸ Moliner cree que los nombres de persona se usan sin preposición cuando designan “tipos”, no propiamente individuos como en *hoy debe elegirse el próximo presidente*.

²⁹ El sintagma introducido por la preposición *a* expresa distancia, lo cual está bien aceptable aunque no está justificado en la RAE.

(A2). *Valores temporales*

No son muy difíciles de dominar, y se pueden resumir sencillamente en los siguientes casos:

a. Se usa para indicar el punto de destino temporal o punto dentro del momento del acontecimiento, como se ilustra en (98) y (99):

(98) Hace deportes *a* las seis de la tarde.

(99) Se fue de casa *a* los 18 años.

b. Aparece en las nominalizaciones temporales *al+infinitivo*³⁰, expresando simultaneidad en la que sucede otra acción. Por ejemplo:

(100) Hay que atender a los cambios de semáforos *al cruzar la calle*.

(A3). *Valores modales*

Puede indicar estilo, modo, medios o instrumentos de una acción y los SSPP funcionan como complemento predicativo. (101-102) ilustran este caso:

(101) Volvimos *a* pie.

(102) Tocan *a* la española.

(A4). *Valores nocionales*

a. La preposición *a* puede indicar la finalidad, como en *salimos a despedirte*; también puede funcionar como enlace en las perífrasis incoativas de infinitivo, como en *voy a verte*; *se dispone a solicitar la beca de estudiar en el exterior*; *pasamos a comentar el guión*.

b. Se usa para indicar la proyección de algún estado o alguna acción hacia algo, como en *favorable a la idea*, *agradable a la vista*, *jugar a las cartas/al fútbol* ...

³⁰ Obsérvese la diferencia entre *al despuntar el día* (nominalización de una frase verbal) y *en el despuntar del día* (infinitivo convertido en sustantivo): cabe decir, aunque no sea muy habitual, *en los despuntares de los distintos días*, pero no **al despuntares los días*.

(A5). *Valores puramente sintagmáticos*

a. De acuerdo con Moliner (2012, 30), puede encabezar el complemento de régimen de un buen número de verbos, adjetivos y sustantivos, *como aludir, contribuir, ajeno, atento, solución, respeto, temor, etc.*, como muestran (103-105) :

(103) Con esas palabras debe de aludir *a* la situación de la empresa (Moliner, 1998, 152).

(104) Este accidente es ajeno *a* su trabajo.

(105) La solución *a* la crisis financiera en gran medida depende del esfuerzo común de muchos gobiernos europeos.

b. Casos en los que puede encabezar el complemento directo

(b1). Introduce complemento directo cuyo referente es animado

i). Complemento directo coincidente con persona

El CD va precedido de la preposición *a* cuando su referente es definido o identificable³¹, como muestran (106-107):

(106) Ayer vi *al* fotógrafo en la calle (*el referente es definido*).

(107) Mi prima encontró *a* un ladrón robando en el supermercado (*el referente no es definido, pero es uno en particular*).

ii). Complemento directo coincidente con animales

Los nombres comunes de animales suelen llevar la preposición *a*, en especial existe la implicación afectiva entre el hablante y el animal, como ilustra (108):

(108) Ayúdame a cuidar *al* perrito cuando salga a viajar por Francia.

(b2). Introduce complemento directo cuyo referente es inanimado

i). Complemento directo de cosa personificada

³¹ De acuerdo con RAE(2011, 197) para evitar posibles ambigüedades cuando el CD con referente animado coincide con otro complemento que se construye con *a*, puede no llevar la preposición *a*, como en *entregaron el culpable a la policía* (*id*, 198).

El verbo que se construye con este tipo de CD suele “admitir con naturalidad complementos directos de persona”, como *amenazar, llamar, derrotar, recibir y alguno otro* (Moliner, 2012, 25). (109) puede ilustrar este caso:

(109) La crisis que sacude *al* planeta también está amenazando *a* esta ciudad.

ii). Se usa la preposición *a* para evitar la confusión entre sujeto y complemento directo producida por la permutación, como ilustra (110):

(110) La virtud vence *al* vicio (RAE, 2011, 197).

B. ANTE

De acuerdo con Moliner (2012, 34),

su significado básico es de lugar, equivaliendo a expresiones como *delante de, en presencia de, frente a*. Se emplea tanto en sentido físico como en sentido figurado y, en determinados contextos, adquiere matices comparativos, causales, etc., aunque conserva de modo más o menos explícito el sentido locativo.

Veamos los ejemplos (Moliner, 2012, 34):

(111) *Ante* mí se extendía un paisaje maravilloso.

(112) Cualquier belleza palidece *ante* la tuya.

(113) Me quedé sin palabras *ante* su violenta respuesta.

En (111) *ante* indica la localización, en tanto que en (112) y (113) transmite sentido figurado: en el primero *ante* destaca la comparación entre ambas, y en el segundo indica caso circunstancial.

C. BAJO

Su valor fundamental trata de la ubicación, expresando el significado *debajo de*, o sea, se refiere a la posición inferior a lo designado como muestra (114):

(114) Se escondió *bajo* la mesa.

Y también puede usarse en sentido figurado para designar funciones nocionales como influencia, control y otras nociones. Los dos siguientes ejemplos ilustran este caso:

(115) Se durmió *bajo* los efectos de la anestesia.

(116) *Bajo* el reinado del Emperador Qin, apareció por primera vez la prosperidad social de la Unificación a lo largo de la historia de la antigua china.

D. CON

La preposición *con*, cuyo origen de latín es *cum*, sus usos como sigue:

(D1). Valores nocionales:

- a. Expresa cooperación o compañía como en *Trabajaré contigo*.
- b. Introduce complementos que “indican el contenido de algo o lo que se añade a otra cosa” (Moliner, 2012, 41) como se muestra en (117-118):

(117) En la mesa hay un recipiente *con* agua.

(118) No se pueden mezclar ajos *con* cebollas.

- c. Designa instrumento, medio material o inmaterial, como se ilustra en (119-120):

(119) Los chinos comemos *con* palillos.

(120) *Con* valentía y sabiduría puedes superar al rival.

(D2). *Valores causales:*

La preposición *con* puede indicar la causa de un estado o una acción, o la consecuencia de algo. (121-123) ilustran este caso:

(121) *Con* tanto movimiento acabé mareado.

(122) *Con* tanta lluvia la gente se queda en casa.

(123) *Con* esos deberes no podrás salir en todo el fin de semana.

(D3). *Valores modales:*

Puede designar el modo de una acción, precediendo un complemento predicativo. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

(124) Lo hizo *con* cariño.

(125) El anciano murió *con* los zapatos puestos.

Como se ve en (124) el SP *con* *cariño* describe el sentimiento en el interior que tiene una persona; mientras que en (125) *con* puede entenderse como *llevar o usar materias concretas*.

A veces *con* puede expresar valor concesivo, seguida de infinitivo o de una estructura nominal, como muestran (126-127):

(126) *Con* ser su hermana, no puedo perdonarla. (= pese a ser su hermana ...)

(127) *Con* todo lo que tiene y todavía quiere más.

E. *CONTRA*

(E1). *Valores locales*

Se puede usar para indicar la ubicación, equivalente a *delante de* o *de cara a algo*, de acuerdo con su significado latino original:

(128) Le escuchamos, recostados *contra* la pared.

(129) Nadamos *contra* (la) corriente.

(E2). *Valores nocionales*

Esta preposición puede significar oposición a algo, denotando rasgos rivales de un estado o una posición. (130-132) ilustran este caso:

(130) Esta medicina es *contra* la tos.

(131) Eso va *contra* la ley.

(132) Es tu palabra *contra* la mía.

En (130) *contra* indica la finalidad, y en este caso puede ser sustituida por *para*; en (131) significa *en infracción de*, y en (132) *contra* expresa opiniones opuestas.

F. *DE*

De es la preposición más usual entre todas las preposiciones y posee numerosos sentidos semánticos: algunos se distinguen claramente mientras que para la distinción de otros hay que apelar al contexto. Para facilitar la agrupación de sus usos intentamos resumirlos en dos aspectos sintagmáticos: a). Relaciones atributivas. “Cuando se trata de un complemento nominal, caso de las oraciones atributivas o incidencia directa sobre un nombre, hablaremos de relaciones atributivas; b). Cuando la preposición *de* introduce un complemento del verbo hablaremos de relaciones complementarias” (Luque, 1973b, 51).

(F1). *En las relaciones atributivas (con unidades no verbales o verbos copulativos)*

Se trata de dos casos posibles: en el primero la preposición *de* va precedida de sintagmas nominales o del verbo *ser* y en el segundo, introducida por sintagmas adjetivos o adverbiales.

a. Con sustantivos o pronombres, o con el verbo ser

De, como puente, puede aparecer entre los dos sintagmas nominales o ir precedida del verbo *ser* para indicar la caracterización de algo, como se agrupa abajo:

(a1). Indica procedencia como en *toro de España, torre de Pisa, etc.*

(a2). Expresa relación de parentesco, posesión o pertenencia, como muestran (133-134):

(133) La tía *de* Carlos es ingeniera.

(134) Una pata *de* las gafas *de* mi padre ya está rota.

En (133) *de* indica el parentesco entre ambas personas; en (134) la preposición *de*, aparecida dos veces, muestra la relación posesiva respectivamente entre parte y todo y entre objeto y propietario.

En otras ocasiones, *de* puede estar directamente ligada al verbo *ser* para expresar relación poseedora, como ilustra (135):

(135) Esta casa es *de* mis padres.

(a3). Introduce complementos que expresan agente o destinatario de determinada acción o proceso. (136-137) pueden ilustrar este uso:

(136) En los andenes pares de padres despedían la salida *del* tren donde estaban sentados sus hijos.

(137) El cuidado *de* los niños es un trabajo que gasta mucha paciencia.

Como se ve en (136) el sustantivo *tren* es agente de la acción de *salir* (acción expresada mediante el sustantivo *salida*), en tanto que en (137) la palabra *niños*

constituye el destinatario (complemento paciente) del verbo *cuidar* cuyo sustantivo es *cuidado*.

(a4). Designa materia o contenido de algo. Por ejemplo:

(138) El libro *de* consulta está en la mesa *de* madera.

(139) Me apetece un vaso *de* zumo y tú, ¿qué prefieres, agua o coca-cola?

En (138) la primera preposición *de* muestra utilidad y la segunda indica propiedad de materia, mientras que en (139) *de* designa el contenido que hay en el recipiente.

(a5). Se puede usar para denotar cualidad cuyo uso es muy parecido al de (a4).

Veamos los siguientes ejemplos:

(140) Que el hombre *de* buen corazón tenga buena suerte.

(141) Marina es una niña *de* talento en el arte.

La preposición *de* de (140) muestra moralidad de persona y en (141) *de* designa cualidad o inteligencia de persona.

Por otro lado, también puede indicar cantidades de objetos, como en *un kilo de patatas, diez lonchas de jamón, etc.*, y denotar parte tomada de un todo (incluyendo la comparación preposicional), como en *el mejor de todos; su primo es más guapo de lo que contaban*.

b. Con adjetivos y adverbios

Constituye expansión de adjetivos o adverbios, como muestran (142-143):

(142) Estamos muy contentos *de* veros aquí.

(143) Su nivel de inglés está lejos *de* lo pedido.

(F2). Relaciones complementarias (con verbos predicativos)

a. La preposición *de* suele ser preferentemente escogida por muchos verbos que introducen complemento de régimen o suplemento.

(a1). Los verbos que expresan sentimiento o afecto (olvidarse, arrepentirse, sorprenderse, admirarse...) prefieren elegir la preposición *de*.

(144) No te olvides *de* traerme la carta de invitación.

(145) Nos admiramos *de* tu firmeza frente a la seducción de buenas condiciones..

(a2). Los verbos que significan “poner término a algo ” pueden combinarse con *de* para expresar el valor de “terminar”. Por ejemplo:

(146) Acababa *de* levantarse cuando llamaron a la puerta.

(147) No terminamos *de* trabajar hasta las once de la noche.

b. La preposición *de* puede encabezar complementos circunstanciales para indicar el lugar, tiempo, modo o la causa de una acción, como se expone clasificatoriamente abajo:

(b1). Expresa valores temporales, como en *de noche, de día, de madrugada*.³²

(b2). Denota valores modales, como en *de pie, de pronto, de repente, etc.*

(b3).Puede indicar valores causales como casos que podemos ilustrar con (148-149):

(148) Saltamos *de* alegría.

(149) Murió *de* leucemia.

b4). Designa valores locales: no sólo puede indicar origen o punto de partida, sino que también forma correlaciones con otras preposiciones, en especial con *a*. Son ilustraciones respectivas de (150-151):

³² Las frases temporales introducidas por *de* no suelen recurrir al artículo definido ni a las flexiones gramaticales, esto es, funcionan como fijaciones léxicas.

(150) Volvimos *de* Madrid el 29 de diciembre.

(151) *De* mi ciudad natal *a* Beijing hay más de 3.000 km.

En (150) *de* indica el punto de partida de una acción y en (151) además de ejercer la misma función que en (150), la preposición *de* forma correlación con *a*.

G. DESDE

(G1). Valores locales

La preposición *desde* no sólo puede “indicar el punto de origen para alguna actividad o la localización de una acción dirigida hacia otro lado, sino que también puede marcar el lugar a partir del cual se mide un espacio” (Moliner, 2012, 51), como muestran (152-154):

(152) Saldré en avión *desde* Madrid.

(153) *Desde* aquí se ve toda la ciudad.

(154) Hay 2 kilómetros *desde* aquí.

(G2). Valores temporales

Puede designar punto inicial de una secuencia temporal, especialmente puede ligarse al relator *que* para expresar el sentido de *a partir del tiempo en que*. (155-156) ilustran estos casos:

(155) Vivo aquí *desde* hace dos años.

(156) Han pasado más de 6 años *desde que* nos conocimos mi marido y yo.

(G3). Valores nocionales

Además de los valores temporales y locales, *desde* puede expresar más significados semánticos, como se ve abajo:

a. Suele aparecer en expresiones nominales como *punto de vista*, *perspectiva*, *ángulo*, etc. Por ejemplo:

(157) Es poco rentable *desde* el punto de vista económico, pero lo es mucho *desde* la perspectiva humanitaria (Moliner, 2012, 51).

b. Forma estructuras correlativas con *hasta* o *a*, indicando un ámbito temporal, local o un trayecto continuo entre dos puntos:³³

(158) *Desde* el lunes *hasta* el sábado Pilar trabaja 7 horas en Corte inglés.

(159) *Desde* Madrid *hasta* Aranjuez hay siete leguas (Jacques de Bruyne, 1999, 668).

(160) Desde Santurce a Bilbao, vengo por toda la orilla ... (canción).

H. EN

De acuerdo con Moliner (2012, 54), la preposición *en* es la segunda más usada de todas las preposiciones, después de *de*, y sus usos se centran en la ubicación tanto en el espacio como en el tiempo, además de la distribución sintáctica en la expresión modal y la nocional.

(H1). Valores locales

a. Suele indicar un lugar dentro del que se queda el objeto en cuestión, o en el que sucede alguna acción, como se ilustra en (161-163):

(161) Todo el día estuvo *en* casa.

(162) Mis padres viven desde hace casi 40 años *en* la ciudad de Shihezi.

(163) Le gusta cantar *en* el parque por la mañana.

³³ Moliner (2012, 51) indica que *desde* puede alternar con *de* en este caso, pero existen diferencias entre ambas preposiciones: la estructura correlativa *desde...hasta...* prefiere aparecer en el caso en que se destaca el trayecto continuo entre dos puntos, en tanto que la estructura *de... a...* suele usarse cuando sólo interesan —o interesan principalmente— el punto de partida y el de llegada como en *del mar a la mesa*.

b. Puede introducir complementos que expresan el resultado de un movimiento o un proceso, como se muestra en (164-167):

(164) Entró *en* la habitación.

(165) Se metió *en* la cocina en cuanto llegó a casa mi madre.

(166) La reunión acabó *en* pelea.

(167) Se ha convertido *en* un escritor de fama nacional.

Como se ve en (164) y (165) *en* designa el espacio interior al que pasan. En (166) el sintagma preposicional *en pelea* indica la situación en la que sucede la acción *acabar*, en tanto que en (167) denota el resultado de un cambio.

c. Se usa para indicar el lugar sobre el que está el objeto en cuestión. Por ejemplo:

(168) Pon ese libro *en* la mesita de noche.

(H2). *Valores temporales*

a. Designa el tiempo de un acontecimiento o un estado, como se ve en (169-171):

(169) Me fui a España *en* 2013.

(170) *En* agosto / verano hay mucha gente en la playa.

(171) *En* ese momento no se dio cuenta de que le seguían.

En suele indicar la identificación de *años*, *meses* o *estaciones* para concretar el tiempo o periodo de una acción o un estado, como ilustran (169) y (170); o introduce sintagmas nominales determinados, indicando una situación, como se muestra en (171).

b. Expresa periodo de tiempo que falta para algún acontecimiento. (172) ilustra este caso:

(172) *En* cuatro horas podrá terminar este trabajo.

c. Indica el lapso en el que transcurre algo o se produce una cierta situación, y presenta alternancia con *durante*. Son ilustraciones respectivas (173) y (174):

(173) No asistió a clase *en* toda la semana.

(174) Ha cambiado de trabajo tres veces *en* un año.

(H3). Valores modales

a. Suele introducir un sintagma nominal sin determinante para expresar rasgos o circunstancias modales de una acción³⁴, incluido el medio de transporte, como ilustran (175) y (176):

(175) ¿Podría usted hablar *en* alemán?

(176) Va al trabajo *en* metro todos los días

b. Aparece ante un sustantivo, expresando forma geométrica, como muestra Luque (1973a, 68):

(177) Los caracoles tienen la concha *en* espiral.

(178) La torre termina *en* pirámide.

(H4). Valores nocionales

Se puede usar para “denotar el asunto, la materia, el ámbito o la especialidad a que se refieren ciertos verbos, sustantivos o adjetivos”, como se muestra en (179-182) (Moliner, 2012, 55):

(179) Mi prima siempre ha destacado *en* matemáticas.

³⁴ A veces se permite la alternancia con *con*, como en *el helado se hace en /con esta máquina*.

(180) Se entretiene *en* ordenar los cajones una y otra vez.

(181) Siempre fallo en los cálculos.

(182) Soy profano en la materia.

(H5). En construcciones preposicionales o locuciones

Se trata de los casos en los que la preposición *en* constituye expansión de verbos o adjetivos, o bien forma parte de locuciones.

a. En algunas construcciones verbales o adjetivas

(a1). Es extensión de verbos que significan cantidad o grado, o verbos como *consistir, estribar, radicar, tardar, etc.*, o bien verbos que indican cálculo o estimación, como *cifrar(se), calcular, estimar* y otros semejantes, como ilustran (183-186):

(183) China abunda / es abundante *en* recursos minerales y geográficos.

(184) Mi provincia disminuyó *en* cereales en 2015.

(185) Su trabajo consiste *en* coger llamadas de ayuda.

(186) Los daños se cifran / estiman / calculan *en* un millón de dólares.

(a2). Está subordinada por adjetivos, como *diligente, firme, infiel, inocente, etc.*

Por ejemplo:

(187) Esos estudiantes son diligentes *en* el estudio.

(188) Siendo jefe, es infiel *en* promesas.

b. *En locuciones*

La preposición *en* puede construirse con numerosas locuciones, como *en efecto, en especial, en suma, en resumen, en cuanto a, en lo referente a, etc.*

I. ENTRE

La preposición *entre* tiene usos relativamente sencillos en comparación con *en*. En lo que sigue se van a agrupar sus usos en tres aspectos:

(II). Por lo general expresa una situación o un estado por medio de límites, indicando dos puntos extremos o destacando la situación en la que queda el individuo dentro de su conjunto.

a. Indica la duración temporal en relación con dos puntos extremos, como muestra (189):

(189) Pasea por la zona vieja *entre* las seis y las ocho de la tarde en invierno.

b. Expresa valores locales, como ilustran (190-192):

(190) Su empresa está *entre* Madrid y Segovia.

(191) Es el alumno más avanzado *entre* todos.

(192) Ese barco blanco iba alejándose *entre* la bruma.

En (190) *entre* indica un lugar con límites espaciales. En (191) *entre* se refiere a la extracción de algo desde un todo, en tanto que en (192) tiene el mismo significado que *en medio de*.

c. Designa un estado intermedio existente entre ambas opciones, como muestran (193-194):

(193) El color de la blusa es *entre* amarillo y anaranjado.

(194) El estilo de sus prosas está *entre* triste y melancólico.

(I2). Puede expresar una relación múltiple, “tanto de carácter recíproco como meramente aditivo” (Moliner, 2012, 58), casos que podemos ilustrar con (195-196):

(195) Se quieren *entre* ellos.

(196) *Entre* libros y artículos hemos publicado más de treinta obras.

(13). Puede ser extensión de algunos tipos de verbos, como se presenta en (197-199):

(197) Repartimos el pastel *entre* cuatro personas.

(198) Dudo *entre* ir y no ir.

(199) Fluctúa por momentos *entre* intervenir o abandonar el asunto definitivamente (Moliner, 2012, 59).

J. HACIA

(J1). Valores locales

En primer lugar se usa para expresar la dirección del destino, como se muestra en (200-201):

(200) Vamos *hacia* León.

(201) La colaboración de ambas partes va *hacia* la ruptura.

Como se ve en el primer ejemplo *hacia* indica una dirección en sentido físico, mientras que en el segundo designa una tendencia en sentido figurado.

En segundo lugar puede indicar una orientación o ubicación concreta, como ilustran (202-203):

(202) La carretera tuerce *hacia* la izquierda.

(203) se acostó en la cama con la cara *hacia* abajo.

Por último, *hacia* designa dirección o ubicación aproximativa. Por ejemplo:

(204) Eso que me pregunta está *hacia* el barrio judío.

(205) El desvío está *hacia* el kilómetro cuarenta (Moliner, 2012, 60).

En (204) *hacia* no localiza el destino de una acción sino una dirección, y en (205) designa una ubicación aproximativa.

(J2). *Valores temporales*

En este caso *hacia* suele expresar tiempo aproximativo, y con la alternancia de *a eso de*, como se ve en (206):

(206) Volvimos a casa *hacia* las once y media ayer.

(J3). *Valores nocionales*

Por lo general puede ir seguida de los sustantivos que expresan sentimiento, actitud o forma de actuar. (207-208) ilustran este uso:

(207) Siente gran cariño *hacia* esta chica.

(208a) Su actitud *hacia* los clientes es indiferente.

(208b) Su odio *hacia* su padre nadie puede entenderlo.

K. *HASTA*

La preposición *hasta* no sólo muestra carácter casual sino también matizador, como se ilustraba en el apartado 5.1.1.4, citados de nuevo por comodidad. Frente a (209-210), en los que *hasta* señala un punto de llegada, espacial y temporal, respectivamente, (211-212) muestra un uso cuasi adverbial, equivalente a la forma *incluso*:

(209)[84a] El año pasado viajamos *hasta* Roma.

(210)[84b] Esperaré *hasta* que mi marido vuelva a casa.

(211)[85a] *Hasta* puedes hacerlo tú.

(212)[85b] *Hasta* yo lo puedo hacer.

Estos usos de *hasta* como caracterizador adverbial aceptan el caso nominativo y pueden adjuntarse directamente a verbos en forma personal sin relator. En lo que sigue se presentan sus valores semánticos más usuales.

(K1). *Valores locales*

Puede indicar un punto de destino, o el lugar en que termina o queda llevada al cabo una acción, como se muestra en (213-214):

(213) Llegaré *hasta* la frontera entre España y Portugal.

(214) He escrito *hasta* la página 100.

(K2). *Valor temporal*

Designa la localización temporal precisa en la que ocurre algo, como se ilustra en (215-216):

(215) No se levantará *hasta* las doce el domingo.

(216) No dejaré de animarles *hasta* que lo terminen.

(K3). *Valor nocional*

Como acabamos de mencionar, puede expresar un significado equivalente al del adverbio *incluso*, como ilustraban los ejemplos (211) y (212).

L. *PARA*

Los significados de la preposición *para* se centran tanto en la indicación de finalidad o destino como en la expresión de tiempo o plazo. Podemos agruparlos en los siguientes casos:

(L1). Indica finalidad, aptitud o destino que se da a las cosas, como se muestra en (217-223):

(217) Eso no sirve *para* nada/ *para* lo que quisieras/ *para* comer.³⁵

³⁵ *Para* puede ir precedida de *como* para destacar motivación como en *Aragón era suficientemente mundano como para convivir bien con Deferre, cacique político de la región de Marsella* (Jacques de Bruyne, 1999, 678).

(218) Es una tela buena *para* faldas.

(219) Este abrigo es *para* ti.

(220) Es muy atento *para* con los invitados.³⁶

(221) Es muy eficaz *para* la gripe.

(222) Pensamos hacerlo en seguida porque ni yo ni ella estamos *para* perder el tiempo (Jacques de Bruyne, 1999, 679).

(223) --¡ Pero siéntense y tomen algo!

-- No, no, que es tardísimo, vamos *para* casa (Jacques de Bruyne, 1999, 679).

Como se ve, en (217) y (218) *para* indica respectivamente la finalidad de la acción *servir* y el destino de la entidad *tela*, en tanto que en (219) *para* designa el destinatario de algo, y especialmente de determinada actitud como se muestra en (220).

En (221) *para* destaca el significado de *ser apto para algo* y puede ser sustituida por *contra* en este contexto; en cambio, en (222) “la construcción estar / ser + *para* expresa desgana, inoportunidad o inaptitud” (Jacques de Bruyne, 1999, 679).

Y en el último ejemplo *para* indica dirección, equivalente a la expresión “con dirección a”, pero “en comparación con *a*, el término de movimiento de *para* se expresa de manera menos directa y concreta, y en contraste con *hacia*, tiene un sentido de orientación espacial e implica un matiz de intencionalidad” (Jacques de Bruyne, 1999, 679).

(L2). Expresa tiempo o plazo determinado (o un límite futuro)³⁷, y también indica duración o lapso, como se muestra respectivamente en (224) y (225):

(224) Dejemos la reunión *para* Mañana.

³⁶ Este *para* es enfático y se puede omitir: *es muy atento con los invitados*.

³⁷ El plazo determinado puede referirse a un punto temporal de referencia en expresiones con los verbos *faltar*, *quedar* y otros semejantes como en *Faltan quince días para Carnaval* (María Moliner, 2012, 64).

(225) He prestado la bicicleta a Marina *para* un mes.

(L3). *Designa relación de personas, cosas, situaciones con otras* (Jacques de Bruyne, 1999, 680) y equivale al valor de ‘teniendo en cuenta o con respecto a’, caso que puede resultar ilustrado con (226-228):

(226) Esta pregunta es difícil de contestar *para* su edad.

(227) *Para* lo que trabajan les pagaré demasiado.

(228) *Para* mí no es respeto sino ofensa.

M. POR

La preposición *por* muestra una rica variedad de valores debido a sus múltiples usos tanto en el ámbito semántico como en el sintagmático. En lo que sigue se agrupan en cuatro subdivisiones:

(M1). Valores locales

Puede introducir *complementos de lugar que indican el curso de un movimiento* (Moliner, 2012, 67), expresando el significado de pasar por un lugar, o designando ubicación imprecisa, casos que podemos ilustrar con (229) y (230):

(229) Fui a Jaén *por* Sevilla en el junio pasado.

(230) Viajaremos *por* Europa.

Como se ve en (229) *por* designa la ciudad Sevilla como lugar de paso o de transbordo, mientras que en (230) *por* nos indica que *Europa* es un lugar impreciso de turismo.

(M2). *Valores temporales*

Puede indicar aproximación temporal o expresar duración imprecisa, como se ve en (231) y (232):

(231) Ojalá podré terminar la tesis *por* el mes de mayo.

(232) Ha estado lloviendo *por* varias semanas en Santiago.

En (231) *por* toma el mes de mayo como el ámbito aproximativo de tiempo en el que se terminará la tesis, y en (232) *por* equivale al significado de *durante*³⁸.

(M3). *Valores nocionales*

Se mostrarán distintos significados semánticos de la preposición *por* en los siguientes casos:

a. Usos causales

Puede indicar motivo, causa de una acción, o introducir un complemento agente en las estructuras pasivas de verbos:

(233) El bar está cerrado *por* vacaciones.

(234) Le castigaron *por* no asistir a clase muchas veces.

(235) La publicidad fue diseñada *por* un pintor postimpresionista.

(236) La ley será válida con la aprobación *por* el congreso nacional.³⁹

En (233) el complemento introducido por *por* indica la causa por la que está cerrado el bar, y algo parecido ocurre en (234): el término de *por* designa el razonamiento por el cual se realizó el castigo. En (235) y (236) *por* introduce, como complemento agente, *un pintor postimpresionista* y *el congreso nacional*.

³⁸ Moliner (*ibid.*, 67) indica que el uso de *por* con el significado de *durante*, aparece especialmente en el español americano, y probablemente sufre influencias del inglés.

³⁹ Muchos sustantivos, derivados de verbos, pueden compartir la misma elección preposicional que los verbos como *aprobación*, *prohibición*, *permiso*, etc.

b. Usos modales

Puede indicar medios, procedimientos o vías usados en hacer algo, y también expresa la fórmula de multiplicación, casos que se ilustran con (237-239):

(237) Consiguió ese empleo *por* su padre.

(238) Recibí su regalo *por* correo.

(239) Tres *por* cinco son quince.

c. Usos de finalidad

Por se puede usar con verbos de movimiento, "precediendo al sintagma que expresa lo que se busca o se persigue, o introduce complementos que indican aquello a favor de lo cual o en consideración a lo cual se actúa" (Moliner, 2012, 68-69). Veamos los siguientes ejemplos:

(240) Me levanté a las siete *por* no perder el tren.

(241) Ve *por* el agua. Mientras tanto arreglo la habitación.

(242) Luchaban *por* la libertad y justicia.

En estos tres ejemplos sucesivos *por* expresa por turno el destino de la acción *levantarse*, indica que lo que se busca es *agua* y la meta de *luchar* es *libertad y justicia*.

d. Uso distributivo

Puede introducir las personas o cosas a las que corresponde algo en un reparto o distribución (Véase Moliner, 2012, 69), como se muestra en (243-244):

(243) Tenemos dos kilos de uvas *por* cabeza / persona.

(244) Me pagan 10 euros *por* hora como profesora a domicilio.

e. Uso concesivo

Aparece en la construcción *por* + *adv/adj.* + *que*, que tiene la misma función que la oración concesiva *aunque sea/fuese adj/adv.* Por ejemplo:

(245) *Por fuerte que sea* no lo temeré.

(246) *Por tarde que llegues* te esperaremos en ese restaurante.

f. *Uso consecutivo*

De acuerdo con Moliner (2012, 70), *por* puede usarse entre dos sustantivos repetidos para indicar que una acción se aplica consecutivamente a cada uno de los elementos de un conjunto, como en *se hizo un registro casa por casa*.⁴⁰

(M4). *En construcciones verbales*

a. Pueden formar perífrasis verbales con verbos como *empezar*, *terminar* y *acabar*, etc., como se muestra en (247-248):

(247) Empezamos *por* leer el texto.

(248) Acabará / terminará *por* irse a África a trabajar.

En (247) la estructura *empezar + por + inf.* expresa el comienzo de una acción, mientras que en (248) *acabar / terminar + por + inf.* indica la culminación de una acción o un suceso. Se trata de perífrasis incoativa y terminativa, respectivamente, muy frecuentes en el sistema verbal español.

b. Puede usarse con los verbos que expresan un juicio como *tomar*, *tener*, *elegir*, etc. y equivale al sentido de *como*, encabezando complementos predicativos, como se ve en (249-250):

(249) Le tomamos *por* maestro.

(250) Esta novela lleva *por* título *Ranas*.

c. Indica la sustitución por otro, con el significado de *en lugar de*. Por ejemplo:

(251) ¿Se puede cambiar 100 euros *por* dólares en esta tienda?

(252) No hagas eso *por* él.

⁴⁰ Moliner cree que en esta construcción *por* puede alternar con la preposición *a*.

N. SEGÚN

De acuerdo con la clasificación habitual, *según* es una preposición matizadora, es decir, frecuentemente tiene carácter tónico, encabeza el caso nominativo, se adjunta a verbos en forma personal sin relatorno, pero no admite la acumulación preposicional⁴¹. (253-256) ilustran estos usos:

(253) ¿Qué vamos a hacer, *según* tú?

(254) *Según* dicen / mi prima, aquí había un palacio árabe hace 200 años.

(255) El congreso se celebra *según* el horario original.

(256) Iremos o no *según* el tiempo que haga (Moliner, 2012, 72).

Como muestra (253), *según* no admite el caso oblicuo, sino el nominativo de los pronombres personales, y sirve para introducir opiniones de otro⁴². En (254) *según* indica el origen de cierta información, mientras que en (255) y (256) expresa conformidad y dependencia, respectivamente.

O. SIN

Al contrario de la preposición *con*, *sin* expresa falta o carencia y suele introducir grupos nominales, verbos infinitivos y tener como sintagma preposicional una oración introducida por el relator que, casos que se ilustran con (257-260):

(257) Le gusta el café *sin* leche.⁴³

(258) *Sin* el pasaporte no podrás pasar la seguridad de control.

⁴¹ Existen casos en los que aparentemente la preposición *según* puede formar sintagma con otra preposición, como en *Iré según con quien deba ir*. Sin embargo, como se explica en Jiménez Juliá (2002, § 3.3.2), en este caso no se trata de una estructura donde una frase preposicional contenga otra frase preposicional, sino una frase preposicional cuyo término es una estructura de relativo cuyo relativo está preposicionalmente caracterizado. Este mismo caso lo encontramos con otras preposiciones (*Piensa en con quien quieres ir*), y solamente se da cuando la segunda preposición caracteriza un relativo.

⁴² Este *según* conserva el valor original de *secundum*, esto es "siguiendo a", que también vemos en inglés en usos de la preposición *after*.

⁴³ *Sin* puede ir precedida de la negación *no*, expresando una afirmación atenuada como en *lo tomó no sin repugnancia* (Jacques de Bruyne, 1999, 691).

(259) Se fue a Japón *sin* despedirse de nadie.

(260) Vino a la fiesta *sin* que nadie lo invitara.

Como se ve en (257) *sin* puede introducir un sintagma nominal para modificar otro, y todo el SP funciona como modificador; en (258) el SP *sin el pasaporte* adquiere matices condicionales, como expresa una oración condicional negativa introducida por *si*. En muchos casos *sin* va seguida de infinitivos y también expresa el significado de carencia, como se muestra en (259). En (260) encabezando una oración introducida por *que*, expresa el mismo significado que los tres ejemplos anteriores.

P. SOBRE

Igual que muchas preposiciones, los usos de la preposición *sobre* también están distribuidos en los tres ámbitos semánticos habituales, como se agrupa en lo que sigue:

(P1). Valores locales

Indica la ubicación de algo que está encima de otro, o en sentido figurado expresa la idea de superioridad, como muestran (261-263):

(261) El vaso está *sobre* la mesa.

(262) El avión vuela *sobre* España.

(263) El teniente manda *sobre* el sargento.

En (261) *sobre* designa *mesa* como una ubicación superior en la que está *el vaso*, en tanto que en (262) indica la ubicación del *avión* que precisamente se encuentra dentro del eje vertical con respecto al país *España*. Y en el último, *sobre* muestra la preeminencia de algo o alguien sobre otro.

(P2). *Valor temporal*

Expresa sentido aproximativo, equivalente a *a eso de*, como en *ayer nos vimos sobre las cinco de la tarde*.

(P3). *Valor nocional*

Expresa el significado de *cerca de* o *en cuanto a* cuando indica el asunto o tema de que se trata. (264) ilustra este caso:

(264) Dio una conferencia *sobre* la Segunda Guerra Mundial.

Q. TRAS

(Q1). La preposición *tras* es la última en esta somera descripción, y suele expresar el significado “detrás de o después de” tanto en el espacio como en el tiempo. Vamos a ver los siguientes ejemplos:

(265) Nuestra vivienda está *tras* la escuela de idiomas.

(266) Hay un enchufe *tras* la puerta.

(267) *Tras* dos ciclos de tratamiento médico, mi padre se va sintiendo mejor.

(268) *Tras* unos meses agitados, volvió la calma.

(269) *Tras* esa sonrisa oculta muy malas intenciones (Moliner, 2012, 78).

En (265) *tras* designa un punto local de referencia detrás del que está *nuestra vivienda*, y en (266) indica una ubicación interior después de la que está el objeto en cuestión, mientras que en (267) y (268) expresa un periodo transcurrido después del que empieza una acción o un estado. En (269) *tras* se emplea en sentido figurado, o sea, expresa una ubicación conceptual.

(Q2). Precedida de verbos como *ir*, *correr* y otros semejantes, significa “perseguir”, como se muestra abajo:

(270) El perro va *tras* la liebre (Moliner, 2012, 78).

(271) Juan corrió *tras* el ladrón, gritando.

5.1.2.2. Locuciones preposicionales

Como veíamos anteriormente, “una locución preposicional es una expresión formada por más de una palabra que presenta el comportamiento típico de una preposición” (Moliner, 2012, 85). Sobre esta definición, Pavón Lucero (1999, 579) añade que la locución prepositiva, “se utiliza en el habla como una pieza única”; por otro lado, en sentido estricto, “la locución debe haber dado lugar a una verdadera unidad léxica, perteneciente a la categoría preposición, y esta unidad no poseerá una estructura interna productiva”.

Resumiendo las definiciones anteriores, se ve que las locuciones preposicionales se caracterizan por dos puntos:

◆ sus partes constitutivas no pueden ser alteradas (**frente de*, **a causa con*, **junto de*; o **espalda a*, **a motivo de*, **separado a*), esto es, “son expresiones que no admiten (o lo hacen muy limitadamente) la variación, modificación o separación de sus componentes” (Moliner, 2012, 85), porque no están construidas con patrones sintagmáticos productivos en la lengua, sino simplificados para formar un todo sencillo e integrado en un paradigma, en este caso el preposicional;

◆ la unidad que aporta el mayor significado léxico no puede ser utilizada aisladamente sin los demás componentes, como en *Estoy frente a tu casa* (**Estoy frente*), en *Tenemos que empezar de nuevo a causa de tu mala cabeza* (**Tenemos que empezar de nuevo a causa*) o en *Lo hice junto con los demás* (**Lo hice junto*).

