



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental

Estudios de doctorado en Traducción y Estudios Interculturales

**Principales problemas en la adquisición del chino
como lengua extranjera a partir del
análisis de errores de estudiantes españoles**

Tesis doctoral de Liu Shiyang

Dirigida por la Dra. Sara Rovira-Esteva

y la Dra. Helena Casas-Tost

Barcelona, junio de 2019

A mis padres

por su entrega en el amor y la dirección en la vida.

AGRADECIMIENTOS

Ha sido para mí un privilegio haber contado con la dirección de la Dra. Sara Rovira-Esteva y la Dra. Helena Casas-Tost en esta tesis, quienes me han enseñado mucho en el ámbito académico y me han dado constante apoyo y confianza a lo largo de la redacción de este trabajo. Especialmente en los momentos difíciles de la investigación, sus consejos orientativos y su estímulo ha sido para mí una valiosa ayuda.

Agradecimientos a los queridos colegas, profesores y amigos de la Universidad de Asuntos Exteriores de China y de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, por brindarme tanto ayuda como apoyos constantes.

Gracias a Irene Tor, mi compañera de doctorado en la FTI, por ofrecerme muchos consejos y recomendaciones en la redacción de este trabajo, y por animarme en el camino de la investigación.

Gracias a los amigos que he conocido durante el estudio en Barcelona, quienes me han acompañado en el extranjero, han compartido conmigo sus experiencias de investigación y me han dado muchas sugerencias útiles.

También quiero expresar mis gracias a mi madre, que me ha apoyado en todas mis decisiones y me ha acompañado y alentado a lo largo de este camino. Gracias a mi padre, por ofrecerme tanto espacio para que haga las cosas que me entusiasman y me interesan —la investigación—, y por estar siempre a mi lado cuando me encuentro con dificultades.

Gracias a mis familiares. Aunque no he podido verlos frecuentemente a causa de los estudios, siempre estamos juntos a pesar de la distancia geográfica.

ÍNDICE

<u>LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS Y DEFINICIONES DE LA TERMINOLOGÍA BÁSICA USADA EN ESTA TESIS</u>	<u>1</u>
<u>CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>9</u>
1.1. MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.2. ANTECEDENTES.....	11
1.3. OBJETIVOS.....	12
1.4. HIPÓTESIS.....	13
1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.6. ESTRUCTURA DE LA TESIS	14
1.7. NOTA SOBRE LAS TRANSCRIPCIONES.....	15
<u>PARTE I ESTADO DE LA CUESTIÓN, MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....</u>	<u>17</u>
<u>CAPÍTULO 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</u>	<u>19</u>
2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL CHINO Y EL ESPAÑOL....	19
2.1.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO GLOBAL.....	19
2.1.2. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE ELEMENTOS ESPECÍFICOS	21
2.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN CHINO.....	23
2.2.1. ESTUDIOS TEÓRICOS.....	23
2.2.2. ESTUDIOS METODOLÓGICOS	25

2.2.3. ESTUDIOS EMPÍRICOS 31

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO..... 35

3.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS..... 35

3.1.1. CONCEPTOS CLAVE DE LA ADOUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS..... 35

3.1.1.1. Adquisición de la segunda lengua y de la lengua extranjera 35

3.1.1.2. Competencia y actuación 36

3.1.1.3. Aprendizaje y adquisición..... 36

3.1.2. FACTORES EXTERNOS 37

3.1.2.1. Factores sociales y la adquisición de segundas lenguas 37

3.1.2.2. Input, interacción y adquisición de segundas lenguas 38

3.1.2.2.1. El input 38

3.1.2.2.2. El output 38

3.1.2.2.3. La instrucción formal 39

3.1.3. FACTORES INTERNOS..... 40

3.1.3.1. Transferencia de la lengua..... 40

3.1.3.2. Explicación cognitiva de la adquisición de segundas lenguas..... 42

3.1.3.2.1. Interlengua 42

3.1.3.2.2. Fossilización..... 43

3.1.3.2.3. Gramática universal y adquisición de segundas lenguas 43

3.2. ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA.....	46
3.2.1. ORIGEN DEL CONCEPTO DE INTERLENGUA.....	46
3.2.2. DEFINICIÓN DE INTERLENGUA.....	47
3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA	49
3.2.3.1. Fosilización	49
3.2.3.2. Sistemática.....	51
3.2.3.3. Variabilidad.....	51
3.2.3.4. Permeabilidad.....	52
3.2.4. ANÁLISIS DE ERRORES.....	52
3.2.4.1. Origen y objetivo del análisis de errores	52
3.2.4.2. El concepto de error	56
3.2.4.3. Identificación de los errores.....	57
3.2.4.4. Descripción de los errores.....	59
3.2.4.5. Clasificación de los errores en la didáctica de las lenguas extranjeras.....	60
3.2.4.6. Clasificación de los errores en el chino como lengua extranjera	72
<u>CAPÍTULO 4 MARCO METODOLÓGICO.....</u>	87
4.1. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS DE ANÁLISIS.....	87
4.1.1. CONCEPTO DE ERROR E IDENTIFICACIÓN DE LOS ERRORES.....	87
4.1.2. TAXONOMÍA DE ERRORES.....	88

4.1.3. CORPUS DE TRABAJO	108
4.1.3.1. Selección del corpus.....	108
4.1.3.2. Tipología de errores.....	111
4.1.3.3. Herramienta de procesamiento del corpus y creación de la base de datos 116	
<u>PARTE II ANÁLISIS DE LOS ERRORES.....</u>	123
<u>CAPÍTULO 5 ANÁLISIS CUANTITATIVO GENERAL DEL CORPUS.....</u>	125
<u>CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE ERRORES A NIVEL LÉXICO</u>	131
6.1. ANÁLISIS SEGÚN LA CATEGORÍA GRAMATICAL.....	131
6.1.1. VERBOS	139
6.1.2. SUSTANTIVOS.....	151
6.1.3. MEDIDORES	160
6.1.4. ADVERBIOS	167
6.1.5. ADJETIVOS.....	174
6.1.6. VERBOS AUXILIARES	177
6.1.7. PREPOSICIONES.....	185
6.1.8. NUMERALES.....	186
6.1.9. PRONOMBRES Y PARTÍCULAS.....	189
6.2. ANÁLISIS POR TIPOLOGÍA DE ERROR.....	191

6.3. CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS ERRORES A NIVEL LÉXICO.....	197
<u>CAPÍTULO 7 ANÁLISIS DE ERRORES A NIVEL ORACIONAL.....</u>	
7.1. ERRORES RELACIONADOS CON LAS FUNCIONES GRAMATICALES	201
7.1.1. ERRORES SEGÚN FUNCIÓN GRAMATICAL.....	201
7.1.1.1. El modificador adverbial	206
7.1.1.2. El predicado.....	214
7.1.1.3. El complemento verbal.....	227
7.1.1.4. El modificador adjetival	235
7.1.1.5. El objeto	240
7.1.1.6. El sujeto	244
7.1.2. ERRORES DE LAS FUNCIONES GRAMATICALES SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE ERROR	245
7.1.3. CONCLUSIONES PARCIALES.....	250
7.2. ERRORES DE CONSTRUCCIONES ORACIONALES ESPECIALES	252
7.2.1. ORACIÓN CON <i>SHI</i> (是)	256
7.2.2. ORACIONES COMPARATIVAS.....	259
7.2.3. CONSTRUCCIÓN CON <i>SHI...DE</i> (是.....的)	265
7.2.4. ORACIÓN CON <i>BA</i> (把).....	269
7.2.5. CONSTRUCCIÓN DE VERBOS EN SERIE.....	273
7.2.6. CONCLUSIONES PARCIALES.....	278

7.3. CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES A NIVEL ORACIONAL	279
<u>CAPÍTULO 8 ANÁLISIS DE ERRORES DISCURSIVOS.....</u>	283
8.1. ERRORES DE COHESIÓN	286
8.1.1. ERRORES RELATIVOS A LOS CONECTORES.....	289
8.1.2. ERRORES RELATIVOS A LA REFERENCIA	299
8.1.3. ERRORES RELATIVOS A LA PARTÍCULA MODAL LE(了).....	307
8.2. ERRORES DE COHERENCIA.....	312
8.2.1. ERRORES DE PUNTUACIÓN.....	314
8.2.2. ERRORES RELATIVOS A LA AMBIGÜEDAD.....	325
8.2.3. ERRORES RELATIVOS A LA INCONGRUENCIA	328
8.2.4. ERRORES RELATIVOS A LA ESTRUCTURA TEMA-REMA.....	331
8.3. ERRORES RELATIVOS A LA PRAGMÁTICA.....	335
8.4. CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES DISCURSIVOS.....	341
<u>CAPÍTULO 9 CONCLUSIONES GENERALES.....</u>	343
9.1. RESULTADOS PRINCIPALES DE ESTA TESIS	345
9.2. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	351
9.3. PRINCIPALES APORTACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	353
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	357

APÉNDICE: LA BASE DE DATOS.....375

Índice de figuras

FIGURA 4.1 MUESTRA DE ERROR LÉXICO EN EL CORPUS.....	119
FIGURA 4.2 MUESTRA DE ERROR DE FUNCIÓN GRAMATICAL DE LA ORACIÓN EN EL CORPUS	120
FIGURA 4.3 MUESTRA DE ERROR DE CONSTRUCCIÓN ESPECIAL DE LA ORACIÓN EN EL CORPUS	121
FIGURA 4.4 MUESTRA DE ERROR DISCURSIVO EN EL CORPUS.....	121

Índice de gráficos

GRÁFICO 5.1 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR NIVELES DE ANÁLISIS	126
GRÁFICO 5.2 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR NIVEL DE CHINO	127
GRÁFICO 5.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LOS DIFERENTES NIVELES DE ANÁLISIS POR NIVEL DE CHINO	128
GRÁFICO 6.1 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES A NIVEL LÉXICO SEGÚN EL NIVEL DE CHINO	132
GRÁFICO 6.2 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES POR CATEGORÍA GRAMATICAL.....	133
GRÁFICO 6.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE DIFERENTES CATEGORÍAS GRAMATICALES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO.....	134
GRÁFICO 6.4 DISTRIBUCIÓN DE TIPOS DE ERROR RELACIONADOS CON EL VERBO.....	139
GRÁFICO 6.5 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES VERBALES POR NIVEL DE CHINO	140
GRÁFICO 6.6 VERBOS QUE PRESENTAN MÁS ERRORES	141
GRÁFICO 6.7 ERRORES CON <i>YOU</i> (有) ‘HABER/TENER’	142
GRÁFICO 6.8 ERRORES CON <i>KAN</i> (看) ‘MIRAR’	143
GRÁFICO 6.9 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE SUSTANTIVO POR TIPO DE ERROR	151
GRÁFICO 6.10 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE SUSTANTIVO POR NIVEL DE CHINO	152
GRÁFICO 6.11 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES RELACIONADOS CON LOS MEDIDORES POR TIPO DE ERROR.....	161
GRÁFICO 6.12 ERRORES DE <i>GE</i> (个)	164
GRÁFICO 6.13 ERRORES DE <i>ZHONG</i> (种) ‘TIPO’	165
GRÁFICO 6.14 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES CON EL ADVERBIO SEGÚN NIVEL DE CHINO	168

GRÁFICO 6.15 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DE ADVERBIO POR TIPO DE ERROR.....	169
GRÁFICO 6.16 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE MAL USO DEL ADVERBIO	169
GRÁFICO 6.17 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL ADJETIVO POR NIVEL DE CHINO	174
GRÁFICO 6.18 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL ADJETIVO POR TIPO DE ERROR.....	175
GRÁFICO 6.19 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL VERBO AUXILIAR POR NIVEL DE CHINO	178
GRÁFICO 6.20 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL VERBO AUXILIAR POR TIPO DE ERROR	178
GRÁFICO 6.21 ERRORES CON <i>XIANG</i> (想) ‘QUERER’.....	179
GRÁFICO 6.22 ERRORES CON <i>HUI</i> (会) ‘(MARCA DE FUTURO Y PROBABILIDAD)’	183
GRÁFICO 6.23 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES A NIVEL LÉXICO SEGÚN TIPO DE ERROR	192
GRÁFICO 6.24 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES POR CATEGORÍAS GRAMATICALES POR TIPO DE ERROR	193
GRÁFICO 6.25 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ERROR A NIVEL LÉXICO SEGÚN EL NIVEL DE CHINO	196
GRÁFICO 7.1 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE FUNCIONES GRAMATICALES POR NIVEL DE CHINO.....	202
GRÁFICO 7.2 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES A NIVEL ORACIONAL POR FUNCIÓN GRAMATICAL.....	203
GRÁFICO 7.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ERROR A NIVEL ORACIONAL POR FUNCIÓN GRAMATICAL	204
GRÁFICO 7.4 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE DIFERENTES NIVELES DE CHINO POR FUNCIÓN GRAMATICAL	205
GRÁFICO 7.5 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL MODIFICADOR ADVERBIAL POR TIPO DE ERROR.....	206
GRÁFICO 7.6 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ERROR DEL MODIFICADOR ADVERBIAL EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO.....	207
GRÁFICO 7.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL PREDICADO POR TIPO DE ERROR.....	215

GRÁFICO 7.8 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL PREDICADO EN DIFERENTES NIVELES DE CHINO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ERROR.....	216
GRÁFICO 7.9 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LAS PARTÍCULAS ASPECTUALES EN EL PREDICADO	217
GRÁFICO 7.10 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LAS PARTÍCULAS ASPECTUALES EN EL PREDICADO POR TIPO DE ERROR.....	218
GRÁFICO 7.11 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DEL COMPLEMENTO POR TIPO DE ERROR	227
GRÁFICO 7.12 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE COMPLEMENTO POR TIPO DE COMPLEMENTO	228
GRÁFICO 7.13 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA PARTÍCULA ESTRUCTURAL <i>DE</i> (的) POR TIPO DE ERROR.....	236
GRÁFICO 7.14 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA PARTÍCULA ESTRUCTURAL <i>DE</i> (的) SEGÚN NIVEL DE CHINO	237
GRÁFICO 7.15 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DE OBJETO POR TIPO DE ERROR	241
GRÁFICO 7.16 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ERROR DEL OBJETO SEGÚN EL NIVEL DE CHINO	242
GRÁFICO 7.17 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE FUNCIONES GRAMATICALES SEGÚN TIPO DE ERROR.....	246
GRÁFICO 7.18 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE OMISIÓN SEGÚN FUNCIÓN GRAMATICAL	247
GRÁFICO 7.19 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE ORDEN POR FUNCIÓN GRAMATICAL	248
GRÁFICO 7.20 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES POR TIPO DE ERROR SEGÚN NIVEL DE CHINO.....	249
GRÁFICO 7.21 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES SEGÚN CONSTRUCCIÓN ORACIONAL ESPECIAL	253
GRÁFICO 7.22 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE CONSTRUCCIONES ORACIONALES ESPECIALES SEGÚN NIVEL DE CHINO.....	254
GRÁFICO 7.23 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES RELATIVOS A LAS CONSTRUCCIONES ESPECIALES DE LA ORACIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	255

GRÁFICO 7.24 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA ORACIÓN COMPARATIVA SEGÚN EL NIVEL DE CHINO.....	259
GRÁFICO 7.25 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA ORACIÓN COMPARATIVA POR TIPO DE ERROR	260
GRÁFICO 7.26 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA CONSTRUCCIÓN CON <i>SHI...DE</i> (是.....的) POR NIVEL DE CHINO.....	265
GRÁFICO 7.27 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA CONSTRUCCIÓN <i>SHI...DE</i> (是.....的) POR TIPO DE ERROR.	266
GRÁFICO 7.28 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA ORACIÓN CON <i>BA</i> (把) POR TIPO DE ERROR.....	270
GRÁFICO 7.29 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA ORACIÓN DE VERBO EN SERIE SEGÚN NIVEL DE CHINO	274
GRÁFICO 7.30 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE LA CONSTRUCCIÓN DE VERBOS EN SERIE POR TIPO DE ERROR...	275
GRÁFICO 8.1 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DISCURSIVOS SEGÚN TIPO DE ERROR	284
GRÁFICO 8.2 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DISCURSIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	284
GRÁFICO 8.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DISCURSIVOS DE DIFERENTES TIPOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	285
GRÁFICO 8.4 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DE COHESIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	286
GRÁFICO 8.5 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DE COHESIÓN POR SUBTIPO DE ERROR.....	287
GRÁFICO 8.6 DISTRIBUCIÓN DE ERRORES DE COHESIÓN DE DIFERENTES SUBTIPOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	288
GRÁFICO 8.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE COHERENCIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	312
GRÁFICO 8.8 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE COHERENCIA POR SUBTIPO DE ERROR.....	313
GRÁFICO 8.9 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE COHERENCIA DE DIFERENTES SUBTIPOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO.....	314

GRÁFICO 8.10 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN	315
GRÁFICO 8.11 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	316
GRÁFICO 8.12 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	317
GRÁFICO 8.13 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE AMBIGÜEDAD EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	326
GRÁFICO 8.14 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE INCONGRUENCIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO	329
GRÁFICO 8.15 DISTRIBUCIÓN DE LOS ERRORES DE TEMA-REMA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE CHINO.....	331

Índice de tablas

TABLA 0.1 TÉRMINOS SUBJETIVOS ESTABLECIDOS POR GRIFFIN (2005)	2
TABLA 0.2 LISTA DE TÉRMINOS DE LA GRAMÁTICA CHINA Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL.....	5
TABLA 3.1 CRITERIOS DE ANÁLISIS DE ERRORES DE VÁZQUEZ (1991)	62
TABLA 3.2 CRITERIOS DE ANÁLISIS DE ERROR DE SANTOS GARGALLO (1993).....	67
TABLA 3.3 CRITERIO DE ANÁLISIS DE ERROR DE VÁZQUEZ (1999).....	70
TABLA 3.4 CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES GRAMATICALES SEGÚN LI HANYOU (2010)	74
TABLA 3.5 TIPOS DE ERRORES DE LA COHESIÓN TEXTUAL FORMULADOS POR LU JIANJI (1999)	78
TABLA 3.6 TIPOS DE ERRORES DE DISCURSO DE HUANG YUHUA (2005)	79
TABLA 3.7 TIPOS DE ERRORES DE COHERENCIA DE LIU JUNLING (2005)	83
TABLA 3.8 TIPOS DE ERRORES DE COHERENCIA DE CHEN CHEN (2005).....	84
TABLA 4.1 TAXONOMÍA DE ERRORES.....	90
TABLA 4.2 ORIGEN DE LOS TRABAJOS DEL CORPUS POR NIVELES DE IDIOMA	109
TABLA 4.3 CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS	117
TABLA 6.1 UNIDADES LÉXICAS QUE PRESENTAN MÁS ERRORES EN ORDEN DESCENDENTE.....	136
TABLA 6.2 SUSTANTIVOS CON MÁS ERRORES.....	153
TABLA 6.3 ERRORES MÁS FRECUENTES DE MAL USO	194
TABLA 6.4 ERRORES MÁS FRECUENTES DE OMISIÓN.....	195

Lista de siglas, abreviaturas y definiciones de la terminología básica usada en esta tesis

En este apartado, en primer lugar, vamos a listar las siglas y abreviaturas de los términos que aparecen con frecuencia en la tesis, y plantear las definiciones de la terminología básica que utilizamos. En segundo lugar, vamos a exponer los términos de la gramática china que aparecen en la presente tesis y su traducción al español.

1. Lista de siglas y abreviaturas

- adquisición de segundas lenguas (ASL)
- análisis contrastivo (AC)
- análisis de errores (AE)
- gramática universal (GU)
- interlengua (IL)
- lengua extranjera (LE)
- primera lengua (L1)
- segunda lengua (L2)

1.1. Primera lengua y segunda lengua

Hablando de la distinción entre la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2), Griffin (2005: 22) formula una tabla de términos subjetivos:

Tabla 0.1 Términos subjetivos establecidos por Griffin (2005)

L1	L2
primera lengua	segunda lengua
lengua nativa	lengua no nativa
lengua materna	lengua extranjera
lengua primaria	lengua secundaria (o no primaria)
lengua fuerte	lengua débil

En el caso de *primera lengua* y *segunda lengua* son denominadas así porque se establece un orden cronológico. Es decir, el hablante adquiere primero su *primera lengua* y posteriormente cuando ya es competente en la misma después de un tiempo, aprende una *segunda lengua*.

Los términos *lengua nativa* y *lengua no nativa* aluden al origen del individuo, pero no siempre el origen de la persona se corresponde con la lengua que más domina.

Lengua materna alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir que la lengua del entorno del aprendiz es la que se aprende con más dominio. Mientras que *lengua extranjera* es el término contrapuesto a *lengua materna*.

Lengua primaria y *lengua secundaria*, al igual que *lengua fuerte* o *lengua débil*, indican sobre todo el nivel de dominio lingüístico. Se usan estos términos cuando se intentan evitar los problemas de origen o entorno de aprendizaje.

Los términos subjetivos se basan en supuestos tradicionales donde la primera lengua (L1) es aprendida desde la infancia y en una comunidad monolingüe, mientras que la segunda lengua (L2) supone una L1 previa y bien consolidada. En la presente tesis, utilizamos indistintamente los términos de lengua extranjera (LE) y L2, independientemente de si los aprendices conocen ya otra segunda lengua.

1.2. Adquisición y aprendizaje

En cuanto a la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*, seguimos la “Hipótesis de adquisición/aprendizaje” formulada por Krashen (1981: 10). La *adquisición* es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de un sistema lingüístico, mientras que el *aprendizaje* es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal e implica un conocimiento explícito de una lengua.

1.3. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo (AC) mantiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua modelo¹ (L2), a todos los niveles de sus estructuras generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua modelo y que de los resultados se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno (Santos Gargallo 1992: 70-71).

1.4. Interlengua

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008), la *fosilización* es “el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de

¹ Santos Gargallo (1992) utiliza el término lengua modelo para hacer referencia a la L2, cuyo uso no es muy frecuente en los estudios de adquisición de segunda lengua. En la presente tesis, optamos por el uso de L2 y LE.

manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta² relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

1.5. Interferencia

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008), la *interferencia* es un término usado en didáctica de la lengua extranjera (LE) y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*. Cualquier aprendiente de una LE recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En el caso de que sus conocimientos previos le faciliten el nuevo aprendizaje, se conoce como *transferencia positiva*. En caso contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; por lo que se habla de *transferencia negativa* o de *interferencia*. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

1.6. Hipergeneralización

La hipergeneralización opera a partir del conocimiento previo para aplicar las reglas más allá de su dominio sin tener en cuenta sus restricciones; en algunas ocasiones, se

² Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008), los términos L2, LE y lengua meta son sinónimos y expone la siguiente explicación: “En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos”. En la presente tesis, para unificar la terminología, solo usamos L2 y LE.

prefieren las formas más marcadas,³ es decir las más periféricas y menos frecuentes (Alexopoulou 2005).

2. Lista de términos de la gramática china y su traducción al español

En este apartado, listamos los términos de la gramática china y su traducción al español que usamos en la presente tesis. Antes de todo, hay que señalar que las categorías gramaticales y las funciones gramaticales en chino y en español no son totalmente equivalentes, por lo cual existen distintas maneras de traducir los términos chinos. Para evitar la multiciplidad de formas y confusiones en este sentido, nos basamos en la propuesta de *Lengua china para traductores* (Casas Tost, Rovira Esteva y Suárez Girard 2015: 403-411). Además, cabe aclarar que en la tesis siempre seguimos la terminología de la gramática china en vez de la española, ya que el análisis parte de la primera.

Tabla 0.2 Lista de términos de la gramática china y su traducción al español

TÉRMINOS DE CHINO	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
形容词	Adjetivo
副词	Adverbio
逗号	Coma

³ El concepto de *marcado* fue utilizado por Chomsky (1993) en la gramática universal (no marcado) y la gramática periférica (marcado) para explicar la universalidad de reglas y principios lingüísticos de todas las lenguas, y las particularidades de cada lengua. Luego, este término también fue usado para explicar las dificultades de adquirir determinados aspectos de la gramática de una lengua extranjera frente a la nativa. Para conocer cómo lo marcado afecta la adquisición de la L2, véase el apartado “3.1.3.2.3 Gramática universal y la adquisición de segundas lenguas”.

TÉRMINOS DE CHINO	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
引号	Comillas
数量补语	Complemento de cantidad
程度补语	Complemento de grado
情态补语	Complemento de modo
趋向补语	Complemento direccional
可能补语	Complemento potencial
结果补语	Complemento resultativo
补语	Complemento verbal
关联词语	Conector
连词	Conjunción
“是……的”句	Construcción con <i>shi...de</i> (是……的)
冒号	Dos puntos
叹词	Interjección
量词	Medidor
定语	Modificador adjetival
状语	Modificador adverbial
数词	Numeral

TÉRMINOS DE CHINO	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
宾语	Objeto
象声词	Onomatopeya
比较句	Oración comparativa
“把”字句	Oración con <i>ba</i> (把)
“是”字句	Oración con <i>shi</i> (是)
“有”字句	Oración con <i>you</i> (有)
兼语句	Oración de pivote
形容词谓语句	Oración de predicado adjetival
主谓谓语句	Oración de predicado de sujeto-predicado
双宾语句	Oración de verbo de doble objeto
连动句	Oración de verbos en serie
存现句	Oración existencial
被动句	Oración pasiva
助词	Partícula
动态助词	Partícula aspectual
结构助词	Partícula estructural
语气助词	Partícula modal

TÉRMINOS DE CHINO	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
谓语	Predicado
介词	Preposición
代词	Pronombre
句号	Punto
陈述	Rema
顿号	Signo de pausa
主语	Sujeto
名词	Sustantivo
话题	Tema
助动词	Verbo auxiliar

Capítulo 1 Introducción

El presente trabajo se propone realizar un análisis prospectivo de los diferentes errores que cometen los estudiantes españoles de chino en sus producciones escritas e indagar en las diferentes causas que pueden provocarlos para así poder apuntar posibles medidas para mejorar su enseñanza y aprendizaje.

1.1. Motivación de la investigación

Con la popularidad y el desarrollo del aprendizaje de la lengua china en España, cada día más estudiantes eligen estudiar el chino como lengua extranjera. Actualmente, más de 50.000 personas aprenden chino en España, que es además el país europeo con el mayor número de participantes en el examen oficial de chino (HSK) (Instituto de Confucio de Barcelona 2019: 1). En Cataluña el chino se ofrece desde hace tiempo dentro del ámbito educativo como materia extraescolar, y en la Comunidad de Madrid el chino se estudia extracurricularmente en 33 centros de primaria y secundaria; en Andalucía, un exitoso programa piloto de enseñanza del chino vincula a 3.815 alumnos de primaria y E.S.O. en 34 centros públicos; en Canarias, la provincia de Las Palmas de Gran Canaria cuenta con unos 2.350 alumnos que estudian el chino en centros privados, donde se ofrece como lengua obligatoria en el ordenamiento interno de algunos centros; también en Castilla y León, unos 120 alumnos estudian chino en el marco de una materia titulada “Lengua y cultura china” en dos centros de secundaria de Valladolid, tanto en E.S.O. como en bachillerato. (Instituto de Confucio de Barcelona 2019: 3)

Sin embargo, debido a las grandes diferencias tipológicas entre el chino y las lenguas románicas como el catalán y el castellano, así como a las diferencias culturales, los

estudiantes se encuentran con muchas dificultades en el proceso de aprendizaje, y cometen numerosos errores de expresión en chino. Por lo tanto, un estudio de los errores que cometen los estudiantes universitarios españoles en sus producciones escritas cuando aprenden el chino en las diferentes etapas de aprendizaje y una reflexión sobre los métodos de enseñanza son necesarias para mejorar la eficacia de la didáctica del chino a estudiantes con dichas lenguas maternas.

En segundo lugar, aunque existen muchos estudios acerca de los errores cometidos durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, estos están dispersos y faltan obras sistemáticas que los agrupen temáticamente. Por lo que se refiere a los trabajos académicos sobre los problemas de aprendizaje del chino por parte de los estudiantes españoles y, en concreto, de los universitarios son todavía muy escasos y limitados. No nos consta que se haya realizado ninguno que pretenda abarcar el problema globalmente, proporcionando datos objetivos a partir del análisis de un corpus real que abarque distintos niveles de análisis y de aprendizaje.

En tercer lugar, siempre hemos tenido interés por la enseñanza de lenguas y la investigación sobre los métodos de enseñanza. A partir de las experiencias como estudiante de español como lengua extranjera y como profesora de español a estudiantes chinos, hemos descubierto que tanto los alumnos como yo cometemos muchos errores repetitivos, una gran parte de los cuales tienen que ver con nuestra forma de expresarnos en chino. Por ello, consideramos que un análisis de los errores puede darnos una idea más clara sobre cuáles son las mayores dificultades que tienen los estudiantes de estas lenguas y cuáles son los errores más comunes.

En definitiva, esta tesis pretende hacer una aportación a diferentes ámbitos de estudio, desde la lingüística contrastiva hasta la enseñanza del chino como lengua extranjera, pasando por la formulación de una taxonomía de análisis de errores del chino.

1.2. Antecedentes

La recopilación, clasificación y análisis de los errores en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas empezó en los años 50 del siglo XX, en el campo de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. Al final de los años 60, destacan los estudios del análisis y la investigación de la llamada *interlengua*. Los materiales de investigación provienen de las palabras y frases que usaban los estudiantes en la L2. El idioma que usa el estudiante es considerado como una interlengua (IL), que es el término para referirse al sistema lingüístico formado por el estudiante, sobre la base de su lengua materna, sus estrategias de aprendizaje y el *input* de la L2.

Los estudios de análisis de errores (AE) del chino como lengua extranjera (LE) se originaron en 1984 con la publicación del artículo titulado “Zhongjieyu lilun yu waiguoren xuexi Hanyu de yuyin pianwu fenxi” (中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析) ‘La teoría de la interlengua y el análisis de errores de fonética cometidos por extranjeros en el aprendizaje del chino’, escrito por el lingüista chino Lu Jianji.⁴ Desde entonces se generaron muchos estudios en este ámbito, normalmente basados en la teoría de la interlengua y la adquisición de la segunda lengua (ASL). Las investigaciones sobre el análisis de errores del chino como lengua extranjera han tratado los siguientes aspectos hasta la fecha. En primer lugar, existen muchos estudios que giran en torno de los errores

⁴ En la presente tesis, en las citas de autores chinos, incluimos el nombre completo según el orden de apellido y nombre en el texto, pero en las citas automatizadas de (autor: año), solo aparece el apellido porque el programa que usamos para generar citas y bibliografía no nos permite poner el nombre chino completo.

lingüísticos desde una perspectiva teórica, como los trabajos de Lu Jijian (1984, 1987), que hablan del concepto de AE e IL; artículos acerca de la relación entre el AE, la IL y la ASL (Richards 1990); y sobre la clasificación de los errores (Lu 1994), entre otros temas. Además, desde el punto de vista empírico, hay análisis de errores de algún elemento o aspecto lingüístico concreto, a saber, de fonética (Mou 2013; Xu 2013; Yu 2007), de escritura de los caracteres (Zhang 2011; Zhou 2013), de vocabulario (Dai 2000; Lin 2005; Meng 2009; Zhang 2013; Zhu 2013) y de pragmática (Lv y Lu 1993; Mao 2003). También existen análisis más globales, que abarcan errores morfosintácticos, gramaticales y pragmáticos en un solo trabajo (Li 2007; Li 2011; Tong 1986). A medida que el AE del chino y los estudios de la IL han ido atrayendo atención académica, han ido surgiendo estudios sobre estos basados en corpus de la IL, los cuales radiografían los errores a partir de datos empíricos y de análisis cuantitativos.

Con respecto a los estudios existentes acerca del aprendizaje del chino por parte de estudiantes hispanohablantes, destaca la escasez de trabajos académicos. Los estudios disponibles se centran en errores concretos, por ejemplo, en aquellos relativos a los modificadores adjetivales (Fang 2014), a las preposiciones (Zhu 2013) y a los complementos verbales (Jiang 2014), entre otros. En cambio, no se ha hallado ninguno que efectúe un análisis de tipo más general de los errores. Por ello, pensamos que esta tesis puede llenar este vacío investigador.

1.3. Objetivos

El objetivo principal de la presente tesis es analizar los diferentes tipos de errores que cometen los estudiantes españoles de diferentes niveles en sus trabajos de expresión escrita en chino, identificar aquellos que son más habituales e indagar en sus posibles causas, con el fin último de sentar las bases para poder diseñar estrategias más efectivas de enseñanza

del chino como lengua extranjera para estudiantes con este perfil. Para llegar a dicho objetivo, en esta tesis se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Crear una base de datos de errores a partir de un corpus de producciones escritas de estudiantes universitarios de chino españoles.
- Establecer una clasificación y categorización de los errores a diferentes niveles de análisis: léxico, oracional y discursivo.
- Analizar los errores de cada nivel, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, y encontrar los tipos de errores más frecuentemente cometidos en las diferentes etapas del aprendizaje para ver si se pueden establecer patrones.
- Indagar e intentar dilucidar las causas de los errores cometidos en el corpus.
- Apuntar algunas propuestas didácticas para la enseñanza del chino como lengua extranjera para tratar de disminuir o evitar dichos errores.

1.4. Hipótesis

La presente tesis parte de las dos hipótesis siguientes:

1. Hay errores que los estudiantes españoles cometen más a menudo en sus producciones escritas en chino, particularmente aquellos aspectos gramaticales que difieren más entre su lengua materna y el chino, por ejemplo, el aspecto verbal, los complementos verbales o el orden de las palabras.

2. Los errores en los planos léxico y sintáctico tienden a corregirse con mayor facilidad que los de tipo discursivo, que se mantienen en niveles más altos.

1.5. Metodología de la investigación

En primer lugar, se ha hecho una revisión bibliográfica de los estudios dedicados al análisis contrastivo entre el chino y el español, así como los estudios de AE del chino como LE. En segundo lugar, se han recopilado las producciones de expresión escrita en forma de redacciones de universitarios españoles cuyo nivel de chino abarca del A1 al B1 del Marco Europeo Común de Referencia (MCER) y que corresponden a diferentes perfiles de estudiantes universitarios y cursos académicos. En tercer lugar, se ha realizado un vaciado de los errores manualmente a partir del cual se ha creado una base de datos informatizada en el programa Excel. Cabe señalar que la muestra de errores es relativamente pequeña, por lo tanto, la presente tesis tiene un carácter más bien exploratorio. A continuación, se ha llevado a cabo una categorización de los errores. Por último, se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo para dilucidar si determinados tipos de errores son más propios de determinados niveles y relacionarlos con las posibles causas.

1.6. Estructura de la tesis

La presente tesis se divide en dos partes. La primera comprende el estado de cuestión, así como el marco teórico y metodológico, presentados en los capítulos 2, 3 y 4, respectivamente. En el capítulo 2 se repasa tanto el estado de cuestión del análisis contrastivo entre el chino y el español, como el del análisis de errores del chino. En el capítulo 3 se elabora el marco teórico en el que se delimita el objeto de estudio y se sienta la base teórica para el análisis de los errores. En el capítulo 4 se plantea el marco metodológico, que presenta la taxonomía de errores que se empleará en el análisis, así como la metodología para crear el corpus. La segunda parte de la tesis, integrada por los

capítulos 5, 6, 7 y 8, engloba el análisis de los errores, tanto en su conjunto como por niveles. En el capítulo 5 se realiza un análisis cuantitativo completo del corpus para conocer, de forma panorámica, la distribución de los errores. En los capítulos 6, 7 y 8, se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo a nivel léxico, oracional y discursivo para descubrir cuáles son los errores más frecuentes cometidos por los alumnos de cada nivel, su evolución y sus posibles causas. En el capítulo 9 se presentan las conclusiones generales de la tesis, resumiendo los principales resultados, contrastándolos con las hipótesis y objetivos iniciales y apuntando algunas posibles líneas de trabajo para mejorar la eficiencia de enseñanza.

1.7. Nota sobre las transcripciones

Cuando aparecen palabras chinas intercaladas en el texto, las presentamos primero en pinyin y a continuación en caracteres entre paréntesis, y finalmente con su traducción al español entre comillas.

Los ejemplos que insertamos en el texto están enumerados con números arábigos, iniciando la numeración en cada capítulo. Empezamos a numerar los ejemplos en cada capítulo. Cuando ponemos ejemplos de oraciones en chino, primero escribimos la oración original, luego añadimos la traducción al español en cursiva, sin la transcripción en *pinyin*. Además, también incluimos en el texto muchos ejemplos de oraciones erróneas sacadas del corpus y su posible corrección. Marcamos el fragmento erróneo mediante el subrayado y la parte corregida en la oración correcta con el subrayado doble. La omisión se marca con el símbolo de conjunto vacío (\emptyset). Las oraciones originales están marcadas con la letra *a* en cursiva (con el código del alumno al final de la oración para poder identificarlas en la base de datos), las corregidas con la *b*, y la traducción de la oración corregida con la *c*. La agramaticalidad se marca con un asterisco (*) al inicio de la oración. Al final de la oración

errónea ponemos entre paréntesis el código de trabajo del que se ha extraído. Los códigos están compuestos por un número arábigo con el nivel de chino. Por ejemplo:

12a *我认为婚礼得有家人和朋友。也~~Q~~很多酒和很多好吃的饭。(8-B1)

12b 我认为婚礼得有家人和朋友，也得有很多酒和很多好吃的饭。

12c Me parece que una boda tiene que tener presentes familiares y amigos, así como contar con mucho vino y una gran cantidad de comida rica.

En el caso de que ofrezcamos más de una opción de corrección, en la primera seguimos la enumeración de *a, b* y *c* y en las siguientes continuamos con las letras *d, e, f, g*, etc.

Generalmente no traducimos las oraciones erróneas, pero lo hacemos en esos casos en los que nos parece que existan diversas posibilidades de interpretar lo que el alumno intenta transmitir a través de la oración errónea, o en los que creemos necesario apuntar cómo los alumnos expresan sentidos incongruentes o falsos por los errores que cometen. En estos casos, añadimos la traducción después de la oración original y marcamos la traducción con la letra *a'*.

Parte I Estado de la cuestión, marco teórico y metodológico

Capítulo 2 Estado de la cuestión

Como hemos mencionado en la introducción, el objetivo de la presente tesis es analizar los errores que cometen los estudiantes españoles en sus trabajos de expresión escrita en chino, identificar los errores más habituales e indagar en las causas de dichos errores con un fin didáctico. Para alcanzar dicho objetivo, creemos que debemos conocer, por una parte, las coincidencias y discrepancias entre las dos lenguas en contacto, y, por otra parte, los antecedentes y el estado actual de los estudios sobre el análisis de los errores en chino. Por lo tanto, en este capítulo vamos a hablar del estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio desde dos aspectos: análisis contrastivo (AC) entre el chino y el español, y el análisis de los errores en la lengua china.

2.1. Estado de la cuestión del análisis contrastivo entre el chino y el español

Los estudios basados en el análisis contrastivo con la combinación chino-español son, en términos generales, no muy abundantes. En la primera parte, veremos los estudios que abordan un análisis contrastivo global. En la segunda, repasaremos los estudios que se centran en elementos específicos.

2.1.1. Análisis contrastivo global

No abundan los estudios de análisis contrastivo global entre chino y español. Entre los trabajos existentes, podemos destacar el de Zhou Minkang (1995), un estudio pionero en el que el autor compara la cultura, las categorías gramaticales y el orden de las palabras entre el español y el chino. Zhao Shiyu (1999) en su libro titulado *Análisis contrastivo entre*

chino y español realiza un análisis contrastivo sistemático y global de muchas categorías gramaticales entre el chino y el español, incluyendo la fonética, la fonología, el léxico, la sintaxis, entre otros, y en cada categoría se describen las similitudes y diferencias entre las dos lenguas. Ramírez (2009), en su libro *Manual de traducción chino-castellano*, repasa las principales categorías gramaticales del chino y reflexiona sobre su equivalencia en el español, con el fin de la didáctica de la traducción. Lu Jingsheng (2008) en su artículo “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino” comenta las diferencias generales entre las dos lenguas en cuanto al tipo de idioma, la clasificación de las palabras, la estructura de la oración y la cultura, analizando de esta manera las posibles dificultades de aprendizaje del español para alumnos chinos. Cortés Moreno (2009), en su artículo “Chino y español: un análisis contrastivo”, compara las dos lenguas a nivel fónico, ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. Li Yuling (2014), en su libro *Gramática china: Comparación entre el chino y el español y análisis de los errores típicos de hispanohablantes en el aprendizaje del chino. Libro de estudiantes: nivel HSK2 para principiantes*, realiza un análisis de errores con el enfoque de análisis contrastivo. Incluye en su libro las palabras y construcciones oracionales que concentran más errores típicos cometidos por alumnos hispanohablantes, los analiza desde la perspectiva de las diferencias gramaticales entre el chino y el español, y resume el uso correcto de dichas palabras y construcciones. Zhao Yinian (2014) en su tesis doctoral “Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español-chino” realiza un análisis contrastivo entre las dos lenguas de una manera sistemática y detallada desde una perspectiva lingüística. Los niveles de análisis incluyen fonemas, morfemas y palabras, funciones sintácticas y grupos de palabras (frases y sintagmas). Cortés Moreno (2014), en su artículo titulado “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras”, realiza un análisis contrastivo a nivel fónico,

ortográfico, morfosintáctico, así como léxico-semántico, y también analiza las dificultades de aprendizaje del español para alumnos españoles y las soluciones.

Para resumir, los estudios de análisis contrastivo globales entre el chino y el español no son abundantes. Los estudios que encontramos en este ámbito se realizan desde distintas perspectivas. Hay estudios que realizan la comparación tanto lingüística como culturalmente (Zhou 1995), hay estudios totalmente lingüísticos (Zhao 1999), así como análisis contrastivo con un fin didáctico (Cortés Moreno 2014; Li 2014; Lu 2008; Ramírez 2009). Estos estudios, por una parte, nos ofrecen un marco a nivel de análisis de errores y, por otra parte, nos aportan informaciones lingüísticas para realizar un análisis cualitativo de los errores en nuestro corpus, que se cometen por la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, o por la interferencia de la lengua materna.

2.1.2. Análisis contrastivo de elementos específicos

La mayor parte de las investigaciones en el ámbito del AC son estudios específicos sobre cierto fenómeno lingüístico o cierta categoría gramatical, entre los que se incluyen comparaciones entre el español y chino a nivel fonológico, léxico, sintáctico, discursivo y cultural. Dichos estudios tienen una amplia cobertura de contenido y generalmente empiezan dando una descripción detallada de las características de cada lengua. Luego, proceden a realizar un análisis contrastivo con abundantes ejemplos para comparar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas.

Entre los trabajos del ámbito de la fonología, destacamos la investigación de fonemas vocálicos y consonánticos (Wang 2007), así como el análisis contrastivo de fonemas (Cao 2007; Lu 1991). Cabe destacar el estudio de Lu Jingsheng (1991), que realiza un análisis

contrastivo de fonemas con el fin de encontrar las dificultades de aprendizaje de ambas lenguas como LE.

Asimismo, podemos encontrar muchas investigaciones acerca del léxico, como la tesis que investiga las palabras de colores (Zhang y Tian 2014) y análisis contrastivo del eufemismo (Wang 2012) (Yan y Wang 2016). Dichos estudios realizan el AC desde una perspectiva cultural.

En primer lugar, existen análisis contrastivos de cierta categoría léxica, como análisis contrastivo de los clasificadores (Fan 2009; Liu 2014), de los artículos (Hidalgo 2015) (Cao 2016), de los conectores (Wang 2005), de los numerales (Liang 2010), de los adjetivos (Tang 2011), de los adverbios (Meng 2001), de formas pronominales de tratamiento (Song 2010), de las onomatopeyas (Casas Tost 2008), de la partícula *que* (Wang 2005), del orden de las palabras (Zhu 1977). Y sin olvidarnos de las comparaciones morfológicas (Liu 2012) y semánticas (Wang 2012). Sin embargo, la mayor parte de los estudios se realizan solo comparando las similitudes y diferencias entre el chino y el español a nivel de palabra.

Encontramos también análisis contrastivos de cierta función sintáctica o construcción oracional, como el análisis de las construcciones con *shi* (是) (Yang 2007), de los complementos del sustantivo (Wang 2010), de modificadores (Liu 2015), de construcciones comparativas (Jia 1987) y de la fraseología (Xiao 2013).

Por último, existen comparaciones a nivel del discurso, como la de los marcadores del discurso (Yao 2012), la variación diastrática y diafásica (Yang 2016) o los actos del habla de petición (Li 2016), de cohesión (Wu 2014), de construcción del discurso (Cao 2016), o de estructura temática (Rovira-Esteva y Liu 2016).

En conclusión, los estudios de AC entre el chino y el español son pocos en cuanto a estudios globales, pero abundantes en relación a cierta función gramatical o fenómeno lingüístico. Y si bien la mayoría de los estudios de AC se limitan solo a analizar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas, algunos de ellos se realizan con el fin de encontrar las dificultades de aprendizaje del chino o del español como LE, o con el objetivo de predecir los errores que puedan cometer los alumnos durante su aprendizaje, o bien con el propósito de formular estrategias de traducción. Dichos estudios de AC nos pueden dar información de cómo comparar el chino y el español, para encontrar las dificultades del aprendizaje de chino por parte de alumnos cuya lengua materna es el español y analizar los errores cometidos por dichos alumnos.

2.2. Estado de la cuestión del análisis de los errores en chino

Vamos a abordar el estado de la cuestión sobre el AE en chino desde tres perspectivas de estudios: los teóricos, los metodológicos y los empíricos.

2.2.1. Estudios teóricos

El inicio de los estudios teóricos de AE de chino como LE se marca con la publicación de un artículo en 1984, como hemos mencionado en el Capítulo 1, titulado “Zhongjieyu lilun yu waiguoren xuexi Hanyu de yuyin pianwu fenxi” (中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析) ‘La teoría de la interlengua y el análisis de errores de fonética cometidos por extranjeros en el aprendizaje del chino’, escrito por el lingüista Lu Jianji. En este artículo se introducen por primera vez en China los conceptos de *interlengua*, *fosilización* y *error*, que son conceptos básicos del AE. Además, Lu Jianji también realiza el análisis de errores con ejemplos usando conceptos básicos de la IL. En el mismo año, Mei Lichong et al. (1984) escriben el artículo “Dui liuxuesheng Hanyu xide

guocheng zhong de cuowu de fenxi” (对留学生汉语习得过程中的错误的分析) ‘Análisis de errores durante el aprendizaje del chino por parte de alumnos extranjeros’, en el cual analizan los errores gramaticales y léxicos de 32 alumnos extranjeros e identifican su naturaleza y causas. De esta manera, los primeros estudios en los años 80 sientan las bases de AE en China. En cierto sentido, muchos trabajos posteriores en el ámbito de AE son una ampliación o extensión del trabajo de Lu Jianji de 1984.

Otro estudio representativo es el artículo de Tian Jishan (1995) “Waiguoren Hanyu fei duibixing pianwu fenxi” (外国人汉语非对比性偏误分析) ‘Análisis no contrastivo de errores de chino por extranjeros’. Este artículo supone un cambio en el AE que tomaba la interferencia de la lengua materna como el parámetro más importante del AE, formulando cinco recursos que causan el error, los cuales son la sustitución, la deducción,⁵ la simplificación, la evasión y la inspiración.⁶ Especialmente las tres últimas causas, sirvieron como guía para los estudios posteriores y un suplemento importante para las investigaciones anteriores.

Li Dazhong (1999), en su artículo “Pianwu chengyin de siwei xinli fenxi” (偏误成因的思维心理分析) ‘Análisis cognitivo y psicológico de las causas de los errores’, aplica la metodología del ámbito de la psicología a la hora de analizar las causas de los errores durante el aprendizaje de chino como LE, para deducir el proceso cognitivo y psicológico que los causa.

Zhao Jinming (2002) introduce al AE el concepto de *pares mínimos* en lingüística. Clasifica los errores gramaticales para encontrar la mínima diferencia entre las oraciones

⁵ Según Tian Jishan (1995), los adultos, bajo condiciones de un dominio o entendimiento no completo de cierta regla de la lengua, suele utilizar recursos como la analogía o la repetición dando lugar a oraciones erróneas.

⁶ La inspiración se refiere a los errores inspirados por materiales didácticos inadecuados o incorrectos.

correctas y las erróneas. Luego, lista una jerarquía de errores, permitiendo un conocimiento más profundo y esencial acerca de los fallos gramaticales. En el artículo de Zhou Xiaobing y Zhu Qizhi (2007), se lleva a cabo un estudio de los errores gramaticales según sus tipos desde cinco perspectivas: errores reales o falsos, error o fallo, errores explícitos o implícitos, errores de semántica, de discurso o de pragmática y errores globales o parciales. También observan diferentes características y causas de distintos tipos de errores y se formularon sus respectivas soluciones.

Para resumir, los estudios teóricos de análisis de errores del chino son mayoritariamente introducción de teorías extranjeras o investigaciones descriptivas, y son fragmentarios y poco sistemáticos. Pero al mismo tiempo, también hay que afirmar que han surgido algunas investigaciones con perspectivas innovadoras como el concepto de *pares mínimos* de Zhao Jinming (2002).

2.2.2. Estudios metodológicos

La metodología del AE fue inicialmente planteada por Corder (1967), y consiste en los siguientes pasos: recopilación, identificación, catalogación, descripción y explicación de errores. Aunque los estudios posteriores sobre AE han hecho modificaciones de la formulación de Corder (1967), este lingüista sentó las bases principales del AE.

En cuanto al primer paso de AE, la recolección de errores, Zhao Chunli (2005) ha señalado que existen principalmente tres maneras de afrontarla:

- a. Las expresiones orales y escritas en la experiencia didáctica. La ventaja de esta manera de recolección de errores es que los materiales son reales y pueden reflejar mejor la situación real del aprendizaje de la LE de los alumnos. La desventaja es que las muestras recolectadas son limitadas, ya que solo pertenecen

- a la experiencia didáctica de un determinado profesor y proceden de un determinado grupo de alumnos. Por lo tanto, no puede ser suficientemente representativo. Los trabajos de Xu Lixin (2015) y de Zhang Yutong (2014) son de este tipo.
- b. Encuestas a aprendientes de la LE. A través de encuestas diseñadas para este propósito, ejercicios y situaciones de conversación, se recolectan los errores de cierto tipo y luego se analizan. La ventaja es que este tipo de estudios son fáciles de operar y controlar, y tienen un objetivo más concreto. La desventaja es que es fácil de ignorar los elementos físicos y psicológicos de los encuestados que pueden influir en el resultado. Los estudios de Mou Zongying (2013), Zhang Yutong (2014) y Ding Yinzhen (2010) son de este tipo.
- c. Establecer corpus para investigar el AE. La ventaja es que este tipo de estudios puede tener una amplia cobertura de los errores cometidos por alumnos extranjeros. Existen muchos trabajos que investigan sobre la creación de corpus para el AE, como Xiao Xiqiang y Zhou Wenhua (2014) o Yan Ming y Xiao Xiqiang (2017).

Teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de cada forma de recoger los errores, hemos decidido que, en la presente investigación, seguiremos la tercera forma, es decir, la que consiste en crear nuestro propio corpus, para tener una cobertura integral y completa de los tipos de errores y del nivel de chino al que pertenecen los alumnos.

En cuanto al enfoque del análisis, existen dos tipos. El primero es el estudio que incluye errores de diferentes tipos o diferentes niveles de lengua, que permite una visión global del análisis de errores. El segundo es el análisis de cierto tipo de errores o de cierto

fenómeno lingüístico, que puede profundizar en el análisis de errores de un determinado aspecto.

Los estudios del primer tipo no son muchos. Se cuenta el artículo de Lu Jianji (1994) titulado como “Waiguoren xue Hanyu de yufa pianwu fenxi” (外国人学汉语的语法偏误分析) ‘Análisis de los errores gramaticales de los extranjeros en el aprendizaje del chino’, donde se han analizado los errores del chino desde el punto de vista de los diferentes tipos de error (omisión, adición, mala selección o mala combinación). Este es un estudio piloto de análisis de errores gramaticales del chino, ya que ofrece una taxonomía para clasificar los errores gramaticales. La mayoría de los estudios posteriores siguen esta taxonomía para analizar los errores gramaticales, aunque a veces hacen pequeñas modificaciones, y combinan la clasificación de errores con sus causas.

Cheng Meizhen y Li Zhu (1997) publicaron *Error analysis of 900 sample sentences*, donde incluyeron 900 oraciones erróneas típicas producidas por alumnos cuya lengua materna era el inglés, y los errores fueron catalogados en tres niveles: morfología, sintaxis y puntuación. Esta obra se cuenta entre las primeras obras de análisis global de errores, pero no investiga a fondo sus causas, sino que solo clasifica los errores por nivel de lengua y evalúa cada oración errónea. Otros estudios que utilizan la misma metodología corresponden a Tong Huijun (1986), Li Dazhong (2007) y Liu Xiangyou (2012). Dichos estudios hacen una aportación en dar a conocer los errores que pueden ocurrir, pero no ofrecen un patrón para entender las tendencias y la distribución de los errores.

Zhou Xiaobing (2007) en su obra *Waiguoren xue Hanyu yufa pianwu yanjiu* (外国人学汉语语法偏误研究) ‘Análisis de los errores gramaticales de chino producidos por alumnos extranjeros’ analiza los errores de acuerdo con sus causas, como la transferencia negativa de la lengua materna, la hipergeneralización de las reglas de la L2, la metodología

didáctica ineficiente, errores en las estrategias de comunicación, así como explicaciones cognitivas de errores gramaticales. Este libro investiga profundamente las causas de los errores con abundantes ejemplos de oraciones erróneas. Además, también es el libro que cuenta con una mayor cantidad de lenguas maternas de los alumnos en el apartado dedicado a analizar la transferencia negativa de la lengua materna como causa de los errores.

Li Yuling (2014) en su libro *Gramática china: comparación entre el chino y el español y análisis de los errores típicos de hispanohablantes en el aprendizaje del chino. Libro de estudiantes: nivel HSK2 para principiantes* analiza las palabras y construcciones que concentran más errores típicos cometidos por alumnos hispanohablantes de este nivel. Su investigación es descriptiva sin plantear una taxonomía de errores, pero nos ofrece un modelo de realizar la investigación con la combinación de lengua chino-español.

También contamos con la tesis doctoral que hace un AE global del chino. Li Hanyou (2011) en su tesis titulada “A research on grammatical errors of Chinese as a second language on the basis of learning strategies” crea un corpus según los tres niveles de análisis de la lengua: el léxico, el oracional y el discursivo, y elabora una taxonomía de errores basada sobre estos tres niveles, lo que nos ofrece una forma aplicable de clasificar los errores cometidos en el aprendizaje del chino.

Ding Yinzhen (2010) en su tesis doctoral “Hanguo xuesheng xuexi Hanyu yufa de kunnan he duice” (韩国学生学习汉语语法的困难和对策) ‘Las dificultades del aprendizaje de la gramática china por parte de los alumnos coreanos y sus soluciones’ realiza tres encuestas a estudiantes coreanos y analiza la tasa de errores,⁷ para ver los más

⁷ Tasa de error de palabra significa la cantidad de errores de palabra en un texto/cantidad de palabras en un texto.

frecuentes y determinar sus causas. De los resultados obtenidos se plantean soluciones didácticas. Esta tesis nos proporciona información para conocer las dificultades más destacadas para este perfil de alumnos extranjeros en el aprendizaje del chino.

Los estudios del segundo tipo de investigación, referentes a cierto tipo de errores o a cierto fenómeno lingüístico, abundan más y abarcan diferentes aspectos: análisis a nivel de fonética, léxico, caracteres, gramática y discurso, entre otros.

Las investigaciones centradas en los análisis de errores de fonética se realizan generalmente mediante el análisis de consonantes, vocales y tonos, como puede observarse en los trabajos de Mou Zongying (2013), Xu Yang (2013) y Yu Shijuan (2007).

Los análisis de errores de caracteres normalmente estudian los errores de la forma de caracteres y su mala selección, cometidos por la forma o sonido similares. Destacamos en este campo los trabajos de Zhang Deshao (2011) y Zhou Liming (2013).

El estudio de errores léxicos es uno de los géneros más comunes en el análisis de errores en chino. En primer lugar, contamos con estudios que investigan el vocabulario en general como el artículo de Lu Jianji (1987), que ha analizado las tres situaciones en que se cometen errores léxicos según la concordancia del uso y significado de las palabras chinas y sus equivalentes españolas. La mayoría de estudios de este ámbito se centran en cierto tipo de palabras. Hay estudios sobre los verbos (Dai 2000), el adverbio *jiu* (就), las palabras compuestas (Li 2016; Meng 2009), las palabras separables (Lin 2005), las expresiones fijas o *chengyu* (Zhang 2013) y las preposiciones (Zhu 2013), entre otros.

El análisis de errores de tipo oracional es también objeto de numerosos estudios, los cuales generalmente se centran en los errores de las funciones sintácticas o las construcciones oracionales especiales. Contamos con análisis de errores sintácticos en

general (Qin 2013; Zhao 2002), de orden (Chen 2002; Li 2012; Ren 2014), de los complementos (Fang 2014), del complemento direccional (Jiang 2014), de las oraciones con *ba* (把) (Jin 2010), de las oraciones condicionales (Liu 2014), de las oraciones con *shi* (是) (Chen 2013) y con *shi... de* (是……的) (Gao 2013).

Asimismo, se han publicado artículos que hablan de errores discursivos, ya sea desde una perspectiva más general o centrándose en aspectos más concretos. Ejemplos del primer tipo son los trabajos de Gao Xianju (2010), Huang Yuhua (2005), Li Jing (2012), Liu Junling (2005) y Lu Jianji (1999). En cuanto a los artículos específicos, vale la pena mencionar los que investigan errores de la coherencia del discurso, como Chen Chen (2005), Yang Chun (2004) o Liu Bao (2012), entre otros; de cohesión del discurso, como Liu Yibing (2006) y Zhao Chengxin (2005); de cohesión textual, como los análisis de errores en el uso de la partícula *le* (了) de Ding Lijing (2010) y Han Zaijun (2003); de los conectores de Dong Linli y Lin Lunlun (2000); y de la pragmática del discurso, como los artículos de Lv Wenhua y Lu Jianji (1993). Estos estudios son referencias importantes para la elaboración de la taxonomía de errores discursivos en la presente tesis, en combinación con la teoría de Li Hanyou (2011).

Para resumir, hemos comprobado que los estudios dedicados al AE del chino no son muchos en cuanto a estudios globales, pero son abundantes en términos de ciertos fenómenos lingüísticos. Los estudios globales nos pueden dar una visión general del dominio del chino por parte de los alumnos extranjeros, una referencia importante de la clasificación de errores e información acerca de los principales problemas que pueden encontrar durante su aprendizaje. Sin embargo, existe el problema de que no se puede investigar a fondo cada tipo de error, ni su distribución, sino que solo se pueden tratar de manera general. Además, a pesar de que los estudios de determinados fenómenos

lingüísticos cuentan con diversas metodologías de investigación y diferentes enfoques de estudio, como el AE que combina el análisis cuantitativo y cualitativo para estudiar la distribución de errores de alumnos de diferentes niveles de chino o de diferentes niveles de análisis de la lengua, no es menos cierto que faltan estudios que apliquen dicha metodología al AE global del chino. En la mayoría de AE global del chino se recolectan los errores, se plantea una taxonomía de errores y luego aportan muchos ejemplos para cada categoría, y se analizan sus causas. Pero muy pocos estudios se basan en datos empíricos.

Por lo tanto, pensamos que nuestra tesis puede servir para llenar el vacío de investigación en este campo e integrar ambas tipologías de estudio. Es decir, nuestra tesis va a ser un AE global del chino, que combinará el análisis cualitativo y cuantitativo del corpus de errores, y que analizará la distribución de los errores desde diferentes enfoques y alumnos de diferentes niveles de chino.

2.2.3. Estudios empíricos

En los estudios empíricos del AE, generalmente se realizan encuestas a alumnos de chino o se recolectan errores de trabajos o exámenes de alumnos para formar corpus. Como en el apartado anterior ya hemos hablado de la encuesta en el trabajo de Zhao Chunli (2005), en este nos centraremos en la creación del corpus y la obtención de datos empíricos.

Los corpus para el AE en chino se construyen a partir de dos tipos de fuentes. El primer tipo son los corpus ya establecidos, principalmente hechos en las universidades, a través de la recolección de los trabajos escritos, composiciones o exámenes hechos por los alumnos extranjeros. Los principales corpus del chino de este tipo son el “Waiguo

xuesheng Hanyu zhongjieyu pianwu xinxi yuliaoku” (外国学生汉语中介语偏误信息语料库) ‘Corpus informatizado de errores de interlengua y de chino de alumnos extranjeros’ creado por la Universidad Normal de Nanjing,⁸ el “Liuxuesheng zhongjieyu yuliaoku” (留学生中介语语料库) ‘Corpus de interlengua de alumnos extranjeros’⁹ de la Universidad de Zhongshan, el “Liuxuesheng Hanyu zhongjieyu yuliaoku” (留学生汉语中介语语料库) ‘Corpus de interlengua y de chino de alumnos extranjeros’¹⁰ de la Universidad de Jinan y el “HSK dongtai zuowen yuliaoku” (HSK 动态作文语料库) ‘Corpus dinámico de composiciones de HSK’¹¹ de la Universidad de Lenguas de Beijing. La creación de estos corpus ha facilitado mucho los estudios del AE, ya que ahorra el proceso de recolección de materiales para formar el corpus. En los estudios de AE se pueden escoger las composiciones del corpus según el enfoque de cada investigación, etiquetar los errores y realizar análisis de manera cualitativa y cuantitativa. Sobre la base de estos corpus se han escrito numerosas obras, como por ejemplo las de Yuan Yulin (2005), Zheng Yanqun (2006), Yu Chi-Hsin y Chen Hsin-Hsi (2012), así como Hang Liqiu y Shi Chunhong (2010).

Sin embargo, en algunos casos, los materiales ofrecidos por los corpus establecidos pueden no satisfacer totalmente los objetivos de estudios del AE, por sus deficiencias como la falta de diversidad del tema de materiales, la dificultad de analizar las causas de los errores, falta de informaciones concretas para determinado enfoque de investigación, entre otros. Por ello, algunos lingüistas (Li 2011; Yu y Chen 2012) utilizan por una parte

⁸ Zhou Wenhua y Xiao Xiqiang (2009), abarca composiciones y ejercicios de 900.000 caracteres.

⁹ Zhang Ke (2008), abarca aproximadamente 750.000 caracteres.

¹⁰ Abarca aproximadamente 3.000.000 caracteres.

¹¹ Este corpus abarca 11.569 composiciones de alumnos extranjeros que participan en el examen y contiene en total 4.240.000 caracteres.

los datos del corpus dinámico del HSK, y al mismo tiempo, forman otro corpus con materiales recolectados por su propia cuenta.

El segundo tipo de fuente son materiales recolectados por el mismo autor, los cuales son generalmente composiciones, traducciones, exámenes, conversaciones, preguntas y respuestas de los alumnos que estudian el chino como LE. Trabajos de Li Yanqin (2012), Liu Yibing (2006), Wu Tao (2013) o Ding Chongming (2009) utilizan fuentes de este tipo.

En este tipo de estudio se usan diferentes perfiles de alumnos. Podemos encontrar investigaciones de alumnos de diferentes niveles de chino, rangos de edad, lenguas maternas y sexos, para encontrar la influencia de las variables en la adquisición del chino. En la presente tesis, vamos a recolectar los errores de alumnos españoles y a hacer una clasificación de los errores de acuerdo con su nivel de chino y, de esta manera, estudiaremos la situación del dominio del chino en diferentes etapas de su aprendizaje y su evolución.

Esta breve revisión del estado de la cuestión evidencia que, tras muchos años de investigación, los estudios de AE en chino de determinados fenómenos lingüísticos son abundantes y utilizan diversas metodologías, pero los estudios de AE globales todavía son escasos, especialmente los AE en chino de alumnos hispanohablantes. Además, pocos estudios globales se basan en datos empíricos, ni combinan el análisis cualitativo y cuantitativo en su AE. En este caso, no se puede investigar de manera precisa las causas de errores cometidos por alumnos hispanohablantes, ni tampoco se pueden formular soluciones didácticas que se adapten a la situación de la enseñanza del chino. Por lo tanto, consideramos necesario llenar este vacío investigador y arrojar luz sobre los errores en chino cometidos por estudiantes españoles, sus causas y las posibles soluciones didácticas.

Capítulo 3 Marco teórico

El objetivo de este capítulo es exponer las principales teorías que fundamentan nuestra investigación y que, entendemos, son las que explican de manera más adecuada los procesos de adquisición/aprendizaje de una LE. Empezaremos por presentar la teoría de la adquisición de segundas lenguas (ASL), luego detallaremos la teoría de la interlengua (IL) y, finalmente, la teoría sobre el análisis de errores.

3.1. Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas

En este apartado, primero aclararemos algunos conceptos claves de la adquisición de segundas lenguas. En segundo lugar, intentaremos explicar cómo se aprende una segunda lengua (L2) y por qué los estudiantes no logran la competencia completa de la L2, siguiendo el esquema de los factores en la ASL formulados por Ellis (1994), que son los factores internos, externos e individuales.

3.1.1. Conceptos clave de la adquisición de segundas lenguas

Para estudiar la ASL, en primer lugar, debemos definir bien el término. La ASL es producto de múltiples factores concernientes al alumno, por un lado, y al contexto de aprendizaje, por otro. Para comprender cómo se produce la ASL, hay que analizar tanto los factores fijos como los variables en el proceso de adquisición.

3.1.1.1. Adquisición de la segunda lengua y de la lengua extranjera

Ellis (1985) cree que la ASL no se intenta contraponer a la adquisición de una LE en general. ASL se usa como un término general que se refiere tanto a la adquisición

tutorizada (en el aula) como a la no tutorizada (naturalista). En la presente tesis, no distinguimos entre los términos de L2 y LE. Consideramos que ambos términos se refieren a la lengua no materna aprendida en el aula.

3.1.1.2. Competencia y actuación

De acuerdo con Chomsky (1969), la *competencia* consiste en la representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática interiorizada de los hablantes. Mientras que el concepto de *actuación* se refiere a la comprensión y la producción de la lengua, los estudios de adquisición de la lengua, tanto de la L1 como de la L2. Se interesan en cómo se produce el desarrollo de la competencia. Sin embargo, como las reglas del alumno están interiorizadas y no se pueden observar directamente, es necesario estudiar la actuación del alumno, especialmente la producción.

3.1.1.3. Aprendizaje y adquisición

Otros conceptos que merecen una atención especial son los términos *aprendizaje* y *adquisición*, y hemos hecho la distinción de los dos en el apartado de “Lista de siglas, abreviaturas y definiciones de la terminología básica usada en esta tesis”. Krashen (1981) cree que los adultos adquieren una segunda lengua de dos maneras. Una es la *adquisición*, que se trata de un aprendizaje informal, mediante el cual la mayoría de las personas adquieren su lengua materna. Otra es el *aprendizaje*, que supone un estudio formal de la L2, es decir, un estudio en donde se dan una serie de reglas gramaticales, normalmente en el aula. La mayoría de los adultos estudian la L2 a través de la segunda forma.

Además, la *adquisición* es un proceso inconsciente mientras que el *aprendizaje* es consciente. La *adquisición* está vinculada con los procesos de desarrollo biológico, es un proceso espontáneo e inconsciente que integra la interiorización de reglas como resultado

del uso natural del lenguaje. El *aprendizaje* está vinculado con la formación académica, y es un proceso consciente que se produce mediante la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.

3.1.2. Factores externos

En los apartados 3.1.2 y 3.1.3, vamos a tomar como referencia los factores planteados por Ellis (1994) para explicar el proceso de aprendizaje de una L2. Según este autor, hay que considerar tres aspectos de la ASL: primero, el contexto externo, o sea, los factores sociales; segundo, la “caja negra”, que son los mecanismos internos de procesamiento del lenguaje; tercero, los factores individuales como la edad y la motivación. Teniendo en cuenta nuestro objetivo de estudio, no consideraremos los factores individuales en nuestro análisis, y solo vamos a presentar los primeros dos tipos de factores.

3.1.2.1. Factores sociales y la adquisición de segundas lenguas

La velocidad de adquisición de una LE y las competencias que pueden alcanzar los estudiantes están influenciadas por el contexto social, aparte de por la aptitud, la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, como en esta tesis no se van a tener en cuenta los factores sociales para el análisis, solo nos limitaremos a presentarlos de manera breve.

Los factores sociales tienen un impacto destacado sobre la competencia de la L2, pero no de manera directa, sino a través de una serie de variables. En primer lugar, los factores sociales forman la actitud de los estudiantes y de esta manera influyen en los resultados de dicho aprendizaje. Una gran variedad de estos factores específicos puede influir en dicha actitud, entre los cuales los que han recibido más atención en el estudio de ASL son la edad, el sexo, la clase social y la identidad étnica.

En segundo lugar, los factores sociales determinan las oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, la clase socio-económica y el origen étnico pueden influir en la naturaleza y el grado de inputs a los cuales están expuestos los estudiantes.

3.1.2.2. Input, interacción y adquisición de segundas lenguas

3.1.2.2.1. El input

Input se refiere a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo de la L2. Es decir, lo que el aprendiente oye o lee. La *interacción* consiste en el discurso construido conjuntamente por el alumno y su interlocutor. En todas las aproximaciones de la ASL, el *input* es un componente esencial, ya que este ofrece las informaciones cruciales con las que los alumnos pueden formar su interlengua. Sin embargo, no todos los tipos de *input* son procesados por el aprendiente, ya que algunos no son entendidos por los alumnos, o porque no son destinados para ser procesados. El *input* que es procesado es denominado en inglés *intake*. Krashen (1985) habla de la “hipótesis del *input*” para explicar cómo se adquiere una L2. De hecho, el *input* al principio no está concebido específicamente para alumnos de una L2. En caso de que el interlocutor perciba la falta de comprensión por parte del aprendiz de L2, el *input* se cambiará. Por lo tanto, la lengua dirigida a los aprendientes de la L2 es *input* modificado. Cuanto menor sea el conocimiento que tenga el alumno, mayor será la modificación del *input* .

3.1.2.2.2. El output

Otro de los factores externos de mucha importancia es el *output*, que se refiere a todo lo relacionado con la producción oral y escrita del aprendiente en la L2. También es un componente clave en la construcción de la interlengua, ya que el *output* puede servir para examinar las hipótesis que formula el alumno acerca de la lengua y corregirlas. De esta

manera, el alumno puede ir modificando y mejorando su interlengua para que esta se acerque más a la L2.

3.1.2.2.3. La instrucción formal

La ASL se divide en dos tipos según el medio en la que se desarrolla, que son la ASL naturalista y la ASL en el aula. Muchos estudios defienden la hipótesis de que, en ambos contextos, la instrucción formal hace aumentar la conciencia del aprendiente sobre la naturaleza de los códigos de la lengua extranjera, lo que les ayuda a interiorizarla. La adquisición que se realiza a través de la enseñanza suele no ser inmediata. Los alumnos necesitan práctica y orientación, y la instrucción formal puede facilitar el aprendizaje.

Con respecto al papel de la instrucción formal en la ASL, cabe mencionar la controversia de la interfaz. La posición que niega la interfaz propuesta por Krashen (1982) sostiene que *aprendizaje* y *adquisición* son dos términos separados, y que no puede existir un transvase entre el aprendizaje de conocimiento lingüístico basado en reglas explícitas y el conocimiento inconsciente construido por la práctica en un contexto natural de la lengua. Pero la instrucción formal puede acelerar el aprendizaje. La posición de la interfaz también distingue la *adquisición* y el *aprendizaje*, pero argumenta que los dos términos están relacionados, entonces *aprendizaje* puede transformarse en *adquisición* con práctica suficiente.

También hay algunos lingüistas que han formulado los beneficios de la instrucción formal, que se resumen en los siguientes puntos:

- a. se consigue una mayor velocidad;
- b. precisión en la adquisición de la lengua;
- c. es beneficioso en la consecución del nivel último;

- d. desarrolla un mejor nivel de competencia gramatical que el que estudia en un contexto natural (Doughty y Williams 1998; Larsen-Freeman y Long 1991; Pienemann 1985).

3.1.3. Factores internos

En el apartado anterior, hemos hablado de cómo los factores externos pueden influir en el ritmo y la velocidad del aprendizaje de una L2, y por qué los alumnos de una L2 no pueden llegar a lograr el mismo nivel de competencia de esta lengua que la de los hablantes que la dominan como su lengua materna. En este apartado, pasamos a entrar en la “caja negra” de los estudiantes para examinar su mecanismo cognitivo, con el fin de entender cómo los alumnos construyen su representación mental de la L2, en otras palabras, cómo los estudiantes atraviesan un proceso sistemático y dinámico en su aprendizaje de la segunda lengua.

3.1.3.1. Transferencia de la lengua

Desde los primeros años posteriores a la 2.^a Guerra Mundial hasta los años 60 del siglo XX, se creía que la mayor parte de las dificultades que tenían los estudiantes de L2 eran causadas por su L1. Se supuso que donde existían las diferencias entre la L1 y la L2, los conocimientos de la L1 podían interferir con la L2. Si la L1 y la L2 eran similares, la L1 podía ayudar de manera positiva en el aprendizaje. El proceso responsable de este fenómeno se denominó *transferencia de la lengua*.

De hecho, el concepto de *transferencia* surge de las primeras hipótesis de la teoría conductista, que parte de la base de considerar la L1 como un conjunto de hábitos y de que para adquirir una L2 se tiene que llevar a cabo un nuevo proceso de formación de unos nuevos hábitos. Como Santos Gargallo (1993: 140) señala, la transferencia es el

“fenómeno que suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la IL como resultado de la influencia de la L1”. Por lo tanto, los aprendices utilizan sus conocimientos de la L1 para aprender la L2 y se cree que el principal impedimento para el aprendizaje es la interferencia de los conocimientos anteriores. Por lo tanto, las teorías conductistas enfatizan la idea de *dificultad*, definida como la cantidad de esfuerzo requerido para aprender un patrón de L2. El grado de dificultad depende del grado de similitud o diferencia entre el patrón de la LE y el de la lengua materna. Cuanto más similares sean las dos lenguas, menos dificultad habrá para aprender la LE. Al contrario, cuanto más diferentes sean las dos lenguas, mayor dificultad habrá para aprender la LE debido a la transferencia negativa.

Los estudios tradicionales de la transferencia de lengua se centran en los errores que producen los estudiantes. Los errores aparecen debido a la transferencia negativa de patrones de la lengua materna a la L2. Así surgió el enfoque del análisis contrastivo (AC), a través del cual se predicen los errores en el aprendizaje de la L2, comparando las diferencias entre la L1 y la L2. Por lo tanto, se formuló la hipótesis de que las características de la L2 que eran diferentes de la L1 del alumno constituían la causa de los problemas.

No obstante, no fue hasta los años 60 del siglo XX que los estudios empíricos del AE tomaron protagonismo. Esto llevó a los estudiosos a reconsiderar el papel de la L1 y el AC empezó a ser cuestionado por parte de los lingüistas. De hecho, una gran cantidad de estudios empíricos en la ASL se dedican a investigar en qué grado los errores se cometen debido a la transferencia (o sea, la interferencia) o son intralingüales por su naturaleza.

Además, debemos tener en cuenta que existen una serie de restricciones de la transferencia que incluyen factores lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. Las

restricciones son: nivel de lengua (morfología, léxico, gramática y discurso); factores sociales (el efecto del destinatario y de diferentes contextos de aprendizaje); marcado (el grado en que las características lingüísticas son especiales); prototipicidad (el nivel en que un significado específico de una palabra es considerado nuclear o básico en relación con otros significados de una misma palabra); distancia de la lengua y sicotipicidad (las percepciones que tienen los hablantes relacionados con la similitud y diferencia entre lenguas); y factores de desarrollo (restricciones relacionadas con el proceso natural de la evolución de la IL). Cabe señalar que las restricciones no se limitan solo a estos factores. Otros factores como las diferencias individuales de los estudiantes (por ejemplo, la personalidad y la edad) y la naturaleza de las tareas que cada uno está realizando, también pueden condicionar de alguna manera la transferencia de la L1.

3.1.3.2. Explicación cognitiva de la adquisición de segundas lenguas

Antes hemos mencionado que la transferencia de la lengua puede ser entendida como un proceso cognitivo, en que los estudiantes de la L2 pueden usar estratégicamente su L1 durante el proceso de aprendizaje de la L2, así como en el proceso de comprensión y producción de mensajes en la L2. De hecho, aparte de la transferencia de la lengua, también existen otras explicaciones cognitivas en la ASL, que abordaremos en este apartado, para explicar cómo el sistema de conocimientos de la L2 se desarrolla y se usa en la comunicación.

3.1.3.2.1. Interlengua

El punto de partida para cualquier discusión del proceso mental de la ASL es el concepto de *interlengua*, término formulado por Selinker (1972) para hacer referencia al sistema interno construido por un aprendiz y una serie de factores interconectados, como

las hipótesis y suposiciones que tiene en relación a la LE. De hecho, el objetivo principal de la investigación de la IL es describir y explicar su desarrollo, así como explicar por qué los alumnos de la L2 no pueden alcanzar un nivel de lengua comparable al de un nativo. En la parte de teoría sobre la IL vamos a hablar de manera más concreta acerca de este tema.

3.1.3.2.2. Fossilización

Muchos piensan que los estudiantes de la L2 normalmente no pueden llegar al mismo nivel de competencia que los hablantes de la lengua materna. Su estado final de la gramática tampoco es idéntico al de la L2. Una de las razones de que esto sea así es el llamado proceso de fossilización, que es la tendencia que tienen los aprendientes de una L2 a conservar en su IL usos, reglas o estructuras, que no aparecen en la producción de los nativos de la L1. Cabe señalar que, según Selinker (1972), lo que se fossiliza puede ser tanto un ítem lingüístico como un tono específico, una regla o patrón de la lengua como las desinencias del verbo, o un subsistema como todo el sistema fonético. De esta manera, podemos deducir que la fossilización puede ocurrir en cualquier etapa del aprendizaje. Esta también puede pasar a cualquier nivel de la IL, como el fonético, el léxico, el gramatical, o el pragmático, entre otros.

3.1.3.2.3. Gramática universal y adquisición de segundas lenguas

El estudio de los universales lingüísticos llevó a reconsiderar el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una LE, por lo tanto, cambió de forma radical la teoría de la transferencia del conductismo. De este modo, examinaron numerosas y muy diferentes lenguas con el fin de descubrir cuáles eran los rasgos comunes de las mismas. El resultado de estos estudios comparativos se plasma en los denominados *universales*

tipológicos. Chomsky (1969) defiende que, estudiando en profundidad un solo sistema lingüístico, se llegará a conocer mejor cuáles son las características más profundas y abstractas de las lenguas. De esta manera, se logran los principios universales que constriñen la forma de una gramática específica y que constituyen la dotación genética especificada para el lenguaje, que es la denominada gramática universal (GU). La complejidad de un rasgo o de una propiedad estaría directamente relacionada con su condición de universal, es decir, común a todas o a muchas lenguas, o a su condición de particular o idiosincrásica (Baralo 1999).

La gramática universal es innata y contiene todas las reglas de todas las lenguas. La adquisición de la lengua materna se realiza a través de la exposición del niño a dicha lengua: su papel en la adquisición es el de seleccionar, entre todas las estructuras presentes en la gramática universal, las que forman parte de su lengua materna. De aquí Chomsky (1993) distingue la *gramática nuclear* y la *gramática periférica*. La primera es la parte del estado relativamente estable de la facultad de lengua que resulta del establecimiento de parámetros en GU, y significa el núcleo común y universal de reglas y principios lingüísticos que explican los fenómenos generales del lenguaje. Mientras que la gramática periférica incluye las particularidades de cada lengua, dando cuenta con ello de la diversidad de las lenguas, es decir, de las manifestaciones externas del lenguaje. Los parámetros, finalmente, explican las variaciones producidas entre lenguas dentro de unos límites fijos, situándose así entre lo universal (*gramática nuclear*) y lo particular (*gramática periférica*) (Martín Peris 2008). También se puede afirmar que fuera de la gramática nuclear, hay una serie de propiedades *periféricas* y *marcadas* del lenguaje (Hyams 1986). De hecho, la forma marcada se plantea sobre la base de la gramática universal.

La teoría del marcado de Chomsky fue utilizada para explicar las estructuras sintácticas, y luego fue incluida por lingüistas como Eckman (1977), Zobl (1983) y Ellis (1985) en los estudios de adquisición de segunda lengua, para explicar la dificultad de la adquisición de determinadas estructuras en unas lenguas frente a otras. Las reglas nucleares no son marcadas y son reguladas por la gramática universal, por lo tanto, son fáciles de adquirir. Mientras tanto, las otras reglas no nucleares son marcadas y no son reguladas por la gramática universal, de modo que se adquieren más lentamente. La forma marcada puede ser usada para exponer la dificultad de adquisición de diferentes estructuras oracionales de una misma lengua, o para realizar la comparación entre diferentes lenguas, con el propósito de explicar la transferencia o no de la lengua materna, así como las causas de los errores. Eckman (1977: 321) formuló la “hipótesis de análisis contrastivo”, señalando que lo marcado tipológico puede ser usado para predecir las áreas de dificultad para un aprendiente de una L2, así como el nivel de dificultad del aprendizaje:

(a) Those areas of the target language¹² which differ from the native language and are more marked than in the native language will be difficult;

(b) The relative degree of difficulty of the areas of the target language which are more marked than in the native language will correspond to the relative degree of markedness;

(c) Those areas of the target language which are different from the native language, but are not more marked than the native language will not be difficult.

Ellis (1994), a su vez, explica cómo el marcado lingüístico y la distancia tipológica puede afectar a la transferencia de la lengua materna, partiendo de los factores lingüísticos.

¹² Aquí el término *target language* (lengua meta) se refiere a la L2 del aprendiente. En la presente tesis usamos los términos L2 y LE para hacer referencia a este concepto.

3.2. Análisis de la interlengua

En el apartado anterior, hemos formulado nuestro punto de partida sobre la teoría de ASL para conocer los términos clave y los factores externos e internos que influyen en ella. En este apartado, vamos a entrar en los detalles del proceso mental de la ASL, que es la interlengua.

3.2.1. Origen del concepto de interlengua

El estudio de la interlengua se remonta al análisis contrastivo desarrollado por Fries (1945) y Lado (1957), que lideraron la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras durante tres décadas hasta la de 1960. Bajo la influencia del conductismo, se consideraba que el aprendizaje equivalía a la formación de costumbres a través de la imitación y el refuerzo, y que las costumbres previamente adquiridas obstaculizaban el aprendizaje de una nueva costumbre lingüística. La influencia de la lengua materna era la mayor preocupación, por lo que el estudio contrastivo entre la L1 y la L2 fue entonces la corriente dominante para prevenir los errores de los estudiantes. Luego se empezó a cuestionar el conductismo como teoría de adquisición del lenguaje y se adoptó la visión de la adquisición como actividad activa propugnada por Chomsky. Las dudas que se generaron acerca del AC trasladaron la atención de la investigación desde la comparación de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 hacia el proceso de aprendizaje.

Tras este viraje, fueron llegando estudios de distintos enfoques, como el de Nemser (1992) o el de Selinker (1972). Esta nueva perspectiva de estudio, como prueba de la existencia de un programa interno de adquisición de la lengua, fue decisiva para la crítica del AC. El fracaso del poder predictivo del AC condujo a los estudiosos a focalizar la

atención en analizar las producciones de la L2 en vez de predecir los errores. Y el AE, a su vez, conduce al descubrimiento del proceso y las características de la IL.

3.2.2. Definición de interlengua

La interlengua es un sistema lingüístico que dominan los aprendices en el proceso de aprendizaje, que es diferente tanto de su lengua materna, como de la L2 en aspectos como la fonética, el léxico, la gramática, etc. Es un sistema lingüístico dinámico que se aproxima a la lengua extranjera con el desarrollo del proceso de aprendizaje. El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris 2008) define el término *interlengua*, acuñado por Selinker en 1972, como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua en cada uno de los estudios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

Esta definición, formulada de forma genérica, es la más ampliamente citada y adoptada en los estudios de ASL. Sin embargo, no podemos ignorar que este concepto también tiene otras denominaciones como *competencia transitoria* (Corder 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder 1971), *sistema aproximado* (Nemser 1992), ilustrando distintos enfoques del estudio. Corder, desde la perspectiva sociolingüística, acentúa el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. Nemser (1992: 52), partiendo de la perspectiva lingüística, define la interlengua de esta manera:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

Nemser cree que la lengua propia del aprendiz es “desviante”. El sistema aproximado es un sistema dinámico, en el cual el alumno atraviesa sucesivos estadios, cada vez más cercanos a la L2.

En comparación con estas dos ópticas, que contemplan la interlengua como una evolución dinámica que abarca sucesivos estadios cuya complejidad se va incrementando, Selinker (1972) cree que una cuestión crucial en la interlengua es la fosilización y niega su naturaleza transicional. De hecho, la discrepancia entre estas dos opiniones puede resumirse como dos visiones de la interlengua: unos la ven como un continuum interlingüístico (Corder 1967; Nemser 1992) y otros la considera como un estadio dado del desarrollo de aprendizaje (Selinker 1972). En la presente tesis no intentamos rechazar una y apoyar la otra, sino que consideramos la interlengua tanto como un sistema interno que estructura el aprendiz en un momento dado, como una serie de sistemas interconectados, que se conoce como el continuum de interlengua, tal como lo formula Ellis (1994: 350):

The starting point for any discussion of the mental process responsible for L2 acquisition is the concept of interlanguage, a term coined by Selinker (1972). It is used to refer to both the internal system that a learner has constructed at a single point in time (interlanguage) and to the series of interconnected systems that characterize the learner's progress over time (interlanguage or the interlanguage continuum).

Después de aclarar el concepto de la interlengua, pensamos que la interlengua puede ser considerada como un sistema lingüístico interiorizado y un proceso dinámico y creativo entre la L1 y la L2, en el cual cada aprendiz posee en un estadio dado de su aprendizaje un sistema específico de la lengua.

3.2.3. Características de la interlengua

Según los conceptos de interlengua formulados por diferentes lingüistas de distintas corrientes, podemos inferir algunas características de la interlengua que la diferencian de las lenguas naturales. Partiendo de las teorías de Corder (1967), Nemser (1992) y Adjemián (1976), resumimos las características de la interlengua en cuatro: fosilización, sistematicidad, variabilidad y permeabilidad, las cuales vamos a explicar individualmente a continuación, aunque están entrelazadas entre sí.

3.2.3.1. Fosilización

En los estudios sobre la interlengua, destaca por su importancia el concepto de *fosilización*. Selinker (1992: 85) planteó la definición de *fosilización* como sigue:

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua materna particular tienden a conservar en su interlengua en relación con una lengua objetivo dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la lengua objetivo.

Además, cabe señalar que el fenómeno de fosilización no es totalmente distinto en diferentes estadios, sino que, según afirma Selinker (1992: 85), puede reaparecer en la producción de una interlengua incluso cuando parecían erradicadas, lo cual da lugar al fenómeno de la regresión parcial o total a un estadio inferior de la interlengua. Según Selinker, esta regresión involuntaria puede ser generada bajo situaciones psicológicas especiales, como un estado de ansiedad o excitación, o un estado de máxima relajación. También la causa puede ser la falta de motivación o de deseo de aculturación, la edad, el input limitado, etc.

Una de las áreas de investigación más importante en el ámbito de la interlengua es el estudio de los procesos psicolingüísticos subyacentes al comportamiento interlingüístico, para investigar aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse de acuerdo con los procedimientos subyacentes. Selinker (1972) señala cinco procesos fundamentales que existen en la estructura psicológica subyacente del estudiante:

1) Transferencia lingüística: las reglas de la L1 influyen en el proceso cognitivo de construcción del sistema lingüístico de la L2.

2) Transferencia de instrucción: algunos aspectos de la interlengua se atribuyen a la enseñanza.

3) Estrategia del aprendizaje de la L2: el acercamiento del estudiante a la materia recién aprendida para entender el aporte (*input*) y controlar el resultado (*output*) como, por ejemplo, la simplificación de reglas gramaticales.

4) Estrategia de comunicación de la L2: el acercamiento llevado a cabo por los alumnos para comunicarse con hablantes nativos de la L2.

5) Hipergeneralización de las reglas de la L2: las reglas de la L2 se generalizan y se aplican de manera excesiva.

De estos cinco procesos centrales proceden los elementos fosilizables, es decir, las unidades de la L1 que permanecen en la L2 independientemente de la cantidad de instrucción. Esta formulación hace evidente que estudiar los elementos fosilizados, en otros términos, analizar los errores, e indagar las causas que generan dichas oraciones que se desvían de la interlengua, pueden aportarnos información sobre el proceso subyacente de aprendizaje de la L2.

