LA INFLUENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA PUENTE: ERRORES GRAMATICALES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS TAIWANESES DE ELE

Beatriz Valverde Olmedo
Fu Jen Catholic University (Taiwán)

Recibido: 8 de octubre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: El ámbito educativo en el que desempeñamos nuestra práctica docente se desarrolla en un contexto de chinohablantes universitarios taiwaneses, el cual se caracteriza por, entre otros aspectos, poseer un conocimiento adecuado del inglés en comparación con el español. Este conocimiento, si bien resulta provechoso desde un punto de vista tipológico, pues propicia un acercamiento a comprender el funcionamiento de otras lenguas occidentales, en este caso del español, tan diferentes de las lenguas sínicas; por otra parte, produce ciertas transferencias negativas por una excesiva preponderancia del inglés no constreñida, lo cual indudablemente repercute en el proceso de aprendizaje del español. En el presente estudio hemos compilado un corpus a partir de composiciones escritas realizadas por nuestros alumnos de nivel B1-B2, centrándonos en aquellas interferencias detectadas a nivel sintáctico y morfosemántico, con el propósito fundamental de que los docentes podamos reconducir determinadas estrategias de aprendizaje a las que recurren frecuentemente nuestros alumnos para evitar que estos aprendan una suerte de *espanglish* anquilosado que lastre su correcta aprehensión de la competencia gramatical y, en general, lingüística, del español.

Palabras clave: enseñanza de ELE, español como lengua extranjera, estrategias de aprendizaje compensatorias, interferencias gramaticales, chinohablantes taiwaneses.

Abstract: The educational environment in which we carry out our teaching practice is developed in a context of Chinese-speaking Taiwanese university students, which is characterized by, among other aspects, having an adequate knowledge of English compared to Spanish. This knowledge,

although it is useful from a typological point of view, as it favors an approach to understanding the functioning of other Western languages, in this case Spanish, so different from Sinitic languages; on the other hand, it produces certain negative transfers due to an excessive preponderance of unconstrained English, which undoubtedly affects the process of learning Spanish. In the present study we have compiled a corpus from written compositions made by our B1-B2 level students, focusing on those interferences detected at a syntactic and morphosemantic level, with the fundamental purpose that teachers can redirect certain learning strategies to those frequently used by our students to prevent them from learning a kind of stagnant Spanglish that hinders their correct apprehension of Spanish grammatical and, in general, linguistic competence.

Keywords: compensatory learning strategies, ELE teaching, grammatical interferences, Spanish as a foreign language, Taiwanese Chinese-speakers.

1. Introducción: contexto de la investigación

Nuestra práctica docente se desarrolla en un contexto universitario de estudiantes chinohablantes taiwaneses, precisamos la circunscripción geográfica e idiomática puesto que la etiqueta *estudiantes sinohablantes* resulta desmesuradamente abarcadora debido a razones relativas tanto a la clasificación genética de las lenguas como al cómputo de personas que incluye dicha etiqueta: 1) etimológicamente el término *sinohablante* hace referencia al hablante de la familia de lenguas sínicas, esta familia, la cual se engloba a su vez dentro de la sino-tibetana[1], está compuesta por siete miembros[2], por lo que resulta cuanto menos impreciso, máxime en nuestro caso que nos centramos exclusivamente en estudiantes cuya L_1 es el mandarín; y 2) al margen de cuestiones etimológicas fácilmente subsanables si se advierte que por *sinohablante* se alude a los hablantes de mandarín, esta lengua, según datos del Instituto Cervantes en su informe *El español: una lengua viva* de 2020, cuenta con 950 millones de hablantes, cifra que supone casi el doble de la segunda en cuanto a hablantes de lengua materna, en este caso el español con 489 millones. Por lo que la vastedad numérica, que a su vez

comporta además una gran distancia geográfica y cultural, nos impele a realizar estas precisiones.

