

Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

Associate Professor, Department of Spanish, Tamkang University

Codirector de SinoELE

RESUMEN

Los profesores que enseñamos español a sinohablantes sabemos que nuestros alumnos encuentran serias dificultades a la hora de afrontar numerosos aspectos de la lengua española. Estas dificultades no sólo constituyen un reto para los estudiantes, sino también para los propios docentes — incluso para los más experimentados—, debido a la particular variedad y naturaleza de los problemas que surgen en el día a día de las clases.

Pues bien, el objetivo de esta comunicación es enumerar y explicar, en la medida que el tiempo asignado lo permita, algunos de estos problemas y, al mismo tiempo, aportar un conjunto de sugerencias didácticas para tratar de superarlos. Para ello, primero se ofrecerá un cuadro con las principales dificultades lingüísticas que suelen encontrar los alumnos sinohablantes de ELE durante el nivel inicial, en el que se señalan también tanto las causas que subyacen a estas dificultades como los posibles remedios que pueden aplicarse en el aula. Luego, en otro apartado, se abordarán algunos problemas, de naturaleza gráfica y ortotipográfica, específicos de este tipo de estudiantes durante la práctica de la expresión escrita.

Tanto el análisis de dificultades como las conclusiones de este trabajo deben entenderse a la luz de las consideraciones preliminares que se realizan en el primer apartado, donde se trata de los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de la especial importancia que tiene cada contexto educativo particular en la enseñanza de ELE a sinohablantes.

1. Consideraciones previas

La enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran medida de cada contexto educativo, donde intervienen factores tanto lingüísticos (relacionados con el sistema de comunicación verbal) como extralingüísticos (personales, sociales, culturales, etc.). En consecuencia, las dificultades del profesor, a la hora de enseñar, y del alumno, a la hora de aprender, pueden presentar también esta doble naturaleza. Cortés (2009: 9-10), por ejemplo, señala y comenta a este respecto hasta 18 factores endógenos o personales (que implican tanto al alumno como al profesor) y exógenos o socioculturales, a saber: 1) análisis de las necesidades; 2) definición de los objetivos; 3) sílabo; 4) método; 5) tareas didácticas; 6) materiales didácticos; 7) recursos materiales; 8) profesores; 9) época; 10) actitud; 11) país/sociedad; 12) centro de enseñanza; 13) ratio (alumnos/clase); 14) padres; 15) motivación; 16) estrategias de aprendizaje; 17) empatía profesor-alumno; 18) compañeros de clase.

Por lo tanto, también en el caso general de la *enseñanza de ELE a hablantes de chino*, al igual que en el particular de las dificultades lingüísticas de los alumnos sinohablantes —y de los posibles *remedios* que puedan aplicarse—, la verdad o validez de lo que se diga no puede ser absoluta, sino en gran medida

relativa al contexto educativo determinado al que nos refiramos.

Por otra parte, con la expresión *estudiantes de ELE sinohablantes* puede parecer que distinguimos claramente a un grupo de aprendices de español determinado frente a otros grupos lingüísticos posibles. Sin embargo, esto comporta algunos riesgos, pues este conjunto de alumnos no constituye un grupo homogéneo —como tampoco lo es, por ejemplo, el grupo de *estudiantes de inglés hispanohablantes*—. Dicho de otro modo, no podemos presuponer —porque no es verdad—, que todos los alumnos de ELE sinohablantes de Pekín, Shanghai, Hong Kong, Taipéi, Kuala Lumpur, Argentina, El Salvador o Jaén, pongamos por caso, conocen y comparten exactamente una misma L1 (el chino mandarín), una misma escritura, un mismo sistema de transcripción fonética de su L1 (el *pinyin*), una cultura del todo homogénea (la cultura china), las mismas condiciones de aprendizaje, etc. En definitiva, «cuando nos encontramos ante culturas tan distanciadas como la hispana y la china conviene no dar nada por supuesto» (Méndez, 2009: 62).

Aunque podrían señalarse multitud de contextos de aprendizaje de ELE por parte de sinohablantes, en líneas generales se dan dos tipos de situaciones: de inmersión y de no inmersión. Méndez (2009: 57) precisa un poco más y distingue cuatro contextos diferentes, cada uno de los cuales —a su vez con múltiples subcontextos— presenta sus propias *dificultades* tanto para el profesor como para el alumno:

- 1) Una clase multicultural en un país en el que el alumno chino se ve colocado en una situación de inmersión total, forzado a integrarse en la metodología y ritmo de trabajo de alumnos europeos, americanos, otros asiáticos, etc. [...]
- 2) Una clase unicultural y unilingüe, formada en exclusiva por estudiantes chinos en una situación de inmersión fuera de su país. [...]
- 3) Podemos encontrarnos también con la situación de un profesor nativo enfrentado a una clase de alumnos chinos en su país de origen, alumnos que pueden ser bien monolingües, bien bilingües (entendiendo aquí por bilingües el que conocen el idioma inglés en un grado suficiente como para comunicarse y reflexionar sobre su gramática). [...]
- 4) En el segundo caso, enfrentándonos a una clase de estudiantes chinos bilingües (es decir, con conocimientos de una segunda lengua que, abrumadoramente, tiende a ser el inglés), parecería que la situación no es tan desesperada para el profesor hispano.

Ahora bien, la particularización *estudiantes de ELE sinohablantes* se justifica de otro modo porque, como sabemos todos por experiencia, la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos como China, Taiwán o Hong Kong, o allí donde haya alumnos sinohablantes, si bien posee algunos rasgos comunes a los de otras situaciones docentes, presenta también unas características específicas que requieren un tratamiento particular. La existencia de estos rasgos comunes —unas raíces lingüísticas y culturales— compartidos, en mayor o menor medida, por todos estudiantes de ELE sinohablantes, es lo que nos permite hacer una abstracción válida de los factores que intervienen en la enseñanza/aprendizaje del español, estudiar las dificultades que plantea esta tarea y darles una respuesta apropiada. De lo contrario, no estaríamos compartiendo experiencias en este foro ni tendría sentido

hacerlo¹.