3.2.3.2. Sistemática

Como hemos mencionado anteriormente, la interlengua puede ser descrita como un *sistema lingüístico independiente* (Selinker 1972), *sistema lingüístico desviante* y *sistema estructurado internamente* (Nemser 1992). Corder (1967) también subrayó la propiedad de la sistematicidad, ya que los errores son sistemáticos y este hecho demuestra la existencia de un programa interno regido por reglas. De todo esto podemos deducir que otra característica de la interlengua es la sistematicidad, que se refiere a la coherencia interna de la interlengua en un momento dado de su evolución. Precisamente por esta propiedad podemos describir el sistema lingüístico no nativo a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la lengua extranjera.

3.2.3.3. Variabilidad

La interlengua, aparte de ser fosilizable y sistemática, también tiene un carácter inestable que surge de su transitoriedad. Como hemos mencionado anteriormente, la interlengua es un proceso dinámico y se encuentra en constante evolución y movimiento. Existen varias explicaciones sobre la variabilidad de la interlengua, y nosotras vamos a seguir la explicación sociolingüística y psicolingüística. Según la explicación sociolingüística, existen dos fuentes principales de la variabilidad. Una es la variación interna, que apunta a la indiosincrasia del aprendiente. Otra es la variación externa que se crea como resultado de factores sociales. De acuerdo con la explicación psicolingüística, la variación se debe a resultados de los factores que afectan la capacidad de los alumnos de procesar los conocimientos de la L2 bajo diferentes condiciones de uso.

3.2.3.4. Permeabilidad

Adjémian (1976) planteó que permeabilidad también es una de las características de la interlengua, la cual se refiere a la violación de la sistematicidad interna de la gramática de la interlengua. También señala que esta propiedad de la interlengua permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema o que permite hipergeneralizaciones de sus propias reglas. De este modo, la interlengua evoluciona en adelante hacia nuevos estadios y constituye un proceso dinámico. Al contrario, si no existiera la permeabilidad, se produciría estancamiento en el proceso de aprendizaje de la L2.

Para resumir, la interlengua es un sistema lingüístico estructurado independiente de la L1 y la L2, que se encuentra en constante evolución. Este proceso es permeable a las interferencias de L1 y a las reglas hipergeneralizadas de la L2, de esta manera da lugar a la fosilización, lo cual también explica la variabilidad a nivel diacrónico y la naturaleza sistemática de la interlengua. Investigar cuáles son los errores fosilizados y permeables, y de qué manera estos errores reflejan la sistematicidad y la variabilidad de la interlengua es uno de los objetivos de esta tesis. De este modo, estudiamos el proceso de aprendizaje de la L2 de los alumnos y su situación de aprendizaje en cada estadio.

3.2.4. Análisis de errores

3.2.4.1. Origen y objetivo del análisis de errores

El modelo de investigación del AE surge a finales de los años 1970 en el marco de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, como puente entre el AC y los futuros estudios sobre la IL. El estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una L2 ha sido foco de investigación desde las primeras publicaciones de Corder en 1967. Hasta esta fecha, y desde mediados de los años cuarenta, se habían realizado investigaciones

contrastando sistemas lingüísticos de pares de lenguas con el objetivo de detectar las áreas donde los sistemas lingüísticos de la L1 con la L2 presentaban diferencias y similitudes para luego predecir los posibles errores cometidos en el proceso de aprendizaje de la L2, ya que en aquel entonces se consideraba que todas las anomalías discursivas provenían de la interferencia con la lengua materna. A finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, algunos investigadores pensaron que el análisis contrastivo era en muchos casos fragmentario y poco adecuado, porque un gran número de errores no podía explicarse por interferencia con la L1, y se empezaba a inferir que había otras fuentes que inducían al error.

Además, muchos profesores e investigadores han continuado mostrando interés en otros aspectos relacionados como la corrección y la evaluación de los errores. Hay lingüistas que señalan que el AC, el AE y la IL son tres frentes que avanzan hacia el mismo destino, que es la ASL. El objetivo del AC es encontrar las interferencias de la lengua materna para el aprendizaje de la L2, predecir y explicar las dificultades que tendrán los estudiantes, y los posibles errores que cometerán. El análisis de errores tiene mucha importancia también en el estudio de la teoría de la interlengua. A través del análisis sistemático de los errores que se cometen en el proceso de aprendizaje de la L2, se revela el sistema de la interlengua de la persona que aprende dicha lengua, con el fin de explorar el proceso y las reglas de su aprendizaje. Para llegar a dicho objetivo, el AE como investigación se realiza en unos pasos. Generalmente, se considera que el AE consiste en cinco pasos, de acuerdo con la formulación de Corder (1967, 1981):

- a. recopilación del corpus
- b. identificación de los errores
- c. catalogación de los errores

- d. descripción de los errores
- e. explicación de los errores

Sridhar (1981) señala que esta metodología representa el análisis de errores en el marco tradicional y las investigaciones más complicadas (Rossipal 1972) van más allá para incluir algunos de los siguientes puntos:

- Análisis del origen de los errores (por ejemplo, la interferencia de la L1, hipergeneralización, inconsistencia en el sistema ortográfico de la L2, etc.)
- Determinación del grado de interferencia causada por el error (o la gravedad del error en términos de comunicación, norma, etc.)

Santos Gargallo (1993: 85), basándose en la sistematización del procedimiento usado por el análisis de errores en la versión tradicional planteada por Sridhar (1975), amplía el procedimiento de la siguiente manera:

- a. determinación de los objetivos (globales o parciales)
- b. descripción del perfil del informante
- c. selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.)
- d. elaboración de la prueba
- e. realización de la prueba (a cargo del grupo o grupos de estudiantes)
- f. identificación de los errores
- g. clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural
- h. determinación estadística de la recurrencia de los errores
- i. descripción de los errores con relación a la/s causa/s
- j. identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía
- k. programación de una estrategia para el tratamiento de los errores

- l. Determinación del grado de perturbación causado por el error
- m. determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza

Se puede observar que el procesamiento planteado por Santos Gargallo (1993) es más completo y detallado que las investigaciones anteriores, ya que toma en cuenta también la información de los alumnos, como la descripción de su perfil y la realización de la prueba; y una descripción más detallada de errores, como la descripción del área de dificultad y el grado de perturbación causado por el error. Además, cabe señalar que este autor también ha tomado en cuenta el análisis cuantitativo para ver la recurrencia de los errores.

En el presente trabajo, tomando en cuenta el objeto de investigación, querríamos tomar como base la metodología de Corder (1967), añadiendo algunos pasos sacados de la formulación de Santos Gargallo (1993). Así pues, partiremos del siguiente procedimiento para el AE de nuestro corpus:

- a. recolección de los errores
- b. identificación de los errores
- c. clasificación de los errores
- d. determinación estadística de la recurrencia de los errores
- e. evaluación de los errores
- f. corrección de los errores
- g. descripción de los errores con relación a las causas

Vamos a ver más detalles del procedimiento del AE en los siguientes subapartados del marco teórico y metodológico.

3.2.4.2. El concepto de error

A la hora de identificar los errores, lo primero que hay que tener en cuenta es el concepto del término *error*. Corder (1967) señaló que los fallos que comete el alumno en sus producciones no son siempre propiamente errores y sentó las bases para diferenciar entre los conceptos de *error* y *falta*. Corder denomina *error* a una desviación sistemática de las producciones esperables en la L2, mientras que las *faltas* son equivocaciones esporádicas cometidas por la falta de concentración, descuido u otros aspectos del empleo de la lengua que también pueden cometer los hablantes nativos. Los errores y las faltas sirven para diagnosticar las competencias lingüísticas que todavía no se han aprendido o no se dominan totalmente.

Norrish (1987: 7) también ha formulado su definición de error y la distinción entre *error*, *falta* y *lapsus*, tal como se reproduce a continuación. El *error* es una desviación sistemática; la *falta* es una desviación inconsistente y eventual; y el *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos.

Según Fernández (1995: 204), en términos generales se considera error toda transgresión involuntaria de la norma. Aquí el término *norma* se refiere a un sistema de reglas que definen qué usos se deben elegir entre las realizaciones de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es normal, común en una comunidad dada (Dubois, Giacomo y Guespin 1973: 447).

En la práctica, como reconocen la mayoría de los investigadores y el mismo Corder (Corder 1967, 1973), es difícil hacer esa distinción, y solo estamos en condiciones de valorar cuáles son los errores de competencia y cuáles los de realización al final de un amplio análisis de errores.

Los errores de los estudiantes muestran el sistema de la interlengua que se emplea en una determinada fase del aprendizaje y son significativos en tres aspectos, según Corder (1967: 168-169): en primer lugar, los errores pueden reflejar los progresos y las faltas de los alumnos en el proceso de aprendizaje; en segundo lugar, los errores ofrecen a los investigadores pruebas de los modos de aprendizaje y adquisición del idioma, y los tipos de estrategias y procesos que han empleado los alumnos para descubrirlo; por último, los errores ayudan a los estudiantes a averiguar si las hipótesis creadas sobre la L2 son correctas o no.

3.2.4.3. Identificación de los errores

Algunas veces, los errores cometidos por los alumnos no son evidentes y se necesita una norma para identificarlos. Para considerar estas situaciones, tenemos que tener en cuenta una doble perspectiva: la del docente y la de los aprendices (Sánchez Iglesias 2003: 77-82).

A. Desde el docente: cuestiones de norma

Como hemos mencionado en el apartado anterior, para realizar el análisis de errores, es requisito previo formular una definición de error, que es, según Fernández (1995: 204), toda transgresión de la norma. Para entender qué es la norma, usamos la definición que postulan Van Els et al. (1984: 47):

the notion of “error” presupposes a norm, and norms, in their turn, are dependent on, amongst other things, the medium (spoken or written language), the social context (formal or informal), and the relation between speaker and hearer (symmetrical or asymmetrical).

En el caso que nos ocupa, la norma es la correspondiente a la del chino estándar moderno de China continental, ya que el estándar de Taiwán o de Singapur presentan algunas diferencias debido a su distinto desarrollo histórico.

B. Desde el aprendizaje: error, falta, errores ocultos y reconstrucción

Para identificar los errores, antes de todo se debería distinguir el error y la falta. En el apartado “3.2.4.2 El concepto de error”, hemos mencionado la distinción entre *error* y *falta*. El *error* es una desviación sistemática de las producciones esperables en la L2, mientras que las *faltas* son equivocaciones esporádicas cometidas por la falta de concentración, descuido u otros aspectos del empleo de la lengua que también pueden cometer los hablantes nativos (Corder 1967).

Otra dificultad de identificación de errores tiene que ver con la distinción entre *errores patentes* y *errores ocultos* formulados por Corder (1967). *Errores patentes* son aquellos que se forman en oraciones obviamente incorrectas gramaticalmente, mientras que los *errores ocultos* son oraciones bien formadas pero inaceptables dentro del contexto de comunicación. Es decir, los errores ocultos son correctos o están superficialmente bien formados, pero son erróneos en virtud de algunas de las siguientes circunstancias:

- a. Que el mensaje producido sea resultado de la casualidad.
- b. Que el enunciado se haya aprendido como una fórmula (lo que se ha denominado *holophrase* o *chunk*).
- c. Que no se ajuste a la intención comunicativa del emisor.

En la presente tesis, incluimos en nuestro objeto de análisis tanto los errores ocultos como las faltas. Para identificar los errores, es necesaria la interpretación. Corder (1981: 35-44) formula dos maneras de interpretación, una es la *interpretación autoritativa*, que se

realiza cuando el aprendiz está disponible para preguntarle qué pretendía decir con un enunciado concreto; la otra es la *interpretación plausible*, cuando es el investigador quien propone una reconstrucción a partir del enunciado del aprendiz. De hecho, en la identificación de errores en nuestra investigación, realizamos siempre reconstrucción a partir de los textos que redactan los alumnos, según la intención de expresión que inferimos a través del contexto y la competencia que deberían tener los alumnos, por lo tanto, es siempre interpretación plausible según esta terminología.

3.2.4.4. Descripción de los errores

En cuanto a la descripción de errores, Corder (1974: 158) plantea lo siguiente:

The description is essentially a comparative process, the data being the original erroneous utterance and the reconstruction utterance. [...]. The criteria for decisions as to the grammatical model to adopt are exactly the same. The fact that we may possess descriptions according to various models of the target language but of none of the learner's idiosyncratic dialect is irrelevant. Our object in error analysis is to explain error linguistically and psychologically in order to help the learner to learn. Consequently, only that description which shows the respects in which the realization rules of the target language differ from those of the learner's dialect is of value.

Desde un punto de vista cualitativo, vamos a agrupar los errores de nuestro corpus en tres niveles (léxico, oracional y discursivo), de acuerdo con la taxonomía que plantearemos en el apartado “3.2.3.5 Clasificación de los errores”. En cada nivel propondremos subtipos de errores como omisión, redundancia, mala colocación, etc., para describir en detalle los errores que cometen los alumnos.

3.2.4.5. Clasificación de los errores en la didáctica de las lenguas extranjeras

En los siguientes apartados haremos una revisión diacrónica de las principales investigaciones acerca de clasificación de los errores. En este apartado, vamos a ver los primeros estudios sobre la clasificación de los errores y criterios del análisis de errores, y en el apartado 3.2.4.6. veremos concretamente las clasificaciones existentes sobre los errores del chino. Al final, analizaremos todas las clasificaciones y recogeremos las investigaciones que tienen que ver con el chino para presentar en el siguiente capítulo una clasificación de los errores que encaje mejor con nuestra investigación.

En este apartado, vamos a revisar los estudios de criterios de clasificación de los errores planteados por Corder (1973), Vázquez (1991) y Santos Gargallo (1993). Vamos a presentar las definiciones de cada tipo de error, para tener una visión global de la taxonomía para su análisis en la didáctica de lenguas extranjeras.

Cuando realizan el análisis de errores, generalmente los lingüistas clasifican los errores en diferentes niveles, y diferentes lingüistas formulan distintos niveles de errores. Corder (1973: 261) señala el nivel léxico y comunicativo de los errores cometidos por aprendices de la L2 y plantea cuatro tipos de errores: errores referenciales, errores de registro, errores sociales y, finalmente, errores patentes y ocultos.

Los errores referenciales se producen cuando el hablante utiliza un término con la intención de referirse a algo que convencionalmente no es aplicable. Los errores de registro se producen cuando el hablante utiliza un término que no se debe aplicar en un registro determinado. Los errores sociales son los que se producen cuando el hablante opta por un estilo de habla que no es el adecuado en la relación social. Hemos hablado ya de los errores patentes y ocultos en el apartado sobre la identificación de los errores. Por eso aquí

no vamos a repetirlo, pero sí hay que advertir que los errores patentes y ocultos pueden coincidir en algunas ocasiones con errores sociales o los de registro.

La teoría de Corder marca el inicio de las investigaciones sobre el análisis de errores y sienta la base para las investigaciones posteriores. Pero como hemos dicho anteriormente, la clasificación formulada por Corder se concentra en el nivel léxico y comunicativo, sin tener en cuenta los errores a nivel de oración.

Dulay, Burt y Krashen (1982: 50 y 150) ofrecen la siguiente taxonomía estratégica superficial, que muestra cómo se desarrolla la desviación de la estructura superficial a partir de las oraciones correctas:

1. Omisión: falta de uno o más morfemas que deben aparecer en una oración correcta.
2. Adición: presencia de uno o más morfemas que no deben aparecer en una oración correcta.
3. Malformación: uso de la forma incorrecta de un morfema o estructura.
4. Falsa colocación: se combinan las palabras en el orden incorrecto.

Esta taxonomía estratégica superficial ha sido luego usada por muchos lingüistas al realizar el análisis de errores, pero la mayoría de los estudios posteriores no hablan de morfemas sino de palabras o de léxico. Esta clasificación incluye prácticamente todos los tipos de error a nivel de la palabra, algunos errores a nivel de oración, pero casi ninguno de los errores a nivel de discurso.

Vázquez (1991: 31-85) formula una taxonomía mucho más completa de errores. En vez de dividir los errores en omisión o mal formación, entre otros, plantea diversos

criterios que abarcan diferentes aspectos de los errores cometidos por los estudiantes, tal y como se muestra en la Tabla 3.1:

Tabla 3.1 Criterios de análisis de errores de Vázquez (1991)

TIPO DE CRITERIO	TIPO DE ERROR
lingüístico	adición omisión selección incorrecta colocación incorrecta yuxtaposición
etiológico	intralingual interlingual simplificación
comunicativo	ambigüedad irritantes estigmatizantes
pedagógico	inducidos vs. creativos transitorios vs. permanentes: fosilizados vs. fosilizables individuales vs. colectivos en la producción escrita vs. en la producción oral

Fuente: adaptado de Vázquez (1991: 31-85)

Ahora vamos a ver las explicaciones de los criterios formulados por Vázquez (1991).

Antes de todo, vamos a hablar del criterio lingüístico. Utilizando los términos de Corder (1973: 277) en el área morfosintáctica, Vázquez (1993) propone las siguientes definiciones de tipos de error:

- Adición: operación que consiste en agregar morfemas o palabras que son redundantes.
- Omisión: proceso que consiste en suprimir morfemas y palabras que no son redundantes.
- Selección incorrecta: operación que consiste en elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto sin llevar a cabo ninguna de las operaciones anteriores.
- Colocación incorrecta: operación que consiste en colocar los elementos que constituyen la frase en un orden sintagmático incorrecto.
- Yuxtaposición: proceso que consiste en unir dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.

En el segundo criterio, llamado etiológico, Vázquez habla de transferencia y de interferencia. El proceso que consiste en calcar de una primera lengua a una segunda lengua se conoce con el nombre de *transferencia*. En términos más estrictos es posible decir que la transferencia lingüística es el impacto de un sistema de reglas sobre otro, del cual resulta la interlengua. Esta se adquiere a medida que avanza el aprendizaje, un sistema de reglas propias, estables e inestables, que se influyen mutuamente y que constituyen los diversos estadios de la competencia transitoria.

Según el criterio etiológico, los errores pueden ser causados por distintos tipos de transferencia:

- Interferencia semántica (errores intralinguales): este tipo de interferencia tiene lugar cuando el hablante posee para dos términos un solo referente. El porqué de dicho fenómeno hay que buscarlo en una escasa discriminación dentro del léxico, debida a un conocimiento todavía incompleto de la lengua, influencia fonética (similitud entre palabras), coincidencia semántica parcial, etc. En general, son varios los factores que actúan simultáneamente.

- Interferencia morfosintáctica (errores interlinguales)

- Errores de simplificación: consisten en reducir la lengua a un sistema simple, por ejemplo, la regularización de elementos que se apartan de la regla general, la neutralización de funciones sintácticas, la fusión de campos semánticos que se encuentran en función complementaria, la eliminación de morfemas redundantes, la utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido pero muy funcional, así como la utilización de un número reducido de transformaciones.

Ahora veamos el criterio comunicativo. Cuando tomamos como parámetro la dimensión pragmática, los criterios para establecer qué es un error adquieren otras características. Desde el punto de vista de la comunicación, los criterios que habría que tener en cuenta son: la ambigüedad (con respecto al mensaje), la irritación (con respecto al interlocutor) y la estigmatización (con respecto al hablante).

En el criterio pedagógico, se distinguen los siguientes tipos de errores:

- Errores inducidos: los errores que resultan de la aplicación de una metodología docente inadecuada con respecto al sistema o la norma de la segunda lengua.

- Errores transitorios: son aquellos errores cometidos como resultado de las circunstancias que aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y que

no son sistemáticos. La causa que los provoca es normalmente una falta de adecuación de las técnicas de enseñanza o del orden de introducción de las estructuras. Desaparecen con la reparación de las técnicas y la práctica de los ejercicios.

- Errores fosilizados y errores fosilizables: la fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados. Suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: no poner mucha atención al uso lingüístico, más preocupación por el contenido que por la forma. Situaciones propicias son las discusiones en L2 o cuando hay mucho cansancio. Sus características son: aparición asistemática, autocorrección (espontánea o no) y no afecta a la claridad del mensaje.

- Errores individuales: los errores que caracterizan la interlengua de un hablante no nativo en particular. Pueden ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas, pero con más frecuencia son el resultado de la tendencia a experimentar con la L2.

- Error colectivo: un error colectivo es el que caracteriza a un grupo de hablantes que comparten la primera lengua o se reitera en hablantes de diversas lenguas nativas y se refiere a aspectos de la segunda lengua que dificultan la regularización de reglas.

Vázquez ha hecho muchas contribuciones al plantear diversos criterios para clasificar los errores, lo cual permite un análisis más global de los errores. Por ejemplo, el criterio lingüístico describe los errores desde la perspectiva gramatical y lingüística; el criterio etiológico parte de la teoría de transferencia y ofrece información para investigar las causas de los errores; el criterio comunicativo toma en cuenta la pragmática y la función comunicativa que puede causar el uso de la lengua; el criterio pedagógico toma en

consideración la metodología docente y el proceso de aprendizaje. Para realizar la descripción de los errores desde el criterio pedagógico hay que hacer un estudio longitudinal para analizar los efectos de la metodología docente y observar el proceso de aprendizaje.

Santos Gargallo (1993: 92) sigue el método de clasificación de errores de Vázquez, es decir, formula diferentes criterios desde distintas perspectivas para clasificar los errores. Sus cinco criterios de análisis de errores son los que se muestran en la Tabla 3.2:

Tabla 3.2 Criterios de análisis de error de Santos Gargallo (1993)

TIPO DE CRITERIO	TIPO DE ERROR
descriptivo	omisión adición forma errónea ausencia de orden oracional
pedagógico	transitorios sistemáticos
etiológico-lingüístico	interlingüísticos intralingüísticos
gramatical	fonológico ortográfico morfológico sintáctico léxico semántico pragmático
comunicativo	locales globales

Fuente: adaptado de Santos Gargallo (1993: 92)

A continuación, se explican estos criterios y los distintos tipos de errores con más detalle.

El criterio descriptivo consiste en la clasificación de los errores dependiendo de la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada, a saber:

- Omisión: la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada.
- Adición: presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada.
- Formación errónea: uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de forma errónea por adición u omisión de alguno de sus morfemas.
- Ausencia de orden u orden incorrecto: colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución, afectando al orden oracional del sistema lingüístico que se está aprendiendo.

2. El criterio pedagógico se refiere a la clasificación de los errores basada en la distinción chomskiana entre competencia y actuación que llevó a Corder (1967) a diferenciar entre errores transitorios y errores sistemáticos.

- Errores transitorios: resultan de las circunstancias, aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y no son sistemáticos.
- Errores sistemáticos: reflejan un mal conocimiento de las reglas y caracterizan la lengua de un grupo de estudiantes. Se trata de errores típicos, identificables a través de estudios contrastivos entre la L1 y la L2. Los origina la ausencia de una categoría o estructura en la L1 del estudiante.

3. El criterio etiológico-lingüístico incluye los siguientes tipos de errores:

- Errores interlingüísticos: causados por la interferencia con la L1 del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente.

- Errores intralingüísticos: se refiere al efecto de la L2 en sí misma sobre el proceso de aprendizaje.

4. El criterio gramatical consiste en la clasificación basada en la categoría gramatical que se ve afectada por el error, incluyendo todos los niveles de la gramática tradicional. Este tipo de taxonomía es muy frecuente y su objetivo es medir la competencia gramatical del estudiante. Su tipología incluye errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, así como pragmáticos.

5. El criterio comunicativo incluye los errores locales y globales. Los locales afectan a elementos individuales de la oración, no tienen una incidencia en la ruptura de la comunicación. Mientras tanto, los errores globales afectan a toda la oración de forma global y que por su alto nivel de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación. El efecto de los errores globales se traduce en ambigüedad (mensaje), irritación (oyente) y estigmatización (hablante).

La propuesta de Santos Gargallo (1993) es, a grandes rasgos, similar a la teoría de Vázquez (1991), pero añade un criterio gramatical y los otros criterios se diferencian de la de Vázquez en los detalles. En primer lugar, la propuesta de Santos Gargallo formula el criterio gramatical, lo cual permite analizar los errores de acuerdo con la categoría gramatical para medir la competencia de los alumnos. Por otra parte, Santos Gargallo formula menos tipos de errores en el criterio descriptivo que Vázquez. No menciona la falsa selección y el error de yuxtaposición, pero incluye la forma errónea. En el criterio comunicativo, Santos Gargallo, aparte de formular los errores globales como la irritación,

la ambigüedad y la estigmatización como Vázquez, también señala errores locales que constituyen una aportación nueva.

Basándose en las investigaciones anteriores, Vázquez (1999) más adelante amplía su taxonomía, tal como se muestran en la Tabla 3.3:

Tabla 3.3 Criterio de análisis de error de Vázquez (1999)

TIPO DE CRITERIO	TIPO DE ERROR
lingüístico	adición omisión yuxtaposición falsa colocación falsa selección
etiológico	interlingüales intralingüales simplificación
comunicativo	ambigüedad irritantes estigmatizantes falta de pertinencia

TIPO DE CRITERIO	TIPO DE ERROR
pedagógico	inducidos vs. creativos transitorios vs. permanentes fosilizados vs. fosilizables individuales vs. colectivos residuales vs. actuales congruentes vs. indiosincrásicos de producción oral vs. escrita globales vs. locales
pragmático	pertinencia (o discursivos)
cultural	culturales

Fuente: adaptado de Vázquez (1999: 28-25)

A continuación, solo incluiremos la definición de los nuevos tipos de errores que formula Vázquez (1999) en el criterio pedagógico y comunicativo.

En el criterio pedagógico, Vázquez añade, en primer lugar, errores residuales y errores actuales. Los primeros se refieren al material enseñado en cursos anteriores y olvidado; los segundos tienen que ver con lo que se está enseñando actualmente y no se recuerda, no se comprende bien o todavía no se maneja con soltura. Además, también agrega a este criterio errores congruentes y errores idiosincrásicos. Un error es congruente cuando lo que se produce podría ser castellano, por ejemplo, pero en realidad no existe. Si fuera la producción de un principiante, sería un signo de que esa persona ya empieza a conocer las reglas típicas del idioma que está aprendiendo, pero como no lo es, debería

dejar de cometerlos. Por el contrario, un error idiosincrásico es una estructura que en nada se parece a lo que podría llamarse castellano. Quien lo comete, no debería preocuparse demasiado, porque es algo tan extraño que nadie lo comprenderá y, por lo tanto, es más que probable que no vuelva a recurrir a ella.

Al criterio comunicativo, Vázquez añade el error de la pertinencia, que se refiere a la producción perfectamente aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético que puede transformarse en una desviación con respecto a la norma pragmática si no se atiende a las pautas discursivo-culturales de la lengua en cuestión.

Además, Vázquez añade el criterio pragmático y el criterio cultural sobre la base de las teorías de Santos Gargallo, por lo que el contenido en los criterios es más completo. Por ejemplo, en el criterio descriptivo, que se llama *criterio lingüístico* en la teoría de Vázquez, ha añadido el error de *yuxtaposición* y el error de *falsa selección* para analizar los errores que tienen que ver con el procedimiento para combinar oraciones o nexos, y los errores que consisten en seleccionar mal una palabra o elemento oracional, llenando un vacío que presentaba la teoría del análisis de errores de Santos Gargallo. Además, en el criterio pragmático, Vázquez plantea la necesidad de incluir los errores discursivos, lo cual también es una novedad.

3.2.4.6. Clasificación de los errores en el chino como lengua extranjera

Después de repasar los estudios de la clasificación de errores y los criterios de análisis de errores, vamos a ver concretamente las clasificaciones de los errores en chino como LE. En primer lugar, veremos una aproximación general de la clasificación de los errores, que incluye los niveles léxico, oracional y discursivo. Después, vamos a analizar detalladamente la clasificación de los errores discursivos, ya que consideramos que las clasificaciones de errores a este nivel son muy distintas entre sí y caóticas, ya que mezclan

criterios y niveles de análisis, por lo tanto, intentamos elaborar nuestra propia taxonomía a través del análisis y comparación de las clasificaciones existentes.

En cuanto a los estudios acerca del análisis de errores del chino como L2, también existen muchas maneras de clasificar los errores, sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, las investigaciones acerca del chino son muy dispersas y no existen muchos estudios sistemáticos que hablen de los errores de manera global. A continuación, se presentarán los trabajos que nos han parecido más interesantes para nuestra investigación.

Li Hanyou (2011), basándose en *HSK Dongtai Zuowen Yuliaoku* (HSK 动态作文语料库) ‘Corpus dinámico de redacciones de alumnos en HSK’, formula tres niveles de errores — léxico, oracional y discursivo— para analizar su corpus de trabajo, y en cada nivel plantea diferentes tipos de errores, tal como resume la Tabla 3.4:

Tabla 3.4 Clasificación de los errores gramaticales según Li Hanyou (2010)

NIVEL	LOCALIZACIÓN	TIPO
léxico: errores de morfología y de categoría gramatical	verbo adjetivo adverbio partícula sustantivo numeral preposición verbo auxiliar onomatopeya interjección conjunción Etc.	omisión mal uso redundancia
oracional: errores sintagmáticos, oracionales o de categoría gramatical	I. elementos oracionales: sujeto predicado objeto modificador adjetival modificador adverbial complemento	omisión mal uso redundancia

	<p>II. construcciones oracionales especiales</p> <p>oración con <i>shi</i> (是)</p> <p>construcción <i>shi... de</i> (是……的)</p> <p>oración con <i>ba</i> (把)</p> <p>oración pasiva</p> <p>oración de verbos en serie</p> <p>oración de pivote</p> <p>oración con <i>you</i> (有)</p> <p>oración comparativa</p> <p>oración existencial</p> <p>verbo de doble objeto</p> <p>construcción con complementos</p> <p>oración de predicado adjetival</p> <p>oración de predicado de sujeto-predicado</p>	
--	--	--

discursivo: coherencia y cohesión	I. oración compleja	mal uso, redundancia y omisión de conjunción
	II. referencia	
	III. coherencia y cohesión	

Fuente: Adaptado de clasificación de errores de Li Hanyou (2010)

Esta clasificación de errores abarca aspectos más globales de errores gramaticales, ya que la mayoría de los trabajos sobre errores en el aprendizaje del chino solo enumeran los tipos de error, pero no los clasifican en diferentes niveles, o se limitan a hablar de errores de un determinado elemento lingüístico. La teoría de Li Hanyou (2011) divide los errores en tres niveles —el léxico, el oracional y el discursivo— y plantea tipos de errores para cada nivel. Además, a nivel oracional, aparte de formular errores de funciones gramaticales, el autor también plantea errores de construcciones oracionales especiales, lo cual ha tomado en cuenta las construcciones particulares del chino.

No obstante, la clasificación de Li Hanyou (2011) también tiene sus limitaciones. Para empezar, pensamos que los tipos de error a nivel oracional son insuficientes, por no haber incluido el orden, el cual es considerado como un tipo de error de acuerdo con la clasificación de muchos otros lingüistas (Dong y Lin 2000; Dulay et al. 1982; Santos Gargallo 1993; Vázquez 1999). A nuestro parecer, la colocación también es un factor importante cuando se evalúa y se describe el error, por lo cual en el siguiente apartado vamos a incluir el orden como un error a nivel de oración en la taxonomía que formulamos.

Además, en cuanto a errores a nivel de discurso, Li Hanyou (2011) identifica tres tipos relacionados con las oraciones complejas: mal uso, omisión o redundancia de las

conjunciones, errores de referencia, y errores de coherencia y cohesión. Nos parece que en la teoría de Li Hanyou (2011) no se explican suficientemente los errores discursivos. No se han aclarado los tipos de conjunciones, ni se ha explicado en qué consisten los errores de coherencia y cohesión. Además, pensamos que la conjunción y la referencia son herramientas de cohesión, y no pueden considerarse como errores paralelos a la coherencia y la cohesión.

Entre las investigaciones existentes sobre el análisis de los errores en general o la clasificación de los errores en chino, hay muy pocas que hablen sobre los tipos de errores discursivos, o lo mencionan de una manera bastante vaga, lo cual también se aprecia en la teoría de Li Hanyou (2011). La mayoría de las investigaciones que plantean la clasificación de errores discursivos son artículos que tratan específicamente este tema. A continuación, se van a listar las principales investigaciones que hablan sobre los tipos de errores discursivos.

Lu Jianji (1999) toma en cuenta las fórmulas de tratamiento y la pragmática al plantear los tipos de error a este nivel. Partiendo de las herramientas de cohesión del texto, formula los tipos de errores discursivos recogidos en la Tabla 3.5:

Tabla 3.5 Tipos de errores de la cohesión textual formulados por Lu Jianji (1999)

Fórmulas de tratamiento	Falta de referencia
	Redundancia de referencia
Elementos de enlace	Errores de conjunción
	Errores de la partícula <i>le</i> (了) al final de la oración
Falta de cohesión debido a la simplificación	Falta de cohesión en un diálogo
	Falta de cohesión en una narración
Error de pragmática	Mal uso de las expresiones debido a desconocimiento de la pragmática

Fuente: adaptado de Lu Jianji (1999)

La teoría de Lu Jianji (1999) coincide con la de Li Hanyou (2011) en incorporar los errores de tratamiento y los errores de conjunción. Pero Lu Jianji cree que el mal uso de la partícula *le* (了) al final de la oración también constituye un error a nivel de discurso, señalando que dicha partícula tiene la función de concluir la oración, y la conclusión de una cadena temática significa el inicio de otra. De hecho, la función discursiva de la partícula *le* (了) siempre es un foco de amplio debate entre los lingüistas. La opinión ampliamente aceptada es que la partícula *le* (了) tiene dos funciones. La primera es de partícula aspectual siguiendo a verbos o adjetivos e indica la finalización de la acción o

aparición de un estado. La segunda es de partícula modal, usada al final de la oración, y tiene la función discursiva de concluir la oración o expresar el tono, así como actualizar la información al oyente. Por las funciones que desempeña dicha partícula y su frecuencia de uso, así como la dificultad de su dominio para los alumnos extranjeros, consideramos necesario incluirla como un parámetro a evaluar dentro de los errores discursivos.

Además, Lu Jianji incluye la pragmática en los tipos de errores de discurso, en coincidencia con el criterio comunicativo de Vázquez (1991, 1999), lo cual consideramos muy importante, ya que el desconocimiento de las normas socioculturales puede provocar errores que no se pueden analizar desde la perspectiva de la gramática o del léxico, sino que corresponden al nivel del discurso.

Huang Yuhua (2005), en su artículo “Hanguo liuxuesheng de pianzhang pianwu fenxi” (韩国留学生的篇章偏误分析) ‘Análisis de los errores discursivos de los estudiantes coreanos’, también formula los tipos de errores a nivel de discurso. Avanza en considerar las palabras de tiempo como un elemento de cohesión discursiva. También considera la omisión del sujeto y del modificador adjetival como errores discursivos. En total, enumera los siguientes tipos de errores discursivos: omisión, referencia, conjunción, palabras de tiempo y cohesión léxica, que se presentan resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 3.6 Tipos de errores de discurso de Huang Yuhua (2005)

Omisión	Del sujeto
	Del modificador adjetival
Referencia	Referencia nominal o referencia cero en sustitución de

	referencia pronominal
	Referencia pronominal o referencia nominal en sustitución de referencia cero
Conjunción	Omisión
	Mala combinación
	Mal uso
Palabras de tiempo	Mal uso
	Omisión
Cohesión léxica	Repetición de palabras

Fuente: Adaptado de los tipos de errores de discurso de Huang Yuhua (2005)

A continuación, vamos a ver en detalle cada tipo de error formulado por esta autora. En primer lugar, en su artículo, Huang Yuhua incluye la omisión del sujeto y del modificador adjetival como tipos de errores a nivel de discurso, ya que la omisión (o la elipsis) es una herramienta muy importante de la cohesión del texto. Debido al uso distinto del pronombre cero y del modificador adjetival, frecuentemente los estudiantes coreanos cometen el error o bien de omitir o bien de añadir de forma redundante el sujeto o el modificador adjetival, produciendo problemas en la cohesión del texto. En segundo lugar, los errores de referencia y de conjunción que formula Huang Yuhua coinciden con la teoría de Li Hanyou (2011).

En tercer lugar, los errores de las palabras de tiempo que formula Huang Yuhua tienen que ver con los siguientes tipos de palabras:

- a. Palabras de secuencialidad como *zuixian* (最先) ‘al principio’, *ranhou* (然后) ‘luego’, *houlai* (后来) ‘después’ y *zuihou* (最后) ‘al final’;
- b. Elementos que sirven de referencia temporal, como *yuanlai* (原来) ‘antes’, *guoqu* (过去) ‘en el pasado’, *congqian* (从前) ‘anteriormente’, *ranhou* (然后) ‘luego’, *cihou* (此后) ‘después’, *jiezhe* (接着) ‘a continuación’ y *tongshi* (同时) ‘al mismo tiempo’;
- c. Palabras temporales, como *jintian* (今天) ‘hoy’, *zuotian* (昨天) ‘ayer’ y *shangyue* (上月) ‘el mes pasado’.

En cuarto lugar, los errores de cohesión léxica se refieren a la conexión semántica entre las palabras, como la hiperonimia, la hiponimia, la generalización, la sinonimia, etc. Si se repiten de manera excesiva estos tipos de palabras, el texto puede resultar redundante.

La teoría de Huang Yuhua (2005) es más detallada que las clasificaciones anteriores, porque concreta las palabras de tiempo. Además, también ha incluido la omisión del sujeto en el error a nivel de discurso. Pero creemos que la taxonomía que formula Huang Yuhua (2005) mezcla la localización del error (como referencia, conjunción y palabras de tiempo) y el tipo de error (como la omisión). Para nosotras, sería mejor mantener siempre el mismo criterio para formular una taxonomía.

La teoría de Liu Junling (2005) se centra en los errores de cada tipo de componente, como elementos relacionados con el tiempo o el lugar, fórmulas de tratamiento,

componentes sustitutivos, así como conjunciones. Estos elementos coinciden en parte con la teoría de Huang Yuhua (2005), pero son más concretos que la segunda. Liu Junling (2005) plantea los siguientes errores de discurso:

1. omisión, redundancia y mal uso de elementos relacionados con el tiempo,
2. mal uso de elementos relacionados con el lugar,
3. omisión, redundancia, mala colocación y mal uso de las fórmulas de tratamiento,
4. omisión de componentes sustitutivos,
5. omisión, redundancia y mal uso de conjunciones.

Para facilitar el análisis y comparar la teoría de Liu Junling (2005) con otros autores, reformularíamos en la Tabla 3.7 su clasificación de acuerdo con el elemento erróneo en vez del tipo de error.

Tabla 3.7 Tipos de errores de coherencia de Liu Junling (2005)

Elementos relacionados con el tiempo	Omisión
	Redundancia
	Mal uso
Elementos relacionados con el lugar	Mal uso
Fórmulas de tratamiento	Omisión
	Redundancia
	Mala colocación
	Mal uso
Componentes sustitutivos	Omisión
Conjunción	Omisión
	Redundancia
	Mal uso

Fuente: Adaptado de los tipos de errores discursivos de Liu Junling (2005)

En nuestra opinión, la teoría de esta autora, a pesar de que se elabora con el título de “errores de coherencia”, se concentra más en la cohesión, ya que los errores de componentes de tiempo y de lugar, de componentes alternativos y los errores de tratamiento son subtipos de errores de cohesión. Liu Junling (2005) plantea una taxonomía de los conectores con más detalle en comparación con los estudios anteriores, incluyendo en la taxonomía los componentes relacionados con el lugar y detallando los componentes

relacionados con el tiempo. Los tipos de errores vinculados con las fórmulas de tratamiento también son más diversos en su teoría.

Chen Chen (2005), por su parte, se centra en los errores de coherencia y formula una clasificación de los mismos, tal como recoge la Tabla 3.8.

Tabla 3.8 Tipos de errores de coherencia de Chen Chen (2005)

MECANISMOS DE COHERENCIA	TIPO DE ERROR
Gramaticales	Omisión
	Orden oracional
	Coordinación
	Tiempo y modo
	Estructura oracional
	Sustitución
Léxicos	Repetición de las palabras
Componentes de enlace	Conjunción
	La partícula <i>le</i> (了) al final de la oración

Fuente: Adaptado de los errores de coherencia planteados por Chen Chen (2005)

Los tipos de errores discursivos en la teoría de Chen Chen (2005) son más o menos similares a las teorías de Huang Yuhua (2005) y Liu Junling (2005). La diferencia es que Chen Chen (2005) también plantea el tiempo y el modo como un tipo de error a nivel de discurso.

Las clasificaciones de errores discursivos planteados por los autores que hemos listado en este apartado incluyen los siguientes contenidos: en el aspecto de la cohesión, se cuentan conjunción, la partícula modal *le* (了), sujeto, referencia, cohesión léxica, palabras de tiempo y lugar, pragmática; en el aspecto de la coherencia, abarcan el orden oracional, la coordinación, el tiempo y el modo, la elipsis y la conjunción. Las clasificaciones de errores discursivos formuladas por los lingüistas chinos ya están muy completas, pero notamos que algunas clasificaciones mezclan el tipo de error con la localización del error. Además, algunos subtipos de errores son repetitivos. Por ejemplo, algunos dividen sujeto y referencia en dos tipos de errores, pero los errores de sujeto también se pueden considerar como error relativo a la referencia anafórica.

En esta parte de la tesis hemos revisado los principales estudios de clasificación de los errores con el fin de elaborar nuestra propia taxonomía para analizar los errores en nuestro corpus. Como afirma García González (2007: 89), un mismo error podría ser analizado desde distintas perspectivas según el propósito del investigador. Por lo tanto, cuando decidimos de qué criterio partimos para elaborar la taxonomía de errores, deberíamos primero pensar en nuestro objetivo, que es medir la competencia lingüística de los alumnos, indagar las causas de los errores y plantear soluciones didácticas. Resumiendo los estudios que hemos mencionado, los principales criterios para el análisis de errores son el lingüístico, el etiológico, el comunicativo y el pedagógico. Partiendo de la intención de evaluar la competencia y la situación de dominio de lengua de los alumnos, vamos a

referirnos al criterio gramatical de Santos Gargallo (1993) y al criterio comunicativo de Vázquez (1991, 1993). También vamos a tomar como marco de taxonomía los tres niveles de errores formulados por Li Hanyou (2011), que son el nivel léxico, el nivel oracional y el nivel discursivo. Al nivel léxico y oracional, vamos a seguir el criterio lingüístico para establecer los tipos de errores, que son adición, omisión y colocación falsa. A nivel discursivo, vamos a seguir el criterio comunicativo de Vázquez (1991) e integrar las clasificaciones de errores formulados por Huang Yuhua (2005), Chen Chen (2005) y Liu Junling (2005) en proponer los tipos de errores. En el Capítulo 4 vamos a proponer nuestra taxonomía de análisis de los errores.

Capítulo 4 Marco metodológico

En este capítulo hablaremos sobre el marco metodológico del que parte la presente tesis, así como el proceso de creación de corpus y la metodología que hemos seguido para elaborarlo.

4.1. Herramientas metodológicas de análisis

En el marco metodológico, en primer lugar, veremos las herramientas metodológicas de análisis. Antes de todo, hablaremos del concepto del error del que se parte en esta tesis teniendo en cuenta nuestro objetivo y plantearemos nuestra metodología de identificación de errores. La segunda parte de este capítulo constituye la mayor aportación nuestra en la parte metodológica, en la cual plantearemos nuestra propuesta de clasificación de los errores y formularemos una taxonomía con ejemplos de errores para explicarla.

4.1.1. Concepto de error e identificación de los errores

En el apartado “3.2.4.2 El concepto de error” hemos hablado de la diferencia entre el *error*, la *falta* y el *lapsus*: La *falta* y el *lapsus* son errores esporádicos que pueden ocurrir en la producción de cualquier hablante, sea nativo o extranjero, y *error* es el que se presenta de una forma más sistemática. Como reconocen muchos investigadores y el mismo Corder (1967), es muy difícil distinguirlos, y solo estamos en condiciones de valorar cuáles son los errores de competencia y cuáles son los de realización, al final de un amplio análisis de errores. Tomando en cuenta la perspectiva de la *competencia transitoria* y la *interlengua*, así como la difícil distinción entre *error* y *lapsus*, sobre todo sin conocer los alumnos y su nivel de competencia individual, decidimos que, en la presente tesis, los

errores que incluimos y analizamos son la transgresión involuntaria y sistemática de las reglas de uso de la lengua o las normas sociales. Como el presente estudio no es longitudinal, no podemos ni vamos a distinguir si el error es esporádico o sistemático.

En nuestro trabajo, para identificar los errores, hacemos referencia a una serie de obras acerca de la gramática y la sintaxis de chino y de español, como *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang* (汉语水平等级标准与语法等级大纲) ‘Estándar de las categorías del nivel de chino y compendio de las categorías de la gramática del chino’ (Guojia Duiwai Hanyu Jiaoxue Lingdao Xiaozu Bangongshi 1998) o el *Manual de la nueva gramática española* (Real Academia Española 2010). Su función no es asignarles el carácter de norma universal, sino el de instrumento para corroborar aspectos lingüísticos en un caso determinado. Nuestro juicio de gramaticalidad está basado en tres criterios:

- a. Mi competencia de hablante nativa china culta
- b. La experiencia docente como profesoras de chino para hispanohablantes de veinte años de mis directoras, Sara Rovira-Esteva y Helena Casas-Tost
- c. Consulta de libros de gramática de prestigio y referencia en la disciplina

La aplicación de dichos criterios nos puede servir para la clasificación de la producción escrita de los alumnos españoles como incorrecta, inaceptable o inadecuada, también nos sirven para asignar una o varias causas de los errores.

4.1.2. Taxonomía de errores

Los errores que muestra un corpus son muy diversos y numerosos y se necesita un instrumento para facilitar su clasificación. Las clasificaciones de errores varían de acuerdo con el objetivo de la investigación y en muchos casos se plantean taxonomías mixtas,

adoptando como criterio base uno determinado e incluyendo dentro de ese eje algunos de los puntos que estructuran otras clasificaciones.

En el marco teórico, hemos hecho un repaso de la evolución de las principales taxonomías de errores. Por una parte, recordemos que la mayoría de los lingüistas de la lengua española plantean el criterio de análisis de error desde las siguientes perspectivas: lingüística, etiológica, comunicativa y pedagógica. Por otra parte, muchos trabajos de análisis de errores de la lengua china no plantean una taxonomía global, sino de manera más limitada o al léxico, o a las oraciones, o al discurso, lo cual nos dificulta encontrar una taxonomía conveniente para realizar el análisis de errores en chino. Muy pocas investigaciones incluyen todas estas perspectivas como el trabajo de Li Hanyou (2011), que plantean errores a tres niveles: léxico, oracional y discursivo.

Partiendo de nuestra intención de analizar los errores de los trabajos escritos en chino de alumnos españoles desde una perspectiva mayoritariamente lingüística con una aplicación didáctica, vamos a tomar como marco la categorización de tres niveles de análisis de error formulada por Li Hanyou (2011). A nivel léxico y oracional, vamos a seguir el criterio gramatical de Santos Gargallo (1993) y la localización del error en la teoría de Li Hanyou (2001). A nivel discursivo, vamos a usar el criterio comunicativo de Vázquez (1991, 1999) combinado con las clasificaciones de errores discursivos de Chen Chen (2005), Huang Yuhua (2005) y Liu Junling (2005). También hemos ajustado estas teorías en la formulación de la taxonomía de errores de acuerdo con las características de nuestro corpus, después de un proceso cuidadoso de prueba y aplicación, lo cual vamos a abordar en el apartado “4.1.3.2 Tipología de errores”.

De esta forma, resumimos en la tabla que sigue nuestra taxonomía de errores:

Tabla 4.1 Taxonomía de errores

NIVEL LÉXICO		
LOCALIZACIÓN DEL ERROR		TIPO DE ERROR
Adjetivo		Omisión
Adverbio		Redundancia
Interjección		Mal uso
Medidor		(uso inadecuado, mala selección del léxico)
Numeral		
Onomatopeya		
Partícula		
Preposición		
Pronombre		
Sustantivo		
Verbo		
Verbo auxiliar		
NIVEL ORACIONAL		
LOCALIZACIÓN DEL ERROR		TIPO DE ERROR
Función sintáctica	Categoría detallada	Omisión
		Redundancia
Sujeto		Orden
Predicado	Partícula aspectual <i>le</i> (了), <i>guo</i> (过), <i>zhe</i> (着)	Mal uso

Objeto	
Complemento verbal	<p>Complemento de grado</p> <p>Complemento direccional</p> <p>Complemento resultativo</p> <p>Complemento de modo</p> <p>Complemento potencial</p> <p>Complemento de cantidad</p>
Modificador adjetival	
Modificador adverbial	
<p>12 tipos de construcciones especiales de oración</p> <p>Oración con <i>shi</i> (是)</p> <p>Construcción con <i>shi...de</i> (是……的)</p> <p>Oración con <i>ba</i> (把)</p> <p>Oración pasiva</p> <p>Oración de verbos en serie</p> <p>Oración de pivote</p> <p>Oración con <i>you</i> (有)</p> <p>Oración comparativa</p> <p>Oración existencial</p> <p>Verbo de doble objeto</p> <p>Oración de predicado adjetival</p> <p>Oración de predicado de sujeto-predicado</p>	

NIVEL DISCURSIVO	
TIPO DE ERROR	SUBTIPO DE ERROR
Cohesión	Conector Referencia Partícula modal <i>le</i> (了)
Coherencia	Ambigüedad Incongruencia Puntuación Tema-rema
Pragmática	

A continuación, veremos los tipos de errores en cada nivel explicados con ejemplos.

A. Errores a nivel léxico

Dentro de los errores a nivel léxico, incluimos los errores en lo referente a las categorías gramaticales de las palabras, mal uso de significantes, deformaciones y expresiones no usuales. Con respecto a las categorías gramaticales de los errores léxicos, las formulamos de acuerdo con las categorías gramaticales de las palabras en chino listadas en el libro *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang* (汉语水平等级标准与语法等级大纲) ‘El estándar de las categorías del nivel de chino y el compendio de las categorías de la gramática de chino’ (1998) y usamos la traducción al español en el manual titulado *Lengua china para traductores* (Casas Tost, Rovira Esteva y Suárez Girard 2015). En la categoría gramatical de la partícula, hemos excluido los errores de las partículas

aspectuales *le* (了), *guo* (过) y *zhe* (着), y las partículas estructurales *de* (得), *de* (的) y *de* (地), porque los incluimos al nivel oracional y discursivo (véase los apartados “B Errores a nivel oracional” y “C Errores a nivel discursivo”).

Los tipos de error a nivel de palabra son tres: omisión, redundancia y mal uso. Para explicar mejor los tipos de errores, a continuación, ofrecemos la definición de cada tipo y aportamos ejemplos. Los errores están sacados de nuestra base de datos, por lo que al final de cada oración errónea aparece el código de alumno al que pertenece.

1. Omisión: ausencia de una palabra que debería aparecer.

1a *睡午觉后我每天 Ø 作业。 (1-A1)

1b 睡午觉后我每天写作业。

1c *Hago los deberes después de la siesta todos los días.*

En esta oración solo aparece el objeto y se omite el verbo, el cual es imprescindible en chino. En esta oración hay que añadir un verbo como *zuo* (做) ‘hacer’ o *xie* (写) ‘escribir’. En la 1b usamos el segundo caso para corregir la oración errónea.

2. Redundancia: presencia de una palabra que no debería aparecer porque la información que aporta ya está presente en el texto o puede deducirse por el contexto.

2a *安娜的爸爸妈妈下午八点二十分做饭晚饭。 (3-A1)

2b 安娜的爸爸妈妈晚上八点二十做晚饭。

2c *Los padres de Ana preparan la cena a las ocho y veinte de la noche.*

En esta oración sobra el sustantivo *fan* (饭) ‘comida’, ya que *wanfan* (晚饭) ‘cena’ es un hipónimo del mismo, es decir tal como se ha construido esta oración tiene dos objetos, que son *fan* (饭) ‘comida’ y *wanfan* (晚饭) ‘cena’. Sin embargo, este verbo solo puede llevar un objeto, por lo tanto, hay que eliminar el primero que es el menos concreto.

3. Mal uso del léxico: dentro de este tipo de error distinguimos dos subtipos, el primer subtipo de error es mala selección del léxico, que se refiere a usar una palabra incorrecta en lugar de la correcta, o sea, seleccionar mal la palabra que se debería usar. Primero veamos un ejemplo de este subtipo:

3a *上课以后她二十点半吃午饭。(22-A1)

3b 下课以后她十二点吃午饭。

3c *Ella almuerza a las doce después de terminar la clase.*

En esta oración el estudiante ha confundido las palabras *shangke* (上课) ‘hacer/tener/empezar clase’ y *xiake* (下课) ‘terminar la clase’.

El segundo subtipo de error de mal uso es el uso inadecuado del léxico, que se refiere a la malformación léxica, el uso de una palabra que no concuerda con sus reglas de uso o con la idea que se intenta expresar. Ahora veamos un ejemplo de uso inadecuado del léxico:

4a *中学校以后我是去 Bellaterra 上大学的。(13-A2)

4b 中学以后我去 Bellaterra 上大学。

4c *Después del bachillerato, fui a Bellaterra para ir a la universidad.*

En chino, el sustantivo que equivale a *bachillerato* es *zhongxue* (中学) en vez de *zhong xuexiao* (中学校), que no existe en chino, por ello el alumno comete el error de uso inadecuado del léxico.

B. Errores a nivel de oración

Los errores a nivel de oración son aquellos concernientes a los elementos y construcciones oracionales. Más concretamente, analizamos los errores a este nivel a través de las tres siguientes herramientas:

I. Funciones oracionales: En la gramática china se considera que hay seis funciones oracionales, que son: sujeto, predicado, objeto, modificador adverbial, modificador adjetival y complemento. Existen cuatro tipos de errores relacionados con las seis funciones oracionales: omisión, redundancia, orden y mal uso (el último tipo solo para las partículas).

Cabe señalar aquí que en nuestra taxonomía hemos incluido las partículas aspectuales *le* (了), *zhe* (着) y *guo* (过) en el predicado, y analizaremos los errores de la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal, la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival, y la partícula estructural *de* (地) en el modificador adverbial. Incluimos estas partículas —que son categorías gramaticales léxicas— en los errores al nivel oracional por diversas razones. En primer lugar, la mayoría de las partículas no se usan solas, sino que se adhieren a otras palabras, a sintagmas o a oraciones. Además, solo tienen sentido gramatical y no poseen significado semántico concreto, por lo cual tienen una función más sintáctica que léxica. Por ejemplo, las partículas estructurales tienen la función de conectar las palabras en la oración y convertirlas en sintagmas con una función sintáctica. En otras palabras, dichas partículas estructurales son marcadores estructurales de las funciones sintácticas correspondientes. Por ejemplo, la partícula estructural *de* (的)

enlaza el modificador adjetival y el núcleo del sintagma nominal, la partícula estructural *de* (地) conecta el modificador adverbial y el verbo, mientras que la partícula estructural *de* (得) conecta el complemento verbal con el verbo o adjetivo (Liu, Pan y Hu 2015: 354). Por otra parte, las partículas aspectuales *le* (了), *zhe* (着) y *guo* (过) sirven para indicar el aspecto de la acción expresada por el verbo. En segundo lugar, cualquier taxonomía de errores no solo parte del criterio lingüístico, sino que también debería tomar en consideración el criterio etiológico y pedagógico. Pensamos que incluir dichas partículas al nivel oracional puede facilitar el análisis de las causas de los errores y la competencia de alumnos, por la función sintáctica que desempeñan. Finalmente, cabe mencionar que la partícula *le* (了) puede servir también de partícula modal y funciona como mecanismo de cohesión del texto, como hemos avanzado en el apartado “3.2.4.6 Clasificación de los errores en el chino como lengua extranjera”. En este caso, etiquetamos los errores asociados a dicha partícula modal a nivel discursivo.

A continuación, se ilustran los tipos de error al nivel oracional con ejemplos:

1. Omisión: ausencia de un elemento oracional necesario, o de una parte del mismo.

5a *八点二十分以后她的哥哥帮 Ø 忙。(3-A1)

5b 八点二十分以后她的哥哥帮她忙。

5c *Después de las ocho y veinte su hermano le ayuda.*

En esta oración se ha omitido el objeto de persona *ta* (她) ‘ella’.

6a *请 Ø 这儿坐好。

6b 请在这儿坐好。

6c *Siéntese aquí por favor.*

En esta oración, el alumno omite la preposición *zai* (在) ‘en’ del modificador adverbial *zai zher* (在这儿) ‘aquí’, que es un elemento imprescindible en esta oración.

2. Redundancia: presencia de un elemento oracional que no debería aparecer porque la información que aporta ya está presente en el texto, puede deducirse por el contexto o la oración resultaría incorrecta con el añadido de este elemento oracional, por lo tanto, es redundante.

7a *可是音乐会的票很贵，所以我们不可以买不起很多音乐会的票。(16-A1-A2)

7b 可是音乐会的票很贵，所以我们买不起很多音乐会的票。

7c *Pero la entrada del concierto es muy cara, por eso no podemos comprar demasiadas.*

En esta oración sobra el verbo auxiliar *bu keyi* (不可以) ‘no podemos’ en el predicado y hay que eliminarlo.

3. Orden: colocación incorrecta de un elemento oracional alterando el orden de la oración según la costumbre del chino.

8a *我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和汉语一点。(15-A1)

8b 我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和一点汉语。

8c *Sé hablar cuatro idiomas: español, inglés, francés y un poco de chino.*

En esta oración, el modificador adjetival *yidian* (一点) ‘un poco de’ está colocado en un lugar erróneo, ya que en chino el modificador adjetival solo se puede poner antes del objeto que modifica.

4. Mal uso: uso de una función gramatical que no es la que corresponde en la oración, o mal uso de las partículas:

9a *除了对象爱得很, 什么都很不一样。(17-B1)

9b 除了对象很相爱, 什么都很不一样。

9c *Aparte de que los novios se quieren mucho, todo el resto es diferente.*

Es erróneo usar el complemento de grado *ai de hen* (爱得很) ‘se quieren mucho’ en esta oración ya que dicha construcción requiere un objeto atrás. Por ello, cambiamos el predicado con verbo recíproco, que es *hen xiangai* (很相爱) ‘se quieren mucho’.

II. 12 tipos de construcciones especiales: El chino posee muchas construcciones oracionales especiales. En la presente tesis, basándonos en los nueve tipos de construcciones oracionales en *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang* (汉语水平等级标准与语法等级大纲) ‘El estándar de las categorías del nivel de chino y el compendio de las categorías de la gramática de chino’ (1998: 51-56) y los trece tipos de construcciones oracionales en la teoría de Li Hanyou (2011: 48), hemos seleccionado los siguientes 12 tipos de construcciones oracionales:

1. La oración con *shi* (是) ‘ser’: se refiere a las oraciones cuyo elemento principal del predicado es el verbo *shi* (是) ‘ser’, la función del cual es determinar la relación entre el sujeto y el predicado. Por ejemplo:

10a 他是我们的老师。

10b *Él es nuestro profesor.*

2. La construcción con *shi...de* (是……的): sirve para enfatizar las circunstancias (principalmente de tiempo, lugar y manera, aunque también el motivo o el agente) de una

acción que ya ha tenido lugar, por lo que es incompatible con *le* (了). (Casas Tost et al. 2015: 50) Por ejemplo:

11a 他是坐火车来的。

11b *Vino en tren.*

3. La oración con *ba* (把): se trata de un recurso para trasladar el objeto del verbo a una posición preverbal para tematizarlo o enfatizarlo. Normalmente, este tipo de oraciones tiene dos construcciones básicas:

1) Sujeto + *ba* (把) + objeto + verbo + *yi* (一)/*le* (了) + verbo

12a 你把你的意见说（一）说。

12b *Dinos tus opiniones.*

2) Sujeto + *ba* (把) + objeto + verbo + complemento

13a 我把信寄走了。

13b *Envié la carta.*

4. Oración pasiva: este tipo de oraciones que indican voz pasiva responden a las estructuras siguientes:

1) Sujeto + *bei* (被)/*jiao* (叫)/*rang* (让) + objeto + verbo + otros elementos oracionales:

14a 我的词典叫阿里借去了。

14b *Mi diccionario fue tomado prestado por Ali.*

2) Sujeto + *bei* (被)/*jiao* (叫)/*rang*(让) + verbo + otros elementos oracionales:

15a 画被买走了。

15b La pintura fue comprada.

5. La oración de verbos en serie: una oración de verbos en serie suele tener dos o más predicados verbales o comentarios, que comparten el mismo sujeto o tema y se suceden sin ninguna conjunción que sirva de nexos. Normalmente esta construcción se usa para expresar sucesión de acciones, por ejemplo:

16a 他们吃过晚饭散步去了。

16b Ellos han salido a pasear después de cenar.

También puede ser utilizada para expresar la finalidad de la acción:

17a 下午我们去商店买东西。

17b Vamos a la tienda de compras por la tarde.

6. La oración de pivote: se trata de oraciones en las que el objeto del verbo principal funciona a la vez como sujeto de la frase subordinada. Veamos un ejemplo:

18a 晚上我请你吃饭。

18b Esta noche te invito a cenar.

7. La oración con *you* (有): se refiere a las oraciones cuyo elemento principal del predicado es el verbo *you* (有) que puede significar la existencia de personas o cosas o pertenencia. Por ejemplo:

19a 我有一件新衣服。

19b Tengo una pieza de ropa nueva.

20a 屋里有两张桌子。

20b *En la habitación hay dos mesas.*

8. Oración comparativa: incluye diferentes tipos de oraciones comparativas que se utilizan para comparar las cualidades de distintas cosas. Sus principales construcciones son las siguientes:

1) Oración con *bi* (比) ‘ser más... que...’ para indicar superioridad:

21a 这座山比那座山高。

21b *Esta montaña es más alta que aquella.*

2) *Gen* (跟)/*he* (和)/*tong* (同) + *yiyang* (一样) ‘igual... que’ para indicar igualdad:

22a 她的年纪跟我一样。

22b *Su edad es igual que la mía.*

3) *you* (有)/*meiyou* (没有) + *zheme* (这么)/*name* (那么) ‘menos... que...’ para indicar igualdad o desigualdad (en negativo):

23a 我说汉语没有他那么好。

23b *No hablo el chino tan bien como él.*

9. Oración existencial: incluye diferentes tipos de oraciones, las cuales indican existencia, aparición o desaparición de alguna persona o cosa; la construcción suele estar formada por tres elementos: lugar, verbo, persona o cosa indeterminada. Por ejemplo:

24a 墙上挂着一张画儿。

24b *Hay una pintura colgada en la pared.*

10. La oración de verbos de doble objeto: hace referencia a las oraciones cuyo verbo rige dos objetos sin la intermediación de ninguna preposición. Generalmente, el objeto que aparece en primer lugar se refiere a una persona y el que aparece después, a una cosa.

25a 我送给他一些东西。

25b *Le regalo algunas cosas.*

11. La oración de predicado adjetival: se refiere a la construcción en que un adjetivo o sintagma adjetival constituye el elemento principal del predicado de la oración.

26a 她很漂亮。

26b *Ella es muy guapa.*

12. La oración de sujeto-predicado como predicado: se corresponde con aquel tipo de oración cuyo predicado está constituido por una construcción de sujeto-predicado.

27a 这件事大家都赞成。

27b *Todos están de acuerdo sobre este asunto.*

C. Errores a nivel de discurso

Los errores a nivel de discurso son aquellos que tienen que ver con el enlace entre oraciones u oraciones yuxtapuestas dentro de una misma oración, con la coherencia y cohesión de los párrafos en relación con el texto. En este trabajo, consideramos tres tipos de errores discursivos: errores de coherencia, errores de cohesión y errores de pragmática. A continuación, ilustramos los tres tipos de error y los subtipos a los que pertenecen con ejemplos.

1. Coherencia: la coherencia de un texto se manifiesta en las relaciones lógicas internas y en la organización de los acontecimientos, los objetos, las situaciones, etc. En el apartado de coherencia discursiva se recogen errores que produjeron ambigüedades en el mensaje, incongruencias de sentido, relación entre tema-remata y puntuación. Ahora vamos a ver uno por uno estos subtipos de errores de coherencia:

1) Ambigüedad: la información es ambigua y se puede entender o interpretar de más de una manera. Por ejemplo:

28a *我每天先吃早饭烤面包，豆浆和水果然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我坐开车在大学。 (36-A1)

28b 我每天先吃早饭，早饭吃烤面包，豆浆和水果。然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我在学校。我坐车往返学校。

28c *Cada día desayuno tostadas, leche de soja y fruta. Los lunes y los miércoles estoy en la universidad desde las once en punto hasta las dos y media; en cambio, los martes y jueves mi horario es de nueve y media hasta las tres en punto. Voy y vuelvo en autobús.*

En esta oración se mezclan el sintagma verbal *zuo kaiche* (坐开车) ‘tomo el bus’ y el sintagma preposicional *zai daxue* (在大学) ‘en la universidad’, por lo cual expresa de forma ambigua las acciones que se realizan durante el tiempo indicado.

2) Incongruencia de sentido: falta de congruencia del sentido. Veamos este ejemplo:

29a *那再来一份。(14-A1)

29b 那来一份。

29c *Entonces tráiganos una ración.*

Según el texto, los hablantes están pidiendo su primer plato. Por eso, no debería poner el adverbio *zai* (再), que implica repetición de la acción. En este contexto, el uso de *zai* (再) constituye, pues, un error de incongruencia, es decir, las palabras escogidas no se corresponden con lo que se quiere expresar.

3) Tema-remata: error que tiene que ver con el tema y la información acerca del mismo.

Veamos este ejemplo:

30a *从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。(14-A2)

30b 我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，是难的语言。

30c *Siempre me ha gusta aprender idiomas, pero los que me gustan son los difíciles, no los fáciles.*

En esta oración, el tema *wo xihuan de* (我喜欢的) ‘lo que me gusta’ normalmente se coloca al principio de la cadena informática y el remata después. Por lo tanto, hay que reorganizar la parte temática y la remática.

4) Puntuación: los errores de puntuación se refieren a su uso inadecuado. Por ejemplo:

31a *我认为婚礼得有家人和朋友。也很多酒和很多好吃的饭。(8-B1)

31b 我认为婚礼得有家人和朋友，也很多酒和很多好吃的饭。

31c *Me parece que una boda tiene que tener presentes familiares y amigos, así como contar con mucho vino y una gran cantidad de buena comida.*

Esta oración habla de las cosas que tiene que haber en una boda. Aparte de la familia y los amigos, también tiene que haber vino y comida. Por lo tanto, hay que usar una coma en medio de la oración ya que la idea no está concluida.

2. Cohesión: la cohesión se manifiesta en la conectividad secuencial de los elementos superficiales, es el reflejo visible de la coherencia. Los errores de cohesión son errores de referencia, conector y partícula modal, que se detallan a continuación:

1) Referencia: mal uso, redundancia y omisión de la referencia, que incluye referencia nominal, referencia pronominal y anáfora cero. Por ejemplo:

32a *所以他每天回家的时候，特别累不吃晚饭，只想去睡觉，而 \emptyset 对他的身体不好。(3-A1-A2)

32b 所以他每天回家的时候，他都累得不想吃晚饭，只想去睡觉，而这对他的身体不好。

32c Por eso, todos los días cuando regresa a casa, está tan cansado que no quiere cenar sino solo dormir, lo cual no es bueno para su salud.

La frase original no tiene ningún pronombre que haga referencia a aquello que causa daño a su salud porque el estudiante comete un error de omisión, por lo que hace falta añadir *zhe* (这) ‘esto’ como referencia.

2) Conector: mal uso, redundancia y omisión del conector. Con *conector* nos referimos a conjunciones, palabras que indican lugar y palabras que indican tiempo.

33a *因为我每个月都得付租金， \emptyset 我不要花我的积蓄。(22-A2)

33b 因为我每个月都得付租金，所以我不要花我的积蓄。

33c Tengo que pagar el alquiler cada mes, por eso no quiero gastar mis ahorros.

En chino la conjunción que indica causa *yinwei* (因为) ‘puesto que’ y la que señala consecuencia *suoyi* (所以) ‘por eso’ se suelen usar de manera combinada, cosa que

resultaría redundante e incorrecto en español. Sin embargo, en esta oración en chino falta la conjunción *suoyi* (所以) ‘por eso’ para indicar la consecuencia.

Veamos un ejemplo de mal uso de la conjunción:

34a *因为我很喜欢电影, 还有我受不了自己去电影院看电影, 所以我要跟他一起去。(23-A2)

34b 因为我很喜欢电影,但我受不了自己去电影院看电影, 所以我要跟他一起去。

34c *Me gusta mucho ver películas, pero no soporto ir al cine solo, por eso quiero ir con él.*

La frase original utiliza mal la conjunción ya que la palabra *haiyou* (还有) ‘además’ indica la adición de un argumento dentro de una oración, pero en realidad, por cohesión del texto, se debería usar una conjunción adversativa.

El uso redundante de una conjunción consiste en el uso de una conjunción donde el chino no lo permite. Veamos este ejemplo:

35a *然后, 我洗澡和我吃早饭。(38-A1)

35b 然后, 我洗澡, 吃早饭。

35c *Después me ducho y desayuno.*

3) Partícula modal: mal uso de la partícula modal *le* (了) al final de la oración como mecanismo de cohesión. Por ejemplo:

36 a *然后医生对路易说他好像发烧 了, 可是他别着急因为他只有点感冒。(2-A2)

36b 然后医生对路易说他好像发烧了, 可是要他别着急因为他只有点感冒。

36c A continuación, el médico le dijo a Luis que le parecía que tenía fiebre, pero que no se preocupara porque solo era un resfriado.

Fashao (发烧) ‘tener fiebre’ indica un cambio de situación, por lo cual se requiere la partícula modal *le* (了) al final de la oración para indicar dicho cambio.

3. Pragmática: se entiende por error pragmático el que se comete en la producción por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua. En el nivel pragmático, se analiza el registro, el uso de exponentes funcionales¹³ y los errores culturales.

37a *她八点去大学。(3-A1)

37b 她八点去学校。

37c *Ella va a la universidad a las ocho.*

En la oración original *qu daxue* (去大学) ‘ir a la universidad’ se comete el error pragmático por un desconocimiento de las normas socioculturales de China, ya que en China, para decir *ir a la universidad*, *ir al instituto*, o *ir al colegio*, se usa siempre *qu xuexiao* (去学校) ‘ir a la escuela’ sin especificar el tipo de escuela. Esta oración es correcta gramaticalmente, e incluso se puede utilizar en determinados contextos, pero en el contexto de la redacción de este alumno, la expresión *qu daxue* (去大学) ‘ir a la universidad’ no es correcta pragmáticamente, ya que *daxue* (大学) ‘universidad’ no puede hacer referencia al edificio o campus.

¹³ *Exponente* es un término utilizado en los inventarios lingüísticos de los programas comunicativos de índole nociofuncional (Martín Peris 2008).

En este subapartado hemos presentado la taxonomía de errores y las definiciones para los tipos de error. En el siguiente subapartado, veremos cómo hemos elaborado el corpus y cómo hemos aplicado en el mismo la taxonomía de errores.

4.1.3. Corpus de trabajo

En esta parte vamos a presentar el corpus de trabajo para el análisis de los errores. Dicha presentación consiste en tres partes. Primero, presentaremos el perfil de los informantes y los datos de los trabajos escritos seleccionados. Segundo, explicaremos el proceso de pilotaje de la metodología para elaborar la tipología de errores y su etiquetación. Finalmente, aportaremos una descripción detallada de la estructura del corpus y explicaremos las herramientas de procesamiento que usamos para gestionar el corpus y extraer datos de él.

4.1.3.1. Selección del corpus

Nuestro corpus está formado por 120 trabajos de redacción en chino de estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación, el Grado de Estudios de Asia Oriental y la Licenciatura de 2.º ciclo en Estudios de Asia Oriental, que asistieron a clases de chino en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona a lo largo de los cursos del 2004-2005 al 2015-2016.

Gracias a la ayuda de mis directoras, profesoras de dicha facultad, tuvimos acceso a las redacciones de estos alumnos, de los cuales seleccionamos de manera aleatoria 120 para formar el corpus, 40 para cada uno de los tres niveles de lengua (A1, A2 y B1), según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Los temas de redacción incluían cómo dar direcciones, describir un dormitorio, hablar sobre programas de televisión, el

clima, las costumbres relacionadas con las bodas, los viajes, etc., de acuerdo con los contenidos y las competencias comunicativas que se corresponden con dichos niveles.

En nuestro corpus tenemos, pues, representados los niveles de lengua A1, A2 y B1. No incluimos los niveles avanzados como el B2, C1 y C2, ya que pocos alumnos españoles de nuestro corpus mostraban un nivel tan avanzado de chino. En la siguiente tabla se evidencia el origen de los 120 trabajos que forman nuestro corpus:

Tabla 4.2 Origen de los trabajos del corpus por niveles de idioma

Nivel de chino	Asignatura	Curso	N.º de alumnos
A1	Idioma I	2012-2013	20
A1	Idioma II	2013-2014	10
A1	Idioma II	2014-2015	10
A1-A2	Idioma y traducción C1	2015-2016	9
A1-A2	Idioma III	2015-2016	11
A2	Idioma y traducción C2	2014-2015	3
A2	Idioma y traducción C2	2010-2011	9
A2	Chino intermedio	2006-2007	6
B1	Chino VI	2012-2013	20
B1-B2	Chino C7	2011-2012	1

B1-B2	Texto y contexto	2014-2015	3
B1-B2	Llengua i Traducció C5	2014-2015	5
B1-B2	Chino C7	2011-2012	11

Las razones por las que seleccionamos estos trabajos para formar nuestro corpus son las siguientes. En primer lugar, la Facultad de Traducción e Interpretación actualmente ofrece clases de chino como lengua extranjera en dos grados distintos a lo largo de los cuatro años de los estudios. En segundo lugar, los trabajos de redacción disponibles eran abundantes en cantidad y abarcaban distintos temas. En ambos casos, ello contribuía a una mayor diversidad y representatividad de la muestra. En tercer lugar, teníamos acceso más fácil a los trabajos de los estudiantes de la FTI de diversos cursos gracias a la ayuda de mis directoras. En definitiva, podíamos garantizar cierta homogeneidad por lo menos en cuanto al perfil de los alumnos y a su contexto de estudio. Todo esto nos ha permitido disponer de un corpus más completo y rico y así poder hacer un análisis de errores de mayor profundidad y amplitud.

Por razones de tiempo no disponemos de suficientes datos para hacer la presente investigación de forma longitudinal. El corpus de la presente tesis está formado por las redacciones ya hechas por los alumnos desde el año 2006 de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Como el corpus se estableció en un periodo de un año y fue imposible recoger los datos y hacer el seguimiento de los alumnos en el tiempo disponible. Por lo tanto, en la presente tesis no se puede llevar a cabo una investigación para conocer la competencia exacta y el dominio de chino de los alumnos españoles de nuestra muestra, lo cual nos impide distinguir de modo preciso entre

errores y lapsus o faltas. Por eso, consideraremos errores todas aquellas producciones incorrectas según la norma, independientemente de su sistematicidad y frecuencia.

4.1.3.2. Tipología de errores

En este apartado hablaremos principalmente del proceso de determinación de la tipología de errores en nuestro corpus la elaboración de la taxonomía de errores. Para elaborar una clasificación de los errores, hemos tomado en cuenta las investigaciones existentes en el ámbito del análisis de errores para la lengua china y la lengua española. De hecho, el proceso de elaboración de nuestra taxonomía de errores —el fruto de la cual hemos presentado en el apartado “4.1.2 Taxonomía de errores”— ha experimentado bastantes cambios hasta que hemos conseguido ajustarla al máximo a nuestras necesidades. En una primera instancia, seguimos los tipos de error más ampliamente formulados por los lingüistas que hemos mencionado en el apartado “3.2.4.5 Clasificación de los errores”, que son redundancia, omisión, orden y mal uso, y la aplicamos de manera preliminar a unos 30 trabajos para probar si esta clasificación era factible para nuestra base de datos. Descubrimos que esta clasificación con cuatro subtipos de error —que eran redundancia, omisión, orden y mal uso— no podía abarcar todos los errores cometidos, ya que los errores correspondientes a cada nivel (léxico, oracional y discursivo) tienen sus propias características. Por lo tanto, empezamos a elaborar etiquetas de diferentes tipos de errores de cada nivel de análisis de acuerdo con sus condiciones particulares.

A nivel léxico, eliminamos el orden como tipo de error porque pensamos que la colocación es un tipo de error perteneciente al nivel oracional. Hicimos una subdivisión del mal uso —en mala selección del léxico y uso inadecuado del léxico— para analizar de forma más detallada y concreta el error de mal uso de las palabras, que es un tipo de error que concentra gran cantidad de casos. De hecho, agregamos la mala selección como tipo de

error a nivel léxico refiriéndonos a las taxonomías planteadas por Corder (1967), Vázquez (1999), Santos Gargallo (1993) y Santos Rovira (2007).

El proceso de determinar los errores a nivel de oración fue más complicado. Para todos los errores a este nivel, indicamos en la localización del error la función oracional errónea y, si era el caso, si dicha oración pertenecía a uno de los doce tipos de construcción oracional especial que habíamos seleccionado. Sin embargo, con el gran número de trabajos analizados, el proceso de análisis se complicó bastante, porque para cada error existían dos posibles criterios para analizarlo: la función oracional y la construcción oracional. De esta manera, resultaba muy difícil hacer un análisis cuantitativo para observar el patrón de errores. Por lo tanto, dividimos los errores a nivel de oración en dos partes: si el error se encontraba en una construcción oracional especial, lo clasificamos de este modo y, en una segunda instancia, analizamos las construcciones en las que se cometían más errores y sus causas. Si el error no estaba relacionado con ninguna construcción especial, marcamos su función oracional y el tipo de error al que pertenecía, y lo analizamos solamente desde esta perspectiva.

En cuanto a los errores a nivel de discurso, al principio, quisimos analizarlo de la misma manera como hicimos con los errores del nivel léxico y oracional, es decir, indicar la localización del error y el tipo de error, y poner la oración completa, el párrafo o el texto en la columna correspondiente a la localización del error. Pero después de una prueba nos dimos cuenta de que esta forma de analizar los errores discursivos no era factible. En primer lugar, muchos errores podían adjudicarse a cualquiera de estos tres niveles —a saber, la oración completa, el párrafo y el texto—. Por ejemplo, el error de correferencia puede aparecer en cualquiera de las tres situaciones y no tiene mucho sentido clasificar y analizar cuantos errores de correferencia se cometen en una oración compleja o en un texto.

En segundo lugar, muchos errores a este nivel tienen que ver con la coherencia textual o la pragmática y no podemos limitarnos a decir que el error es relativo a cierto elemento oracional. Por lo tanto, reelaboramos la taxonomía y eliminamos la clasificación de oración compleja, párrafo y texto. Determinamos tres tipos de error a nivel de discurso, que son: cohesión, coherencia y pragmática. Seguimos el criterio comunicativo de Vázquez (1991) e integramos las clasificaciones de errores formuladas por Huang Yuhua (2005), Chen Chen (2005) y Liu Junling (2005) en proponer los subtipos de errores: cuatro subtipos de errores de coherencia, que son ambigüedad, tema-remata, incongruencia y puntuación, y tres subtipos de errores de cohesión, a saber, referencia, conector y partícula modal.

Después de esta fase piloto de aplicación de una propuesta provisional de tipología y de hacer los ajustes necesarios, analizamos todo el corpus de 120 trabajos para obtener una primera tanda de resultados. En esta etapa fuimos puliendo pequeños detalles de la clasificación a partir de nuestra experiencia y de las cuestiones que se nos iban planteando.

Además, descubrimos que muchos errores pueden etiquetarse de varias maneras, es decir, un error podía ser considerado a la vez léxico, oracional y discursivo. En otros casos, los alumnos redactaron oraciones bastantes ambiguas y distorsionadas y nos resultaba difícil deducir el mensaje que intentaban transmitir, por ello la localización del error y su reconstrucción serían hasta cierto punto subjetivas y tal vez no pudieran reproducir totalmente el sentido que querían expresar los alumnos, especialmente en el nivel oracional, por la mezcla de diferentes estructuras oracionales y la omisión de funciones gramaticales importantes. Sin embargo, para realizar el análisis cuantitativo, priorizamos un tipo de error frente a otro, según la intención expresiva del alumno y la causa de su error, tratando

de acercarnos lo más posible a la oración que intentaba producir el alumno. Veamos un ejemplo:

38a *她会说中文不太好。(25-A1)

38a' *Ella no habla el chino demasiado bien.*

Esta oración puede entenderse y corregirse de varios modos. Si consideramos el error a nivel discursivo, aquí el alumno español mezcla dos estructuras porque no sabe estructurar bien la oración en chino para expresar claramente la idea que quiere transmitir y hace una traducción literal del español. La oración 38a indica, por un lado, su capacidad de hablar el chino; y, por otro lado, la información de su nivel de chino, que no es muy bueno. Entonces, una opción para corregir esta oración es dividiéndola en dos para aclarar la idea y añadir el conector *pero* al inicio de la segunda:

38b 她会说中文，但是说得不太好。

38c Ella sabe hablar chino, pero no lo habla muy bien.

Otra forma de analizar la oración es desde el nivel oracional. El alumno domina bien el uso de complemento de grado ya que la intención del alumno es expresar el nivel de chino de la chica es *bu taihao* (不太好) ‘no muy bueno’, pero lo usa mal. En este caso, la corrección sería:

38d 她中文说得不太好。

38e *Ella no habla muy bien el chino.*

Otra opción de corrección que puede simplificar la oración sería:

38f 她不太会说中文。

38g *Ella no sabe hablar el chino demasiado bien.*

En este caso, consideramos que el error reside en la colocación de *bu tai* (不太) ‘no muy’, ya que el verbo *hui* (会) ‘saber’ no permite el uso del complemento de grado pero sí la modificación adverbial directa. Frente a esta situación, revisamos todas las posibilidades de etiquetación y tomamos en cuenta en el nivel de chino del alumno 25-A1, que se encuentra en el nivel inicial del aprendizaje de chino, y no ha aprendido construcciones compuestas muy complicadas y no suele cometer errores de estructuración discursiva. Por lo tanto, hemos decidido optar por la corrección de la oración 38f, etiquetar este error al nivel de oración y poner “complemento” como la función sintáctica errónea.

Además, cabe mencionar también nuestros principios de corrección de errores en el corpus. Seguimos los principios formulados por Zhou Xiaobing (2007: 46) y añadimos un último punto:

- a. Corresponder a la idea que intentan expresar los alumnos
- b. Corresponder a las reglas y las costumbres expresivas de chino
- c. Ser más simple
- d. Acercarse al nivel de chino donde se encuentran los alumnos extranjeros
- e. Corresponder al contexto del trabajo completo del alumno

Hemos añadido el último principio porque pensamos que, para realizar la corrección de las oraciones erróneas, hay que tener en cuenta el trabajo completo y el contexto. Tenemos los trabajos completos de las redacciones de los alumnos españoles y todas las oraciones erróneas son sacadas de los mismos. Por lo tanto, cuando corregimos los errores en las oraciones, no las vemos como oraciones independientes, sino que tomamos en cuenta el contexto de la redacción del alumno.

4.1.3.3. Herramienta de procesamiento del corpus y creación de la base de datos

Después de determinar los ítems de nuestro corpus, empezamos el procesamiento del mismo para crear la base de datos. La herramienta informática que utilizamos para crear la tabla con la base de datos es el programa Microsoft Excel. Este programa permite que se incluya gran cantidad de información en celdas que pueden filtrarse y hacer análisis cuantitativo según las necesidades del usuario. Leímos todas las redacciones e identificamos todos los errores cometidos por los alumnos, creando una base de datos con todos los errores y su categorización en una misma hoja de cálculo.

A continuación, explicaremos algunos aspectos importantes acerca de la creación de la base de datos. Ante todo, como la gramática china y la española son tan distintas, cabe señalar que las categorías gramaticales del léxico, partes y funciones de la oración, construcciones oracionales especiales, así como los elementos a nivel de discurso que indicamos para analizar los errores corresponden a la gramática china. En segundo lugar, cuando había más de una opción de cómo corregir los errores, optamos por la más cercana al nivel de los estudiantes y a lo que creímos era la intención del alumno en cada caso en relación al tema de la redacción en concreto. En tercer lugar, clasificamos los errores en tres niveles: léxico, oracional y discursivo. Al analizar cada segmento, determinamos el error principal y clasificamos el tipo de error en uno de los tres niveles, que eran excluyentes. Es decir, priorizamos una clasificación, si bien a veces los límites entre categorías son difusos. Además, cuando ponemos la localización del error, también intentamos unificar la etiquetación para facilitar el análisis cuantitativo. La base de datos incluye las siguientes columnas (véase el Apéndice: la base de datos):

Tabla 4.3 Contenido de la base de datos

TÍTULO DE COLUMNA	CONTENIDO DE COLUMNA
A. Código del alumno (para asegurar el tratamiento anonimizado de los datos)	El código del alumno está compuesto por la numeración del trabajo y el nivel de chino al que pertenece
B. Asignatura	
C. Curso	
D. Semestre	
E. Grado	
F. Nivel de chino	A1, A2 o B1
G. Frase con el error	Con la parte errónea marcada con color rojo (excepto el error de omisión)
H. Frase correcta	Con la parte corregida marcada con color rojo
I. El error	Se indica el contenido erróneo
J. Nivel de análisis de error	Nivel léxico, oracional o discursivo
K. Errores léxicos	Se indica la categoría gramatical de la palabra errónea
L. Tipo detallado del mal uso del léxico	Mala selección del léxico o uso inadecuado
M. Errores oracionales	Se indica la función gramatical del contenido erróneo, si el error no pertenece a ningún tipo de las construcciones oracionales especiales

N. Categoría detallada de partícula y complemento	partícula aspectual, si es el caso
	Complemento de grado, complemento resultativo, complemento direccional, complemento de cantidad, complemento potencial, complemento de modo
O. Construcción oracional especial	Se indica el tipo de la construcción oracional especial, si es el caso
P. Tipo de error	Mal uso, redundancia, omisión (el nivel léxico)
	Orden, redundancia, omisión, mal uso (el nivel oracional)
	Cohesión, coherencia, pragmática (el nivel discursivo)
Q. Errores discursivos	Referencia, conector, partícula modal, ambigüedad, incongruencia, puntuación, tema-rema, pragmática
R. Tipo detallado de referencia	Mal uso, omisión, redundancia

El proceso para rellenar los datos fue el siguiente:

- a. Introdujimos todos los datos de un trabajo escrito desde la columna A hasta la columna F.
- b. Escribimos la oración errónea en la columna G, con el error marcado de color rojo. En cada línea del Excel solo introducimos un error. Si una oración contenía más de un error, volvimos a introducir la misma oración en las siguientes líneas con el resto de errores marcados en rojo. Si se trataba de un error discursivo y se requería el contexto para analizar el error (en algunos casos de errores de referencia o errores de incongruencia), introducimos el contexto en la columna G.

- c. En la columna H indicamos la oración corregida con la parte corregida marcada de color rojo.
- d. Determinamos a qué nivel de análisis pertenecía el error y rellenamos la columna *J Nivel de análisis de error*.
- e. Si se trataba de un error a nivel de palabra, primero se hizo constar en la columna *K Errores léxicos* la categoría gramatical a la que correspondía la palabra errónea, luego en la columna de *P Tipo de error* se ponía el tipo de error cometido, y en la columna *L Tipo detallado del mal uso léxico* si era el caso. Veamos un ejemplo de procesamiento de un error de mal uso de palabra:

39a *好，等一会儿，我马上来你们的菜。(1-A1)

39b 好，等一会儿，我马上上你们的菜。

39c *Bien, esperad un momento. Ahora mismo os sirvo los platos.*

En 39a se usa el verbo lai (来) ‘venir’ en lugar de shang (上) ‘servir’.