El contexto referido se caracteriza eminentemente, y para los fines que aquí perseguimos, por poseer un mayor dominio del inglés que del español. Esta preponderancia se extiende a todos los niveles de enseñanza, desde los más elementales hasta el nivel superior o universitario, en los que la hegemonía del inglés se plasma en la estimación de que este sea considerado un 大語種, mientras que el español adquiere una estimación secundaria 小語種[3]. El conocimiento que poseen nuestros alumnos de la lengua inglesa, si bien, desde un punto de vista tipológico, propicia un acercamiento a comprender el funcionamiento de otras lenguas occidentales, en este caso del español, tan diferentes de las lenguas sínicas; por otra parte, produce que estos utilicen estrategias de aprendizaje compensatorias, según la terminología de Oxford (1990), con el fin de enmendar ciertas carencias de su competencia comunicativa. Eventualmente, dichas estrategias se materializan en interferencias del inglés que influyen en su proceso de aprendizaje del español y estas son precisamente el objeto de análisis de la presente investigación.

Para realizar el mencionado análisis, hemos compilado un corpus a partir de redacciones realizadas por nuestros alumnos de nivel B1-B2, centrándonos en aquellas interferencias detectadas a nivel sintáctico y morfosemántico, concretamente las relativas a la ordenación de los elementos oracionales y a procesos de creación morfológicos, sean estos flexivos o léxicos. En consecuencia, este estudio es fruto de nuestra propia experiencia personal por lo que no debe, ni pretende, tomarse como una generalización, sino más bien como una pequeña muestra indicativa de las interferencias que produce una lengua no materna, en este caso el inglés, en el aprendizaje del español, el cual en nuestra realidad educativa ocupa una posición de L_3. Nos hallamos, por tanto, en un entorno en el que una L_2 europea incide sobre una L_3 también europea, siento la L_1 asiática o africana:

> The studies investigating LN-transfer in the learning of another language fall into two groups: those comparing the influence of two European languages, one of

> them the L1 of the subjects, on a third European language, and those investigating the LN influence from another European language on Asian or African learners of English or French, often including comparisons with L1-transfer. (Ringbom 113)

La finalidad fundamental de este trabajo es que los docentes podamos reconducir determinadas estrategias de aprendizaje a las que recurren frecuentemente nuestros alumnos para evitar que estos aprendan una suerte de *espanglish* anquilosado que lastre su correcta aprehensión de la competencia gramatical y, en general, lingüística, del español.

Concluimos esta introducción advirtiendo que para exponer el estudio realizado, como se centra en interferencias y, por ende, en errores, hemos recurrido a la metodología clásica propuesta por Corder (1991) dentro del ámbito del Análisis de Errores. De ahí que partamos de la presentación del corpus para posteriormente ofrecer una catalogación, descripción y explicación, así como posibles subsanaciones de los errores presentados.

2. Corpus de datos

El corpus ha sido confeccionado en torno a tres ítems fundamentales por lo que a nuestro estudio se refiere, a saber:

1.- Tiempo: exactamente desde la 2.ª mitad del 2.º semestre del curso académico 2018-2019 hasta el 1.er semestre del curso académico 2019-2020. Este año por la cuestión por todos conocida, y debido a la interrupción de las clases en ciertos periodos del segundo semestre del curso académico anterior (2019-2020), nos vimos obligados a detener, tal vez de forma un poco abrupta, la sucesión temporal en la recogida de datos, aun así las circunstancias, consideramos que este *continuum* temporal es adecuado para evaluar la influencia del inglés sobre el español por lo que se refiere a nivel de expresión escrita, o por lo menos, esta sucesión temporal nos permitirá esbozar una sucinta panorámica de dicha influencia.

