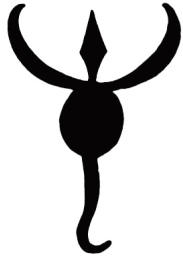
Revista Iberoamericana de Lingüística

RIL



nº 15 2020

R.I.L. 15

Fundador y Editor:
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Universidad de Valladolid)

Co-editor:
Department of Modern Languages and Literatures (University of Texas at San Antonio)

Director:
Francisco Marcos Marín (University of Texas at San Antonio)

Comité asesor:
José Antonio Pascual (Real Academia Española)
Liliana Sánchez (Rutgers University)
José Camacho (Rutgers University)
Mariana Achugar (Carnegie Mellon University)
Brunello Natale di Cussatis (Università di Peruggia)
Luis Santos Río (Universidad de Salamanca)
Alfredo Torrejón (Auburn University)
Miguel Casas Gómez (Universidad de Cádiz)
† José Antonio Samper Padilla (Universidad de las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Ocampo (University of Minnesota)
Francisco Javier Satorre Grau (Universidad de Valencia)
Antonio Salvador Plans (Universidad de Extremadura)
Mario Benvenuto (Università della Calabria)
Aurora Martínez Ezquerro (Universidad de la Rioja)

Comité de redacción:
María Jesús Leal (Hamline University)
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)
Antonio Carrasco (Universidad de Valladolid)
Muhammad el-Madkouri Maataoui (Universidad Autónoma de Madrid)
Beatriz Soto Aranda (Universidad Rey Juan Carlos).
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University)
Rossella Michienzi (Università della Calabria)
Beatriz Valverde Olmedo (Fu Jen Catholic University [Taiwán])

Miembro de Honor:
Humberto López Morales (Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua Española)

Edición:
Universitas Castellae y Alimentelamente
Apartado 37, 47080 Valladolid
Tlfno. 34 637 665 048
E-mail: info@alimentelamente.es
www.alimentelamente.es
www.universitascastellae.es
www.reviblin.com
ISSN: 1887-407X
Impresión: Lamsa Soluciones Gráficas

ARTÍCULOS

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA EN ÁREAS SINOHABLANTES

Tengo la enorme satisfacción de poder presentar la sección monográfica de este volumen, titulada *Estudios de lingüística en áreas sinohablantes*, enfocada en contextos sinohablantes en los que los profesores-colaboradores ejercen su labor docente.

Al margen de las consabidas diferencias genéticas y tipológicas entre el español y el chino, la realidad social extralingüística de nuestros ámbitos educativos entraña a su vez ciertas disparidades. De modo que, recurriendo al hiperónimo *estudiantes sinohablantes*, estos se caracterizan eminentemente por ser un alumnado de aprendizaje basado en un poso confucionista de corte más tradicionalista, lo cual conlleva un gran peso de la memorización y la repetición, aunque indudablemente los tiempos están mutando ante ese inmovilismo memorístico, a lo que se suma el fuerte papel que todavía desempeña el profesor como gestor absoluto del proceso de enseñanza lo que hace que recaiga sobre él la presión del modelo a seguir que nunca se equivoca, por lo que no puede aplicarse el *errare humanum est*. Precisamente sobre la esfera del error existe una absoluta aversión por la pérdida de imagen pública que esto supone. A esta tradición pedagógica, se añade la presión tanto familiar como social por alcanzar el éxito educativo, que se mide fundamental en las calificaciones, las cuales suelen primar por encima del conocimiento en sí mismo. En este contexto el aprendizaje del español por parte del alumnado sinohablante en la mayor parte de los casos es meramente instrumental, esto es, un medio para alcanzar otros fines ajenos a esta lengua.

Sobre los artículos que componen la presente obra, estos contribuyen a ofrecer una perspectiva global, pues la dimensión gramatical, que se aborda en el trabajo de la profesora Yi-shan Chien sobre el orden de ciertas estructuras causales, en el de la profesora Tungmen TU sobre la enseñanza de la gramática desde una perspectiva intercultural, en el de la profesora Laura Vela Almendros sobre

análisis de errores desde un enfoque interdisciplinar y en el mío propio sobre interferencias del inglés en el español también a nivel gramatical, se completa y enriquece con las contribuciones de los profesores Mónica Pérez Ruiz y Luis Priego-Casanova sobre percepción pragmática y cómo esta se puede aplicar en el aula de ELE respectivamente. Confiamos en que los lectores se acerquen a esta obra para acrecentar su visión sobre estos contextos educativos tan enriquecedores, estimulantes y a la vez tan disímiles de los occidentales.

Finalmente, quisiera agradecer a los profesores Francisco Marcos Marín y Ricardo de la Fuente Ballesteros la oportunidad y la confianza que depositaron en mí para poder coordinar este volumen. Hago extensible tal agradecimiento a todos los profesores que gentilmente han participado de forma totalmente desinteresada en él, aun en aquellos casos en que ciertas experiencias personales, fruto de la terrible situación que estamos experimentando este año, hayan incidido inevitablemente en su quehacer académico.

Taipéi, a 9 de octubre de 2020
Dra. Beatriz Valverde Olmedo

EL ORDEN DE LAS SUBORDINADAS CAUSALES EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL ELE DE LOS APRENDIENTES SINOHABLANTES[1]

Yi-shan Chien
Fu Jen Catholic University (Taiwán)

Recibido: 28 de septiembre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de un estudio acerca del orden de las subordinadas causales con los nexos *porque* y *como* en los textos producidos por alumnos sinohablantes, encuadrado en el proyecto de investigación MOST 106-2410-H-030-003 (Ministro de Ciencias y Tecnología de Taiwán). En la clase de expresión escrita del ELE en contexto universitario de Taiwán no es inusual observar que los aprendientes sinohablantes tienen tendencia a anteponer la oración introducida por el nexo causal *porque*, esto se debe a la transferencia negativa de su lengua materna: chino mandarín. En esta lengua asiática la estructura sintáctica de las causales es <*yīnwèi* p, (*suǒyǐ*) q> (<*porque* p, (*por eso*) q> en español), en la que el nexo consecutivo *suǒyǐ* puede prescindirse. Por otro lado, desde la perspectiva cultural, los sinohablantes suelen introducir la causa antes de expresar la consecuencia. En la mayor parte de casos el aprendiente recurre a la propia lengua-cultura haciendo traducción literal cuando se comunican en la lengua extranjera. En el presente trabajo se analiza el uso del nexo causal *porque* y su posición, así como del nexo *como* en las pruebas escritas, ofrecidas por el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES) del Instituto Cervantes, de los aprendientes sinohablantes, francófonos y luso-hablantes. Se introducen las unidades *porque* y *como* con el fin de observar el uso de los dos nexos causales en las producciones de dichos aprendientes del nivel A1-C1. Dado que el francés, el portugués y el español son lenguas románicas, comparten una mayor parte de las características lingüísticas. Si la anteposición de *porque* solo existe en las pruebas escritas de los sinohablantes, y si del nexo *como* se encuentran también más casos en las pruebas de los sinohablantes que en las de los francófonos y luso-hablantes, se explica el papel que desempeña la lengua china en el aprendizaje del ELE. Consideramos que el estudio

ayudará tanto a los aprendientes a prestar más atención a las estructuras sintácticas de la lengua española, como a los profesores a comprender los errores comunes de los aprendientes y a ofrecer una intervención didáctica según las necesidades.

Palabras clave: español como lengua extranjera, aprendientes sinohablantes, subordinadas causales, orden de oraciones, producción textual.

Abstract: This paper presents the results of a study, supported by the MOST 106-2410-H-030-003 (Minister of Sciences and Taiwan Technology), about the order of causal subordinates with the conjunction "*porque*" and "*como*" in the written tests by Chinese-speaking students. In the written expression class of Spanish as a foreign language in university context in Taiwan, it is not unusual to observe that learners tend to construct the sentence introduced by the causal conjunction "*porque*", the reason for which is due to the negative transfer of their mother tongue: Mandarin Chinese. In this Asian language the syntactic structure of the causals is <*yīnwèi* p, (*suǒyǐ*) q> (<*porque* p, (por eso) q> in Spanish), in which the consecutive nexus *suǒyǐ* can be omitted. On the other hand, from a cultural perspective, Chinese speakers often introduce the cause before expressing the consequence. In most cases, the learner uses their own language-culture making literal translations for their communication in a foreign language. This paper analyzes the use of the causal conjunction "*porque*" and its position, as well as another conjunction "*como*" in the written tests, offered by the Corpus of Learners of Spanish as a Foreign Language (CAES) of the Cervantes Institute, of Chineses-speaking, Francophones and Portuguese-speaking learners. The units "*porque*" and "*como*" are words to search in the corpus to observe the use of these two causal nexuses in the written tests of said learners at level A1-C1. Since French, Portuguese and Spanish are Romance languages, they share most of the linguistic characteristics. If the preposition of "*porque*" only exists in the written tests of Chinese-speakers, and if there are more cases of the nexus "*como*" in the tests of Chinese-speakers than in those of Francophones and Portuguese-speakers, the role played by Mandarin Chinese in learning Spanish as a foreign language can be explained. We considerate this study will help not only the learners to pay more attention to the syntactic structures of Spanish, but also the teachers to understand the common mistakes of the learners and to offer a didactic intervention according to the needs.

Keywords: Spanish as a foreign language, Chinese-speaking learners, causal subordinates, order of sentences, written expression.

1. Introducción

Los objetivos del presente trabajo residen en analizar el orden del mensaje manifestado en las oraciones subordinadas causales del español y del chino, con el fin de apreciar cómo afectan las características lingüísticas de ambas lenguas al aprendizaje del español como lengua extranjera. La organización del discurso se relaciona no solo con la lengua en sí misma, sino también con su cultura, que afecta a las estrategias de comunicación. Los aprendientes tienden a emplear las estructuras sintácticas de su lengua materna u otra lengua extranjera conocida para el *output* de la lengua estudiada. Por ende, los principiantes al no tener suficiente internalización de los conocimientos relativos, por ejemplo, a cómo funcionan ciertas estructuras sintácticas del español, cometen errores gramaticales o producen oraciones de estructuras diferentes a la norma de la lengua meta. En mi clase de expresión escrita[2] del segundo curso de la universidad[3] he observado que bastantes alumnos tienden a anteponer el nexo causal *porque* para introducir la causa o la justificación, lo cual supone la transferencia de la organización de mensajes de su lengua materna. Desde la perspectiva de la dirección de ramificación del árbol-análisis sintáctico (*Principal Branching Direction*) (Lust 138), el chino es una lengua que se ramifica hacia la izquierda, en otras palabras, el orden de las subordinadas es subordinada-principal. El español, en cambio, es una lengua que se ramifica hacia la derecha, es decir, el orden de las subordinadas es, generalmente, principal-subordinada –<p *porque* q> en el caso que nos ocupa–. Por otro lado, desde el punto de vista cultural, las estrategias de comunicación de los sinohablantes son menos directas, preferimos introducir primero la causa o la explicación antes de expresar la consecuencia, con el fin de evitar un posible conflicto o desacuerdo entre los interlocutores. En esta investigación se analizará el papel que desempeña la lengua-cultura materna de los aprendientes sinohablantes cuando se comunican en la lengua meta. A través de la comparación entre la L1 y la LE, los alumnos pueden comprender mejor las estructuras sintácticas y estrategias comunicativas de la lengua estudiada, así como conocer las dificultades durante el aprendizaje. En

cuanto a los docentes, consideramos que este trabajo los ayudará a entender las causas de los errores para poder ofrecer una intervención didáctica centrada en el alumnado. Durante el aprendizaje de la LE, la lengua materna es un factor primordial, puesto que sirve tanto de herramienta para aprender otra lengua como de base sobre la que el aprendiente estructura y amplía sus conocimientos lingüísticos. El análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta a nivel lingüístico o cultural sería, entonces, beneficioso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que, por ejemplo, puede pronosticar las dificultades y los errores a lo largo del aprendizaje. Si bien el estudio contrastivo ha sido criticado, no se debe perder de vista su aportación para un enfoque centrado en el aprendiente (Santos Gargallo 66).

Según el análisis contrastivo, las semejanzas lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta ayudarían al aprendizaje de la LE, en cambio, las diferencias entorpecen el mismo. El chino y el español son dos lenguas genéticamente ajenas: la sino-tibetana y la indoeuropea. La adquisición de la lengua española es una ardua tarea para los alumnos sinohablantes, por tanto, se hallan numerosos estudios contrastivos del español y del chino a distintos niveles, para intentar mejorar la enseñanza-aprendizaje del ELE dirigida a los sinohablantes: las oraciones relativas del español y del chino (Huang, Chao-shun 1986), la fonética (Lin, Chuan-chuan 1989), los adjetivos (Su, Kuan-jen 1990), el orden de palabras (Li, Kao-ying 1990), las preposiciones (Chen, Hui-fang 1990), formas de expresión del tiempo pretérito (Hsieh 1991), semántica de los campos léxicos (Tu 1993), las expresiones idiomáticas (Su, Wen-ing 1993), el subjuntivo (Zhang 1993), expresión de la cortesía (Yu 1993), las oraciones compuestas (Wang, Ho-yen 1995), la lengua y la cultura (Zhou 1995), los conectores (Chou, Mei Miao 1995), los usos de la emoción (Chung, Mei-chi 1996), las oraciones relativas (Lu 2000a), las oraciones compuestas (Lu 2000b), los nexos temporales (Ku 2001), las oraciones relativas restrictivas (Chen, Yi-chun 2001), los complementos directos (Yang 2002), la formación de palabras (Her 2002), las oraciones condicionales (Lai 2002), la negación (Wang, Ho-yen 2003), los pronombres personales (Chen, Ya-ling

2005), la voz pasiva (Liu, Cheng-ling 2006), las oraciones concesivas (Liao 2006), las oraciones complejas (Chu 2006), el artículo determinado (Lin, Tzu-ru 2006), el eufemismo (Fu 2007), las oraciones escindidas y pseudoescindidas (Chung, Ming-hsiang 2007), el análisis contrastivo y el análisis de errores en la aplicación didáctica del ELE (Lin, Tzu-ru 2008, 2009), metáforas de algunas partes del cuerpo (Wang, Meng-pin 2009), estructuras comparativas (Huang , Wan-ling 2009), construcciones pasiva e impersonal (Wu, Yi-chen 2010), el clasificador (Yen 2010), los colores (Hung 2010), el numeral uno en modismos (Chou, Wen-tzu 2011), las connotaciones culturales de los colores (Chen, Yinyi 2011), estructura léxica y su connotación cultural de los colores (Lin, Jhihyong 2012), marcadores condicionales (Chien 2012), las connotaciones culturales en los modismos de animales (Chen, Yichun 2013), análisis contrastivo de oraciones subordinadas (Vela Almendros 2013), conectores adversativos *sin embargo, no obstante* y *kěshì, dànshì, búguò* (Liu, Hsin-hsin 2014), la fraseología (Wu, Fan 2014), las unidades lingüísticas (Zhao 2014), el sistema vocal (Yeh 2014), la subordinación adverbial (Chien 2015), estudio comparativo de petición (Li, Min-ling 2016; Li, Xinghua 2016), la polisemia (Wei 2016), los actos de habla de petición (Li, Xinghua 2016), etc. El estudio contrastivo de lenguas implica varios aspectos y perspectivas de las cuestiones lingüísticas o culturales que merecen investigarse para una enseñanza-aprendizaje del ELE más fructífera. En el presente trabajo trataremos, desde un punto de vista diferente a los mencionados, el orden de las subordinadas causales, es decir, la organización de mensajes sobre la causa y la consecuencia en la producción textual de los aprendientes sinohablantes y, en virtud del cual, se ofrecerá una propuesta didáctica.

2. Marco teórico

Como bien señala Galán Rodríguez (§56.3), desde la perspectiva sintáctica, las subordinadas causales se dividen en CAUSALES INTEGRADAS y CAUSALES PERIFÉRICAS. En aquellas se establece la relación causa-consecuencia entre la ora-

ción principal y la subordinada, mientras que en estas existe la relación causa-consecuencia entre la oración causal y el acto de producir la oración principal. En la mayoría de los casos de las causales integradas se introduce la causa como mensaje desconocido, por lo que la oración causal sigue a la oración principal, y el nexo más común es *porque*. En el caso de las causales periféricas, si la causa es conocida, es decir, se ha mencionada anteriormente, se antepone la oración causal y el nexo habitual es *como*. En cambio, cuando la causa expresada es desconocida, se pospone la oración causal empleando otro nexo causal diferente a *como*. Para estos dos tipos de causales, el nexo *porque* suele posponerse, aunque a veces la anteposición es posible para enfatizar la causa o la explicación.

Desde el mismo punto de vista, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE §46.3) clasifica las causales en CAUSALES INTERNAS AL PREDICADO y CAUSALES EXTERNAS AL PREDICADO. Esta obra gramatical indica que el nexo *porque* normalmente no se antepone, a menos que se quiera acentuar la particularidad de la causa. Según esta gramática, *como* pertenece al grupo de causales externas al predicado y requiere la anteposición. Si bien el periodo causal de las causales externas al predicado asimismo puede preceder a la oración principal, no existen muchos casos al respecto. Cabe añadir que para la RAE (§46.6), de las causales externas al predicado se derivan las CAUSALES EXPLICATIVAS, lo cual es aún polémico. Algunos gramáticos opinan que las causales explicativas son iguales que las causales externas al predicado, mientras que a otros les parecen distintas. Las causales explicativas se dividen a su vez en ANTEPUESTAS y POSPUESTAS, dependiendo de su posición sintáctica y de sus características informativas. Esta descripción gramatical coincide con lo que apunta Galán Rodríguez (3612) sobre las causales explicativas propias.

En cuanto al análisis sobre los nexos *porque* y *como*, Borzi (214) señala que desde la perspectiva de la organización discursiva, *como* desempeña la función de expresar la información conocida y se halla en la anteposición de las oraciones, es decir, en la posición de tema. Además, se emplea generalmente en contextos narrativos. Por el con-

trario, el nexo *porque* introduce la información nueva y se encuentra normalmente en la segunda parte de las oraciones, en otras palabras, en la posición de rema. Esta autora entiende que el uso de *porque* es frecuente en contextos argumentativos e implica la opinión del hablante.

En la gramática de la lengua china, para Xing (57) el esquema universal de las oraciones causales es <*yīnwèi* p, *suǒyǐ* q>[4] para expresar la relación causa-consecuencia; *yīnwèi* es el nexo causal, y *suǒyǐ*, el consecutivo. Ya se emplee en los dos en la misma oración compuesta, ya se emplee solo uno de ellos, el orden sintáctico corresponde al orden de los hechos, en otras palabras, la causa precede a la consecuencia. Aunque para enfatizar la causa se permite también el orden al revés, la estructura sintáctica es otra: <(*zhī*)*suǒyǐ*... (*shì*) *yīnwèi*...>.[5] Por otro lado, en la lengua china existen las construcciones DEDUCTIVAS, que se asimilan a las causales externas al predicado del español. En las oraciones deductivas se justifica tanto lo que la oración principal afirma o niega, como el hecho mismo de afirmarlo o negarlo y, a través de la justificación que normalmente es información conocida, el emisor llega a deducir la consecuencia o el resultado. La construcción es <*jìrán* p, *jiù* q>,[6] en la que *jìrán* introduce la causa o la justificación, mientras que *jiù* expresa la consecuencia o el resultado. Comparada con la construcción <*yīnwèi p, suǒyǐ* q>, que desempeña la función de narrar un hecho desde un punto de vista más objetivo, la construcción <*jìrán* p, *jiù* q> pone énfasis en deducir la consecuencia desde un punto de vista más subjetivo.

Para los gramáticos chinos (Liu *et al.* 609), las oraciones causales se clasifican en CAUSALES EXPLICATIVAS y CAUSALES DEDUCTIVAS. En las causales explicativas la oración causal explica la causa de la consecuencia que expresa la oración principal y, los nexos causales habituales son *yīnwèi*, *yóuyú*,[7] etc. En las causales deductivas la oración causal expresa la causa y la oración principal introduce la deducción según la causa. El esquema común de este tipo es <*jìrán* p, *jiù* q>. La diferencia entre las dos clases radica en que las causales explicativas indican un hecho realizado, mientras que las causales deductivas introducen un hecho no realizado, o sin saber si está realizado. Además, el nexo causal *jìrán* de las deductivas marca la información conocida para

los interlocutores, por lo cual el emisor podría deducir la consecuencia o el resultado. En cambio, el nexo *yīnwèi* de las explicativas ofrece la información nueva.

Xiao (49) en su estudio sobre las oraciones causales-consecutivas señala que la construcción <causa-consecuencia> presenta más casos que la construcción <consecuencia-causa> en contextos como novelas, periódicos y ensayos. Por otra parte, en todos los tipos de contextos se hallan más construcciones causales explicativas que deductivas.

Resumiendo, si bien en las oraciones causales de la lengua española el orden puede ser tanto principal-subordinada como subordinada-principal, los casos del orden principal-subordinada son mucho más frecuentes que los del subordinada-principal. Dicho de otra manera, en la mayor parte de las situaciones el hablante expresa la causa como información nueva, de ahí que el periodo causal siga a la oración principal. En la gramática del chino asimismo existen estos dos tipos de construcciones causales, no obstante, la estructura más común es subordina-principal, sin considerar las características informativas de la causa. Como el orden de los mensajes de ambas lenguas al expresar la causa o la justificación es diferente, se supone que la anteposición de *porque* en las producciones textuales de los aprendientes sinohablantes implica la transferencia de su lengua materna.

3. Metodología

El Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES) del Instituto Cervantes es un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes del ELE con diferentes grados de dominio lingüísticos (niveles A1 a C1 del Marco común europeo de referencia) y procedentes de seis lenguas maternas: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso. A través del corpus, se estudiará el orden de los mensajes manifestado en las causales con *porque* y *como* –en el caso que nos ocupa– que producen los sinohablantes. No obstante, la mera comparación entre el español y el chino al respecto no podría explicar que la anteposición

del nexo *porque* en los trabajos escritos de los sinohablantes se debe totalmente a la L1, de ahí que también analicemos los textos producidos por estudiantes francófonos y luso-hablantes. El francés, el portugués y el español son lenguas romances, por lo que comparten varios rasgos lingüísticos. Si la forma de expresar la causa de los aprendices sinohablantes es asimismo diferente a la de los francófonos y luso-hablantes, esto podría explicar la tendencia de anteponer el periodo causal de los sinohablantes.

Para la consulta del CAES introducimos, en primer lugar, el nexo *porque* con el fin de contemplar las oraciones causales en los textos escritos de los aprendientes sinohablantes, francófonos y luso-hablantes con niveles A1 a C1. En segundo lugar, se introduce el nexo *como* para observar los casos de este tipo de subordinadas causales en los mismos. Aunque en la lengua española el periodo causal suele posponerse, en las causales explicativas puede también anteponerse, dependiendo de las características informativas del mensaje del emisor. En otras palabras, si la causa es información conocida, se antepone el periodo causal; en cambio, si es información nueva, se pospone (RAE §46.6). El nexo *como* solo admite la anteposición y es el nexo más habitual entre otros como *cuanto más que, dado que, pues, puesto que, supuesto que, toda vez que, visto que, ya que*, etc., de ahí su selección para la consulta del corpus.

4. Resultados

4.1 Resultados del esquema <p *porque* q>

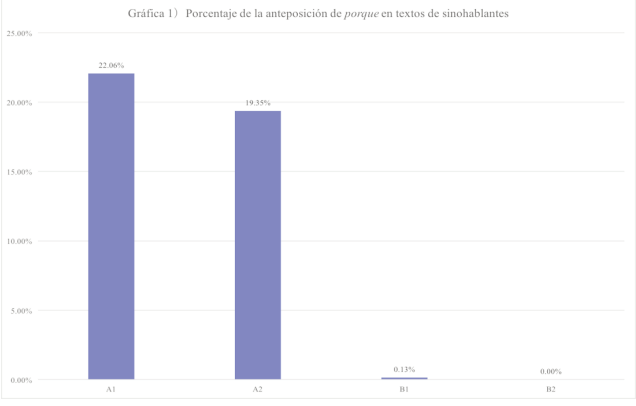
Conforme a los resultados del esquema <p *porque* q> consultados en el CAES, en las 39.296 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por alumnos sinohablantes de niveles A1 a C1, se hallan 68 casos con el nexo *porque* en textos del nivel A1, entre los que 15 *porques* se anteponen. En textos del nivel A2 se encuentran 62 casos con *porque*, entre los que 12 se anteponen. En textos del nivel B1 se encuentran 38 casos con *porque*, entre los que 5

se anteponen. En textos del nivel B2 existen 7 casos con *porque* y ninguno de ellos se antepone. En cuanto a textos del nivel C1 no se halla oración alguna con el nexo *porque*.

En las 46.137 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por alumnos francófonos de niveles A1 a C1, se encuentran 55 casos con el nexo *porque* en textos del nivel A1; 36 casos en los del nivel A2; 50 casos en los del nivel B1; 27 casos en los del nivel B2; y, por último, 5 casos en los del nivel C1. En todos los casos no se encuentra la anteposición del nexo.

En las 124.985 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por aprendientes luso-hablantes de niveles A1 a C1, se hallan 120 casos con el nexo *porque* en textos del nivel A1; 116 casos en los del nivel A2; 37 casos en los del nivel B1; 49 casos en los del nivel B2; y, por último, 15 casos en los del nivel C1. Igual que la observación de textos producidos por los francófonos, en todos los casos mencionados de aprendices luso-hablantes no se encuentra ninguna frase con el nexo *porque* antepuesto.

A través de la siguiente gráfica podemos contemplar mejor los casos de anteponer *porque* entre todas las oraciones con este nexo en textos de aprendientes sinohablantes de niveles A1 a B2:



Como se ha mencionado, el orden de las causales de la lengua española suele ser <p *porque* q>, tanto esta lengua como el francés y el portugués son lenguas romances, por lo cual comparten varias características lingüísticas. Mediante la consulta del CAES se aprecian las maneras distintas de expresar la causa de los aprendientes sinohablantes, francófonos y luso-hablantes. Los alumnos cuyas L2 son lenguas romances no emplean la estructura <*Porque* p, q> para introducir la causa o la justificación. Esta observación podría explicar que el uso de <*Porque* p, q> de los sinohablantes se debe a la transferencia de su L1. Por otra parte, podemos observar que los casos de este uso inusual disminuyen con la mejora del dominio lingüístico. A continuación, veremos el uso del nexo *como* en las producciones textuales de aprendientes de las tres L1.

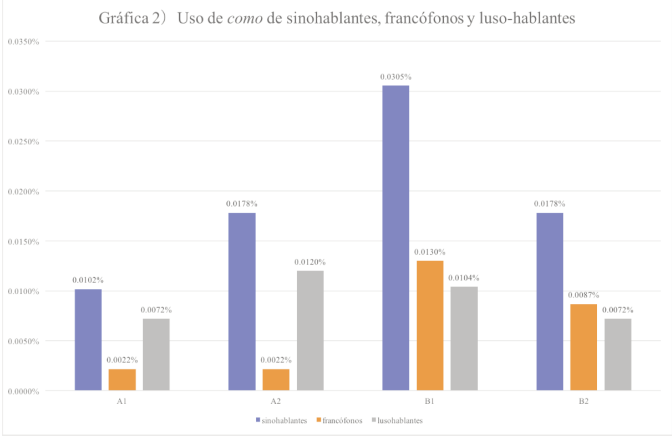
4.2 Resultados del esquema <*Como* p, q>

En las 39.296 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por alumnos sinohablantes de niveles A1 a C1, se hallan 4 casos con el nexo *como* para expresar la causa en textos del nivel A1; 7 casos en los del nivel A2; 12 casos en los del nivel B1; 7 casos en los del nivel B2; y por último, no se encuentra ningún caso en los textos del nivel C1.

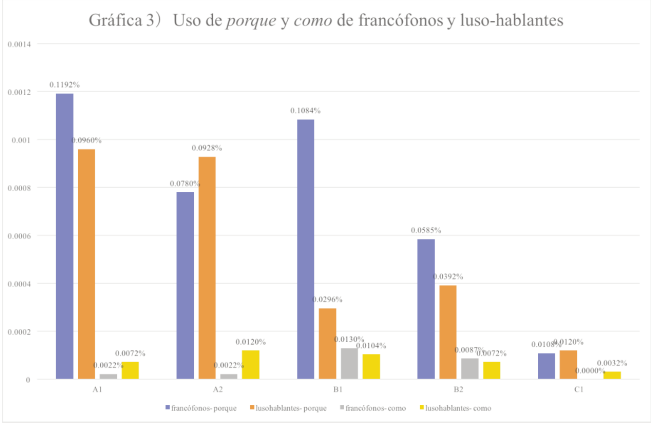
En las 46.137 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por alumnos francófonos de niveles A1 a C1, se encuentran un único caso con el nexo *como* en textos del nivel A1; también un caso en los del nivel A2; 6 casos en los del nivel B1; 4 casos en los del nivel B2; y por último, ningún caso en los textos del nivel C1.

En las 124.985 unidades lingüísticas (sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios) de textos escritos por aprendientes luso-hablantes de niveles A1 a C1, se hallan 9 casos con el nexo *como* en textos del nivel A1; 15 casos en los del nivel A2; 13 casos en los del nivel B1; 9 casos en los del nivel B2; y por último, 4 casos en los del nivel C1.

Dichos resultados se presentan a través de la siguiente gráfica (como en los textos del nivel C1 de los sinohablantes no se obtiene ningún dato, se ha excluido este nivel):



Como se aprecia en la gráfica, los aprendientes francófonos y luso-hablantes emplean menos el nexo *como* que los sinohablantes para introducir la causa, lo cual demuestra que, si bien en las lenguas romances existe el orden subordinada-principal en la oración compuesta, en la comunicación tienden a expresar la consecuencia o el resultado antes de la causa. Por medio de la siguiente gráfica se destacan los diferentes usos de *porque* y de *como* en los textos de francófonos y luso-hablantes:



Tanto los francófonos como los luso-hablantes emplean más el nexo *porque* (las dos barras más a la izquierda) que el nexo *como* (las dos barras más a derecha) para expresar la causa.

Por otra parte, comparando la gráfica 1) y la gráfica 2) acerca de los casos de *porque* y *como* en textos de los sino-hablantes, observamos que la anteposición de *porque* disminuye con el progreso de dominio de la lengua española, mientras que el uso de *como* aumenta con el mismo. En otras palabras, los aprendientes van teniendo en cuenta que deben utilizar el nexo *como* en lugar de *porque* si quieren introducir primero el periodo causal.

5. Explicación de expresar la causa en la enseñanza del ELE

En los manuales del ELE del nivel inicial la explicación de expresar la causa es limitada, por ejemplo, en *Nuevo español sin fronteras 1*[8] (Sánchez Lobato *et al.* 124) se presenta meramente un cuadrado que incita a los alumnos a preguntarle al profesor sobre la diferencia entre "*No fui* ***porque*** *estaba cansada*" y "***Como*** *estaba cansada, no fui*". En cambio, en los manuales del nivel avanzado o superior, se explican el uso de nexos causales y su posición en la oración compuesta. Por ejemplo, en *Sueña 3* (Álvarez Martínez *et al.* 158) se citan los siguientes nexos causales señalando sus características y su posición:

- *porque* (pospuesto): expresa de manera explícita la causa o razón de algo.
- *como* (antepuesto): normalmente se refiere a la situación que explica la oración principal.
- *es que*: la oración principal no aparece; es coloquial e introduce una justificación.
- *ya que, puesto que, dado que* (antepuestos o pospuestos).
- *gracias a que* (normalmente pospuesto): expresa una causa positiva.
- *pues* (pospuesto): uso culto.
- *que*: coloquial, frecuente tras imperativo.
- *por* (pospuesto): con frecuencia expresa una causa negativa.
- *de tanto, a fuerza de* (antepuestos o pospuestos): valor intensificador o de repetición.

En *Método 5* (Robles Ávila *et al.* 131) asimismo explican las características y la posición de los siguientes nexos causales:

- *Por* + adjetivo / sustantivo / infinitivo. Va delante o detrás de la oración principal.
- *Debido a* + sustantivo / *Debido a que* + indicativo. Van delante o detrás de la oración principal y son propios de contextos más formales.
- *Gracias a* + sustantivo / *Gracias a que* + indicativo. Van delante o detrás de la oración principal. Enfatizan un hecho positivo o negativo (en sentido irónico).
- *Por culpa de* + sustantivo / *Por culpa de que* + indicativo. Van delante o detrás de la oración principal. Enfatizan un hecho negativo
- *Ya que / Puesto que* + indicativo. Suelen ir delante de la oración principal y se usan cuando la causa es conocida con anterioridad.
- *Como* + indicativo. Expresa la situación previa que sirve de causa de la oración principal.
- *Es que* + indicativo. De registro coloquial, se usa para excusarse o dar explicaciones. Siempre van detrás de la oración principal.
- *Porque* + indicativo. Suele ir detrás de la oración principal, excepto si se quiere enfatizar la causa.

No obstante, la expresión de la causa o la explicación es frecuente en la comunicación cotidiana. En la composición del nivel inicial del ELE, el uso de las subordinadas causales no es inusual. Sin duda alguna, no es necesario que los alumnos aprendan otros nexos causales diferentes a *porque*, pero deben aprender y adquirir el conocimiento sobre la posición de *porque* en la oración compuesta, así como las características informativas de la causa que introduce. No basta aprender solo que *porque* es un conector para expresar la causa, especialmente en el caso de los aprendientes sinohablantes, ya que, en caso contrario, se expresarán en la lengua estudiada traduciendo palabras y oraciones de su lengua materna sin tomar en consideración el comportamiento sintáctico. Por otro lado, en el aprendizaje del nivel avanzado o superior si solo siguen las explicaciones sobre los nexos causales, los aprendien-

tes creerán que algunos nexos son conmutables, por ejemplo, *porque* y *debido a que*, o que la posición de algunos nexos en la oración compuesta es libre, por ejemplo, *ya que* y *puesto que*. Sin embargo, ¿en la comunicación real sucede lo mismo? ¿Las características informativas de la causa antepuesta y la pospuesta son iguales? Como bien señala Santiago Guervós (120), las gramáticas o los manuales para extranjeros no deben ser nunca más diccionarios de estructuras sin marcas o mayores explicaciones en sus circunstancias gramaticales, pragmáticas, sociolingüísticas, etc.

Además, a pesar de que en la gramática española algunos nexos causales pueden tanto anteponerse como posponerse, en la comunicación real existe una posición más habitual. Es decir, en la mayoría de las interacciones la causa expresada sería información nueva, de ahí que el periodo causal siga a la oración principal siendo el rema. Si en la enseñanza del ELE no se introduce esta descripción, los aprendientes sinohablantes tenderían a organizar las subordinadas causales según el orden de su lengua materna, ya que es la estrategia comunicativa más familiar para ellos. Mediante la consulta del Corpus de referencia del español actual (CREA) de la RAE podemos comprobar la posición habitual de algunos nexos causales que permiten tanto anteponerse como posponerse:

	Libros	Periódicos	Revistas	Miscelánea	Medios orales
dado que	1.893	1.544	320	66	279
Dado que	664	307	103	29	46
puesto que	5.564	3.202	726	155	492
Puesto que	586	141	57	16	16
ya que	20.050	20.841	3.470	1.183	1.430
Ya que	588	209	61	24	56

Como se observa, la anteposición de dichos nexos causales es mucho menos común que la posposición, lo cual

revela de nuevo que el orden principal-subordinada es más habitual que el orden subordinada-principal en las subordinadas causales. En la enseñanza del ELE dirigida a aprendientes sinohablantes convendría incluir esta información contextual.

6. Conclusiones

A diferencia del orden habitual de expresar el efecto y la causa del español, el de la lengua china es causa-efecto, correspondiendo con el orden de los hechos. Desde el punto de vista de las características informativas de la causa, en el español cuando la causa es conocida previamente, el enunciado efecto puede seguir al periodo causal, y si la causa es información nueva, el periodo causal sigue al enunciado efecto. En cambio, en el chino el orden de las subordinadas causales no depende de las características informativas de la causa. Es decir, tanto la causa conocida como la desconocida ocupan la posición antepuesta de la oración compleja, lo cual explica la tendencia de la anteposición del periodo causal en las producciones textuales de los sinohablantes. En este estudio observamos que los principiantes sinohablantes tienden a anteponer el enunciado causal en vista de la interferencia de su lengua materna. A lo largo de su aprendizaje van teniendo en cuenta la manera común de expresar la causa y el uso de *porque* y *como*, aunque empleen más la construcción subordinada-principal que los aprendientes francófonos y luso-hablantes.

En cuanto a la intervención didáctica pertinente dirigida a aprendientes sinohablantes, la consulta del corpus podría ayudarlos a prestar atención a las estructuras sintácticas de las causales. En el caso que nos ocupa, en la clase del nivel inicial, el profesor podría guiar a los alumnos para que consulten con el móvil el CREA de la RAE introduciendo el nexo causal *porque* con mayúscula y con minúscula inicial. A través de obtener los ejemplos en párrafos pueden observar la posición que ocupa *porque* en las oraciones y los casos citados de *porque* y *Porque*, respectivamente. Tras ello, el profesor puede traducir unos

ejemplos al chino, con el fin de que los alumnos contemplen y comparen las distintas maneras de expresar la causa en español y en chino. Seguidamente, se introduce la descripción acerca de la relación entre la posición del periodo causal y las características informativas de la causa. Por último, los alumnos escribirán varias oraciones causales para acostumbrarse al orden principal-subordinada de la lengua española.

Con el presente trabajo se espera ayudar a los aprendientes a conocer mejor las estructuras sintácticas de las causales del español y la diferencia comunicativa entre esta y su lengua materna, así que podrán comprender y reflexionar sobre el papel que desempaña su lengua-cultura materna en el aprendizaje del español. En el ámbito didáctico del ELE, asimismo se espera poder ayudar al profesorado de contextos tanto sinohablantes como hispanohablantes a entender las causas de algunos errores que cometen los alumnos sinohablantes, para que desarrollen actividades didácticas o ejercicios en el aula según las necesidades de su alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Mª Ángeles *et al. Sueña 3.* Anaya S.A., 2001. Impreso.

BORZI, Claudia. "Gramática y discurso: cláusulas y conectores de la zona causal". *Revista Philologus* 53 (2012): 212-230. Impreso.

Chen, Hui-fang. "Estudio general y comparativo sobre las preposiciones en el español y en el chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1990.

Chen, Ya-ling. "Estudio comparativo de los pronombres personales en español y en chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2005.

Chen, Yi-chun "Structure analysis of the restrictive relative". Trabajo de Fin de Máster Universidad Providence. 2001.

CHEN, Yichun. "Estudio comparativo de las connotaciones culturales en los modismos de animales en español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2013.

CHEN, Yinyi. "El estudio de las connotaciones culturales de los colores en español y en chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2011.

CHIEN, Yi-shan. "Análisis contrastivo de los marcadores condicionales del español y del chino". *Suplemento de marcoELE* 14 (2012). Impreso.

—. "Subordinación adverbial en español y en chino: estudio contrastivo". Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. 2015.

CHOU, Mei Miao. "Spanish conjunctions and chinese conjunctions". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1995.

CHOU, Wen-tzu. "Análisis contrastivo del numeral uno en modismos españoles y chinos". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2011.

CHU, Jing-liang. "La comparación de las oraciones compuestas de español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2006.

CHUNG, Mei-chi. "Los usos de la emoción en la oración española y china". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1996.

CHUNG, Ming-hsiang. "Estudio comparativo de las oraciones escindidas y pseudo-escindidas en español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2007.

FU, Li-ying. "Estudio comparativo del eufemismo español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2007.

GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen. "La subordinación causal y final". *Gramática descriptiva de la lengua española.III.* Eds. Ignacio

Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 3597-3641. Impreso.
HER, Wan-i. "La formación de palabras en español y en chino". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 2002.
HSIEH, Miao-hung. "Formas de expresión del tiempo pretérito en chino y en español". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1991.
HUANG, Chao-shun. "Las proposiciones adjetivas en español y en chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1986.
HUANG, Wan-ling. "Comparative structures in spanish and in chinese". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2009.
HUNG, Chun-ta. "Estudio comparativo de los colores en chino y en español". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2010.
Instituto Cervantes. *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Web. 18 Sept 2020.
KU, Meng-hsuan. "Principales correspondencias entre las conjunciones temporales del español y del chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2001.
LAI, Yen-ling. "El estudio comparativo de las oraciones condicionales en español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2002.
LI, Kao-ying. "El orden de las palabras en español y en chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1990.
LI, Min-ling. "A comparative study of requests in chinese and hispanic cultures". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2016.
LI, Xinghua. "Aspectos contrastivos de los actos de habla de petición en chino y en español". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. 2016.
LIAO, Yi-hsiang. "Estudio comparativo de las cláusulas concesivas en español y chino". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2006.
LIN, Chuan-chuan. "Comparación fonética entre el chino y el español". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1989.
LIN, Jhihyong. "Los colores en chino y en español: estudio contrastivo de su estructura léxica y su connotación cultural". Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2012.
LIN, Tzu-ru. "Análisis contrastivo y análisis de errores en la aplicación didáctica del ELE (I): En Caso De La Enseñanza Del Pretérito Pasado a Alumnos Sinohablantes". NSC 96-2411-H-126-011, 2008.

—. “Análisis contrastivo y análisis de errores en la aplicación didáctica del ELE (II)”. NSC 97-2410-H-126-017, 2009.
—. “Aplicación didáctica de la determinación del chino y el artículo determinado del español”.NSC 94-2411-H-126-010, 2006.
Liu, Cheng-ling. “El estudio comparativo de las construcciones pasivas en español y en chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2006.
Liu, Hsin-hsin. “Connectors in spanish and chinese: sin embargo, no obstante and kěshì, dànshì, búguò”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Tamkang. 2014.
Liu, Yuehua *et al. Gramática práctica del chino.* Shangwu yinshuguan, 2001. Impreso.
Lu, Hui-chuan. “Análisis lingüística del español y del chino, teoría gramática y enseñanza del ELE: en caso de las oraciones relativas”. NSC 89-2411-H-126-010, 2000.
—. “Estudio de las oraciones compuestas del español y del chino: análisis contrastivo, teoría gramática y enseñanza del ELE”. NSC 89-2411-H-006-034, 2000.
Lust, Barbara. “On the Notion ‘Principal Branching Direction’: A Parameter in Universal Grammar”. *Studies in Generative Grammar and Language Acquisition.* Ed. Yukio Otsu. International Christian University, 1983. Impreso.
Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española.* Espasa Calpe, 2009. Impreso.
—. *Corpus de referencia del español actual.* Web. 7 Sept 2020.
Robles Ávila, Sara *et al. Método 5.* Anaya S.A., 2017. Impreso.
Sánchez Lobato, Jesús *et al. Nuevo español sin fronteras 1.* SGEL, 2007. Impreso.
Santiago Guervós, Javier. “En torno a la expresión de la causalidad en la gramática del español como lengua extranjera”. *Porta Linguarum* 3 (2005): 111-122. Impreso.
Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco.* Madrid: Síntesis, 1993. Impreso.
Su, Kuan-jen. “Los adjetivos en español y en chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1990.
Su, Wen-ing. “Análisis y comparación de modismo y proverbios del español y del chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1993.
Tu, Tung-men. “Semántica contrastiva de los campos léxicos en español y en chino”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 1993.
Vela Almendros, Laura. “Análisis contrastivo de estructuras sintácticas del español y del chino – oraciones subordinadas y tiempo verbal”. NSC 101-2410-H-160-008, 2013.