Introducimos la información de este error como evidencia la Figura 4.1:

Figura 4.1 Muestra de error léxico en el corpus

Frase con el error	Frase correcta	Ej	Nivel de	Err	Ti	Er	Co	Constr	Tipo de er
好，等一会儿，我马上 <u>来</u> 你们的菜。	好，等一会儿，我马上 <u>上</u> 你们的菜。	来	error léxic	verbo	mala selección del lé	mal uso			

- f. Si un error correspondía al nivel de oración, primero se hizo constar en la columna *M Errores oracionales* el error en concreto: si la oración errónea pertenecía a uno de los trece tipos de construcciones oracionales especiales, se recogió en la columna *O Construcción oracional especial* el tipo de construcción especial

errónea y en la columna *P tipo de error* no se indicó nada. Si el error de la oración consistía en una omisión, un problema de orden o una redundancia de alguna función sintáctica, se recogió en la columna *M Errores oracionales* el tipo de función sintáctica errónea. Luego en la columna *P Tipo de error* se explicitó el tipo de error cometido. Veamos dos ejemplos de oraciones erróneas:

40a *请 Ø 这儿坐好。(3-A1)

40b 请在这儿坐好。

40c *Siéntense aquí, por favor.*

La oración 40a comete el error de omisión de modificador adverbial, la cual recogemos en el corpus de la siguiente manera:

Figura 4.2 Muestra de error de función gramatical de la oración en el corpus

Frase con el error	Frase correcta	Er	Nivel de	Err	Ti	Er	Constru	Tipo de ei
请这儿坐好。	请 <u>在</u> 这儿坐好。	在	error oracional				modificador adv	omisión

41a *妈妈叫 Rosa, 比爸爸 Ø 两个岁。(15-A1)

41b 妈妈叫 Rosa, 比爸爸小两岁。

41c *Mi madre se llama Rosa y es dos años más joven que mi padre.*

El error 41a es un error de la construcción especial de oración comparativa y así lo hicimos constar en el corpus como evidencia la Figura 4.3:

Figura 4.3 Muestra de error de construcción especial de la oración en el corpus

Frase con el error	Frase correcta	E	Nivel de	Err	T	Errores oracionales	Cate	Construcción
妈妈叫Rosa, 比爸爸两个岁。	妈妈叫Rosa, 比爸爸小两岁。	小	error oracional					Or. comparativa

- g. Si un error se cometía a nivel de discurso, se hizo constar en la columna *P Tipo de error* el tipo de error discursivo y en la columna *Q Errores discursivos* el subtipo de nivel donde se cometió el error, tal como muestra el ejemplo 42a y la Figura 4.4.

42 a * 那再来一份。(4-A1)

42b 那来一份。

42c *Entonces tráiganos una ración.*

Es un error de incongruencia por usar zai (再) ‘volver a’, porque es la primera vez que piden platos. Este error se recoge en el corpus de la siguiente manera:

Figura 4.4 Muestra de error discursivo en el corpus

Frase con el error	Frase correcta	E	Nivel de	Err	T	Error	Cate	Const	Tipo de e	Discurs
那 <u>再</u> 来一份。	那来一份。	再	error discursivo						coherencia	incongruer

En la primera línea de la tabla en Excel de la hoja de cálculo activamos filtros para filtrar el nivel de análisis de los errores, el nivel de lengua del alumno, así como cierto tipo de errores. Con este filtro, pudimos analizar los errores de acuerdo con el parámetro de nivel de análisis, nivel de chino o tipo de error. El programa Excel permite también generar gráficos y tablas de modo independiente para facilitar el análisis.

La base de datos ofrece suficiente información para luego realizar un análisis cuantitativo y cualitativo para ver cuáles son los errores más frecuentes en las redacciones de nuestro corpus y también aventurar las causas que pueden explicar su comisión.

En la “Parte II Análisis de errores”, entraremos en la parte empírica de la tesis, en la cual analizaremos los errores basándonos en el estado de cuestión, así como el marco teórico y metodológico que hemos formulado en la Parte I.

Parte II Análisis de los errores

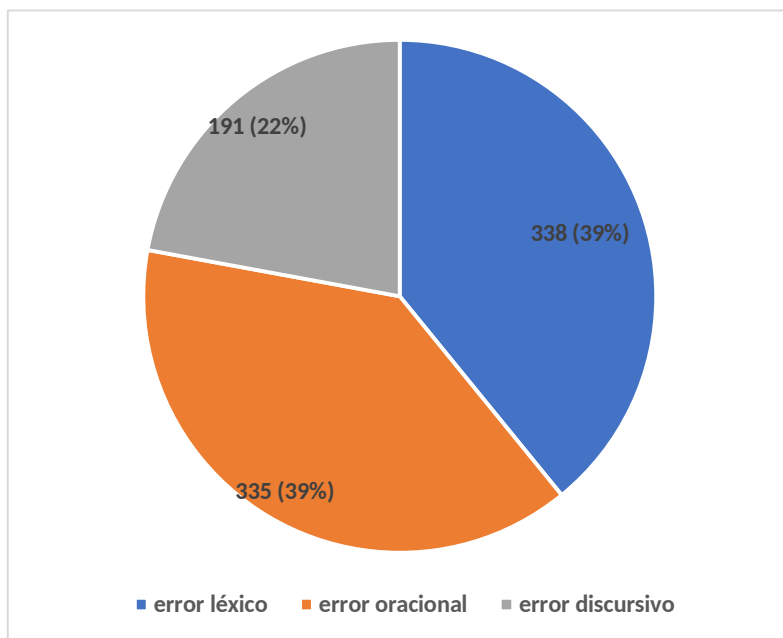
Capítulo 5 Análisis cuantitativo general del corpus

En la presente tesis, el análisis de errores se basa en nuestro corpus. Para tener una visión panorámica del mismo, en este capítulo haremos un análisis cuantitativo global (cifras absolutas y porcentajes) que se desglosará luego en los siguientes capítulos, con el propósito de conocer la distribución de errores por diferentes niveles y tipos de error, su evolución y los problemas más recurrentes.

Nuestro corpus consiste en errores detectados en 120 trabajos de redacción, los cuales se dividen en tres niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, A1, A2 y B1, con 40 trabajos para cada nivel. En este trabajo hemos detectado y analizado un total de 864 errores.

De acuerdo con la taxonomía que hemos planteado anteriormente en el capítulo de metodología, hemos dividido los errores en tres niveles de análisis: el léxico, el oracional y el discursivo. La cantidad de errores encontrados para cada nivel se recoge en el siguiente gráfico:

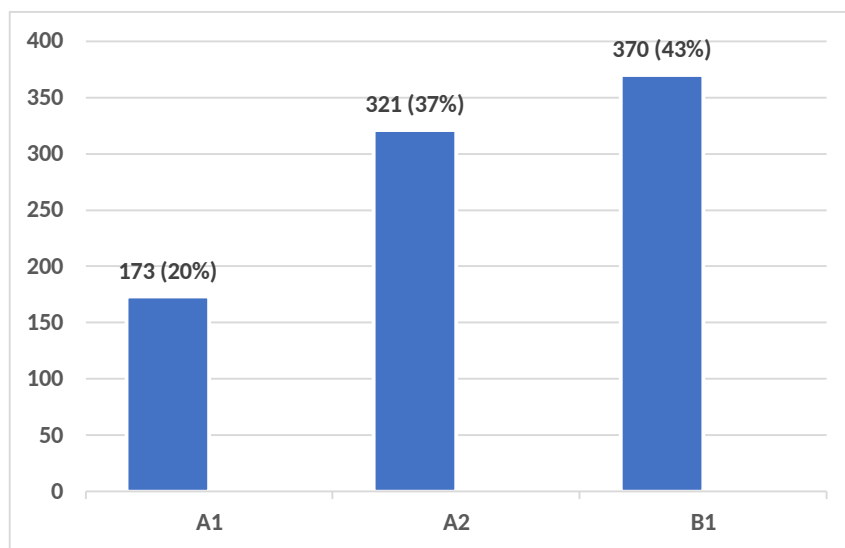
Gráfico 5.1 Distribución de errores por niveles de análisis



Se puede observar que los errores están más concentrados en el nivel léxico y oracional, mientras que a nivel de discurso se cometen bastantes menos errores. A nivel de palabra y de oración hemos encontrado casi la misma cantidad de errores, que son 338 y 335 respectivamente, ocupando un porcentaje del 39% del total cada tipo. El último nivel es el del discurso, que solo presenta 191 errores y ocupa un 22%.

De acuerdo con la división de nivel de competencia de los alumnos, nuestro corpus abarca tres niveles: A1, A2 y B1. La cantidad y distribución de errores por niveles está resumida en el Gráfico 5.2:

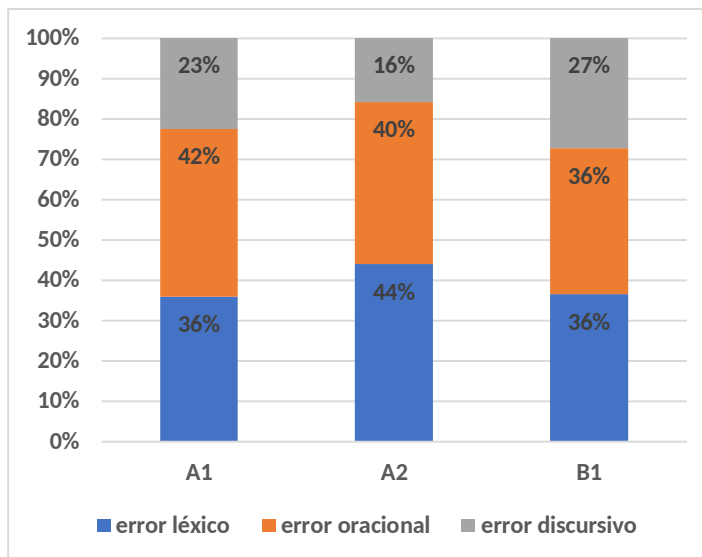
Gráfico 5.2 Distribución de errores por nivel de chino



Cuanto más elevado es el nivel de chino, más errores hemos detectado en nuestro corpus. En el nivel inicial A1 solo hemos detectado el 20% del total de errores, mientras que el B1 representa el 43%, que se aproxima a la mitad. Pensamos que las causas de este fenómeno son las siguientes. En primer lugar, a la vez que avanza el nivel de dominio de la lengua, los alumnos empiezan a utilizar palabras y construcciones más complejas; en segundo lugar, la longitud de los trabajos también es mayor en los niveles más altos; finalmente, el encargo del trabajo también es diferente, con un mayor nivel de complejidad. En los niveles iniciales, las redacciones de los alumnos son de temas sencillos como la familia o amigos, mientras que en los niveles más avanzados, los alumnos tienden a escribir redacciones de temas como opiniones acerca de determinados hechos o narraciones de una historia, lo cual es más complicado.

La distribución de los diferentes niveles de análisis de errores por niveles de competencia es la que se muestra en el Gráfico 5.3:

Gráfico 5.3 Distribución de los errores de los diferentes niveles de análisis por nivel de chino



Se puede ver que la distribución de errores de diferentes niveles de análisis por el nivel de chino es equilibrada, es decir, en todos los niveles de chino, el error discursivo ocupa la proporción más pequeña, y los errores léxicos y oracionales ocupan un porcentaje mucho mayor y no se distancian mucho entre sí. Esta tendencia coincide con la distribución que se muestra en el Gráfico 5.1, que es la distribución general de los errores por el nivel de análisis. Del Gráfico 5.3 podemos deducir que los alumnos de diferentes niveles comparten el mismo patrón: en sus redacciones cometen mayor cantidad de errores léxicos y oracionales y menos errores discursivos.

En resumen, haciendo una mirada global a la distribución de los errores del corpus, hemos encontrado las siguientes características:

1. Analizando por el nivel de análisis de lengua, la cantidad de los errores a nivel léxico y oracional es casi el doble que la de los errores a nivel discursivo y esta tendencia

se mantiene en todos los niveles de chino. Por lo tanto, los alumnos españoles que forman parte de nuestra muestra tienden a cometer más errores dentro de una misma oración que para enlazar oraciones o a nivel textual.

2. Analizando por el nivel de competencia de chino, la cantidad de errores correspondientes a los niveles A2 y B1 es casi el doble de los errores del nivel A1, por lo cual en nuestro corpus los alumnos cometen más errores a medida que aumenta su nivel de chino.

Capítulo 6 Análisis de errores a nivel léxico

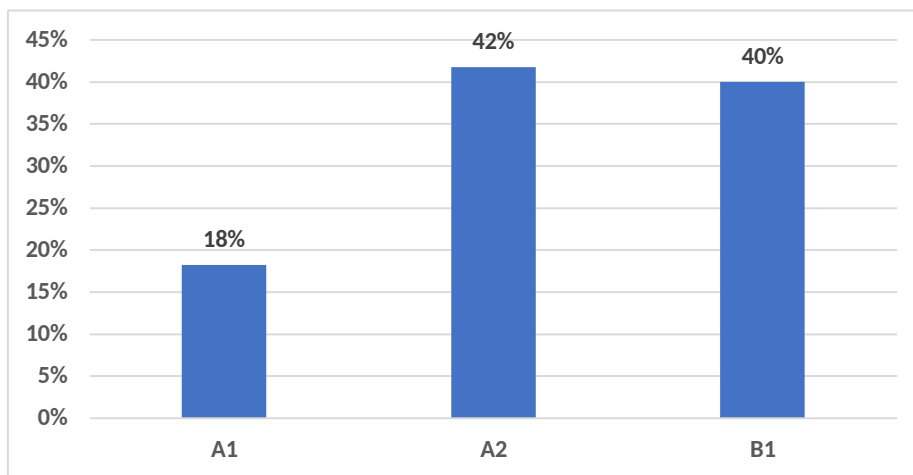
Después de analizar de manera global los errores en nuestra muestra, en los siguientes tres capítulos vamos a analizar, respectivamente, los errores a nivel léxico, oracional y discursivo. En este capítulo, nos centraremos en los errores a nivel léxico. En nuestro corpus, los errores a nivel de palabra son en total 338, representando el 39% del total de los errores del corpus. A continuación, los analizamos cuantitativa y cualitativamente, partiendo desde la doble perspectiva de la tipología de error y de su categoría gramatical.

6.1. Análisis según la categoría gramatical

En este apartado, vamos a analizar los errores a nivel léxico desde la perspectiva de la categoría gramatical para conocer de manera más detallada el patrón de los errores cometidos por los alumnos españoles de nuestra muestra. Para lograr dicho objetivo, en primer lugar, vamos a ver la distribución de los errores de diferentes categorías gramaticales y los errores más recurrentes. En segundo lugar, analizaremos los errores de las categorías gramaticales por orden descendente de ocurrencias.

Para empezar, veamos la distribución de los errores a nivel léxico según el nivel de chino, que se muestra en el Gráfico 6.1:

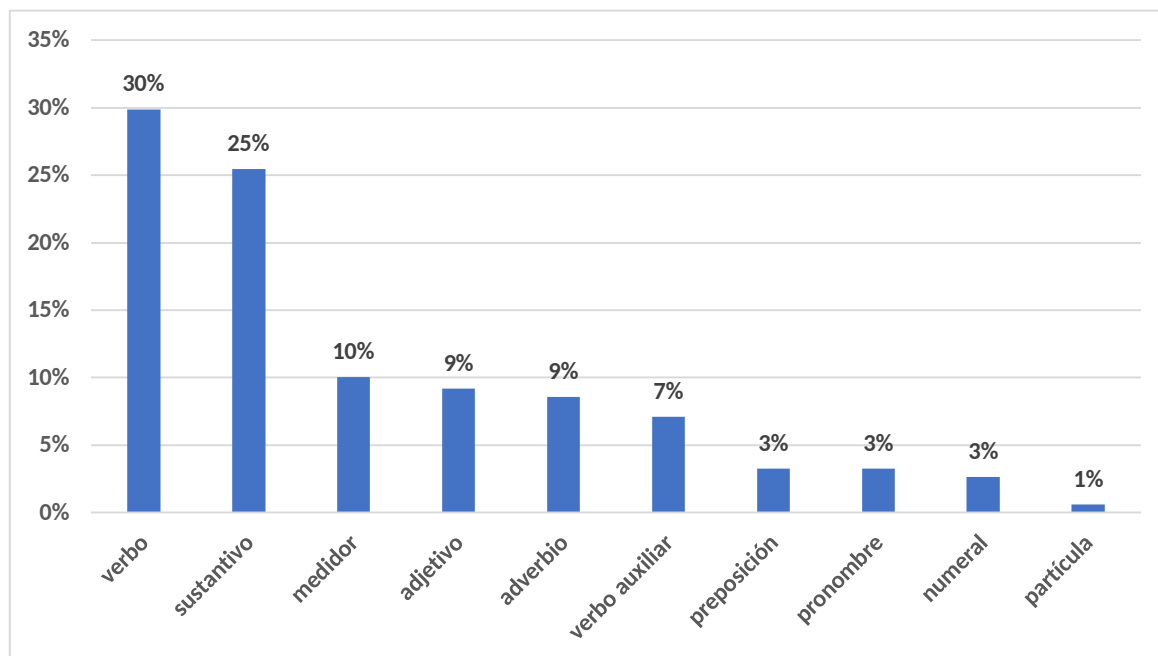
Gráfico 6.1 Distribución de errores a nivel léxico según el nivel de chino



Los errores a nivel léxico se concentran en el nivel A2 (42%) y el nivel B1 (40%), mientras que en el nivel A1 se cometen relativamente pocos errores de este tipo (18%).

La distribución de los errores en función de las diferentes categorías gramaticales se muestra en el Gráfico 6.2:

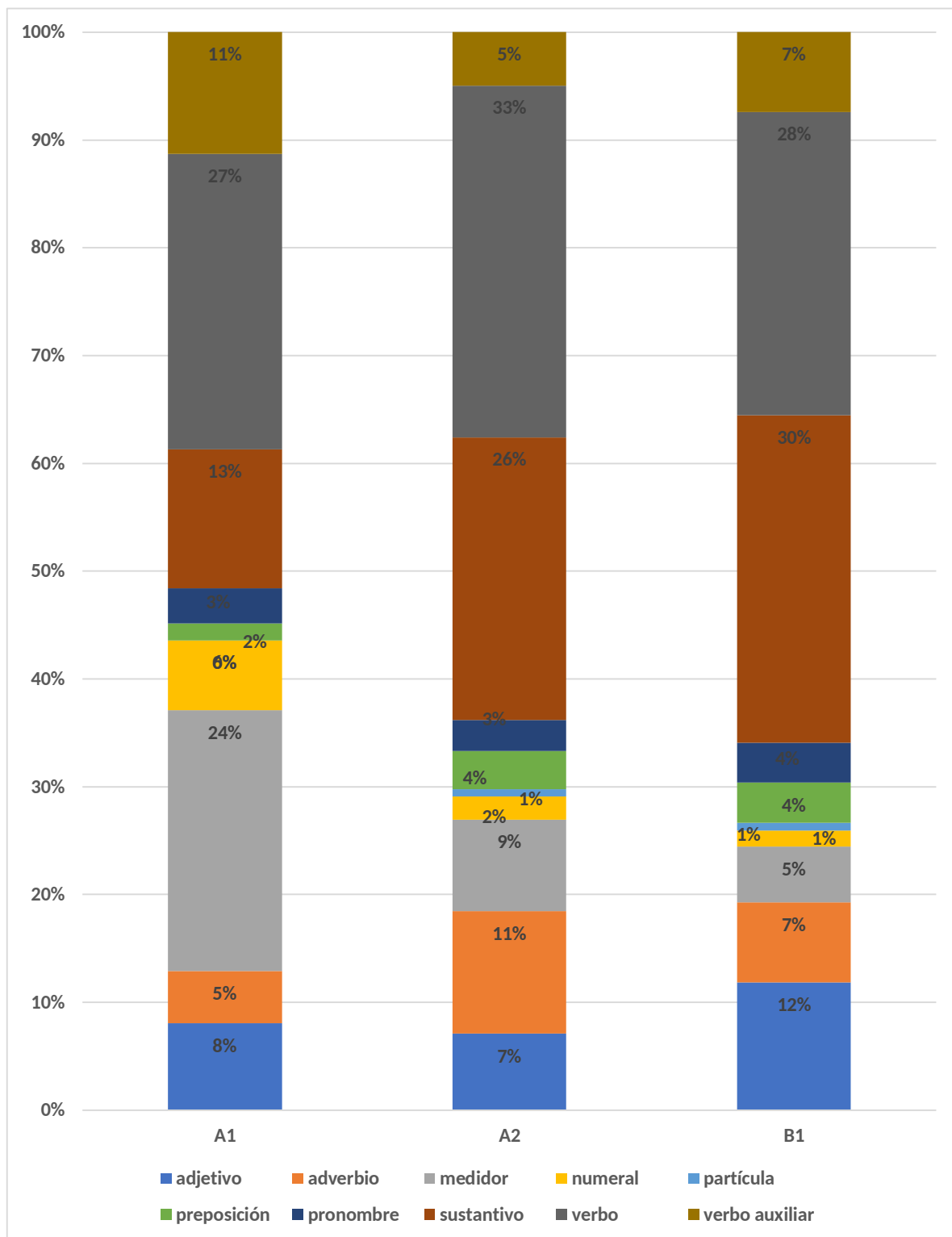
Gráfico 6.2 Distribución de los errores por categoría gramatical



Entre todos estos errores, el verbo (30%) y el sustantivo (25%) son las dos categorías gramaticales que concentran más errores, con un porcentaje mucho más elevado que en el resto de categorías. Desde nuestro punto de vista, este porcentaje elevado de errores de verbo y sustantivo se debe a las características intrínsecas de ambas categorías gramaticales, ya que abarcan el mayor número de vocabulario y también poseen más palabras polisémicas. Por lo tanto, en términos relativos, es más fácil confundir palabras parecidas y cometer errores de mala selección de léxico. Las demás categorías gramaticales (adverbio, medidor, adjetivo, verbo auxiliar, preposición, pronombre, numeral y partícula) ocupan un porcentaje menor.

A continuación, analizaremos cuantitativamente la distribución de los errores de los diferentes niveles de chino para cada una de las categorías gramaticales en el Gráfico 6.3:

Gráfico 6.3 Distribución de los errores de diferentes categorías gramaticales en función del nivel de chino



En este gráfico, se puede apreciar que los alumnos del nivel A1 tienen problemas destacados con el verbo (27%) y el medidor (24%). En el nivel A2, se reducen notablemente los errores de medidores y los porcentajes más altos se encuentran en las categorías de verbo (33%) y sustantivo (26%). En el nivel B1, las categorías gramaticales que concentran más errores siguen siendo el verbo (28%) y el sustantivo (30%), aumentando el segundo en porcentaje de errores.

Por lo tanto, se pueden resumir los resultados del análisis del siguiente modo. En todas las categorías gramaticales, los alumnos del nivel A1 no cometen tantos errores como los del nivel A2 y B1, porque el vocabulario que dominan los alumnos del nivel A1 es menor y la extensión de las redacciones en este nivel también es más reducida.

Al comparar el porcentaje de errores entre los diferentes niveles de chino para una misma categoría gramatical, se desprende que en el nivel A1, los errores que se comenten con más frecuencia corresponden a las categorías de medidor, verbo auxiliar y numeral. El verbo, el adverbio y la preposición conllevan más errores en el nivel A2 que en los niveles A1 y B1. Los errores en las categorías de sustantivo, adjetivo y pronombre ocurren con mayor frecuencia en el nivel B1 que en los niveles A1 y A2. Por lo tanto, se ve que los alumnos tienden a cometer errores en diferentes categorías gramaticales según su nivel de chino. Este fenómeno se debe a que los alumnos adquieren nuevos conocimientos de diferentes categorías gramaticales en los diferentes niveles y suelen cometer errores de las palabras aprendidas nuevas y las más difíciles de dominar.

Aunque diferentes niveles de chino acaparan diferentes porcentajes de error, la mayoría de dichas categorías gramaticales no comportan muchas diferencias respecto al porcentaje que ocupan los errores en el nivel A2 y B1. Pensamos que la razón es que, en primer lugar, en ambos niveles, los alumnos son capaces de redactar textos de mayor

extensión acerca de temas más complejos, usan estructuras oracionales más complejas y su vocabulario también es más rico, por lo que la cantidad de errores léxicos aumenta en estos dos niveles. Además, aunque aumenta su nivel de chino y los alumnos de nivel B2 pueden evitar muchos errores que cometen en el nivel A2, todavía cometen errores con el nuevo vocabulario.

Después de ver la distribución general de los errores a nivel léxico en función de la categoría gramatical, vamos a ver los errores concretos por palabras. A continuación, la Tabla 6.1 presenta una lista de las palabras que presentan más errores en números absolutos en nuestro corpus:

Tabla 6.1 Unidades léxicas que presentan más errores en orden descendente

PALABRA	CATEGORÍA GRAMATICAL	N.º TOTAL DE ERRORES	TIPOLOGÍA DE ERROR		
			REDUNDANCIA	MAL USO	OMISIÓN
个 (<i>ge</i>)	medidor	17	4	4	9
想 (<i>xiang</i>)	verbo auxiliar	8	-	8	-
可 能 (<i>keneng</i>)	verbo auxiliar	5	-	5	-
有 (<i>hui</i>)	verbo	6	1	5	-
二 (<i>er</i>)	numeral	5	-	5	-
会 (<i>hui</i>)	(4) verbo (1)	5	1	2	2

PALABRA	CATEGORÍA GRAMATICAL		N.º TOTAL DE ERRORES	TIPOLOGÍA DE ERROR		
				REDUNDANCIA	MAL USO	OMISIÓN
	auxiliar	medidor				
人 (<i>ren</i>)	sustantivo		5	1	3	1
点 (<i>dian</i>)	medidor		5	-	2	3
种 (<i>zhong</i>)	medidor		5	-	1	4
在 (<i>zai</i>)	(3) preposición	(1) verbo	4	2	2	-
来 (<i>lai</i>)	verbo		4	-	4	-
看 (<i>kan</i>)	verbo		4	1	3	-
一 (<i>yi</i>)	numeral		4	1		3
东 西 (<i>dongxi</i>)	sustantivo		4	-	3	1
做 (<i>zuo</i>)	verbo		4	1	3	-
时 (<i>shi</i>)	sustantivo		3	-	3	-
对 象 (<i>duixiang</i>)	sustantivo		3	-	3	-

PALABRA	CATEGORÍA GRAMATICAL		N.º TOTAL DE ERRORES	TIPOLOGÍA DE ERROR		
				REDUNDANCIA	MAL USO	OMISIÓN
谈话 (<i>tanhua</i>)	verbo		3	-	3	-
别的 (<i>biede</i>)	(2) adjetivo,	(1) pronombre	3	-	3	-
从来 (<i>conglai</i>)	adverbio		3	-	3	-
里 (<i>li</i>)	sustantivo		3	1	1	1

La Tabla 6.1 nos muestra las palabras que implican mayor dificultad de dominio para los alumnos españoles en su aprendizaje del chino como LE, con números de errores más relevantes en nuestro corpus. No obstante, es necesario aclarar que la alta frecuencia de errores en las palabras listadas anteriormente se debe, por una parte, a la dificultad en el aprendizaje de las mismas y, por otra parte, a su alta frecuencia de su uso. Analizaremos los errores de las palabras listadas en los subapartados de errores de diferentes categorías gramaticales.

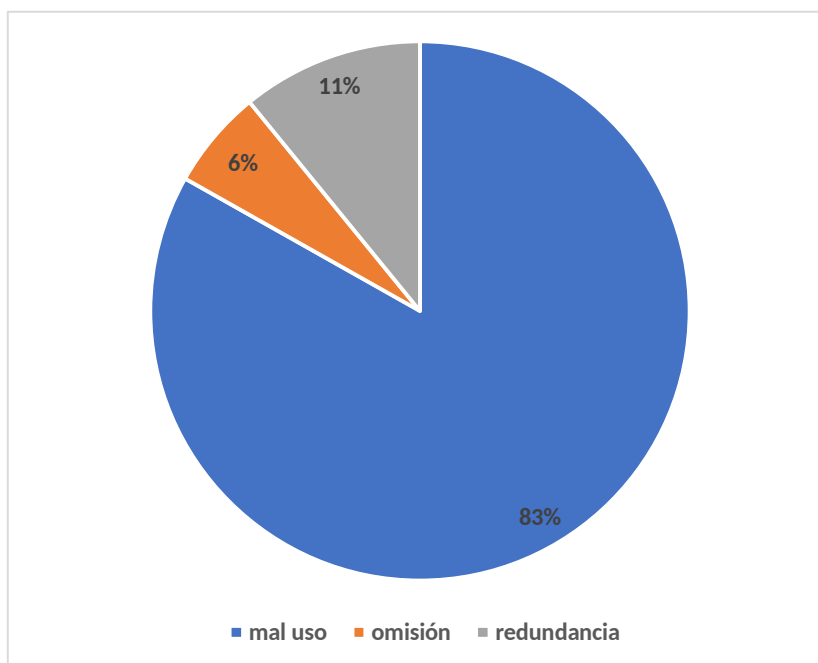
A continuación, analizaremos los errores léxicos por categorías gramaticales por orden descendente de cantidad de errores, con el propósito de conocer el patrón de errores y analizar aquellos más recurrentes de cada categoría gramatical. Como las últimas cuatro categorías gramaticales, a saber, preposición, numeral, pronombre y partícula, cuentan con

una cantidad de errores muy discreta, no entraremos en detalle, sino que solo nos limitamos a ver los tipos de error y sus causas.

6.1.1. Verbos

Empezamos el análisis con el verbo, que representa la categoría gramatical con el mayor número de errores en comparación con otras categorías. En primer lugar, veamos la distribución de errores verbales por tipos de error (Gráfico 6.4) y por nivel de chino (Gráfico 6.5).

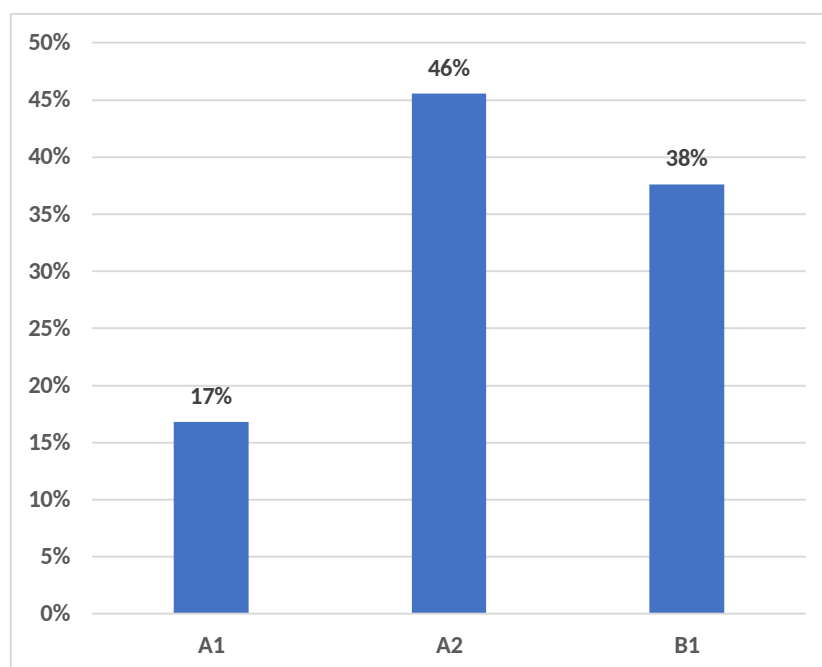
Gráfico 6.4 Distribución de tipos de error relacionados con el verbo



La mayoría de los errores del verbo son de mal uso, con un porcentaje muy elevado, que alcanza el 83%. La redundancia y la omisión del verbo tienen un porcentaje relativamente muy bajo, de tan solo 11% y 6%, respectivamente.

A continuación, veremos la distribución por nivel de chino de los errores verbales, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 6.5 Distribución de los errores verbales por nivel de chino



El Gráfico 6.5 muestra que un poco menos de la mitad (46%) de los errores verbales se concentran en el nivel A2. Un 38% se encuentran en el nivel B1 y muy pocos (17%) en el nivel A1. Creemos que este fenómeno se debe a que en el nivel A2, los alumnos empiezan a aprender una gran cantidad de verbos más usuales y, por lo tanto, cometen más errores ya que no siempre dominan sus reglas de uso. A medida que se mejora el nivel de chino, en el nivel B1, los alumnos ya pueden evitar la mayoría de los errores de los verbos aprendidos en el nivel A2, aunque cometen errores de verbos nuevos para ellos.

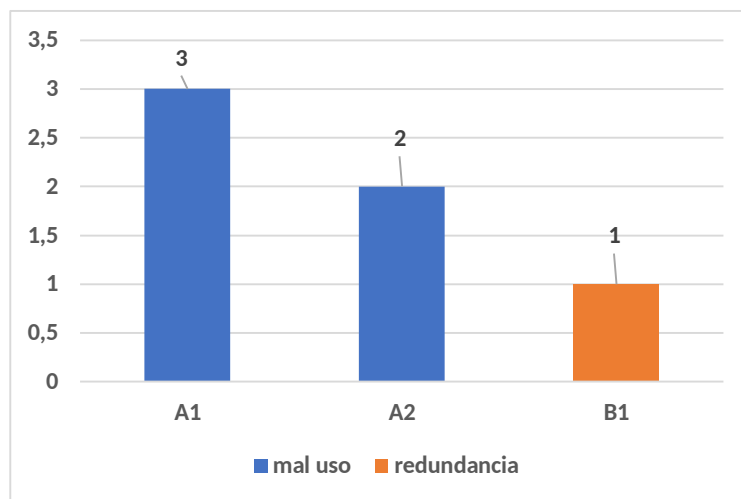
A continuación, veremos los verbos concretos en los que se cometen más errores, los cuales son *you* (有) ‘haber/tener’ (5), *kan* (看) ‘mirar’ (4), *lai* (来) ‘venir/servir’ (4) y *zuo* (做) ‘hacer’ (4).

Gráfico 6.6 Verbos que presentan más errores

PALABRA	N.º DE ERRORES	TIPO DE ERROR			NIVEL DE CHINO		
		REDUNDANCIA	MAL USO	OMISIÓN	A1	A2	B1
有 (<i>you</i>)	6	1	5	-	3	2	1
看 (<i>kan</i>)	4	1	3	-	1	1	2
来 (<i>lai</i>)	4	-	4	-	1	1	2
做 (<i>zuo</i>)	4	1	3	-	1	2	1

Empezamos con el verbo *you* (有) ‘haber/tener’, que es el que presenta mayor cantidad de errores en comparación con los otros tres.

Gráfico 6.7 Errores con *you* (有) ‘haber/tener’



En Gráfico 6.7 observamos que los errores con *you* (有) ‘haber/tener’ se distribuyen en todos los niveles de chino, y el mal uso es el tipo de error más frecuente, en el cual los alumnos usan de forma errónea el verbo *you* (有) ‘haber/tener’ en lugar del verbo *yao* (要) ‘querer’. Veamos a continuación algunos ejemplos de mal uso:

1a *你好。有一点什么？ (5-A1)

1b 你好。要点什么？

1c *Hola. ¿Qué quieres?*

En esta oración el alumno ha confundido el verbo *you* (有) ‘haber/tener’ y *yao* (要) ‘querer, necesitar’ por el parecido fonético.

2a *我从家到大学骑自行车有一小时。 (21-A1)

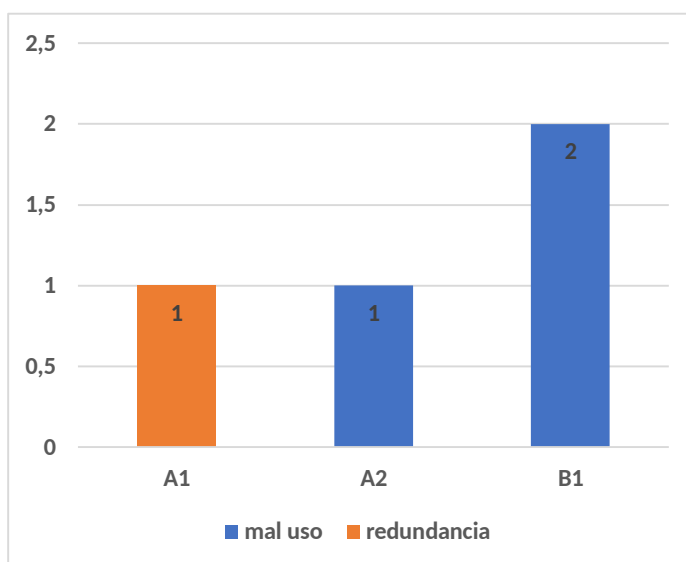
2b 我从家到大学骑自行车要一小时。

2c *Tardo una hora para ir de casa a la universidad en bicicleta.*

En esta oración, el alumno ha confundido los dos verbos por hacer una traducción literal.

Ahora veremos los diferentes errores con *kan* (看) ‘mirar’, que se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 6.8 Errores con *kan* (看) ‘mirar’



Este gráfico muestra que el verbo *kan* (看) ‘mirar’ consta de cuatro errores, y la mayoría son de mal uso. Los errores permanecen en todos los niveles de chino de nuestro corpus. Veamos algunos ejemplos a continuación:

3a *看下班我回家和吃午饭我的爸爸。(38-A1)

3b 下班后我回家和我的爸爸吃午饭。

3c *Después del trabajo, regreso a casa a comer con mi padre.*

En esta oración el verbo *kan* (看) ‘mirar’ es innecesario, ya que *después del trabajo* es un modificador adverbial y debería usarse *hou* (后) ‘después’. El alumno ha confundido las dos palabras, posiblemente debido a la similitud gráfica de los dos caracteres (看 vs. 后), además en nuestro corpus solo hemos detectado un caso de este error.

4a *因为我有时候看我家里人，所以我们谈话，告我们怎么样。(6-A2)

4b 因为我很少看到我家里人，所以我们聊天，说说我们怎么样。

4c *Como veo muy poco a mis familiares, charlamos hablando de cómo estamos.*

Se puede deducir que el alumno no domina el uso y la diferencia entre expresar la acción y su resultado, es decir, entre *kan* (看) ‘mirar, visitar’ y *kandao* (看到) ‘ver’. En esta oración el alumno quiere expresar el resultado de ver a los familiares, por lo tanto, hay que sustituir *kan* (看) ‘mirar, visitar’ por *kandao* (看到) ‘ver’. También existe otra opción para corregir esta oración, que consiste en añadir el verbo *qu* (去) ‘ir’ —que indica la finalidad de acción— antes del verbo *kan* (看) ‘mirar, visitar’, para formar una oración de verbos en serie:

4d 因为我很少去看我家里人，所以我们聊天，说说我们怎么样。

4e *Como pocas veces voy a ver a mis familiares, charlamos hablando de cómo estamos.*

En este caso, el error ya no residiría en el verbo *kan* (看) ‘mirar, visitar’, sino en la omisión del verbo *qu* (去) ‘ir’.

El verbo *kan* (看) también tiene el significado de *creer*, que normalmente se usa coloquialmente. Sin embargo, algunos alumnos lo usan en los textos escritos y cometen el error de mal uso del verbo. Veamos el siguiente ejemplo:

5a *总之，虽然我看中国婚礼很有意思，但是也看到嫁的生活太难，又城市的婚礼有一点轻浮。(2-B1)

5b 总之，虽然我认为中国婚礼很有意思，但是也看到婚后的生活太难，而且城市的婚礼有一点轻浮。

5c *En resumen, aunque me parecen muy interesantes las bodas chinas, también veo que la vida después de casarse es muy difícil, y además las bodas en la ciudad son un poco insulsas.*

Este alumno también ha cometido el error de mala selección léxica, ya que ha confundido el verbo que expresa la acción de *mirar*, que es *kan* (看), con el verbo que introduce la expresión de ideas y opiniones, que es *renwei* (认为) ‘parecer, creer’, posiblemente porque ambas palabras pueden equivaler al verbo español *pensar* o *creer*. En esta oración el autor expresa su opinión acerca de las bodas en China, que es una argumentación y debería usar un verbo formal, por lo tanto, *renwei* (认为) ‘parecer, creer’ sería más apropiado en este contexto.

Además, el verbo *kan* (看) ‘mirar’ también aparece mal usado en sintagmas adverbiales:

6a *看文化，每社会遵从一系列的传统和习惯。(20-B1)

6b 从文化来看，每个社会都遵从一系列的传统和习惯。

6c *Visto desde la cultura, cada sociedad observa una serie de tradiciones y costumbres.*

Esta oración quiere expresar una perspectiva de punto de vista, por lo tanto, hay que usar la estructura *cong... lai kan* (从……来看) ‘visto desde...’ en vez de *kan* (看) ‘mirar,

observar’. Este alumno no conoce o no ha aprendido bien el uso de la construcción fija *cong... lai kan* (从……来看) ‘visto desde...’ e inventa un uso que es agramatical en chino.

En resumen, de los cuatro errores del verbo *kan* (看) ‘mirar’, tres son errores de mal uso, concretamente errores de mala selección del léxico. Este tipo de error se debe a que el alumno no es capaz de distinguir el significado de *kan* (看) ‘mirar’ del significado de sus sinónimos, tampoco puede dominar bien sus otros usos con estructuras más complejas. Asimismo, el alumno no consigue dominar las normas de uso adecuado de dicho verbo. El verbo *kan* (看) ‘mirar’ es una palabra versátil y tiene varios significados, lo cual explica el alto porcentaje de mala selección de dicho verbo. Además, en los niveles intermedios los alumnos intentan usar estructuras más complejas, pero debido a la falta de conocimientos gramaticales o a la falta de dominio de las reglas de uso, no consiguen usar correctamente este verbo y sus diferentes variantes.

El verbo que ocupa el tercer lugar en número de errores es *lai* (来) ‘venir’, que también consta de cuatro errores de mal uso, distribuidos en todos los niveles. Concretamente, dichos errores pertenecen a la categoría de errores de selección inadecuada de léxico.

En nuestro corpus, hay alumnos que han confundido el verbo *lai* (来) ‘venir’ con el verbo *shang* (上) ‘traer, servir’ en el caso de *shang cai* (上菜) ‘traer los platos’:

7a *然后服务员来菜、饮料。(12-B1-B2)

7b 然后服务员上菜、饮料。

7c Después el camarero sirvió los platos y las bebidas.

En esta oración se ha usado de forma errónea el verbo *lai* (来) ‘venir’, ya que en chino este verbo con el sentido de *servir* solo se puede usar en oraciones imperativas en un

diálogo, pero no en una narración con estilo indirecto. Por ejemplo, se puede decir *lai san wan mifan* (来三碗米饭) ‘sirvenos tres boles de arroz’. Por consiguiente, en esta oración declarativa, hay que usar el verbo *shang* (上) para expresar el sentido de *servir*.

En otro caso, los alumnos han confundido el verbo *lai* (来) ‘venir’ con el sustantivo *xia* (下) ‘el próximo’, ya que realizaron una traducción literal del sintagma español *la semana que viene* y han puesto *lai xingqi* (来星期):

8a *来星期五我要去巴伦西亚了。(14-A2)

8b 下星期五我要去巴伦西亚了。

8c *Iré a Valencia la semana que viene.*

Este error también se puede deber a que los estudiantes saben o estudian japonés y así es cómo se dice en japonés (来周) ‘la semana que viene’.

Otro error es confundir el verbo *lai* (来) ‘venir’ con la palabra que indica la procedencia, por ejemplo:

9a *现代婚礼的习惯跟我来的的很不一样。(17-B1)

9b 这边现代婚礼的习惯跟我那儿的很不一样。

9c *Las costumbres de la boda moderna de aquí son muy diferentes de las de mi pueblo natal.*

Este error se debe a la influencia de la lengua materna, ya que en español se dice *la boda moderna es muy diferente del lugar de donde vengo*. El alumno no domina bien cómo expresar la idea en chino y recurre a su lengua materna.

En resumen, todos los errores del verbo *lai* (来) ‘venir’ son del tipo de mala selección del léxico. La causa del error es la interferencia de la lengua materna o de otras lenguas extranjeras que saben, como el japonés. Es decir, el verbo *venir* en chino tiene varios significados y puede ser usado ampliamente en diferentes contextos, pero los alumnos suelen hacer una traducción literal de las oraciones que contienen *venir* en español y usan de manera errónea el verbo *lai* (来) ‘venir’ en chino.

A continuación, veremos el verbo *zuo* (做) ‘hacer’, con cuatro errores detectados en nuestro corpus. Entre los cuatro errores de dicho verbo, hay un error de redundancia en el nivel A1 y tres errores de mal uso en el nivel A2 y B1. El caso de redundancia se muestra en la siguiente oración:

10a *从六点钟到七点钟专心做工作。(24-A1)

10b 从六点钟到七点钟认真工作。

10c *De las seis a las siete trabaja laboriosamente.*

En esta oración, el alumno usa el sintagma verbal *zuo gongzuo* (做工作) ‘hacer el trabajo’, donde sobra el verbo *zuo* (做) ‘hacer’. En chino, el sustantivo *gongzuo* (工作) ‘trabajo’ se puede usar también como verbo, por lo que en este tipo de oración, no se debe usar el verbo *zuo* (做) ‘hacer’. La expresión *zuo gongzuo* (做工作) ‘hacer el trabajo’ se entiende, pero no se dice de esta manera. En chino son correctas las expresiones con este verbo cuando *gongzuo* (工作) ‘trabajo’ funciona como sustantivo y está modificado, por ejemplo *ni zuo shenme gongzuo* (你做什么工作?) ‘¿A qué te dedicas?’, o *wo xihuan zuo zhe fen gongzuo* (我喜欢做这份工作) ‘Me gusta hacer este tipo de trabajo’. Pero la expresión *zuo gongzuo* (做工作) ‘hacer el trabajo’ no se usa, salvo en algunos casos coloquiales que tienen el significado de *persuadir a alguien*.

El resto de los errores con *zuo* (做) ‘hacer’ son errores de mala selección del léxico, que se cometen debido a la confusión del verbo *zuo* (做) ‘hacer’ con *xingcheng* (形成) ‘formar’, *canjia* (参加) ‘participar’ y *da* (打) ‘practicar, jugar’. Veamos a continuación ejemplos concretos:

11a *我一直以为这将是很好的做法太极拳，但我从来没有时间去做。(10-A1-A2)

11b 我一直以为太极拳是很好的运动，但我从来没有时间去打。

11c *Siempre he considerado que el taichí es un deporte muy bueno, pero nunca he tenido tiempo para practicarlo.*

Este alumno ha combinado de forma errónea el verbo con el sustantivo. En chino, se dice *da taijiquan* (打太极拳) ‘practicar o hacer *taichí*’, no *zuo taijiquan* (做太极拳) ‘hacer *taichí*’. Este alumno ha hecho una traducción literal de la expresión en español sin tomar en cuenta las costumbres de coocurrencia en chino.

12a *我是在 Chipiona 学会的是安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 做的我性格。
(15-A2)

12b 我是在 Chipiona 成为了安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 形成了我的性格。

12c *Me he convertido en un andaluz en Chipiona, pero mi personalidad se ha formado en Sanlúcar.*

En esta oración, el alumno ha confundido el verbo *zuo* (做) ‘hacer’ con el verbo *xingcheng* (形成) ‘formar(se), hacerse’, porque los dos verbos chinos pueden equivaler al verbo español *hacer*. Por lo tanto, el alumno ha hecho una traducción literal sin conocer a fondo el significado de la palabra en chino y el error cometido se debe a la influencia del español y a la falta de vocabulario en chino.

13a *我是第三大学学生的时候，我做了一个交流。(8-B1-B2)

13b 我是大三学生的时候，我参加了一个交流项目。

13c *Cuando era estudiante de tercero, participé en un programa de intercambio.*

Este alumno ha cometido un error de mala selección de léxico, en otras palabras, ha combinado de forma errónea el verbo *zuo* (做) ‘hacer’ con el sustantivo *jiaoliu xiangmu* (交流项目) ‘programa de intercambio’. En español, se dice *hacer intercambio*, pero su traducción literal al chino no es genuina y hay que usar el verbo *canjia* (参加) ‘participar en’. Por ende, este error se comete por la interferencia con la lengua materna y por la falta de dominio de la coocurrencia entre el verbo y el sustantivo.

Del análisis anterior, se desprende que los errores del verbo *zuo* (做) ‘hacer’ se cometen principalmente por la interferencia de la lengua materna. Los alumnos hacen una traducción literal de la idea que quieren expresar en español y cometen el error de mala selección del léxico. Por otro lado, dichos errores también se cometen debido a la falta de conocimientos de la coocurrencia del verbo y del sustantivo. Además, cabe señalar que la alta frecuencia de errores del verbo *zuo* (做) ‘hacer’ también se debe a que es un verbo de amplio uso que se aprende en el nivel A1, y que en español presenta muchas combinaciones con sustantivos que no son equivalentes en chino. Por ello, cuando los alumnos no saben qué palabra se debe usar, tienden a recurrir a esta que ya conocen.

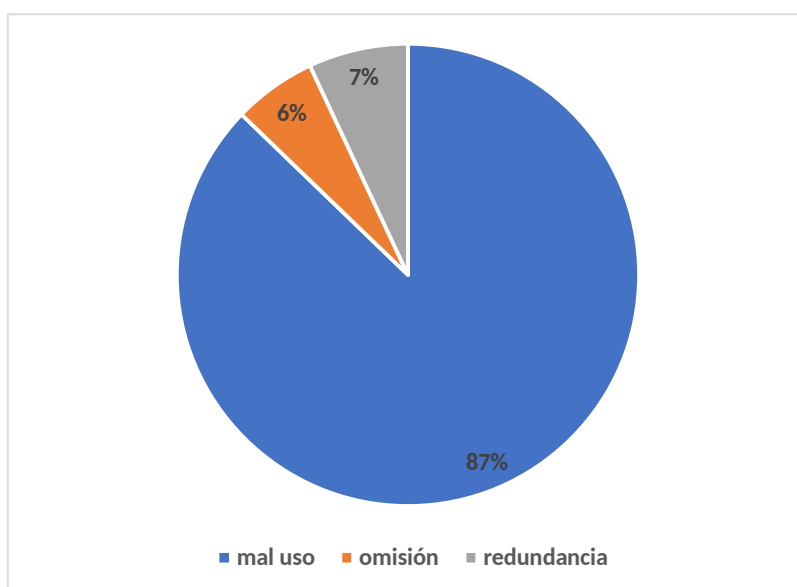
Para concluir, los errores de verbos son los más frecuentes entre todas las categorías gramaticales de palabras. El tipo de error más frecuente de verbos es el de mal uso, ya que los alumnos no pueden distinguir entre sinónimos parciales y sus diferentes usos, y cometen errores por la influencia de la lengua materna y la falta de vocabulario en chino. El hecho de que varias palabras en chino equivalen a una misma palabra en español en

significado también conduce a que los alumnos hipergeneralicen el uso de determinados verbos sin tomar en cuenta el registro o contexto de su uso. Además, la coocurrencia del verbo con el sustantivo también resulta difícil para los alumnos españoles. Desde la perspectiva de la distribución de errores por nivel de lengua, los errores relacionados con los verbos cuentan con un bajo porcentaje en el nivel inicial, y en el nivel A2, los errores aumentan. El alto porcentaje de errores no disminuye en el nivel B2, en el cual los alumnos evitan errores de los usos aprendidos en el nivel A1 y A2, pero cometen nuevos errores de palabras y usos recién aprendidos.

6.1.2. Sustantivos

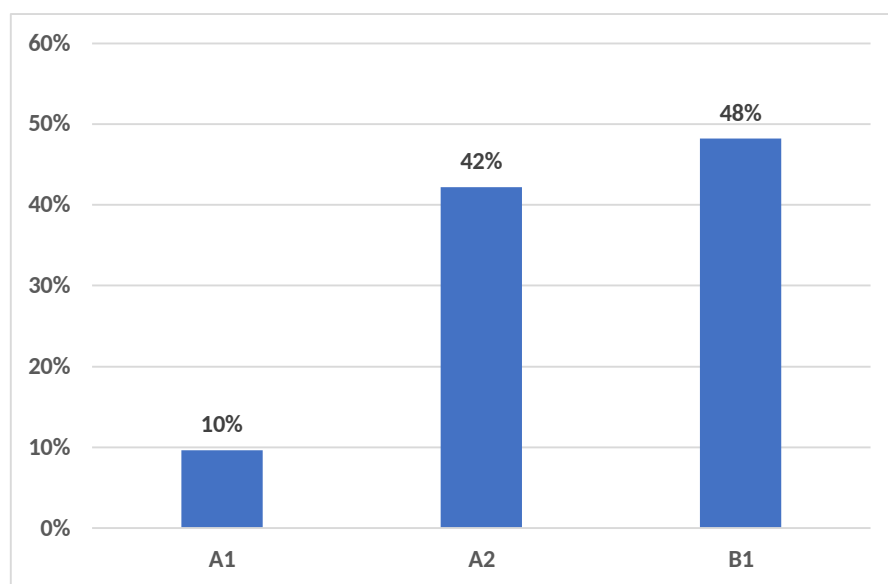
A continuación, veamos los errores relacionados con el sustantivo, que constituye la categoría gramatical que ocupa el segundo lugar en cuanto a la cantidad de errores, solo después de los verbos. En primer lugar, veamos la distribución por tipos de error, que se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 6.9 Distribución de los errores de sustantivo por tipo de error



Igual que en el caso del verbo, la mayoría de los errores de sustantivo se concentran en el mal uso (87%). De los 75 errores de mal uso, 50 son de mala selección y 25 son de uso inadecuado. Los errores de redundancia (7%) y omisión (6%) ocupan un porcentaje muy bajo. Tras analizar cuantitativamente los errores de sustantivo según su distribución por el nivel de lengua, obtenemos el siguiente gráfico:

Gráfico 6.10 Distribución de los errores de sustantivo por nivel de chino



Este gráfico muestra que el mayor número de errores del sustantivo se encuentran en el nivel de B1 (48%) y A2 (42%). El nivel A1 tiene pocos errores y ocupa solo un 10%. Creemos que este fenómeno se explica por la concentración de errores en el mal uso, que ocupa un 88% de los errores de dicha categoría gramatical. Es decir, la gran mayoría de los errores del sustantivo son errores de mal uso. En el nivel A1, los sustantivos que dominan los alumnos son muy limitados y sencillos, por eso, no detectamos muchos casos de mala selección del sustantivo o uso incorrecto. Pero en el nivel A2 y B1 los alumnos aprenden

mayor cantidad de sustantivos con usos más variados y cometen más errores de mal uso, lo cual explica la concentración de errores en el nivel A2 y B1.

En cuanto a los sustantivos concretos que presentan un mayor número de errores, hemos hecho un análisis cuantitativo, que se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 6.2 Sustantivos con más errores

PALABRA	N.º DE ERRORES	TIPO DE ERROR			NIVEL DE CHINO		
		REDUNDANCIA	MAL USO	OMISIÓN	A1	A2	B1
人 (<i>ren</i>)	5	1	3	1	-	2	3
东 西 (<i>dongxi</i>)	4	-	4	-	-	3	1
时 (<i>shi</i>)	3	1	3	-	-	2	1
对 象 (<i>duixiang</i>)	3	-	3	-	-	-	3
里 (<i>li</i>)	3	1	1	1	-	2	1

En la Tabla 6.2 se observa que, al igual que en el caso del verbo, aunque el sustantivo presenta un número elevado de errores, su distribución es bastante dispersa, ya que el vocabulario correspondiente a la categoría del sustantivo es muy extenso. El sustantivo que ocupa el primer lugar con cinco errores es *ren* (人) ‘persona’, seguido por los sustantivos

que tienen cuatro errores, que son *dongxi* (东西) ‘cosa’; y los que tienen tres errores, que son *shi* (时) ‘tiempo’, *duixiang* (对象) ‘pareja’ y *li* (里) ‘dentro, en’.

Primero, veremos el sustantivo *ren* (人) ‘persona’. Pensamos que la razón principal de la presencia elevada de errores de este sustantivo se debe a que los alumnos usan con mucha frecuencia esta palabra para hacer referencia a un sujeto no concreto, pero a menudo no consiguen distinguir *ren* (人) ‘persona’ de *renmen* (人们) ‘personas, gente’. De los cinco errores de *ren* (人) ‘persona’ en nuestro corpus, tres errores son de uso inadecuado, en los cuales se usa la palabra *ren* (人) ‘persona’ en lugar de usar su forma plural *renmen* (人们) ‘personas, gente’. Veamos unos ejemplos:

14a *我只知道人都很高兴，所以我很喜欢祝了这个事儿。(8-B1)

14b 我只知道人们都很高兴，所以我很喜欢庆祝这样的事儿。

14c *Sé que la gente está muy contenta, por lo tanto, me gustan mucho estas celebraciones.*

15a *通常晚上人离开家，因为白天太热。(15-B1-B2)

15b 通常晚上人们出门，因为白天太热。

15c *Normalmente la gente sale por la noche, porque durante el día hace mucho calor.*

En chino, la palabra *ren* (人) significa ‘persona’. *Ren* (人) también se puede combinar con otros caracteres para formar otras palabras, como *nanren* (男人) ‘hombre’, *niuren* (女人) ‘mujer’ o *renmen* (人们) ‘gente’. Se ve que en el contexto de la oración, se intenta

expresar la idea de *personas* en genérico, por lo cual hay que usar *renmen* (人们) en lugar de *ren* (人).

A continuación, veamos el segundo sustantivo, que es *dongxi* (东西) ‘cosa’. En nuestro corpus hemos detectado cuatro errores de mal uso, tres en el nivel A2 y uno en el nivel B1. Los errores de dicho sustantivo son idénticos: en todas las oraciones erróneas los alumnos han usado el sustantivo *dongxi* (东西) ‘cosa’ en lugar de *shiqing* (事情) ‘asunto’, en el sintagma verbal de *zuo shiqing* (做事情) ‘hacer las cosas’. Cabe destacar que hay tres alumnos del nivel A2 que han cometido el mismo error en las mismas circunstancias.

16a *妈妈一点都不喜欢我弟弟做的东西。(3-A1-A2)

16b 妈妈一点都不喜欢我弟弟做的事情。

16c *A la madre no le gustan nada las cosas que hace mi hermano.*

17a *我跟我爸爸一起做很多有意思的东西。(13-A2)

17b 我跟我爸爸一起做很多有意思的事情。

17c *Con mi padre, hago muchas cosas muy interesantes.*

18a*我们很喜欢做东西一起。(16-A2)

18b 我们很喜欢一起做事情。

18c *Nos gusta mucho hacer cosas juntos.*

Pensamos que la repetición del error de confusión de los dos sustantivos se debe a la influencia de la lengua materna, ya que el sustantivo *cosa* posee varios significados en

español, en primer lugar se refiere a un *objeto concreto*, que corresponde al sustantivo *dongxi* (东西) ‘cosa’ en chino, el cual denota únicamente el plano concreto de la palabra; también puede significar *asunto, tema o negocio*, que equivale a *shiqing* (事情) ‘asunto’, el cual denota el plano abstracto. En español se dice *hacer cosas* y el sustantivo *cosa* en este contexto emplea su segundo significado, que es abstracto. Cuando los alumnos españoles expresan la misma idea en chino, hacen una traducción literal de *hacer cosas* como *zuo dongxi* (做东西), sin tener en cuenta que la palabra en chino *dongxi* (东西) corresponde al primer significado de ‘cosa’, es decir con sentido concreto y no abstracto y cometen el error de mala selección del léxico. Evidentemente, este error se debe a la disparidad del campo semántico y a la interferencia de la lengua materna.

En el caso de *shi* (时) ‘momento’, hay dos errores de mal uso de nivel A2 y uno de B1. Cabe destacar que los tres errores se cometen de la misma forma: en las oraciones subordinadas para indicar tiempo con ... *de shihou* (……的时候) ‘cuando...’, han usado solo *de shi* (……的时), que no existe en chino. De hecho, tanto los sustantivos *shihou* (时候) como *shi* (时) pueden significar el momento en el que ocurre algo, pero en las oraciones subordinadas que indican tiempo, el sustantivo *shi* (时) no se usa solo, sino en combinación con las preposiciones *dang* (当) o *zai* (在). Por lo tanto, pensamos que los alumnos han cometido este error por no haber dominado correctamente los diferentes usos de los sustantivos, especialmente el uso en las construcciones fijas. Veamos algunos ejemplos de este error:

19a *所以他每天都回家的时，他那么累不吃晚饭，只想去睡觉，而对他的身体不好。(3-A1-A2)

19b 所以他每天回家的时候，他都累得不想吃晚饭，只想去睡觉，而这对他的身体不好。

19c *Por eso, todos los días cuando regresa a casa, está tan cansado que no quiere cenar sino solo dormir, lo cual no es bueno para su salud.*

20a *几个月后我们见面的时他不爱我。(10-B1)

20b 几个月后我们见面的时候他说不爱我了。

20c *Cuando nos vimos unos meses después, me dijo que ya no me quería.*

En estos ejemplos se observa que los alumnos han usado ... *de shi* (……的时), que es un sintagma que no existe en chino. Ello se debe a la falta de dominio del uso de estas palabras en chino.

Ahora veamos los errores del sustantivo *duixiang* (对象) ‘pareja’. En el corpus, dos alumnos del nivel B1 han cometido tres errores con este sustantivo al emplearlos para referirse al novio o pareja. Veamos unos ejemplos:

21a *现代有钱的城市有很多对象，只去取政府登记拿结婚证。(2-B1)

21b 现代发达的城市有很多人，只去政府登记拿结婚证。

21c *En las ciudades modernas, hay muchas parejas que solo van al ayuntamiento a registrarse y obtener el certificado de matrimonio.*

22a *对象愿意结婚的时候，他们告诉父母和朋友。(5-B1)

22b 情侣愿意结婚的时候，他们告诉父母和朋友。

22c *Cuando las parejas quieren casarse, se lo cuentan a sus padres y amigos.*

23a *现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有对象不想举行婚礼，有别的想安静的婚姻，也有别的想一个热闹的，还有别的只度蜜月。(5-B1)

23b 现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有的人不想举行婚礼，有的人想要安静的婚礼，也有的人想要一个热闹的婚礼，还有的人只度蜜月。

23c *Las bodas y enlaces modernos no tienen reglas concretas. Algunas parejas no quieren celebrar una boda, algunas quieren una boda tranquila, algunas quieren una boda muy animada, y otras solo quieren pasar la luna de miel.*

En estos tres ejemplos, los alumnos usan el sustantivo *duixiang* (对象) ‘pareja’, en lugar de usar *qinglü* (情侣) ‘pareja’ o *henduo ren* (很多人) ‘muchas personas’, *youde ren* (有的人) ‘algunas personas’. En chino, el sustantivo *duixiang* (对象) ‘pareja’ tiene varios significados, uno de los cuales se refiere a *novio* o *novia* (es decir, pareja), pero este sustantivo no representa a los dos componentes de la pareja a la vez, es decir no hace referencia a un concepto dual o colectivo. En chino, para expresar este concepto se usa *qinglü* (情侣) ‘pareja’ o *fuqi* (夫妻) ‘marido y mujer’. En los errores mencionados, los alumnos españoles traducen *pareja* por *duixiang* (对象). Por un lado, este término en español puede referirse individualmente a cada uno de las personas, animales o cosas que forman una pareja, en cuyo caso equivale a *duixiang* (对象) en chino en el caso de las personas. Por otro lado, este término significa el conjunto de dos personas, animales o cosas que tienen entre sí alguna relación o semejanza, especialmente el formado por hombre y mujer, que en chino equivale a *yi dui nannü* (一对男女). Por lo tanto, *duixiang* (对象) tiene un significado más restringido en comparación con *pareja* en español. El alumno, sin tomar en cuenta la disparidad del campo semántico de las dos palabras, usa *duixiang* (对象) en los lugares donde hace referencia a *novios*. Así pues, los errores del

sustantivo *duixiang* (对象) ‘pareja’ y el correspondiente nivel elevado del mismo tipo de error se deben a la influencia de la lengua materna y a la disparidad del campo semántico.

El último sustantivo que destaca por la cantidad de errores, que es *li* (里) ‘dentro, en’, cuyos errores se muestran a continuación:

24a *她喜欢在海 Ø 游泳。(4-A1-A2)

24b 她喜欢在海里游泳。

24c *A ella le gusta nadar en el mar.*

La omisión de *li* (里) ‘dentro, en’ se debe a la interferencia de español, en el cual no hay un sustantivo locativo equivalente.

25a *新年的时候我的全家里人来我家过年。(6-A2)

25b 新年的时候我全家的人来我家过年。

25c *Todos mis familiares vinieron a mi casa a pasar el año nuevo.*

La expresión *quan jialiren* (全家里人) ‘todos mis familiares’ no existe en chino, solo se puede decir *quan jia ren* (全家人) ‘todos mis familiares’ o *jialiren* (家里人) ‘los familiares’. Entonces la expresión errónea es una invención del alumno.

26a *宴席里亲戚朋友吃饱喝足很多酒，还吃喜糖，高高兴兴地。(2-B1)

26b 宴席上亲戚朋友吃饱喝足，喝很多酒，还高高兴兴地吃喜糖，。

26c *En el banquete los familiares y amigos comen y beben mucho, también cometen dulces alegremente.*

Este error se debe a la interferencia de la lengua materna, por la cual el alumno hace una traducción literal de *en el banquete* y traduce *en* por *li* (里) ‘dentro, en’.

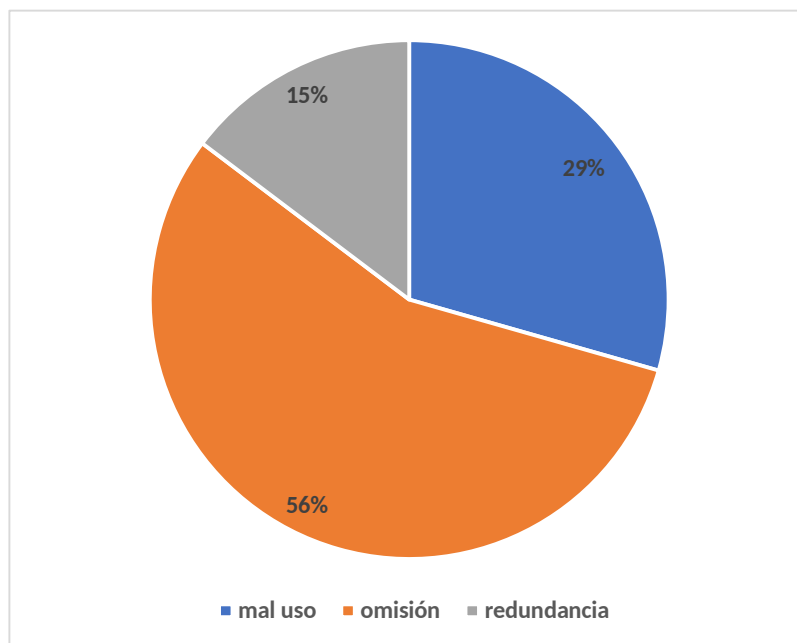
Al analizar los errores más recurrentes en los sustantivos, hemos obtenido los siguientes resultados:

- a. El mal uso, especialmente la mala selección del léxico, es el tipo de error más común del sustantivo. Muchos alumnos confunden el uso de sinónimos parciales, palabras similares y antónimos. Además, la disparidad del campo semántico de las palabras en español y chino también constituye una causa recurrente de errores de mal uso.
- b. Muchos alumnos cometen los mismos errores en los mismos sustantivos. Creemos que esto se debe a la transferencia negativa de la lengua materna y a la falta de dominio de las reglas de uso de dichas palabras en chino.
- c. Las construcciones fijas con sustantivos, como las cláusulas temporales o las expresiones de tiempo, también constituyen una dificultad para los alumnos, especialmente para aquellos del nivel inicial.
- d. Con respecto a la evolución de errores, el sustantivo muestra una evolución negativa, lo cual se debe al aumento de la extensión de vocabulario que aprenden, que provoca mayor frecuencia en la confusión de los sustantivos. Pero son errores transitorios y no detectamos errores persistentes. Los alumnos, a la vez que elevan su nivel de chino, resuelven los problemas cometidos en los niveles anteriores, pero cometen errores con las palabras aprendidas recientemente.

6.1.3. Medidores

Para analizar los errores relacionados con los medidores, en primer lugar, hemos examinado su distribución. El resultado se muestra en el Gráfico 6.11:

Gráfico 6.11 Distribución de los errores relacionados con los medidores por tipo de error



El Gráfico 6.11 muestra que, a diferencia del verbo y del sustantivo, el tipo de error más frecuente de los medidores es la omisión (56%). También existen un porcentaje elevado en los errores de mal uso (29%) y en menor medida de redundancia (15%). Se puede concluir que el problema más destacado para los alumnos con el medidor es olvidar usarlo en los lugares donde deberían hacerlo.

Ante todo, para analizar los errores de omisión y sus causas, cabe mencionar las diferencias entre el chino y el español. En chino, entre un determinante (principalmente un numeral o demostrativo) y un sustantivo se usa normalmente un medidor para modificar al sustantivo. En español existen también palabras que indican unidades de medición, pero pertenecen a la categoría de sustantivo, no son tan numerosas y se usan de manera no sistemática. Además, en chino, los medidores se emplean obligatoriamente entre un

numeral o demostrativo y un sustantivo, mientras que en español el sustantivo puede sucederlos directamente sin necesidad de usar un medidor. Debido a esta diferencia, muchos alumnos españoles omiten el medidor cuando redactan en chino.

En los 17 errores de omisión, la mayoría se cometen en la construcción de numeral + medidor + sustantivo, como en los siguientes ejemplos:

27a *我会说四 Ø 语言。(11-A1)

27b 我会说四种语言。

27c *Sé hablar cuatro idiomas.*

28a *我的吃早饭一杯咖啡，牛奶和两 Ø 果酱面包。(39-A1)

28b 我早饭喝一杯咖啡加牛奶，吃两片面包蘸果酱。

28c *Desayuno un café con leche, y dos tostadas con mermelada.*

29a *但是我现在学习中文，所以不能在一 Ø 足球队踢。(20-A1-A2)

29b 但是我现在学习中文，所以不能在一个个足球队踢。

29c *Pero ahora estoy estudiando chino, por lo tanto, no puedo jugar en un equipo de fútbol.*

30a *西班牙有四 Ø 季节，春、夏、秋、冬，但是各个季节有不同的特点。(20-B1-B2)

30b 西班牙有四个个季节，春、夏、秋、冬，但是各个季节有不同的特点。

30c *En España hay cuatro estaciones: primavera, verano, otoño e invierno, pero cada estación tiene sus peculiaridades.*

En las oraciones anteriores, los alumnos han omitido el medidor entre el numeral y el sustantivo, hecho atribuible a la inexistencia de dicha categoría gramatical como tal en español, así como al hecho de que los alumnos no han interiorizado el uso de medidor en chino.

Otra construcción en la que se cometen errores de omisión sería determinante distributivo + medidor + sustantivo, como la siguiente oración:

31a *看文化，每 Ø 社会遵从一系列的傳統和习惯。(20-B1)

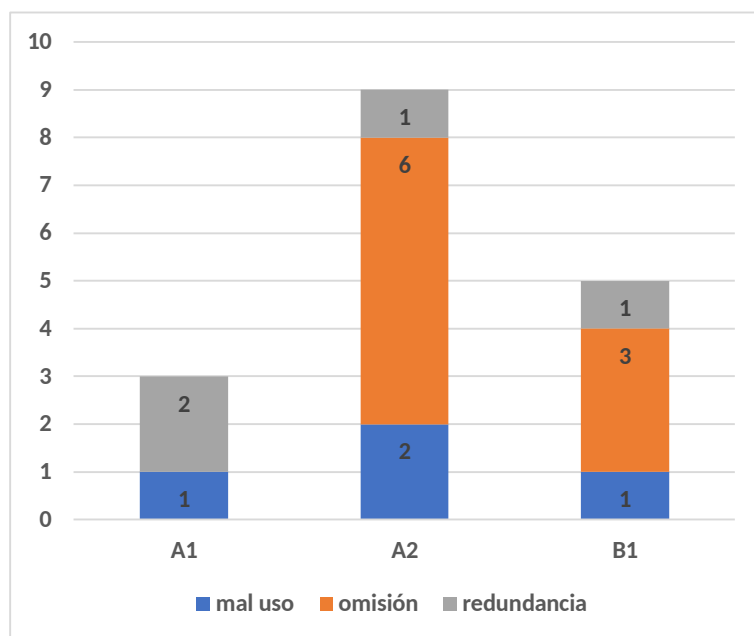
31b 从文化来看，每个社会都遵从一系列的傳統和习惯。

31c *Visto desde la cultura, cada sociedad observa una serie de tradiciones y costumbres.*

Por la misma razón, en español se dice *cada sociedad* sin necesidad de poner ningún medidor delante del sustantivo *sociedad*. Consecuentemente, los alumnos olvidan el medidor individual *ge* (个).

Para conocer la situación concreta de los errores de los medidores, exponemos a continuación la cantidad de tipos de error y el nivel de chino. La categoría gramatical del medidor cuenta con 34 errores en total, entre los cuales 17 son del medidor *ge* (个), cuya distribución de errores se muestra en el Gráfico 6.12:

Gráfico 6.12 Errores de *ge* (个)



De los errores de *ge* (个), hay nueve errores de omisión. Se puede observar que la omisión de *ge* (个) es un error muy frecuente. De hecho, muchos alumnos han omitido el medidor donde habrían tenido que usarlo. Cabe señalar que una causa del alto porcentaje de la omisión de *ge* (个) se debe a que hemos unificado la categorización de errores. En algunas oraciones existen varias opciones de medidores aparte de *ge* (个), ya que en chino un determinado sustantivo también puede coocurrir con diferentes medidores. Veamos un ejemplo:

32a *零点的时候我们都吃十二~~个~~葡萄。(7-A2)

32b 零点的时候我们都吃十二个葡萄。

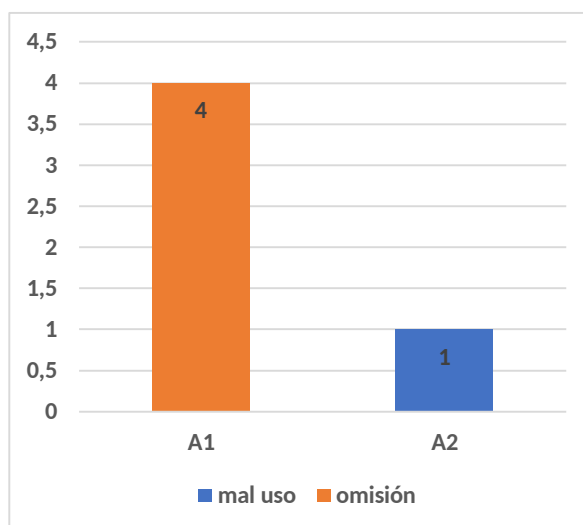
32c *A las doce de la noche comemos doce uvas.*

En esta oración, hemos añadido el medidor *ge* (个), pero también se puede corregir con otros medidores más especializados, como *ke* (颗) ‘grano’:

32d 零点的时候我们都吃十二颗葡萄。

Otro medidor destacado es *zhong* (种) ‘tipo’, que cuenta con cuatro errores de omisión y un error de mal uso. La mayoría de los errores de este medidor se concentra en el nivel A1, cuya distribución se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 6.13 Errores de *zhong* (种) ‘tipo’



El siguiente medidor que vamos a analizar es *dian* (点) ‘hora’, que tiene tres errores de omisión y dos de mal uso, todos en el nivel A1, seguramente debido a que es en este nivel en el que los alumnos aprenden a expresar las horas. En cuanto a la omisión, los alumnos expresan la hora en chino omitiendo el medidor *dian* (点) ‘hora’. Veamos dos ejemplos:

33a *帮忙后我十一 Ø晚上睡觉。(21-A1)

33b 帮忙后我晚上十一点睡觉。

33c *Después de ofrecer la ayuda, me acuesto a las once de la noche.*

34a *从七点到八点半看电视。(32-A1)

34b 从七点到八点半看电视。

34c *De las siete a las ocho y media miré la televisión.*

En estos dos ejemplos, se omite el medidor *dian* (点) ‘hora’ cuando se quiere expresar la hora en punto. La causa de la omisión se debe a la influencia de la forma de expresar la hora en español, que es *de las siete a las ocho y media*, en la cual no se usa el medidor *dian* (点) ‘hora’.

En lo referente al mal uso, los alumnos han usado el medidor *dian* (点) ‘hora’, que se refiere a un momento puntual, en lugar de usar *xiaoshi* (小时) ‘hora’ para indicar un periodo de tiempo. Por ejemplo:

35a *吃晚饭以后，两个点看本书或看电影。(35-A1)

35b 吃完晚饭以后，看两个小时书或电影。

35c *Después de la cena, paso dos horas leyendo libros o viendo películas.*

36a *我一个点左右跑步。(35-A1)

36b 我跑步一个小时左右。

36c *Corro más o menos una hora.*

De estas dos oraciones, se puede observar que el alumno no ha distinguido bien los diferentes usos de las palabras de tiempo en chino *dian* (点) ‘hora’ y *xiaoshi* (小时) ‘hora (de duración)’, ya que ambos equivalen a la palabra *hora* en español.

En conclusión, el análisis de los errores del medidor *dian* (点) ‘hora’ nos muestra que los alumnos españoles de nivel inicial de chino no logran dominar la expresión de tiempo en chino, por la diferencia entre las dos lenguas y por la confusión de sinónimos parciales en chino.

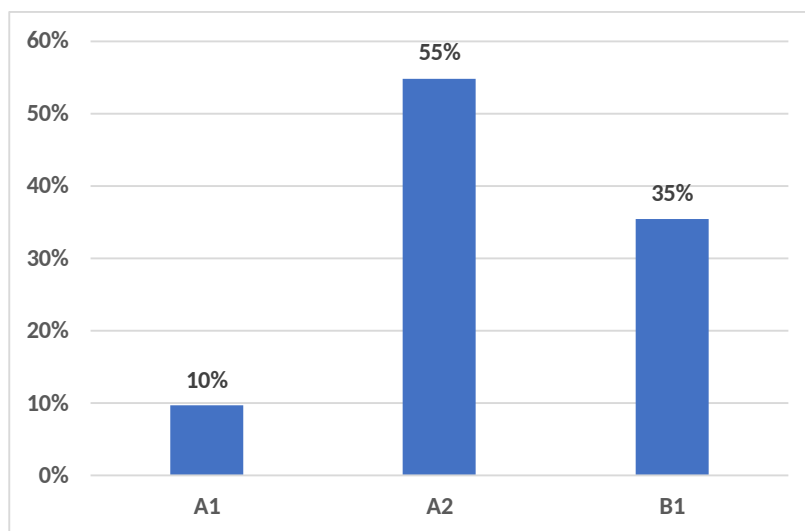
De todo el análisis anterior, concluimos que el tipo de error más frecuente del medidor es la omisión, que ocurre sobre todo en el nivel A1, o sea, en la primera fase del aprendizaje del chino. La causa del error es la falta de dicha categoría gramatical en español y la falta de dominio del uso de medidor en chino por parte de alumnos españoles.

6.1.4. Adverbios

En el apartado 6.1.4 y 6.1.5, analizaremos los errores relacionados con el adverbio y el adjetivo, que son categorías que cuentan con porcentajes de error no tan elevados como las primeras tres (un 9% y un 8%, respectivamente). Como el adverbio y el adjetivo no tienen palabras que concentran gran cantidad de errores como se evidencia en la “Tabla 6.1 Unidades léxicas que presentan más errores en orden descendente”, en estos dos subapartados solo analizaremos el patrón de los errores en vez de centrarnos en los errores concretos y su distribución.

Los errores asociados al adverbio se concentran en el nivel A2, con un porcentaje del 55%; los errores de B1 ocupan un 35% y los del nivel A1 son muy pocos, con solo un 10%. La distribución se muestra en el Gráfico 6.14:

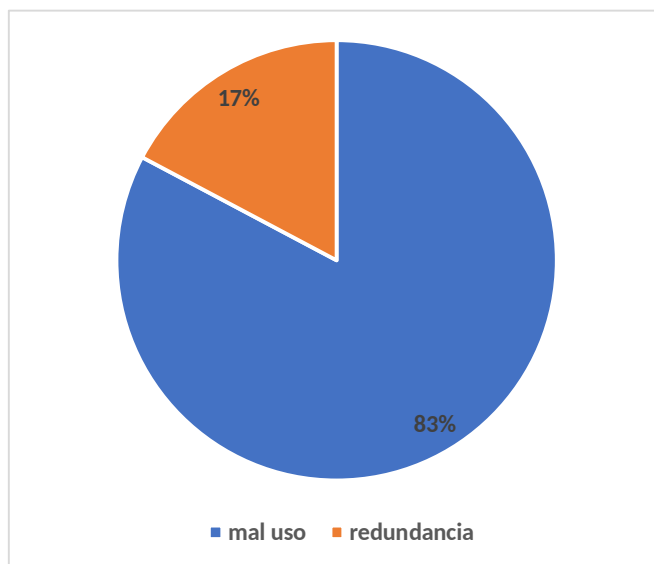
Gráfico 6.14 Distribución de los errores con el adverbio según nivel de chino



De la evolución que se muestra en el gráfico, podemos deducir que se cometen muy pocos errores en el nivel A1 y los errores se concentran en el nivel A2, cuya razón es que se enseñan muy pocos adverbios en el nivel A1 y en el nivel A2 se incrementa la cantidad de adverbios aprendidos, por lo que los alumnos cometen más errores. Además, los alumnos mejoran el uso de los adverbios a la vez que se eleva el nivel de chino, por lo tanto, se reducen los errores de esta categoría en el nivel B2.

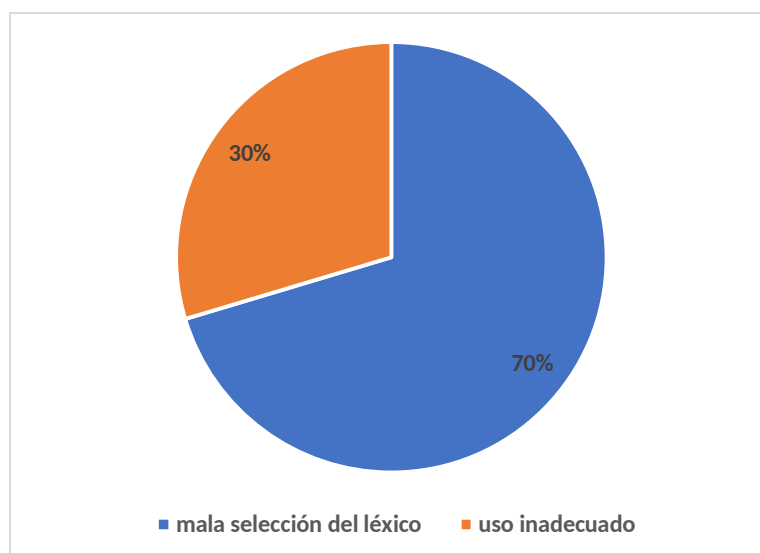
Con respecto a los tipos de error del adverbio, el mal uso ocupa la mayor parte, con un porcentaje del 83%. El resto son errores de redundancia, con un 17%:

Gráfico 6.15 Distribución de errores de adverbio por tipo de error



Según nuestros cálculos, el error más recurrente del adverbio dentro del mal uso es la mala selección, con un 70%, y su uso inadecuado, con un 30%:

Gráfico 6.16 Distribución de los errores de mal uso del adverbio



La causa principal de la cantidad de errores de mala selección del adverbio es que los alumnos españoles entienden mal el significado de los adverbios y sus usos. A continuación, veamos algunos ejemplos sacados de nuestro corpus. En nuestro corpus, el mal uso del adverbio *conglai* (从来) es recurrente:

37a *她从来花很多钱。(5-A1-A2)

37b 她总是花很多钱。

37c *Siempre gasta mucho dinero.*

El adverbio *conglai* (从来) puede equivaler al adverbio español ‘siempre (hasta ahora)’ o ‘nunca’, si va seguido de un adverbio de negación, y se usa normalmente en oraciones negativas. El alumno no ha dominado la regla de uso de este adverbio y hipergeneraliza su uso en una oración afirmativa. Para corregir esta oración, hay que sustituir *conglai* (从来) por *zongshi* (总是), que significa también ‘siempre’ y puede usarse en oraciones afirmativas. Aparte de la oración mencionada, hemos detectado otras dos oraciones que usan mal el adverbio *conglai* (从来):

38a *从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。(14-A2)

38b 我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，我很喜欢的是难的语言。

38c *Siempre me ha gustado aprender idiomas, pero lo que me gustan no son los idiomas fáciles, sino los difíciles.*

39a *我家人从来举行婚礼在审判庭了。(8-B1)

39b 我家人总是在教堂举行婚礼。

39c *Mis familiares siempre celebran las bodas en la iglesia.*

En estas dos oraciones, los alumnos usan de forma errónea el adverbio *conglai* (从来) por la misma razón. Este error permanece desde el nivel A1 hasta el nivel B1.

En nuestro corpus también hay otros errores de mal uso. A continuación, analizaremos algunos errores sacados del corpus para ver con detalles sus causas:

40a *我比她高，有时我开一个玩笑，但是她别生气。(7-A1-A2)

40b 我比她高，有时我开玩笑，但是她不会生气。

40c *Soy más alta que ella y a veces hago bromas sobre esto, pero ella nunca se enfada.*

Tanto *bie* (别) como *bu hui* (不会) tienen un sentido de negación, pero se usan en contextos diferentes y sus significados concretos tampoco son iguales. El adverbio *bie* (别) se usa cuando se pide a alguien que no haga algo, por lo que tiene un sentido imperativo. Pero esta oración no tiene sentido imperativo y hay que usar *bu hui* (不会) ‘no ir a’, que significa la negación de una suposición o poca probabilidad futura.

41a *新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。
(9-A2)

41b 新年时候我非常开心，我打算做很多事情，但是我最终只能做一件，或者两件。

41c *Estoy muy feliz durante el año nuevo y me planteo hacer muchas cosas, pero al final solo hago una o dos.*

Tai (太) y *feichang* (非常) son adverbios que enfatizan un grado alto, pero el primero tiene un uso más restringido. *Tai* (太) normalmente se usa en las oraciones que expresan

un sentido peyorativo o en frases exclamativas. Pero esta oración no pertenece a ninguno de estos dos tipos, por eso su uso no es adecuado. Se puede corregir usando el adverbio *feichang* (非常) ‘muy’, para expresar un grado elevado.

42a *可是，在中国嫁给谁是一件真重的事。(2-B1)

42b 可是，在中国嫁给谁是一件很重要的事。

42c *Sin embargo, en China, con quién te casas es una cosa muy importante.*

El adverbio *zhen* (真) significa *efectivamente, verdaderamente*, y se usa para intensificar el tono. Normalmente, dicho adverbio precede a verbos o adjetivos que no modifican a su vez a sustantivos. El alumno no ha dominado la regla del uso de *zhen* (真) y lo utiliza de forma errónea para modificar el sintagma nominal *zhongyao de shi* (重要的事) ‘cosa importante’. Entonces, hay que sustituirlo por otro adverbio que sirve para intensificar y puede preceder sintagmas nominales, como *hen* 很 ‘muy’ o *feichang* (非常) ‘muy’,

43a *年轻人第一想熟悉他们的对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们可知道对象的爱好，对象喜爱的菜... (13-B1)

43b 年轻人首先想熟悉他们的对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们可以知道对象的爱好，对象喜爱的菜...

43c *Los jóvenes quieren conocer a sus novios, lo cual les parece muy interesante, ya que pueden conocer las aficiones de sus novios, los platos que les gustan...*

Tanto *di-yi* (第一) como *shouxian* (首先) pueden equivaler a la palabra *primero* en español, pero los tienen diferentes sentidos en chino. El primero significa “primer lugar en una competición” o se usa en una enumeración, mientras que el segundo se usa para hacer

referencia al orden o turno. En la oración, lo que se intenta expresar es evidentemente el orden de las cosas que hacer, por lo tanto hay que usar *shouxian* (首先).

Aparte del mal uso, la redundancia también es un tipo de error destacado para el adverbio. Los alumnos tienden a usar adverbios en los lugares donde no hacen falta, o usan adverbios que se contradicen con el contexto. Veamos a continuación algunos ejemplos:

44a *她在她的房间很差不多七点很喜欢听音乐或者看书。(24-A1)

44b 她差不多七点回到她的房间。她喜欢在房间听音乐或者看书。

44c *Ella regresa a su habitación más o menos a las siete. A ella le gusta escuchar música o leer libros en su habitación.*

En la oración, el adverbio *hen* (很) ‘muy’ se contradice con el adverbio que le sigue *chabuduo* (差不多) ‘más o menos’, ya que el primero denota un grado muy alto pero el segundo indica un nivel intermedio. Además, el adverbio *hen* (很) ‘muy’ tampoco se usa para describir la hora, por lo cual deberíamos eliminarlo.

45a *我一直以为这将是很好的做法太极拳，但我从来没有时间去做。(10-A1-A2)

45b 我一直认为太极拳是很好的运动，但我从来没有时间去打。

45c *Siempre he considerado que el taichí es un deporte muy bueno, pero nunca he tenido tiempo para practicarlo.*

El adverbio *jiang* (将) indica acción futura o que va a suceder pronto, pero la idea de que *taichí es un deporte muy bueno* es una naturaleza en vez de acción, por eso se debería eliminar dicho adverbio.