En definitiva, aunque con el concepto de *sinohablante* podría designarse, en teoría, a cualquier individuo cuya lengua materna fuera cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana), en esta ponencia se abordan las dificultades lingüísticas más comunes de aquellos alumnos de ELE que tienen como lengua materna —o bien como lengua vehicular educativa— el chino estándar moderno o *mandarín* —al que me referiré como *chino*—, y que comparten grosso modo una misma cultura: la *cultura china*. Más adelante se especificará el contexto concreto en el que está basado el análisis de dificultades que es objeto central de este trabajo.

2. Dificultades lingüísticas de los alumnos sinohablantes

Sobre las dificultades lingüísticas (y no lingüísticas) de los alumnos de ELE sinohablantes se ha escrito bastante. Por ejemplo, sobre los problemas de comprensión lectora en el nivel inicial (Chen Li-ling y Liu Pi-chiao, 2006; Hsueh Lo y Ruan Hui-wen, 1998); sobre las dificultades en el uso de los pronombres relativos *que* y *quien* (Chen Min, 2007); sobre la capacidad sintáctica general de los alumnos de español (Chen Li-ling y Liu Pi-Chiao, 2008); sobre la enseñanza del artículo (Chen Yu-jen, 2005); sobre los problemas de comprensión lectora y auditiva (Chiang Yu-ling, 2008); sobre los problemas en la adquisición de la entonación (Cortés, 1998, 2000, 2001a, 2001b; Blanco, 2004); sobre errores en el uso de las preposiciones *por* y *para* (Huang Yi-hsuan, 2000); errores en la expresión escrita (Zhang Yan, 2006); en el estilo directo e indirecto (Fang Yen-hsiang, 2009); en el uso del artículo (Lu Hui-chuan, 1997); en el uso de los artículos, los pretéritos y *ser* y *estar* (Lu Hui-Cchuan, 1998); sobre dificultades a la hora de usar los verbos copulativos, el vocabulario, las conjunciones, el tiempo y el modo verbales y las preposiciones (Sun Su-ching y Mao Pei-wen, 2004); errores en el uso del subjuntivo (Chen Jing-wen, 2004); interferencias del inglés en estudiantes taiwaneses (Chao Cheng-en, 1998; Fang Yueh-wen, 2004); errores en el manejo de algunas categorías gramaticales (Lin Tzu-ju, 1999); problemas en el uso de pretérito y el imperfecto (Mao Pei-wen, 2009); errores en la escritura de composiciones (Tseng Hiui-chi, 2008); sobre la transferencia negativa del chino, L1, e inglés, L2, en el español, L3 (García, 2008). Y en otros trabajos de carácter más panorámico, como los de Cortés (2002, 2009), Méndez (2009), Blanco y Lee (2009) y Chen Zhi (2010).

De todos estos trabajos, el de Cortés (2002) es, a mi modo de ver, el más clarificador y el que ofrece un panorama más general a la hora de resumir tanto los tipos generales de errores como sus causas. A lo largo de su artículo, este autor señala más de una cincuentena de errores diferentes, agrupados en las siguientes categorías y subcategorías: 1) Pronunciación (fonemas vocálicos y diptongos, fonemas consonánticos, sílabas, prosodia, tonología, acentuación, entonación); 2) Ortografía; 3) Morfosintaxis (sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, preposición, orden de los elementos oracionales, concordancia, la oración con complemento directo y/o complemento indirecto, la oración interrogativa);

¹ Méndez (ib.: 55), por ejemplo, se plantea a este respecto: «Ahora bien, ¿puede un chino aprender español igual que un italiano o un francés? La existencia de lenguas diferentes o muy alejadas, ¿no justifica al instante la inutilidad de clases multilingües? ¿Puede efectivamente un chino aprender español siguiendo las pautas metodológicas que un profesor ha considerado adecuadas en una clase con alumnos hablantes de inglés o francés? ¿Se precisa una especialización en este campo?». Naturalmente, el autor considera que sí está justificado el tratamiento particular de la enseñanza de ELE a sinohablantes.

4) Nivel léxico-semántico². Cortés (ibídem: 14) advierte también que, en general, «los tipos de errores que aparecen en la expresión oral y en la expresión escrita coinciden, pero en la expresión oral los errores son más frecuentes»; mientras que «la comprensión auditiva plantea más dificultades que la comprensión lectora».

En cuanto a las causas de estos errores, a lo largo de su estudio Cortés señala cuatro principales: a) procesos de interferencia de la lengua materna (L1); b) procesos de interferencia del inglés (L2); c) procesos de desarrollo o intralingüísticos (propios del aprendizaje natural de las lenguas); d) interacción entre unos procesos intralingüísticos y otros interlingüísticos. En los casos de interferencia —añade el autor— la transferencia unas veces es positiva y otras negativa.

En un reciente y sugerente trabajo, la profesora Chen Zhi (2010) indaga en las razones tanto lingüísticas como extralingüísticas (filosóficas y culturales) subyacentes a los errores de cohesión lingüística de los alumnos chinos de ELE. Según esta autora, desde el punto de vista puramente lingüístico, las dificultades se explicarían, por un lado, por el carácter *multifuncional* de los elementos del idioma chino, frente al *unifuncionalismo* del español; y de otro lado, por el carácter *paratáctico* de la sintaxis china, frente al predominio de la *hipotaxis* en español.