WANG, Ho-yen. “Comparación de las oraciones compuestas en español y en chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1995.
—. “La negación en chino y en español”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. 2003.
WANG, Meng-pin. “Estudio comparativo de metáforas de algunas partes del cuerpo, en español y chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2009.
WEI, Xin. “La polisemia en chino y en español: estudio tipológico, cognitivo y pedagógico”. Tesis doctoral. Universidad de Granada. 2016.
WU, Fan. “La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. un estudio contrastivo”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2014.
WU, Yi-chen. “Los problemas de la traducción de las construcciones pasiva e impersonal en chino y en español desde el punto de vista del análisis contrastivo”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Providence. 2010.
XIAO, Renfei. *Estudio del orden de las oraciones causales del chino.* Zhongguo shehui chubanshe, 2010. Impreso.
XING, Fuyi. *Estudio de oraciones compuestas del chino.* Shangwu yinshuguan, 2001. Impreso.
YANG, Ya-yuan. “El complemento directo en chino y en español”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 2002.
YEH, Chia-wen. “A contrastive analysis of spanish and mandarin chinese vowel system”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2014.
YEN, Tien-ni. “Estudio comparativo del clasificador en español y chino”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 2010.
YU, Yueh-shen. “Polite expression in chinese and in spanish”. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica Fu Jen. 1993.
ZHANG, Yu-zong. “El subjuntivo español y su equivalencia en chino”. Tesina. Universidad Católica Fu Jen. 1993.
ZHAO, Linan. “Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: Español-Chino”. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. 2014.
ZHOU, Minkang. “Estudio comparativo del chino y el castellano en los aspectos lingüísticos y culturales”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. 1995.

NOTAS

[1] Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias al Ministerio de Ciencias y Tecnología de Taiwán (MOST 106-2410-H-030-003).

[2] La cual se compone de dos sesiones. En la primera (50 minutos) se explican las reglas gramaticales, las estructuras sintácticas y la organización discursiva según el tema del material. En la segunda también de 50 minutos, los alumnos deben redactar un texto pertinente.

[3] Estos alumnos han estudiado ELE previamente durante un año, después de lo cual se espera que alcancen el nivel A2.

[4] <因為p，所以q>.

[5] <(之)所以… (是)因為…>.

[6] <既然p，就q>.

[7] 由於.

[8] Método dirigido, hasta julio del año 2020, a alumnos del primer y del segundo curso del Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas de la Universidad Católica Fu Jen (Taiwán).

PRAGMÁTICA EN CHINA: UN ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS APRENDIENTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Mónica Pérez Ruiz
Universidad de Ulsan (Corea del Sur)

Recibido: 12 de octubre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: Este artículo se basa en una investigación que pretende analizar la percepción de la pragmática por parte de los aprendientes sinohablantes de ELE en universidades chinas. Un total de 75 alumnos de segundo año han participado en el estudio. Proporcionamos un cuestionario para recopilar los datos. Los resultados constituyen una prueba empírica para los docentes de ELE en China. Los aprendientes sinohablantes de ELE desean aumentar su conocimiento pragmático para convertirse en usuarios competentes de la lengua. Por consiguiente, subrayamos la necesidad de llevar la pragmática al aula de ELE con el objetivo de facilitar a los aprendientes sinohablantes el desarrollo de su competencia pragmática en equilibrio con el resto de las competencias básicas.
Palabras clave: pragmática, ELE, China, universidades, aprendientes sinohablantes.

Abstract: This paper is based on research that aims to analyse the perception of Chinese-speaking learners of Spanish as a foreign language (ELE) in Chinese universities. A total of 75 second year university students participated in this study. A survey was conducted to collect the data. The results constitute empirical evidence for teachers of ELE in Chinese universities. The Chinese-speaking learners of Spanish seek to increase their pragmatic knowledge to become competent users of the language. Therefore, we highlight the need to incorporate pragmatics into the Spanish classroom with the objective of developing the learners' pragmatic competence in balance with the rest of their basic competencies.
Keywords: Pragmatics, Spanish as a Foreign Language, China, Chinese-speaking learners.

1. Introducción

Con el rápido crecimiento económico y la apertura política a nivel internacional, la demanda y el desarrollo del español en China han aumentado de forma exponencial en las últimas décadas. Cada vez más estudiantes universitarios chinos deciden aprender español como lengua extranjera (ELE de ahora en adelante) para tener más oportunidades de acceso al mercado laboral. Según datos del Ministerio de Educación de la República Popular y de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, en 2018 había 34.823 estudiantes de español en el ámbito universitario (González 1). Como consecuencia, la cantidad de investigaciones sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes también ha crecido. Cabe mencionar la labor de la revista científica *SinoELE*, creada en 2009. En una década, se han publicado alrededor de 1.000 artículos de este tipo según la base de datos de *SinoELE* (Blanco 26).

Las universidades chinas ofrecen una amplia variedad de cursos relacionados con el español, que pueden dividirse en dos bloques: prácticos y teóricos (Marco y Lee 9). Los cursos prácticos más habituales son: español básico, español superior, conversación, audiovisual, lectura, composición, traducción e interpretación. Por su parte, entre los cursos teóricos ofertados encontramos: fonética y fonología, gramática, lexicología, literatura y cultura española e hispanoamericana. Por ahora, ninguna universidad china imparte cursos enfocados a la enseñanza de la pragmática (Pérez, *La pragmática* 21).

Una de las peculiaridades de la enseñanza de ELE en universidades chinas es la dicotomía entre el enfoque tradicional y el enfoque comunicativo. Los profesores no nativos se centran sobre todo en la enseñanza de la gramática, la fonética y la traducción, mientras que la competencia pragmática queda relegada a las clases del "experto extranjero" (Pérez, *La pragmática* 20) y a menudo ni siquiera se menciona en las guías docentes.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), la competencia comunicativa está

formada por tres componentes: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. La competencia pragmática se refiere a la capacidad de hacer un uso comunicativo de la lengua considerando las relaciones entre los elementos que forman el sistema de la lengua, así como entre los interlocutores y el contexto de la comunicación.

Si deseamos que nuestros aprendientes desarrollen su competencia comunicativa de forma íntegra, no deberíamos descuidar la competencia pragmática en las clases de ELE, especialmente en el ámbito universitario. Tener como único elemento de unión entre la cultura española y la cultura china al docente nativo y esperar que los aprendientes lleguen a desenvolverse con soltura en la lengua meta a base de imitaciones no basta (Pérez, *Cinco caminos* 14). Además, las interferencias pragmáticas suelen tener un impacto negativo considerable cuando nos comunicamos con hablantes nativos de una lengua y no son percibidas como errores, sino como muestras de rudeza, falta de respeto, burla, etc. (Escandell 108).

Este estudio forma parte de un proyecto sobre enseñanza de pragmática en el aula de español en universidades chinas. El primer estudio lo dedicamos a la valoración de los docentes nativos y no nativos sobre pragmática (Pérez, *La pragmática*). Los resultados demuestran que para la mayoría de los docentes nativos que participaron en el estudio, el docente debe guiar al aprendiente en su desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE. Al contrario, para muchos de los docentes no nativos encuestados, los aprendientes pueden desarrollar su competencia pragmática por su cuenta y fuera del aula, mediante estancias en el extranjero o intercambios comunicativos con hispanohablantes.

El objetivo de este estudio es investigar la percepción de los aprendientes sinohablantes de ELE sobre pragmática en el contexto universitario chino. Para ello, proporcionamos un cuestionario en línea a alumnos sinohablantes de segundo año de la carrera de español en varias universidades chinas.

Nuestra hipótesis de partida es que la enseñanza sobre pragmática en el contexto universitario chino todavía no

es suficiente. Como consecuencia, muchos aprendientes sinohablantes no son capaces de comunicarse de forma eficaz en español al participar en interacciones sociales con nativos pese a haber obtenido una titulación oficial en Filología Hispánica. A continuación, planteamos dos preguntas de investigación:

¿Qué tipo de actividades prefieren realizar en el aula de ELE los aprendientes sinohablantes? ¿En qué medida están relacionadas con la competencia pragmática?

¿Cómo valoran los aprendientes sinohablantes de ELE la pragmática en el ámbito universitario?

2. Metodología

2.1. Participantes

Desde el mes de junio hasta agosto proporcionamos un cuestionario en línea a alumnos de segundo año de la carrera Filología Hispánica de cuatro universidades chinas:

1. Universidad de Lengua y Cultura de Pekín.
2. Universidad de la Ciudad de Pekín.
3. Universidad Normal de Pekín.
4. Universidad Normal de la China Central.

Los datos se recopilaron después de que los estudiantes terminaran el primer semestre del segundo año de la carrera para asegurarnos de que su competencia en español es suficiente para participar en el estudio.

En total, 75 alumnos completaron el cuestionario (27 hombres y 48 mujeres). Todos los encuestados son adultos con edades comprendidas entre los 19 y los 24 años.

2.2. Cuestionario

El cuestionario que hemos diseñado para este estudio está formado por quince preguntas: dos preguntas de múltiple opción, diez preguntas según la escala de Likert y tres preguntas abiertas. Algunas preguntas se han tomado de estudios previos (Yuan y Shen; Yuan *et al.*) y las hemos adaptado a aprendientes sinohablantes de ELE

para conocer su valoración sobre la pragmática. Cada una de las diez preguntas según la escala de Likert presenta cinco ítems:

1 = muy en desacuerdo
2 = en desacuerdo
3 = neutral
4 = de acuerdo
5 = muy de acuerdo

Varios ejemplos de afirmaciones en nuestro cuestionario son: «Creo que los profesores deben enseñarnos cómo comunicarnos con nativos y cómo usar el español de forma apropiada» o «Me siento nervioso al hablar con mi profesor extranjero o con hispanohablantes porque no sé cómo comunicarme con ellos». Las preguntas abiertas nos proporcionan más información sobre las preferencias individuales de los aprendientes sinohablantes de ELE en relación con su valoración de la pragmática. Un ejemplo de pregunta abierta es: «¿Crees que aprender pragmática en la clase de ELE es importante?».

2.3. Análisis y resultados

A continuación, presentamos los resultados del cuestionario, divididos en dos secciones. La primera sección del cuestionario está enfocada a la primera pregunta de investigación: ¿qué tipo de actividades prefieren realizar en el aula de ELE los aprendientes sinohablantes? ¿En qué medida están relacionadas con la competencia pragmática?

En cuanto a las tareas a las que según los alumnos más recurren sus profesores en clase de ELE, destacan los ejercicios de gramática (86.67%), los ejercicios de vocabulario (78.67%) y los ejercicios para practicar la comunicación oral (74.67%). Otros ejercicios realizados con frecuencia son las traducciones del español al chino o del chino al español (50.67%) y la visualización de vídeos y películas en versión original (48%). Entre las tareas que menos se llevan al aula de ELE en este contexto encontramos: debates (12%), juegos de rol (9.33%) y canciones (8%). La suma total es superior al 100% porque los entrevistados podían escoger más de una opción.

Por su parte, las tareas que los alumnos consideran más adecuadas para mejorar su competencia comunicativa en español son: la visualización de películas y vídeos en versión original (76%), la lectura de textos auténticos y variados en español (61.33%), la práctica de diálogos en parejas o en grupo (46.67%) y las traducciones del español al chino y del chino al español (41.33%). En un porcentaje menor, aparecen los ejercicios de gramática (30%), los debates (26.67%), los juegos de rol (20%) y las canciones (10%). Al igual que en la primera pregunta de respuesta múltiple, la suma total es superior al 100%.

Tareas más habituales en la clase de ELE según los encuestados	Tareas más adecuadas para mejorar la competencia comunicativa según los encuestados
1. Ejercicios de gramática (86.67%)	1. Visualización de películas y vídeos en versión original (76%)
2. Ejercicios de vocabulario (78.67%)	2. Lectura de textos auténticos (61.33%)
3. Ejercicios para practicar la comunicación oral (74.67%)	3. Diálogos en parejas o en grupo (46.67%)
4. Traducciones del español al chino y del chino al español (50.67%)	4. Traducciones del español al chino y del chino al español (37.33%)
5. Visualización de vídeos y películas en versión original (48%)	5. Ejercicios de gramática (30%)
6. Debates (12%)	6. Debates (26.67%)
7. Juegos de rol (9.33%)	7. Juegos de rol (20%)
8. Canciones (8%)	8. Canciones (10%)

Tabla 1. Resultados obtenidos en las preguntas 1 y 2 del cuestionario (respuesta múltiple)

En la Tabla 1, podemos ver con claridad qué tareas se repiten más en el aula de ELE en universidades chinas según los encuestados y la valoración de los aprendientes sinohablantes sobre dichas tareas. Llama la atención que los encuestados hayan elegido la visualización de películas

y vídeos en versión original como una de las tareas más beneficiosas a la hora de mejorar su competencia comunicativa. Sin duda, esta tarea tiene múltiples ventajas: nos permite escuchar diferentes variedades y registros del español, presenta modelos sociales y culturales diversos, fomenta la autorreflexión, la crítica y el diálogo. Además, es una forma de aprendizaje lúdico que incrementa la motivación de los aprendientes.

La segunda tarea que los encuestados valoran de forma muy positiva es la lectura de textos auténticos en clase. La lectura es un proceso interactivo que permite a los aprendientes incrementar su dominio comunicativo de las expresiones oral y escrita. Al igual que la visualización de películas y vídeos, leer fomenta el pensamiento crítico y permite relacionar conceptos y experiencias, conocer otros puntos de vista y nuevas realidades, etc.

Los diálogos en pareja y en grupo forman parte de los ejercicios para practicar la comunicación oral. Según los resultados, casi la mitad de los aprendientes sinohablantes encuestados considera que esta tarea facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. Un diálogo es un intercambio de información que forma parte de un proceso comunicativo ligado a un contexto socioespacial concreto. La práctica de diálogos en la clase de ELE permite que nuestros aprendientes aprendan formas variadas de participar en una conversación. Con la ayuda del docente, es conveniente reflexionar sobre los elementos que conforman la comunicación en clase. Es posible darle un enfoque pragmático si incorporamos la siguiente clasificación: emisor, destinatario, enunciado, situación espaciotemporal, contexto sociocultural, intención, distancia social, significado e interpretación.

Por su parte, los ejercicios de traducción también pueden convertirse en un recurso eficaz para desarrollar la competencia comunicativa, siempre y cuando no se limiten a concentrarse exclusivamente en aspectos lingüísticos, sin atender a aspectos comunicativos como el contexto.

En cuanto a los ejercicios de gramática, observamos que, pese a ser la tarea que realizan con más frecuencia en clase según los encuestados, no goza de la misma

popularidad entre los aprendientes, al menos a la hora de valorar su adecuación para mejorar la competencia comunicativa. Este hecho podría ser consecuencia de la preferencia por el enfoque tradicional en las clases de los profesores no nativos. No cabe duda de que la interiorización de las reglas gramaticales es una parte indispensable del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, limitarse a trabajar con el modelo tradicional de presentación de formas, basado en el presupuesto de que todos aprendemos del mismo modo y en la figura del profesor como eje del proceso enseñanza-aprendizaje puede ser contraproducente. Aconsejamos integrar explicaciones gramaticales que no se limiten a presentar meras oraciones descontextualizadas, sino que atiendan al contexto y ayuden al aprendiente a comprender que una oración es una unidad de comunicación completa que puede cambiar en función de las intenciones del interlocutor, del contexto, etc.

También cabe destacar que tareas como los debates y los juegos de rol apenas hayan sido considerados como tareas adecuadas para mejorar la competencia comunicativa por parte de los encuestados. Este hecho podría estar ligado a la falta de familiaridad de los alumnos con dichas actividades y a las características del contexto educativo chino, donde muchos alumnos tienen miedo a sobresalir por encima de los demás y a "perder la cara", es decir, a que su imagen social se vea afectada de forma negativa.

El segundo bloque de preguntas de la primera sección del cuestionario está formado por diez preguntas relacionadas con afirmaciones. A continuación, presentamos cada afirmación, acompañada de un gráfico que ilustra los resultados obtenidos con claridad.

La primera afirmación que planteamos a los aprendientes sinohablantes es: *Creo que aprender gramática, vocabulario y fonética significa aprender bien español*. Un 38.67% de los alumnos está de acuerdo con esta afirmación y un 25.33%, totalmente de acuerdo. Tan solo un 8% se muestra un poco en desacuerdo y un 5.33%, en desacuerdo.

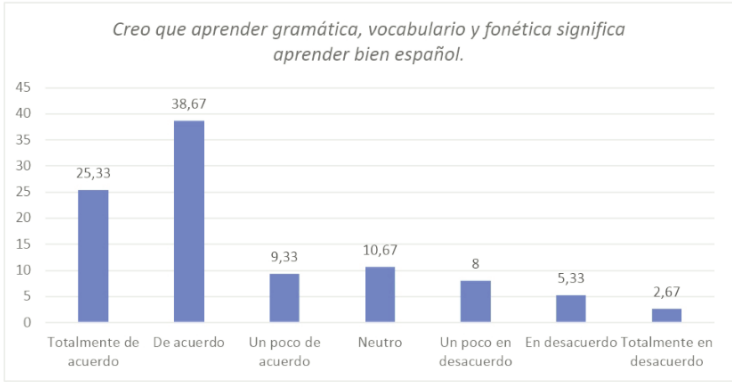


Gráfico 1. Resultados de la primera pregunta según la escala de Likert

La segunda afirmación es: *La principal razón por la que estudio español es para aprobar los exámenes.* Un 24% de los aprendientes encuestados se muestra de acuerdo y un 20% se mantiene neutral. La tercera respuesta más representativa es *un poco en desacuerdo* (16%).

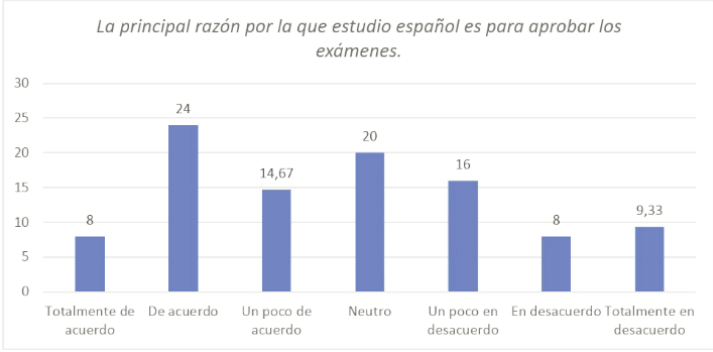


Gráfico 2. Resultados de la segunda pregunta según la escala de Likert

Sobre la tercera afirmación (*Me gustaría poder hablar español como un nativo e imitar su forma de hablar*), un 49.33% de los encuestados está totalmente de acuerdo y

un 25.33% de acuerdo. Tan solo un 4% está un poco en desacuerdo y un 1.33%, totalmente en desacuerdo.

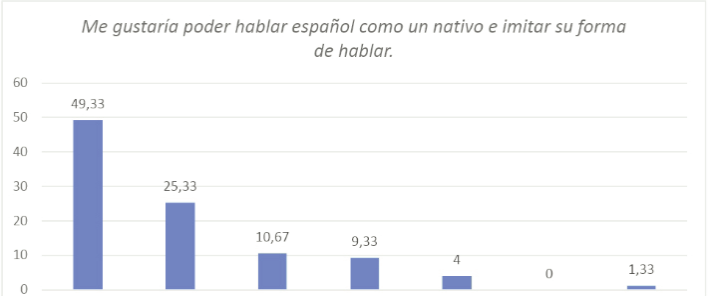


Gráfico 3. Resultados de la tercera pregunta según la escala de Likert

La cuarta afirmación (*Las actividades comunicativas son la parte menos importante del curso de español*) ha generado valoraciones muy variadas. La respuesta más representativa es *en desacuerdo* (25.33%), seguida de *totalmente en desacuerdo* (16%) y *neutral* (16%). Por otra parte, un 12% de los alumnos encuestados se muestra de acuerdo y un 10.67%, totalmente de acuerdo.

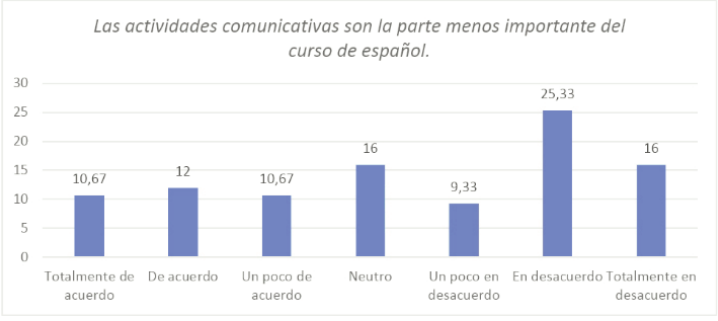


Gráfico 4. Resultados de la cuarta pregunta según la escala de Likert

En cuanto a la quinta afirmación (*Creo que los profesores deben enseñarnos cómo comunicarnos con nativos y cómo usar el español de forma apropiada*), la mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo

(40%) y de acuerdo (36%). Un 12% se muestra neutral y tan solo un 2.67% está en desacuerdo.

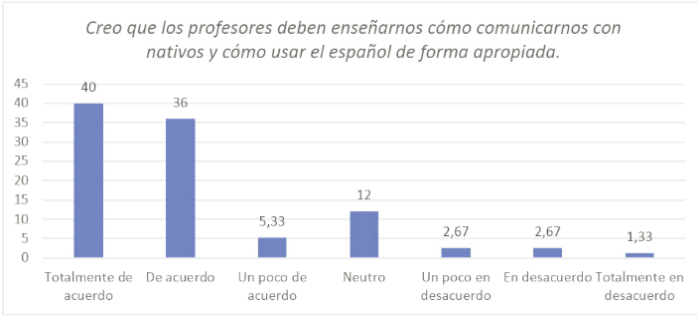


Gráfico 5. Resultados de la quinta pregunta según la escala de Likert

La sexta afirmación es: *Prefiero que la clase de español se centre en aprender y practicar la parte comunicativa, con explicaciones gramaticales cuando sean necesarias.* La respuesta más representativa es *de acuerdo* (34.67%), seguida de t*otalmente de acuerdo* (25.33%) y de *un poco de acuerdo* (17.33%). Un 4% de los alumnos está en desacuerdo con esta afirmación.

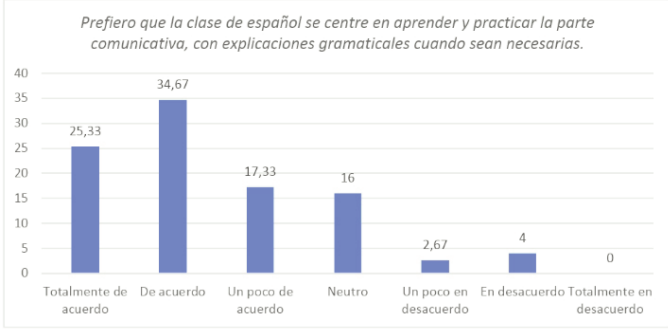


Gráfico 6. Resultados de la sexta pregunta según la escala de Likert

Sobre la séptima afirmación (*Las tareas comunicativas que hago en clase me ayudan a mejorar mis conocimientos y mis habilidades en español*), un 33.33% de los

encuestados está de acuerdo y un 30.67%, totalmente de acuerdo.

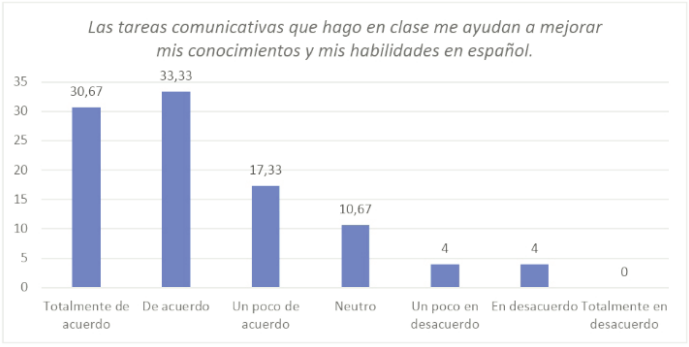


Gráfico 7. Resultados de la séptima pregunta según la escala de Likert

En relación con la octava afirmación (*Me gustan las explicaciones gramaticales y hacer ejercicios de huecos en blanco en las clases de español*), un alto porcentaje de los aprendientes encuestados se mantienen neutrales (34.67%). Un 20% se muestra de acuerdo y un 17.33%, un poco de acuerdo. Solo un 2.67% de los encuestados está en desacuerdo.

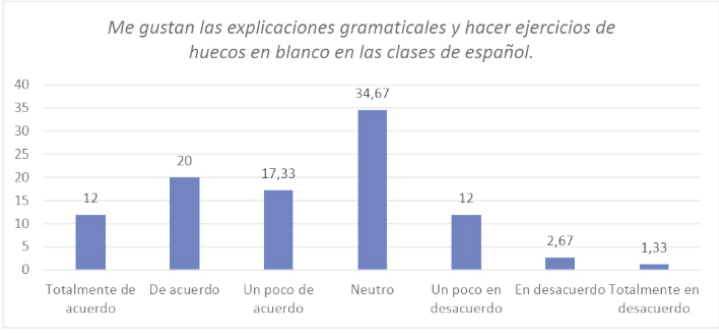


Gráfico 8. Resultados de la octava pregunta según la escala de Likert

La novena afirmación es: *No podemos aprender bien español sin viajar a un país hispanohablante*. Una vez

más, la mayoría se mantiene neutral (33.33%), mientras que un 24% está un poco de acuerdo. Es interesante destacar que el mismo porcentaje se repite en valores muy diferentes: *totalmente de acuerdo* (10.67%), un poco en desacuerdo (10.67%) y en desacuerdo (10.67%).

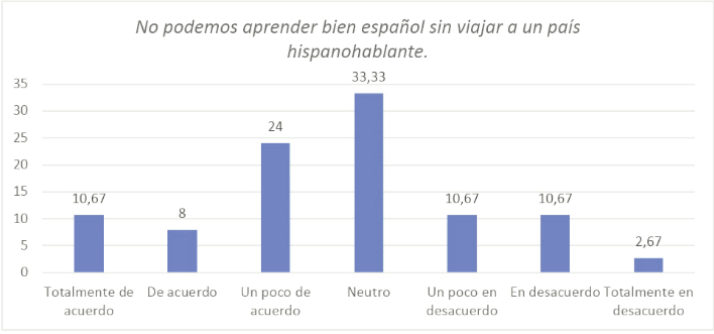


Gráfico 9. Resultados de la novena pregunta según la escala de Likert

Sobre la última afirmación (*Me siento nervioso al hablar con mi profesor extranjero o con hispanohablantes porque no sé cómo comunicarme con ellos*), un 21.33% está de acuerdo y un 20%, un poco de acuerdo. Tan solo un 9.33% se muestra en desacuerdo.

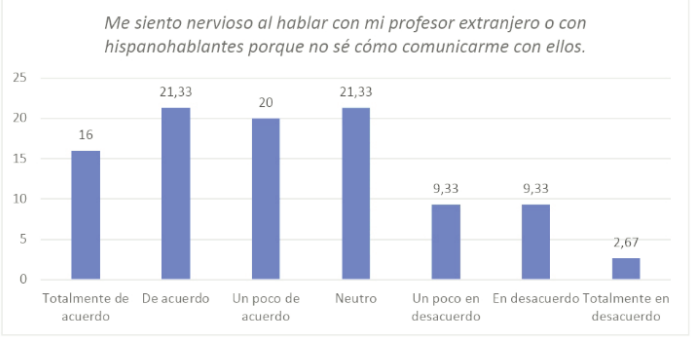


Gráfico 10. Resultados de la décima pregunta según la escala de Likert

Basándonos en estos resultados, parece que los alumnos encuestados reconocen que aprender una lengua no significa mejorar solo la competencia lingüística, sobre todo si nos fijamos en las preguntas 4, 5, 6 y 7. No obstante, se aprecia también una tendencia a valorar dicha competencia por encima de la competencia pragmática, especialmente en la primera afirmación. Más del 73% considera que aprender gramática, vocabulario y fonética equivalen a aprender bien español.

En cuanto a la motivación de los encuestados, observamos cómo los exámenes juegan un papel esencial en su proceso de aprendizaje del español. Más del 46% reconoce que la principal razón por la que estudia español es para aprobar los exámenes, que siguen siendo el hito más importante de la educación universitaria en China.

Gran parte de los alumnos (más del 57%) que han participado en el estudio confiesan que se sienten nerviosos al comunicarse con su profesor extranjero o con hispanohablantes. Este hecho revela la necesidad de trabajar la competencia pragmática en clase de ELE. De poco sirve formar alumnos con una competencia lingüística excelente si su competencia pragmática les impide comunicarse con naturalidad y eficacia, como es habitual en el ámbito universitario chino (Azpiroz 50).

La segunda sección del cuestionario se centra en la segunda pregunta de investigación: ¿cómo valoran los aprendientes sinohablantes de ELE la pragmática en el ámbito universitario? Las tres preguntas abiertas que hemos planteado a los encuestados son:

1. ¿Qué habilidades quieres desarrollar más en tu aprendizaje de ELE?
2. ¿Qué significa hablar bien español?
3. ¿Crees que aprender pragmática en la clase de ELE es importante?

En cuanto a la primera pregunta abierta (*¿Qué habilidades quieres desarrollar más en tu aprendizaje de ELE?*), hemos clasificado las respuestas en seis bloques: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, y otras respuestas. A continuación, presentamos un gráfico con los resultados:

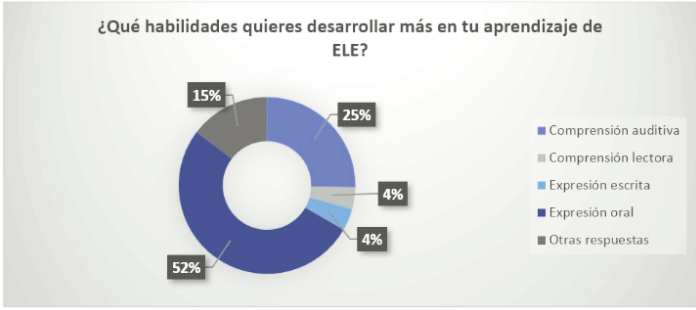


Gráfico 11. Resultados de la primera pregunta abierta

Un 25% de los alumnos encuestados respondieron que deseaban mejorar su comprensión auditiva. La comprensión lectora y la expresión escrita ocupan los porcentajes más bajos, con tan solo un 4% en cada caso. Según los resultados, la expresión oral representa el porcentaje más alto, con un 52%.

Dentro de la expresión oral, hemos agrupado respuestas como «quiero mejorar mi pronunciación», «dominar la pronunciación de la erre» y «hablar con fluidez».

En el último bloque hemos incluido las respuestas que se relacionan con la competencia comunicativa en un sentido más amplio (15%), tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Otras respuestas (15%)
1. Hablar español como un nativo. (3 encuestados)
2. No tener barreras para comunicarme con hispanohablantes. (3 encuestados)
3. Pensar de la misma forma que los españoles.
4. Usar lenguaje coloquial.
5. Hablar un español más auténtico.
6. Relacionar conceptos en una lengua extranjera.
7. Comprender los hábitos de vida de los locales en países de habla hispana.

Tabla 2. Resultados obtenidos en la pregunta 13 del cuestionario (respuesta abierta)

Sobre la segunda pregunta abierta (*¿Qué significa hablar bien español?*), agrupamos las respuestas de los aprendientes sinohablantes en tres bloques: eficacia comunicativa (71%), conocimiento sociocultural (9%) y crecimiento personal-profesional (20%).



Gráfico 12. Resultados de la segunda pregunta abierta

La mayor parte de los encuestados han proporcionado respuestas relacionadas con la eficacia comunicativa. Según estos aprendientes sinohablantes, hablar bien español equivale a poder entender bien todo, hablar con fluidez o como en su lengua materna (chino) y comunicarse sin barreras con los hispanohablantes.

Para otra parte de los encuestados, el estudio del español y el crecimiento personal o profesional están interrelacionados. Hablar bien español es una herramienta eficaz para encontrar un buen trabajo y mejorar nuestras oportunidades en el futuro, para hacer amigos hispanohablantes, para obtener logros académicos como el certificado DELE o estudiar en el extranjero, para viajar y crecer como individuos, etc.

Por último, algunos encuestados consideran que hablar bien español supone un incremento notable de su conocimiento sociocultural. Así, hablar bien español nos permite conocer otra cultura, mejorar nuestra comprensión del mundo y sentir empatía con otras comunidades lingüísticas.

A continuación, incluimos una tabla con las respuestas detalladas:

Eficacia comunicativa (71%)
1. Poder entender bien todo y hablar con fluidez. (15 encuestados)
2. Hablar español como mi lengua materna (chino). (14 encuestados)
3. Comunicarme sin barreras con los hispanohablantes. (14 encuestados)
4. Pronunciar como un nativo. (4 encuestados)
5. Los demás pueden entenderme. (3 encuestados)
6. Tener flexibilidad para expresarme en español.
7. Entender a los nativos y expresar lo que deseo sin problemas.
8. Expresar mi opinión sobre muchos temas.
Conocimiento sociocultural (9%)
5. Conocer otra cultura. (5 encuestados)
6. Mejorar mi comprensión del mundo.
7. Comprender la cultura española.
8. Sentirme cerca de culturas indígenas de América.
Crecimiento personal-profesional (20%)
9. Encontrar un buen trabajo y tener un buen futuro. (4 encuestados)
10 Tener amigos hispanohablantes. (2 encuestados)
11. Desarrollarme a mí mismo.
12. Desarrollar el pensamiento lógico.
13. Tener éxito.
14. Obtener más información.
15. Acumular materiales de estudio.
16. Obtener el DELE C1.
17. Estudiar en una universidad española.
18. Viajar al extranjero.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la pregunta 14 del cuestionario (respuesta abierta)

La última pregunta abierta (*¿Crees que aprender pragmática en la clase de ELE es importante?*) nos

permite averiguar de forma directa si los aprendientes sinohablantes de ELE consideran importante el aprendizaje de la pragmática.

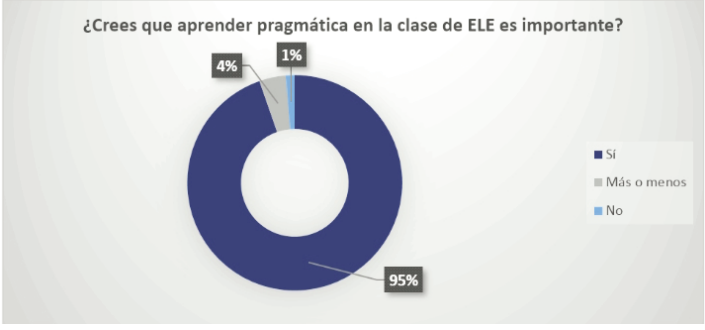


Gráfico 13. Resultados de la tercera pregunta abierta

Según los resultados, el 95% de los encuestados reconoce el valor de la pragmática, mientras que un 5% no la considera tan relevante. Algunos comentarios que cabe destacar son: «lo más importante de aprender un idioma es conocer bien su uso», «la pragmática es importante, pero el pensamiento crítico también» o «la pragmática es muy útil para comunicarnos».

Gracias a la competencia comunicativa somos capaces de usar la lengua de forma natural y realista según la situación en la que nos encontremos. No es necesario llegar a usar la lengua como un nativo, puesto que es más importante hacernos comprender y entender sin problema. Para alcanzar estos objetivos, el desarrollo de la competencia pragmática es imprescindible. Tal y como demuestran los resultados de este estudio, los aprendientes sinohablantes no solo aprenden español para aprobar los exámenes, sino que también desean desarrollar su competencia comunicativa de forma equilibrada en las clases de ELE y sus metas están estrechamente ligadas a la pragmática; por poner un ejemplo, para comunicarse sin barreras con los hispanohablantes, es necesario que aprendan a ajustar lo que dicen al contexto y a los interlocutores. Por ello, la incorporación de nuevos contenidos destinados a mejorar

la competencia pragmática en las universidades chinas con titulación en Filología Hispánica sería muy beneficiosa para los aprendientes sinohablantes.

3. Conclusiones

Según los resultados, en la actualidad los aprendientes sinohablantes de ELE valoran de forma positiva la realización de actividades comunicativas en clase. Dichas actividades están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la competencia pragmática. Por otra parte, al analizar las dificultades de dichos aprendientes a la hora de participar en una conversación, parece que el aprendizaje de la pragmática es especialmente relevante en la educación universitaria y contribuiría a que los alumnos mejorasen su competencia comunicativa.

Los hallazgos de este estudio proporcionan pruebas empíricas para los docentes de ELE en el ámbito universitario chino y subrayan la necesidad de reconocer la importancia de la pragmática en la enseñanza de ELE. Los docentes también deberían poseer conocimientos pragmáticos que faciliten este objetivo, así como la adaptación del plan de estudios a las necesidades reales de sus aprendientes. La incorporación de tareas de carácter práctico y de materiales de aprendizaje auténticos destinados a mejorar la competencia pragmática puede contribuir a que los aprendientes sinohablantes se involucren de forma activa en el aprendizaje de ELE.

Pese a que en esta ocasión no nos hemos dedicado a sondear el nivel de competencia pragmática de los estudiantes universitarios sinohablantes por limitaciones de espacio, en el futuro sería recomendable abrir una línea de investigación centrada en evaluar la competencia pragmática mediante un conjunto de instrumentos destinados a este fin, como cuestionarios para completar el discurso. De este modo, seremos capaces de contribuir a que nuestros aprendientes se conviertan en hablantes competentes y los docentes contarán con datos empíricos para desarrollar tareas y métodos de enseñanza comunicativos que mejoren los resultados del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

AZPIROZ, María del Carmen. "El estudiante chino de español como lengua extranjera (DELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo". *Cuadernos de Investigación Educativa*. Uruguay: Universidad ORT Uruguay, 2013. 39-52. Impreso.

BLANCO, José Miguel. "Estudios sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes: estado cuantitativo de la cuestión". *SinoELE* (2019): 26-38. Impreso.

ESCANDELL, María Victoria. "Los fenómenos de interferencia pragmática". *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre, 1996. Impreso.

GONZÁLEZ, Inmaculada. "El español, un valor en alza en China". *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE), 2018. Impreso.

MARCO, Consuelo y Jade LEE. "La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas". *Revista Cálamo FASPE*. Oct. (2010): 3-14. Impreso.

PÉREZ, Mónica. "Cinco caminos para acercar la pragmática a alumnos sinohablantes de ELE". *Tinta China* 14 (2017): 13-15. Impreso.

—. "La pragmática en el aula de español: valoración de los docentes nativos y no nativos en universidades chinas". *SinoELE* 19 (2020): 20-35. Impreso.

YUAN, Yifeng *et al*. "Learning English Pragmatics in China: An Investigation into Chinese EFL Learner's Perceptions of Pragmatics". *The Electronic Journal for English as a Second* Language 18.4 (2015): 1-16. Print.

YUAN, Yifeng y Huizhong Shen. "Pedagogy, practice and students' motivation: Voices from College English classrooms". *Developments and Prospects of English Teaching in China*. Eds. Huizhong Shen & Y. Yan. Shanghai: Fudan University Press, 2009. 21-43. Print.

EL ENFOQUE PRAGMÁTICO EN EL AULA SINOHABLANTE

Luis Priego-Casanova
Universidad de Jaén (España)

Recibido: 15 de octubre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: En el presente artículo se propone una reflexión sobre la aplicación de conceptos pragmáticos dentro del aula ELE en contexto sinohablante. Para ello se llevará a cabo una introducción y contextualización de ciertos conceptos claves del ámbito de la pragmática y su relevancia en la enseñanza de ELE; posteriormente se realizará una revisión crítica del estado del arte con el fin de poner en relieve los aportes y carencias de los trabajos existentes. Por último, se propondrán ciertas líneas de investigación y sugerencias para la implementación del enfoque pragmático en el aula, en particular cómo puede la pragmática ayudar a mejorar las competencias comunicativas, textuales y conversacionales de los estudiantes sinohablantes de ELE.
Palabras clave: pragmática, contexto sinohablante, ELE.

Abstract: This paper proposes a reflection on the application of pragmatic concepts within the SSL (Spanish as a Second Language) classroom in a Chinese-speaking context. To this end, we will carry out an introduction and contextualization of certain key concepts in the field of pragmatics and their relevance in teaching Spanish; afterwards, we will make a critical review of the state of the art in order to highlight the contributions and deficiencies of the existing works. Finally, we will propose certain lines of research and suggestions for the implementation of the pragmatic approach in the classroom, in particular how pragmatics can help to improve the communicative, textual and conversational skills of Chinese-speaking students of SSL.
Keywords: Pragmatics, Chinese-speaking context, SSL.

"En el principio era la acción"
Fausto. J. W. V. Goethe

1. Preliminares: la Pragmática en el aula de E/LE

¿Es posible implementar un enfoque pragmático en la enseñanza de E/LE en contexto sinohablante[1]*?* Contestar esta pregunta es el objetivo que modestamente proponemos cumplir en las próximas líneas. Para ello asumimos como premisa la utilidad del enfoque pragmático en la enseñanza y aprendizaje de E/LE, como pone en evidencia que gran parte de los trabajos que abordan este campo desde una perspectiva pragmática, sino todos, suelen comenzar destacando la importancia del *enfoque orientado a la acción* al que apela el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante *MCER*), donde se conceptualiza al discente como un *agente social* [2]. No extraña, pues, que el método comunicativo sustentado en esta idea se encamine a la resolución de problemas en diferentes contextos comunicativos (Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 39). Se afirma, además, que para ello no solo es necesario el desarrollo de la *competencia lingüística*, en los términos que propuso Chomsky (1965), sino también se exige un comportamiento eficaz y apropiado en una situación comunicativa dada, lo que Hymes (1972) definía como la *competencia comunicativa*, que sin dejar de lado el conocimiento y dominio de los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico), también centre su atención en el estudio de las reglas extralingüísticas que gobiernan cualquier intercambio comunicativo y su adecuación al contexto (Al-Monami y Ramírez 116).

La lengua no es solo un código que relaciona de forma unívoca un signo con un significado, sino que existen diferentes fenómenos cuya explicación escapa a las descripciones gramaticales, y su análisis requiere de un enfoque que atienda a todos los factores extralingüísticos que se ponen en juego durante la comunicación (Reyes, Baena y Urios 13): la inclusión del estudio de la deixis, la anáfora, las implicaciones o las manifestaciones lingüísticas de la cortesía, por ejemplo, hacen notorio el paso de modelos centrados en el código lingüístico a un modelo pragmático que

concibe la lengua como un instrumento de actuación, y que rompe con el nivel de la oración como unidad de análisis tradicional para elevarse hasta el nivel del *texto* y del *discurso* (Barrientos Clavero 56). Por ello, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio de la *competencia pragmática*[3] es también un elemento necesario para desarrollar la competencia comunicativa, en tanto que esta implica la habilidad de usar la lengua con adecuación y eficacia en situaciones comunicativas concretas (Pérez Ruiz, *Cinco caminos* 13): es la lengua en uso, la lengua en acción.

Es evidente que en el uso del lenguaje hay que respetar y mantener las pautas del código mismo, pero no es menos cierto que los usuarios y el contexto en el que se descodifica tal código imponen sus propias reglas: como afirman Reyes, Baena y Urios, no solo interpretamos palabras, también la intencionalidad que transmiten con ellas los hablantes (14). Si lo que se comunica supera lo que se dice literalmente, la Pragmática busca establecer qué factores determinan los intercambios comunicativos, siendo estos factores distintos a los que rigen el código lingüístico y, como pautas conductuales, no son ni aleatorios ni arbitrarios, sino que reflejan patrones sistemáticos (Escandell Vidal, *Aportaciones* 3). Al ser cuestiones de naturaleza comunicativa, caen por su propio peso en el ámbito de la Pragmática, sin excluir por ello los elementos del código lingüístico, ya que estos elementos adquieren pleno sentido en su actualización comunicativa (Vera Luján y Blanco Rodríguez 38), aunque siempre considerando al usuario y al contexto, y permite abarcar tanto el estudio de la lengua como la información compartida por los hablantes, sus intenciones y los factores que rodean y condicionan el acto comunicativo (Díez Domínguez 2).

Es evidente y de poca discusión afirmar que en el uso de la lengua transmitimos más de lo que codificamos o, en otras palabras, los hablantes además de *decir* también implican, según ciertos principios de cooperación, de adecuación y de intencionalidad. Por ello, el proceso de descodificación no es la única fuente de la que obtenemos contenidos significativos, también la *inferencia* juega un papel fundamental en el intercambio comunicativo, como afirma

Escandell Vidal (*Aportaciones* 2). De esto se desprende que la enseñanza de una lengua exige ocuparse de los procesos mediante los cuales es posible integrar información contextual con información puramente lingüística. Llegamos pues, igual que autores como Pons Bordería (75) o Amenós, Ahern y Escandell Vidal (164), a la conclusión de que un enfoque pragmático contribuye también a la descripción gramatical, y se erige como herramienta de apoyo para el docente de E/LE con el fin de mejorar su explicación de los mecanismos lingüísticos que operan en toda situación comunicativa, de suerte que, además de presentarse en forma de unos contenidos concretos, se propone como estrategia cognitiva y de reflexión para trabajar en beneficio de la competencia comunicativa (Al-Monami y Jáimez 120)[4]. Así las cosas, ¿qué se está haciendo al respecto en el contexto sinohablante?