2.- Tipo de tarea: composiciones escritas de tema dirigido o asignado que los alumnos tienen que realizar una vez

por semana, pero no en el aula, pueden hacerlas en su casa, en la biblioteca o donde crean oportuno. Estas actividades entran dentro de dos asignaturas de carácter obligatorio que impartimos: Lectoescritura de 3.º y Lectoescritura de 4.º[4], especialmente orientadas a desarrollar la competencia y la producción escritas. Cabe mencionar que, por ejemplo, la asignatura de Lectoescritura de 4.º la impartimos los jueves en sesión de mañana, por lo que los alumnos previamente sobre el tema dirigido de la composición que han de realizar ya han trabajado tanto el vocabulario en la asignatura de Conversación que tienen los martes como la gramática en la asignatura de Gramática que tienen los miércoles, es decir, y si se nos permite la expresión, "no llegan de nuevas al tema propuesto".

En la siguiente tabla, y de forma sumaria, presentamos la planificación temporal de estos dos elementos. El lector advertirá que en el 2.º semestre existe una disparidad en cuanto al número de semanas con respecto al curso de 4.º, esto se debe a que los alumnos de dicho nivel finalizan el semestre, y el curso académico, antes por motivos relacionados con su graduación. Asimismo, indicamos que no todas las semanas se les exige una composición, las semanas de exámenes, tanto medios como finales, *están libres de toda carga* por lo que a nuestras asignaturas se refiere.

Tiempo	Curso	Planificación semanal	Composiciones escritas
2.º semestre 2018/2019	Lectoescritura de 3.º	9 semanas	7 actividades
	Lectoescritura de 4.º	7 semanas	5 actividades
1.er semestre 2019/2020	Lectoescritura de 3.º	13 semanas	8 actividades
	Lectoescritura de 4.º	13 semanas	6 actividades
			Total: 581[5] Total real: 433

Tabla 1. Número de tareas recolectadas

Huelga decir que en nuestra recolección no hemos alcanzado la cifra *perfecta* de 581 composiciones, puesto que, obviamente, no todos los alumnos las realizan y, por consiguiente, tampoco las entregan[6]. Exactamente contamos con un total de 433, 229 en Lectoescritura de 3.º y 204 en Lectoescritura de 4.º

3.- Perfil de los informantes: los factores extraidiomáticos de nuestros informantes no son homogéneos, pues abarcan un rango de edad comprendido entre los 19 y los 22 años y de sexo tanto masculino como femenino, ya que las clases son mixtas. El criterio más relevante y que los caracteriza es que todos poseen como L_1 el chino mandarín, esto es, para conformar a nuestro grupo de informantes hemos seguido el postulado de Santos Gargallo sobre que "[…] *la lengua materna de los hablantes no nativos* ha de ser la misma para todos los individuos cuya interlengua vaya a ser analizada" (396). Asimismo, precisamos que ninguno de ellos posee el español como L_2 por lo menos desde un punto de vista cronológico, debido a que todos empezaron a estudiar previamente inglés por lo que respecta al sistema de enseñanza taiwanés. En síntesis, nuestros informantes se caracterizan por L_1 chino mandarín, L_2 inglés y L_3 español. Obviamente, el dominio que poseen de su L_2 difiere por factores extralingüísticos: estudios básicos en colegios bilingües, estancias en el extranjero, campamentos de verano en países angloparlantes, etc. Lo mismo es aplicable a su L_3, teniendo en cuenta que algunos de nuestros alumnos' han pasado semestres en países hispanohablantes[7].

El criterio básico de la L_1 chino mandarín provocó que no se consideraran las composiciones escritas de una alumna japonesa[8] del curso de Lectoescritura de 3.º, porque en su caso, aparte de no compartir la misma lengua materna que el resto de informantes, el español se ve relegado a una L_4. A este criterio idiomático, se suma también la exclusión de alumnos que, por diversos avatares, tuvieron que repetir curso y, por ende, la asignatura, puesto que aplicamos la premisa de no tratar errores que pertenecen a un mismo alumno, dado que no es el objetivo de este estudio analizar la evolución de un mismo estudiante, sino la de todo un conjunto mediado por el inglés y cómo este lo

afecta. A partir de las restricciones señaladas, en la siguiente tabla se muestra el número de informantes.