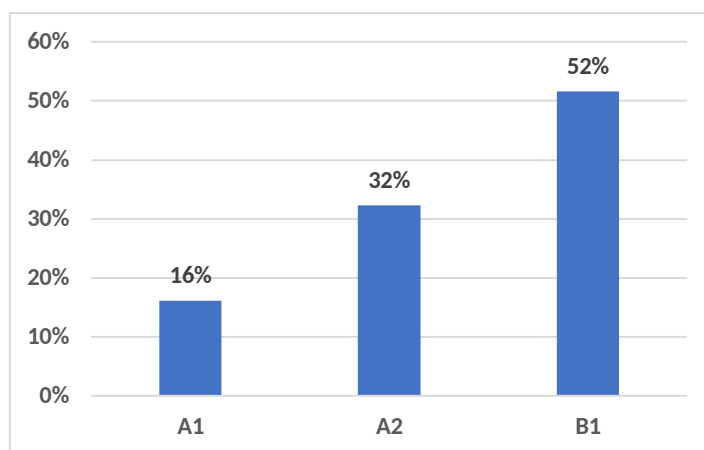
En resumen, los errores que conciernen al adverbio se concentran en el nivel A2 y B1 y son muy pocos en el nivel A1. Los tipos de error del adverbio son mal uso y redundancia.

Los errores de mal uso que son más frecuentes se cometen porque los alumnos no pueden dominar bien el significado del adverbio o sus reglas de uso, por su gran inequivalencia con su lengua materna. Por otro lado, los errores de redundancia se cometen porque los alumnos no llegan a entender a fondo el sentido de los adverbios y usan adverbios que se contradicen con el contexto o los colocan en lugares donde no hacen falta, lo cual también refleja la falta de competencia discursiva de los alumnos.

6.1.5. Adjetivos

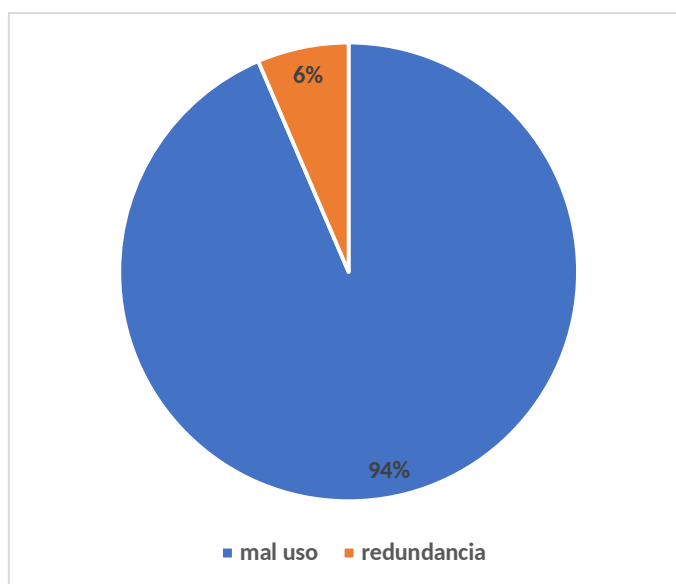
En este apartado lo que vamos a analizar es el adjetivo. La distribución de errores de dicha categoría es también desequilibrada por diferentes niveles de chino: la mitad (52%) de los errores se concentran en el nivel B1; el A2 ocupa un 32% y el A1 ocupa un 16%.

Gráfico 6.17 Distribución de los errores del adjetivo por nivel de chino



Con respecto a los tipos de error del adjetivo, el mal uso es el más recurrente, con un 94% de todos los errores, y el 6% restante corresponden a la redundancia:

Gráfico 6.18 Distribución de los errores del adjetivo por tipo de error



De hecho, el mal uso se comete principalmente porque los alumnos no llegan a entender perfectamente el significado de los adjetivos y su contexto de uso; por eso, los seleccionan mal. A continuación, veremos algunos ejemplos en concreto:

46a *她今年 24 岁，所以她比我高五岁。(26-A1)

46b 她今年 24 岁，所以她比我大五岁。

46c *Este año ella tiene 24 años, por lo que es cinco años mayor que yo.*

El adjetivo *gao* (高) ‘alto’ se usa para describir la altura, y el alumno ha seleccionado mal el adjetivo y ha usado *gao* (高) ‘alto’ para describir la edad.

47a *所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。(38-A1)

47b 每天早上我早饭喝一杯热咖啡，吃抹果酱的面包。

47c *Todas las mañanas desayuno un café caliente y pan untado con mermelada.*

En chino, para expresar todas las mañanas, todos los días o todos los años, no usa *suoyou* (所有) ‘todos’, sino *mei* (每) ‘cada’. El error se genera por la traducción literal del español.

Otro ejemplo similar en que el alumno no llega a distinguir bien los adjetivos que se deberían usar para describir determinado sustantivo sería:

48a *随着时间的推移, 派对越来越热情。(15-B1)

48b 随着时间的推移, 派对越来越火热。

48c *Con el transcurso del tiempo, la fiesta es cada vez más animada.*

Como hemos mencionado, el adjetivo *reqing* (热情) ‘cordial’ se usa para describir el carácter de una persona, pero para describir una fiesta, hay que usar el adjetivo *huore* (火热) ‘animado’.

49a *现代有钱的城市有很多对象, 只去取政府登记拿结婚证。(2-B1)

49b 现代发达的城市有很多人, 只去政府登记拿结婚证。

49c *En la época moderna, mucha gente en las ciudades desarrolladas solo se registra en el gobierno para sacar el certificado de matrimonio.*

En chino, el adjetivo *youqian* (有钱) ‘tener dinero, rico’ se usa normalmente para describir personas, mientras que *fada* (发达) ‘desarrollado’ puede usarse para describir cosas, como ciudades. Por lo tanto, el alumno que escribe esta oración no llega a dominar las coocurrencias posibles con sustantivos de determinados adjetivos.

50a *萨莫拉从山区到乡间有两种气候非常清楚。(19-B1-B2)

50b 萨莫拉从山区到乡间有两种气候非常不同。

50c *Los dos climas en Zamora de la zona montañosa al campo son muy diferentes.*

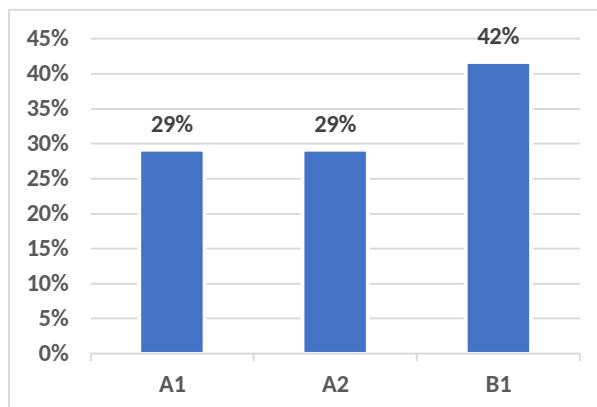
En esta oración el alumno confunde el significado de *qingchu* (清楚) ‘claro, diferenciado’ y *butong* (不同) ‘diferente’.

En resumen, los errores relacionados con el adjetivo aumentan a medida que aumenta el nivel de chino, hasta el punto que los errores en el nivel B2 ocupan la mitad de todos los errores. Pensamos que esto se debe a que, a la vez que se enriquece el vocabulario de adjetivos de los alumnos, el dominio de su significado y el contexto de su uso es una dificultad mayor para ellos. El tipo de error más recurrente es el mal uso del adjetivo, más concretamente, errores de coocurrencia entre el adjetivo y el sustantivo que lo modifica, motivados por el hecho de que los alumnos no dominan perfectamente con qué sustantivos pueden coocurrir determinados adjetivos, o confunden el significado de los sinónimos o cuasi sinónimos.

6.1.6. Verbos auxiliares

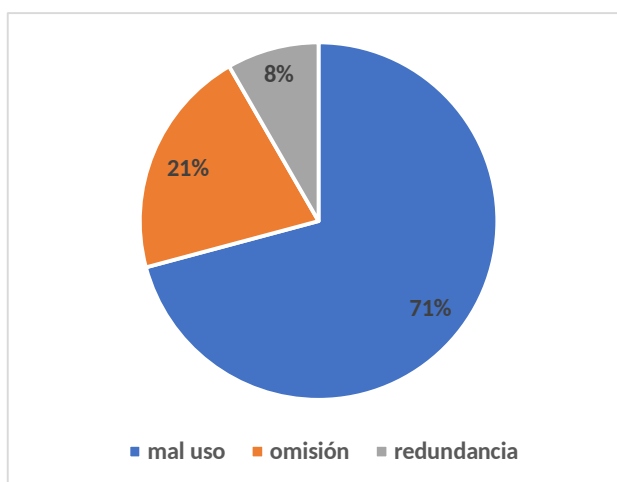
A continuación, veremos los errores pertenecientes a la categoría de verbo auxiliar. Los errores de esta categoría gramatical tienen una evolución negativa, aumentando de cantidad en el nivel B1, como se evidencia en el Gráfico 6.19:

Gráfico 6.19 Distribución de los errores del verbo auxiliar por nivel de chino



Con respecto a la distribución de los errores por tipología de error, el mal uso ocupa el porcentaje más alto, con un 71%:

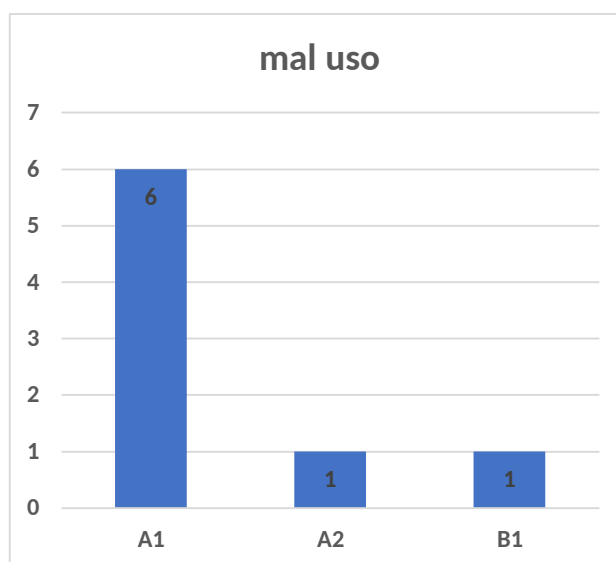
Gráfico 6.20 Distribución de los errores del verbo auxiliar por tipo de error



Los errores más frecuentes de los verbos auxiliares son errores en *xiang* (想) ‘querer’ (ocho errores), *keneng* (可能) ‘ser posible’ (cinco errores) y *hui* (会) ‘saber’ (cinco errores).

Primero veremos la distribución de los errores con *xiang* (想) ‘querer’, que se muestra en el gráfico 6.19 a continuación:

Gráfico 6.21 Errores con *xiang* (想) ‘querer’



Podemos observar en este gráfico que todos los errores de este verbo auxiliar son de mal uso. Como esta palabra se enseña en el nivel A1, los errores también se concentran más a menudo en este nivel y muestran una evolución positiva, pese a que vemos que persisten hasta B1. Entre los ocho errores de dicho verbo auxiliar, dos se confunden con el verbo auxiliar *yao* (要) ‘querer’, cuatro se confunden con el verbo *juede/renwei* (觉得 / 认为) ‘opinar, pensar, creer’, y dos con el verbo *xihuan* (喜欢) ‘gustar’. Ahora veamos detalladamente los ejemplos de mal uso en cada caso.

51a *我不想汽水。(4-A1)

51b 我不要汽水。

51c No quiero ningún refresco.

Es un error fruto de la confusión de *xiang* (想) y *yao* (要), que ya hemos analizado en el apartado 6.1, por lo que no vamos a extendernos más.

Además, en nuestra muestra también aparecen cuatro errores en los que se confunde el verbo auxiliar *xiang* (想) con *juede/renwei* (觉得 / 认为), en los cuales se usa *xiang* (想) para expresar una opinión o idea, por ejemplo:

52a *我也想服务很不好。(4-A1)

52b 我也觉得服务很不好。

52c *También creo que el servicio es muy malo.*

53a *想都很好吃了。(7-A1)

53b 我觉得这都很好吃。

53c *Creo que son muy ricos.*

54a *我想在西班牙过年比在中国很不一样。(12-A2)

54b 我觉得在西班牙过年和在中国很不一样。

54c *Creo que pasar el año nuevo en España es muy diferente que en China.*

55a *很多家人想如果在家里有一位老处女，就是丢脸，意思就是你的女儿不好看，没有用。(11-B1)

55b 很多家人觉得如果在家里有一位老处女，就是丢脸，意思就是你的女儿不好看，没有用。

55c *Muchos familiares creen que tener una virgen vieja en una familia es motivo de vergüenza porque significa que tu hija es fea y no sirve para nada.*

En español se suele decir *yo pienso que* para expresar una opinión. Los alumnos equiparan el verbo español *pensar* con el verbo *xiang* (想) y utilizan este verbo para expresar una opinión. Sin embargo, para expresar una idea en chino, se usan verbos como *juede/renwei* (觉得 / 认为) ‘opinar, pensar, creer’, y el verbo *xiang* (想) normalmente se usa para expresar una suposición en vez de una opinión, y en este caso no es un verbo auxiliar sino que funciona como un verbo independiente.

Además, los alumnos también suelen confundir el verbo auxiliar *xiang* (想) y el verbo *xihuan* (喜欢), porque se enseñan al mismo tiempo y a veces se traducen igual, a *gustar*.

56a *我很想这饭，你呢？(7-A1)

56b 我很喜欢这饭，你呢？

56c *Me gusta mucho este plato, ¿y a ti?*

57a *她就想外国电影。(30-A1)

57b 她就喜欢外国电影。

57c *A ella le gustan las películas extranjeras.*

Los alumnos usan el verbo auxiliar *xiang* (想) para expresar gusto o *apetecer hacer algo*. No obstante, como ya hemos comentado en los ejemplos anteriores, el verbo auxiliar

requiere otro verbo que lo sucede para expresar la idea. Por lo tanto, hay que añadir otro verbo después de *xiang* (想), o sustituirlo por *xihuan* (喜欢) ‘gustar’, aunque no significan lo mismo.

Se puede concluir que estos tres casos de confusión se deben a, por un lado, la disparidad de campos semánticos y usos que abarca este verbo: el verbo auxiliar chino *xiang* (想) no coincide totalmente con los verbos españoles como *querer* o *gustar*. Por otro lado, los alumnos hacen una traducción directa del español y seleccionan mal la palabra en chino.

Los errores del verbo auxiliar *keneng* (可能) ‘ser posible’ son en total cinco, todos son cometidos en el nivel B1. Los errores también son muy repetitivos, y consisten en utilizar el verbo auxiliar *keneng* (可能) ‘ser posible’ en los lugares donde deberían usar *keyi* (可以) ‘poder’. Veamos dos ejemplos sacados del corpus:

58a *可能这样说, 你结婚因为你爱别人, 但是你也可以爱别人一辈子没有结婚。

(11-B1)

58b 可以这样说, 你结婚因为你爱别人, 但是你也可以一辈子爱别人而不结婚。

58c *Se puede decir que te casas porque quieres a una persona, pero también puedes querer a una persona sin casarte.*

59a *要是您们喜欢滑雪也可能冬天去, 因为那时山水也很漂亮! (11-B1-B2)

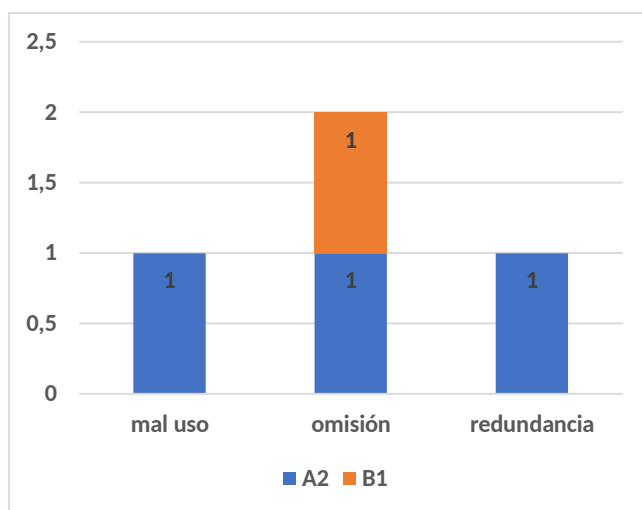
59b 要是您们喜欢滑雪也可以冬天去, 因为那时山水也很漂亮!

59c *Si quieren esquiar, también pueden ir en invierno, porque en invierno el paisaje es muy bonito.*

En chino, *keneng* (可能) significa la posibilidad de que ocurra algo, e introduce una suposición. Mientras que *keyi* (可以) puede expresar, por una parte, la posibilidad, sobre todo por el permiso; por otra parte, la capacidad de hacer algo. Justamente porque las dos palabras pueden traducirse igual y porque ambas indican posibilidad en algunos casos, los alumnos las confunden, como en las oraciones 58a y 59a. La causa del error la falta de dominio del uso del verbo auxiliar.

El otro verbo auxiliar que concentra mayor cantidad de errores es *hui* (会) ‘(marca de futuro y probabilidad)’, cuya distribución se muestra en el Gráfico 6.22:

Gráfico 6.22 Errores con *hui* (会) ‘(marca de futuro y probabilidad)’



A partir de este gráfico podemos observar que *hui* (会) ‘(marca de futuro y probabilidad)’ tiene cuatro errores, uno de mal uso, dos de omisión y uno de redundancia, y tres de ellos se concentran en el nivel A2. Para conocer de forma más concreta los errores de dicho verbo auxiliar, vamos a sacar algunos ejemplos prototípicos del corpus. Primero veamos un ejemplo de omisión:

60a *要是我有空，当我回家 Ø 看一部电影。(16-A1-A2)

60b 要是我有空，当我回家我会看一部电影。

60c *Si estoy libre, cuando regreso a casa voy a ver una película.*

En esta oración, el alumno debería poner un verbo auxiliar antes del verbo *kan* (看) ‘ver’, para expresar la posibilidad de hacer tal acción. De hecho, es un error muy frecuente de los alumnos españoles, ya que omiten con mucha frecuencia este verbo auxiliar delante del verbo principal.

61a *医生给他开药方，而且让他躺一下儿，直到舒服他才会去上课。(2-A2)

61b 医生给他开药方，而且让他躺一下儿，直到感觉舒服了才能去上课。

61c *El médico le hizo una receta y le pidió que se acostara, que no fuera a clase hasta que no se sintiera recuperado.*

En esta oración el alumno ha traducido el verbo auxiliar *hui* (会) ‘(marca de futuro y probabilidad)’ como *poder*, que significa tener la capacidad de hacer algo. Entonces el error se comete por el mal entendimiento del significado de esta palabra en chino.

En conclusión, el tipo de error más frecuente del verbo auxiliar es el mal uso, debido a que muchos alumnos no dominan el uso correcto de los verbos auxiliares, o confunden sinónimos. Los errores del verbo auxiliar se distribuyen de forma equilibrada en diferentes niveles de chino, lo cual se debe a que los verbos auxiliares se enseñan en diferentes niveles y, además, los alumnos todavía no dominan bien el uso de algunos verbos auxiliares cuando aumenta su nivel de chino.

6.1.7. Preposiciones

A continuación, veremos los errores con las preposiciones. En la lista de errores más frecuentes, aparece una preposición: *zai* (在) ‘en’. En todo el corpus hemos registrado un total de tres errores correspondientes a la preposición *zai* (在) ‘en’, distribuidos en el nivel A2 y B1, y el tipo de error más recurrente es el mal uso. Ahora veamos los errores de dicha preposición, empezando por el mal uso:

62a *我父母是在加泰罗尼亚外来的。(14-A2)

62b 我父母是从加泰罗尼亚外来的。

62c *Mis padres vienen de fuera de Catalunya.*

De este error podemos deducir que este alumno no puede distinguir de forma correcta la preposición *zai* (在) ‘en’, que indica ubicación, y *cong* (从) ‘de, desde’, que indica procedencia.

A continuación, veremos un ejemplo de redundancia de la preposición:

63a *以后我们去在新房子。(1-B1)

63b 以后我们去新房子。

63c *Luego vamos a la casa nueva.*

El alumno no ha interiorizado que en chino los verbos de movimiento van seguidos por el objeto de lugar sin necesidad de usar preposición alguna. Entonces, añaden la preposición *zai* (在) ‘en’ al ver palabras que indican lugar y cometen errores inducidos.

En el corpus también hemos detectado un error de omisión que se muestra a continuación:

64a *有时候我是在医院的工作，可是我不喜欢工作 Ø 那里。(16-A2)

64b 有时候我在医院工作，可是我不喜欢在那里工作。

64c *A veces trabajo en el hospital, pero no me gusta trabajar allá.*

Este error se debe claramente a la interferencia con el español, en el cual se coloca directamente el lugar (*allá*) después del verbo *trabajar*. En chino, en cambio, la información sobre el lugar donde ocurre la acción se suele expresar con un sintagma preposicional colocado delante del verbo en función de modificador adverbial. En español dicho sintagma preposicional va detrás del verbo.

En resumen, los errores relacionados con la preposición tienen como causa, por una parte, la influencia de la lengua materna, por la cual los alumnos hacen una traducción literal de las oraciones de su lengua materna; por otra parte, la falta de interiorización del uso de la preposición también provoca que las palabras que indican lugar inducen el uso de preposiciones redundantes.

6.1.8. Numerales

Ahora veamos los numerales, cuyos errores se concentran mayoritariamente en *er* (二) ‘dos’ y *yi* (一) ‘uno’. El numeral *er* (二) ‘dos’ cuenta con cinco errores, distribuidos en los tres niveles, aunque presenta una evolución positiva. Todos los errores son de mal uso, al utilizar *er* (二) ‘dos’ en lugar de *liang* (两) ‘dos’. Este mismo error ocurre desde el nivel A1 hasta el nivel B1. En nuestra muestra hay alumnos que han empleado *er sui* (二岁) ‘dos años’ en vez de *liang sui* (两岁) ‘dos años’. Veamos un ejemplo sacado del corpus:

65a *我爸爸比我妈妈大二岁。(12-A1)

65b 我爸爸比我妈妈大两岁。

65c *Mi padre es dos años mayor que mi madre.*

Además, un alumno del nivel A1 ha utilizado *er yuyan* (二语言) ‘dos lenguas’ al querer decir *liang zhong yuyan* (两种语言) ‘dos lenguas’, donde también ha omitido el medidor. Otro alumno del nivel B1-B2 dice *er ge xiaoshi* (二个小时) ‘dos horas’ en vez de *liang ge xiaoshi* (两个小时) ‘dos horas’, como ilustran los ejemplos abajo:

66a *我会说二语言。(19-A1)

66b 我会说两种语言。

66c *Puedo hablar dos idiomas.*

67a*第二天, 二个小时。

67b 第二天, 两个小时。

67c *El segundo día, dos horas.*

Se puede deducir que, por un lado, los alumnos no logran dominar por completo el uso del numeral *er* (二) ‘dos’ y distinguirlo de *liang* (两) ‘dos’; por otro lado, *liang* (两) es una palabra con uso más particular de chino y significa mayor dificultad de dominio para los alumnos, por lo cual tienden a evitar su uso e hipergeneralizan el uso de *er* (二) ‘dos’.

Con respecto a los errores del numeral *yi* (一) ‘uno’, el tipo de error más frecuente es la omisión, es decir, muchos alumnos no usan el numeral *yi* (一) ‘uno’ en lugares donde deberían usarlo. Los errores de este numeral se distribuyen equilibradamente en los diferentes niveles de chino, desde A1 hasta B1. Veamos algunos ejemplos:

68a *我一点 Ø刻睡觉。(36-A1)

68b 我一点二刻睡觉。

68c *Duermo a la una y cuarto.*

En esta oración el alumno ha omitido el numeral *yi* (一) ‘uno’ por la influencia del español, porque en español se usa solo el sustantivo *cuarto* para expresar *yi ke* (一刻), sin poner el numeral *yi* (一) ‘uno’.

69a *年最后的分钟就到了，按照这习惯我们得吃十二葡萄。(9-A2)

69b 一年最后的一分钟到了，按照这儿的习惯我们得吃十二个葡萄。

69c *Cuando llega el último minuto del año, deberíamos comer doce uvas según nuestra costumbre.*

En esta oración, el sustantivo *nian* (年) ‘año’ y *fenzhong* (分钟) ‘minuto’ requieren el numeral *yi* (一) ‘uno’ delante de ellos.

Otro error del numeral *yi* (一) ‘uno’ es la redundancia, por el cual el alumno ha usado *yishiliu sui* (一十六岁) ‘dieciséis años’, pero en chino los numerales entre 11 y 19 usan solo *shi* (十) ‘diez’ sin necesidad de ser precedidos por *yi* (一) ‘uno’. Por ello, en este caso se debería usar *shiliu sui* (十六岁) para expresar *dieciséis años*.

En definitiva, los errores con los numerales se concentran en determinadas palabras por su alta frecuencia de uso y la diferencia de uso de numerales entre el chino y el español. Con respecto a las causas de los errores, por una parte, se deben principalmente a la interferencia con las reglas del español, y, por la otra, a la no interiorización de las reglas del chino, por lo cual los alumnos confunden sinónimos y evitan el uso de las palabras que les resultan dificultosas. Cuando el nivel de chino aumenta, la cantidad de errores de

numerales disminuye, de modo que los errores de numerales no son permanentes en todos los niveles, sino que solo son más frecuentes en el nivel A1 y A2.

6.1.9. Pronombres y partículas

Los errores de pronombres y partículas ocupan un porcentaje muy bajo de los errores léxicos y no se repiten demasiado, por lo que nos limitamos a analizar brevemente los tipos de error de estas dos categorías gramaticales y sus causas.

Primero veamos los errores con los pronombres según el nivel de chino. En el nivel inicial (nivel A1 y A2), los alumnos confunden diferentes pronombres personales y usan la referencia de una forma errónea, como se ilustran en los siguientes ejemplos:

70a *他有很多问题，所以我帮忙你。(28-A1)

70b 他有很多问题，所以我帮他忙。

70c *Él tiene muchos problemas, por eso le ayudo.*

71a *我妈妈虽然是在 Sanlúdar de Barrameda ——离 Chipiona 最近的城市——出生的，他小的时候跟她家是到 Chipiona 搬家的，所以他觉得 Chipiona 人。(15-A2)

71b 我妈妈虽然是在 Sanlúdar de Barrameda ——离 Chipiona 最近的城市——出生的，她小的时候跟她家搬到 Chipiona，所以她像 Chipiona 人。

71c *Aunque mi madre nació en Sanlúdar de Barrameda —la ciudad más cercana a Chipiona—, ella se trasladó a Chipiona cuando era pequeña, por ello parece una local de Chipiona.*

En estas dos oraciones, los alumnos no son capaces de hacer correferencia con el pronombre personal correcto, por ende, cometen el error de mala selección del léxico. Pero este error se resuelve cuando se eleva el nivel de chino.

En el nivel B1, los alumnos tienden a usar mal otros pronombres, por falta de dominio de su significado y la hipergeneralización de las reglas de la LE, como en el siguiente ejemplo, en que se usa *biede* (别的) ‘otros’ en lugar de *youderen* (有的人) ‘algunos’:

72a *现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有对象不想举行婚礼，有别的想安静的婚姻，也有别的想一个热闹的，还有别的只度蜜月。(5-B1)

72b 现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有的人不想举行婚礼，有的人想要安静的婚礼，也有的人想要一个热闹的婚礼，还有有的人只度蜜月。

72c *Las bodas y enlaces modernos no tienen reglas concretas. Algunas parejas no quieren celebrar una boda, algunas quieren una boda tranquila, algunas quieren una boda muy animada, y otras solo quieren pasar la luna de miel.*

Los errores relacionados con las partículas al nivel léxico en nuestra taxonomía son muy pocos en nuestro corpus (los errores de las partículas aspectuales y estructurales los analizamos al nivel oracional y discursivo), principalmente son de redundancia, por usarla en contextos no adecuados:

73a *否则新年会不好呢，我们成功找不到。(9-A2)

73b 否则新年会不顺利，我们不会成功。

73c *Si no, no tendremos suerte en el año nuevo y no conseguiremos nuestras metas.*

La partícula modal *ne* (呢) al final de la oración tiene un tono de exageración, el cual no concuerda con el contexto.

74a * 应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常方便(不冷不热), 山水非常壮观的!

74b 应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常舒适, 山水非常壮观!

74c *Hay que decir que creo que sería mejor venir de visita en primavera u otoño, porque en estas dos estaciones el tiempo es muy agradable y el paisaje es espectacular.*

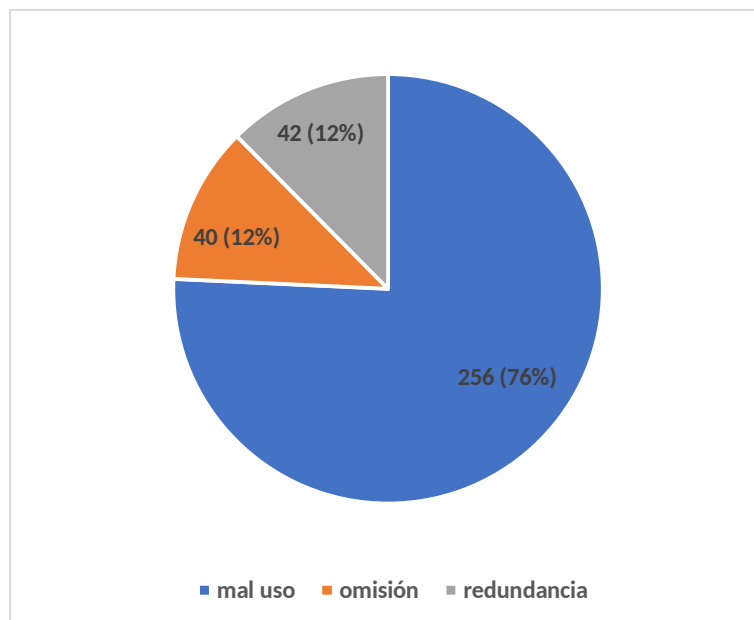
La partícula modal *de* (的) al final de la oración tiene la función de intensificar el tono afirmativo, y normalmente usa el verbo *shi* (是) ‘ser’ en el predicado. Por ello, para corregir la oración, hay que eliminar la partícula modal *de* (的) o agregar el verbo *shi* (是) ‘ser’ en el predicado.

El análisis en este apartado nos permite conocer detalladamente la distribución de los errores de cada categoría gramatical, así como los errores más destacados y sus causas. En el siguiente apartado, analizaremos los errores léxicos por la tipología de error combinando todas las categorías gramaticales con el propósito de conocer la situación general de errores léxicos.

6.2. Análisis por tipología de error

Después de analizar los errores de cada categoría gramatical, ahora pasamos a analizar los errores léxicos según la tipología del error. En primer lugar, vamos a ver la distribución de los tipos de errores de palabra, como se muestra en el Gráfico 6.23:

Gráfico 6.23 Distribución de los errores a nivel léxico según tipo de error

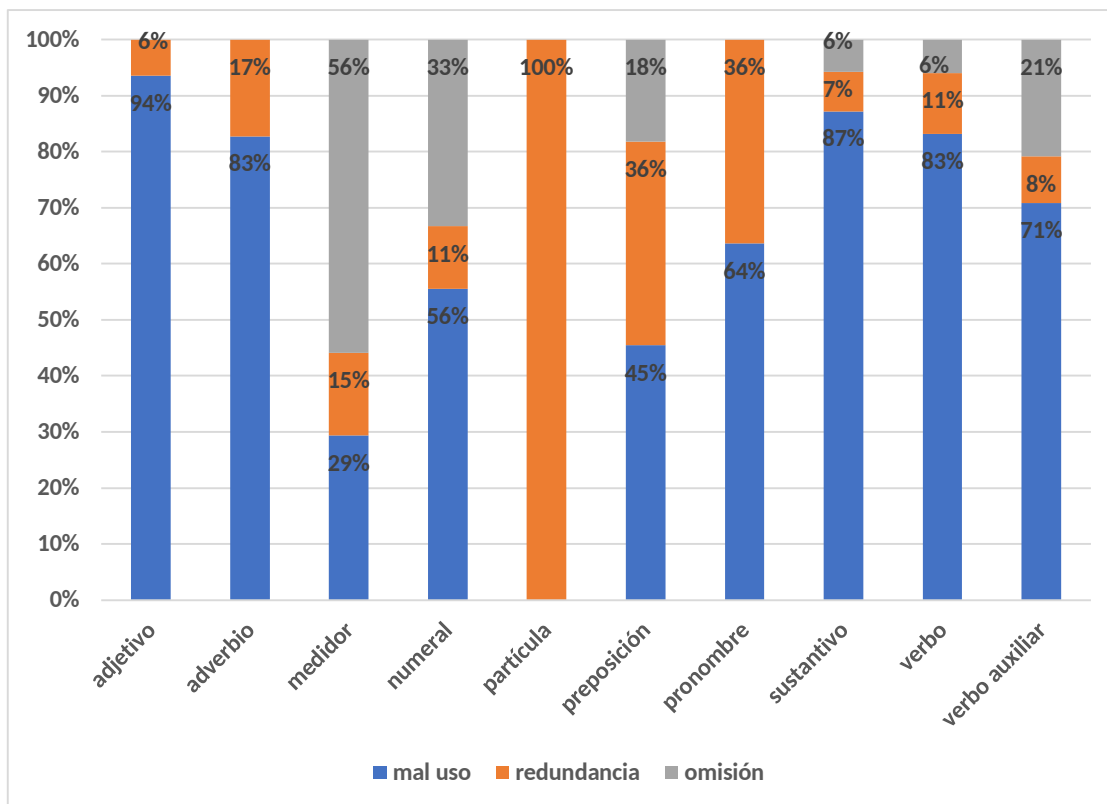


De este gráfico se desprende que el mal uso es el tipo de error más relevante, ya que corresponde al 76% de los casos. Tras haber realizado un análisis cuantitativo, hemos obtenido los siguientes resultados: de los 256 errores de mal uso a nivel léxico, 205 (80%) son de mala selección de léxico y 51 (20%) son de uso inadecuado. Es decir, la mayor parte de los errores de mal uso se cometen debido a la confusión de las palabras y a la selección de la palabra incorrecta, en detrimento de la correcta.

En comparación con los errores de mal uso, los errores de redundancia (12%) y de omisión (12%) se cometen con relativa poca frecuencia. Podemos deducir que, en el uso de las palabras, en la mayoría de los casos, los alumnos saben dónde deberían usar la palabra y dónde no; la mayor dificultad para los alumnos es seleccionarla y usarlas de forma correcta.

A continuación, veamos la distribución de los tipos de error según la categoría gramatical de las palabras que muestra el Gráfico 6.24.

Gráfico 6.24 Distribución de los errores por categorías gramaticales por tipo de error



Tras el análisis de la distribución de los tipos de error por categoría gramatical, es posible concluir que, para la mayoría de los casos, el error de mal uso ocupa un lugar predominante, excepto en el caso de los medidores y las partículas. Para las siguientes categorías gramaticales, el mal uso ocupa un porcentaje relevantemente alto con porcentajes superiores al 70%: adjetivo (94%), sustantivo (87%), verbo (83%), adverbio (83%) y verbo auxiliar (71%). Es decir, la mayoría de los errores relacionados con estas categorías se cometen porque los alumnos han seleccionado mal la palabra o la han usado de forma errónea. Para las siguientes categorías gramaticales, el porcentaje que ocupa el mal uso no es tan alto, pero supera la mitad: pronombre (64%) y numeral (56%). En el Gráfico 6.24 solo hay tres categorías gramaticales que presentan un porcentaje de mal uso

inferior al 50%: la preposición con un 45%, el medidor, con un 29%, y la partícula, que solo concentra errores de redundancia.

Para conocer de manera más concreta la casuística de los errores de cada tipo, hemos filtrado los errores más frecuentes y los hemos organizado en los siguientes gráficos. Las palabras que concentran más errores de mal uso se listan en la Tabla 6.3:

Tabla 6.3 Errores más frecuentes de mal uso

PALABRA	N.º DE ERRORES
想 (<i>xiang</i>)	8
可能 (<i>keneng</i>)	5
二 (<i>er</i>)	5
来 (<i>lai</i>)	4
东西 (<i>dongxi</i>)	4
有 (<i>you</i>)	4
个 (<i>ge</i>)	4

Como se puede observar, todas las palabras listadas son palabras polisémicas muy usuales (correspondientes al nivel A1 y A2). Además, estas palabras también tienen usos muy diferentes a sus equivalentes en español. Ambos aspectos pueden ser las causas que generan la alta concentración de errores en este sentido.

Con respecto al segundo tipo de error, la omisión, las palabras más afectadas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6.4 Errores más frecuentes de omisión

PALABRA	N.º DE ERRORES
个 (<i>ge</i>)	9
种 (<i>zhong</i>)	4
一 (<i>yi</i>)	3
点 (<i>dian</i>)	3

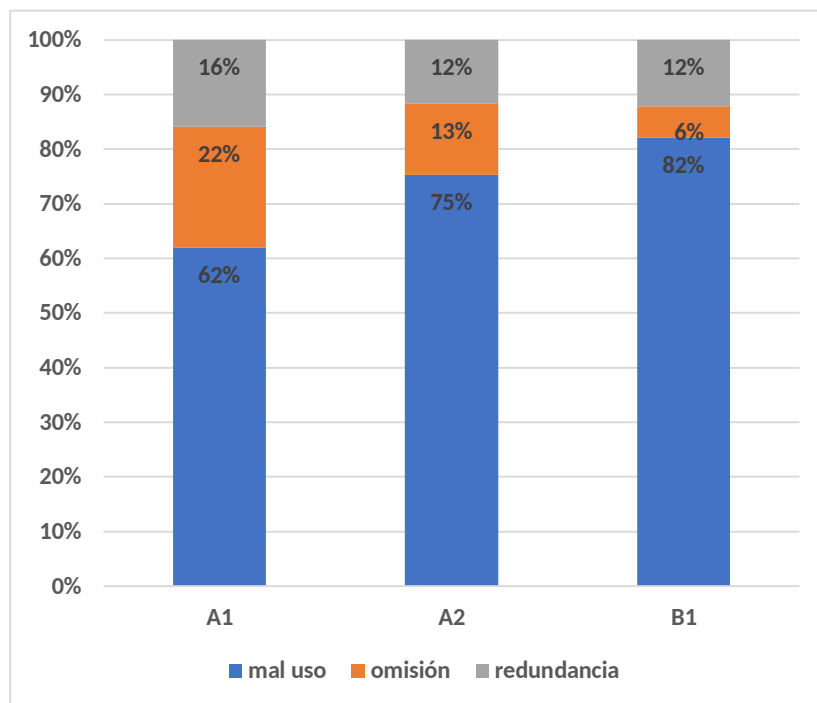
En esta tabla se muestra que en nuestro corpus, las palabras que cuentan con mayor cantidad de errores de omisión son: *ge* (个), que es un medidor individual (nueve errores), el medidor de clase *zhong* (种) ‘tipo’ (cuatro errores), el numeral *yi* (一) ‘uno’ (tres errores) y el medidor *dian* (点) ‘hora’ (tres errores). Cabe destacar que, entre estas cuatro palabras, tres son medidores. La causa principal de la omisión de estos medidores es que la categoría gramatical de medidor no existe en español como tal, por lo tanto, los alumnos españoles suelen olvidar ponerlo en los lugares donde en chino deberían usarse. Por otro lado, estos medidores son muy usuales, por lo tanto, concentran más errores.

La distribución de los errores de redundancia es relativamente más dispersa, ya que las palabras usadas sin necesidad varían mucho de acuerdo con el contenido de la oración y del texto. En nuestro corpus solo hemos detectado una palabra que concentra cuatro errores de este tipo, que es de nuevo el medidor individual *ge* (个). Creemos que se usa de modo

redundante porque los alumnos españoles no dominan el uso de los medidores en general y abusan del medidor más frecuente en chino por su valor genérico, que es precisamente *ge* (个). Los errores de redundancia del resto de palabras son inferiores a tres, de modo que no los vamos a listar por no ser significativos.

Ya conocemos la distribución de los tipos de error por categorías gramaticales, y a continuación, vamos a ver su distribución en función de los niveles de chino, para conocer, de esta forma, en qué nivel se concentran y cuál es la evolución de los distintos tipos de error. Veamos el Gráfico 6.25, que muestra la distribución del nivel de chino por los tipos de errores:

Gráfico 6.25 Distribución de los tipos de error a nivel léxico según el nivel de chino



Se observa que el mal uso va aumentando de porcentaje de manera constante a la vez que se eleva el nivel de chino, mientras que la omisión y la redundancia se van reduciendo.

De esto deducimos que el error de mal uso sigue siendo un problema del nivel A1 al B1 y en el último estadio ocupa un lugar más predominante que en los estadios anteriores.

De todo el análisis realizado hasta el momento podemos resumir que el tipo de error más recurrente a nivel léxico es el mal uso (especialmente la mala selección del léxico), mientras que la omisión y la redundancia son muy leves. Con respecto a las categorías gramaticales, el mal uso ocupa un lugar muy relevante en casi todas las categorías gramaticales aparte del medidor y la partícula, ya que en esta última la omisión es el tipo de error que domina. En cuanto a la evolución de los tipos de error, se observa que el mal uso aumenta en el nivel A2 y B1 y muestra una evolución negativa, mientras que la redundancia no muestra mucho cambio en diferentes estadios y la omisión se concentra en el nivel A1 y A2 y disminuye drásticamente en el B1.

6.3. Conclusiones sobre el análisis de los errores a nivel léxico

Las categorías gramaticales que concentran más errores a nivel léxico son el verbo y el sustantivo, seguido por el medidor, el adjetivo y el adverbio. El resto de las categorías gramaticales cuentan con errores de una cantidad mucho más discreta.

Con respecto al tipo de error, en términos generales, el mal uso ocupa un lugar predominante en la mayoría de las categorías gramaticales, especialmente en adjetivo, sustantivo, verbo, adverbio y verbo auxiliar. Un caso excepcional que cabe destacar es el del medidor, que presenta como problema más relevante la omisión, principalmente por la existencia de dicha categoría gramatical en la lengua materna de los alumnos. En lo relativo al mal uso, el problema más relevante es la selección incorrecta de la palabra que se debería usar, causada por una diversidad de factores, como la confusión de sinónimos parciales o antónimos, la disparidad del campo semántico de las palabras en chino y sus

equivalentes en español, la hipergeneralización del uso de algunas palabras, la evasión del uso de palabras más marcadas de chino, la no interiorización del significado y reglas de uso de las palabras. Además, entre los errores de mala selección del léxico también destaca la coocurrencia errónea: coocurrencia inadecuada entre verbo y sustantivo, así como entre adjetivo y sustantivo, por la hipergeneralización del uso de palabras y la falta de dominio de la restricción de su uso.

En cuanto a la evolución, la cantidad de errores aumenta notablemente cuando se pasa del A1 al A2 y tiene una pequeña reducción del A2 al B1, por lo cual los errores léxicos tienen una evolución con tendencia positiva. En el nivel A1, destacan los errores de mala selección del verbo y la omisión del medidor. Además, el verbo auxiliar y el sustantivo también ocupan un porcentaje importante. En este estadio, los errores que cometen los alumnos manifiestan notablemente la interferencia de la lengua materna, la cual provoca que los alumnos hagan una traducción literal de su lengua materna. Además, la no interiorización de la forma y el significado de las palabras también es una causa relevante de errores, por lo cual los alumnos escriben palabras incompletas (escribir *ran* [然] en lugar de *ranhou* [然后] ‘después’) o confunden antónimos por la similitud de la forma (usar *shangke* [上课] ‘empezar la clase’ en vez de *xiake* [下课] ‘terminar la clase’).

En el nivel A2, los errores concernientes al verbo siguen ocupando una posición predominante y aumenta notablemente la cantidad de errores con el sustantivo y el adverbio, por el incremento de vocabulario de los alumnos. Destacan los errores de coocurrencia entre el sustantivo y el verbo. En contraposición, los errores con los medidores, numerales y verbos auxiliares tienen una evolución positiva. En comparación con el nivel A1, los errores intralingüales van ocupando un lugar cada vez más importante: los alumnos confunden palabras similares en significado o en forma, o hipergeneralizan el

uso de algunas palabras. Además, la comprensión del significado y uso del adverbio también constituye una dificultad para los alumnos por la distancia entre la lengua materna y la lengua extranjera por lo que respecta a esta categoría gramatical.

En el nivel B1, los errores más frecuentes ocurren en las categorías de sustantivo y verbo. Además, en este nivel se detecta un leve aumento de la cantidad de errores con el adjetivo. Con respecto al tipo de error, la mala selección ocupa el lugar más predominante en este nivel, lo cual se debe a que, a nuestro parecer, el aumento del vocabulario de los alumnos y la complejidad de las construcciones que se usan, lo cual dificulta la elección de las palabras adecuadas.

A nivel léxico los errores que detectamos son mayoritariamente transitorios, a pesar de que hemos observado que algunas palabras tienen errores muy repetitivos, pero aparecen y se van superando progresivamente, a medida que los alumnos van adquiriendo nuevos conocimientos y nuevas palabras, surgiendo nuevos errores con el aumento del dominio del léxico.

Capítulo 7 Análisis de errores a nivel oracional

En este capítulo vamos a analizar los errores a nivel oracional. Dicho análisis se dividirá en dos partes, que se corresponden con la clasificación de errores hallados en nuestro corpus, a saber, errores según la función gramatical y en construcciones especiales. En cada sección radiografiaremos los errores en función de su tipología y del nivel de chino. Como ya hemos mencionado en el Capítulo 5, en nuestro corpus hay un total de 335 errores a nivel oracional, de los que 263 corresponden a las diferentes funciones gramaticales (incluyendo las partículas aspectuales *le* [了], *zhe* [着] y *guo* [过], y las estructurales *de* [的], *de* [得] y *de* [地]) del chino y 72 a construcciones especiales. En este capítulo vamos a analizar estos dos tipos de errores por separado.

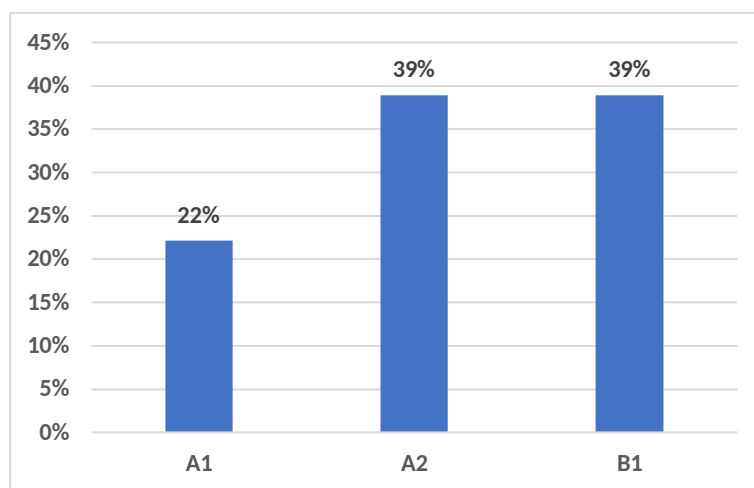
7.1. Errores relacionados con las funciones gramaticales

En este apartado examinaremos los errores correspondientes a los componentes de las distintas funciones gramaticales de la oración. Se analizarán los errores combinando los parámetros de tipología de error y el nivel de chino. A continuación, veremos la distribución de los errores según la función gramatical.

7.1.1. Errores según función gramatical

Con el fin de dirimir la posible existencia de algún patrón de error asociado a las funciones gramaticales, veremos primero la distribución general de los errores en función de diferentes parámetros. Con respecto a la evolución de los errores, podemos ver el siguiente gráfico de distribución por el nivel de chino:

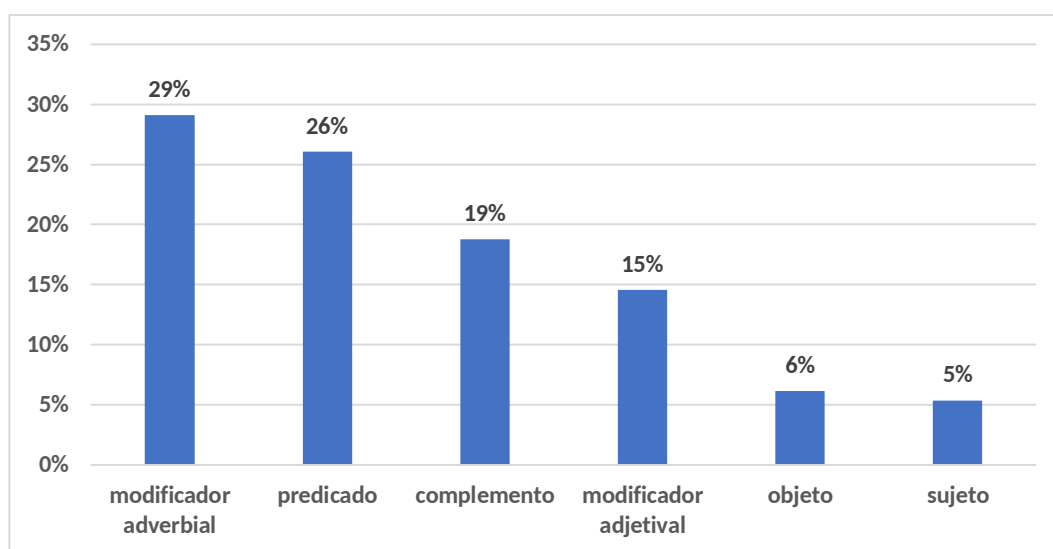
Gráfico 7.1 Distribución de los errores de funciones gramaticales por nivel de chino



Este gráfico evidencia que el nivel A1 presenta un porcentaje muy bajo (22%) de errores oracionales debido a que, en primer lugar, las redacciones de este nivel son cortas y albergan una cantidad más discreta de errores. En segundo lugar, los alumnos de A1 tienden a usar estructuras oracionales más simples, por lo que cometen menos errores relacionados con las funciones gramaticales. La mayoría de los errores se concentran en el nivel A2 (39%) y B1 (39%) porque a la vez que se eleva el nivel de chino, los alumnos tienden a usar funciones gramaticales más diversificadas y oraciones más complejas.

Ahora veamos la distribución de los errores según las diferentes funciones gramaticales que desempeñan los elementos implicados (Gráfico 7.2):

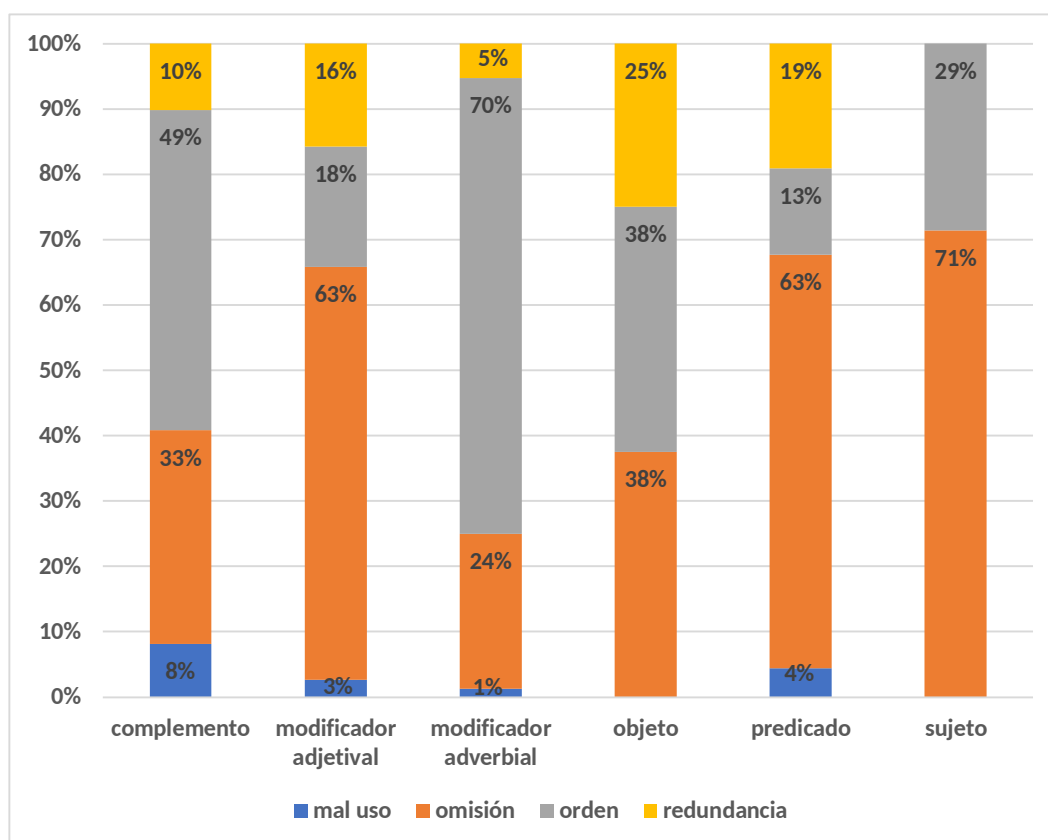
Gráfico 7.2 Distribución de errores a nivel oracional por función gramatical



En este gráfico se observa que el modificador adverbial (29%) y el predicado (26%) son las dos funciones gramaticales en las que se concentran la mayoría de errores y que significan mayor dificultad de aprendizaje para los alumnos españoles. Les siguen el complemento verbal y el modificador adjetival, a los que les corresponden unos porcentajes del 19% y del 15%, respectivamente. Esto significa que los alumnos españoles de nuestra muestra tienen algunos problemas con respecto al uso del complemento verbal y del modificador adjetival. El objeto y el sujeto ocupan una proporción muy discreta, de lo que se desprende que los alumnos no suelen tener dificultades con estas dos funciones gramaticales.

Para conocer la distribución de los tipos de error por estas funciones gramaticales, veamos el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3 Distribución de los tipos de error a nivel oracional por función gramatical

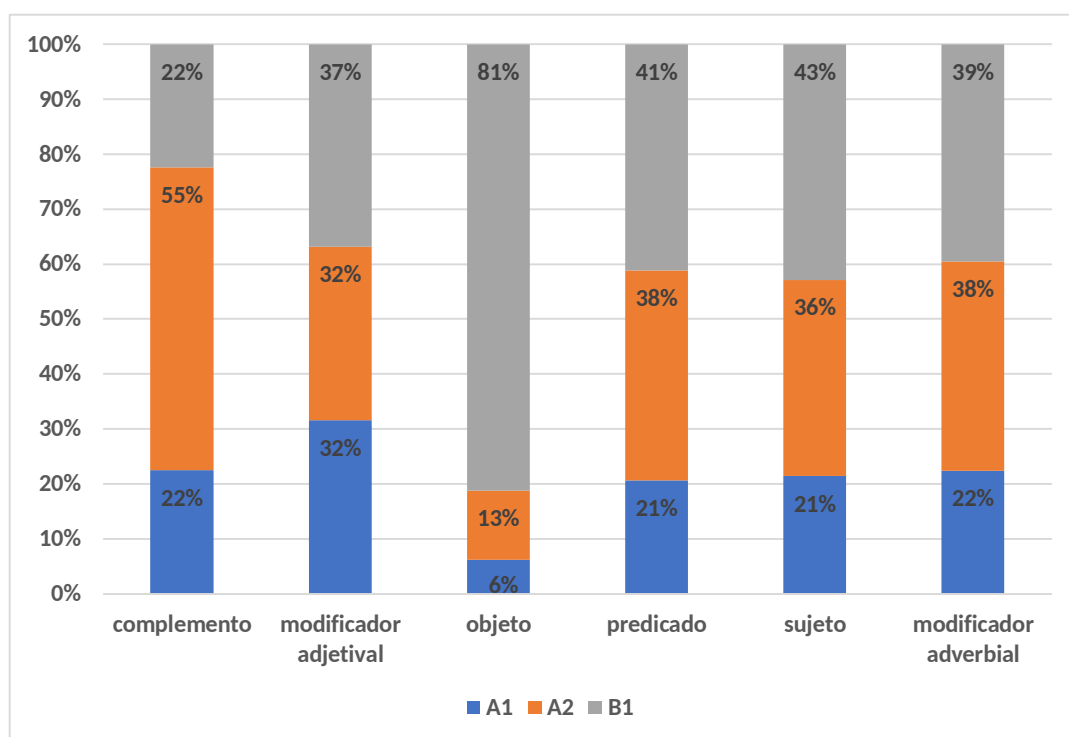


En este gráfico se aprecia que la omisión ocupa un porcentaje relevante en la mayoría de las funciones gramaticales, especialmente con respecto al sujeto (71%), al predicado (63%) y al modificador adjetival (63%). En comparación con estas funciones gramaticales, en la categoría de modificador adverbial los errores se distribuyen de forma muy distinta: el orden ocupa un porcentaje predominante, con un 70%, mientras que la omisión solo representa un 24%. Dicho de otra forma: cuando los alumnos españoles de nuestra muestra usan modificadores adverbiales incorrectamente, estos tienden a situarlos en un lugar erróneo en vez de omitirlos. Otra función gramatical en la que la omisión también ocupa un lugar secundario es el complemento verbal, en el que el orden es la mayor dificultad a

la que hacen frente (49%). Para todas las funciones gramaticales, la redundancia y el mal uso son errores menos recurrentes.

Después de ver la distribución de los tipos de error, vamos a ver la evolución de errores para cada función gramatical, cuya tendencia se muestra en el Gráfico 7.4:

Gráfico 7.4 Distribución de los errores de diferentes niveles de chino por función gramatical



En este gráfico se observa que la evolución de los errores asociados a las funciones gramaticales está, a grandes rasgos, conforme con la evolución de los errores oracionales en general como se muestra en Gráfico 7.1: en el nivel A1 los errores son leves, la cantidad de errores aumenta notablemente en el nivel A2 y sigue aumentando en el nivel B1, con una evolución negativa. En el Gráfico 7.4 se observan dos excepciones: el complemento,

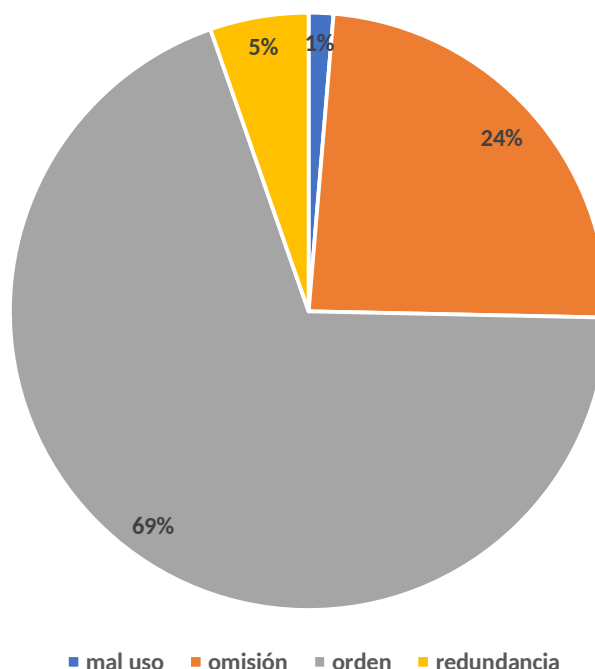
que concentra la mayoría de errores en el nivel A2 (55%) y que tiene una evolución evidentemente positiva en el nivel B1 (22%); y el objeto, con la gran mayoría de errores en el nivel B1 (81%), principalmente porque los tipos de error en este nivel de chino se convierten más diversificados.

A continuación, vamos a estudiar las funciones gramaticales en función de la proporción que ocupan en la totalidad de errores. Dicho análisis se llevará a cabo en orden decreciente.

7.1.1.1. El modificador adverbial

El modificador adverbial es la función gramatical que concentra mayor cantidad de errores. Los tipos de error más destacados en este caso son el orden (69%), seguido por la omisión (24%), como se muestra en el Gráfico 7.5.

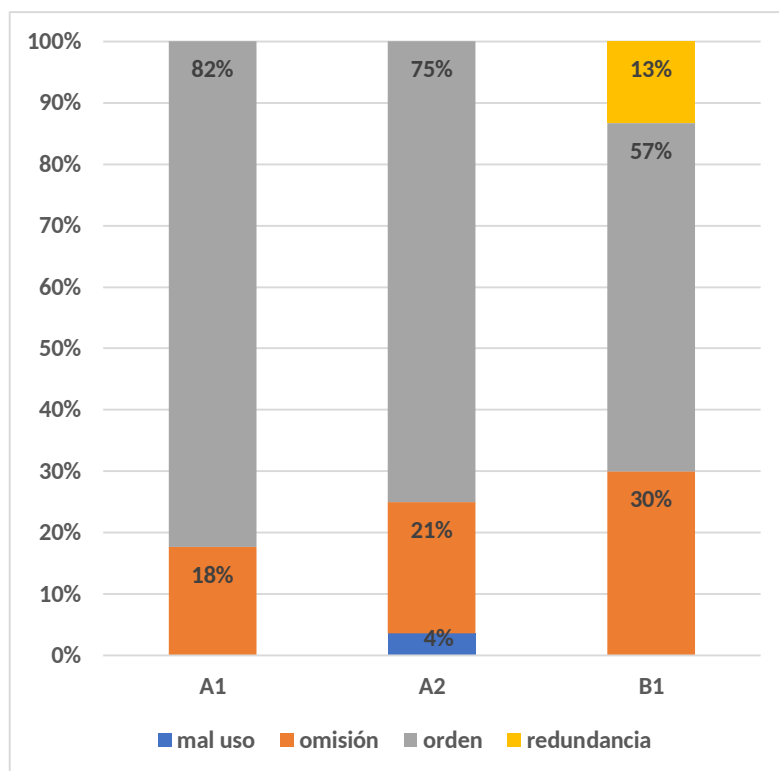
Gráfico 7.5 Distribución de los errores del modificador adverbial por tipo de error



Como la cantidad de errores de redundancia (5%) y de mal uso (1%) es muy discreta, en este apartado nos limitamos a radiografiar los dos tipos de error más recurrentes. Además, los errores de la partícula estructural *de* (地) en el modificador adverbial también son muy pocos, con solo un 3% de los errores de esta función gramatical, por lo cual tampoco extenderemos el análisis de esta partícula.

Con respecto a la evolución de los errores del modificador adverbial, como avanzábamos en Gráfico 7.4, los errores se concentran en el nivel A2 (38%) y B1 (39%). El Gráfico 7.6 muestra la evolución de los errores de diferentes tipos en los diferentes niveles de chino:

Gráfico 7.6 Distribución de los tipos de error del modificador adverbial en función del nivel de chino



En este gráfico observamos que la mala colocación es el problema más destacado del modificador adverbial para los alumnos de todos los niveles de chino (A1-B1), a pesar de que en el B1 ya se reducen notablemente la cantidad total de errores de dicha función gramatical. Paralelamente, a medida que se mejora el nivel de chino, aumentan levemente los errores de omisión, pero con una cantidad discreta.

Primero analizaremos los errores de orden del modificador adverbial, que tiene como causa principal la influencia negativa del español, ya que en español va más a menudo detrás del verbo, mientras que en chino es al revés, siempre delante del verbo.

La estructura más usada como modificador adverbial en nuestro corpus es el sintagma preposicional encabezado por la preposición *zai...* (在) ‘en’ que indica el lugar. Por ejemplo:

1a *我认识了 Laia 在学院。(7-A1-A2)

1b 我在学院认识了 Laia。

1c *Conocí a Laia en el instituto.*

A continuación, veamos un error de dos modificadores adverbiales que indican lugar y compañía:

2a *我过新年在我的家跟家里人。(7-A2)

2b 我在我的家跟家里人过新年。

2c *Paso el Año Nuevo en casa con mi familia.*

En la oración 2a también se comete el error de posponer los modificadores adverbiales, que deberían colocarse antes del verbo.

Otro modificador adverbial es el introducido por la preposición *gen...* (跟……) ‘con...’, o *he...* (和……) ‘con...’, que significa *en compañía de*. En chino se debería poner este sintagma preposicional antes del verbo, pero muchos alumnos lo colocan detrás del mismo. Por ejemplo:

3a *然后她七点吃晚饭跟她的家人。(22-A1)

3b 然后她跟她的家人七点吃晚饭。

3c *Luego ella cena con sus familiares a las siete.*

4a *西班牙人有的吃晚饭跟朋友，有的吃跟他们的家里人，有的去旅行跟朋友或者跟家里人。(7-A2)

4b 西班牙人有的跟朋友吃晚饭，有的跟他们的家里人吃，有的跟朋友或者跟家里人去旅行。

4c *Algunos españoles cenan con sus amigos; otros, con sus familiares; y hay quienes viajan con sus amigos o familiares.*

En estas dos oraciones, los alumnos colocan el modificador adverbial encabezado por *gen...* (跟……) ‘con...’ en un lugar erróneo por la interferencia de la lengua materna, ya que en español se suele poner después del verbo.

A continuación, veamos un error de colocación del sintagma preposicional *he...* (和……) ‘con...’, que también indica compañía:

5a *除了看足球场以外，我爸爸每星期天还踢足球跑同事。(15-A1-A2)

5b 除了看足球以外，我爸爸每星期天还和同事踢足球。

5c *Aparte de ver partidos de fútbol, cada domingo mi padre juega a futbol con sus compañeros de trabajo.*

Otro error destacado del mismo tipo ocurre con el adverbio *yiqi* (一起) ‘juntos’, que los alumnos españoles tienden a colocar en función posverbal:

6a *也是我们有时候去听音乐一起。(16-A1-A2)

6b 另外我们有时候一起去听音乐。

6c *Además, a veces vamos juntos a escuchar música.*

Todos los ejemplos presentados hasta el momento son oraciones donde los alumnos han colocado erróneamente el modificador adverbial después del verbo. Además, también detectamos en nuestro corpus otros modificadores adverbiales como los formados por las estructuras *cong...dao...* (从……到……) ‘desde...hasta...’; *dang...shi* (当……时) ‘cuando...’; y *dui...* (对……) ‘para...’ con los que, de nuevo, se cometen errores de orden.

Arriba hemos listado algunos sintagmas preposicionales que concentran muchos errores de orden. Aparte de los sintagmas preposicionales, hay algunos sintagmas adverbiales que describen las acciones también se colocan erróneamente después de los verbos:

7a *安娜每天上午七点钟起床很高兴。(23-A1)

7b 安娜每天七点钟很高兴地起床。

7c *Ana se levanta muy alegremente a las siete todos los días.*

El sintagma adverbial *hen gaoxing de* (很高兴地) ‘muy alegremente’ se usa para describir el estado de llevar a cabo la acción de *levantarse*, por lo tanto hay que colocarlo antes del verbo *qi chuang* (起床) ‘levantarse de la cama’.

8a *他正在上课上坐着。(27-A1)

8b 他正在坐着上课。

8c *Él está escuchando la clase sentado.*

El modificador adverbial *zuozhe* (坐着) ‘sentado’, que indica la forma de realizar la acción de *shang ke* (上课) ‘hacer clase’, hay que ponerlo antes del verbo.

9a *直到午夜我们都跳舞高高兴兴地。(15-B1)

9b 我们高高兴兴地跳舞直到午夜。

9c *Bailamos alegremente hasta la medianoche.*

Gaogaoxingxing de (高高兴兴地) ‘alegremente’ es un modificador adverbial que describe la acción *tiao wu* (跳舞) ‘bailar’, por eso hay que ponerlo antes del verbo.

Pensamos que estos tres errores de poner de forma errónea el modificador adverbial después del verbo se debe a la influencia del orden de las palabras en español, ya que el adverbio que describe la acción en estas tres oraciones puede colocarse después del verbo en español, y los alumnos hacen una traducción literal sin cambiar el orden de las palabras.

Respecto al error de omisión, cabe señalar, en primer lugar, que hay alumnos que no han empleado bien los modificadores adverbiales que tienen una construcción fija y otros omiten elementos importantes de esta. Veremos algunos ejemplos a continuación:

10a *每天，当我去她家 \emptyset 她总是告诉我穿婚纱的优点。(6-B1)

10b 每天，当我去她家时她总是告诉我穿婚纱的优点。

10c *Todos los días, cuando voy a su casa, me cuenta las ventajas de llevar el vestido de novia.*

11a *因为所有的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆 \emptyset ，客人都开始把他们扔大米了。(15-B1)

11b 因为很多的人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭馆时，客人都开始向他们扔大米。

11c Como muchos no habían podido asistir a la boda, cuando el matrimonio llegó al restaurante, los invitados empezaron a lanzarles arroz.

En estas dos frases, los alumnos no han empleado bien el modificador adverbial que indica tiempo *dang...shi* (当……时) ‘cuando...’, ya que, cuando lo emplean, omiten el carácter *shi* (时) ‘momento’, que forma parte de la construcción. Pensamos que la omisión se genera porque los alumnos ven al aprenderla que la preposición *dang* (当) puede significar *en el mismo momento y lugar en que*, e hipergeneralizan su uso en los modificadores adverbiales, omitiendo el carácter *shi* (时) ‘momento’.

12a *红色对中国人 \emptyset 是很吉利，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。(7-B1)

12b 红色对中国人来说是很吉利的，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。

12c El color rojo representa buena suerte para los chinos. Se ven muchos elementos rojos en las bodas: el vestido de la novia, los caracteres que simbolizan la doble felicidad, etc.

En esta oración, el alumno no usa bien el modificador adverbial que introduce el punto de vista u opinión de alguien *dui...lai shuo* (对……来说) ‘para...’, usando solo la

preposición *dui*... (对……) ‘para...’ y omitiendo el resto. Pensamos que esto se debe a que ambas expresiones en chino equivalen a *para* en español, de manera que los alumnos españoles confunden las dos expresiones.

Además, en nuestro corpus también detectamos errores de omisión de las preposiciones. Es recurrente, por ejemplo, la omisión de la preposición *zai* (在) ‘en’:

13a *请 Ø这儿坐好。(3-A1)

13b 请在这儿坐好。

13c Siéntese aquí, por favor.

14a *Ø这儿我们吃饭和喝酒，夫妻共饮交杯酒。(14-B1)

14b 在这儿我们吃饭和喝酒，夫妻共饮交杯酒。

14c Aquí comemos y bebemos, y el matrimonio comparte la misma copa de licor.

15a *根据中国的婚礼习惯，客人 Ø墙挂红双喜字。(20-B1)

15b 根据中国的婚礼习俗，客人在墙上挂红双喜字。

15c De acuerdo con las costumbres nupciales chinas, los invitados cuelgan en la pared los caracteres de la doble felicidad.

En las tres oraciones anteriores, los alumnos transfieren el uso del modificador adverbial en su lengua materna, ya que en español no hace falta poner siempre la preposición para indicar el lugar. Por ejemplo, en español se usa solamente el adverbio

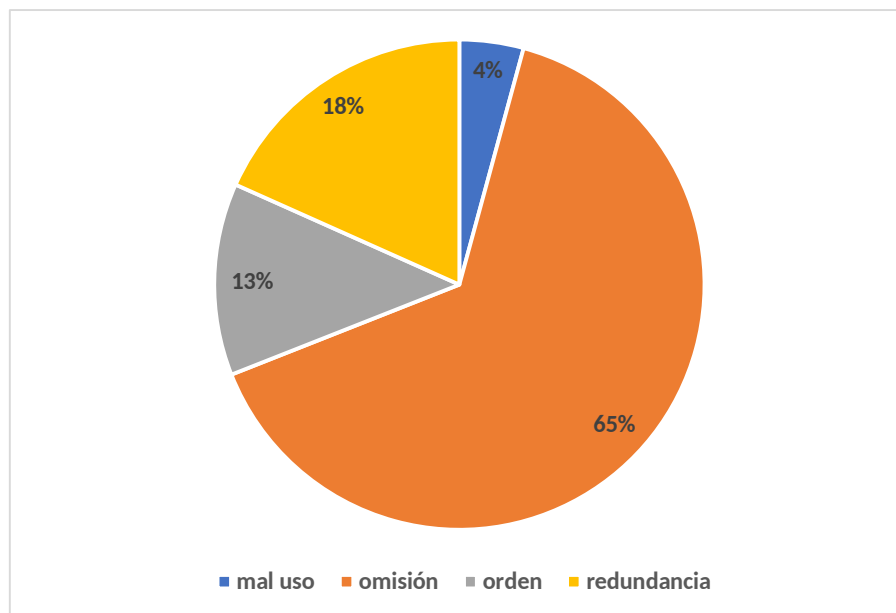
aquí sin precederlo de ninguna preposición, pero en chino *zher* (这儿) ‘aquí’ es un pronombre y no puede funcionar como modificador adverbial solo.

En resumen, los tipos de error más frecuentes del modificador adverbial son de orden y omisión. El error de orden se refleja principalmente en posponer el modificador adverbial al verbo. La gran cantidad de errores de orden con el modificador adverbial se debe principalmente a la diferencia tipológica entre el chino y el español, provocando la interferencia de la lengua materna. Dichos errores se distribuyen desde el nivel A1 hasta el B1, con una evolución positiva. Por otro lado, el error de omisión se debe tanto a la influencia del español como a la falta de interiorización y la hipergeneralización del uso de los sintagmas preposicionales. Los errores de omisión aumentan a medida que se mejoran los conocimientos de chino, por la ampliación de conocimientos de las estructuras sintácticas y su complejidad.

7.1.1.2. El predicado

En la presente tesis, los errores del predicado ocupan el segundo lugar en cuanto a la cantidad, con un porcentaje del 26% de todos los errores de funciones gramaticales. La distribución de errores por tipología de error se muestra en el Gráfico 7.7:

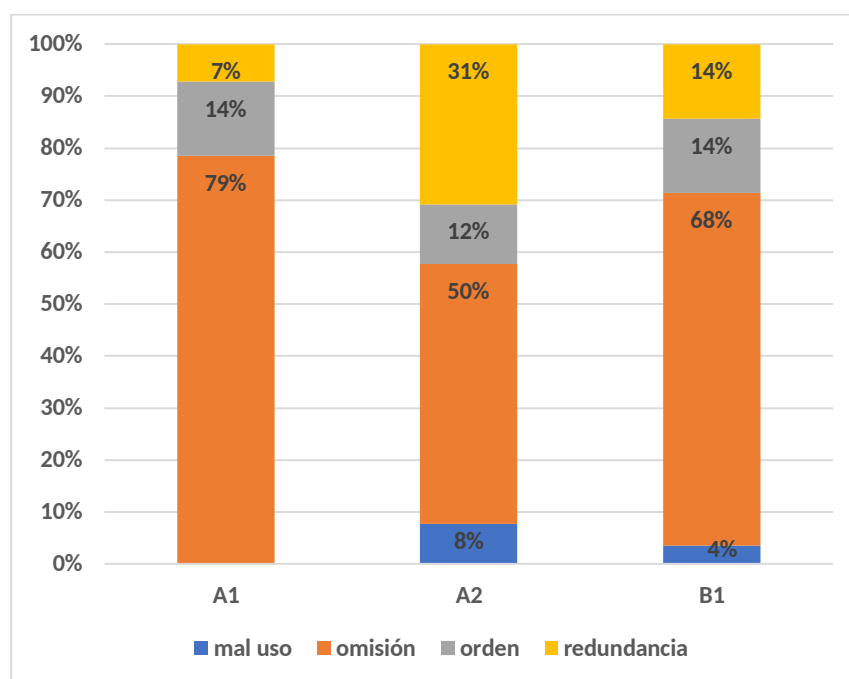
Gráfico 7.7 Distribución de los errores del predicado por tipo de error



De este gráfico se desprende que la omisión es el tipo de error más recurrente, con un porcentaje del 65%, mientras que los otros tipos cuentan con una cantidad de errores relativamente más pequeña.

El Gráfico 7.8 nos permite obtener una visión global de la distribución de los errores del predicado en diferentes niveles en función del tipo de error:

Gráfico 7.8 Distribución de los errores del predicado en diferentes niveles de chino en función del tipo de error

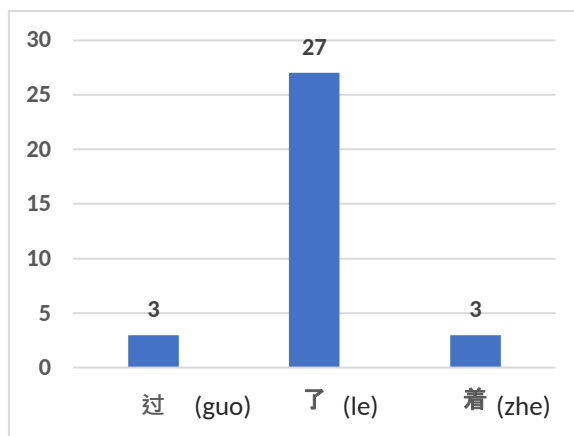


El Gráfico 7.8 evidencia que la omisión es el error más relevante en todos los niveles. La redundancia, que es el segundo tipo de error más recurrente, concentra sus errores en el A2 y muestra una evolución positiva.

Entre los errores del predicado, nos hemos fijado especialmente en los errores de las partículas aspectuales *zhe* (着), *le* (了) y *guo* (过), ya que hemos observado que estos ocupan un 50% de los errores dentro de esta categoría, que es un porcentaje muy relevante. La razón por la que analizamos los errores de las partículas aspectuales en el nivel de oración, en vez de en el nivel léxico o discursivo, es que, como hemos explicado en “4.1.2 Taxonomía de errores”, las partículas forman parte del predicado de la oración y sirven para indicar el aspecto de la acción. Por lo tanto, a nuestro parecer, estas partículas tienen una función más bien oracional que léxica o pragmática.

En este apartado, vamos a analizar primero los errores de las partículas aspectuales, y luego los otros errores pertenecientes a la función gramatical de predicado. La distribución de errores de las tres partículas aspectuales se muestra en el Gráfico 7.9:

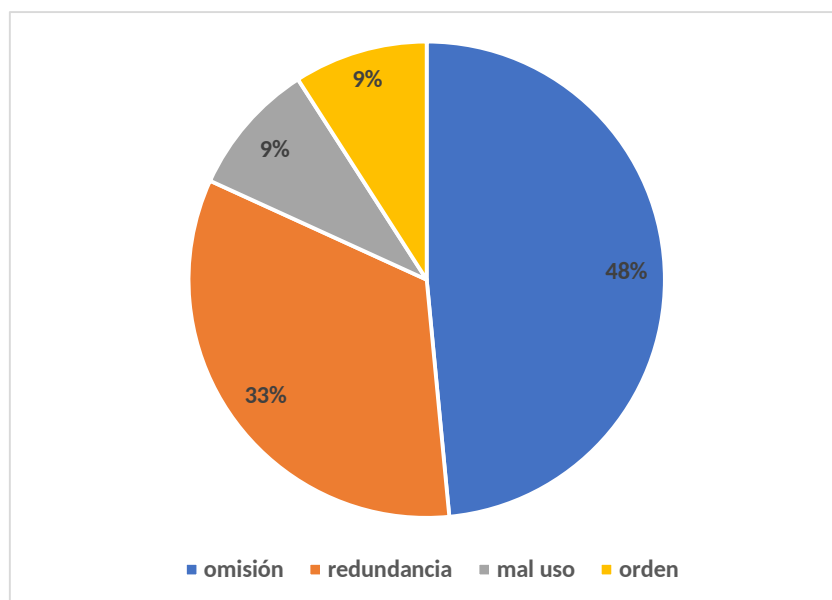
Gráfico 7.9 Distribución de los errores de las partículas aspectuales en el predicado



Se observa que la partícula *le* (了) es la que concentra más errores, en total 27. Mientras que *guo* (过) y *zhe* (着) (con tres errores cada una) parecen relativamente poco problemáticas. A nuestro parecer, la concentración en errores en *le* (了) se debe a que usar dicha partícula para indicar el aspecto verbal supone una gran dificultad para los alumnos españoles.

La distribución de los tipos de errores de las partículas aspectuales se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 7.10 Distribución de los errores de las partículas aspectuales en el predicado por tipo de error



De este gráfico se desprende que la distribución de los tipos de error de las partículas aspectuales está conforme con la de los errores de predicado en general, en la que la omisión (48%) y la redundancia (33%) son los dos tipos más recurrentes.

La distribución de los errores de la partícula *le* (了) se muestra equilibrada a lo largo de los diferentes niveles de chino, con 14 errores en el nivel A2 y 13 errores en el B1. Por lo tanto, es un error que persiste a medida que avanza el nivel de chino. Respecto a la tipología de error, casi la mitad (48%) constituyen errores de omisión, mientras que un 37% son errores de redundancia. Veamos primero algunos errores de omisión:

16a *他也喜欢旅游，所以上周他去 Ø 意大利。(2-A1-A2)

16b 他也喜欢旅游，所以上周他去了意大利。

16c A él también le gusta viajar, por eso la semana pasada fue a Italia.

17a* 第二、三天我们看看 Ø 很多地方。(20-A2)

17b 第二、第三天我们参观了很多地方。

17c *En el segundo y el tercer día, visitamos muchos lugares.*

18a* 我被他欺骗 Ø, 所以我生气起来。(10-B1)

18b 我被他欺骗了, 所以我很生气。

18c *Fui engañado por él, así que me enfadé mucho.*

En chino, para indicar la finalización de una acción podemos usar la partícula de aspecto perfecto *le* (了) después del verbo, mientras que en español el aspecto perfecto está implícito en la conjugación del verbo. Por lo tanto, muchos alumnos olvidan añadir dicha partícula. Estos ejemplos también muestran que cometen el mismo error de omisión tanto en el nivel A2 como en el B1, sin que se reduzca la cantidad de errores, por lo que se puede deducir que este problema se fosiliza en el nivel intermedio.

Los errores de redundancia, en cambio, hacen referencia a los que usan la partícula aspectual *le* (了) en las oraciones que expresan acciones pasadas en lugar de la finalización de una acción, sin tener en cuenta el aspecto de la acción, es decir, si está terminada o no. Por ejemplo:

19a *我以前每个星期跟朋友去了一次健身房跳舞。(3-A1-A2)

19b 我以前每个星期跟朋友去一次健身房跳舞。

19c *Antes, cada semana iba a bailar al gimnasio con mi amigo.*

En esta oración se expresa la frecuencia de una acción pasada, en vez de indicar la finalización de la misma, por lo tanto, debe eliminarse la partícula *le* (了) que, en este caso, resulta incorrecta.

20a *然后她说了：“你们得更快地走到四号门上飞机。” (17-A2)

20b 然后她说：“你们得赶快走到四号门上飞机。”

20c *A continuación, ella les apremió: “Tenéis que dirigiros rápidamente a la puerta número 4 para embarcar.”*

En este caso, el error proviene del abuso por parte del alumno de la partícula aspectual *le* (了), quien ha pensado que en chino el verbo seguido de la partícula *le* (了) equivale a una construcción en tiempo pretérito, para expresar una acción pasada. En chino, se puede usar *shuole* (说了) ‘dijo o ha dicho’ en estilo indirecto seguido por las palabras dictadas como el objeto, pero en estilo directo no. Por consiguiente, es un error inducido: poner la partícula aspectual al tratarse de una acción pasada. Los alumnos españoles tienden a buscar regularidades o equivalentes sistemáticos sin tener en cuenta que el chino es una lengua más orientada al discurso y a la pragmática que a la gramática como el español.

De los errores listados se observa que los verbos que se traducen como acciones pasadas inducen el uso hipergeneralizado de la partícula aspectual *le* (了), sin considerar el contexto del uso en chino.

Los alumnos también tienen problemas al usar la partícula aspectual *guo* (过) para indicar el aspecto verbal. Veamos los siguientes ejemplos:

21a *再说, 如果在农村大家都知道你的女儿不是处女, 她发生 Ø 性关系, 更差。
(11-B1)

21b 再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生过性关系，就更糟糕了。

21c *Además, si en el pueblo todos supieran que tu hija no es virgen y que ha mantenido relaciones sexuales, sería peor.*

En esta oración, la información que se transmite es el hecho de que la hija ha tenido relaciones sexuales con anterioridad, por lo tanto hay que añadir la partícula *guo* (过) después del verbo.

22a *我们一起住 \emptyset 几年，但是这不算未婚同居。(17-B1)

22b 我们一起住过几年，但是这不算未婚同居。

22c *Vivimos juntos unos años, pero no se puede decir que convivimos fuera del matrimonio.*

En esta oración, la acción *zhu* (住) ‘vivir’ ya está terminada, por eso hay que usar la partícula *guo* (过) que han tenido la experiencia de vivir juntos.

A continuación, veamos dos errores de la partícula *zhe* (着):

23a *周末的时候我们一起骑自行车着去树林找蘑菇。(13-A2)

23b 周末的时候我们一起骑着自行车去树林找蘑菇。

23c *Los fines de semana vamos al bosque en bicicleta para buscar setas.*

Es un error de orden de la partícula *zhe* (着), el cual debería colocarse después del verbo en vez del objeto, para formar una oración de verbos en serie. El alumno no domina bien esta estructura y comete un error de orden.

24a *这个字标志 \emptyset 幸福。(20-B1)

24b 这个字标志着幸福。

24c *Este carácter representa “felicidad”.*

En esta oración el alumno solo usa el verbo *biaozhi* (标志) ‘significar’, pero falta una palabra que indique que es un estado durativo, de modo que se debería añadir *zhe* (着) al verbo de la oración para indicarlo.

A continuación, analizaremos el resto de errores de predicado más allá de las partículas aspectuales. Como hemos mencionado, el tipo de error más recurrente de predicado es la omisión, que representa un 65% de todos los casos. La mayoría de estos errores se cometen simplemente por omitir el elemento principal del predicado en la oración. Veamos, a continuación, algunos ejemplos en diferentes niveles de chino.

Los errores pertenecientes al nivel A1 son errores de omisión del predicado y colocación del objeto directamente después del sujeto sin verbo alguno:

25a *我八点十五分 \emptyset 中饭。(31-A1)

25b 我八点十五分吃早饭。

25c *Desayuno a las ocho y cuarto.*

En esta oración falta el predicado *chi* (吃) ‘comer’ ya que el objeto *zaofan* (早饭) ‘desayuno’ aparece directamente después del sujeto. En español existe el verbo *desayunar* que significa *comer el desayuno*, pero en chino no existe un verbo equivalente y hay que añadir el verbo *chi* (吃) ‘comer’.

Otro error relacionado con el verbo *desayunar* es el siguiente:

26a *有时候，我吃早饭 \emptyset 一杯高乐高和 \emptyset 水果。(38-A1)

26b 有时候，我早饭喝高乐高，吃水果。

26c *A veces, para desayunar tomo Cola Cao y fruta.*

Este alumno hace una traducción literal de la frase en español *desayuno un Cola Cao y frutas* al chino. Pero en chino los objetos *gaolegao* (高乐高) ‘Cola Cao’ y *shuiguo* (水果) ‘fruta’ no pueden posponer directamente al verbo *desayunar*, por lo que se deberían añadir verbos antes de ellos.

27a *以后大学 Ø我回家吃午饭跟我的妈妈，然后从六点整到七点半做作业。

(36-A1)

27b 从大学回来之后我回家跟我的妈妈吃午饭，然后从六点整到七点半做作业。

27c *Después de regresar de la universidad, voy a casa para comer con mi madre y luego hago los deberes desde las seis en punto hasta las siete y media.*

En esta oración, el error reside en el modificador adverbial de tiempo *yihou daxue* (以后大学) ‘después de la universidad’, en el que el alumno usa el sustantivo *daxue* (大学) ‘la universidad’ después de la palabra temporal *yihou* (以后) ‘después’, haciendo una traducción literal de *después (de terminar las clases) de la universidad* del español. Pero en chino no se puede omitir el verbo (terminar, volver, etc.).

En el nivel A2, los errores ocurren en oraciones con estructuras más complicadas en comparación con el A1. Veamos algunos ejemplos:

28a *虽然我不喜欢科学幻想，但是爸爸和我 Ø 一样一点。(2-A1-A2)

28b 虽然我不喜欢科学幻想，但是爸爸和我有一点一样。

28c *Aunque no me gusta la ciencia ficción, mi padre y yo tenemos algo en común.*

El alumno no ha dominado bien la construcción en chino de *you yidian* (有一点) ‘ser un poco’ + adjetivo, y omite el verbo *you* (有) ‘haber/tener’, que sirve como el predicado en la oración.

29a *我没想到我们会 Ø 怎么好的朋友。(7-A1-A2)

29b 我没想到我们会成为这么好的朋友。

29c *No me imaginaba que nos haríamos tan amigos.*

En esta oración se omite el verbo *chengwei* (成为) ‘convertirse en’, ya que el alumno piensa que es una oración con predicado adjetival y hipergeneraliza la regla de que dicho tipo de oración no lleva verbo.

30a *因为我在这里一定 Ø 很长时间，上个月我家庭到北京看我。(18-A2)

30b 因为我在这里一定待很长时间，所以上个月我家人到北京看我。

30c *Como seguramente estaré aquí mucho tiempo, el mes pasado mi familia vino a Beijing a verme.*

En esta oración se omite el verbo *dai* (待) ‘estar’, ya que los alumnos han aprendido que donde en español se usa el verbo *ser* o *estar* en chino suele ser diferente y no los distinguen muy bien. Habitualmente en chino se omite el verbo y se opta por un sintagma adjetival, por eso el alumno ha hipergeneralizado esta regla y omite el verbo *dai* (待) ‘estar’ que es necesario en esta oración.