2. El tratamiento del enfoque pragmático en el aula sinohablante: breves reflexiones

El enfoque pragmático en el aula E/LE no es novedoso, antes al contrario, tal y como refleja la abundante bibliografía referenciada en los ya citados trabajos de Pons Bordería (2005) y de Amenós, Ahern y Escandell Vidal (2019), o en el monográfico de Ivanova, Álvarez-Rosa y Nevot Navarro (2020). Al centrarnos en el contexto del aula sinohablante de E/LE, es patente que existe un conjunto cada vez más amplio de estudios que tratan, principalmente desde una perspectiva contrastiva español-chino, diferentes temas lingüísticos, como el de Li Changhong (2015) respecto al género gramatical en español y chino, el estudio de las estructuras enfáticas propuesto por Zhang Cen (2018) o el análisis del orden de palabras en los enunciados que realiza Ueda (2018), por citar solo algunos de los más recientes, sin olvidarnos de la completa tesis doctoral de Zhou (1995), que sentó las bases de muchos trabajos posteriores. Sin embargo, no podemos dejar de estar de acuerdo con Querol Bataller cuando afirma que la perspectiva pragmática en el aula sinohablante es, cuanto menos, limitada (*Podemos* 212).

En líneas generales, el enfoque pragmático en el aula sinohablante se ha venido abordando casi exclusivamente desde el ámbito de la *pragmática intercultural* (centrada en los modos de actuación de la lengua propios de cada contexto cultural, y los problemas de interpretación que puedan tener lugar en un intercambio intercultural), incluida dentro de la *competencia intercultural* (capacidad del discente para desempeñarse con adecuación y eficacia en contextos donde se produzca la comunicación intercultural). Como destaca Lu (2007), esta perspectiva se justifica en tanto que el conocimiento del componente cultural que se manifiesta en cualquier sistema lingüístico tiene una relevancia tal que su conocimiento coadyuva a prevenir y corregir los problemas comunicativos que pudieran aparecer en los intercambios entre sinohablantes e hispanohablantes. En este sentido existen diferentes trabajos que investigan el fracaso pragmático en estudiantes sinohablantes de E/LE, como el estudio de Sun (2006).

Se ofrecerá ahora una breve revisión de la bibliografía donde se aplica un enfoque pragmático en el contexto sinohablante, la cual, lejos de ser exhaustiva, sí nos dará una idea del panorama general. Para empezar, presentamos el análisis que Pérez Ruiz (2020) realiza sobre el papel que debe ocupar la pragmática en el aula E/LE de contexto universitario chino, para lo que recoge la opinión de profesorado nativo y no nativo sobre 18 conceptos del ámbito de la pragmática (actos de habla, cortesía, registro, turnos de habla, entre otros), ya que da una idea certera del papel que juega el enfoque pragmático en este contexto, y de cuyos resultados se evidencia que *cortesía*, *actos de habla* y *distancia social* son los más reconocidos por este grupo de discentes. Dentro del ámbito contrastivo, queremos destacar los trabajos de Cabello Cotán (2017) y Rubio Lastra (2014) en relación con la transferencia del chino a la producción de turnos de habla e interrupciones en situaciones comunicativas por discentes sinohablantes, el estudio contrastivo de la deixis personal entre español y chino de Tao Li (2018), o el análisis y enfoque didáctico de los marcadores discursivos de Jia (2018a y 2018b); en otro plano de análisis, Fan Leyou (2015) realiza una revisión crítica del manual *Español Moderno*[5] con el fin de detectar sus carencias en el trata-

miento de la competencia pragmática, mientras que Chen Xing (2018) lleva a cabo un estudio de los errores pragmáticos a nivel fónico que cometen los discentes sinohablantes.

Tampoco faltan los trabajos en los que la competencia pragmática se pone en justa relación con el tratamiento de la interculturalidad en el aula sinohablante, destacando el test de nivel de comprensión pragmática que propone Gibert Escofet (2014), la aproximación al tratamiento de la interculturalidad en contexto sinohablante que propone Álvarez Baz (2012) mediante un análisis de un corpus de manuales de E/LE o la secuencia didáctica para trabajar los contenidos culturales y afectivos de Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado (2015) con el fin de atenuar el choque cultural que pudiera producirse en el contexto sinohablante; los trabajos de Roncero Mayor (2011, 2014) también abordan la competencia pragmática en chino y español desde una perspectiva intercultural, pero con un fundamento muy mejorable, en los que se percibe cierta confusión en el aparato teórico; por último el estudio que Querol Bataller (2013) realiza de las diferencias en las pautas conductuales que guían a los hablantes de chino y español, diferencias fundadas en las particularidades de la cosmovisión de cada una de las comunidades de habla, y que se manifiestan en diferentes actos, estrategias y recursos lingüísticos y discursivos.

El ámbito de la cortesía también ha sido objeto de estudio en la bibliografía relativa al contexto sinohablante de E/LE, si bien mucho más modesta que la que podemos encontrar en la literatura angloparlante. Destacamos en este sentido el análisis contrastivo de la cortesía verbal china con la española que propone López Calvo (2013), el estudio comparativo de las expresiones de agradecimiento de Liu Tzu Yu (2017), el análisis de las fórmulas de disculpa más frecuentes en español y chino de Tzu Yulu (2012), o los trabajos de Pérez Ruiz centrados en los actos de habla de los cumplidos y su reacción ante ellos (2017b, 2017c). Además de los correspondientes estudios descriptivos y contrastivos, en la gran mayoría de ellos se sugieren propuestas metodológicas y didácticas para su transferencia al aula de E/LE que, consideramos, deben ser tenidas en cuenta por su buen tratamiento, especialmente en lo que respecta al campo de la cortesía.

Con este sucinto listado de trabajos no pretendemos agotar toda la literatura existente, pero creemos que será suficiente para hacernos una primera idea de la situación en la que se encuentra la implementación de un enfoque pragmático en el contexto sinohablante de E/LE. Este panorama destaca por su relativa homogeneidad en cuanto a objetos de estudio, y tiene como punto común el tratamiento de fenómenos pragmáticos que giran en torno al aspecto intercultural y la cortesía. No parece ser anecdótico que los trabajos de carácter contrastivo a nivel lingüístico suelan estar realizados por autores sinohablantes, mientras que los hispanohablantes prefieran abordar ámbitos más cercanos a la cortesía y al estudio de determinados actos de habla. Sin menoscabo del mérito e interés que hay tras todas estas investigaciones, sí queremos plantear las siguientes cuestiones: ¿el enfoque pragmático en el contexto sinohablante debe reducirse al ámbito de lo (inter-)cultural? ¿Son los actos de habla o la cortesía los únicos aspectos en los que la Pragmática tiene algo que decir respecto al contexto sinohablante? Nuestra respuesta a ambas preguntas es negativa. Creemos que el enfoque pragmático tiene mucho más que aportar en el contexto sinohablante de E/LE. Si bien es cierto que existe una gran distancia, tanto lingüística como cultural, entre la L1 (chino mandarín) y el español, también es cierto que un enfoque pragmático ayudará en mejorar la competencia comunicativa de estos estudiantes, no solo en lo referido a las estrategias de comunicación intercultural sino, y muy especialmente, en el dominio de diversos recursos y estructuras gramaticales.

3. La Pragmática, la inferencia y lo implícito: no todo es *cortesía*

Para contextualizar nuestra propuesta, es importante tener presente que el estudio de la Pragmática se incorpora a la investigación del aprendizaje y adquisición de Lenguas Extranjeras (LE) como respuesta a los trabajos sobre competencia comunicativa, al hacerse patente que el hablante no nativo requiere, además de los conocimientos

lingüísticos de la lengua meta, conocimientos pragmáticos y de las convenciones socioculturales de esta si espera desenvolverse adecuada y eficazmente en una LE, lo que ha propiciado la producción de trabajos sobre la enseñanza del componente pragmático en el aula, especialmente en relación con la pragmática de la interlengua. A este respecto, Galindo Merino considera que para evidenciar el papel de las normas sociales y culturales en la selección de las formas lingüísticas según el contexto comunicativo, es necesaria una aproximación pragmática de la lengua, en concreto en el ámbito de la pragmática intercultural y la teoría de la cortesía (292). Pero no es el único nivel en el que la Pragmática puede ayudar a desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes.

En el *MCER* hayamos una concepción de la competencia comunicativa formada por tres módulos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En su apartado 2.1.2. define la competencia pragmática en términos de uso intencionado de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos, en los que están implicados el discurso, la cohesión y la coherencia, entre otros fenómenos. La competencia pragmática ocupa un lugar importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas desde el momento en el que incorpora dentro de su ámbito de estudio los mecanismos del *sentido* y la *referencia*, dos conceptos que evidencian la importancia del contexto en el intercambio comunicativo, y que se explicitan en función de los esquemas de *marco* o *guion*[6] como factores clave para relacionar el significado literal de una expresión con su *sentido* o valor comunicativo específico, es decir el significado pragmático que el mensaje adquiere en un contexto concreto y según la intencionalidad del emisor (Vera Luján y Blanco Rodríguez 15).

Por otro lado, y como hace notar Agustín Llach, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC* en adelante) refleja la importancia de la competencia pragmática como elemento básico de la competencia comunicativa (96). En su apartado "Tácticas y estrategias pragmáticas" hace mención de los procesos de *ostensión* e *inferencia* como parte de los contenidos de análisis de la Pragmática[7].

Ofrece tanto un conjunto de conocimientos declarativos y descripciones de fenómenos pragmáticos como las bases para el análisis de la comunicación, con el que pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto. Este inventario consta de tres grandes apartados, a saber: los contenidos referidos a la gestión y referencialidad informativa (deixis, referencia, etc.) e interpretación de los valores locutivos, ilocutivos e inferenciales de los enunciados; un segundo apartado destinado a la modalización (manifestación del emisor en el enunciado) y mecanismos de intensificación de los elementos del discurso (topicalización, focalización, etc.); un tercer grupo dedicado a la conducta interaccional, como la cortesía o la atenuación de un acto de habla.

Fácilmente comprobamos que los contenidos del inventario del *PCIC* coinciden con los principales dominios o ámbitos de la pragmática en el estudio del lenguaje: la deixis, los actos de habla, el *Principio de Cooperación* de Grice (1975), la noción de implicatura, el estudio de la cortesía, etc. Tal y como venimos defendiendo, un enfoque pragmático debería ocuparse tanto de instruir al aprendiente sobre las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos de la lengua meta como de dotarles de todas aquellas herramientas necesarias para llevar a cabo dichos actos según un contexto comunicativo dado. Existe una amplia variedad de fenómenos pragmáticos que son susceptibles de ser impartidos en el aula, ya sean los marcadores del discurso, las rutinas pragmáticas, los procesos de tematización o topicalización, los actos de habla, etc. Además, dentro de las capacidades generales que se activan durante la comunicación encontramos la capacidad inferencial, o sea, la tendencia que tenemos los usuarios de la lengua a procesar los estímulos lingüísticos en forma de eductos deductivos. Si bien el uso de estas capacidades no constituyen *per se* una competencia, ya que no se trata de un conjunto de conocimientos, sí que las podemos considerar como una estrategia cognitiva que puede ser estimulada y desarrollada en el aula en beneficio de las competencias pragmática y comunicativa.

Los hablantes, cuando se comunican, actúan por encima de todo para generar y compartir diferentes *sentidos*, en los términos en los que se ha descrito este concepto líneas antes, y cuya elaboración exige la elección de las estructuras sintácticas y los elementos léxicos necesarios para construir el enunciado según un contexto extralingüístico dado, lo que supone el reconocimiento de que las formas lingüísticas se supeditan siempre al proceso global de comunicación en el que se subsumen, y no al contrario (Ortega Olivares 15). La Pragmática, al igual que la Lingüística, estudia el conjunto total de la lengua, pero a diferencia de esta última, tiene en cuenta todos los factores extralingüísticos que participan en la generación del sentido de los enunciados para que estos sean adecuados y eficaces (Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 160). Es necesario, por tanto, establecer una distinción entre lo que lingüísticamente se codifica, el contenido proposicional que se transmite o *implicatura convencional*, de lo que realmente se quiere comunicar, la información contextual en la que obtiene su sentido pleno y que es información implícita, la *implicatura conversacional* (Escandell Vidal, *Introducción* 95).

Para la interpretación del sentido se lleva a cabo un proceso que difiere notablemente del empleado en la Lingüística (codificación-descodificación). Este proceso es el de la *inferencia*, que definimos aquí como el proceso cognitivo de naturaleza deductiva mediante el cual se pueden extraer conclusiones o información nueva (conclusión) a partir de dos o más hipótesis, supuestos o premisas (Escandell Vidal, *Aportaciones* 179). Mediante la inferencia encontramos la información apropiada que, junto al mensaje codificado con la que aparece, produce determinados efectos contextuales. Este aspecto es relevante en tanto que es necesario diferenciar entre *lo dicho* (lo que el hablante codifica) y *lo comunicado* (la intención última del hablante), ya que el camino a recorrer entre ambos exige un razonamiento de carácter inferencial que nos permite recuperar el nuevo significado, al cual Grice (1975) denomina *implicatura*, aquella información que el emisor de un mensaje pretende hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente[8].

Entrando así en el terreno de lo implícito, es necesario diferenciar las *implicaturas* de los *supuestos*, siendo estos últimos cada uno de los conocimientos que un individuo supone como representaciones de la realidad extralingüística, el conjunto de información o saberes compartidos entre los usuarios de una lengua (Gutiérrez Ordóñez, *Temas* 57). Ducrot (1969) diferencia dos dimensiones de lo implícito: los presupuestos y los sobreentendidos[9]. Los primeros pertenecen al código lingüístico y son responsabilidad del emisor en su codificación, mientras que los segundos son de naturaleza pragmática y responsabilidad del destinatario en su interpretación. Si a los presupuestos se llega mediante el código de la lengua, los sobreentendidos se alcanzan por proceso inferencial. Una implicatura es un supuesto deducido inferencialmente a partir de un elemento en combinación con otros supuestos contextuales. Estos procesos inferenciales se producen casi de manera automática en situaciones comunicativas y estandarizadas, en donde entran en juego tanto los elementos lingüísticos como nuestro conocimiento del mundo y las expectativas creadas (Corral Esteve y Fernández López 475)[10].

Comunicarse es una actividad conjunta en la que los participantes procuran cooperar[11], idealmente de forma coordinada, en la que cada participante tiene un papel a desempeñar: el del hablante es transmitir un mensaje suficientemente adecuado y eficaz para facilitar la comunicación; el del oyente es inferir, a partir del mensaje transmitido y del contexto dado, qué es lo que el hablante ha querido decir (Pons Bordería 27). A este respecto conviene recordar brevemente el *Principio de Relevancia* de Sperber y Wilson: "cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima" (cit. en Reyes, Baena y Urios 57). Es decir, comunicarse implica que la información que se nos va a transmitir es relevante, y que por ello merece la pena el esfuerzo de atención y los procesos cognitivos que se activan por parte del oyente, como el proceso inferencial. La relevancia, no obstante, es una propiedad gradual y relativa: una información será relevante en relación con los efectos cognitivos contextuales que produzca en la mente del oyente (Herrero Cecilia 44), efectos que muchas veces explican

que los valores discursivos y pragmáticos asociados a las formas y estructuras lingüísticas posean en muchos casos un carácter derivado o secundario al que debemos prestar atención en el proceso de enseñanza del E/LE (Castañeda Castro y Alonso Araya 15).

De todo esto se reconoce un hecho fundamental: para que un acto comunicativo no resulte fallido, el receptor ha de ser capaz de captar y descifrar no solo el significado, sino también el sentido. Coincidimos con Gutiérrez Ordóñez al afirmar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua no solo debemos tener presente el estudio del código lingüístico, sino que es necesario ejercitar el mecanismo inferencial con el que la lengua es capaz de expresar más allá de lo significado (*La subcompetencia* 536). Toda lengua dispone de muy diversos mecanismos, como la concordancia, la coordinación, el orden informativo (tema-rema), los sistemas deícticos, etc., que ayudan al hablante a reconstruir todo el contenido, explícito o implícito, de un mensaje, cubriendo aquellos huecos mediante procesos inferenciales, motivo más que suficiente para justificar el enfoque pragmático que proponemos, no limitado al ámbito de lo (inter-)cultural o al estudio de exponentes lingüísticos concretos para el cumplimiento y realización de determinados actos de habla, sino como una estrategia con la que comprender mejor la gramática de una lengua.

4. El enfoque pragmático en el aula sinohablante, algunas ideas y propuestas

No son pocos los estudios que sugieren que la gramática es necesaria para la adquisición pragmática en una lengua extranjera, aunque como afirma Bachelor no es suficiente (*Conexión* 11). Hay investigadores que han demostrado que existe una evidente relación entre la competencia gramatical y la competencia pragmática, como el de Bataller (2008) o el de Wedgwood (2012). Si bien cabe la posibilidad de que un aprendiente desarrolle cierta competencia gramatical sin que la competencia pragmática mejore a su vez, como sugieren Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), también parece existir una correlación positiva en aquellos

casos en los que la Pragmática y la Gramática son enseñadas de forma conjunta, a tenor de los datos ofrecidos por Bachelor (2016). Ciertamente, un enfoque pragmático posibilita la explicación de los numerosos sentidos que distintas formas lingüísticas pueden adquirir en función del contexto comunicativo en el que se usen. El estudio de la gramática debe dar cuenta del funcionamiento real de la lengua como una herramienta de comunicación, y que le permita al discente llegar a dominar de forma eficaz y adecuada todos los usos de la misma en contextos naturales (Vera Luján y Blanco Rodríguez 15).

Ciertamente, es complejo diseñar contextos didácticos en los que se establezcan todas las relaciones existentes entre la gramática, la semántica y la pragmática, así como el uso particular que una comunidad cultural pueda hacer de la lengua. Sin embargo, si el principal objetivo de las lenguas es la comunicación, estamos convencidos de que su dominio debe contemplar tanto los conocimientos lingüísticos como los pragmáticos (incluidos los socioculturales). Dado que la competencia pragmática se encuentra dentro del conjunto de competencias principales para el aprendizaje de una lengua extranjera, tal y como recogen el *MCER* y el *PCIC*, es imperativo que los discentes de E/LE, a lo largo de su aprendizaje, lleguen también a ser conscientes de los elementos y factores pragmáticos que entran en juego en el tablero comunicativo durante el uso de la lengua en contextos reales y naturales (Pablos-Ortega 171). Por otro lado, Gramática y Pragmática han de trabajar de forma sinérgica a la hora de explicar el lenguaje en toda su complejidad, y no como dos ámbitos estancos o autosuficientes, y siempre en relación con todos los contenidos que pretendan ser trabajados en el aula. Además, e independientemente de que se conciba la Pragmática como una teoría de la comunicación lingüística o como un estudio del lenguaje en uso, es indudable que tiene un estrecho vínculo con el enfoque y la metodología comunicativa.

Tal y como hemos visto, los estudios que aportan una perspectiva pragmática en el contexto sinohablante explotan principalmente contenidos relacionados con la interculturalidad, la cortesía y algunos actos de habla, por lo que echamos en falta un enfoque pragmático que, además de

proponer un conjunto de elementos o exponentes lingüísticos concretos, sirva también como herramienta de descripción y reflexión sobre los procesos lingüísticos y extralingüísticos que se ponen en marcha en cualquier situación comunicativa. Los aprendientes de E/LE en general, y los sinohablantes en particular, suelen dar prioridad a los elementos léxicos durante el procesamiento de la información, ya que son más comprensibles y prominentes que los elementos gramaticales o pragmáticos. Van Patten (1996) ya demostró que los estudiantes tienden a fijarse más en los contenidos que en las formas, por lo que las expresiones con contenido conceptual suelen ser más accesibles y evidentes para estos que las expresiones de contenido procedimental. Creemos, como revela nuestra experiencia en el aula sinohablante, que un enfoque pragmático puede ayudar a los discentes a descubrir, procesar e integrar ambos contenidos, especialmente en aquellos temas gramaticales que suelen generar mayores dificultades en su comprensión y uso, como sería el caso de los artículos, los tiempos y modos verbales, el sistema preposicional o los marcadores del discurso, por citar algunos de los más mencionados[12].

Por otro lado, y en relación con el contexto sinohablante, se ha descrito el estilo comunicativo de los hablantes de chino mandarín como de *contexto alto*, es decir, un estilo de comunicación en el que se le otorga mayor protagonismo a lo implícito y a la inferencia, esperando que el destinatario se haga responsable de inferir gran parte del contenido del mensaje en función de las pistas contextuales y del conocimiento enciclopédico compartido, en oposición a los estilos comunicativos de *contexto bajo*, en los que se espera que el emisor comunique su mensaje de forma directa y explícita, de suerte que pueda ser entendido con facilidad por el destinatario (TingToomey y Chung 2005). Si bien estos dos estilos comunicativos no son términos absolutos, sino dos extremos de un *continuum* entre los que es posible diferenciar muchos matices intermedios, creemos que estas características comunicativas de la L1 de nuestros estudiantes pueden ser aprovechadas y explotadas en beneficio de la L2, es decir, ayudar a fomentar el uso de estrategias cognitivas y comunicativas que no les son ajenas, y que pueden transferir al aprendizaje del E/LE.

Antes de presentar nuestras sugerencias no estará de más recordar algunos de los principios metodológicos que se aplicarán por igual al diseño de cualquier ejercicio, actividad o tarea: es necesario que los aprendices sean expuestos a un aducto pragmático apropiado desde los primeros niveles de enseñanza, mediante actividades que ayuden a mejorar y aumentar su conciencia pragmática y, al mismo tiempo, que les permita el reconocimiento de cómo las formas lingüísticas se usan de modo adecuado y eficaz en un contexto comunicativo dado; este aducto debe aflorar en el marco de prácticas comunicativas de contextos reales y naturales, siendo así actividades en las que prime el significado y el sentido; tienen que ser actividades en las que se proponga algún problema comunicativo a resolver, y la evaluación será en términos de resultados. Asimismo, creemos también necesario evitar en la medida de lo posible el uso de metalenguaje especializado, en concreto el referido a conceptos pragmáticos, ya que los estudiantes no estarán familiarizados con él. Los contenidos pueden trabajarse de forma deductiva o inductiva, según el tipo de tarea o actividad a realizar, pero consideramos que para un enfoque pragmático el método inductivo puede ofrecer mejores resultados: se expone a los discentes a varios ejemplos del fenómeno a estudiar y su descubrimiento estará dirigido por el docente, que irá planteando una serie de preguntas clave para guiar a los estudiantes en la interpretación de los mensajes y a (re-)descubrir las relaciones existentes entre el significado lingüístico, el sentido pragmático y las formas con las que se construyen los textos expuestos, además de las relaciones que se producen con el contexto extralingüístico y las intenciones de los participantes de cualquier situación comunicativa.

Las siguientes propuestas no son actividades por sí mismas, sino sugerencias de explotación didáctica que pueden desarrollarse independientemente de la metodología, planteamiento didáctico o contenidos concretos que se trabajen en el aula, ya que se ofrecen como un apoyo que sirva para explicar o destacar los fenómenos pragmáticos que estén ocurriendo en una situación comunicativa dada, en combinación con las explicaciones gramaticales oportunas. Si bien este enfoque pragmático puede implementarse en

cualquier nivel[13], pensamos que sería más productivo hacerlo a partir de un nivel A2, donde la madurez lingüística y de competencia de los alumnos les permitirá enfocar mejor su atención en otros aspectos más allá de la literalidad de una forma lingüística concreta. Sea como fuere, el objetivo de este enfoque que sugerimos es que docentes y discentes hagan un uso reflexivo de la lengua que sea capaz de hacer converger los contenidos y fenómenos del código lingüístico con los pragmáticos y contextuales.

Las tres primeras sugerencias de explotación que ofrecemos se plantean en forma de diálogos o situaciones comunicativas breves, creadas ex profeso o recuperadas de textos previamente diseñados (como el manual utilizado en el aula) [14]. Con ellas se invita y motiva a los estudiantes a reflexionar a partir de los contextos en las que aparecen sobre lo que se implica en cada una de ellas. El objetivo es estimular el proceso inferencial que les permita recuperar información nueva a partir de las informaciones lingüísticas y contextuales que aparecen, y que al ponerla en común con el conocimiento enciclopédico del alumno tenga lugar un proceso de conexión motivada.

Propuesta 1

Lee este diálogo entre Isabel, que acaba de volver del salón de belleza y su madre Remedios.
Isabel: ¡Mamá!, ¡ya he vuelto!
Remedios: ¿Qué ha pasado? ¿Está cerrado el salón?
a. ¿Qué puede querer decir la madre con esas preguntas? Justifica tu respuesta.
b. Aquí tienes otras ideas que puede estar pensando Remedios, ¿cuáles te parecen más posibles en este contexto?
- Este salón es muy malo.
- El salón está cerrado.
- Si has pagado, te han robado.
- Estás más fea que cuando te peinas sola en casa.
- El corte de pelo que te han hecho es precioso.



Propuesta 2

Lee los siguientes diálogos y contesta a las preguntas:

a) *Ernesto: ¿Quién te cae mejor, José o Matías?*
Pilar: Matías es muy simpático.
De la respuesta de Pilar, ¿qué podemos saber sobre su relación con José?
b) *Luis: ¿quién va a preparar la cena esta noche?*
Carmen: A las 18:00 tengo que visitar a unos clientes.
De la respuesta de Carmen, ¿quién crees que va a preparar la cena?
c) *Irma: ¿Ya conoces a la nueva profesora de español?*
Teo: Sí, y esta semana nos ha puesto un montón deberes.
De la respuesta de Teo, la opinión que tiene de la nueva profesora, ¿es positiva o negativa?

La siguiente sugerencia se plantea de forma muy similar a las tareas que el alumno podrá encontrar en las pruebas de *comprensión oral* de los exámenes DELE B1 y B2. En estas tareas, y a partir de un estímulo gráfico que suele ser una fotografía de una situación en la que intervienen varias personas, se le solicita al alumno que conteste una serie de preguntas sobre la situación planteada: descripción de las personas que aparecen, la relación entre estas personas, elaboración de hipótesis (*¿qué ha pasado?, ¿qué sucederá a continuación?*), etc. Con esta información el alumno debe recuperar todas las implicaciones posibles que se activan en el marco o guion que más se corresponda con esa situación comunicativa concreta. Los conceptos de marco y guion, a los que ya nos referimos anteriormente, permiten intuir la forma en la que el conocimiento se almacena y se activa en la mente del hablante cuando procesa información lingüística. Los conjuntos de información que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida no se guardan de forma aleatoria en nuestra mente, sino que lo hacen formando redes estructuradas en las que cada nueva pieza ocupa su lugar y se relaciona con otros elementos que forman parte de la misma situación para configurar una imagen de conjunto coherente (Amenós, Ahern y Escandell Vidal 23), hecho que podemos explotar en el aula.

Propuesta 3

Observa la imagen y lee el texto que la acompaña. Después contesta y comenta junto a tu compañero las siguientes preguntas.



"*Yo era feliz con mi trabajo, me encantaba. Pero tener que levantarme cada día las 06:00 es imposible para mí, así que…*"

Según esta situación.

- ¿Qué crees que le ha pasado a Tobías?
- En tu opinión, ¿por qué ha ocurrido esta situación?
- Imagina que eres el jefe de Tobías, ¿qué le dirías?
- Si Tobías quiere mejorar esta situación, ¿qué tiene que hacer?

En las dos siguientes propuestas se plantea un enfoque pragmático aplicado al tratamiento de dos aspectos gramaticales concretos que suponen una gran dificultad para los estudiantes sinohablantes: el contraste entre los tiempos pasados (pretéritos indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto) y el uso adecuado de los conectores discursivos[15]. La finalidad de estas sugerencias es que el discente compruebe que la elaboración de enunciados no solo depende de las "normas" gramaticales tal y como se suelen presentar en el aula, sino que en la elección de cada una de las formas lingüísticas existe una motivación e intencionalidad implícita para seleccionar un significado o sentido sobre otros. Este fenómeno es, quizás, más evidente en el uso de los conectores discursivos, cuya función principal consiste en proporcionar pistas e indicios sobre el tipo de relación que se establece entre dos proposiciones, o entre una proposición y la representación mental que se deriva de la situación comunicativa planteada. Estas relaciones no son objetivas, sino que dependen en gran medida de un conjunto de supuestos que se activan durante el procesamiento de la información y sobre los que se construye tal relación. En definitiva, la elección de una forma lingüística, y no otra, suele responder a necesidades y estrategias comunicativas y argumentativas, que facilitan y orientan al interlocutor en la interpretación del mensaje transmitido. Por último, es siempre aconsejable realizar, aunque

sea breve y someramente, un análisis contrastivo con su L1, con el fin de comprobar si existen formas lingüísticas similares, o de qué mecanismos lingüísticos dispone para la elaboración de estos significados y sentidos en comparación con el español.

Propuesta 4

Lee estos enunciados y contesta a las preguntas siguientes:
a) *Ayer tuve un accidente de coche y no fui a trabajar.*
Ayer no fui a trabajar y tuve un accidente de coche.
¿En cuál de los dos enunciados es más evidente que "tener un accidente de coche" es la causa de no ir a trabajar? ¿Crees que importa el orden con el que expresamos nuestras ideas? ¿Qué otros ejemplos se te ocurren?
b) *Volvía a casa mi encontré con mi vecina Carmela.*
Volví a casa y me encontré con mi vecina Carmela.
¿Dónde se encontró esta persona con su vecina en cada uno de los enunciados? ¿Cómo se puede conseguir en español estos dos significados diferentes?
c) La semana pasada Alberto quiso darle un regalo a Lucía al volver a casa. ¿En cuál de estas dos situaciones crees que es más posible que Alberto le diera el regalo? Justifica tu respuesta.
- *Alberto volvió a casa y Lucía se fue a trabajar.*
- *Alberto volvió a casa y Lucía se había ido a trabajar.*

Como dijimos, otro de los caballos de batalla en el aula sinohablante es el uso de los conectores discursivos, especialmente los altamente gramaticalizados. En este sentido, una tendencia observable en el aula sinohablante es la búsqueda de lo que los alumnos denominan "la respuesta correcta" (標準答案 *Biāo Zhǔn Dá Àn*, en chino), por lo que en sus producciones suelen limitar el uso de estos conectores a unos pocos que tienen una correlación directa o equivalente en la lengua materna del alumno (el chino) o con el inglés (primera lengua extranjera que aprenden), sin tener en cuenta que muchos casos esta correlación no es exacta ni unívoca, tanto formal como funcionalmente hablando[16]. Una forma de mejorar y ampliar el conocimiento y la competencia de uso de los conectores discursivos es planteando ejercicios o situaciones comunicativas en las que exista más de una "respuesta correcta", donde

la elección de un determinado exponente está necesariamente vinculada con el tipo de relación que se pretende establecer entre los enunciados, como en el ejemplo que proponemos a continuación.

Propuesta 5

¿Qué conectores usarías para relacionar estas oraciones? Puede haber más de una respuesta correcta.

Por eso	Porque	Incluso
Aunque	Además	Así que

1	Pedro ha aceptado ese nuevo trabajo		Lo que más le importa es tener tiempo libre.
2	En el futuro no habrá petróleo		Tendremos que usar coches eléctricos.
3	El director de la escuela quiere cambiar los horarios de las clases		Quiere que todo el mundo termine de trabajar pronto.
4	Vive en un piso antiguo del centro		Tiene piscina y garaje.

Comenta con los compañeros:

- ¿Qué cambios de significado hay cuando elegimos un conector u otro?
- ¿Para qué podemos usar estos cambios de significado?
- Crea dos oraciones que puedan aceptar más de un conector y justifica los cambios de significado: ¿en qué situaciones usarías un conector u otro?

Para concluir este apartado, otro ejemplo de aplicación en el aula de un enfoque pragmático es el trabajo de la coherencia y cohesión textual (oral y escrita). Como ya hemos explicado en otro lugar (Priego-Casanova 2016), la coherencia textual y los mecanismos de cohesión son dos aspectos que entrañan gran dificultad a los estudiantes sinohablantes, tanto a nivel de comprensión como de producción. Identificamos la coherencia como las relaciones conceptuales, en cierto modo implícitas, que se establecen

entre las ideas de un texto, y estas con el contexto extralingüístico donde se actualizan; la cohesión, por su parte, remite a las formas o mecanismos lingüísticos con los que se manifiesta la coherencia textual (Durán Escribano 101). Las principales dificultades a las que se enfrenta el estudiante sinohablante incluyen factores lingüísticos (comprensión de una palabra o estructura gramatical) y factores pragmáticos y extralingüísticos (comprensión de la relación entre los enunciados, dificultades para interpretar el sentido completo de un texto, grado de familiaridad con el tema propuesto).

Comunicarse es un proceso interactivo en el que el usuario de la lengua se sirve de la información lingüística y extralingüística que se transmite en el mensaje para inferir y comprender el sentido final del mismo como un todo coherente y relacionado. Es importante, pues, dominar los mecanismos de cohesión[17], para poder interpretar y producir textos coherentes, que muestren congruencia temática y relacional, y que se ajusten al contexto comunicativo. También lo es incentivar a los estudiantes a descubrir los supuestos implícitos que el receptor es capaz de extraer de su conocimiento enciclopédico y de sus experiencias previas para captar la relevancia y la relación entre las partes, que se traducirá en coherencia y pertinencia[18]. Para lograr la elaboración y comprensión de textos coherentes, sugerimos dos tipos de actividades que integran tanto los conocimientos pragmáticos como las formas lingüísticas como herramientas de cohesión, y que pueden explotarse de muy diversas maneras:

a) **Reconstrucción de textos:** son actividades en las que el estudiante debe completar vacíos de información con diferentes fragmentos. Estas actividades las puede elaborar el mismo profesor, en caso de tener intención de trabajar algún aspecto concreto (como los mecanismos de referencia y los deícticos), o bien hacer que los estudiantes elaboren ellos mismos estos ejercicios de reconstrucción para compartirlos con el resto de compañeros. Independientemente de la variante que se quiera trabajar, es importante que el docente guie al estudiante para que preste atención a las relaciones informativas e inferenciales que se establecen entre los enunciados de un texto, y cómo las formas

lingüísticas ayudan a la identificación de tales relaciones, planteándose así un trabajo de corte inductivo y reflexivo, el cual exige al estudiante justificar sus decisiones. De hecho, este tipo de tareas son una de las que se proponen en la parte de *Comprensión Lectora* de los exámenes DELE, niveles B1 y B2.

b) Producción colaborativa: esta tarea consiste en trabajar con grupos de varios estudiantes, y puede hacerse tanto de forma oral como escrita. En este segundo caso, los estudiantes dispondrán de una hoja en blanco donde escribirán un enunciado durante un tiempo determinado previamente por el profesor. Finalizado el tiempo, se pasará la hoja al compañero para que continúe con la historia, manteniendo siempre el principio de coherencia con el fragmento anterior. Se realizará así hasta que la hoja de una vuelta completa y llegue al estudiante que inició el texto. Con esta actividad se exige al estudiante que preste atención tanto al contexto previo como a los mecanismos de cohesión necesarios para que el texto no pierda coherencia. De nuevo, si bien se plantea como un trabajo libre, el docente podrá guiar o condicionar su producción, consensuando con los alumnos qué tipo de texto quieren escribir, su temática o los mecanismos de cohesión que se quieran explotar.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Hemos visto que los trabajos con una perspectiva pragmática en el aula sinohablante se centran en aspectos vinculados a la interculturalidad, la cortesía o los actos de habla. Desde el reconocimiento que nos merecen, en estas pocas páginas hemos intentado esbozar un enfoque pragmático que no se limite a estos ámbitos, sino que se conceptualice, y por ende se aplique, como un conjunto de conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas que sirvan de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el contexto sinohablante. El significado codificado es solo la punta del iceberg comunicativo, y para acceder a todo lo que se esconde debajo, a lo implí-

cito, lo supuesto y lo implicado, es necesario proponer herramientas teóricas y prácticas que guíen la exploración en otros niveles, también necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por estos motivos hemos propuesto un enfoque pragmático que tenga en cuenta todos los elementos que participan en cualquier situación comunicativa: el contexto, la intención de los hablantes, el conocimiento enciclopédico y compartido, los principios de cooperación y relevancia, los procesos inferenciales y la generación y recuperación de implicaturas. Pero también desde una perspectiva integradora y solidaria con el resto de elementos que conforman el código lingüístico, especialmente en el nivel gramatical. No nos ha quedado más remedio que dejar muchas cosas en el tintero: el principio de informatividad, los juegos lingüísticos (lítotes, hipérboles, metáforas, metonimias, ironías, ambigüedades…), el principio de sucesión temporal, y un largo etcétera. Lo dejaremos como líneas de investigación en las que profundizar en el futuro. Mientras tanto, seguiremos abogando por un acercamiento a la lengua en su sentido más global, como un sistema de comunicación que despliega todo su potencial en el uso que los hablantes hacen de ella: la lengua en acción.

BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, Mª. Pilar. "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006: 96-102. Impreso.

Alfonzo de Tovar, Isabel y Yaiza Santana Alvarado. "El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1". *E-Aesla* 1 (2015). Web. 15 Oct 2020.

Al-Monami, Renad y Rita Jáimez. "La enseñanza de la competencia pragmática en *cibercursos* de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006: 115-24. Impreso.

Álvarez Baz, Antonio. "El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes". Tesis. Universidad de Granada. 2012.

Amenós, Jose, Aoife Ahern y M.ª Victoria Escandell Vidal. *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen, 2019. Impreso.

Bachelor, Jeremy W. "Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática". *Educación* 24.47 (2015): 7-26. Impreso.

—. "La Interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)". *Lenguaje* 44.2 (2016): 147-75. Impreso.

Bardovi-Harlig, Kathleen y Zoltán Dörnyei. "Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning". *Tesol Quarterly* 32.2 (1998): 233-59. Impreso.

Barrientos Clavero, Agustín G. "Interacciones entre la pragmática y la lingüística aplicada: sobre los problemas que entraña la elaboración de repertorios nocio-funcionales". *Anuario de estudios filológicos* 24 (2001): 55-66. Web. 15 Oct 2020.

Bataller, Rebeca. "Pragmatic development in a study abroad setting: Requesting a service in Spanish". Tesis. University of Iowa. 2008.

Blanco Pena, José Miguel. "Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas". *Hispania* 96.1 (2013): 97-109. Web. 15 Oct 2020.

Cabello Cotán, José Manuel. "Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: el contexto sinohablante como

ejemplo de investigación". *Investigación y letras* 1.1 (2017): 54-68. Impreso.

Castañeda Castro, Alejandro y Rosario Alonso Araya. "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE". *Marco-ELE* 8 (2009). Web. 15 Oct 2020.

Chen, Xing. "Análisis de los errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018: 217-25. Web. 15 Oct 2020.

Chomsky, Noam A. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. Impreso.

Consejo de Europa. *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Impreso.

Corral Esteve, Cristina y Xemma Fernández López. "Reflexiones teórico-prácticas sobre la pragmática en la clase de ELE". *Actas del V Simposio Internacional de didáctica "José Carlos Lisboa"*. Río de Janeiro 2008. Ed. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 2008. 473-80. Web. 15 Oct 2020.

Díez Domínguez, Patricia. "Pragmática y ELE: la necesidad de su introducción en el aula. Reflexión". *Biblioteca Virtual RedELE*, número especial (2008). Web. 15 Oct 2020.

Ducrot, Oswald. "Presupuestos y Sobreentendidos". *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. 1969. Barcelona: Paidós, 1986. 35-48. Impreso.

Durán Escribano, Pilar. "Análisis de los aspectos intrínsecos y extrínsecos de la coherencia en los textos para la enseñanza del inglés académico y profesional". *Revista española de lingüística aplicada* 14 (2000): 99-112. Web. 15 Oct 2020.

Escandell Vidal, Mª. Victoria. "Aportaciones de la Pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Vol I*. Dirs. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 179-98. Impreso.

—. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Editorial, 1999. Impreso.

Fan, Leyou. "Unidad didáctica de nivel A1 para suplir las carencias en la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*". Tesis. Universidad Pontificia Javeriana. 2015.

Galindo Merino, Mª Mar. "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2005. 289-97. Impreso.

GIBERT ESCOFET, Mª. Isabel. "Pragmática de la interlengua: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". Tesis. Universidad Rovira I Virgili. 2014.

GRICE, Herbert P. "Logic and conversation". *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Ed. P. Cole y J. L. Morgan. Nueva York: Academic Press, 1975. 41-58. Impreso.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco/Libros, 2002. Impreso.

—. "La subcompetencia pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Vol I*. Dirs. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 179-98. Impreso.

—. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.

HERRERO CECILIA, Juan. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y análisis del discurso*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2006. Impreso.

HYMES, Dell. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Ed. J. B. Pride y J. Colmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-85. Impreso.

IVANOVA, Olga, Carmen Vanesa ÁLVAREZ-ROSA y Manuel NEVOT NAVARRO. Eds. "Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/EL2: Análisis de casos y propuestas didácticas". *MarcoELE, Monográficos* 31 (2020). Web. 15 Oct 2020.

JIA, Jia. "Didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas: problemas y propuestas". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4.1 (2018a): 194-210. Web. 15 Oct 2020.

—. "Estudio descriptivo y contrastivo del uso de los conectores españoles por parte de los estudiantes chinos". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018b. 424-37. Web. 15 Oct 2020

KASPER, Gabriele. "Can pragmatic competence be taught?". Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. Web. 15 Oct 2020.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983. Impreso.

LI, Changhong. "La conceptualización cultural y pragmática en el análisis contrastivo entre Español y Chino mandarín y su uso en aulas de ELE en China: el género como ejemplo arquetípico". Tesis. Universidad Complutense de Madrid. 2015.

LIU, Tzu Yu. "Análisis pragmalingüístico de las fórmulas de agradecimiento y sus modificadores empleados por estudiantes chinos de ele". *E-Aesla* 3 (2017): 230-239. Web. 15 Oct 2020.

López Calvo, Francisco Javier. "La cortesía verbal en chino: teoría y aplicaciones didácticas". *Actas del VIII Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Pamplona-Iruñea 2013. Web. 15 Oct 2020.

Lu, Jingsheng. "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio". *Actas IV Congreso Internacional de la Lengua española*. 2007. Web. 15 Oct 2020.

Martín Peris, Ernesto. Ed. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL, 2008. Web. 15 Oct 2020.

Ortega Olivares, Jenaro. "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua". *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso de ASELE. El español como Lengua Extranjera. Aspectos generales*. Málaga 1988. 9-20. Impreso.

Pablos-Ortega, Carlos. "Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua". *Journal of Spanish Language Teaching* 3.2 (2016): 171-88. Impreso.

Pérez Ruiz, Mónica. "Cinco caminos para acercar la pragmática a alumnos sinohablantes de ELE". *Tinta China* 14 (2017a): 13-15. Web. 15 Oct 2020.

—. "El acto de habla del cumplido en estudiantes sinohablantes de ELE". *SinoELE* 16 (2017b): 17-28. Web. 15 Oct 2020.

—. "La pragmática en el aula de español: valoración de los docentes nativos y no nativos en universidades chinas". *SinoELE* 19 (2020): 20-35. Web. 15 Oct 2020.

—. "Pragmática intercultural: el acto de habla de los cumplidos en estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". Tesis. Universidad de Nebrija. 2016. *Suplementos SinoELE* 16, 2017c. Web. 15 Oct 2020.

Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes, 1997-2020. Web. 15 Oct 2020.

Pons Bordería, Salvador. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros, 2005. Impreso.

Priego Casanova, Luis. "La competencia lectora en el DELE (B1-B2). Dificultades de los estudiantes taiwaneses y propuestas de mejora". *Actas del XIII Simposio sobre Didáctica, Cultura y Traducción del Español*. Universidad de Tamkang, Taipéi, Taiwán. 2016: 150-72. Impreso.

Querol Bataller, María. "¿Podemos anticipar las diferencias en los usos pragmáticos de chinos y españoles?". *Actas del VIII Congreso de Hispanistas de Asia*. Shanghai 2013. Ed. Eva María Amigo Chillida y José Miguel Blanco Pena, *Monográficos SinoELE* 20, 2020. 211-24. Web. 15 Oct 2020.