En lo que sigue se van a presentar algunos tipos de locuciones preposicionales:

A. Sustantivo + preposición

Las locuciones como *cara a*, *frente a*, *gracias a*, *camino de*, *etc.* pertenecen a este grupo en el que los nombres núcleo no admiten determinantes como artículos, demostrativos y cuantificadores ni modificadores pospuestos como adjetivos u otras variaciones. (272-273) ilustran este caso:

(272) No habrá mejores medidas *frente / cara a* la crisis económica en todo el mundo.

(273) Nadie sabe si se fueron *camino de* Madrid o *de* Sevilla (Pavón Lucero, 1999, 580).

Como se ve en (272) el nombre *cara* no acepta el artículo *la*, pero tanto *frente a* como *cara a* pueden sustituirse por la preposición *ante*. En (273) la locución puede permitir la coordinación de dos constituyentes encabezados por la misma preposición (en este caso es *de*).

B. Preposición + sustantivo + preposición

Este subtipo de locuciones presentan un alto grado de gramaticalización, esto es, no admite determinantes (artículos, demostrativos, posesivos o cuantificadores), ni adjetivos, ni aceptan la coordinación de dos (o más) componentes encabezados por la última preposición, ni permiten que el término sea omitido o introduzca una oración de relativo, como vemos en (274-277):

(274) *A consecuencia de* la inundación, casi todos los servicios sociales quedan paralizados.

(275) *A excepción de* Irene, vendrá todo el mundo a la conferencia.

(276) Si ésta es la ley, hay que actuar de *conformidad con* ella.

(277) Esa es la ciudad *en dirección a* la cual va este camino.

En (274) se rechaza “a **la** consecuencia de o a **esa** consecuencia de”; en (275) nunca se dice a **su** excepción de o a **única** excepción de; en (276) No se permite la omisión del término *ella* (*Si ésta es la ley, hay que actuar de *conformidad*) y en el último se rechaza la separación interna de la locución, es decir, no está bien si se dice “esa es la ciudad *a la cual* va en dirección este camino”.

C. Adjetivo / participio + preposición

Las locuciones que coinciden con este esquema suelen ser: *conforme a, junto a, junto con, referente a, debido a* y otras semejantes. Por ejemplo:

(278) *Debido a* su presencia, María se sentía más nerviosa.⁴⁴

(279) Fui de excursión *junto con* mi marido.

Como vemos en (278) *debido a* suele usarse como sintagma preposicional, expresa valor causal y rechaza ninguna modificación o variación. En (279) el adjetivo *junto* no sufre cambios gramaticales tanto en *junto con* como en *junto a*, dado que forma parte de una locución fija e invariable.

D. Preposición + lo + adjetivo / oración de relativo + preposición⁴⁵

Se trata de locuciones prepositivas, como *a lo largo de, en lo que se refiere a, en lo que toca / concierne a, en lo referente / tocante / concerniente a* y *por lo que respecta a...*. En algunos casos el pronombre *lo* puede ir modificado por el cuantificador *todo*. Ilustraremos este caso con (280-282):

(280) *En lo referente a* tu solicitud de la beca, la tendremos en cuenta.

⁴⁴ El valor participial originario se conserva, sin embargo, en casos como *esos errores son debidos a su falta de disciplina*. Algo parecido ocurre en *referente a* o *tocante a*, como se muestra en *los problemas referentes / tocantes al nuevo plan de trabajo se discutirán la semana que viene*.

⁴⁵ El valor de locución preposicional o de construcción sintáctica con restricciones de la mayoría de los ejemplos de esta sección está sujeto a discusión, pero aquí, dados nuestros fines estrictamente descriptivos, nos hacemos eco de la posición mayoritaria en los manuales en uso (véase, por ejemplo, Moliner, 2012).

(281) Se realizará un censo de población *a todo lo largo y a todo lo ancho* del país.

(282) *En (todo) lo que toca al hospedaje y al viaje* el comité organizador se encargará de ello.

Como vemos en (280) los adjetivos que integran este tipo de locuciones no admiten variación morfológica; en (281) se permite la coordinación de las locuciones preposicionales introducidas por la misma preposición, e incluso se admite la coordinación de los términos introducidos por la misma preposición que forman parte de la locución, como ilustra (282).

En pocas palabras, las locuciones han sufrido un grado alto de gramaticalización, en la que ahora no podemos entrar, dejando sus unidades de poder ser utilizadas con el mismo valor en otros contextos, y formando así un todo fosilizado.

5.1.2.3. Fijaciones preposicionales

Una fijación, en cambio, es solamente una especialización de una construcción en el uso de ciertas unidades de un paradigma y no otras. A diferencia de las locuciones, las fijaciones no suponen todos unitarios, y sus unidades léxicas pueden utilizarse sin sus otros componentes, e incluso con componentes diferentes, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

(283) Está siempre *en contra de* todo / está siempre *contra todo* / esta siempre *en contra*.

(284) Me encuentro muy *lejos de* mi destino / me encuentro (muy) *lejos*.

(285) Siempre está *en medio de* todos los problemas / Siempre está *en medio*.

(286) Actuó *a espaldas de* sus padres / *a sus espaldas*. (Pavón Lucero, 1999, 583)

Las fijaciones preposicionales no sufren los procesos de gramaticalización, de las locuciones y, a diferencia de éstas, sus unidades pueden ser utilizadas con el casi mismo valor en otros contextos, y permiten la variabilidad y separabilidad de sus unidades, dentro de ciertos límites.

Con fines prácticos podemos hacer las siguientes divisiones dentro de las fijaciones preposicionales:

A. Frases adverbiales con la preposición

(A1). Adverbio + preposición

Es muy habitual que se tomen como locuciones preposicionales frases adverbiales, muy particularmente locativas como *delante de, encima de, detrás de ...*, simplemente porque la posible expansión del adverbio tiene como vehículo expresivo una preposición fija, normalmente *de*. No hay en el corpus recogido demasiados ejemplos de este tipo, pero son típicas algunas construcciones, como *lejos de, cerca de, fuera de, alrededor de, dentro de, etc.*, de las cuales encontramos los siguientes ejemplos:

(287) Mi casa estaba *cerca de* la escuela.

(288) *Fuera de* clase la chica trabajaba de camarero en el bar.

Debo decir que quizá el hecho de que estos adverbios no admitan otra preposición hace que los alumnos aprendan estas construcciones fácilmente y, por ello, no hemos encontrado errores de este tipo en el corpus.

(A2). Preposición + adverbio / sustantivo + preposición

Las fijaciones coincidentes con este modelo pueden sustituirse por las preposiciones simples del mismo significado que ellas, y las más frecuentes son *por encima de, por bajo de, por contra de, en cuanto a, a más de, por entremedias de, con respecto a, entre otras*.

(289) Napoleón lo hizo *por contra de* la voluntad del pueblo francés.

(290) Hay nieve *por encima de* la montaña.

(291) Con respecto a estos fenómenos sociales, el gobierno no tiene otro remedio que reprocharlos.

B. Con sustantivo precedido del artículo u otro determinante dentro de la fijación preposicional

En este subtipo de fijaciones la secuencia puede ir acompañada de un artículo o posesivo, y en otros casos recibir adjetivos u otras variaciones de algunas extensiones propias de los SSNN, como se muestra en (292-296):

(292) No dejó su pueblo natal *con el propósito de* acompañar a su madre viuda / *con ese propósito*.

(293) Salí *en defensa de* mis familiares / *en nuestra defensa*.

(294) A *ambos lados* / *Al otro lado del* río se plantan muchos robles.

(295) Vengo a buscarte *con el solo propósito de* aconsejarte abandonar el plan / *con ese propósito*.

(296) Salí temprano *con (la) idea de ser la primera y de estar allí* cuando el director de cine llegara.

El término preposicional *propósito* suele ir precedido por el determinante, como muestra en (292); En (293-294), las fijaciones como *en defensa de* admite que su término esté modificado por un posesivo, mientras que el sustantivo *lado* interno a la fijación preposicional suele tener como modificador un determinante o un posesivo, como ilustra (294). (295) muestra que el sustantivo asociado a la fijación preposicional puede aceptar la modificación del adjetivo. En el último, vemos que existe posibilidad de incluir el artículo o excluirlo, además de coordinar la preposición final con sus términos.

C. Construcciones preposicionales que son extensión de ciertos verbos y adjetivos

Existen algunas preposiciones que suelen ser expansión de ciertos verbos, adjetivos o sustantivos, y que a la vez sirven de puente obligatorio que comunica estos verbos con sus términos preposicionales. Sintácticamente, se trata de

una función sintáctica argumental desempeñada por un grupo preposicional seleccionado por el verbo como en *depender de las circunstancias*, pero también por sustantivos y adjetivos (*dependencia/dependiente de las circunstancias*). Las preposiciones más frecuentes en el régimen preposicional del verbo suelen ser *a, con, contra, de, en* y *por* (RAE, 2011, 202-203).

Estas estructuras extensivas coinciden con ciertos regímenes verbales o usos habituales de adjetivos, pero son menos fijas y cohesionadas en comparación con las fijaciones mencionadas, como se muestra en (297-298):

(297) Su opinión *concuerta con la mía y la tuya* en muchos casos.

(298) Somos *muy capaces de* superar dificultades y terminar el trabajo a tiempo.

En (297) vemos que el complemento de régimen permite la coordinación de los términos encabezados por la preposición que los integra. (298) ilustra que la estructura extensiva del adjetivo acepta variación gramatical.

(C1). Construcciones preposicionales de régimen verbal

En estas construcciones, la preposición sirve en algunos casos como extensión única y obligatoria del verbo, de modo que no cumpliría función sintáctica sin ella, y en otros casos, la preposición puede ser una expansión opcional o alternativa con otra

para componer distintos complementos de régimen, y hacer que el verbo cambie su significado original.

a. Complementos de régimen en los que el verbo no cambia el sentido

Los verbos que exigen complemento de régimen preposicional suelen combinarse con una preposición fija: no suelen alternar preposiciones y solo designan un valor semántico en el contexto. (299-301) ilustran este caso:

(299) Esta excursión no depende *de* mí ni *de* ti, sino *del* tiempo que haga el fin de semana.

(300) El paraguas pertenece *a* Don Julián.

(301) Se arrepintió *de* escucharme.

Como vemos en (299) el verbo *depender*, para expresar “Producirse o ser causado o condicionado por alguien o algo”⁴⁶, suele acudir a la preposición *de*; en (300) generalmente el verbo *pertenecer* sólo se usa con la preposición *a* para formar complemento de régimen verbal; en (301) los verbos, como *librarse*, *arrepentirse*, etc. se emplea la preposición *de*.

b. Complementos de régimen en los que el verbo cambia el sentido

Por otro lado, algunos verbos⁴⁷ pueden seleccionar más de una preposición para formar complementos de régimen, en los que el significado varía según las diferentes preposiciones combinadas con ellos. Tendremos como ejemplo los verbos *dar* y *acabar*.

◆ DAR

(302) Dio *con* el libro que estaba buscando.

(303) Dimos *en* un error y tuvimos que reconocerlo.

⁴⁶ Véase la definición de la palabra *depender* del *Diccionario de la Real Academia Española* (<http://dle.rae.es/?id=CEn49xS|CEoMSBg>)

⁴⁷ Generalmente estos verbos pueden tener complemento directo o indirecto, e incluso “permiten la coexistencia de un complemento directo y uno de régimen, como en *los libró de un castigo ejemplar* o en *te invito a cenar*” (Rae, 2011, 203).

(304) Ha dado *en* creer que todos le engañan (Moliner, 2008, 512).

◆ ACABAR

(305) Acabo *de* llegar al restaurante.

(306) Tranquilo, niño! Vas a *acabar con* mi paciencia.

(307) Ellos acabaron *por* ceder.

En (302) *dar con algo* equivale a encontrar algo; en (303) *dar en* significa caer o incurrir; en (304) “si *dar en* se usa con un infinitivo, como *pensar, creer o decir, obstinarse* en lo que esos verbos expresan de una manera injustificada o aprensivamente” (Moliner, 2008, 512).

Algo parecido ocurre en el verbo *acabar*: en combinación con diferentes preposiciones, designa diferentes sentidos. En (305) combinado con la preposición *de* y un verbo infinitivo, puede expresar “haber ocurrido lo que el verbo infinitivo expresa inmediatamente antes del momento en que se está hablando”. De hecho la forma '*acabar de* + infinitivo' se ha gramaticalizado hasta convertirse en una perífrasis con significado terminativo inmediato; si se usa con *con*, como se muestra en (306), denota “destruir o hacer desaparecer la cosa de que se trata” y se emplea con *por*, como en (307), expresa “hacer, después o a consecuencia de cierta cosa, lo que este verbo expresa” (Moliner, 2008, 14).

En conclusión, en las construcciones de régimen verbal la preposición, como extensión habitual, puede ser seleccionada por el verbo, que unas veces cambia de sentido, y otras no.

(C2). *Construcciones preposicionales regidas por ciertos adjetivos*

Por lo general las preposiciones expresan valores generales según sean necesarias en el contexto, pero debido a la combinación habitual, algunos adjetivos suelen seleccionar cierta preposición específica. Lo que intentamos hacer en este

trabajo es procurar encontrar reglas de uso, que funcionen como puntos de referencia para los estudiantes chinos, con el fin de facilitarles el aprendizaje del español.

a. Adjetivos que derivan del verbo

De acuerdo con la RAE (2011, 49), los adjetivos, en una gran proporción, pueden derivarse de o conectarse con sustantivos o verbos, como en *deporte-deportivo*, *capacidad-capaz*, *librarse-libre*, etc., y por ello los adjetivos conectados con verbos pueden combinarse con la misma preposición que éste, como ilustran (308-309):

(308) La cultura oriental es muy *diferente de* la occidental.

(309) La profesora entró en el aula *rebosante de* alegría.

En (308) el adjetivo *diferente* se usa con la misma preposición que el verbo *diferenciar* (como en *los daltonianos no diferencian el verde del rojo.*), y en (309) influido por el verbo *rebosar*, que expresa el significado de “tener algo en mucha abundancia” (Moliner, 2008, 1424), el adjetivo *rebosante también* se usa con la preposición *de*.

b. Adjetivos que derivan del sustantivo

Al igual que los adjetivos conectados con verbos, Los conectados con sustantivos también se usan con la misma preposición exigida por el sustantivo, como muestran (310-311):

(310) Mi padre será *capaz de* superar cualquier dificultad.

(311) En clase siempre estaba *atento a* lo que explicaban los profesores, y por ello era normal que salió bien en exámenes finales.

Como es sabido, el adjetivo *capaz* deriva del sustantivo *capacidad*, que suele usarse con la preposición *de*, como en *tienen capacidad de terminarlo a tiempo*, por tanto *capaz* también suele combinarse con *de* para formar sintagmas adjetivales. En (297) el adjetivo *atento*, debido al sustantivo *atención* o a su verbo *atender*, comparte la preposición *a* con ellos.

Lo dicho arriba trata de casos típicos de las construcciones preposicionales de régimen verbal o adjetiva. Procuramos buscar reglas que tengamos como referencia para establecer una combinación correcta entre la preposición y el subordinante, pero no es fácil. Por lo tanto, cabe elegir con mayor prudencia la preposición que sea apropiada tanto para la combinación con su subordinante como para la adecuación al contexto.

Conclusión

Las preposiciones poseen valores básicos y se usan con libertad según el contexto que les convenga; las locuciones preposicionales pueden expresar el mismo sentido que la preposición simple, y como unidad inseparable e invariable, no admiten modificación ni expansión ni variación sobre los componentes internos a la locución; las fijaciones preposicionales tienen como subdivisiones las frases adverbiales con preposición y las construcciones preposicionales de régimen verbal y adjetiva, y permiten, en cierta medida, variación gramatical o modificación de ciertas unidades de un paradigma, esto es, frente a las locuciones, estas secuencias son estructuras sintácticas, construidas de acuerdo con normas productivas sincrónicamente y que conservan la independencia de uso de alguno de sus miembros.

En resumen, en vista de la diversidad y la complejidad de los usos preposicionales, las preposiciones del español constituyen una gran dificultad para los estudiantes chinos en el aprendizaje de esta lengua.

5.2. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DE ERRORES DE LAS PREPOSICIONES

Como describimos en el apartado 5.1.1.3, debido a las características idiosincrásicas como caracterizador sintagmático, heterogeneidad categorial y multidimensión semántica, las formas preposicionales muestran multifunciones sintácticas frente a otras clases de palabras, y por ello los errores de la preposición se cuentan entre los más frecuentes tanto en funciones aparentemente estructurales como

en contextos semánticos. Entre todos los errores preposicionales se destacan los de mala elección, cuyos subtipos son variados y cuyas manifestaciones son típicas en el aprendizaje sintáctico del ELE. Dado su interés, decidimos hacer la descripción, empezando con estos errores de mala elección.

5.2.1. Mala elección de la preposición⁴⁸

Este tipo de errores puede agruparse en dos casos: usos inadecuados entre preposiciones simples y otras inadecuaciones halladas en construcciones asociadas a la preposición. En vista de la complejidad del primer caso vamos a describir estos errores, partiendo de la adecuación de uso de estas preposiciones en el contexto.

5.2.1.1. Mala sustitución entre preposiciones simples

Como se expone en el apartado 5.1.2.1, las preposiciones más usuales en castellano son *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras*. Los errores cometidos por el estudiantado chino están mayoritariamente relacionados con los sintagmas directamente introducidos por estas preposiciones, y por esta razón lo ilustraremos con los ejemplos agrupados en los siguientes subtipos.

A. Uso inadecuado de la preposición simple antepuesta a modificadores nominales

En algunos casos la elección de la preposición depende de las unidades de las cuales depende, pues la frase preposicional siempre es una estructura subordinada a la unidad que la precede.

⁴⁸ En sentido amplio, la preposición se refiere a las formas preposicionales como preposiciones simples, locuciones preposicionales y construcciones adverbiales con preposición (Jiménez Juliá-Lübke, 2013, 215).

(A1). *En modificadores nominales que deberían ser introducidos por la preposición de*

(1)[190] *Es una oportunidad muy buena para mí **a** viajar en España.

(Es una oportunidad muy buena para mí **de** viajar por España.)

(2)[536] *Creo que es muy difícil hacer **amigos con** otros.

(Creo que es muy difícil hacerse **amigo de** otros.)

En (1)[190], el sustantivo *oportunidad* lleva un modificador nominal al que corresponde (no necesariamente de modo exclusivo) la preposición *de*, como ocurre en las palabras *capacidad*, *necesidad*, *posibilidad* y *otras similares*, que sufren una cierta lexicalización, como mostraba (97) en el apartado 4.1.2.2:

(3)[97] Capacidad de síntesis / de análisis / de producción / de comprensión / estudio, etc.

Como vemos en (3)[97], debido a la acción lexicalizada de la frase nominal, la preposición en estos casos ya es fija, esto es, la única elección preposicional coincide con *de*, razonamiento por el que en (1)[190] se elige inevitablemente la preposición *de*. En el caso del sustantivo *oportunidad*, la modificación con la preposición *de* convive todavía con la de la preposición *para*, pero, en cualquier caso, sigue habiendo un cierto grado de fijación.

También en el caso (2)[536] la palabra *amigo* lleva como modificación preposicional la encabezada por la preposición *de*, lo que se manifiesta en fijaciones coloquiales como *amigo/ga de pelillo*, *amigo/ga del asa*⁴⁹, etc.

⁴⁹ Véase la acepción de *Amigo* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=2LsqDPa>)

B. Uso inadecuado de la preposición simple en complemento local

Por confusión de distintos valores semánticos de preposiciones simples, es habitual que existan errores en la elección de la preposición apropiada al contexto, como muestran los dos siguientes ejemplos:

(4)[415] *Quieren estudiar afuera español **para** España.

(Quieren estudiar español fuera **como en** España.)

(5)[556] *Le ruego que me permita estudiar un año **de** la universidad de Madrid .

(Le ruego que me permita estudiar un año **en** una universidad de Madrid.)

En (4)[415], el alumno quiere establecer una comparación o identidad en lo relativo a su estudio del español, y elige erróneamente la preposición *para* en vez de la combinación *como en* para introducir el término que sirve de complemento local.

Para especifica finalidad, y está relacionada solo vagamente con la idea que el estudiante quiere transmitir, que es la de identidad entre un lugar, señalado por el adverbio *fuera*, y otro que debe ser introducido por la asociación de la unidad (en este caso preposicional) *como* y la preposición locativa *en*.

Al igual que en (4)[415], en (5)[556] la frase sustantiva *una universidad de Madrid*⁵⁰ no tiene carácter de modificador nominal sino de complemento local, porque es muy rara la expresión *un año de alguna universidad u otro lugar*, pero podemos decir *un año (de estudio) en algún lugar*.

El uso inadecuado no se limita a eso. frente a la misma función local, el valor semánticamente similar u opuesto entre diferentes preposiciones también puede provocar una elección equivocada de estas palabras. Ilustramos este caso con (6)[238] y (7)[450]:

(6)[238] *La parada del autobús está 5 minutos caminando **de** mi casa.

⁵⁰ Debido a la existencia de varias universidades en Madrid y la falta de especificación sobre a cuál se refiere, consideramos el artículo *la* inadecuado, y sustituimos *la* por *una*.

(La parada del autobús está a 5 minutos caminando **desde** mi casa.)

(7)[450] *La estación de autobuses está casi a cien metros **a** mi casa.

(La estación de autobuses está casi a cien metros **de** mi casa.)

En relación con el ejemplo (6)[238], y de acuerdo con Moliner (2012, 46-51), *de* sólo se refiere al “origen o punto de salida” en la situación relativamente estática, en tanto que *desde* no sólo puede “marcar el lugar a partir del cual se mide un espacio”, sino también “indicar el punto de origen⁵¹ para alguna actividad o la localización de una acción dirigida hacia otro lado”, como mostraba (152) en el apartado 5.1.2.1:

(8)[152] Saldré en avión *desde* Madrid.

Como vemos en (8)[152], *desde* marca el punto de partida de la acción *salir*. Al igual que (8)[152], en (6)[238] también se necesita la preposición *desde* para indicar el punto de partida de la acción *caminar*. Esto es, el gerundio *caminando* significa que *mi casa* es el lugar desde el que la acción *caminar* se inicia (no se limita a designar el lugar del cual se mide la distancia “a 5 minutos” de mi casa), por tanto la preposición *desde* es la más apropiada para el contexto. De acuerdo con esto, si se quita el gerundio *caminando*, la secuencia original puede convertirse en *La parada del autobús está a 5 minutos de mi casa*, pero en este caso la preposición ya no está regida directamente por el verbo, por lo que se trata de un caso diferente.

Al contrario de (6)[238], en (7)[450] se trata de una distancia estática entre *mi casa* y *la estación de autobuses*, donde la preposición *a* expresa un movimiento hacia un destino, introduciendo complementos locales que indican dirección o término final, como indicaban (90) y (91) en el apartado 5.1.2.1:

(9)[90] Este camino lleva *a* mi casa.

(10)[91] Voy *al* cine/*a* París.

⁵¹ De acuerdo con Jaques de Bruyne (1999, 668), la preposición *desde* se destaca por la noción “a partir de un punto inicial absoluto”, en contraste con *de*.

Como vemos en estos ejemplos, el complemento local introducido por *a*, se refiere, tanto a la dirección a la que conduce el camino como al destino final al que se llega, por lo cual la preposición *a* es más inconveniente para (7)[450] que la preposición *de*, que además de hacer una sola indicación del lugar o punto de partida, suele aparecer en combinación precisamente con el sintagma preposicional introducido por *a*, que designa la distancia, como en *Está a 15 kilómetros de Segovia*⁵².

C. Uso inadecuado de la preposición simple en complemento temporal

Los errores concernientes al valor temporal expresado por preposición pueden deberse a dos causas predominantes: poca conciencia de secuencias preposicionales muy fijadas y mala distinción de situaciones contextuales en los que aparecen las preposiciones cuyo significado es parecido. Son casos que ilustraremos con los siguientes ejemplos:

(11)[552] *Podrás conectarme **a** cualquier momento.

(Podrás conectar conmigo **en** cualquier momento.)

(12)[485] *No puedes llevar tu amigo a nuestra casa **para** la noche.

(No puedes llevar tu amigo a nuestra casa **por** la noche.)

(13)[553] *Puedes llegar al centro a pie **entre** 20 minutos si te gusta.

(Puedes llegar al centro a pie **en** 20 minutos si te gusta.)

(14)[431] *En los lugares es gratuito [*Sic*] para aparcar **entre** determinado tiempo.

(En algunos lugares es gratuito aparcar **durante** determinado tiempo.)

En (11)[552] el término preposicional cuyo núcleo nominal es *momento* suele estar introducido por la preposición *en* o *de* para designar el tiempo de un

⁵² Haga referencia del 5º uso de la preposición *a* en *Usos de las preposiciones* (Moliner, 2012, 29).

acontecimiento o un estado, como en *En ese momento no se dio cuenta de que le seguían* o en la fijación *De momento no tengo dudas sobre eso*. A diferencia de éstas, la preposición *a* se usa para indicar punto de destino temporal o punto concreto dentro del momento del acontecimiento, como ilustraban (98) y (99) en el apartado 5.1.2.1:

(15)[98] Hace deportes *a* las seis de la tarde.

(16)[99] Se fue de casa *a* los 18 años.

Por tanto en (11)[552] es raro que el SN *cualquier momento* esté encabezado por *a*. Las razones arriba expuestas probablemente son las que explican el uso de *a cualquier hora*, pues la palabra *hora* remite a un punto temporal concreto, ajeno al término *momento*.

Algo parecido ocurre en (12)[485]. Por lo general sólo las preposiciones como *por*, *de* o *en* pueden introducir el término preposicional cuyo núcleo nominal es *noche* para formar un complemento temporal, ejemplos como *por la noche*, *de noche* o *en una noche fría / suave...*, pero la preposición *para* nunca se ve antepuesta al SN *la noche* en su sentido temporal⁵³. La preposición *por*, introduciendo el término *la noche*, indica, por tanto, aproximación temporal, como mostraba (231) en el apartado 5.1.2.1:

(17)[231] Ojalá podré terminar la tesis *por* el mes de mayo.

A diferencia de los ejemplos arriba analizados, (13)[553] y (14)[431] tratan de diferencias entre la preposición *entre*, *en* y *durante* que funcionan como caracterizador del complemento temporal, designando un lapso.

La preposición *entre* suele indicar duración temporal en relación con dos puntos extremos, como muestra (189) en el apartado 5.1.2.1:

(18)[189] Pasea por la zona vieja *entre* las seis y las ocho de la tarde en invierno.

En cambio, la preposición *en* se usa para expresar periodo de tiempo que falta para algún acontecimiento, como ilustra (172) en el apartado 5.1.2.1:

⁵³ Otra cosa es que la preposición *para* se emplee en su sentido final habitual: *guárdalo para la noche*.

(19)[172] *En* cuatro horas podrá terminar este trabajo.

Por lo tanto en (13)[553] hay que sustituir *entre* por *en* para indicar el tiempo que se necesita para *llegar al centro a pie*.

A diferencia de *en*, la preposición *durante* se emplea para introducir expresiones que indican el tiempo que está transcurriendo cuando se produce el hecho expresado (normalmente) por el verbo (Moliner, 2012, 53), como mostraba (88) en el apartado 5.1.1.4:

(20)[88] Leyó una novela policiaca *durante* 10 horas seguidas.

Y está claro que (14)[431] el SN *determinado tiempo* no es duración temporal en relación con dos puntos extremo, sino que establece una delimitación temporal, y por ello la elección correcta no es *entre* sino *durante*.

D. Uso inadecuado de la preposición simple subordinada al adjetivo

Generalmente las preposiciones pueden usarse libremente, pero influidas o regidas por algunos adjetivos, sirven para expresar su expansión o complementación. En estos casos el uso de estas preposiciones es fijo.

Las preposiciones específicamente seleccionadas por los adjetivos o participios pasivos suelen ser *a*, *de*, *en*, *con*, *por* o *para*. En lo que sigue se introducen ejemplos en los que las preposiciones están mal combinadas con estas palabras.

(21)[478] *Estoy muy contento **para** intercambiar nuestras casas.

(Estoy muy contento **de** intercambiar nuestras casas.)

(22)[595] *Es la única universidad constituida **con** el Ministerio de Educación en la provincia de Hunan.

(Es la única universidad constituida **por** el Ministerio de Educación en la provincia de Hunan.)

(23)[189] *Estoy muy interesada **de** la cultura española.

(Estoy muy interesada **en** la cultura española.)

En (21)[478], los adjetivos y participios pasivos como *contento*, *alegre*, *triste*, *sorprendido*, *satisfecho*, *enfadado*, *etc.*, que describen sentimiento o sensación del ser vivo, suelen combinar la preposición *de* con el verbo infinitivo para constituir la estructura copulativa *verbo copulativo + adjetivo / participio pasivo + de + inf.*, como mostraba (142) en el apartado 5.1.2.1:

(24)[142] Estamos muy contentos *de* veros aquí.

Por otro lado, la preposición *para* va habitualmente precedida de los adjetivos como *apto* o *apropiado*, nunca se considera como expansión de los adjetivos como *contento*, *triste*, y otros similares, por lo tanto debemos sustituir *para* por *de* en (21)[478].

A diferencia de (21)[478], en (22)[595] la estructura pasiva del verbo recurre en español actual a la preposición *por* para introducir un complemento agente, como ilustra (235) en el apartado 5.1.2.1:

(25)[235] La publicidad fue diseñada *por* un pintor postimpresionista.

En algunos casos, el complemento agente puede estar introducido por la preposición *de*, como en *rodeado por / de montañas*, *conocido de / por todos*, *etc.* (RAE, 2011, 222)⁵⁴, pero nunca está encabezado por la preposición *con*.

Como vemos en (23)[189], el participio pasivo *interesado*, influido por el verbo *interesar(se)*, posee la misma preposición regida por el verbo, como muestran (26-27) (Moliner, 2012, 208):

(26) Ha conseguido interesar *en* el proyecto a varios inversores extranjeros.

(27) Está muy interesado *en* hacerse socio del club.

donde se ve que el verbo *interesar(se)* exige la preposición *en* cuando se destaca “inspirar interés o afecto a alguien”⁵⁵, o sea, se puede entender como “alguien tiene

⁵⁴ De hecho, en castellano medieval era la preposición *de* la que introducía los complementos agentes, resultado de la frecuente correspondencia del *a(b)* latino, introductor del agente, por la preposición *de*.

⁵⁵ Véase la acepción 4 de la definición de *interesar* del Diccionario de la Real Academia Española

afecto o interés en algo”. Este significado es el del contexto del ejemplo (23)[189], esto es, “la cultura española me interesa mucho” o “tengo mucho interés en la cultura española”.

Por otro lado, el verbo pronominal *interesarse* puede combinarse con *por*, como ilustra el ejemplo (28):

(28) La población mundial debería interesarse por el cambio climático.⁵⁶

que expresa “adquirir o mostrar interés por alguien o algo”⁵⁷, e implica el significado de producir curiosidad por algo o alguien o prestar atención a algo, debido a cierto caso especial o algún íntimo vínculo al objeto en cuestión. Suele estar ligado a la intención de aportar algo o ayudar. Y está claro que este sentido no es coincidente con (23)[189]. Además, ni *interesar* ni *interesarse* se usan con la preposición *de*, por lo tanto la preposición *en* es la única elección apropiada para el contexto.

E. Uso inadecuado de la preposición simple en complemento regido

El complemento regido, conocido como *suplemento*, se refiere al sintagma preposicional cuya preposición está regida por el verbo:.

(29)[447] *Espero que te conformes **de** mi casa.

(Espero que te conformes **con** mi casa.)

(30)[551] *Tardarás 30 minutos **para** llegar.

(Tardarás 30 minutos **en** llegar.)

(31)[563] *Quiero dedicarme **en** intérprete.

(Quiero dedicarme **a la** interpretación.)

<http://dle.rae.es/?id=LtrPccN>

⁵⁶ Véase la página web <http://forum.wordreference.com/threads/interesarse-por-en.900065/?hl=es>

⁵⁷ Véase la acepción 8 de la definición de *interesar* del Diccionario de la Real Academia Española <http://dle.rae.es/?id=LtrPccN>

Como vemos en (29)[447], el verbo *conformar* tiene dos posibilidades de combinarse con la preposición: puede usarse con *a* como en *hay que conformar los gastos a los ingresos* o con *con* como en *no conforma la conducta con las palabras*, y en ambos casos *conformar* significa “ajustar, concordar algo con otra cosa”⁵⁸. Pero la forma pronominal *conformarse* sólo permite la combinación con la preposición *con* para expresar el significado de darse por satisfecho con algo⁵⁹, como muestra (32):

(32) Nadie se conforma con lo que tiene (RAE, 2006, 385).

Por la misma razón que en (32), en (29)[447] la preposición apropiada para el contexto no es *de* sino es *con*.

En (30)[551] el complemento regido del verbo *tardar* se limita a la combinación con la preposición *en*, y por ello hay que elegir *en* en vez de *para*.

Al igual que (30)[551], en (31)[563] la preposición *a* es la única extensión del verbo pronominal *dedicarse*, razonamiento por el que tenemos que sustituir *en* por *a*.

En pocas palabras, por lo general los verbos que llevan complemento regido no se combinan con otra preposición nueva, y la preposición que introduce un complemento regido es un caracterizador estructural y su valor es meramente sintagmático.

F. Uso inadecuado de la preposición simple en complemento de finalidad

Algunos estudiantes chinos sufren confusiones al expresar el valor de finalidad, bien por utilizar preposiciones inadecuadas pero presentes en construcciones con palabras parecidas, bien por la proximidad semántica que ven en ciertas preposiciones. Los siguientes casos ilustran estas confusiones:

⁵⁸ Véase la acepción 1 de la definición de *conformar* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=AGUX3MR>)

⁵⁹ Véase la acepción 7 de la definición de *conformar* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=AGUX3MR>)

(33)[102] *Este lugar es muy seguro **de** dejar tu coche.

(Este lugar es muy seguro **para** dejar tu coche.)

(34)[474] ***En** corresponder a tus preguntas, voy a decírtelas en esta carta.

(**Para** responder a tus preguntas, voy a decírtelas en esta carta.)

Como vemos en (33)[102], muy influido por la extensión del adjetivo *seguro*, el hablante directamente transfiere la locución “estar + seguro(s) / ra(s) + (de)” al contexto sin considerar que en esta estructura la palabra *seguro* significa “no tener duda” (RAE, 2006, 1347), como muestra en (35):

(35) Está seguro *de* que pasó la prueba (*ibid.*, 1347).

Pero teniendo en cuenta el contexto que trata de donde dejar el coche, sin duda la acepción de la definición de *seguro* apropiada al contexto es “libre y exento de todo peligro, daño o riesgo” como *en aquí estamos seguros* (*id.*, 1346), por lo que la modificación consiguiente tiene un valor final y la preposición apropiada es *para*.

En (34)[474] se ve que la respuesta a *las preguntas* es cosa de la que trata *la carta* que se va a escribir, por tanto la secuencia original se puede expresar como “Para responder a tus preguntas, escribiré las respuestas en esta carta” o “En cuanto a tus preguntas, voy a contestarlas en esta carta”. Esto es, *responder a tus preguntas* puede tomarse como finalidad de la acción *voy a escribirlas en esta carta*, o bien como asunto del que trata esta acción. Como sabemos, en ningún caso se usa la preposición *en* para designar finalidad, pero sí puede utilizarse para denotar “asunto, materia, ámbito o especialidad” (Moliner, 2012, 55), como mostraban (179-181) en el apartado 5.1.2.1:

(36)[179] Mi prima siempre ha destacado *en* matemáticas.

(37)[180] Se entretiene *en* ordenar los cajones una y otra vez.

(38)[181] Siempre fallo *en* los cálculos.

Como vemos en (36-38), los términos *matemáticas*, *ordenar los cajones una y otra vez* y *los cálculos* corresponden, respectivamente, a la especialidad, el asunto o el

ámbito de los que tratan los correspondientes verbos, o sea, salvo complemento regido (*Tardó 30 minutos en llegar*), los complementos nocionales introducidos por *en* suelen ser SN o verbos precedidos de partícula completiva o infinitivos, como en (37)[180], donde la frase verbal *ordenar los cajones una y otra vez* va precedida de la preposición *en*, y su referencia nocional (la forma o el contenido de diversión que tiene la persona en cuestión) es obviamente diferente de lo que expresa la frase verbal *responder a tus preguntas* en (34)[474]. Por lo tanto, hay que sustituir *en* por *para* para dotar la frase verbal *responder a tus preguntas* de valor de finalidad.

G. Uso inadecuado de la preposición simple en complemento modal

Los estudiantes chinos se confunden con frecuencia en las preposiciones que encabezan el sintagma que funciona como complemento modal. Este tipo de sintagmas suelen tener como estructura esquemática PREP. + SN sin determinante, como muestran los siguientes ejemplos:

(39)[186] *Excepto gritar **con** voz alta.

(Excepto gritar **en** voz alta.)

(40)[215] *Queda a 40 minutos **de** coche del aeropuerto de Pekín.

(Queda a 40 minutos **en** coche del aeropuerto de Pekín.)

Como vemos en (39)[186], es habitual que se use el sintagma preposicional *en voz alta* para expresar “hablar fuerte o ruidosamente” en vez de “con voz alta” (posible en otros contextos⁶⁰), y que también se diga la expresión opuesta *en voz baja*, con la que se designa la noción “decir algo suavemente”.

A diferencia de (39)[186], en (40)[215] existe la frase preposicional *de coche*, que suele usarse para servir de modificador nominal como en *colchón de coche* o *llave de coche*, etc., mientras que para indicar modo de acción, recurrimos a la

⁶⁰ Por ejemplo, en *Voy a decírtelo con voz alta y clara*:

preposición *en* que introduce complemento modal, como en *en metro, en autobús, en avión y en coche*⁶¹.