Desde un punto de vista filosófico, la raíz cultural del multifuncionalismo chino se hallaría —según explica la profesora Chen— en el carácter *holístico* del pensamiento tradicional chino y la búsqueda del Justo Medio, en virtud de los cuales los chinos tienden a preocuparse y valorar más la unidad y armonía global de su idioma (aunque sea de manera vaga, imprecisa y sensorial) que el análisis de los componentes aislados (al estilo occidental). Mientras que la raíz filosófica de la parataxis china se encontraría en otro antiguo concepto de la tradición cultura china, que impregna también por completo el uso de la lengua: el *entendimiento tácito* (*Yi Hui*, 意会), en virtud del cual la comunicación lingüística se caracterizaría por comprender el significado expresado y, una vez captado éste, olvidar las palabras concretas. Lo cual vendría a explicar la ausencia de conceptos como *tiempo*, *género*, *número*, etc., en la lengua china, cuya expresión no corre a cargo de determinados recursos morfológicos sino que se deja al hablante entenderlos tácitamente.

En suma, según esta autora, los problemas y errores de los alumnos chinos de español achacables a los procesos de interferencia de su L1 estarían vinculados, por un lado, con el carácter multifuncional y paratáctico del chino, frente al unifuncional e hipotáctico del español; y por otro lado, con el carácter holístico intrínseco de su lengua materna, que les llevaría a aplicar inconscientemente los mecanismos del chino a la hora de usar el español (y otras lenguas extranjeras).

3. Dificultades concretas en el nivel inicial

En este apartado voy a exponer las dificultades más habituales —tanto en la lengua oral como en la escrita— a las que se enfrentan hoy día en Taiwán tanto los profesores como los alumnos de ELE durante el nivel inicial absoluto de aprendizaje (desde el nivel cero, si bien muchas de estas dificultades se prolongan en el tiempo), ya sea en academias de idiomas o en departamentos universitarios. Lo que voy a tratar aquí son problemas y errores concretos constatados durante más de diez años enseñando diferentes asignaturas de ELE en Taiwán. Por motivos prácticos y con el fin de ser lo más gráfico y

² Ante lo que cabría preguntarse: ¿Acaso hay algún aspecto de la gramática española que no presente dificultades al alumno sinohablante?

didáctico posible, durante la exposición oral utilizaré, como material de apoyo, imágenes extraídas de uno de los manuales más utilizados en el contexto que nos ocupa (*Nuevo ELE Inicial 1*, de S.M). Todas las dificultades y los comentarios realizados a partir de las imágenes aparecen recogidos esquemáticamente en la siguiente tabla:

Dificultad(es)	Causa(s)	Sugerencia(s)
Comprensión de los títulos de las lecciones y los enunciados de las actividades.	Distancia lingüística con el chino y el inglés; los estudiantes son analíticos, tienden a entenderlo y preguntarlo todo; a veces, la propia complejidad de los enunciados.	Convencerlos de que ahora no importa eso; explicarlo en inglés o en chino, o bien mediante lenguaje no verbal; utilizar un manual con traducción al chino de estas partes.
En la lengua escrita, uso de los signos de apertura de admiración e interrogación.	Ni en chino ni en inglés se utilizan; no están acostumbrados; a algunos les llama la atención, otros ni se dan cuenta.	Llamar la atención sobre ellos y explicar, según vayan apareciendo, el uso de estos (y otros) signos de puntuación en español.
En la lengua escrita, uso de los puntos suspensivos y de etc.: por un lado, tienden a poner más puntos de los necesarios (.....), por otro lado, combinan ambas formas (... etc.).	Transferencia negativa del chino (donde los puntos suspensivos son seis); psicología del alumno (más puntos o signos = saben más); falta de explicación tanto por parte de los manuales como de los profesores; falta de exigencia (en cuanto al uso de los signos de puntuación en general) de los profesores locales durante la enseñanza preuniversitaria.	Explicarles la forma y el uso de estos dos elementos en español; en la lengua escrita, exigirles su empleo correcto.
Tendencia general a leer con acento y entonación del inglés.	Transferencia inevitable, pero negativa, de su L2.	Llamar la atención y explicar, según surjan los problemas, las diferencias en la pronunciación entre el español y el inglés o el chino.
Pronunciación de algunos sonidos (/b/, /d/, /g/, /l/, /r/, etc.) y sílabas (trabadas y grupos consonánticos).	Se trata de sonidos novedosos que no tienen una correspondencia con el chino o el inglés; transferencia negativa de estas dos lenguas.	Corrección en el aula; actividades de práctica y de refuerzo; convencerles de que la pronunciación del español es fácil, sólo es cuestión de tiempo.