—. "Pragmática intercultural: reflexiones sobre su enseñanza en la clase de español y chino como lengua extranjera". *Linred: lingüística en la Red* 11 (2013). Web. 15 Oct 2020.

Reyes, Graciela, Elisa Baena y Eduardo Urios. *Ejercicios de pragmática (I y II). Cuadernos de Lengua Española 68 y 69*. Madrid: Arco/Libros, 2000. Impreso.

Roncero Mayor, Luis. (2014). "Desafíos culturales y sociopragmáticos para los estudiantes taiwaneses de E/LE en los temas del nivel A1 explicados desde la idiosincrasia china". *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Jaén 2013. Ed. Narciso M. Contreras Izquierdo, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 10. 2014. 332-40. Web. 15 Oct 2020.

—. "La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad". *SinoELE* 4 (2011). Web. 15 Oct 2020.

Rubio Lastra, Miguel. "Cómo se interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan". *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Jaén 2013. Ed. Narciso M. Contreras Izquierdo, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 10. 2014. 341-52. Web. 15 Oct 2020.

Sun, Su-Ching. "Pragmática y DELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. 628-34. Impreso.

Tao, Li. "Análisis de los empleos de la deixis personal en chino y español desde la perspectiva semántico-pragmática". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018. 570-78. Web. 15 Oct 2020.

Ting-Toomey, Stella y Leeva C. Chung. *Understanding intercultural communication*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company. 2005. Impreso.

Tzu, Yulu. "Contraste pragmalingüístico de las expresiones de disculpa entre el español y el chino". *Pragmalingüística* 20 (2012): 225-78. Impreso.

Ueda, Hiroto. "Pronombre sujeto del español desde el punto de vista pragmático". *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Tamsui (Taiwán) 2005. Ed. Marta Muñoz Torres, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 17, 2018. 36-48. Web. 15 Oct 2020.

Van Patten, Bill. *Input Processing and Grammar Instruction*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation. 1996. Impreso

VERA LUJÁN, Agustín y Mercedes BLANCO RODRÍGUEZ. *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.

WEDGWOOD, Daniel. "Pragmatic demands on the form of grammar: Theoretical and methodological limitations on the grammatical code". *The Linguistic Review* 29.4 (2012): 545-62. Web. 15 Oct 2020.

ZHANG, Cen. "Análisis sintáctico y pragmático de las estructuras enfáticas: comparación entre español y chino". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.* Bangkok 2016, *Monográficos SinoELE* 17, 2018: 1063-75. Web. 15 Oct 2020.

ZHOU, Minkang. "Estudio comparativo del chino y del castellano en los aspectos lingüísticos y culturales". Tesis. Universidad Autónoma de Barcelona. 1995.

NOTAS

[1] Con *Contexto sinohablante* nos referimos al área geográfica en la que los estudiantes comparten chino mandarín como lengua materna, o L1, y el bagaje histórico-cultural de raíces chinas, incluyendo las particularidades regionales, especialmente China y Taiwán.

[2] Como recoge el *MCER* (9), "El uso de la lengua […] comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular".

[3] En el *Diccionario de términos clave de ELE* se describe esta competencia en los siguientes términos: "Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro".

[4] Kasper (5) afirmó que, sin un enfoque pragmático, la enseñanza de lenguas extranjeras produce estudiantes con conciencia metalingüística, pero no contribuye mucho a desarrollar su conciencia metapragmática de la L2.

[5] Este autor selecciona como objeto de estudio este manual (Dong, Y. y J. Liu. *Español Moderno*. Beijing: Foreing Language teaching and Research Press, 1999-2007) ya que es el libro de texto más utilizado en las aulas universitarias de la República Popular China.

[6] *Marco* y *guion* son dos conceptos que indican el conjunto de conocimientos enciclopédicos de los hablantes que intervienen en la comunicación. Cuando un elemento del conocimiento se activa, referencia automáticamente al resto de elementos del conjunto de conceptos con los que está constituido el marco. Si estas relaciones son de tipo dinámico, se denomina al esquema que los relaciona *guion*.

[7] Con los procesos de *ostensión* el hablante indica su intención de compartir enunciados comunicativamente relevantes, e identifica tanto el significado literal como la intención y el sentido que el hablante pretende transmitir. El paso del significado literal al significado intencional lo realiza el destinatario mediante procesos inferenciales, según la información proporcionada por el hablante y el contexto concreto en el que se enmarca esta información.

[8] Levinson (1983: 167 y ss.) lo denomina *presuposición*, un término que sirve para identificar un tipo de relación entre oraciones o su contenido proposicional de tal forma que el de uno de ellas no está contenido en el de la otra.

[9] Grice (1975) realiza una diferenciación similar entre las *implicaturas convencionales* (equivalentes a las presuposiciones) e *implicaturas no convencionales* (análogas a los sobreentendidos).

[10] Elementos que coinciden con los conceptos de *Marco* y *Guion* que mencionamos en la *nota 5*.

[11] En esta actitud se fundamenta el *Principio de Cooperación* de Grice (1975).

[12] Para un análisis y descripción de las dificultades de los estudiantes sinohablantes, remitimos al trabajo de Blanco Pena (2013).

[13] Ejemplo de ello sería, a modo contrastivo, la elisión del sujeto en español, fenómeno que suele llamar la atención en los primeros niveles y que en el caso del chino mandarín también ocurre con mucha frecuencia: mientras que el sujeto en español está lexicalizado en el verbo, en el caso del chino, carente de conjugación verbal, la elisión del sujeto también es posible, pero su catálisis requiere del conocimiento del contexto o de inferencias.

[14] Estas propuestas están inspiradas en los trabajos de Amenós, Ahern y Escandell Vidal (2019) y Reyes, Baena y Urios (2000).

[15] Debido a motivos de espacio no podemos extendernos mucho sobre estos aspectos, por lo que remitimos al lector a la bibliografía existente sobre el tratamiento didáctico de los tiempos pasados y los conectores discursivos que puede encontrarse en la base de datos de la revista digital especializada en E/LE para sinohablantes *SinoELE*: http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/bibliografia/por-areas-tematicas

[16] Un ejemplo de ello es el uso y abuso que hacen del conector justificativo *es que* en situaciones donde es más apropiado emplear *porque* como introductor de causales lógicas (*El suelo está mojado porque ha llovido* / **El suelo está mojado es que ha llovido*). Esto se debe, por un lado, a que desconocen o no han asimilado correctamente esa función justificativa de *es que*; por otro lado, la traducción directa al chino de *es que* como 因為 *Yīn Wèi* –porque– también conduce a confusión, ya que en los casos en los que en español usaríamos *es que* (introducción de justificaciones atenuantes en las disculpas, rechazos, excusas, etc.), en chino no se suele marcar el enunciado con un conector concreto, sino con otras estrategias lingüísticas.

[17] Estos mecanismos son: referencia (correferencia, pronombres y elementos deícticos); sustitución (campos léxicos y semánticos, proformas, metáforas y metonimias); elipsis; progresión temática (unidades informativas tema-rema); elementos de conexión (conectores discursivos).

[18] Como diría M. E. Conte (cit. en Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 115), un texto no es coherente porque existan mecanismos de cohesión, sino todo lo contrario: la coherencia es previa, y los mecanismos de cohesión la hacen patente.

UNA PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA EN EL AULA DE ELE PARA SINOHABLANTES

Tungmen TU
Fu Jen Catholic University (Taiwán)

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

Resumen: En este trabajo se pretende construir una propuesta del curso de gramática comunicativa en español para sinohablantes, que sirva como una sugerencia y, en la medida de lo posible, de modelo aprovechable tanto para profesores de ELE, sean nativos o extranjeros, como para principiantes sinohablantes con el fin de que estos últimos aumenten sus competencias lingüísticas y culturales, lo que les va a posibilitar, entre otras destrezas, ser mejores comunicadores al poner en práctica su competencia comunicativa del español. Con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto, hemos estudiado la evolución de los manuales de gramática española, especialmente, hemos analizado los manuales de gramática comunicativa. Al mismo tiempo hemos realizado encuestas a los alumnos de primero y también a los de tercero de nuestro departamento de español. Tratamos de ayudar a los alumnos de primero mediante las necesidades sacadas de los alumnos del nivel superior. Por medio del análisis de los manuales, de estas encuestas y del estudio, elaboraremos una propuesta de la enseñanza de la gramática española de multifunción para generar una comunicación intercultural eficaz para la época actual.
Palabras clave: Gramática comunicativa, manuales de gramática española, gramática española de multifunción.

Abstract: This study endeavors to propose a communicative grammar course in Spanish for native Chinese speakers. The course aims to serve as a suggestion and, if possible, a useful model for both native and foreign Spanish language teachers, and beginner Chinese-speaking students, in order that the latter may increase their linguistic and cultural competencies, enabling them to acquire, among other skills, the capacity to communicate adequately by putting into prac-

tice their communicative competences in Spanish. In order to achieve this objective, we have studied the evolution of Spanish grammar manuals, choosing to analyze those focusing on communicative grammar in particular. At the same time, we have conducted surveys of both first-year and third-year students of Spanish at our department according to their learning experiences. From the needs observed in upper-level students, we attempt to help those at the beginner-level so that they prepare themselves well as they begin their studies. Through the analysis of the manuals and these surveys, we will elaborate a proposal for teaching multifunctional Spanish grammar to generate effective intercultural communication for our present time.

Keywords: Spanish Communicative Grammar, Spanish Grammar Manuals, Multifunctional Spanish Grammar

1. Introducción

Hemos observado que nuestros alumnos de primero suelen poner mucha atención en la gramática española ya que, por un lado, necesitan un apoyo esquemático para poder realizar una comunicación oral y escrita, y por el otro, requieren unas normas para entender y no para memorizar el uso de español para la comunicación. Desde los estudios anteriores relacionados con la gramática, hemos realizado un análisis minucioso sobre los manuales de gramática y su relación metodológica. Bajo el desarrollo histórico y las nuevas tendencias, propusimos la enseñanza del español en la época intercultural, ya que la interculturalidad es un tema vigente y vinculado a muchas variedades lingüísticas actuales, tales como la lingüística cognitiva, pragmática o sociolingüística, y en ese análisis afirmamos que todas estas disciplinas aluden a un contexto culturalmente real (Tungmen 2016). Para ayudar a nuestros alumnos en esta nueva era, en este estudio, en primer lugar se pretende construir un módulo del curso de gramática comunicativa para los principiantes basándose en el enfoque comunicativo de las publicaciones españolas, que sirva como una sugerencia y, en la medida de lo posible, de modelo aprovechable tanto para los profesores de ELE, sean nativos o extranjeros, como para los alumnos sinohablantes, con el fin de que estos últimos aumenten sus com-

petencias gramaticales, lexicales y culturales, lo que les va a posibilitar, entre otras destrezas, ser mejores comunicadores al poner en práctica su competencia comunicativa del español. Después de tratar de la tendencia evolucionaria de la gramática española, estudiaremos detenidamente en este artículo las necesidades de los alumnos. Concretamente, presentaremos, en primer lugar, las dificultades y las necesidades de los alumnos, obtenidas mediante las encuestas, para poder luego elaborar una propuesta aprovechable para nuestra aula de español.

2. Evolución y Progreso de los Manuales de la gramática española

Generalmente cuando hablamos de las capacidades de la lengua de una persona solemos referirnos directamente a la competencia gramatical. La gramática española tradicional siempre ha abarcado diferentes disciplinas lingüísticas. Desde los años 60 del siglo pasado hasta hoy hemos acumulado más de 50 años de experiencia en la enseñanza del español en Taiwán. La gramática suele ser diseñada en nuestro plan curricular universitario como una asignatura independiente y también un estudio indispensable. Respecto a los manuales, los hemos traído de España, a pesar de que en los primeros 15 años de la fundación del departamento de español en Taiwán en los años 60, utilizamos nuestros propios apuntes y recopilaciones, ya que los manuales de español en España se desarrollaron paulatinamente a partir de los años 70. La *Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española fue el manual guía de orientación de la lengua en aquel entonces para muchos profesores tanto nativos como extranjeros en la enseñanza del español y muchos manuales se basan en ella, ya que los manuales del método comunicativo con sus nuevos conceptos no aparecieron en España hasta los años 90. La misma corriente comunicativa ocurrió en los manuales de gramática en dicha década.

Los manuales de gramática siguen avanzando. La última década del siglo pasado fue una época de evolución de la gramática española, empezaron a publicarse muchos

manuales combinados entre la línea normativa y el uso, de los cuales tenemos la *Gramática básica del español: norma y uso* (Sarmiento y Sánchez 1990). Junto a esta, también apareció una publicación que sigue la corriente anterior: *Ejercicios de gramática normativa* (Gómez Torrego 1998).

Además de la combinación de la norma y el uso, a partir de esta última década del siglo pasado, se repitió la misma tendencia con manuales destinados a la gramática con variedad de motivos y con la adaptación a la nueva utilidad de los usuarios: práctica, brevedad y funcionalidad, tenemos: *Resumen práctico de gramática española* (Quesada 1993), *Breve gramática: español, lengua extranjera* (Benitez y Gelabert 1995), *Gramática funcional de español* (Hernández Alonso 1996), *Nuevas perspectivas en gramática funcional* (Butler 1999) y *Curso intensivo de español: gramática* (Fernández y Siles 1999). En estos manuales se atisba una evolución respecto a la gramática normativa y académica.

2.1. Gramática de la adaptación a la nueva utilidad

Matte Bon (1992) publicó la *Gramática comunicativa del español* en la que trabajó durante doce años. Es un manual de gramática noción-funcional española desde la idea hasta la lengua como se indica en la portada del libro. Frente a la corriente descriptiva, este manual considera la tendencia explicativa para estudiar los fenómenos gramaticales, sin considerar la organización de la lengua como un sistema de reglas gramaticales. A partir de las reflexiones de la gramática tradicional, se descubren muchos escollos desde el elemento analizado hasta sus contextos de uso. Siempre se enfoca hacia la comunicación entre los interlocutores. Según el mismo autor en la introducción (Matte Bon v-ix), esta es una gramática dinámica y comunicativa diferente de lo que es el análisis gramatical de las frases o las categorías gramaticales, lo que destaca es la especificidad de cada operador gramatical, de manera que la división de los contenidos del libro sigue la noción y la función gramatical, sobre todo en el segundo tomo, aunque se ven los términos gramaticales como la división de los contenidos: *los numerales*, *las oraciones impersonales*, *las*

exclamaciones y la intensidad, etc. Por otra parte, se ven los contenidos nocionales como *individuos* y *cantidades*, *esencia y existencia*, *la posesión* y *la necesidad*, etc. Mostrando los microsistemas en el capítulo que habla de "la necesidad", se ofrece la explicación, oposición o diferenciación entre el uso de los siguientes operadores: *hay que, necesitarse, es necesario, bastar, necesitar, me hace falta, tener que, deber* (Matte Bon 63-68).

La peculiaridad de este autor se muestra en el apartado de la organización de los contenidos del libro en cuanto a las oraciones. El autor presenta un punto de vista social y comunicativo de ellas. Para él, hablar un idioma es realizar una actuación social mediante la creación de las frases y no su repetición. Para dar énfasis a este punto, en cuanto a su repercusión social, en la introducción del manual, aclara con dos respuestas diferentes la siguiente pregunta: - *¿Puedo pasar*? — *Sí, puedes*. /— *Sí, sí, pasa, pasa.* Explica que la segunda respuesta para los nativos hispanohablantes no presenta ninguna duda al escucharla, sin embargo, la primera respuesta no es para mostrar la concesión total del hablante, al contrario, le causa extrañeza al oyente. Está claro que con estos ejemplos el autor quiere destacar la importancia de la actuación social y la intención en los ejemplos del manual, negando las combinaciones o las acumulaciones de las palabras en frases en una comunicación (Matte Bon ix-xii). Según su autor, la *Gramática comunicativa del español* es una obra de referencia y estudio (Matte Bon v). Se facilita la consulta al lector en busca de información para resolver determinados problemas. En este sentido, a nuestro parecer, es un manual detallado y explicativo para complementar las partes gramaticales y funcionales de los manuales de español. No tenemos duda de que el libro haya nacido en un aula de español para extranjeros. Su pretensión es evitar la confusión producida en los análisis gramaticales a los extranjeros.

En cuanto al léxico, cabe añadir que al final del manual aparece el índice alfabético (Matte Bon 333-349), mostrando palabras con el significado del léxico, locuciones verbales y preposicionales, con el motivo de facilitar la consulta de los contenidos temáticos. En el fondo, no se enfoca al

aprendizaje del léxico, más bien es para servir a la consulta de los elementos gramaticales.

2.2 Manuales destinados a los extranjeros

Desde la última década del siglo pasado, la gramática española para los extranjeros está en auge y perdura hasta hoy en día, aunque algunas veces se ven ejercicios de prácticas estructurales. Tenemos: *Curso práctico: gramática de español lengua extranjera* (González Hermoso, Cuento y Alfaro 1994) y *Gramática progresiva: de español para extranjeros* (Sarmiento 1999).

En el siglo XXI, han aparecido muchos más manuales extranjeros. Miñano López publica dos tomos de su gramática para extranjeros principiantes: *Y, ahora, la gramática 1: nivel principiante* (Miñano López 2003) *Y, ahora, la gramática 2: nivel principiante* (Miñano López 2004). Aparte de los gramáticos individuales, también las editoriales importantes para ELE han creado equipos para confeccionar los manuales, casos como *En gramática. Avanzado B2* del grupo Anaya (Moreno, Hernández y Kondo 2007), *Gramática básica del estudiante de español* del equipo de Difusión dirigido por Alonso Raya (2012), y *Gramática: española básica* de Edinumen (Penadés Martínez 2014). Lo mismo sucede con los últimos ejemplos, a partir de la segunda década del siglo XXI, se editan muchos manuales de gramática para estudiantes de ELE basados en la división de niveles según el *MCER* y con sensatez en cuanto a la disposición de los ejercicios, de ellos tenemos numerosos casos: *Gramática práctica: teoría y ejercicios de gramática española: A1* (Gaetani Ferrer 2013) y ¡*Dale a la gramática! A1: 275 ejercicios + soluciones* de González Seara, que publicó desde 2011 hasta 2014 una colección de ejercicios con motivo de consolidar y reforzar la gramática ya estudiada por los estudiantes extranjeros de nivel A1, A2, B1, B2.

En el siglo XXI, se publican gramáticas con otras disciplinas lingüísticas para extranjeros: *Aprender gramática y vocabulario* (Castro Viudez y Díaz Ballesteros 2004) y *3 por uno, repasa: funciones, gramática y léxico. A1* (Bitton 2017). La última publicación destaca el repaso contextua-

lizado con los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos acerca de la función comunicativa. Este manual está formado por 12 unidades acerca de la función comunicativa. En cuanto al léxico, nos ofrece el tercer apartado "Con estas palabras" que presenta la selección y la exposición visual del léxico bajo el tema de cada lección. Pongamos como ejemplo el tema de la unidad 2, "expresar el origen o la nacionalidad", en el tercer apartado, se disponen adjetivos de los países y las nacionalidades combinados con la explicación gramatical sobre el uso masculino o femenino, también se adjuntan ejercicios de práctica con todos los adjetivos de nacionalidad y los nombres de los países y los continentes (Bitton 17-21). En cuanto a la unidad 5 "hablar de la familia", en el apartado del léxico, se exhibe la familia y, posteriormente, nos dan ejercicios de relaciones de parentesco para recordar las palabras (Bitton 31-32). Sin embargo, es normal que haya también otros ejercicios para hablar de la edad de los miembros de la familia, necesitamos más vocablos sobre todo para los sinohablantes, ya que no vivimos en el mundo hispánico y, sin estudiar las palabras junto con los ejemplos, no las podemos localizar en su contexto adecuado. Gracias a la disposición del libro, se organiza el léxico respectivo a las unidades precedentes: los datos personales, los países, las profesiones, la dirección, el teléfono y los números, de manera que, en el momento de hablar de la familia, ya hemos acumulado una buena cantidad de temas semánticos para poder hablar de ella.

2.3 Manuales de gramática de uso en el siglo XXI

En un estudio de los manuales (Tu 2016), se han presentado las características generales de la gramática de uso y también el estudio pionero de este tipo de manuales: *Uso de la gramática española* (Francisca Castro 1996) cuya novedad se refleja tanto en la presentación gramatical como en el léxico seleccionado. En 2010, la propia autora retomando y reajustando su obra, volvió a publicar el manual con la misma editorial Edelsa, con el mismo nombre *Uso de la gramática española* y con los tres niveles de la corriente y la edición anteriores: elemental, intermedio

y avanzado, hasta la fecha ya se ha publicado la versión de 2016.

Para los manuales de gramática determinados en el uso, tenemos *Gramática de uso del español, teoría y práctica* (2009) en 4 niveles: A1-A2, B1-B2, C1-C2, y A1-B2. Es una gramática descriptiva y explicativa que aborda temas gramaticales junto con ejercicios de práctica. Las unidades están siempre relacionadas con un contenido temático para facilitar a los estudiantes profundizar en el estudio. En *Gramática de uso del español, teoría y práctica* (Aragón y Palencia 2009): el léxico es el de la vida cotidiana y sencilla en el cuerpo del tema gramatical. El aspecto central es la gramática, de manera que aquel no se ve ni en el tema nuclear de cada lección. Al final del libro se incluye un glosario de la ortografía ordenada por orden alfabético para facilitar el estudio independiente en cualquier momento (Aragón y Palencia 262-271).

Otro manual parecido a este, es la serie de *Competencia gramatical en uso* de González Hermoso y Romero Dueñas, cuya primera edición se publicó en 2008, la última versión hasta la fecha es de 2016, divididos en 4 niveles: A1, A2, B1, B2, y con la explicación en inglés, destacan la forma y el uso, y a la vez someten las estructuras gramaticales en el contexto conversacional en el que se utiliza material real y semirreal. La presentación del léxico no se halla en el prefacio ni siquiera al final del glosario del vocabulario. Evidentemente, el léxico está supeditado a la función gramatical y no es el objetivo del libro.

2.4 Gramática en contexto y en diálogo

Actualmente ha aparecido otra tendencia en la enseñanza de la gramática en la *Gramática en contexto* de 2011. Tenemos *Gramática en contexto*, cuyo subtítulo muestra su propósito comunicativo: *Curso de gramática para comunicar* (Jacobi, Melone y Menón 2017). Se presentan en total 60 temas gramaticales como otros libros de gramática de uso que presentan los esquemas esenciales de las estructuras y destacan la función pragmática de la gramática en la lengua. Siguiendo el título del manual, nos damos cuenta de que los temas gramaticales están

contenidos en los contextos a partir de 250 textos auténticos, según el resumen en el dorso del libro, con una gran diversidad de géneros textuales de la prensa, los anuncios, los blogs, las obras literarias, las culturas populares y las fuentes cotidianas, como los ejercicios que se muestran en la parte práctica. Eso quiere decir que *Gramática en contexto* es un manual para organizarles a los estudiantes los contenidos gramaticales mediante ejercicios o ejemplos, siempre en un contexto real y con carácter sociocultural. Además, yendo más allá de la corriente actual, la clasificación de los niveles según *MCER*, es un manual que sirve para todos los estudiantes, desde el nivel inicial hasta el avanzado, como se ve la publicación de Aragón, Luis y Palencia, Ramón. *Gramática de uso del español, teoría y práctica* A1-B2. Este último manual está destinado a los alumnos de todos los niveles para contribuir al repaso y la consulta en general.

De este estilo, tenemos *Gramática en Diálogo nueva edición A1-A2* (Palomino 2014) y *A2-B1* (Palomino 2014), donde, como se menciona en el título, se dan diálogos integrados en el contexto de cada tema gramatical. En concreto, se nos presentan las nociones gramaticales en los textos dialogados habituales al comienzo de la unidad junto con un dibujo visual para estimular y facilitar la comprensión. Después aparecen los esquemas gramaticales y usos de las reglas gramaticales. Evidentemente el léxico no ocupa su lugar, ya que está sometido en las funciones gramaticales.

2.5 Una evolución de la gramática española para los extranjeros

A continuación, exponemos un resumen de todas las descripciones de los manuales de carácter general y los manuales de gramática para los extranjeros que hemos visto hasta ahora y, asimismo, mostramos en el siguiente cuadro la tendencia de la evolución: desde la gramática normativa, llegando a la combinación de la gramática de norma y uso, hasta la aparición de la gramática de uso, lo cual nos ha llevado a una nueva era de los manuales de gramática comunicativa. A partir de ella se desarrollan la

gramática en diálogo y la gramática en contexto, e incluso la gramática de multifunción como última tendencia.

Gramática normativa	Gramática norma y uso	Gramática de uso	Gramática en contexto y en diálogo	Gramática de multifunción

3. Características generales y peculiares de los manuales de la gramática española en el siglo XXI

3.1. Sobre los niveles

i. En cuanto a los niveles, hemos visto casi todos los manuales de métodos integrales del siglo XXI seguir la clasificación establecida por el *MCER*. Sin embargo, al igual que sucede con la mayoría de los manuales de gramática, también se pueden encontrar manuales de gramática que no clasifiquen los niveles, casos como la serie de *Uso de la gramática española* de Francisco Castro (Edelsa 2016).

ii. La mayoría de los manuales de gramática tienen como objetivo ofrecer el autoaprendizaje y algunos de ellos no clasifican los niveles o bien agrupan los niveles que están destinados a facilitar el repaso o las consultas posteriores de los estudiantes. Además, les permiten estudiar, practicar y repasar estructuras gramaticales de la lengua española.

3.2. Sobre la tipología de ejercicios

i. Vemos variedad en los ejercicios: contestar a las preguntas, formar frases, transformar frases, tachar lo inadecuado, relacionar elementos o frases, completar frases, etc.

ii. Los ejercicios suelen estar inscritos dentro de contextos de la vida cotidiana en forma de textos cortos o diálogos. Vemos que los ejercicios propuestos en los contextos reales se han convertido en la corriente más novedosa, casos como la serie de *Competencia gramatical en Uso* (González Hermoso y Romero Dueñas 2016) y *Gramática en diálogo* (Palomino 2014).

iii. Como la gramática tiende a tratarse de forma clara, práctica y orientada al uso, por consiguiente, la gran tendencia se manifiesta en los ejemplos de los ejercicios que

muestran las características de uso principal y cotidiano en la línea del método comunicativo.

3.3. Sobre el tratamiento del léxico

i. Concluimos con lo que hemos podido observar en los manuales de gramática. Evidentemente, el léxico no ocupa una posición notoria, excepto en los manuales destacados en el título con doble función del aprendizaje del léxico, casos evidentes como *Aprender gramática y vocabulario* (Castro Viudez y Díaz Ballesteros 2004) y *3 por uno, repasa: funciones, gramática y léxico. A1* (Bitton 2017).

ii. Para centrar la atención de los estudiantes sobre la estructura gramatical acordada, el léxico empleado en los manuales de gramática para los extranjeros suele ser sencillo, cotidiano y se da prioridad a palabras o giros transparentes en muchos idiomas.

3.4. Sobre la gramática *per se*

i. Reglas gramaticales presentadas mediante esquemas y explicaciones sencillas.

ii. Reglas gramaticales extraídas del lenguaje usual de los manuales de gramática.

iii. Reglas gramaticales aplicadas a los textos dialogados cortos o completos junto con los ejemplos de español.

4. Encuestas

Para poder ayudar a nuestros alumnos desde el principio de la carrera en esta nueva era de globalización, realizamos dos encuestas en el día del examen final de 2018 sobre el aprendizaje de la gramática y sus relaciones con otras asignaturas a los alumnos del primer y tercer curso respectivamente. En concreto, las realizamos el 25 de junio de 2018, para 69 alumnos de primero y el día 26 para 52 alumnos de tercero, concretamente, a los alumnos de primero de nivel básico y los de tercero de nivel intermedio. Según el *MCER*, el nivel básico equivale al nivel A1-A2 y el nivel intermedio puede equivaler al nivel B1-B2.

Estos últimos alumnos del nivel superior, como llevan dos años más estudiando español, nos ofrecen experiencias valiosas por las que podemos percibir la tendencia de la preocupación y el intento de mejoramiento en el cuarto curso, desde ahí volveremos a indagar la necesidad de la enseñanza de la gramática española a los principiantes para que vayan por el buen camino desde un principio.

4.1 Objetivos

Con las encuestas a los alumnos de gramática del nivel básico y del nivel intermedio pretendemos averiguar los siguientes puntos:

i. Si el aprendizaje de la gramática resulta positivo respecto a su papel de apoyo a otras asignaturas.

ii. Si el aprendizaje de la gramática llega a un equilibrio entre la dificultad y la utilidad.

iii. Si los alumnos del nivel elemental sienten la dificultad y la utilidad de la gramática.

iv. Si la gramática puede apoyar a otras asignaturas y sirve al mismo tiempo como una herramienta eficaz para el aprendizaje del español comunicativo.

v. Si los alumnos del tercer curso que están a punto de entrar en su último año de carrera académica pueden remediar la enseñanza de los cursos anteriores.

4.2 Hipótesis

Tomando como referencia los resultados de los apartados anteriores, presuponemos los siguientes puntos:

i. La gramática será la asignatura menos difícil entre todas las demás para los alumnos del nivel elemental ya que el concepto gramatical se puede aprender en el aula de la lengua de partida.

ii. La gramática será una asignatura más útil para los alumnos del nivel bajo que para los alumnos del nivel intermedio, ya que los últimos han adquirido más herramientas y destrezas útiles de la lengua a lo largo de tres años.

iii. Los alumnos del primer curso tendrán más necesidad de aprender la gramática y el vocabulario, como asignaturas de base, que los alumnos del tercer curso.

iv. Como nuestros aprendices sinohablantes están en el mundo oriental, lejos del mundo hispánico, considerarán más difíciles la conversación, la audición y la cultura por falta de oportunidades de vivir en la cultura y en el entorno real.

v. En esta era de globalización, está en boga el método comunicativo, la conversación, la audición, la traducción y las culturas hispanas serán las asignaturas más importantes para los alumnos en el último año, de manera que la gramática estará en el lugar secundario para ellos.

4.3 El diseño del cuestionario

Tenemos dos cuestionarios, uno para los alumnos del nivel elemental y otro para los alumnos del nivel intermedio. Las tres primeras preguntas son las mismas en ambos cuestionarios. Y a los alumnos de tercer curso les hacemos, además, una cuarta pregunta:

1. ¿Te parece que la gramática es difícil para ti? a. Sí. b. No. c. No lo sé.
2. ¿Te parece que la gramática es útil para ti? a. Sí. b. No. c. No lo sé.
3. ¿En el aprendizaje del español durante estos años qué partes te han parecido más difíciles? (Elige máximo 3 respuestas, y ordénalas según la dificultad que te planteen.) a. la gramática/ b. el vocabulario/ c. la conversación/ d. la composición/ e. la audición/ f. la lectura/ g. la traducción/ h. la cultura española.

¿A qué aspectos de la lengua española piensas dedicarles más tiempo en el último año universitario? (Elige máximo 3, según el orden de la dedicación.) a. la gramática/ b. el vocabulario/ c. la conversación/ d. la composición/ e. la audición f. la lectura/ g. la traducción/ h. la cultura española. En esta pregunta, 52 alumnos eligen la primera y la segunda opción; los otros 10 no eligen la tercera opción.

A continuación, presentamos 2 grupos: A y B. A representa el resultado de las respuestas de los alumnos de primero y B representa el resultado de los de tercero:

4.4 Resultado de las respuestas de los alumnos del primer curso

En la primera pregunta, más de la mitad de los alumnos no opinan si es difícil o no la gramática, mientras que en la segunda pregunta casi el 99%, de los alumnos consideran que la gramática es útil en su aprendizaje del español.

La primera pregunta: ¿Te parece que la gramática es difícil?						
La respuesta	Sí		No		No lo sé	
Primer curso	27	39%	6	9%	36	52%

La segunda pregunta: ¿Te parece que la gramática es útil?						
La respuesta	Sí		No		No lo sé	
Primer curso 69	68	99%	0	0%	1	1%

En cuanto a la tercera y a la cuarta pregunta, cabe destacar que, para los 69 alumnos del primer curso, según el orden estadístico obtendremos tres o cuatro asignaturas en la lista de los tres primeros rangos, y en cada rango también discutiremos las tres primeras elecciones en el listado. De esta manera, en el primer rango de la dificultad de la tercera pregunta, la gramática ocupa el 45%, el vocabulario 39% y la conversación 9%. En cuanto a los tres porcentajes más altos en el segundo rango de la dificultad, la gramática y el vocabulario comparten el mismo porcentaje: 35%, mientras que la conversación está en el segundo lugar y la composición en el tercer lugar. En cuanto a la dificultad en el tercero, tenemos el porcentaje en el siguiente orden: la conversación, la lectura y la composición. Al final en la suma, con un total de 207 elecciones, vemos que tenemos la gramática en el primer lugar, el vocabulario en el segundo y la conversación en el tercero, de manera que la composición y la lectura están fuera de la lista de las 3 asignaturas más difíciles.

Resultado de la tercera pregunta para los alumnos de primero:

	A	B	C	D	E	F	G	H
1.69	31	27	6	3	0	0	0	2
%	45%	39%	9%	4%	0	0	0	3%
2.69	24	24	10	6	0	3	1	1
%	35%	35%	14%	9%	0	4%	1%	1%
3.69	8	7	24	11	0	18	0	1
%	11%	10%	35%	16%	0	26%	0	1%
Total	63	58	40	20	0	21	1	4
207	30%	28%	10%	10%	0	10%	0	2%

Según el resultado anterior, en cuanto a la dificultad, vemos que sucede lo mismo en el rango primero como en el segundo, la gramática es la asignatura más difícil para la mayoría de los alumnos del primer curso, mientras que el vocabulario ocupa el segundo lugar en la suma de las cuentas. Nos llama la atención que, en el rango tercero, los alumnos de primero se preocupen más de las destrezas: expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita; sin embargo, la expresión oral, la conversación, vence a las otras, es la única asignatura perteneciente a las destrezas. Y las dos asignaturas básicas, la gramática y el vocabulario, son igual de difíciles para los alumnos de primero.

ORDEN DE DIFICULTAD	**A.**	**B.**	**C.**	**D.**	**F.**
	Base de estudio		Destrezas		
RANGO 1	1	2	3		
RANGO 2	1	1	2	3	
RANGO 3			1	3	2
SUMANDO	1	2	3		

4.5 Resultado de la encuesta de los alumnos de tercero

Esta sección se centra en ver las opiniones de los alumnos de tercero respecto a las dificultades del aprendizaje del español. Se observa que el 52% de los alumnos piensan que la gramática es difícil, mientras que el 37% de ellos no creen que la gramática presente dificultad. En cuanto a su utilidad, el 83% de ellos reconoce que es útil.

La primera pregunta: ¿Te parece que la gramática es difícil para ti?						
Número	Sí		No		No lo sé	
52	27	52%	19	37%	6	11%

La segunda pregunta: ¿Te parece que la gramática es útil para ti?						
Número	Sí		No		No lo sé	
52	43	83%	4	8%	5	9%

Respecto a la tercera pregunta, los alumnos pueden elegir tres respuestas como máximo, según el orden de dificultad. Cabe destacar primero que, para esta pregunta, 52 alumnos eligen la primera opción, 2 de ellos no eligen la segunda opción y 11 de ellos no eligen la tercera, de manera que en la primera elección recogemos 52 respuestas, en la segunda elección 50 y en la tercera solo 41. En función del orden de dificultad que se presenta en el primer rango: la conversación ocupa el 29%, la gramática el 27% y la audición el 23%. Se percibe la dificultad en la expresión y en la recepción oral. En cuanto a los tres porcentajes más altos en la dificultad del segundo rango, vemos la repetición de la audición (30%) y la conversación (24%) como en el rango anterior, más el vocabulario (12%). En cuanto al orden del porcentaje de la dificultad en el tercer rango: la audición (27%) se coloca en el primer lugar, la composición (17%) en el segundo, mientras que la gramática (15%) y la traducción (15%) comparten el tercer lugar. Por último, sumamos todos los resultados y tenemos la audición (27%) en el mayor grado de dificultad, la conversación (21%), en el segundo y la gramática, en el tercer lugar, con un total de 143 elecciones.

Resultado de la tercera pregunta para los alumnos de tercero:

3º	A	B	C	D	E	F	G	H
1.52	14	4	15	4	12	0	3	0
%	27%	8%	29%	8%	23%	0	6%	%
2.50	5	6	12	5	15	3	4	0
%	10%	12%	24%	10%	30%	6%	8%	%
3.41	6	3	3	7	11	2	6	3
%	15%	7%	7%	17%	27%	5%	15%	7%
Total	25	13	30	16	38	5	13	3
143	17%	9%	21%	11%	27%	3%	9%	2%

Cabe añadir que nos llama la atención que en el resultado final se demuestra que los alumnos, además de las dos destrezas, audición y conversación, consideran la gramática como un estudio básico que merece ocupar un lugar de atención.

Orden de dificultad	A	B	C	D	E	G
	Base de estudio		Destrezas			
Rango 1	2		1		3	
Rango 2		3	2		1	
Rango 3	3			2	1	3
Sumando	3		2		1	

A los alumnos del tercer curso les hacemos una pregunta más, con el objetivo de saber a qué partes de la lengua española piensan dedicarle más tiempo en el último año universitario. Les pedimos que elijan un máximo de 3 opciones según el orden de dedicación. Para esta pregunta, los 52 alumnos, sin ninguna excepción, eligen la primera y la segunda opción. 10 de ellos no eligen la tercera, por lo tanto, quedan 42 en la última opción.

A diferencia de la pregunta anterior, vemos aquí las asignaturas que a los alumnos les interesa estudiar más en el último año universitario. Para los 52 alumnos del tercer curso, según el orden de dedicación a los estudios que se presenta en el primer rango, tenemos 35% en el

vocabulario, 25% en la conversación y 12% en la gramática. Nos parece increíble que los alumnos, al llegar a su último año universitario, aún piensen dedicar tiempo a los estudios básicos, como la gramática. En cuanto a los tres porcentajes más altos en la dedicación de los estudios en el segundo rango, vemos la repetición de la conversación (35%) y el vocabulario (15%), más la audición (23%). En cuanto a la dedicación a los estudios en el tercer rango, hemos obtenido el siguiente orden de porcentaje: audición (40%), traducción (41%), y la gramática y la lectura que tienen un porcentaje equivalente (10%), compartiendo el tercer lugar.

Sumando todas las elecciones señaladas en la última línea del cuadro, tenemos la audición (23%) y la conversación (23%), en primer lugar, mientras que en el segundo y el tercero están el vocabulario (18%) y la gramática (12%), con un total de 146 elecciones. Nos llama la atención que, en la suma total, los alumnos piensen trabajar más en la audición y la conversación, y, al mismo tiempo, se preocupen de la gramática y el vocabulario. Este resultado es igual a la dificultad que sienten en el cuadro anterior: además de las dos destrezas, la audición y la conversación, también incluyen la gramática entre las tres primeras asignaturas más importantes del estudio.

Resultado de la cuarta pregunta para los alumnos de cuarto:

3*-4	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**
1.52	10	18	13	3	4	1	2	1
101%	19%	35%	25%	6%	8%	2%	4%	2%
2.52	3	8	18	6	12	1	3	1
100%	6%	15%	35%	11%	23%	2%	6%	2%
3.42	4	0	3	3	17	4	9	2
100%	10%	0%	7%	7%	40%	10%	21%	5%
Total	17	26	34	12	33	6	14	4
146	12%	18%	23%	8%	23%	4%	9%	3%

4.6. Comparación entre los resultados de la encuesta de los alumnos de primero y tercero

Al comparar la dificultad de la gramática para los alumnos de primero y los de tercero, observamos que el 52% de los 52 alumnos de tercero consideran que la gramática es difícil, mientras que el mismo porcentaje (52%) de los 69 alumnos de primero no pueden afirmar si la gramática es difícil o no. En cuanto a la utilidad de la gramática, el 99% de los alumnos de primero considera que la gramática es útil, mientras que ese porcentaje se reduce al 83% para los alumnos de tercero. Sin duda alguna, la utilidad de la gramática es de sentido común entre nuestros alumnos principiantes y de nivel avanzado.

La primera y la segunda pregunta:

1. ¿Te parece que la gramática es difícil para ti?						
La respuesta	Sí		No		No lo sé	
Primer curso 69	27	39%	6	9%	36	52%
Tercer curso 52	27	52%	19	37%	6	11%

2 . ¿Te parece que la gramática es útil para ti?						
	Sí		No		No lo sé	
Primer curso 69	68	99%	0		1	1%
Tercer curso 52	43	83%	4	8%	5	9%

Con respecto a las preguntas tercera (para los alumnos de ambos cursos) y cuarta (solo destinada a los alumnos de tercero), llegamos a la conclusión de que los alumnos del primer curso encuentran una mayor dificultad en los estudios básicos: la gramática y el vocabulario, y también en la destreza oral: la conversación, a pesar de que solo el 39 % de los alumnos de primero afirma que la gramática es difícil. Nos parece llamativo que, posteriormente, en la tercera pregunta, los alumnos de primero elijan la gramática en el primer rango de dificultad. En este sentido, sugerimos que el español no es difícil para los alumnos de primero, pero una vez que comparan la gramática con otras asignaturas, empiezan a ser conscientes de su dificultad.

Por otro lado, las asignaturas con mayor complejidad para los alumnos de tercero son la audición y la conversación. Sin embargo, los alumnos de nivel superior se preocupan más de la realización y la percepción oral. Aparte de la conversación, que es importante para ambos grupos, la gramática y el léxico siempre son importantes para los alumnos en el momento de querer vencer las dificultades y aprender más. El análisis de los resultados de la encuesta nos lleva a la necesidad de hacer hincapié en la enseñanza de los tres primeros campos, para que los alumnos estén bien disciplinados en las competencias gramatical, léxica y oral. Antes de centrarnos en el tema de las competencias, conviene examinar los manuales de gramática española para saber también cómo podemos plantear una propuesta para la enseñanza de la gramática, en combinación con el objetivo de disciplinar a los alumnos en las competencias lingüísticas que necesiten.

-ORDEN DE DIFICULTAD	A	B	C	D	E	F	G
SUMA	Base de estudio		Destrezas				
ALUMNO1	1	2	3				
ALUMNO3	3		2		1		
ORDEN DE DEDICAC. ALUMNO3	3	2	1		1		

A partir del análisis realizado, sabemos que los estudios básicos de la gramática y el vocabulario presentan dificultad y también son útiles para los alumnos del nivel elemental e intermedio-avanzado, aparte de esto, la conversación, como asignatura de la destreza expresiva oral, también está en la lista de las tres respuestas con mayor número de dificultad y utilidad. ¿Cómo debemos ayudar a construir la base fundamental en la gramática y en el vocabulario de la lengua y aliviar el peso futuro y el presente en la expresión oral de los alumnos? Esto se convierte en el tema de la presente investigación. Para responder a esta o a la siguiente pregunta: ¿qué gramática enseñamos a los alumnos principiantes e interculturales? Sin lugar a duda, el motivo comunicativo y el aumento de la

competencia comunicativa van en el primer lugar en el aula gramatical. En este trabajo pretendemos enfocar la combinación de las tres disciplinas en el aula de ELE para poder ofrecer una asignatura de gramática comunicativa acorde con las necesidades de los alumnos, y a la vez esperamos que tengan resuelta la preocupación del aprendizaje de ELE en el aula de gramática.