31a *只有两个月就放假，所以我得想想 Ø 什么计划。(19-A2)

31b 只有两个月就放假了，所以我得想想制定什么计划。

31c *Solo quedan dos meses para las vacaciones, así que tengo que pensar un plan.*

En esta oración, se omite el predicado *zhiding* (制定) ‘elaborar’ por la influencia de la lengua materna, ya que en español se dice *pensar un plan* y el alumno ha hecho una traducción literal. Con todo, en chino no se suele decir así y se debería añadir un verbo *zhiding* (制定) ‘elaborar’, o sustituir el verbo reduplicado *xiangxiang* (想想) ‘pensar’ por *xiangchu* (想出), que también significa ‘pensar (con un resultado)’.

En los niveles A1 y A2, los errores de predicado se dan porque principalmente se omiten verbos, mientras que en el nivel B1, los errores a nivel de predicado pueden adoptar diversas formas. Veamos algunos ejemplos a continuación.

32a *不但婚礼习惯 Ø 而且对象也不同。(5-B1)

32b 不但婚礼习惯不同, 而且对象也不同。

32c *No solo son diferentes las costumbres nupciales, sino que también los contrayentes.*

En esta oración falta el predicado adjetival. En español se puede decir *No solo las costumbres nupciales, sino que también los contrayentes son diferentes*, y usar únicamente una vez el predicado *diferente*, pero en la oración compuesta progresiva en chino no se debe omitir el predicado *butong* (不同) ‘diferente’ de la primera proposición.

Además, cabe señalar que en el nivel B1 hay muchos casos de omisión del verbo que funciona como elemento principal del predicado, por ejemplo:

33a *我认为婚礼得有家人和朋友。也 Ø 很多酒和很多好吃的饭。(8-B1)

33b 我认为婚礼得有家人和朋友，也得有很多酒和很多好吃的饭。

33c *Creo que en la boda tiene que haber familiares y amigos, así como mucho alcohol y mucha comida rica.*

En esta oración se omite el sintagma verbal *dei you* (得有) ‘debería haber’, por la influencia del español, puesto que este permite omitir el segundo sintagma verbal *dei you* (得有) ‘debería haber’, usando la conjunción “así como”. No obstante, en chino, la conjunción *ye* (也) ‘también’ marca el inicio de otra oración independiente, que debería ir seguida de un verbo en este caso.

34a *这个原因 Ø解释他对我的态度。(10-B1)

34b 这个原因可以解释他对我的态度。

34c *Esta razón podría explicar su actitud hacia mí.*

En esta oración, el verbo *jieshi* (解释) ‘explicar’ no puede ir solo como elemento principal del predicado ya que no indica el modo de la acción, por lo que hay que añadir un verbo auxiliar delante o la partícula aspectual *le* (了) después. Según el contexto, el autor formula el motivo de algo, y luego escribe la oración 34a, de lo cual podemos deducir que quiere expresar una posibilidad o una suposición, por lo tanto, hay que añadir el verbo auxiliar *keyi* (可以) ‘poder’ o *neng* (能) ‘poder’.

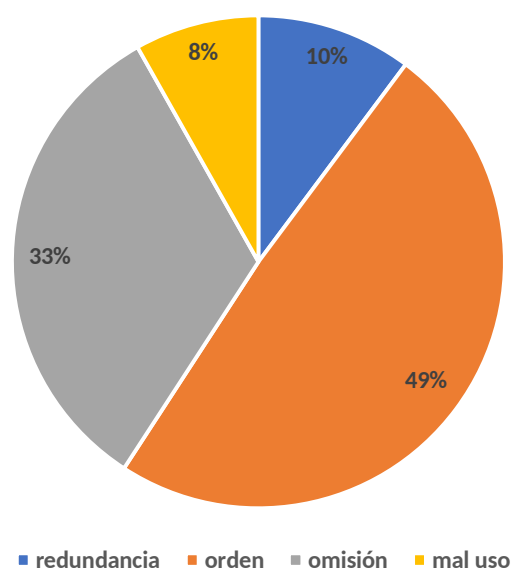
En resumen, el predicado es la segunda función gramatical, después del modificador adverbial, en cuanto a la cantidad de errores que se cometen. De entre los errores relacionados con esta categoría gramatical, el asociado a la partícula aspectual es el más recurrente, puesto que supone un 50% de los casos. Los errores más frecuentes son la omisión de la partícula aspectual detrás de los verbos que indican una acción acabada o una experiencia pasada. Estos errores se cometen principalmente porque las partículas aspectuales en chino no cuentan con un equivalente formal en español, por lo tanto, su aprendizaje resulta más dificultoso para los alumnos españoles de nuestro corpus, especialmente en el correcto uso de *le* (了) por su falsa asociación con el tiempo pretérito.

Además, aparte de los errores de las partículas aspectuales, el tipo de error más frecuente dentro del predicado es la omisión del verbo. La omisión se comete por diversas razones: por la falta de dominio del uso de algunos verbos, por la hipergeneralización de algunas reglas sintácticas de chino, y por imitar las estructuras en español.

7.1.1.3. El complemento verbal

Veamos ahora la función gramatical que ocupa el tercer lugar en cuanto a la cantidad de errores: el complemento verbal. Los tipos de error más recurrentes de dicha función gramatical son el orden (49%) y la omisión (33%). En cambio, la redundancia (10%) y el mal uso (8%) ocupan un porcentaje bajo, según el Gráfico 7.11:

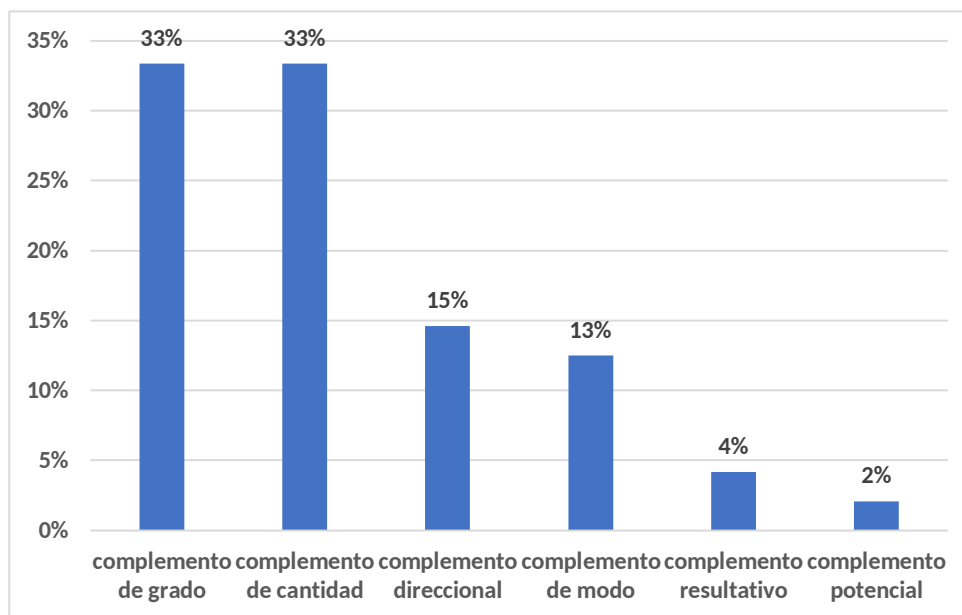
Gráfico 7.11 Distribución de los errores del complemento por tipo de error



En chino, hay siete subtipos de complemento verbal por la diferencia de su sentido y estructura, a saber: complemento de grado, complemento de cantidad, complemento direccional, complemento de modo, complemento resultativo, complemento potencial. En

nuestro corpus, solo hemos detectado errores de los primeros seis subtipos, cuya distribución se muestra en el Gráfico 7.12:

Gráfico 7.12 Distribución de los errores de complemento por tipo de complemento



En este gráfico podemos ver que el complemento de cantidad y el de grado son los dos subtipos donde los errores son más recurrentes, ambos con un 33%; seguidos por el complemento direccional (15%) y el complemento de modo (13%). El resto de los subtipos de complemento cuentan con una cantidad de errores muy discreta.

A continuación, analizaremos los errores por tipos de complementos y empezaremos por el complemento de grado, que es el tipo de complemento que aglutina mayor cantidad de errores. El complemento de grado consta de dos subtipos: uno no conlleva el uso de la partícula *de* (得), como *Wode meimei ke'ai ji le* (我的妹妹可爱极了) ‘Mi hermana es adorable’; mientras que el otro tipo sí que lleva la partícula *de* (得), como *Ta xinku de hen* (他辛苦得很) ‘Él trabaja mucho’. Es el segundo tipo el que acumula más errores en

nuestro corpus, ya que la partícula estructural *de* (得) es inexistente en español, por lo que los alumnos tienden a equivocarse más en este caso, como se muestra en los siguientes ejemplos:

35a *你说 Ø 很对。(10-A1)

35b 你说得很对。

35c *Tienes mucha razón.*

36a * 路易告诉医生他昨晚没睡好觉, 而且现在头疼 Ø 很厉害, 再者眼睛好痒。
(2-A2)

36b 路易告诉医生他昨晚没睡好觉, 而且现在头疼得很厉害, 另外眼睛好痒。

36c *Luis contó al médico que no durmió bien anoche. Además, le dolía mucho la cabeza y le picaban los ojos.*

37a *她们说 Ø 热闹得很。(4-B1)

37b 她们说得热闹得很。

37c *Ellas hablan alegremente.*

38a *我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这是很好因为睡 Ø 很好。
(15-B1-B2)

38b 我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这很好因为可以睡得很好。

38c *Me gusta mucho la primavera en Málaga, donde hace calor durante el día, pero es muy fresco por la noche. Esto es muy bueno porque podemos dormir bien.*

En estas oraciones se omite la partícula *de* (得) en el complemento de grado. Debido a la inexistencia de dicha partícula en español, su uso supone una dificultad de aprendizaje para los alumnos españoles, que suelen omitirla. Cabe notar que la omisión de la partícula estructural *de* (得) persiste en todos los niveles de chino (del A1 al B1) y es un error que se fosiliza.

Además, la omisión también se refleja en que los alumnos no usan la construcción de complemento donde es necesario:

39a *我们很好玩儿 Ø。 (20-A2)

39b 我们玩儿得很好。

39c *Nos divertimos mucho.*

En esta oración se usa el sintagma adjetival *hen haowanr* (很好玩儿) ‘muy divertido’ como predicado, pero no puede describir el grado de felicidad que tienen, que es la idea que intenta expresar el autor. Por lo tanto, hay que usar el complemento de grado.

El segundo tipo de complemento a analizar es el complemento de cantidad. Como ya hemos mencionado, el tipo de error más destacado del complemento de cantidad es la mala colocación, distribuida en el nivel A1 y A2 y desaparece en el B1. En chino, el orden de la oración debería ser sujeto – verbo – complemento – objeto, o sujeto – verbo – objeto – verbo – complemento, pero muchos alumnos españoles colocan el complemento de cantidad en un lugar erróneo. Veamos algunos ejemplos:

40a *他只有坐车五分钟。 (26-A1)

40b 他只坐五分钟车。

40c *Solo va en autobús cinco minutos.*

En esta oración el alumno ha puesto el complemento de cantidad *wu fenzhong* (五分钟) ‘cinco minutos’ después del objeto *che* (车) ‘autobús’, cuando, en realidad, debería estar colocado al lado del verbo *zuo* (坐) ‘tomar’. Creemos que el orden erróneo se debe a que el alumno ha hecho una traducción literal de la oración en español *Solo va en autobús cinco minutos*.

41a *每周一次我跟他打电话。(2-A1-A2)

41b 每周我给他打一次电话。

41c *Le llamo una vez a la semana.*

En esta oración, la forma correcta es colocar el complemento de cantidad *yici* (一次) ‘una vez’ entre el verbo y el objeto para indicar la frecuencia de las llamadas. Pero el alumno ha seguido la forma española de expresar la frecuencia *una vez a la semana*, poniendo *mei zhou yi ci* (每周一次) ‘cada semana una vez’ al inicio de la oración.

Seguimos con el tercer tipo de complemento: el complemento direccional. En nuestro corpus el complemento que concentra más errores es *chuqu* (出去) ‘salir (y alejarse del que habla)’, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

42a *我们喜欢去出晚会一起。(16-A1-A2)

42b 我们喜欢一起出去参加晚会。

42c *Nos gusta salir juntos para ir a las fiestas.*

43a *一般来说我不喜欢去出玩儿。(19-A1-A2)

43b 一般来说我不喜欢出去玩儿。

43c *Normalmente, no me gusta salir de fiesta.*

44a *比如去在饭馆吃饭，去出买东西还是玩儿。(16-A2)

44b 比如去饭馆吃饭，去买东西还有玩儿。

44c *Por ejemplo, ir a comer a restaurantes, ir de compras y pasarlo bien.*

Podemos observar que tres alumnos del nivel A2 cometen los mismos errores usando la expresión *qu chu* (去出), que no existe en chino. Pensamos que el uso de dicha forma se debe a la expresión española *ir afuera*, que equivale al sintagma verbal chino *chuqu* (出去) ‘salir/ir afuera’. El alumno traduce literalmente *ir afuera* al chino como *qu chu* (去出), sin cambiar el orden de las palabras que en chino debe ser el verbo principal seguido del verbo que hace de complemento direccional simple para indicar alejamiento respecto al que habla.

En cuarto lugar, vamos a ver el complemento de modo, en el que el tipo de error más recurrente es la omisión, concretamente, la omisión del verbo repetido. Veamos algunos ejemplos:

45a *我朋友 Javi 海浪冲浪 Ø 得很好看。(14-A1-A2)

45b 我朋友 Javi 冲浪冲得很好看。

45c *Mi amigo Javi hace surfea muy bien.*

46a *她做饭 Ø得很好。(7-A2)

46b 她做饭做得很好。

46c *Ella cocina muy bien.*

Estas dos oraciones son ejemplos de error de omisión del verbo repetido, considerando que en chino hay que repetir el verbo en el complemento de modo ya que en la oración este lleva objeto. La causa de la omisión es que los alumnos (especialmente del nivel A2) todavía no dominan la regla de repetición de verbo.

47a *在西班牙我们的规矩是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很 Ø，也跳舞 Ø得很开心。(8-B1)

47b 在西班牙我们的习俗是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很开心，也跳舞跳得很开心。

47c *En España, cuando celebramos una boda, acostumbramos a comer y beber en un buen restaurante, donde la gente ríe y baila alegremente.*

En esta oración, existen dos errores de omisión: omisión del verbo repetido *tiao* (跳) ‘bailar’ provocada por el hecho de que este lleva objeto y omisión del adjetivo *kaixin* (开心) ‘feliz’ en el complemento porque es un predicado adjetival.

El complemento resultativo y el complemento potencial cuentan con poca cantidad de errores en comparación con los demás tipos de complementos, lo cual se debe a que, en cierto sentido, el tipo y contenido de las redacciones que forman nuestro corpus. A pesar de la pequeña cantidad de errores, aquí vamos a mostrar algunos ejemplos ilustrativos. En primer lugar, veamos dos ejemplos de error del complemento resultativo:

48a *我们孩子的时候，我们在家里留。(4-A2)

48b 我们是孩子的时候，我们留在家里。

48c *Cuando éramos niños, nos quedamos en casa.*

Normalmente, en chino primero se pone el verbo y el resultado de dicho verbo se coloca detrás. Entonces el resultado *zai jiali* (在家里) ‘estar en casa’ debería ir después del verbo *liu* (留) ‘quedarse’.

49a *但是我的朋友都是在 Igualada 长 Ø 的, 所以我是坐公共汽车去他们家玩儿。

(13-A2)

49b 我的朋友都是在 Igualada 长大的, 所以我坐公共汽车去他们家玩儿。

49c *Fue en Igualada donde mi amigo creció, por eso tomo el autobús para ir a pasar el rato a su casa.*

En esta oración el alumno ha cometido el error de omisión de complemento resultativo, ya que el verbo *zhang* (长) ‘crecer’ solo indica una acción, pero el contexto requiere también un resultado de dicha acción, por lo tanto hay que añadir el complemento resultativo *da* (大) ‘mayor’.

Los errores de complemento potencial son pocos. En nuestro corpus se detecta un error de mal uso:

50a *累得跳不达的时, 我们回家睡觉。(12-A2)

50b 累得跳不动的时候, 我们就回家睡觉。

50c *Cuando el cansancio nos impidió seguir bailando, regresamos a casa a dormir.*

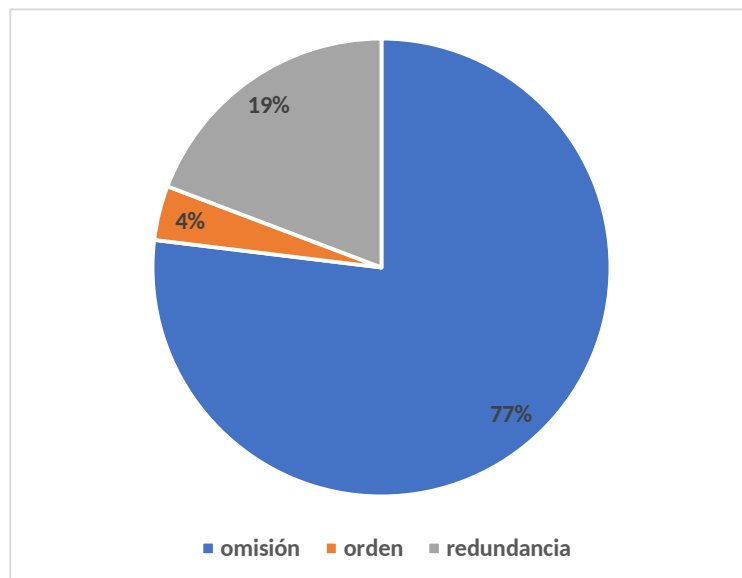
En esta oración, se usa incorrectamente el complemento potencial, porque el alumno no domina bien el significado del verbo *dong* (动) ‘moverse’ y selecciona de forma errónea el verbo *da* (达) ‘alcanzar’.

En resumen, los tipos de error más recurrentes del complemento verbal son el orden y la omisión, más concretamente, la omisión cometida en el complemento de grado (la omisión de la partícula *de* [得], la omisión del verbo repetido) y el error de orden del complemento de cantidad. Dichos errores afirman que los alumnos españoles cometen más errores en las estructuras de chino que difieren más de las de español, por no haberlos interiorizado de manera perfecta y optan por transferir la expresión de español o traducir literalmente las oraciones de su lengua materna. Respecto a la distribución de errores en función del nivel de chino, puede afirmarse que los errores de complemento verbal están más concentrados en el nivel A2, con una evolución positiva, salvo que algunos errores, como la omisión de la partícula *de* (得), que persiste en todos los niveles de chino.

7.1.1.4. El modificador adjetival

En cuanto al modificador adjetival, cabe señalar ante todo que la mayor parte de los errores de esta función gramatical (76%) están relacionados con la partícula estructural *de* (的), que se usa delante de un sustantivo para unirlo con su modificador, que se sitúa delante. Dado el porcentaje considerable de errores relacionados con la partícula *de* (的), vamos a priorizarlos en nuestro análisis. En el caso concreto de esta partícula, el error de omisión es el más frecuente, con un 77% de los casos, tal y como se muestra en el Gráfico 7.13:

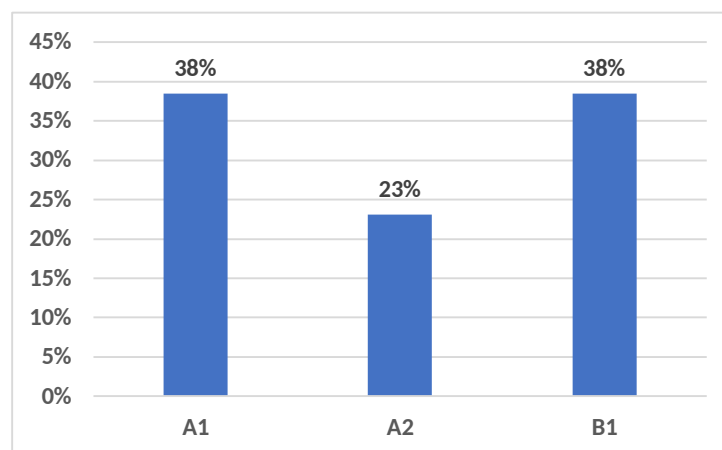
Gráfico 7.13 Distribución de los errores de la partícula estructural *de* (的) por tipo de error



Creemos que el alto porcentaje de omisión de la partícula estructural *de* (的) se debe a que en español se pone directamente el modificador adjetival antes o después del sustantivo al que modifica sin necesidad de añadir ninguna otra partícula.

Para conocer la evolución de los errores relacionados con *de* (的) a lo largo del proceso de aprendizaje del chino, veamos el Gráfico 7.14:

Gráfico 7.14 Distribución de los errores de la partícula estructural *de* (的) según nivel de chino



En este gráfico observamos que los errores con la partícula *de* (的) se distribuyen de forma a grandes rasgos equilibrada por todos los niveles, con una reducción en el A2 y un aumento de nuevo en B1. Veamos algunos ejemplos sacados:

51a *他是一个很好 Ø朋友。(29-A1)

51b 他是一个很好的的朋友。

51c *Él es un buen amigo.*

52a *我是在那儿没受奖学金的，所以我是那么样得第一次工作赚自己 Ø钱的。
(15-A2)

52b 我在哪儿没获得奖学金，所以我是那样第一次工作赚自己的的钱的。

52c *No obtuve beca allá, por eso fue la primera vez que gané mi dinero trabajando.*

53a *说到结婚宴席人们都又吃很好 Ø 饭, 又喝杯酒, 又唱唱歌, 又跳跳舞。(9-B1)

53b 说到结婚宴席人们都吃很好的的饭, 喝酒, 唱唱歌, 跳跳舞。

53c *Hablando de los banquetes de boda, la gente come comida muy rica, bebe, canta y baila.*

Estas tres oraciones erróneas han sido extraídas aleatoriamente del corpus y cada una corresponde a un nivel diferente. Observamos que los errores de omisión se cometen por igual en los tres niveles, es decir, los alumnos cometen el error de omitir la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival que modifica al sustantivo para describirlo, independientemente de los conocimientos de chino que tengan. En otras palabras: se trata de un error persistente en los tres niveles de chino.

En nuestro corpus también se detecta un 19% de errores de redundancia de esta partícula. Los errores de redundancia se concentran en el nivel B1. Es decir, cuando se mejora el nivel de chino, los alumnos cometen más errores de redundancia de la partícula estructural *de* (的) en comparación con los niveles iniciales. La causa principal de este fenómeno es que los alumnos intentan, de forma errónea, usar el modificador adjetival en lugares donde no resulta adecuado. Veamos algunos ejemplos:

54a *新婚把蛋糕切了后, 把客人让吃一块的。(15-B1)

54b 新娘把蛋糕切好后, 让每个客人吃一块。

54c *Una vez la novia ha partido el pastel, le entrega un trozo a cada invitado.*

El error reside en que el alumno hipergeneraliza el uso de la partícula estructural *de* (的), se percata de que se omite el sustantivo *dangao* (蛋糕) ‘pastel’ al final de la oración y, por eso, añade *de* (的) después del modificador, sin reparar en que el sintagma numeral –

medidor modifica al sustantivo directamente, sin mediación de la partícula estructural *de* (的). Muchos alumnos creen, erróneamente, que si se omite el sustantivo siempre es necesario poner *de* (的).

Aparte de los errores relacionados con la partícula *de* (的), el resto son principalmente errores de la colocación de dicha función gramatical (67%). En chino, el modificador adjetival normalmente precede al elemento que describe. Vamos a ver algunos errores provenientes del corpus:

55a *我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和汉语一点。(15-A1)

55b 我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和一点汉语。

55c *Sé hablar cuatro idiomas: español, inglés, francés y un poco de chino.*

El modificador adjetival *yidian* (一点) ‘un poco de’ describe el sustantivo *Hanyu* (汉语) ‘chino’, por lo que debería colocarse delante del mismo.

56a *我家人对我有很多意见，但是我家人对我的猫有意见有得更多。(3-A1-A2)

56b 我家人对我有很多意见，但是我家人对我的猫有更多意见。

56c *Mis familiares tienen muchas quejas sobre mí, pero aún tienen más acerca de mi gato.*

En esta oración el alumno ha usado un complemento de grado *de geng duo* (得更多) ‘aún más’, para expresar la cantidad de quejas que sus familiares tienen sobre su gato. No obstante, esta forma de expresión es redundante porque repite el verbo *you* (有) ‘haber/tener’ y además, este verbo no permite un complemento de grado, sino que solo permite un sustantivo detrás. Por lo tanto, corregimos esta oración eliminando el segundo

verbo *you* (有) ‘haber/tener’ y haciendo preceder *geng duo* (更多) ‘aún más’ al sustantivo *yijian* (意见) ‘queja’, de modo que ejerza como modificador adjetival que lo describa.

57a *一个我的很好朋友叫 Cristina 是在同一个的日出生的呢。(14-A2)

57b 叫 Cristina 的一个我的很好的朋友是在同一天出生的呢。

57c *Una buena amiga mía que se llama Cristina nació el mismo día.*

El error de esta oración es colocar el modificador adjetival *jiao Cristina de* (叫 Cristina 的) ‘que se llama Cristina’ detrás del sintagma nominal al que modifica, ya que en chino el modificador adjetival debe colocarse delante del sustantivo que describe.

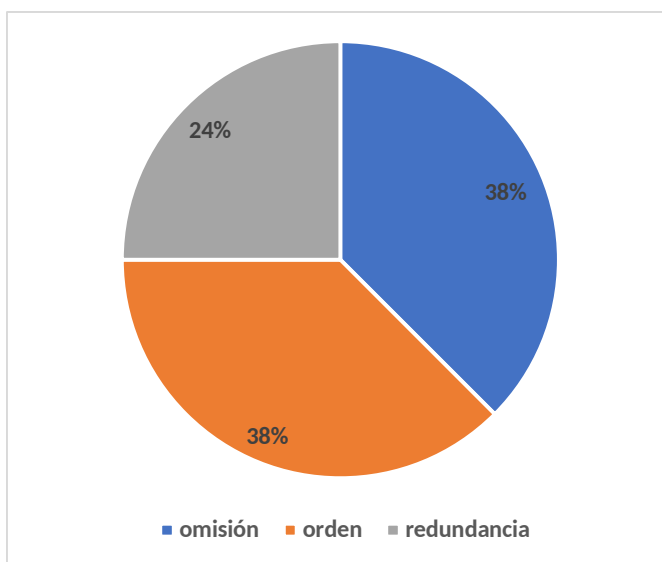
En resumen, los errores de modificador adjetival se concentran en la partícula estructural *de* (的), cuyo error más destacado es la omisión. La causa principal del error es la diferencia entre el chino y el español, ya que en español no se usa dicha partícula para la modificación nominal. Con respecto al uso de modificadores adjetivales, el error más recurrente es el orden incorrecto, más concretamente, poner el modificador adjetival después del sustantivo que lo describe, fallo en el que también incurren a causa de las diferencias entre el español y el chino. En cuanto a su distribución por niveles, los errores de esta función gramatical no se ven reducidos cuando mejora el nivel de chino, y los errores recurrentes todavía persisten en el nivel B1.

7.1.1.5. El objeto

Los últimos dos tipos de funciones gramaticales son el objeto y el sujeto, que ocupan un pequeño porcentaje del total de errores. Por lo tanto, en estos dos últimos apartados, vamos a limitarnos a analizar los errores más destacados del objeto y del sujeto. De acuerdo con el Gráfico 7.15, los tipos de errores del objeto se distribuyen de forma

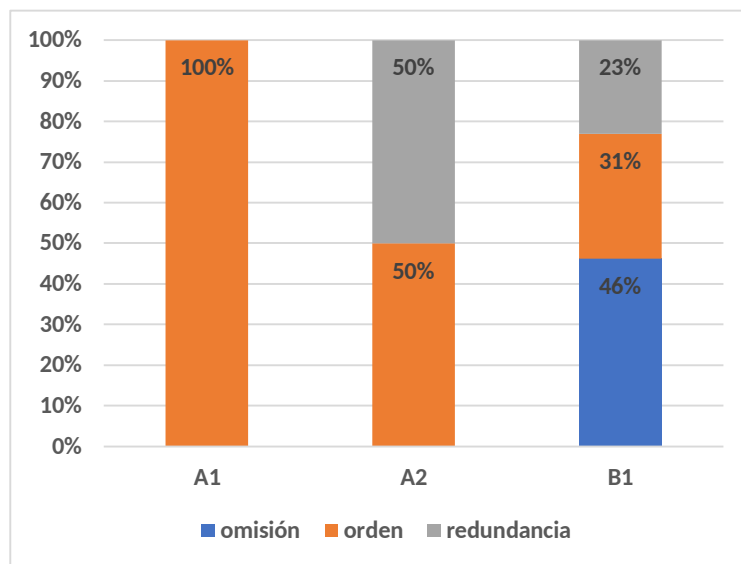
equilibrada en términos generales: la omisión ocupa un 38%, el orden, un 38%, y la redundancia con un 24%.

Gráfico 7.15 Distribución de errores de objeto por tipo de error



Como hemos avanzado en el Gráfico 7.4, los errores relacionados con el objeto tienen una evolución negativa, con un 84% de sus errores en el nivel B1. Para explicar la causa de la concentración de errores de objeto en el nivel B1, vamos a ver la distribución de los errores de diferentes tipos en función del nivel de chino, que se muestra en el Gráfico 7.16:

Gráfico 7.16 Distribución de los tipos de error del objeto según el nivel de chino



Del Gráfico 7.16 se observa que mientras que avanza el nivel de chino, los tipos de error del objeto van diversificándose. De esto se deduce que en el nivel A1 y A2 los alumnos usan construcciones oracionales más simples y por eso cometen menos errores de objeto, y el tipo de error se limita principalmente a la colocación errónea. En el nivel B1, usan construcciones oracionales más complejas y se diversifican los tipos de error. Además, también de este gráfico se desprende que el orden va ocupando un porcentaje cada vez menos importante a la vez que se eleva el nivel de chino, pero no reduce mucho de cantidad considerando la gran cantidad de errores de objeto en el nivel B1. Al contrario, la omisión, que no aparece en el nivel A1 y A2, tiene un porcentaje alto en el nivel B1 (46%).

Para conocer bien los errores de objeto, en primer lugar, veamos un ejemplo de omisión:

58a *因为我们爱上 Ø, 虽然我们之间有语言的问题, 但是再次见面了。(10-B1)

58b 因为我们爱上了对方，所以虽然我们之间有语言的问题，但是还是再次见面了。

58c *Como nos enamoramos, quedamos de nuevo, aunque entre nosotros existía una barrera lingüística.*

En la oración que escribe el alumno, el verbo + complemento resultativo *aishang* (爱上) ‘enamorarse de’ tiene que llevar un objeto. Por lo tanto, hemos añadido el objeto *duifang* (对方) ‘la otra parte’. Otra posible corrección sería empleando el verbo *xiang’ai* (相爱) ‘enamorarse mutuamente’, que no requiere ningún objeto.

El error de orden del objeto se debe, principalmente, a cierta libertad de colocación de elementos oracionales en español y a la rigidez de los mismos en chino. Veamos un ejemplo:

59a *现代越来越单身的人，因为生命只有一次，每个人得想什么做，就什么做。
(19-B1)

59b 现代单身的人越来越多，因为生命只有一次，每个人应该想做什么，就做什么。

59c *Cada vez hay más solteros porque la vida solo se vive una vez, y cada uno debe poder hacer lo que le apetezca.*

La causa del error de orden del objeto *shenme* (什么) se debe a sus múltiples sentidos y funciones. El pronombre *shenme* (什么) puede hacer tanto de pronombre interrogativo, que equivale a *qué* en español, como de pronombre indefinido, que significa *cualquier cosa*. En esta oración *shenme* (什么) se traduciría por *cualquier cosa*, y debe funcionar como el objeto que sigue al verbo, por lo tanto, debería colocarse después de *xiang* (想) ‘pensar’ y *zuo* (做) ‘hacer’.

Como se observa, los tipos de error más frecuentes del objeto son la omisión y el orden. Las causas de los errores son la interferencia de la lengua materna y la falta de dominio de la construcción oracional en chino. La omisión tiene una evolución positiva pero todavía se detectan gran cantidad de errores en el nivel B1, y el orden concentra sus errores en B1.

7.1.1.6. El sujeto

Los errores de sujeto son escasos, con solo 14 errores, por ello pensamos que no merece la pena hacer un análisis cuantitativo en este apartado. Entre los errores de esta función gramatical, la mayoría son de omisión. La concentración de este tipo de error es lógica si se tiene en cuenta que en español se puede indicar el sujeto mediante la conjugación del verbo, mientras que en chino se requiere una mención más explícita. Los siguientes ejemplos son errores de omisión sacados de nuestro corpus:

60a *要是我有空，当我回家 Ø看一部电影。(16-A1-A2)

60b 要是我有空，当我回家我会看一部电影。

60c *Si tengo tiempo, cuando regrese a casa miraré una película.*

61a *不过除了春天以外，别的季节 Ø也很喜欢。(17-B1-B2)

61b 不过除了春天以外，别的季节我也很喜欢。

61c *Sin embargo, aparte de la primavera, también me encantan las demás estaciones.*

En la oración principal de ambos ejemplos falta el sujeto *wo* (我) ‘yo’, ya que el sujeto es imprescindible en estos dos casos.

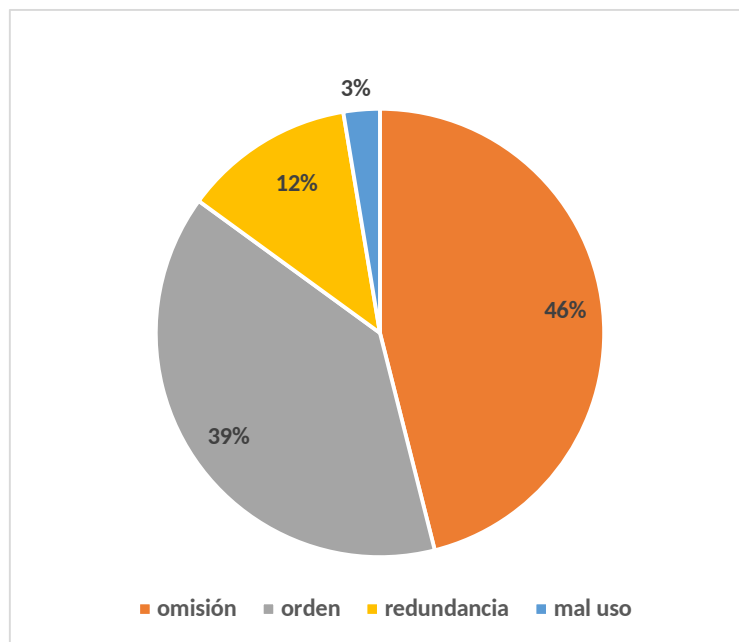
De todo el análisis del apartado 7.1.1, hemos conocido el patrón de errores de cada función gramatical. En el siguiente apartado, vamos a combinar todas las funciones gramaticales para ver la distribución de sus errores según la tipología de error.

7.1.2. Errores de las funciones gramaticales según la tipología de error

En el apartado anterior, hemos analizado los errores según su función gramatical, lo que nos permite conocer detalladamente los errores que se cometen en cada función gramatical y el patrón. En este apartado, vamos a ver la distribución de los errores según la tipología de error, que es un parámetro importante en el análisis de la presente tesis, con el fin de tener una visión más global del patrón de los errores.

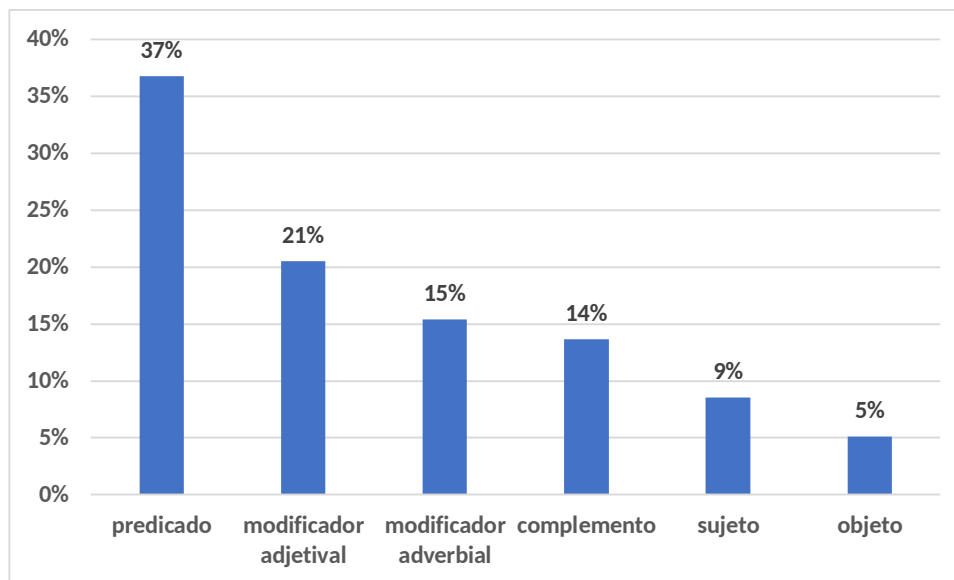
El Gráfico 7.17 muestra que la omisión es el tipo de error más frecuente (46%), seguido por el orden, con un 39%, y por la redundancia, con un discreto 12%. El mal uso ocupa un porcentaje muy bajo de 3%.

Gráfico 7.17 Distribución de los errores de funciones gramaticales según tipo de error



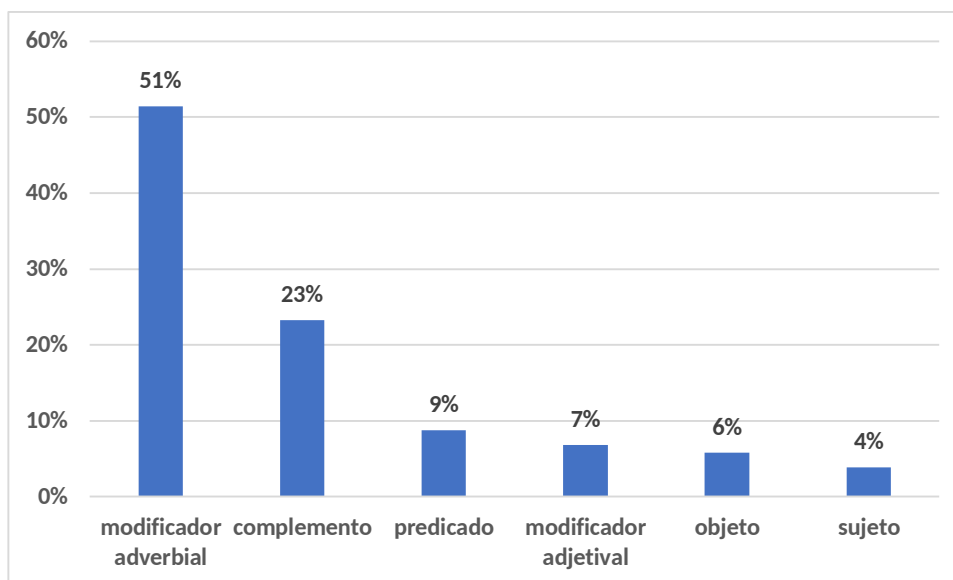
De estos datos se desprende que los alumnos españoles o bien omiten elementos esenciales para expresar determinadas funciones gramaticales o bien tienden a ponerlos en un orden equivocado. Pero cabe notar que los tipos de error no se distribuyen equilibradamente entre las diferentes funciones gramaticales. Para conocer cuáles son las funciones gramaticales más relevantes en concentrar estos dos tipos de error, calculamos cuantitativamente la distribución de errores de dichos dos tipos por la función gramatical, como se muestra en el Gráfico 7.18 y el Gráfico 7.19:

Gráfico 7.18 Distribución de los errores de omisión según función gramatical



En el Gráfico 7.18 se observa que los errores de omisión se concentran en el predicado (37%) y el modificador adjetival (21%), los cuales suman un porcentaje mayor de 50%. Además, cabe señalar que dentro de estas dos funciones gramaticales, las partículas son las que acumulan mayor cantidad de errores, *le* (了) en el caso del predicado y la partícula estructural *de* (的), en el caso de los modificadores adjetivales. De aquí podemos deducir que las partículas constituyen una parte muy importante de los errores de omisión de las funciones gramaticales. Más concretamente, lo que más se omiten son la partícula aspectual *le* (了) (24%) en el predicado, la partícula estructural *de* (的) (37%) en el modificador adjetival, y la partícula estructural *de* (得) (13%) en el complemento verbal. A nuestro parecer, este fenómeno se debe al amplio uso de las partículas en las funciones gramaticales, por una parte, y por la no interiorización de las reglas y la dificultad de su dominio debido a las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

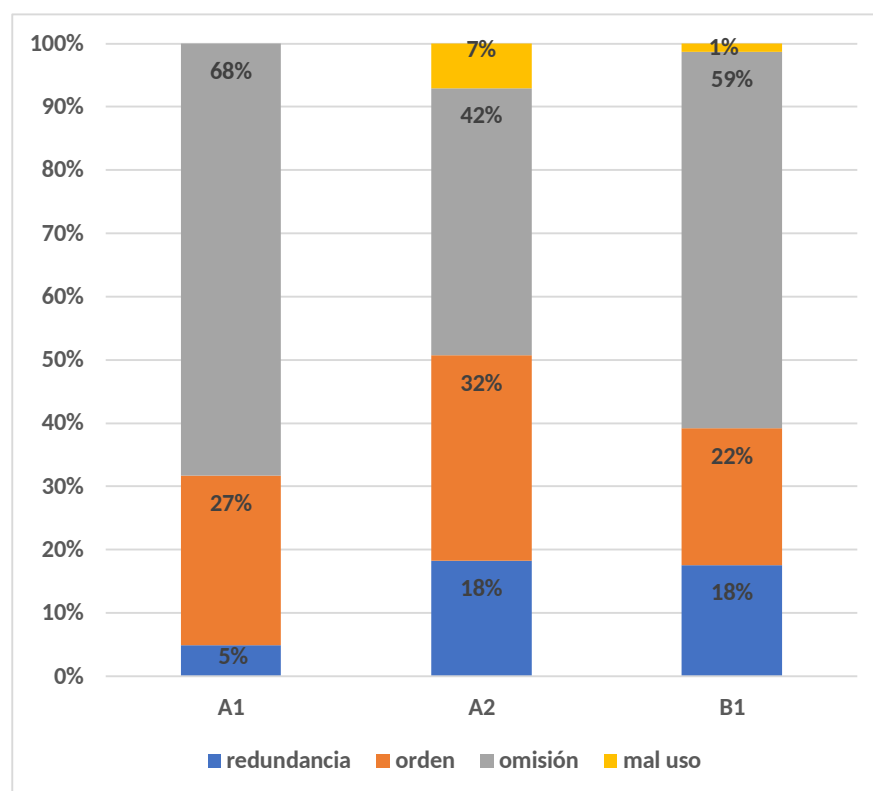
Gráfico 7.19 Distribución de los errores de orden por función gramatical



El Gráfico 7.19 evidencia que el modificador adverbial es la función gramatical que ocupa un lugar predominante en los errores de orden de funciones gramaticales, con un porcentaje del 51%. En comparación con esta, el resto de las funciones gramaticales ocupan porcentajes bajos.

Hemos analizado los errores cometidos en los diferentes niveles de chino e ilustramos su distribución en función de los tipos de error en el Gráfico 7.20:

Gráfico 7.20 Distribución de los errores por tipo de error según nivel de chino



En este gráfico podemos observar la situación de los errores en los que incurren los alumnos según su nivel de chino. En todos los niveles la mayoría de los errores cometidos son de omisión y orden, sin mostrar un cambio de porcentaje relevante entre los diferentes niveles. En el nivel A1, no se producen errores de mal uso y escasean los relativos a la redundancia, por la restricción de dominio de estructuras sintácticas. En el nivel A2, aparte del alto porcentaje de omisión y orden observados, aumenta la presencia de la redundancia (18%) y del mal uso (7%). La redundancia consiste mayoritariamente en el abuso de la partícula aspectual *le* (了) en el predicado para indicar acciones pasadas, mientras que los casos de mal uso se limitan mayoritariamente al uso inadecuado de la partícula estructural *de* (得) en el complemento. En el nivel B1, el orden y la omisión siguen siendo los dos tipos de error más frecuentes pero, a diferencia de lo que ocurría en los otros dos niveles,

ahora lo hacen de forma más desigual, puesto que en el nivel B1 la omisión (59%) es mucho más habitual que los errores de orden (22%). La reducción de errores de orden se debe principalmente a una mejor colocación de los modificadores adverbiales. Es decir, el problema más destacado en el nivel B1 es que los alumnos omiten los elementos para expresar determinadas funciones gramaticales que son necesarias, mientras que los problemas de orden son menos comunes. Además, en comparación con los otros dos niveles, los alumnos de B1 persisten en el problema de usar de forma redundante elementos de determinadas funciones gramaticales.

7.1.3. Conclusiones parciales

En el subapartado 7.1, hemos analizado los errores de funciones gramaticales a nivel oracional. A partir de dicho análisis podemos afirmar que las funciones gramaticales que concentran más errores son el modificador adverbial y el predicado, las cuales resultan más difíciles de dominar para los alumnos españoles. Existen menos errores relacionados con el complemento verbal y el modificador adjetival, siendo el objeto y el sujeto los que aglutinan la menor cantidad de errores.

Observamos que los elementos principales de la oración, a saber, sujeto, predicado y objeto, tienen como problema más destacado la omisión; mientras que las funciones gramaticales que modifican o complementan dichos elementos principales —que son el modificador adverbial, el modificador adjetival (excluyendo los errores de la partícula *de* [的]) y el complemento verbal (excluyendo los errores de la partícula *de* [得])— concentran los errores de la mala colocación de elementos lingüísticos. Este resultado apunta a que los alumnos cometen más errores en las estructuras más marcadas del chino que las más constantes, ya que tanto el español como el chino siguen la estructura oracional no marcada SVO, por lo cual los errores de orden no se concentran en los

elementos principalmente, sino en las funciones gramaticales modificadoras en chino, que tienen una colocación más particular.

Si analizamos los errores desde la perspectiva de la tipología, los dos tipos de error más destacados de las funciones gramaticales son la omisión y el orden. Lo que más se omiten son, a nuestra sorpresa, las partículas —a saber, la partícula aspectual *le* (了) en el predicado, la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal, y la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival—, en vez de otros recursos lingüísticos de las funciones gramaticales. Además, los errores relativos a las partículas son persistentes y no muestran tendencia de resolverse a medida que aumenta el nivel de chino. Con respecto al orden, el modificador adverbial es la función gramatical que se coloca mal con mayor frecuencia, debido a la diferencia con el uso del español.

En cuanto a la evolución de los errores, los alumnos del nivel A1 cometen relativamente menos errores, ya que su dominio de conocimientos sintácticos y recursos lingüísticos todavía es muy restringido. En este estadio los errores, principalmente, corresponden a mala colocación de modificador adverbial, omisión del verbo que funciona como elemento principal del predicado, omisión de la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival y omisión de la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal. Los alumnos todavía no han interiorizado bien los usos de las funciones gramaticales enseñadas y la causa principal de los errores es la interferencia de la lengua materna, por la cual los alumnos imitan las estructuras oracionales y el orden de palabras del español.

En el nivel A2 y B1, la cantidad de errores aumenta notablemente. La mala colocación de modificador adverbial y la omisión de partículas siguen siendo problemas destacados. En este nivel, aparte de los errores interlinguales cometidos por las causas

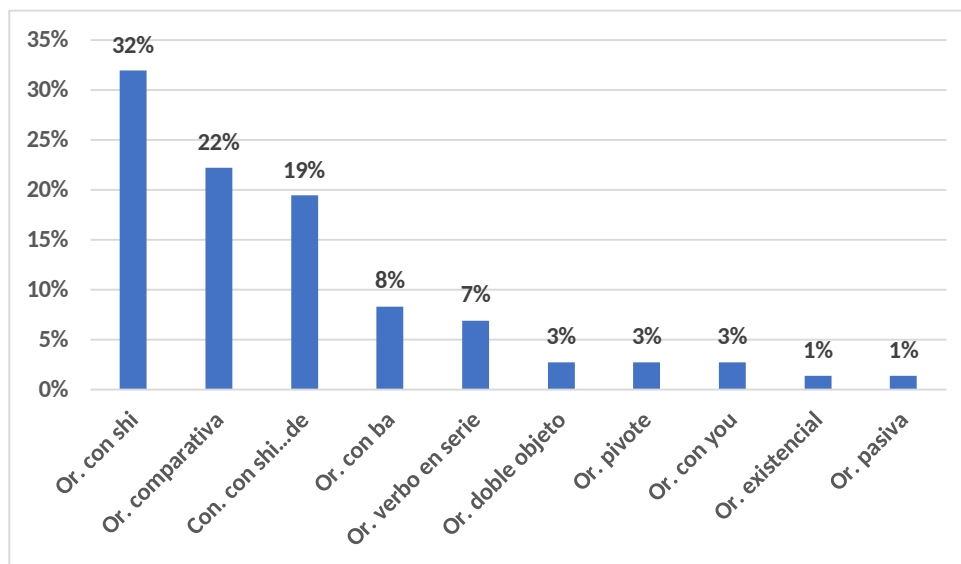
mencionadas anteriormente, aumentan notablemente los errores intralinguales, por la hipergeneralización de los usos de los elementos oracionales, la mezcla de estructuras similares de la lengua extranjera, y simplificación de estructuras complicadas, generados por el hecho de que los alumnos intentan usar estructuras nuevas y complejas y se arriesgan a usar construcciones que no han interiorizado, para elaborar un discurso más sofisticado.

Cabe señalar que muy pocas funciones gramaticales muestran una evolución positiva: solo los errores asociados al complemento se reducen cuando se pasa del nivel A2 al B1. Por el contrario, en el resto de funciones gramaticales, la cantidad de errores va en aumento. Pero la mayoría son errores transitorios que desaparecen cuando los alumnos mejoran su nivel de chino, salvo las partículas que persisten en todos los niveles (A1-B1).

7.2. Errores de construcciones oracionales especiales

A nivel de la oración, nuestro corpus alberga un total de 72 errores relacionados con las construcciones oracionales especiales. En nuestra taxonomía de errores planteamos 12 tipos de construcciones oracionales especiales, de los que hemos detectado 10 en nuestro corpus. La distribución de los errores se muestra en el Gráfico 7.21:

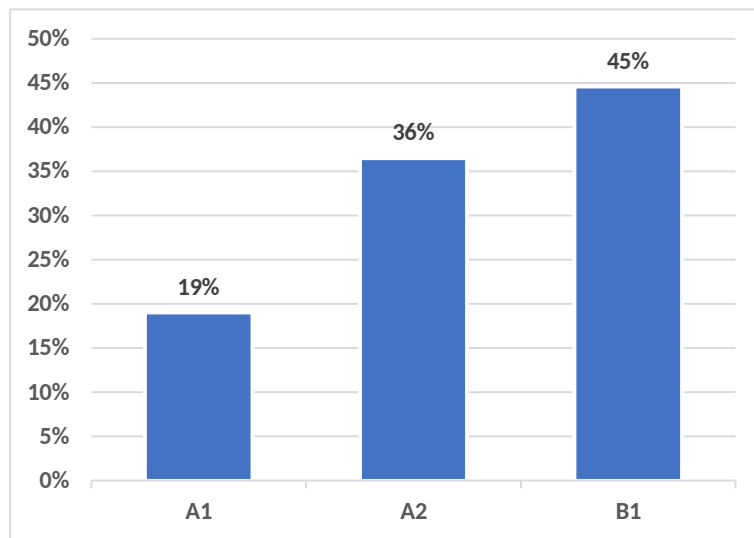
Gráfico 7.21 Distribución de los errores según construcción oracional especial



Como se desprende del Gráfico 7.21, los errores de diferentes construcciones oracionales especiales se distribuyen de forma muy desequilibrada. Los errores se concentran en la oración con *shi* (是) (32%), las oraciones comparativas (22%) y la construcción con *shi... de* (是……的) (19%). La oración con *ba* (把) y la oración de verbos en serie ocupan un porcentaje discreto, con un 8% y 7%, respectivamente. El resto de las construcciones presentan muy pocos errores con, como máximo, dos por categoría.

La distribución de los errores de construcciones oracionales especiales por el nivel de chino se muestra en el siguiente gráfico:

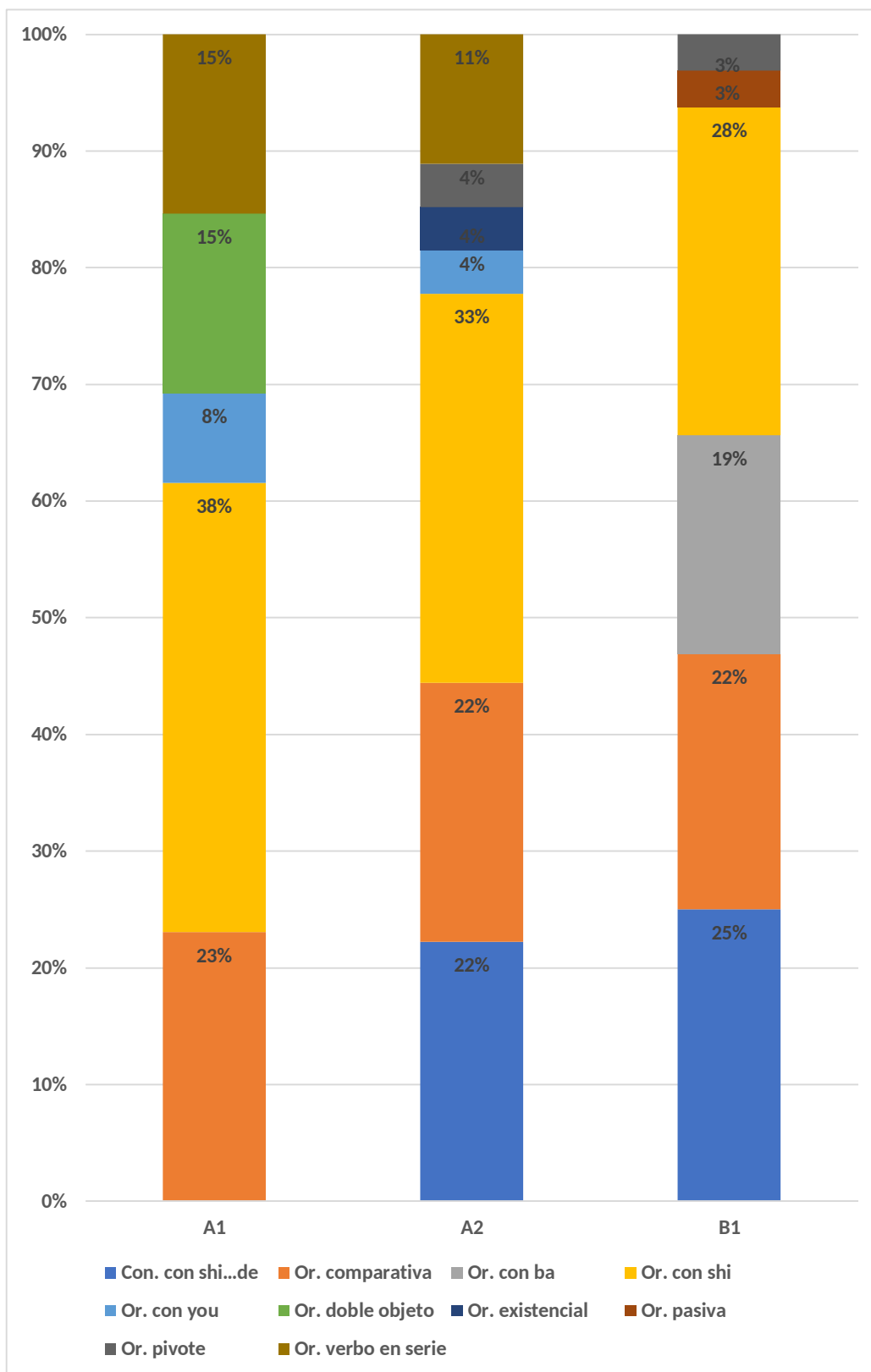
Gráfico 7.22 Distribución de los errores de construcciones oracionales especiales según nivel de chino



A partir de este gráfico se puede concluir que los errores relacionados con las construcciones oracionales especiales se concentran en los niveles A2 (36%) y B1 (45%). En cambio, son muy escasos en el nivel A1 (19%). Esto puede explicarse porque, por un lado, en el nivel inicial los alumnos no llegan a aprender muchas construcciones oracionales (en el nivel A1 se enseñan la oración con *shi* [是] y la oración con *you* [有], y algunos usos de la oración comparativa) y hacen pocas producciones con las mismas; por otro lado, alumnos en el nivel inicial también evitan usar construcciones marcadas y tienden a usar construcciones más próximas a su lengua materna. A la vez que se eleva el nivel de chino, aprenden e interiorizan nuevas construcciones especiales y cometen más errores de las estructuras nuevas.

La distribución de los errores por nivel de chino se muestra en el Gráfico 7.23:

Gráfico 7.23 Distribución de los errores relativos a las construcciones especiales de la oración en función del nivel de chino



Se observa en este gráfico que la oración con *shi* (是) y la oración comparativa constituyen un problema en todos los niveles, aunque el porcentaje disminuye a la vez que mejora el nivel de chino. La oración de verbos en serie solo aparece en los niveles A1 y A2 y desaparece en el B1 en nuestra muestra. Mientras tanto, la construcción con *shi... de* (是……的) aparece en el nivel A2 y aumenta de cantidad en el nivel B1, la oración con *ba* (把) aparece en el B1.

Como la cantidad de errores con construcciones oracionales especiales no es destacable en nuestra muestra, y aún lo es menos si se analiza cada construcción por separado o su distribución por tipo de error o por nivel de chino, se verán directamente las construcciones que concentran más errores —a saber, la oración con *shi* (是), la oración comparativa, la construcción con *shi... de* (是……的), la oración con *ba* (把) y la oración de verbos en serie— para analizar los más frecuentes y sus causas. Se radiografiarán en orden descendente, empezando por la oración con *shi* (是).

7.2.1. Oración con *shi* (是)

La oración con *shi* (是) cuenta con 23 errores, cantidad que la convierte en la más problemática. Los errores de esta construcción se concentran en los niveles A2 (39%) y B1 (39%). Es decir, los alumnos del nivel intermedio tienden a cometer más errores que los del nivel inicial A1.

La oración con *shi* (是) contiene dos tipos de error: de redundancia (48%) y de omisión (39%). Los errores de redundancia (11 en total) consisten en añadir el verbo *shi* (是) cuando no es preciso, por ejemplo:

62a *我是很高。(25-A1)

62b 我很高。

62c *Soy muy alto.*

63a *我最讨厌的就是湿度，这是非常麻烦。(16-B1-B2)

63b 我最讨厌的就是湿度，这非常麻烦。

63c *Lo que más odio es la humedad: es extremadamente molesta.*

Estos errores se deben a la influencia ejercida por la lengua materna porque en español se dice *Soy muy alto* en el caso de 62 y *Es extremadamente molesta* en el 63 y en ambos casos se usa el verbo copulativo *ser*. Pero en chino, en cambio, no se usa el verbo *shi* (是) ‘ser’ al tratarse de un predicado adjetival. Este error es también el más recurrente entre los errores vinculados a esta construcción y permanece en todos los niveles.

Veamos otro ejemplo de redundancia:

64a *UAB 大学是远。(38-A1)

64b UAB 大学很远。

64c *La Universidad de la UAB está muy lejos.*

65a *男朋友是十八岁。(4-A1-A2)

65b 男朋友十八岁。

65c *Mi novio tiene dieciocho años.*

66a *但是我的朋友都是在 Igualada 长的，所以我是坐公共汽车去他们家玩儿。

(13-A2)

66b 我的朋友都是在 Igualada 长大的，所以我坐公共汽车去他们家玩儿。

66c *Mi amigo es de Igualada, por eso tomo el autobús para ir a pasar el rato a su casa.*

En estas oraciones, aunque la oración equivalente en español no contiene el verbo *ser*, los alumnos usan el verbo *shi* (是) en las oraciones en chino. Es un error de hipergeneralizar el uso del verbo *shi* (是) en la oración de sujeto-predicado. A nuestro parecer, los errores de redundancia se deben a la falta de dominio de las reglas de uso de *shi* (是) en chino. Cabe señalar que la oración 65 es una oración típicamente de predicado nominal, que se usa normalmente para indicar tiempo, hora, nombre, edad, posición, etc. Las oraciones de predicado nominal en chino no llevan verbo, pero en español, el sujeto y el predicado no suelen aparecer de modo yuxtapuesto.

Los errores de omisión de la oración con *shi* (是), que son nueve en total, consisten en prescindir de este verbo. El verbo *shi* (是) en la oración sirve para enlazar el sujeto y el predicado y su omisión supone colocar el predicado directamente después del sujeto. Veamos algunos ejemplos:

67a *我们的习惯 Ø跟朋友或者家人聚会和一起吃晚饭。(4-A2)

67b 我们的习惯是跟朋友或者家人聚会并一起吃晚饭。

67c *Tenemos por costumbre reunirnos con amigos o familiares y cenar con ellos.*

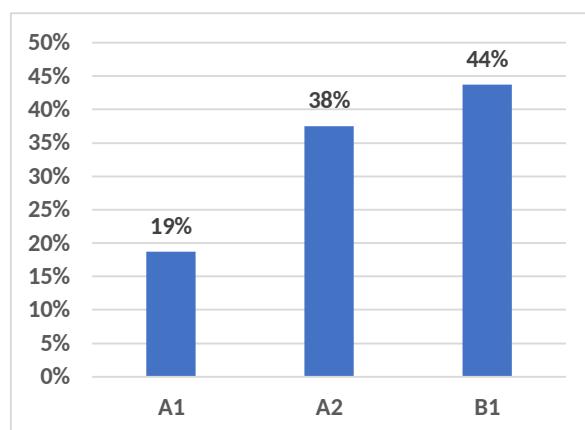
En estas dos oraciones los alumnos se han olvidado de poner el verbo *shi* (是) por no haber dominado bien el uso del mismo.

En resumen, los errores de la oración con *shi* (是) son principalmente la redundancia y la omisión de este verbo. Con respecto al error de redundancia, los alumnos no han dominado bien el uso de esta construcción oracional especial, e hipergeneralizan su uso sin tomar en cuenta la situación concreta. Mientras que los errores de omisión se deben a la falta de interiorización del uso del verbo *shi* (是). En cuanto a la evolución, los errores asociados con esta construcción están presentes en todos los niveles.

7.2.2. Oraciones comparativas

En nuestro corpus hay 16 errores relacionados con las oraciones comparativas, que ocupan el segundo lugar en cuanto al volumen de errores en las construcciones oracionales especiales. Veamos, en primer lugar, su distribución de acuerdo con el nivel de chino:

Gráfico 7.24 Distribución de los errores de la oración comparativa según el nivel de chino

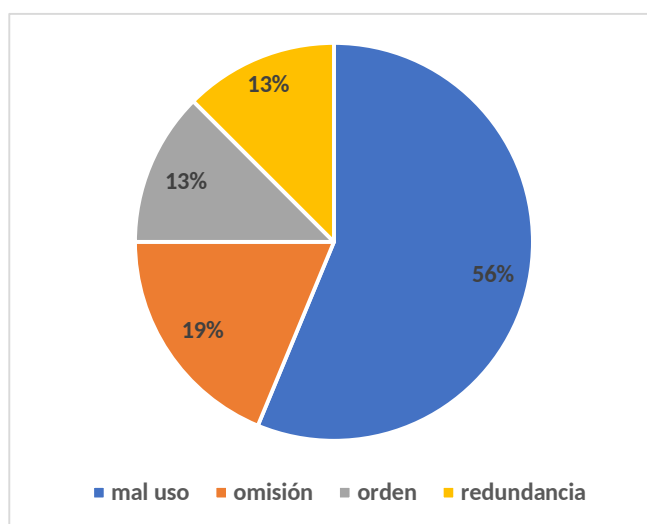


Con respecto a la progresión de los errores, de acuerdo con Gráfico 7.24, los errores se concentran en los niveles A2 (38%) y B1 (44%) mientras que la cantidad de errores en el nivel A1 (19%) es insignificante. Esto se debe a que en el nivel A1 solo se enseñan las

formas más sencillas de esta construcción oracional y los otros usos enseñan en el nivel A2.

A continuación, veamos la distribución de los errores por tipología de error:

Gráfico 7.25 Distribución de los errores de la oración comparativa por tipo de error



Observamos que la mayoría de los errores (56%) están provocados por el mal uso; en otras palabras: el problema principal de las oraciones comparativas es que los alumnos no saben usarlas de forma correcta en chino. Aparte del mal uso, también hay una cierta presencia de errores de omisión (19%), de orden (13%) y de redundancia (13%).

Entre los diez errores identificados como de mal uso, nueve se deben a haber empleado incorrectamente la preposición *bi* (比) ‘ser más... que...’ o por haber usado mal la preposición *gen* (跟……) ‘con...’.

Primero veamos los errores con *bi* (比) ‘ser más... que...’. La preposición *bi* (比) ‘ser más... que...’ se usa en la comparación de superioridad, pero hay alumnos que la usan en oraciones comparativas de igualdad o incluso de inferioridad. Por lo tanto, en el siguiente

análisis, vamos a ver los errores que se cometen en los tres tipos de oraciones comparativas.

La comparación de igualdad tiene como estructura básica *he... yiyang* (和……一样) ‘tan...como’, *gen... yiyang* (跟……一样) ‘tan...como’ o *xiang... yiyang* (像……一样) ‘tan...como’, pero en las siguientes oraciones los alumnos la han sustituido por *bi* (比) ‘ser más... que...’:

68a *他跑步跑得很快, 比我那么快。(28-A1)

68b 他跑步跑得很快, 像我一样那么快。

68c *Él corre muy rápido, tanto como yo.*

Existe otra posibilidad de corregir esta oración, que es eliminar *name* (那么) ‘tan’, y la oración será una comparación de superioridad *bi wo kuai* (比我快) ‘más rápido que yo’.

También hemos detectado los siguientes errores en el uso de *bi* (比) ‘ser más... que...’ en la oración de comparación de igualdad:

69a *我想在西班牙过年比在中国很不一样。(12-A2)

69b 我觉得在西班牙过年和在中国很不一样。

69c *Me parece que pasar el Año Nuevo en España es muy diferente a pasarlo en China.*

70a *现代的中国举行婚礼比现代的西方举行婚礼更一样。(9-B1)

70b 现代的中国举行婚礼和现代的西方举行婚礼一样。

70c *Hoy en día, las bodas chinas son iguales a las occidentales.*

71a *可是中国人的规矩比西班牙人的不一样。(9-B1)

71b 可是中国人的规矩和西班牙人的不一样。

71c *Pero las costumbres chinas no son iguales a las españolas.*

72a *现在的气候比古代的气候不一样。(14-B1-B2)

72b 现在的气候和古代的气候不一样。

72c *El clima de hoy en día no es igual al de antaño.*

73a *马拉加的气候比巴塞罗那的很一样，可是在马拉加气温总是热。(15-B1-B2)

73b 马拉加的气候和巴塞罗那的一样，可是在马拉加气温总是热。

73c *El clima de Málaga es igual al de Barcelona, pero siempre hace calor en Málaga.*

74a *那里的气候比巴塞罗那相似，但也有一些差别。(16-B1-B2)

74b 那里的气候和巴塞罗那相似，但也有一些差别。

74c *El clima de allá es similar al de Barcelona, aunque presenta algunas diferencias.*

Podemos observar que los errores de todas estas oraciones son muy repetitivos: en todos los casos se usa *bi* (比) ‘ser más... que...’ en lugar de la preposición *he* (和) ‘con’, ya que confunden la oración comparativa de igualdad y la de inferioridad con la de

superioridad, e hipergeneralizan el uso de *bi* (比) ‘ser más... que...’ en las oraciones comparativas. Además, este error no parece disminuir a medida que se mejoran los conocimientos de chino, por lo que su uso demuestra ser un tanto dificultoso para los alumnos.

Veamos ahora los errores cometidos en oraciones comparativas de inferioridad, cuya estructura más usual es *meiyou* (没有) ‘menos que...’. En nuestro corpus hemos detectado las siguientes oraciones erróneas:

75a *我的舍友和我每天玩电子游戏, 但是我比他们不太好。(20-A1-A2)

75b 我的舍友和我每天玩电子游戏, 但是我没有他们玩得那么好。

75c *Mis compañeros de residencia y yo jugamos a videojuegos todos los días, pero juego peor que ellos.*

En esta oración el alumno combina la preposición *bi* (比) ‘ser más... que...’ para introducir una comparativa de superioridad con el predicado adjetival *bu tai hao* (不太好) ‘no demasiado bueno’, pero *bi* (比) ‘ser más... que...’ no puede usarse con un adverbio de grado como *tai* (太) ‘muy’. Se puede corregir esta oración sustituyendo el adverbio de grado por un adjetivo *cha* (差) ‘peor’, con el cual la oración correcta sería:

75e 我的舍友和我每天玩电子游戏, 但是我比他们差。

La otra opción de corrección sería cambiar la estructura encabezada por *bi* (比) que elige el alumno, utilizando la estructura comparativa de inferioridad *meiyou* (没有) + *zheme* (这么)/*name* (那么) ‘menos... que...’, como vemos en 75b.

El error de omisión en oraciones comparativas consiste, principalmente, en omitir el adjetivo. Vamos a ver primero algunos ejemplos de este tipo de error:

76a *妈妈叫 Rosa, 比爸爸 Ø 两个岁。(15-A1)

76b 妈妈叫 Rosa, 比爸爸小两岁。

76c *Mi madre se llama Rosa y es dos años más joven que mi padre.*

77a *我做饭做得越来越好, 快比的我妈妈 Ø。(12-A1-A2)

77b 我做饭做得越来越好, 快比我妈妈好了。

77c *Cocino cada día mejor y pronto lo haré mejor que mi madre.*

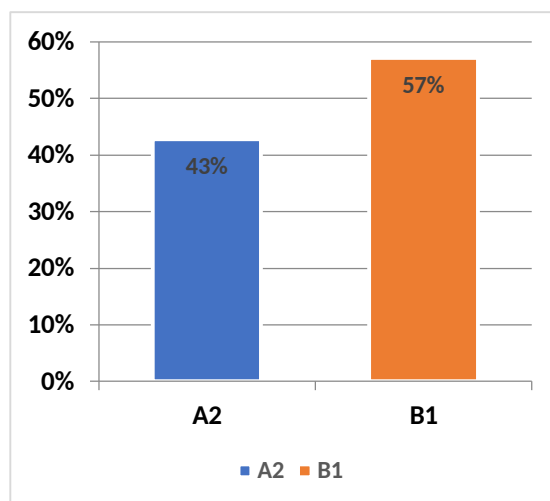
En estos dos ejemplos, los alumnos utilizan oraciones comparativas de superioridad, que tiene como estructura básica el uso de *bi* (比) ‘ser más... que...’ entre los dos términos de la comparación y seguido de un adjetivo. Pero los alumnos olvidan poner el adjetivo que indica la cualidad comparada, muy probablemente porque aún no dominan la estructura comparativa.

Para concluir, el error más recurrente de las oraciones comparativas es el del mal uso de *bi* (比) ‘ser más... que...’, preposición que los alumnos hipergeneralizan en la oración comparativa de igualdad. Por otra parte, los estudiantes también omiten el adjetivo en las construcciones comparativas por falta de dominio de la estructura comparativa. Con respecto a la evolución del error, este se concentra en los niveles A2 y B1 y tiene una evolución negativa. Especialmente en el nivel B1, abundan los casos de confusión entre *bi* (比) ‘ser más... que...’ y *he* (和) ‘con’. Esto implica que dicha construcción continúa siendo un escollo para los alumnos de nivel intermedio, quienes cometen el error, a grandes rasgos, por la influencia intralingual.

7.2.3. Construcción con *shi...de* (是……的)

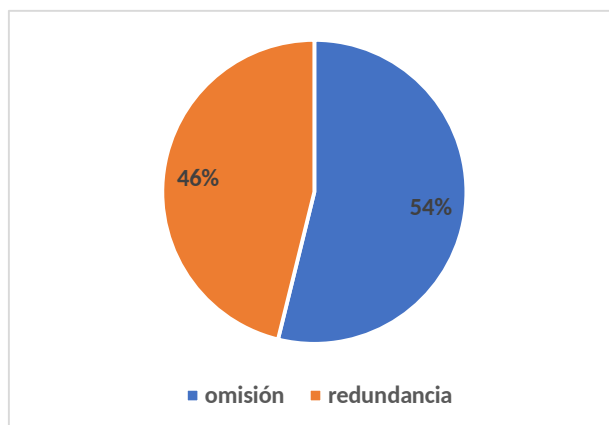
La construcción con *shi...de* (是……的) ocupa el tercer lugar en cuanto a la cantidad de errores. Tal como muestran los datos de Gráfico 7.26, los errores de dicha construcción se concentran en los niveles A2 (38%) y B1 (62%), hecho comprensible, puesto que esta construcción se suele enseñar en el nivel A2.

Gráfico 7.26 Distribución de los errores de la construcción con *shi...de* (是……的) por nivel de chino



Los errores de esta construcción son de dos tipos: omisión y redundancia. Su distribución se muestra en el Gráfico 7.27:

Gráfico 7.27 Distribución de los errores de la construcción *shi...de* (是……的) por tipo de error



Se observa que los dos tipos de error ocupan porcentajes muy similares: la omisión ocupa un 54% y la redundancia, un 46%. El primero consiste en omitir *shi* (是) o *de* (的) en la construcción, o no poner *shi...de* (是……的) en las oraciones en las que se debería usar esta estructura para enfatizar la información. En las oraciones que siguen a continuación se ha omitido *de* (的):

78a *婚纱是华丽 \emptyset 。(1-B1)

78b 婚纱是华丽的。

78c *El vestido de novia es maravilloso.*

79a *红色对中国人是很吉利 \emptyset ，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。(7-B1)

79b 红色对中国人来说是很吉利的，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。

79c *El rojo representa la buena suerte para los chinos. En las bodas se usa mucho este color: para el vestido de la novia y para los caracteres de la doble felicidad, entre otros.*

En los ejemplos de 78a y 79a, los alumnos ponen en la oración *shi* (是) + adjetivo, omitiendo la partícula *de* (的), construyendo de este modo una construcción incompleta de *shi...de* (是……的), lo cual se debe, a nuestro parecer, a la confusión con la oración con *shi* (是) por la similitud de las dos construcciones y la hipergeneralización de la segunda.

En la siguiente oración se omite la palabra *shi* (是), necesaria para enfatizar una opinión:

80a *可是，婚前生孩子 Ø 有争议的。(16-B1)

80b 可是，婚前生孩子是有争议的。

80c *Sin embargo, resulta polémico tener hijos antes de casarse.*

En esta oración el alumno también usa la construcción de *shi...de* (是……的) de forma incompleta. Por la falta de dominio del uso de dicha construcción, el alumno comete el error de omisión.

Los siguientes ejemplos son oraciones que, pese a enfatizar cierta información, no han sido elaboradas con esta construcción enfática.

81a *他们 Ø 在教堂举行婚礼 Ø。(12-B1)

81b 他们是在教堂举行的婚礼。

81c *Fue en el catedral donde celebraron la boda.*

82a *我们 在 一座大礼堂过宴席 的。(16-B1)

82b 我们是在 一座大礼堂办宴席的。

82c *Fue en un gran salón donde celebramos el banquete.*

83a *我的妻子，我 在 八年以前认识她 的。(17-B1)

83b 我的妻子，我是八年以前认识她的。

83c *Hace ocho años que conocí mi esposa.*

En estas oraciones, los alumnos elaboran oraciones sin darse cuenta de que están enfatizando información, por lo que no usan la construcción con *shi...de* (是……的); o los alumnos tienen la intención de enfatizar cierta información en estas oraciones, se olvidan de usar la construcción con *shi...de* (是……的). De ahí que los errores se cometen por la falta de capacidad de distinguir entre la oración que tiene información enfatizada y la que no la tiene, y la falta de dominio del uso de la construcción de información enfatizada, hecho que también implica la insuficiencia de competencia discursiva de los alumnos.

También puede ocurrir todo lo contrario: aplicar la construcción con *shi...de* (是……的) en oraciones que no requieren enfatizar ninguna información:

84a *中学校以后我是去 Bellaterra 上大学的的。(13-A2)

84b 中学以后我去 Bellaterra 上大学。

84c *Después del bachillerato, fui a la universidad de Bellaterra.*

85a *有时候我是在医院的的工作，可是我不喜欢工作那里。(16-A2)

85b 有时候我在医院工作，可是我不喜欢在那里工作。

85c *A veces trabajo en el hospital, aunque no me gusta trabajar allí.*

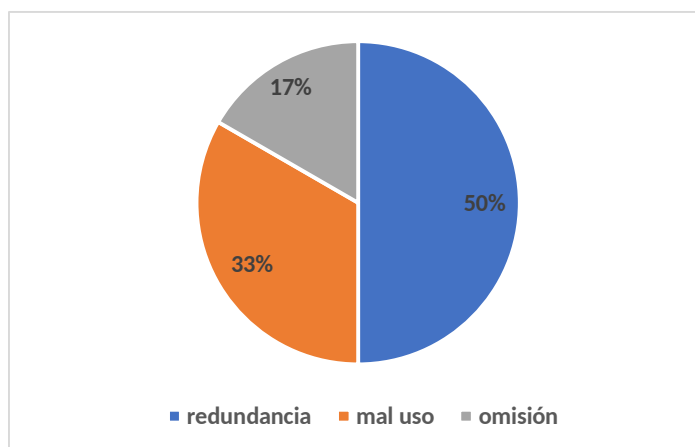
Estas dos oraciones narran un hecho, por lo que no enfatizan nada. Con todo, los alumnos han empleado la construcción *shi...de* (是……的), abusando de ella.

En conclusión, los errores de la construcción con *shi...de* (是……的) se cometen en los niveles A2 y B1 y estos aumentan en el paso del A2 al B1. Los errores consisten principalmente en omitir el *shi* (是), el *de* (的) o ambos en las oraciones enfáticas; y en usar la construcción con *shi...de* (是……的) en oraciones no enfáticas. Las causas de dichos errores son la falta de dominio de la construcción *shi...de* (是……的) y la confusión entre esta construcción con otras con estructuras similares, y sobre todo en distinguir cuándo es necesario usar *shi...de* (是……的) y cuándo no, ya que hay un componente de dominio de la pragmática, relacionada con la distinción entre información nueva o ya conocida. (Rovira-Esteve y Liu 2016) Estos casos no tienen un equivalente formal en español y ello es posible que influya en los errores cometidos.

7.2.4. Oración con *ba* (把)

Los errores de la oración con *ba* (把) se cometen principalmente porque los alumnos no dominan el uso de la preposición *ba* (把), que confunden con otras palabras. En la mayoría de las oraciones con esta construcción, el objeto de la preposición *ba* (把) y el predicado de la oración tienen una relación de verbo-objeto. Todos los errores de esta construcción se cometen en el nivel B1 porque se enseña en este nivel. Los tipos de error de esta construcción se muestran en Gráfico 7.28:

Gráfico 7.28 Distribución de los errores de la oración con *ba* (把) por tipo de error



Los errores de esta construcción se subdividen en tres tipos: redundancia (50%), omisión (33%) y mal uso (17%). Se desprende que la redundancia es el tipo de error más recurrente, seguido por la omisión y el mal uso. Veamos algunos ejemplos de errores de redundancia:

86a *现在，在西班牙把结婚举行得很少。(3-B1)

86b 现在，在西班牙很少举行婚礼。

86c *Actualmente, en España se celebran pocas bodas.*

En chino, no todas las construcciones de verbo con objeto pueden ser sustituidas por la oración con *ba* (把). El verbo *juxing* (举行) ‘celebrar’ no se puede combinar con la preposición *ba* (把). Por lo tanto, no es apropiado usar la oración con *ba* (把) en esta oración, sino que debería usarse simplemente el verbo seguido de su objeto.

87a *今天我请客，请大家把这些菜吃饱了。(16-B1)

87b 今天我请客，请大家吃饱。

87c *Hoy invito yo. Por favor, comed tanto como os apetezca.*

El alumno expresa dos ideas: la primera es *qing dajia ba zhe xie cai chi le* (请大家把这些菜吃了) ‘Por favor, cómanse estos platos’, que contiene la oración con *ba* (把), seguida por el objeto *zhe xie cai* (这些菜) ‘estos platos’ y el verbo *chi* (吃) ‘comer’; y la segunda es *qing dajia chibao* (请大家吃饱), cuyo significado literal es *por favor, coman hasta hartarse*. El alumno ha mezclado dos estructuras para expresar su idea y ha elaborado una frase muy complicada, que, además, es incorrecta. El error reside en el abuso de la oración con *ba* (把) cuando los alumnos usan verbos transitivos en chino.

88a *因为所有的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆，客人都开始把他们扔大米了。(15-B1)

88b 因为很多的人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭馆时，客人都开始向他们扔大米。

88c *Como muchos no habían podido ir a la boda, cuando los novios llegaron al restaurante, los invitados empezaron a tirarles arroz.*

La oración con *ba* (把) sigue la estructura de *ba* (把) + objeto + verbo + otros elementos. La oración que ha redactado el alumno no ha seguido esta estructura, ya que ha puesto el objeto de persona *tamen* (他们) ‘ellos’ después de la preposición *ba* (把). Existen dos formas de corregir el error: por una parte, se puede cambiar el orden de las palabras y poner el objeto de persona, es decir, el objeto, después de *ba* (把): *keren dou kaishi ba dami reng xiang tamen* (客人都开始把大米扔向他们); por otra parte, se puede cambiar la preposición *ba* (把) por la preposición *xiang* (向) ‘hacia’ para indicar la dirección hacia la que se lanza el arroz.

A continuación, veamos un ejemplo de omisión de *ba* (把):

89a *她说不会她的车错停在我的车位上。(2-B1-B2)

89b 她说不会再把她的车错停在我的车位上。

89c *Ella dijo que no volvería a aparcar su coche en mi plaza por error.*

Como hemos mencionado antes, el orden no marcado de la oración en chino es “sujeto + verbo + objeto”. En esta oración, se pone el objeto *tade che* (她的车) ‘su coche’ antes del predicado *ting* (停) ‘aparcar’. Por eso hay que introducir con *ba* (把) el objeto, para indicar lo que el sujeto hace sobre el objeto.

En el corpus también hemos detectado errores que consisten en la confusión de la preposición *ba* (把) con el verbo *rang* (让) ‘permitir o hacer (que alguien haga algo)’:

90a *新婚把蛋糕切了后, 把客人让吃一块的。(15-B1)

90b 新娘把蛋糕切好后, 让每个客人吃一块。

90c *Después de que la novia haya partido el pastel, le entrega a cada invitado un trozo.*

La preposición *ba* (把) se utiliza para indicar que alguien hace algo sobre un objeto, de modo que esta acción le afecta de alguna manera o tiene ciertas consecuencias sobre este. Por otra parte, el verbo *rang* (让) significa ‘hacer (que alguien haga algo o hacer que algo suceda)’. La oración del ejemplo tiene un sentido imperativo y el verbo que sigue a *ba* (把) es *chi* (吃) ‘comer’, el cual hace referencia a una acción realizada por los invitados, no por la novia. Por eso, el alumno tendría que haber usado el verbo *rang* (让) ‘hacer’ en lugar de la preposición *ba* (把).

91a *在中国亲戚把新娘要坐花轿, 在一个有名的饭店摆结婚宴席, 家人把红双喜字贴在墙上。(19-B1)

91b 在中国亲戚让新娘坐花轿，在有名的饭店摆结婚宴席，家人把红双喜字贴在墙上。

91c *En China, los familiares hacen que la novia se suba al palanquín. Se celebra el banquete nupcial en restaurantes famosos y los familiares pegan en la pared los caracteres que representan la doble felicidad.*

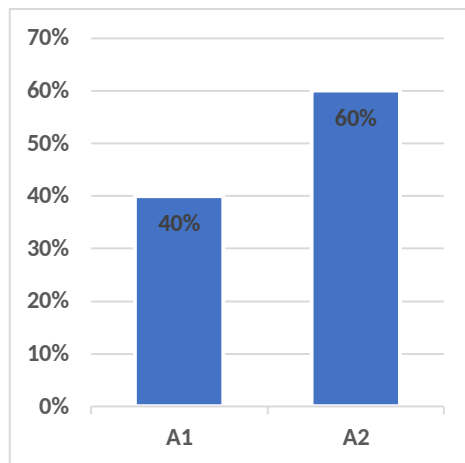
En esta oración, el alumno intenta expresar que *los familiares hacen que la novia se sienta en el palanquín*; por lo tanto, hay que usar el verbo *rang* (让) ‘hacer (que alguien haga algo)’, que tiene un sentido imperativo.

En resumen, la redundancia es el tipo de error más recurrente en la oración con *ba* (把). La causa de la redundancia es, a nuestro parecer, que los alumnos no han interiorizado el uso de *ba* (把) y abusan de esta preposición para anteponer el objeto al verbo. Otro error destacado en esta construcción es la confusión entre *ba* (把) con el verbo *rang* (让) ‘hacer (que alguien haga algo)’. Todos los errores de esta construcción se cometen en el nivel B2.

7.2.5. Construcción de verbos en serie

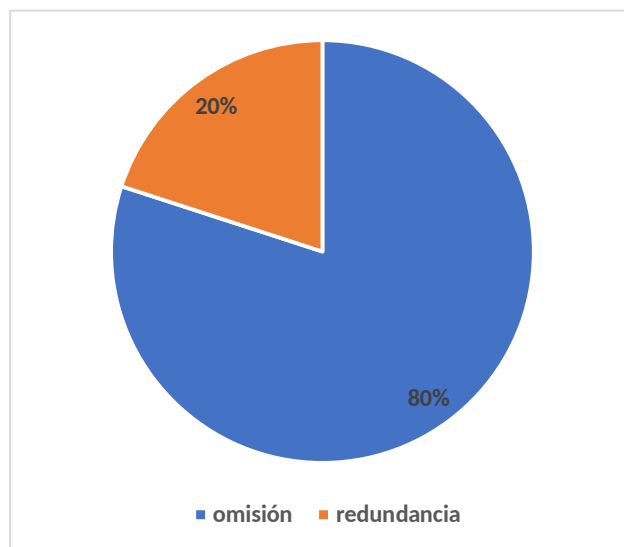
En este apartado vamos a estudiar la construcción de verbos en serie. Tal como ilustra en Gráfico 7.29, el 40% de los errores de esta construcción se comete en el nivel A1, mientras que el restante 60% se concentra en el nivel A2.

Gráfico 7.29 Distribución de los errores de la oración de verbo en serie según nivel de chino



El alto porcentaje de errores en el nivel A2 se debe a la frecuencia de uso de dicha construcción en este nivel. Cabe destacar que los errores disminuyen notablemente en el nivel B1, lo cual implica que los alumnos logran evitar cometer los errores de esta construcción a la vez que mejoran su nivel de chino. Los tipos de error de esta construcción se muestran en Gráfico 7.30:

Gráfico 7.30 Distribución de los errores de la construcción de verbos en serie por tipo de error



La gran mayoría de los errores que se cometen en esta construcción son de omisión (80%). Una gran parte de los errores están relacionados con el verbo *qu* (去) ‘ir’, que indica la finalidad de la acción en dicha construcción. Pensamos que la gran concentración de errores vinculados a este verbo se debe a la alta frecuencia de uso del mismo en construcciones de verbos en serie, especialmente en los niveles de chino que tienen los alumnos cuyas redacciones han sido incluidas en nuestro corpus.

Veamos algunos ejemplos de omisión de la construcción de verbos en serie en los que se usa el verbo *qu* (去) ‘ir’:

92a *我们吃饭以后，去 Ø 电影。(2-A1)

92b 我们吃完饭以后，去看电影。

92c *Después de comer, fuimos a ver una película.*

Este error se debe a que el alumno ha confundido el significado de la palabra *dianying* (电影) ‘película’ en chino y su equivalente en español. En chino, el sustantivo *dianying* (电影) denota solamente *la película*, mientras en español, el sustantivo *cine* tiene un campo semántico más amplio, que puede significar tanto *película* (电影) como *la sala del cine* (电影院). El alumno construye la frase pensando en la expresión en español *Vamos al cine* y la traduce al chino como *qu dianying* (去电影), eligiendo el equivalente erróneo a la palabra *cine*, ya que *dianying* (电影) en chino tiene un ámbito de uso más restringido, que se limita a aquellas situaciones en las que se habla de una *película*. Por lo tanto, hay que añadir el verbo *kan* (看) ‘ver’ delante del sustantivo *dianying* (电影) ‘película’. Otra opción de corrección de la oración sería traducir *cine* por el sustantivo *dianyingyuan* (电影院) en chino, tal como se muestra en el ejemplo 97d:

92d 我们吃饭以后，去电影院。

92e *Después de comer, fuimos al cine.*

Otros ejemplos de omisión del verbo *qu* (去) ‘ir’ son:

93a *每年一度我 Ø 旅游一些地方，今年去过罗马。(14-A1-A2)

93b 每年我去一些地方旅游，今年去了罗马。

93c *Cada año viajo a algún lugar. Este año fui a Roma.*

94a *吃葡萄的以后，我们都 Ø 喝酒、唱歌和跳舞。(12-A2)

94b 吃完葡萄以后，我们都去喝酒、唱歌和跳舞。

94c *Después de comer las uvas, vamos a beber, cantar y bailar.*

En estos ejemplos, la oración no indica una acción en curso, sino que denota la finalidad; por lo tanto, hay que poner el verbo *qu* (去) ‘ir’, que tiene la función de indicar la finalidad en la construcción de verbos en serie. La omisión se debe a la traducción literal de su lengua materna.