<p>Comprensión y uso del verbo <i>llamarse</i>.</p>	<p>Complejidad gramatical de los verbos pronominales (son más <i>densos</i> gramaticalmente) y de la conjugación en general en español frente a su inexistencia en chino; el inglés apenas sirve de ayuda aquí.</p>	<p>Al principio, frente a sus ansias de entender, decirles que aprendan (<i>Yo me llamo</i> y <i>¿Cómo te llamas (tú)?</i>), con los pronombres opcionales bien visibles, como expresiones fijas muy útiles.</p>
<p>Pronunciación de <i>¿Puedes repetir, por favor?</i></p>	<p>Complejidad fonética para los chinos (expresión muy <i>densa</i> fonéticamente).</p>	<p>Ejercicios de práctica continuada; ampliación o alternancia con <i>Repite</i> (como otra instrucción), (<i>por favor</i>); <i>¿Cómo?</i>; <i>¿Qué?</i>, <i>Otra vez</i>, etc.</p>
<p>Comprensión y uso de <i>se</i> impersonal (<i>¿Cómo se escribe?</i>, <i>¿Cómo se dice?</i>, <i>¿Qué lengua se habla?</i>, etc.).</p>	<p>Distancia en la correspondencia con el chino o el inglés; para ellos se sale del paradigma de los pronombres personales de sujeto; tendencia a no dejar nada fuera del alcance de su comprensión.</p>	<p>Frente a sus ansias de entender, a estas alturas decirles que lo aprendan como estructuras fijas muy útiles. No fiarse de su confianza en su nivel de inglés y todavía menos de su conciencia gramatical (ni siquiera con respecto al chino).</p>
<p>Uso de los nombres de países y los adjetivos de nacionalidad.</p>	<p>Ausencia de flexión y concordancia en chino; diferencia entre el español y el inglés.</p>	<p>Prácticas orales y ejercicios escritos de refuerzo; ampliación léxica (países y nacionalidades asiáticos); destacar el uso de la minúscula inicial en los adjetivos.</p>
<p>Aprendizaje de la forma de escribir las direcciones en los sobres de las cartas.</p>	<p>La forma española es diferente tanto de la china como de la anglosajona (sobre todo en cuanto la disposición y lógica de los elementos, pero también en cuanto a las abreviaturas).</p>	<p>Explicación detallada de las diferentes partes y posibilidades; ampliación cultural: el primer piso en España es el segundo en Taiwán.</p>
<p>Uso la preposición <i>en</i> tanto en las preguntas del tipo <i>¿En qué...?</i> como en las correspondientes respuestas, especialmente a las preguntas con <i>dónde</i>.</p>	<p>Diferencia en la correspondencia lingüística con el chino (transferencia negativa).</p>	<p>Enfatizar y explicar este aspecto de la gramática española (preguntas con preposición antepuesta); decirles que se fijen no sólo en lo comunicativo, también en la estructura; estar</p>

		prevenidos para la corrección puntual.
Uso del artículo determinado en la expresión del número (<i>En el número 25</i>) o la calle (<i>En la calle Galileo</i>).	Diferencia en la correspondencia lingüística con el chino (y el inglés), puesto que en chino no existe el artículo (transferencia negativa).	Enfatizar y explicar este aspecto de la gramática española; estar atentos para la corrección puntual.
Comprensión y uso de la estructura interrogativa <i>¿Cuál es + SN?</i> frente a <i>¿Qué + SN + tener?</i>	Diferencia en la correspondencia de <i>cuál</i> con sus equivalentes en chino e inglés; diferencia con el chino en cuanto al orden de palabras de las estructuras; contraste entre la norma gramatical y el uso real en español (no sólo se usa para preguntar por la identidad de una persona, o cosa, de entre varias posibles).	Explicar, comparar y practicar las tres formas diferentes de preguntar lo mismo en español a este nivel: con un SN (<i>¿El teléfono del aeropuerto, por favor?</i>), con <i>cuál</i> (<i>¿Cuál es el teléfono del aeropuerto, por favor?</i>) y con <i>qué</i> (<i>¿Qué teléfono tiene el aeropuerto?</i>).
Asimilar y usar correctamente los elementos contenidos en las presentaciones formales frente a las informales.	Acumulación de aspectos gramaticales implicados, frente a la simplicidad de la lengua china y la tendencia entre los chinos a usar <i>usted</i> cada vez menos (incluso menos que en español); en algunos manuales, presentación confusa o incompleta de las estructuras.	Explicar, comparar y practicar las dos formas, teniendo cuidado de no introducir de golpe cambios o elementos que compliquen en exceso la práctica desde la perspectiva gramatical.
Uso del verbo <i>dedicarse a</i>.	Complejidad (<i>densidad</i> gramatical) frente a la simplicidad del chino.	Explicación de la construcción, y práctica en parejas o en grupos; revisión combinando con otras estructuras <i>¿Qué haces, estudias o trabajas?, ¿Qué haces, a qué te dedicas?</i>
Uso del verbo <i>tener</i> tanto en las preguntas como (sobre todo) en las respuestas sobre la edad.	Transferencia negativa del inglés (tienden a emplear <i>ser</i> en lugar de <i>tener</i>); ausencia de verbo para expresar esta función comunicativa en chino (<i>¿Tú cuántos años?, ¿Tú cuánta edad?</i>).	Remarcar las diferencias con el inglés; reforzar la adquisición mediante prácticas específicas.
Uso de fórmulas correctas para empezar a describir a los miembros de la familia y preguntar por éstos.	Transferencia negativa del chino (<i>*Mi casa tiene/hay cinco personas</i>); en los manuales no suele mostrarse esta parte, importante desde el punto de	Ofrecerles, una fórmula provechosa (<i>En mi familia somos...</i>), explicar su gramática y practicarla.

	vista comunicativo.	
Uso del posesivo <i>mi</i> en la descripción de los miembros de la familia (<i>padre, madre, hermana...</i>; <i>mi padre, madre, hermana...</i>; <i>mis padre y madre...</i>).	Transferencia negativa del chino. Este uso del español no suele explicarse y, a veces, ni se muestra mediante ejemplos en los manuales.	Explicación adicional de este punto, ofrecimiento de ejemplos y práctica tanto oral como escrita.
Uso de <i>hay</i>, confusión con <i>tener</i> (ausencia de complemento de lugar, confusión en el uso del artículo adecuado después de <i>hay</i>; <i>*Aquí tiene los libros en lugar de Aquí hay unos libros</i>).	Transferencia negativa del chino; falta de explicación o de ejemplos adecuados en los manuales; si no se les llama la atención sobre este punto, los alumnos chinos no se fijan.	Ampliación gramatical sobre la estructura que implica el uso de esta forma. Refuerzo mediante la práctica. Que relacionen y contrasten <i>Tengo dos libros</i> con <i>Hay dos libros</i> .
Uso de los números (<i>*un cien, *un mil, *cien doce, *doscientos libras, *treinta y uno libros, *1,356.98 euros</i>).	Déficit explicativo de los manuales o de los profesores; transferencia negativa del chino o del inglés.	Explicación con ejemplos. Práctica específica. Estar atentos para la corrección puntual.
Uso de los números (los <i>diezmiles</i>), pronunciación de la palatal en <i>millón/millones</i>; expresión de los números largos.	En chino la lógica de la expresión de los números es diferente (no sólo de los millares).	Análisis contrastivo y refuerzo mediante práctica específica.
Expresión de la localización en el espacio (uso de <i>delante de, al final de, a la izquierda de...</i>).	En chino el orden lógico-semántico de las respuestas es diferente. En las preguntas, se tematiza el sustantivo.	Refuerzo mediante prácticas específicas. Recordarles las diferencias con el chino frente a la similitud con el inglés.
Confusión entre las estructuras <i>¿Qué hora?</i> y <i>¿A qué hora?</i>	En chino hay una misma estructura para ambos significados.	Enfatizar la diferencia de construcción; refuerzo con ejercicios específicos; relacionar con <i>¿En qué...?</i>
Distinción del número gramatical en la expresión de las horas (<i>Es la una/Son las dos</i>).	Simplicidad gramatical del chino y del inglés, en comparación con el español.	Llamar la atención sobre este aspecto gramatical y estar atento para la corrección puntual.
Confusión entre <i>de la mañana/tarde/noche</i> y <i>por la mañana/tarde/noche</i>.	Ausencia de distinción en chino.	Enfatizar la diferencia; refuerzo mediante práctica específica; estar atento para la corrección puntual.