5. Propuesta para una gramática de multifunción para alumnos principiantes sinohablantes

En cuanto a las asignaturas, la mayor dificultad y la mayor utilidad están en la gramática y el vocabulario, junto con la conversación para los alumnos del primer curso. Lo primordial es satisfacer sus necesidades, de manera que aprovecharemos los puntos favorables de los manuales actuales, de acuerdo con las necesidades de nuestros alumnos sinohablantes principiantes, para sugerir los requisitos de un módulo de enseñanza de gramática de multifunción que contenga los principios gramaticales junto con un apartado del léxico, bajo un texto dialogado en el cuerpo del contenido contextualizado para cubrir las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, según el resultado de los análisis de las encuestas, los alumnos de tercero esperan poder estudiar más en el último año universitario las asignaturas básicas, como el vocabulario y la gramática, junto con las asignaturas de las disciplinas orales: audición y conversación. Sin duda, el módulo de nuestra gramática comunicativa para alumnos principiantes sinohablantes también conlleva multifunciones como la última tendencia:

i. Seguimos los contenidos gramaticales establecidos por el *MCER* mediante las prácticas de las funciones de las reglas gramaticales.

ii. Utilizamos los textos dialogados como fuente principal para que los sinohablantes aprendan a utilizar las reglas gramaticales en contextos reales.

iii. Aparte de las reglas gramaticales, también es importante abordar el uso de los hispanohablantes en cuanto al orden de las palabras, el uso del léxico y fórmulas socioculturales.

iv. Basándonos en el concepto semántico del tema principal de cada lección desarrollaremos la red de combinación de palabras, en lugar de la enseñanza de palabras aisladas. Esto es, estableceremos el glosario de colocaciones, y las combinaciones de palabras más usuales como aparece en el léxico sencillo y cotidiano en los ejercicios de gramática.

v. Para que los alumnos principiantes reciban buena disciplina auditiva en la primera faceta de aprendizaje del español conviene que haya una grabación de los textos dialogados en CD junto con el manual de gramática.

6. Conclusión

Durante años, en nuestra aula de gramática española, hemos manejado muchos manuales destinados a los alumnos extranjeros, publicados en España. Durante los últimos cuatro años he impartido personalmente gramática española a los alumnos de primero y de tercero de la Universidad Fu Jen. El poder ofrecer una enseñanza más adecuada a los alumnos principiantes, nos lleva a preocuparnos constantemente por las necesidades de estos. La intención de este trabajo es brindar un mejor asesoramiento docente a través de la evolución de los manuales de gramática comunicativa publicados en España y el estudio de las necesidades y dificultades de los alumnos del primer curso en el aula de gramática. En este artículo hemos analizado los resultados extraídos de las encuestas, principalmente de las tres preguntas a 69 alumnos de primero y de las 4 preguntas para los 52 alumnos de tercero, a partir del resultado del aprendizaje de la gramática de los alumnos principiantes y los del nivel avanzado. Como consecuencia del análisis, a medida que los estudiantes van avanzando de nivel, se encuentran con las mismas dificultades y necesidades que los principiantes, de manera que los del nivel medio-avanzado esperan seguir estudiando gramática, léxico y conversación en el último año académico. Aparte de la encuesta, hemos estudiado la evolución y las nuevas tendencias del aprendizaje de la gramática en los manuales con objeto de construir un módulo para el

aula de gramática española del nivel básico (A1-A2), para que, a medida que los aprendices avancen en su nivel, progresen también sus competencias lingüísticas e interculturales en la comunicación intercultural y, de esta forma, mejorar el aprendizaje del español en el primer año mediante la enseñanza de gramática de multifunción.

Evidentemente, nuestro alumnado tiene la necesidad de aprender la gramática española y al mismo tiempo está preocupado por su insuficiencia de vocabulario en el momento de expresarse en esta lengua. En esta primera fase de investigación pensamos aprovechar los manuales de multifunciones para aumentar la competencia léxica y, al mismo tiempo, aumentar las competencias oral y auditiva mediante los textos dialogados en contextos reales y en grabación.

En *Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* se señala que en la primera mitad del siglo XX "asistimos, tal y como hemos señalado, a la hegemonía de las teorías gramaticales, con su preocupación por la descripción sincrónica, autónoma y científica de la lengua como sistema ideal e institucional social" (Lomas, Osorio y Tusón 31). Ya en pleno siglo XXI, las teorías gramaticales siguen desarrollándose, preocupadas por la explicación y la manifestación del lenguaje cotidiano, usual y real. En esta era de la globalización, para obtener un módulo de gramática comunicativa en la comunicación intercultural todavía nos quedan muchos problemas sin resolver, entre otros:

1. ¿Qué elementos se necesitan acentuar en un curso de gramática de multifunción para los sinohablantes?
2. ¿Qué manuales necesitamos los sinohablantes?
3. ¿En qué consiste exactamente una gramática de multifunción eficaz para los sinohablantes?
4. ¿Qué tipo de léxico impartimos en el aula de gramática?
5. ¿Qué información sociocultural necesitamos para los alumnos sinohablantes principiantes?

Con estas y otras preguntas estamos todavía en el camino de la realización de nuestros objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Raya, R. *et al. Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2012. Impreso.

Aragón, L. y R. Palencia. *Gramática de uso del español, teoría y práctica A1-A2*. Madrid: SM, 2009. Impreso.

—. *Gramática de uso del español, teoría y práctica B1-B2.* Madrid: SM, 2009. Impreso.

—. *Gramática de uso del español, teoría y práctica C1-C2.* Madrid: SM, 2009. Impreso.

—. *Gramática de uso del español, teoría y práctica A1-B2.* Madrid: SM, 2009. Impreso.

Benitez, P. y J. M. Gelabert. *Breve gramática: español, lengua extranjera*, Barcelona: difusión, 1995. Impreso.

Bitton, A. *3 por uno, repasa: funciones, gramática y léxico. A1.* Madrid: Edelsa, 2017. Impreso.

—. *3 por uno, repasa: funciones, gramática y léxico. A2.* Madrid: Edelsa, 2017. Impreso.

—. *3 por uno, repasa: funciones, gramática y léxico. B1.* Madrid: Edelsa, 2017. Impreso.

Butler, C. *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Ariel, 1999. Impreso.

Castro, F. *Uso de la gramática española*. Madrid: Edelsa, 1996, 2010. Impreso.

Castro Viudez, F. y P. Díaz Ballesteros. *Aprende gramática y vocabulario.* Madrid: SGEL, 2004. Impreso.

Fernández J., Fuente, R. y J. Siles. *Curso intensivo de español: Gramática* Madrid: SGEL, 1999. Impreso.

Gaetani Ferrer, G. *Gramática práctica: teoría y ejercicios de gramática española: A1.* Recanati: Eli, 2013. Impreso.

Gómez Torrego, L. *Ejercicios de gramática normativa*. Madrid: Arco/Libros, 1998. Impreso.

González Hermoso, J. R. Cuento y M. Sánchez Alfaro. *Curso práctico: gramática de español lengua extranjera.* Madrid: Ediciones Eurolatinas, 1994. Impreso.

González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas. *Competencia gramatical en uso A1*. Madrid: Edelsa, 2008 y 2016. Impreso.

—. *Competencia gramatical en uso A2*. Madrid: Edelsa, 2008 y 2016. Impreso.

—. *Competencia gramatical en uso B1*. Madrid: Edelsa, 2008 y 2016. Impreso.

—. *Competencia gramatical en uso B2*. Madrid: Edelsa, 2008 y 2016. Impreso.

González Seara, C. *¡Dale a la gramática! A1: 275 ejercicios + soluciones*. Madrid: En Clave ELE, 2011. Impreso.

—. ¡*Dale a la gramática! A2: 275 ejercicios + soluciones*. Madrid: En Clave ELE, 2011. Impreso.
—. ¡*Dale a la gramática! B1: 230 ejercicios + soluciones*. Madrid: En Clave ELE, 2012. Impreso.
—. ¡*Dale a la gramática! B2: 200 ejercicios + soluciones*. Madrid: En Clave ELE, 2014. Impreso.
Hernández Alonso, C. *Gramática funcional de español*. Madrid: Gredos, 1996. Impreso.
Sarmiento, R. *Gramática progresiva: de español para extranjeros*. Madrid: SGEL, 1999.
Lomas, C., A. Osorio y A. Tusón. *Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993. Impreso.
Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa, 1995. Impreso.
Miñano López, J. *Y, ahora, la gramática 1: nivel principiante*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003. Impreso.
—. *Y, ahora, la gramática 2: nivel principiante*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. Impreso.
Moreno, C., C. Hernández y M. Kondo. *En gramática. Avanzado B2*. Madrid: Grupo Anaya, 2007. Impreso.
Penadés Martínez, I. *Gramática: española básica*. Madrid: Edinumen, 2014. Impreso.
Palomino, M. A. *Gramática en Diálogo. Nivel básico A1-A2*. Madrid: Clave-ELE, 2014. Impreso.
—. *Gramática en Diálogo. Nivel intermedio A2-B1*. Madrid: Clave-ELE, 2014. Impreso.
Quesada Marco, S. *Resumen práctico de gramática española*. Madrid: SGEL,1993. Impreso.
Sarmiento, R. y A. Sánchez A. *Gramática básica del español: norma y uso* Madrid: SGEL, 1990. Impreso.
Seco, M. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa, 1989 y 2001. Impreso.
TU, Tungmen. "Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural". *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures, N.º 28*. College of Foreign Languages and Literatures. Taipéi: Tamkang University, 2016. 159-176. Impreso.

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).

APRENDER PARTIENDO DEL ERROR

Laura Vela Almendros
Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwán)

Recibido: 23 de septiembre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: Ya hace años que se ha adaptado el método comunicativo, últimamente se tiene muy presente la interculturalidad y la enseñanza interdisciplinar, es decir, al igual que el mundo se ha globalizado, las clases también tienen que hacerlo. De este modo, el estudiante, en una misma clase, debe practicar las cuatro destrezas y formarse para integrarse en el mundo laboral sin ningún tipo de dificultad. Uno de los mayores inconvenientes en Asia es que el estudiante participe en la clase. Para salvar este escollo, es fundamental cambiar el concepto que tienen del error y como sugieren K. Fisher y J. Lipson (1986), los profesores deben hacerles ver que los errores en el aprendizaje son ocurrencias normales y estimables en el proceso de aprendizaje, pues, el estudiante puede utilizar sus errores/sus fallos/sus equivocaciones para conseguir un conocimiento más profundo sobre determinados conceptos y saber dónde debe mejorar y en qué partes debe prestar más atención; de este modo se conseguiría una mayor participación en el aula y que recibieran los deberes corregidos con una actitud más enriquecedora. El objeto de este estudio es usar la pedagogía del error (Torre, *Cómo aprender*) para mostrar cómo se puede aprender de los errores y la interdisciplinariedad necesaria entre la asignatura de Redacción y Gramática.

Palabras clave: Pedagogía del error, síntoma, vacuna, interdisciplinariedad.

Abstract: The communicative method has been adapted for years, lately interculturality and interdisciplinary teaching are very much in mind, that is, just as the world has become globalized, our classes also have to. In this way the students in the same class must practice the four skills and train to integrate into the world of work without any difficulty. One of the biggest difficulties in Asia is for the student to participate in class. To overcome this obstacle, it is essential to change their concept of error and as suggested by K. Fisher and J. Lipson (1986), we must make them see that errors in learning are normal and estimable occurrences in the

learning process, then, the students can use their mistakes / failures to gain a deeper understanding of concepts and where they need to improve and where they need to pay more attention; in this way we would achieve greater participation in the classroom and they receive the corrected homework with a more enriching attitude. The purpose of this study is to use the pedagogy of error (Torre 2004) to show how one can learn from mistakes and the necessary interdisciplinarity between the subject of Writing and Grammar.

Keywords: Pedagogy of error, symptom, vaccine, interdisciplinarity.

1. Introducción

¿Por qué debemos aprender partiendo del error?

Porque "lo que significa la fiebre del paciente para el médico debería significar los errores de los alumnos para los profesores" (Torre, *Cómo aprender* 9). Estos errores pueden enseñar cómo llegar a dónde se quiere ir. Para ello, lo primero es tomar conciencia del error. Este, al igual que la fiebre, nos indica que algo no va bien. Si se trata el error, se puede mejorar el aprendizaje. Los pasos a seguir son exactamente los mismos que hace un médico: observar, reflexionar y aplicar.

Además, la idea de la utilización didáctica del error aparece también en el Diseño Curricular Base (cit. en Torre, *Cómo aprender* 13) donde al referirse a la enseñanza del *Idioma* dice: "tener en cuenta el carácter global del aprendizaje y considerar el error como parte integrante del proceso, ayudando al alumno a construir su propia representación de la lengua extranjera" y cuando habla sobre la *lengua* dice: "En muchas ocasiones, estos (esquemas previos) se manifiestan en forma de errores o falta de matización en la valoración de un texto… *Del análisis de estos errores puede partir el profesor* para programar tareas que permitan al estudiante superar estadios anteriores".

Precisamente, de las palabras que están en cursiva surge la idea de, gracias a la interdisciplinaridad, analizar los errores que cometen los aprendientes de ELE al expresarse por escrito para que los profesores de Gramática los

tengan presentes a la hora de programar sus clases. No hay que olvidar que la expresión escrita está estrechamente relacionada con la gramática, la sintaxis y la semántica.

Como se aprecia en lo anteriormente dicho, el error debe considerarse una herramienta, pues, guste o no, el error es un elemento inseparable de la vida. No es posible no equivocarse alguna vez en la vida y, por lo tanto, es normal equivocarse en el proceso de aprender. No hace falta más que echar un vistazo a la sabiduría popular donde se pone de relieve que "el que tiene boca se equivoca" y "el mejor escribiente echa un borrón", es decir, nadie se salva de cometer errores. Bueno, según Goethe si hay una persona que se salva: "El único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada".

Ahora bien, el error debe ser asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un elemento constructivo e innovador; sin olvidar las sabias palabras de Erich Kästner quien dijo que los errores poseen su valor, aunque solo en alguna ocasión. No todo el mundo que viaja a la India descubre América. Por eso, hemos de tener en cuenta al maestro por excelencia de Oriente, Confucio, quien afirmó: "El hombre que ha cometido un error y no lo corrige comete otro error mayor". Y es que la formación humana no se guía por leyes o postulados científicos, por más que las Ciencias de la Educación, traten de buscar reglas y normas con carácter generalizador.

Para Torre (2004), apoyándose en filósofos como Bachelard y en E. Martí (1987), la mayor parte de nuestros aprendizajes se han adquirido por tanteo, por observación, por propia experiencia, comenzando por nuestra primera lengua y terminando por la construcción científica. Por todo esto, la consideración positiva del error supone una concepción innovadora para la mayor parte de los profesores, dado que exige pensar y actuar desde parámetros diferentes.

Los profesores debemos cambiar nuestro concepto del error, es decir, no verlo como un resultado sancionable o punible sino como un indicador del proceso de aprendizaje. Sobre todo, a los profesores de ELE, el error nos permite adentrarnos en los mecanismos cognitivos del estudiante;

puesto que este suele pensar en su lengua materna y luego suele traducir a la lengua meta. De ahí que, en la expresión escrita, encontremos una y otra vez los mismos errores independientemente del nivel del aprendiente, puesto que estos errores ponen de relieve las diferencias lingüísticas entre las dos lenguas, es decir, la materna y la lengua meta, e incluso pueden aparecer influencias de una L2.

El estudiante también debe ser consciente de este nuevo concepto y debe saber que no debe avergonzarse de esos errores que comete, dado que pueden ayudar a sus compañeros. Si bien es verdad, que cada persona realiza su propio aprendizaje, no podemos olvidar que lo hace interactuando con los otros y debemos hacer que esta interactuación se convierta en una fuente de conocimiento y para ello, se debe integrar el error como parte normal de la clase, es decir, del aprendizaje. En numerosas ocasiones, en cualquier clase donde se esté enseñando una lengua extranjera, especialmente si el profesor y los estudiantes tienen lenguas maternas diferentes, el reflexionar sobre el motivo del error interactuando los estudiantes con el profesor puede dar lugar, gracias al pensamiento divergente, a una explicación mucho más rápida y eficiente del error evitando que se vuelva a cometer. Además, de este modo se consigue no solo que los estudiantes vean el error como una parte normal de su aprendizaje, sino que también no teman participar en clase por miedo a cometer errores.

La intención de este artículo, teniendo presente todo lo dicho, es que cambiemos nuestra visión sobre el error; para ello, a partir de ahora debemos ver el error como un síntoma, es decir, en vez de profesores que buscamos el error para penalizar o estudiantes que ven el error como muestra de su ineptitud, debemos considerarnos como médicos que ven en la equivocación un síntoma de que algo está fallando y deben buscar una solución para mejorar el estado del paciente. De ahí que el presente artículo tenga tres partes:

Primera parte: observación y recolección de los síntomas/errores que presentan las redacciones.

Segunda parte: reflexión sobre los "síntomas" hallados en la observación realizada en la primera parte.

Tercera parte: aplicación de las "vacunas" que el aprendiente sinohablante debe ponerse.

2. Marco teórico[1]

Según el Enfoque Comunicativo de la Psicología Cognitiva, los errores constituyen una prueba de que dicho estudiante se encuentra en un estado de competencia transitoria y son la manifestación de las estrategias que utiliza para construir significados en la LE.

Para Torre (*Aprender* 89, 90):

> La *enseñanza programada*, innovadora en su momento, es un fiel reflejo del principio de eficacia infundido por las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Fundan la nueva enseñanza en el principio de *evitación del error*. Para ello se llevarán a cabo diseños en los que **se garantice el éxito** del alumno al realizar las tareas o ejercicios programados (…/…) El error, como categoría instructiva, debe entenderse como conducta evitativa y contraproducente ya que desanima, distancia, infunde complejos.
>
> Un modo de definir un fenómeno o la realidad es a través de la oposición; por consiguiente, para comprender lo que supone una pedagogía del error hemos de saber en qué consiste la pedagogía del éxito, cuyo último fin es eliminar el error.

3. Pedagogía del éxito

Para definir esta pedagogía, se recomienda leer a Torre (*Aprender* 91-93), aquí por cuestiones de espacio se va a hacer referencia solo a la conclusión a la que llega:

> Una vez más constatamos que la pedagogía del éxito nos conduce al fracaso, al inmovilismo, a la reproducción. No favorece el cambio. Varían los medios, recursos, metodología, pero se mantienen los objetivos.
>
> Los resultados hacen de foco, bajo el que cobran forma y significado todos los elementos de la enseñanza. Profesores, alumnos, padres, la sociedad en general, tienen en cuenta el producto final, las calificaciones obtenidas sin examinar suficientemente cómo se ha llegado a ellas. Al

alumno le interés que conste el aprobado en las actas, aunque sea a costa de la clásica "trampa" estudiantil. Muchos profesores y padres atienden a la nota del examen más que al progreso real del alumno. ¿Qué alternativa tenemos a este sistema de enseñanza?

4. Pedagogía del error

Desde el origen de la humanidad, según Jefferson, se ha visto que la mejor forma de aprender es por medio del método del ensayo y error, ya que este crea en la persona una dimensión reflexiva que le ayuda a tomar conciencia de los aspectos externos que le rodean, para que de esta manera evalúe con mayor asertividad las opciones que le lleven a cumplir con los objetivos propuestos. No obstante, en la educación, desde los primeros años de la escuela, lo que aprendemos como estudiantes es que el error es punitivo. No es necesario ir a la escuela para conocer el refrán: "el error se paga". Por ello, no es de extrañar que los estudiantes de todo el mundo tengan miedo a equivocarse cuando el profesor pregunta en clase, porque tienen asumido el carácter sancionador del error. Si a esto sumamos el sentimiento de "perder la cara" de los alumnos asiáticos, el hecho de que no quieran participar en las clases es más que evidente. Ahora bien, si consiguiéramos cambiar el concepto que tienen del error y como sugieren K. Fisher y J. Lipson (1986), les hiciésemos ver que los errores en el aprendizaje son ocurrencias normales y estimables en el proceso de aprendizaje, pues, el estudiante puede utilizar sus errores/sus fallos/sus equivocaciones para conseguir un conocimiento más profundo sobre determinados conceptos y conocer dónde debe mejorar y en qué partes debe prestar más atención; conseguiríamos una mayor participación en el aula y que recibieran los deberes corregidos con una actitud más enriquecedora.

Precisamente la pedagogía del error parte del principio de que el error es un elemento inseparable de la vida; por consiguiente, es imposible no equivocarse en el proceso de aprender. En esta pedagogía, el error es asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un elemento constructivo e innovador. No estaría

mal recordar aquí que algunos de los grandes descubrimientos de la humanidad se debieron en realidad a errores, por ejemplo, el descubrimiento de la penicilina o de América.

El segundo supuesto de esta pedagogía según Torre (*Aprender* 95):

> es la aceptación y análisis del error frente a la evitación que caracteriza a la pedagogía del éxito… No se provocan, ni se incita a ellos, sino que se aceptan y analizan. El error nos permite adentrarnos en los mecanismos cognitivos. No todos los errores tienen la misma importancia. Unos pueden ser de concepto, otros de percepción del problema, otros de simple ejecución o lapsus […]
>
> El error es un indicador del proceso, y no un resultado sancionable o punible. El marco que neutraliza la consideración del error es, naturalmente, el proceso de aprendizaje. Gracias al mismo podemos obtener información sobre los mecanismos mentales, que el acierto no nos proporciona.

Precisamente, este conocimiento sobre los mecanismos mentales del estudiante es fundamental para los profesores de una lengua extranjera. Pues al analizar junto al aprendiente el error y al recurrir a la lingüística comparativa entre la lengua madre y la lengua meta, se puede encontrar la raíz del error y la mejor forma de subsanarlo y si no se puede eliminar completamente, sí conocer donde se debe poner el énfasis tanto a la hora de enseñar como a la hora de repasar el propio estudiante su ejercicio. En palabras de Torre (*Aprender* 96 - 98):

> La pedagogía del error […] se preocupa del proceso, no para mejorar un resultado puntual, sino para mejorar las estrategias y aptitudes permanentes que le darán seguridad y confianza. El error es un síntoma, un indicio del que ha de saber aprovecharse el profesor para su diagnóstico. Del mismo modo que eliminar la fiebre no supone erradicar la enfermedad, sino encubrirla, el error es un indicador de que determinados procesos de enseñanza/aprendizaje no funcionan. Quien se empeña en evitar el error sin analizar sus características y tipología no mejora los procesos de aprendizaje.
>
> La aportación fundamental de la pedagogía del error es su atención al proceso. En consecuencia, sustituye el

> criterio de eficacia por el de eficiencia […] La calidad de la educación no está en hacer, sino en hacer con sentido y conforme a ciertos valores […]
>
> Las tareas habituales del profesor en el aula son las de explicar, preguntar, ayudar al alumno, corregir ejercicios y evaluar conocimientos. En la concepción que exponemos, dedica cierto tiempo a diagnosis, -análisis de los errores y causas-, plantea situaciones de aprendizaje, orienta o guía dichos aprendizajes, evalúa procesos, estrategias, actitudes… además de los conocimientos. No se trata, pues, tan solo de atender al error, sino que comporta un modo distinto de actuar profesionalmente […] Ello implica, de alguna manera, una actitud flexible respecto del plan inicial y una formación para la innovación educativa.

5. Metodología

5. 1. Objetivos

La investigación que se presenta aquí se centra en la observación de los errores cometidos por los estudiantes al expresarse por escrito. El fin de esta observación es realizar una reflexión sobre cuáles son los errores que más se repiten para, a continuación, aplicar lo observado en la programación de la clase de gramática. Pues, al reforzar la base lingüística, incidiendo en aquellas partes que sabemos que están debilitadas, se mejora el nivel del aprendiente.

En pocas palabras, el objetivo de este estudio es usar la pedagogía del error (Torre, *Aprender*) para mostrar cómo se puede aprender de los errores y la interdisciplinariedad necesaria entre la asignatura de Redacción y Gramática.

5. 2. Corpus

El presente artículo muestra los resultados de la investigación lingüística sincrónica en el español escrito por los alumnos del grupo de YS4 (日間部二技, 2-Year College of Day Division) de Wenzao Ursuline University of Languages, cuya lengua materna es el chino mandarín, en la asignatura de 專業西班牙文寫作 (Professional Spanish Writing), durante el primer semestre.

Los estudiantes que han participado (11) han escrito un total de 81 composiciones. El objetivo de la clase era que los alumnos aprendieran a usar correctamente el conjunto de los conectores[2]; por ello, se dio libertad al alumno para escribir sobre el tema que quisiera. La única condición era que en cada redacción tenían que usar los conectores explicados en la clase[3].

5. 3. Procedimiento

Este artículo se centra en los textos de expresión escrita porque, al igual que Pendanx, se considera que el escrito constituye "un lugar privilegiado de observación y de reflexión sobre una lengua y sobre los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a su aprendizaje. Pues no hay que olvidar la importancia de la producción escrita en LE como destreza lingüística que, más allá de su utilidad comunicativa, permite desarrollar el aprendizaje por el conjunto de operaciones cognitivas que comporta" (cit. en Santos, 2002,220).

El procedimiento a seguir, para realizar dicha observación, es el mismo que realiza un médico. El médico observa el síntoma y diagnostica. Aquí lo que se ha hecho es observar el error, reflexionar sobre ese error para poder aplicar ("diagnosticar") una "receta gramatical" que consiga erradicarlo. De ahí que se presenten tres apartados: observación, reflexión y aplicación.

6. Observación

Como ya se ha dicho en numerosas ocasiones, se trata de ver el "error" como un "síntoma". Por ello, al igual que ocurre cuando vamos a un centro médico a hacernos un chequeo, lo primero que se va a hacer es una analítica.

El *DLE* define el análisis clínico como: "Examen cualitativo y cuantitativo de los componentes o sustancias del organismo según métodos especializados, con un fin diagnóstico".

Se recuerda a continuación, siguiendo también al *DLE* que:

- Análisis cualitativo significa: "análisis que tiene por objeto identificar los componentes de una sustancia".
- Análisis cuantitativo se refiere al: "análisis que se emplea para determinar la cantidad de cada elemento o ingrediente en una sustancia".

Por consiguiente, en primer lugar, se ha realizado un análisis cualitativo para identificar los componentes que dan lugar a los "síntomas" y, en segundo lugar, se ha hecho un análisis cuantitativo para determinar la cantidad de repeticiones que contiene un "síntoma".

Para facilitar la comprensión de los datos se han clasificado siguiendo las categorías gramaticales y teniendo en cuenta las reglas lingüísticas. Aunque, es verdad que en una analítica médica aparecen todos los componentes, es decir, tanto los que están bien como los que no, aquí, solo aparecerán los componentes que son "síntomas", es decir, que necesitan una "vacuna" para "sanarlos". Pues, son estos componentes los que debemos observar para a continuación poder reflexionar y aplicar una solución.

A continuación, en una tabla se muestra el resultado del análisis cualitativo y cuantitativo:

VERBOS

Se necesita el Indicativo	15
Se necesita el Subjuntivo	52
Se necesita el Infinitivo	22
Confunde el tiempo verbal	108
Confunde Imperfecto e Indefinido	6
Confunde "ser" y "estar"	13
Verbos irregulares mal conjugados	7
Falta conjugar el verbo	3
Falta el verbo	11
Añade el verbo	2
Ser + atributo en plural	1
Mal uso de los tiempos verbales en las prop. sub. adv. condicionales	4
Confunde verbo pronominal/no pronominal	31
Hace falta la pasiva	1

Sujeto

Falta el sujeto	2
Falta el pronombre en función de sujeto	8
No hay concordancia entre sujeto - verbo	46
No hay concordancia entre sujeto – pronombre del verbo pronominal	5
Intercambia "tú/usted"	11

Sustantivos

Concordar género

Artículo/ demostrativo - sustantivo	3
Sustantivo / pronombre – adjetivo/ atributo	14
Confunde el género del sustantivo	21
Confunde el género del pronombre en posición anafórica	8
Concuerda el gerundio en la perífrasis ESTAR + GERUNDIO	1

Concordar número

Sustantivo – adjetivo/atributo	20
Sustantivo - participio	1
Artículo/ demostrativo - sustantivo	9
Hay que usar la palabra en plural	46
Hay que usar la palabra en singular	16
Confunde el número del pronombre en posición anafórica	3
El sustantivo tiene valor colectivo	2

Artículos

Falta el artículo	76
Añade el artículo	82
Confundir artículo determinado e indeterminado	25
Confundir artículo y demostrativo	8
Confunde los demostrativos "este, esta…/ ese, esa…"	5
Confunde "este/esto"	1
Añade el posesivo	1
Usa artículo en vez de posesivo y viceversa	8

Conectores

Usa dos conectores juntos	3
Añade un conector	17
Falta el conector	73
Confunde los conectores	135
Usa mal “sin embargo”	3
Confunde “qué / cuál”	3
Usa adverbio en vez de locución conjuntiva	3

Preposiciones

Usa dos preposiciones juntas	1
Confunde la preposición	50
Desconoce la preposición regida	75
Falta la preposición	57
Añade la preposición	16
Pone preposición delante del sujeto	3

Complemento directo / Complemento indirecto

Confunde el CD y el CI	2
Añade un CD	9
Falta el CD	38
Falta la “a” ante CD de persona	14
Añade una preposición ante el CD	15
Falta el pronombre con función de Complemento Indirecto: “le”, “les” “nos” “se” ”me” “te”	 5 1 4 1 4
Falta la “a” delante del CI	1
Falta “a mí”	1
Confunde la persona del CI	4

Pone CD y pronombre en función de CD	4
Confunde el pronombre personal con función de sujeto con el de función de complemento	8

PRONOMBRE "SE"

Confundir "se" y "le"	1

Añade el pronombre "se"

No es impersonal	5
No es recíproco	1
No es pasiva refleja	1
No es aspectual	1

Falta el pronombre "se"

Es impersonal	2
Es reflexivo	2
Es pronominal	3
Es pasiva refleja	3
Es voz media	2
Es accidental	1

ORTOGRAFÍA
Escribe mal la palabra

Confunde "b" y "p"	2
Confunde "t" y "d"	2
Confunde "q" y "g"	6
Confunde "c" y "g"	2
Usa la "c" en vez de la "s"	3
Usa "s" en vez de "c"	1
Falta una "c"	1
Falta apócope	2
Mayúsculas / minúsculas	14

De + el	2
La palabra se escribe con “x”	2
Falta la “r” final	2
Escribe la palabra en inglés	3
Préstamo/calco del inglés	3

Acentuación

Confunde la tilde diacrítica	11
Falta la tilde	12
Añade la tilde	9
Coloca mal la tilde	3

Signos de puntuación

Confunde los signos de puntuación	20
Falta el signo de puntuación	23
Falta “¡”	4
Falta “¿”	14

Otros síntomas

Usa “Más + peor”	1
Mal uso de “más”/ “tan”/ “tanto”/…	6
Falta “tan”	1
Añade palabras	22
Concuerda los adverbios (Confunde los adverbios con adjetivos)	4
Confundir palabras/ significados	243
Falta de léxico	42
Usa verbo + sustantivo en vez del verbo adecuado	7
No usa sinónimos	3
Registro	23
Lapsus	5
Errores al teclear	23

Faltan palabras	85
Mal uso de estructuras	92
Mal uso de las expresiones	50
Cultura	1
Responde con pregunta	1
Usa mal el verbo con la misma estructura que el verbo "gustar"	5
Usa mal la estructura de "gustar"	1
No existe la palabra	10
Problemas con la sintaxis (orden de las palabras)	43
Pronombre relativo (Confusión o no hace buen uso de él)	7
Falta el pronombre relativo	2
Redundante	33
Sin sentido	109
Usa "tampoco + no"	6
Confunde "Tener/ haber"	6
Usa "allá" en lugar de "allí"	1
Falta "ya"	4
Influencia del chino	12
Mal uso del adverbio "aquí"	1

7. Reflexiones

Al observar el apartado de "verbos", llama la atención las 108 veces que se ha confundido el tiempo verbal.

Todos los profesores de ELE saben que, independientemente de la lengua materna del aprendiente, la distinción entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido les resulta difícil. Por ello, todos los manuales insisten en mostrar exhaustivamente esta diferencia y en la clase de gramática se realizan numerosos ejercicios y se dedica tiempo a explicar tal diferencia. De ahí que solo se hayan registrado 6 errores a la hora de usar estos tiempos verbales. Lo que

demuestra que dicho método didáctico funciona y, por lo tanto, se debería dedicar también tiempo a explicar a los estudiantes los distintos usos de los tiempos verbales para que no cometan este tipo de equivocaciones. Ejemplos:

- "A: La entrada es gratuita, mi hermano me (~~compra~~) **ha comprado** dos entradas como (~~el~~) regalo (~~de~~) **por** mi cumpleaños".
- "Policía: Sabes, tus amigos (~~habían mencionado~~) **han mencionado** que te (~~has enamorado~~) **habías enamorado** de otra chica y ella **lo** sabía, por eso quería hablar de (~~este~~) **esto** contigo".
  También llama la atención el desconocimiento del uso de las perífrasis. Por ejemplo:
- "A: Estamos en una época de (~~vaca~~) **vacas** flacas, aunque nos volcamos en el trabajo, y trabajamos como (~~un burro~~) **burros** todos los días, las condiciones laborales y económicas son malas y nos (~~congelamos~~) han congelado el (~~sarario~~) **salario**. Ganamos (~~pocos~~) **poco**, ¿cómo (~~casamos~~) **vamos a casarnos** y **a** (~~mantenemos~~) mantener a la familia?"
- "B: Muy bien dicho, pero es muy (~~dificil~~) difícil (~~para~~) de aplicarlo. (~~Tiene que tratar~~) **Se pierde mucho tiempo** (~~para esperar~~) **esperando** los autobuses, (~~en~~) **por el** contrario, la moto es más conveniente y (~~gasta tiempo menos~~) **se pierde menos tiempo/ se tarda menos tiempo**".

Lo que no sorprende es que haya 52 errores al no usar el subjuntivo cuando era necesario, pues, de todos es conocido el problema que representa el uso del subjuntivo para los sinohablantes.

Al tratarse de un nivel B2, se ha diferenciado entre "confundir palabras/significados" y "falta de léxico" pues, como demuestran los siguientes ejemplos, es fácil de apreciar al corregir la diferencia:

"Cristina: A algunos taiwaneses les gusta tomar **la** sopa bien caliente en verano, porque así sudan mucho y a ellos les gusta la sensación. Para los españoles, eso no tiene sentido porque en España cuando hace mucho calor, suelen tomar (~~sopa fría~~) **gazpacho** para refrescarse. Del mismo modo, como en Taiwán no hay (~~sopa fría~~) **gazpacho**, es algo raro para nosotros".

"Ana: Eso no es (~~así~~) **exacto**, no estaba **muy** borracha, le quería decir eso, solo necesitaba un poco de (~~fuerza~~) **valor** que solamente me podía dar el alcohol".

En el siguiente ejemplo, a parte de apreciar otro modelo sobre qué se quiere decir cuando indicamos que al aprendiente le falta léxico, pues en lugar de utilizar "intermitente" realiza toda una explicación del significado de dicho sustantivo "(~~la señal para que notara la gente que siguió detrás de tu coche~~)"; se aprecia el intercambio en la forma de tratamiento, al usar "suya" y después el verbo en segunda persona del singular "pusiste", en lugar de la tercera persona del singular, para mantener el uso de usted y también se percibe la falta del pronombre "me" en función de complemento indirecto:

"A: La policía ha investigado sobre esto, y **me** ha comentado que es (~~la~~) culpa suya. Cuando estaba girando a la derecha, no (~~pusiste~~) **puso** (~~la señal para que notara la gente que siguió detrás de tu coche~~) **el intermitente**".

También los aprendientes de un nivel B2 deben saber que al componer un texto escrito no deben repetir las mismas palabras y, aunque los sinónimos tienen pequeños matices que les diferencian, es necesarios usarlos para dar más profesionalidad a nuestro texto y para mostrar nuestro conocimiento del léxico. Ejemplo:

"A: Correcto, pero los (~~seguidores~~) **defensores** del casino piensan que…

B: Además, el slogan de los (~~seguidores~~) **partidarios** resultó ser…"

En la clase de gramática, se insiste mucho en que en español no es necesario poner el pronombre personal en función de sujeto pues el verbo se conjuga y la desinencia nos permite elidir este pronombre. No obstante, deberíamos recordarles, más a menudo, a los aprendientes que cuando quieran hacer hincapié en el sujeto, deben poner este pronombre, para evitar errores como:

- "A: Pienso que (~~al principio~~) **quizá vosotros** podéis presentar (~~a~~) **la** ciudad a vuestros amigos y poco a poco, más personas (~~entienden~~) **conocerán** la ciudad".
- "B: Es obvio que su marido es un machista (~~, ahí, ahí pero~~) **y yo** no estoy de acuerdo con él,…"

8. Aplicación

Paradójicamente la forma de prevenir una enfermedad es inoculando la enfermedad, es decir, usando una vacuna, pues, como todo el mundo sabe, así el organismo reacciona y puede luchar con éxito contra la enfermedad. Del mismo modo, siguiendo la metáfora que propone Torre (*Cómo aprender* 31), el profesor que planifica la inoculación del error como estrategia de enseñanza-aprendizaje no solo reduce su número, sino que induce a la adquisición de estrategias cognitivas. Pero cuidado, no se trata de que el estudiante corrija los errores que ha cometido otro compañero, es decir, a veces, en las clases de redacción, para que el alumno sea consciente de los errores que comete, se le da a corregir la redacción de otro compañero. Pero esta actividad no resulta atractiva para el aprendiente. Más bien, la ve como una pérdida de tiempo o como que el profesor no desea hacer su trabajo. Incluso puede llegar a ser frustrante o a crear un mal ambiente en la clase. Por ello, se considera más estimulante la propuesta de Torre (*Cómo aprender* 32) que propone dar a los aprendientes redacciones de otros grupos inferiores, pero no para corregirlas sino para que mejoren el escrito, es decir, partiendo de ese texto ellos deben entregar su texto final. Para ello, han de definir elementos de mejora, ya sea en la estructura, el mensaje, el vocabulario o la originalidad y creatividad del relato. No cabe duda de que este tipo de actividad es mucho más laboriosa que corregir simplemente lo escrito por el compañero o que escribir su propio texto, pero, al mismo tiempo, también es mucho más enriquecedora pues se ve obligado a revisar todo el proceso. También, Torre propone que el profesor vaya siguiendo ese proceso de mejora para conocer en qué se fijan o qué consideran más importante a la hora de mejorar un texto. De este modo, además, se realiza una interacción entre el profesor y el alumno que incluso puede llegar a crear situaciones donde puedan intervenir otros alumnos que se encuentren en la misma encrucijada. Es más, los alumnos pueden empezar a entender que el error, al igual que un problema o una situación crítica, puede ser la ocasión perfecta para aprender y mejorar. Siempre y cuando aprovechemos esos errores para reflexionar sobre los procesos seguidos y pongamos a nivel

de conciencia algunas limitaciones y algunos condicionantes que arrastramos por las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Por ejemplo, como se ha dejado claro en el apartado de observaciones, los sinohablantes tienen problemas con el uso correcto de las preposiciones dado que en chino no proliferan igual que en español, por ello es útil, partiendo de esta limitación ofrecerles una "vacuna", ya que están acostumbrados a memorizar, pueden memorizar la lista de preposiciones regidas o incluso pueden tenerla delante a la hora de escribir sus textos de esta forma podrían evitar hasta 75 equivocaciones.

Se ofrece a continuación una lista con algunas de estas preposiciones, recogida de las redacciones analizadas, sin ejemplos por cuestión de espacio:

Acordarse **de**	Entrar **a** / **en**	Participar **en**
Actuar **en**	Estar arraigado/a **en**	Pensar **sobre** / **en**
Contactar **con**	Estar seguro/a **de**	Requisito **para**
Contenido **de**	Fácil **de**	Retirarse **de**
Contento/a **de**	Falta **de**	Separarse **de**
Cuidar **de** / **a**	Influir **en**	Ser afortunado/a **por**
Discutir **sobre**	Llegar **a**	Ser un experto/a **en**

Se puede completar la lista anterior con una lista de ESTRUCTURAS, puesto que en ellas las preposiciones también juegan un papel muy importante, de ahí que se señalen en negrita. (Se ofrecerá en nota a pie de página con algunos de los ejemplos que escribieron los estudiantes).

- Si se desea indicar el error hay dos estructuras[4]:
  1) Ser correcto o incorrecto.
  2) Estar equivocado o no estar equivocado.
- El verbo "olvidar" cuenta con tres construcciones[5]:
  1) Olvidar algo.
  2) Olvidarse **de** algo.
  3) Se + pronombre + olvidar + algo.
- Hay dos estructuras para expresar que se es buena aprendiendo[6]:
  1) Ser buena en una materia.
  2) Ser buena haciendo algo.

- Otras estructuras:
- Comentar algo **a** alguien.[7]
- Estar **de** camino **a** un lugar.[8]
- No haber/tener problema **en** hacer algo.[9]
- Igual + que + algo/ alguien.[10]
- Comparar algo **con** algo.[11]
- La culpa se puede expresar de dos formas:
  1) ser culpa + pronombre posesivo
  2) la culpa ser + pronombre posesivo
- No enfocar **en**… sino **en**…
- No es lo mismo "expresar un caso verdadero" que "expresar la veracidad de un caso". Hay que recordar al aprendiente que el orden en español y en chino es diferente. En español, cuando queremos especificar un sustantivo con otro sustantivo necesitamos la estructura: sustantivo + de + sustantivo y el segundo sustantivo es el que está funcionando como modificador del primer sustantivo que funciona como núcleo del sintagma preposicional.
- Para indicar la frecuencia con la que se hace algo hay dos construcciones posibles:
  1) hacer algo + n.º + indicador de tiempo + **a** + indicador de tiempo
  2) hacer algo + n.º + veces + **a** + indicador de tiempo
- Hay dos estructuras:
  1) perjudicar **a** algo o alguien.
  2) Ser perjudicial **para** algo o alguien.
- El verbo "parecer" tiene dos construcciones:
  1) Como verbo semicopulativo, es decir, como si fuera el verbo "ser", con un sujeto al que se le atribuye un atributo.
  2) La otra construcción, cuando tiene el significado de preguntar el parecer de alguien, se construye como el verbo "gustar", es decir, la cosa por la que preguntamos es el sujeto y la persona se indica con un pronombre personal en función de complemento indirecto.
- Vestir **de** + marca / estilo /color
- La perífrasis es: empezar + **a** + infinitivo
- La perífrasis de "seguir" con el significado de "continuar" se construye con gerundio.
- Pronombre (en función de complemento indirecto) + tocar + la lotería (Este sintagma nominal es el sujeto del verbo).
- Conseguir algo **en** + tiempo / lugar

- Recomendar algo **a** alguien
- **Por** + pronombre personal en función de complemento + mismo / misma.
- Pronombre en función de complemento indirecto + decir + algo (+ **a** + alguien).
- Se puede decir: 1) concentrarse **en** algo; 2) poner toda la atención **en** algo.
- Faltar algo **para** algo.
- Tener + mucho/ poco + tiempo + **para** + algo.

1) Son miles **de** mujeres *las que* trabajan **en** el mundo.

2) Son miles *las* mujeres *que* trabajan **en** el mundo.

- Estimular **a** alguien **a** hacer algo.
- Pronombre en función de complemento indirecto + traer + algo (**a** alguien) / traer algo **a** un lugar.
- Pronombre personal en función de complemento directo + llevar + **a** + un lugar / Pronombre personal en función de complemento directo + acercar + **a** + un lugar.
- "Importar" con el significado de "interesar" se construye igual que el verbo "gustar".

Otro error bastante común entre los aprendientes sinohablantes es confundir el verbo "haber" y "tener" porque ambos verbos se traducen al chino por『有』.

La estructura de la oración en español les puede ayudar a conocer si necesitan usar el verbo "haber" o el verbo "tener":

1) Hay que traducir 『有』 por "haber" cuando en la oración no hay sujeto.

2) Tenemos que traducir 『有』 por "tener" cuando la oración tiene sujeto.

También, otro error muy común por influencia de la lengua materna es usar "tampoco no" en lugar de "tampoco", pues en chino se dice:『也是』y 『也不是』.

Vemos un ejemplo donde aparecen los dos errores que se acaban de explicar:

- "La directora ha mencionado que solo (~~tiene~~) **hay** 5 días de vacaciones por año, y tampoco (~~no~~) nos (~~dáis~~) **pagan** (~~de~~) **la** baja por enfermedad ni maternidad".

En lo referente al complemento directo, se han detectado varios errores. Se ha detectado un problema a la hora de saber cuándo usar el CD y cuándo, no. La RAE lo que

hace es agrupar los verbos transitivos que pueden funcionar de forma absoluta, es decir, sin que aparezca su objeto directo. La forma de presentación de la RAE es muy útil y practica ya que no es necesario recordar una lista incontable de verbos, puesto que la memorización es mucho más fácil con sus agrupaciones, por significado, tipo, etc. [12]

Sin duda, por influencia del complemento indirecto, se cometen los dos siguientes errores:

1) Usar el pronombre en función de CD + el sintagma nominal en función de CD: "Madre: Si alguien no hace las tareas asignadas, será castigado. Y si alguien (~~lo~~) **las** hace bien (~~las tareas~~), será recompensado".