H. Modificador nominal erróneamente sustituido por el modificador verbal

Existen casos en los que el modificador nominal interno al sintagma nominal está inadecuadamente sustituido por el modificador verbal (complementos circunstanciales tales como el locativo, el de finalidad, etc.). Esto es, algunos aprendices toman el sintagma preposicional subordinado al sintagma nominal como un complemento sintáctico que modifica al predicado. Pueden resultar ilustrativos los siguientes casos:

(41)[69] *Puedes dejar el coche en el aparcamiento **en** el barrio.

(Puedes dejar el coche en el aparcamiento **del** barrio.)

(42)[249] *Le escribo ahora para contestarte las cuestiones **en** tu carta.

(Te escribo ahora para contestarte las cuestiones **de** tu carta.)

(43)[529] *Este barrio tiene un sistema muy bueno **para** la seguridad.

(Este barrio tiene un sistema **de** seguridad muy bueno.)

En (41)[69], aunque no es imposible la repetición de la preposición *en* para dos ubicaciones jerárquicamente distintas (el aparcamiento estaría situado en el barrio), *de acuerdo con el significado contextual y la realidad social de China* (generalmente el aparcamiento está al cargo de la comunidad del barrio donde está), creemos que la relación a la que el estudiante se quería referir exigiría la preposición *de* (el *aparcamiento* es el *del barrio*). Dicho de otro modo, el término del primer sintagma preposicional *el aparcamiento*, como núcleo / palabra expandida, tiene

⁶¹ Para destacar carácter especial que tiene el vehículo de transporte, también podemos decir “en un nuevo coche, en un coche de moda, etc.”

como modificador el sintagma preposicional *del barrio*, cuyo término *el barrio* está obligatoriamente introducido por la preposición *de*.

Igualmente, en (42)[249], el complemento local *en tu carta* debe establecer una relación subordinada con el SN *las cuestiones*, pero el sintagma preposicional introducido por la preposición *en* suele no servir para este tipo de modificación en español. Por esta razón, lo que el estudiante quería decir se expresa mejor si sustituimos el complemento local por un modificador nominal, cambiando la preposición *en* por *de*.

A diferencia de (42)[249], en (43)[529] el sintagma preposicional *para la seguridad* modifica la frase verbal *tiene un sistema muy bueno*, y expresa el valor de “teniendo en cuenta o con respecto a”, como mostraba (226) en el apartado 5.1.2.1:

(44)[226] Esta pregunta es difícil de contestar *para* su edad.

Pero, es evidente que este sentido designado por *para* es un poco forzado y raro en el contexto de (43)[529]; en cambio, si recurrimos a la preposición *de*, el modificador *seguridad* puede indicar contenido del sustantivo *sistema*, como en *control de seguridad*, y por ello la preposición *de* es lógica y apropiada para el contexto.

En resumidas cuentas, los errores de mala elección de preposiciones simples en su mayoría se provocan por poca destreza en su aplicación al contexto, razonamiento por el que las funciones sintácticas que expresan los sintagmas introducidos por preposiciones simples frecuentemente confunden al alumnado chino en el aprendizaje de ELE.

5.2.1.2. Uso inadecuado de locuciones preposicionales⁶²

Como Moliner (2012, 85) indica, una locución preposicional es “una expresión formada por más de una palabra que presenta el comportamiento típico de

⁶² En el trabajo presente, para facilitar la descripción incluimos en el epígrafe *Inadecuación en locuciones preposicionales* casos inadecuados en fijaciones de uso preposicional.

una preposición”, y Lucero (1999, 579) añade que la locución debe haber dado lugar a una verdadera unidad léxica, perteneciente a la categoría preposición, y esta unidad no poseerá una estructura interna productiva. Según estos comentarios, vamos a revisar la aplicación inadecuada de locuciones preposicionales en los estudiantes chinos.

A. Inadecuación en locuciones preposicionales (preposición + sustantivo + preposición)

Debido a la composición relativamente fija entre componentes internos (ni modificación, ni separación, ni alteración) y a la diversidad de esquemas productivos, las locuciones preposicionales son más difíciles de conocer, memorizar y utilizar con precisión que las preposiciones simples, y por esta razón es inevitable que los estudiantes chinos cometan errores como los siguientes.

(45)[528] ***En el camino a** la parada hay un supermercado.

((**En**) **Camino de** la parada hay un supermercado.)

En (45)[528], la locución que toma como componente la palabra *camino* y designa el sentido de “hacia, en dirección a⁶³” es la locución preposicional *camino de*, como ilustra (273) en el apartado 5.1.2.2:

(46)[273] Nadie sabe si se fueron camino de Madrid o de Sevilla (Pavón Lucero, 1999, 580).

Esta locución prepositiva exige la ausencia de determinante, por tanto en la secuencia original la forma (*en*) *el camino de* no es la adecuada.

⁶³ Véase la acepción 1 de la definición de *camino de* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=6xxQ4ub>)

B. Inadecuación provocada por la mala elección entre preposiciones simples y locuciones prepositivas

Por lo general los errores de la confusión entre ambos casos están provocados por la poca precisión de valor semántico expresado por la preposición simple o por la locución prepositiva.

(47)[176] *Se puede visitar el lago de barrio **según** la calle de cafeterías.

(Se puede visitar el lago del barrio **a lo largo de** la calle de cafeterías.)

Como vemos aquí, cuando la preposición *según* introduce un sintagma nominal como término, suele expresar el sentido de “Conforme, o con arreglo, a” (*según la ley*), “con arreglo o conformemente a lo que opinan o dicen las personas de que se trate” (*según él; según Aristóteles*), o “en proporción o correspondencia a⁶⁴” (*Se te pagará según lo que trabajes*), pero está claro que ninguno de los tres significados coincide con el contexto de (47)[176] y, la preposición *según* y su término *la calle de cafeterías* no están bien combinados ni semántica ni sintagmáticamente. En cambio, la locución *a lo largo (de)*, que significa “durante la longitud de algo⁶⁵”, puede introducir el SN para aportar valor modal a la secuencia.

5.2.1.3. Uso inadecuado de construcciones adverbiales con preposición

Estos errores en su mayoría están provocados por el error en el uso de componentes internos a la construcción adverbial, lo cual se debe a la semejanza entre adverbios tanto en la forma como en el significado, como en *adelante* versus *delante*, *atrás* contra *detrás*, etc., y a la vez a la vacilación en la elección de la preposición entre *de* y *a*.

⁶⁴ Véase la acepción 1, 2 y 3 de la definición *según* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=XTC2Xzt>)

⁶⁵ Véase la acepción 1 de la definición *a lo largo* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=MwNMwao>)

A. Confusión de componentes internos a la construcción adverbial con preposición

Como se dice arriba, muchos errores están causados por la confusión del adverbio, caso que ilustraremos con (48) y (49):

(48)[436] *En la calle **adelante de** mi casa hay una parada de autobuses.

(En la calle **delante de** mi casa hay una parada de autobuses.)

(49)[138] *Está **atrás de** la casa.

(Está **detrás de** la casa.)

En (48)[436] *adelante*, como adverbio, suele ir precedido de la preposición *en* como en *en adelante*, *para en adelante*, *etc.*, o precedido del sustantivo o verbo como en *Dio un paso adelante* o en *El enemigo nos cierra el paso; no podemos ir adelante* (RAE, 2006, 29), pero nunca seguido de la preposición *de*. Al contrario de *adelante*, el adverbio *delante*, como elemento expandido de la locución prepositiva, suele combinarse con la preposición *de* para expresar el significado de “frente a” o “a la vista, en presencia de” (*id.*, 465-466), según lo cual, el sentido de *frente a* es conveniente para el contexto de (48)[436], y por ello hay que sustituir *adelante de* por *delante de*.

Lo mismo ocurre en (49)[138]. El adverbio *atrás* puede ir precedido de la preposición *de* para formar un modificador nominal que indique “la zona posterior a aquella en que está situado lo que se toma como punto de referencia” como en *La farmacia no está en ese edificio, sino en el de atrás* (*id.*, 153), pero nunca va seguido de *de*, como muestra en **Está atrás de la casa*. En cambio, el adverbio *detrás*, que expresa “en la parte posterior, o con posterioridad de lugar [...]” (*id.*, 508), permite la combinación con la preposición *por* (*No vimos al chico, quizá pasó por detrás*) o *de* (*Detrás de la casa hay un huerto*). Por lo tanto *atrás* está mal usado en el contexto.

En resumidas cuentas, la demasiada semejanza entre estos adverbios es, sin duda, la causa directa de este tipo de errores.

Por otro lado, también se dan con frecuencia errores en la preposición exigida por la construcción adverbial, como ilustran los siguientes ejemplos:

(50)[532] *No está **lejos al** centro de la ciudad.

(No está **lejos del** centro de la ciudad.)

(51)[497] *Puedes aparcar el coche **frente de** la casa.

(Puedes aparcar el coche **frente a** la casa.)

En (50)[532], La fijación prepositiva con el adverbio *lejos* es *lejos de*⁶⁶, que designa “a gran distancia, en lugar o tiempo distante o remoto⁶⁷”, como mostraba (284) en el apartado 5.1.2.3:

(52)[284] Me encuentro muy *lejos de* mi destino / me encuentro (muy) *lejos*.

Además, *lejos* puede usarse con otras preposiciones para formar locuciones o construcciones adverbiales como *a lo lejos*, *de (muy) lejos* o *desde lejos*.

Por lo tanto es conveniente que el adverbio *lejos* vaya seguido de la preposición *de* en (50)[532].

A diferencia de la palabra *lejos* de (50)[532], en (51)[497] *frente*, como adverbio, suele ir seguido de la preposición *a* para constituir la locución prepositiva con el sentido de “enfrente de, delante de” (*Frente al banco hay un supermercado*) o de “contra o en contra de algo o alguien⁶⁸” (*Ayer por la noche mucha gente vio el partido de fútbol de Real Madrid frente a Barcelona*). Es posible que la confusión entre *frente* y *enfrente* cause la errónea sustitución de *a* por *de*.

⁶⁶ En muchas ocasiones la fijación adverbial *lejos de* se ve como locución, lo cual no tiene sentido desde el momento en que el adverbio *lejos* puede ser utilizado aisladamente sin la preposición *de*, como en *Me encuentro muy lejos de mi destino / me encuentro (muy) lejos*.

⁶⁷ Véase la acepción de la definición *lejos* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=N6E9rKf>)

⁶⁸ Véase la acepción de la definición *frente a* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=ISe2liY>)

B. Inadecuación provocada por la mala elección entre construcciones adverbiales

Los usos inadecuados de construcciones adverbiales con preposición no sólo están reflejados en la confusión entre componentes internos a este tipo de estructura, sino también influidos por la mala identificación de valores expresados por ciertas construcciones prepositivas que, teniendo sentido similar, difieren en la designación de valores contextuales, como muestra (53)[545]:

(53)[545] ***Antes de** la casa hay una parada de autobús.

(**Delante de** la casa hay una parada de autobús.)

En (53)[545], el adverbio *antes* suele denotar *prioridad de tiempo* (RAE, 2006, 102), y por ello la construcción adverbial *antes de* mayoritariamente se usa para indicar valor temporal, esto es, sirve de complemento temporal⁶⁹, por lo tanto *antes de* suele ir seguida del sintagma nominal que directamente denota tiempo (*antes de la Navidad*), o del verbo infinitivo (*Haya que llamar a la puerta antes de entrar*) o bien del verbo en forma personal con el modo subjuntivo (*Tenemos que marchar antes de que salga el sol*), mediante los cuales se puede concretar el tiempo cuando se realiza la acción.

En cambio, el adverbio *delante*, que expresa *con prioridad de lugar, en la parte anterior o en sitio detrás del cual hay alguien o algo* (id, 465), suele ir seguido de la preposición *de* para designar valor local, y en este caso también significa *frente a*, como ocurría en (48)[436]. Por lo tanto se ve que la locución prepositiva *delante de* es más apropiada para el contexto de (53)[545].

Además, hay otra modificación en (53)[545]: podemos sustituir *antes* por *ante*, que, como preposición simple, es sinónimo de la construcción adverbial *delante de* y expresa “frente a o enfrente de”⁷⁰, también.

⁶⁹ RAE (2006, 102) indica que *antes de* puede denotar prioridad de lugar como en *Ponte antes de tu hermana*, y en este caso podría expresar valor local.

⁷⁰ Véase la acepción 1 de la definición *ante*² del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=2lpFbYn|2lpQu7Z>)

5.2.1.4. Uso inadecuado de la preposición simple en sustitución de la estructura relativa

Este tipo de errores tendrán en su origen dos posibilidades: hipergeneración de valores designados por la preposición y poca conciencia sobre la estructura relativa. (54)[457] puede ilustrar este caso:

(54)[457] *En China hay costumbres tradicionales **para** obedecerlas.

(En China hay costumbres tradicionales **que** obedecer.)

Como vemos aquí, la estructura preposicional *para* + *inf.* puede funcionar bien cuando *para* denota “el fin o término a que se encamina una acción”⁷¹ (*Trabaja hasta muy tarde para acabarlo con anticipación*) o cuando *para*, unido a un verbo, expresa “la resolución, disposición o aptitud de hacer lo que el verbo denota o la proximidad o inmediación a hacerlo”⁷², como en *No tiene tiempo para comer ni dormir* o en *Estamos para marchar de momento a otro*. Pero ni el primer sentido ni el segundo son coincidentes con el contexto de (54)[457]: no podemos afirmar la existencia de costumbres tradicionales con el fin de obedecer ni estamos de acuerdo con el dicho de que tenemos costumbres tradicionales para obedecer o que las costumbres tradicionales están para obedecer, y por ello se puede afirmar que el SP introducido por *para* está mal usado aquí.

Además, el SN *costumbres tradicionales* puede funcionar como complemento directo del verbo *obedecer*, esto es, el relativo puede preceder a infinitivos perfectamente cuando la información es abierta en relación con los rasgos gramaticales de tiempo y persona, como muestra (55):

(55) En cosas *que* hacer, ¿qué debemos suponer?

En este caso, existe indefinición del sujeto del verbo infinitivo *hacer*, esto es, puede ser *cosas que debo/debes/debe/debemos ... hacer*, y por esta razón se permite que el verbo infinitivo vaya directamente seguido del relativo.

⁷¹ Véase la acepción 1 de la definición *para* del Diccionario de la Real Academia Española

⁷² Véase la acepción 8 de la definición *para* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=Rp1CuT2>)

5.2.1.5. Recapitulación

A través de la descripción de los errores anteriores podemos ver que la mala elección de la preposición se da tanto en preposiciones simples que marcan relaciones abiertas, con varias posibles alternativas, como en fijaciones, como en la complementación adverbial (*lejos de...*) o en locuciones preposicionales de la preposición, y también existir entre algunas tipologías prepositivas como entre la preposición simple y la locución preposicional, entre las locuciones prepositivas y las fijaciones adverbiales con preposición, e incluso entre la preposición simple y la estructura sintáctica como oración de relativo. Desde el punto de vista sintáctico, los elementos en los que se da una mala elección de la preposición suelen coincidir con modificadores (nominal, adjetiva o adverbial), complementos circunstanciales (temporal, local y modal, etc.), y complemento regido (suplemento).

Por lo tanto, se puede decir que los errores de mala elección se caracterizan por la diversidad en cuanto a las preposición y en cuanto al contexto y, por tanto, por su dispersión.

5.2.2. Omisión de la preposición

La falta de la preposición suele ocurrir en la preposición simple, y este problema nos ocasiona dificultades en la distinción de los complementos⁷³. Por lo tanto, se ve que la preposición, como caracterizador estructural, da mucha importancia a la identificación de elementos sintácticos, y muestra prioridad en la función sintagmática.

⁷³De acuerdo con la RAE (2011, 188) los grupos preposicionales pueden aparecer como complementos argumentales, complementos adjuntos, complementos predicativos o atributos, por lo tanto podríamos decir que su función principal consiste en caracterizar complementos.

5.2.2.1. Presencia de la preposición como una extensión necesaria del adjetivo

Por lo general el adjetivo que describe sentimiento o sensación del ser vivo o el participio pasivo que denota aspectos sentimentales suelen exigir la presencia de la preposición para llevar su modificador, y en particular van habitualmente seguidos de la preposición *de* para constituir la estructura copulativa: *verbo copulativo + adjetivo / participio pasivo + de + inf. / que + O*.⁷⁴ Por lo tanto es posible que los alumnos chinos olviden usar preposición cuando estén poco familiarizados con esta estructura combinatoria.

(56)[512] *Estoy **alegre** leer tu carta.

(Estoy **alegre de** leer tu carta.)

(57)[35] *Estoy **feliz** que elijas mi casa para intercambiar.

(Estoy **feliz de** que elijas mi casa para intercambiar.)

(58)[533] ***Encantada** recibir su carta.

(***Encantada de** recibir su carta.)

Como vemos en (56)[512], el adjetivo *alegre*, que expresa sentimiento grato y vivo, suele exigir la preposición *de* que introduce un verbo en infinitivo para formar un modificador adjetivo; en (57)[35], el adjetivo *feliz*, al igual que *alegre*, también recurre a la preposición *de* para introducir la expansión verbal, a su vez precedida por el relator (o partícula completiva) *que*.

Por otro lado, tanto (56)[512] como (57)[35] pertenecen a la estructura copulativa, cuyo sujeto es la primera persona (*yo*), y por esta razón es imposible que la parte posterior al adjetivo funcione como sujeto, como en *Es fácil / difícil hacerlo*. Por ello la preposición *de* es obligatoria.

⁷⁴ En caso de que el sujeto del verbo que va precedido de *de* coincida con el del verbo conjugado, ese verbo aparece en infinitivo; si no, irá precedido del relator *que* y aparecerá en forma personal del subjuntivo, como en *estoy contento de verte* o en *está contento de que le veamos*.

En (58)[533], el participio pasivo *encantada*, al igual que el adjetivo *alegre* y *feliz*, también exige la preposición *de*, que, como la más general en español, permite establecer relaciones de casi cualquier tipo. Otros participios pasivos como *cansado*, *sorprendido*, *aburrido*, *etc.*, también utilizan la preposición *de* para introducir su expansión, pero en estos casos el uso viene directamente del régimen de los verbos a los que pertenecen *cansar*, *sorprender*, *aburrir*, *etc.*, como muestra (59):

(59) Se aburre *de* hacer siempre lo mismo > aburrido *de* hacer siempre lo mismo.

Al igual que *aburrido*, e influido por la expresión oral, en la estructura asociada a la palabra *encantado/a(s)* suele omitirse el verbo copulativo (*estar*, *sentir* ...), pero en el contexto se implica el sujeto de persona, por tanto el sintagma *recibir su carta* no puede servir de sujeto. En vista de eso, la preposición *de*, como caracterizador estructural, es necesaria para conectar la palabra expandida con su expansión.

5.2.2.2. Uso necesario de la preposición en expresiones fijadas

Debido a la subordinación a dichos estereotipados o usos específicos de ciertas clases de palabras, muchas frases han ido convirtiéndose en expresiones fijadas, en particular existen usos inerciales asociados a la preposición que suelen estar regidos por expresiones generalmente aceptables, o construcciones prototípicas de las palabras plenas como el sustantivo, verbo, adjetivo, *etc.* Son casos que ilustraremos abajo.

(60)[214] *La casa queda **40 minutos** en coche del Aeropuerto Internacional de Pekín.

(La casa queda **a 40 minutos** en coche del Aeropuerto Internacional de Pekín.)

(61)[415] *La calefacción es la única cosa **que** tienes que tener cuidado.

(La calefacción es la única cosa **de/con (la) que** tienes que tener cuidado.)

(62)[329] *Esos [*sic*]son razones **que** empecé a estudiar español.

(Esas son las razones **por las que** empecé a estudiar español.)

Como vemos en (60)[214] el SN *40 minutos* no expresa tiempo sino que designa distancia, pero exige la introducción de la preposición *a*, como se indicaba en el apartado 5.1.2.1: la preposición *a* no sólo puede indicar ciertas ubicaciones, como en *sentarse a la mesa*, sino que expresa distancia, como en *Su casa está a 20 minutos de la facultad*.

En (61)[415] el sustantivo *cuidado* suele recurrir a la preposición *de* para introducir su modificador cuando sirve de complemento directo del verbo *tener*, como muestra (63):

(63) Tiene cuidado *de* las gallinas (Moliner, 1998, 839).

Al igual que en (63), en (61)[415] también es necesaria la preposición *de*. Además, debido a la función doble del SN *la única cosa* (modificador de *cuidado* y a la vez antecedente de *que*), se exige que la preposición *de* se anteponga a la partícula relativa *que*. Por otro lado, en este caso existe la alternativa de la preposición *con*, si bien el significado cambia ligeramente: *tener cuidado de* es equivalente a *cuidar*, mientras que *tener cuidado con* equivale a *tener precaución con*.

En (62)[329] la estructura copulativa *esas son razones que empecé a estudiar español* la partícula relativa *que* no establece una relación reconocible entre el antecedente y la estructura de relativo. Por ello, debemos explicitar esa relación apelando a una preposición. Y la preposición adecuada para expresar la causa o las razones es en español *por*, que puede encabezar grupos nominales para designar valor causal, como en *cerrado por vacaciones* (Moliner, 2012, 68) o *por el razonamiento*, *por estas razones*, etc. Por lo tanto a través de *por* la estructura de relativo está conectada con su núcleo (*razones*) de una manera comprensible. Sin duda el estudiante que omitió la preposición quería expresar lo que se dice con ella.

5.2.2.3. Presencia necesaria de la preposición en complemento local

Debido a la falta de la preposición en la secuencia, aparecen sintagmas nominales o frases verbales en infinitivo a los que les falta su marca como elemento sintagmático, esto es, no manifiestan su función sintáctica, y gramaticalmente se presentan como si fueran constituyentes independientes, sueltos y ajenos a la secuencia, casos que resultan ilustrativos con los siguientes ejemplos.

(64)[63] *El precio de las comidas es más bajo que **tu ciudad**.

(El precio de las comidas es más bajo que **en tu ciudad**.)

(65)[229] * Puedes **llegar** cualquier lugar.

(Puedes **llegar a** cualquier lugar.)

(66)[477] *Podrás estar en mi casa **como** tuya.

(Podrás estar en mi casa **como en** la tuya.)

En (64)[63] se trata de una estructura comparativa de superioridad. Por lo general en esta construcción el primer término de la comparación es paralelo al segundo en noción comparada, pero está claro que el primer término de la comparación *el precio de las comidas* y el segundo *tu ciudad* son heterogéneos en valor nocional, por lo tanto hay que añadir la preposición *en* para determinar el elemento concreto de la comparación: la ciudad donde estás y el sitio donde está el hablante (puede ser *aquí, en nuestra ciudad, etc.*). Esto es, entre los dos lugares se compara el precio de “las comidas”.

En (65)[229] la palabra *llegar*, como verbo intransitivo, suele ir seguida de la preposición *a*⁷⁵ para introducir complementos que indiquen el término de un desplazamiento, como en *Llegó a Madrid ayer* o *He llegamos a donde quedamos en vernos*, o que designen “una situación, una categoría o un grado que puedan alcanzar

⁷⁵ Debido a la restricción del complemento regido del verbo *llegar*, la preposición *a* también es imprescindible.

como en *Llegó a general a los cuarenta años*⁷⁶, y otros valores. Por lo tanto la preposición *a* es obligatoria en el discurso.

(66)[477] trata de la combinación entre dos preposiciones simples. La preposición *como*⁷⁷ puede combinarse con la preposición *en* para indicar “manera y ubicación”, como mostraba (79) en el apartado 5.1.1.4:

(67)[79] Estaba *como en* la luna.

Esto es, se permite “la expresión simultánea de dos nociones a través de la acumulación de preposiciones consecutivas en construcciones” (Moliner, 2012, 16). Y de acuerdo con el contexto de (66)[477], el hablante quiere que el oyente pueda estar en su casa como si estuviera en la suya propia, razón por la que la preposición *como* (que designa 'manera') va inevitablemente seguida de la preposición *en*, que indica lugar.

5.2.2.4. Uso necesario de la preposición en complemento regido

El complemento regido es el complemento verbal de régimen o suplemento, y coincide con la construcción verbal seguida de la frase preposicional introducida por una preposición específicamente indicada por este verbo. Por lo tanto, la preposición asociada al complemento regido está habitualmente restringida.

(68)[430] *Puedes tomar el autobús o **ir a pie tu destino**.

(Puedes tomar el autobús o **ir a pie a tu destino**)

(69)[230] *Puedes llegar a cualquier lugar **que** quieras ir.

(Puedes llegar a cualquier lugar **al que** quieras ir.)

⁷⁶ Véase la acepción 4 de la definición de *llegar* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=Nv155v1>)

⁷⁷ La RAE (<http://dle.rae.es/?id=9xWAAKF9xWxE9>) cree que *como* es adverbio relativo y puede expresar “del modo o la manera que” e ir seguido de sintagmas nominales en oraciones con predicado elidido, como en *Lo hizo como su maestra*. Hay razones para pensar que en este caso, en el que el verbo no se manifiesta, se trata de un uso preposicional de cómo, paralelo a los usos preposicionales de *donde* y *cuando* (Cfr. Jiménez Juliá, 2003).

En (68)[430] el SN *tu destino* debe ser modificador del predicado yuxtapuesto *tomar el autobús e ir a pie*. Regida por el verbo *ir*, la preposición *a* es la mejor opción para formar la construcción de régimen *ir + a + lugar*, y a la vez puede ser introductor del SN *tu destino* que funciona como complemento local de la frase verbal *tomar el autobús*.

Al igual que en (68)[430], en (69)[230] debido a la exigencia del complemento regido del verbo *ir*, la preposición *a* es obligatoria, pero teniendo en cuenta que el SN *cualquier lugar* no sólo forma parte del suplemento del verbo *ir*, sino que también constituye el antecedente de la estructura relativa *el que quieras ir*, razón por la que *a* tiene que anteponerse también al relativo *el que*, contracta con *el* y convertida en *al*.

(70)[286] ***Persisten** leer en voz alta.

(**Persisten en** leer en voz alta.)

(71)[607] *Cuando acabe la carrera quiero **ingresar** una empresa buena.

(Cuando acabe la carrera quiero **ingresar en** una empresa buena.)

Tanto en (70)[286] como en (71)[607], se ve que los verbos que tienen complemento regido pueden decidir la combinación con la preposición: en (70)[286] el verbo *persistir* exige *en* como en *Persiste en la idea de marcharse* (Moliner, 1998, 651); en (71)[607] el verbo *ingresar* también acude a *en* como en *Le ingresaron en la clínica con un cólico* (Moliner, 2012, 203), y por ello *en* es necesaria en ambos ejemplos.

(72)[489] *No necesitas **preocuparte** nada.

(No necesitas **preocuparte por/de** nada.)

(73)[541] *Espero que **te adaptes** la vida aquí.

(Espero que **te adaptes a** la vida aquí.)

En (72)[489] y (73)[541] se trata del verbo pronominal que rige complemento introducido por la preposición. En el primer ejemplo, el suplemento del verbo *preocuparse* puede ser introducido tanto por *de* como por *por*: de acuerdo con

Moliner (1998, 761), cuando el verbo pronominal significa “sentir preocupación”, las dos son alternativas, como en *Se preocupa por cualquier cosa* o en *Yo me preocuparé de que todo esté a punto*. Pero si equivale a “dedicar atención a alguien o a cierto asunto o tomar alguien a su cuidado cierta cosa”, se limita a usarse *de*, como en *No se preocupó más de la cuestión* y en *Preocúpate tú de que no falte nada* (ibid, 761). Teniendo en cuenta que en (72)[489] el hablante está aconsejando que el estudiante extranjero que va a hacer el intercambio a su país no tenga miedo o preocupación, y a la vez para evitar ambigüedad, creemos que la preposición *por* será más conveniente para el contexto.

En (73)[541] el caso es menos complicado. El verbo transitivo *adaptar* suele recurrir a la preposición *a* para introducir el suplemento o en su caso, el complemento indirecto, y el verbo pronominal *adaptarse* exige la misma preposición *a* para introducir el complemento regido, como se muestra en (74) y (75) (Moliner, 1998, 51):

(74) Su próximo proyecto es adaptar una novela policiaca *a* cine.

(75) Sabe adaptarse *a* las circunstancias.

5.2.2.5. Anteposición necesaria de *a* al complemento directo

Por lo general los complementos directos que designan persona definida suelen llevar la preposición *a*, pero igualmente los nombres comunes de personas indefinidas y animales definidos también pueden ir introducidos por *a*, e incluso los nombres comunes que denotan cosas también puede ir precedidos de la misma preposición, como se presentaba en usos de la preposición *a* (Véase *supra* § 5.1.2.1).

A. Anteposición necesaria al complemento directo de persona definida o específica

Como mencionamos con anterioridad, la preposición *a* antepuesta al SN que designa persona específica es el caso más general cuando introduce complemento directo. Casos que ilustraremos con los siguientes ejemplos:

(76)[360] *Antes de que elija el español como mi carrera he conocido **Márquez, Llosa** y, por supuesto **Cervantes**.

(Antes de elegir el español como mi carrera he conocido **a Márquez, Llosa** y, por supuesto **a Cervantes**.)

(77)[484] *No puedes **llevar tu amigo** a nuestra casa.

(No puedes **llevar a tu amigo** a nuestra casa.)

En (76)[360], la estructura coordinada nominal *Márquez, Llosa y Cervantes*, como complemento directo del verbo *conocer*, coincide con nombres propios de persona, y son indudablemente definidos⁷⁸, por lo tanto ellos deben ir introducidos por la preposición *a*, como muestra (78):

(78) Estamos esperando *a* María (Moliner, 2012, 23).

Influida por la coordinación de los tres nombres propios, la preposición *a* debería sólo anteponerse al primer nombre *Márquez*, pero debido a la anteposición de la frase adverbial *por supuesto* al tercer nombre propio *Cervantes*, se justifica la repetición de *a* antes de éste.

A diferencia de (76)[360], en (77)[484] el SN *tu amigo*, como complemento directo del verbo *llevar*, indica la identificación del referente (aunque no es específico ni concreto en el contexto), y por ello tiene que llevar la preposición *a*, como mostraba (106) en el apartado 5.1.2.1:

(79)[106] Ayer vi *al* fotógrafo en la calle.

⁷⁸ Excepto el caso en el que los nombres propios se usan como nombres comunes como en *En mi familia hay una María, una Sofía y un Pedro*.

B. Anteposición necesaria al complemento directo que denota animal con sentido afectivo

Cuando el complemento directo trata de nombres comunes de animales definidos a los que coge afecto el hablante, suele llevar la preposición *a*⁷⁹.

(80)[140] *No te olvides de **alimentar mi gata**.

(No te olvides de **alimentar a mi gata**.)

(81)[452] *Espero que puedas **tratar mi perro como tu perro**.

(Espero que puedas **tratar a mi perro como a tu perro**.)

En (80)[140], está obvio que el complemento directo *mi gata* es una animalita querida por el hablante, y no sólo muestra valor definido sino sentido de personificación, por lo tanto es obligatoria la presencia de *a* ante *mi gata*.

Lo mismo ocurre en (81)[452]. Se ve que el hablante aprecia tanto a su perro que ruega que el oyente lo cuide con esmero, y por esta razón hay que anteponer *a* al complemento directo *mi perro*. Al igual que *mi perro*, *tu perro* también es el complemento directo del verbo *tratar*, que se implica en el contexto posterior por evitar la repetición, por lo tanto le hace falta a la preposición *a* ir precedida de *como* para expresar el significado de “tratar a mi perro de la misma manera que a tu perro”.

En resumen, los complementos directos cuyo referente es animado y definido suelen llevar la preposición *a*⁸⁰, que funciona como un mero marcador de subordinante, no expresa valor semántico en el contexto.

5.2.2.6. Anteposición necesaria de *a* al complemento indirecto

De acuerdo con la RAE (2011, 198), el complemento indirecto, como elemento sintáctico, está muy relacionado con el caso dativo, y puede coincidir con

⁷⁹ De acuerdo con Moliner (2012, 24), los nombres de animales definidos pueden no llevarla si al hablante le falta la implicación afectiva con el animal como en *Soltó el perro para que no molestara*.

⁸⁰ Excepto la circunstancia en la que el CD con referente animado coincide con otro complemento que se construye con *a*, puede no llevar la preposición *a*, como en *entregaron el culpable a la policía*.

los pronombres átonos que presentan este caso o con grupos preposicionales encabezados por la preposición *a*. Vamos a ver el ejemplo:

(82)[501] *Mis padres les gusta la tranquilidad.

(A mis padres les gusta la tranquilidad.)

Como vemos en (82)[501], debido a la ausencia de una palabra estructural, el SN *mis padres* parece independiente de otros elementos sintagmáticos, pero es correferencial con el caso dativo *les*, por lo tanto se puede determinar que la palabra estructural que se exige es la preposición *a*, como muestra (83):

(83) A mi hermano no *le* gusta el fútbol (Moliner, 1998, 1442).

Al igual que (83), en (82)[501] el complemento indirecto *mis padres* debe ser introducido por la preposición *a* para mantener la congruencia con el pronombre dativo *les*, y a la vez identifica a los que toman como placer *la tranquilidad*.

5.2.2.7. Anteposición necesaria de la preposición a complemento de finalidad

Los SN que van introducidos por preposición pueden funcionar como distintos complementos: temporal, local, de modo, de finalidad, u otros similares en los que la preposición no sólo desempeña una función sintáctica, sino que también aporta valor semántico. En el siguiente ejemplo se ve que a través de la adición de la preposición permite expresarse el valor de finalidad.

(84)[492] *Hay muchos autobuses **ir** al centro.

(Hay muchos autobuses **para ir** al centro.)

En (84)[492] *ir al centro* no puede ser sujeto, pues las impersonales con *haber* carecen de sujeto, y tampoco complemento directo, por varias razones, entre ellas, que ya *autobuses* realiza esa función. *Ir al centro* funciona como complemento circunstancial para modificar el predicado o como modificador nominal, según se interprete. Por ello, *ir al centro* debe ir precedido de preposición, y, en concreto, de la preposición *para*, que es la especificada para expresar la finalidad.

5.2.2.8. Anteposición necesaria de *de* al modificador nominal

El modificador nominal puede ir directamente precedido del núcleo, o introducido por preposición. En el primer caso el modificador coincide con la aposición, que es “el resultado de yuxtaponer dos elementos, generalmente de naturaleza nominal” (Suñer Gratacós, 1999, 525) como en *mi prima María*; en el segundo, el modificador nominal, introducido por preposición, se convierte en un sintagma preposicional ligado a un grupo nominal complejo, como en *visita a Madrid, medicina contra la gripe, libro de gramática, etc.*

La confusión entre los dos casos suele ser la causa prioritaria por la que se provocan errores de la preposición, caso que se ilustrará con (85)[418].

(85)[418] *No me gusta la clase lingüística.

(No me gusta la clase **de** lingüística.)

(85)[418] el sustantivo *lingüística*, como modificador nominal, no puede ser expresado en forma apositiva, dado el tipo de relación concreta que mantiene con su núcleo, sino que debe convertirse en el término de un sintagma preposicional.

De acuerdo con Suñer Gratacós (*ibid*, 525), el término en aposición restrictiva⁸¹, como “manifestación de la relación predicativa, introduciría una predicación secundaria de carácter nominal para especificar otra palabra de la misma especie”, y por ello las aposiciones suelen coincidir con nombres propios, como en *su hermano Juan* (*Juan, como elemento predicativo, identifica a “su hermano”*). Pero en (85)[418] la palabra *lingüística* no es nombre propio como en *la clase Lingüística aplicada* (definición de nombre de la clase) ni puede designar conexión predicativa (no se puede decir “la clase es lingüística”), por lo tanto sólo podemos recurrir al sintagma preposicional introducido por *de*⁸² para especificar o limitar el núcleo *la clase*.

⁸¹ Además de ser restrictiva, la aposición puede ser explicativa como en *Manuel, el director de la empresa*, y el término en aposición explicativa tiene el mismo carácter predicativo. Esto es, el mismo ejemplo se puede explicar como “*Manuel es director de la empresa*”.

⁸² *De*, siendo la preposición más general en español, permite establecer relaciones de casi cualquier tipo, de ahí su uso como introductor general de la modificación nominal.

(86)[460]*La renta es **doscientos yuanes** cada mes.

(La renta es **de doscientos yuanes** cada mes.)

Estrictamente, (86)[460] no tiene errores sino es una expresión de estilo directo, pero debido a la ausencia de la preposición *de* que funciona habitualmente como introductor del modificador nominal *doscientos yuanes*, este caso de estilo directo se muestra menos adecuado.

En caso de que el elemento predicativo de la estructura copulativa corresponda al grupo nominal, cuyo modificador es un sintagma introducido por la preposición *de*, y cuyo núcleo coincide con el del sujeto, suele omitirse el núcleo que aparece en el atributo, pero conservarse la preposición *de*, como muestran (87-88):

(87) La superficie de R.P.C es *de* 9.600.000 metros cuadrados.

(88) Este par de zapatos me parecen *de* buena calidad.

Como vemos en (87) y (88), en el atributo están respectivamente suprimidos el núcleo *superficie* y *zapatos* para evitar la repetición del mismo sustantivo en la misma secuencia. Al igual que ambos ejemplos, en (86)[460] el sustantivo *renta*, como núcleo del modificador *doscientos yuanes*, coincide con el sujeto, y por esta razón también puede omitirse, pero no puede omitirse la preposición *de*.

Por lo tanto con la presencia de *de*, la expresión es más precisa.