<p>Uso de los verbos <i>gustar, encantar y doler</i> (concordancia con el sujeto; gradación).</p>	<p>Transferencia negativa del chino; falta de explicación tanto en los manuales como de los profesores. Lógica semántica intralingüística del español.</p>	<p>Enfatizar y explicar las peculiaridades de estos verbos; refuerzo con ejercicios específicos. Relacionar con el uso de la gradación en algunos adjetivos (<i>*muy/un poco genial/magnífico</i>).</p>
<p>Formas irregulares del presente.</p>	<p>Simplicidad gramatical del chino y del inglés.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje (memorizar relacionando las formas fuertes); ejercicios orales y escritos de refuerzo; práctica inductiva de las irregularidades.</p>
<p>Léxico de actividades cuyo fin no es la comprensión lectora.</p>	<p>Error didáctico de algunos manuales.</p>	<p>Obviar el léxico difícil a este nivel, una parte de la actividad o incluso toda la actividad (sustituyéndola por otra).</p>
<p>Uso de los demostrativos.</p>	<p>Falta de una explicación adicional que relacione estas partículas con otros aspectos de la gramática.</p>	<p>Explicarlos relacionando las tres personas (<i>yo, tú, él/ella</i>), los tres adverbios de lugar (<i>aquí, ahí, allí</i>) y los tres demostrativos (<i>este, ese, aquel</i>). Contrastar con el inglés y el chino.</p>
<p>Situaciones comunicativas gramaticalmente demasiado densas (p. ej., <i>comprar en una papelería</i>).</p>	<p>Complejidad de la gramática española frente a la simplicidad del chino: a la <i>calidad</i> de la dificultad se añade la <i>cantidad</i> (acumulación de trabas).</p>	<p>Explicar por partes y en detalle los diferentes modelos, marcando las dificultades adicionales que implica el cambio de género o número de los sustantivos (por ejemplo, el nombre de lo que se desea comprar); refuerzo mediante la práctica de las diferentes posibilidades.</p>
<p>Comprender y expresar <i>cómo se va</i>.</p>	<p>Densidad gramatical del español (formal/informal).</p>	<p>Explicación pormenorizada enfatizando las dificultades, y refuerzo tanto oral como escrito.</p>



<p>Contraste entre <i>ser</i> y <i>estar</i> (por ejemplo, ante adjetivos o nombres de estados físicos o anímicos).</p>	<p>Transferencia negativa del inglés (<i>Estoy hambre, Soy hambre</i>) y, en menor medida, del chino (donde en estos casos no se usa un verbo equivalente (sino verbos <i>estativos</i>)).</p>	<p>Presentar el léxico facilitando la clasificación (uso con <i>tener</i> frente a uso con <i>estar</i>). Refuerzo con prácticas específicas.</p>
<p>Uso de los verbos pronominales (<i>levantarse, acostarse, etc.</i>)</p>	<p>En chino no existen los verbos pronominales, los alumnos no comprenden la <i>falta de lógica</i> del español (<i>Yo <u>me</u> levanto</i>) frente a la <i>lógica</i> del chino; complejidad de la colocación del pronombre delante del verbo.</p>	<p>Hacerles ver la diferencia semántico-gramatical (resaltando el contraste con en chino) entre: <i>lavar/lavarse</i>, etc., si es necesario usando el método de respuesta física total (<i>hacer teatro</i>); aprovechar para repasar relacionando pares ya estudiados como: <i>llamarse</i> frente a <i>llamar</i>; <i>dedicarse</i> frente a <i>dedicar</i>; refuerzo con prácticas orales y escritas específicas.</p>

4. Dificultades gráficas y ortotipográficas de los alumnos sinohablantes

Un problema bastante común entre los estudiantes chinos de ELE —no sólo en la etapa inicial— que merece ser destacado en un capítulo aparte consiste en que, en la redacción de textos en español (suponemos que también en otros idiomas occidentales), los alumnos tienden a cometer muchos errores de carácter gráfico, ortográfico y ortotipográfico, debido a que no están familiarizados con los códigos de escritura del español. Esta dificultad también suele ponerse de manifiesto cuando nuestros aprendices tienen que leer textos *poco claros* desde el punto de vista gráfico y tipográfico (en la lectura de la cursiva, o la imitación del estilo manual, por ejemplo).