2) Añadir la preposición "a" delante del CD: "Pienso que cuando los hijos (~~crecen~~) **crecen**, quieren huir de la protección de **los** padres, por eso prefieren (~~a~~) salir con sus amigos (~~aún~~) **cuando** tienen tiempo libre". Solo el CD puede ir precedido de "a" si se refiere a persona. Esta excepción se debe a la influencia del francés.

Aunque en una ocasión, se ha detectado la falta de la preposición "a" delante del CI: "todo el mundo sabe que **a** la industria del cine estadounidense le encanta la supremacía blanca. ¿Quieres una protagonista asiática? ¡Ni pensarlo!".

Es necesario destacar que en 14 ocasiones falta la preposición "a" delante del CD de persona, ejemplos:

- "La experiencia (~~de~~) **del** intercambio me hizo (~~pensar~~) **ver las cosas** desde (~~diferente punto~~) **diferentes puntos** de vista, conocí **a** muchos chinos, también entendí una cosa: lo que piensan los ciudadanos y lo que piensan (~~los~~) **las** autoridades (~~son~~) **es** (~~diferentes~~) diferente".

- "(~~Me~~) **Le** (~~recomenda~~) **recomiendo a** este hombre que es un poco hosco, pero es una persona auténtica y trabaja duro".

- "Ayer (~~ví~~) **vi a** tu hermana, estaba con José en la cafetería, creo que no estaban tomando café simplemente, más (~~parecido~~) **parecía** que…"

En 8 ocasiones, se confunde el pronombre personal en función de complemento con el pronombre personal en función de sujeto. Véanse algunos ejemplos:

- "Pero (~~a mí~~) **(yo)** supongo que en Taiwán (~~lo~~) pasa igual, mira las noticias de ayer, un grupo de (~~jovenes~~) jóvenes pegaron a un obrero filipino sin razón".

- "pero no te olvides que ahora (~~nos~~) vivimos en (~~el~~) tiempo de vacas flacas".
- "Pero, ahora (~~nos~~) cobramos un sueldo de 22.000 NT$ solo, sin ninguna paga extra ni ninguna comisión".

Otra estructura a tener en cuenta es la del verbo pronominal que se construye en todas sus formas con pronombres reflexivos átonos que no desempeñan ninguna función sintáctica y que concuerdan con el sujeto.

Al igual que ocurre con los verbos transitivos que se pueden usar de forma absoluta sin complemento directo, hay verbos que se pueden usar como pronominales o como no pronominales. Lo importante no es solo tener en cuenta la estructura, es decir, si necesita o no el pronombre, es fundamental que se tenga en cuenta que el significado del verbo es diferente si se usa como pronominal o como no pronominal. A continuación, se ofrecen algunos de los verbos con sus acepciones que han aparecido mal usados en las composiciones realizadas por los aprendientes:

VERBO PRONOMINAL	VERBO NO PRONOMINAL
"**Quedarse**" significa permanecer en un lugar.	"**Quedar**" significa tener una cita.
"**Salirse**" significa derramarse o rebosar.	"**Salir**" pasar de dentro afuera o ir a otro lugar. (Posee más acepciones. No se ponen por cuestión de espacio)
"**Ganarse**" se usa como pronominal en las siguientes acepciones: -Captar la voluntad de alguien. - Lograr o adquirir algo.	"**Ganar**" posee distintas acepciones, entre ellas: -Adquirir caudal o aumentarlo con cualquier género de comercio, industria o trabajo. - Obtener un jornal o sueldo en un empleo o trabajo.
"**Llevarse**" significa: - Quitar algo a alguien, en general con violencia, o furtivamente. - Estar de moda. - Dicho de dos o más personas: Congeniar o tener un trato como se indica.	"**Llevar**" posee entre otras la acepción de conducir algo desde un lugar a otro alejado de aquel en que se habla o se sitúa mentalmente la persona que emplea este verbo.

El verbo "**independizar**" se usa como pronominal, sin cambio de significado.

En el nivel B2 suelen incorporar más expresiones y un léxico más coloquial en su conversación y en sus textos escritos, pero aún no las han asimilado del todo por ello es conveniente fijarse en qué EXPRESIONES y giros coloquiales usan más y en cuáles necesitan ayuda:

- "A: Jaime, ¿me puedes echar (~~un~~) **una** mano? (~~Tengo muchos líos~~) **Estoy muy liado**".

- "B: (~~Pongamos ya el culo a estudiar~~) **Hinquemos los codos de una vez** y (~~no hablamos más~~) **dejémonos de tanta cháchara**".

- "A: a ver, hombre. ¿Cuánto ganas (~~por~~) **al** mes (~~haciendo el~~) siendo TA?"

- "Miguel: ¡Catalina! A que tú no sabes~~,~~ **que** el otro día Ana estaba **tan** borracha (~~a tope y le~~) **que** llamó a su exnovio". Hay muchas expresiones para decir que una persona está muy borracha: "ir ciega", "llevar una buena merluza", "ir trompa", "ir muy pedo", "ir pasada de rosca", "llevar tres copas de más", etc.

- A: Jorge, ella es Raimunda, la novia de Maximiliano.

M: (~~Bueno, tampoco para tanto. Pero ojalá fuera mi novia.~~) **¡Qué más quisiera yo!** Ja, ja.

- R: No, no. ¡Qué va! Nada más lejos de la verdad. Solo somos muy buenos amigos. (~~Crecíamos~~) **Crecimos** juntos (~~cuando éramos pequeños~~). (~~Así~~) **Por eso** somos~~,~~ como (~~uñas y carnes~~) **uña y carne**.

- A: (~~Dice~~) **Dicen** que, en Estados Unidos, Trump tiene más partidarios que Clinton.

B: Nada más lejos de la verdad, la mayoría está (~~por~~) **con** Clinton.

La expresión "estar con alguien" posee el significado de "apoyar a alguien". En este contexto también se podría decir: "estar a favor de alguien", votar por alguien".

La expresión "estar por alguien" significa que el sujeto se siente atraído por ese "alguien". Lo suelen usar los adolescentes cuando están en la edad del pavo.

- Padre: ¡Basta! No quiero oír (~~nada~~) **una palabra** más.

- A: (~~¡Eso, eso!~~) **¡Así, así!** ((~~grita~~) **Grita** y (~~siente~~) **le parece** increíble.) No es lo mismo "parecer algo increíble" que "sentirse increíble".

Hay que tener en cuenta que en chino no hay género gramatical, de ahí que no entiendan, por ejemplo, por qué el sustantivo "vaso" es masculino. Si a esto le sumamos que no todas las palabras acabadas en "o" son masculinas, ya tenemos los ingredientes necesarios para crear confusión y por lo tanto el hecho de cometer errores es algo inevitable si no se despierta la conciencia del aprendiente para que esté ojo avizor con ciertos sustantivos como, por ejemplo:

- "Mano" es femenina, aunque acaba en "o". ("A: Jaime, ¿me puedes echar (~~un~~) **una** mano?")
- "Imagen" es femenina. ("… (~~el~~) **la** imagen de hoy en día viene de los anuncios de la marca Coca-Cola".)
- "Cannabis" aunque el *DLE* lo recoge como masculino o femenino, señala que se usa menos en femenino. ("Amiga B:… hay otras cinco mil personas que pidieron que el gobierno legalizara (la) **el** cannabis".)
- "Clima" es masculina, aunque acaba en "a". ("B: Si (~~la~~) **el** clima sigue empeorando…")
- "Ocasión" es femenina, aunque acaba en "-on". ("A: Compré un montón de ropa de invierno, pero… no (~~hay~~) **he tenido** aún (~~ningún~~) **ninguna** ocasión de (~~vestirmelo~~) **ponérmela**.)

En 46 ocasiones no hay concordancia entre el sujeto y el verbo, por eso es muy importante enseñar al aprendiente de ELE que en español para establecer correctamente la concordancia del verbo "ser" en las oraciones copulativas, ha de tenerse en cuenta que hay excepciones, por ejemplo, cuando el atributo es un pronombre personal, la concordancia, tanto de número como de persona, se establece necesariamente con este; mientras que si el sujeto y el atributo son dos sustantivos que difieren en número, lo normal es establecer la concordancia con el elemento plural; no obstante, en algunos casos es posible establecer la concordancia también en singular, en especial cuando uno de los dos sustantivos tiene significado colectivo, o cuando, siendo un plural morfológico, se refiere a un concepto unitario. [13]

9. Conclusión

Ya lo dice el refrán: quien mucho abarca poco aprieta. En este artículo se quiso hacer lo mismo que en el libro *Mejora tu expresión escrita aprendiendo de los errores*

(Nivel B1) pero no son lo mismo 257 páginas que 23 páginas así que, por cuestiones de espacio, no se ha podido ofrecer una metodología siguiendo a Torre (1996) que sugiere la inoculación planificada del error en las actividades de aprendizaje planteando tareas resueltas o problemas con fallos para facilitar el seguimiento de procesos y el aprendizaje de procedimientos. Solo se ha mencionado, de forma muy rápida, la propuesta de a partir de textos con errores y de un nivel inferior convertirlos en un texto de un nivel superior, es decir, usar los textos de niveles inferiores, por ejemplo, de B1, para que alumnos de niveles superiores, por ejemplo, de B2, modifiquen ese texto y lo conviertan en un texto de su nivel. Lo importante es la palabra "convertir", pues no se trata solo de corregir errores, sino de cambiar vocabulario, y registros, para mejorar no solo la forma sino también el contenido añadiendo conectores, ejemplos, citas, etc.

Con este tipo de ejercicios y actividades se consigue superar el estrés que equivocarse en público causa a los sinohablantes, y de este modo se consigue una mayor participación en la clase y que haya una mayor interacción entre la clase de Redacción y la clase de Gramática. Pues aquella puede ofrecer las herramientas que se necesitan en la expresión escrita y esta última puede ayudar a saber cuáles son los conceptos gramaticales que el alumno necesita atesorar.

Sobre estos conceptos gramaticales, lamentablemente, solo se ha podido ofrecer completa la "analítica" de la observación, en el apartado de la reflexión y de la aplicación, apenas se han podido dar algunas pinceladas. Así que se considera necesario seguir ahondando en este tema y ofrecer futuros artículos que se centren en determinados conceptos para poder realizar un examen más exhaustivo ofreciendo la observación, reflexión y aplicación completa de cada uno de los síntomas a tratar.

En esos futuros artículos, se tendrá muy presente a los aprendientes sinohablantes, pues a ellos va dirigida la enseñanza para así poder integrar en la programación de un curso las dificultades previsibles de ese tipo concreto de aprendiente. Para ello, se partirá del análisis de las producciones en LE de este grupo específico de alumnos y de

la explicación de sus dificultades para constituir elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de programar contenidos y proponer actividades tanto en la clase de Gramática como en la de Redacción. Además, de este modo, se implica al alumno en la investigación sobre el funcionamiento de la lengua y la comunicación, contribuyendo, con sus datos, al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

FISHER, K. M. y J. I. LIPSON. "Twenty questions about student errors". *Journal of Research in Science Teaching* 23.9 (1986): 783-803. Impreso.

PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998. Impreso.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Versión electrónica. Web. 7 Jul 2020.

—. *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Libros, 2009. Impreso.

—. *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa, 2010. Impreso.

SANTOS MALDONADO, María Jesús. *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Edición digital a partir del texto original de la tesis doctoral.

TORRE, Saturnino de la. *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras.* Bueno Aires (Argentina): Editorial Magisterio del Río de La Plata. Primera Edición, 2004. Impreso.

—. *Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española. 1996. Impreso.

NOTAS

[1] Para este apartado se sigue en gran medida los razonamientos y las observaciones expresadas por Torre tanto en su libro de 1996 como en el de 2004 (Véase la bibliografía).

[2] El *DLE* define "conector" como:

1. adj. Que conecta. Apl. a dispositivo, u. t. c. s. m.
2. m. Ling. Unidad lingüística que vincula semánticamente grupos sintácticos, oraciones o partes de un texto. "Sin embargo" y "pero" son conectores.
3. m. Ling. conector del discurso.

conector del discurso, o conector discursivo

1. m. Ling. conector que establece relaciones textuales entre distintas partes del discurso.

[3] Como se verá, este hecho se ve reflejado en la observación de los errores, pues se llegan a cometer 237 equivocaciones. Mostrando que los estudiantes aún no dominaban lo que se les acababa de explicar.

[4] - "Ariana piensa que no (~~está~~) **es** incorrecto".

[5] - "A: Se me olvidó (~~de~~) invitar a Ernesto a mi fiesta (~~del~~) de cumpleaños la semana pasada y él está enfadado conmigo ahora".

[6] "Andrea: Sí, no está mal, ja ja ja, gracias. (Aquí significa: "Sí, Sí soy (~~bueno~~) **buena** (~~en aprender~~) **aprendiendo** (~~a~~) **en** tono de broma.)

[7] No se ponen más ejemplos por cuestión de espacio.

[8] "A: Juanito, ¿puedes prestarme tu coche por un día? Es que el mío está en el taller. Se me pinchó una rueda ayer cuando estaba (en) de camino (de) a casa".

[9] "(Si no le surge nada urgente a "B", es decir, si no necesita su coche, no (hay) tiene ningún problema en (prestarlo) prestárselo a su vecina)".

[10] "Hija: DE acuerdo. (Piensa igual (~~con~~) **que** la madre, que es necesario asignar **las** tareas **del** (~~hogares~~) **hogar**".

[11] No ponemos más ejemplos por razones de espacio.

[12] Por razones de espacio, se recomienda al profesor de ELE acudir al apartado "34.5 Presencia y ausencia de complemento directo" de la *Nueva gramática de la RAE. Manual* o al apartado "34.4. Presencia y ausencia de complemento directo. Verbos transitivos en uso absoluto. Otras formas de omisión e interpretación contextual del complemento directo" del Vol. II. Páginas de la 2611 en adelante de la *Nueva gramática de la RAE* para conocer esta lista y ofrecérsela a los estudiantes.

[13] Véase toda la información y los ejemplos en https://www.rae.es/dpd/ser

ANÁLISIS

USOS COLOQUIALES EN LA OBRA DE ALONSO ZAMORA VICENTE

Mohammed Laabi
Escuela Nacional de Comercio y de Gestión. UIZ. -Agadir

Recibido: 25 de mayo 2020. Aceptado: 22 de agosto 2020

Resumen: Este trabajo, fruto de una larga y exhaustiva investigación, hace un detenido estudio sobre algunos aspectos coloquiales en las narraciones de Alonso Zamora Vicente y como este último los crea, a veces y reproduce, otras veces con maestría y fidelidad.
Palabras-clave: Alonso Zamora Vicente, español coloquial, recursos estilísticos, registro coloquial, sufijos.

Abstract: This work, the result of a long and in-depth investigation, makes an in-depth study of certain familiar aspects in the narrations of Alonso Zamora Vicente and how he sometimes creates and reproduces them, other times with mastery and loyalty.
Key words: Alonso Zamora Vicente, colloquial Spanish, prefixes, stylistic resources, colloquial register, suffixes.

1. Introducción

Alonso Zamora Vicente[1] era un gran enamorado de todo lo que rezume tradición, cultura popular y arte. Este aprecio y pasión por lo popular se reflejan claramente en todos sus estudios y en sus libros de relatos inconexos en los que ha plasmado con maestría y fidelidad el español coloquial tal como lo utilizan los españoles en sus conversaciones diarias. En su narrativa asistimos a una verdadera manifestación hablada de las capas sociales y culturales que configuran la realidad lingüística de la España de hoy. En más de una ocasión ha afirmado que su riqueza léxica proviene de haber aprendido el español en la calle. Así que nuestro autor tenía la habilidad y la destreza de registrar todo lo que veía y oía, para luego reproducirlo artísticamente en todas sus obras[2] . A. Z. V., al margen de los escritores de su tiempo, se distingue por su originalidad en la

recreación literaria de la lengua, la lengua viva y espontánea, la que se oye en la calle, y que repiten todos sus personajes a lo largo de toda su narrativa. A continuación vamos a presentar y estudiar una muestra de los coloquialismos que pululan toda su producción literaria, demostrando así su singularidad y su gran conocimiento de estos aspectos lingüísticos caracterizadores del registro coloquial y que con sabiduría y entusiasmo convierte en recursos estilísticos.

2. La Creación léxica

Los procedimientos lingüísticos más productivos y atractivos de la creación léxica son: la derivación y la composición, entre otros muchos. Estos recursos estilísticos son muy abundantes en nuestro corpus, como veremos a continuación.

2.1. La derivación

La derivación[3] es un recurso expresivo y de creación léxica empleado tanto en la lengua hablada como en la escrita, aunque es en el registro coloquial en el que llega a la plenitud de su desarrollo. Es muy de señalar que dicho registro constituye el caldo de cultivo para la derivación, especialmente de la derivación por sufijación que se encuentra fuertemente motivada en cualquier manifestación lingüística. Los sufijos no son monovalentes ya que pueden poseer diversos valores, ni se especializan en un determinado significado puesto que distintos sufijos pueden expresar la misma idea, como ya veremos, e incluso un mismo sufijo puede tener diferentes variantes de significado. Estos morfemas pueden operar como diminutivos, aumentativos, despectivos y/ o superlativos. Este fenómeno estilístico-expresivo es muy abundante y de suma importancia en toda la narrativa[4] de A. Z. V. Damos comienzo a nuestro estudio con los sufijos diminutivos[5] que expresan, generalmente, una idea de pequeñez o afecto, con ese matiz se aplican, a menudo, a nombres propios o apelativos como lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

Anita (SR, 136); **Alfonsico** (BP, 26); **Jesusin** (BP, 63); **Servandito** (MN, 12)**; Luisilla** (SLC, 157); **Nicolasito** (MS, 62); **Juanita** (D, 25); **Raimundin** (EC, 39); 25); **Lolina** (ATB, 31); **Dosindiña** (ATB, 120); **Toñuelo** (ATB, 166); **Susanita** (VSR, 137); **Pepito** (VSR, 199); **Luisito** (HVV, 36); **Jaimito** (HVV, 53); **Pedrito** (HVV, 163), etc.

Además de este valor, los diminutivos implican otras connotaciones semánticas y expresivas, como la ironía y el desprecio. Por lo general, todas estas funciones son posibles en función del grado de emoción que el que escribe o habla desee transmitir. En esta línea Emilio Nánez subraya que "el diminutivo es un rasgo individualizador mediante el cual el hablante pone de relieve el objeto en el que fija la atención, como acercándolo así, al propio tiempo que subraya la postura que adopta frente al objeto o el oyente".[6]

En nuestro corpus, igualmente que en el habla cotidiana, ocupan el primer rango, a nivel de frecuencia, los diminutivos en **-ito/-ita**. En la mayoría de las ocasiones este sufijo se combina con nombres, adjetivos y nombres propios o apelativos. Dicho sufijo se presenta con matices diferentes según sea la intención del hablante. En primer lugar, tiene matiz propiamente de valoración objetiva desde la subjetividad del hablante. Veamos unos ejemplos:

«Oye, ¿de qué van vestidas las camareras? Porque, no me digas, traje regional aquí, venga hombre, venga. ¿Qué? Bueno, no me grites, que no estoy sorda. Tú sí que lo estás, ponte **el aparatito** anda. ¿Ya? ¡Si no te grito! / ¡Pues anda! Es que no carburas, hijo, eres un caso». (MN, 9).

«¿Dónde estuviste? Tu **casita** cerrada, allá en la loma, todo secándose, y tú por aquí, perdido». (SR, 36).

«En fin, me casé, me compré un piso... Y hasta tengo parte en un **tallercito** que vamos haciendo cosas, cosas, así, para desengrasar, un **tallercito,** ¿ve? , organizarse, lo que le digo, organizarse, a ver, si no...». (D, 15).

Junto a la idea de "pequeñez", el sufijo **-ito/-ita** cumple una función cariñoso-afectiva, especialmente cuando se añade a nombres propios o apelativos:

«Hoy estás más delgada, ¿a ver?, vuélvete, cada ocurrencia, y mucho, mi niña, hay que cuidar esta **cinturita**, mi niña, ¿eh? , vaya por Dios, has engordado en una semana, hijita...». (ATB, IO).

«Mira, mira, **cariñito**, fíjate que cadena lleva este señor, tan bonita, seguramente es de oro, así llevaba el reloj mi padre, y mi abuelo, o sea, vamos, mi padre era tu abuelo, o sea, vamos, mi padre era tu abuelo, y mi abuelo...». (Ibíd., 88).

«Van a América, ¿sabe? Pasan por aquí**. Juanito**, el del practicante que estudia para notario, pasó una vez por allí, y me dijo que reconoció este prado, y mi rebaño, y mi burro. Ya ve, **Juanito** iba al Canadá, que es una tierra para allá lejos...» (D, 25).

«Pues señor metre, a ver, lo que pasa, las pilas, ¿sabe? , las pilas que... Ay, **Ramirito**, me estás haciendo pasar un rato que no se lo deseo a nadie, aquí, en este restorán tan distinguido, mira que fallarte ahora el **chismecito**, fíjate tú por donde...». (MN, 10)

Otra de las funciones del sufijo **-ito/-ita**, es la de apreciativo, dependiendo naturalmente del contexto y de la situación comunicativa:

«Siga, siga con los **pececitos**, si que son curiosos. Decía usted que los que viven en la Costa de Cádiz, bueno, eso, de Almería, qué más tiene, todo por ahí es aún nuestro, ¿no? Pues entonces...». (MS, 46-47).

«Ah, la cebolla... La cebolla es pésima para el oído, lo que te faltaba, tú que estás más sordo que el **caballito** de la Plaza Mayor, que ya es decir, ¿eh? , Ya es decir, pero, chico, la verdad, te quedaste así y qué le vamos a hacer». (MN, 10).

«Pero, quede **clarito**, no era por hacerles daño, ya le tengo dicho al empezar que yo soy una buena persona, por qué les iba a hacer daño, **animalitos,** yo lo hacía, también se lo he proclamado a usted, por integrarlos» (Ibíd., 34).

En ocasiones este sufijo adquiere matiz despectivo o irónico, como se ve en los siguientes ejemplos:

«A mí me traían frito: el niño doctor, el **doctorcito**. El licenciado sabelotodo». (HVV, 20).

«¿Qué no le mandabas un **regalito** a la **niñita** del jefe, una ñoña memarra que tomaba la primera comunión? Eras un tío difícil....» (MN, 71).

«Doña **Lupita**, ensimismada, prosigue: - Me solía traer flores con frecuencia. ¡El pobrecillo!

- ¿Por qué **pobrecillo**? ¿Por qué no se casó con usted?

- Porque ya estaba casado, y tenía tres hijos. Pero yo le tenía una gran lástima.

- ¿Es posible? Lo que era ese **oficialito** era un sinvergüenza. Conque lástima, ¿eh?». (D, 195-196).

Otras veces, el sufijo **-ito/-ita** sirve de atenuante ya que la carga semántica peyorativa o desagradable que conllevan las bases a las que se adjunta, queda disminuida y/ o rebajada:

«A mediodía, el próximo sábado, y apunta bien quién va, no vayamos a tener que agradecer lo que no tiene nombre... Tú, machaca, espabílate y haz que nos pongan un buen postre... Eso se le debió de olvidar esta vez, pues vaya **caquita** que nos han colocado». (MS, 182).

«Lo mismo, más o menos pasó con el **cojito** aquel del tercero, **cojito** de Úbeda le llamaban y le ponían el sambenito de torero, a ver, llamándose así... Era un chico bastante gilí, algo **mariquita,** a ver, nada más fácil que empujarle cuando iba a bajar del tranvía. Se le finiquitó la cojera, vamos que si se le acabó. De raíz». (MN, 37).

«Ande, ¿a que, en su pueblo, de eso, nanay...? ¡Hombre, también con usted...! Hay de todo. En general, buenos tipos. Algunos que se colocaron de espectros hace siglos, están algo fatigados y hablan de jubilación anticipada, pero parece que la escasa pensión los tiene **acojonaditos»** (HVV, 81-82).

También **-ito/-ita** adquiere carácter de superlativo[7], como se demuestra en el siguiente ejemplo, en que "abolladito" significa "muy abollado":

«Una rubita, que vaya rubita, que vino a verme, quería morir pronto y de accidente. Ya sabe usted, un disgustillo de nada, salir en los periódicos...Dos estímulos de primer grado. La metí en un tren que yo sabía de muy buena tinta que iba a chocar. La muy idiota se me bajó una estación antes, y ahora me desacredita. ¿Eh, qué le parece? Así van las cosas en este país. Menos mal que un fulano se sentó en el sitio que dejó la chica, en la ventanilla de espaldas a la máquina (es más eficaz así el encontronazo), y quedó lo que se dice bien **abolladito**». (ATB, 19).

Con la duplicación del sufijo se pretende dar mayor intensificación al hecho referido, como se ve en este ejemplo:

«Mierda, os digo que todo es mierda, tanto para unos como para otros. ¡Mierda, **puritita** mierda! Sí, hombre, sí, hay que hacerlo todo de nueva planta, empezando por el diccionario y las miradas, y terminando por...». (MS, 112).

A menudo **-ito/-ita** es usado para expresar conmiseración, como se constata en estos ejemplos:

«Mi **pobrecita** Úrsula, tan callada, tan fiel; tan devota, cuando cobre los obvencionales y la extraordinaria y las dietas del último tribunal de oposiciones y los cupones y los intereses dé la libreta la voy a mandar a Francia, al pueblo de mis antepasados, en Poitou [...]». (BP, 75).

«Y la contabilidad de mi hermano... No te voy a decir ahora cómo va la contabilidad, que, vamos, es que mi hermano no pega un ojo desde el día del telele, a ver, ya sabes, esas visitas inesperadas de los inspectores, y tengo para mí que va a palmar bien prontito, que el **pobrecito** es que no vive. Te digo que no vive». (MN, 11).

El sufijo **-ito** con valor afectivo se adjunta también a verbos en gerundio, siendo este uso más productivo o vital en América. Veámoslo en un ejemplo:

«A Dios rogando y con el mazo dando, Susanita. Me voy corriendo **corriendito** al Ayuntamiento para decirle que se contenga, que no nos espante a nuestras visitantes. ¡No quiero ni pensarlo...!». (VSR, 143).

Por último, hay que señalar que el sufijo **-ito/-ita** se ha lexicalizado en bastantes palabras, como ocurre en:

«¡ Le ha regañado a base de bien al **señorito!** i El pobre **señorito** es joven todavía! El pobre **señorito** soy yo, ¿se empapa?». (SLC, 92).

No menos importantes son las formaciones en **-illo/-illa**. Este morfema, aparte de su autentico valor de diminutivo, destaca por aquel de atenuante y se agrega, generalmente, a las mismas bases que **-ito/-ita**, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

«Donde te has metido, qué botas traes, pareces un **golfillo**...». (PH, 39-40).

«Pasea por el andén distraídamente, fingiendo no darse cuenta de las miradas de los jóvenes y de los hombres ya talludos, son los más interesantes, y el recuerdo de alguna **aventurilla** la asalta, el tren entrando ya en agujas, una imprecisa sonrisa flagelándole la boca». (SR, 87).

«Esta Nieves que se casé con un sabio, **pobrecilla,** toda la vida esperando el autobús, imposible que se compren un coche, y luego, tantos chicos, no hay criada que los aguante, pobre Nieves, tan cegata, quién lo iba a decir, con lo **presumidilla** que era, ahora arreglándose los vestidos una vez y Otra, pasando apuros para no desentonar en las mesas petitorias del Domingo Universal de la vivienda Barata o de la Campaña Anti-leprosa [. „]». (BP, 22).

«Que llegas abollado por aquí y por allá y por en medio, y magreado por los maricas de turno, y acosado por las **putillas** del distrito que andan tras un café con leche, recuelo que sea, puta madre, y te arrastran a la cafetería con mimo, a ver, la necesidad, y tener que estar aquí escuchando a estas furciánganas lamentarse de todo, leche, de lo caro, de lo antipático, de lo dulce, del modisto, de la porno». (MS, 156).

Este sufijo también se presenta con una connotación peyorativa, como demuestran estos contextos:

«Tenía usted que haber oído el discurso que soltó Don Melquiades, el Arcipreste, en despedida del Fede, que había Sido **jefecillo** de no sé cuántas cofradías en la Arciprestal». (TD, 91).

«A lo mejor, los vivas y los mueras del vejete son así, como mi caspa, algo que se cae del cuerpo, algo que sale del hond6n de la cabeza, cascarilla del cráneo, repleto de sinsabores que no puedo pregonar,.., Pregúnteselo a algún **mediquillo** que conozca o que se le ponga a tiro, a ver qué se le ocurre...». (Ibíd., 116).

A pesar de su tendencia a la valoraci6n peyorativa, el sufijo **-illo/-illa**, es empleado, también cariñosamente:

«Pues deje usted a éstos y tome a la **chiquilla.** Se me casó el año 38, tenia18 a cuestas» (MN, 188).

«¿Sabe usted? Desde aquellos balcones yo veía la verbena del barrio, cuando **chavalillo**, que no nos dejaban dormir, desde aquellos balcones me vigilaban cuando me subía al tranvía, solito, al empezar a ir al Instituto, me tendían allí a tomar el sol en la pierna, que la tuve hecha una lástima con no sé qué porquería sanguinolenta...». (SLC, 57-58).

«¡Qué memoria, Señor mío, qué memoria! Se acercó a donde estuvo el tarjetero de su hermana **Luisilla**, la que se

murió de un berrinche al enterarse de que su novio, un militar la mar de bizarro y un poco bizco, estaba casado en Almería con una señora de no mal parecer y riñón bien cubierto». (Ibíd., 157).

Con la misma intención que **-ito;-illo** se agrega, a veces, a verbos en gerundio, como se puede apreciar en los siguientes pasajes:

«Estoy aquí, pintándome, escuchando a este carcamal que ... bueno, este memo, qué más da ya todo, si no tendré terraza ni ventana para verle entrar **silbandillo**, ni coche que oír, ni aliento citado, muy a propósito para gentes de nuestra edad, buena música, excelente cocina ....».(MS, 89-90).

«…y emparejados andan sin rumbo decidido, ligeros altos al andar, gestos de conversación pausada y penetrante, confidencial, Colorinas y Mario de la Luna, súbitamente intranquila la mujer por el más allá, los espíritus que regresan al conjuro de don Mario y hacen recomendaciones para seguir **tiranillo»**. (Ibíd., 214).

Al igual que el sufijo **-ito/-ita; -illo/-illa** tiende a la lexicalización, como ocurre en:

«Claro que me jubilé de **boquilla**, ustedes comprenderán, de qué vivo yo si abandono mi profesión y, luego, qué ofensa a Dios, que me dio esta voz...Quedarme sin lucirla, aunque sea a oscuras, sería un horrible pecado, ¿no están de acuerdo conmigo...?». (EI, 112).

«¿Que no entiende bien eso de estar enamorado? Ah, ya decía yo que usted... Pues joróbese, macho, usted se lo ha perdido. Yo, viejales y todo, aún me lo sé de **carrerilla**, lo tengo en la yema de los dedos: una sombra buena al lado, protectora, y un tacto, y un jaleo…». (SLC, 127).

También presenta un buen grado de empleo el sufijo diminutivo **-ete/-eta**. Se añade, comúnmente, a adjetivos y sustantivos, y tiene preferentemente matiz despectivo[8] antes que diminutivo o afectivo:

« Mi plaza estaba ocupada, tendría usted que haberle visto a mi sustituto flamante, gran rezador, elegantísimo usaba entonces floid y zapatos italianos y se disfrutaba no sé cuantas amistades en Zaragoza, y en Burgos, y en Vitoria, y en no sé qué cientos de universos más…**Pobrete,** en Madrid y en el gremio no lo conocía ni su sombra, pero ya

fue entrando, ya… Cuestión de paciencia y acicalarse». (SLC, 45).

«Le prestan y represtan revistas y fotos de famosos, las intercambia a algunas chicas que van por la Riviera, a bailar en la discoteca del sótano, o con chicos, o con su **noviete**…». (VB, 45).

Del mismo modo que los sufijos que hemos venido señalando, **-ete/-eta** funciona como atenuante:

«La hermana y sucesora, Marichina, es una buena chica, algo pasmadota, cree en fantasmas y en la reencarnación, y está segura de ver a su padrastro todas las noches arrastrándose por el pasillo hasta llegar a la puerta de la habitación, allí toquetea un poquito con los dedos, tan sucios que los lleva, que siempre fue muy **guarrete,** a ver, y algo bebedor, en eso ha ganado al colocarse de fantasma, ya no bebe, se nota que a los espíritus les cae el alcohol pero que como un tiro». (VB, 550).

«Pues que esa señora, Doña Lutgarda, ha reconocido a la persona de la fotografía en picadillo. Se trata de una nadadora de Sabadell, muy majita ella… No les agrada nada a los técnicos de casa, creen que hay personas más dignas de descuartizamiento: Silvie Varton, Marlon Brandon, Fede, el municipal gesticulante de la plaza de la libertad, tan multador y **cabroncete** él…». (EC, 73-74).

En ocasiones, **-ete/-eta**[9] se da con valor afectivo cariñoso. Pero su valor afectivo es inferior al que presentan los sufijos **-ito/-ita** y **-illo/-illa**:

«Y que se vayan muriendo los feos…Nada como ser **amiguete** del patrón. ¿Has visto que me ha dedicado el libro? ¿Qué es igual que la tuya la dedicatoria? Yo creía…». (MS, 130).

«Figúrese, ya de muchachito…Me llevaban a examinarme al Instituto, ahí, en San Isidro, yo soy de esos barrios, a ver, donde se habla el mejor español, y yo era, se lo advierto muy serio, un chico muy **estudiosete,** que me sabía muy bien todo y recitaba muy deprisa, sin descansar, casi en un suspiro, la Oda a la batalla de Lepanto». (MN, 106).

Son más productivos los diminutivos en **-uelo/-uela**[10]que en **-ete/-eta;-uelo/-uela** se combinan principalmente con nombres y adjetivos, y tienen preferentemente matiz peyorativo[11], superior al que presenta **-ete/-eta:**

«Hay que llevar al nido todos los días el pan y lo que sea y no puedes pretextar úlcera o gripe siquiera, o rayos coronados, este pescado indecente lo querría yo ver en nuestras casas, tanta pijada como está soltando el **profesorzuelo** ése sobre las virtudes de estas tristes pescadillas, limosneja vergonzante de las aguas comunitarias». (Ibíd., 196).

«Venía de una fiestecita, Dios sepa de dónde, no le faltaban trampantojos para dominarme, para engañarme, y yo me conformaba, seguro, seguro que aquella noche del porrazo había estado con alguna furcia por ahí, estaría bebido, si, lo más probable, vendría de una de esas reuniones de politicastros y **escritorzuelos**, que más les valdría quedarse en su casa a todos y trabajar algo más, que el país está hecho un asquito, vaya si lo está». (Ibíd., 196).

«En casa, todo eran gestos de alocado auxilio, todos deseaban el éxito, imponían conocimientos imprescindibles: el Escorial lo hizo Felipe II, que era la mar de mandón, no te vayas a colar si te lo preguntan. Y la traída de aguas del Lozoya fue cosa de Isabel II, que era bajita y **gordezuela,** y algo frescales, bueno que si lo era, pero eso no te lo van a preguntar, pues estaría bueno. Y que Cervantes era manco, y Quevedo cojo, y Fray Luis fraile». (EI, 130).

En ocasiones, su función semántica tiende a ser afectiva, como se ve a continuación:

«Y me gusta pasear despacio a la tardecita por las esquinas donde, **jovenzuelo,** tuve los primeros encuentros con mi mujer, ¡ay! Éramos jovencillos y alegres». (MS, 60).

«Y Constancio pone a todos nerviosos, sale al mostrador cada vez que entra una **mozuela** a comprar algo, y le hace propaganda de la receta y disfruta la mar pesándolas una y otra vez. Hoy estás muy delgada ¿a ver? Vuélvete, cada ocurrencia, y mucho, mi niña, hay que cuidar esta cinturita, mi niña, ¿eh?, vaya por Dios, has engordado en una semana, hijita…». (ATB, 166).

«Fíjate tú, **Tonúelo**, el tercero, como ha hecho carrera con el transporte. A ver, si alguien se quiere mudar, a él que acude. Es que no hay otro. Si, en fin, Señor, qué hija, qué hija. Los otros hijos, ya digo, ¿no? Trabajadores. Atentos. Serviciales. Bien vestidos. Saben algo de cuentas y tienen baño en casa». (Ibíd., 166).

Otro sufijo diminutivo, también de uso importante es **-in**.[12] Aunque se adscribe a la provincia de Asturias, también está muy difundido por el resto de España. Se usa con nombres, adjetivos y verbos, y en alguna ocasión indica una valoración negativa. Por otro lado, su valor peyorativo es muy inferior, si se le compara con los valores que, en este sentido poseen **-ete/-eta** o **-uelo/-uela**. Veamos un ejemplo donde **-in** tiene matiz despectivo:

«Quizá alguien estrangule una lagrimilla, y no morirte como un perro en una esquina, en la estación del metro o en una comisaria, o en un hospital, esa muerte desolada y turbia de la mesa de mármol y la falta de todo, un **mediquín** funcionario, tartaja y maricoide fumando o haciendo quinielas mientras te llega el frío último, intentando tú agarrarte en vano a lo que suene». (MS, 61).

Así que, en muchas ocasiones **-in,** o al menos así se refleja en nuestro corpus, se da como diminutivo de valor afectivo-cariñoso, como se puede constatar en los siguientes ejemplos, en que dicho sufijo aparece combinado con nombres propios o apelativos, dotándolos, de este modo, de una gran dosis de afecto y cariño:

«Oye, **Raimundín**, explícame, **hijín**, ¿pondrán las estatuas según los días, o los invitados, o cómo?». (EC, 39).

«Menos mal, Gustavito, ya temía yo que no te citase… arréglate la corbata, te están mirando todos, **cielín**… a ver si se enteran, ya va siendo hora, de que su prestigio depende de tu pluma, estos panolis…». (MS, 184).

«**Javierín,** estate quieto ricura. Es que tengo aquí a **Javierín** ¿sabes? Está muy guapo, le ha sentado muy bien el campo. **Javierín,** sol mío, ¿quieres hablar con papi, que está en Barcelona? Ven guapi, deja, deja la puerta en paz, no te pongas cargante, un niño como tú no debe ponerse pesadote». (ATB, 95).

«A ver… (Huele). Tiene poco laurel y mucho orégano. Le falta el vino (Mete el dedo). ¡Y qué cantidad de grasa…! Pero, ¿qué has hecho, Jaume de mi vida? Con razón Lanchetas no puede pasarla. Lanchetas, que habrá comido en los mejores restoranes, es un **pillín** que se pega cada vacaciones…». (TD, 33-34).

Asimismo el sufijo **-in** es utilizado como atenuante, como se aprecia en estos pasajes:

«La mama de **Ramoncín,** que, en ese momento, separada del altar por la ocurrencia más ilustre de la colectividad, sueña con degollar al cura y a quien haga falta, angustiada por el mal trato a su **tullidín**, ya inútil para el servicio militar». (EC, 117).

«Y venga a contar botellines de cerveza, y a hacer el recuento del tabaco, y a llenar los impresos de la declaración fiscal, y a poner paz en las broncas cotidianas de los **borrachines,** y a apechugar con los deslices de la servidumbre, y la aun mayor pejiguera del trato con las fuerzas vivas, y ver cómo el pantano, creciendo y creciendo». (VB, 534)

«Una buena gente todos estos vecinos. Doña Remedios, tan obsequiosa, tan bobalicona, pero tan buena persona, y don Arcadio, el solterón del tercero izquierda, siempre tan **borrachín**, pero tan galante». (D, 81).

A veces –**ín** va combinado con otros sufijos apreciativos, dotando, por lo general, a la base a la que se suma de un matiz ponderativo:

«_ ¡Toma! ¡En los pueblos, por lo visto, los niños no lloran!

_ ¡No, señora, no lloraba porque desde **chiquitín** le saqué quince martes a la luna llena! ¡Seguiditos!, ¡Ah!». (D, 168).

«Mira, mira ahí abajo… ¡Un buque, mira, un buque! ¡Que **chiquirritín** se ve! Ya podían bajar un poquito en estos casos, para saludar a alguien o hacer alguna señal, digo yo. Cuando dos barcos se encuentran en alta mar, se saludan, y tiran cohetes y toda la pesca, pero aquí… Nada, que no hay quien pueda, que lo mejor es no moverse de casa, se lo digo yo». (ATB, 76).

«Y la verdad es que el hombre es, en su mayor parte lo que van haciendo con él sus convecinos, ya desde **rapazuquín»**. (HVV, 29).

La forma femenina -**ina** tiene los mismos valores que -**ín**, pero -**ina** apenas esconde su sentido irónico, como se puede observar en estos ejemplos:

«Esto, por favor, no lo publique, puede acarrear disgustillos caseros, ea, la **moralina**… hable usted de **chocolatinas**, colocación de chachas, aire y sol enlatados, postales de recuerdo, imágenes alusivas a las fiestas históricas. Si no te gusta esto…». (SLC, 111).

«Total, que, entre pitos y flautas, es que caías en la cama tronchadita, lo que se dice hecha migas, eso, al ama-

necer, a ver, las noches del verano es lo que tienen, es que no te dan ganas de irte a la cama ni por pura chamba, hombre, tú me dirás, **guapina**, es que ni por chamba, no me lo discutas». (MN, 95).

Al lado de los sufijos considerados hasta aquí, se destaca también el sufijo **-ico/-ica**, que se sitúa cerca de **-ito/-ita** desde la perspectiva semántica[13]. Se añade a bases de distintas categorías gramaticales, como sustantivos, adjetivos, nombres propios y verbos. **-ico/-ica**, se presenta con valor estrictamente diminutivo y afectivo, como se palpa en estos contextos:

«En fin, que a los claveles, a los claveles. Pero no había motivos, ya digo. Los nativos se enviaban a la capital, donde, por lo visto, son muy solicitados entre las presidentas de las corridas goyesco-benéficas, para sus madroñeras, y por las monjas de las Llagas, para sus **altarcicos.** Total, que fue un coñazo». (TD, 18).

«Mire, mire, ya están allí los ramos. Este año hay muchos. Se va a poner las botas el cura con la subasta. Fíjese qué lindos, los chiquillos del mercero, llevan un ramo de niños, pequeño… Apenas pueden con él, **angélicos**…». (VB, 183).

«Todos de fuera. Todos los habían traído montaditos en camiones. Como en los mejores tiempos de Franco. Y además, unos traspellados, que no gastaron un **chavico** en la industria local». (Ibíd., 391-392).

«Mira tú a quién se le ocurre, casarse con un catedrático, mi **Alfonsico** por lo menos tuvo un prestigio social y fue presidente de…». (BP, 23).

Pero la variante alomórfica **–ica** tiene valor despectivo intermedio, como se refleja en los siguientes ejemplos:

«¿Tienen ustedes certificado de la Guardia Civil de ser personas responsables y sindicadas? ¿NO? Pues a la calle. En esta casa no se permite este público. Qué **gentecica** lleva la Virgen». (SLC, 38).

«Lo peor es que se pone muy **quejica**. ¡Una verdadera cataplasma…!». (TD, 44).

«Pero no, no…Es **Sabélica, menudica** ella, que, horrorizada, ha esquivado la tormenta atorada en una lámpara, adonde la colocó el primer impulso aéreo». (ATB, 54).

Los sufijos aumentativos[14] implican aumento en la significación de las voces a las que se añaden, bien sea en tamaño, bien en intensidad, bien en estimación por parte del hablante. A veces envuelven desestimación. Los más productivos son: **-azo/-aza, -ón/-ona** y **-ote/-ota.**

El sufijo aumentativo **-azo/-aza** se combina con adjetivos, nombres y verbos. Para María Moliner **"**-azo es el sufijo aumentativo por excelencia**"**[15]. Así, entre sus valores expresivos prima el de aumentativo,[16] como ilustran los siguientes ejemplos:

«Observa a ese fulano que se acerca ahora a la barra… No, ése no, el otro, pero, hombre, si se le nota a la legua, el de la gorrita escocesa… Fíjate qué **diamantazo** lleva en el anillo…». (MN, 55).