Tiempo	Curso	Número total de alumnos	Válidos
2.º semestre 2018/2019	Lectoescritura de 3.º	30 alumnos	29 (exclusión de una alumna japonesa)
	Lectoescritura de 4.º	25 alumnos	20 (5 repetidores)
1.er semestre 2019/2020	Lectoescritura de 3.º	22 alumnos	22
	Lectoescritura de 4.º	25 alumnos	18 (7 repetidores)
		Total: 102 alumnos	Válidos: 89

Tabla 2. Número de informantes

Para finalizar con la presentación de este corpus, debemos señalar que los alumnos no saben que se analizan sus composiciones más allá de indicarles las correcciones pertinentes, ya que consideramos que si lo supieran sus producciones escritas no resultarían tan naturales.

2. Taxonomía, descripción y explicación de las interferencias

El hecho de centrarnos en interferencias a nivel sintáctico y morfosemántico, concretamente en orden de palabras y procesos morfológicos, tanto flexivos como lexicogenésicos, se debe a la exclusión a la que tales fenómenos son sometidos dentro de los estudios y los manuales de ELE en general[9], por lo que pretendemos contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a la revalorización de estas dos *cenicientas*[10] lingüísticas. Asimismo, sobre las explicaciones de dichas interferencias, somos conscientes de que establecer la causa exacta de un error resulta cuanto menos complicado, y en ocasiones hasta quimérico, puesto que la mayoría de las veces confluyen varios factores, por lo que en este caso nos referimos a lo que consideramos la causa predominante de estos.

2.1. Interferencias sintácticas

En esta ocasión, los fenómenos ordenativos analizados son a nivel sintagmático[11] interno y más exactamente de los sintagmas nominales compuestos por un modificador de tipo adjetival y un sustantivo nuclear, esto es, nos centramos exclusivamente en la colocación de los adjetivos con respecto a sus núcleos nominales. Lógicamente, esto nos ofrece dos claras disposiciones: anteposición al núcleo y posposición a este.

Sobre la anteposición hemos seleccionado los siguientes ejemplos:

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 3.º
Unidad/Manual	1. El carácter español – Tema a Tema B1[12]
Tema de la composición	Buscas un trabajo y te describes para el psicólogo del Departamento de Selección de personal
Ejemplo	"aunque yo parezco una *tímida y huraña persona*" [13]

Tabla 3. Ejemplo 1 adjetivo – nombre

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 4.º
Unidad/Manual	2. Un clima cambiante - Tema a Tema B2
Tema de la composición	¿Cómo crees que será la tierra en el año 3019?
Ejemplo	"Hemos creado los *culturales desarrollos* poco a poco"

Tabla 4. Ejemplo 2 adjetivo – nombre

En estos ejemplos se produce una doble interferencia tanto de su L_1 como de su L_2, ya que, siguiendo la terminología de Hawkins (1983), el chino y el inglés son *postpositional languages*, las cuales se caracterizan, entre otros fenómenos, por que los modificadores anteceden a sus núcleos, mientras que, por su parte, el español es una *prepositional language*, en la que ocurre justamente el fenó-

meno contrario, los núcleos preceden a sus modificadores. Debemos señalar que en dicha lengua se ha de matizar esta afirmación sobre la posposición y esta ha de entenderse como una tendencia[14], pues un ejemplo como el primero recogido podríamos disponerlo tanto en anteposición *una tímida y huraña persona* como en posposición *una persona tímida y huraña*, si bien es cierto que "Dos o más adjetivos o equivalentes de adjetivos, ya estén unidos por conjunción, ya estén yuxtapuestos, pueden ir delante o detrás del sustantivo como si se tratara de un solo adjetivo. Ahora bien, la anteposición es tanto más infrecuente y artificiosa cuanto mayor sea el número de calificativos" (Lapesa 222) pero, como sabemos, la poca frecuencia no implica necesariamente agramaticalidad. Esta flexibilidad ordenativa no es aplicable ni al chino mandarín ni al inglés, en las que el ejemplo 1 se traduciría como sigue:

一個害羞且孤僻的人				
一個 clasificador	害羞 modificado-radjetival	且 conjunción copulativa	孤僻的 modificado-radjetival	人 núcleo nominal

Tabla 5. Traducción al chino mandarín

a shy and sullen person				
a determinante	*shy* modificado-radjetival	*and* conjunción copulativa	*sullen* modificado-radjetival	*person* núcleo nominal

Tabla 6. Traducción al inglés

En ninguno de los dos casos se permitiría la posposición de los adjetivos: *一個人害羞且孤僻的 y **a person shy and sullen* respectivamente. Advertimos que no se admite una posposición por tratarse de casos de modificación directa, a modo de ejemplo: si en la oración en inglés insertásemos un verbo como *to be*, tal disposición sería válida *a person is shy and sullen*, pero esta inserción implica un cambio de estructura, dado que de un sintagma nominal hemos pasado a una oración copulativa en la que la distribución de los elementos varia.

En las siguientes tablas se indican ahora casos con la disposición de orden contraria, esto es, núcleo nominal – modificador adjetival:

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 3.º
Unidad/Manual	2. Espacios naturales hispanos - Tema a Tema B1
Tema de la composición	Redacta una guía turística de tu región
Ejemplo	"lo más importante es que el *día tercer* toda la gente"

Tabla 7. Ejemplo 1 nombre – adjetivo

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 4.º
Unidad/Manual	1. El alma de un pueblo - Tema a Tema B2
Tema de la composición	¿Cuál ha sido la fiesta popular que has visto y más te ha gustado?
Ejemplo	"espero un día tener la experiencia de primera mano porque me sorprende la *creatividad asombrosa humana*"

Tabla 8. Ejemplo 1 nombre – adjetivo

Se puede apreciar una clara ultracorrección que se podría parafrasear como sigue "si tanto en mi L_1 como en mi L_2 coloco los adjetivos delante del sustantivo al que modifican, en mi L_3 los colocaré detrás". Consideramos que en esta ultracorrección tenemos mucho que ver los docentes, pues en ocasiones solemos tender a la simplificación al decirles a nuestros alumnos que en español el orden en las modificaciones directas es sustantivo–adjetivo.

2.2. Interferencias morfosemánticas

Las cuestiones espaciales nos impulsan a abordar un conjunto mínimo de fenómenos, al igual que con los anteriores, por lo que sobre cuestiones morfosemánticas nos centramos en interferencias relacionadas con los préstamos directos e híbridos. Estos últimos son entendidos en el sentido de Ringbom, esto es, "[como] forms consisting of morphemes from different languages" (123), a modo de ejemplo: *travelar* formado por el lexema del inglés *travel* y el sufijo del español *-ar*.

Como acabamos de mostrar en la sección precedente, las interferencias sintácticas presentadas tienen su germen en una doble influencia tanto de la L_1 como de la L_2, por la posición que ocupan los modificadores adjetivales con respecto a sus núcleos nominales en ambas lenguas. Por su parte, las interferencias de corte morfosemántico solo pueden deberse a la L_2 por las características tipológicas de dichas lenguas en cuestión, puesto que, según la taxonomización de Humboldt (1990)[15], estas reciben una caracterización morfológica antitética, dado que el chino se considera canónicamente como opuesto a la flexión presente en inglés y español.