¿Por qué ocurre esto? Muchas veces los profesores olvidamos que, en la escritura, también están implicados los procesos del movimiento para escribir (motricidad), además de los procesos cognitivos: para escribir, un alumno chino ha de saber manejarse fluidamente con el código gráfico del español y, en ese sentido, tanto el diferente sistema de escritura (incluso de algunos números arábigos) como la *rara* presentación de los textos son una desventaja para nuestros alumnos que no hay que subestimar; muy al contrario, pienso que conviene tenerla en cuenta y aplicar las medidas que se consideren oportunas para que el estudiante se acostumbre a la grafía del español cuanto antes.

A este respecto, al profesor de ELE le conviene saber que el sistema chino de puntuación de los textos difiere bastante del español, y que los alumnos tienden a transferir, negativamente, los signos que usan en chino a sus textos en español. Para empezar, el sistema chino dispone de más signos. Además,

éstos ocupan en la línea un área cuadrada del mismo tamaño que los caracteres entre los que se colocan³. Veamos cuáles son estas diferencias.

Algunos signos del chino son importados de las lenguas europeas, si bien como se ha dicho difieren en cuanto al tamaño:

- 丶 corresponde a la *coma* (,), pero no se usa para enumerar una lista de elementos, tal como se explica más abajo.
- ! corresponde al *signo de exclamación de cierre* (!); en chino no existe el de apertura.
- ? corresponde al *signo de interrogación de cierre* (?); en chino no existe el de apertura.
- ; corresponde al *punto y coma* (;).
- : corresponde a los *dos puntos* (:).
- () corresponde a nuestros paréntesis: ().
- 【 】 o [] corresponden a nuestros corchetes: [].

En cambio, otros signos de puntuación usados en chino difieren más de los europeos, ya sea en cuanto a la forma ya en cuanto al uso:

- 。 corresponde al *punto* (.) tanto seguido como final.
- 「...」, —...—, “...” corresponden a las *comillas*. El chino simplificado utiliza comillas de estilo europeo para el texto horizontal y las comillas rectas para el vertical. En el chino tradicional las comillas simples (de mayor jerarquía) y dobles ocupan toda la caja: 「 」 y 『 』, aunque en el texto horizontal también pueden usarse las de estilo europeo (“” y “”).
- 丶 es una *coma de enumeración* o —literalmente, *signo de pausa*—, y se usa en lugar de la coma normal (,) para separar palabras que forman una lista.
- · es un punto medio usado para separar las palabras de los nombre propio de personas extranjeras.
- 《...》 y 〈...〉 son dos tipos de *comillas* usadas para títulos de libros o películas, el primero de los cuales sirve para incluir al segundo.
- …… corresponde a los *puntos suspensivos*, que en el caso del chino son seis (no tres).
- —— corresponde a una *raya larga*.
- — corresponde al *guión largo*, mientras que ~ es un *guión ondulado*, ambos son intercambiables.

Por último, conviene resaltar también que la mezcla del espaciado europeo (un espacio estrecho entre las letras y más ancho entre las palabras) con el chino (que no observa el segundo), puede dar lugar a un aspecto *raro* al texto español de los alumnos de ELE sinohablantes. Otro aspecto que deben cuidar éstos cuando escriben a mano es la colocación de las tildes sobre las vocales —al igual que su caligrafía: unas veces el punto de la *i* es un circulito, otras veces el punto no se distingue del acento gráfico—, así como la caligrafía de algunas letras (como la *q*, la *r*, la *s* o la *n*) y números.

Todo lo cual puede dar lugar en este tipo de alumnos, con más frecuencia de la deseada, especialmente en la escritura con ordenador, a textos con un aspecto tan *exótico* como el siguiente:

³ Mientras que los signos de puntuación de las lenguas europeas son de *media anchura*, los del chino (y otras lenguas asiáticas) son de *anchura completa*.

《Presentación》

Hola ! Que tal ? Me llamo 「Hilario」. Soy de Taiwán , yo vivo en Taipéi. Ahora yo estudio español en la universidad . Me gusta jugar baloncesto 、 beisbol 、 tenis 、 billar ……etc. ; los dos son mi favorito . Cuando tengo tiempo libre —— viernes—sábado—— , siempre voy a ir de compras , o voy a tomar café con mi amigos . Me gusta pasa los tiempos en la cafetería . Me gusta ver el cine tambien (lo que me gusta es comedia) : veo el cine casi dos al mes . En los fines de semana . Por que ahora yo vivo en Tamsui , no tengo mucho tiempo para charlar con mis padres . Deseo que este año sea mi 『ultimo』 año 【no quiero quedarme en Tamkang más】 .

En cuanto a las causas de este problema, aparte de los apuntado más arriba sobre las diferencias entre el código gráfico del español y del chino —y el desconocimiento del primero por parte de los estudiantes—, otra razón es la tendencia a no dar importancia a estos errores y problemas, y por tanto a no exigir su corrección, entre los propios profesores de L1 (chino), L2 (inglés) y L3 (español). Además, los manuales y libros de apoyo de ELE no suelen contemplar estos problemas, por lo que no contienen ni explicaciones ni ejercicios para la práctica específica de estos aspectos problemáticos de la expresión escrita. Una situación que, por lo explicado en este apartado, debería cambiar en el futuro, al menos en los textos destinados a alumnos sinohablantes.

5. Conclusiones

Después de analizar los problemas lingüísticos con que se topan los alumnos sinohablantes en el nivel inicial, se confirma que las dificultades son numerosas y que abarcan todos los niveles de la lengua, si bien la mayoría de ellas son de orden morfosintáctico y léxico-semántico. Desde luego, la comprensión auditiva supone más dificultades que la comprensión lectora, y los errores, aunque coincidentes, por lo general son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita. No obstante, en la enseñanza de ELE a sinohablantes se constata también que los errores de redacción son muy abundantes en los niveles iniciales.