«Señor, señor, qué diablos premiará está **placaza** que me han endilgado y, Dios, parece buena, vaya si lo parece, valdrá mucho dinero, a lo mejor tengo que devolverla, que el general…». (VB, 190).

«La gente piensa, es un decir, que gano un buen **sueldazo** sin dar golpe, a ver, es lo que se lleva ahora, y bueno, qué le voy a decir más». (SLC, 71).

Aparte de dicha función, **-azo/-aza** es empleado para expresar admiración y retranca irónica:

«Una bendición de Dios, vamos. Eso sí, de vez en cuando, los **jefazos**, rumbosos ellos, arreaban un tabaquillo extraordinario, seguido de unos cuantos discursos solemnísimos, repletos de batallas victoriosas, y buenas intenciones, y, como fin de fiesta, un concierto de la orquesta nacional». (SLC, 74).

«El **yernazo** profesor está ocupadísimo escribiendo una larga elegía al desaparecido, y, lo que es peor, me ha amenazado con leérmela despacito y en voz alta, porque le hace el réquiem en no sé qué acentuación descoyuntada, fruto de su caletre». (MN, 92).

«Todavía el año pasado me encontré con uno en Nimega, eso es alemán, ¿no?, de **ingenierazo**. Dime tú a ver cuando iba a haber tenido aquí el **cochazo** que se gasta, como de aquí a Cibeles, no te digo más, y fuma en pipa, será carota, y sus hijos chamullando idiomas, ¿eh?, que, aquí ya los puedes mandar donde sea, que, como no se los coloques a alguien por ahí, de veraneo,

no saben decir un pio más que el chapurreo de la tele». (Ibíd., 74).

«Yo no sé si usted se acuerda de aquellos fulanos, tan escogidos ellos, que andaban siempre a vueltas en la vida vulgar…Todos obsesionados por corregir la vida vulgar, exigiendo a todo bicho viviente una especie de finolismo, que todos fuésemos cultivados y nos metiésemos en los conciertos del Español, y nos leyésemos a don Miguel de Unamuno, o cualquier **profesorazo** así». (Ibíd., 185).

De los ejemplos arriba señalados, se puede deducir que el sufijo aumentativo **-azo/-aza**, muchas veces va coloreado de otras connotaciones. Así este sufijo en "**jefazo", "yernazo"** e "**ingenierazo"** además de la idea de admiración, envuelve la de burla. Mientras que "**cochazo"** encierra la idea de coche grande y al mismo tiempo la de coche lujoso. A veces, **-azo/-aza** adquiere un matiz ponderativo-despectivo, como se ve aquí:

«¡Tú no naciste para ese desgraciado **rojazo,** hija de mi alma y de mi corazón…!».(SLC,132)

«En fin, yo creo que exageraban más bien un poco. Todos, hombres, todos, el **negrazo** y el gobernante, a ver si no. El negro tiene disculpa, coña, estaba enjaulado y le enseñaban, y con la falta de ejercicio, pues eso, ¿no verdad? Que uno va y con el encierro se agilipolla, naturaca». (HVV, 23).

Otras veces, su función semántica coincide con la del superlativo **-ísimo** y los prefijos de intensificación **-re/-requeté** (abordaremos estos prefijos más adelante), como ocurre en:

«Esta Dolores, tan **buenaza**, también se me va entrando lentamente. Voy a encender. Bonita cosa este vivir del uno en el otro, apoyándonos mutuamente, y la vida, la otra, la ruidosa, ahí afuera, a un par de centímetros tan sólo… Quién somos, qué parte nuestra es la nuestra, de veras». (VB, 415-416).

El sufijo aumentativo **-on/-ona** se añade, generalmente, a sustantivos, adjetivos y verbos. Entre sus varios usos expresivos, destaca el de aumentativo:

«Y a ver si me entiende: seguimos suponiendo, usted ha visto todos los días las cosas que le pillan de camino, eso, las cosas, ¿no verdad? Los escaparates, las bocas de los

pasos subterráneos, las caras repetidas en las paradas del autobús a las mismas horas, el guardia de servicio, el **cartelón** desteñido del último camelo electoral, o el de los tabacos canarios…». (TD, 68).

«Hija ten pesquis, mucho cuidado con ese, que es de Huelva, tú eres de Huesca, no se puede mezclar eso, hija, que va a salir vitriolo, nitroglicerina, menudo zambombazo, ten quinqué, hija, ten quinqué. Pero yo tan **inocentona,** a ver. Es que una ha recibido una educación para señoritas. No era como ahora que…». (MN, 13).

«¿Qué será ese tío? Algún emigrante. Aquí, en este país de hambrientos, qué va a tener un **piedrón** así nadie. Ay, cómo me gustaría tener uno parecido…Oye, ¿y si es falso? ¿Tú entiendes de eso, cariño?». (Ibíd., 55).

«Tenía un chófer de uniforme y gorra de plato, Miguelcho, un verdadero arado, con leguis que le disimulaban las varices y unas botas especiales para los juanetes. Usaba puro y **sortijón,** y los domingos solía copear demasiado, a base de ron, ginebra, gambas y almendras tostadas». (HVV, 23).

También sobresale su uso con valor negativo, como se puede apreciar en estos dos ejemplos:

«-¡Don Luis, por Dios, eche largo de aquí a ese crio!- ¿Señor provisor?...

- ¡Que aleje al **llorón** ése, que me reviente!- ¿Cómo dice?- ¡Dichoso niño! …». (D, 53).

«Bueno, está hecho, y la porquería de esa Rosenda, si será estúpida, la cagalera de su pobre suegro, bien me ha adornado la comida, bonita guarnición, vaya que sí, en cambio no dice nada de lo que ha estado esperando la muerte del **vejancón**, anhelándola, se llamaban títulos de la deuda, acciones, departamentos, la doble vivienda que el viejo atesoraba y trabajo a base de bien para que luego esta tórtola…». (MS, 144).

Como ocurría con los sufijos diminutivos, **-ón/-ona** se adjunta, más a menudo que otros sufijos aumentativos, a bases adjetivas y nombres propios, dando lugar a hipocorísticos:

«Yo me enteré por pura chamba, que casi nadie le preguntaba nada a **Alejandrón,** a ver, imponía tanto con aquella figura, ya le digo, contoneándose, **brillantón**, envuelto

en verdaderos huracanes de colonias carísimas, de marca…». (TD, 122).

«Pero siempre tan **cobardón,** tan apocado, sin atreverse a buscarla directamente, sobre todo dolido de que aquel día no me reconociera, a ver, dígame usted si a un hombre le puede sentar bien eso». (SLC, 33).

«Pacorro ya tiene seis chicos y está la mar de bien situado en una portería del Barrio de la Estrella, en Madrid, y **Juancón**, mucho más listo, se casó con una americana algo mayor y vive en Nueva York, ahí es nada». (EC, 101-102).

A su vez, el sufijo aumentativo **-ote/-ota**[17] se caracteriza por su variedad de usos. Se combina con bases tanto animadas como inanimadas. En primer lugar, funciona como aumentativo de valor positivo:

«Cesaron los lloriqueos y la gente curioseó a sus anchas, dio pataditas discretas en los mármoles, untó salivillas en los oros, se llevó algunas menudencias como suvenir…Fue inútil esconderse en los forros los **angelotes** de las cornucopias, los pastorcillos de porcelana, los ceniceros de bronce, o los relojes de las consolas». (TD, 107).

«…Bueno, me voy a callar. Parece mentira, se lo juro, que el Estado pague un sueldo a ciertos tipos tan poco serios. Hacia las nueve escasas, toda la familia se marchó no sé dónde, con unos **amigotes**, o a dormir, o a una playa, a mí qué más me da». (Ibíd., 112 113).

«Yo apenas le recuerdo. Era rubio, **altote**, muy echado para alante... yo creo que te confundes». (VB, 127).

A diferencia de **-ón y -azo; -ote/-ota** tiende más a la valoración peyorativa e irónica:

«Las mujeres de por allá son sanas, **fuertotas,** no se les desgracian jamás los cachorros. Le digo que vacas, que como vacas, hombre. ¿Es que no oye tampoco? Pues está usted bueno». (ATB, 122).

«Que el **militarote** nos dijo después que el rey había agarrado un cabreo de padre y muy señor mío, y que dijo que no volvería a parar su tren aquí».(VR,18)

«Oye, este camarero está algo babianis, a ver, anda, encima se pone a vacilarnos, pero qué se habrá creído... Nos ha confundido con algunas de esas ricas **intelectualotas** que vienen aquí por la noche, que, hija, hace unas tardes vine con mi primo Adolfón mientras le lavaban el

Jaguar, y no veas, qué jaleo, qué conversaciones, se conoce enseguidita que esto está muy in, y que hay que andarse con ojo, yo, estas democracias, para el gato». (MN, 26).

Frente a la idea de los sufijos diminutivos, aumentativos, los sufijos peyorativos implican desagrado o ridiculez. Los que presentan una productividad elevada son: **-ajo/-aja,-orro/-orra,-ejo/-eja,-ucho/-ucha,-uco/-uca,-acho/-acha,-aco/-aca,-aina,-uzo/-uza,-ute/-uto/-uta,-ales,-oide,-ango(-engo,-ingo,-ongo,-ungo).**Casi todos ellos se añaden a sustantivos, adjetivos , verbos, adverbios y nombres propios. Los sufijos peyorativos:**-ajo/-aja;-orro/-orra;-ejo/-eja;-ucho/-ucha** y **-uco/-uca** se presentan con un valor diminutivo y peyorativo, como se ve a continuación:

«Y Ios **pequeñajos** lloran y no se quieren ir a dormir, qué rombos ni qué narices, y el padre se enfurruña y el abuelo reniega, y todo sin dejar de mirar a la tele, no hay mas reposo que el ratito de anuncios, venga y venga maravillas, perfumes, pieles, tabacos exquisitos, muebles lujosos para el baño y cruceros por todos los mares y continentes». (EC, 58).

« La **Conchorra** era y es muy mal hablada, esa **Conchorra...** El pobre Fede, solterón, con fama de castísimo, entregado siempre a sus consonantazos...». (TD, 93).

«Yo apenas le recuerdo. Era rubio, altote, muy echado para alante. . . Yo creo que te confundes. Era **medianejo,** muy cetrino y algo tartajoso. Qué va». (VB, 127).

«Ay, claro, ahora caigo... Tú estás enamorada...! Tienes una **carucha** de quisquilla reumática que no puedes con ella, no hay más que verte...!». (HP, 92).

«Oiga, los coches restorán,¿ no abrirán las ventanas, no verdad usted? No, yo lo digo porque no vea usted como huele el río en verano, y ahora, además, el **pantanuco** ese que acaban de hacer, que ya está convertido en una gran cacafutanga, es de las mayores...». (EC, 152).

Mientras que los sufijos **-acho/-acha;-aco/-aca**[18];**-aina**[19];**-uzo/-uza;-uto/-uta/-ute** se dan con valores propiamente peyorativos y no son tan productivos tanto en el registro coloquial como en las obras estudiadas, veamos una muestra de ellos:

«Por cierto, el chavea se consoló del disgusto cantando no sé qué cosas en inglés, seguramente porquerías. Las

decía en esa **lenguaracha** para que no nos enteráramos». (VSR, 106).

«Sí, sí, claro que sí, también lo he leído en mis revistas, ¿qué pasa?, a ver si te crees tú que solamente tus **libracos** hablan de cuestiones políticas». (MN, 14).

«Sí señor, y no vale la pena echarle la culpa a nadie, es así, tiene que ser así, el granuja se hizo para medrar, cambiar de chaqueta y joder al prójimo y pasar a la Historia, y el pobretón **cagaina** como yo no tiene derecho más que a ir tirando, poco a poco y siempre cuesta arriba, quizá por muy largo tiempo». (MS, 60).

«¿Y aquí... ¿que van a encontrar aquí? ¡E! torrente y pare usted de contar. Y no van a venir de Alemania sólo por ver de cerca el torrente. Y más, que con la sequia esta insoportable de **pestuza**, de plásticos viejos... y de parejas,¿ eh?, que vamos, no me diga usted, lo que se está viendo… ». (VB, 79).

«La primera noche en territorio **franchute**, después de una gran cena, escapé para el otro lado, con los machacantes acuñados y sin acuñar bien hundidos en la buchaca, y con todo el papeleo». (SLC, 104).

«¡Dios mío! De dónde sale toda esta **gentuza»**. (MN, 30).

Por último, los sufijos **-ales**[20];**-oide;-ango** y sus variantes como **-engo;-ingo** y**-ongo;-ungo**[21], aunque aparecen en menor porcentaje que los anteriores son igualmente importantes. Aparecen muy comúnmente con matiz peyorativo-humorístico, esto es, junto a la idea de desestimación o menosprecio que los caracteriza, también expresan una actitud humorística. Esto se hace evidente en ejemplos como los que siguen:

«No, ahí no me hace falta ir, me basta con dar un telefonazo, tengo allí una **rubiales** que pinta mucho y me guarda todas las preguntas para el 15 y el 30 de cada mes, es tan rígida que no me lo perdona aunque sean fiesta». (ATB, 195).

«Muchas de las casas viejas se habrá hundido. Otras, mal vendidas, las rehabilitara esta gente vanidosilla y **borricoide,** empleados, funcionarios, si, esos que emplean los viejos aperos como decoración, y no harán más que maldecir del día en que se les ocurrió venirse a este pueblo...». (VB, 428).

«Todos los presentes, menos Rafaelito Migue1 Gonzaga y la Cloti, que, en silencio y algo apartados, se besuqueaban, si serán **guarrangos**, con los morros llenos de sardina asada, lo que tenemos que ver . . .». (HP, 64).

«La Rita venía con todas las de la ley, un genio de todos los diablos, dispuesta a comerse crudas a las **mujerangas** que tenía el pajarita en su casa, pero, quiá, esas, más listas, habían volado ya». (VB, 583).

«Pues mira, hay que creer que lo pasabais fenómeno, bomba, ya, ya lo veo. Risas,

subir aquí y allá, cena opípara y luego bailoteo para desengrasar. Porque supongo que... Y supones muy bien. Ahí está el quid. En el **bailongo**». (VSR, 48).

2.2. La Composición

La composición es otro de los procedimientos formales de los que se sirve la lengua para aumentar su caudal léxico. Consiste en formar nuevas unidades, agrupando dos o más palabras ya existentes, o tomadas de fuera. Según Lázaro Carreter, la composición es "**uno** de los procedimientos de que la lengua se sirve para obtener palabras nuevas, consistente en la reunión de dos o más palabras en una sola, la cual, casi siempre adquiere un significado que excede al de la simple agregación de los significados de las palabras componentes: Ferrocarril".[22] Una concepción más amplia de la composición, es la que nos ofrece Jean Dubois: "Por composición se designa la formación de una unidad semántica a partir de elementos léxicos, susceptibles de tener por sí mismos una autonomía en la lengua. En virtud de esto, la composición se contrapone en general a la derivación, que constituye unidades léxicas nuevas tomándolas eventualmente de un conjunto de elementos no susceptibles de empleo independiente. Se oponen así palabras compuestas como sacacorchos, portafolios, y derivados como rehacer, deshacer".[23] Más tarde, Manuel Alvar Ezquerra ha venido a confirmar que "en la composición participan dos o más unidades léxicas que pueden aparecer libres en la lengua".[24] Partiendo de estas definiciones, podemos decir que la composición es uno de los procedimientos fundamentales para la formación de

palabras y que, a su vez, contribuye al enriquecimiento y evolución de la lengua. Los elementos constituyentes de las palabras compuestas, adquieren un sentido unitario, es decir, que todos juntos tienen un significado ya sancionado por el uso, y que pueden operar con autonomía en la lengua.[25] A todo esto, se debe añadir que el avance del fenómeno de la composición en la actualidad es bastante considerable en todos los niveles de la lengua. En este sentido, Suárez Solís señala que "la formación de palabras compuestas parece una tendencia progresiva del castellano actual, tanto del callejero como del literario y periodístico".[26] Después de este breve repaso bibliográfico, podemos pasar a estudiar una muestra de este fenómeno lingüístico que, al igual que el procedimiento de derivación, resulta un procedimiento fundamental y productivo tanto en la lengua coloquial como en nuestro corpus. Entre las palabras compuestas existentes son, especialmente, preferidas en el registro coloquial aquellas cuyo campo semántico es el de las referencias despectivas a personas: sus ocupaciones, defectos morales, etc. Nos referimos a las formaciones del tipo: "machacacorazones", "malasangre", etc. En términos generales, estas formaciones son muy expresivas ya que suelen aportar al discurso una eficacia semántica o un potencial expresivo del que carece la mayoría de las voces simples. Muchas de ellas expresan dos actitudes: una peyorativa y otra humorística, a veces resumidas en una. En cuanto a sus elementos constituyentes, la formación más relevante y popular es la que parte de un verbo (tipo verbo + nombre). Hay que señalar que al igual que otros autores [27] y con la misma intención, Alonso Zamora Vicente pone en boca de sus protagonistas estas formaciones. El siguiente es un muestrario que comprende ejemplos que ilustran alguna o ambas de las actitudes antes mencionadas:

Matasuegras (PH, 180); **Matarratas** (TD, 116); **Tragaldabas** (MN, 90); **Cagatintas** (MN, 171); **Soplagaitas** (MS, 125); **Pelagatos** (MS, 157); **Mamacallos** (MS, 209); **Lameculos** (VB, 123); **Rapabarbas** (VB , 162); **Calientapollas** (VB, 166); **Templagaitas** (VB, 255); **Pinchauvas** (VB, 449); **Cascarrahias** (VB, 467); **Matasanos** (VSR, 124); **Espantaperros** (VSR, 142); **Cantamañanas** (VSR, 163); **Sacarnue-**

las (VSR, 169); **Soplamocos** (El, 51); **Catacaldos** (EI, 93); **Mandamases** (HF, 179); **Espantapájaros** (HVV, 210); **Zampabollos** (HVV, 212); **Sacavidas** (HVV, 223), etc.

Como podemos observar, en este tipo de composición el verbo se combina con un nombre, dando lugar a un compuesto nominal. El verbo, generalmente, aparece configurado en tercera persona del singular del presente de indicativo, y el nombre que le sigue suele figurar casi siempre en plural y funciona como complemento directo del verbo. Otra combinación también interesante, es la que se compone de nombre y adjetivo o viceversa y que suele cumplir la misma función expresiva que la combinación anterior, como se puede apreciar en la siguiente muestra:

Caravinagres (ATB, 92); **Cegatoprisas** (ATB, 295); **Marisabidillas** (PH, 31); **Mal café** (MN, 35); **Cursipaleta** (MN, 90);**Mala levadura** (MN, 93); **Mala uva** (MS, 13); **Mala milk** (MS, 13); **Zorritonto** (MS, 45); **Pichafria** (MS, 127); **Gilipuertas** (MS, 157); **Culibaja** (MS, 157); **Gilipollas** (MS, 187); **Malaleche** (VB, 57); **Culimema** (VB, 166); **Papanatas** (VB, 277); **Pavitonta** (VB, 373); **La marimorena** (VB, 565); **Malasprendas** (VSR, 162); **Mediomédico** (VSR, 197); **Malasombra** (HVV, 26); **Malasangre** (HVV, 152); **Caradura** (D, 31), etc.

Como se ve, estas formaciones también reflejan alguna o ambas de las actitudes ya señaladas. Por otra parte, en este tipo de composiciones el núcleo suele anteponerse al modificador, aunque no está descartado el orden opuesto -modificador + núcleo -.

No podían faltar las combinaciones léxicas formadas por sustantivo + sustantivo en aposición, del tipo de: **Novela-ensayo** (MN, 177); **Café-teatro** (ATB, 219); **Mesa-camilla** (MS, 27); **Ciudadano-empresario-investigador-ejemplar** (MS, 57); **Biblioteca-monstruo** (MS, 75); **Sofá-cama** (MS, 110); **Magnetófono-casete** (MS, 122); **Entrevista-test** (MS, 129); **Escapada-chárter** (MS, 211); **Canciones-protesta** (MS, 205); **Casa-vivienda** (VB, 21); **Casa-dispensario** (VB, 63); **Coche-salón** (VSR, 140); **Coche-cama** (VSR, 140).

Algunas de estas combinaciones se encuentran arraigadas ya en la lengua desde mucho tiempo atrás, otras son recientes o creaciones -creemos- del autor. Por último, citaremos algunas voces compuestas en las que intervienen

prefijos cultos, como **Telefilmes** (EC, 57); **Microfilmes** (TD, 99); **Autoestop** (MN. 21); **Autobús** (VB, 69), etc., y sobre dicha base se puede pasar a modificador + modificado, como **Putaestrase** (VB, 219); **Maxisingle** (VB, 241), etc. Casi todos estos compuestos están plenamente integrados en el habla diaria. Así, efectivamente en la realización de este estudio comprobamos que la lengua no permanece inmóvil, sino que está en constante movimiento y/o renovación con la aparición de nuevas palabras compuestas que llenan de vitalidad el habla diaria. De estas formaciones, hemos abordado las que socialmente están estereotipadas, y que A. Z. V. reproduce cuidadosa y artísticamente. Es muy de señalar que nuestro autor, aparte de su devoción por dichas formas, se sirve de otras clases de composición e incluso no duda en introducir elementos innovadores como la agrupación de tres o más palabras para mantener ese carácter chispeante, lúdico y burlesco tan patente en toda su producción literaria , tales como **Pielrojatejanotarahumara** (ATB, 217); **Pintorempapeladorestucador** (ATB, 222); **Acústicotemporalpersuasiva** (ATB, 257); **Trágicocómicodesolador** (TD, 33); **Maniacodepresivoerótico** (TD, 61); **Sociopoliticogeneracional** (SLC, 94); **Erôticocreadorpagano** (MN, 22); **Progretarravascoide** (MS, 33); **Birriapatochadapetardo (**VB, 201); **Liricoliterariotorera** (VB, 214); **Funcionarioescritorenchufadoprolegomenista** (VSR, 83); **Peloerizonaranjilis** (VSR, 104); **Amiquemasmedá** (HF, 3l); **Todomesalporunafriolera** (HF, 31); **Chinchejorobejeringue** (HVV, 120); **Piadosoculturalesesotericovecinales** (HHV, 171), y un largo etcétera.

3. Conclusión

De los ejemplos analizados en este artículo, se deduce que la esfera de la derivación por sufijos y prefijos en español es muy amplia y variada. Lo que ocurre es que los sufijos son el procedimiento derivativo más rentable y productivo, y, por tanto, son mucho más abundantes en el habla cotidiana. Así que en este trabajo nos hemos referido al uso y función de las formas que resultan especialmente productivas en el registro coloquial y que Alonso Zamora

Vicente plasma con mucha maestría a lo largo y ancho de todas sus obras. Como hemos podido comprobar, los sufijos apreciativos son morfemas lingüísticos polisémicos, en el sentido de que un sufijo puede realizar varias y diferentes funciones expresivas. Así pues, los sufijos apreciativos, junto a la idea de diminutivos, aumentativos y superlativos que se les atribuye siempre, también expresan otras connotaciones semánticas y expresivas, tales como afecto, desprecio, ironía o humor, entre otras cosas. En este sentido, el contexto y la situación comunicativa son decisivos en la determinación del matiz semántico que transmiten. En cuanto a la composición o palabras compuestas, podemos afirmar que lo más característico de este recurso estilístico, desde el punto de vista de su función en la comunicación, es la concisión y la expresividad. Su uso en las obras estudiadas refleja claramente la intención expresiva del autor. La lengua coloquial, si la entendemos como sistema practico de comunicación diaria y no como desviación de la norma, ofrece, entonces, un interesante campo de observación para muchos fenómenos discursivos, como los dos aspectos lingüísticos que hemos abordado a lo largo de toda esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ALMELA PÉREZ, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español,* Barcelona, Editorial-Ariel.

ALVAR EZQUERRA, M. (1993): *La formacion de palabras en español*, Madrid, Editorial-Arco Libros.

AMADO, A. (1954): "Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos", Madrid, Editorial-Gredos, *Temas Españoles*, pp., 195-229.

BEINHAUER, Werner (1991): *El español coloquial*, Madrid, Editorial-Gredos.

DÍAZ PADILLA, F. (1985): *El teatro de Antonio Gala,* Oviedo, Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

DUBOIS, J y Otros (1983): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza-Editorial.

LANG, M. F. (1992): *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Ediciones-Cátedra.

LÁZARO CARRETER, F. (1987): *Diccionario de términos filológicos,* Madrid, Editorial-Gredos.

LÁZARO MORA, F. A. (1982): "Los derivados sustantivos en -ete/-eta," en *B.RAE*, LXI, pp., 481-496.

—. (1999): "La derivación apreciativa", en *Gramática descriptiva de la lengua española, RAE,* Madrid, Espasa-Calpe, pp.,4647-4682.

MARCOS MARÍN, F; Satorre Grau, F. J y Viejo Sánchez, M, Luisa (1998): *Gramática española,* Madrid, Editorial-Síntesis.

MIRANDA POZA, J. A. (1994): *La formación de palabras en español,* Salamanca, Ediciones, Colegio de España.

MOLINER, M. (1989): *Diccionario de uso del español,* Madrid, Editorial-Gredos.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1973): *La lengua que hablamos. Creación y sistema,* Santander, Gonzalo Bebía.

—. (1973): *El diminutivo: Historia y funciones en el español clásico y moderno,* Madrid, Editorial-Gredos.

—. (1982): *La lengua del coloquio. Procedimientos expresivos: El diminutivo en "Mesa, Sobremesa", de Alonso Zamora Vicente,* Madrid, Editorial-Coloquio. Seco, M. (1970): *Arniches y el habla de Madrid,* Madrid-Barcelona; Alfaguara.

SUAREZ SOLÍS, A. (1969): *El léxico de Camilo José Cela*, Madrid-Barcelona, Alfaguara.

ZAMORA VICENTE, Alonso (1965): *Un balcón a la plaza*, Madrid, Alfaguara.

—. (1972): *Atraque barraque*, Madrid-Barcelona, Alfaguara.

—. (1975): *Desorganización*, Madrid, Espasa-Calpe.

—. (1976): *El mundo puede ser nuestro*, Madrid, Ediciones-Centro.
—. (1977): *Sin levantar cabeza*, Madrid, Novelas y Cuentos.
—. (1980): *Mesa, sobremesa,* Madrid, Novelas y Cuentos.
—. (1982): *Tute de difuntos*, Santander, la Isla de los Ratones.
—. (1983): *Estampas de la calle*, Madrid, Ediamérica.
—. (1985): *Primeras hojas*, Madrid, Espasa-Calpe.
—. (1987): *Smith y Ramírez, S.A*, Barcelona, Círculo de lectores.
—. (1987): *Vegas bajas*, Madrid, Espasa-Calpe.
—. (1989): *Voces sin rostro*, Madrid, Espasa-Calpe.
—. (1991): *Examen de ingreso*, Madrid, Espasa-Calpe.
—. (1995): *Hablan de la feria*, Barcelona, Círculo de Lectores.
—. (1995): *Historias de viva voz*, Madrid, Alianza-Editorial.
ZULUAGA OSPINA, A. (1970): "La formación del diminutivo en español", en *BICC*, XXV, N°1, pp., 23-48.

NOTAS

[1] A. Z. V. nace en Madrid (1916) y muere en San Sebastián de los Reyes (Madrid) en 2006.

[2]Para una visión de conjunto de la obra literaria de A. Z. V., aparte de los espléndidos homenajes que le han dedicado en *Papeles de Son Armadans* (Madrid-Palma de Mallorca, 1973), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente* (Madrid, Castalia, 5vols., 1988-1996) y en *Con Alonso Zamora Vicente, La lengua, la Academia, lo popular, los clásicos, los contemporáneos* (Alicante, Universidad de Alicante, 2 vols., 2003),véase, entre otros, a Mohammed Laabi (2000): *Contribución al estudio del español coloquial a partir de la obra literaria de Alonso Zamora Vicente* (tesis doctoral, inédita, leída en la Universidad Autónoma de Madrid); Jesús Sánchez, Lobato (1988): "Aspectos lingüísticos en A Traque Barraque", *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, Madrid, Castalia, vol.1, pp.,491-500; (1998): *Narraciones, Alonso Zamora Vicente*, Madrid, Castalia; (2000):"Acercamiento a la novelística de Alonso Zamora Vicente", *Cuadernos de Filología Italiana*, Madrid, Facultad de Filología, UCM, pp., 831-849; (2003): "Notas sobre la lengua en la obra literaria de Alonso Zamora Vicente", en *Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, Madrid, Universidad Complutense, Vol., 1, pp.,805-821 y (2007): "Procedimientos lingüísticos en la obra literaria de Alonso Zamora Vicente", *Revista de Filología Románica*, Vol., 24, pp., 53-77.

[3] Véase Almela, Pérez (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona, Editorial-Ariel, pp., 16-119; F. Marcos, Marín, Javier, Satorre, Grau y M. Luisa, Viejo, Sánchez (1998): *Gramática Española*, Madrid, Editorial-Síntesis, p.,489 y M. Alvar, Ezquerra (1993): *La Formación de Palabras en Español*, Madrid, Editorial-Arco Libros, p.,48; M. F, Lang (1992): *Formacion de Palabras en Español. Morfología Derivativa Productiva en el Léxico Moderno*, Madrid, Ediciones-Cátedra, entre otros.

[4] Las obras y sus abreviaturas que tendré en cuenta en este estudio son: Alonso Zamora Vicente (1965): *Un balcón a la plaza*, Madrid, Alfaguara (BP); (1972): Atraque barraque, Madrid, Alfaguara (ATB); (1975): *Desorganización*, Madrid, Espasa-Calpe (D); (1976): *El mundo puede ser nuestro*, Madrid, Ediciones-Centro (MN); (1977): *Sin levantar cabeza*, Madrid, Novelas y Cuentos (SLC); (1980): *Mesa, sobremesa* Madrid, Novelas y Cuentos (MS); (1982): *Tute de difuntos*, Santander, la Isla de los Ratones (TD); (1983): *Estampas de la calle*, Madrid, Ediamérica (EC); (1985): *Primeras hojas*, Madrid, Espasa-Calpe, 2°.,ed. (PH); (1987): *Smith y Ramírez, S.A*, Barcelona, Círculo de lectores, 2°.,ed. (SR); (1987): *Vegas bajas*, Madrid, Espasa-Calpe (VB); (1989): *Voces sin rostro*, Madrid, Espasa-Calpe (VSR); (1991): *Examen de ingreso*, Madrid, Espasa-Calpe (EI); (1995): *Hablan de la feria*, Barcelona, Círculo de Lectores (HF); (1995): *Historias de viva voz*, Madrid, Alianza-Editorial (HVV).

[5] Sobre estos sufijos, véase F. Díaz Padilla (1985): *El teatro de Antonio Gala*, Oviedo, Publicaciones de la Universidad de Oviedo; F.A, Lázaro Mora (1999): "La derivación apreciativa", en *Gramática descriptiva*

de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, pp., 46-47 y 468, y Alonso Amado (1954): "Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos", *Temas Españoles*, Madrid, Gredos ,pp.195-229.

[6] Emilio, Náñez Fernández (1973): *El diminutivo: historia y funciones en el español clásico y moderno*, Madrid, Gredos, p. 377.

[7] Véase A. Zuluaga Ospina (1970): "La función del diminutivo en español", en *BICC*, XXV, N° 1, p. 35.

[8] Véase E. Náñez: *La lengua del coloquio*, cit., p., 115.

[9] Para un estudio pormenorizado de las propiedades de este sufijo, véase F. Lázaro, Mora (1981): "Los derivados sustantivos en -ete/-eta", en *BRAE*, LXI, pp., 481-496.

[10] A. Suarez Solís (1969): El léxico de Camilo José Cela, Madrid, Estudios de Literatura Contemporánea, comenta la proliferación de estas formaciones en -uelo en el lenguaje de Cela, que lo utiliza combinado con bases animadas e inanimadas más que humanas (citado por M. F. Lang: *Formación de palabras en español*, cit. p. 145).

[11] Cfr. Werner, Beinhauer (1991): *El español coloquial*, Madrid, Editorial-Gredos, p.291.

[12] Véase W. Beinhauer: *El español coloquial*, cit. p., 288

[13] W. Beinhauer: El español coloquial, cit., p. 290, subraya que «-ico hoy, no es más que una variante popular regional (se adscribe a Aragón, Andalucía oriental y América Central) de -ito. Recordemos que la confusión de (T) y (K) es fenómeno ya propio del latín vulgar».

[14] Véase E. Náñez Fernandez : *La lengua del coloquio*, cit. pp. 65 y ss.

[15] M. Moliner (1989): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

[16] Véase W. Beinhauer: *El español coloquial*, cit. p. 295

[17] M. Seco (1970): *Arniches y el habla de Madrid*, Madrid-Barcelona, p.118, comenta que «en cierto modo, este sufijo se opone a -ito. Frente a las ideas de "pequeño", "fino", "querido" propios de éste, -ote expresa las de "grande"," tosco", "despreciado"».Véase también W. Beinhauer: *El español coloquial*, cit., p.295.

[18] E. Náñez, Fernández (1973): *La lengua que hablamos. Creación y sistema*, Santander, Gonzalo Bebía, p. 29 comenta que «este sufijo -aco, se adiciona a términos que adquieren de esta forma gran expresividad, así naturaca (también presente en la obra de Alonso Zamora Vicente), del habla popular madrileña, ya en ejercicio desde algún tiempo, pues la reseña Eugenio Noel y todavía usado en el habla desgarrada, sola o en muletilla "naturaca de Aravaca" equivalente a tantos otros timitos tan característicos del habla madrileña».

[19] Véase inventario de E. Náñez, Fernández: *La lengua del coloquio*, cit., p. 115.

[20] M. Seco: *Arniches y el habla de Madrid*, cit., p. 122, describe -ales como un sufijo «de carácter marcadamente popular que expresa siempre una actitud humorística, de burla o de atenuación». En cuanto a su procedencia, E. Náñez, Fernández: *La lengua que hablamos. Creación y sistema*, cit, p. 49, supone que «bajo la influencia dcl plural de los sustantivos y adjetivos en -al y el jugueteo idiomático que remeda el habla culta y eclesiástica latinizante en -is, de un sufijo funcional -alis pudo pasarse perfectamente a -ales».

[21] Sobre los sufijos -oide, -ango y sus variantes, véase E. Náñez, Fernández: *La Lengua que hablamos*, cit., pp. 64-66 y p.113, quien consi-

dera -oide como sufijo que indica “semejanza “o “referencia «pero generalmente va acompañado de un matiz despectivo». Por lo que respecta a - ango y sus variantes indica que «la deformación intencionada es consecuencia del deseo de aprovechar, la expresividad normal del sufijo». La cita corresponde a las pp. 64-65.

[22] F. Lázaro Carreter (1987): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.

[23] J. Dubois y otros (1983): *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza Editorial. En lo que atañe a los criterios que rigen la composición, este lingüista deja muy claro que «(…) no son muy rigurosos. La nomenclatura tradicional no reconoce como compuestos más que los términos cuyos compuestos están gráficamente fundidos (parafolios) o unidos mediante un guion (ruso-germano)».

[24] J. M. Alvar, Ezquerra: *La formación de palabras en español*, cit., p. 20. Según este lingüista, la composición puede efectuarse de diferentes maneras: sinopsia, disyunción, contraposición, yuxtaposición, y también mediante prefijos vulgares y acortamientos. Véase especialmente las pp. 21-43.

[25] Para más detalles sobre estas cuestiones, véase M. F. Lang: *Formación de pa1abras en español*, cit., pp. 91-125; J. A. Miranda (1994): La formación de palabras en español, Salamanca, Ediciones Colegio de España, pp. 62-67, entre otros.

[26] A. Suárez, Solís: *El léxico de Camilo José Cela*, cit., p. 494.

[27] Consúltense por ejemplo, M. Seco: *Arniches y el habla de Madrid*, cit., p. 102, y A. Suárez, Solís: *El léxico de Camilo José Cela*, cit., p. 485.

DOCUMENTOS Y REFLEXIONES

LOS PRIMEROS PASOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y METACOMPETENCIAS EN UN IDIOMA EXTRANJERO. CON ESPECIAL ATENCIÓN AL CASO DEL ESPAÑOL-ITALIANO

Ivana Pistoresi De Luca
Universidad de Valladolid

Recibido: 2 de febrero 2020. Aceptado: 9 de mayo 2020

Lo que distingue a los animales de los demás seres vivos es la capacidad de comunicar pensamientos complejos, incluso podríamos decir que la comunicación es una exigencia.

> En el caso de la comunicación, la diferencia entre el animal hombre y los demás animales estriba en que él ha hecho prevalecer su lenguaje verbal sobre el no verbal. (Diodato, 2005, p. 8).[1]

Manifestamos la necesidad de comunicar recurriendo a la gestualidad, de hecho, los que padecen alguna discapacidad, permanente o transitoria, compensan su inhabilidad por medio de gestos organizados (como en el caso de la lengua de señas) u ocasionales y simplificados (como es el caso de los afónicos). Los hablantes no nativos de un idioma son una tercera categoría a tener en cuenta, pues en su primera fase de aprendices, al igual que los niños hablantes nativos, deben recurrir a un lenguaje simple e integrado por gestos. Estos, además, son una parte fundamental y natural del lenguaje, tanto es así que en 1968 Abercrombie dice: "Hablamos con los órganos vocales, pero conversamos con la totalidad de nuestro cuerpo" (citado en Caon, 2010, p. 30).

El lingüista italiano Marcello Sensini, en su gramática para estudiantes de Enseñanza Secundaria en Italia, es muy claro: opina que los lenguajes no verbales, aun siendo

fáciles y rápidos de aprender, resultan poco adecuados porque "pueden transmitir un número exiguo de informaciones" (2005, p. 12), aunque, si acompañan al lenguaje verbal, pueden reforzarlo. No estamos de acuerdo con una afirmación tan tajante, a menos que se refiera a hablantes nativos sin minusvalías, los aprendices, en la fase inicial de su recorrido por un idioma nuevo, emplean los códigos paralingüísticos para poder comunicar en la lengua meta. El cuerpo, por lo tanto, habla, es vehículo de información de forma más o menos consciente.

La comunicación no verbal

La comunicación no verbal (CNV) es fundamental en el transcurso de aprendizaje de una lengua, se trata de un proceso que para un nativo es sutil y espontáneo, mientras que, para un aprendiz, es una necesidad de mímesis e integración. "En la comunicación […] no podemos separar el *qué* decir del *cómo* decirlo, y de *cómo acompañarlo*" (Caon, 2010, p. 32) y por ello no podemos obviar que los gestos son, en gran parte, una cuestión cultural, será suficiente recordar que al sonreír o al reírse los orientales se llevan la mano delante de la boca porque consideran descortés el mostrar los dientes, al contrario de gran parte del mundo occidental en el que presumimos de largas y blancas sonrisas o de reírnos "a mandíbula batiente". A este propósito es muy claro Soler-Espiauba (citado en Betti, 2007, p. 2):

> Cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y que al mismo tiempo que aprendemos o enseñamos una lengua debemos intentar comprender los códigos de la gestualidad de que disponen sus hablantes.
>
> Dicho de otra manera: la enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

El caso de la risa o la sonrisa es algo bastante simplista, pero, más adelante, veremos cómo ciertos gestos que acompañan expresiones verbales pueden reforzar su sentido o, incluso, subvertirlo. Resulta obvio que hay movimientos casi involuntarios que son comunes a todos los seres humanos: los gestos reflejos, las posturas que asumimos al interactuar con alguien o, incluso, la transpiración abundante en situaciones de estrés.

Luciana Diodato (2005, pp. 7-8) nos recuerda que:

> El cuerpo es indudablemente el principal medio de transmisión de signos no verbales […]:
>
> 1) Los signos no verbales son más eficaces e impactan inmediatamente;
>
> 2) Los signos negativos pueden ser utilizados sin plena conciencia;
>
> 3) Los signos utilizados para instaurar una relación social pueden ser utilizados sin tener conciencia evidente […].

Los estudios sobre la quinésica han dividido a los estudiosos entre los que defienden el *genetismo* y los que defienden el aprendizaje. El lado "animal" del hombre aflora a menudo sin que podamos apenas controlarlo: los genetistas consideran que esto queda patente en la comparación de los gestos de distintas culturas que muestran una mayoría de semejanzas; por su parte los defensores del aprendizaje consideran que los gestos nacen como fruto de la imitación. Sin embargo, creemos que ambos puntos de vista pueden integrarse, como demuestra Morris (citado en Diodato, 2005, p.10):

> Estos son las cuatro maneras en las que adquirimos los modelos de actuación: por herencia genética, por descubrimiento personal, por asimilación social y por aprendizaje voluntario. Sin embargo, […] muchas acciones deben su forma adulta a la influencia de una o más de dichas categorías.

En consideración del fin de este trabajo, nos concentraremos solo sobre los signos intencionales que suelen acompañar el discurso y que pueden modificar su significado, es decir que tendremos en cuenta aquellos gestos intenciona-

dos que pretenden transmitir información o comunicar la actitud y la aptitud del hablante.

El primer gesto intencionado que aprende el hombre es el del saludo en el que muestra la palma de la mano, agitándola o no, y mira a su interlocutor o, en edad más adulta, con un rápido movimiento de la cabeza. El paso siguiente es el de la afirmación o la negación que en nuestra parte del mundo están representadas respectivamente por un movimiento vertical y uno parcialmente rotatorio, en sentido horizontal, de la cabeza. Solo a continuación utilizamos las manos y los dedos para indicar, aprobar, llamar la atención, saludar o insultar.

La CNV, en suma, sirve para transmitir mensajes peculiares y, a veces, involuntarios que amplían o sustituyen parte de la información proporcionada verbalmente.

Hemos hablado de los gestos, pero no debemos olvidar que la CNV incluye también las expresiones faciales que acompañan a las palabras pronunciadas y que pueden modificar sus sonidos y su sentido, como ocurre cuando se exagera una frase irónica. Los signos prosódicos y paralingüísticos, a pesar de no estar estrechamente ligados al lenguaje, pueden modificarlo y comunicar emociones u opiniones, de hecho, estamos predispuestos para captar estos mensajes, como demuestran nuestras miradas y posturas en relación con nuestros interlocutores:

> Las personas se miran mutuamente, más con la esperanza de recoger información que de enviarla.
>
> Durante la conversación hay una conexión regular entre el habla y la mirada: podemos servirnos de la mirada como señal de sincronización o para acompañar o comentar el discurso. (Diodato, 2005, pp.13 y 15)

Más allá del hecho de mirarse e intercambiar así información, tanto de manera voluntaria como involuntaria, la mímica reviste gran importancia para la integración de los hablantes no nativos con los nativos. Morris ha definido esta gestualidad como "eco postural" (Diodato, 2005, p. 49), es decir la forma en la que actuamos conforme a quienes nos rodean, o sea, la mímesis de la que hablábamos al principio y que es a la vez voluntaria e involuntaria, pues deriva de la necesidad de parecerse al otro o de sentirse

entre iguales. En suma, el no nativo imita inconscientemente a su modelo (el hablante nativo) y por ello adquiere sus gestos, su prosodia y su forma de expresarse.

Insistimos sobre el hecho que la CNV es cultural y no natural, por lo tanto, incluso dentro de un mismo país los gestos pueden variar, más aún entre actores de orígenes diversos. Otros errores en los que es fácil incurrir son los que indica Caon (2010, p. 35):

> a. no hay conciencia del hecho que los lenguajes no verbales están gobernados por "gramáticas", es decir por un sistema de reglas que pueden analizarse y ser objeto de estudio;
>
> b. es fácil olvidar como, muchos de los textos que estamos acostumbrados a considerar como "lingüísticos", son, en realidad, textos verbales y no verbales a la vez: será suficiente pensar en la falsa comunicación que se realiza en las aulas cuando se leen guiones teatrales.
>
> Los tres errores mencionados [...] han de transformarse en conocimiento si quiere alcanzarse la (meta)competencia comunicativa.