5.2.2.9. Ausencia provocada por la confusión entre el caso nominativo y el oblicuo

De acuerdo con la RAE (2010, 299) Los pronombres personales muestran “rasgos gramaticales de persona y se caracterizan por designar a los participantes en el discurso a través de la expresión en la flexión verbal”, y por ello se ve que la muestra del pronombre personal está subordinada al caso⁸³, que trata de “una

⁸³ El pronombre personal es la única clase de palabra en la que se ha mantenido la flexión latina de caso (Cfr. RAE, 2011, 100).

manifestación de la flexión cuyas formas se asocian con las funciones sintácticas” (RAE, 2011, 100). Entre los cuatro casos del pronombre se cuentan dos asociados a formas tónicas: caso recto o nominativo y caso oblicuo o preposicional. El primer caso prototípicamente sirve de sujeto (*ella es camarera*), y también de atributo (*la chica que te buscó ayer es yo*), en tanto que el segundo debe ir precedido de preposición como en *para mí* o *Depende de él*, etc.

Dada esta diferencia, no debería haber confusiones entre el alumnado chino, pero a causa de influencias de otras lenguas o hábitos personales, puede cometer este tipo de error. (89) ilustra este caso:

(89)[253] *Esto es gratis para todos los residentes y **tú** también.

(Esto es gratis para todos los residentes y **para ti** también.)

Como vemos en (89)[253], en la secuencia original el hablante cree que la relación coordinada debería existir entre dos cláusulas (en la segunda sólo se conserva el pronombre *tú*), pero está claro que el pronombre demostrativo neutro *esto* y el pronombre nominativo *tú* no son elementos coordinables. Para preservar la identidad funcional adecuada, la coordinación tendría que darse entre sintagmas preposicionales introducidos por *para*, o sea, para *todos los residentes esto es gratis*, y a la vez para otros (en este caso es para ti) también es gratis. Por lo tanto hay que usar la preposición *para* para introducir el caso oblicuo *ti*.

En pocas palabras, dentro de usos inadecuados de la preposición los errores provocados por la omisión preposicional muestran menos diversidad que los ocasionados por la mala elección, pero tienen más importancia dentro de la estructura sintáctica.

5.2.3. Adición de la preposición

Los errores de adición de la preposición pueden deberse a poco dominio en valores fundamentales de estas palabras, y al conocimiento superficial e incompleto

de expresiones estereotipadas o de la verdadera naturaleza de constituyentes sintácticos como el sujeto, el complemento directo, la aposición, etc. Por otro lado, la hipergeneración de valor sintagmático de la preposición o la interferencia de otras lenguas como el inglés, también pueden provocar errores similares.

5.2.3.1. Ausencia necesaria determinada por ciertas coordenadas temporales

Algunas expresiones temporales ya están convertidas en formas estereotipadas y no aceptan ninguna variación ni modificación (*adición, omisión o conmutación, etc.*) de sus componentes, como muestran los siguientes ejemplos:

(90)[38] *Hay actividades culturales **en** domingo en el barrio.⁸⁴

(Hay actividades culturales **el** domingo en el barrio.)

(91)[506] *Vive una banda que suele practicar **al** fin de semana.

(Vive una banda que suele practicar **el** fin de semana.)

En (90)[38], de acuerdo con el uso deíctico temporal⁸⁵ del artículo determinado, éste suele usarse con los nombres de los días de la semana para fijar su denotación, pero rechaza su introducción a través de preposición, como ilustra (39a) en el apartado 4.1.1.3:

(92) [39a] Ayer me dijo que el cartero había llegado *el lunes*.

Por otro lado, de acuerdo con Pavón Lucero (1999, 606),

los sintagmas nominales adverbiales, a diferencia de otros sintagmas nominales, y al igual que los adverbios, pueden desempeñar la función de adjunto sin ir precedidos de una preposición [...] Los nombres de los días de la semana, así como el sustantivo *víspera*, sólo

⁸⁴ Existe la expresión *en domingo*, pero no es la adecuada a este contexto. Lo que implicaría *Hay actividades adecuadas en domingo* es que esas actividades se producen más o menos regularmente los domingos.

⁸⁵ Véase *supra* §4.1.1.3.

necesitan de la presencia del artículo para dar lugar a un sintagma nominal de este tipo: (165)

b. Dijo que llegaría *el domingo* y se presentó *la víspera*.

Por lo tanto en (90)[38] el SN adverbial *el domingo*, tanto debido al uso deíctico temporal del artículo definido como a la función de adjunto, no lleva la preposición *en*. Se supone que la presencia de la preposición *en* sufrirá la interferencia de la preposición inglesa *on* como *on Monday / Sunday*, etc., porque el alumnado chino en su mayoría ha venido estudiando inglés desde que ingresó en la escuela primaria, y muy probablemente traslada el uso de la preposición inglesa *on* al aprendizaje de la española *en*.

Algo parecido ocurre en (91)[506]. El SN *el fin de semana* también es adverbial, y debido a su concepto de “parte de la semana que comprende normalmente el sábado y el domingo”⁸⁶, podrá desempeñar la función de adjunto sin ir precedido de una preposición como hacen los nombres de los días de la semana, y por ello la preposición *a* es de sobra.

Por otro lado, la expresión *fin de semana*, como coordinada temporal, ya está convertida en un dicho específico y fijo con la que se designa “tiempo que transcurre entre el abandono del trabajo en el fin de una semana y el recomienzo de él” (Moliner, 1998, 1307), aunque existen expresiones asociadas al sustantivo *fin* y encabezadas por la preposición *a*, como en *a fin de acabar antes*, *al fin y al cabo*, *a fin de cuentas* y *otras similares* (*ibid*, 1307), razón por la que la preposición *a* es innecesaria en el contexto.

Este uso inadecuado se podrá atribuir a la gran similitud entre la expresión *a fines de semana* y *el fin de semana* tanto en la forma como en el significado.

⁸⁶ Véase la definición de *fin de semana* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=HxFMc9Z>)

5.2.3.2. Anteposición inadecuada de preposición al complemento directo

En general, la introducción innecesaria de preposición al CD puede producirse en tres casos: a) equivocación sobre el SN asociado al CD cuyos referentes son animados⁸⁷ o no, y cuya referencia es específica o no; b) confusión entre el complemento directo y el indirecto; c) mala identificación de la construcción en cuestión.

En lo que sigue emprenderemos la descripción de estos tres casos:

A. Anteposición inadecuada de a al complemento directo cuyo referente es inanimado

Como se mencionaba en el apartado 5.2.2.5, el complemento directo que trata de persona y animal mayoritariamente suele llevar la preposición *a*; más concretamente, los nombres comunes de personas y animales definidos van habitualmente encabezados por *a*⁸⁸. De otra manera, la presencia de *a* es rechazada, como muestran los siguientes ejemplos:

(93)[196] *Podrás ver **a** una ventanilla.

(Podrás ver una ventanilla.)

(94)[53] *Si tienes tiempo, cuida **a** las plantas.

(Si tienes tiempo, cuida las plantas.)

En (93)[196] el complemento directo *una ventanilla* coincide con el nombre de cosa indefinida, esto es, referente inanimado e inespecífico, y por ello indudablemente no lleva la preposición *a*, como muestra (95):

(95) No encuentro mi libro (RAE, 2011, 197).

⁸⁷ Desde el punto de vista gramatical los referentes animados sólo se refieren a personas y animales.

⁸⁸ Cuando los nombres comunes de personas indefinidos son específicos, también pueden llevar la preposición *a* como en *Mi prima encontró a un ladrón robando en el supermercado* (véase § 5.1.2.1 *supra*).

Al igual que (93)[196], en (94)[53] el SN *las plantas*, como complemento directo, trata de nombre de vegetación, que gramaticalmente podemos tomar como objeto inanimado como *el patio* o *la casa* que necesitamos cuidar, y por esta razón el CD *las plantas* tampoco va precedido de la preposición *a*, pero hay que tener en cuenta dos casos excepcionales: cuando el verbo tiene como complemento directo el SN *las plantas*, y su sujeto y complemento directo son permutables, será necesaria la preposición *a*, como en *Estos objetos de adorno van a sustituir a las plantas en el salón* o cuando el SN *las plantas* funcione como algo personificado, también es imprescindible, como en *Nada puede derrotar a las plantas, que tienen una vida muy fuerte*⁸⁹.

*B. Anteposición inadecuada de **por** al complemento directo del verbo que suele usarse como verbo intransitivo*

Un gran número de verbos en la lengua pueden utilizarse como transitivos y como intransitivos, de ellos, algunos de movimiento, como *andar*, *caminar*, *salir*, etc., resultan fácilmente confundibles en sus usos sin preposición, introduciendo un complemento directo, y sin ella, como se ilustra abajo:

(96)[136] *Anda hacia el norte **por** 300 metros.

(Anda hacia el norte 300 metros.)

(97)[168] *Después de caminar **por** 5 minutos, puedes llegar a casa.

(Después de caminar 5 minutos, puedes llegar a casa.)

Como vemos en (96)[136], la palabra *andar* suele usarse como verbo intransitivo con distintos sentidos como en *La máquina no anda* o en *Anda por las ramas*, etc., pero también en casos minoritarios se utiliza como verbo transitivo con el

⁸⁹ Se trata de dos casos en los que el CD de cosa definida lleva la preposición *a*. *El primer caso* se debe a la necesidad de evitar la posible ambigüedad entre sujeto y complemento directo, y el segundo, a la naturalidad con la que tienen complemento de persona algunos verbos como *amenazar*, *alimentar*, *derrotar*, *abrazar*, etc.

significado de “recorrer a pie cierta distancia o cierto camino”, como ilustra (98) (Moliner, 1998, 176):

(98) Se puede *andar* 5 km en una hora.

Y se ve que el verbo *andar* de (96)[136] tiene el mismo sentido que el de (98), y el SN *300 metros* también denota distancia, por lo tanto se ve que *andar* es transitivo, el complemento que debe llevar no es indirecto, sino directo, y aparentemente la preposición *por* es innecesaria en el contexto.

Al igual que (96)[136], en (97)[168] el verbo *caminar* designa el mismo significado que la palabra *andar* de (96)[136], por lo tanto también puede funcionar como transitivo, llevar el SN *5 minutos* como complemento directo y prescindir de la preposición *por*⁹⁰, caso que se ilustra con (99):

(99) Puedes *descansar* media hora cuando acabes esta parte⁹¹.

C. Anteposición inadecuada de *a* al complemento directo, malinterpretado como complemento regido

En español existe “un grupo no muy numeroso de verbos que permite la coexistencia de un complemento directo y uno de régimen preposicional” (RAE, 2011,203) construidos con la preposición *a* y la frase verbal en infinitivo, como en *Nos obligaron a comprar seguros de coche*, o en *Invité a su prima a cenar, etc.*, y también hay cierta cantidad de verbos que admite complemento indirecto, y a la vez acepta una frase verbal en infinitivo que sirve de complemento directo, como en *Me pidió echarle una mano* o en *No dejes a nadie entrar* y otros semejantes.

Por lo tanto, está claro que no es fácil para el estudiantado chino distinguir verbos que llevan una frase de verbo infinitivo introducida por *a* como complemento

⁹⁰ De acuerdo con Moliner (2012, 67), la preposición *por* puede usarse con el sentido de *durante*, especialmente en el español americano. En este sentido, la expresión original de (97)[168] podría ser correcta.

⁹¹ Como vemos en (99), el verbo *descansar* se puede transitivizar y llevar un SN temporal como complemento directo.

regido con los que toman como CD una frase verbal en infinitivo pero sin ir encabezada por *a*. El siguiente ejemplo ilustra este caso:

(100)[461] *Te aconsejo **a** coger el metro.

(Te aconsejo coger el metro.)

Como vemos en (100)[461], el verbo *aconsejar*, al igual que verbos como *impedir*, *permitir*, *dejar*, etc., no lleva complemento regido introducido por la preposición *a*, sino que tiene como complemento directo una frase verbal en infinitivo, como muestra (101):

(101) De acuerdo con lo que pudo saberse de profesionales involucrados en el trabajo, los técnicos y especialistas de esa casa de estudios no habrían encontrado elementos para *aconsejar prohibir* la circulación de los micros doble piso⁹².

5.2.3.3. Ausencia obligatoria de preposición ante el sujeto

Como es sabido, el sujeto suele ser realizado por el SN⁹³, incluido el caso en el que las frases verbales en infinitivo, que tienen capacidad integrativa de un SN, aunque conservan toda su complementación y rasgos verbales, funcionan como sujeto posverbal⁹⁴, y en particular se pueden usar en la estructura copulativa con *ser más adjetivos*, como en *Es importante atender a consejos de otros*. Pero está claro que el sujeto formado tanto por el SN general como por frases de verbo infinitivo nunca va introducido por preposición, y por ello suponemos que los errores más frecuentes relativos a la anteposición inadecuada de preposición al sujeto, podrán ligarse a la interferencia del complemento regido de adjetivos como *fácil / difícil, posible / imposible*, etc., y a la confusión de valores fundamentales de una misma preposición o entre diferentes preposiciones. Los siguientes ejemplos pueden ilustrar estos casos:

⁹² Véase la página web.

http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=aconsejar&page=search&l=es&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff_examples=1&category=cat4#.VxIli_197IU#ixzz45ytazuPd

⁹³ Las oraciones de sustantivo también pueden funcionar como sujeto, como en *La idea de que todos vais de excursión el sábado me encanta* o en *el que digas eso nos ofende*.

⁹⁴ Las frases verbales en infinitivo también pueden servir de sujeto preverbal como en *Cuidar bien a huérfanos es un deber de la sociedad*.

(102)[495] *Es fácil **de** salir al centro.

(Es fácil salir al centro.)

(103)[431] *En los lugares es gratuito **para** aparcar entre determinado tiempo.

(En los lugares es gratuito aparcar durante determinado tiempo.)

Como vemos en (102)[495], la preposición *de*, como extensión del adjetivo, suele ir precedida de él y a la vez seguida del verbo infinitivo, como en *El problema es difícil de resolver*, esto es, el sujeto *el problema* puede ser complemento directo del verbo infinitivo *resolver*, y éste constituye el complemento predicativo junto con el adjetivo *difícil*, modificado por el verbo infinitivo.

Por lo tanto se ve que en esta estructura copulativa el sujeto debe ser explícito y estar subordinado al modificador adjetivo (verbo infinitivo), razonamiento por el que en la secuencia original de (102)[495] la preposición *de* no puede ser extensión del adjetivo *fácil*, y la frase verbal impersonal *salir al centro* tampoco funciona como modificador del mismo adjetivo; en cambio, esta frase verbal puede ser sujeto, como muestra (104):

(104) Será bastante difícil *aprender varias lenguas extranjeras al mismo tiempo*.

Al igual que la frase verbal *aprender varias lenguas extranjeras al mismo tiempo* de (104), en (102)[495] la frase verbal *salir al centro*, como sujeto, debe prescindir de la preposición *de*.

Y en (103)[431], a causa de la presencia de la preposición *para*, no podemos definir a qué se refiere el adjetivo *gratuito*, o sea, la referencia que hace puede ser a “los lugares” como en *Los lugares son gratuitos para aparcar durante determinado tiempo*, o bien puede ser a “aparcar durante determinado tiempo” como en *En los lugares es gratuito aparcar durante determinado tiempo*. Está obvio que la segunda modificación es más sencilla, por lo tanto la secuencia original está directamente

convertida en “En los lugares es *gratuito* aparcar durante determinado tiempo”, prescindiendo de la preposición *para*.

5.2.3.4. Presencia inadecuada de *de* ante la aposición de otro nombre

Como se indicaba en el apartado 5.2.2.8, la aposición, como “resultado de yuxtaponer dos elementos, generalmente de naturaleza nominal (Suñer Gratacós, 1999, 525)”, es una construcción en la que una unidad, seguida de otra de clase similar, con un carácter explicativo o restrictivo, tiene un carácter predicativo, de modo que el segundo término tiene una interpretación equivalente al complemento predicativo de una construcción copulativa. Es el caso de *mi prima María* o en *Juan Carlos, el ex-rey de España*. El segundo término de la aposición, que funciona como modificado, se adjunta al primer término, que funciona como núcleo, sin preposición. Cuando el segundo término se une mediante preposición, deja de ser aposición para marcar otro tipo de modificación distinta al valor predicativo.

Sin embargo, debido a la poca conciencia sobre la aposición, algunos estudiantes chinos confunden aposición y modificación nominal introducida por la preposición *de*, como ilustra (105)[201]:

(105)[201] *Pero creo que el autobús **de** número 11 es mejor y más rápido.

(Pero creo que el autobús número 11 es mejor y más rápido.)

En (105)[201], la preposición *de*, como introductor del modificador nominal, puede usarse en distintos contextos para indicar caracterización de algo⁹⁵. Por ejemplo: puede designar pertenencia, y materia o contenido de algo, como mostraban (125) y (130) en el apartado 5.1.2.1:

(106)[133] La tía *de* Carlos es ingeniera.

(107)[138] El libro *de* consulta está en la mesa *de* madera.

⁹⁵ Véase § supra 5.1.2.1.

Pero a diferencia de (106)[125] y (107)[130], en (105)[201] el SN *número 11* no puede mostrar caracterización del SN *el autobús*, sino especificar e identificarlo en el discurso, y por esta razón el SN *número 11* debe funcionar como término en aposición, esto es, no admite la introducción de *de*, sino que ejerce función restrictiva sobre el SN núcleo *el autobús*.

5.2.3.5. Confusión entre la preposición y la construcción adverbial que tiene el mismo sentido que la preposición

Debido a la similitud tanto de la apariencia como del significado, el estudiantado chino confunde ciertas preposiciones con construcciones adverbiales como *tras* contra *detrás / atrás*, *bajo* frente a *debajo / abajo*, *ante* versus *delante / adelante*, etc. El siguiente ejemplo puede ilustrar este caso:

(108)[110] *Puedes aparcarlo **bajo del** edificio.

(Puedes aparcarlo **bajo** el edificio.)

Como vemos en (108)[110], la preposición *bajo* puede introducir directamente un sintagma nominal para expresar “en lugar inferior”⁹⁶ sin recurrir a otra. Por un lado, la acumulación de dos preposiciones exige que la preposición antepuesta a un grupo preposicional sea básicamente coincidente con *de*, *desde*, *por* o *para*, y suele ocurrir en construcciones en las que la frase preposicional subsiguiente sufre un alto grado de lexicalización o coincide con locuciones, o bien las dos preposiciones expresan simultáneamente dos nociones, como muestran, respectivamente, (109), (110) y (111) (Bosque, 1993, 137):

(109) Un abrigo *para de* día.

(110) Guárdalo *para por* si acaso.

(111) Las condiciones del contrato *para en* lo sucesivo.

⁹⁶ Véase la acepción 45 de la definición de *bajo* del Diccionario de la Real Academia Española (<http://dle.rae.es/?id=4oyrC6G>)

En (109) *para* se combina con la frase preposicional lexicalizada *de día* (indica valor temporal); en (110) *para* se utiliza con la locución adverbial *por si acaso* y en (111) la secuencia preposicional está compuesta por la primera preposición *para* que expresa finalidad y la segunda *en* que indica ubicación.

Así, es evidente que en (108)[110] por una parte, la preposición *bajo* no coincide con ningún introductor básico de un nuevo grupo preposicional, y por otra parte la frase preposicional subsiguiente *del edificio* no está lexicalizada ni es locución, y el contexto tampoco implica un sentido compuesto ligado a un lugar, por lo tanto nos basta una sola preposición *bajo* para designar el significado de *debajo del edificio*.

Se supone que este tipo de errores será ocasionado por la interferencia de la construcción adverbial *debajo de*, cuyo adverbio *debajo* es parecido a la preposición *bajo*, y por esta razón será posible que el alumnado chino confunda *bajo* con *debajo*.

5.2.3.6. Conclusión

En suma, la adición inadecuada de la preposición ocurre en todos los casos en los que la preposición es relevante: como marca de función, como marca de relación nominal o, su inclusión errónea en lugar de aposiciones. Las preposiciones más frecuentemente comprometidas en errores suelen ser *a* o *de*; errores como éstos son menos frecuentes en comparación con los de mala elección y los de omisión.

En síntesis, observando el conjunto de errores relativos al uso de las preposiciones, podemos llegar a la conclusión de que:

A. La mayor parte de los errores preposicionales son los de mala elección, que ocupan más de la mitad del total;

B. Entre los errores de mala elección se destacan los usos inadecuados de preposiciones simples, en los que podemos hacer hasta 8 subdivisiones, y cuya cantidad es mucho mayor que la del uso inadecuado de locuciones preposicionales o

de construcciones adverbiales con preposición. Ello está aparentemente relacionado con la mayor frecuencia de uso de las preposiciones simples en el aprendizaje del español del alumnado chino, frente al de las otras dos construcciones preposicionales.

C. La mayor parte de los errores de omisión tienen carácter interlingüístico, y tienen que ver con las interferencias del chino, mientras que los de mala elección y los de adición inadecuada, tienen, mayoritariamente, un origen intralingüístico, esto es, pueden deberse al poco dominio de los valores semánticos y sintagmáticos de las preposiciones;

D. Esta profusión de usos de las preposiciones en español pone de manifiesto que la estructura sintáctica de esta lengua es más explícita y formal que la china, que se caracteriza por la secuencia de conceptos y “depende, en gran dosis, del orden y el contexto en que se encuentran” (Lu, 2008, 50), por tanto, es simplemente sencilla, y “en comparación con el español, se usan poco las preposiciones” (Cortés Moreno, 2009, 10).





6. RAZONES FUNDAMENTALES DE LOS ERRORES

Hay que reconocer que los errores tanto del artículo como de las preposiciones no vienen provocados únicamente, como se suele decir, por las interferencias del chino, sino que son resultado de razones tipológicas que se ponen en funcionamiento simultáneamente. Las razones fundamentales pueden deberse a las grandes diferencias de la lengua y cultura entre el español y el chino, a los problemas didácticos, como pueden ser manuales inadecuados y por métodos didácticos anticuados, y también a estrategias de aprendizaje (estrategias interlingüales, intralingüales, etc.).

6.1. CAUSAS INTRÍNSECAS QUE PROVOCAN ERRORES

La lengua materna puede ocasionar una resistencia subyacente al proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras. En las mismas condiciones escolares, las diferencias individuales causadas por factores personales (actitud hacia el aprendizaje, motivación, modelo cognitivo, etc.) pueden, en mayor o menor medida, determinar la eficacia del aprendizaje, es decir, la cantidad y el valor del error. En este sentido la causa intrínseca de la que queremos hablar es coincidente con la causa más general para el conjunto de los estudiantes chinos, es decir, distancia interlingüística entre la lengua materna y la lengua meta. Creemos que la gran distancia interlingüística entre el español y el chino

puede provocar dificultades en el aprendizaje del español y ocasionar errores, y por ello superar el modo de pensar en chino y formar nuevos hábitos de pensamiento en la lengua española supone uno de los retos más importantes.

6.1.1. Distancia interlingüística entre el español y el chino

Como es sabido, el chino es una lengua de la familia sino-tibetana, de carácter tonal y de características básicamente aislantes, por tanto, muy diferente tipológicamente del español, de la familia indoeuropea. El profesor Lu (2008, 47) indica que,

en la secuencia de distancia interlingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras.

La comparación lingüística entre chino, español e inglés se puede mostrar a través del cuadro (VI-1):

	chino	inglés	español
Genealogía	Chino-tibetana	Indo-europea	
familia	sínica	germana	latina
Escritura	Caracteres	letras latinas	
Etimología	--	60% latín	75% latín
Demarcación de palabra	Conceptual y funcional	Formal (separabilidad)	
Género	--	--	+
Número	--	+	+
Conjugación (formas)	--	+	+
		(30) ¹	(115-118)

(Adaptado de Lu, 2008, 48.)

¹ De acuerdo con Lu (2008, 6), la flexión del inglés tiene unas 30 formas discutibles en criterio español, es mucho más sencilla que la española.

De acuerdo con Lu (2008, 48-51), las diferencias interlingüísticas se pueden resumir en los siguientes aspectos:

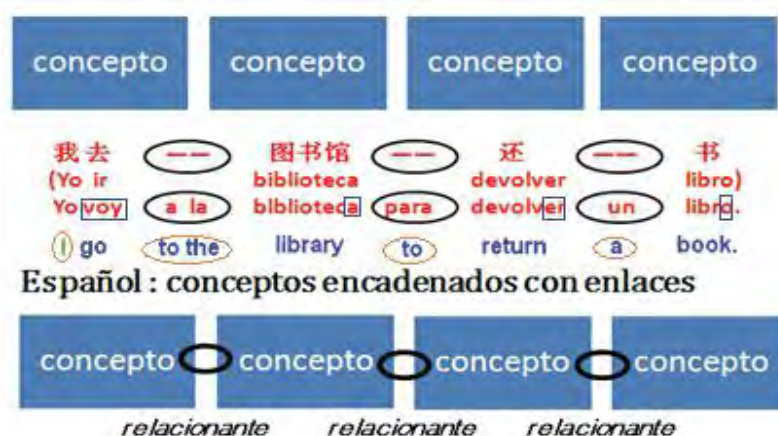
- ◆ Genealógicamente, español, portugués, italiano, francés, etc. son como lenguas hermanas, y éstas y el inglés, alemán, etc. son como lenguas primas, y todas ellas no tienen ninguna relación familiar con el chino;
- ◆ Las lenguas europeas, en comparación, usan letras latinas como su escritura, que es totalmente diferente de la china pictográfica e ideográfica;
- ◆ Según James I. Brown (2002, *apud* Lu, 2008, 48), español e inglés tienen más de 60% de su léxico que viene del mismo origen grecolatino, lo que no se conoce en absoluto en chino;
- ◆ El chino tiene la delimitación clara del morfema, mientras el español la tiene de la palabra; el chino destaca el criterio conceptual, mientras que el español toma la separabilidad como criterio para delimitar la palabra.
- ◆ En la morfología, el español tiene complicados accidentes en sus palabras como géneros, números, modos, tiempos y personas y un verbo de conjugación completa puede tener hasta un total de 115-118 formas flexivas, mientras que el inglés no tiene cambios de género y el del número sólo en el sustantivo. Sin embargo, estos fenómenos gramaticales no suelen verse en chino², sobre todo la conjugación verbal. Las palabras conceptuales tampoco llevan formas gramaticales, aunque se reserva el morfema o sufijo “men (们)” como desinencia del sustantivo en determinados casos³.

² El género gramatical no existe en la lengua china, pero existe el sexo, como en *hombre-mujer* frente a *nan ren* (男人)-*nü ren* (女人) o *caballo-yegua* contra *gong ma* (公马)-*mu ma* (母马).

³ De acuerdo con Cortés moreno (2009, 182), el morfema o sufijo “men (们)” puede convertir un sustantivo en la forma plural, añadido tras un sustantivo. Por ejemplo: la palabra *profesor*, en chino, es “laoshi (老师)”, cuya forma plural es “laoshi men (老师们)”, pero habitualmente no se marca gramaticalmente el plural del sustantivo.

♦ La estructura sintáctica es parecida entre español e inglés, con orientación principal a la oración (sujeto-predicado), y muy distinta de la sintaxis china, orientada al discurso (tópico-comentario). Metafóricamente, la oración española es como una cadena de sintagmas con signo gramatical cuyas relaciones sintácticas son explícitas y formales, mientras la oración china puede considerarse una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen, en gran dosis, del orden y el contexto en que se encuentran.

El profesor Lu muestra estos contrastes de estructuras sintácticas a través de la siguiente figura (VI-2):



Fuente: Lu, 2008, 51.

Por lo tanto, como resume Lu (2008, 52),

los elementos gramaticales en la oración española tales como el artículo, régimen prepositivo, pronombre, elementos conjuntivos, usos de modos y tiempos de verbo, estructura sintáctica de oraciones transitiva, intransitiva y pronominal en sus diferentes

valores son complicados y constituyen diferentes grados de dificultad para los estudiantes chinos.

A través de las comparaciones anteriores, podemos extraer la conclusión de que existen diferencias lingüísticas relevantes entre español y chino; los estudiantes ingleses tienen menos dificultades que los chinos en el aprendizaje del español, debido a similitudes interlingüísticas entre inglés y español mayores que entre chino y español; las dificultades derivadas de la gran distancia interlingüística entre ambas lenguas puede constituir una causa intrínseca para la aparición del error en el aprendizaje del español de los estudiantes chinos, como dice Méndez Marassa (2005, 7), “desde el principio, los estudiantes chinos se encuentran en cierta desventaja frente a otros estudiantes de español”.

6.1.2. Diferencias de categorías gramaticales concretas entre español y chino

6.1.2.1. Contraste del artículo

De acuerdo con Cortés Moreno (2009, 185), en contraste con el español, existen muchas diferencias relevantes en las categorías gramaticales del chino, como se muestra en lo que sigue:

- ◆ El sustantivo no tiene género ni número gramaticales;
- ◆ Solo hay un único pronombre personal que funciona como sujeto, complemento y adjetivo posesivo⁴;
- ◆ El adjetivo se antepone siempre a su sustantivo;

⁴ Por ejemplo: en chino el pronombre de la primera persona en plural es *women* (我们), que equivale a *nosotros/as*, *nuestro/a*, *tros/tras* y *nos* en español.

- ◆ El verbo chino consta únicamente de raíz, carece de desinencia;
- ◆ **El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos.**

Entre estas diferencias queremos destacar la última en negrita: el chino carece prácticamente de artículo, excepto en las ocasiones en las que el numeral “yi (一)” sirve de artículo indefinido, y por ello suele recurrir a los pronombres demostrativos, o sólo depende del contexto conceptual sin acudir a ningún recurso gramatical, cuando en el contexto chino se quiere expresar el mismo concepto que el artículo definido en español. Podremos poner sólo un ejemplo correspondiente a dichos casos:

Español: Todo *el* mundo conoce a *la* alcaldesa en *el* pueblo.

Chino: (*Pinyin*⁵) Xiaozhenshang suoyouren dou renshi zhewei/ nawei nüshizhang.

(*hanzi*) 小镇上 所有人 都 认识 这位 (那位) 女市长。

En la secuencia española, en los sintagmas *todo el mundo* y *en el pueblo* el artículo definido *el* tiene uso cero en la versión de chino, mientras que en el SN *la alcaldesa* el determinante *la* corresponde a los pronombres demostrativos chinos “zhewei (这位)” o “nawei (那位)”, y el carácter “wei (位)” es clasificador⁶, algo inexistente en la gramática del español. Además, el determinante *todo* se expresa mediante el carácter chino “dou (都)”, convertido en un adverbio en la secuencia china.

Por lo tanto, no es raro que se omita el artículo en los ejemplos de los estudiantes chinos, como por ejemplo de (14)[315] * *Mi universidad tiene historia orgullosa*, (12)[462] * *Puedes usar todos aparatos electrodomésticos* o (2)[518] * *Puedes usar*

⁵ El Pinyin, influido por la lingüística anglosajona, sufre la latinización y llegan a ser signos de transcripción fonética de la lengua china. (Véase Cortés Moreno, 2009, 176).

⁶ De acuerdo con Lu (2008, 48), se trata de una partícula agregada a algunos nombres por convención, ej.: una ge persona, un pi caballo, un tou buey.

secador para secar el pelo después de ducharte. Entre todos los errores registrados en el corpus, la cantidad de errores del artículo ocupa el segundo puesto, después de los preposicionales, y la omisión del artículo ocupa un 46,73% del total de los errores del artículo.

Esta cifra nos muestra que la ausencia del artículo en la gramática del chino puede ocasionar directamente la omisión inadecuada del artículo en el aprendizaje de los estudiantes chinos de español, y la adición inadecuada y falsa elección del artículo constituyen errores intralingüísticos, que estarán causados por el poco dominio del español, en especial el uso escasamente hábil de las reglas morfosintácticas.

6.1.2.2. Contraste de la preposición entre chino y español

Las preposiciones chinas muestran rasgos muy diferentes a las españolas, como se resume en los siguientes aspectos:

- ◆ En cuanto a la cantidad, las palabras verdaderamente consideradas como preposición no superan las diez en la gramática china (Zhao Shiyu, 1999, 145), mientras que el número de las preposiciones españolas alcanza las 22⁷, según las gramáticas, pero hay muchas otras unidades que actúan como preposiciones sin que suelen entrar en el inventario habitualmente recogido (*como, donde, cuando, excepto, durante, etc.*).

- ◆ Desde el punto de vista de su origen, las preposiciones chinas tenían como origen el verbo, y se conocían con el nombre de “coverbos”, términos que “en las primeras etapas de la lengua china se comportaban como auténticos verbos, pero que con el paso del tiempo han ido adquiriendo propiedades preposicionales” (Marco Martínez y Lee Jen, 1998, 367)⁸, por lo tanto hasta la fecha existen cierta cantidad de

⁷ De acuerdo con Moliner (2012, 19), entre las más comúnmente aceptadas están incluidas *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, durante, mediante, so, versus y vía*.

⁸ Marco Martínez y Lee Jen (1998, 367), citado por Lan Wenchun, 2004, 464.

preposiciones de la lengua china que siguen sirviendo de verbo, como las preposiciones “zai (在)”, “dao (到)”, “jingguo (经过)” en los siguientes ejemplos:

(1) Español: **Estoy en** la biblioteca.

Chino: wo **zai** tushuguan.

我 在 图书馆。

(2) Español: hay un libro **en** la mesa.

Chino: (**zai**) zhuozi **shang** you yi ben shu.

(在) 桌子 上 有 一 本 书。

En la versión de español de (1), es obligatorio el verbo copulativo y la estructura copulativa *en la biblioteca* coincide con el sintagma preposicional encabezado por la preposición *en*, mientras que en la versión china, el carácter “zai (在)”, como verbo, indica el estado del sujeto “wo (我)”, que es equivalente al pronombre personal del español *yo*. Esto es, no aparece la preposición en esta oración de chino. Sin embargo, en el ejemplo (2), el mismo carácter “zai (在)”, funciona como preposición e introduce un sintagma preposicional, en colaboración con otro carácter “shang (上)”, y corresponde justamente a la preposición española *en*.

(3) Español: he llegado.

Chino: wo **dao** le.

我 到 了。

(4) Español: la tienda **no** se cierra **hasta** las nueve.

Chino: Shangdian **dao** jiudian cai guanmen.

商店 到 九点 才 关门。

Al igual que el carácter “zai (在)”, el carácter “dao (到)” no sólo es verbo, sino que también funciona como preposición, por lo tanto en (3), tiene el mismo significado

que el verbo español *llegar*, mientras que en (4), equivale a la preposición española *hasta*. Por otro lado, en la versión española hay que atender al adverbio negativo *no*, que suele formar una construcción combinada con la preposición *hasta*: “no...hasta...”, que es muy parecida a la estructura de inglés “not...until...”, que se traduce en chino como “dao (到)... cai (才)”.

(5) Español: ayer **pasé por** tu casa.

Chino: zuotian wo **jingguo** le ni jia.

昨天 我 **经过** 了你家。

(6) Español: **a través de** la discusión, el proyecto se ha aprobado.

Chino: **jingguo** taolun, fang'an tongguo le.

经过 讨论, 方案 通过 了。

A diferencia de los caracteres “zai (在)” y “dao (到)”, en (5) y (6) el elemento morfosintáctico del chino no es un carácter sino una palabra “jingguo (经过)”: cuando sirve de verbo, suele introducir complemento directo, porque esta palabra china es un verbo transitivo, como se muestra en (5), en tanto que si funciona como preposición, siempre tiene como término preposicional un sustantivo que significa acción, como *taolun* (讨论), *yanjiu* (研究), *fenxi* (分析), *zonghe* (综合), etc., que, corresponden, respectivamente, a las palabras *discusión*, *investigación*, *análisis* y *síntesis* y, tiene el mismo sentido que la locución española *a través de*.

En resumen, en contraste con las preposiciones españolas, las chinas no muestran rasgos característicos tan marcados. Mientras que las preposiciones españolas solo sirven de caracterizadoras o matizadoras, algunas de las preposiciones chinas pueden expresar una función verbal.

A través de las descripciones anteriores, se ve que dominar las preposiciones españolas no les resulta fácil a los alumnos chinos. Entre todos los errores

morfosintácticos, los errores de las preposiciones ocupan el primer puesto, y entre todos estos errores se destacan especialmente los de falsa elección, que ocupan 53,3% del total, como ilustraban los ejemplos del apartado 5.2.1:

a. (33)[102] *Este lugar es muy seguro *de* dejar tu coche.

b. (39)[186] *Excepto gritar *con* voz alta, etc.

Además, los errores de omisión o de adición también son importantes, aunque no son los mayoritarios:

c. (64)[63] *El precio de las comidas es más bajo que tu ciudad.

d. (77)[484] *No puedes llevar tu amigo a nuestra casa.

e. (90)[38] *Hay actividades culturales *en* domingo en el barrio.

Las explicaciones a estos errores caben buscarlas no sólo en las diferencias entre el chino y el español (el ejemplo *d*), sino también en las interferencias tanto del chino (el ejemplo *c*) como del inglés (como el último ejemplo *on Sunday*) o en el proceso de desarrollo intralingual en la lengua meta (los ejemplos *a* y *b*).

En pocas palabras, tanto las diferencias más generales entre ambas lenguas como las divergencias morfosintácticas, por ejemplo, las del artículo y las preposiciones, son causas de error provenientes del interior de las propias lenguas. Esto es, los factores lingüísticos intrínsecos determinan el proceso del aprendizaje y pueden ocasionar errores.

6.2. CAUSAS EXTRÍNSECAS QUE PROVOCAN ERRORES

Frente a los errores ocasionados por las diferencias lingüísticas, denominamos los provocados por la cultura china del aprendizaje y los métodos tradicionales causas

extrínsecas, que son resultado del pensamiento tradicional u operaciones técnicas llevados a cabo por los participantes docentes (el alumno y el profesor), es decir, a partir del factores metodológicos.

6.2.1. Influencias negativas de la cultura china del aprendizaje

La cultura china de aprendizaje, como manifestación central de las estrategias tradicionales de los estudiantes chinos, se destaca en su propia adecuación a las condiciones del actual sistema educativo en China en general y más particularmente en la parte correspondiente al aprendizaje de lenguas extranjeras, y tiene como fin formar la competencia lingüística.