En cuanto a las razones que explican todas estas dificultades, a las cuatro causas *procedimentales* apuntadas por Cortés y otros autores, motivadas por los principios generales que regulan el aprendizaje de lenguas extranjeras (procesos de interferencia de la lengua materna, de interferencia de la L2, de desarrollo o intralingüísticos, y de interacción entre éstos y aquéllos), habría que añadir otras de naturaleza *estructural*, debidas a los principios constitutivos (reglas) de los idiomas chino y español, más otras, subyacentes, de naturaleza *filosófico-cultural*.

Así, por un lado, los alumnos se topan con las dificultades inherentes de la lengua española, frente a la simplicidad del chino a todos los niveles: éste dominado por los principios de *multifuncionalismo* y *parataxis*, aquélla por los de *unifuncionalismo* e *hipotáxis*. Por otro lado, a nuestros aprendices les resulta muy difícil escapar de la influencia del *holismo*, la búsqueda del Justo Medio y el *entendimiento tácito* del pensamiento tradicional chino —según los conceptos empleados por la profesora Chen Zhi (ibíd.)—, que en lugar de ayudarles lo que hacen es dificultarles el aprendizaje de las lenguas occidentales.

Para el caso concreto de los errores en la expresión escrita, habría que añadir que éstos no sólo son

debidos a las dificultades propias de la lengua española, sino también a que los alumnos sinohablantes tienden a no planificar ni (re)estructurar el texto, es decir, no están acostumbrados a revisarlo, consultar, corregirlo, etc., aun disponiendo en principio de más tiempo —al menos en teoría— para realizar estas operaciones. Es más, cuando se les pone frente a sus propios errores y se les pide que revisen lo escrito, a menudo ni siquiera *ven* las incorrecciones cometidas. A este descuido general de la expresión escrita también contribuye la falta de exigencia por parte del profesorado y la ausencia de actividades específicas en los manuales.

En definitiva, para el alumno chino de ELE la tremenda y especial complejidad (gramatical, sobre todo) de la lengua española, en comparación con la china, constituye un hecho evidente. No sólo deben estudiar una gran cantidad de formas lingüísticas novedosas, con multitud de significados, funciones y valores pragmáticos, sino también un sistema gramatical complejísimo, amén de innumerables aspectos culturales *exóticos* y desconocidos para ellos. La diferencia con otros grupos lingüísticos de aprendices estriba, a mi modo de ver, en que en el caso de los sinohablantes, por motivos de distancia lingüística y cultural, la *calidad, cantidad y simultaneidad* de las dificultades o, dicho de otra manera, la *densidad* o acumulación de los problemas, es mucho mayor.

Frente a todas estas dificultades, pretender explicar toda la gramática española (prosodia, léxico y pragmática incluidos), de manera que los alumnos lleguen a dominarla perfectamente a través del estudio, no parece en efecto lo más adecuado, como advierte Cortés. Para este autor (ibíd.: 15), el modo más eficaz para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices es, por un lado, proporcionarles continuamente una gran diversidad de modelos tanto escritos como orales y, por otro, practicar situaciones de comunicación real para que puedan conversar de manera (semi)espontánea. Méndez, por su parte, destaca la importancia de las actividades de refuerzo gramatical⁴, mientras que la profesora Chen Zhi (ibíd.) propone al profesor varias *estrategias mentales*: a) entender y perdonar al alumno, b) evitar sentimientos negativos tras ver repetido una y otra vez el mismo error, c) intentar convencer al aprendiz de que cometer errores si bien no es algo agradable, tampoco es malo, con lo que es mejor reconocerlos y tratar de corregirlos sin obsesionarse; así como diversas *medidas pedagógicas*: ejercicios, muchos ejercicios; análisis contrastivo entre el chino y el español; realizar análisis de errores periódicamente.

Como estrategias adicionales para aplicar en el aula en el nivel inicial, a lo largo de este trabajo se han aportado las siguientes sugerencias:

1. En la explicaciones orales, valerse del lenguaje no verbal, imágenes o apoyarse en el inglés o en el chino.
2. Usar manuales, o materiales complementarios, con traducción al inglés o (mejor) al chino tanto de los enunciados de las actividades como de las explicaciones gramaticales y el léxico.
3. Ir llamando la atención sobre los aspectos más particulares del español, desde los más obvios, mostrando las diferencias con el inglés o el chino.
4. Conocer las dificultades específicas del alumno sinohablante para estar siempre prevenidos par la corrección de los errores más habituales, especialmente de los más relevantes.
5. Repasar y relacionar lo nuevo con lo ya visto ampliando conocimientos (*enseñar en espiral*).

⁴ Méndez (ibíd.: 65): «Es necesario por tanto insistir en la práctica de actividades de refuerzo específico del fenómeno de la concordancia».