La importancia de la gestualidad es innegable, sobre todo, cuando estamos pasando por las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera, pues los gestos que son "nuestros" pueden ayudarnos a expresarnos en la lengua meta, aunque no coincidan en su totalidad; para facilitar este trance el arqueólogo y etnógrafo Andrea De Iorio elaboró, en 1832, *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*. Se trata de un diccionario en el que, por primera vez, es objeto de estudio la gestualidad, más concretamente de los napolitanos, y que demuestra cierta continuidad entre el lenguaje corporal de los antiguos griegos, a partir de las imágenes de las vasijas, y el de los contemporáneos de De Iorio. En este volumen las expresiones están ilustradas por grabados bien detallados que completan las explicaciones del autor. Otros diccionarios de gestos más actuales están acompañados por fotografías (Munari,1963) o dibujos (Diadori, 1990), sin embargo, el que nos parece más eficaz y directo es la recopilación de Caon (2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*), en el que unos breves vídeos mudos completan la información proporcionada en su parte impresa.

La subdivisión de un diccionario de este tipo suele basarse en la quinésica, la semiótica, la pragmática o la sociolingüística, en el caso del diccionario de Caon, además, disponemos de un doble índice: el primero coincide con el DVD anejo y que se divide de acuerdo con las funciones (personal, interpersonal regulativa y referencial); el otro clasifica los gestos según las partes del cuerpo que se utilizan (solo las manos, las manos y otra parte del cuerpo, todo el cuerpo sin las manos y según las expresiones lingüísticas que tienen un significado claramente correspondiente). Este segundo índice resulta muy útil a la hora de explicar, completar, sugerir o sustituir el significado de las unidades fraseológicas (UF), máxime en un contexto en el que los aprendices son adultos y no son italianos nativos.

Puede parecer un discurso baladí, sin embargo, en estas líneas de Bennett (1998, p. 3) encontraremos una clave más para valorar la importancia de la *(meta)competencia comunicativa*, aunque está claro que no hablamos solo de gestualidad:

> Entender la cultura objetiva puede crear conocimiento, aunque no necesariamente genera competencia. […] El aspecto menos obvio de la cultura es su lado subjetivo […] acerca del pensamiento y el comportamiento cotidiano. […] Una buena definición de cultura subjetiva es la siguiente: los patrones aprendidos y compartidos de creencias, comportamiento y valores sociales de quienes interactúan en un grupo. Entender las culturas subjetivas […] es como reconducirse a una competencia intercultural.

La imitación

La importancia de la CNV, como hemos dicho con anterioridad, es fundamental para los extranjeros, sin embargo, una vez que superen la fase inicial de acercamiento al idioma y se relacionen con nativos, será fácil que encuentren un "modelo" al que imitar. La elección del "modelo" no siempre será voluntaria y, muy a menudo, será dictada por las circunstancias y los ambientes frecuentados por el aprendiz (un compañero de trabajo, un profesor, un vecino,

etc.) y podrá variar a lo largo de su vida y de acuerdo con sus intereses. En resumen, podríamos decir que, tanto en el ámbito de la *alta cultura* (contexto formal), como en el de *baja cultura* (contexto cotidiano), los mensajes interpersonales presenciales están acompañados por un lenguaje no-verbal adecuado a la situación (Bennett, 1998, p. 2). Solo más tarde el proceso de aprendizaje de la lengua será completado por los medios de comunicación, las redes sociales y la lectura de autores recurrentes, que, obviamente, servirán, sin tener conciencia de ello, como "modelo" del desarrollo de las habilidades lingüísticas del aprendiz.

Hablar de los "modelos" para un extranjero resulta bastante evidente, sin embargo, no podemos obviar el que también los hablantes nativos adoptan "modelos" que son los que generan expresiones "a la moda", tanto es así que los expertos en *marketing* aprovechan estos mecanismos, para producir unos anuncios que resulten impactantes, directos y que puedan quedarse en la memoria social del consumidor; será suficiente pensar en los anuncios de acuerdo con la temporada (vinos espumosos, licores, turrones, perfumes y juguetes en Navidad; coches, agencias de viajes y hoteles a las puertas del verano) que crean unos modismos que ya van cristalizando en el uso cotidiano de la lengua: para un español es imposible leer u oír "Vuelve a casa, vuelve" sin pensar en cierto producto y posiblemente añadir "en Navidad", como para un italiano es imposible canturrear el anuncio navideño de cierto refresco sin balancearse de un lado a otro. Estos "modelos" son, para un aprendiz, absoluta e inevitablemente imitables: el actor, el personaje o el presentador del momento tendrán sus muletillas verbales y no verbales que influenciarán el aprendizaje del extranjero.

> El filósofo alemán Georg Simmel […] ha resumido así su punto de vista: "La imitación […] da al individuo la seguridad de no estar solo en su manera de actuar; pues edifica sobre experiencias previas, como si fueran sólidos cimientos, que le liberan de la difícil tarea de sostenerse a sí mismo […] Cuando imitamos, no solo transferimos a otros la petición de un acto creativo, sino que le endosamos también la responsabilidad de estas acciones; de

> esta manera el individuo se libera del tormento de elegir y se presenta simplemente como el producto de un grupo. [...] Estas son las condiciones en las que la moda opera como fenómeno constante de nuestra especie".
>
> [...] La imitación ha de seguir un acto de aceptación y de comprensión de lo insólito y lo diverso, a menos que no sea pura burla, posible a veces, como fenómeno individual, pero nunca como corriente social. (Köenig citado en Diodato, 2005, pp.141-143).

Para quienes hayan llegado a España en los noventa, como es nuestro caso, o para los que por aquel entonces eran niños, será casi imposible evitar decir: "¡Con mucha marcha!", exagerando una euforia ficticia, sobre todo si estamos muy cansados o aburridos. Para un italiano o un extranjero que haya vivido en Italia durante años y se haya integrado en la cultura de aquel país, será inevitable indignarse afectadamente sin "citar" a Totò copiando sus gestos, es decir, estirándose para ganar altura y con movimientos circulares en el sentido de las agujas del reloj del índice de la mano derecha y, levantando el tono de voz, decir: "*Signori si nasce! Ed io lo nacqui, modestamente*" ("¡Señores se nace! Y yo lo soy de nacimiento, modestamente"), un par de frases que encierran todo un discurso cultural, partiendo de un tópico y de una UF. El tópico (visual) es la referencia a la película *Signori si nasce* (Mattioli, 1960) y la frase que, desde entonces, ha entrado de pleno derecho entre las UF de la lengua italiana que viene a significar: "Ser un caballero (o una dama) es innato, no se aprende".

Recurrir a las películas para una aproximación a la gestualidad es un método sugerido por Kermidas y Falappone (Betti, 2007, p. 12) y que ayuda también al docente para brindar a los alumnos cierta información complementaria y necesaria para alcanzar lo que muchos lingüistas definen como "fluidez cultural", que es lo que los hablantes no nativos persiguen, y a la que con anterioridad hemos llamado mímesis o (meta)competencia comunicativa.

Por esta razón, entre las películas que proponemos en nuestras clases de lengua y cultura italianas, suelen estar los dos filmes *Benvenuti al Sud* (Luca Miniero, 2010) y *Benvenuti al Nord* (Luca Miniero, 2012), ya que muestran

de una forma divertida, aunque algo exagerada, las grandes diferencias culturales, gastronómicas, idiomáticas que existen entre el Sur y el Norte de Italia. Resulta muy asequible para aprendices noveles captar las diferencias de pronunciación y gestualidad entre las dos áreas geográficas; es una manera, además, para comparar *τὸποι* y restarles importancia.

El uso de los tópicos, para intensificar el intercambio de informaciones en el aula de lengua extranjera, es un método didáctico sugerido por Teruggi (citado en Langé, 2013) y Caon, quien, a su vez, se basa en los ensayos de Freddi (1994, citado en Caon, 2006, p. 16):

> la motivación primaria para el aprendizaje de una lengua consiste en la naturaleza de esta última, entendida como instrumento para la comunicación y el contacto con otras formas de vivir y de pensar, con otros seres que viven de manera original sus propias vicisitudes históricas, culturales y sociales.

Pérez Rodríguez (2012) propone la idea de una página web que recoja el material necesario para que los aprendices alcancen cierta fluidez cultural ya que:

> Para comunicarnos con los hablantes de una comunidad necesitamos compartir tanto su idioma como su cosmovisión subjetiva de los aspectos de su cultura que pueden tener relevancia lingüística. (2012, en Hernández González, p.423).

Es decir que es fundamental conocer tanto los mecanismos de la lengua meta, como la organización de los conocimientos de los hablantes nativos; más adelante, el estudioso enumera las razones por las que, en una conversación entre hablantes de una misma lengua, "el receptor es capaz de descodificar correctamente el mensaje": conocimiento del código, conocimiento de las posibles combinaciones y el compartir el "universo cultural", además indica que:

> En una conversación real y espontánea solo una parte de los mensajes se compone de un uso directo de la lengua, sin desvíos de significado, mensajes truncados o inferidos. (Pérez Rodríguez, 2012, p. 424)

Este argumento nos lleva a valorar la importancia de la experiencia de la inmersión total en una lengua y en el país en el que se habla, pues se adquieren más fácilmente los mecanismos lingüísticos del idioma a la vez que "asimilamos ese sustrato cultural necesario para comunicarnos correctamente". (Pérez Rodríguez, 2012, p. 425).

La diferencia entre un hablante nativo y uno no nativo radica, pues, en la toma de conciencia por parte del segundo de ciertas expresiones verbales y no verbales, que hacen que se sienta más integrado con los hablantes nativos; estos últimos, sin embargo, no necesitan generalmente reflexionar sobre ellas, pues las tienen asumidas como bagaje propio. Hemos dicho "generalmente" porque incluso los nativos pueden llegar a necesitar este paso intermedio, pensemos en aquellas

> personas que se desconectan de su contexto social a causa de la emigración y que, aunque no olvidan el código, sí que pueden presentar problemas de actualización cultural. (Pérez Rodríguez, 2012, p. 427).

Es obvio, por lo tanto, que, si bien dominamos un idioma y parte de sus UF, estas expresiones están expuestas a cambios paulatinos, máxime en contextos informales ya que deben su popularización a los dictados de las modas y de los medios de comunicación a los que un emigrado no tiene acceso inmediato, a pesar de la rápida difusión de los contenidos por la web.

Los nativos, incluso, pueden no tener conciencia completa del uso de las UF, simplemente las utilizan porque su sonido les agrada, porque "es costumbre" reaccionar con cierta frase en determinadas ocasiones, etc. Un ejemplo vistoso son los niños que "modifican" parte de las expresiones para que coincidan con palabras que les son familiares y de las que entiendan por completo el significado (*tutti i guanti**, o sea todos los guantes, en lugar de *tutti quanti*, es decir "todo el mundo") o que toman las UF al pie de la letra, como le ocurre al niño Gilberto, protagonista de un cuento de Rodari, quien acaba por hacer enfadar a su madre, aunque su intención inicial era la de demostrarle su amor filial llevándole agua en las orejas hasta llenar un cubo, pues era lo que había oído que hacía una niña a la que todos ponían como ejemplo.

Claro está que se trata de una exageración, sin embargo, ilustra a la perfección la complicación que sería interpretar textualmente las UF, imaginemos el impacto que tendría sobre alguien que no domina el castellano el oír que algo cuesta "un ojo de la cara" o "un riñón", o que a un aprendiz de inglés se le desee suerte, con la mejor intención del mundo, "Break a leg!" ("¡Rómpete una pierna!"), igual que a uno de italiano se le diría "In bocca al lupo!" (¡Vete a la boca del lobo!"). Estos pequeños escollos comunicativos son lo que enriquece cada idioma y hace que un aprendiz se esfuerce por imitarlos y colocarlos, con más o menos fortuna, dentro de su propia producción oral con la intención de integrarse en un entorno de lengua meta.

La producción del aprendiz de lengua extranjera, máxime si se trata de un adulto - es decir alguien mayor de 12 años -, estará marcada por los calcos creados a partir de la lengua materna. Es un proceso, absolutamente lógico y natural, contemplado en el estudio de la *interlengua*, término acuñado por Selinker en 1969, y que indica aquel "andamio" sobre el que un aprendiz construye una lengua nueva. Barbieri Durão (2007, p. 28.) la define así:

> La interlengua, en su acepción de producto lingüístico de aprendices de lenguas no nativas, abarca el *continuum* que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten.[2]

Queremos decir que se trata de un mecanismo de aprendizaje que no implica solo la morfosintaxis, sino también el proceso de producción de un discurso articulado y en el que, por lo tanto, recurriremos a frases hechas. Como decíamos arriba, es lo que explica o justifica los calcos que producimos, un italiano tenderá a decir que *levanta los tacones** si le hacen esperar mucho, en lugar de decir que *se pira* o *se larga*, lo mismo puede ocurrir con un español en la misma situación, pues es probable que diga que *si allunga**.

La lengua a la que nos hemos referido hasta ahora es la lengua "hablada", que no es sino una primera fuente de información para un aprendiz de lengua extranjera, ya que la seguirán la lengua "transmitida" y la "escrita". Sin

querer adentrarnos en las características específicas de cada una de ellas, volvamos por un momento al punto en el que hablábamos de los "modelos" a los que imita un aprendiz: los primeros serán nativos con los que intercambiará información básica (*lengua hablada*) y, solo más tarde, podrá seguir programas de televisión, radio o internet (*lengua transmitida y mixta*) o leer de manera autónoma, incluso fuera del aula (*lengua escrita*).

¿Qué razones motivan a un aprendiz? ¿Cuál es el papel del docente?

Ante todo recordemos que hablamos de *aprendices extranjeros* y que no todos ellos tienen las mismas razones, ni las mismas metas para aprender una lengua "nueva". Algunos serán hijos de emigrados que quieran recuperar la "memoria familiar", otros estudiantes que quieran engordar el currículo, otros viajeros, otros trabajadores, otros migrantes. La primera labor del docente será la de individuar las motivaciones de cada alumno y su misión será más provechosa - y, tal vez, más fácil si es nativo -, ya que podrá brindar a cada cual su experiencia no solo a cuanto a lengua se refiere, sino también a cultura, ya que la idiosincrasia de cada país completa los conocimientos, como hemos venido diciendo.

Nos centraremos más concretamente, sobre la enseñanza y el aprendizaje del italiano como lengua extranjera que, aun siendo una lengua de menor importancia, con respecto al inglés, al francés, al español o al chino, consigue captar cierto número de aprendices. La lengua italiana, los italianos e Italia misma ofrecen una gran variedad lingüística, histórica y cultural que no podrán sino enriquecer al estudiante, proporcionando estímulos para el aprendizaje y para la enseñanza.

El docente sea, de Trentino, de Toscana o de Sicilia, deberá ser consciente de su propia individualidad, ya que imprimirá en sus alumnos un punto de vista lingüístico y cultural específico, de acuerdo con su experiencia previa. Por supuesto, tendrá la obligación de informar sobre la lengua estándar, pero no podrá obviar las inflexiones dia-

lectales, los regionalismos, la gestualidad y los calcos lingüísticos. Dichas informaciones, más o menos "ocultas" u "ocultadas", porque controladas en la medida de lo posible, serán inevitablemente transmitidas a los alumnos.

Lo que normalmente nos planteamos los profesores de lenguas extranjeras, sobre todo los nativos que enseñamos nuestra lengua materna, es, en primer lugar, cómo enseñar y, después, qué lengua enseñar. Cómo enseñar está claro: sacando provecho de nuestra historia, cultura y formación, sin caer en el error, muy común hasta hace muy poco tiempo, de considerar que regionalismos o dialectos son equivocaciones imperdonables y no una sugerencia de trabajo. Las clases podrían beneficiarse de la participación de informantes de regiones distintas, para que aporten cada uno su propio punto de vista y su pronunciación local, ya que en un contexto real, un aprendiz nunca escuchará una pronunciación clara, estándar y sin ruidos de fondo, ni otras distracciones.

Por lo que concierne a la variedad del idioma objeto de estudio, será la *lengua nacional* o *lengua estándar*, adecuada a los intereses de los discípulos y a su franja de edad: un migrante de cuarenta años en busca de trabajo no tendrá los mismos intereses, ni se moverá en el mismo ámbito que un alumno que quiera realizar su ERASMUS en Italia. Partiendo de la lengua estándar, pues, podemos empezar por indicar los mecanismos de funcionamiento de la lengua que incluyen, ya desde los primeros pasos las UF.

La *lengua popular* es aquella variedad, por lo general hablada, que se escucha por la calle, entre los que prefieren el dialecto al italiano.

Solo a partir de niveles más altos (B1 o B2) nos preocuparemos de escoger el *registro lingüístico* más apropiado.

Enseñanza de las *unidades fraseológicas*.

Las variedades vernáculas son las que ofrecen estímulos más numerosos y más inmediatos para la introducción de las UF entre hablantes y aprendices de lenguas afines, es el caso del siciliano-castellano *Mamma li turchi!* Que es

más fácil de explicar a quien utiliza habitualmente la expresión *No hay moros en la costa*.

A propósito de las *unidades fraseológicas*, hacemos nuestro el punto de vista de Messina Fajardo (2017, p. 32) que incluye bajo esta definición lo que en italiano viene a llamarse *polirematiche*, es decir colocaciones y locuciones, paremias y expresiones idiomáticas o idiotismos:

> Es en el lenguaje coloquial, familiar o figurado cuyas características más sobresalientes son la inmediatez, la improvisación y el colorido, donde estas unidades lingüísticas encuentran su mayor acogida. Suelen emplearse en situaciones diferentes según la necesidad requerida por el hablante, puesto que, a pesar de ser textos muy breves, expresan contenidos altamente complejos; además, pueden causar efectos diferentes, como burla, amenaza, ironía, sorpresa, etc.

Recordemos ahora qué se entiende por unidad fraseológica, colocación, locución y paremia.

Nos gusta pensar, al igual que Pérez Rodríguez (2012) y Messina Fajardo que las *unidades fraseológicas* son un "acto de complicidad" (Messina Fajardo, 2017, p. 35), un pacto tácito entre emisor y destinatario, sin olvidar la definición clásica de "expresión cuyo significado no es deducible por la suma de los de sus componentes".

Las *colocaciones*, de acuerdo con Tiberii (2012, p.3)

> son expresiones formadas por dos o más palabras que, por su uso y recurrencia lexical, forman una unidad fraseológica no fija y reconocible;

según Barrios Rodríguez (2015, p. 7), se trata de "expresiones que no son totalmente fijas, ni completamente libres".

Una *locución* es un

> grupo de palabras gramaticalmente relacionadas entre sí (*per così dire*, *da capo a piedi*) o simplemente yuxtapuestas (*ubriaco fradicio*, *verde bottiglia*) y que en el ámbito léxico tienen una autonomía semántica propia, al igual que las palabras tomadas individualmente.[3]

Por lo que concierne a las *paremias*, es decir los proverbios, sentencias breves y morales, citamos a continuación a Cantera Ortiz y Sevilla Muñoz (2002, citado en Messina Fajardo, 2017, pág. 50) quienes indican que

> Los refranes constituyen el grupo más numeroso dentro de las paremias, esto es, los enunciados sentenciosos y breves memorizados por el hablante.

Para un aprendiz es muy complicado entender y manejar el lenguaje paralelo que representan las unidades fraseológicas, ya que incluyen todas las fórmulas de saludo, información, felicitación, frases de circunstancia, además de los idiotismos en el sentido más estricto y que, también, presentan aquellos "falsos amigos" que pueden inducir a equivocación. En el caso de las dos lenguas afines que nos interesan, italiano y castellano, proponemos los siguientes ejemplos: *essere stufa*/*estar hasta las narices*, *avere la pelle d'oca*/*tener carne de gallina*, *fare il bello e il cattivo tempo*, *cortar el bacalao*, *scervellarsi*/*comerse el coco*, *avere la testa fra le nuvole*/*estar "empanao"*. Podemos apreciar cómo, aun siendo frases correspondientes, su transparencia no siempre resulta evidente, aunque su significado sea deducible.

El concepto de transparencia se aplica a las frases hechas cuyo significado sea deducible por afinidad entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiz, sea por la contextualización, sea por un parecido más evidente; como es el caso de las frases que derivan de la literatura y la cultura comunes (*gettare perle ai porci*/*tirar margaritas a los puercos*, *prendere il toro per le corna*/*agarrar al toro por los cuernos*, *lottare contro i mulini a vento*/*luchar contra molinos de viento*).

Para un informante italiano todas las expresiones que hemos mencionado, son bastante frecuentes, pero no lo son para un aprendiz principiante, aun así consideramos que algunas podrían proponerse como objeto de estudio ya en un nivel inicial; por ello, nos sorprende que la guía para la obtención del *Attestato Dante Alighieri* (ADA) sea el único plan de estudios de italiano como lengua extranjera que cita explícitamente las frases idiomáticas y solo para los niveles B1 y B2, aunque todos, siguiendo las directrices

del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, utilizan las expresiones "interactuar", "fórmulas de uso cotidiano"[4], "expresiones de uso cotidiano"[5] para el A1, o, para el A2 "entender expresiones y fórmulas fijas"[6]. En este último caso nos parece relevante que se especifique "entender", pero no se invite a "utilizar" dichas fórmulas; entendemos que las guías son justamente eso, indicaciones y no órdenes tajantes, pero no podemos no preguntarnos por qué no habría que animar a un aprendiz a que emplee ciertas frases que acabarán resultándole familiares por repetición y que podrían ayudarle en la producción oral.

La eficacia de las expresiones idiomáticas, incluso para un extranjero, no se limita a la integración en un ámbito de lengua materna: las "frases hechas" sirven para reforzar los conceptos expresados, para estimular la conversación, para mantener atento al interlocutor. A pesar de todas las ventajas que representa el uso de las UF, algunos aprendientes se muestran reticentes a su uso, por miedo a equivocarse, en este caso se habla de "estrategia de la evitación", es decir que el hablante neófito prefiere abandonar el tema de conversación o reducir el contenido del mensaje. Otros, al contrario, aun con miedo a equivocarse, buscan recursos, alternativas (paráfrasis, ejemplos, calcos de la lengua materna, …) que los ayuden a mantener una comunicación fluida. El caso ideal es el del aprendiz que pierde el miedo y se lanza al uso de las UF, o lo que cree que pueda ser una frase hecha, y al que no le importa *perdere la faccia*.[7]

BIBLIOGRAFÍA

Balbino de Amorim Barbieri Durão, Adja, *La interlengua*. Madrid: Arcolibros, 2007.

Barrios Rodríguez, María Auxiliadora, *Las colocaciones del español*. Madrid: Arcolibros, 2015.

Bennet, Milton J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

Betti, Silvia, "Comunicación no verbal y gestualidad: "El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice"", *Cuadernos de Italia y Grecia, 6* (2007) pp. 57-70.

Caon, Fabio, *El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico*. Perusa: Guerra Edizioni, 2006.

Caon, Fabio, *Dizionario dei gesti degli italiani*. Perusa: Guerra, 2010.

Dardano Maurizio y Trifone Pietro, *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bolonia: Zanichelli, 1997.

de Bobes Soler, Eulàlia, *Información gramatical asociada a las locuciones verbales del español*. – Tesis doctoral – Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006.

Diodato, Luciana (ed.), *Il corpo parla. Gli altri linguaggi*. Roma: Armando Editore, 2005.

Langé Gisella (ed.), *I Quaderni della Ricerca. Il curriculo verticale di lingua straniera*. Turín: Loescher, 2013.

Messina Fajardo, Luisa A., *Apuntes de Fraseología, Paremiología, Traducción y didáctica del español*. Barcelona: Avant Editorial, 2017.

Pérez Rodríguez, David, "El bilingüismo cultural como camino hacia el bilingüismo a través de los recursos de internet: el universo, musical y sus imbricaciones sociolingüísticas", Hernández González, Carmen (ed.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE Universidad de Valladolid, 2012, pp.423-432.

Pitrè, Giuseppe, *Il linguaggio dei gesti in Sicilia*. Palermo: Antares, 2008.

Rodari, Gianni, "Il buon Gilberto" en *Favole al telefono*. Turín: Einaudi, 1983, pp. 84 y 85.

Sensini Marcello, *La Lingua e i testi. I laboratori testuali*. Milán: Arnoldo Mondadori Scuola, 2005.

Squillante, Luigi, *Polirematiche e collocazioni dell'italiano. Uno studio linguistico e computazionale*. – Tesis doctoral – Hildesheim: Universitätsverlag, 2016.

Tiberii, Paola, *Dizionario delle collocazioni*. Bolonia: Zanichelli, 2012.

VVAA, *Attestato ADA*. Florencia: Alma Edizioni y Società Dante Alighieri, 2014.

NOTAS

[1] Esta y las demás traducciones, donde procedan, son nuestras.

[2] De acuerdo con la autora, LM está por lengua materna y LO por lengua objeto de estudio.

[3] http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/locuzione/ (último acceso 24/1/2018).

[4] http://www.cvcl.it/categorie/categoria-19?explicit=SI (último acceso 25/1/2018).

[5] http://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf (p. 22, último acceso 25/1/2018).

[6] http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf (p. 40, último acceso 25/8/2017).

[7] Expresión italiana que, literalmente, quiere decir *perder la cara* y que se usa por *avergonzarse*.

NECROLOGÍA

TRES MAESTROS: RICHARD KINKADE, FEDERICO CORRIENTE, MANUEL ALVAR EZQUERRA

Francisco Marcos Marín
University of Texas at San Antonio

Están presentes en todos nosotros las pérdidas sufridas por todas las ramas del saber en 2020 y, en nuestro caso, especialmente las de nuestros estudios filológicos. Desde el lamento por todas ellas y, especialmente, la de Francisco Rodríguez Adrados, he decidido dedicar esta nota al recuerdo de tres maestros con los que tuve una relación personal y de los que puedo dar la imagen de pervivencia en mi propia vida, más allá de lo estrictamente profesional. Son numerosos los lugares, monografías y enciclopedias en los que se pueden encontrar datos, bibliografías amplias y críticas académicas de los tres. Sin renunciar a esas referencias, imprescindibles cuando se habla de investigadores de tal valía, trataré de orientar este recuerdo hacia la proyección humana, de humanistas, de sus vidas y obras. Mi larga relación con los tres puede dar ese carácter a su obra que la lectura desde el mero interés científico no permite. Al menos ésa es mi intención. Los he colocado por orden de edad, pero mi conocimiento y relación con los tres siguió el orden inverso.

Richard Kinkade me propuso como Profesor Visitante en la Universidad de Arizona en 1995 y además me acogió en su casa hasta que pude disponer de un alojamiento propio. Conocía su obra desde la publicación por Gredos de *Los "lucidarios" españoles* en 1968. Convivir con él me enseñó cómo su centro investigador se situaba después del primer tercio del siglo XIII. Pudo plasmarlo en su gran obra, en 2019, muy poco antes de que se presentase la enfermedad fatal: *Dawn of a Dynasty: The Life and Times of Infante Manuel of Castile* (Toronto: University of Toronto Press) y en versión española, *Albores de una dinastía: la vida y los tiempos del infante Manuel de Castilla (1234-1283)*. (Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses "Don

Juan Manuel"). Con John E. Keller había publicado en 1984 un libro fundamental: *Iconography in Medieval Spanish Literature.* Trece libros y más de un centenar de artículos, reseñas y notas, junto a docenas de tesis de Máster y de doctorado resumen en números la aportación bibliográfica de este investigador que, nacido en Los Ángeles en 1939, mantuvo una estrecha relación con Arizona la mayor parte de su vida. En 1946 empezó en Tucson, Arizona, sus estudios elementales, que terminó en Pensilvania, de donde pasó a la Universidad de Yale, en la que se doctoró en 1965. En 1966 empezó su carrera académica de nuevo en Tucson, en la Universidad de Arizona. Entre 1971 y 1982 fue director de departamento en Emory University y en la University of Connecticut y pasó un año como Profesor Visitante en Yale. 1982 fue el año de su regreso a la Universidad de Arizona, Tucson, como primer decano de Humanidades, cargo que ocupó hasta 1987. Se retiró de la enseñanza regular en 2018, como profesor emérito.

Quien piense que un filólogo, un medievalista, es una persona que se pasa la vida encerrado entre librotes, viajando, como mucho, de biblioteca en biblioteca, tendrá una idea muy alejada de la realidad de Dick Kinkade. Cuando era estudiante de secundaria en The Hill School de Pottstown, en Pensilvania, fue miembro del equipo de natación de All American Prep School en tres competiciones, entre 1955 y 1956. Además de un excelente caballista, a quien tuve ocasión de acompañar en recorridos inolvidables por Arizona, era capitán de yate y en el suyo lo acompañé a pescar por el Golfo de California, donde disfruté de la hospitalidad de su casa mexicana en Sonora y traté de compensar con algún arroz mi escasa disposición para la pesca, si bien en esas aguas pescábamos todos. Era sobre todo un muy buen piloto y, aunque nunca volamos juntos, sí colaboré (mínima pero consistentemente) en la construcción del avión que montó con su hijo menor en el garaje de casa y en el que tenía previsto visitarme en San Antonio. En un campo más cultural, si se quiere, era un extraordinario pianista. En las temporadas que viví con ellos, las horas de piano, junto al cuadro chino en cuya correcta colocación pude cooperar, fueron momentos para siempre.

Es natural, por todo ello, que su presencia en el campo de las humanidades de la Universidad de Arizona supusiera un contacto continuo con todos los participantes en su desarrollo, profesores y alumnos, entendiendo este último término de modo permanente, porque para él la educación era un proceso que continuaba durante toda la vida. Más de veinticinco mil miembros de la comunidad se beneficiaron de esa actividad educativa. Con su correcto español, con un leve acento mexicano, Richard es, para mí, uno de los tres mayores especialistas en castellano medieval de los Estados Unidos. Me uno al cariño y la admiración de sus discípulos y con ellos conservaré su memoria.

En 1975 Federico Corriente llegó a Zaragoza para dirigir los estudios de árabe y se alojó en uno de los apartamentos para profesores del Colegio Mayor Pedro Cerbuna, un piso encima de la residencia del subdirector, que ocupábamos mi familia y yo. Un semestre de vida colegial compartida permite conocer la dimensión humana que, como en este caso, no fue inferior a la científica. No hablo de ningún camino de perfección. Federico fue exigente consigo mismo y con sus amigos y colaboradores. Podía serlo porque era, además, extremadamente generoso. Para dar una muestra no filológica de su exigencia y generosidad me bastará referirme a que, siendo un estupendo tenista, no tuvo inconveniente nunca en compartir conmigo las pistas de la Universidad de Zaragoza y llevar con paciencia y cordialidad la diferencia de calidad. Cuando viajamos juntos por Marruecos también comprobé su capacidad de adaptación, que llegó a un momento para mí insuperable, cuando en la cena posterior a una reunión científica, fue capaz de improvisar un cejel en árabe, entre los entusiasmados aplausos de los asistentes.

Nacido en Granada en 1940, su paso por Canarias lo marcó personalmente y fue esencial para el desarrollo de su interés por las lenguas. Lingüista, sobre todo, dentro de la mejor tradición española dedicó su trabajo equitativamente a la gramática, el léxico y la literatura. En los tres campos fue un innovador total. Como educador ejerció como licenciado en Egipto y Marruecos y en Brasil y en los Estados Unidos, fuera de España, tras su doctorado en la Complutense en 1967.

Por propia experiencia puedo decir que conocía todas las lenguas semíticas, desde las etiópicas al siriaco y del árabe tenía un conocimiento tan extraordinario que los árabes podían decir de él, como Ibn Bassam del Cid Campeador, que "era uno de los grandes milagros del Señor".

Cambiar la universidad española es misión imposible. Tras diez años en Zaragoza, en 1986 se trasladó a la Complutense y, cansado de golpearse contra la pared, regresó a Zaragoza en 1991. Con el extraordinario afecto de la universidad aragonesa, siempre de grato recuerdo, culminó la extraordinaria tarea de revitalizar la presencia de los arabistas españoles en el mundo.

Su obra se extiende mucho más allá de la completa reconstrucción del árabe andalusí y su influencia en las lenguas iberorrománicas. En el campo general semítico es autor de una *Introducción a la gramática comparada del semítico meridional,* y en el del arabismo, tradujo las odas preislámicas y escribió una gramática innovadora, de base estructural funcional, para mejorar la didáctica del árabe. Su diccionario árabe mejoró indiscutiblemente el acceso de los estudiosos hispanohablantes a esa lengua, con un criterio riguroso de selección de vocablos y acepciones. Incontables horas de incansable trabajo.

En el ámbito andalusí cabe señalar dos líneas. Por una parte, está la reconstrucción lingüística del árabe andalusí, primero como esbozo y luego como libro cumplido. En el campo léxico, esta línea se complementa con el estudio de los arabismos y la publicación del correspondiente diccionario, así como de los vocabularios y glosarios bilingües andalusíes. Junto a ella está también la dimensión textual y literaria, sobre todo en relación con las jarchas (sus *xarajat)* y el cejel, especialmente Aban Quzmán, a quien editó sucesivamente hasta lograr una versión coherente con su propuesta metodológica.

Esa propuesta lingüística metodológica de Federico supone una completa revisión de muchos postulados tradicionales del arabismo español. Los elementos romances que aparecen en jarchas y cejeles son considerados dentro de un entorno árabe. La idea de un "islam cristianizado" desaparece y esos elementos del dialecto romance andalusí (mal llamado 'mozárabe', término religioso, no lingüísti-

co) se integran en la dimensión árabe y musulmana de Alandalús, denominación que prefiere a la tradicional de Al-Ándalus. Al mismo tiempo, cuando vuelve la mirada hacia los elementos árabes en la lengua y la cultura iberorrománica, encuentra todo un universo de interrelaciones que aparece desgranado en una amplia variedad de publicaciones.

La etapa final e inconclusa de su vida estuvo marcada por el interés por el bereber y el norte de África. Tuve ocasión de hablar bastante con él de ello en mis dos últimas visitas a Zaragoza. Me pedía más pruebas de la pervivencia del latín en el Norte de África hasta la época musulmana y mantenía su habitual exigencia en todo lo concerniente a la situación lingüística de Hispania tras la conquista musulmana. Una muestra de su manera de ver las lenguas se encuentra en que para estos últimos trabajos prefiriera el francés sobre el inglés que había manejado en sus otros estudios para el público internacional. Me dijo textualmente que había que recuperar para el francés el lugar de prestigio como lengua científica que siempre había tenido en el campo de los estudios árabes e islámicos. Su interés por las lenguas, con la capacidad admirable que se aprecia en su traducción del libro de Jakobson sobre el verso checo, se mantuvo siempre. El hueco que su ausencia deja entre arabistas, hispanistas árabes y estudiosos de las lenguas tardará mucho en cubrirse y se cubrirá, muy probablemente, con otros aspectos y tendencias.

La bonhomía es la mejor caracterización, a mi juicio, de Manuel Alvar Ezquerra, un hombre bueno, en el sentido pleno de la palabra, cuyo sentido del humor facilitaba su vida y la de quien estuviese alrededor. En este caso, mi relación personal se remonta a la adolescencia, porque Manolo fue alumno de mi padre, Francisco Marcos de Lanuza, catedrático de matemáticas del Instituto Padre Suárez de Granada, entre 1960 y 1963, quien tuvo a Manolo en sus clases. No fuimos compañeros, porque soy unos años mayor, pero recuerdo que mi padre, aunque no esperaba que ese alumno suyo se dedicara a las Ciencias, le tenía mucha simpatía y, según don Manuel Alvar, padre, le ayudó en lo posible. Precisamente por eso, me dijo don

Manuel en 1968, me aceptó como Profesor Adjunto en la recién fundada Universidad Autónoma de Madrid, cuando llegó a ella de catedrático desde Granada.

Manolo Alvar, como lo conocíamos amigos y colegas para distinguirlo de su padre, nació en Zaragoza en 1950; pero su infancia y adolescencia transcurrieron en Granada, donde era catedrático su padre. El traslado de éste a Madrid en 1968 llevó a Manolo a la Universidad Autónoma donde se doctoró en 1974. También por consejo paterno pasó a estudiar en Francia, especialmente bajo la dirección de Bernard Quemada. Hizo su tesis de tercer ciclo y se inició en la lexicografía computacional, que sería ya el gran campo de trabajo de su vida. La Laguna, Málaga, una breve estancia en Alicante antes de regresar a Málaga y la Complutense (1996 hasta su jubilación en 2017) marcan las etapas de su carrera española. Fuera de España, además de Ruán, París III, Lovaina la Nueva, Bérgamo, Madison (Wisconsin) y La Habana, hay que señalar una incesante actividad en conferencias y congresos, cursillos y seminarios, especialmente, pero no sólo, en Europa.

Menos activo en otros deportes, era un gran caminante, con quien se podían recorrer ciudades durante horas, disfrutando de una conversación que salía de los cauces habituales de colegas y que matizaba ese sentido del humor, nada acre, que hacía que ir con él fuera equivalente a ir sonriendo. Coincidí con él menos de lo que hubiera querido y menos de lo que lo hice con los dos amigos recordados anteriormente; pero recuerdo con agrado total todas esas veces y ahora me doy cuenta de todo lo que supuso en mi vida saber que, desde un campo complementario del mío en Lingüística Computacional, coincidíamos, sin chocar nunca, en la necesidad de convencer a todos los profesionales de que era imprescindible trabajar con corpus si se quería construir diccionarios fiables. Es curioso que sólo discrepáramos en esa palabra, en plural, porque él se empeñaba en usar el plural latino-anglo *corpora,* en lugar del correcto español, igual al singular, *corpus,* propio de toda palabra que termina en -s en sílaba átona (*crisis, síntesis, ficus, cactus).*

La obra en once volúmenes *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*, en colaboración con Lidio Nieto

Jiménez, una figura del humanismo español contemporáneo que merece amplia gratitud y reconocimiento, puede calificarse, con justicia, de monumental.

En varias ocasiones me solicitó datos sobre diccionarios que no estaban a su alcance o de los que tenía referencias incompletas, como los relacionados con la colección Foulché-Delbosc, en la Biblioteca Nacional de la República Argentina. Esos intercambios nos servían a los dos, porque aportaban cosas que uno u otro necesitábamos para seguir con nuestra investigación.

En la faceta didáctica, tan presente en la vida de los tres investigadores cuyos decesos lamentamos, dirigió diccionarios y colaboró en distintos manuales y obras de referencia, demás de ocuparse de manera directa del desarrollo científico de los miembros de sus equipos y de muchos colegas jóvenes que le pidieron frecuentemente consejo y ayuda. Era habitual verlo rodeado de ellos en congresos y reuniones. En el sentido didáctico de la divulgación, se interesó por ofrecer a un público amplio un par de libros sobre la vida de las palabras, terreno en el que también coincidimos y en el que intercambiamos información con frecuencia, por ejemplo, en lo relacionado con *alirón,* que no es un arabismo como propuso Corriente en algún momento, sino una adaptación del inglés *all iron* ('todo hierro'), que se ponía en la caja pagadera de la mina y que originalmente significaba pago doble por extracción de metal puro. Esta circunstancia, como es natural, era acogida con júbilo y es fácil suponer que, adaptado al español, se gritaría como *alirón* por los primeros de la fila de obreros para el cobro. Hasta ahora ninguno de los dos hemos podido precisar si el origen estuvo en las minas de Riotinto o en las de Vizcaya. No se olvide que el club decano del balompié español es el Recreativo de Huelva. En ambas zonas coinciden minas y temprano interés balompédico.

Compartimos también el interés por ofrecer repertorios de obras y archivos digitales por internet. En su caso la *Biblioteca Virtual de la Filología Española,* con ejemplares completos digitalizados. Asimismo, fueron comunes los quebraderos de cabeza que supone la dirección de una revista, más largos en el tiempo y de dos de ellas, en su caso: *Voz y Letra* y *Lingüística Española Actual.* Con un

artículo en esta última, ya aceptado, espero tener ocasión de despedirme de él. Otra ausencia que pesa.

Como dije al principio, he querido expresar en esta nota una visión personal, un agradecimiento por los momentos compartidos en la vida y por lo que los tres supusieron en el desarrollo de la mía. Si a alguno resultare algo excesivo el recuerdo de detalles personales, de actividades ajenas a la lengua y la literatura, le pido que se concentre en el reconocimiento de lo mucho que estas tres figuras magistrales nos han dado a todos y en que ese recuerdo implica un deseo de hacer ver cómo eran como seres humanos, no sólo como cabezas que piensan y manos que escriben.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Beatriz Valverde Olmedo, «Estudios de lingüística en áreas sinohablantes»..... 5

ARTÍCULOS DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Yi-shan Chien, «El orden de las subordinadas causales en la producción textual del ELE de los aprendientes sinohablantes»..... 7

Mónica Pérez Ruiz, «Pragmática en China: un estudio sobre la percepción de los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera en el ámbito universitario»..... 29

Luis Priego-Casanova, «El enfoque pragmático en el aula sinohablante»..... 49

Tungmen TU, «Una propuesta sobre la enseñanza de la gramática española en el aula de ELE para sinohablantes»..... 81

Beatriz Valverde Olmedo, «La influencia del inglés como lengua puente: errores gramaticales en la expresión escrita de alumnos taiwaneses de ELE»..... 107

Laura Vela Almendros, «Aprender partiendo del error»..... 127

ANÁLISIS

Mohammed Laabi, «Usos coloquiales en la obra de Alonso Zamora Vicente»..... 159

DOCUMENTOS Y REFLEXIONES

Ivana Pistoresi De Luca, «Los primeros pasos en la adquisición de las competencias y metacompetencias en un idioma extranjero. Con especial atención al caso del español-italiano»..... 191

NECROLOGÍA

Francisco Marcos Marín, «Tres maestros: Richard Kinkade, Federico Corriente, Manuel Alvar Ezquerra»..... 211

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.) tiene como principal objetivo ofrecer las contribuciones y los diferentes estudios científicos en torno a los diversos aspectos de la lingüística en el mundo iberoamericano o desde la perspectiva de los autores que trabajan en ese entorno científico. R.I.L. se publica anualmente. Toda la correspondencia debe dirigirse a la dirección postal *Universitas Castellae* (R.I.L.), Apartado 37, 47080 Valladolid, España. En todo caso es preferible el envío por correo electrónico al editor de la publicación en España (Ricardo de la Fuente) ricardodelaf@hotmail.com. En el correo electrónico, así como en el archivo que se adjunte, deben constar todos los datos del autor: afiliación universitaria y dirección postal y electrónica. Los trabajos que se envíen no deben superar los 30 ff. a doble espacio (incluidas notas y bibliografía), o 7000 palabras. El sistema de referencias debe guiarse por las normas del *MLA Handbook* o seguirá las siguientes instrucciones:

- Libros: Apellido (s), Nombre, *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en revista: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), *Nombre* de la revista (cursiva), volumen/número (año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en obra colectiva: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), Editor (es), *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- en las notas a pie de página el orden de cualquier referencia debe ser Nombre, Apellido, etc.

No se acepta el uso de subrayados o negritas, sólo las cursivas, salvo que formen parte de algún sistema de notación objeto del trabajo. Tampoco (misma excepción) los signos: < >, « » , { }.

Abreviaturas más frecuentes: *cfr., o.c.* (obra citada), *idem, ibidem, v.* (ver).

Se debe colocar un espacio después de cada signo de puntuación, también antes de guiones (para homogeneizar se recomienda el uso del guion corto).

Para las elipsis debe utilizarse el corchete y tres puntos dentro del mismo […].

Las reseñas darán toda la información del libro, además del número de páginas, el traductor si lo hay, etc. el nombre del reseñador se debe incluir al final del texto.

Para cualquier duda en relación con la publicación, abreviaturas aceptadas, etc. consúltese anticipadamente con el editor de la revista. Los autores interesados en separatas las pueden solicitar anticipadamente (25) y deberán abonar 100 euros.

Los artículos enviados, que deberán ser originales, serán revisados por dos lectores externos a las entidades editoras, que realizarán las oportunas observaciones; en caso de disparidad se enviará el trabajo a un tercer lector externo, y sólo se aceptará el trabajo cuando dos de los informes sean positivos.

Las lenguas en las que los trabajos se pueden presentar son: español, portugués e inglés.

Editado el número, se hará llegar a los autores un ejemplar de la revista.

R.I.L. está incluida en Latindex (directorio y catálogo), DIALNET y está seleccionada para la Base de Datos ISOC.

La suscripción anual es de 20 euros para España y 30 euros para el extranjero. Las personas interesadas en una suscripción pónganse en contacto a través del siguiente correo electrónico: info@alimentelamente.es

BASE DE DATOS