En este sentido, estrategias como la memorización, la repetición o las estrategias afectivas (autocontrol del estado, persistencia en el estudio, etc.) contribuyen mucho al aprendizaje del español y son necesarias para dicha enseñanza, como enseña Lu (2008, 49-54):

debido a la trinidad de sílaba, morfema y carácter en la lengua china, el estudiante chino está acostumbrado a conocer una palabra empezando por el morfema (carácter) para luego entender la palabra, lo que significa en la práctica un procedimiento de morfemas a palabras [...], por lo tanto en el aprendizaje del español se suele empezar por conocer la palabra para extenderse luego a la frase y a la oración, y por esta razón se exige hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos para conseguir el complejo sistema de nuevos hábitos que para los alumnos representa el uso del español.

Sin embargo, no hay que negar que estas estrategias tradicionales del aprendizaje podrán desfavorecer el aprendizaje de las lenguas y la formación de competencia comunicativa, como se muestra en las siguientes opiniones:

◆ De acuerdo con el Instituto Cervantes,

La enseñanza de la lengua española en China se ha caracterizado por la utilización de metodologías que exigen un apreciable esfuerzo por parte del estudiante, en cierto sentido unidas a la propia tradición china de memorización y repetición, y con una considerable distancia entre lo que significa adquisición de conocimientos y aplicación de los mismos a la realidad cotidiana (Instituto Cervantes, 2000)⁹.

◆ Méndez Marassa (2005, 6) indica que,

Normalmente, y debido a la gran atención que el sistema educativo chino presta al aprendizaje memorista, los estudiantes ofrecen resultados satisfactorios a la hora de aprender frases hechas y listas de vocabulario, pero su capacidad de producir una frase propia resulta, en el mejor de los casos, exigua.

◆ Hay que indicar otra influencia negativa que la cultura china del aprendizaje ejerce sobre el aprendizaje del español: los estudiantes chinos dan una mayor importancia a los exámenes de las asignaturas que a la práctica en actividades comunicativas, como observa Méndez Marassa (2007)¹⁰,

⁹ El Anuario 2000 de IC, citado por Marc Bayes Gil, 2014, 87.

¹⁰ Méndez Marassa (2007), citado por Marc Bayes Gil, 2014, 87.

los estudiantes siguen acudiendo a las clases, en muchas ocasiones, con una percepción obvia de que su educación y su eficiencia en el aprendizaje se mide exclusivamente con el rasero de uno o varios exámenes, y no como un proceso global de desarrollo personal y profesional.

Es decir, los estudiantes suelen tener como fin directo pasar los exámenes de español y conseguir buenas notas, en vez de lograr comunicarse con los demás o usar español en posibles contextos comunicativos.

6.2.2. Influencias negativas de los métodos didácticos tradicionales

Los métodos didácticos tradicionales suelen referirse al método de gramática y traducción y al enfoque estructuralista, que son, respectivamente, favorables para reducir la distancia lingüística ocasionada por grandes diferencias entre chino y español y para interiorizar las estructuras lingüísticas del español gradualmente. Por lo tanto, gracias a los métodos tradicionales se puede alcanzar el dominio del conocimiento sobre todo gramatical y léxico y priman dichos conocimientos y la capacidad de traducción.

Sin embargo, dichos métodos desfavorecen la formación tanto del modo de pensar en español como de nuevos hábitos de dicha lengua, y por ello podrán hacer incrementar los errores. Méndez Marassa (2005, 6) indica que,

parece que, ya desde el principio, los estudiantes chinos se encuentran en cierta desventaja frente a otros estudiantes de español. Pero, como ya hemos indicado anteriormente, esto se ve agravado por la deficiente metodología presentada en los manuales chinos de español, que directamente trasvasan la manera de explicar la gramática china a las explicaciones del español.

Teniendo en cuenta esto, como profesora de español, nos hace falta promover con mayor esfuerzo la diversificación de métodos didácticos en la enseñanza del ELE y superar la influencia negativa de los métodos tradicionales.

6.2.3. Ausencia del contexto comunicativo de español en las aulas chinas

Como presentábamos en el apartado 2.4.1.2, según *el Plan de estudio del español de la Universidad de Heilongjiang* (los planes de estudio del español en su mayoría son parecidos en las distintas universidades chinas, aunque varían en algunos detalles¹¹), las horas de clase de las asignaturas que se basan en la enseñanza de conocimientos lingüísticos del español son mucho más que las clases que se centran en el contenido comunicativo, como las de *Conversación, Audición*, etc. Esto es, en cuatro años de grado, el tiempo del aula que se dedica a desarrollar las destrezas oral y auditiva es obviamente menos que el para desarrollar las destrezas escrita, lectora y de traducción.

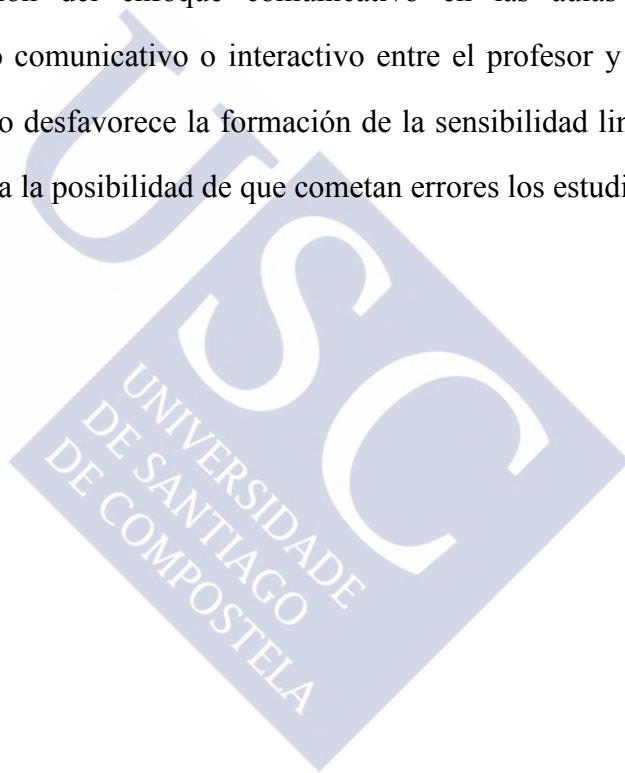
Además, en cuanto a los docentes nativos procedentes de países hispanohablantes, como dice Huang (2014, 9-10), “la mayoría de ellos no hablan chino y ocupan pocas plazas en el conjunto del profesorado. Participan principalmente en las asignaturas de conversación, comprensión oral o expresión oral, entre otras”. Es decir, en el aula hay poca proporción de horas dedicadas al español hablado en condiciones reales.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes, regidos por el concepto tradicional del aprendizaje de lenguas extranjeras y orientados por el plan de estudio de la carrera, suelen prestar menor atención a las actividades comunicativas o los contenidos interactivos dentro y fuera del aula, y en clase no les gusta comunicarse directamente con el profesor o con sus compañeros en español, aunque estén en el extranjero, por lo

¹¹ Véase Lu, 2008, 55.

tanto no es raro que en clase muchos estudiantes chinos con problemas no pidan ayuda directamente al profesor ni muestren mucho interés por trabajar en parejas o pequeños grupos. Todo esto quizá podrá deberse al hecho de que muchos estudiantes “tengan miedo a perder la cara, o bien ponerse en evidencia delante de los demás” (Sánchez Griñán, 2008)¹².

En conclusión, influidos por las peculiaridades chinas, factores como las estrategias de aprendizaje y los métodos didácticos determinan objetivamente la ausencia de generalización del enfoque comunicativo en las aulas chinas y la insuficiencia del contexto comunicativo o interactivo entre el profesor y el estudiante. Sin duda alguna, todo esto desfavorece la formación de la sensibilidad lingüística de la lengua española y aumenta la posibilidad de que cometan errores los estudiantes.



¹² Sánchez Griñán (2008), citado por Marc Bayes Gil, 2014, 89.



7. MEDIDAS ESTRATÉGICAS Y SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Como describíamos en el apartado 2.2, el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del español tiene un brillante futuro en China. Como Huang (2014, 6-7) dice que,

desde el año 2000 hasta ahora, no sólo ha crecido la demanda de plazas en los estudios de Filología Hispánica entre los estudiantes que ingresan en las universidades, sino que también se ha multiplicado el número de centros universitarios que imparten clases de español, debido a una creciente demanda en el mercado laboral, en el que las empresas han pasado a ser las primeras entidades en la absorción de profesionales.

Frente a esta tendencia, tanto las instituciones oficiales de España acreditadas en China como nuestras organizaciones o asociaciones, con el mismo deseo de profundizar en la lengua y cultura españolas y desarrollar la enseñanza de dicha lengua en China, han hecho enormes esfuerzos por promover la enseñanza del ELE en los centros de educación superior de China.

7.1. RELACIÓN DE ACTIVIDADES FRUCTÍFERAS CELEBRADAS POR AMBOS PAÍSES

7.1.1. Aportaciones hechas por las instituciones españolas en China

Hay que apreciar los esfuerzos hechos por la Consejería de Educación de la Embajada de España y el Instituto Cervantes (IC) en la propaganda de la lengua y cultura españolas en mi país. La Consejería de Educación proporciona anualmente a los profesores y estudiantes chinos de español distintas becas para ayudarles a estudiar cursillos de verano en algunas universidades españolas, y ha creado revistas de enseñanza de ELE, como *Tinta China*, *SinoELE*, etc., en las que los profesores e investigadores tanto chinos como hispanohablantes pueden expresar sus propias opiniones y compartir experiencias de la enseñanza del ELE. Además, en colaboración con el IC, ha celebrado muchas formaciones de profesores de ELE en diferentes ciudades chinas para extender nuevos métodos didácticos en las aulas chinas.

El Instituto Cervantes, A través de los exámenes de diplomas de español (DELE), que se han llevado a cabo muchos años en China, impulsa enormemente el estudio del español, renovando el concepto de estudiar y diversificando materiales didácticos y modos de aprender. Además, esta institución celebra periódicamente actividades docentes y culturales en las que puede participar cualquier interesado en el estudio del español, y suele dar cursillos de diferentes niveles de español a los estudiantes chinos en las vacaciones de verano e invierno en Beijing.

En fin, gracias a la difusión de estas instituciones españolas, la popularidad de la lengua española va creciendo en China, los métodos y materiales didácticos van enriqueciéndose en el aula, y en especial se estimula la extensión de la enseñanza comunicativa entre las universidades chinas.

7.1.2. Éxitos logrados por la parte china

El gobierno chino ha venido prestando mucha atención al desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras de la universidad desde la fundación de la nueva

china en 1949. Orientado por el Departamento de Educación Superior de la Comisión Estatal de Educación, la Coordinación Nacional de español (subordinada a la Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior), ha celebrado talleres de formación del profesorado sobre la enseñanza del español cuatro o cinco veces desde el año 2004 hasta 2016, en colaboración con la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y con el fin de especializar al profesorado universitario en la enseñanza del español. En estos talleres, los profesores de dicha Universidad enseñaban a los colegas jóvenes de distintas universidades cómo se impartían las asignaturas de español, como las de *Español básico*, *Español superior*, *Lectura extensiva*, etc. y después, se llevaban a cabo discusiones o debates y se compartían diversas experiencias de enseñanza entre todos los profesores. A través de estas formaciones, van aumentándose los profesionales cualificados de español, en particular los jóvenes.

Por otro lado, organizado por la *Coordinación Nacional de español* y la *Asociación China de Enseñanza e Investigación del Español y del Portugués* (ACEIEP), el Encuentro de Profesores de Español como Especialidad de la Universidad tiene lugar anualmente en distintas universidades miembro y tiene como objetivos vigilar la calidad de la enseñanza de español, comentar el informe sobre las pruebas nacionales de nivel 4 (periodo básico de carrera) y nivel 8 (periodo superior de carrera) y solucionar dificultades o problemas surgidos recientemente en la enseñanza nacional de español. Se puede decir que este congreso ofrece a las universidades chinas una oportunidad valiosa de comunicarse, desarrollarse y mejorar, por lo tanto él juega un papel muy importante en la enseñanza del ELE en China.

Además, no debemos ignorar las actividades académicas organizadas por las asociaciones académicas de español, como, por ejemplo, la *Sociedad de Estudios de Literatura Española, portuguesa y Latinoamericana*. Estas actividades promueven con fuerza la investigación de la lengua, la literatura y el arte españoles en las universidades, elevan el nivel de la enseñanza de las asignaturas teóricas de español, y favorecen el desarrollo de los estudios de postgrado en Filología Hispánica en China.

Por razones de espacio, no podremos enumerar aportaciones hechas por otras instituciones oficiales u organizaciones privadas tanto españolas como chinas en la difusión de la lengua y cultura españolas y la mejora de la enseñanza de dicha lengua.

7.2. SUGERENCIAS PARA TENER UNA MEJOR PERSPECTIVA DEL ELE EN CHINA

A pesar de lograr los éxitos anteriores, a ambas partes nos quedará mucho que hacer en el futuro, en particular en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español. Quizá podemos esforzarnos en ello partiendo de cuatro aspectos:

- ◆ Fomentar con mayor fuerza la importación de los profesores extranjeros a los centros docentes de español, lo cual no sólo rompe el dominio de los métodos tradicionales y diversifica métodos didácticos, sino que también favorece la innovación en los modos de pensar y estudiar en español, y la toma de la conciencia intercultural en las aulas chinas;

- ◆ Dedicación a la elaboración de los materiales didácticos adecuados a las necesidades y peculiaridades de nuestros alumnos en el contexto chino. Méndez Marassa (2005)¹ indica,

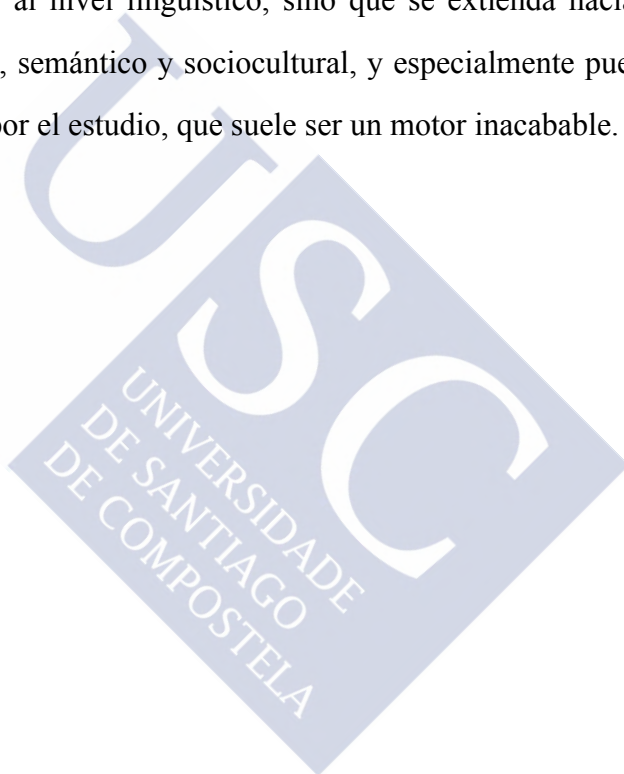
estos materiales deberían complementarse con una urgente adaptación de las técnicas educativas del profesorado. Así, podríamos tener manuales con los que nuestros estudiantes se sintieran cómodos y pudieran aprender de manera efectiva, y un cuerpo de profesores dotado para ejercer de mediadores entre los alumnos y la lengua meta.

Por otro lado, hay que permitir con mayor libertad la coexistencia de múltiples materiales o medios de estudio del español en cualquier asignatura de la carrera, y estos materiales pueden tener fuentes tanto chinas como extranjeras.

¹ Méndez Marassa (2005), citado por Marc Bayes Gil, 2014, 90.

♦ Se fomenta la toma de distintas estrategias de aprendizaje en diferentes contextos, en los que se persiguen la flexibilidad y la diversidad de estrategias, y sobre todo se destaca la aplicación de la autonomía al aprendizaje, que contribuye a que el alumnado se convierta en el protagonista de su estudio y sepa cómo plantearlo, cómo regular actitudes y estados, y cómo aprovechar recursos disponibles, como el tiempo, los medios técnicos de estudio y diversos materiales entre otros.

♦ Se procura que los estudiantes vayan formando el concepto intercultural y lo apliquen de forma espontánea a su propio aprendizaje, lo cual hace que el aprendizaje del español no se limite al nivel lingüístico, sino que se extienda hacia los niveles pragmático, lexicológico, semántico y sociocultural, y especialmente pueda estimular e incrementar el interés por el estudio, que suele ser un motor inacabable.





BREVES CONCLUSIONES

Este trabajo de Doctorado consta de tres partes: planteamientos teóricos del aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza-aprendizaje de ELE de China y el análisis de errores del artículo y las preposiciones.

Llegado este momento del presente trabajo de investigación, debemos echar una mirada retrospectiva con el fin de aclarar la conexión existente entre los tres componentes, revisar de forma integral los objetivos de estudio iniciales y asimismo extraer algunas conclusiones relevantes de los estudios correspondientes a cada parte.

Uno de los propósitos que originó este trabajo es la indagación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la investigación de la Lingüística aplicada (LA). En concreto, me he centrado en los siguientes aspectos:

a) distinción de conceptos básicos de la LA como *la adquisición y el aprendizaje, la segunda lengua y la lengua extranjera*, lo que nos ha permitido resolver dudas en cuanto al uso adecuado de la terminología de este campo y tener una concepción clara sobre este proceso.

b) presentación de forma sistemática de tres modelos de investigación: el Análisis contrastivo (AC), el Análisis de errores (AE) y la Interlengua (IL). Estos tres modelos revelan las características idiosincráticas subyacentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras y descifran mecanismos mentales que siguen los procesos humanos del aprendizaje y que actúan de forma inconsciente y espontánea. Y asimismo, éstos tres elementos se interrelacionan e interaccionan: las discusiones sobre el AC promueven el surgimiento del AE; mediante la profundización en el

estudio del AE, aparece el interés por el mismo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y acelera el nacimiento de la IL; gracias a la IL se profundiza en la descripción de las producciones incorrectas, que corresponden al AE; Para entrar en juego, el AE tiene que recurrir a la comparación de las estructuras lingüísticas entre dos o más lenguas, lo que justamente coincide con el proceso del AC.

c) sistematización sucesiva de las estrategias más relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera: estrategias del aprendizaje, estrategias de producción, estrategias de comunicación y la autonomía del aprendizaje. Todas ellas se interrelacionan, interaccionan y muestran similitud, homogeneidad, espontaneidad e integridad: en la verificación de cada hipótesis interlingual, tanto las estrategias de aprendizaje como las de producción y comunicación se ponen en funcionamiento de forma observable o abstraible, y pueden integrarse en el mismo proceso del aprendizaje, repitiendo ciertos mecanismos concretos; la autonomía del aprendizaje ofrece una visión global para el aprendizaje personal, coordina y combina todos los elementos (estrategias, factores que influyen origen del aprendizaje, etc.) para facilitar el proceso en cuestión.

d) introducción de los métodos y enfoques didácticos más habituales en la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2: *Método de gramática y traducción, Método directo, Método audiolingual, Método de orientación comunicativa, Enfoque comunicativo por tareas*, entre otros. Estos métodos están descritos y contrastados, conviviendo en una misma época y dirigiendo de forma ecléctica la confección de los manuales u otros materiales didácticos a fin de concretar distintos modelos didácticos y servir de herramienta metodológica de referencia para los docentes.

Asimismo, se ha atendido a la presentación de la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, de la que se han destacado los siguientes aspectos:

a) a través de la presentación tanto de su desarrollo histórico como la situación actual, que engloba la presentación sobre los centros de educación superiores que ofertan español, los profesionales españoles y los estudiantes de español, se pretende que se conozca la difusión de la lengua y cultura españolas en las universidades

chinas;

b) se describen en detalle las realidades universitarias y características propias de la enseñanza-aprendizaje del ELE de China. Concretamente, se presentan los factores tanto generales como personales que afectan al aprendizaje de español de los estudiantes chinos, las estrategias más adoptadas por el alumnado chino, el manual prototipo, los planes curriculares oficiales de la enseñanza del ELE y los métodos didácticos más frecuentemente aplicados a las clases de español de las universidades chinas con el fin de mostrar los factores socioculturales que influyen y predominan en la enseñanza-aprendizaje del español de China.

c) de la descripción de dichos aspectos se saca la conclusión de que

c1) la enseñanza de español ha experimentado una gran evolución y ha logrado en el siglo XXI un próspero crecimiento, por tanto la popularidad de la lengua española en la sociedad china ha ido en aumento;

c2) entre las estrategias universalmente adoptadas por los estudiantes chinos predominan las tradicionales (comparación entre las estructuras lingüísticas china y española y memorización), debido tanto a las grandes diferencias entre los sistemas lingüísticos chino y español como a la gran proporción de conocimientos lingüísticos en la que se basa la enseñanza del ELE de China;

c3) la enseñanza del español orientada a los sinohablantes está, en gran medida, determinada por las peculiaridades de las universidades chinas: la prioridad del manual prototipo *Español moderno*, la persistencia del *Método de gramática y traducción* en la enseñanza del español de China, el gran dominio de los planes de estudio tanto nacionales como universitarios sobre la enseñanza y el mayor peso de los exámenes nacionales de nivel 4 y 8 que se da a los estudiantes chinos;

c4) la enseñanza-aprendizaje del ELE de China se caracteriza por una mayor atención prestada a la competencia lingüística que a la competencia comunicativa, lo que se puede deber al gran contraste que existe entre el español y el chino y al respeto de la cultura china al aprendizaje;

c5) para garantizar una buena circulación de la enseñanza de español, es imprescindible que se establezca una combinación, una colaboración y una coordinación entre las asignaturas de español, entre los manuales correspondientes y también, entre los métodos didácticos.

d) hemos considerado la presentación de la enseñanza-aprendizaje del ELE de China como un aplicación concreta de las teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras a la enseñanza práctica del español en China.

Aparte de los estudios teóricos anteriores, el núcleo de este trabajo es, sin duda alguna, el análisis práctico de errores de los estudiantes chinos. Estos errores, como producciones negativas del aprendizaje de español, pueden reflejar características idiosincráticas del aprendizaje del español del estudiantado chino. A través del establecimiento del corpus, hemos recogido errores de estos estudiantes en Santiago de Compostela y en diversas Universidades chinas, entre los cuales se hace patente que los más frecuentes se concentran en aspectos morfosintácticos y léxicos, en particular en los primeros. Y entre los morfosintácticos se destacan los errores del artículo y las preposiciones.

Antes de analizar los errores, hemos abordado una descripción didáctica sobre los usos generales tanto del artículo como de las preposiciones, que precede al análisis de los errores correspondientes. Esta descripción se caracteriza por,

a) lo sistemático. Los usos fundamentales del artículo se desarrollan desde tres dimensiones latitudinales (posición temática, no temática e indiferente) y dos aspectos longitudinales (uso obligado y ausencia del artículo), mientras que los de las preposiciones se presentan desde la introducción de sus propias propiedades y caracteres en común, y la descripción clasificatoria de tres subtipos de aparición preposicional que hemos considerado (preposición simple, locución preposicional y construcción adverbial con preposición);

b) lo útil. Se trata de una explicación general de usos del artículo y las preposiciones de acuerdo con las dificultades detectadas previamente en el alumnado chino, por lo tanto tiene como objetivo proporcionar una guía útil, fácil y fundamentada de los contextos lingüísticos tanto a los profesores como a los estudiantes. Se introduce antes de analizar errores para facilitar la consulta de las pautas gramaticales objeto de error.

Análisis de errores. A partir de la teoría de errores, después de haber hecho la identificación y clasificación sobre los errores recogidos del corpus, hemos descrito, sucesivamente, errores del artículo y de las preposiciones, y hemos obtenido la siguiente información:

Del análisis de errores del artículo:

a) la lengua china pertenece a la familia sino-tibetana y tiene menor complejidad gramatical que el español, y en particular no tiene artículo, mientras que el español es de la familia indoeuropea y se caracteriza por la naturaleza gramatical analítico-flexiva. Por lo tanto el artículo, como determinante del sintagma nominal, constituye una forma gramatical bastante complicada debido a la flexibilidad de sus valores genérico, anafórico, deíctico e indefinido. Estos valores no sólo sufren influencias del contexto en el que se ofrecen o implican informaciones necesarias para la ausencia o presencia del artículo, sino que también están restringidos por las funciones sintácticas que realizan los sintagmas nominales determinados o los grupos nominales escuetos;

b) debido a la ausencia de artículo en la gramática del chino, los estudiantes chinos tienen muchas dificultades en el dominio de este rasgo gramatical del español y suelen cometer numerosos errores, entre los cuales los de mala elección (**Tenemos un modo de ser como lo de los occidentales*) ocupan 30,84% de la total, los de adición innecesaria (**Puede ver la estación del autobús*) alcanzan el 22,43%, y los de omisión inadecuada (**Mi casa está en la provincia Jiangsu que está en sur de China*), llegan hasta al 46,73%, de acuerdo con nuestros datos estadísticos.

c) los errores del artículo ponen en evidencia que la gran distancia entre la lengua china y la española constituye una causa de error predominante entre el estudiantado chino y la carencia de intuición lingüística sobre el uso de las formas articulares, tanto en su modo oral como escrito, unido a la ausencia de una referencia en el uso del artículo en su propio idioma, determina la alta frecuencia de los errores detectados entre los estudiantes chinos en el uso de esta partícula.

Del análisis de errores de las preposiciones:

d) ni las preposiciones españolas ni las chinas, como palabras vacías de una clase cerrada, pueden desempeñar una función sintáctica de forma independiente como ocurre con el sustantivo, el verbo, el adjetivo, etc., sino que siempre forman parte de un sintagma preposicional, introduciendo un SN u otra unidad sintagmática. Preposiciones españolas y chinas difieren en:

e) las preposiciones españolas, como caracterizadores tanto semánticos como sintagmáticos, muestran heterogeneidad y complejidad, porque no sólo son preposiciones las que podemos llamar ‘preposiciones simples’, sino que el concepto abarca asimismo las locuciones preposicionales y construcciones adverbiales con preposición. En comparación con este inventario, las chinas son mucho más sencillas.

f) las preposiciones chinas muestran rasgos muy diferentes a las españolas tanto en la cantidad como en la función sintáctica, lo cual complica el aprendizaje de estas palabras españolas para el alumnado chino¹ y constituye una razón importante de los errores en el uso de estas partículas.

g) a diferencia de los errores del artículo, la mayor parte de los errores preposicionales son los de mala elección, que ocupan más de la mitad del total, con mayoría de errores intralingüísticos, como en **este lugar es muy seguro de dejar tu coche*.

h) los errores de omisión en su mayoría tienen carácter interlingüístico, y tienen que ver con las interferencias del chino, como en **el precio de las comidas es*

¹ Véase § 6.1.2.2.

más bajo que tu ciudad, mientras que los de adición inadecuada (**Es fácil de salir al centro*), al igual que los de mala elección, tienen, mayoritariamente, un origen intralingüístico.

Tomando en consideración los errores del artículo y las preposiciones, hemos resumido las razones fundamentales de error en las siguientes:

a) las transferencias interlingüísticas, que abarcan interferencias tanto del chino (**El precio de las comidas es más bajo que tu ciudad*) como del inglés (**Hay actividades culturales en domingo en el barrio*). Las influencias negativas del chino tienen como causa la distancia interlingüística entre el español y el chino;

b) las transferencias intralingüísticas, que coinciden con el poco dominio de las estructuras gramaticales del español y suelen mostrarse en la sobregeneralización de reglas gramaticales del español (**Te aconsejo a coger el metro*) y la equivocación de palabras morfosintácticas (**Puedes aparcarlo bajo del edificio*);

c) consecuencia de problemas didácticos, como pueden ser manuales inadecuados, métodos didácticos anticuados o ausencia del contexto comunicativo de español en las aulas chinas, todo ello derivado en gran medida de la mentalidad tradicional del aprendizaje de lenguas extranjeras del sistema de enseñanza en China.

Las razones arriba resumidas apuntan de forma directa a los errores de las mismas estructuras gramaticales del español a fin de fortalecer la competencia lingüística de la lengua española para el estudiantado chino. Sin embargo, partiendo de la formación de la competencia comunicativa, tenemos como causa:

d) influencias negativas de la cultura china del aprendizaje, que se concretan en la excesiva dependencia del aprendizaje memorístico (memorización y repetición) y en la mayor atención que se presta a tipos de exámenes de español que a la práctica en actividades comunicativas de dicha lengua.

Finalmente y, para concluir, a través de este trabajo hemos señalado las siguientes implicaciones didácticas:

a) el analizar errores se hace con el fin de superarlos al usar la lengua española: a través de la diagnosis y corrección de los errores se puede detectar el estadio interlingual en que se halla el estudiante chino de español y localizar las posibles causas del error . Esto favorece la búsqueda de las estrategias adecuadas para el tratamiento del error.

b) el proponer medidas estratégicas y sugerencias tiene como fin mejorar la enseñanza-aprendizaje del español, esto es, tomando en consideración las características idiosincráticas del alumno chino y las peculiaridades sociales de la enseñanza de lenguas extranjeras, se aspira a que algunos métodos didácticos universalmente adoptados en otros países se adapten a las aulas de ELE de las universidades chinas.

c) dados los problemas didácticos de la enseñanza-aprendizaje de ELE de China, se sugieren las siguientes ideas didácticas:

c1) fomentar con mayor fuerza la importación de los profesores extranjeros a los centros docentes de español a fin de crear en la mayor medida posible un contexto comunicativo de español en las aulas chinas;

c2) elaborar materiales didácticos adecuados a las necesidades y peculiaridades del alumnado chino mediante una constante mejora de los manuales autóctonos y el uso flexible de materiales importados del extranjero;

c3) promover la combinación del aprendizaje autónomo con el aprendizaje intercultural entre los estudiantes chinos: basándose en la generalización de la autonomía del aprendizaje, se procurará integrar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente arraigados en la lengua española con la interiorización del contenido lingüístico y la formación de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC-cultura-libros: *Muere el escritor alemán Günter Grass*. [en línea], disponible en:

<http://www.abc.es/cultura/libros/20150413/abci-gunter-grass-muere-201504131122.html> [Consultado en abril de 2015]

Alarcos Llorach, E. (1968), "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado", *Archivum* 18. Reeditado en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1980³ (1970), 148-162.

Álvarez Baz, A. (2012), *El tratamiento de la Interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Granada. Disponible en:

<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>

[Consultado en marzo de 2015]

Álvarez Baz, A. (2012), *Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales*. Disponible en:

http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES_%20III%20-%20ALVAREZ_76-85.pdf

[Consultado en agosto de 2016]

Álvarez Martínez, M. A (1986), *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid, Gredos.

Andersen, R. W. (ed.) (1979), "The acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages", Washington DC: TESOL.

Arno G.i (1994), *Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

[Consultado en junio de 2016]

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford, Clarendon Press.

Bayes Gil, M. (2010), *El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_84-91.pdf

[Consultado en agosto de 2016]

Bialystok, E. (1978), “a theoretical model of second language learning”, en *Language Learning*, 28, 69-83.

Bloomfield, L. (1933), *Language*. Nueva York. Holt.

Bosque, I. (ed.) (1996), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Editorial Espasa Calpe, S.A.

Bosque, I.; Guitiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*, Madrid, Akal.

Brown, J. I. (2002), *Reading Power*, Houghton Mi in Company, Boston.

Bruyne, J. de (1999), “*Las preposiciones*” en Bosque, I. & V. Demonte (Dirs.) (1999), Cap. 10, I, 657-704, Espasa Calpe, Madrid.

Byram, M., y Fleming, M. (2001), *Perspectivas intelectuales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid, 2001 (1998).

Burt, M. y Kiparsky, C. (1973), *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley, Massachussets. Newbury House Publishers.

Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.

Celdrán Gomariz, P. (2009), *Refranes de nuestra vida*, Barcelona, Editorial Viceversa, S.L.

- Chang, F. L. (2004), “¿Qué estudian los alumnos de español de China?”, en *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Instituto Cervantes de Manila, Biblioteca virtual RedELE, (número especial).
- Chomsky, N. (1959), “A review of B.F. Skinner’s *Verbal Behavior*”, *Language Learning* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Boston, MIT Press.
- Christophersen, P. (1986): *The Articles: A Study of Their Theory and Use In English (capítulos 13 y 38)*, Michigan, Ann Arbor, Mich.: University Microfilms International.
- Clark, H. Y Clark, E. (1977), *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Consuelo Moreno, R. P. (1994), “La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana”, en *Actas V Congreso ASELE*, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf
[Consultado en junio de 2016]
- Corder, S. P. (1967). “The significance of Learners’ Errors”, en *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder (1981), 5-26.
- Corder, S. P. (1971a), “Idiosyncratic dialects and error analysis”, en *Internacional Review of Applied Linguistics*, IX, 2, y en J.Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), 14-25.
- Corder, S. P. (1971b), “Describing the Language Learner’s Errors”, en *CILT Reports and Papers*, 6 (1971), 57-64, recogido en Corder (1981), 26-34.
- Corder, S. P. (1972), “The Role of Interpretation in the Study of Learner’s Errors”, en *Felherkunde* ed. Por G. Nickel, recogido en Corder (1981), 35-44.
- Corder, S. P. (1973), “The Elicitation of Interlanguage”, en *IRAL*, recogido en Corder (1981), 56-64.

Corder, S. P. (1978), "Strategies of communication", en *AFinLA*, recogido en Corder (1981), 103-106.

Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996), "Cultures of learning: Languages classrooms in China", en H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom*, 169-206. Cambridge, Cambridge University Press.

Cortés Moreno, M. (2009), *La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf

[Consultado en agosto de 2016]

Cortés Moreno, M. (2009), "Chino y español: un análisis contrastivo", en A.J. Sánchez Griñán y M. Melo (comps.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Voces del sur, 173-200. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Resenas/quesaber-intro.pdf>

[Consultado en marzo de 2014]

Cortés Moreno, M. (2013), *Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

[Consultado en marzo de 2016]

Coseriu, E. (1952), "Sistema, norma y habla", *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* (Montevideo) 10,113-117. Reed. en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1967, 11-113.

Coseriu, E. (1967), *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Editorial Gredos, S. A.

Cummins, J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism 19*, 197-205.

Dong, Y. Sh. (2009), "Elaboración de materiales didácticos en China", en *Actas I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm

[Consultado en junio de 2013]

Dong, Y. Sh. y Liu, J. (1999), *Español moderno*, Pekín, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. (董燕生、刘健 (1999). 现代西班牙语[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.)

Dong, Y. Sh. y Liu, J. (2015), *Español moderno (libro del alumno 2)*, Pekín, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. (董燕生、刘健 (2015). 现代西班牙语 (学生用书 2)[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.)

Doñés Rojas, R. (2009), "Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE", en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación de la Embajada de España, Suplementos MarcoELE [en línea] nº 8. ISSN: 1885-2211, disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china>

[Consultado en mayo de 2013]

Dulay, H. y Burt, M. (1974) . "Should we teach children syntax?", en *Language Learning 23*, 245-258.

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982), *Language Two*. OUP (ed. II Mulino, 1985).

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Development*, Oxford, OUP.

Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, London, Oxford

University Press.

Enkvist, N. E. (1973), "Should we count errors or measure success?", en J. Svartvik (ed.), *Gleerup*, Lund, 16-23.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Fernández, S. y Rodríguez, A. (1989), "Corrección de errores y comunicación", en *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA, 1988*, Universidad de Cantabria, 37-247.

Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign Language*. University of Michigan Press.

García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997), "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", *R.E.M.E*, Vol. 1, Nº 0.

García Márquez, G. (2006), *Cien Años de Soledad*, Barcelona, Grupo Editorial Random House Mondadori, S.L.

Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House.

Gardner, D. K. (1990). *Learning to Be a Sage*, Berkeley, University of California Press.

Garrido Medina, J. (1986), "Pronombre y artículo. *El* en construcciones con adjetivo o relativo", *Revista de Filología Románica* IV (1986), 51-71.

García Santa-Cecilia, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Ed. Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Gattegno, C. (1963), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Reading, England, Educational Explorers.

- Griffin, K. (2005), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Editorial Arco Libros. S.L., 2005. Impreso por Level. S.A.
- Hämäläinen, T. (2004), *La dimensión referencial y atributiva de las expresiones determinadas e indeterminadas: estudio sobre los artículos del español*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Helsinki. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19294/ladimens.pdf?sequence=2>
- [Consultado en mayo de 2015]
- He, X. J. (2008), *El silencio y la imagen china en el aula de ELE*. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- [Consultado en abril de 2015]
- Holec, H. (1989), "Nouveaux roles des enseignants", en *André, B. (selec.), Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, París, Didier-Hatier, 147-150.
- Huang, B. R. y Liao X. D. (1997) [1991], *Chino moderno*, 2ª edición, Pekín, Editorial de Educación Superior. (黄伯荣、廖序东 (1997) [1991]. 现代汉语 (增订二版)[M]. 北京: 高等教育出版社.)
- Huang W. (2014), *La enseñanza del español en China*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especial/es/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/15.-la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei.pdf?documentId=0901e72b81ec605c>
- [Consultado en agosto de 2016]
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- Jain, M. P. (1974), "Error Analysis: Source, Cause and Significance", en J. C. Richards, 189-215.