5. En la expresión escrita, exigir desde el principio el cuidado de la forma, la caligrafía y la ortografía, insistiendo en su importancia.
6. Valerse del análisis contrastivo español/inglés/chino en las explicaciones gramaticales.
7. Prácticas orales específicas y actividades de refuerzo gramatical.
8. Integración de actividades escritas individuales, por parejas o en grupos, como medio de refuerzo de la expresión oral.
9. Intentar convencer a los alumnos de que algunos aspectos de español, como la pronunciación (sobre todo de textos escritos), no son tan difíciles, de que mejorarlos es sólo cuestión de tiempo.
10. Intentar mitigar las ansias de los aprendices por entenderlo y saberlo todo de cada página o lección, convenciéndoles de que en ese momento no lo necesitan y que ya lo aprenderán más adelante.
11. Cuando el coste cognitivo de una determinada explicación gramatical sea grande, hacer que aprendan ciertas frases o estructuras como expresiones fijas.
12. Continua ampliación gramatical, léxica y cultural con apoyo de imágenes, del inglés o del chino.
13. Desconfiar del nivel de inglés (o de chino) y de la conciencia gramatical de los alumnos.
14. Subrayado detallado de los aspectos gramaticales clave en determinados diálogos modelo.
15. Ser consciente de las dificultades añadidas que acarrea la introducción de pequeños cambios léxicos (sobre todo de sustantivos) en los modelos y, en consecuencia, incorporarlos poco a poco dedicando el tiempo suficiente para practicarlos y asimilarlos.
16. Ante estructuras complicadas, ofrecer a los alumnos, cuando sea posible, fórmulas alternativas más sencillas pero igual de provechosas.
17. Aprovechar cualquier actividad nueva para repasar o reintroducir lo ya visto.
18. En determinadas actividades o secciones, obviar todo lo que sea inapropiado para este nivel, o bien utilizar actividades alternativas.
19. Cuando sea posible, favorecer el aprendizaje relacional combinándolo con el contrastivo (p. ej., demostrativos-adverbios de lugar-pronombres personales).
20. Implementar, tanto en los materiales como en el aula, explicaciones y actividades de refuerzo, específicas para sinohablantes, que les ayuden a mejorar su destreza escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, J.M. (2004): «[Valor distintivo y didáctico del tono silábico en español y en chino](#)», en *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, (número especial).
- Blanco, J.M. y Lee Jing-Jy (2009): «[Orientaciones didácticas sobre el uso de Nuevo Ele \(SM\) con alumnos chinos](#)», en *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *MarcoELE suplementos: ELE en China*.
- Chao Cheng-en (1998): *Posibles interferencias del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender*

el español, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.

- Chen Jing-wen (2004): *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Chen Li-ling y Liu Pi-chiao (2006): «El análisis de la comprensión de la lectura española del nivel inicial del sistema educativo vocacional», en *Actas del Octavo Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 2 de junio, 2006, 71-101.
- _____ (2008): «Análisis de la capacidad en la sintaxis del español del tercer curso del Colegio de Wenzao», en *Actas del IX Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción*, Universidad de Tamkang, 113-126.
- Chen Min (2007): «[Pronombres relativos que y quien](#)», en *Tinta China*, 1, 28-30.
- Chen Yu-jen (2005): *La enseñanza del artículo de español en la ELE en Taiwan*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Chen Zhi (2010, en prensa): «La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos», en *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Instituto Cervantes de Manila.
- Chuang Yu-ling (2008): *Analysis of the Providence University Learners' Listening and Reading Comprehension Ability in Spanish*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.
- Cortés, M. (1998): «[Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino](#)», en *Estudios de Fonética Experimental*, Universitat de Barcelona, IX, 67-134.
- _____ (2000): «[Percepción y adquisición de la entonación española en frases leídas](#)», en *Wenzao Journal*, 14, 265-276, Universidad Wenzao, Káohsiung, Taiwán.
- _____ (2001a): «[Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses](#)», en *Estudios de Fonética Experimental*, XI, Barcelona, Universidad de Barcelona, 89-119.
- _____ (2001b): «[Producción de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses](#)», en *Estudios de Fonética Experimental*, XI, Barcelona, Universidad de Barcelona, 191-209.
- _____ (2002): «[Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE](#)», en *Carabela*, 52, 77-98.
- _____ (2009): «[Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones](#)», en *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *MarcoELE suplementos: ELE en China*.
- Fang Yen-hsiang (2009): *Error Analysis Related to Direct Style and Indirect Style for Taiwanese University Students as SFL (Spanish as a Foreign Language)*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.



- Fang Yueh-wen (2004): *Las interferencias de los falsos amigos del inglés en los estudiantes taiwaneses al aprender español*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- García, M.A. (2008): «Tratamiento didáctico para transferencia negativa de chino, L1, Inglés, L2, En español, L3, de universitarios taiwaneses», en *Actas del IX Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción*, Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 85-112.
- Hsueh Lo y Ruan Hui-wen (1998): «Las dificultades de los alumnos principiantes chinos en la comprensión lectora del español como lengua extranjera», en *Actas del Cuarto Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Departamento de Español, Danshui (Taiwán), 11-34.
- Huang Yi-hsuan (2000): *Análisis de errores cometidos por estudiantes taiwaneses en el uso de las preposiciones por y para del español*, Memoria de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Lin Tzu-Ju (1999): «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español», en I. Penadés (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid, Edinumen, 97-114.
- Lu Hui-chuan (1997): «[El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas](#)», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del VIII Congreso de ASELE*, 519-525.
- _____ (1998): «[Análisis y contraste de error: estudio de 3 puntos gramaticales](#)», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del IX Congreso de ASELE*, 483-490.
- Mao Pei-Wen (2009): «[La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto](#)», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 87-103.
- Méndez, E. (2009): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, Memoria del Máster en *Enseñanza del español como segunda lengua*. U.N.E.D. (2004), *SinoELE*, 1.
- Riutort, A. y Pérez, E. (2007): «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías», en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*.
- Santacana, R. (2002): «[Percepción de los estudiantes taiwaneses sobre la lengua y cultura españolas](#)», en *Encuentros en Catay*, 34-42
- Sun Su-Ching y Mao Pei-Wen (2004): «[Gramática: ¿pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses](#)», en Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE, *Actas del XV Congreso de ASELE*, 863-867.
- Tseng Hui-chi (2008): *An error analysis of compositions written by 60 students of the Department of Spanish Language and Literature of Providence University*, Memoria de máster, Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.
- Xu Zeng-hui (1999): «Interferencias del chino en la redacción española», en *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98*, Pekín, Editorial de Lenguas Extranjeras de Beijing, 364-377.



- Yao Jun-ming (2009): [*Estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín a través de diálogos cinematográficos*](#), Memoria de doctorado, Universidad de Valladolid. *RedELE*, Biblioteca Virtual 2009-10.
- Zhang Yan (2006): «[*Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos*](#)», en *Tinta China*, 0, 18-20.