En el corpus también se hallan errores de redundancia del verbo *qu* (去) ‘ir’:

95a *每天我去坐火车，那时候在那里我很喜欢看小说或听音乐。(15-A1-A2)

95b 每天我坐火车，在车上时我很喜欢看小说或听音乐。

95c *Cada día tomo el tren, donde me gusta leer novelas o escuchar música.*

En esta oración se abusa del verbo *qu* (去) ‘ir’, ya que no se cumplen las condiciones para formar una construcción de verbos en serie. En nuestra opinión, este error se comete porque el alumno confunde esta oración con las que usan el verbo *qu* (去) ‘ir’ para indicar la finalidad de oración.

En resumen, los errores de la construcción de verbos en serie están mayoritariamente relacionados con el verbo *qu* (去) ‘ir’, provocados por el hecho de que los alumnos no han asimilado su uso para indicar el propósito de una acción y, por ello omiten o abusan de dicho verbo. Además, los alumnos tampoco tienen suficiente capacidad para determinar si una oración necesita o no el verbo *qu* (去) ‘ir’ para indicar la finalidad de la acción, por falta de dominio pragmático. Los errores se cometen principalmente en el nivel A2, pero desaparecen en el B1. Por lo tanto, se detecta una notable mejora en el uso de esta construcción.

7.2.6. Conclusiones parciales

Para finalizar, se expondrán las conclusiones que se desprenden del análisis de este apartado. En primer lugar, en cuanto a la cantidad de errores para diferentes construcciones oracionales especiales, hemos detectado diez de las doce construcciones formuladas en nuestra taxonomía. Las construcciones que concentran más errores son, en orden descendente, la oración con *shi* (是), las oraciones comparativas, la construcción con *shi...de* (是……的), la oración con *ba* (把), así como la construcción de verbos en serie. Los errores en cada construcción están muy concentrados en determinados usos o estructuras, que suponen una gran dificultad para el aprendizaje de los alumnos españoles. Los errores del resto de las construcciones son escasos debido a su discreta aparición en las redacciones y no se puede observar ningún patrón concreto. A partir de los datos de nuestro corpus, concluimos que los errores asociados a las construcciones oracionales especiales se cometen por las siguientes causas: en primer lugar, los alumnos no logran dominar bien la estructura fija de dichas construcciones y cometen errores de mal uso, omisión y redundancia de las mismas; en segundo lugar, los errores se cometen porque los alumnos no llegan a interiorizar la función semántica y sintáctica de dichas construcciones, de ahí que no puedan determinar de forma precisa si deberían o no usar las construcciones especiales oracionales en un contexto indicado, lo cual también implica la insuficiencia de dominio pragmático de los alumnos. Además, con el aumento de conocimientos sobre construcciones sintácticas en el nivel A2 y B1, los alumnos mezclan construcciones formal o semánticamente próximas, o hipergeneralizan el uso de algunas construcciones en oraciones por la falta de dominio.

En cuanto al comportamiento de los errores a medida que se va progresando, en el nivel A1 se cometen pocos errores de construcciones oracionales especiales en

comparación con el nivel A2 y B1. En el nivel A1, las construcciones que concentran relativamente más errores son la oración con *shi* (是), las oraciones comparativas y la oración de verbos en serie. En el nivel A2, la oración con *shi* (是) y las oraciones comparativas siguen siendo las dos construcciones que ocupan mayor porcentaje de errores, mientras que la oración de verbos en serie muestra una evolución positiva. Además, en este nivel aparecen errores de la construcción con *shi...de* (是……的), con un porcentaje de error no desdeñable. En el paso del A2 al B1, no se observa ninguna mejora notable de las construcciones oracionales especiales que aglutinan más errores. Además, aparecen en el B1 errores vinculados a la oración con *ba* (把). La evolución de los errores de construcciones oracionales especiales muestra una tendencia negativa, y la mayoría de los errores no disminuyen al aumentar el nivel de chino, lo cual se debe a que, a nuestro parecer, los alumnos en los niveles iniciales no aprenden los usos de algunas construcciones, por una parte, o evitan usarlas por el poco dominio de las mismas. De esta evolución también deducimos que los errores de la mayoría de las construcciones oracionales especiales permanecerán hasta niveles más avanzados.

7.3. Conclusiones sobre el análisis de errores a nivel oracional

En el presente capítulo hemos analizado los errores oracionales, divididos en dos subgrupos: los errores de las funciones gramaticales y los errores de construcciones oracionales especiales. Por lo que a la localización del error se refiere, el modificador adverbial y el predicado concentran la mayor cantidad de errores (sobre todo de orden del modificador adverbial y de omisión del predicado), así como las construcciones especiales oracionales como la oración con *shi* (是), las oraciones comparativas, la construcción con *shi...de* (是……的), la oración con *ba* (把) y la construcción de verbos en serie. Además, entre los errores oracionales, también cabe destacar la gran cantidad de errores de

partículas, a saber, la partícula aspectual *le* (了) en el predicado, la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival y la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal. Se deduce de aquí que, a nivel oracional, los usos que muestran mayor diferencia entre el chino y el español concentran más errores.

Con respecto a las causas de los errores, en primer lugar, la interferencia de la lengua materna provoca que los alumnos hagan traducción literal del español o imiten la estructura oracional de su lengua materna, especialmente en la mala colocación de modificador adverbial, así como la omisión del complemento. En segundo lugar, destacan errores de hipergeneralización de las reglas del chino, como la redundancia en el uso de partículas aspectuales en el predicado y de partículas estructurales en el modificador adjetival o en el complemento verbal, el uso de construcciones oracionales especiales en lugares no debidos, entre otros. En tercer lugar, los errores en las construcciones oracionales especiales nos confirman las dificultades de interiorización para los alumnos, ya que dichas construcciones contienen reglas y contextos de uso complejos y estrictos, por lo cual los alumnos tienden a distorsionar su forma al usarlas, o evitar su uso en oraciones donde hace falta, o confundirla con otras construcciones similares en chino. Además, los errores oracionales no se explican solo por la insuficiencia de dominio de conocimientos sintácticos, sino que también se debe a la falta de una sólida base de dominio del léxico y escasez de competencia pragmática de los alumnos.

En la evolución, el nivel oracional muestra una evolución evidentemente negativa, debido al aumento de la complejidad sintáctica en el nivel A2 y B1. En el nivel A1 los alumnos escriben oraciones con estructuras más simples y cometen pocos errores de las funciones gramaticales. En este estadio los errores constituyen en, principalmente, mala colocación del modificador adverbial, omisión del verbo que funciona como predicado,

omisión de la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival y la omisión de la partícula estructural *de* (得) en el complemento, así como errores en las oración con *shi* (是). En este estadio los alumnos cometen errores especialmente en los usos que se difieren más de su lengua materna. Los alumnos no han interiorizado de manera suficiente el uso de las funciones gramaticales y las construcciones oracionales, por lo cual hacen traducción literal de su lengua materna y cometen errores por la interferencia de la misma.

En el nivel A2, los errores empiezan a aumentar en número y diversificarse. En este estadio, los alumnos siguen teniendo notables problemas de colocación del modificador adverbial, también se detecta un aumento de errores del uso de la partícula *le* (了) en el predicado y del orden del complemento. Además, por otra parte, se reducen notablemente los errores relacionados con el modificador adjetival. Dicho cambio de distribución de errores nos indica que los alumnos logran resolver muchos problemas que tienen en el nivel A1, y cometen errores en el uso de estructuras nuevas. Aparte de la interferencia de la lengua materna, que sigue siendo una causa importante de los errores en este estadio, se incrementan los errores cometidos por la hipergeneralización de algunos usos de la LE, por lo cual se generen errores como mezcla de construcciones en una misma oración, y uso erróneo de construcciones oracionales especiales.

En el nivel B1, la cantidad de errores y su distribución por función gramatical no muestran cambios destacados en comparación con el nivel A2, y persisten errores de colocación del modificador adverbial y la omisión de las partículas en las funciones gramaticales. Por otra parte, se exhibe un aumento de complejidad sintáctica y variedad de estructuras en los errores detectados, tanto en construcciones normales como en las especiales. Entre todos los errores destacan la simplicación y la mezcla de construcciones oracionales, además de la hipergeneralización de las construcciones, especialmente las

construcciones oracionales especiales. Estos errores muestran, por una parte, que en este nivel, aparte de la interferencia de la lengua materna, la interferencia de los conocimientos y usos de la LE juega un papel cada vez más importante en provocar los errores; por otra parte, mientras que aumenta la complejidad y la variedad de las estructuras sintácticas, la asimilación y el uso con precisión de las mismas resulta un gran reto para los alumnos.

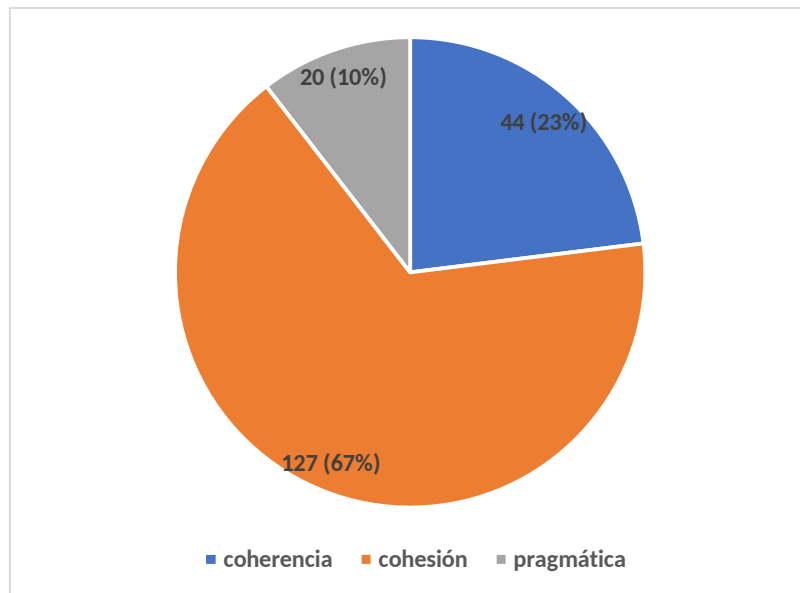
Capítulo 8 Análisis de errores discursivos

En este capítulo vamos a radiografiar los errores discursivos. Dicha radiografía se realizará en base a la taxonomía que hemos planteado, la cual divide este tipo de errores en tres subcategorías, a saber: errores de coherencia, de cohesión y de pragmática.

Cabe señalar que los errores discursivos no pueden dissociarse de aspectos léxicos y sintácticos, ya que este tipo de errores se cometen no solo por falta de herramientas discursivas, sino también por falta de léxico y de conocimientos sintácticos. Por ejemplo, las lagunas que puedan existir a la hora de usar de ciertas partículas o de separar las diferentes construcciones oracionales muy probablemente darán lugar a, entre otros, errores de tipo discursivo.

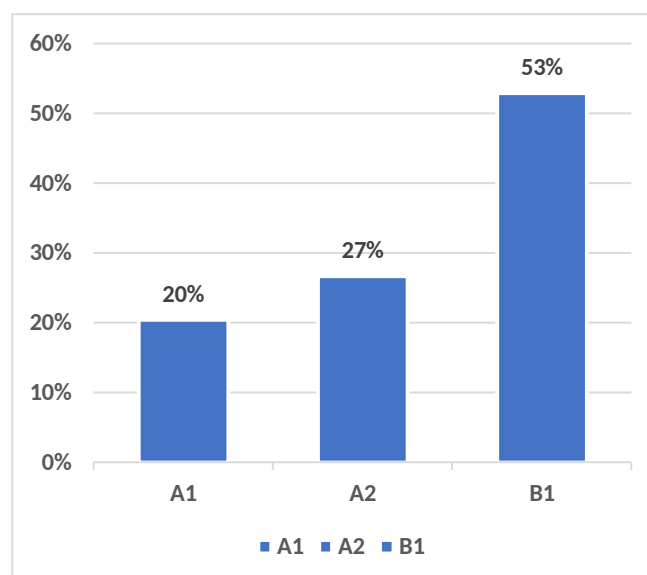
En nuestro corpus existen un total de 191 errores de discurso. La mayoría son errores de cohesión (69%), aunque también los hay de coherencia (21%) y pragmática (10%). Dicha información puede apreciarse en el Gráfico 8.1:

Gráfico 8.1 Distribución de errores discursivos según tipo de error



El Gráfico 8.2, por su parte, agrega los errores discursivos según el nivel de chino de los alumnos:

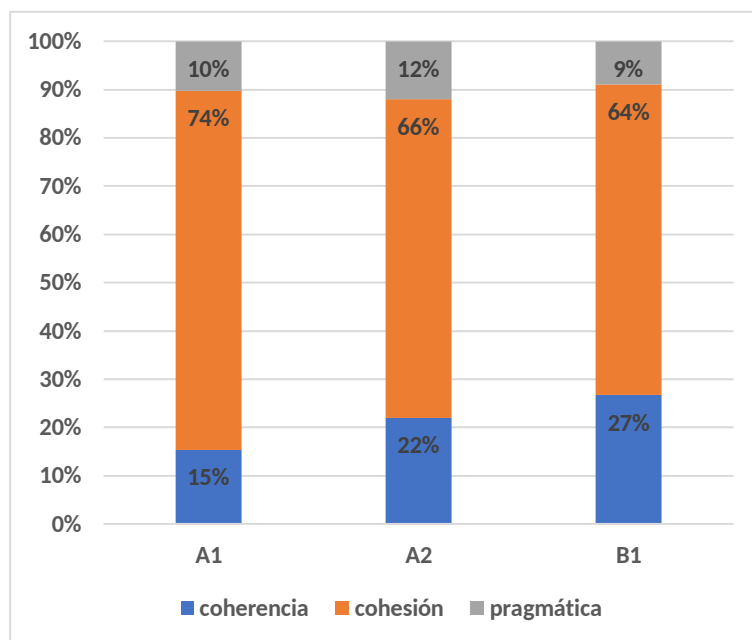
Gráfico 8.2 Distribución de errores discursivos en función del nivel de chino



Observamos que más de la mitad de los errores de discurso los firman alumnos del nivel B1 (53%). En cambio, la presencia de estos errores en los niveles iniciales es mucho más moderada. Se deduce, pues, que los problemas discursivos se disparan, sobre todo, en niveles más avanzados, cuando el lenguaje de los alumnos es más rico y los mensajes que son capaces de producir más complejos.

El Gráfico 8.3 distribuye los diferentes tipos de errores discursivos según el nivel de chino. De él se infiere que la falta de cohesión es el problema más recurrente en todos los casos. Además, el porcentaje que ocupa cada tipo de error es muy parecido en los tres niveles de lengua analizados, por lo que podemos constatar que estos errores se mantienen a lo largo del aprendizaje, siempre en una proporción similar.

Gráfico 8.3 Distribución de los errores discursivos de diferentes tipos en función del nivel de chino

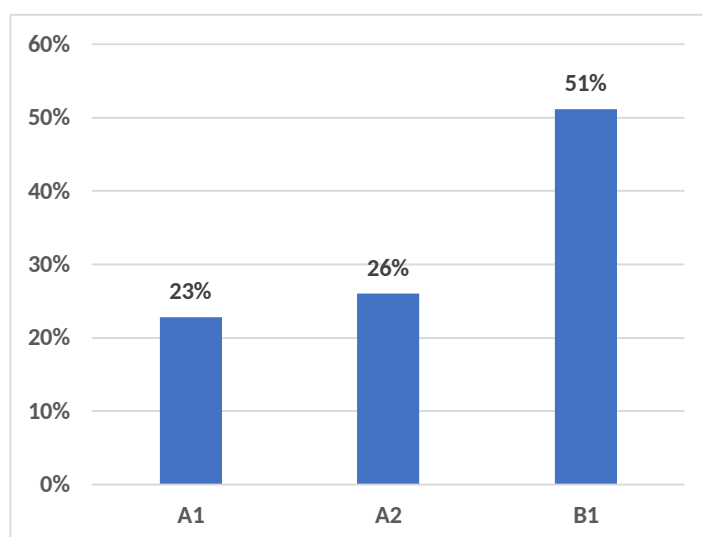


A continuación, analizaremos los tres tipos de errores relacionados con el discurso. Empezaremos con los relativos a la cohesión, pues es la que concentra mayor cantidad de errores.

8.1. Errores de cohesión

En este apartado analizaremos el error discursivo que más se repite en nuestro corpus: el error de cohesión. Con respecto a la evolución de errores en función del nivel de chino, podemos afirmar que los errores de cohesión muestran una evolución negativa, es decir, su presencia aumenta a medida que se amplían los conocimientos de chino, tal y como evidencia el Gráfico 8.4:

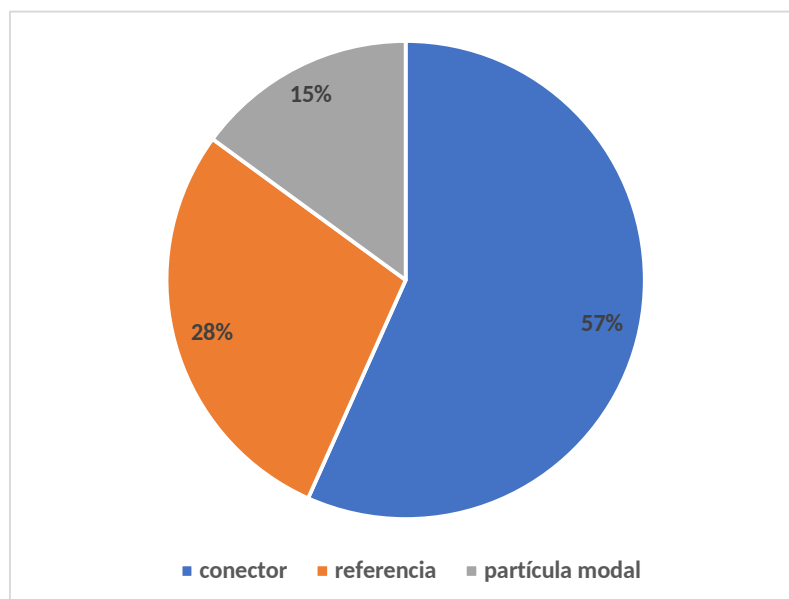
Gráfico 8.4 Distribución de errores de cohesión en función del nivel de chino



Este gráfico prueba que en el nivel B1 se cometen más errores de este tipo (51%). Por el contrario, la cantidad de dicho error se reduce aproximadamente a la mitad en los niveles A1 (23%) y A2 (26%).

La cohesión se subdivide, a su vez, en tres nuevas categorías de errores: errores relativos a los conectores, a la referencia y a las partículas modales (Gráfico 8.5):

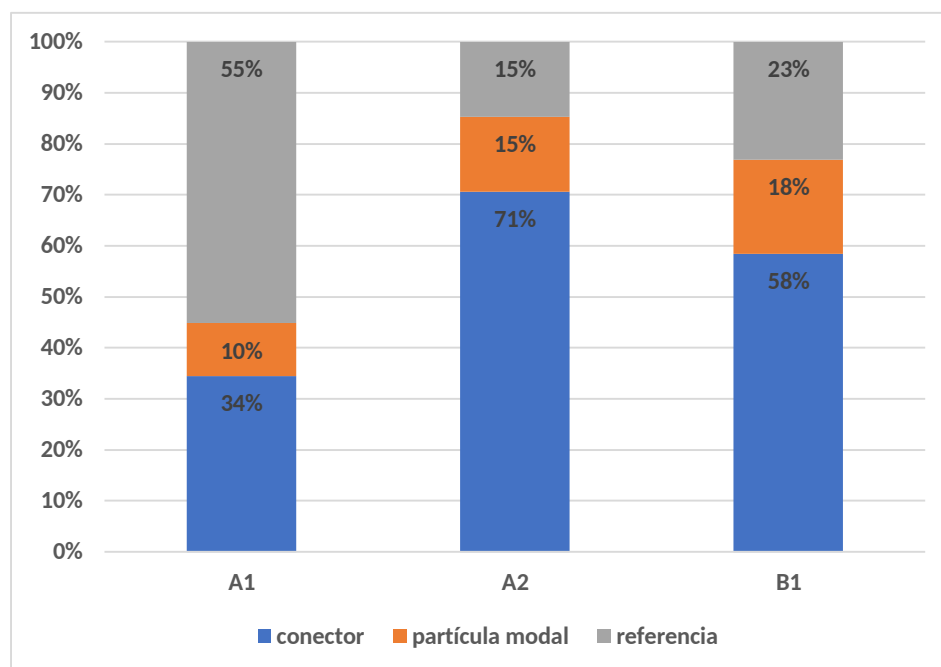
Gráfico 8.5 Distribución de errores de cohesión por subtipo de error



Observamos que los errores predominantes son aquellos relacionados con los conectores, que representan más de la mitad (57%), seguidos por los errores en cuanto a referencia (28%) y partículas modales (15%).

Elaboramos el Gráfico 8.6 para ver la distribución de los subtipos de errores de cohesión en función del nivel de chino de los estudiantes:

Gráfico 8.6 Distribución de errores de cohesión de diferentes subtipos en función del nivel de chino



Este gráfico revela que los errores correspondientes a conectores ocupan un porcentaje nada desdeñable en los niveles A2 (71%) y B1 (58%). En cambio, en el caso del nivel A1, este tipo de error ocupa el segundo lugar (34%), por detrás de los errores de referencia. Es decir, a los alumnos del nivel A1 les cuesta más hacer referencias de forma correcta, pero, a medida que mejoran su nivel de chino — y, por tanto, van superando las dificultades iniciales— empiezan a cometer más errores de conectores. Con todo, los tres niveles de lengua analizados sí tienen un punto en común: los errores relacionados con las partículas modales se mantienen constantes, si bien no tienen mucho peso en nuestro corpus.

En los siguientes subapartados, abordaremos en detalle estos tres subtipos de errores de cohesión.

8.1.1. Errores relativos a los conectores

Como ya hemos comprobado en el Gráfico 8.5, el relacionado con el uso del conector —mecanismo muy importante para otorgar cohesión al texto— es el subtipo de error más recurrente dentro de la categoría de errores de cohesión (56%). En términos generales, los errores correspondientes a los conectores están provocados por el mal uso, la redundancia o la omisión de estos en la oración, hecho que conlleva la pérdida de cohesión del texto. En este apartado, veremos estos tres casos concretos y analizaremos los conectores más problemáticos de nuestro corpus.

En primer lugar, veamos el error que más se repite: aquel provocado por el mal uso del conector. Es el error más frecuente porque a muchos alumnos, tengan el nivel que tengan, les cuesta dirimir qué conector deben usar en cada caso para poder cohesionar el texto.

En el nivel A1 se producen, sobre todo, casos de mal uso, ya que los alumnos no distinguen el significado y ni los usos de los diferentes conectores. Uno de los conectores más problemáticos es *he* (和) ‘y’, ya que los alumnos lo usan para unir dos verbos o adjetivos que funcionan como predicado en la frase. Por ejemplo:

1a *但是她很高和瘦。(4-A1-A2)

1b 但是她很高也很瘦。

1c *Pero ella es muy alta y muy delgada.*

Según la gramática china, el conector *he* (和) ‘y’ puede ser usado para enlazar adjetivos y verbos predicativos coordinados, siempre y cuando estos últimos compartan el mismo objeto, complemento o modificador. Además, otro requisito es que los verbos y

adjetivos sean bisílabos (Liu et al. 2015). Por tanto, y teniendo en cuenta las reglas gramaticales del chino, en esta oración no se puede usar *he* (和) ‘y’ para conectar los adjetivos monosílabos *gao* (高) ‘alto’ y *shou* (瘦) ‘delgado’. Es preciso emplear otros conectores, tales como *ye* (也) ‘también’, *you...you...* (又……又) ‘y’ o *bingqie* (并且) ‘y’.

La confusión entre *zhihou* (之后) ‘después’ e *yihou* (以后) ‘después, en el futuro’ también constituye otro error palmario. La diferencia entre estas dos palabras es que, cuando encabezan una cláusula, la primera indica un momento posterior al que se narra o a una hora indicada; mientras que la segunda significa *en el futuro, en adelante*. Dicha confusión se ilustra en los siguientes ejemplos:

2a *我八点钟起床。我八点十五分吃早饭。我喜欢吃烤面包果酱。以后我八点半洗澡。(31-A1)

2b 我八点钟起床，八点十五分吃早饭。我喜欢吃烤面包果酱。之后我八点半洗澡。

2c *Me levanto a las ocho y desayuno a las ocho y cuarto. Me gustan las tostadas con mermelada. A continuación, me ducho a las ocho y media.*

En esta oración se emplea el conector *yihou* (以后) ‘después, en el futuro’ incorrectamente, ya que, como ya hemos comentado, dicho conector significa *en el futuro* si se usa solo. Además, este mismo conector también se emplea en la estructura de “acción + *yihou* (以后) ‘después de...’” o “periodo de tiempo + *yihou* (以后) ‘después de...’”. En la segunda oración, por ejemplo, se puede añadir una acción antes del conector *yihou* (以后) ‘después de’ para poder mantenerlo:

2d 我八点钟起床。我八点十五分吃早饭。我喜欢吃烤面包果酱。吃完早饭以后我八点半洗澡。

2e *Me levanto a las ocho y desayuno a las ocho y cuarto. Me gustan las tostadas con mermelada. Me ducho después de desayunar, a las ocho y media.*

Otros errores detectados en nuestro corpus de este conector son:

3a *我平时八点或者八点半起床，以后我吃早饭牛奶和玉米片。(40-A1)

3b 我平时八点或者八点半起床，之后我早饭喝牛奶和玉米片。

3c *Normalmente me levanto a las ocho u ocho y media; luego, tomo leche con cereales.*

4a *我被分心了，以后我寻找它，我不发现我的手机。(8-B1-B2)

4b 我分心了。之后我再找，却找不到我的手机。

4c *Me distraje y, cuando luego busqué mi móvil, no lo encontré.*

Los alumnos también cometen errores a la hora de querer expresar la idea de *además*.

Por ejemplo:

5a *还也，只能举行婚礼以后。(6-B1)

5b 另外，发生性关系只能在举行婚礼以后。

5c *Además, solo pueden mantener relaciones sexuales después de la boda.*

En esta oración, el alumno no llega a dominar bien el uso de los adverbios *ye* (也) ‘también’ y *hai* (还) ‘además’. *Ye* (也) ‘también’ es un adverbio que se inserta después del

sujeto y antes del verbo y no se pone al inicio de la oración. *Hai* (还) se usa para enlazar dos sintagmas e iniciar un nuevo sintagma o cláusula. Además, no pueden usarse juntos como en la oración 5a.

Otro error relacionado con la suma de información es el siguiente:

6a *前几天, 在我看她度蜜月的照片的时候, 她坚持我应该领结婚证。再跟我说, 因为我的年龄, 我应该生孩子了。(6-B1)

6b 前几天, 在我看她度蜜月的照片的时候, 她坚持我应该领结婚证。还跟我说, 因为我的年龄大了, 我应该生孩子了。

6c *Hace algunos días, mientras miraba las fotos de su luna de miel, ella insistió en que debía casarme. También me dijo que, dada mi edad, debía tener un hijo.*

Este ejemplo, integrado por dos oraciones, ofrece información de lo dicho por *ella*. La segunda oración simplemente añade información a la primera. El alumno se ha decantado erróneamente por el conector *zai* (再) ‘otra vez’, que se usa en aquellos casos en los que se indica la repetición de la acción o la sucesión de acciones futuras, y es preciso usar conectores como *hai* (还) ‘todavía, además’.

7a *冬季温和多雨。最冷月气温在 4-8°C 之间。冬天, 比利牛斯山脚也是滑雪的最佳场地。再说, 气候多风, 北风叫 Tramuntana。它寒冷而且通常风力较大。(17-B1-B2)

7b 冬季温和多雨。最冷月气温在 4-8°C 之间。冬天, 比利牛斯山脚也是滑雪的最佳场地。另外, 安普尔丹气候多风, 北风叫 Tramuntana。它寒冷而且通常风力较大。

7c *El invierno es templado y lluvioso. En el mes más frío, la temperatura oscila entre los cuatro y los ocho grados centígrados. Los Pirineos son también el mejor lugar para*

esquiar en invierno. Además, en el Ampurdán hace mucho viento, que viene del norte y es conocido como “Tramuntana”. Es muy frío y bastante fuerte.

Este párrafo describe el clima en invierno del Ampurdán y la información de las oraciones que lo integran es de relación paralela, por eso hay que usar *lingwai* (另外) ‘además’ en lugar de *zaishuo* (再说) ‘además’, ya que el primero se usa para añadir información que se encuentra al mismo nivel, mientras que el segundo se usa para añadir información para justificar una decisión.

Además, muchos alumnos eligen mal los conectores porque no saben discernir la relación lógica entre las diferentes cláusulas oracionales. Veamos los siguientes ejemplos:

8a *不管我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 我们俩不常多月没见了。
(8-A1-A2)

8b 虽然我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 但是我们俩好几个月没见了。

8c *Aunque mi amiga Anna también estudia en la UAB, no nos hemos visto desde hace varios meses.*

Buguan (不管) ‘no importa’ normalmente se combina con *ye* (也) ‘también’ o *dou* (都) ‘todo, todos, ya’, y denota que la conclusión o resultado no cambiará bajo ninguna circunstancia. Sin embargo, las dos cláusulas de esta oración mantienen una relación concesiva, por lo que es preciso sustituir *buguan* (不管) ‘no importa’ por *suiran* (虽然) ‘aunque’.

9a *我很小, 但我什么也不知道, 不知道婚礼的意思。(8-B1)

9b 我很小, 所以我什么也不知道, 不知道婚礼的意思。

9c *Era muy pequeña, por eso no sabía nada y no entendía lo que significaba casarse.*

En esta oración, la primera cláusula *wo hen xiao* (我很小) ‘Era muy pequeño’ es lo que explica la segunda parte *wo shenme ye bu zhidao* (我什么也不知道) ‘no sabía nada’; de modo que al principio de la segunda cláusula se debería usar un conector que indique consecuencia, en vez de usar *dan* (但) ‘pero’, que es un conector adversativo.

A continuación, vamos a analizar errores provocados por la omisión del conector. El conector *suoyi* (所以) ‘por eso’ es foco de numerosos errores, pues nuestro corpus contiene siete, entre una totalidad de 72 errores de conectores. De entre ellos, la mayoría se cometen porque los alumnos olvidan ponerlo en la cláusula en la que se indica la consecuencia. Para ilustrar este punto, veamos los siguientes ejemplos:

10a *因为我在这里一定很长时间, Ø 上个月我家庭到北京看我。(18-A2)

10b 因为我在这里一定待很长时间, 所以上个月我家人到北京看我。

10c *Como seguramente estaré aquí mucho tiempo, el mes pasado mi familia vino a verme a Beijing.*

11a *因为我们爱上, Ø 虽然我们之间有语言的问题, 但是再次见面了。(10-B1)

11b 因为我们爱上了对方, 所以虽然我们之间有语言的问题, 但是还是再次见面了。

11c *Como nos enamoramos, quedamos de nuevo, aunque entre nosotros existía la barrera del idioma.*

Estos errores se cometen a causa de las diferencias que existen a la hora de expresar la causa y el resultado de algo en español y en chino. En español, los conectores que indican

la causa de algo —*como*, por ejemplo—, y los conectores que indican el resultado —*por eso*, por ejemplo—, no pueden aparecer juntos en una misma oración. Contrariamente, en chino, estos dos tipos de conectores son necesarios en la construcción *yinwei...suoyi* (因为……所以) ‘como...por eso/..., porque’. La influencia de la lengua materna de los alumnos es la causante de que estos hayan prescindido de *suoyi* (所以) ‘por eso’ en los ejemplos que presentamos a continuación:

12a *累得跳不达的时，我们 Ø回家睡觉。(12-A2)

12b 累得跳不动的时候，我们就回家睡觉。

12c *Cuando el cansancio nos impidió seguir bailando, regresamos a casa a dormir.*

Esta oración está formada por una sucesión de acciones. En primer lugar, ocurre que *lei de tiao bu dong* (累得跳不动) ‘el cansancio nos impidió seguir bailando’, hecho que lleva a los protagonistas del ejemplo a marcharse a descansar, *women hui jia shui jiao* (我们回家睡觉) ‘regresamos a casa a dormir’. Como entre las diferentes acciones existe un orden que es preciso mantener, necesitamos usar un conector que indique que la primera acción es un detonante para la segunda. Por eso añadimos el conector *jiu* (就), para enlazar ambas cláusulas.

13a *再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生性关系，Ø更差。
(11-B1)

13b 再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生过性关系，就更糟糕了。

13c *Además, si en el pueblo supieran que tu hija ha mantenido relaciones sexuales y que, por tanto, ya no es virgen, sería peor.*

En esta oración, el alumno omite el conector *jiu* (就) en la construcción de *ruguo... jiu* (如果...就) ‘si...’, muy probablemente por desconocimiento de su uso.

14a *现代人们越来越想只有爱情，他们 Ø 结婚。(18-B1)

14b 现代人们越来越想只要有爱情，他们就结婚。

14c *La gente de hoy en día cada vez está más a favor de que las personas se casen siempre que se quieran.*

El alumno ha querido utilizar la estructura condicional *zhiyao...jiu...* (只要……就) ‘siempre que...’, pero lo ha hecho de forma incompleta, puesto que ha prescindido del conector *jiu* (就) en la segunda proposición.

Otro conector problemático es *you...you...* (又……又……) ‘y’, que marca la coexistencia de varias situaciones o características. Por ejemplo:

15a *我不要这样的婚礼，我要一会很 Ø 大又热闹的婚礼。(2-B1)

15b 我不要这样的婚礼，我要一个又大又热闹的婚礼。

15c *No quiero una boda así, quiero una boda grande y animada.*

En esta oración el alumno solo ha puesto un solo *you* (又), pero la construcción *you...you...* (又……又……) ‘y’ exige ambos constituyentes. El alumno ha cometido este error de omisión por falta de conocimientos o quizá haya confundido este conector con la conjunción *he* (和) ‘y’.

Finalmente, veamos casos en los que aparecen conectores redundantes. El conector *he* (和) ‘y’, por ejemplo, es, como ya hemos visto, bastante complicado para los alumnos. Este se usa para enlazar elementos coordinados, más concretamente palabras y sintagmas, pero nunca cláusulas oracionales. La redundancia de dicho conector se produce cuando el

alumno lo emplea para unir cláusulas en una oración compleja, algo que la gramática china no permite. Veamos algunos ejemplos:

16a *然后, 我洗澡和我吃早饭。(38-A1)

16b 然后, 我洗澡, 吃早饭。

16c *Después, me ducho y desayuno.*

17a *做作业后我吃晚饭和我看一个小时电视。(39-A1)

17b 做作业后我吃晚饭, 看一个小时电视。

17c *Después de hacer los deberes, ceno y veo la televisión una hora.*

Estos dos ejemplos son oraciones complejas en las que se suceden unas cuantas acciones. Los autores de ambos ejemplos han enlazado las dos cláusulas finales mediante el conector *he* (和) ‘y’, pero, como ya hemos indicado, este se usa únicamente para enlazar palabras y sintagmas. Por consiguiente, en estas dos oraciones se debería usar en su lugar una coma (o punto) o conectores como *ranhou* (然后) ‘después’ o *suihou* (随后) ‘después’.

18a *然后我们都祝贺新年和我们跳舞唱歌过新年。(4-A2)

18b 然后我们都庆祝新年。我们跳舞唱歌过新年。

18c *Después celebramos el Año Nuevo bailando y cantando.*

Las dos cláusulas de esta oración tampoco se pueden engarzar mediante *he* (和) ‘y’. Además, cabe señalar que las dos cláusulas *qingzhu xinnian* (庆祝新年) ‘festejar el Año Nuevo’ y *tiao wu chang ge guo xinnian* (跳舞唱歌过新年) ‘pasar el Año Nuevo bailando

y cantando’ no son elementos coordinados, puesto que el segundo sintagma explica el primero; de ahí que separemos las cláusulas en dos oraciones, ya que ambas expresan ideas diferentes.

El corpus también demuestra que los alumnos abusan de la construcción *yibian...yibian* (一边...一边...) ‘mientras’ para referirse a dos acciones que se producen simultáneamente, tal y como se ilustra en los siguientes ejemplos:

19a *他一边回家一边觉得这位医生很好。(3-A2)

19b 他回家了。他觉得这位医生很好。

19c *Regresó a casa pensando que aquel médico era muy amable.*

El verbo (觉得) ‘creer’ se engloba dentro del grupo de los verbos de sentimiento como *xihuan* (喜欢) ‘gustar’ o *yao* (要) ‘querer’, que no se pueden usar con esta estructura. Para corregirla, optamos por separar la acción —*regresar a casa*—, del pensamiento—*pensando que este médico es muy amable*—.

20a *一边现代的新娘常常穿一条白色婚纱。一边现代的新郎常常穿一套黑色西装。(9-B1)

20b 现代的新娘常常穿一条白色婚纱，现代的新郎常常穿一套黑色西装。

20c *Las novias de hoy en día generalmente llevan un vestido de novia blanco; los novios, en cambio, un traje negro.*

Este error probablemente se deba a la traducción literal del español como *por un lado...por otro lado....* No obstante, en chino no se usa *yibian...yibian* (一边...一边...) ‘mientras’, que expresa la idea de simultaneidad, en este tipo de contexto, sino que se tendría que recurrir a una coma o al conector *er* (而) ‘mientras que, en cambio’.

En el corpus también detectamos errores de redundancia relativos al conector *jiu* (就), que significa *precisamente, enseguida, entonces*.

21a *他摸了摸路易的脸就很惊恐，马东怕他好朋友发烧发得厉害。(1-A2)

21b 他摸了摸路易的脸很担心，马东怕他好朋友发烧烧得厉害。

21c *Le tocó la cara a Luis y se preocupó mucho. Ma Dong temía que su amigo tuviera mucha fiebre.*

El adverbio *jiu* (就) ‘enseguida’ puede expresar inmediatez, pero por el contexto se sobreentiende no es necesario enfatizar la inmediatez de *sentirse preocupado*, por lo cual hay que eliminar el conector *jiu* (就) ‘enseguida’ y colocar los verbos seguidos.

En definitiva, los errores relativos a los conectores se producen porque los alumnos no entienden completamente su significado ni tampoco saben cómo usarlos en todos los casos. Además, los alumnos confunden algunos conectores con otros muy parecidos semánticamente. La evolución de este tipo de errores es negativa, ya que en el nivel B1 los alumnos usan más oraciones complejas y, por tanto, se equivocan más en este sentido.

8.1.2. Errores relativos a la referencia

La referencia también es un mecanismo importante para lograr que un texto tenga cohesión, a través de la alusión y la referencia de la información de una parte del contexto, para permitir la continuidad de la misma. Los errores a la hora de hacer alguna referencia se pueden cometer en tres circunstancias diferentes: cuando la referencia se usa donde no hace falta, cuando la referencia se efectúa de manera incorrecta y cuando la referencia no se coloca donde es necesario. En este apartado, analizaremos estos tres casos por separado.

Para empezar, las referencias redundantes son uno de los errores más repetidos. En nuestro corpus hemos descubierto una cantidad considerable de sujetos redundantes en el nivel A1. De hecho, entre los 16 errores del nivel A1, 15 son redundancia del sujeto, probablemente porque los alumnos en el nivel inicial solo dominan el uso de oraciones simples con el sujeto al inicio, por lo cual suelen repetir el sujeto. De hecho, en el discurso en chino, no se conjuga el verbo, de manera que es obligatorio especificar el sujeto siempre que se produzca un cambio en la autoría de la acción, pero si la referencia sigue siendo la misma o está clara por el contexto no es necesario repetirlo, y se puede usar la anáfora *zero*.

22a *我每天七点钟起床。起床以后我七点一刻洗澡。我八点差十五分吃早饭。然后我出门。(21-A1)

22b 我每天七点钟起床，起床以后七点一刻洗澡。我八点差十五分吃早饭，然后出门。

22c *Todos los días me levanto a las siete. Después de levantarme, me ducho a las siete y cuarto. Desayuno a las ocho menos cuarto y, a continuación, salgo de casa.*

En este párrafo el alumno describe una secuencia de acciones realizadas por una misma persona: *wo* (我) ‘yo’. El problema reside en el hecho de que el alumno repite el sujeto en todas las oraciones, lo cual es innecesario, ya que no se produce ningún cambio y la repetición excesiva de este puede romper la cohesión textual. Por lo tanto, es preciso eliminar los sujetos innecesarios y condensar algunas oraciones. Solo de este modo se puede conceder progresión informativa al texto y, así, mantener la cohesión y no alargar la oración en exceso.

En los siguientes ejemplos, los alumnos repiten el mismo sujeto al principio de todas las oraciones, alargándolas innecesariamente.

23a *她七点差十五分吃早饭。她八点去大学。她八点半上课。(23-A1)

23b 她七点差十五分吃早饭，八点去上学，八点半上课。

23c *Desayuna a las siete menos cuarto, va a la escuela a las ocho y empieza las clases a las ocho y media.*

24a *我爸爸叫 Fernando。他六十岁。你也是西班牙人。(11-A1)

24b 我爸爸叫 Fernando，六十岁，也是西班牙人。

24c *Mi padre se llama Fernando, tiene sesenta años y también es español.*

En primer lugar, el alumno confunde los pronombres *ni* (你) ‘tú’ y *ta* (他) ‘él’ y hace una correferencia errónea en la oración 24a. Además, en estas oraciones, el tema siempre se mantiene igual sin cambios, de modo que sería mejor eliminar los dos pronombres personales y sustituir los puntos por comas.

25a *做作业后我吃晚饭和我看一个小时电视。(39-A1)

25b 做作业后我吃晚饭，看一个小时电视。

25c *Después de hacer los deberes, ceno y veo una hora la televisión.*

En esta oración *chi wanfan* (吃晚饭) ‘cenar’ y *kan yi ge xiaoshi dianshi* (看一个小时电视) ‘ver una hora la televisión’ son dos acciones seguidas hechas por un mismo sujeto *wo* (我) ‘yo’. Dado que las susodichas acciones se encuentran en una misma cadena temática, no hace falta repetir el pronombre *wo* (我) ‘yo’ en la segunda cláusula.

26a *玉兰三十岁，再说她还没有男朋友，所以她的人家常常叫她老处女。(18-B1)

26b 玉兰三十岁，还没有男朋友，所以她的家人常常叫她老处女。

26c *Yulan ya tiene treinta años y todavía no tiene novio; por eso, sus familiares la llaman “vieja virgen”.*

Las primeras dos cláusulas de esta oración comparten el mismo sujeto, *Yulan* (玉兰) y ofrecen información que explica la tercera. Consiguientemente, no es necesario añadir el conector progresivo *zaishuo* (再说) ‘además’ en la segunda cláusula ni tampoco recurrir al pronombre *ta* (她) ‘ella’ para referirse al sujeto.

27a *所以只一个男人和一个女人，俩可以结婚，因为他们得生孩子。(18-B1)

27b 所以只有一个男人和一个女人才可以结婚，因为他们得生孩子。

27c *Por eso, solo pueden casarse un hombre con una mujer: porque han de tener hijos.*

En esta oración el sujeto *yi ge nanren he yi ge nüren* (一个男人和一个女人) ‘un hombre y una mujer’ puede ir seguidos directamente del predicado *keyi jiehun* (可以结婚) ‘pueden casarse’. El alumno ha separado la oración con una coma y ha hecho una referencia anafórica al sujeto mediante el pronombre *lia* (俩) ‘ambos’.

Podemos observar la cantidad de anáforas redundantes es mayor en el nivel A1, ya que los alumnos aún no disponen de una competencia discursiva madura, por lo que tienden a usar oraciones simples y a repetir el sujeto.

Paralelamente, también hemos detectado en nuestro corpus un volumen considerable de referencias omitidas. Entre ellas, destaca especialmente la omisión del pronombre *zhe* (这) ‘esto’:

28a *所以他每天都回家的时，他那么累不吃晚饭，只想去睡觉，而 Ø 对他的身体不好。(3-A1-A2)

28b 所以他每天回家的时候，他特别累不吃晚饭，只想去睡觉，而这对他的身体不好。

28c *Por eso, todos los días, cuando regresa a casa, está tan cansado que no le apetece ni cenar. Solo quiere dormir, lo cual no es bueno para la salud.*

En la oración original falta un pronombre que haga referencia a aquello que perjudica la salud del protagonista; por lo tanto, hemos añadido *zhe* (这) ‘esto’ para referirnos a la información anterior y cohesionar, así, el texto.

A continuación, reproducimos otros ejemplos similares:

29a *而且因为我受奖学金，所以 Ø 也是第一次我靠我自己钱的。(15-A2)

29b 而且因为我获得了奖学金，所以这也是第一次我用我自己的钱。

29c *Además, como he obtenido una beca, esta es la primera vez que uso mi propio dinero.*

30a *每年都有很多游客去达利博物馆观光，Ø 是西班牙参观人数最多的博物馆之一。(17-B1-B2)

30b 每年都有很多游客去达利博物馆观光，这是西班牙参观人数最多的博物馆之一。

30c *Cada año numerosos turistas visitan el Museo Dalí, el cual es uno de los museos más concurridos en España.*

En estos dos ejemplos también falta añadir el pronombre demostrativo *zhe* (这) ‘esto’ para recuperar la información mencionada en cláusulas anteriores.

31a *一年前我有个男朋友。他是上海人。我们是在迪斯科认识的。他和他的朋友来到我跳舞的地方。第一次看见他们我以为他们是同性恋。然后我的看法改变了。因为我和 Ø 上海人谈话越来越多，之后我们成朋友。(10-B1)

31b 一年前我有个男朋友。他是上海人。我们是在迪斯科认识的。他和他的朋友来到我跳舞的地方。第一次看见他们我以为他们是同性恋。然后我的看法改变了。因为我和 那两个 上海人谈话越来越多，之后我们成了朋友。

31c *Hace un año tuve un novio, que era de Shanghai. Nos conocimos en una discoteca. Él y su amigo se acercaron al lugar donde bailaba. La primera vez que los vi pensé que eran gays, pero luego cambié de opinión. Como cada vez tenía más trato con aquellos dos muchachos de Shanghai, nos hicimos amigos.*

En la oración original, el sustantivo *shanghairen* (上海人) ‘oriundo de Shanghai’ es una referencia en sentido amplio, que no puede cohesionar el texto, puesto que no puede hacer referencia anafórica en concreto a *mi novio* y *su amigo*. Por ello, es preciso añadir *na liang ge* (那两个) ‘aquellos dos’ para delimitar y concretar la palabra *shanghairen* (上海人) ‘oriundo de Shanghai’.

La referencia se suele omitir o bien porque los alumnos no están seguros de su uso y optan por evitarla o bien porque no se dan cuenta de que en ese contexto concreto se requiere una referencia para cohesionar el texto. Los errores de omisión se cometen, sobre todo, en los niveles A2 (3 errores) y B1 (3 errores).

Otro tipo de error relacionado con la referencia es la selección incorrecta del pronombre. Veamos algunos errores encontrados en nuestro corpus:

32a *我哥哥今年三十岁，我比哥哥小七岁。你们家有一只狗，叫 Kenny。

(14-A1)

32b 我哥哥今年三十岁，我比哥哥小七岁。我们家有一只狗，叫 Kenny。

32c *Mi hermano tiene treinta años y yo soy siete años menor que él. En casa tenemos un perro llamado Kenny.*

Es ilógico que el alumno, de repente, haga mención al perro de otra familia cuando habla de su familia, por lo cual deducimos, pues, que el alumno ha elegido mal el pronombre, que debería cambiarse por *women* (我们) ‘nosotros’. Este error pertenece a una redacción del nivel A1 y creemos que se debe a la falta de dominio del uso de los pronombres personales.

En el corpus hemos detectado otras referencias incorrectas:

33a *每天我去坐火车，那时候在那里我很喜欢看小说或听音乐。(15-A1-A2)

33b 每天我坐火车，在车上我很喜欢看小说或听音乐。

33c *Todos los días, cuando cojo el tren, me gusta leer novelas o escuchar música.*

En esta última oración, el sintagma preposicional *zai nali* (在那里) ‘allí’ no se refiere claramente a *huoche* (火车) ‘el tren’, por lo que deberíamos buscar una referencia más concreta que sí funcione en chino: *zai cheshang* (在车上) ‘en el tren’.

34a *我觉得如果两个人彼此相爱，它就好。(3-B1)

34b 我觉得如果两个人彼此相爱，那就好。

34c *Creo que lo importante es que las dos personas se quieran.*

Este error se comete porque el alumno no entiende bien la diferencia entre *ta* (它) ‘ello’ y *na* (那) ‘aquello’. El pronombre *ta* (它) ‘ello’ se usa para referirse a animales u objetos, mientras que *na* (那) ‘aquello’ puede utilizarse al inicio de las cláusulas para hacer referencia a lo dicho anteriormente. Las dos cláusulas de la oración están conectadas mediante la estructura condicional *ruguo...jiu* (如果……就) ‘si...’, así que no se puede usar el pronombre *ta* (它) ‘ello’, sino que hay que recurrir a *na* (那) ‘aquello’ para hacer referencia a la cláusula condicional.

35a *现代的婚礼和婚嫁没有具体规矩：有人不想举行婚礼，有人想要安静的婚礼，也有人想要一个热闹的婚礼，还有人只想度蜜月。并且，也有现代的婚嫁是同性恋的。尽管这事，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，过一个大婚礼，跟很多的请客摆一个宴席。(5-B1)

35b 现代的婚礼和婚嫁没有具体规矩：有人不想举行婚礼，有人想要安静的婚礼，也有人想要一个热闹的婚礼，还有人只想度蜜月。并且，也有现代的婚嫁是同性恋的。尽管这样，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，举办一个婚礼，摆一个宴席邀请很多人。

35c *Las bodas actuales no tienen tradiciones fijas: hay quien no quiere celebrar el enlace, hay quien quiere una boda tranquila, y hay quien disfruta directamente a la luna de miel. Además, también existen bodas entre homosexuales. A pesar de esto, muchos todavía conservan los elementos tradiciones, a saber, la novia y el novio, el vestido de novia, la celebración y un banquete multitudinario.*

A diferencia de *zheyang* (这样) ‘así’, el sintagma nominal *zhe shi* (这事) ‘este asunto’ no puede usarse para hacer referencia a una situación general. En la corrección sustituimos *zhe shi* (这事) ‘este asunto’ por *zheyang* (这样) ‘así’ para hacer una referencia anafórica a

la diversidad de bodas. Otra posible corrección sería usando sintagmas como *zhe zhong qingkuang* (这种情况) ‘esta situación’ para hacer referencia al texto anterior.

También hay alumnos que hacen referencia a lo dicho anteriormente de manera ambigua, tal y como se ilustra en el siguiente ejemplo:

36a *虽然现代的婚礼跟传统的婚礼不这么好, 但是这比未婚同居更好。(6-B1)

36b 虽然现代的婚礼没有传统的婚礼那么好, 但是前者比未婚同居更好。

36c *A pesar de que las bodas actuales son peores que las tradicionales, por lo menos son preferibles a vivir juntos sin estar casados.*

Como ya hemos comentado, el pronombre *zhe* (这) ‘esto’ hace referencia a algo dicho anteriormente, pero en esta oración el alumno no intenta referirse a los dos tipos de bodas —la moderna y la tradicional— que aparecen en la subordinación concesiva, sino solo a la primera. Por lo tanto, el pronombre *zhe* (这) ‘esto’ resulta ambiguo, así que optamos por *qianzhe* (前者) ‘la primera’ para aclarar que nos estamos refiriendo al primer tipo de boda.

Para concluir, los errores relativos a las referencias en nuestro corpus se concentran en la referencia anafórica. En los niveles A1 y A2 se cometen los errores porque los alumnos escriben oraciones simples y cortas, en las que suelen concretar el sujeto de cada verbo. En el nivel B1 aumenta la cantidad de omisiones por no poder determinar dónde se necesita la referencia. Es en este nivel donde los alumnos peor las usan, pues aún no distinguen los usos de diferentes pronombres.

8.1.3. Errores relativos a la partícula modal *le* (了)

La partícula modal *le* (了), como mecanismo de cohesión textual, puede tener las siguientes funciones: expresar una nueva situación, es decir, un cambio; indicar tono

exclamativo; y actualizar información al oyente. Los errores de *le* (了) en nuestro corpus son de dos tipos: los que usan *le* (了) en los lugares donde no se debe (redundancia) y los que no la usan cuando hace falta (omisión).

Cabe empezar constatando que los alumnos abusan de la partícula modal *le* (了) al final de la oración. En la mayoría de los casos, los alumnos cometen el error de redundancia porque confunden los usos de la partícula modal *le* (了) y la partícula aspectual *le* (了). Veamos los siguientes ejemplos:

37a *小的时候 Ángela 和她妈妈一起在 Lleida 住了。 (26-A1)

37b 小的时候 Ángela 和她妈妈一起在 Lleida 住。

37c *Cuando era niña, Ángela vivía con su madre en Lleida.*

38a *我家人从来举行婚礼在审判庭了。 (8-B1)

38b 我家人总是在教堂举行婚礼。

38c *Mis familiares siempre celebran la boda en la catedral.*

En estas dos oraciones, los alumnos hipergeneralizan el uso de la partícula *le* (了) después del verbo al final de la oración, pensando que esta puede indicar el tiempo pasado, pero la situación no tiene ningún cambio ni actualización, por lo cual es incorrecto usarla.

39a *有天我跟朋友们一起去 Sabadell 了。 (5-B1-B2)

39b 有天我跟朋友们一起去了 Sabadell。

39c *Un día fui con mis amigos a Sabadell.*

En esta oración el alumno intenta usar la partícula *le* (了) para marcar una acción pasada, pero la ha puesto erróneamente al final de la oración. Lo correcto hubiera sido usar *le* (了) como partícula aspectual directamente después del verbo. Otra posibilidad aún más simple hubiera sido eliminar la partícula modal *le* (了), puesto que realmente no es necesaria por el contexto.

40a *夏季中游客都来到梅诺卡，这也很烦人了。(16-B1-B2)

40b 夏季游客都来到梅诺卡，这也很烦人。

40c *En verano los turistas vienen a Menorca, lo cual es muy molesto.*

41a *一到秋天，平常就下大雨了，但天气不冷。(16-B1-B2)

41b 一到秋天，平常就下大雨，但天气不冷。

41c *Una vez llegado el otoño, llueve mucho, pero no hace frío.*

Estas oraciones no concuerdan con ninguna de las tres condiciones de usar la partícula modal *le* (了) al final de la oración (cambio, exclamación y actualización de información), sino que se habla de algo habitual, por lo tanto, no es necesaria la partícula.

A continuación, vamos a ver los errores de omisión de *le* (了). Como avanzábamos, la partícula modal *le* (了) puede indicar un cambio de estado, situación o naturaleza, y actualizar la información al oyente. Pero muchos alumnos olvidan ponerla cuando existe dicho cambio. Veamos algunos ejemplos concretos:

42a *谢谢。我回家 Ø。再见。(10-A1)

42b 谢谢。我回家了。再见。

42c *Gracias. Me voy a casa. Adiós.*

La oración *wo hui jia le* (我回家了) ‘Me voy a casa’ es una oración de despedida, ya que el hablante se dispone a regresar a casa. Como se va a producir un cambio de situación, no puede usar solo sujeto + verbo, sino que se necesita añadir la partícula modal *le* (了) al final.

43a *然后医生对路易说他好像发烧 \emptyset , 可是他别着急因为他只有点感冒。(2-A2)

43b 然后医生对路易说他好像发烧了, 可是要他别着急因为他只有点感冒。

43c *A continuación, el médico le dijo a Luis que le parecía que tenía fiebre, pero que no se preocupara porque solo era un resfriado.*

44a *医生给他开药方, 而且让他躺一下儿, 直到舒服 \emptyset 他才会去上课。(2-A2)

44b 医生给他开药方, 而且让他躺一下儿, 直到感觉舒服了才能去上课。

44c *El médico le hizo una receta y le pidió que se acostara, que no fuera a clase hasta que no se sintiera recuperado.*

En estas dos oraciones, *fashao* (发烧) ‘tener fiebre’ y *shufu* (舒服) ‘sentirse cómodo’ son cambios del estado de salud, y el médico le comunica al enfermo esta nueva información, de modo que hay que añadir la partícula modal *le* (了) al final.

45a *春季到多雨起来, 各种花都开 \emptyset , 虫子回来 \emptyset 。(17-B1-B2)

45b 到春季多雨起来, 各种花都开了, 虫子也回来了。

45c *Cuando llega la primavera empieza a llover mucho. Las flores florecen y los insectos regresan.*

En esta oración, *hua dou kai* (花都开) ‘las flores florecen’ y *chongzi huilai* (虫子回来) ‘los insectos regresan’ son cambios en la situación de *las flores* y *los insectos*, así que hay que añadir *le* (了) después de los sintagmas verbales.

Del análisis de los errores observados relacionados con la partícula modal *le* (了) podemos concluir que el uso de dicha partícula supone una dificultad nada desdeñable para los alumnos. Por una parte, los alumnos confunden aspecto, tiempo y modo, y trasladan la expresión sistemática de tiempo pasado del español al *le* (了) en chino, cuando en la mayoría de los casos no coinciden con la función que desempeña esta partícula. Por otra parte, destaca el hecho de que los alumnos no han interiorizado bien la función de *le* (了) de indicar cambio o actualizar la información al oyente, y olvidan usarla en los lugares debidos. En cuanto a la evolución, los errores de la partícula modal aumentan de cantidad en el nivel B1, y los errores de omisión y redundancia tienen tendencia de fosilizarse.

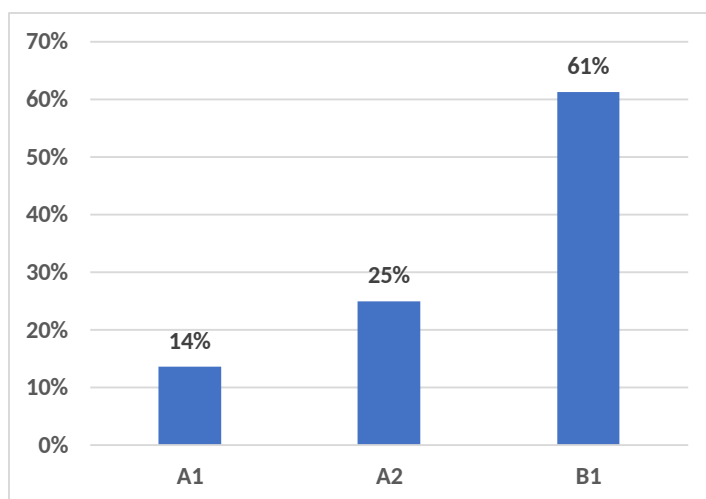
Para concluir este apartado sobre errores relativos a la cohesión, cabe decir que estos copan la mayor parte de errores discursivos, dada la alta frecuencia de problemas de conectores y de referencia, como se muestra en el Gráfico 8.5. Los errores de conector se deben principalmente a la subcompetencia lingüística de los alumnos, ya que estos no entienden bien su significado ni dominan su uso, también confunden los conectores similares e hipergeneralizan el uso sin tomar en cuenta las reglas gramaticales concretas en cada caso. En cambio, los errores correspondientes a la referencia se producen porque los alumnos no entienden la lógica textual ni otros factores de tipo pragmático, hecho que conlleva la producción de una cohesión incorrecta. Los errores en el uso de partículas modales son menos abundantes y se cometen principalmente por confundir el uso de *le* (了) como partícula aspectual o modal, y no saber usarla correctamente para indicar cambios de situación al final de la oración.

La evolución de errores de cohesión es negativa, con un notable aumento en el nivel B1, por la complejidad textual de su redacción en el nivel intermedio y por la dificultad de interiorizar los usos de chino que difieren más de los de español, como algunos conectores y el uso de la partícula modal *le* (了).

8.2. Errores de coherencia

Como ya hemos indicado, los errores de coherencia suponen el 23% del total de errores de discurso (véase el Gráfico 8.1). Para analizarlos de manera más exhaustiva, vamos a examinar cuatro subtipos, a saber: errores de puntuación, ambigüedades, incongruencias y errores relativos al tema-rema. La proporción de cada uno de estos errores en nuestro corpus según el nivel de chino se muestra en el Gráfico 8.7:

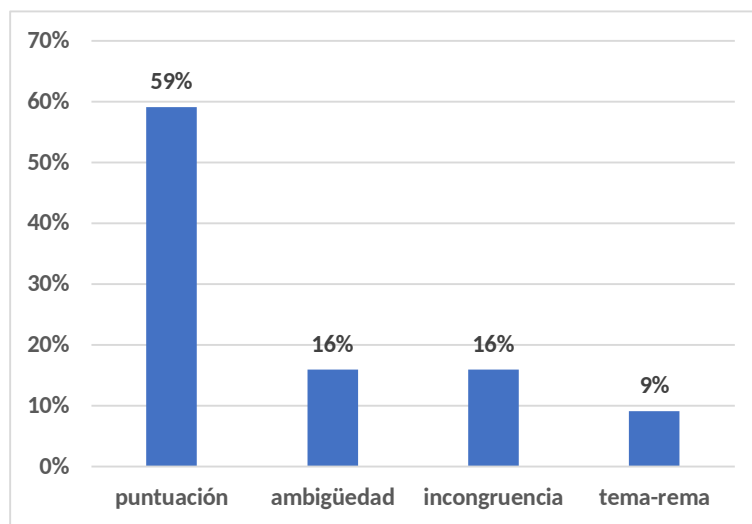
Gráfico 8.7 Distribución de los errores de coherencia en función del nivel de chino



Los errores correspondientes a la coherencia se concentran en el nivel B1, con un 61% del total, mientras que son muy escasos en los niveles A1 (14%) y A2 (25%).

El Gráfico 8.8 proporciona información acerca de la distribución de los subtipos de errores de coherencia

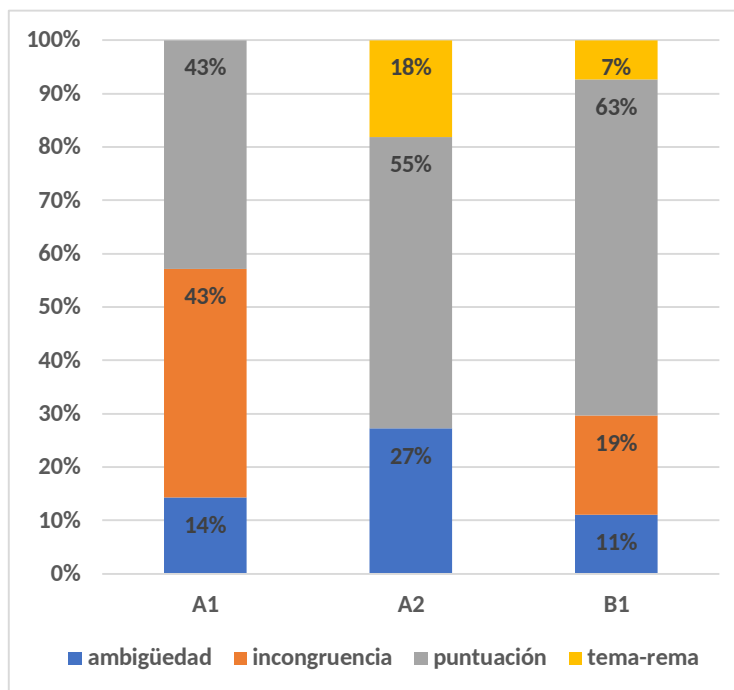
Gráfico 8.8 Distribución de los errores de coherencia por subtipo de error



Resulta evidente que, de los cuatro subtipos de error, la puntuación es el área más problemática (59%), mientras que la ambigüedad y las incongruencias ocupan 16% cada una. Los errores relacionados con el tema y el rema, en cambio, ocupan un porcentaje muy discreto, con tan solo el 9% de los casos.

El Gráfico 8.9 muestra la distribución de estos tipos de errores según el nivel de chino de los alumnos.

Gráfico 8.9 Distribución de los errores de coherencia de diferentes subtipos en función del nivel de chino



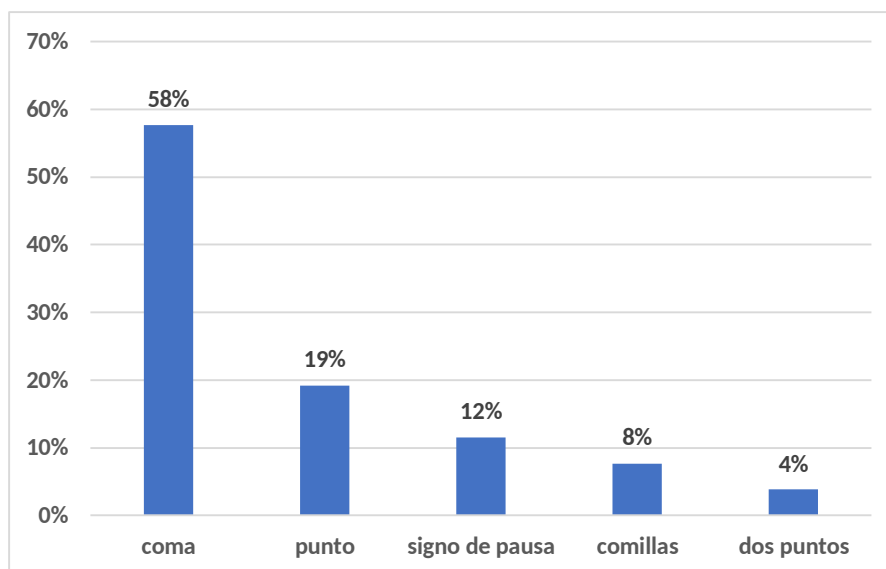
En el nivel A1 los problemas más relevantes son de incongruencia y de puntuación; en el nivel A2, los problemas de tema-rema y de ambigüedad se alzan como los más representativos; y en el nivel B1 los errores más recurrentes están relacionados, de nuevo, con la puntuación. A continuación, analizaremos estos subtipos de errores de coherencia.

8.2.1. Errores de puntuación

La puntuación es muy importante a la hora de organizar el discurso y de separar las ideas. En nuestro corpus hemos hallado pruebas de que los alumnos no siempre son capaces de usar los signos de puntuación en chino correctamente. Dichos errores se deben, más concretamente, al uso indebido de los siguientes signos de puntuación: la coma, el punto, el signo de pausa, las comillas y los dos puntos. El signo de pausa es un signo de

puntuación chino para marcar una pequeña pausa entre palabras o frases coordinadas en una oración. La proporción de errores correspondiente a cada signo de puntuación se muestra en el Gráfico 8.10.

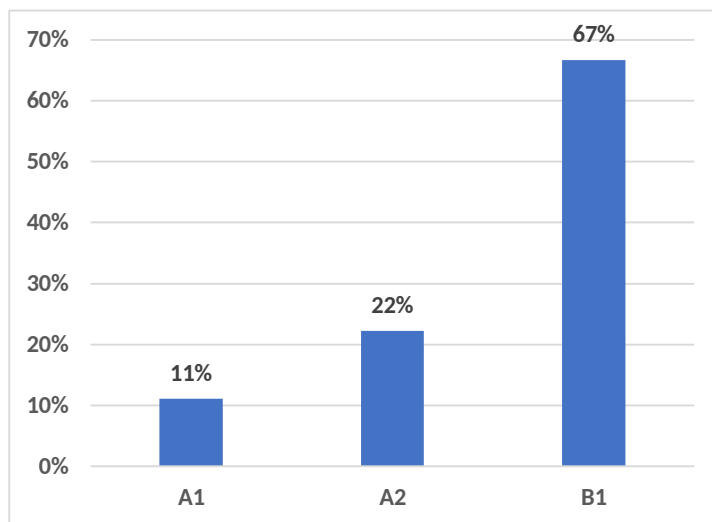
Gráfico 8.10 Distribución de los errores de puntuación



Se observa que el mal uso de la coma representa la gran mayoría de errores de este tipo, con un porcentaje del 58%, seguido por el punto (con un 19%) y el signo de pausa (con un 12%). Los errores causados por el uso indebido de las comillas y los dos puntos son muy escasos, con un porcentaje de 8% y 4%, respectivamente.

Si analizamos los errores de puntuación en base a los conocimientos de chino, obtenemos el Gráfico 8.11.

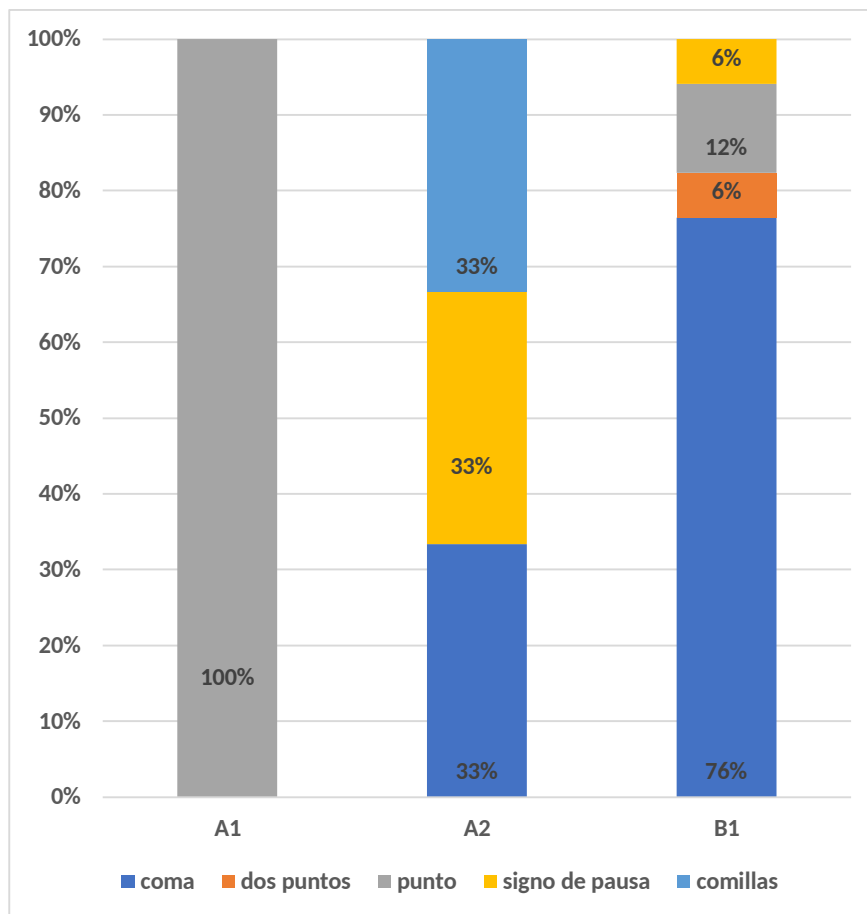
Gráfico 8.11 Distribución de los errores de puntuación en función del nivel de chino



Este gráfico pone de manifiesto que la mayoría de los errores de puntuación se concentran en el nivel B1 (67%), hecho que, a nuestro parecer, se debe a que en este nivel aumenta el nivel de complejidad oracional y discursiva, por lo que los alumnos se encuentran con más problemas a la hora de separar las ideas mediante signos de puntuación. Por el contrario, en el nivel A1 y A2, como las oraciones son más simples, hay menos oportunidades de incurrir en errores relativos a la puntuación.

A continuación, se muestra el Gráfico 8.12, que refleja la distribución de los errores de puntuación según el nivel de chino.

Gráfico 8.12 Distribución de los errores de puntuación en función del nivel de chino



Este gráfico revela que el signo de puntuación más problemático en el nivel A1 es el punto, mientras que a la vez que se eleva el nivel de chino, el abanico de errores se amplía, aunque con un predominio claro del uso incorrecto de la coma. Cabe mencionar aquí que, dentro de los errores etiquetamos como errores de coma —según nuestra metodología de procesamiento del corpus (el apartado 4.1.3.3), hemos etiquetado los errores de acuerdo con la localización del error en la oración original—muchos casos en que los alumnos usan coma cuando deberían usar el signo de pausa. Por ello podemos afirmar que el signo de pausa también constituye un problema recurrente en la puntuación, aunque este no destaca tanto en el Gráfico 8.12 por nuestra manera de etiquetar los errores.

A continuación, analizaremos los errores concretos de puntuación. Empezaremos por la coma que, como ya hemos visto, es el signo de puntuación donde más errores se concentran. Hemos detectado en nuestro corpus algunas oraciones en las que falta dicho signo para indicar la pausa:

46a *举行婚礼在礼堂 Ø很漂亮。(1-B1)

46b 婚礼在礼堂举行, 很漂亮。

46c *La boda se celebra en el vestíbulo, que es muy bonito.*

En la oración original no queda claro cuál es el elemento al que describe el adjetivo *piaoliang* (漂亮) ‘bonito’ porque se ponen todos los elementos seguidos, confundiendo así al lector, que no sabe si lo que es bonito es el vestíbulo o la boda. Por lo tanto, se requiere usar una coma antes de *hen piaoliang* (很漂亮) ‘muy bonito’ para evitar la ambigüedad. Por ello este error también puede ser considerado como un error de ambigüedad, provocado por el mal uso de puntuación.

Además, en las oraciones compuestas, normalmente se pone una coma entre la oración principal y la subordinada o la coordinada para marcar la pausa dentro de la oración. Veamos los siguientes ejemplos:

47a *可是我的男朋友没有足够时间 Ø所以我们经常不能见面。(10-B1)

47b 可是我的男朋友没有足够的时间, 所以我们不能经常见面。

47c *Sin embargo, mi novio no tiene suficiente tiempo; por eso, no podemos vernos a menudo.*

48a *我听得见 Ø可是什么也听不懂。(10-B1)

48b 我听得见，可是什么也听不懂。

48c *Lo oigo, pero no entiendo nada.*

49a *一月是最冷的月 也 八月最热的。(13-B1-B2)

49b 一月是最冷的月份，八月是最热的。

49c *Enero es el mes más frío, mientras que agosto es el más caluroso.*

En estos ejemplos, la segunda cláusula de la oración constituye una subordinada consecutiva, una adversativa y una oración compuesta coordinada, respectivamente. Todas deberían tener una coma delante de ellas para separarlas de la primera cláusula.

Además, en nuestro corpus también se detectan errores que surgen al colocar comas en lugares donde habría que usar un punto o un signo de pausa. A continuación, ponemos algunos ejemplos de dichos errores.

50a *树上的叶再也不是绿叶了，它们就是棕色的，黄色的，橙色的等。
(1-B1-B2)

50b 树上的叶再也不是绿叶了，它们就成了棕色的、黄色的、橙色的等等。

50c *Las hojas de los árboles ya no están verdes: se han teñido de marrón, amarillo y naranja, entre otros colores.*

En chino, se usa normalmente el signo de pausa en vez de la coma al engarzar palabras que forman parte de una enumeración.

En algunas oraciones, los alumnos han puesto comas en lugares donde deberían haber usado un punto, formando así una oración demasiado larga. Veamos las siguientes oraciones a modo de ejemplo:

51a *我要捍卫我的财产，所以我觉得您们跟他可能说话，但是若他不改变他的态度，您们应该罚他用经济制裁。(4-B1-B2)

51b 我要捍卫我的财产，所以我觉得您们可以跟他谈话。但是若他不改变他的态度，您们应该用经济制裁罚他。

51c *Tengo que salvaguardar mis bienes, por eso creo que ustedes pueden hablar con él. No obstante, si él no cambia de actitud, pueden castigarlo imponiéndole sanciones económicas.*

Las dos primeras cláusulas comparten un mismo tema, *wo* (我) ‘yo’, pero tras el conector adversativo *danshi* (但是) ‘no obstante’ se introduce un nuevo tema, *ta* (他) ‘él’. Por tanto, hay que separarlas en dos oraciones independientes con un punto.

52a *乡间气候干燥，所以四五月一出太阳，天气就热起来了，但是山区天气还很冷，人们还要穿羽绒服。(19-B1-B2)

52b 乡间气候干燥，所以四五月一出太阳，天气就热起来了。但是山区天气还很冷，人们还要穿羽绒服。

52c *El clima en el pueblo es seco; por lo tanto, por abril o mayo, nada más salir el sol, sube la temperatura. No obstante, en las montañas todavía hace mucho frío y la gente aún tiene que llevar plumón.*

Este fragmento proporciona información sobre el clima de dos lugares, que constituyen dos temas diferentes y que se unen mediante el conector adversativo *danshi* (

但是) ‘no obstante’. Al tratarse, pues, de temas diferentes, hay que separarlos con un punto.

Los errores cometidos en el uso del punto engloban dos subtipos: la omisión del punto y el uso de este donde debería colocarse la coma. Primero veremos algunos ejemplos de omisión:

53a *她七点钟跟她她爸爸和弟弟一起吃晚饭 Ø 然后，八点二十分钟洗碗。
(24-A1)

53b 她七点钟跟她爸爸和弟弟一起吃晚饭。然后，八点二十洗碗。

53c *Ella cena con su padre y su hermano a las siete. A continuación, lava los platos a las ocho y veinte.*

54a *我每天先吃早饭烤面包，豆浆和水果 Ø 然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我坐开车在大学。(36-A1)

54b 我每天先吃早饭，早饭吃烤面包，豆浆和水果。然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我在学校。我坐车往返学校。

54c *Cada día desayuno tostadas, leche de soja y fruta. Los lunes y los miércoles estoy en la universidad desde las once hasta las dos y media; en cambio, los martes y jueves mi horario es de nueve y media hasta las tres. Voy y vuelvo en autobús.*

Estos dos ejemplos son párrafos integrados por una secuencia de acciones, enlazadas mediante el conector *ranhou* (然后) ‘después’, que se usa al principio de la cláusula o la oración para denotar que después de que ocurra una acción o situación, se produce otra.

Por tanto, resulta lógico que delante de *ranhou* (然后) ‘después’ haya que poner un punto para indicar una pausa.

A continuación, listamos algunos ejemplos en los que se ha usado el punto en lugares donde se debería haber puesto una coma:

55a *我认为婚礼得有家人和朋友。_也很多酒和很多好吃的饭。(8-B1)

55b 我认为婚礼得有家人和朋友, _也得有很多酒和很多好吃的饭。

55c *Creo que en la boda tiene que haber familiares y amigos, así como buen vino y comida deliciosa.*

Las cláusulas de esta oración coordinada están unidas mediante el adverbio *ye* (也) ‘también’, que debe ir seguido de una coma para separarlas, ya que el punto se usa para marcar el final de la oración y no se puede usar en medio de la misma.

56a *菲格拉斯在比利牛斯山脚下。_而且离海岸不远。(17-B1-B2)

56b 菲格拉斯在比利牛斯山脚下, _离海岸不远。

56c *Figueres se encuentra a los pies de los Pirineos, cerca de la costa.*

Las dos partes de esta oración ofrecen información acerca de la ubicación de Figueres y están enlazadas entre sí, por lo tanto, hay que separarlas con coma en vez de con punto.

A continuación, veamos errores relacionados con el signo de pausa, puntuación inexistente en español, que se usa principalmente para indicar la pausa entre palabras jerárquicamente iguales. Los errores relativos a esta puntuación son generalmente confundir su uso con la coma, porque ambas puntuaciones se utilizan para indicar la pausa dentro de la oración, pero el signo de pausa solo se usa entre palabras. Veamos unos ejemplos:

57a *我很喜欢溜冰、也喜欢打牌。(13-A1-A2)

57b 我很喜欢溜冰，也喜欢打牌。

57c *Me gusta esquiar, también me gusta jugar a las cartas.*

58a *我说对他们说新年好、咱们聊聊天、哈哈大笑... (7-A2)

58b 我对他们说新年好，我们聊聊天，哈哈大笑...

58c *Les felicité el Año Nuevo. Charlamos y nos reímos mucho.*

En estos dos ejemplos, el alumno intenta indicar la pausa entre sintagmas de una oración, pero estos sintagmas siguen una estructura de predicado + objeto o sujeto + predicado, por lo tanto se debería usar la coma en vez del signo de pausa.

59a *北方的冬天很冷因为常常刮风、下雨得很多。(13-B1-B2)

59b 北方的冬天很冷因为常常刮风，雨下得很多。

59c *En el norte hace mucho frío en invierno porque frecuentemente sopla el viento y llueve mucho.*

Es verdad que el signo de pausa se usa entre palabras jerárquicamente iguales, pero el alumno ha confundido diferentes estructuras pensando que, en esta oración, *gua feng* (刮风) ‘soplar el viento’ y *xia yu* (下雨) ‘llover’ son verbos paralelos pero, de hecho, son dos oraciones que requieren una coma para enlazarlas, ya que *xia yu* (下雨) ‘llover’ va seguido de un complemento de grado.

Los errores de las comillas ocurren cuando los alumnos citan las palabras que dicen las personas, por omitirlas o colocarlas en lugares erróneos. Por ejemplo:

60a *然后我们说: Ø 恭喜。Ø (6-A2)

60b 然后我们说: “恭喜。”

60c *Luego decimos: “¡Felicidades!”*

61a *吃的以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜”! (7-A2)

61b 吃了以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜!”

61c *Después de comer, dijimos: “¡Feliz Año Nuevo! ¡Muchas felicidades!”*

El uso de comillas en chino en estos casos no difiere del uso en español, por lo que pensamos que estos dos son errores responden a un descuido.

Solo hemos detectado un error relacionado con el uso de los dos puntos:

62a *我觉得不同的人总是有不同的感想, 所以我觉得: “知人知面不知心”, 我很同意。(7-B1)

62b 我觉得不同的人总是有不同的想法, 所以人们说“世上没有两片相同的树叶”, 我很同意。

62c *Me parece que cada uno tiene su propia opinión, de ahí que la gente diga que en el mundo no existen dos hojas iguales, frase con la que estoy muy de acuerdo.*

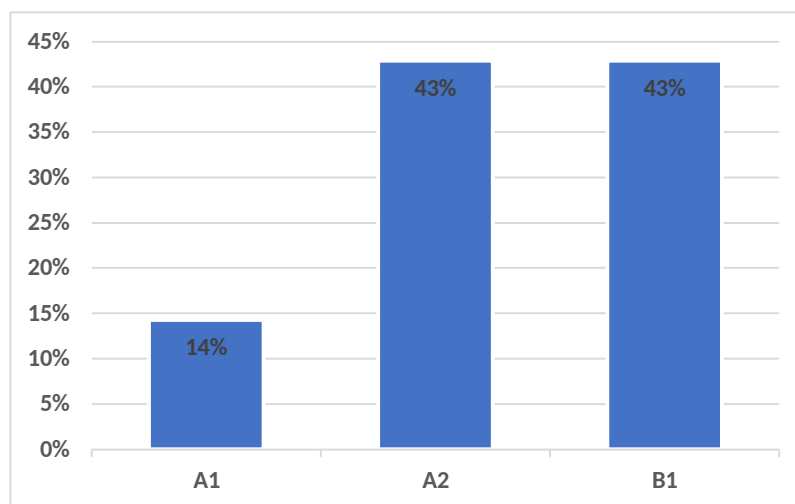
En chino, los dos puntos pueden ser usados para introducir el objeto. Sin embargo, en la oración original, el refrán *zhi ren zhi mian bu zhi xin* (知人知面不知心) ‘conocer a la persona y conocer su cara, no significa conocer su corazón’ no es el final de la oración, por lo que hay que eliminar los dos puntos.

En resumen, en el nivel A1 solo se cometen errores con el punto, mientras que en el nivel A2 y B1, se cometen errores de tipología más diversa. El signo de puntuación más problemático es, sin duda alguna, la coma. Los alumnos no la suelen poner para indicar las pausas dentro de la oración, especialmente en las oraciones complejas. Además, un problema destacado es la confusión de diferentes puntuaciones: los alumnos confunden la coma con el punto, ya que recurren al punto antes del conector en las oraciones complejas, o usan la coma para unir dos oraciones independientes, donde se debería usar el punto para marcar el final de la oración. Además, también se detecta confusión entre la coma y el signo de pausa. Creemos que los errores se deben al entendimiento incorrecto e incompleto del uso de la puntuación, y la insuficiente competencia discursiva de los alumnos. En el caso del signo de pausa —que no existe en la lengua materna de los alumnos—, concentra errores también porque es un uso específico del chino y a los alumnos les cuesta más usarlo correctamente por la interferencia de la lengua materna.

8.2.2. Errores relativos a la ambigüedad

En este apartado vamos a analizar el segundo subtipo de errores de coherencia: la ambigüedad, que ocupa un porcentaje discreto (16%) en la totalidad de errores discursivos. No obstante, y dado que afecta a la precisión del mensaje en el texto, consideramos oportuno mencionarlo. El Gráfico 8.13 muestra la evolución de este tipo de error durante parte del proceso de aprendizaje del chino.

Gráfico 8.13 Distribución de los errores de ambigüedad en función del nivel de chino



A partir de este gráfico se observa que la ambigüedad presenta una evolución negativa, es decir, los alumnos del nivel A2 y B1 tienen más dificultades para expresar sus ideas de forma clara y precisa que los alumnos de un nivel más bajo. A continuación, vamos a analizar los errores con ejemplos concretos.

63a *我每天先吃早饭烤面包，豆浆和水果然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我坐开车在大学。 (36-A1)

63b 我每天先吃早饭，早饭吃烤面包，豆浆和水果。然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我在学校。我坐车往返学校。

63c *Cada día desayuno tostadas, leche de soja y fruta. Los lunes y los miércoles estoy en la universidad desde las once hasta las dos y media; en cambio, los martes y jueves mi horario es de nueve y media hasta las tres. Voy y vuelvo en autobús.*

En esta oración el alumno mezcla varios complementos de tiempo con el sintagma verbal *zuo che* (坐车) ‘coger el autobús’ y con el sintagma preposicional *zai daxue* (在大

学) ‘en la universidad’, creando así confusión en el lector. Por consiguiente, y para que resulte más clara, hemos separado esta oración en dos. En la primera oración expresamos que por cierto periodo de tiempo el alumno está en la universidad y, en la segunda, que el autobús es el método de transporte utilizado para llegar allí. A nuestro parecer, la causa del error es la diferencia a la hora de expresar ideas entre las dos lenguas. En español varios elementos oracionales se pueden aglutinar en una oración compleja, de la que pueden colgar oraciones subordinadas. El chino presenta la información en forma de tema-remata, es decir, presenta un tema y hace un comentario sobre este; luego otro tema y otro comentario. Por consiguiente, evita las frases largas y complicadas. Además, se suelen separar las ideas con signos de puntuación en vez de con conectores u oraciones subordinadas.

64a *Laia 和我越说越好的朋友。(7-A1-A2)

64b Laia 和我的关系越来越好。

64c *Mi relación con Laia es cada día mejor.*

En esta oración el sintagma *yue shuo yue hao* (越说越好) ‘mejora a medida que hablan’ expresa una idea ambigua en chino, además no puede modificar al sustantivo *pengyou* (朋友) ‘amigos’. Por lo tanto, y para concretar la idea, se debería añadir el sustantivo *guanxi* (关系) ‘relación’.

En nuestro corpus detectamos oraciones cuyos autores carecen de los recursos lingüísticos suficientes para aclarar cierta información:

65a *再跟我说，因为我的年龄 \emptyset ，我应该生孩子了。(6-B1)

65b 还跟我说，因为我的年龄大了，我应该生孩子了。

65c *También me dijo que, dada mi edad, debía tener un hijo.*

En esta oración, la subordinada causal *yinwei wo de nianling* (因为我的年龄) ‘debido a mi edad’ resulta ambigua en el caso del chino, ya que no aclara qué tiene que ver la edad de la hablante con dar a luz a un hijo. Los conocedores de la cultura china podemos intuir que seguramente sea porque la edad mujer no le permitirá tener hijos en un futuro cercano, pero es preciso añadir *da le* (大了) ‘mayor’ para añadir más información que no se tiene por el contexto.