- Jiménez Juliá, T. (2002) “*Notas sobre combinatoria de preposiciones en español*” en Lorenzo, R. (coord.), *Homenaje a Fernando R. Tato Plaza*, Universidad de Santiago de Compostela, 457-472.
- Jiménez Juliá, T. (2003), “*como en español actual*”, Universidad de Santiago de Compostela, *Verba* 30 (2003), 117-161.
- Jiménez Juliá, T. (2006), *El paradigma determinante en español. Origen Nominativo, formación y características*, Universidad de Santiago de Compostela, anejo de Verba nº56.
- Jiménez Juliá, T. (2007), *Aspectos gramaticales de la frase nominal en español*, Universidad de Santiago de Compostela, anejo de Verba nº 60.
- Jiménez Juliá, T. (2013), “los contextos preposicionales en español y en alemán. Aproximación contrastiva”, *Verba* 40: 203-252.
- Johansson, S. (1973), “The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A functional Approach”, en J. Svartvik (ed.), 102-114.
- Luque Durán, J. D. (1973a), *Las preposiciones, I: Valores generales*, Madrid, S.G.E.L., S. A.
- Luque Durán, J. D. (1973b), *Las preposiciones, II: Valores idiomáticos*, Madrid, S.G.E.L., S. A.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, New York, Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- Kamii, C.: “La Autonomía como Finalidad de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget”, en *Material de lectura para el curso*. Disponible en: <http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33383564656335333966393533336464/Autonomia.pdf>

[Consultado en julio de 2016]

- Laca, Brenda (1996), “Acerca de la semántica de los ‘Plurales escuetos’ del español”, en Bosque, I. (ed.) (1996), 241-268.
- Laca, Brenda, (1999), “Presencia y ausencia de determinante” en Bosque, I. & V. Demonte (Dir.) (1999), Cap. 13, I, 891-928, Madrid, Espasa Calpe.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Lado, R. (1964), *Language Teaching. A scientific approach*. New York: McGraw Hill.
- Lan, W. Ch. (2004): *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fil/ucm-t28426.pdf>
[Consultado en mayo de 2015]
- Lapesa, R. (1974), “El sustantivo sin actualizador en español”, en Bosque, I. (ed.) (1996), 121-137.
- Lapesa, R. (1975), “Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español”, *Boletín de la Comisión permanente* 21, 3-31.
- Lapesa, R. (2000), *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, ed. de R. Cano Aguilar y Echenique Elizondo, M.T., Madrid, Gredos, (2 vol.).
- Lee Jen W. T. y Marco Martínez, C. (1998), *Gramática de la lengua china*, Taipei, Editorial Nacional.
- Lennon, P. (1991), “Errors: some problems of definition, identification, and distinction”, *Applied Linguistics* (1991) 12, 180-195.
- Leonetti Jungl, M. (1999): “El artículo”, en Bosque, I. & V. Demonte (Dir.) (1999), Cap. 12, I, 787-890, Espasa Calpe, Madrid.

- Suñer Gratacós, A. L. (1999), “La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal”, en Bosque, I. & V. Demonte (Dirs.) (1999), Cap. 8, I, 523-564, Espasa Calpe, Madrid.
- Leoni, S.: Características e importancia que presenta la autonomía para un alumno en Educación a Distancia, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, octubre 2008. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccsc/02/sl2.htm
- Lindstromberg, Seth (1998), *English prepositions explained*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Lozanov, Giorgi (1979), *Suggestology and outlines of suggestopedy*, New York, Gordon Beach.
- Lu, J. Sh. (2000), *Enseñanza e investigación del español en China: informe bilingüe español-chino*, Madrid, Asociación de amigos de China.
- Lu, J. Sh. (2005), “La enseñanza del español en China”. En: Ignatieva y Victoria Zamudio (eds.), *Las lenguas en un mundo cambiante*, Selección de texto del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, México: Universidad Nacional Autónoma México, 68-83.
- Lu, J. Sh. (2007), “La lengua de Cervantes en tierra de Confucio”, *IV Congreso Internacional de la lengua española: Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*, Cartagena de Indias, disponible en: <http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion3/35/jingshenglu.htm>.
- Lu, J. Sh. (2008), “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”, *México y la Cuenca del Pacífico*, Vol. 11, n° 32 (mayo-agosto), 43-54, disponible en: <http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Distancia%20interlig%C3%BC%C3%ADstica%20-%20Partida%20de%20reflexiones%20metodol%C3%B3gicas%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20el%20contexto%20chino.pdf>

[Consultado en agosto de 2016]

Martín Peris, E. (1998), “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, en *Carabela* 43. *La enseñanza de la gramática en el aula*, Madrid, SGEL, 5-32.

Martínez, J. A. (1977-78), “Entre tú y yo: ¿sujeto con preposición?”, *Archivum* XXXVII-XXVIII, 381-396. Reeditado con modificaciones en *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo, 1994, 13-40.

Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Méndez Marassa, E. (2005), *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*. Memoria del Máster en La enseñanza de español como segunda lengua, UNED. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>

[Consultado en agosto de 2016]

Méndez Marassa, E. (2007), “Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China”, en *Tinta China*, nº1, 20-23.

Moliner, M. (1998), *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, S.A.

Moliner, M. (2008), *Diccionario de uso del español (Edición abreviada)*, Editorial Gredos, S.A.U.

Moliner, M. (2012), *Uso de las preposiciones*, Madrid, Editorial Gredos, S. A.

Mora Sánchez, M. A. (1994), *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

[Consultado en junio de 2016]

Mora Sánchez, M. A. (2009), *La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.mora.pdf

[Consultado en junio de 2016]

- Moreno Báez, E. (1968), *Reflexiones sobre el Quijote*, Madrid, Editorial «Prensa española».
- Mclaughlin, B.(1978), “The Monitor model: some methodological considerations”, en *Language Learning* 28. 1, 309-332.
- Nemser, W. (1971), “Approximative systems of foreign language learners”, *Internacional Review of Applied Linguistics* IX, 115-123.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olsson, M. (1973), “The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation”, en Svartvik, J. (ed.). Errata, 153-160.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies*, Rowley, Newbury House.
- Palmer, D. (1980), “Expressing Error Gravity”, en *English Language Teaching Journal* 2, 93-96.
- Pastor Cesteros, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Editorial de la Universidad de Alicante.
- Pavón Lucero, M^a V. (1999), “Clases partículas: Preposición, conjunción y adverbio”, en Bosque, I. & V. Demonte (Dirs.) (1999), Cap. 9, I, 565-656, Espasa Calpe, Madrid.
- Pinilla Gómez, R. (1994), “Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo (HN) / Hablante No Nativo (HNN)”, en J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 163-173.
- Portilla Chaves, M. (2012), “El origen de las preposiciones en español”, *Filología y lingüística*, 37 (I), 229-244. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

[Consultado en mayo de 2016]

- Real Academia Española. (1992), *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2006), *Diccionario esencial de la lengua española*, Espasa Calpe, S.A., Madrid.
- Real Academia Española. (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. (2011), *Nueva gramática básica de la lengua española*, Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. <<http://www.rae.es>> [25-03-2015]
- Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid, Cambridge University Press.
- Rodríguez Izquierdo y Gavala, F. (1974), “*La deixis anafórica en el artículo español. Comparación de textos de poesía y conversación*”, *Revista española de lingüística*. VI, n° 1, 113-131. Disponible en: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-76/rodriguez%20izquierdo.pdf>
[Consultado en mayo de 2015]
- Rubin, J. (1989), “How learner strategies can inform language teaching”, en Bickey (ed.), *Proceedings of LULTAC*, Hong Kong. Inst. of Language in Education, Department of Education.
- Sánchez Griñán, A. (2009), *Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
[Consultado en junio de 2016]

Sánchez Griñán, A. (2008), *Enseñanza y Aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/2055/12/Tasg.pdf>

[Consultado en abril de 2015]

Sánchez Arjona, S. M. (2011), ¿Cómo mejorar la motivación del alumnado?, en *Innovación y experiencias educativas*, N° 41- MES ABRIL DE 2011. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf

[Consultado en mayo de 2016]

Sanromán Vilas, B. (2003): *Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español*. Tesis doctoral de la Universidad de Helsinki. Disponible en: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/sanroman/semantic.pdf>

[Consultado en mayo de 2016]

Santos Gargallo, I. (1992), *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Colección Tesis Doctorales. N.º 174/92, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Editorial Síntesis, S. A.

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Editorial Arco Libros. SL.

Searle, J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972), “Interlanguage” en *IRAL (International Review of Applied*

Linguistics in Language Teaching) 10 (3), 209-231.

Solís García, I. (1999), “Los sintagmas nominales con referencia genérica”, en *Actas X del Congreso ASELE*, 695-703. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0691.pdf

[Consultado en octubre de 2015]

Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, K. W. (1989), *Success with Foreign Languages*, London, Prentice Hall Internacional.

Stevens, P. (1971), “Two ways of Looking at Error Analysis”, en *Zielsprache Deutsch* 1, 3.

Tarone, E. (1983), “On the variability of interlanguage systems”, en *Applied Linguistic* 4, 142-163 (traducción española en *Liceras* 1991, 263-293).

Tarone, E. (1988), *Variation in Interlanguage*, Londres, Arnold.

Taylor, G. (1986), “Errors and explanations”, *Applied Linguistics* (1986) 7: 144-166.

Trujillo, R. (1971), “Notas para un estudio de las preposiciones españolas” *Thesaurus* 26, 234-279.

Varón López, A.: Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas ASL, disponible en: <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>

[Consultado en mayo de 2016]

Vázquez Garciela, E. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español /lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang GmbH.

Wardough, R. (1970). “The contrastive Analysis Hypothesis”, en *TESOL Quarterly* 4, 123-130.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact* (1953), traduc. española, Universidad Central de Venezuela, Ediciones La Biblioteca, 1974.

Zamora Vicente, A. (1969), *Lope de Vega, su vida y su obra*, Madrid, Editorial Gredos, S. A.

Zhang Y. (2011), *Transferencias e interferencias del chino en la adquisición de ELE para estudiantes universitarios de China*. Tesis de Máster de la Universidad de Jilin de China. Disponible en: <http://cdmd.cnki.com.cn/dincheng.cn/Article/CDMD-10183-1011094490.htm>

[Consultado en mayo de 2013]

Zhang Y. (2016), “Análisis de errores ejemplificados que tratan de valores y usos del artículo en la expresión escrita de los estudiantes chinos”, en *Actas del XXX Congreso internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Comillas (Cantabria), 2016, ISBN 978-84-86116-86-6.

Zhao, Sh. Y. (1999), *Comparación bilingüe entre el chino y el español*, Pekín, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. (赵士钰 (1999). 汉语西班牙语双语比较[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.)

Zhu, F. F. (2010), *Material complementario del manual Español moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*, Suplementos SinoELE 2, 2010, ISSN 20765533 Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf> [Consultado en abril de 2016]

ANEXOS





ANEXO I

Distribución de los estudiantes de español en las universidades chinas (2015)

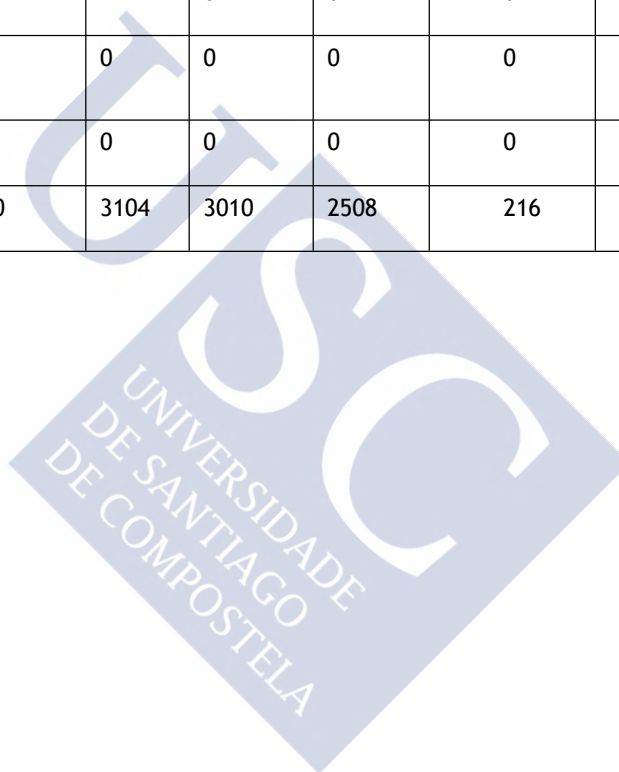
NOMBRE DE UNIVERSIDADES	Número de estudiantes de grado				Número del alumnado		Proporción de estudiantes	
	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	Posgrado	doctorado	Nacional	Provincial
1. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing	76	50	44	45	25	4	91%	1%
2. Universidad de Economía y Comercio Internacional	22	24	21	22	16	0	85%	15%
3. Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai	52	52	51	51	30	6	55%	45%
4. Universidad Normal de la Capital	22	20	20	22	4	0	40%	60%
5. Universidad de Beijing	20	19	20	20	8	1	80%	20%
6. Universidad de Lengua y Cultura de Beijing	43	37	35	28	8	0	70%	30%
7. Universidad de Nanjing	24	18	21	21	2	0	60%	40%
8. Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (Instituto de Lenguas Extranjeras número dos de Beijing)	48	48	46	46	6	0	60%	40%
9. Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An	61	66	64	58	26	0	70%	30%

10. Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	52	52	53	53	12	0	41%	59%
11. Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	40	67	67	66	30	0	50%	50%
12. Universidad Ciudad de Beijing	100	60	71	66	0	0	40%	60%
13. Universidad de Jilin	45	47	47	48	8	0	70%	30%
14. Universidad de Medios de Comunicación de China	11	12	16	12	0	0	90%	10%
15. Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian	112	119	92	78	16	0	64%	36%
16. Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	115	86	78	85	7	0	50%	50%
17. Instituto de Traductores de Nanfang Chongqing afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	243	152	168	162	0	0	pendiente	pendiente
18. Universidad de Heilongjiang	29	40	41	42	0	0	70%	30%
19. Instituto Nanguang afiliado a la Universidad de Medios de Comunicación de China	68	78	57	48	0	0	50%	50%
20. Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Extranjeros de Sichuan	148	132	103	106	0	0	40%	60%
21. Universidad de Lenguas Extranjeras Huaqiao de Jilin	83	57	59	63	0	0	95%	5%
22. Universidad Yuexiu de Lenguas Extranjeras de Zhejiang	119	137	135	125	0	0	20%	80%
23. Universidad de Qingdao	20	19	19	23	0	0	10%	90%

24. Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing	103	101	106	95	0	0	10%	90%
25. Universidad de Shandong	35	40	29	35	2	0	60%	40%
26. Instituto Xianda de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai	80	120	120	80	0	0	50%	50%
27. Instituto Binhai de Asuntos Exteriores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	81	81	88	56	0	0	70%	30%
28. Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste	94	100	102	87	0	0	45%	55%
29. Universidad Normal de Nanjing	pendiente	30	29	26	0	0	5%	95%
30. Universidad Normal de Harbin	40	40	25	58	0	0	0%	100%
31. Universidad de Anhui	27	25	25	24	0	0	30%	70%
32. Universidad de Soochow (Suzhou)	25	24	25	22	0	0	15%	85%
33. Universidad de Comunicación de Lanzhou	29	30	30	33	0	0	50%	50%
34. Universidad Normal de Hebei	30	31	32	27	0	0	0%	100%
35. Instituto de Traductores afiliado a la Universidad Sun Yat-sen	33	32	30	30	0	0	52%	48%
36. Universidad de Nanchang	20	20	21	0	0	0	50%	50%
37. Universidad de Sichuan	23	25	25	20	0	0	60%	40%
38. Universidad de Comunicación de Beijing	58	26	26	26	0	0	95%	5%

39. Universidad Shanda de Shanghai	46	57	66	65	0	0	50%	50%
40. Universidad de Linyi	63	53	68	66	0	0	60%	40%
41. Universidad Centro-Sur (Changsha)	30	30	29	30	0	0	96%	4%
42. Universidad de Changzhou	52	50	25	25	0	0	10%	90%
43. Universidad Normal de Changchun	44	33	33	44	0	0	70%	30%
44. Universidad de Xiangtan	31	27	34	24	0	0	70%	30%
45. Universidad Internacional de Economía de Hunan	123	102	58	62	0	0	20%	80%
46. Universidad de Tecnología de Beijing	22	24	17	0	0	0	86%	14%
47. Universidad de Medios de Comunicación de Hebei	48	11	13	21	0	0	0%	100%
48. Universidad Normal de Hefei	76	31	59	0	0	0	0%	100%
49. Universidad Internacional de Heilongjiang	101	238	193	121	0	0	28%	72%
50. Universidad Normal de Yunnan	29	37	35	0	0	0	21%	79%
51. Universidad de la Juventud de Ciencias Políticas de Shandong	75	41	53	42	0	0	10%	90%
52. Universidad de Traducción e Interpretación de Xi'An	108	89	133	0	0	0	35%	65%
53. Universidad de Lenguas Extranjeras de Hebei	90	80	95	55	0	0	50%	50%

54. Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang	73	49	47	54	0	0	32%	68%
55. Universidad Normal del Este de China	17	14	11	0	0	0	60-70%	40-30%
56. Universidad Nankai	21	21	0	0	0	0	81%	19%
57. Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Beihua	30	0	0	0	0	0	30%	70%
58. Universidad de Finanzas y Economía de Guizhou	27	0	0	0	0	0	10%	90%
Suma de estudiantes	3310	3104	3010	2508	216	11	47,6%	52,4%



ANEXO II

Distribución y composición de los profesores de español en las universidades chinas (2015)

NOMBRE DE UNIVERSIDADES	Suma de docentes (varón:mujer)	Composición del profesorado ¹				Título académico			Año en que se creó el Departamento de español
		A	B	C	D	Licenciatura	máster	doctorado	
1. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing	22 (7:15)	4	5	12	1	0	10	12	1952
2. Universidad de Economía y Comercio Internacional	8 (1:7)	1	2	6	0	0	4	4	1954
3. Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai	16 (4:12)	2	5	9	0	1	10	5	1960
4. Universidad Normal de la Capital	13 (2:11)	1	2	8	2	1	6	6	1960
5. Universidad de Beijing	11 (2:9)	1	3	7	0	0	2	9	1960
6. Universidad de Lengua y Cultura de Beijing	8 (3:5)	1	2	4	1	0	6	2	1965
7. Universidad de Nanjing	8 (2:6)	0	1	7	0	2	5	1	1964
8. Universidad de Estudios Internacionales de Beijing	13 (3:10)	0	4	7	2	0	7	6	1964

¹ En la Composición del profesorado A, B, C y D, respectivamente, representa catedrático, vice-catedrático, profesor titular y profesor lector.

9.Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An	10 (1:9)	0	0	7	3	0	9	1	1965
10.Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	9 (2:7)	0	2	7	0	1	3	5	1965
11.Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	10 (5:5)	3	0	5	2	2	7	1	1974
12.Universidad Ciudad de Beijing	7 (0:7)	0	1	3	3	1	6	0	1999
13.Universidad de Jilin	12 (4:8)	2	3	6	1	2	10	0	2000
14.Universidad de Medios de Comunicación de China	3 (0:3)	0	0	3	0	0	2	1	2001
15.Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian	15 (5:10)	3	3	5	4	4	11	0	2002
16.Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	14 (1:13)	1	4	6	3	1	12	1	1965
17.Instituto de Traductores de Nanfang Chongqing afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	24 (0:24)	2	0	2	20	14	10	0	pendiente
18.Universidad de Heilongjiang	8 (3:5)	0	0	7	1	1	7	0	2004
19.Instituto Nanguang afiliado a la Universidad de Medios de Comunicación de China	6 (1:5)	1	0	2	3	2	4	0	2005
20.Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Extranjeros de Sichuan	29 (3:26)	0	0	8	21	15	14	0	2005
21.Universidad de Lenguas Extranjeras Huaqiao de Jilin	12 (3:9)	2	0	2	8	1	11	0	2005

22.Universidad Yuexiu de Lenguas Extranjeras de Zhejiang	24 (4:20)	0	1	3	20	0	24	0	2005
23.Universidad de Qingdao	6 (0:6)	0	0	5	1	1	5	0	2006
24.Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing	9 (2:7)	1	0	4	4	4	5	0	2006
25.Universidad de Shandong	5 (2:3)	1	0	1	3	1	4	0	2006
26.Instituto Xianda de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai	13 (3:10)	1	0	4	8	0	12	1	2007
27.Instituto Binhai de Asuntos Exteriores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	6 (3:3)	0	1	1	4	1	5	0	2008
28.Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste	8 (1:7)	0	0	5	3	2	5	1	2008
29.Universidad Normal de Nanjing	4 (1:3)	0	0	3	1	2	4	0	2008
30.Universidad Normal de Harbin	5 (0:5)	0	0	4	1	0	5	0	2009
31.Universidad de Anhui	6 (0:6)	0	0	3	3	0	6	0	2009
32.Universidad de Soochow (Suzhou)	8 (3:5)	0	1	4	3	0	7	1	2009
33.Universidad de Comunicación de Lanzhou	10 (1:9)	0	0	4	6	2	8	0	2009
34.Universidad Normal de Hebei	6 (1:5)	0	2	2	2	3	3	0	2009
35.Instituto de Traductores afiliado a la Universidad Sun Yat-sen	6 (2:4)	0	0	3	3	0	5	1	2009

36.Universidad de Nanchang	6 (0:6)	0	0	1	5	1	5	0	2009
37.Universidad de Sichuan	7 (4:3)	0	0	6	1	0	5	2	2010
38.Universidad de Comunicación de Beijing	10 (1:9)	0	0	4	6	1	9	0	2010
39. Universidad Shanda de Shanghai	9 (3:6)	1	1	2	5	0	9	0	2010
40.Universidad de Linyi	5 (0:5)	0	0	0	5	1	4	0	2010
41.Universidad Centro-Sur (Changsha)	7 (0:7)	0	0	2	5	0	7	0	2009
42.Universidad de Changzhou	8 (2:6)	0	0	2	6	0	8	0	2011
43.Universidad Normal de Changchun	7 (2:5)	0	0	1	6	1	6	0	2011
44.Universidad de Xiangtan	5 (0:5)	0	0	1	4	0	5	0	2012
45.Universidad Internacional de Economía de Hunan	9 (1:8)	0	1	3	5	1	8	0	2012
46.Universidad de Tecnología de Beijing	3 (0:3)	0	0	2	1	0	3	0	2013
47.Universidad de Medios de Comunicación de Hebei	5 (1:4)	0	0	2	3	2	3	0	2012
48.Universidad Normal de Hefei	4 (0:4)	1	0	0	3	0	4	0	2013
49.Universidad Internacional de Heilongjiang	16 (5:11)	0	0	1	15	1	14	1	2012

50. Universidad Normal de Yunnan	4 (0:4)	0	0	2	2	0	4	0	2013
51. Universidad de la Juventud de Ciencias Políticas de Shandong	6 (0:6)	0	0	4	2	2	4	0	2000
52. Universidad de Traducción e Interpretación de Xi'An	10 (3:7)	1	2	3	4	5	5	0	2013
53. Universidad de Lenguas Extranjeras de Hebei	20 (8:12)	1	2	7	10	7	12	1	2006
54. Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang	8 (1:7)	0	0	5	3	0	8	0	2012
55. Universidad Normal del Este de China	4 (0:4)	0	0	2	2	0	3	1	2013
56. Universidad Nankai	4 (0:4)	0	0	2	2	0	2	2	2013
57. Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Beihua	2 (0:2)	0	0	1	1	0	2	0	2015
58. Universidad de Finanzas y Economía de Guizhou	4 (1:3)	0	0	1	3	0	3	1	2015

ANEXO III (Tomado de Chang Fuliang, 2004)²

TRADUCCIÓN DE LOS PCB Y PCS CHINOS

Traducción de los objetivos de la enseñanza, de los principios y de las pautas a seguir, incluidos en: *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Creados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades. Fuente: Chang Fuliang (2004), *¿Qué estudian los alumnos de español de China?*

Dicha sección divide los cuatro años del periodo universitario en dos fases, una básica y otra superior, cada cual ocupa dos años.

Portadas de los programas



Conforme al Programa susodicho para los **cursos básicos**, el objetivo de la enseñanza de esta etapa es: Dar a los alumnos conocimientos básicos de la lengua española; adiestrarlos severa e integralmente en la habilidad y agilidad de la misma; enterarles las esencias de las culturas y actualidades de las naciones hispanas; iniciarlos en la comunicación en español; ayudarlos a encontrar metodología acertada y mantener buenas costumbres de estudio; prepararles en la capacidad preliminar de trabajo independiente y una base segura para el estudio de los grados superiores.

El mismo Programa a la vez plantea principios a la educación básica de español:

- Concertar la educación de la carrera y la de la ideología.

Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejión.

² Chang Fuliang (2004), citado por Álvarez Baz, 2012, 182.

- Concertar la enseñanza y el estudio.

Por parte del docente:

Al tiempo de impartir las substancias lingüísticas, adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma; el profesor debe desempeñar el papel dirigente. Sus responsabilidades son:

1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirlos estrictamente en todos los eslabones educativos, efectuarles influencias positivas por comportamientos ejemplares, impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especificadas, deseadas por la patria.

2. Dar importancia a la investigación de las leyes de la enseñanza de la lengua, renovar la metodología con iniciativa, elevar continuamente la calidad de la educación; organizar las actividades docentes según las

características del aprendizaje del español de estudiantes chinos en China.
(...)

3. Tratar de desarrollar la inteligencia del alumnado, explotar la capacidad autodidáctica, analítica y sintética.

Por parte del estudiante:

1. Entusiasmarse con la especialidad, tener claro el objetivo del estudio y apropiada la actitud en el mismo.

2. Respetar a los profesores y los mayores, mantener solidaridad con los compañeros y estimar la asistencia recíproca.

3. Intervenir con buen ánimo en las actividades educativas o prácticas del lenguaje; afanarse en el adiestramiento de la especialidad; saber planificar el estudio e inducir leyes o reglas en el aprendizaje de español; desarrollar activamente la inteligencia; reforzar la conciencia de competición y colaboración en el mundo moderno.

- Forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativa.

Los conocimientos esenciales del idioma, esto es, la fonética, el léxico y la gramática, y la pericia de su manejo, manifiesta en la audición, habla, lectura y redacción etc., constituyen las tareas sustanciales de la enseñanza de español, porque son premisas y condiciones básicas de la comunicación lingüística. Razón por la cual, a lo largo de los dos primeros años del aprendizaje, no debe aflojarse en ningún momento la instrucción de aquellos conocimientos y pericia.

El idioma es instrumento de la comunicación, la cual comprende la comprensión (auditiva y visual) y expresión (oral y por escrito). Por lo tanto, en realidad los cursos básicos se apuntan a darles a los alumnos la potencia comunicativa.

Con objeto de que los estudiantes puedan comunicarse debidamente en español, es menester combinar las habilidades del habla con los tratos reales,

lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos. También hace falta darles a conocer las culturas y actualidades de las naciones hispanas para que cuiden de la propiedad expresiva desde el inicio del aprendizaje. En tal caso, mejor es comparar lo extranjero y lo chino dejando en relieve las similitudes y disimilitudes. Este método puede fomentar el interés y la capacidad de los alumnos respecto a la comparación cultural.

- Arreglar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción.
 1. Como se ha reiterado anteriormente, aquéllas cuatro integran en la competencia lingüística que los estudiantes del idioma tienen que aprender. Entre ellas se relacionan y favorecen, pero cada una ostenta particularidades y leyes de desarrollo propias, por eso, en distintas etapas y asignaturas hay que poner énfasis correspondiente al adiestramiento de este aspecto u otro. Se prepondera la instrucción de la audición y habla, sin dejar al margen la lectura y la redacción.
 2. La relación entre la comprensión y la expresión. Dicho está que la comprensión y la expresión componen la comunicación, y la primera es condición necesaria de la segunda. La audición y la lectura no se limitan a ser prácticas importantes del lenguaje, constituyen medios de la consecución de recursos y saberes lingüísticos. Por lo tanto, sólo manteniéndose en grandes dimensiones en contacto con las informaciones lingüísticas a fin de aumentar uno sus conocimientos del idioma y acumulación léxica, podrá elevar efectivamente el nivel de habla y composición, dos muestras de la expresión. De manera que es preciso ampliar la audición y lectura por parte de los alumnos, y por parte de los docentes, proporcionarles gran cantidad de materiales de la lengua para garantizarles la fuente caudalosa de la expresión.
- Disponer en forma adecuada el estudio en clase y fuera de ella.

El ambiente es condición importante para el aprendizaje y el ejercicio del lenguaje. Aprender el español en medio del chino requiere una organización esmerada de la clase, en la cual la explicación se lleva acabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el video, la televisión, el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena organizar variadas actividades en español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc., de suerte que conformen un círculo virtuoso entre la instrucción y ejercicio dentro de la lección y prácticas fuera de ella.
- Ajustar la relación entre la lengua materna y el español.

En el aula deben platicar en español desde el inicio del fase básico,

creando un ambiente comunicativo más o menos real. Desde luego, no se menosprecie la utilidad del chino, al cual acúdase en caso necesario para hacer comparaciones entre las dos lenguas.

El Programa de enseñanza para los **cursos superiores** formula asimismo objetivos y pautas a cumplir.

Así se reza en el objetivo: Este programa toma como punto de partida la meta del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* , continúa impartiendo los conocimientos lingüísticos y culturales de español, fortalece globalmente la destreza de los alumnos en la audición, habla, lectura, redacción y traducción, les mejora el manejo general del idioma, les aumenta la información de las culturas y circunstancias actuales de la Hispanidad, les forja aptitud para la autodidáctica de la carrera, talento meditativo y creativo, y capacidad para la ocupación del día de mañana y, al final, realizará el propósito de prepararles la competencia para los oficios relacionados con el español y una base sólida para la educación continua.

La pauta establece:

- Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china.
- Siendo el idioma instrumento de la comunicación, en los cursos superiores hay que seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo. Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años. Manténgase la posición principal de la instrucción del talento de español (esto es, la habilidad manifiesta en la audición, habla, lectura, redacción y traducción) en la propuesta de asignaturas y lecciones, preponderándose sobre todo el cultivo de la expresión oral y por escrito, a fin de forjar a los educandos una base firme para su desarrollo cabal y profesión del porvenir.
- El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En el segundo fase de la enseñanza del español, al

tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de la Filología (entre otras, la Gramática, la Lexicología, la Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como substancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación.

- El desarrollo de la empresa de reformas y apertura al exterior y la fundación del

sistema de la economía de mercado de nuestro país demanda cada día más personal de lengua extranjera práctico, con aptitudes múltiples y de empleos amplios. En los últimos dos años universitarios, de acuerdo con la formación multidisciplinaria, encima de asegurar la destreza del español y los conocimientos culturales a los alumnos, pueden abríseles asignaturas de otras ramas científicas, por ejemplo, la diplomacia, la economía y comercio, la

administración concerniente al extranjero, periodismo etc. Se alienta a dar nuevas clases de valor práctico y de moda, se preconiza que cada departamento de español tenga estilo propio conforme a las circunstancias específicas.

- El periodo de la universidad regular no es nada más que una etapa en la educación vitalicia; su objeto es prepararles a los educandos una base para desarrollo futuro. Por eso, hay que tener en cuenta la formación de la capacidad autodidáctica y de la capacidad de trabajo independiente. A lo largo de los grados superiores, es provechoso aumentar tiempo y materias para el estudio fuera de clase, enseñar métodos científicos y la utilización de

la biblioteca e internet en busca de informaciones. A esta fase también le corresponde mejorar el talento de los alumnos para reflexionar, analizar, sintetizar y comentar los temas de las lecciones, así como la agilidad de analizar y resolver problemas.

- El objetivo de la educación de la universidad regular es suministrar directamente todo tipo de personales especializados a la sociedad. A propósito de que los egresados puedan acomodarse rápidamente al trabajo, es necesario prestar atención al mejoramiento de la competencia en la profesión real. Las asignaturas aplicadas deben simular cuanto sea posible situaciones

reales, abrir con iniciativa clases secundarias, desplegar diversas actividades fuera del aula, organizar a los alumnos a que salgan de la Universidad a practicar la especialidad, exigir buenos preparativos y resumen antes y después de cada salida de modo que las limitadas oportunidades de práctica sean preparación eficiente para el empleo.

- La explotación y aplicación de la tecnología de la difusión moderna prestan a la enseñanza de lenguas extranjeras medios eficaces y fáciles. En el estadio del tercero y cuarto año de la enseñanza de español, aparte de poner en pleno juego la grabación, video, radio, televisión y otros equipos audiovisuales ya maduros, sírvase de la multimedia e internet, desarrollando activamente programas y procedimientos suplementarios para la enseñanza y estudio del español como carrera, lo que permite enriquecer los recursos

didácticos y ayudar a los estudiantes a dominar el uso de la informática moderna, especialmente saber buscar y aprovechar datos de la red de los países hispanohablantes en favor de su estudio y oficio.

- Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia. En los cursos superiores, hay que realzar sobre todo el papel principal del segundo, estimularle la iniciativa en el estudio, capacitarle para realizar estudios independientes conforme a condiciones y necesidades propias, animarlo a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza, llevar a cabo conversaciones e intercambios entre ambas partes de la educación y entre los compañeros de clase. Por supuesto, para eso más precisa más actuación directiva del docente, el cual debe disponer acertado el ritmo de las acciones, seleccionar material para la lección, perfeccionar los métodos de la evaluación, acomodar la didáctica a la particularidad de cada alumno, y tener a su disposición abundantes medios de enseñanza. Todo esto plantea requisitos más altos al educador.

Niveles estandarizados para el fin de diversos cursos

Los dos Programas también estipulan los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar cada uno de los cuatro años escolares. A continuación dejamos en concreto las estipulaciones:

• Cursos básicos

	Curso primero	Curso segundo
Fonética	1. Conocer las letras españolas y los fonemas que representan; 2. Aprender esencialmente las reglas fonéticas; 3. Dominar las artes rudimentarias de leer en voz alta. Al leer o hablar, la pronunciación y acentuación son más o menos correctas.	Al leer o hablar, tener pronunciación correcta y acentuación natural.
	1. Saber la noción de todas las partes oracionales, las flexiones morfológicas y los usos principales;	1. Consolidar y ampliar más los conocimientos

Gramática	2.Saber oraciones simples y ciertas oraciones compuestas	lexicológicos, entrar en los terrenos no tocados en el año anterior; 2.Conocer la construcción y uso de todo tipo de oraciones compuestas, el estilo directo e indirecto, el concierto entre el modo y tiempo verbales en la oración compuesta, tener claras las nociones gramaticales, así como dar expresiones correctas.
Léxico	1.Aprender aproximadamente 1.500 palabras; 2.Dominar con destreza más o menos 1.000 palabras.	1.Conocer alrededor de 3.800 palabras (contando las 1.5000 aprendidas en el primer año); 2. Dominar con destreza unas 2.500 palabras (incluidas las 1.000 del curso anterior).
Comprensión auditiva	1.Poder comprender frases usuales en clase o en la vida diaria; 2. Poder comprender materiales de contenido parecido al de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , y pronunciados con ritmo de 100 términos por minuto.	1.Poder captar la sustancia esencial de materiales sobre temas de la vida diaria o popular, con palabras desconocidas menos del 3% y pronunciados con ritmo entre 100- 120 términos por minuto; 2. Ser capaz de comprender la conversación entre hispanohablantes sobre la vida diaria o sobre temas populares de la sociedad; 3. Poder comprender noticias breves difundidas en la Radio Internacional de China.
Habla	1.Poder hablar de manera sencilla sobre un tema conocido de la vida diaria durante tres minutos seguidos, con expresión clara y sin errores gramaticales graves; 2. Con previa preparación, de unos diez minutos de largo, poder relatar continuamente durante tres minutos una materia familiar, una lectura o un cuadro designados, con pronunciación y acentuación esencialmente correctas, sin errores lexicológicos o gramaticales de importancia; 3. Tener cierta capacidad de formular preguntas.	1.Poder interrogar, recontar y comentar alrededor de un material leído; 2.Tras preparación durante unos diez minutos, ser capaz de hacer comentarios sobre un tema familiar por más o menos cinco minutos seguidos, con pronunciación correcta, acentuación natural, contenido lógico y palabras fundamentalmente apropiadas; 3. Ser capaz de conversar con un hispanohablante sobre un tema normal de la vida social, exponiéndose correctamente, con palabras exactas, sin faltas gramaticales importantes.
Lectura	1.Con preparación durante cinco minutos, poder leer en voz alta un material de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , en general con fluidez, exactitud de pronunciación y	1. Con previa preparación durante tres minutos, ser capaz de leer correcta y fluidamente materiales de dificultad similar a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , contestar a preguntas sobre su contenido y recontarlos.

	<p>acentuación.</p> <p>2. Ser capaz de comprender escritos de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>. La dosis de la lectura en el segundo semestre del primer grado es cinco hojas cada semana (unas 2.000 palabras).</p>	<p>2. Poder leer en diez minutos un escrito de unas 400 palabras (Las palabras desconocidas no superan el 3%) y de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, así mismo aprehender la sustancia;</p> <p>3. Ser capaz de leer crónicas corrientes y comprender lecturas fáciles con ayuda de diccionarios, la dosis es quince hojas a la semana (aproximadamente 6.000 palabras).</p>
Redacción	<p>1. Tener escritura normal y regular, y la ortografía correcta;</p> <p>2. Poder concluir en quince minutos el dictado de una grabación de materia redactada a base de algo conocido (de unas 100 palabras, se escucha cuatro veces; las faltas en el trabajo no sobrepasan el 8 %);</p> <p>3. Ser capaz de terminar en treinta minutos una composición cerca de cien palabras, sobre un tema popular y de idea clara.</p>	<p>1. Poder cumplir el dictado de un pasaje de unas 130 palabras (se escucha tres veces; y las faltas en el trabajo no exceden al 8% del léxico);</p> <p>2. Poder hacer una composición de unas 120 palabras en 30 minutos, sobre un tema asignado, la cual debe sustentar coherencia de contenido, claridad de disposición, soltura de expresión y carencia de errores gramaticales graves.</p>

*Al final de esta fase se lleva acabo la prueba del nivel básico de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

- Cursos superiores (Conocimientos y habilidades lingüísticos)

	Curso tercero	Curso cuarto
Fonética	Tener pronunciación correcta; al leer en voz alta, considerar espontáneamente la unión fonética entre dos vocablos sucesivos; leer un texto extraño en voz alta sin obstáculos notables, con acentuación más o menos natural.	Tener acentuación natural y expresión fluida; los fallos se limitan al 5% al leer un texto extraño en voz alta.
	Dominar la lexicología y la sintaxis fundamentales del español; poseer conocimientos preliminares de la estilística y retórica españolas.	Contar con conocimientos sistemáticos de la Gramática y de la construcción textual; poder aplicar los conocimientos gramaticales a la comprensión.