A continuación, exponemos los ejemplos seleccionados de préstamos directos en las siguientes tablas:

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 3.º
Unidad/Manual	3. La educación española - Tema a Tema B1
Tema de la composición	Escribe una redacción sobre el primer día de clases que mejor recuerdes: guardería, colegio, instituto o universidad
Ejemplo	"conocí a Juana en nuestro *kindergarten*. Fuimos compañeras"

Tabla 9. Ejemplo 1 préstamo directo

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 4.º
Unidad/Manual	6. Destino, el mundo hispano - Tema a Tema B2
Tema de la composición	Escribe una composición en la que diseñes tu propio hotel. Puedes comentar, entre otros aspectos, los siguientes: nombre, ubicación, precios, diseños de las habitaciones y actividades.
Ejemplo	"Fuera de la construcción, hay albergues y los aparatos de *barbecue*, puede organizar fiestas y pasarlo genial en [el] fin de semana con amigos o familiares"

Tabla 10. Ejemplo 2 préstamo directo

En estos casos la carencia léxica obliga a los alumnos a aplicar una clara estrategia de comunicación: estos al no saber cómo se escribe/dice esta palabra en español, recurren en su lexicón mental a la palabra en inglés para compensar el vacío de conocimiento, y también vacío físico, pues resultaría demasiado llamativo dejar un espacio en blanco en el propio papel donde se está escribiendo, sea manual o mecanográficamente.

Pasemos a ver los casos de hibridación:

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 3.º
Unidad/Manual	6. Viajes con encanto - Tema a Tema B1
Tema de la composición	¿Qué vas a hacer o qué te gustaría hacer en estas vacaciones de verano?
Ejemplo	"Voy a Filipinas para estudiar IELTS en *augusto*, porque prefiero ir a [un] país extranjero después de la graduación"

Asignatura/Nivel	Lectoescritura 4.º
Unidad/Manual	1. El alma de un pueblo - Tema a Tema B2
Tema de la composición	Escribe una redacción sobre el día de difuntos en España y Latinoamérica
Ejemplo	"Además, en cada país de Latinoamérica usan *differentes* ofrendas"

Tabla 11. Ejemplo 1 híbrido
Tabla 12. Ejemplo 2 híbrido

En el primer caso la semejanza léxica ha producido el híbrido con el lexema del inglés *august* y *agosto*, tal vez el alumno sea consciente de que pocas palabras en español acaben con la combinación consonántica *-st*[16]. Y lo mismo puede decirse del segundo híbrido, al lexema inglés *different* se le ha añadido el morfema flexivo de número en español *-es*. La consideración pueden ser similar: el alumno sabe que los adjetivos en español establecen una concordancia de género y número con sus núcleos, a diferencia de lo que ocurre en inglés que tal concordancia no se marca con morfemas flexivos explícitos.

Para concluir esta sección, hemos querido recoger en forma de tabla los porcentajes de los fenómenos estudiados. En lo tocante al orden sintagmático tratado, los datos son los esperables, puesto que en el 4.º curso las disposiciones incorrectas se reducen a la mitad de lo que suponen en el curso precedente:

Porcentajes totales	Adjetivo - Nombre	Nombre - Adjetivo
	27%	38%
Lectoescritura de 3.º	66%	70,6%
Lectoescritura de 4.º	33%	29,4%

Tabla 13. Porcentajes orden de modificadores – núcleos

Lo llamativo se produce en los ejemplos de nivel morfosemántico, pues mientras que los datos relativos a los

préstamos son previsibles, ya que su carencia léxica produce que tengan que recurrir más frecuentemente a su L_2, la hibridación morfológica que se da en el nivel 4 es superior a la que se produce en el curso anterior. Por lo que nos aventuramos a afirmar que se está produciendo, o ha producido, una aprehensión de ciertos procesos morfológicos internos que afecta directamente a su producción escrita[17]

Porcentajes totales	Préstamos directos	Híbridos
	34%	50%
Lectoescritura de 3.º	86%	45,3%
Lectoescritura de 4.º	14%	54,7%

en español.

Tabla 14. Porcentajes préstamos directos – híbridos

3. Sugerencias didácticas y conclusiones

Hemos visto ciertas interferencias a nivel gramatical que el inglés genera en las producciones escritas de estudiantes universitarios taiwaneses de ELE, teniendo claro que el análisis realizado se reduce al microcosmos de nuestra universidad con nuestros alumnos y con un tipo de actividad en el que prima la producción escrita. Con todo, consideramos que este estudio sirve de muestra para forjarse una idea del grado de incidencia del inglés sobre el español y de las *estrategias directas compensatorias orientadas a la producción* (Oxford 1990) a las que los estudiantes recurren en ciertas ocasiones.