66a *Ø 现代婚礼的习惯跟我来的很不一样。(17-B1)

66b 这边 现代婚礼的习惯跟我那儿的很不一样。

66c *Las costumbres nupciales de hoy en día de aquí son muy diferentes a las de mi pueblo natal.*

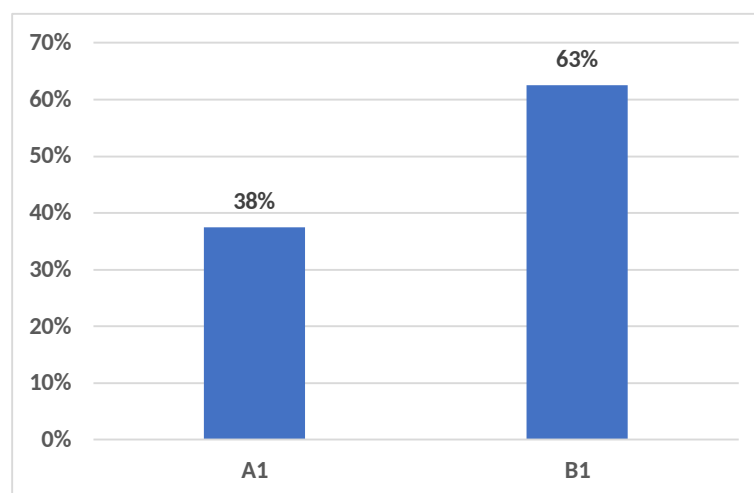
En esta oración falta un pronombre para indicar de dónde son las costumbres nupciales a las que se hace referencia. Es preciso añadir *zhebian* (这边) ‘aquí’ para que se pueda formar un contraste entre *zhebian* (这边) ‘aquí’ y *na* (那儿) ‘allá’.

En resumen, los errores correspondientes a la ambigüedad muestran una evolución negativa y se concentran, sobre todo, en el nivel B1. Los errores se cometen o bien porque los alumnos no pueden separar bien las oraciones para expresar sus ideas, o bien porque omiten palabras necesarias para otorgar concreción a sus oraciones.

8.2.3. Errores relativos a la incongruencia

Los errores relacionados con incongruencias son escasos, pues tan solo representan el 16% de los errores de coherencia. Además, estos se reparten equilibradamente entre los niveles A1 y B1 (Gráfico 8.14).

Gráfico 8.14 Distribución de los errores de incongruencia en función del nivel de chino



A continuación, analizaremos algunos ejemplos de incongruencia. Para empezar, hemos detectado dos errores relacionados con *zai* (再) ‘otra vez’, que marca la repetición de la acción.

67a * —家常豆腐怎么样？

—好吃极了。

—那再来一份。(4-A1)

67b —家常豆腐怎么样？

—好吃极了。

—那来一份。

67c —¿Qué tal el tofu casero?

—Riquísimo.

—*Entonces tráiganos una ración.*

En esta oración sobra la palabra *zai* (再) ‘otra vez’, porque el contexto indica que es la primera vez que piden platos.

68a *她说不会 Ø 她的车错停在我的车位上。(2-B1-B2)

68b 她说不会再把她的车错停在我的车位上。

68c *Ella dijo que no volvería a aparcar su coche en mi plaza por error.*

En esta oración falta la palabra *zai* (再) ‘otra vez’ para indicar que *ella* no volverá a aparcar el coche en esa plaza, que no le pertenece.

Otras incongruencias halladas en nuestro corpus son:

69a *我认为中国人很害羞，为此我感到一点儿很震惊。(10-B1)

69b 我认为中国人很害羞，所以我感到很震惊。

69c *Creo que los chinos son muy tímidos, cosa que me deja de piedra.*

Esta oración contiene dos elementos que se contradicen entre sí, que son el sintagma numeral-medidor *yidiar* (一点儿) ‘un poco’ y el adverbio *hen* (很) ‘muy’, ya que ambos apuntan grados diferentes. Tomando en cuenta el contexto, el alumno quiere expresar una sensación más extrema, por eso hay que eliminar *yidiar* (一点儿).

El aspecto verbal también constituye un mecanismo que otorga coherencia al texto, de ahí que cuando los alumnos lo usan mal surjan incongruencias como las de los ejemplos siguientes.

70a *我被他欺骗，所以我生气起来。(10-B1)

70b 我被他欺骗了，所以我很生气。

70c *Me tomó el pelo, por eso estoy muy enfadado.*

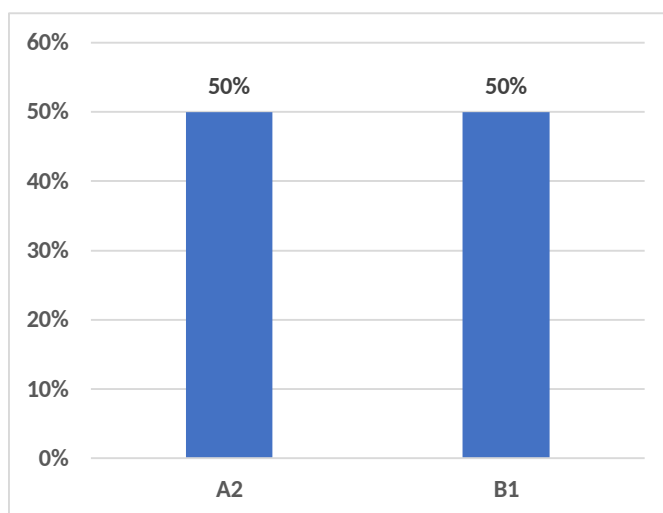
En la oración original, el alumno usa el complemento direccional *qilai* (起来) ‘empezar a hacer algo’, que marca el inicio de la acción de *enfadarse* (aspecto incoativo), lo cual es incongruente con el contexto ya que, según el mismo, el enfado ya está presente.

Para concluir, pese a que hay pocas incongruencias en general, estas se distribuyen de forma más o menos equitativa en los tres niveles estudiados. La dificultad de expresar de forma congruente no solo afecta a la parte discursiva: la falta de dominio del léxico y del uso de construcciones oracionales, así como la falta de capacidad discursiva impide que los alumnos expresen sus ideas de forma congruente.

8.2.4. Errores relativos a la estructura tema-remata

El último subtipo de error de coherencia que vamos a analizar es el relacionado con el tema y el rema, cuya distribución según el nivel de chino se muestra en el Gráfico 8.15.

Gráfico 8.15 Distribución de los errores de tema-remata en función del nivel de chino



Este gráfico permite observar que estos errores se distribuyen equilibradamente entre los niveles A2 y B1. Pensamos que esta distribución se debe a que los alumnos de estos niveles tienen mayor probabilidad de cometer fallos de este tipo porque usan más oraciones complejas, a diferencia de lo que ocurre en el nivel A1. Además, la concentración de errores también refleja la falta de dominio de la estructura de tema-remas, especialmente la regla de colocación de palabras en chino de dicha estructura. A continuación, veamos algunos ejemplos.

71a *从来我很喜欢学语, 可是不是容易的语喜欢的, 是难语我很喜欢的。(14-A2)

71b 我一直很喜欢学语言, 可是我喜欢的不是容易的语言, 是难的语言。

71c *Siempre me ha gustado aprender idiomas, pero los que me gustan son los difíciles, no los fáciles.*

En esta oración, el tema *wo xihuan de* (我喜欢的) ‘lo que me gusta’ modifica a dos remas, que son *bu shi rongyi de yuyan* (不是容易的语言) ‘no son idiomas fáciles’ y *shi nan de yuyan* (是难的语言) ‘son idiomas difíciles’. En chino, el tema tiene tendencia a ubicarse al inicio de la oración y el rema, que ofrece información acerca del primero, se coloca después del tema. Por ello, se debería poner *wo xihuan de* (我喜欢的) ‘lo que me gusta’ antes de los dos remas.

Otra posibilidad es considerar la oración 72a como estructura de tópico contrastivo, por lo que también podemos corregir esta oración colocando en posición inicial los dos tópicos:

71d 我一直很喜欢学语言, 可是容易的语言我不喜欢, 难的语言我才喜欢。

71e *Siempre me ha gustado aprender idiomas, pero no me gustan los idiomas fáciles; solo me gustan los idiomas difíciles.*

De hecho, algunos errores de mala colocación del tema, a nuestro parecer, pueden atribuirse a la diferencia entre el español y el chino. Loar (2011) considera las estructuras comparativas como un tipo de construcción de tema-remata del chino, ya que el objeto a comparar es seguramente el tema de la oración, mientras el resto de la oración, que es el remata, ofrece información sobre la comparación entre el tópico y otro objeto. En cambio, en español no es obligatorio que el objeto a comparar se ubique al principio de la frase y funcione como tópico, sino que se puede cambiar el orden y colocar el elemento enfocado en el primer lugar (Rovira-Esteva y Liu 2016). Otro ejemplo de error relacionado con la estructura de tópico contrastivo es el siguiente:

72a * 在中学，大家学法文，但是是德文我想学的。(14-A2)

72b 在中学，大家学法文，但是我想学的是德文。

72c *En el bachillerato, todos aprenden el francés, pero lo que quiero aprender es el alemán.*

En esta oración, se compara los temas *dajia xue de yuyan* (大家学[的语言]) ‘los idiomas que aprenden todos’ y *wo xiang xue de* (我想学的) ‘el idioma que quiero aprender’, y hay que colocarlos al inicio de la oración.

73a *现代越来越单身的人，因为生命只有一次，每个人得想什么做，就什么做。
(19-B1)

73b 现代单身的人越来越多，因为生命只有一次，每个人应该想做什么，就做什么。

73c *Cada vez hay más solteros porque la vida solo se vive una vez, y cada uno debe poder hacer lo que le apetezca.*

En esta oración, la información nueva, que es la que quiere enfatizar el autor, es el aumento de la cantidad de solteros. Por eso, hay que poner el tema *danshen de ren* (单身的人) ‘los solteros’ primero, seguido del rema *yue lai yue duo* (越来越多) ‘cada día más numerosos’, ya que el chino tiene tendencia de poner el tema en la posición inicial.

74a *我也喜欢夏天因为我去得了很多地方因为气候很好。

74b 我也喜欢夏天，因为气候很好，我去得了很多地方。

74c *También me encanta el verano, ya que el clima es agradable y puedo ir a muchos lugares.*

En esta oración, el alumno no sigue la progresión temática, ya que primero habla de *xiatian* (夏天) ‘el verano’ y luego pasa directamente a la subordinación causal *wo qu de liao hen duo difang* (我去得了很多地方) ‘puedo ir a muchos lugares’, especificando la razón al final. Sin embargo, *qihou hen hao* (气候很好) ‘el clima es muy agradable’ está en la misma cadena temática que *xiatian* (夏天) ‘el verano’ y ofrece información nueva de este; por lo tanto, y con el objetivo de seguir la progresión informativa, hay que adelantarlo.

Por lo que hemos podido apreciar, los errores de tema-remas se cometen principalmente en los niveles A2 y B1. Dichos errores se deben a que los alumnos no saben organizar coherentemente el texto y seguir de forma ordenada la progresión temática, o no llegan a distinguir las diferencias de ubicación del tema entre el chino y el español, por lo cual colocan los elementos de la oración en un orden erróneo.

En resumen, el tipo de error más recurrente en cuanto a la coherencia es la puntuación, seguido por la ambigüedad, la incongruencia y el tema-remas. La mayoría de los errores de coherencia se cometen en el nivel B1 porque requiere la redacción de

oraciones más complejas. Por lo que respecta a la puntuación, la coma es el signo que concentra mayor cantidad de errores. Uno de ellos es la confusión que existe a la hora de decidir si hay que emplear el punto o la coma. Con respecto a los errores de ambigüedad y de incongruencia, hemos podido comprobar que los alumnos omiten o añaden palabras que expresan ideas ambiguas o contradictorias. Las causas de los errores correspondientes a la coherencia son la falta de dominio de la puntuación, la interferencia de la lengua materna, la falta de capacidad para seguir la progresión temática de la oración y la incapacidad para usar bien las palabras con el fin de expresar ideas claras y congruentes.

8.3. Errores relativos a la pragmática

En este apartado vamos a analizar los errores relativos a la pragmática, que se subdividen en errores de registro, errores del uso de exponentes lingüísticos y errores culturales.

Para empezar, en el nivel inicial se detecta que los alumnos no saben usar las palabras y expresiones adecuadas para ciertos actos comunicativos como, por ejemplo, para dar respuesta a una invitación o a un regalo:

75a *—我家饭很贵，可是很好吃。

—我请你！

—哪里哪里，我请你！(2-A1)

75b —我家饭很贵，可是很好吃。

—我请你！

—太客气了，我请你！

75c —*Los platos de este restaurante son muy caros, pero están muy ricos.*

—*¡Te invito!*

—*Muy amable, ¡pero ya te invito yo!*

En este diálogo, uno de los hablantes pretende rechazar la invitación de su interlocutor y pagar la cuenta, pero el alumno ha escogido mal la expresión con la que refleja su idea. *Nali nali* (哪里哪里) es una expresión coloquial china para responder de forma modesta a los elogios que se le dedican a uno, por ejemplo:

76a —老李你真行!

—哪里哪里。

76b —*¡Señor Li, ha hecho usted un buen trabajo!*

—*No hay para tanto.*

Sin embargo, en el ejemplo que hemos recuperado, no hay elogio alguno, sino intención de pagar la cuenta, de modo que resulta incongruente usar en chino la expresión *nali nali* (哪里哪里). Optamos, pues, por corregirla sustituyéndola por *tai keqi le* (太客气了) ‘Eres muy amable’. Es evidente, pues, que las expresiones coloquiales representan una dificultad para los alumnos del nivel inicial. El motivo es sencillo: estas son propias de cada cultura y no tienen un equivalente literal en la lengua española, por lo cual se requiere un amplio conocimiento de la cultura y de las costumbres chinas.

Aparte de las expresiones coloquiales, los alumnos también cometen errores relativos a la pragmática cuando hacen una traducción literal del español al chino obviando las diferencias en este sentido entre ambas lenguas. Veamos algunos ejemplos a continuación:

77a *她八点去大学。(23-A1)

77b 她八点去上学。

77c *Ella va a la universidad a las ocho.*

En español, “ir + lugar” puede significar *ir a algún lugar a hacer algo*, como *ir al mercado*, *ir al cine*, entre otros, y en estas expresiones el “lugar” ya evidencia la acción que se va a realizar. Sin embargo, en chino se suele poner el verbo para aclarar la acción que se va a llevar a cabo. Por lo tanto, *ir al mercado* no puede traducirse literalmente como *qu shichang* (去市场), sino que debería decirse *qu shichang mai dongxi* (去市场买东西) ‘ir al mercado a comprar’, o simplemente *qu mai dongxi* (去买东西) ‘ir a comprar’. Del mismo modo, cuando uno desea *ir al cine* no es correcto limitarse a decir *qu dianyingyuan* (去电影院) ‘ir al cine’, sino que debería decirse *qu dianyingyuan kan dianying* (去电影院看电影) ‘ir al cine a ver una película’, o simplemente *qu kan dianying* (去看电影) ‘ir a ver una película’. Vemos, pues, que traducir literalmente el sintagma *ir a la universidad* por *qu daxue* (去大学) es erróneo porque el sustantivo *daxue* (大学) ‘la universidad’ no expresa la idea de *ir a clase*; de modo que para aclarar la idea hay que poner el verbo *shangxue* (上学) ‘ir a clase’.

En nuestro corpus también hemos detectado otros errores similares, que listamos a continuación:

78a *我妹妹还去学校。(1-A1-A2)

78b 我妹妹还在上学。

78c *Mi hermana todavía va a la escuela.*

Este alumno ha hecho una traducción literal del español *ir a la escuela* y ha escrito *qu xuexiao* (去学校), pensando que dicha expresión puede llevar implícito el sentido de

estudiar o *ir a clase*. Para corregirla, deberíamos usar el verbo *zai shang xue* (在上学) ‘está estudiando’.

79a *我们喜欢去出晚会一起。(16-A1-A2)

79b 我们喜欢一起出去参加晚会。

79c *Nos gusta ir juntos a las fiestas.*

De nuevo, la traducción literal del español no funciona en chino, ya que, en este caso en concreto habría que añadir el verbo *canjia* (参加) ‘acudir, participar en’ para aclarar la información.

Las diferencias existentes entre la cultura española y la china también quedan reflejadas en el uso que se hace de las palabras, que no siempre es acertado:

80a *安娜的爸爸妈妈下午八点二十分做饭晚饭。(23-A1)

80b 安娜的爸爸妈妈晚上八点二十做晚饭。

80c *Los padres de Ana hacen la cena a las ocho y veinte de la tarde.*

Las ocho y veinte de España no son las ocho y veinte de China en el sentido de que en China se considera que esa hora pertenece ya a la noche. Por lo tanto, en este ejemplo habría que cambiar *xiawu* (下午) ‘tarde’ por *wanshang* (晚上) ‘noche’.

Cuando los alumnos quieren expresar una idea, pero no saben o no recuerdan cómo hacerlo en chino, tienden a explicarla con sus propias palabras parafraseando o directamente a inventar expresiones. Veamos los siguientes ejemplos:

81a *我他们的话听是听，但是我不做他们对我说的话。(3-A1-A2)

81b 他们的话我听是听，但是我不听话。

81c *Aunque les escucho, no les hago caso.*

En chino, la palabra *tinghua* (听话) tiene dos sentidos: *escuchar palabras*, que es el significado literal, y *obedecer*, que responde a un uso más metafórico. El alumno no domina o desconoce este último significado, de modo que no sabe que *desobedecer* se diría *bu tinghua* (不听话), así que explica lo que quiere decir con sus propias palabras: *bu zuo tamen dui wo shuo de hua* (不做他们对我说的话) ‘no hago lo que ellos me dicen’. Aunque la frase se entiende, no es la forma de expresión más genuina.

82a *还说如果我们敢对警察说话他就会回来找我们。(5-B1-B2)

82b 还说如果我们敢报警他就会回来找我们。

82c *También dice que, si nos atrevemos a llamar a la policía, volverá a por nosotros.*

En esta oración, el alumno no domina, o probablemente desconoce, la palabra *baojing* (报警) ‘llamar a la policía’ y, de nuevo, explica su idea mediante palabras con las que ya está familiarizado: *dui jingcha shuohua* (对警察说话) ‘hablar con la policía’.

83a *通常晚上人离开家, 因为白天太热。(15-B1-B2)

83b 通常晚上人们出门, 因为白天太热。

83c *Normalmente la gente sale por la noche, porque hace mucho calor durante el día.*

En chino, la palabra equivalente a *salir de casa* es *chu men* (出门), pero el alumno ha elegido el sintagma verbal *likai jia* (离开家) ‘marcharse de casa’, que no concuerda con el contexto.

84a *别的没关系, 所以都很高兴, 玩得很多好。(8-B1)

84b 别的都不重要，所以都很高兴，玩得很好。

84c *Lo demás no tiene importancia, por eso todos están muy alegres y lo pasan en grande.*

El alumno confunde *mei guanxi* (没关系) ‘no importar’ con *bu zhongyao* (不重要) ‘no ser importante’, creyendo que ambos significan *cosas sin importancia*. No obstante, la primera resulta inapropiada porque es una expresión de cortesía usada para responder a alguien que se excusa.

Además, también hemos descubierto en nuestro corpus que los alumnos tienen dificultades para adaptar sus textos a diferentes registros, especialmente en el nivel B1. Veamos los siguientes ejemplos:

85a *我认为中国人很害羞，为此我感到一点儿很震惊。(10-B1)

85b 我认为中国人很害羞，所以我感到很震惊。

85c *Creo que los chinos son muy tímidos, cosa que me deja pasmado.*

Tanto *weici* (为此) ‘por eso’ como *suoyi* (所以) ‘entonces, por eso’ son conectores que indican una consecuencia, pero el primero es más formal y se usa generalmente en textos oficiales.

86a 我被分心了，以后我寻找它，我不发现我的手机。(8-B1-B2)

86b 我分心了。之后我再找，却找不到我的手机。

86c *Me distraje y, cuando luego busqué mi móvil, no lo encontré.*

Los dos verbos *xunzhao* (寻找) y *zhao* (找) tienen el mismo significado, *buscar*, pero el primero se usa en registros más formales. Creemos que uno de los posibles motivos de

este tipo de usos es que los alumnos buscan las palabras en diccionarios bilingües que no tienen información de los usos y cogen la primera que les parece, sin saber si concuerda o no con el contexto.

En definitiva, los errores sobre cuestiones pragmáticas no son demasiado abundantes y tienen como causa una competencia ilocutiva insuficiente y la pobreza de conocimientos socioculturales.

8.4. Conclusiones sobre el análisis de errores discursivos

Para concluir podemos constatar que los errores discursivos son mayoritariamente errores de cohesión, seguidos por problemas de coherencia y de pragmática. Los errores más recurrentes son aquellos en los que se ha producido un uso incorrecto de conectores, principalmente por el entendimiento no preciso del significado y uso de los conectores en chino; uso incorrecto de referencias, especialmente la sustitución de referencia pronominal por la anáfora cero y la mala selección del pronombre para hacer la referencia anafórica, cometido por la incapacidad discursiva de cohesionar las oraciones en un texto, y la subcompetencia lingüística; la confusión entre coma y punto, coma y signo de pausa, por un dominio incorrecto e incompleto de su uso, así como la interferencia de la lengua materna por la inexistencia de signo de pausa en la lengua materna. Los errores de otros subtipos, como de ambigüedad, incongruencia y la estructura tema-remata, ocupan un porcentaje de menos importancia. Los errores de pragmática muestran una insuficiencia de conocimientos de la cultura y de las expresiones coloquiales de la lengua extranjera, pero dichos errores no son muy destacados en cantidad.

Del análisis de los errores más recurrentes a nivel discursivo podemos observar que los errores discursivos no solo se explican por una insuficiente competencia discursiva de

los alumnos —que afecta la capacidad de usar los mecanismos para cohesionar y hacer coherente el texto producido—, sino que estos también tienen una estrecha relación con su competencia gramatical, la cual permite a los alumnos entender con precisión el significado y las reglas de uso de los mecanismos y emplear correctamente los recursos lingüísticos. De ahí que las competencias a nivel léxico, oracional y discursivo estén interconectadas e interactúen entre sí. Por lo tanto, entre las causas de errores a este nivel, destaca la imprecisión de dominio de los recursos lingüísticos, que conducen a la confusión e hipergeneralización de conectores, de referencias, de puntuación y de la partícula modal *le* (了). Al mismo tiempo, los errores también reflejan que los alumnos no tienen una conciencia discursiva para ver el texto como una unidad y hacerlo coherente con los recursos lingüísticos aprendidos. Además, la escasez de conocimientos sociolingüísticos para expresar las ideas con claridad y genuinidad puede conducir a errores pragmáticos.

La tendencia general de la evolución de errores es que a medida de que aumenta el nivel de dominio, los errores discursivos también aumentan y se diversifican. En el nivel A1, los errores se concentran en los más simples, como el mal uso de los conectores, el uso incorrecto de expresiones coloquiales, la redundancia del sujeto al inicio de la oración como referencia anafórica y el mal uso del punto. En el nivel A2 y B1, los alumnos resuelven los problemas de mal uso de los conectores o de referencia que tienen en los niveles iniciales, pero cometen nuevos errores en los usos nuevamente adquiridos. Se diversifican los errores de puntuación, ambigüedad, incongruencia y tema-remata, a causa de una mayor complejidad oracional en las redacciones. La mayoría de errores son transitorios, pero los de la partícula modal *le* (了) tiene tendencia de fosilizarse, por la confusión con la partícula aspectual *le* (了) y por la equiparación errónea de esta con el tiempo pasado en español.

Capítulo 9 Conclusiones generales

Tal y como se indicó en la introducción, la presente tesis tenía como objetivo principal realizar un análisis panorámico de los diferentes errores que cometen los estudiantes españoles de chino en sus producciones escritas. También pretendía indagar las diferentes causas que pueden provocarlos para así poder proponer medidas que mejoren su enseñanza y aprendizaje. Para lograr dicho objetivo ha sido necesario conocer cuáles son sus errores transitorios más frecuentes y cuáles se fosilizan; descubrir las dificultades con las que se encuentran y los progresos que experimentan en cada estadio del aprendizaje; y detectar los detonantes de los errores para apuntar posibles medidas didácticas. Basándonos en dichos objetivos, hemos formulado inicialmente las siguientes dos hipótesis:

1. Hay errores que los estudiantes españoles cometen más a menudo en sus producciones escritas en chino, particularmente aquellos aspectos gramaticales que difieren más entre su lengua materna y el chino; por ejemplo, el aspecto verbal, los complementos verbales o el orden de las palabras.
2. Los errores en el plano léxico y sintáctico tienden a desaparecer en estadios intermedios del aprendizaje, mientras que los de tipo discursivo permanecen hasta estadios más avanzados.

En lo relativo a la primera hipótesis, cabe afirmar que las diferencias entre la lengua materna y la LE son un foco de errores; de modo que los aspectos gramaticales que difieren más entre la lengua materna y el chino concentran una cantidad importante de equivocaciones. No obstante, estos aspectos gramaticales no son los únicos que presentan problemas. Como avanzábamos en las características de la IL, los errores están provocados

por la combinación de una serie de factores. Además, a medida que se mejora el nivel de chino, los factores intralingüísticos adquieren mayor relevancia y la falta de competencia discursiva también desemboca en errores.

En cuanto a la segunda hipótesis, y según nuestro recuento global, los errores léxicos y oracionales se mantienen en un porcentaje elevado en todos los niveles analizados, mientras que los errores discursivos ocupan un porcentaje bajo, con un leve aumento en el nivel B1. A partir de estos datos podemos afirmar que los errores léxicos y oracionales no disminuyen, ni mucho menos desaparecen, en la progresión hasta el nivel B1. Los errores discursivos, por su parte, tienden a ir ligeramente al alza. Este fenómeno se debe a los siguientes factores. En primer lugar, la IL de los alumnos no les permite usar correctamente muchas palabras y estructuras oracionales por los motivos ya explicados. En segundo lugar, los alumnos siguen adquiriendo nuevos conocimientos a nivel léxico y oracional; por lo tanto, el proceso dinámico de la IL de formar nuevas hipótesis y corregirlas durante el aprendizaje no se detiene en ningún momento.

Para conocer más concretamente los errores más recurrentes y la evolución de errores, en este capítulo presentaremos, en primer lugar, los principales resultados que hemos obtenido en la segunda parte de esta tesis. Dichos resultados nos permitirán conocer el patrón de los errores en función del nivel de análisis (léxico, oracional y discursivo), del nivel de chino (A1, A2 y B1) y del tipo de error (omisión, redundancia, mal uso, entre otros). Basándonos en dichos resultados, terminaremos apuntando posibles medidas didácticas para la enseñanza del chino como lengua extranjera.

9.1. Resultados principales de esta tesis

En la Parte II de la tesis hemos radiografiado los errores que contenían las producciones escritas que componían nuestra muestra. Dicho análisis se ha llevado a cabo globalmente, pero también por niveles (léxico, oracional y discursivo), con la posterior obtención de resultados cuantitativos y cualitativos. En este apartado sintetizaremos los resultados de cada capítulo para extraer, *grosso modo*, el patrón de los errores y sus causas.

Los errores de nuestra muestra se concentran principalmente en los niveles léxico y oracional, mientras que el nivel discursivo alberga una cantidad de errores relativamente menor. En cuanto a la evolución, los errores son más escasos en el nivel A1 y aumentan en los niveles A2 y B1. Además, desde el A1 al B1 los errores léxicos y oracionales ocupan la mayor proporción, mientras que la cantidad de errores discursivos es mucho más moderada. Sin embargo, cabe señalar que el incremento de errores en los niveles A2 y B1 no significa necesariamente que la evolución sea negativa. Los alumnos de estos niveles están progresando, pero hemos de tener en cuenta que en los niveles A2 y B1 también aumenta la extensión de las redacciones, y la complejidad de las estructuras, vocabulario, tipo de texto que deben redactar, etc.; de ahí que sea preciso ponderar la relación entre la cantidad de errores y la extensión de la producción escrita. A continuación, resumimos los errores más recurrentes en cada nivel de análisis y su evolución, así como las posibles causas.

A nivel léxico, las categorías gramaticales que acumulan mayor cantidad de errores, en términos generales, son el verbo y el sustantivo, y el tipo de error más frecuente es el mal uso, más concretamente la selección incorrecta del léxico. Los problemas son, sobre todo, de tipo semántico, especialmente en las palabras en chino que coinciden parcialmente

con el sentido de la palabra en español, y en las palabras polisémicas. También destacan las coocurrencias inadecuadas entre verbo y sustantivo, y entre adjetivo y sustantivo.

En cuanto a la evolución, en el nivel A1, destacan errores de mala selección del verbo y la omisión de *medidor*. El primer error se comete por la traducción literal de la lengua materna al chino, o por confundir palabras en español con las palabras en chino que tienen una coincidencia parcial del significado. El segundo se debe a la inexistencia de la categoría gramatical de *medidor* en español. Además, también detectamos una cantidad no desdeñable de errores de formación de palabras (por ejemplo, escribir *ran* [然] en lugar de *ranhou* [然后] ‘después’), por no haber interiorizado la diferencia entre morfemas dependientes e independientes, o la forma o significado de las palabras, así como errores de confusión de antónimos por la similitud de su forma (por ejemplo, usar *shangke* [上课] ‘tener clase’ en vez de *xiake* [下课] ‘terminar la clase’).

En el nivel A2, los errores se concentran en el verbo, el sustantivo y el adverbio. En este nivel destacan, por un lado, los errores derivados de coocurrencias incorrectas entre sustantivo y verbo, y por la hipergeneralización del uso de algunos verbos en combinación con los sustantivos por la insuficiencia de dominio de su uso; por otro lado, el mal uso de adverbios, por la falta de comprensión del significado y uso de los adverbios debido a las diferencias entre la lengua materna y la extranjera.

En el nivel B1, los errores más frecuentes ocurren en las categorías del sustantivo y verbo. Además, en este nivel se detecta un leve aumento de los errores con el adjetivo. Con respecto al tipo de error, la mala selección ocupa el lugar más predominante en este nivel, lo cual se debe a que, a nuestro parecer, el aumento del vocabulario de los alumnos, así como la complejidad de las construcciones que usan y del tema sobre el que redactan, dificultan la elección de palabras adecuadas.

A nivel oracional, el modificador adverbial y el predicado acumulan la mayoría de los errores. En concreto, la colocación incorrecta del modificador adverbial y la omisión del predicado son los problemas más reseñables. Las construcciones especiales oracionales —como la oración con *shi* (是), las oraciones comparativas, la construcción con *shi...de* (是……的), la oración con *ba* (把) y la oración de verbos en serie— también son un foco nada desdeñable de errores. Asimismo, cabe subrayar la gran cantidad de errores cometidos en relación con las partículas, a saber, la partícula aspectual *le* (了) en el predicado, la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival y la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal. En lo relativo a la tipología de errores, los más frecuentes son los correspondientes al orden y a la omisión. Los elementos principales de la oración —sujeto, predicado y objeto— son frecuentemente omitidos. En cambio, los errores relativos a las funciones gramaticales que los modifican o complementan —a saber, los modificadores adverbiales, los modificadores adjetivales y los complementos verbales— suelen ser de orden.

En cuanto a los errores en diferentes niveles de chino, en el nivel A1 los errores están relacionados con la mala colocación del modificador adverbial, la omisión del verbo que funciona como predicado, la omisión de la partícula estructural *de* (的) en el modificador adjetival y la omisión de la partícula estructural *de* (得) en el complemento verbal, así como con fallos derivados de la oración con *shi* (是). La mayoría de los errores recurrentes de este nivel, salvo la omisión del verbo que funciona como predicado, son usos específicos del chino que no tienen equivalentes en español, lo cual consiste en la causa principal de dichos errores. Los errores de omisión del verbo que funciona como predicado se explican por la falta de competencia tanto sintáctica como léxica: por un lado, los alumnos hacen traducción literal del español al chino y de esta forma omiten los predicados por las diferencias sintácticas entre las dos lenguas; por otra parte, no llegan a

dominar bien la categoría gramatical de algunas palabras, por ejemplo, usan sustantivos como verbos debido a la interferencia de la lengua materna (usan *wanfan* [晚饭] ‘cena’ como el verbo *cenar*) y usan incorrectamente el verbo auxiliar (por ejemplo, omisión del verbo principal después del verbo auxiliar en *xiangxiang shenme jihua* [想想什么计划] ‘pensar bien un plan’).

En el nivel A2, entre los errores de las funciones gramaticales destacan, por un lado, la mala colocación del modificador adverbial y del complemento verbal, por la diferencia de orden de estas dos funciones gramaticales entre la lengua materna y la lengua extranjera; por otro lado, el uso incorrecto de la partícula aspectual *le* (了) en el predicado, por la inexistencia de dicha partícula en español y por su equiparación errónea con el tiempo pasado del español. En las construcciones especiales de la oración, la oración con *shi* (是) y las oraciones comparativas siguen ocupando un lugar predominante; además, aparecen errores de la construcción con *shi...de* (是……的). Dichos errores se cometen cuando los alumnos olvidan o evitan usar las construcciones oracionales específicas del chino, mezclan diferentes construcciones en una misma oración, y cuando se emplean construcciones oracionales especiales donde no es debido.

En el nivel B1, persisten con un porcentaje alto los errores del modificador adverbial, errores del predicado y la omisión de las partículas en las funciones gramaticales de la oración; en cambio, se reducen notablemente los errores con el complemento. En lo relativo a las construcciones oracionales especiales, se mantienen los errores de las construcciones que hemos mencionado en el nivel A2, y aparecen errores de la oración con *ba* (把). Además, se constata un aumento en la complejidad sintáctica y en la variedad de los errores detectados, tanto en las construcciones oracionales normales como en las especiales.

A nivel discursivo, los errores son mayoritariamente de cohesión, seguidos por problemas de coherencia y de pragmática. Los errores más recurrentes están relacionados con el uso incorrecto de conectores, de la referencia y de los signos de puntuación.

Con respecto a la evolución, la distribución de los diferentes subtipos de error no muestra muchos cambios en distintos niveles de chino. En el nivel A1, son habituales los sujetos redundantes u omitidos por la interferencia de la lengua materna y por la falta de dominio de anáfora cero, así como los pronombres personales empleados de forma inapropiada por insuficiencia de dominio de su uso. También destacan los errores causados por no saber distinguir conectores que guardan un gran parecido entre sí. Además, también hallamos los siguientes errores que merecen ser mencionados —aunque con una cantidad no tan relevante como los errores anteriores—: redundancia de la partícula modal *le* (了) al final de la oración por hipergeneralizar el uso de dicha partícula con la idea errónea de que indica acciones pasadas, u omisión de la misma en oraciones que donde se debe indicar un cambio de situación; omisión de la coma entre proposiciones por no saber separar oraciones demasiadas largas.

En el nivel A2, la mala selección del conector para cohesionar el texto es el error predominante. También aparecen ambigüedades al mezclar construcciones oracionales y al confundir expresiones por falta de conocimientos socioculturales de la lengua china. En este nivel se reducen notablemente errores de referencia; al mismo tiempo, los errores de puntuación son más diversificados: destaca la confusión entre la coma y el signo de pausa por la interferencia de la lengua materna, y el mal uso de comillas por descuido.

En el nivel B1, no se detectan grandes diferencias en el patrón de errores en comparación con el nivel A2: los errores con conectores muestran una evolución positiva, mientras que los errores de puntuación y de la partícula modal *le* (了) siguen aumentando

en porcentaje. Además, en este nivel se comprueba la presencia de errores en paráfrasis de expresiones fijas y en oraciones donde los signos de puntuación se han empleado de forma incorrecta por aplicar mal la lógica oracional o textual.

Del resumen de resultados que hemos hecho, podemos observar que la interlengua de los alumnos se encuentra en constante evolución, de modo que no es de extrañar que se muestre inestable y con cierta variabilidad. El factor interlingüístico es el que interfiere más en el nivel A1, puesto que la causa principal de los errores en este estadio es la interferencia de la lengua materna. Cuando se da el salto al nivel A2, los alumnos amplían notablemente su vocabulario y su gama de construcciones oracionales. En este proceso, la influencia de la lengua materna empieza a perder importancia, mientras que las estrategias intralingüales desempeñan un papel cada vez más importante en la formación de la IL de los alumnos. Ejemplos de dichas estrategias son la hipergeneralización de uso y la ignorancia de las restricciones de las reglas de la LE.

A causa de los motivos mencionados, en la IL de los alumnos se detectan algunos elementos susceptibles de fosilizarse, aunque no hablamos de *fosilización* propiamente dicha porque la IL todavía está inmersa en un proceso de cambio. Algunos ejemplos de estos elementos son la omisión de las partículas aspectuales y estructurales, los problemas de orden del modificador adverbial, el mal uso de los conectores discursivos, la omisión y redundancia de la partícula modal *le* (了) al final de la oración como mecanismo de cohesión discursiva, así como el mal uso de los signos de puntuación como mecanismo de coherencia discursiva. Además, los errores discursivos ocupan la mitad de los errores fosilizables, ya que muchos de ellos aparecen en los niveles A2 y B1, y la IL de los alumnos requiere más conocimientos y prácticas para corregir las hipótesis erróneas.

Aparte de los factores individuales de los alumnos que provocan errores, también nos gustaría formular como futura hipótesis de trabajo que la metodología de la enseñanza y los materiales didácticos empleados, así como una serie de ayudas externas que se obtienen a través de diccionarios, de consultas a nativos o al recurso de traductores automáticos también pueden causar errores, puesto que pueden orientar de forma errónea, confusa e incompleta a los alumnos. Por ejemplo, algunos materiales didácticos y diccionarios explican el significado de las palabras en chino mediante sinónimos parciales en español, motivando así a los alumnos a buscar palabras próximas semánticamente en chino cuando redactan. Del mismo modo, a veces los materiales didácticos no ofrecen explicación alguna sobre el registro al que pertenecen las palabras. La ausencia de dichas explicaciones, así como las aclaraciones parciales sobre los conectores y la falta de ejemplos de coocurrencias también dificultan el uso correcto del chino en las redacciones.

9.2. Algunas propuestas didácticas

Basándonos en los errores más frecuentes que hemos detectado y en sus principales causas, vamos a apuntar posibles medidas didácticas de acuerdo con el nivel de análisis de error y el nivel de chino de los alumnos.

A nivel léxico, pensamos que la enseñanza debería poner énfasis en distinguir las diferencias semánticas entre las palabras, dada la gran cantidad de errores de este tipo presentes en nuestro corpus. Por ello, apuntaríamos las siguientes medidas:

- a. Se debería presentar el vocabulario contextualizándolo. Es preciso concretar, sobre todo, sus reglas de uso y coocurrencias, así como su registro y delimitaciones pragmáticas. Todo ello debería sustituir a la clásica explicación que se limita a presentar las palabras emparejándolas con sus equivalentes en la

lengua materna, ciñendo así la enseñanza de las palabras exclusivamente al plano léxico.

- b. Los alumnos necesitan que se les guíe para aprender a usar de forma correcta y práctica los diccionarios, tanto en el aula como fuera de ella. Este ejercicio podría plantearse junto al docente en vez de considerarse solamente como parte del autoaprendizaje de los alumnos.

A nivel oracional, son recurrentes la analogía del uso de la lengua materna y la insuficiencia de comprensión del significado y uso de las construcciones oracionales. Basándonos en estos problemas, pensamos que el docente de chino podría emprender las siguientes acciones:

- a. Dirigir a los alumnos a usar de forma correcta las funciones gramaticales y las construcciones oracionales en contextos concretos en vez de solo explicar las reglas gramaticales. Además, se deberían subrayar las limitaciones de uso de las construcciones oracionales especiales, para así evitar la hipergeneralización de las mismas.
- b. Hacer más hincapié en el significado de las estructuras oracionales, para así evitar su distorsión sintáctica y la mezcla de distintas construcciones oracionales. Por ejemplo, explicar a los alumnos que la oración con *ba* (把) se utiliza para indicar que alguien hace algo sobre un objeto, de modo que esta acción le afecta de alguna manera o tiene ciertas consecuencias sobre este, en vez de significar ‘hacer (que alguien haga algo o hacer que algo suceda)’, para evitar la confusión con el verbo *rang* (让).
- c. Enfatizar las diferencias más destacadas entre la lengua materna y la lengua extranjera, especialmente los usos más de la LE que difieren más de los de la

lengua materna. Se podría consolidar estos conocimientos mediante ejercicios para evitar que los alumnos imiten las estructuras oracionales de la lengua materna.

A nivel discursivo, los errores se concentran en los conectores, en los signos de puntuación, en la referencia y en el plano de la pragmática, por lo cual plantearíamos las siguientes medidas:

- a. Enseñar a los alumnos no solo unidades léxicas y oracionales, sino también unidades discursivas. Ello mejorará su capacidad discursiva, especialmente que hagan un uso adecuado de los mecanismos de cohesión.
- b. Poner especial atención en la separación de las ideas mediante el uso correcto de la puntuación y poniendo de relieve sus diferencias respecto al español.
- c. Presentar los conocimientos socioculturales de la LE mediante la enseñanza de costumbres de expresión, la forma de pensar, las diferencias culturales, etc., para evitar errores como *qu daxue* (去大学) ‘ir a la universidad’ en lugar de *qu xuexiao* (去学校) ‘ir a la universidad’, *qu dianying* (去电影) ‘ir a la película’ en vez de *qu kan dianying* (去看电影) ‘ir a ver una película’.

9.3. Principales aportaciones y futuras líneas de investigación

Para terminar, pensamos que nuestra tesis ha cumplido todos los objetivos que nos habíamos planteado al inicio y ha hecho una aportación en varios aspectos, que enumeraremos a continuación.

Basándonos en las particularidades del chino y del español, y con el propósito de conocer el patrón de los errores y de mejorar la enseñanza del chino para hispanohablantes, hemos formulado una taxonomía de errores en producciones escritas de esta lengua

cometidos por alumnos españoles. Dicha taxonomía abarca tres niveles de análisis y permite realizar un análisis de forma global.

Hemos elaborado un corpus de errores extraídos de redacciones de alumnos españoles del Grado en Traducción e Interpretación y del Grado en Estudios de Asia Oriental en la Universidad Autónoma de Barcelona, el cual quedará a disposición de otros investigadores y permitirá abrir puertas para futuras investigaciones sobre este tema.

Hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores del corpus a nivel léxico, oracional y discursivo. A pesar de su carácter prospectivo, su valor reside en ser el primero de este tipo para esta combinación lingüística y en la sistematización del análisis de errores.

No obstante, somos conscientes de que, debido a la limitación de tiempo y recursos, esta investigación también tiene sus flaquezas. Para empezar, el corpus no abarca una cantidad de errores lo suficientemente grande como para alcanzar un grado alto de representatividad. En segundo lugar, no hemos aplicado el criterio comunicativo de AE al nivel léxico y oracional, sino solo al discursivo; pero, de hecho, dicho criterio también es aplicable al nivel léxico y oracional a pesar de sus errores lingüísticos. Además, como la investigadora es profesora de español para alumnos chinos, al iniciar esta tesis disponía de una experiencia muy limitada en la materia y, por tanto, le ha resultado muy complicado el ejercicio de llevar a cabo el análisis inverso al que está acostumbrada en su ejercicio profesional habitual, especialmente en dilucidar las causas de los errores.

Con respecto a futuras líneas de investigación, pensamos que esta tesis podría abrir muchas vías de investigación que profundizaran en algunos de los aspectos tratados. En primer lugar, desde la perspectiva de la evolución de los errores, se podría ampliar el corpus recogiendo trabajos del nivel B2 para ver la evolución desde el nivel inicial hasta el

intermedio. Además, como hemos señalado, la cantidad de errores no significa necesariamente un progreso o un empeoramiento del nivel de chino porque el volumen de equivocaciones está íntimamente relacionado con la extensión de la redacción. Por ello, pensamos que se podría realizar un análisis cuantitativo de la tasa de error para determinar la proporción exacta de fallos en función del número de caracteres escritos.

Desde el punto de vista cualitativo, se podrían investigar otros factores determinantes en la adquisición de la LE, como las características individuales de los estudiantes, que se podrían conocer mediante encuestas, los materiales usados o el enfoque didáctico del profesorado. Además, también se podría integrar el criterio comunicativo en el análisis de errores al nivel léxico y oracional. Analizar todos estos aspectos permitiría triangular los datos, profundizar en el análisis y llegar a resultados más completos.

Para concluir, esta tesis ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores de chino cometidos por alumnos españoles a nivel léxico, oracional y discursivo. Con ello esperamos haber contribuido a dar respuesta al vacío que existía sobre el análisis sistemático de errores con esta combinación de lenguas, aportando nuestro granito de arena a lo que, sin duda, constituye un campo de estudio en auge. También esperamos que nuestra investigación abra nuevas vías de estudio en este ámbito con el fin de promover y mejorar la didáctica del chino para alumnos españoles.

Bibliografía

Adjémian, Christian. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 279-320. doi:10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x.

Alexopoulou, Angélica. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 101-125.

Baralo, Marta. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Cao, Yufei. (2007). Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino— Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos. *México y la Cuenca Pacífico*, 10(28), 91-98. doi:10.32870/mycp.v10i28.289.

Cao, Yufei. (2016). Anáfora con artículo definido y construcción del discurso: comparación entre español y chino. *Clac*, 67, 89-109. doi:10.5209/clac.53479.

Casas Tost, Helena. (2008). Estudio comparativo de las onomatopeyas chinas y españolas. En San Ginés, Pedro (Ed.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico* (pp. 339-353). Granada: Universidad de Granada.

Casas Tost, Helena, Rovira Esteva, Sara y Suárez Girard, Anne-Helene. (2015). *Lengua china para traductores* (4 ed. Vol. II). Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Casas Tost, Helena, Rovira Esteva, Sara y Suárez Girard, Anne-Helene. (2015). *Lengua china para traductores* (4 ed. Vol. I). Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Chen, Chen (陈晨). (2005). Yingyu guojia xuesheng xuexi Hanyu zai pianzhang liangyan fangmian de changjian pianwu (英语国家学生学习汉语在篇章连贯方面的常见偏误) [Los errores más frecuentes de cohesión en el aprendizaje de chino en los países que hablan inglés]. *Journal of Sichuan University (Social Science Edition)*(3), 76-83.

Chen, Xiaoping (陈晓萍). (2013). *The investigation and errors analysis on Chinese “shi” sentence acquisition of Kenya students*. (máster trabajo de final de máster), Universidad de Lanzhou.

Chen, Yanhe (陈延河). (2002). Yinniyu, Hanyu yuxu duibi yiji yinni xuesheng Hanyu xuexi zhong changjian yuxu pianwu fenxi (印尼语, 汉语语序对比及印尼学生汉语学习中常见语序偏误分析) [Análisis contrastivo de orden de palabras de indonesio y chino y análisis de errores de orden de palabras en el aprendizaje de chino]. *Periódico de la Facultad de Literatura de la Universidad de Jinan*, 1, 9-18.

Cheng, Meizhen (程美珍) y Li, Zhu (李珠). (1997). *Hanyu Bingju Bianxi Jiubai Li* (汉语病句辨析九百例) [Análisis de 900 oraciones erróneas en chino]. Beijing: Huayu Jiaoxue Chubanshe.

Chomsky, Noam. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. Ann Arbor, Michigan: The M.I.T. Press.

Chomsky, Noam. (1993). *Lectures on government and binding* (7 ed.). Berlín, New York: Mouton de Gruyter.

Corder, Stephen. (1967). The significance of learner's error. *Applied Linguistics*, 5(1-4), 161-170. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161.

Corder, Stephen. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160. doi:10.1515/iral.1971.9.2.147.

Corder, Stephen. (1973). *Introducing applied linguistics*. Baltimore: Penguin.

Corder, Stephen. (1974). Error analysis *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 3). Edimburgo: Edinburgh University Press.

Corder, Stephen. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cortés Moreno, Maximiano. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En Sánchez Griñán, Alberto y Melo, Mónica (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 173-200). Argentina: Voces del sur.

Cortés Moreno, Maximiano. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos Sinoele: la Enseñanza del Español para Sinohablantes en Contextos*, 10, 173-208.

Dai, Guohua (戴国华) (2000). Riben liuxuesheng Hanyu dongci changjian pianwu fenxi (日本留学生汉语动词常见偏误分析) [Análisis de errores de los verbos usuales de los alumnos japoneses]. *Hanyu Xuexi* (汉语学习) [Aprender el chino](6), 61-65.

Ding, Chongming (丁崇明). (2009). Hanguo Hanyu zhonggaoji shuiping xuesheng yufa pianwu fenxi (韩国汉语中高级水平学生语法偏误分析) [Análisis de errores de gramática de chino de alumnos coreanos de nivel intermedio y avanzado]. *Revista de la Universidad Normal de Beijing (Ciencias sociales)*(6), 105-110.

Ding, Lijing (丁丽静). (2010). Guanyu liuxuesheng juwei “le” changjian cuowu de fenxi yanjiu (关于留学生句尾“了”常见错误的分析研究) [Análisis de errores de la partícula le de los extranjeros]. *Wenxue Jiaoyu (文学教育) [Didáctica de la literatura]*(10), 120.

Ding, Yinzhen (丁银贞). (2010). *Hanguo xuesheng xuexi Hanyu yufa de kunnan he duice (韩国学生学习汉语语法的困难和对策) [Las dificultades del aprendizaje de la gramática china por parte de los alumnos coreanos y sus soluciones]*. (tesis doctoral), East China Normal University, Shanghai.

Dong, Linli (董琳莉) y Lin, Lunlun (林伦伦). (2000). Liuxuesheng xuexi Hanyu guanlianci changjian cuowu de yuanyin ji xiangguan wenti (留学生学习汉语关联词常见错误的原因及相关问题) [Las causas y otras cuestiones concernientes de errores frecuentes de conectores chinos de alumnos extranjeros]. *Haiwai Huawen Jiaoyu (海外华文教育) [Enseñanza de chino en el extranjero]*, 16, 15-19.

Doughty, Catherine y Williams, Jessica. (1998). Pedagogical choices in focus on form *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.

Dubois, Jean, Giacomo, Mathée y Guespin, Louis. (Eds.). (1973). París: Librairie Larousse.

Dulay, Heidi, Burt, Marina y Krashen, Stephen. (1982). *Language two*. New York: Oxford In press.

Eckman, Fred. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*(27), 315-330.

Ellis, Rod. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fan, Xiuying (番秀英). (2009). *Hanyu he Taiyu geti liangci duibi yanjiu (汉语和泰语个体量词对比研究) [A comparative study on classifiers of Chinese and Thai]*. (tesis doctoral), Universidad de Lengua y Cultura de China, Beijing.

Fang, Yu (方玉). (2014). *Bilu xuesheng Hanyu xuexi chuji jieduan dingyu pianwu ji jiaoxue duice — Jiyu bilu tianzhujiao daxue kongzi xueyuan de jiaoxue shijian* (秘魯學生漢語學習初級階段定語偏誤及教學對策——基於秘魯天主教大學孔子學院的教學實踐) [*Errores de determinante de los alumnos peruanos durante la etapa inicial de aprendizaje de chino y las soluciones didácticas — basándose sobre las prácticas de enseñanza del Instituto de Confucio en la Universidad Católica de Perú*]. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Fernández López, Sonsoles. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Cultura*, 7, 203-216. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833820.pdf>

Fries, Charles. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Gao, Xianju (高鲜菊). (2010). Liuxuesheng Hanyu yupian pianwu yanjiu zongshu (留学生漢語語篇偏誤研究綜述) [Resumen de análisis de errores discursivos de chino de alumnos extranjeros]. *Journal of Shaoyang University (Social Science Edition)*(2), 64-68.

Gao, Zhijie (高智洁). (2013). *Yingyu wei muyu de Hanyu xuexizhe “shi...de” jushi de pianwu fenxi yanjiu* (英语为母语的汉语学习者“是……的”句式的偏误分析研究) [*Análisis de errores de oración con “shi...de” de los aprendientes de chino que tienen el inglés como lengua materna*]. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de China Central, Wuhan.

García González, Javier. (2007). Una propuesta de tipología de errores *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües* (pp. 87-94). Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Griffin, Kim. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2*. Madrid: Arco libros.

Guojia Duiwai Hanyu Jiaoxue Lingdao Xiaozu Bangongshi, Hanyu Shuiping Kaoshibu (国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部) [Departamento de examinación del nivel de chino del Grupo nacional de líderes de trabajo de didáctica de chino exterior]. (1998). *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang* (汉语水平等级标准与语法等级大纲) [*El estándar de las categorías del nivel de chino y el compendio de las categorías de la gramática de chino*]. Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe (高等教育出版社).

Han, Zaijun (韩在均). (2003). Hanguo liuxuesheng xuexi Hanyu “le” de changjian pianwu fenxi (韩国留学生学习汉语“了”的常见偏误分析) [*Análisis de errores de la*

partícula “le” en el aprendizaje de chino de los alumnos coreanos]. *Hanyu Xuexi (汉语学习)* [Aprender el chino](4), 67-71.

Hidalgo, Andrea. (2015). *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua*. (trabajo de final de máster), Universidad Nacional de Córdoba.

Huang, Liqiu (黄理秋) y Shi, Chunhong (施春宏). (2010). Hanyu zhongjieyu jiecixing kuangshi jiegou de pianwu fenxi (汉语中介语介词性框式结构的偏误分析) [An analysis of the errors of adpositional circum-construction on Chinese interlanguage]. *Huawen Jiaoxue yu Yanjiu (华文教学与研究)* [Investigación y didáctica Huawen](3), 33-41.

Huang, Yuhua (黄玉花). (2005). Hanguo liuxuesheng de pianzhang pianwu fenxi (韩国留学生的篇章偏误分析) [Análisis de errores de discurso de los estudiantes coreanos]. *Zhongguo Minzu Daxue Xuebao (Zhaxue Shehui Kexue Ban) (中国民族大学学报[哲学社会科学版])* [Periódico académico de la Universidad de Etnias de China (apartado de ciencias sociales y filosóficas)], 32(5), 100-106.

Hyams, Nina. (1986). *Core and peripheral grammar and the acquisition of inflection*. Papel presentado en 11th Annual Boston University Conference, Boston. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291237.pdf>.

Instituto de Confucio de Barcelona. (2019). El chino en el sistema educativo español (II) Tendencias y recursos. Recuperado el 13 de mayo de 2019 <https://bit.ly/2YqLsfy>.

Jia, Futian (贾甫田). (1987). Xibanyayu Hanyu bijiao fangshi de duibi (西班牙语、汉语比较方式的对比) [Estudio de las construcciones comparativas de español y chino]. *Didáctica Mundial de Chino*, 9, 50-52.

Jiang, Yang (蒋旻). (2014). *Xibanyayu muyu xuexizhe Hanyu quxiang buyu pianwu fenxi ji jiaoxue duice (西班牙语母语学习者汉语趋向补语偏误分析及教学对策)* [Análisis de errores de complementos direccionales de chino de los alumnos hispanohablantes y las estrategias de didáctica]. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Jin, Daorong (金道荣). (2010). “Ba” ziju pianwu xingcheng jizhi ji jiaoxue duice (“把”字句偏误形成机制及教学对策) [Mecanismo de formación de errores de la oración con “ba” y las estrategias de didáctica]. (tesis doctoral), Universidad de Beijing, Beijing.

Krashen, Stephen. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, Stephen. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.

Lado, Robert. (1957). *Linguistic across culture*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Li, Dazhong (李大忠). (1999). Pianwu chengyin de siwei xinli fenxi (偏误成因的思维心理分析) [Análisis cognitivo y psicológico de las causas de los errores]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu (语言教学与研究) Language Teaching and Linguistic Studies*(2), 110-119.

Li, Dazhong (李大忠). (2007). *Waiguoren Xue Hanyu Yufa Pianwu Fenxi (外国人学汉语语法偏误分析) [Análisis de errores gramaticales en el aprendizaje de chino por los extranjeros]*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press

Li, Hanyou (2011). *A research on grammatical errors of Chinese as a second language on the basis of learning strategies*. (tesis doctoral), Universidad Normal de Fujian, Fuzhou (China).

Li, Jing (李敬). (2012). *The textual error analysis and teaching methods research on primary stage students who learn Chinese in Thailand*. (trabajo de final de máster), Universidad de Shandong, Jinan (China).

Li, Shouji (李守纪). (2016). Meiguo liuxuesheng ciyu dapei de pianwu fenxi ji qi dui ciyu jiaoxue de qishi (美国留学生词语搭配的偏误分析及其对词语教学的启示) [Análisis de errores de la combinación de palabras de los alumnos estadounidenses y las reflexiones de la didáctica del léxico]. *Chinese as a Second Language*, 51, 62-78.

Li, Xinghua. (2016). *Aspectos contrastivos de los actos de habla de petición en chino y en español*. (tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Valladolid.

Li, Yanqin (李炎沁). (2012). *Zhili xuesheng Hanyu xuexi chuji jieduan yuxu pianwu fenxi ji jiaoxue duice (智利学生汉语学习初级阶段语序偏误分析及教学对策) [Análisis de errores de orden de palabras de los estudiantes chilenos en su etapa inicial de aprendizaje y las estrategias didácticas]*. (trabajo de final de máster), Universidad de Nanjing, Nanjing (China).

Li, Yuling. (2014). *Gramática china: Comparación entre el chino y el español y análisis de los errores típicos de hispanohablantes en el aprendizaje del chino. Libro de estudiantes: nivel HSK2 para principiantes*. Valencia: Obrapropia.

Liang, Jing (梁静). (2010). *Han-Xi shuci duibi fenxi ji Hanyu shuci de Xi yi (汉西数词对比分析及汉语数词的西译) [Análisis contrastivo de numerales chinos y españoles y la traducción al español de chino]*. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Lin, Meishu (林美淑). (2005). *Dui han Hanyu jiaoxue liheci yanjiu (对韩汉语教学离合词研究) [Estudio de palabras separables en la enseñanza de chino a coreanos]*. (tesis doctoral), Universidad de Shandong, Shandong (China).

Liu, Bao (刘宝). (2012). *Zhonggaoji jieduan taiguo xuesheng Hanyu xushuti pianzhang xianjie shouduan pianwu fenxi (中高级阶段泰国学生汉语叙述体篇章衔接手段偏误分析) [Análisis de errores de cohesión del discurso en textos narrativos en el aprendizaje de chino de alumnos tailandeses de nivel mediano y avanzado]*. (trabajo de final de máster), Guangxi University for Nationalities, Nanning (China).

Liu, Chenling. (2012). *Morfología contrastiva entre el chino mandarín y el español: Formas de gramaticalización y lexicalización*. (tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Valladolid.

Liu, Junling (刘俊玲). (2005). *Liuxuesheng zuowen zhong de pianzhang pianwu leixing (留学生作文中的篇章偏误类型) [Tipos de errores de discurso en las redacciones de alumnos extranjeros]. Yuyan Wenzhi Yingyong (语言文字应用) [Aplicación de caracteres y lengua](S1), 36-38.*

Liu, Liu. (2015). *Un análisis comparativo del sintagma determinante en español y chino*. (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Liu, Xiangyou (刘祥友). (2012). *Duiwai Hanyu Pianwu Fenxi (对外汉语偏误分析) [Análisis de errores de chino para extranjeros]*. Beijing: Shijie Tushu Chubanshe.

Liu, Xiao (刘筱). (2014). *Yingyu guojia Hanyu xuexizhe tiaojian fujin pianwu fenxi ji jiaoxue duice (英语国家汉语学习者条件复句偏误分析及教学对策) [Análisis de errores de oraciones compuestas condicionales de los aprendientes de chino en países de habla inglesa y las estrategias didácticas]*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Hunan, Changsha (China).

Liu, Xiaowei (刘晓薇). (2014). *Han-Ying mingliangci duibi ji duiwai Hanyu liangci jiaoxue celue (汉英名量词对比及对外汉语量词教学策略) [Chinese and English*

partitives contrast and partitives teaching strategies]. (trabajo de final de máster), Universidad de Ludong, Yantai (China).

Liu, Yibing (刘怡冰). (2006). *Zhongji yinni liuxuesheng pianzhang xianjie pianwu fenxi ji xiezuoke pianzhang jiaoxue* (中级印尼留学生篇章衔接偏误分析及写作课篇章教学) [Análisis de errores de cohesión discursiva de alumnos de Indonesia de nivel intermedio y la enseñanza de discurso de redacción]. (trabajo de final de máster), Universidad de Jinan, Guangzhou (China).

Liu, Yuehua (刘月华), Pan, Wenyu (潘文娛) y Hu, Wei (故韡). (2015). *Shiyong Xiandai Hanyu Yufa* (实用现代汉语语法) [Gramática práctica de chino]. Beijing: The Commercial Press.

Loar, Jian Kang. (2011). *Chinese syntactic grammar*. New York: Peter Lang.

Lu, Jianji (鲁健骥). (1984). *Zhongjieyu lilun yu waiguoren xuexi Hanyu de yuyin pianwu fenxi* (中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析) [La teoría de la interlengua y el análisis de errores de fonética cometidos por extranjeros en el aprendizaje del chino]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*(9), 44-56.

Lu, Jianji (鲁健骥). (1987). *Wauguoren xuexi Hanyu de ciyu pianwu fenxi* (外国人学习汉语的词语偏误分析) [Análisis de errores léxicos de chino por extranjeros]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*(4), 122-132.

Lu, Jianji (鲁健骥). (1994). *Wauguoren xue Hanyu de yufa pianwu fenxi* (外国人学汉语的语法偏误分析) [Análisis de los errores gramaticales de los extranjeros en el aprendizaje del chino]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*(1), 49-64.

Lu, Jianji (鲁健骥). (1999). *Wauguoren xue Hanyu de pianzhang pianwu fenxi—jian tan tuokuan zhongjieyu de yanjiu lingyu* (外国人学汉语的篇章偏误分析——兼谈拓宽中介语的研究领域) [Análisis de error de chino como lengua extranjera— ampliación del ámbito de investigación de interlengua]. Papel presentado en Diliujie guoji Hanyu jiaoxue taolunhui (第六届国际汉语教学讨论会) [Sexto Seminario de Didáctica Internacional de China], Hanover.

Lu, Jingsheng (陆经生). (1991). *Hanyu he Xibanyayu yuyin duibi— Jianxi gezi zuowei waiyu xuexi de yuyin nandian* (汉语和西班牙语语音对比——兼析各自作为外语学习的语音难点) [Análisis comparativo de la fonética de chino y español— análisis de

las dificultades de aprendizaje de sendas lenguas como lengua extranjera]. *Waiguoyu (外语)* [*Lengua extranjera*], 6, 58-73.

Lu, Jingsheng (陆经生). (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11, 45-56.

Lv, Wenhua (吕文华) y Lu, Jianji (鲁健骥). (1993). Waiguoren xue Hanyu de yuyong shiwu (外国人学汉语的语用失误) [Errores pragmáticos en el aprendizaje de chino por los extranjeros]. *Hanyu Xuexi (汉语学习)* [*Aprender el chino*](1), 41-44.

Mao, Jiabin (毛嘉宾). (2003). Waiguoren xue Hanyu de yuyong shiwu chengyin tanxi (外国人学汉语的语用失误成因探析) [El análisis de causas de errores pragmáticos de chino por los extranjeros]. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao: duiwai Hanyu jiaoxue yu yanjiu ban (云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究版)* [*Revista de la Universidad Normal de Yunnan: versión de la didáctica e investigación de la lengua extranjera*](3), 12-16.

Martín Peris, Ernesto (dir). (Ed.) (2008) Diccionario de términos clave de ELE (1 ed.). Madrid: SGEL.

Mei, Lichong (梅立崇), Tian, Shiqi (田士琪), Han, Hong (韩红), Liu, Xinli (刘新丽) y Zhou, Cuilin (周翠琳). (1984). Dui liuxuesheng Hanyu xide guocheng zhong de cuowu de fenxi (对留学生汉语习得过程中的错误的分析) [Análisis de errores durante el aprendizaje del chino por parte de alumnos extranjeros]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu (语言教学与研究)* *Language Teaching and Linguistic Studies*(4), 115-121.

Meng, Aiqun (孟爱群). (2001). Han-Xi fuci yongfa zhi wo jian— cong zhongwai xuesheng de yubing shuoqi (汉西副词用法之我见——从中外学生的语病说起) [Mis opiniones sobre usos de adverbios chinos y españoles— desde errores de alumnos chinos y extranjeros]. *Journal of Xi-an Foreign Language University*, 9(3), 48-51.

Meng, Yali (孟亚利). (2009). *Waiguo liuxuesheng Hanyu xuexi zhong liheci pianwu fenxi (外国留学生汉语学习中离合词偏误分析)* [Análisis de errores de palabras separables en el aprendizaje de chino de los alumnos extranjeros]. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Tianjin, Tianjin.

Mou, Zongying (牟宗英). (2013). *Chuji jieduan hanguo chuzhongsheng Hanyu yuyin xuexi pianwu fenxi ji jiaoxue duice (初级阶段韩国初中生汉语语音学习偏误分析及教学对策)* [Análisis de error de fonética en el aprendizaje de chino de los alumnos coreanos de secundaria de nivel inicial de chino]. (trabajo de final de máster), Universidad de Ludong, Yantai (China).

Nemser, William. (1992). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas (Marcelino, Marcos, Trad.). En Licerias, J.M (com) (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 51-62). Madrid: Visor

Norrish, John. (1987). *Language learners and their errors*. Londrés y Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.

Pienemann, Manfred. (1985). Learnability and syllabus construction. En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 23-75). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Qin, Yifan (秦弋凡). (2013). *Foreign students Chinese syntax error analysis*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Sichuan, Chengdu (China).

Ramírez, Laureano. (2009). *Manual de traducción (chino-castellano)*. España: Editorial Gedisa.

Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Ren, Zhixuan (任芷萱). (2014). *Xibanyayu xuesheng Hanyu xuexi yuxu pianwu fenxi ji jiaoxue duice* (西班牙语学生汉语学习语序偏误分析及教学对策) [*Análisis de errores de orden de chino de los alumnos españoles y las estrategias didácticas*]. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Hunan, Changsha.

Richards, Jack. C. (1990). Cuowu fenxi, zhongjieyu he di-er yuyan xide yanjiu shuping (错误分析, 中介语和第二语言习得研究述评) [Comentarios sobre análisis de error, interlengua y la adquisición de segunda lengua] [Sun, Dekun (孙德坤) Trad.]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*(1), 58-65.

Rossipal, H. (1972). *Om felanalys och om en felanalys av svenskars tyska Språkforskning I relation till språkundervisning*. Copenhagen (Nordisk Sommeruniversitets Generalsekretanat, Fiolstraede 26).

Rovira-Esteva, Sara y Liu, Shiyang. (2016). La estructura temática en chino y español: análisis contrastivo con aplicación en la didáctica de las lenguas extranjeras y la traducción. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 189-202.

Sánchez Iglesias, Javier. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. (tesis doctoral), Universidad de Salamanca, Salamanca.

Santos Gargallo, Isabel. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Santos Gargallo, Isabel. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. España: Editorial Síntesis, S.A.

Santos Rovira, José M. (2007). Errores en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Un estudio sobre alumnos chinos. *IDEAS–Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, 4, 16-27.

Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

Selinker, Larry. (1992). La interlengua. En Licerias, J.M (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 79-104). Madrid: Visor.

Song, Yang. (2010). *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español peninsular actual y en putonghua de China*. (tesis doctoral), Universidad de León, León.

Sridhar, Shikaripur. (1975). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one goal. *Studies in Language Learning*, 1, 60-94.

Tang, Wen (唐雯). (2011). *Leixingxue shijiao xia Xiyu xingrongci zai mingci duanyu zhong de weizhi jiqi yu Hanyu xingrongci dingyu de bijiao* (类型学视角下西语形容词在名词短语中的位置及其与汉语形容词定语的比较) [La posición del adjetivo en los sintagmas nominales en español desde una perspectiva tipológica y comparación con el adjetivo en los modificadores adjetivales en chino]. (tesis doctoral), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Tian, Shanji (田善继). (1995). Fei duibi xing pianwu qianxi (非对比性偏误浅析) [Análisis no contrastivo de errores de chino por extranjeros]. *Hanyu Xuexi* (汉语学习) [Aprender el chino], 6, 50-53.

Tong, Huijun (佟慧君). (1986). *Waiguoren Xue Hanyu Bingju Fenxi* (外国人学汉语病句分析) [Análisis de errores oracionales de los extranjeros]. Beijing: Beijing Language and Culture University Press

Van Els, Theo, Bongaerts, Theo, Extra, Guus, Van Os, Charles y Janssen-Van Dieten, Anne-Mieke. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.

Vázquez, Graciela. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera: análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán* Frankfurt/M.: Peter Lang.

Vázquez, Graciela. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Wang, Carlos. (2005). Usos del 'que' y su manifestación equivalente en chino. *Encuentros en Catay*, 19, 205-242.

Wang, Carlos. (2007). Estudio fónico de los fonemas vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés. *Encuentro en Catay*, 21, 204-250.

Wang, Jinwei. (2010). *Estudio comparativo de los complementos del nombre en español y chino*. (tesis doctoral), Universidad de León, León.

Wang, Qi (王琦). (2012). *Estudio comparativo del eufemismo chino y el español desde la perspectiva intercultural*. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Xi-an, Xi-an.

Wang, Yei Lin Ching (2012). *Análisis contrastivo de la expresión del diminutivo apreciativo en el español y en el chino*. (trabajo de final de máster), Universidad Nebrija, Madrid.

Wang, Zhenlai (王振来). (2005). Hanguo liuxuesheng xuexi guanlian ciyu de pianwu fenxi (韩国留学生学习关联词语的偏误分析) [Análisis de error de conectores en el aprendizaje de chino de los alumnos coreanos]. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao* (云南师范大学学报) [Revista de la Universidad Normal de Yunnan](3), 14-18.

Wu, Si (吴思). (2014). *Xi-Han pianzhang xianjie shouduan duibi ji fanyi— yi “Bainian gudu” yu qi liangbu Zhong-yi weili* (西汉篇章衔接手段对比及翻译——以《百年孤独》与其两部中译为例) [Análisis contrastivo de conexión en el discurso entre el chino y el español y la traducción— tomando como ejemplo las dos versiones de la traducción al chino de “Cien años de soledad”]. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Wu, Tao (吴涛). (2013). *Error analysis of advanced Chinese lexical learning of Mongolian students and the implications for HSK learning*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Shandong, Jinan (China).

Xiao, Xiqiang (肖奚强) y Zhou, Wenhua (周文华). (2014). *Hanyu zhongjieyu yuliaoku biao zhu de quanmianxing ji leibie wenti* (汉语中介语语料库标注的全面性及类

别问题) [Cuestiones de globalidad y tipología de la etiquetación de corpus de interlengua de chino]. *Chinese Teaching in the World*, 3, 368-377.

Xiao, Yanhong. (2013). Metáfora y fraseología: estudio tipológico contrastivo entre el chino y el español. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36, 207-235.

Xu, Lixin (徐利新). (2015). Yuenan xuesheng Hanyu zhong wanju chengfen pianwu fenxi (越南学生汉语中完句成分偏误分析) [Análisis de errores de oraciones completas de chino cometidos por alumnos vietnamitas]. En Zhang, Xiaoke (张小克) (Ed.), *Yuenan Xuesheng Xue Hanyu Pianwu Fenxi (越南学生学汉语偏误分析) [Análisis de error de chino de alumnos vietnamitas]* (pp. 1-59). Guangzhou: China Publishing Group Corporation.

Xu, Yang (2013). *Error analysis of Chinese pronunciation of Indian students and how to counter through teaching methods* (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Shandong, Jinan (China).

Yan, Juan (颜娟) y Wang, Lei (王磊). (2016). Han-Xi weiwanyu bijiao yanjiu (汉西委婉语比较研究) [Análisis contrastivo de eufemismos chinos y españoles]. *Jiaoyu Xiandaihua (教育现代化) [La modernización educativa]*, 25, 256-257.

Yan, Ming (颜明) y Xiao, Xiqiang (肖奚强). (2017). Lun Hanyu zhongjieyu yuliaoku jianshe de jiben wenti (论汉语中介语语料库建设的基本问题) [Sobre las cuestiones básicas del establecimiento de corpus de interlengua de chino]. *Applied Linguistics*, 1, 136-144.

Yang, Chun (杨春). (2004). Yingyu guojia xuesheng chuji Hanyu yupian zhaoying pianwu kaocha (英语国家学生初级汉语语篇照应偏误考察) [Análisis de errores de coherencia de nivel inicial de los alumnos en países que hablan inglés]. *Apernder el Chino*, 3, 62-66.

Yang, Haimeng (杨海梦). (2007). *Xiyu xiciju he Hanyu “shi” ziju duibi yanjiu (西语系词句和汉语“是”字句对比研究) [Estudio contrastivo de las oraciones copulativas en español y las oraciones con “shi” en chino]*. (trabajo de final de máster), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.

Yang, Jingyi. (2016). *Traducción jurídica chino-español: análisis contrastivo y problemas de traducción del Reglamento para la implementación de la ley de la RPC sobre Joint Ventures equitativas sino-extranjeras*. (trabajo de final de máster), Universidad de Alcalá, Alcalá.

Yao, Junming. (2012). *Estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín a través de diálogos cinematográficos*. (trabajo de final de máster), Univesidad de León, León.

Yu, Chi-Hsin y Chen, Hsin-Hsi (2012). *Detecting word ordering errors in Chinese sentences for learning Chinese as a foreign language*. Papel presentado en Coling 2012, Mumbai, India.

Yu, Shijuan (余诗隼). (2007). *Hanguoren xuexi Hanyu yuyin de pianwu fenxi ji qi duice (韩国人学习汉语语音的偏误分析及其对策) [Análisis de errores de fonética de chino de los alumnos coreanos y las soluciones]*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Huazhong, Wuhan.

Yuan, Yulin (袁毓林). (2005). Shi xi zhongjieyu zhong gen “meiyou” xiangguan de pianwu (试析中介语中跟“没有”相关的偏误) [Análisis de errores relacionados con “nada” en interlengua]. *Chinese Teaching in the World*(2), 56-70.

Zhang, Deshao (2011). *A study on foreigners' Chinese character errors*. (trabajo de final de máster), East China Normal University, Shanghai.

Zhang, Jia. (2013). *The error analysis and teaching strategies of the advanced foreign students in learning Chinese idioms*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Mongolia Interior, Mongolia Interior.

Zhang, Ke (张珂) y Tian, Yan (田琰). (2014). Hanyu he Xibanyayu zhong yanse cihui de renzhi duibi yanjiu— yi hei, lv weili (汉语和西班牙语中颜色词汇的认知对比研究——以黑、绿为例) [Estudio comparativo del conocimiento de las palabras de color en el chino y el español— tomando como ejemplo el negro y el verde]. *Modern Chinese*(5), 143-144.

Zhang, Yutong (2014). *Hanguo chuzhongsheng Hanyu xuexi changjian pianwu fenxi (韩国初中生汉语学习常见偏误分析) [Análisis de errores frecuentes en el aprendizaje de chino de alumnos de secundaria en Corea]*. (trabajo de final de máster), Universidad Normal de Shenyang, Shenyang (China).

Zhao, Chengxin (赵成新). (2005). Liuxuesheng Hanyu yupian xianjie pianwu mudiyu yinsu kaocha (留学生汉语语篇衔接偏误目的语因素考察) [Estudio de los elementos de lengua de destino de los errores discursivos de chino cometidos por los alumnos extranjeros]. *Journal of Zhoukou Normal University*, 22(4), 74-77.

Zhao, Chunli (赵春利). (2005). Duiwai Hanyu pianwu fenxi ershi nian yanjiu huigu (对外汉语偏误分析二十年研究回顾) [Una mirada retrospectiva de veinte años de

investigación de análisis de errores de chino para extranjeros]. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao* (云南师范大学学报) [Periódico académico de la Universidad Normal de Yunnan], 3(2), 70-76.

Zhao, Jinming (赵金铭). (2002). Waiguoren yufa pianwu juzi de dengji xulie (外国人语法偏误句子的等级序列) [La jerarquía del error gramático oracional de los extranjeros]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*(2), 1-9.

Zhao, Linian (2014). *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español-chino*. (tesis doctoral), Universidad de Salamanca, Salamanca.

Zhao, Shiyu (赵士钰). (1999). *Hanyu Xibanyayu Shuangyu Bijiao* (汉语西班牙语双语比较) [Comparación bilingüe entre el chino y el español]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zheng, Yanqun (郑艳群). (2006). Zhongjieyu zhong chengdu fuci de shiyong qingkuang fenxi (中介语中程度副词的使用情况分析) [Análisis del estado de uso de adverbios de grado en la interlengua]. *Aprender el Chino*(6), 66-72.

Zhou, Liming. (2013). *An error analysis on Korean students' initial stage of Chinese acquisition and a study on the teaching strategies*. (trabajo de final de máter), Universidad Normal de Shandong, Jinan (China).

Zhou, Minkang. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español: aspectos lingüísticos y culturales*. (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Zhou, Xiaobing (周小兵), Zhu, Qizhi (朱其智) y Deng, Xiaoning (邓小宁). (2007). *Waiguoren Xue Hanyu Yufa Pianwu Yanjiu* (外国人学汉语语法偏误研究) [Análisis de los errores gramaticales de chino producidos por alumnos extranjeros]. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Zhu, Qizhi (朱其智) y Zhou, Xiaobing (周小兵). (2007). Yufa pianwu leibie de kaocha (语法偏误类别的考察) [Estudio de tipos de errores gramaticales]. *Applied Linguistics*(1), 111-118.

Zhu, Xi (朱茜). (2013). *Xibanyayu guojia xuesheng Hanyu changyong jieci xide pianwu fenxi ji jiaoxue duice* (西班牙语国家学生汉语常用介词习得偏误分析及教学对策) [Análisis de errores del aprendizaje de los pronombres usuales de los alumnos hispanohablantes durante su aprendizaje de chino]. (trabajo de final de máster), Universidad de Nanjing, Nanjing (China).

Zhu, Yizhi (朱一之). (1977). Tongguo duibi bangzhu shuo Xibanyayu de xuesheng zhangwo Hanyu yuxu (通过对比帮助说西班牙语的学生掌握汉语语序) [Ayudar a los alumnos hispanohablantes a dominar el orden de palabras de chino a través de análisis contrastivo]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (语言教学与研究) *Language Teaching and Linguistic Studies*, 2, 105-117.

Zobl, Helmut. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*(33), 293-313.

Apéndice: la base de datos

Apéndice: la base de datos

En este apéndice adjuntamos la versión resumida de la base de datos (la configuración de la base de datos la hemos presentado en el apartado “4.1.3 Corpus de trabajo”), por las limitaciones que nos impone el formato en papel. Las columnas que incluían datos que no han sido tomados en consideración en el análisis han sido eliminadas en este apéndice. En esta versión hemos utilizado las abreviaturas que se muestran en la tabla 1:

Tabla 9.1 Abreviaturas usadas en la versión impresa de la base de datos

ABREVIATURA	PALABRA COMPLETA
Columna B Asignatura	
Ch.C7	Chino C7
Ch.Int.	Chino intermedio
Id. I	Idioma I
Id. II	Idioma II
Id. III	Idioma III
Id. VI	Idioma VI
I&T C1	Idioma y traducción C1
T&C	Texto y contexto
Columna D - NC: Nivel de chino	

Columna H - NA: Nivel de análisis	
L	error léxico
O	error oracional
D	error discursivo
Columna I - L: error léxico	
v.	verbo
sust.	sustantivo
prep.	preposición
v.aux.	verbo auxiliar
adj.	adjetivo
adv.	adverbio
part.	partícula
med.	medidor
pron.	pronombre
num.	numeral
Columna J - O: error oracional	
suj.	sujeto
pred.	predicado

obj.	objeto
m.adj.	modificador adjetival
m.adv.	modificador adverbial
comp.	complemento verbal
Columna K - CON.O.: construcción oracional especial	
ba	oración con <i>ba</i> (把)
d.obj.	construcción con doble objeto
shi	oración con <i>shi</i> (是)
shi-de	construcción con <i>shi...de</i> (是……的)
pasiva	oración pasiva
pivote	oración pivote
exis.	oración existencial
you	oración con <i>you</i> (有)
v.sr.	oración de verbos en serie
comp.	oración comparativa
Columna L D: error discursivo	
amb.	ambigüedad
con.	conector

incon.	incongruencia
part.mo.	partícula modal
prag.	pragmática
punt.	puntuación
ref.	referencia
T-R	tema-rema
Columna M - Tipo: tipo de error	
M.U.	mal uso
Ord.	orden
Red.	redundancia
Om.	omisión
Prag.	pragmática
Chr.	coherencia
Chs.	cohesión

A continuación, presentamos la versión resumida de la base de datos como la Tabla 0.2:

Tabla 9.2 Versión resumida de la base de datos

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Código	Asignatura	Curso	NC	Frase con el error	Frase corregida	Error	N A	L	O	CON.O.	D	Tipo
1-A1	Id. I	12-13	A1	好, 等一会儿, 我马上来你们的菜。	好, 等一会儿, 我马上上来你们的菜。	来	L	v.				M.U.
2-A1	Id. I	12-13	A1	这家饭很贵, 可是吃饭很好。	这家饭很贵, 可是饭很好。	吃饭	L	v.				M.U.
2-A1	Id. I	12-13	A1	哪里哪里, 我请你!	太客气了, 我请你!	哪里哪里	D				prag	Prag
2-A1	Id. I	12-13	A1	我们吃饭以后, 去看电影。	我们吃完饭以后, 去看电影。	看	O			v.sr.		Om.

3-A1	Id. I	12-13	A1	请这儿坐好。	请在这儿坐好。	在	O		m.ad v.			Om.
3-A1	Id. I	12-13	A1	你们点, 我来的时候你们 可以吃饭了	你们点, 等会儿你们就可 以吃饭了。	我来的 时候	D				con.	Chs.
3-A1	Id. I	12-13	A1	你们点, 我来的时候你们 可以吃饭了	你们点, 等会儿你们就可 以吃饭了。	punto	D				punt .	Chr.
3-A1	Id. I	12-13	A1	小姐谢谢	谢谢小姐。	小姐	O		obj.			Ord.
3-A1	Id. I	12-13	A1	小姐谢谢	谢谢小姐。	小姐	O		obj.			Ord.
4-A1	Id. I	12-13	A1	我不想汽水。	我不要汽水。	想	L	v.aux.				M.U.
4-A1	Id. I	12-13	A1	那再来一份。	那来一份。	再	D				inco n.	Chr.
4-A1	Id. I	12-13	A1	我很吃饱, 可是我很不高	我吃得 得 很饱, 可是我很不	很	O		comp			Ord.

				兴。	高兴。								
4-A1	Id. I	12-13	A1	我也 想 服务很不好。	我也 觉得 服务很不好。	想	L	v.aux.					M.U.
5-A1	Id. I	12-13	A1	你好。 有 一点什么?	你好。 要 点什么?	有	L	v.					M.U.
6-A1	Id. I	12-13	A1	我们 想 一瓶啤酒和一瓶红茶。	我们 要 一瓶啤酒和一瓶红茶。	想	L	v.aux.					M.U.
7-A1	Id. I	12-13	A1	请 你 坐。	你 请坐。	你	O		subj.				Ord.
7-A1	Id. I	12-13	A1	你们 有 一点什么?	你们 要 点什么?	有	L	v.				inco n.	M.U.
7-A1	Id. I	12-13	A1	三碗 来 饭。	来 三碗饭。	来	O		pred.				Ord.
7-A1	Id. I	12-13	A1	我很 想 这饭, 你呢?	我很 喜欢 这种饭, 你呢?	想	L	v.aux.					M.U.
7-A1	Id. I	12-13	A1	我很想这饭, 你呢?	我很想要 这 种饭, 你呢?	种	L	med.					Om.
7-A1	Id. I	12-13	A1	想都很好吃了。	我 觉得这都很好吃。	我	O		subj.				Om.

7-A1	Id. I	12-13	A1	想都很好吃了。	我觉得这都很好吃。	想	L	v.aux.				M.U.
7-A1	Id. I	12-13	A1	想都很好吃了。	我觉得这都很好吃。	这	D				ref.	Chs.
7-A1	Id. I	12-13	A1	我很想这饭，你呢？想都很好吃了。	我很喜欢这饭，你呢？我觉得这都很好吃。	了	D				part. mo.	Chs.
7-A1	Id. I	12-13	A1	请你，王明！	我请你，王明！	我	O		suj.			Om.
8-A1	Id. I	12-13	A1	我很吃饱，你呢？	我吃得饱，你呢？	得	O		comp			Om.
8-A1	Id. I	12-13	A1	我还点一份饭。	我还要点一份饭。	要	L	v.aux.				Om.
9-A1	Id. I	12-13	A1	我饿死了。为什么我们点吃饭？	我饿死了。为什么我们不吃饭？	不	D				inco n.	Chr.
10-A1	Id. I	12-13	A1	你说很对。	你说得很对。	得	O		comp			Om.

10-A1	Id. I	12-13	A1	谢谢。我回家。再见。	谢谢。我回家了。再见。	了	D				part. mo.	Chs.
11-A1	Id. I	12-13	A1	我爸爸叫 Fernando。他六十岁。你也是西班牙人。	我爸爸叫 Fernando，六十岁，也是西班牙人。	他	D				ref.	Chs.
11-A1	Id. I	12-13	A1	我会说四语言。	我会说四种语言。	种	L	med.				Om.
12-A1	Id. I	12-13	A1	我爸爸比我妈妈大二岁。	我爸爸比我妈妈大两岁。	二	L	num.				M.U.
13-A1	Id. I	12-13	A1	她德国人。	她是德国人。	是	O			shi		Om.
13-A1	Id. I	12-13	A1	我狗叫 lemmy。	我的狗叫 Lemmy。	的	O		m.adj			Om.
14-A1	Id. I	12-13	A1	我哥哥今年三十岁，我比哥哥小七岁。你们家有一只狗，叫 Kenny。	我哥哥今年三十岁，我比哥哥小七岁。我们家有一只狗，叫 Kenny。	你们	D				ref.	Chs.

15-A1	Id. I	12-13	A1	我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和汉语 一 点。	我会说四种语言：西班牙语，英语，法语和 一点 汉语。	一点儿	O		m.adj			Ord.
15-A1	Id. I	12-13	A1	妈妈叫 Rosa, 比爸爸两个岁。	妈妈叫 Rosa, 比爸爸 小 两岁。	小	O			comp.		Om.
15-A1	Id. I	12-13	A1	妈妈叫 Rosa, 比爸爸两个岁。	妈妈叫 Rosa, 比爸爸小两岁。	个	L	med.				Red.
16-A1	Id. I	12-13	A1	我会说 只 一点汉语。	我 只 会说一点汉语。	只	O		m.ad v.			Ord.
17-A1	Id. I	12-13	A1	我会说三语言。	我会说 三 种语言。	种	L	med.				Om.
18-A1	Id. I	12-13	A1	我英语比他的好多了。	我 的 英语比他的好多了。	的	O		m.adj			Om.

19-A1	Id. I	12-13	A1	我会说二语言。	我会说两种语言。	二	L	num.				M.U.
19-A1	Id. I	12-13	A1	我会说二语言。	我会说两种语言。	种	L	med.				Om.
20-A1	Id. I	12-13	A1	我家有五口人：我爸爸， 我妈妈，我猫，我狗和我。	我家有五口人：我爸爸， 我妈妈，我的猫，我的狗 和我。	的	O	m.adj	.			Om.
20-A1	Id. I	12-13	A1	我家有五口人：我爸爸， 我妈妈，我猫，我狗和我。	我家有五口人：我爸爸， 我妈妈，我的猫，我的狗 和我。	的	O	m.adj	.			Om.
21-A1	Id. II	14-15	A1	我每天七点钟起床。起床 以后我七点一刻洗澡。我 八点差十五分吃早饭。然 后我出门。	我每天七点钟起床。起床 以后七点一刻洗澡。我八 点差十五分吃早饭，然后 出门。	我	D				ref.	Chs.

21-A1	Id. II	14-15	A1	我从家到大学骑自行车有 一小时。	我从家到大学骑自行车 要一小时。	有	L	v.					M.U.
21-A1	Id. II	14-15	A1	我从上午八点到中午十二 点半上课。下课后我吃午 饭。	我从上午八点到中午十 二点半上课。下课后吃午 饭。	我	D					ref.	Chs.
21-A1	Id. II	14-15	A1	睡午觉后我每天作业。	睡午觉后我每天写作业。	写作业	L	v.					Om.
21-A1	Id. II	14-15	A1	然后我帮爸爸忙。	然后我帮爸爸忙。	然后	L	adv.					M.U.
21-A1	Id. II	14-15	A1	帮忙后我十一晚上睡觉。	帮忙后我晚上十一点睡 觉。	点	L	med.					Om.
21-A1	Id. II	14-15	A1	帮忙后我十一晚上睡觉。	帮忙后我晚上十一点睡 觉。	晚上	O		m.ad v.				Ord.
22-A1	Id. II	14-15	A1	她八点差一刻吃早饭。她	她八点差一刻吃早饭。之	她	D					ref.	Chs.

				喝一杯果汁。她吃一个烤面包。她八点半上课。上课以后她二十点半吃午饭。	后喝一杯果汁，吃一个烤面包。她八点半上课。下课后晚上八点半吃午饭。							
22-A1	Id. II	14-15	A1	她八点差一刻吃早饭。她喝一杯果汁。她吃一个烤面包。她八点半上课。上课以后她二十点半吃午饭。	她八点差一刻吃早饭。之后喝一杯果汁，吃一个烤面包。她八点半上课。下课后晚上八点半吃午饭。	她	D				ref.	Chs.
22-A1	Id. II	14-15	A1	她八点差一刻吃早饭。她喝一杯果汁。她吃一个烤面包。她八点半上课。上	她八点差一刻吃早饭。之后喝一杯果汁，吃一个烤面包。她八点半上课。下	她	D				ref.	Chs.