Gramática		expresión y traducción en español; tener cierto sentido lingüístico del castellano.
Léxico	Conocer alrededor de 6.000 palabras españolas; saber manejar más o menos 3.000.	Comprender sobre 8.000 palabras; dominar como 4.000.
Comprensión auditiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captar entre el 60 -70 % de la sustancia de un texto común (por ejemplo un texto del manual de la asignatura <i>Comprensión Auditiva</i>) escuchándolo dos veces (el ritmo de la pronunciación es 140 términos por minuto); 2. Poder comprender más del 70% del contenido de una materia o discurso normal; 3. Entender programas generales en español de la Radio Internacional de China. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender más del 70% de la información cabida en una materia común (pronunciada con ritmo normal) escuchándola dos veces; 2. Entender más del 70% de lo dictado en una conferencia o discurso; 3. Con explicación ajena, comprender esencialmente noticias presentadas en televisiones de países hispanos.
Habla	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de conversar en español entorno a la vida diaria, temas generales etc., durante cinco minutos sin interrupción, y con expresiones fundamentalmente correctas; 2. Leyendo un material de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, poder contar su contenido principal y hacer comentarios durante 5 ó 6 minutos; 3. Poder charlar sin dificultad con gente hispanohablante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder conversar sueltamente con hispanohablantes sobre temas generales; 2. Llegar a cuatro incluso cinco minutos relatando o criticando problemas internos o externos del país.
Lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder entender materiales de dificultad parecida a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, con acierto encima del 80% del contenido y velocidad de 50 palabras por minuto (u ocho páginas por hora, equivalentes a 5 hojas de tamaño A4 y con tamaño de fuente 10 reconocidos por el ordenador); 2. Las lecturas en español fuera de lecciones van entre 800 – 900 páginas durante todo el año; 3. Al adivinar palabras extrañas según conocimientos de la formación de palabras, la tasa de acierto anda encima del 60%. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener capacidad de entender libros, prensas y otros productos escritos generales, y la comprensión exacta va entre el 80 – 90% (Tratándose de obras literarias, la proporción se sitúa entre el 75% -80%); poder recorrer 10 páginas por hora o, leyendo con esmero (entre otras cosas, consultar diccionarios), acabar cinco páginas en lapso igual. 2. Las lecturas fuera de lecciones van entre 600 – 800 páginas durante el año; 3. Al adivinar palabras extrañas a base de conocimientos de la formación de palabras, los casos acertados ocupan más del 60%.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder exteriorizar en español lo comprendido de un material de audición o lectura, escribiendo 250 palabras en treinta minutos, con fallos lexicológicos u ortográficos bajo el 8% de las mismas e idea en general manifiesta; 2. Ser capaz de escribir narraciones sencillas, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder escribir, entre otros, género epistolar, ensayos y narrativas corrientes; las faltas lingüísticas y estilísticas son menos del 6%; 2. En caso de redacción rápida, llegar a dejar en papel 300 palabras en media
Redacción	composición de tema asignado, notas, avisos, cartas y otros tipos ordinarios de redacción práctica; los fallos lexicológicos no exceden al 8%.	hora; los fallos van por debajo del 6%. 3. Saber los puntos esenciales de la composición española de la tesis.
Traducción	<ol style="list-style-type: none"> 1.Traducción por escrito (de español a chino): Poder traducir redacciones prácticas, tales como anuncios, avisos, cartas, contratos etc., artículos normales de las prensas y obras literarias fáciles de entender, tratando 300 términos por hora; los fallos se limitan al 10%. 2.Interpretación: Ser apto para verter las comunicaciones diarias (entre otras especies, la charla, el encuentro, la consulta y respuesta). 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Traducción por escrito (de chino a español): Ser capaz de traducir redacciones comunes y materiales generales de la política, diplomacia, economía, cultura etc., trabajando 200 caracteres chinos en una hora; la expresión en la lengua meta es en general exacta; conocer teorías traductológicas. 2. Interpretación: Ser competente para la interpretación normal, en áreas como el turismo, la feria, el negocio y conferencias sencillas.

* Antes de acabar el último semestre se realiza la prueba del nivel superior de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

Además de esos conocimientos y habilidades lingüísticos, el Programa para la segunda fase señala terrenos sociales y culturales que deben cubrir los alumnos, afirmando el derecho de cada departamento a destacar uno u otro de acuerdo con su índole:

- Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica; en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de escritores contemporáneos).
- Tener conocimientos preliminares de Lingüística.
- Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
- Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera.

Como los cursos superiores van aproximándose al egreso y empleo, el Programa acentúa en esta etapa la formación de las aptitudes para el trabajo independiente, las cuales se desenvuelven en:

- Tener capacidad determinada de analizar y juzgar la cultura y literatura occidentales; acostumbrarse a formular criterios propios.
- Contar con potencias para la autodidáctica, capacidad inicial de realizar investigación científica, y habilidad de buscar datos en internet.
- Gozar de talento determinado de desplegar tratos sociales, gestión, y relación con el extranjero.
- Saber aprovechar diccionarios españoles y demás libros de consulta¹⁸³.

ANEXO IV-1

Universidad de Heilongjiang

Programa de Formación para obtener la licenciatura en Filología Hispánica

Lista de asignaturas obligatorias de educación común

Nombre	Crédito	Total de horas	Horas semanales	Distribución de horas semestrales									
				I Año		II Año		III Año		IV Año			
				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°		
				18	18	18	18	18	18	18	18		
La segunda lengua extranjera I	4	60	4	15									
La segunda lengua extranjera II	4	72	4		18								
La segunda lengua extranjera III	4	72	4			18							
La segunda lengua extranjera IV	4	72	4				18						
Educación física básica	1	30	2	15									
Programa de Deporte I	1	30	2		15								
Programa de Deporte II	1	30	2			15							
Programa de Deporte III	1	30	2				15						
Informática	3	90	6	15									
Filología china I	2	30	2	15									
Filología china II	2	30	2		15								
Teoría y adiestramiento militares	2	36	2		18								
Derecho y pensamiento moral	3	45	3	15									
Historia moderna	2	32	2		16								
Principios filosóficos del Marxismo	3	54	3			18							
Pensamiento de Mao Zedong y teoría de peculiaridades socialistas	4	64	4				16						

ANEXO IV-2

Universidad de Heilongjiang
Programa de Formación para obtener la licenciatura en Filología Hispánica
Lista de asignaturas obligatorias de la carrera

Nombre	Crédito	Total de horas	Horas semanales	Distribución de horas semestrales									
				I Año		II Año		III Año		IV Año			
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
				18	18	18	18	18	18	18	18		
Español básico I	10	150	10	15									
Español básico II	11	180	10		18								
Español básico III	11	180	10			18							
Español básico IV	8	144	8				18						
Español superior I	7	108	6					18					
Español superior II	6	108	6						18				
Fonética del español	2	30	2	15									
Audición en español I	4	60	4	15									
Audición en español II	4	72	4		18								
Audición en español III	4	72	4			18							
Audición en español IV	4	72	4				18						
Traducción chino-española	2	36	2					18					

ANEXO IV-3

Universidad de Heilongjiang
Programa de Formación para obtener la licenciatura en Filología Hispánica
Lista de asignaturas optativas de la carrera

Nombre	Crédito	Total de horas	Horas semanales	Distribución de horas semestrales									
				I Año		II Año		III Año		IV Año			
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
				18	18	18	18	18	18	18	18		
Lectura extensiva I	2	36	2		18								
Lectura extensiva II	2	36	2			18							
Lectura extensiva III	2	36	2				18						
Lectura extensiva IV	2	36	2					18					
Conversación I	2	36	2		18								
Conversación II	2	36	2			18							
Conversación III	2	36	2				18						
Gramática del español	2	36	2				18						
Panorama de la cultura española	2	36	2			18							
Panorama de la cultura latinoamericana y relaciones chino-latinoamericanas	2	36	2				18						
Interpretación de español I	2	36	2								18		
Interpretación de español II	2	18	2										9
Redacción de documentación y correspondencia española	2	36	2					18					
Preparación de la memoria	2	36	2						18				
Prensa de los países hispanohablantes I	2	36	2						18				
Prensa de los países hispanohablantes II	2	36	2							18			

ANEXO V

MODELO 1

Prueba de expresión e interacción escritas

EDAD

AÑOS QUE LLEVAS ESTUDIANDO ESPAÑOL.....

NIVEL ACREDITADO: A2 B1 B2 C1 C2

UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA.....

INSTRUCCIONES

A través de la página web *intercambiodecasa.com* has contactado con una persona en España para intercambiaros la casa el próximo verano.

Lee la carta que te ha mandado la persona con la que vas a intercambiar tu casa.

Querido amigo:

Estoy muy contento de que hayamos decidido intercambiar nuestras casas. Como no queda mucho tiempo, te pido por favor que me mandes información sobre algunas cuestiones que se me han ido ocurriendo. Ya conozco la casa por las fotos, pero me gustaría saber algo sobre el barrio. También necesito saber dónde puedo aparcar el coche y qué tipo de transporte público hay para ir al centro. Finalmente, me gustaría que me dieras algunos consejos sobre lo que debo o no debo hacer en la casa. Espero tu información.

Un saludo,

Ramón

Escríbele una carta a Ramón para responder a sus preguntas. En ella deberás:

--saludarlo;

--responder a todas las preguntas que te hace;

--presentarle en líneas generales el barrio donde está tu casa;

--darle algunos consejos sobre lo que Ramón debe o no debe hacer en tu casa;

--despedirte.

Número de palabras: entre 150 y 200.

ANEXO VI

MODELO 2

Prueba de expresión e interacción escritas

EDAD

AÑOS QUE LLEVAS ESTUDIANDO ESPAÑOL.....

NIVEL ACREDITADO: A2 B1 B2 C1 C2

UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA.

INSTRUCCIONES

Imagina que has solicitado una beca para poder estudiar español en una universidad extranjera, y la institución que otorga la beca quiere conocer tus características antes de decidir.

Envíales una carta con la siguiente información:

- *Qué razones te llevan a estudiar español*
- *Presentación del colegio donde has estudiado, detallando su situación geográfica y social, su historia y sus especialidades principales.*
- *Qué asignaturas te gustaban más en el colegio y cuáles te gustaban menos, y por qué.*
- *De lo que has estudiado hasta ahora, qué te parece más difícil y qué más fácil en español.*
- *Qué te gustaría hacer cuando acabases la carrera*

Número de palabras: entre 200 y 250.

ANEXO VII

Alumno 1

Querida Pamón. ^①

Es un honor que podemos ^② intercambiar nuestras casas. Estoy muy contenta con tu casa. Y el ^③ siguiente es algo sobre mi casa. Te mando unas fotos de la sala, el comedor, las tres ~~de~~ habitaciones, el estudio y dos balcones.

Mi casa se queda ^④ en un barrio muy tranquilo con muchas plantas. ^⑤ Es un barrio grandísimo. Por eso, no está muy centro ^⑥ de la ciudad. Para ir al centro, hay autobuses y taxis delante del barrio. Si quieres alquilar ^⑦ un coche, es más ^⑧ conveniente. Puedes aparcar el coche en el garaje, debajo del edificio. ~~Para ir a~~ ^{Puedes encontrar} ~~mi~~ casa con facilidad. Entra ^⑨ en la puerta, sigue adelante, puedes ver una piscina. Mi casa está en el edificio que está cerca de la piscina, el cual n.º 12. ^⑩

En mi casa, sea en tu casa. Puedes usar todos ^⑪ los ^⑫ que están en ~~la~~ ^{mi} casa. Antes de ducharte, tienes que ~~encender~~ encender el calentador ^⑬ y apagarlo ^⑭ después de ducharte. Recuerda ^⑮ a apagar ^⑯ la luz y lavar los platos. ¿Y podrías ayudarme a regar ^⑰ los plantas ~~que~~ en el balcón?

Espero que te guste.

Un saludo,

Lucy

1-17

ANEXO VIII

Alumno 17

(17)

Querido Ramón: (164)

Bienvenido a vivir en mi casa. Mi casa está cerca del ayuntamiento, (165)
 por eso es muy equipocado. Después de caminar por 5 minutos, se puede (166)
 llegar a la zona de bares. Cada noche está luminoso como el día, (167)
 donde podemos escuchar la música y tomar algo. Y por otro lado, (168)
 se encuentra la calle de la cafetería. Hay muchos coches lujos en la (169)
 calle y también puedes comer varios postres. Además, se puede (170)
 visitar el lago de Barrio según la calle de cafetería. Es tranquilo y (171)
 pintoresco donde los pajaros cantan continuamente. (172)

Para aparcarse el coche, puedes usar el aparcamiento del gobierno. (173)
 Es gratis durante el día, pero sólo paga un poco en la noche. (174)
 Sin embargo, te recomiendo montar la bicicleta, porque las calles del (175)
 barrio son estrechas y no es conveniente para conducir. Se puede tomar (176)
 el autobús para N° 5, 15, 20, 25 para ir al centro. No te preocupes, es (177)
 que cada 5 minutos hay un autobús. (178)

(179) En casa, puedes hacer como quieres, excepto gritar con voz alta. (180)
 Me gustaría cocinar comida típica del barrio contigo en casa. (181)

Bien viaje. (182)

(184) (187)

Un saludo

XX.

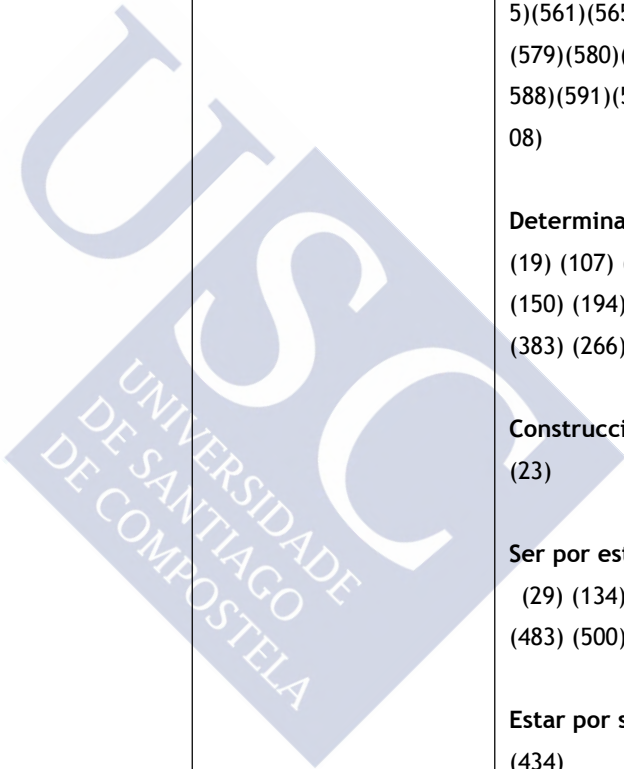
ANEXO IX

TIPOS DE ERRORES

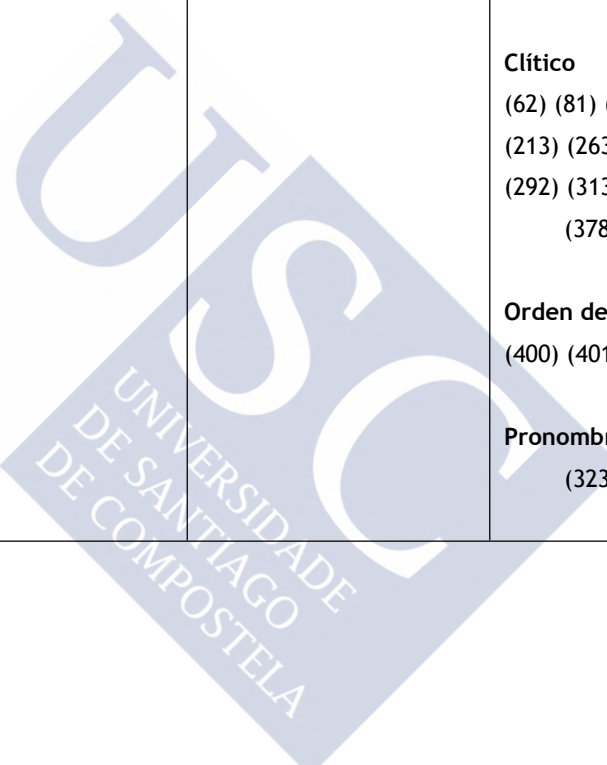
TIPO DE ERROR					
FONÉTICO	LÉXICO	MORFOLÓGICO		SINTÁCTICO	OTROS
		verbal	nominal		
oclusiva sorda por sonora (15) (127) (388)(407)(482) (504)(538)(539)(568)	Inadecuado (4)(5)(6)(7) (16) (20) (21) (22) (30) (31) (37) (41) (44*) (46) (55) (57) (60) (65) (66) (73) (86) (89) (91)	Subjuntivo (2) (76) (97) (135) (184) (208) (255) (259) (282) (306) (325) (342) (367) (384) (392) (202) (435) (448)	Género (1)(3) (17) (33) (70) (78) (111) (175) (198) (204) (254) (272) (280) (311) (312) (327) (330) (337) (345) (352) (361) (366) (374) (397) (398) (396) (597)	Comparación inadecuada (8) Preposición inadecuada (9) (18) (24) (27) (35) (38) (39) (53)(56) (58) (59) (63) (69) (71) (74) (92) (94) (96) (102) (110) (117) (176)(128) (136) (137) (140) (148) (160) (163) (168) (169) (178) (186) (189) (190) (196) (199) (201) (211) (212) (214) (215) (223) (224) (225) (229) (237) (238) (249) (286) (290) (301) (307) (308) (360) (364) (375) (385) (387) (391) (394)(415) (418) (427) (428) (429) (98) (143) (164) (170) (189) (253) (334) (403) (430)(431) (432) (437) (441) (442) (445)(447)(450)(452) (455)(460)(461)(467)(469)(473)(474)(475)(477)(478) (484)	Calco de expresión china (12)(157) (192)(256)(378), (252) (295) (446)(453) (456) (472) (457)(480)(502)(511)(531)(606)(607)
					Construcción incompleta (67) Construcción inadecuada (68) (83) (85) (88) (90) (151) (154) (156) (173) (183) (188) (195) (202) (203) (247) (268) (276) (289) (310*) (318) (338) (351) (404) (412) (421) (422) (423) (454)(457) (465)(488)(523)(554)
					Tipos de construcción (114) (139)

	<p>Equivocado (14) (24) (44) (45) (48) (79) (80) (132) (153)(162) (165) (167) (185) (216) (321)</p> <p>Marcadores de discurso (131)</p> <p>Sustantivos (84)</p>		<p>(485)(489)(492)(493)(494)(495)(497)(501)(503)(505)(506)(508)(512)(519)(525)(528)(529)(530)(532)(533)(534)(536)(537)(539)(540)(541)(542)(543)(545)(547)(549)(551)(552)(556)(558)(560)(562)(563)(564)(569)(571)(577)(581)(583)(587)(589)(592)(593)(594)(595)(596)(598)(601)(602)(605)(607)</p> <p>Construcción sin verbo (10)</p> <p>Artículo indebido (26)(43) (50) (61) (64) (72) (107)(108) (109)(116) (150)(172) (191) (194)(197) (221) (226)(242) (283) (288) (291) (293) (296) (300) (302)(303)(315) (339) (340) (343)(356) (357) (372) (376) (379) (390)(3) (13) (17) (70)(78)(84) (438) (439) (442) (399) (408) (413) (416) (420) (449)(451) (458)(462)(463)(468)(470)</p>	<p>Registro (121) (424)</p> <p>Relatores (125) (159) (171) (258) (305) (322) (354)</p> <p>Conjunción (129) (176⁺) (277) (368)</p> <p>Expresión en contexto inadecuada (155) (210) (349) (350)</p> <p>Sentido incierto (299) (303)</p> <p>Gerundio obligado como estructura relativa (395)</p>
--	--	--	---	--

				<p>(471)(476)(477)(479)(481) (486) (487)(490)(491)(496)(498)(507)(509)(510)(513)(514)(517)(518)(5 20)(526)(527)(542)(544)(550)(55 5)(561)(565(574)(575)(576)(578) (579)(580)(582)(584)(585)(586)(588)(591)(599)(600)(603)(604)(6 08)</p> <p>Determinante (19) (107) (116) (130) (149) (150) (194) (242) (315) (328) (383) (266)</p> <p>Construcción de pasiva refleja (23)</p> <p>Ser por estar (29) (134) (166) (228) (243) (483) (500)</p> <p>Estar por ser (32) (314) (344) (434)</p> <p>Estructura relativa (34) (145) (171) (193) (219) (230) (250) (329) (365) (436) (444) (464)</p>
--	--	--	--	---



				(512)(522)(546)(566)(567)(572)(590) Concordancia verbal (36) (112) (113) (147) Clítico (62) (81) (106) (177) (207) (209) (213) (263) (265) (267) (279) (292) (313) (380) (389) (378))(570) Orden de palabras (87) (95) (400) (401) Pronombre inadecuado (284) (323) (347)	
--	--	--	--	--	--



ANEXO X³

INVENTARIO DE ERRORES

SECUENCIA ESCRITA	SECUENCIA CORRECTA
(1) Querida <u>a</u> Ramón	Querido <u>o</u> Ramón
(2) Es un honor que <u>podemos</u> intercambiar nuestras casas	Es un honor que <u>podamos</u> intercambiar nuestras casas
(3) Y <u>el</u> siguiente es algo sobre mi casa.	Y <u>lo</u> siguiente es algo sobre mi casa
(4) Mi casa <u>se queda</u> en un barrio muy tranquilo	Mi casa <u>está</u> / <u>está situada</u> en un barrio muy tranquilo
(5) con muchas <u>plantas</u>	con mucha <u>vegetación</u>
(6) no está muy <u>centro</u>	no <u>es muy céntrico</u> / no está muy <u>en el centro</u>
(7) si quieres <u>alquiler</u> un coche	si quieres <u>alquilar</u> un coche
(8) Si quieres alquilar un coche es <u>más</u> conveniente	<u>Alquilar un coche resulta muy adecuado</u> / <u>oportuno</u>
(9) entra <u>en la puerta</u>	entra <u>por la puerta</u> / <u>en la casa (por la puerta)</u>
(10) <u>el cual nº 12</u>	<u>y es</u> el nº 12
(11) el <u>cuál</u> ...	el <u>cual</u> ...
(12) <u>en mi casa, sea en tu casa</u>	en mi casa <u>siéntete como</u> en tu casa
(13) Puedes usar <u>todos los que</u> están en mi casa	Puedes usar <u>todo lo que</u> está en mi casa
(14) <u>caliendor</u>	<u>calentador</u>
(15) <u>apacar</u>	<u>apagar</u>
(16) Recuerda <u>a</u> apagar	Recuerda <u>que debes</u> apagar / <u>acuérdate de</u> apagar

³ En el anexo completo, con todos los ejemplos, se incluyen como fichero aparte en el CD adjunto.

(17) <u>los</u> plantas	<u>Las</u> plantas
(18) muy <u>contento recibir</u> tu carta	muy <u>contento de recibir</u> tu carta
(19) como he recibido <u>unas</u> de tus preguntas	como he recibido <u>algunas de tus preguntas</u>
(20) como es un <u>edificio total</u> , tenemos un garaje	como es un <u>edificio muy completo</u> , tenemos un garaje
(21) tenemos un garaje <u>debajo del suelo</u>	tenemos un garaje <u>subterráneo</u>
(22) <u>por lo más</u> se puede aparcar tres coches	<u>A lo sumo</u> se pueden aparcar tres coches
(23) por lo más <u>se puede</u> aparcar tres coches	por lo más <u>se pueden</u> aparcar tres coches
(24) no hay ningún problema para ti <u>apargar tu coche</u>	no hay ningún problema para ti <u>en aparcar</u> tu coche
(25) <u>apargar</u> tu coche <u>podrías</u> ver una parada	<u>aparcar</u> tu coche <u>podrás / puedes</u> ver una parada
(26) <u>a los</u> diez minutos	<u>a</u> diez minutos
(27) andando <u>de</u> mi casa	andando <u>desde</u> mi casa
(28) <u>podrías</u> ver una parada de autobús	<u>Podrás / puedes</u> ver una parada de autobús
(29) <u>es</u> la estación de metro No hay tanta gente <u>pasando</u> por allí	<u>está</u> la estación de metro No hay tanta gente que <u>pase</u> por allí
(30) <u>las dos maneras</u> son muy convenientes	<u>las dos maneras de transporte</u> son muy convenientes
(31) no hay <u>tanta gente</u> pasando por allí	no hay <u>mucha gente</u> pasando por allí
(32) no te preocupes, <u>está</u> muy seguro	no te preocupes, <u>es</u> muy seguro
(33) por la noche está muy <u>tranquila</u>	por la noche está muy <u>tranquilo</u>
(34) cerca de mi casa hay un jardín, <u>donde</u> puedes pasar las tardes allí	cerca de mi casa hay un jardín, <u> puedes</u> pasar las tardes allí
(35) <u>estoy feliz que</u> elijas mi casa para intercambiar	<u>estoy feliz de que</u> elijas mi casa para intercambiar

(36) Hay algunas cosa que pienso que <u>es importante</u> para nosotros	Hay algunas cosa que pienso que <u>son importantes</u> para nosotros
(37) por eso no es <u>una idea tener</u> unas fiestas por la noche	por eso no es <u>una idea organizar</u> unas fiestas por la noche
(38) <u>en</u> domingo en el barrio	<u>el</u> domingo en el barrio
(39) también estoy <u>contento del intercambio</u>	también estoy <u>contento por / con el intercambio</u>
(40) hay un parque <u>al alrededor</u>	hay un parque <u>alrededor</u>
(41) <u>entonces,</u> es tranquilo	<u>Por lo tanto,</u> es tranquilo
(42) sólo hay <u>seix</u> edificios	sólo hay <u>seis</u> edificios
(43) se puede comprar <u>la comida</u> y <u>los objetos</u> diarios	se puede comprar <u>comida</u> y <u>objetos diarios</u>
(44) <u>objetos</u> diarios	<u>objetos</u> diarios
(44*) objetos <u>diarios</u>	objetos cotidianos
(45) un aparcamiento <u>subterrano</u>	un aparcamiento <u>subterráneo</u>
(46) y yo <u>he comprado un sitio</u>	y yo <u>he comprado una plaza</u>
(47) siempre <u>tendrá</u> el lugar para aparcar	siempre <u>tendrás</u> el lugar para aparcar
(48) hay <u>un parado</u> de autobús	hay <u>una parada</u> de autobús
(49) cuando <u>llegue</u> a la estación de la ciudad	cuando <u>llegues</u> a la estación de la ciudad
(50) <u>toma línea</u> 301	<u>toma la línea</u> 301
(51) cuando <u>esté</u> en mi casa	cuando <u>estés</u> en mi casa
(52) no <u>fume</u> dentro	no <u>fumes</u> dentro

(53) si tienes tiempo, <u>cuida a</u> las plantas	si tienes tiempo, <u>cuida</u> las plantas
(54) espero que <u>sea</u> feliz en china	espero que <u>seas</u> feliz en china
(55) está muy <u>acercana</u> de aquí	está muy <u>cerca</u> de aquí
(56) y <u>al frente de</u> la casa está un parque	y <u>frente a</u> la casa está un parque
(57) al frente de la casa <u>está</u> un parque	frente a la casa <u>hay</u> un parque
(58) puedes andar <u>por</u> 10 minutos	puedes andar 10 minutos
(59) Tomar el autobús 5 que casi <u>llega todos los paisajes</u>	Tomar el autobús 5, que casi <u>llega a todos los paisajes</u>
(60) Tomar el autobús 5 que casi llega <u>todos los paisajes</u>	Tomar el autobús 5, que casi se puede llegar a <u>todas las zonas</u>
(61) sólo necesitas <u>pagar gas</u>	sólo necesitas <u>pagar el gas</u>
(62) para que no pierdas <u>esto</u> de repente	para que no <u>lo</u> pierdas de repente
(63) el precio de las comidas es <u>más</u> bajo <u>que</u> tu ciudad	el precio de las comidas es <u>más</u> bajo <u>que en</u> tu ciudad
(64) para dar a los que <u>toquen guitarras</u>	para dar a los que <u>toquen la guitarra</u>
(65) porque su música es <u>tan bonita</u>	porque su música es <u>muy bonita</u>
(66) no puedes poner la música <u>a una voz alta</u>	no puedes poner la música <u>a un volumen alto</u>
(67) puedes invitar a unos amigos pero <u>no fiesta</u>	puedes invitar a unos amigos pero <u>no hacer una fiesta</u>
(68) <u>Te quiero tener</u> una vida feliz en mi casa	<u>Te quiero que tengas</u> una vida feliz en mi casa
(69) en el <u>aparcamiento en el barrio</u>	en el <u>aparcamiento del barrio</u>
(70) puedes <u>tomar el línea</u> 2 o 4 al centro	puedes <u>tomar la línea</u> 2 o 4 al centro

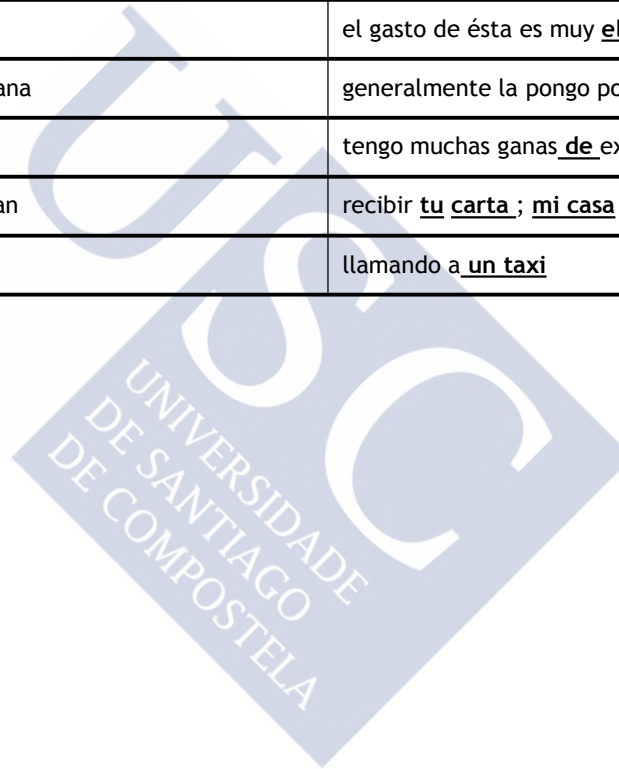
(71) <u>tarda 15 minutos llegar</u> allí	<u>tarda 15 minutos en llegar</u> allí
(72) entra <u>por calle</u> enfesta	entra <u>por la calle</u> enfesta
(73) entra por <u>calle enfesta</u>	entra por <u>calle de enfrente</u>
(74) nuestra casa está <u>en la derecha</u> de la calle	nuestra casa está <u>a la derecha</u> de la calle
(75) <u>podrías</u> usar todas las cosas	<u>Podrás / puedes</u> usar todas las cosas
(76) es importante que apagues las luces <u>cuando sales</u>	es importante que apagues las luces <u>cuando salgas</u>
(77) espero que lo pases bien <u>de vacacion</u> en España	espero que lo pases bien <u>de vacaciones</u> en España
(78) te he enviado <u>el foto</u>	te he enviado <u>la foto</u>
(79) cuenta con dos <u>aparamientos</u> para aparcar el coche	cuenta con dos <u>aparcamientos</u> para aparcar el coche
(80) también puedes <u>conducitar</u> tu coche si sabes el camino	también puedes <u>conducir</u> tu coche si sabes el camino
(81) para evitar que <u>perdieras</u> en la ciudad	para evitar que <u>se perdieras</u> en la ciudad
(82) para evitar que <u>perdieras</u> en la ciudad	para evitar que <u>se pierdas</u> en la ciudad
(83) te pido <u>guardarla en estado limpio</u>	te pido <u>mantenerla en limpieza</u>
(84) apaga <u>toda la luz</u>	apaga <u>todas las luces</u>
(85) no te preocupes, <u>es que</u> yo haré lo mismo en tu casa	no te preocupes, <u>que</u> yo haré lo mismo en tu casa
(86) así que es <u>mejorable</u> no hacer mucho ruido	así que es <u>mejor</u> no hacer mucho ruido
(87) ¿hay <u>consejos más</u> que quieres darme?	¿hay <u>más consejos</u> que quieres darme?
(88) estoy muy contento de <u>que haya recibido</u> tu carta	estoy muy contento de <u>haber recibido</u> tu carta

(89) ..., <u>entonces</u> , no te preocupes	..., <u>por lo tanto</u> , no te preocupes
(90) el transporte público es conveniente <u>con que</u> puedes llegar	el transporte público es conveniente <u>porque</u> puedes llegar
(91) puedes llegar a la <u>mayoría parte</u> de la ciudad	puedes llegar a la <u>mayor parte</u> de la ciudad
(92) puedes usar todas las cosas <u>en</u> mi casa	puedes usar todas las cosas <u>de</u> mi casa
(93) no debes celebrar <u>fiesta</u> después de las once por la noche	no debes celebrar <u>fiestas</u> después de las once por la noche
(94) no debes celebrar fiesta después de las once por la noche <u>por</u> evitar molestar a mis vecinos	no debes celebrar fiesta después de las once por la noche <u>para</u> evitar molestar a mis vecinos
(95) que tengas <u>vacaciones buenas</u>	que tengas <u>buenas vacaciones</u>
(96) Para mí será una oportunidad <u>de hacer</u> el intercambio contigo	Para mí será una oportunidad <u>hacer</u> el intercambio contigo
(97) es mejor que <u>te dara</u> unas informaciones detalladas	es mejor que <u>te dé</u> unas informaciones detalladas
(98) el barrio de mi casa es el más popular y animada <u>entre otros</u>	el barrio de mi casa es el más popular y animada <u>de todos</u>
(99) <u>Entonces</u> no te preocupes por perderte	<u>Por lo tanto</u> no te preocupes por perderte
(100) Entonces no te preocupes por perderte y por no poder <u>buscarlo</u>	Por lo tanto no te preocupes por perderte ni por no poder <u>encontrarlo</u>
(101) en mi barrio hay un gran garaje <u>debajo de la tierra</u>	en mi barrio hay un gran garaje <u>subterráneo</u>
(102) este lugar es muy <u>seguro de dejar tu coche</u>	este lugar es muy <u>seguro para dejar tu coche</u>
(103) hay <u>autobúses</u> , táxies, metro y aviones	hay <u>autobuses</u> , táxies, metro y aviones
(104) hay autobúses, <u>táxies</u> , metro y aviones	hay autobúses, <u>taxis</u> , metro y aviones
(105) pero si <u>querrás</u> ir al centro, te aconsejaré que cojas el autobús	pero si <u>quieres</u> ir al centro, te aconsejaré que cojas el autobús
(106) gracias y <u>deseo</u> buena experiencia en mi casa	gracias y <u>te deseo</u> buena experiencia en mi casa

(107) gracias y_deseo <u>buena experiencia</u> en mi casa	gracias y_deseo <u>una buena experiencia</u> en mi casa
(108) encantada de <u>intercambiar casa contigo</u>	encantada de <u>intercambiar la casa contigo</u>
(109) es muy conveniente ir al centro <u>en el transporte público</u>	es muy conveniente ir al centro <u>en transporte público</u>
(110) puedes aparcarlo <u>bajo del</u> edificio	puedes aparcarlo <u>bajo</u> edificio
(111) el barrio donde está mi casa es <u>bonita</u> y grande	el barrio donde está mi casa es <u>bonito</u> y grande
(112) la gente que <u>viven</u> aquí	la gente que <u>vive</u> aquí
(113) la gente que viven aquí <u>son</u> buenas	la gente que viven aquí <u>es</u> buena
(114) creo que <u>tendrás un buen tiempo</u> conversando con ellos	creo que <u>pasarás un buen rato</u> conversando con ellos
(115) no hay <u>muchos límites</u> en mi casa	no hay <u>muchas limitaciones</u> en mi casa
(116) puedes hacerme <u>un favor de</u> ayudarme	puedes hacerme <u>el favor de</u> ayudarme
(117) puedes hacerme un favor de <u>ayudarme cuidar</u> las plantas	puedes hacerme el favor de <u>ayudarme a cuidar</u> las plantas
(118) sólo necesitas <u>darles agua</u> una vez a la semana	sólo necesitas <u>regarlas</u> una vez a la semana
(119) espero que pases <u>una vacación</u> contenta en China	espero que pases <u>unas vacaciones</u> contenta en China
(120) espero que pases <u>una vacación contenta</u> en China	espero que pases <u>unas vacaciones felices</u> en China
(121) espero que pases una vacación contenta en China <u>y conozca</u> mejor a China	espero que pases unas vacaciones felices en China <u>y que conozca</u> mejor a China
(122) espero que pases una vacación contenta en China <u>y conozca</u> mejor a China	espero que pases unas vacaciones felices en China <u>y que conozcas</u> mejor a China
(123) espero que pases una vacación contenta en China <u>y conozca mejor a China</u>	espero que pases unas vacaciones felices en China <u>y que conozcas mejor China</u>
(124) después de ver las fotos, <u>puedes saber</u> mi casa no está en el centro	después de ver las fotos, <u>puedes saber que</u> mi casa no está en el centro