En lo tocante a los errores de carácter sintáctico-ordenativo, su corrección, o máxima constricción, conlleva comenzar, desde los niveles iniciales A1-A2, a exponer a nuestros estudiantes a cuestiones relacionadas con el orden de palabras gramatical[18], no solo por su sencillez relativa con respecto a los otros dos enfoques –pragmático-discursivo y retórico-estilístico–, sino también para que el alumno se habitúe a que se halla ante una lengua que posee un alto grado de flexibilidad en lo concerniente a la

disposición de los constituyentes oracionales, máxime si se confronta con su L_1 chino y L_2 inglés. Asimismo, debemos evitar manidas afirmaciones simplificadoras del tipo "en los sintagmas nominales del español los modificadores adjetivales se posponen a sus núcleos", debido a que en cualquier proceso de aprendizaje "la recepción antecede a la producción" (López Tapia 21) y si continuamente nuestros estudiantes reciben esta proclama no ha de sorprendernos que sus producciones, en este caso escritas, se ciñan a esta.

Respecto a las interferencias morfosemánticas, la utilización de préstamos directos comporta un intento de enmendar o encubrir cierto nivel de carencia léxica por parte del alumno, por lo que se debe enriquecer su caudal léxico en español fomentando principalmente la lectura en dicha lengua y, de esta forma, acrecentar su lexicón. Por su parte, las hibridaciones presentadas entrañan el grado de complejidad más elevado respecto a una posible subsanación, dado que consideramos una ardua tarea el poder constatar qué grado de interiorización y penetración alcanza el inglés en las reglas de producción lexicogenésicas, por lo que de todos los fenómenos expuestos en este trabajo, este conlleva sin duda un intrincado estudio pormenorizado.

En definitiva, si bien es cierto que "Vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos" (Corder 32), es nuestra labor como profesores intentar subsanar en lo posible estas interferencias imperfectas para que no se produzca la *temida* fosilización sobre la que constantemente advirtió Selinker (1972) en la interlengua de nuestros estudiantes[19], siempre haciéndoles ver que incurrir en un error no es algo pernicioso, pues esta actitud de entendimiento y perdón fruto de la aplicación de "ciertas estrategias mentales" (Chen 194) frente al error en estos ámbitos educativos en los que ejercemos nuestra labor docente se torna necesaria para preservar la imagen pública de nuestro alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

CHEN, Zhi. "La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos". *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asía-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila, 2010: 178-196. Impreso.

CORDER, Stephen Pit. "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda". *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. Juana Liceras. Madrid: Visor, 1991. 31-40. Impreso.

GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox, 1980. Impreso.

HAWKINS, John A. *Word Order Universals*. Nueva York: Academic Press, 1983. Print.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Trad. Ana Agud Aparicio. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. Impreso.

Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf [14/09/2020].

LAPESA, Rafael. "La colocación del calificativo atributivo en español". *Estudios de morfosintaxis histórica del español. 1.* Madrid: Gredos, 2000. 210-234. Impreso.

LÓPEZ TAPIA, Francisco Javier. "La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE". Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Barcelona-IL3. 2011.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. *El universo de las lenguas. Clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*. Madrid: Alianza, 2003. Impreso.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newburg House, 1990. Print.

PERLMUTTER, David. "Impersonal passives and the unaccusativity hypothesis". *Proceedings of the fourth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4 (1978): 157-189. Print.

RINGBOM, Håkan. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Avon (Englang): Multilingual Matters. Print.

SANTOS GARGALLO, Isabel. "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo de español". *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Dirs. J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 391-410. Impreso.

SELINKER, Larry. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972): 209-231. Print.

SERRANO-DOLADER, David. "La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera". *La morfología a debate*. Ed. Elena Felíu Arquiola. Jaén: Universidad de Jaén, 2006. 145-169. Impreso.

NOTAS

[1] Para una exhaustiva clasificación genética de las lenguas, véase Moreno Cabrera, Juan Carlos. *El universo de las lenguas. Clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*. Madrid: Alianza, 2003.

[2] Exactamente estas lenguas en una disposición alfabética son: cantonés, gan, hakka, hunan, mandarín, min y wu.

[3] Literalmente 大語種 "idioma grande" y 小語種 "idioma pequeño".

[4] Respectivamente equivalentes a nivel B1 y B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*.

[5] Cifra obtenida con la inclusión de los datos recogidos en la Tabla 2. Número de informantes.

[6] Estas actividades suponen un 20% de la nota final y algunos estudiantes toman una actitud laxa hacia la ejecución de las mismas.

[7] La Universidad de Fu Jen tiene convenios con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Cuenca. Las estadías en estos lugares varían entre un semestre y dos semestres, es decir, un curso completo.

[8] Concretamente esta alumna provenía de Nagoya, ciudad sita en la prefectura japonesa de Aichi.

[9] Si bien es cierto que cabe matizar esta consideración, dado que la morfología flexiva, sobre todo la verbal, sí se trata de forma constante en dichos manuales, independientemente del enfoque metodológico de estos (comunicativo, por tareas, etc).

[10] "El tratamiento de la formación de palabras [al que añadimos el orden de palabras] es una de las cenicientas de la didácticas del español como lengua extranjera y no se le ha dedicado, ni en reflexiones teóricas ni en aplicaciones prácticas, la atención que merece" (Serrano-Dolader 145).

[11] Por lo que dejamos para otra ocasión los relativos al orden de los constituyentes oracionales mayores sobre los que también hemos detectado ciertas interferencias.

[12] Este manual y el de nivel B2 de la editorial Edelsa son los que por unanimidad seguimos todos los profesores del Departamento de español para las asignaturas obligatorias: Conversación, Gramática y Lectoescritura.

[13] En este, como en todos los ejemplos presentados, la cursiva es nuestra.

[14] De hecho, las características flexivas del español imposibilitan hablar de regularidades o reglas invariables, sino solamente de tendencias o preferencias por lo que a orden de palabras se refiere (Gili Gaya 86).

[15] Quedan al margen de este estudio valoraciones sobre la conveniencia de esta clasificación humboldtiana relativas a su incapacidad para clasificar las lenguas en su totalidad o si esta superó a la clasificación genética.

[16] De hecho si realizamos una búsqueda inversa en el *DLE* (versión en línea), esta nos arroja 11 resultados, a saber: *carst, karst* (germanis-

mos); *compost, prest* (galicismos); *antitrust, twist* (no adaptado, se marca en cursiva), *permafrost, test, trust* (anglicismos); *alea iacta est* (latinismo); y *chist* (de origen onomatopéyico).

[17] Afirmación que se puede hacer extensible a sus producciones orales aunque estas no se valoren en esta ocasión.

[18] Este se produce por fenómenos estrictamente gramaticales, a modo de ejemplo: los sujetos pesados –*Teoría de la pesantez* de Hanwkins (1983)– o los verbos ergativos –*Hipótesis de la ergatividad* de Perlmutter (1978)– producen la posposición del sujeto y, por ende, el orden Verbo-Sujeto.

[19] "De todas las características de la interlengua, una de las más relevantes […] es el mecanismo de la *fosilización*, un fenómeno por el que el HNN [hablante no nativo] tiende a conservar en su IL formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados. Las causas más frecuentes de la fosilización suelen ser la interferencia lingüística entre la L1 y la lengua meta, la interferencia con otras lenguas segundas o extranjeras en las que presenta un alto nivel de competencia comunicativa y las propias estrategias de aprendizaje que, a veces, llevan a realizar hipergeneralizaciones del funcionamiento de la lengua meta" (Santos Gargallo 393).