(125) después de ver las fotos, puedes <u>saber mi casa no está en el centro</u>	después de ver las fotos, puedes <u>saber que mi casa no está en el centro</u>
(126) mi casa cuenta con un <u>gran lugar libre</u>	mi casa cuenta con un <u>gran espacio libre</u>
(127) es mejor <u>apargar</u> tu coche ahí	es mejor <u>aparcar</u> tu coche ahí
(128) puedes ir de compras <u>en el</u> supermercado	puedes ir de compras <u>al</u> supermercado
(129) no necesitas pagar la luz <u>y</u> ventanas	no necesitas pagar la luz <u>ni</u> ventanas
(130) para que veas <u>la situación suya</u>	para que veas <u>su situación</u>
(131) <u>Pues</u> mi casa está en el centro de la ciudad, por eso no te preocupes	mi casa está en el centro de la ciudad, por eso no te preocupes
(132) es más fácil <u>alquilar</u> un coche	es más fácil <u>alquilar</u> un coche
(133) en caso de que consigas un coche para facilitar <u>su</u> viaje	en caso de que consigas un coche para facilitar <u>tu</u> viaje
(134) la zona <u>está</u> bastante segura pero tienes que cuidar tus bienes	la zona <u>es</u> bastante segura pero tienes que cuidar tus bienes
(135) tienes que cuidar tus bienes cuando hagas compras o <u>paseas</u> por las calles	tienes que cuidar tus bienes cuando hagas compras o <u>pasees</u> por las calles
(136) anda hacia el norte <u>por</u> 300 metros	anda hacia el norte 300 metros
(137) hay paradas de autobuses y metro que están unos 500 metros de distancia <u>a</u> mi casa	hay paradas de autobuses y metro que están unos 500 metros de distancia <u>de</u> mi casa
(138) está <u>atrás</u> de la casa	está <u>detrás</u> de la casa
(139) Te <u>aconsejo</u> cuando salgas de la casa, <u>cierra</u> las ventanas	Te <u>aconsejo que</u> cuando salgas de la casa, <u>cierres</u> las ventanas
(140) no te olvides de <u>alimentar mi gata</u>	no te olvides de <u>alimentar a mi gata</u>
(141) no <u>dudes de</u> escribirme	no <u>dudes en</u> escribirme
(142) para que puedas <u>disfrutarte</u> mejor durante tu estancia	para que puedas <u>disfrutar</u> mejor durante tu estancia

(143) será <u>una buena oportunidad para ti a conocerles</u>	será <u>una buena oportunidad de conocerles para ti /para que les conozcas</u>
(144) tengo un pequeño espacio privado <u>antes de</u> mi casa	tengo un pequeño espacio privado <u>delante de</u> mi casa
(145) la calefacción es la única cosa <u>que tienes que tener cuidado</u>	la calefacción es la única cosa <u>con la que tienes que tener cuidado</u>
(146) el gasto de ésta es muy <u>caro</u>	el gasto de ésta es muy <u>elevado</u>
(147) generalmente la pongo por la tarde y la <u>cierra</u> por la mañana	generalmente la pongo por la tarde y la <u>cierro</u> por la mañana
(148) tengo muchas ganas <u>en</u> explicarte la situación de mi casa	tengo muchas ganas <u>de</u> explicarte la situación de mi casa
(149) recibir <u>la carta tuya</u> ; <u>la casa mía</u> está en la calle Zhongshan	recibir <u>tu carta</u> ; <u>mi casa</u> está en la calle Zhongshan
(150) llamando a <u>taxi</u>	llamando a <u>un taxi</u>



ANEXO XI

ERRORES DEL ARTÍCULO 1: AGRUPACIÓN

CLASIFICACIÓN DE ERRORES	NÚMEROS	PORCENTAJE (%)	DISTRIBUCIÓN DE ERRORES
ERRORES DE OMISIÓN	50	46,73%	(50)(61)(64)(72)(108)(191)(197)(221)(291)(293)(300)(339)(340)(356)(302)(315)(372) (376)(379)(390)(399)(408)(413)(416)(420)(194)(150)(107)(242)(303) (328)(173)(328)(372)(416)(439)(462)(470)(477)(518)(542)(550)(574)(578) (579)(580)(584)(588)(591)
ERRORES DE ADICIÓN	24	22,43%	(26)(109)(172)(226)(283)(343)(43)(357)(383)(389)(438)(442)(451)(496)(507)(509) (513)(526)(527)(544)(565) (576)(599)(603)
ERRORES DE MALA ELECCIÓN	33	30,84%	(288)(296)(116)(3)(13)(17)(70)(78)(270)(337)(361)(421)(425)(396)(84)(458)(463) (468)(471)(476)(481)(487)(490)(491)(510)(517)(555)(556)(561) (575) (585)(586)(608)

ERRORES DEI ARTÍCULO

SECUENCIA ESCRITA	SECUENCIA CORRECTA
(26) <u>a los</u> diez minutos	<u>a</u> diez minutos
(50) <u>toma línea</u> 301	<u>toma la línea</u> 301
(61) sólo necesitas <u>pagar gas</u>	sólo necesitas <u>pagar el gas</u>
(64) para dar a los que <u>toquen guitarras</u>	para dar a los que <u>toquen la guitarra</u>
(72) entra <u>por calle</u> enfesta	entra <u>por la calle</u> enfesta
(108) encantada de <u>intercambiar casa contigo</u>	encantada de <u>intercambiar la casa contigo</u>
(109) es muy conveniente ir al centro <u>en el transporte público</u>	es muy conveniente ir al centro <u>en transporte público</u>
(172) dónde podemos escuchar <u>la música</u>	dónde podemos escuchar <u>música</u>
(191) mi casa está en la provincia Jiangsu que <u>está en sur de China.</u>	mi casa está en la provincia Jiangsu que <u>está en el sur de China.</u>
(197) <u>a derecho de</u> la puerta	<u>a la derecha de</u> la puerta
(221) hay <u>línea 6</u> con que puede llegar	está <u>la línea 6</u> con que puede llegar
(226) llegan los <u>sitios muy importantes</u>	Llegan a <u>sitios muy importantes</u>
(283) se necesitan mucha gente que saben <u>el</u> español	se necesitan mucha gente que saben español
(288) la práctica oral es más <u>el</u> difícil para mí	la práctica oral es <u>lo más difícil</u> para mí
(291) <u>me gusta literatura</u> y la enseñanza	<u>me gusta la literatura</u> y la enseñanza
(293) te lo escribo para solicitar una beca para estudiar español <u>en extranjero</u>	te lo escribo para solicitar una beca para estudiar español <u>en el extranjero</u>
(296) tenemos un modo de ser como <u>lo</u> de los occidentales	tenemos un modo de ser como <u>el</u> de los occidentales
(300) lo más difícil es <u>el sentido de gramática</u>	lo más difícil es <u>el sentido de la gramática</u>
(339) creo que <u>español</u> es una lengua cada día más importante.	creo que <u>el español</u> es una lengua cada día más importante.
(340) Ahora <u>español</u> ocupa el segundo lugar en todas las lenguas ...	Ahora <u>el español</u> ocupa el segundo lugar en todas las lenguas ...
(343) es muy obvio que nuestro país necesite más gente que sea capaz de efectuar <u>los</u> comercios y <u>las</u> comunicaciones	es muy obvio que nuestro país necesite más gente que sea capaz de efectuar <u>comercios y comunicaciones</u>
(356) <u>Español</u> es una lengua usada por una gran parte del mundo.	<u>El español</u> es una lengua usada por una gran parte del mundo.

(302) lo más difícil es el sentido de gramática y algo que no puedo leer por <u>libros</u>	lo más difícil es el sentido de la gramática y algo que no puedo leer en <u>los libros</u>
(315) mi universidad tiene <u>historia orgullosa</u>	mi universidad tiene <u>una historia orgullosa</u>
(372) <u>en provincia</u> Jiangsu	<u>en la provincia</u> Jiangsu
(376) creo que la <u>pronunciación de español</u> es la parte más fácil	creo que la <u>pronunciación del español</u> es la parte más fácil
(379) como <u>español</u> es una lengua que hablan millones de personas	como <u>el español</u> es una lengua que hablan millones de personas
(390) siempre pongo mucha atención en <u>el uso de tiempo</u> cuando estoy leyendo un libro	siempre pongo mucha atención en <u>el uso del tiempo /los tiempos</u> cuando estoy leyendo un libro
(399) me gusta <u>español</u> y la cultura española	me gusta <u>el español</u> y la cultura española
(408) una de las ciudades de reformación y abertura, situada <u>a lado de</u> Macao	una de las ciudades de reformación y abertura, situada <u>al lado de</u> Macao
(413) Me parece más difícil <u>lingüística española</u>	Me parece más difícil <u>la lingüística española</u>
(416) ...porque <u>español</u> es el segundo idioma del mundo	...porque <u>el español</u> es el segundo idioma del mundo
(420) me parece que la gramática <u>de español</u> y la práctica oral son más difíciles	me parece que la gramática <u>del español</u> y la práctica oral son más difíciles
(194) es un edificio grande que hay un símbolo de <u>león</u> en la puerta	es un edificio grande donde hay un símbolo de <u>un león</u> en la puerta(NÚM.18)
(150) llamando a <u>taxi</u>	llamando a <u>un taxi</u>
(43) se puede comprar <u>la comida y los objetos</u> diarios	se puede comprar <u>comida y objetos diarios</u>
(107) gracias y deseo <u>buena experiencia</u> en mi casa	gracias y deseo <u>una buena experiencia</u> en mi casa
(116) puedes hacerme <u>un favor de</u> ayudarme	puedes hacerme <u>el favor de</u> ayudarme
(242) <u>mascos</u> son prohibidos en mi casa	<u>Las mascotas</u> son prohibidos en mi casa
(303) Pienso que <u>hablar un modelo del español</u> o por ejemplo <u>refrán</u> , tenemos que saber mucho más y de cerca de la sociedad y cultura española	Pienso que <u>sobre el modelo expresivo en español</u> o por ejemplo con el <u>refrán español</u> , tenemos que saber mucho más y de cerca de la sociedad y cultura española, <u>también</u> .
(357) Existen varias obras literarias <u>en el español</u> .	Existen varias obras literarias <u>en español</u> .
(328) ...sino también posee <u>historia y filología muy interesantes</u>	...sino también posee <u>una historia y filología muy interesantes</u>
(383) me gustaría <u>ser una profesora</u> cuando terminara mi carrera	me gustaría <u>ser profesora</u> cuando terminara mi carrera
(3)Y <u>el siguiente</u> es algo sobre mi casa.	Y <u>lo siguiente</u> es algo sobre mi casa

(13) Puedes usar <u>todos los que</u> están en mi casa	Puedes usar <u>todo lo que</u> está en mi casa
(17) <u>los</u> plantas	<u>Las</u> plantas
(70) puedes <u>tomar el línea</u> 2 o 4 al centro	puedes <u>tomar la línea</u> 2 o 4 al centro
(78) te he enviado <u>el foto</u>	te he enviado <u>la foto</u>
(173) se encuentra <u>la calle de cafetería</u>	se encuentra <u>la calle de cafeterías / la cafetería</u>
(270) un lotería y apuesto <u>está colocado</u> en la plaza	la lotería <u>está colocada</u> en la plaza
(328) ...sino también posee <u>historia y filología muy interesantes</u>	...sino también posee <u>una historia y filología muy interesantes</u>
(337) <u>el</u> sintaxis me cuesta mucho entenderlo.	<u>La</u> sintaxis me cuesta mucho entenderlo.
(361) está en <u>el</u> capital de la provincia de Jiangsu	está en <u>la</u> capital de la provincia de Jiangsu
(372) mi casa está <u>en provincia</u> Jiangsu	<u>mi casa está en la provincia</u> Jiangsu
(416) ...porque <u>español</u> es el segundo idioma del mundo	...porque <u>el español</u> es el segundo idioma del mundo
(421) me parece que la gramática de español y <u>el oral</u> son más difíciles	me parece que la gramática de español y <u>la lengua oral</u> son más difíciles
(425) <u>La mayoría parte</u> que me lleva a estudiar es de deseo de viajar por el mundo	<u>Lo que me en mayor medida</u> lleva a estudiar es de deseo de viajar por el mundo
(396) español como <u>la</u> segunda idioma extranjera	español como <u>el</u> segunda idioma extranjera
(84) apaga <u>toda la luz</u>	apaga <u>todas las luces</u>
(389) el concepto del tiempo en español es totalmente diferente que <u>lo</u> en chino	el concepto del tiempo en español es totalmente <u>diferente al</u> en chino
(438) puede ver la estación <u>del autobús</u> .	puede ver la estación <u>de autobús / autobuses</u> .
(439) No hagas mucho ruido <u>después de doce</u> .	No hagas mucho ruido <u>después de las doce</u> .
(442) Puedes tomar el metro <u>en el otro lado de</u> la calle.	Puedes tomar el metro <u>a otro lado de</u> la calle.
(451) te aconsejo elegir estos dos tipos <u>del</u> medio de transporte	te aconsejo elegir estos dos tipos <u>de</u> medio de transporte
(458) en el barrio hay un supermercado, <u>una hospital</u> y dos farmacias.	en el barrio hay un supermercado, <u>un hospital</u> y dos farmacias.
(462) puedes usar <u>todos aparatos</u> electrodomésticos.	puedes usar <u>todos los aparatos</u> electrodomésticos.
(463) Te aconsejo coger el metro, porque <u>el</u> es más rápido que el autobús	Te aconsejo coger el metro, porque <u>él</u> es más rápido que el autobús
(468) mi casa está situada muy cerca de <u>un</u> parque que se llama Largo de este	mi casa está situada muy cerca <u>del parque</u> que se llama Largo de este
(470) el transporte público va mejorando, <u>como autobús, tren, taxi, etc.</u>	el transporte público va mejorando, <u>como el autobús, el tren, el taxi, etc.</u>

(471) en <u>el estantería</u> hay muchos libros	en <u>la estantería</u> hay muchos libros
(476) (no te preocupes), podrás dejar <u>la</u> coche allí.	(no te preocupes), podrás dejar <u>el</u> coche allí.
(477) podrás estar en mi casa <u>como tuya</u>	podrás estar en mi casa <u>como en la tuya</u>
(479) el barrio tiene <u>el hospital, el jardín y el gimnasio</u>	el barrio tiene <u>un hospital, un jardín y un gimnasio</u>
(481) el barrio está cerca de <u>un</u> mercado que se llama Hayibai.	el barrio está cerca <u>del</u> mercado que se llama Hayibai.
(487) aquí te cuento <u>las</u> detalles	aquí te cuento <u>los</u> detalles
(490) Podría tomar <u>el</u> línea 94 para ir a mi casa.	Podría tomar <u>la</u> línea 94 para ir a mi casa.
(491) mi casa está en <u>una “ciudad universitaria” pag. 74</u>	mi casa está en <u>la “ciudad universitaria”</u>
(496) No hagas demasiados ruidos <u>en la casa.</u>	No hagas demasiados ruidos <u>en casa.</u>
(507) El autobús está casi lleno de <u>las</u> personas. 98	El autobús está casi lleno <u>de</u> personas.
(509) Esta calle está llena <u>de las</u> tiendas diferenetes.	Esta calle está llena <u>de</u> tiendas diferenetes.
(510) a la izquierda hay <u>un</u> librería	a la izquierda hay <u>una</u> librería
(513) por la noche no hagas <u>los ruidos</u>	por la noche no hagas <u>ruidos</u>
(517) entre los dos medios de transporte, <u>lo</u> más rápido es <u>el</u> metro.	entre los dos medios de transporte, <u>el</u> más rápido es <u>el</u> metro.
(518) Puedes usar secador para secar el pelo después de ducharte	Puedes usar el secador para secar el pelo después de ducharte.
(526) puedes ver <u>las lámparas de hielo y las nieves</u>	puedes ver <u>lámparas de hielo y nieve</u>
(527) si tienes <u>el coche</u> , puedes aparcarlo en el garaje privado.	si tienes <u>coche</u> , puedes aparcarlo en el garaje privado.
(542) puedes vivir en mi casa <u>como tuya.</u>	puedes vivir en mi casa <u>como en la tuya.</u>
(544) en mi casa no hay <u>un</u> garaje	en mi casa no hay garaje
(550) nuestra casa está en <u>zona alta</u>	nuestra casa está en <u>una zona alta</u>
(555) espero mucho <u>que</u> tenga <u>la</u> buena oportunidad de ingresar en su universidad	espero mucho <u>tenenr una</u> buena oportunidad de ingresar en su universidad
(556) le ruego que me permita estudiar un año <u>de</u> la universidad de Madrid	le ruego que me permita estudiar un año <u>en una</u> universidad de Madrid
(561) me gusta estudiar español porque es <u>una</u> idioma útil	me gusta estudiar español porque es <u>un</u> idioma útil
(565) ellos (los profesores hispanohablantes) no dejan de hablar español <u>en la clase</u>	ellos (los profesores hispanohablantes) no dejan de hablar español <u>en clase</u>
(574) prefiero ponerme en los asuntos <u>sobre economía</u>	prefiero ponerme en los asuntos <u>sobre la economía</u>

(575) Me gustaría trabajar en <u>un editorial</u> de revistas	Me gustaría trabajar en <u>una editorial</u> de revistas
(576) nuestra universidad <u>ha llamado la atención</u> de muchos políticos	nuestra universidad <u>ha llamado atención</u> de muchos políticos
(578) prefiero trabajar <u>en empresa extranjera</u> cuando acabe la carrera.	prefiero trabajar <u>en una empresa extranjera</u> cuando acabe la carrera.
(579) La ciudad de Xiangtan es el pueblo natal <u>de presidente Mao Zedong</u>	La ciudad de Xiangtan es el pueblo natal <u>del presidente Mao Zedong.</u>
(580) cuando acabe la carrera me dedicaré <u>a comercio exterior.</u>	cundo acabe la carrera me dedicaré <u>al comercio exterior.</u>
(584) <u>En tercer curso</u> las asignaturas del español son difíciles.	<u>En el tercer curso</u> las asignaturas del español son difíciles.
(585) pero creo que si lo practicamos mucho, no será <u>una problema.</u>	pero creo que si lo practicamos mucho, no será <u>un problema.</u>
(586) comprender lo que dicen los españoles es <u>la</u> primer paso	comprender lo que dicen los españoles es <u>el</u> primer paso
(588) me parece que la gramática es difícil, especialmente <u>el uso de subjuntivo</u>	me parece que la gramática es difícil, especialmente <u>el uso del subjuntivo</u>
(591) mi universidad se ubica en <u>Xiangtan, provincia de Hunan</u>	mi universidad se ubica en <u>Xiangtan, ciudad de la provincia de Hunan</u>
(599) comprender lo que dicen <u>las otras</u> personas es lo más complicado y difícil. (Pag. 38)	comprender lo que dicen <u>otras</u> personas es lo más complicado y difícil.
(603) en la universidad se ve a <u>los</u> estudiantes leyendo o estudiando por todas las partes.	en la universidad se ve <u>a estudiantes</u> leyendo o estudiando por todas las partes.
(608) <u>la</u> idioma es un instrumento de comunicación	<u>El</u> idioma es un instrumento de comunicación

ANEXO XII

ERRORES DE LAS PREPOSICIONES 1: AGRUPACIÓN

CLASIFICACIÓN DE ERRORES	NÚMEROS	PORCENTAJE (%)	DISTRIBUCIÓN DE ERRORES
ERRORES DE OMISIÓN	48	35,6%	(18)(35)(455)(512)(533)(547)(211)(214)(237)(145)(329)(566)(24)(63)(223)(477)(542) (571)(59)(71)(163)(169)(225)(229)(286)(307) (230)(430)(473)(489) (541)(583)(607)(117) (199)(360)(484)(94b)(140) (452) (501)(492 (519)(460)(418)(253)(224)(387)
ERRORES DE ADICIÓN	15	11,1%	(38)(506)(53)(196)(461)(136)(431)(437)(495)(364)(168)(58) (201)(110)(40)
ERRORES DE MALA ELECCIÓN	72	53,3 %	(98a)(190)(143)(475)(577)(592)(602)(178)(536)(301)(137)(160) (212)(238)(556)(415)(552)(503)(432)(485)(391)(478)(39)(595)(290)(385)(427)(445) (447)(493)(551)(563)(601)(128)(394)(141)(16)(102)(403)(56) (138) (144)(528)(442) (448) (474) (334)(534)(186)(215) (9) (249)(494)(508)(467) (69)(529)(587)(602)(596)(74)(375)(22)(469) (497) (532) (545)(236)(436)(457)(176)(189) (441)

INVENTARIO DE ERRORES DE LAS PREPOSICIONES

SECUENCIA ESCRITA	SECUENCIA CORRECTA
(9) entra <u>en la puerta</u>	entra <u>por la puerta</u> / <u>en la casa (por la puerta)</u>
(18) muy <u>contento recibir</u> tu carta	muy <u>contento de recibir</u> tu carta
(24) no hay ningún problema para ti <u>apargar tu coche</u>	no hay ningún problema para ti <u>en aparcar</u> tu coche
(27) andando <u>de</u> mi casa	andando <u>desde</u> mi casa
(35) <u>estoy feliz que</u> elijas mi casa para intercambiar	<u>estoy feliz de que</u> elijas mi casa para intercambiar
(38) <u>en</u> domingo en el barrio	<u>el</u> domingo en el barrio
(39) también estoy <u>contento del intercambio</u>	también estoy <u>contento por / con el intercambio</u>
(53) si tienes tiempo, <u>cuida a</u> las plantas	si tienes tiempo, <u>cuida</u> las plantas
(56) y <u>al frente de</u> la casa está un parque	y <u>frente a</u> la casa está un parque
(58) puedes andar <u>por</u> 10 minutos	puedes andar 10 minutos
(59) Tomar el autobús 5 que casi <u>llega todos los paisajes</u>	Tomar el autobús 5, que casi <u>llega a todos los paisajes</u>
(63) el precio de las comidas es <u>más</u> bajo <u>que</u> tu ciudad	el precio de las comidas es <u>más</u> bajo <u>que en</u> tu ciudad
(69) en el <u>aparcamiento en el barrio</u>	en el <u>aparcamiento del barrio</u>
(71) <u>tarda 15 minutos llegar</u> allí	<u>tarda 15 minutos en llegar</u> allí
(74) nuestra casa está <u>en la derecha</u> de la calle	nuestra casa está <u>a la derecha</u> de la calle
(102) este lugar es muy <u>seguro de dejar tu coche</u>	este lugar es muy <u>seguro para dejar tu coche</u>
(110) puedes aparcarlo <u>bajo del</u> edificio	puedes aparcarlo <u>bajo</u> edificio
(117) puedes hacerme un favor de <u>ayudarme cuidar</u> las plantas	puedes hacerme el favor de <u>ayudarme a cuidar</u> las plantas
(128) puedes ir de compras <u>en el</u> supermercado	puedes ir de compras <u>al</u> supermercado
(136) anda hacia el norte <u>por</u> 300 metros	anda hacia el norte 300 metros
(137) hay paradas de autobuses y metro que están unos 500 metros de distancia <u>a</u> mi casa	hay paradas de autobuses y metro que están unos 500 metros de distancia <u>de</u> mi casa
(140) no te olvides de <u>alimentar mi gata</u>	no te olvides de <u>alimentar a mi gata</u>

(148) tengo muchas ganas <u>en</u> explicarte la situación de mi casa	tengo muchas ganas <u>de</u> explicarte la situación de mi casa
(160) está a cinco minutos <u>a pie a</u> una estación de metro	está a cinco minutos <u>a pie de</u> una estación de metro
(163) sólo no <u>te olvides apagar</u> la luz	sólo no <u>te olvides de apagar</u> la luz
(168) después de caminar <u>por</u> 5 minutos	después de caminar 5 minutos
(169) se puede <u>llegar la zona</u> de bares	se puede <u>llegar a la zona</u> de bares
(178) pero sólo paga un poco <u>en</u> la noche	pero sólo paga un poco <u>por</u> la noche
(186) excepto gritar <u>con</u> voz alta	excepto gritar <u>en</u> voz alta
(190) es una oportunidad muy buena para mí <u>a viajar</u> en España	es una oportunidad muy buena para mí <u>de viajar</u> en España
(196) podrás ver <u>a</u> una ventanilla	podrás ver una ventanilla
(199) hay un hombre que podrá <u>añadirte la entrada</u> del aparcamiento	hay un hombre que podrá <u>añadirte a la entrada</u> del aparcamiento
(201) pero creo que el <u>de</u> número 11 es mejor y más rápido	pero creo que el número 11 es mejor y más rápido
(211) más o menos <u>queda 20 minutos</u> a la calle chang'an	más o menos <u>queda a 20 minutos</u> a la calle chang'an
(212) más o menos queda 20 minutos <u>a</u> la calle chang'an	más o menos queda 20 minutos <u>de</u> la calle chang'an
(214) <u>queda 40 minutos</u> de coche al aeropuerto de Pekín	<u>queda a 40 minutos</u> de coche al aeropuerto de Pekín
(215) queda 40 minutos de coche <u>al aeropuerto de Pekín</u>	queda 40 minutos de coche <u>del aeropuerto de Pekín</u>
(223) <u>llegar</u> muchos lugares históricos	<u>llegar a</u> muchos lugares históricos
(224) puedes <u>transbordar la línea 2 y 1</u>	puedes <u>transbordar para tomar la línea 2 y 1</u>
(225) <u>llegan los sitios</u>	<u>llegan a los sitios</u>
(229) Puedes <u>llegar</u> cualquier lugar	Puedes <u>llegar</u> a cualquier lugar
(237) la parada del autobús <u>está 5 minutos</u>	la parada del autobús <u>está a 5 minutos</u>
(238) la parada del autobús está 5 minutos caminando <u>de mi casa</u>	la parada del autobús está 5 minutos caminando <u>desde mi casa</u>
(249) y le escribo ahora para contestarte las cuestiones <u>en</u> tu carta	y te escribo ahora para contestarte las cuestiones <u>de</u> tu carta
(286) <u>persisten leer</u> en voz alta	<u>Persisten en leer</u> en voz alta
(290) cuando me gradúe <u>de</u> la universidad, me gustaría...	cuando me gradúe <u>en</u> la universidad, me gustaría...
(301) lo más difícil es el sentido de gramática y algo que no puedo leer <u>por</u> libros	lo más difícil es el sentido de gramática y algo que no puedo leer <u>en</u> libros

(307) el español <u>se ha convertido</u> una causa mía	el español <u>se ha convertido en</u> una causa mía
(308) quiero ayudar a los demás <u>con</u> esta manera	quiero ayudar a los demás <u>de</u> esta manera
(360) Antes de que elija el español como mi carrera <u>he conocido Márquez</u> , Llosa y, por supuesto <u>Cervantes</u> .	Antes de que elija el español como mi carrera <u>he conocido a Márquez</u> , Llosa y, por supuesto <u>a Cervantes</u> .
(364) Me resulta fácil <u>en</u> entender la metáfora de ella.	Me resulta fácil <u>de</u> entender la metáfora de ella
(375) <u>en contrario</u> , la gramática es más aburrida.	<u>Por lo contrario</u> , la gramática es más aburrida.
(385) me enamoré profundamente <u>con</u> España y decidí estudiar el español	me enamoré profundamente <u>de</u> España y decidí estudiar el español
(387) Tengo <u>más</u> cuadro asignaturas cada semestre	Tengo <u>más de</u> cuadro asignaturas cada semestre
(391) como soy un gran fantástico <u>por</u> la literatura, quiero ser escritor	como soy un gran fantástico <u>de</u> la literatura, quiero ser escritor
(394) tengo mucha gana de introducir las grandes obras españolas <u>a</u> China	engo mucha gana de introducir las grandes obras españolas <u>en</u> China
(415) quieren estudiar afuera español <u>para</u> España	quieren estudiar español <u>afuera como en</u> España
(418) no me gusta <u>la clase lingüística</u>	no me gusta <u>la clase de lingüística</u>
(427) quiero viajar <u>en</u> otras ciudades	quiero viajar <u>por</u> otras ciudades
(16) Recuerda <u>a</u> apagar	Recuerda <u>que debes</u> apagar / <u>acuérdate de</u> apagar
(22) <u>por lo más</u> se puede aparcar tres coches	<u>A lo sumo</u> se pueden aparcar tres coches
(40) hay un parque <u>al alrededor</u>	hay un parque <u>alrededor</u>
(98a) el barrio de mi casa es el más popular y animada <u>entre otros</u>	el barrio de mi casa es el más popular y animada <u>de todos</u>
(138) está <u>atrás</u> de la casa	está <u>detrás</u> de la casa
(141) no <u>dudes de</u> escribirme	no <u>dudes en</u> escribirme
(143) será <u>una buena oportunidad para ti a conocerles</u>	será <u>una buena oportunidad de conocerles para ti /para que les conozcas</u>
(144) tengo un pequeño espacio privado <u>antes de</u> mi casa	tengo un pequeño espacio privado <u>delante de</u> mi casa
(145) la calefacción es la única cosa <u>que tienes que tener cuidado</u>	la calefacción es la única cosa <u>con la que tienes que tener cuidado</u>
(176) se puede visitar el lago de barrio <u>según la calle de cafeterías</u>	se puede visitar el lago de barrio <u>a lo largo de la calle de cafeterías</u>
(230) Puedes llegar cualquier lugar <u>que</u> quieras ir	Puedes llegar a cualquier lugar <u>al que</u> quieras ir
(236) en mi barrio hay un aparcamiento <u>abajo del</u> suelo	en mi barrio hay un aparcamiento <u>debajo del</u> suelo

(329) Esos son <u>razones que</u> empecé a estudiar español.	Esos son <u>razones por las que</u> empecé a estudiar español.
(143) será <u>una buena oportunidad para ti a conocerles</u>	será <u>una buena oportunidad de conocerles para ti /para que les conozcas</u>
(189) estoy muy <u>interesada de</u> la cultura española	estoy muy <u>interesada en</u> la cultura española
(253) esto es gratis para todos los residentes y <u>tú también</u>	esto es gratis para todos los residentes y para <u>ti también</u>
(334) A mí me gusta las asignaturas prácticas, o sea, interactivas, <u>vía comunicarse mutuamente</u> , podemos conocer cosas más concretas...	A mí me gustan las asignaturas prácticas, o sea, interactivas, <u>mediante la comunicación mutua</u> , podemos conocer cosas más concretas...
(403) Quiero mucho seguir mis estudios <u>como</u> un máster	Tengo muchas ganas de seguir mis estudios <u>para hacer</u> un máster
(430) puedes tomar el autobús o ir a pie <u>tu destino</u> .	puedes tomar el autobús o ir a pie a <u>tu destino</u> .
(431) En los lugares es gratutito <u>para</u> aparcar <u>entre</u> determinado tiempo.	En los lugares es gratutito <u>aparcar durante determinado tiempo</u>
(432) <u>entre</u> determinado tiempo	<u>durante</u> determinado tiempo
(436) en la calle <u>adelante de</u> mi casa hay una parada de autobuses.	en la calle que está <u>delante de</u> mi casa hay una parada de autobuses
(437) no es muy conveniente <u>de coger el metro</u> .	no es muy conveniente <u>coger el metro</u> .
(441) <u>En su alrededor</u> hay dos supermercados y una cafetería.	<u>A su alrededor</u> hay dos supermercados y una cafetería.
(442) Puedes tomar el metro <u>en el otro lado de</u> la calle.	Puedes tomar el metro <u>a otro lado de</u> la calle.
(445) <u>no te preocupes sobre eso</u>	<u>no te preocupes por eso</u>
(447) espero que <u>te conformes de mi casa</u> .	espero que <u>te conformes con mi casa</u> .
(452) espero que puedas <u>tratar mi perro como tu perro</u>	espero que puedas <u>tratar a mi perro como a tu perro</u>
(455) Estoy <u>alegre recibir</u> tu carta	Estoy <u>alegre de recibir</u> tu carta
(457) en China <u>hay costumbres tradicionales para obedecerlas</u>	en China <u>hay costumbres tradicionales que obedecer</u>
(460) la renta <u>es doscientos yuanes</u> cada mes. calco del chino	la renta <u>es de doscientos yuanes</u> cada mes
(461) Te <u>aconsejo a coger el metro</u> .	Te <u>aconsejo coger el metro</u> .
(467) estás muy amable que si puedes ayudarme a atender las plantas <u>en</u> el jardín	eres muy amable si puedes ayudarme a atender las plantas <u>del</u> jardín
(469) está delante <u>en</u> mi casa	está delante <u>de</u> mi casa
(472) el barrio residencial <u>de</u> mi casa	el barrio residencial <u>donde está / al que</u> pertenece mi casa
(473) si tomas un taxi para <u>llegar mi casa</u> , tardarás más o menos 130 yuanes.	Si tomas un taxi para <u>llegar a mi casa, te costarán</u> 130 yuanes.

(474) <u>en</u> corresponder a tus preguntas, voy a decírtelas en esta carta.	<u>Para</u> corresponder a tus preguntas, voy a decírtelas en esta carta.
(477) podrás estar en mi casa <u>como tuya</u>	podrás estar en mi casa <u>como en la tuya</u>
(478) estoy muy contento <u>para intercambiar</u> nuestras casas. 60	estoy muy contento <u>de intercambiar</u> nuestras casas.
(484) No puedes <u>llevar tu amigo</u> a nuestra casa.	No puedes <u>llevar a tu amigo</u> a nuestra casa.
(485) No puedes llevar tu amigo a nuestra casa <u>para</u> la noche.	No puedes llevar tu amigo a nuestra casa <u>por</u> la noche.
(489) no necesitas <u>preocuparte nada.</u>	no necesitas <u>preocuparte por nada.</u>
(492) Hay muchos autobuses <u>ir al centro</u>	Hay muchos autobuses <u>para ir al centro</u>
(493) no te preocupes <u>para</u> llevar la vida con ellos	no te preocupes <u>por la vida</u> que lleves con ellos
(494) Les avisas <u>por</u> anticipación	Les avisas <u>con</u> anticipación
(495) es fácil <u>para salir</u> al centro.	es fácil <u>salir</u> al centro.
(497) puedes aparcar el coche <u>frente de</u> la casa.	puedes aparcar el coche <u>frente a</u> la casa.
(501) <u>mis padres</u> les gusta la tranquilidad	<u>A mis padres</u> les gusta la tranquilidad
(503) puedes llegar al centro a pie <u>entre</u> 20 minutos si te gusta	puedes llegar al centro a pie <u>en</u> 20 minutos si te gusta
(506) vive una banda que suele practicar <u>al</u> fin de semana	vive una banda que suele practicar <u>el</u> fin de semana
(508) es mejor que no hagas mucho ruido <u>ni en día ni en noche</u>	es mejor que no hagas mucho ruido <u>ni de día ni de noche</u>
(512) Estoy alegre <u>leer</u> tu carta.	Estoy alegre de <u>leer</u> tu carta.
(529) este barrio tiene un sistema muy bueno <u>para la seguridad</u>	este barrio tiene un sistema <u>de seguridad</u> muy bueno
(531) el barrio <u>de la casa</u> está en el sur de la ciudad	el barrio <u>al que pertenece la casa</u> está en el sur de la ciudad
(532) no está <u>lejos al</u> centro de la ciudad	no está <u>lejos del</u> centro de la ciudad
(533) <u>encantada recibir</u> su carta	<u>encantada de recibir</u> su carta
(536) <u>creo que es muy difícil hacer amigos con otros</u>	<u>creo que es muy difícil hacerme amigo de otros</u>
(537) necesita <u>pagar para</u> el servicio	necesita <u>pagar</u> el servicio
(540) no celebres fiestas hasta muy tarde evitado <u>a molestar</u> tus vecinos	no celebres fiestas hasta muy tarde <u>evitando molestar</u> a tus vecinos
(541) espero que <u>te adaptes la vida</u> aquí	espero que <u>te adaptes a la vida</u> aquí
(542) puedes vivir en mi casa <u>como tuya.</u>	puedes vivir en mi casa <u>como en la tuya.</u>

(543) no tengas vergüenza cuando <u>hables en</u> mi casa.	no tengas vergüenza cuando <u>hables</u> mi casa.
(545) <u>antes de la casa</u> hay una parada de autobús	<u>Ante / delante de la casa</u> hay una parada de autobús
(547) estoy muy <u>contenta recibir</u> tu carta	estoy muy <u>contenta de recibir</u> tu carta
(551) tardarás 30 minutos <u>para llegar.</u>	tardarás 30 minutos en <u>llegar.</u>
(552) podrás conectarme <u>a cualquier momento</u>	podrás conectarme <u>en cualquier momento</u>
(556) le ruego que me permita estudiar un año <u>de</u> la universidad de Madrid	le ruego que me permita estudiar un año <u>en</u> la universidad de Madrid
(563) quiero dedicarme <u>en intérprete</u>	quiero dedicarme <u>a la interpretación</u>
(564) aunque me interesaba la ciencia en la escuela secundaria, <u>decidió por</u> ser un estudiante de español	aunque me interesaba la ciencia en la escuela secundaria, <u>decidió</u> ser un estudiante de español
(569) por lo menos tendría menos estrés <u>de</u> encontrar un trabajo.	por lo menos tendría menos estrés <u>para</u> encontrar un trabajo.
(571) me gusta el español, y puedo usarla <u>toda la vida.</u>	me gusta el español, y puedo usarlo <u>en toda la vida.</u>
(577) nuestra universidad <u>ha llamado la atención de</u> muchos políticos	nuestra universidad <u>ha llamado la atención a</u> muchos políticos
(583) me gusta viajar, <u>sobre todo los países extranjeros</u>	me gusta viajar, <u>sobre todo por / a los países extranjeros</u>
(587) comprender lo que dicen los españoles es la primer paso <u>de entrar</u> en la sociedad española	comprender lo que dicen los españoles es el primer paso <u>para entrar</u> en la sociedad española
(592) entre todas se destacan las especialidades <u>en derecho, química y matemáticas.</u>	entre todas se destacan las especialidades como <u>derecho, química y matemáticas.</u>
(595) es la única universidad <u>constituida con</u> el Ministerio de Educación en la provincia de Hunan	es la única universidad establecida <u>por</u> el Ministerio de Educación en la provincia de Hunan
(596) es la universidad <u>de que</u> el gobierno chino presta mucha atención	es la universidad <u>a la que</u> el gobierno chino presta mucha atención
(601) quiero <u>dedicarme intérprete</u>	quiero <u>dedicarme a la interpretación/ servir de intérprete</u>
(602) muchos dirigentes prestan gran atención <u>por</u> mi universidad	muchos dirigentes prestan gran atención <u>a</u> mi universidad
(607) cuando acabe la carrera quiero <u>ingresar una empresa</u> buena.	cuando acabe la carrera quiero <u>ingresar en una empresa</u> buena.
(94b) no debes celebrar fiesta después de las once por la noche <u>por</u> evitar molestar mis vecinos	no debes celebrar fiesta después de las once por la noche para evitar molestar <u>a</u> mis vecinos
(98b) el barrio <u>de mi casa</u> es el más popular y animada_entre otros	el barrio <u>donde está mi casa</u> es el más popular y animada_entre otros