				课以后她二十点半吃午饭。	课后晚上八点半吃午饭。							
22-A1	Id. II	14-15	A1	上课以后她二十点半吃午饭。	下课以后她十二点吃午饭。	上课	L	v.				M.U.
22-A1	Id. II	14-15	A1	上课以后她二十点半吃午饭。	下课以后她晚上八点半吃午饭。	二十	L	num.				M.U.
22-A1	Id. II	14-15	A1	然后她七点吃晚饭跟她的家人。	然后她跟她的家人七点吃晚饭。	跟...	O		m.ad	v.		Ord.
23-A1	Id. II	14-15	A1	安娜每天上午七点钟起床很高兴。	安娜每天七点钟很高兴地起床。	很高兴	O		m.ad	v.		Ord.
23-A1	Id. II	14-15	A1	安娜七点一刻钟洗澡。	安娜七点一刻洗澡。	一刻钟	L	sust.				Red.
23-A1	Id. II	14-15	A1	她七点差十五分吃早饭。	她七点差十五分吃早饭，	她	D				ref.	Chs.

				她八点去大学。她八点半上课。	八点去上学，八点半上课。						
23-A1	Id. II	14-15	A1	她七点差十五分吃早饭。她八点去大学。她八点半上课。	她七点差十五分吃早饭，八点去上学，八点半上课。	她	D				ref. Chs.
23-A1	Id. II	14-15	A1	她八点去大学。	她八点去上学。	大学	D				prag .
23-A1	Id. II	14-15	A1	安娜和她朋友十二点半吃午饭大学里。	安娜和她朋友十二点半在学校吃午饭。	大学里	O		m.ad v.		Ord.
23-A1	Id. II	14-15	A1	安娜的爸爸妈妈下午八点二十分做饭晚饭。	安娜的爸爸妈妈晚上八点二十分做晚饭。	下午	D				prag .
23-A1	Id. II	14-15	A1	安娜的爸爸妈妈下午八点	安娜的爸爸妈妈晚上八	做饭晚	L	sust.			Red.

				二十分做饭晚饭。	点二十做晚饭。	饭						
23-A1	Id. II	14-15	A1	她早上七点起床，她平时七点十五分洗澡。她差十五分八点吃早饭。她八点坐去大学。	她平时早上七点起床，七点一刻洗澡，差十五分八点吃早饭，之后坐车去学校。	她	D				ref.	Chs.
23-A1	Id. II	14-15	A1	她早上七点起床，她平时七点十五分洗澡。她差十五分八点吃早饭。她八点坐去大学。	她平时早上七点起床，七点一刻洗澡，差十五分八点吃早饭，之后坐车去学校。	她	D				ref.	Chs.
23-A1	Id. II	14-15	A1	她早上七点起床，她平时七点十五分洗澡。她差十五分八点吃早饭。她八点	她平时早上七点起床，七点一刻洗澡，差十五分八点吃早饭，之后坐车去学	她	D				ref.	Chs.

				坐去大学。	校。							
23-A1	Id. II	14-15	A1	她早上七点起床，她平时七点十五分洗澡。她差十五分八点吃早饭。她八点坐去大学。	她平时早上七点起床，七点一刻洗澡，差十五分八点吃早饭，之后坐车去学校。	坐去	O		m.ad v.			Om.
23-A1	Id. II	14-15	A1	她早上七点起床，她平时七点十五分洗澡。她差十五分八点吃早饭。她八点坐去大学。	她平时早上七点起床，七点一刻洗澡，差十五分八点吃早饭，之后坐车去学校。	大学	D				prag	Prag
23-A1	Id. II	14-15	A1	她六点做中文业。	她六点做中文作业。	做作业	L	v.				M.U.
23-A1	Id. II	14-15	A1	以后八点二十分她的哥哥帮忙。	八点二十以后她的哥哥帮她写作业。	帮忙	O			d.obj.		Om.

23-A1	Id. II	14-15	A1	以后八点二十分她的哥哥帮忙。	八点二十以后她的哥哥帮她写作业。	以后	O		m.ad v.			Ord.
24-A1	Id. II	14-15	A1	从六点钟到七点钟专心做工作。	从六点钟到七点钟认真工作。	做	L	v.				Red.
24-A1	Id. II	14-15	A1	她七点钟跟她她爸爸和弟弟一起吃晚饭然后，八点二十分钟洗碗。	她七点钟跟爸爸和弟弟一起吃晚饭。然后，八点二十洗碗。	她	D				ref.	Chs.
24-A1	Id. II	14-15	A1	她七点钟跟她她爸爸和弟弟一起吃晚饭然后，八点二十分钟洗碗。	她七点钟跟她爸爸和弟弟一起吃晚饭。然后，八点二十洗碗。	punto	D				punt .	Chr.
24-A1	Id. II	14-15	A1	她在她的房间很差不多七点很喜欢听音乐或者看	她差不多七点回到她的房间。她喜欢在房间听音	在	L	v.				M.U.

				书。	乐或者看书。							
24-A1	Id. II	14-15	A1	她在她的房间很差不多七点很喜欢听音乐或者看书。	她差不多七点回到她的房间。她喜欢在房间听音乐或者看书。	很	L	adv.				Red.
24-A1	Id. II	14-15	A1	她在她的房间很差不多七点很喜欢听音乐或者看书。	她差不多七点回到她的房间。她喜欢在房间听音乐或者看书。	差不多	O	m.ad v.				Ord.
25-A1	Id. II	13-14	A1	Yaiza 的家是爸爸, 妈妈和她。	Yaiza 的家里有爸爸, 妈妈和她。	是	O		shi			M.U.
25-A1	Id. II	13-14	A1	她会说中文不太好。	她中文说得不太好。	会	O	comp				Om.
25-A1	Id. II	13-14	A1	她学汉语学了两个年。	她学汉语学了两年。	个	L	med.				Red.

25-A1	Id. II	13-14	A1	Yaiza 的毛衣是红色。	yaiza 的毛衣是红色的。	的	O		m.adj			Om.
25-A1	Id. II	13-14	A1	Yaiza 是很好朋友。	yaiza 是很好的朋友。	的	O		m.adj			Om.
25-A1	Id. II	13-14	A1	她比我他小。	她比我小。	他	L	pron.				Red.
25-A1	Id. II	13-14	A1	我是很高。	我很高。	是	O			shi		Red.
25-A1	Id. II	13-14	A1	Yaiza 比我说汉语很好。	yaiza 比我说汉语说得好。	得	O			comp.		Om.
26-A1	Id. II	13-14	A1	坐着在我左边的是 Angela Altisent。	坐在我左边的是 Angela Altisent。	着	O		pred.			Red.
26-A1	Id. II	13-14	A1	连汉语, Angela 也会说西 班牙语和英语。	除了汉语, Angela 也会 说西班牙语和英语。	连	D				con.	Chs.

26-A1	Id. II	13-14	A1	小的时候 Ángela 和她妈妈一起在 Lleida 住了。	小的时候 Ángela 和她妈妈一起在 Lleida 住。	了	D				part. mo.	Chs.
26-A1	Id. II	13-14	A1	他只有坐车五分钟。	他只坐五分钟车。	有	O			you		Red.
26-A1	Id. II	13-14	A1	他只有坐车五分钟。	他只坐五分钟车。	五分钟	O		comp			Ord.
26-A1	Id. II	13-14	A1	她比我大一年。	她比我大一岁。	年	L	med.				M.U.
26-A1	Id. II	13-14	A1	坐在的旁边是安娜。	坐在我的旁边的是安娜。	我	O		m.adj			Om.
26-A1	Id. II	13-14	A1	坐在的旁边是安娜。	坐在我的旁边的是安娜。	的	O		m.adj			Om.
26-A1	Id. II	13-14	A1	她今年 24 岁, 所以她比我高五岁。	她今年 24 岁, 所以她比我大五岁。	高	L	adj.				M.U.

27-A1	Id. II	13-14	A1	他从六个月学汉语。	他从六个月前开始学汉语。	前	L	prep.					Om.
27-A1	Id. II	13-14	A1	他从六个月学汉语。	他从六个月前开始学汉语。	开始	O			v.sr.			Om.
27-A1	Id. II	13-14	A1	因为她女朋友会说中文非常好。	因为她女朋友中文说得非常好。	会	D					con.	Chs.
27-A1	Id. II	13-14	A1	他正在上课上坐着。	他正在坐着上课。	坐着	O		m.ad				Ord.
27-A1	Id. II	13-14	A1	因为我们没有汉语上课。	因为我们没有上汉语课。	上课	L	v.					M.U.
28-A1	Id. II	13-14	A1	他很喜欢唱歌，所以他上三次音乐课。	他很喜欢唱歌，所以他每个星期上三次音乐课。	每个星期	O		m.ad				Om.
28-A1	Id. II	13-14	A1	他除了音乐以外，还喜做	他除了音乐以外，还喜欢	喜欢	L	v.					M.U.

				运动。	做运动。							
28-A1	Id. II	13-14	A1	他跑步跑得很快, 比我那么快。	他跑步跑得很快, 像我一样那么快。	比	O			comp.		M.U.
28-A1	Id. II	13-14	A1	他有很多问题, 所以我帮忙你。	他有很多问题, 所以我帮他忙。	帮忙	O			d.obj.		M.U.
28-A1	Id. II	13-14	A1	他有很多问题, 所以我帮忙你。	他有很多问题, 所以我帮他忙。	你	L	pron.				M.U.
28-A1	Id. II	13-14	A1	我旁边的女儿是 Marta Audia。	我旁边的女孩是 Marta Audia。	女儿	L	sust.				M.U.
28-A1	Id. II	13-14	A1	虽然我们一起学汉语, 但是 Marta 比我说得很好。	虽然我们一起学汉语, 但是 Marta 比我说得好。	得	O			comp		Om.
28-A1	Id. II	13-14	A1	她看书得快。	她看书看得很快。	看	O			comp		Om.

29-A1	Id. II	13-14	A1	他会说两个语：西班牙语和一点中文。	他会说两种语言：西班牙语和一点中文。	个	L	med.					M.U.
29-A1	Id. II	13-14	A1	他会说两个语：西班牙语和一点中文。	他会说两种语言：西班牙语和一点中文。	语	L	sust.					M.U.
29-A1	Id. II	13-14	A1	他是一个很好朋友。	他是一个很好的朋友。	的	O		m.adj				Om.
30-A1	Id. II	13-14	A1	她每天坐火车去中校学习。	她每天坐火车去学校学习。	中校	L	sust.					M.U.
30-A1	Id. II	13-14	A1	她就想外国电影。	她就喜欢外国电影。	想	L	v.aux.					M.U.
30-A1	Id. II	13-14	A1	她有很多朋友。她也有意思。	她有很多朋友。她很有趣。	有意思	L	adj.					M.U.

31-A1	Id. II	14-15	A1	我八点十五分中饭。	我八点十五分吃早饭。	吃	O		pred.			Om.
31-A1	Id. II	14-15	A1	我八点十五分中饭。	我八点十五分吃早饭。	中饭	L	sust.				M.U.
31-A1	Id. II	14-15	A1	我八点钟起床。我八点十五分吃早饭。我喜欢吃烤面包果酱。以后我八点半洗澡。	我八点钟起床，八点十五分吃早饭。我喜欢吃烤面包果酱。之后我八点半洗澡。	以后	D				con.	Chs.
31-A1	Id. II	14-15	A1	以后我跟我的狗去公园跑步。	之后我跟我的狗去公园跑步。	以后	D				con.	Chs.
32-A1	Id. II	14-15	A1	然从五点钟到七点做作业。	然后从五点钟到七点做作业。	然后	L	adv.				M.U.
32-A1	Id. II	14-15	A1	从七到八半看电视。	从七点到八点半看电视。	点	L	med.				Om.
32-A1	Id. II	14-15	A1	从七到八半看电视。	从七点到八点半看电视。	点	L	med.				Om.

33-A1	Id. II	14-15	A1	我早饭八点差一刻，品是 一杯橙汁。	我早饭八点差一刻，喝一 杯橙汁。	品	L	v.				M.U.
33-A1	Id. II	14-15	A1	我早饭八点差一刻，品是 一杯橙汁。	我早饭八点差一刻，喝一 杯橙汁。	是	O			shi		M.U.
33-A1	Id. II	14-15	A1	我也平时早饭在课和课的 中间。	我平时在课间吃早饭。	也	D				con.	Chs.
33-A1	Id. II	14-15	A1	我也平时早饭在课和课的 中间。	我也平时在课间吃早饭。	吃	O		pred.			Om.
33-A1	Id. II	14-15	A1	我也平时早饭在课和课的 中间。	我也平时在课间吃早饭。	在...	O		m.ad v.			Ord.
33-A1	Id. II	14-15	A1	吃饭以后，我一点儿看电 视。	吃完饭以后，我看一点儿 电视。	一点儿	O		comp .			Ord.

33-A1	Id. II	14-15	A1	我晚上九点半晚饭。	我晚上九点半吃晚饭。	吃	O		pred.			Om.
33-A1	Id. II	14-15	A1	我看电视一点儿。	我看一点儿电视。	一点儿	O		comp			Ord.
34-A1	Id. II	14-15	A1	我吃早饭高乐高和玉米片。	我早饭吃高乐高和玉米片。	吃	O		pred.			Ord.
34-A1	Id. II	14-15	A1	九点钟我坐辆公交车。	九点钟我坐公交车。	辆	L	med.				Red.
35-A1	Id. II	14-15	A1	我一个点左右跑步。	我跑步一个点左右。	点	L	med.				M.U.
35-A1	Id. II	14-15	A1	我一个点左右跑步。	我跑步一个点左右。	点	O		comp			Ord.
35-A1	Id. II	14-15	A1	吃晚饭以后，两个点看书或看电影。	吃完晚饭以后，看两个小时书或电影。	点	L	med.				M.U.
35-A1	Id. II	14-15	A1	吃晚饭以后，两个点看书	吃完晚饭以后，看两个小时	两个点	O		comp			Ord.

				书或看电影。	时书或电影。								
36-A1	Id. II	14-15	A1	我每天先吃早饭烤面包，豆浆和水果然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我坐开车在大学。	我每天先吃早饭，早饭吃烤面包，豆浆和水果。然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我在学校。我坐车往返学校。	然后	D					ref.	Chs.
36-A1	Id. II	14-15	A1	我每天先吃早饭烤面包，豆浆和水果然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从	我每天先吃早饭，早饭吃烤面包，豆浆和水果。然后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二	punto	D					punt	Chr.

				九点半到三点整我坐开车 在大学。	和星期四从九点半到三 点整我在学校。我坐车往 返学校。							
36-A1	Id. II	14-15	A1	我每天先吃早饭烤面包， 豆浆和水果然后，星期一 和星期三从十一点整到两 点半，星期二和星期四从 九点半到三点整我坐开车 在大学。	我每天先吃早饭，早饭吃 烤面包，豆浆和水果。然 后，星期一和星期三从十 一点整到两点半，星期二 和星期四从九点半到三 点整我在学校。我坐车往 返学校。	从..... 到	D				amb.	Chr.
36-A1	Id. II	14-15	A1	我每天先吃早饭烤面包， 豆浆和水果然后，星期一	我每天先吃早饭，早饭吃 烤面包，豆浆和水果。然	开车	L	v.				M.U.

				和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我坐开车在大学。	后，星期一和星期三从十一点整到两点半，星期二和星期四从九点半到三点整我在学校。我坐车往返学校。							
36-A1	Id. II	14-15	A1	以后大学我回家吃午饭跟我的妈妈，然后从六点整到七点半做作业。	从大学回来之后我回家跟我的妈妈吃午饭，然后从六点整到七点半做作业。	以后	D				con.	Chs.
36-A1	Id. II	14-15	A1	以后大学我回家吃午饭跟我的妈妈，然后从六点整到七点半做作业。	从大学回来之后我回家跟我的妈妈吃午饭，然后从六点整到七点半做作业。	大学	O		pred.			Om.

					业。							
36-A1	Id. II	14-15	A1	以后大学我回家吃午饭跟 跟我的妈妈吃午饭，然后 我的妈妈，然后从六点整 到七点半做作业。	从大学回来之后我回家 跟... 从六点整到七点半做作 业。	跟...	O		m.ad v.			Ord.
36-A1	Id. II	14-15	A1	我一点刻睡觉。	我一点一刻睡觉。	一	L	num.				Om.
37-A1	Id. II	14-15	A1	平时我七点差一刻去火 车。	平时我七点差一刻去火 车站。	火车	L	sust.				M.U.
37-A1	Id. II	14-15	A1	我星期六八点半去火车。 站。	我星期六八点半去火车 站。	火车	L	sust.				M.U.
38-A1	Id. II	14-15	A1	我天天起床的音乐。	我天天起床听音乐。	的	O		m.adj .			Red.

38-A1	Id. II	14-15	A1	然后, 我洗澡和我吃早饭。	然后, 我洗澡, 吃早饭。	和	D				con.	Chs.
38-A1	Id. II	14-15	A1	我很喜欢吃早饭跟我妈妈和我妹妹。	我很喜欢跟我妈妈和我妹妹吃早饭。	跟...	O	m.ad	v.			Ord.
38-A1	Id. II	14-15	A1	所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。	每天早上我早饭喝一杯热咖啡, 吃抹果酱的面包。	的	O	m.adj	.			Om.
38-A1	Id. II	14-15	A1	所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。	每天早上我早饭喝一杯热咖啡, 吃抹果酱的面包。	所有的	L	adj.				M.U.
38-A1	Id. II	14-15	A1	所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。	每天早上我早饭喝一杯热咖啡, 吃抹果酱的面包。	喝	O	pred.				Om.

38-A1	Id. II	14-15	A1	所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。	每天早上我早饭喝一杯热咖啡, 吃抹果酱的面包。	吃	O		pred.			Om.
38-A1	Id. II	14-15	A1	所有的早上我吃早饭一杯热咖啡和果酱的面包。	每天早上我早饭喝一杯热咖啡, 吃抹果酱的面包。	抹	O		pred.			Om.
38-A1	Id. II	14-15	A1	有时候, 我吃早饭一杯乐高和水果。	有时候, 我早饭喝乐高, 吃水果。	喝	O		pred.			Om.
38-A1	Id. II	14-15	A1	有时候, 我吃早饭一杯乐高和水果。	有时候, 我早饭喝乐高, 吃水果。	吃	O		pred.			Om.
38-A1	Id. II	14-15	A1	我坐 fgc 地铁跟别的多学生。	我跟其他很多学生坐 fgc 地铁。	跟...	O		m.ad v.			Ord.

38-A1	Id. II	14-15	A1	我坐 fgc 地铁跟 别的 多学生。	我跟 其他 很多学生坐 fgc 地铁。	别的	L	adj.				M.U.
38-A1	Id. II	14-15	A1	我坐 fgc 地铁跟 别的 多学生。	我跟 其他 很多学生坐 fgc 地铁。	多	L	adj.				M.U.
38-A1	Id. II	14-15	A1	uab 大学 是 远。	uab 大学很远。	是	O			shi		Red.
38-A1	Id. II	14-15	A1	看 下班我回家和吃午饭我的爸爸。	下班后我回家和我的爸爸吃午饭。	看	L	v.				Red.
38-A1	Id. II	14-15	A1	看下班我回家和吃午饭 我 的爸爸。	下班后我回家和 我的爸爸 吃午饭。	吃午饭	O		m.ad v.			Ord.
39-A1	Id. II	14-15	A1	我的吃早饭一杯咖啡，牛奶和两果酱面包。	我早饭 喝 一杯咖啡加牛奶，吃两片面包蘸果酱。	喝	O		pred.			Om.
39-A1	Id. II	14-15	A1	我的吃早饭一杯咖啡，牛奶	我早饭喝一杯咖啡 加 牛奶	加	L	v.				Om.

				奶和两果酱面包。	奶，吃两片面包蘸果酱。							
39-A1	Id. II	14-15	A1	我的吃早饭一杯咖啡，牛奶和两果酱面包。	我早饭喝一杯咖啡加牛奶，吃两片面包蘸果酱。	吃	O		pred.			Om.
39-A1	Id. II	14-15	A1	我的吃早饭一杯咖啡，牛奶和两果酱面包。	我早饭喝一杯咖啡加牛奶，吃两片面包蘸果酱。	片	L	med.				Om.
39-A1	Id. II	14-15	A1	我的吃早饭一杯咖啡，牛奶和两果酱面包。	我早饭喝一杯咖啡加牛奶，吃两片面包蘸果酱。	蘸	L	v.				Om.
39-A1	Id. II	14-15	A1	星期一和星期三我从十一点到三点下课。	星期一和星期三我从十一点到三点上课。	从..... 到	O		m.ad v.			Ord.
39-A1	Id. II	14-15	A1	做作业后我吃晚饭和我看一个小时电视。	做作业后我吃晚饭，看一个小时电视。	和	D				con.	Chs.
39-A1	Id. II	14-15	A1	做作业后我吃晚饭和我看	做作业后我吃晚饭，看一	我	D				ref.	Chs.

				一个小时电视。	个小时电视。								
40-A1	Id. II	14-15	A1	我平时八点或者八点半起床, 以后 我吃早饭牛奶和玉米片。	我平时八点或者八点半起床, 之后 我早饭喝牛奶和玉米片。	以后	D					con.	Chs.
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	他最喜欢运动, 比如: 打 足球, 打篮球, 打排球什么的。	他最喜欢运动, 比如: 踢 足球, 打篮球, 打排球什么的。	打	L	v.					M.U.
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	他也喜欢柔道, 他 有 黑带。	他也喜欢柔道, 他 是 黑带。	有	L	v.					M.U.
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	当然她也喜欢 比较 我姐妹和我。	当然她也喜欢我姐姐和我。	比较	O		m.ad				Ord.
1-A1-A	I&T	15-16	A2	当然她也喜欢 比较 我 姐妹	当然她也喜欢我 姐姐, 我 姐妹	姐妹	L	sust.					M.U.

2	C1			和我。	妹妹和我。							
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我姐姐不住在我家，因为 她是我小的时候结婚的。	我姐姐不住在我家，因为 她是在我小的时候结婚的。	在	O		m.ad v.			Om.
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我妹妹还去学校。	我妹妹还在上学。	去学校	D				prag .	Prag .
1-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	它也有很多爱好，比如： 吃火腿，犬吠声，去公园 跑步等等。	它也有很多爱好，比如： 吃火腿，大声叫，去公园 跑步等等。	犬吠声	L	sust.				M.U.
2-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	他也喜欢旅游，所以上周 他去意大利。	他也喜欢旅游，所以上周 他去了意大利。	了	O		pred.			Om.
2-A1-A	I&T	15-16	A2	他不是工作会就是在旅	他不是工作就是在旅游。	会	L	v.aux.				Red.

2	C1			游。								
2-A1-A	I&T	15-16	A2	每周一次我跟他打电话。	每周我给他打一次电话。	一次	O		comp			Ord.
2	C1								.			
2-A1-A	I&T	15-16	A2	我妈妈恶运动。	我妈妈不喜欢运动。	恶	L	v.				M.U.
2	C1											
2-A1-A	I&T	15-16	A2	她不喜欢睡觉，所以她早	她不喜欢睡觉，所以她起	早	O		comp			Ord.
2	C1			起床。	床早。				.			
2-A1-A	I&T	15-16	A2	他产业工人。	他是产业工人。	是	O			shi		Om.
2	C1											
2-A1-A	I&T	15-16	A2	他特别喜欢科学幻想。	他特别喜欢科幻。	科学幻	L	sust.				M.U.
2	C1					想						
2-A1-A	I&T	15-16	A2	虽然我不喜欢科学幻想，	虽然我不喜欢科学幻想，	有	O		pred.			Om.

2	C1			但是爸爸和我一样一点。	但是爸爸和我有一点一样。							
2-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	虽然我不喜欢科学幻想, 但是爸爸和我一样一点。	虽然我不喜欢科学幻想, 但是爸爸和我有一点一样。	一点儿	O		m.adj			Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我们也有有一只猫, 六只鸟。	我们还有一只猫, 六只鸟。	也	D				con.	Chs.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	不管天气好不好, 他每个星期都跟朋友去公园两次踢足球。	不管天气好不好, 他每个星期都跟朋友去公园踢两次足球。	两次	O		comp			Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	妈妈一点都不喜欢我弟弟做的东西。	妈妈一点都不喜欢我弟弟做的事情。	东西	L	sust.				M.U.

3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	所以他每天 都 回家的时, 他那么累不吃晚饭, 只想 去睡觉, 而对他的身体不 好。	所以他每天回家的时候, 他 都 累得不想吃晚饭, 只 想去睡觉, 而这对他的身 体不好。	都	O		m.ad v.			Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	所以他每天都回家的 时 , 他那么累不吃晚饭, 只想 去睡觉, 而对他的身体不 好。	所以他每天回家的时候, 他都累得不想吃晚饭, 只 想去睡觉, 而这对他的身 体不好。	时	L	sust.				M.U.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	所以他每天都回家的时, 他 那么 累不吃晚饭, 只想 去睡觉, 而对他的身体不 好。	所以他每天回家的时候, 他都 累得不想吃晚饭 , 只 想去睡觉, 而这对他的身 体不好。	累得	O		comp .			M.U.

3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	所以他每天都回家的时， 他那么累不吃晚饭，只想 去睡觉，而对他的身体不 好。	所以他每天回家的时候， 他都累得不想吃晚饭，只 想去睡觉，而这对他的身 体不好。	这	D				ref.	Chs.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我最喜欢是跳舞，听音乐， 看东方的节目，跟朋友聊 天儿什么的。	我最喜欢的是跳舞，听音 乐，看东方的节目，跟朋 友聊天儿什么的。	的	O		m.adj	.		Om.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我他们的话听是听，但是 我不做他们对我说的话。	我他们对我的话听是听，但 是我不能做到他们对我 说的话。	对...	O		m.ad v.			Om.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我他们的话听是听，但是 我不做他们对我说的话。	他们的话我听是听，但是 我不听话。	我	O		suj.			Ord.

3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我们的话听是听，但是 我不做他们对我说的话。	他们的话我听是听，但是 我不听话。	听话	D				prag	Prag
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我以前每个星期跟朋友去 了一次健身房跳舞。	我以前每个星期跟朋友 去一次健身房跳舞。	了	O		pred.			Red.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	如果我不学习我的成绩会 坏了。	如果我不学习铁成绩会 不好了。	坏	L	adj.				M.U.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我家人对我有很多意见， 但是我家人对我的猫有意 见有得更多。	我家人对我有很多意见， 但是我家人对我的猫有 更多意见。	更多	O		comp			Red.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我家人对我有很多意见， 但是我家人对我的猫有意 见有得更多。	我家人对我有很多意见， 但是他们对我的猫有更 多意见。	我家人	D				ref.	Chs.

3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她喜欢看书 很多 和跳舞。	她 很 喜欢看书和跳舞。	很多	O		m.ad v.		Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我每个星期都要滑冰 三 次 。	我每个星期都要滑 三 次冰。	三次	O		comp .		Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我得冰鞋 买 ，因为我的冰 鞋破了。	我得 买 冰鞋，因为我的冰 鞋破了。	买	O		pred.		Ord.
3-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她喜欢唱歌 很多 和购物。	她 很 喜欢唱歌和购物。	很多	O		m.ad v.		Ord.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她 是 十五岁。	她十五岁。	是	O			shi	Red.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她比我四岁 小 。	她比我 小 四岁。	小	O			comp.	Ord.

4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	但是她很高和瘦。	但是她很高也很瘦。	和	D					con.	Chs.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她总跟男朋友说。	她总跟男朋友聊天。	说	L	v.					M.U.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	男朋友是十八岁。	男朋友十八岁。	是	O			shi			Red.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她喜欢在海游泳。	她喜欢在海里游泳。	里	L	sust.					Om.
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	冬天她从来没有游泳，因为天气很冷。	冬天她从来不游泳，因为天气很冷。	没有	D					prag	Prag
4-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	冬天她从来没有游泳，以为天气很冷。	冬天她不游泳，因为天气很冷。	以为	D					con.	Chs.

5-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她 从来 花很多钱。	她 总是 花很多钱。	从来	L	adv.				M.U.
5-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她比她的男朋友 二 岁大。	她比她的男朋友大 两 岁。	二	L	num.				M.U.
5-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她比她的男朋友 二岁大 。	她比她的男朋友 大两 岁。	大	O		comp.			Ord.
5-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	他们 两 每天都谈谈电话。	他们 俩 每天都打电话。	两	L	pron.				M.U.
5-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	他们 两 每天都 谈谈 电话。	他们 俩 每天都 打 电话。	谈谈	L	v.				M.U.
6-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她会是一个有名的歌手, 但是她没有信心 自己 。	她会是一个有名的歌手, 但是她 对自己 没有信心。	对...	O		m.ad v.			Ord.

7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我比她高，有时我开一个玩笑，但是她别生气。	我比她高，有时我开玩笑，但是她不会生气。	个	L	med.					Red.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我比她高，有时我开一个玩笑，但是她别生气。	我比她高，有时我开玩笑，但是她不会生气。	别	L	adv.					M.U.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她住的家是我的家附近。	她的家在我的家附近。	住	L	v.					Red.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她住的家是我的家附近。	她的家在我的家附近。	是	O			exis.			M.U.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我认识了 Laia 在学院。	我在学院认识了 Laia。	在...	O		m.ad v.				Ord.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	Laia 和我越说越好的朋友。	Laia 和我的关系越来越好。	的关系	D					amb.	Chr.

7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	Laia 和我越说越好的朋友。	Laia 和 我的关系越来越好。	越..... 越	D				amb.	Chr.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	Laia 和我越说越好的朋友。	Laia 我的关系越来越好。	的朋友	O		obj.			Red.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我没想到我们会怎么好的朋友。	我没想到我们会成为这么好的朋友。	成为	O		pred.			Om.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	我没想到我们会怎么好的朋友。	我没想到我们会成为这么好的朋友。	怎么	L	pron.				M.U.
7-A1-A 2	I&T C1	15-16	A2	她是最好的朋友我可以有。	她是我最好的朋友。	我可以 有	O			you		Red.
8-A1-A 2	I&T C2	15-16	A2	因为我们都在各地学习, 所以我们多月没见了。	因为我们都在各地学习, 所以我们好几个月没见	多	L	adj.				M.U.

					了。							
8-A1-A 2	I&T C3	15-16	A2	不管我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 我们俩不常多月没见了。	虽然我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 但是我们俩好几个月没见了。	不管	D					con. Chs.
8-A1-A 2	I&T C4	15-16	A2	不管我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 我们俩不常多月没见了。	虽然我的好朋友 Anna 也在巴塞罗那自治大学学习, 但是我们俩好几个个月没见了。	不常多	L	adj.				M.U.
8-A1-A 2	I&T C5	15-16	A2	她去年生病, 所以她正在住院治疗, 但是她总是快乐。	她去年生病了, 所以她正在住院治疗, 但是她总是很快乐。	了	O		pred.			Om.

8-A1-A 2	I&T C6	15-16	A2	她去年生病，所以她正在 住院治疗，但是她总是快 乐。	她去年生病了，所以她正 在住院治疗，但是她总是 很快乐。	很	O		m.ad v.			Om.
9-A1-A 2	I&T C7	15-16	A2	不管下雨，她每个星期四 也去打排球。	不管是否下雨，她每个星 期四都去打排球。	是否	D				amb.	Chr.
9-A1-A 2	I&T C8	15-16	A2	不管下雨，她每个星期四 也去打排球。	不管是否下雨，她每个星 期四都去打排球。	都	L	adv.				M.U.
9-A1-A 2	I&T C9	15-16	A2	她每天都坐了一个小时的 公共汽车去上课。	她每天都坐一个小时的 公共汽车去上课。	了	O		pred.			Red.
10-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我一直以为这将是很好的 做法太极拳，但我从来没 有时间去做。	我一直以为太极拳是很 好的运动，但我从来没有 时间去打。	做法	L	sust.				M.U.

10-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我一直以为这 将 是很好的做法太极拳，但我从来没有时间去做。	我一直认为太极拳是很好的运动，但我从来没有时间去打。	将	L	adv.				Red.
10-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我一直以为这 将 是很好的做法太极拳，但我从来没有时间去 做 。	我一直以为太极拳是很好的运动，但我从来没有时间去 打 。	做	L	v.				M.U.
10-A1-A2	Id. III	15-16	A2	也许 当 我尝试去中国。	也许我 会 尝试去中国。	当	L	prep.				M.U.
10-A1-A2	Id. III	15-16	A2	每年我跟我的朋友一起去 三次 滑雪。	每年我跟我的朋友一起去滑 三次 雪。	三次	O		comp	.		Ord.
10-A1-A2	Id. III	15-16	A2	每个星期我们去跑步 一 次。	每个星期我们去跑 一 次步。	一次	O		comp	.		Ord.

10-A1- A2	Id. III	15-16	A2	虽然我的妈妈不太喜欢运动，但是每个星期她去一次慢跑。	虽然我的妈妈不太喜欢运动，但是每个星期她去慢跑一次。	一次	O		comp			Ord.
11-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每个周末吃晚饭以后，我们一起看又电影又节目。	每个周末吃晚饭以后，我们一起看电影和节目。	又..... 又	D				con.	Chs.
11-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我也喜欢听音乐，上网上。	我也喜欢听音乐，上网。	上	L	prep.				Red.
11-A1- A2	Id. III	15-16	A2	除了网球，游泳，曲棍球以外，运动都我不喜欢。	除了网球，游泳，曲棍球以外，运动我都不喜欢。	都	O		m.ad v.			Ord.
12-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我爸爸很感兴趣西班牙音乐。	我爸爸对西班牙音乐很感兴趣。	对..... 感兴趣	L	v.				M.U.
12-A1-	Id.	15-16	A2	我们有宠物，是一只狗。	我们有一个宠物，是一只	个	L	med.				Om.

A2	III				狗。							
12-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我做饭做得越来越好，快 比的我妈妈。	我做饭做得越来越好，快 比我妈妈好。	比	O			comp.		Om.
12-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我做饭做得越来越好，快 比的我妈妈。	我做饭做得越来越好，快 超过妈妈。	的	O			comp.		Red.
12-A1- A2	Id. III	15-16	A2	她的爱好逛街和骑摩托 车。	她的爱好是逛街和骑摩 托车。	是	O			shi		Om.
13-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每下午喜欢画画儿。	每天下午喜欢画画儿。	每天	L	sust.				Om.
13-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我每天喜欢睡午觉。	我喜欢每天睡午觉。	每天	O		m.ad v.			Ord.
13-A1-	Id.	15-16	A2	我很喜欢溜冰、也喜欢打	我很喜欢溜冰，也喜欢打	signo	D				punt	Chr.

A2	III			牌。	牌。	de							
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我朋友 Javi 海浪冲浪得很好看。	我朋友 Javi 冲浪冲得很好看。	海浪	L	sust.					Red.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我朋友 Javi 海浪冲浪得很好看。	我朋友 Javi 冲浪冲得很好看。	冲	O		comp				Om.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每年一度我旅游一些地方, 今年去过罗马。	每年我去一些地方旅游, 今年去了罗马。	一度	L	adv.					Red.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每年一度我旅游一些地方, 今年去过罗马。	每年我去一些地方旅游, 今年去了罗马。	去	O			v.sr.			Om.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每年一度我旅游一些地方, 今年去过罗马。	每年我去一些地方旅游, 今年去了罗马。	旅游	O		m.ad v.				Ord.

14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每年一度我旅游一些地方, 今年去 过 罗马。	每年我去一些地方旅游, 今年去 了 罗马。	过	O		pred.			M.U.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我想去 了 很多地方, 但是我起不买。	我想去很多地方, 但是我钱不够。	了	O		pred.			Red.
14-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我想去了很多地方, 但是我 起不买 。	我想去很多地方, 但是我 钱不够 。	起不买	L	v.				M.U.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我们都喜欢看 足球场 。	我们都喜欢看 足球 。	足球场	L	sust.				M.U.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	除了看 足球场 以外, 我爸爸每星期天还踢足球跑同事。	除了看 足球 以外, 我爸爸每星期天还和同事踢足球。	足球场	L	sust.				M.U.
15-A1-	Id.	15-16	A2	除了看足球场以外, 我爸爸	除了看足球以外, 我爸爸	跑	L	v.				Red.

A2	III			爸每星期天还踢足球跑同事。	每星期天还和同事踢球。							
15-A1-A2	Id. III	15-16	A2	除了看足球场以外, 我爸爸每星期天还踢足球跑同事。	除了看足球以外, 我爸爸每星期天还和同事踢球。	和	O		m.ad v.			Om.
15-A1-A2	Id. III	15-16	A2	除了看足球场以外, 我爸爸每星期天还踢足球跑同事。	除了看足球以外, 我爸爸每星期天还和同事踢球。	踢足球	O		m.ad v.			Ord.
15-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我爱网上, 唱歌, 玩电子游戏和做饭。	我爱上网、唱歌、玩电子游戏和做饭。	网上	L	v.				M.U.
15-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我爱网上, 唱歌, 玩电子游戏和做饭。	我爱上网、唱歌、玩电子游戏和做饭。	coma	D				punt .	Chr.

15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我越做 饭 越好。	我 饭 越做越好。	越..... 越	D				con.	Chs.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我男朋友很运动 人 。	我男朋友很 爱 运动。	爱	O		pred.			Om.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我男朋友很运动 人 。	我男朋友很爱运动。	人	L	sust.				Red.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每天我 去 坐火车，那时候 在那里我很喜欢看小说或 听音乐。	每天我坐火车，在车上时 我很喜欢看小说或听音 乐。	去	O			v.sr.		Red.
15-A1- A2	Id. III	15-16	A2	每天我去坐火车， 那时候 在那里 我很喜欢看小说或 听音乐。	每天我坐火车， 在车上 我 很喜欢看小说或听音乐。	那时候 在那里	D				ref.	Chs.

16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	要是我有空, 当我回家看一部电影。	要是我有空, 当我回家 后 我会看一部电影。	后	O		m.ad v.			Om.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	要是我有空, 当我回家看一部电影。	要是我有空, 当我回家 我 会看一部电影。	我	O		subj.			Om.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	要是我有空, 当我回家看一部电影。	要是我有空, 当我回家 我 会看一部电影。	会	L	v.aux.				Om.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我的朋友和我 共享 很多爱好。	我的朋友和我 有很多共 同的爱好。	共享	L	v.				M.U.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我们喜欢 去出 晚会一起。	我们喜欢一起 出去 参加晚会。	去出	O		comp	.		Ord.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我们喜欢去出晚会 一起 。	我们喜欢 一起 出去参加晚会。	一起	O		m.ad v.			Ord.

16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我们喜欢去出晚会一起。	我们喜欢一起出去参加晚会。	去	D				prag	Prag
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	也是我们有时候去听音乐一起。	另外我们有时候一起去听音乐。	也是	D				con.	Chs.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	也是我们有时候去听音乐一起。	另外我们有时候一起去听音乐。	一起	O		m.ad v.			Ord.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	可是音乐会的票很贵，所以我们可以买不起很多音乐会的票。	可是音乐会的票很贵，所以我们可以买不起很多音乐会的票。	不可以	O		pred.			Red.
16-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我们喜欢去联欢会的日本和中国文化。	我们喜欢参加联欢会，体会日本和中国文化。	去	L	v.				M.U.
16-A1-	Id.	15-16	A2	我们喜欢去联欢会的日本	我们喜欢参加联欢会，体	体会	O		pred.			Om.

A2	III			和中国文化。	会日本和中国文化。							
16-A1- A2	Id. III	15-16	A2	她每星期天做 饭 午饭。	她每星期天做午饭。	饭	L	sust.				Red.
16-A1- A2	Id. III	15-16	A2	而且我妈妈很喜欢去图书馆，学习 韩国语 或看书。	而且我妈妈很喜欢去图书馆，学习 韩语 或看书。	韩国语	L	sust.				M.U.
17-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我很喜欢骑马，但是骑马 是贵 。	我很喜欢骑马，但是骑马 很贵 。	是	O			shi		Red.
18-A1- A2	Id. III	15-16	A2	他做很多运动，他最爱 是 足球。	他做很多运动，他最爱的 的 是足球。	的	O		m.adj			Om.
19-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我妈妈对做饭 兴趣 。	我妈妈对做饭 感兴趣 。	对..... 感兴趣	L	v.				Om.
19-A1-	Id.	15-16	A2	他也喜欢听音乐，特别 旧	他也喜欢听音乐，特别是	旧的	L	adj.				M.U.

A2	III			的音乐队。	老乐队的音乐。							
19-A1- A2	Id. III	15-16	A2	他也喜欢听音乐，特别旧的音乐队。	他也喜欢听音乐，特别是老乐队的音乐。	音乐队	L	sust.				M.U.
19-A1- A2	Id. III	15-16	A2	他也喜欢听音乐，特别旧的音乐队。	他也喜欢听音乐，特别是老乐队的音乐。	的音乐	D				ref.	Chs.
19-A1- A2	Id. III	15-16	A2	我每个周末不是散步就唱卡拉 ok。	我每个周末不是散步就是唱卡拉 ok。	不是..... 就是	D				con.	Chs.
19-A1- A2	Id. III	15-16	A2	一般来说我不喜欢去出去玩儿。	一般来说我不喜欢出去玩儿。	去出	O		comp			Ord.
20-A1- A2	Id. III	15-16	A2	但是我现在学习中文，所以不能在一足球队踢。	但是我现在学习中文，所以不能在一个足球队踢。	个	L	med.				Om.

20-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我的舍友和我每天玩电子游戏，但是我 比 他们 不太 好。	我的舍友和我每天玩电子游戏，但是我 没有 他们玩得那么好。	比	O			comp.		M.U.
20-A1-A2	Id. III	15-16	A2	我爸爸和妈妈很喜欢去 外 家里吃晚饭。	我爸爸和妈妈很喜欢去 外 面吃晚饭。	外家里	L	sust.				M.U.
1-A2	I&T C2	14-15	A2	他摸了摸路易的脸 就 很惊恐,马东怕他好朋友发烧发得厉害。	他摸了摸路易的脸很担心,马东怕他好朋友发烧烧得厉害。	就	D				con.	Chs.
1-A2	I&T C2	14-15	A2	他摸了摸路易的脸 就 很 惊 恐,马东怕他好朋友发烧发得厉害。	他摸了摸路易的脸很 担 心,马东怕他好朋友发烧烧得厉害。	惊恐	L	adj.				M.U.
1-A2	I&T	14-15	A2	他摸了摸路易的脸 就 很惊	他摸了摸路易的脸很担	发	L	v.				M.U.

	C2			恐, 马东怕他好朋友发烧 发得厉害。	心, 马东怕他好朋友发烧 烧得厉害。							
1-A2	I&T C2	14-15	A2	马东就帮助路易穿衣服, 打的赶快去了急诊医院。	马东就帮助路易穿衣服, 打的赶快去了医院急诊。	急诊	O		m.adj			Ord.
2-A2	I&T C2	14-15	A2	路易告诉医生他昨晚没睡 好觉, 而且现在头疼很厉害, 再者眼睛好痒。	路易告诉医生他昨晚没 睡好觉, 而且现在头疼得 很厉害, 另外眼睛好痒。	得	O		comp			Om.
2-A2	I&T C2	14-15	A2	路易告诉医生他昨晚没睡 好觉, 而且现在头疼很厉害, 再者眼睛好痒。	路易告诉医生他昨晚没 睡好觉, 而且现在头疼得 很厉害, 另外眼睛好痒。	再者	D				prag	Prag
2-A2	I&T C2	14-15	A2	然后医生对路易说他好像 发烧, 可是他别着急因为	然后医生对路易说他好 像发烧了, 可是要他别着	了	D				part. mo.	Chs.

				他只有点感冒。	急因为他只有点感冒。							
2-A2	I&T C2	14-15	A2	然后医生对路易说他好像 发烧，可是他别着急因为 他只有点感冒。	然后医生对路易说他好 像发烧，可是让他别着急 因为他只有点感冒。	让	L	prep.				Om.
2-A2	I&T C2	14-15	A2	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到舒服他 才会去上课。	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到感觉舒 服了才能去上课。	感觉	L	v.				Om.
2-A2	I&T C2	14-15	A2	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到舒服他 才会去上课。	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到感觉舒 服了才能去上课。	了	D				part. mo.	Chs.
2-A2	I&T C2	14-15	A2	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到舒服他	医生给他开药方，而且让 他躺一下儿，直到感觉舒	会	L	v.aux.				M.U.

				才会去上课。	服了才能去上课。							
3-A2	I&T C2	14-15	A2	路易一到医院就见面他老师。	路易一到医院就和他老师见面。	见面	L	v.				M.U.
3-A2	I&T C2	14-15	A2	路易谢谢他。	路易十分感谢他。	谢谢	L	v.				M.U.
3-A2	I&T C2	14-15	A2	他一边回家一边觉得这位医生很好。	他回家了。他觉得这位医生很好。	一边..... 一边	D				con.	Chs.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	我们的习惯跟朋友或者家人聚会和一起吃晚饭。	我们的习惯是跟朋友或者家人聚会并一起吃晚饭。	是	O			shi		Om.
4-A2	I&T	10-11	A2	我们的习惯跟朋友或者家人聚会和一起吃晚饭。	我们习惯是跟朋友或者家人聚会和一起吃晚饭。	和	D				con.	Chs.

	C2			人聚会和一起吃晚饭。	家人聚会，一起吃晚饭。							
4-A2	I&T C2	10-11	A2	十二点的时候，我们每敲钟吃一个葡萄。	十二点的时候，我们每敲一下钟吃一个葡萄。	一下	O		comp			Om.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	然后我们都祝贺新年和我们跳舞唱歌过新年。	然后我们都庆祝新年，我们跳舞唱歌过新年。	祝贺	L	v.				M.U.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	然后我们都祝贺新年和我们跳舞唱歌过新年。	然后我们都庆祝新年，我们跳舞唱歌过新年。	和	D				con.	Chs.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	我和家人总是请朋友我家。	我和家人总是请朋友来我家。	来	O			pivote		Om.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	我和我哥哥挂彩。	我和我哥哥装饰房间。	挂彩	L	v.				M.U.
4-A2	I&T	10-11	A2	我们孩子的时候，我们在	我们是孩子的时候，我们	是	O			shi		Om.

	C2			家里留。	留在家里。							
4-A2	I&T C2	10-11	A2	我们孩子的时候，我们在 家里留。	我们是孩子的时候，我们 留在家里。	留	O		comp			Ord.
4-A2	I&T C2	10-11	A2	整天我们睡眠。	整个第二天我们睡觉。	下天	D				prag	Prag
4-A2	I&T C2	10-11	A2	整天我们睡眠。	整个第二天我们睡觉。	睡眠	L	v.				M.U.
5-A2	I&T C2	10-11	A2	新年的时候在我的家不 出去玩。	新年的时候我们在家不 出去玩。	我们	O		subj.			Om.
5-A2	I&T C2	10-11	A2	十二点钟的时候，我们每 钟吃一块葡萄。	十二点钟的时候，我们每 敲一下钟吃一颗葡萄。	敲一下	O		comp			Om.
5-A2	I&T	10-11	A2	十二点钟的时候，我们每	十二点钟的时候，我们每	块	L	med.				M.U.

	C2			钟吃一块葡萄。	敲一下钟吃一颗葡萄。							
6-A2	I&T C2	10-11	A2	新年的时候我的全家里人 来我家过年。	新年的时候我全家的人 来我家过年。	的	O		m.adj			Red.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	新年的时候我的全家里人 来我家过年。	新年的时候我全家的人 来我家过年。	里	L	sust.				Red.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	因为我有时候看我家里 人，所以我们谈话，告我 们怎么样。	因为我很少见到我家里 人，所以我们聊天，说说 我们怎么样。	有时候	L	adv.				M.U.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	因为我有时候看我家里 人，所以我们谈话，告我 们怎么样。	因为我很少见到我家里 人，所以我们聊天，说说 我们怎么样。	看	L	v.				M.U.
6-A2	I&T	10-11	A2	因为我有时候看我家里	因为我很少见到我家里	谈话	L	v.				M.U.

	C2			人，所以我们谈话，告诉我 们怎么样。	人，所以我们聊天，说说 我们怎么样。							
6-A2	I&T C2	10-11	A2	因为我有时候看我家里 人，所以我们谈话，告诉我 们怎么样。	因为我很少见到我家里 人，所以我们聊天，说说 我们怎么样。	告	L	v.				M.U.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	谈话给我表兄的时候我很 高兴。	和我表兄聊天的时候我 很高兴。	谈话	L	v.				M.U.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	谈话给我表兄的时候我很 高兴。	和我表兄聊天的时候我 很高兴。	给	L	prep.				M.U.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	我们吃十二葡萄过新年。	我们吃十二个葡萄过新 年。	个	L	med.				Om.
6-A2	I&T	10-11	A2	然后我们说：恭喜。	然后我们说：“恭喜。”	comill	D				punt	Chr.

	C3					as							
6-A2	I&T C4	10-11	A2	我们去巴塞罗那跳舞，唱歌，喝酒。	我们去巴塞罗那跳舞、唱歌、喝酒。	coma	D					punt .	Chr.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	我照相，因为我不想忘新年。	我照相，因为我不想忘记新年。	忘	L	v.					M.U.
6-A2	I&T C2	10-11	A2	新年的时候大家高兴。	新年的时候大家很高兴。	很	O		m.ad v.				Om.
7-A2	I&T C2	10-11	A2	我过新年在我的家跟家里人。	我在我的家跟家里人过新年。	在...	O		m.ad v.				Ord.
7-A2	I&T C2	10-11	A2	她做饭得很好。	她做饭做得很好。	做	O		comp .				Om.
7-A2	I&T	10-11	A2	西班牙人有的吃晚饭跟朋	西班牙人有的跟朋友吃	跟...	O		m.ad				Ord.

	C2			友, 有的吃跟他们的家里人, 有的去旅行跟朋友或者跟家里人。	晚饭, 有的跟他们的家里人吃, 有的跟朋友或者跟家里人去旅行。				v.			
7-A2	I&T C2	10-11	A2	西班牙人有的吃晚饭跟朋友, 有的吃跟他们的家里人, 有的去旅行跟朋友或者跟家里人。	西班牙人有的跟朋友吃晚饭, 有的跟他们的家里人吃, 有的跟朋友或者跟家里人去旅行。	跟...	O		m.ad v.			Ord.
7-A2	I&T C2	10-11	A2	西班牙人有的吃晚饭跟朋友, 有的吃跟他们的家里人, 有的去旅行跟朋友或者跟家里人。	西班牙人有的跟朋友吃晚饭, 有的跟他们的家里人吃, 有的跟朋友或者跟家里人去旅行。	跟...	O		m.ad v.			Ord.
7-A2	I&T	10-11	A2	零点的时候我们都吃十二	零点的时候我们都吃十	个	L	med.				Om.

	C2			葡萄。	二个葡萄。							
7-A2	I&T C2	10-11	A2	吃的以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜”!	吃了以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜!”	了	O		pred.			M.U.
7-A2	I&T C3	10-11	A2	吃的以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜”!	吃了以后, 我们说: “新年好! 恭喜恭喜!”	comillas	D				punct	Chr.
7-A2	I&T C2	10-11	A2	我说对他们说新年好、咱们聊聊天、哈哈大笑...	我对他们说新年好, 我们聊聊天, 哈哈大笑...	对...	O		m.ad v.			Ord.
7-A2	I&T C2	10-11	A2	我说对他们说新年好、咱们聊聊天、哈哈大笑...	我对他们说新年好, 我们聊聊天, 哈哈大笑...	咱们	D				prag	Prag
7-A2	I&T C2	10-11	A2	我说对他们说新年好、咱们聊聊天、哈哈大笑...	我对他们说新年好, 我们聊聊天, 哈哈大笑...	signo de pausa	D				punct	Chr.

7-A2	I&T C2	10-11	A2	我们玩得很多。	我们玩得很开心。	多	L	adv.				M.U.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	在我家新年怪有一点儿。	在我家新年有一点儿怪。	一点儿	O		m.ad v.			Ord.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	吃饭以后，我们送给祖母有的礼物。	吃完饭以后，我们送给祖父母一些礼物。	有的	L	adj.				M.U.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	有一种礼物我们一直送他们。	我们送他们了一个礼物。	种	L	med.				M.U.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	有一种礼物我们一直送他们。	我们送他们了一个礼物。	一直	L	adv.				Red.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	有一种礼物我们一直送他们。	我们送他们了一个礼物。	有一种 礼物	O		obj.			Ord.

8-A2	I&T C2	10-11	A2	然后, 我谈一个小时的话。	然后, 我聊了一个小时的天。	谈话	L	v.					M.U.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	然后, 我谈一个小时的话。	然后, 我聊了一个小时的天。	了	O		pred.				Om.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	十二点每个敲钟我们吃葡萄。	十二点每敲一下钟我们吃一个葡萄。	个	L	med.					M.U.
8-A2	I&T C2	10-11	A2	十二点每个敲钟我们吃葡萄。	十二点每敲一下钟我们吃一个葡萄。	个	L	med.					Om.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	对西方人来说, 新年也是一个很重要的机会。	对西方人来说, 新年也是一个很重要的节日。	机会	L	sust.					M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	在西班牙家人都回家。	在西班牙人们都回家。	家人	L	sust.					M.U.

9-A2	I&T C2	10-11	A2	在西班牙家人都回来家。	在西班牙人们都回家。	回来	L	v.				M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	年最后的分钟就到了，按照这习惯我们得吃十二葡萄。	一年最后的一分钟到了，按照这儿的习惯我们得吃十二个葡萄。	一	L	num.				Om.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	年最后的分钟就到了，按照这习惯我们得吃十二葡萄。	一年最后的一分钟到了，按照这儿的习惯我们得吃十二个葡萄。	一	L	num.				Om.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	年最后的分钟就到了，按照这习惯我们得吃十二葡萄。	一年最后的一分钟到了，按照这儿的习惯我们得吃十二个葡萄。	的	O	m.adj				Om.
9-A2	I&T	10-11	A2	年最后的分钟就到了，按	一年最后的一分钟到了，	个	L	med.				Om.

	C2			照这习惯我们得吃十二葡萄。	按照这儿的习惯我们得吃十二个葡萄。							
9-A2	I&T C2	10-11	A2	否则新年会不好呢，我们成功找不到。	否则新年会不顺利，我们不会成功。	好	L	adj.				M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	否则新年会不好呢，我们成功找不到。	否则新年会不顺利，我们不会成功。	呢	L	part.				Red.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	否则新年会不好呢，我们成功找不到。	否则新年会不顺利，我们不会成功。	找不到	L	v.				M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算做很多事情，但是我最终只能做一件，或者两件。	太	L	adv.				M.U.

9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算 做 很多事情，但是我最终只能做一件，或者两件。	做	O		pred.			Om.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我 到底 只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算做很多事情，但是我 最终 只能做一件，或者两件。	到底	L	adv.				M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算做很多事情，但是我最终 能 做一件，或者两件。	能	L	v.aux.				Om.

9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算做很多事情，但是我最终只能做一件，或者两件。	个	L	med.				M.U.
9-A2	I&T C2	10-11	A2	新年时候我太开心，我打算很多东西，但是我到底只做一个，可能两个。	新年时候我十分开心，我打算做很多事情，但是我最终只能做一件，可能或者两件。	或者	L	v.aux.				Om.
10-A2	I&T C2	10-11	A2	那十一点三刻钟，把电视机打开，看看“现场直播新年”。	十二点差一刻，把电视机打开，看看“现场直播新年”。	那	D				con.	Chs.
10-A2	I&T	10-11	A2	那十一点三刻钟，把电视	十二点差一刻，把电视机	十一点	L	sust.				M.U.

	C2			机打开, 看看 “现场直播新年” 。	打开, 看看 “现场直播新年” 。	三刻钟						
10-A2	I&T C2	10-11	A2	零点差十二秒, 大家开始吃十二葡萄。	零点差十二秒, 大家开始吃十二颗葡萄。	颗	L	med.				Om.
10-A2	I&T C2	10-11	A2	那大家看电视机一会儿, 然后出去消遣。	大家看一会儿电视, 然后出去消遣。	那	D				con.	Chs.
10-A2	I&T C2	10-11	A2	那大家看电视机一会儿, 然后出去消遣。	那大家看一会儿电视, 然后出去消遣。	电视机	L	sust.				M.U.
10-A2	I&T C2	10-11	A2	那大家看电视机一会儿, 然后出去消遣。	那大家看一会儿电视, 然后出去消遣。	一会儿	O		comp			Ord.
10-A2	I&T C2	10-11	A2	年轻常常去夜总会。	年轻人常常去夜总会。	人	L	sust.				Om.

11-A2	I&T C2	10-11	A2	我小的时候，在家里过了 新年。	我小的时候，在家里过新 年。	了	O		pred.			Red.
11-A2	I&T C2	10-11	A2	吃葡萄的以后，我们都喝 酒、唱歌和跳舞。	吃完葡萄以后，我们都去 喝酒、唱歌和跳舞。	去	O			v.sr.		Om.
12-A2	I&T C2	10-11	A2	累得跳不达的时，我们回 家睡觉。	累得跳不动的时候，我们 就回家睡觉。	达	O		comp			M.U.
12-A2	I&T C2	10-11	A2	累得跳不达的时，我们回 家睡觉。	累得跳不动的时候，我们 就回家睡觉。	时	L	sust.				M.U.
12-A2	I&T C2	10-11	A2	累得跳不达的时，我们回 家睡觉。	累得跳不动的时候，我们 就回家睡觉。	就	D				con.	Chs.
12-A2	I&T C2	10-11	A2	我想在西班牙过年比在中 国很不一样。	我觉得在西班牙过年和 在中国很不一样。	想	L	v.aux.				M.U.

12-A2	I&T C2	10-11	A2	我想在西班牙过年比在中国很不一样。	我觉得在西班牙过年和中国很不一样。	比	O			comp.		M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	明年我打算去放假三个月。	明年我打算去放三个月假。	三个月	O			comp		Ord.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	在网上我很多洛杉矶的航空公司。	在网上我看到很多洛杉矶的航空公司。	上网	L	sust.				M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	在网上我很多洛杉矶的航空公司。	在网上我看到很多洛杉矶的航空公司。	看到	O			pred.		Om.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	在那儿你住旅馆一夜。	在那儿你住一夜旅馆。	一夜	O			comp		Ord.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	前年在北京认识他了。	前年是在北京认识他的。	了	O				shi-de	

13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	到美国飞机场的时候职员问 旅行人 很多问题。	到美国飞机场的时候职员问 旅客 很多问题。	旅行人	L	sust.					M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	这个 办法 太麻烦了。	这个 方法 太麻烦了。	办法	L	sust.					M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我跟我爸爸一起做很多有意思的 东西 。	我跟我爸爸一起做很多有意思的 事情 。	东西	L	sust.					M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	周末的时候我们一起骑着自行车 着 去树林找蘑菇。	周末的时候我们一起骑着自行车 着 去树林找蘑菇。	着	O		pred.				Ord.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	但是 我的朋友都是在Iigualada 长的, 所以我是坐公共汽车去他们家玩儿。	我的朋友都是在Iigualada 长大的, 所以我坐公共汽车去他们家玩儿。	但是	D					con.	Chs.

13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	但是我的朋友都是在 Iguialada 长的, 所以我是 坐公共汽车去他们家玩 儿。	我的朋友都是在 Iguialada 长大的, 所以我 坐公共汽车去他们家玩 儿。	大	O		comp			Om.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	但是我的朋友都是在 Iguialada 长的, 所以我 是 坐公共汽车去他们家玩 儿。	我的朋友都是在 Iguialada 长大的, 所以我 坐公共汽车去他们家玩 儿。	是	O			shi		Red.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	中学校 以后我是去 Bellaterra 上大学的。	中学以后我去 Bellaterra 上大学。	中学校	L	sust.				M.U.
13-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	中学校以后我 是 去 Bellaterra 上大学的。	中学以后我去 Bellaterra 上大学。	是..... 的	O			shi-de		Red.

14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我父母是在加泰罗尼亚外来的。	我父母是从加泰罗尼亚外来的。	在	L	prep.				M.U.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	一个我的很好朋友叫Cristina是在同一个的日出生的呢。	一个我的叫Cristina的很好的朋友是在同一天出生的呢。	叫 Cristina	O		m.adj			Ord.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	一个我的很好朋友叫Cristina是在同一个的日出生的呢。	一个我的叫Cristina的很好的朋友是在同一天出生的呢。	日	L	sust.				M.U.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。	我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，我很喜欢的是难的语言。	从来	L	adv.				M.U.

14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。	我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，是难的语言。	语	L	sust.				M.U.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。	我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，是难的语言。	我	O	suj.				Om.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。	我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，是难的语言。	V 的是	D				T-R	Chr.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	从来我很喜欢学语，可是不是容易的语喜欢的，是难语我很喜欢的。	我一直很喜欢学语言，可是我喜欢的不是容易的语言，是难的语言。	不是..... 而是	D				con.	Chs.

14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	在中学，大家学法文，但是是德文我想学的。	在中学，大家学法文，但是我想学的是德文。	V 的是	D				T-R	Chr.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	来星期五我要去巴伦西亚了。	下星期五我要去巴伦西亚了	来	L	v.				M.U.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	三个小时以后，是我堂姐妹来接我了。	三个小时以后，我堂姐妹来接我。	是	O			shi		Red.
14-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	三个小时以后，是我堂姐妹来接我了。	三个小时以后，我堂姐妹来接我。	了	D				part. mo.	Chs.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我妈妈虽然是在 Sanlú dar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的，他小的时候跟她	我妈妈虽然是在 Sanlú dar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的，她小的时候跟她	他	L	pron.				M.U.

				家是到 Chipiona 搬家的, 所以我觉得 Chipiona 人。	家搬到 Chipiona, 所以她像 Chipiona 人。						
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我妈妈虽然是在 Sanlúcar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的, 他小的时候跟她家是到 Chipiona 搬家的, 所以他觉得 Chipiona 人。	我妈妈虽然是在 Sanlúcar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的, 他小的时候跟她家搬到 Chipiona, 所以他像 Chipiona 人。	是..... 的	O		shi-de		Red.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我妈妈虽然是在 Sanlúcar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的, 他小的时候跟她	我妈妈虽然是在 Sanlúcar de Barrameda-离 Chipiona 最近的城市 - 出生的, 他小的时候跟她	觉得	L v.				M.U.

				家是到 Chipiona 搬家的， 所以他觉得 Chipiona 人。	家搬到 Chipiona，所以 他像 Chipiona 人。						
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我是在 Chipiona 学会的 是安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 做的我性格。	我是在 Chipiona 成为了 安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 形成了我的性 格。	学会	L	v.			M.U.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我是在 Chipiona 学会的 是安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 做的我性格。	我是在 Chipiona 成为了 安达卢西亚人，可是在 Sanlúcar 形成了我的性 格。	做	L	v.			M.U.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我是在 Chipiona 学会的 是安达卢西亚人，可是在	我是在 Chipiona 成为了 安达卢西亚人，可是在	我	L	pron.			M.U.

				Sanlúcar 做的我性格。	Sanlúcar 形成了我的性格。						
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	而且因为我受奖学金，所以也是第一次我靠我自己的钱的。	而且因为我获得了奖学金，所以这也是第一次我用我自己的钱。	受	L	v.			M.U.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	而且因为我受奖学金，所以也是第一次我靠我自己的钱的。	而且因为我获得了奖学金，所以这也是第一次我用我自己的钱。	这	D			ref.	Chs.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	而且因为我受奖学金，所以也是第一次我靠我自己的钱的。	而且因为我获得了奖学金，所以这也是第一次我用我自己的钱。	靠	L	v.			M.U.
15-A2	Ch.I	06-07	A2	而且因为我受奖学金，所	而且因为我获得了奖学	的	O		m.adj		Ord.

	nt.			以也是第一次我靠我自己 钱的。	金，所以这也是第一次我 用我自己的钱。							
15-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我的第三个最好朋友也是 在格拉纳达认识的。	我的第三个最好的朋友 也是在格拉纳达认识的。	的	O		m.adj			Om.
15-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我是在那儿没受奖学金 的，所以我是那么样得第 一次工作赚自己钱的。	我在那儿没获得奖学金， 所以我是那样第一次工 作赚自己的钱的。	是..... 的	O			shi-de		Red.
15-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我是在那儿没受奖学金 的，所以我是那么样得第 一次工作赚自己钱的。	我在那儿没获得奖学金， 所以我是那样第一次工 作赚自己的钱的。	那么	L	adj.				M.U.
15-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我是在那儿没受奖学金 的，所以我是那么样得第	我在那儿没获得奖学金， 所以我是那样地第一次	得	O		m.ad v.			M.U.

				一次工作赚自己钱的。	工作赚自己的钱的。							
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我是在那儿没受奖学金的，所以我是那么样得第一次工作赚自己钱的。	我在那儿没获得奖学金，所以我是那样第一次工作赚自己的钱的。	的	O		m.adj			Om.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我是在巴塞罗那开始平常地学习中文各国文化的。	我是在巴塞罗那开始系统地学习中文各国文化的。	平常	L	adv.				M.U.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我的一个朋友从 Salúcar 想来巴塞罗那工作还有跟我住，这个年级的出我是搬家的。	因为我的一个朋友想从 Salúcar 来巴塞罗那工作并且跟我住，这个学年初我要搬家。	从 Salúcar	O		m.ad v.			Ord.
15-A2	Ch.I	06-07	A2	因为我的一个朋友从 Salú	因为我的一个朋友从 Sal	还有	D				con.	Chs.

	nt.			car 想来巴塞罗那工作还有跟我住，这个年级的出我是搬家的。	úcar 想来巴塞罗那工作并且跟我住，这个学年初我要搬家。						
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我的一个朋友从 Salú car 想来巴塞罗那工作还有跟我住，这个年级的出我是搬家的。	因为我的一个朋友从 Salúcar 想来巴塞罗那工作并且跟我住，这个学年初我要搬家。	年级	L	sust.			M.U.
15-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我的一个朋友从 Salú car 想来巴塞罗那工作还有跟我住，这个年级的出我是搬家的。	因为我的一个朋友从 Salúcar 想来巴塞罗那工作并且跟我住，这个学年初我要搬家。	出	L	sust.			M.U.
15-A2	Ch.I	06-07	A2	因为我的一个朋友从 Salú	因为我的一个朋友从 Sal	是.....	O			shi-de	Red.

	nt.			car 想来巴塞罗那工作还有跟我住，这个年级的出我是搬家的。	úcar 想来巴塞罗那工作并且跟我住，这个学年初我要搬家。	的						
16-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	有时候我是在医院的工作，可是我不喜欢工作那里。	有时候我在医院工作，可是我不喜欢在那里工作。	是..... 的	O		shi-de			Red.
16-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	有时候我是在医院的工作，可是我不喜欢工作那里。	有时候我在医院工作，可是我不喜欢在那里工作。	在...	O	m.ad v.				Ord.
16-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	有时候我是在医院的工作，可是我不喜欢工作那里。	有时候我在医院工作，可是我不喜欢在那里工作。	在	O	m.ad v.				Om.

16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我们很喜欢做 东西 一起。	我们很喜欢一起做 事情 。	东西	L	sust.				M.U.
16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我们很喜欢做 东西 一起。	我们很喜欢 一起 做事情。	一起	O		m.ad v.			Ord.
16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	比如去 在 饭馆吃饭，去出买东西还是玩儿。	比如去饭馆吃饭，去买东西还有玩儿。	在	O		comp			Red.
16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	比如去 在 饭馆吃饭，去 出 买东西还是玩儿。	比如去饭馆吃饭，去买东西还有玩儿。	出	O		comp			Ord.
16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	比如去 在 饭馆吃饭，去出买东西 还是 玩儿。	比如去饭馆吃饭，去买东西 还有 玩儿。	还是	D				con.	Chs.
16-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	有时候我跑步 还是 游泳。	有时候我跑步 或者 游泳。	还是	D				con.	Chs.

17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们开车了到 girona 的 机场。	我们开到了 girona 的机 场。	了	O		pred.			Ord.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	可是我们才到了一半小时 以前出门的时候。	离我们出门的时候才一 个半小时我们就到了。	可是	D				con.	Chs.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	可是我们才到了一半小时 以前出门的时候。	离我们出门的时候才一 个半小时我们就到了。	以前	L	adv.				M.U.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	可是我们才到了一半小时 以前出门的时候。	离我们出门的时候才一 个半小时我们就到了。	以前出 门的时 候	O		m.ad v.			Ord.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们回了：“真吗？”	我们问：“真的吗？”	回	L	v.				M.U.
17-A2	Ch.I	06-07	A2	我们回了：“真吗？”	我们问：“真的吗？”	了	O		pred.			Red.

	nt.											
17-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我们回了：“真吗？”	我们问：“真的吗？”	的	O		m.adj			Om.
17-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	然后她说了：“你们得快快地走到四号门上飞机。”	然后她说：“你们得赶快走到四号门上飞机。”	了	O		pred.			Red.
17-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	然后她说了：“你们得快快快地走到四号门上飞机。”	然后她说了：“你们得赶快走到四号门上飞机。”	快快	L	adv.				M.U.
17-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我们认识了很多人，去了到很多跳舞会，到各地去了看看。	我们认识了很多人，去了很多舞会，并到各地去参观了。	到	L	v.				Red.
17-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我们认识了很多人，去了到很多跳舞会，到各地去	我们认识了很多人，去了很多舞会，并到各地去参	跳舞会	L	sust.				M.U.

				了看看。	观。							
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们认识了很多人，去了 到很多跳舞会，到各地去 了看看。	我们认识了很多人，去了 很多舞会，并到各地去参 观。	并	D				con.	Chs.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们认识了很多人，去了 到很多跳舞会，到各地去 了看看。	我们认识了很多人，去了 很多舞会，并到各地去参 观。	看看	L v.					M.U.
17-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们认识了很多人，去了 到很多跳舞会，到各地去 了看看。	我们认识了很多人，去了 很多舞会，并到各地去参 观。	了	O		pred.			Red.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	这个学期我在北京上大 学，我想在中国研究所毕	这个学期我在北京上大 学，我想在中国研究所读	毕业	L v.					M.U.

				业。	书。							
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我在这里一定很长时间，上个月我家庭到北京看我。	因为我在这里一定待很长时间，所以上个月我家人到北京看我。	待	O		pred.			Om.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我在这里一定很长时间，上个月我家庭到北京看我。	因为我在这里一定待很长时间，所以上个月我家人到北京看我。	所以	D				con.	Chs.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	因为我在这里一定很长时间，上个月我家庭到北京看我。	因为我在这里一定待很长时间，所以上个月我家人到北京看我。	家庭	L	sust.				M.U.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	他们坐机来的。	他们坐飞机来的。	飞机	L	sust.				M.U.

18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	中华航空上个月减价 就是 八折，所以我父母订这家公司的机票。	中华航空上个月减价 打 八折，所以我父母订了这家公司的机票。	就是	L	v.				M.U.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	中华航空上个月减价 就是 八折，所以我父母订这家公司的机票。	中华航空上个月减价 打 八折，所以我父母 订了 这家公司的机票。	了	O		pred.			Om.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	上飞机的时间太长，当然我 家庭 到首都机场的时候他们累坏了。	上飞机的时间太长， 所以 我家人到首都机场的时候他们累坏了。	所以	D				con.	Chs.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	上飞机的时间太长，当然我 家庭 到首都机场的时候他们累坏了。	上飞机的时间太长， 所以 我 家人 到首都机场的时候他们累坏了。	家庭	L	sust.				M.U.

18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我跟朋友去机场送他们。	我跟朋友去机场接他们。	送	L	v.				M.U.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我看到爸爸就快地跑了过来，但是我看到他们太累了就停跑了。	我看到爸爸就飞快地跑了过去，但是我看到他们太累了就停住了。	快	L	adv.				M.U.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我看到爸爸就快地跑了过来，但是我看到他们太累了就停跑了。	我看到爸爸就飞快地跑了过去，但是我看到他们太累了就停住了。	跑	L	v.				M.U.
18-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	所以他哪儿想去，我们就去哪儿。	所以想去哪儿，我们就去哪儿。	哪儿	O		comp			Ord.
19-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	只有两个月就放假，所以我得想想什么计划。	只有两个月就放假了，所以我得想想制定什么计	了	D				part. mo.	Chs.

					划。							
19-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	只有两个月就放假，所以 我得想想什么计划。	只有两个月就放假了，所以 我得想想制定什么计划。 划。	制定	O		pred.			Om.
19-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我的护照已经办好了，可是 我不去办我的签证。	我的护照已经办好了，可是 我没去办我的签证。	不	L	adv.				M.U.
19-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我找不到一个好航空公司，有的有直飞很贵，有的有转机飞很便宜，可是没有便宜的直飞。	我找不到一个好航空公司，有的有直飞很贵，有的要转机很便宜，可是没有便宜的直飞。	有	L	v.				M.U.
19-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我找不到一个好航空公司，有的有直飞很贵，有	我找不到一个好航空公司，有的有直飞很贵，有	飞	L	v.				Red.

				的有转机飞很便宜，可是没有便宜的直飞。	的要转机很便宜，可是没有便宜的直飞。						
19-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我去洛杉矶得时候，我想一边学英文和中文，一边找什么工作。	我去洛杉矶的时候，我想一边学英文和中文，一边找工作。	得	O		m.adj		M.U.
19-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	我去洛杉矶得时候，我想一边学英文和中文，一边找什么工作。	我去洛杉矶的时候，我想一边学英文和中文，一边找工作。	什么	L	adj.			Red.
19-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	他们想去露营，以为露营比旅店便宜很多。	他们想去露营，认为露营比旅店便宜很多。	以为	L	v.			M.U.
20-A2	Ch.l nt.	06-07	A2	火车上出了一个大问题起来，所以得等了两个小时。	火车上出了一个大问题，所以我们等了两个小时。	起来	O		comp		Red.

20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	火车上出了一个大问题起 来, 所以得等了两个小时。	火车上出了一个大问题, 所以 我们 等了两个小时。	我们	O		subj.				Om.
20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	火车上出了一个大问题起 来, 所以 得 等了两个小时。	火车上出了一个大问题, 所以我们等了两个小时。	得	L	v.aux.					Red.
20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	我们 很好 玩儿。	我们玩儿得 很好 。	得	O		comp				Om.
20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	第二、三天我们 看看 很多 地方。	第二、三天我们 参观 了很 多地方。	看看	L	v.					M.U.
20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	第二、三天我们看看很多 地方。	第二、第三天我们 参观 了 很多地方。	了	O		pred.				Om.
20-A2	Ch.I nt.	06-07	A2	人都很开朗也很 高兴 。	人都很开朗也很 热情 。	高兴	L	adj.					M.U.

1-B1	Id. VI	12-13	B1	举行婚礼在礼堂很漂亮。	婚礼在礼堂举行，很漂亮。	在礼堂	O		m.ad v.			Ord.
1-B1	Id. VI	12-13	B1	举行婚礼在礼堂很漂亮。	婚礼在礼堂举行，很漂亮。	coma	D				punt .	Chr.
1-B1	Id. VI	12-13	B1	婚纱是华丽。	婚纱是华丽的。	是..... 的	O			shi-de		Om.
1-B1	Id. VI	12-13	B1	然后我们去举行宴席在饭店很大的。	然后我们在很大的饭店举行宴席。	在...	O		m.ad v.			Ord.
1-B1	Id. VI	12-13	B1	以后我们去在新房子。	以后我们去新房子。	在	L	prep.				Red.
1-B1	Id. VI	12-13	B1	举行婚礼在礼堂很漂亮。	婚礼在礼堂举行，很漂亮。	coma	D				punt .	Chr.

1-B1	Id. VI	12-13	B1	明天新婚蜜月旅行。	第二天新婚蜜月旅行。	明天	D				con.	Chs.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	现代有钱的城市有很多对象，只去取政府登记拿结婚证。	现代发达的城市有很多人，只去政府登记拿结婚证。	发达	L	adj.				M.U.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	现代有钱的城市有很多对象，只去取政府登记拿结婚证。	现代发达的城市有很多人，只去政府登记拿结婚证。	对象	L	sust.				M.U.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	现代有钱的城市有很多对象，只去取政府登记拿结婚证。	现代发达的城市有很多人，只去政府登记拿结婚证。	取	L	v.				Red.
2-B1	Id.	12-13	B1	我不要这样的婚礼，我要	我不要这样的婚礼，我要	会	L	med.				M.U.

	VI			一会很大又热闹的婚礼。	一个又大又热闹的婚礼。							
2-B1	Id. VI	12-13	B1	我不要这样的婚礼，我要 一会很大又热闹的婚礼。	我不要这样的婚礼，我要 一个又大又热闹的婚礼。	又..... 又	D				con.	Chs.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	宴席里亲戚朋友吃饱喝足 很多酒，还吃喜糖，高高兴兴地。	宴席上亲戚朋友吃饱喝 足，喝很多酒，还高高兴兴地吃喜糖。	里	L	sust.				M.U.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	宴席里亲戚朋友吃饱喝足 很多酒，还吃喜糖，高高兴兴地。	宴席上亲戚朋友吃饱喝 足，还高高兴兴地吃喜糖。	吃饱喝 足	O		obj.			Red.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	可是，在中国嫁给谁是一件真重的事。	可是，在中国嫁给谁是一件很重要的事。	真	L	adv.				M.U.
2-B1	Id.	12-13	B1	可是，在中国嫁给谁是一	可是，在中国嫁给谁是一	重	L	adj.				M.U.

	VI			件真重的事。	件很重要的事。							
2-B1	Id. VI	12-13	B1	中国新婚的生活难得多，他们得住岳父母家生孩子。这样是传统的规矩。	中国新婚的生活难得多，他们得住岳父母家生孩子。这是传统的规矩。	这样	D				ref.	Chs.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	总之，虽然我看中国婚礼很有意思，但是也看到嫁的生活太难，又城市的婚礼有一点轻浮。	总之，虽然我认为中国婚礼很有意思，但是也看到婚后生的生活太难，而且城市的婚礼有一点轻浮。	看	L	v.				M.U.
2-B1	Id. VI	12-13	B1	总之，虽然我看中国婚礼很有意思，但是也看到嫁的生活太难，又城市的婚礼有一点轻浮。	总之，虽然我认为中国婚礼很有意思，但是也看到婚后的生活太难，而且城市的婚礼有一点轻浮。	嫁	L	v.				M.U.

2-B1	Id. VI	12-13	B1	总之，虽然我看中国婚礼很有意思，但是也看到嫁的生活太难，又城市婚礼有一点轻浮。	总之，虽然我认为中国婚礼很有意思，但是也看到婚后生的生活太难，另外城市婚礼有一点轻浮。	又	D				con.	Chs.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	现在，在西班牙把结婚举行得很少。	现在，在西班牙很少举行婚礼。	把	O			ba		Red.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	现在，在西班牙把结婚举行得很少。	现在，在西班牙很少举行婚礼。	结婚	L	v.				M.U.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	现在，在西班牙把结婚举行得很少。	现在，在西班牙很少举行婚礼。	很少	O		m.ad v.			Ord.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	说到结婚的事儿，与中国比较，我们的风俗惯是不	说到结婚的事儿，与中国比较，我们的风俗习惯是	风俗习惯	L	sust.				M.U.

				同的。	不同的。							
3-B1	Id. VI	12-13	B1	最后，结婚的人这个天也举行宴席。	最后，结婚的人当天也举行宴席。	这个天	L	sust.				M.U.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	有时这个婚礼在教堂举行。	有时婚礼在教堂举行。	这个	L	pron.				Red.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	我觉得如果两个人彼此相爱，它就好。	我觉得如果两个人彼此相爱，那就好。	它	D				ref.	Chs.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	在中国同性的结婚不允许。	在中国不允许同性结婚。	不允许	L	adj.				M.U.
3-B1	Id. VI	12-13	B1	在中国同性的结婚不允许。	在中国不允许同性结婚。	的	O		m.adj			Red.
3-B1	Id.	12-13	B1	即使如此，我的看法是：	即使如此，我的看法是：	尚未	L	adv.				M.U.

	VI			在不久的将来中国政府尚 未允许。	在不久的将来，中国政府 也不会允许同性婚姻。						
3-B1	Id. VI	12-13	B1	即使如此，我的看法是： 在不久的将来中国政府尚 未允许。	即使如此，我的看法是： 在不久的将来，中国政府 也不会允许同性婚姻。	同性婚 姻	O	obj.			Om.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	林娜给玉兰在公园。	林娜和玉兰在公园。	给	L	prep.			M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	她们说热闹得很。	她们说得热闹得很。	得	O	comp			Om.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	后来林娜问题。	后来林娜问道。	问题	L	sust.			M.U.
4-B1	Id.	12-13	B1	我说很多。	我说了很多。	了	O	pred.			Om.

	VI												
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你快要举行婚礼, 吗?	你快要举行婚礼了吗?	了	D					part. mo.	Chs.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	王明在等咖啡馆里面。	王明在咖啡馆里面等她们。	在...	O		m.ad v.				Ord.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	王明在等咖啡馆里面。	王明在咖啡馆里面等她们。	她们	O		obj.				Om.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	我想有新郎。	我想有个男朋友。	新郎	L	sust.					M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	我再嫁给他, 有怀孕, 生孩子, 什么的。	我嫁给他, 怀孕, 生孩子什么的。	再	D					con.	Chs.
4-B1	Id.	12-13	B1	我再嫁给他, 有怀孕, 生	我嫁给他, 怀孕, 生孩子	有	L	v.					Red.

	VI			孩子, 什么的。	什么的							
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你想有 新郎 吗?	你想有 男朋友 吗?	新郎	L	sust.				M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你 知道 一个人找新娘吗?	你 认识 想找女朋友的男生吗?	知道	L	v.				M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你 知道 一个人找新娘吗?	你 认识 想找女朋友的男生吗?	一个人	L	pron.				M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你知道一个人找 新娘 吗?	你 认识 想找 女朋友 的男生吗?	新娘	L	sust.				M.U.
4-B1	Id. VI	12-13	B1	你 展示 林娜。	你 给 林娜 介绍 一个男朋友。	展示	L	v.				M.U.
4-B1	Id.	12-13	B1	你展示林娜。	你给林娜介绍一个 男朋	一个男	O		obj.			Om.

	VI				友。	朋友						
5-B1	Id. VI	12-13	B1	不但婚礼习惯而且对象也 不同。	不但婚礼习惯不同，而且 对象也不同。	不同	O		pred.			Om.
5-B1	Id. VI	12-13	B1	对象愿意结婚的时候，他 们告诉父母和朋友。	情侣愿意结婚的时候，他 们告诉父母和朋友。	对象	L	sust.				M.U.
5-B1	Id. VI	12-13	B1	现代婚礼和婚嫁没有具体 规矩，有对象不想举行婚 礼，有别的想安静的婚姻， 也有别的想一个热闹的， 还有别的只度蜜月。	现代婚礼和婚嫁没有具 体规矩，有的人不想举行 婚礼，有的人想要安静的 婚礼，也有的人想要一个 热闹的婚礼，还有的人只 度蜜月。	对象	L	sust.				M.U.
5-B1	Id.	12-13	B1	现代婚礼和婚嫁没有具体	现代婚礼和婚嫁没有具	别的	L	pron.				M.U.

	VI			<p>规矩，有对象不想举行婚礼，有别的想安静的婚姻，也有别的想一个热闹的，还有别的只度蜜月。</p>	<p>体规矩，有的人不想举行婚礼，有的人想要安静的婚礼，也有的人想要一个热闹的婚礼，还有的人只度蜜月。</p>						
5-B1	Id. VI	12-13	B1	<p>现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有对象不想举行婚礼，有别的想安静的婚姻，也有别的想一个热闹的，还有别的只度蜜月。</p>	<p>现代婚礼和婚嫁没有具体规矩，有的人不想举行婚礼，有的人想要安静的婚礼，也有的人想要一个热闹的婚礼，还有的人只度蜜月。</p>	婚礼	O	obj.			Om.
5-B1	Id.	12-13	B1	<p>尽管这事，有很多人还承</p>	<p>尽管这样，有很多人还承</p>	这事	D				ref. Chs.

	VI			袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，过一个婚礼，跟很多的请客摆一个宴席。	袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，举办一个隆重的婚礼，摆一个宴席邀请很多人。						
5-B1	Id. VI	12-13	B1	尽管这事，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，过一个婚礼，跟很多的请客摆一个宴席。	尽管这样，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，举办一个隆重的婚礼，摆一个宴席邀请很多人。	过	L	v.			M.U.
5-B1	Id.	12-13	B1	尽管这事，有很多人还承	尽管这样，有很多人还承	大	L	adj.			M.U.

	VI			袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，过一个 大 婚礼，跟很多的请客摆一个宴席。	袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，举办一个 隆重的 婚礼，摆一个宴席邀请很多人。						
5-B1	Id. VI	12-13	B1	尽管这事，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，过一个 大 婚礼， 跟很多的 请客摆一个宴席。	尽管这事，有很多人还承袭传统的办法：一个新娘和一个新郎，买一件婚纱，举办一个 隆重的 婚礼，摆一个宴席 邀请很多人 。	跟...	O	obj.			Ord.
6-B1	Id.	12-13	B1	还也 ，只能举行婚礼以后。	另外 ，发生性关系只能在	还也	D			con.	Chs.

	VI				举行婚礼以后。							
6-B1	Id. VI	12-13	B1	还也, 只能举行婚礼以后。	另外, 发生性关系只能在举行婚礼以后。	发生性关系	D				ref.	Chs.
6-B1	Id. VI	12-13	B1	因为她不同意我和我的女朋友一起住在同一间房子。	她不同意我和我的女朋友一起住在同一间房子。	因为	D				con.	Chs.
6-B1	Id. VI	12-13	B1	每天, 当我去她家她总是告诉我穿婚纱的优点。	每天, 当我去她家时她总是告诉我穿婚纱的优点。	当..... 时	O		m.ad v.			Om.
6-B1	Id. VI	12-13	B1	虽然现代的婚礼跟传统的婚礼不这么好, 但是这比未婚同居更好。	虽然现代的婚礼没有传统的婚礼那么好, 但是前者比未婚同居更好。	跟...	O			comp.		M.U.
6-B1	Id.	12-13	B1	虽然现代的婚礼跟传统的	虽然现代的婚礼没有传	这	D				ref.	Chs.

	VI			婚礼不这么好，但是 这 比未婚同居更好。	统的婚礼那么好，但是 前 者比未婚同居更好。							
6-B1	Id. VI	12-13	B1	前几天，在我看她度蜜月的照片的时候，她坚持我应该领结婚证。 再 跟我说，因为我的年龄，我应该生孩子了。	前几天，在我看她度蜜月的照片的时候，她坚持我应该领结婚证。 还 跟我说，因为我的年龄大了，我应该生孩子了。	再	D				con.	Chs.
6-B1	Id. VI	12-13	B1	再跟我说，因为我的年龄，我应该生孩子了。	还跟我说，因为我的年龄 大了 ，我应该生孩子了。	大了	D				amb.	Chr.
7-B1	Id. VI	12-13	B1	红色对中国人是很吉利，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，	红色 对中国人来说 是很吉利的，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，	对..... 来说	O		m.ad v.			Om.

				等等。	红双喜字，等等。							
7-B1	Id. VI	12-13	B1	红色对中国人是很吉利，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。	红色对中国人来说是很吉利的，在婚礼中有很多红色，比如红色的婚纱，红双喜字，等等。	是..... 的	O			shi-de		Om.
7-B1	Id. VI	12-13	B1	我觉得不同的人总是有不同的感想，所以我觉得："知人知面不知心"，我很同意。	我觉得不同的人总是有不同的想法，所以人们说"世上没有两片相同的树叶"，我很同意。	感想	L	sust.				M.U.
7-B1	Id. VI	12-13	B1	我觉得不同的人总是有不同的感想，所以我觉得："知人知面不知心"，我很同	我觉得不同的人总是有不同的想法，所以人们说"世上没有两片相同的树	我觉得	D				prag	Prag

				意。	叶", 我很同意。							
7-B1	Id. VI	12-13	B1	我觉得不同的人总是有不同的感想, 所以我觉得: "知人知面不知心", 我很同意。	我觉得不同的人总是有不同的想法, 所以人们说"世上没有两片相同的树叶", 我很同意。	dos puntos	D				punt .	Chr.
7-B1	Id. VI	12-13	B1	我觉得不同的人总是有不同的感想, 所以我觉得: "知人知面不知心", 我很同意。	我觉得不同的人总是有不同的想法, 所以人们说"世上没有两片相同的树叶", 我很同意。	知人知 面不知 心	D				prag .	Prag .
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我小了的时候, 我去了很多的婚礼。	我小的时候, 我去过很多婚礼。	了	O		m.adj			Red.
8-B1	Id.	12-13	B1	我小了的时候, 我去了很	我小的时候, 我去过很	了	O		pred.			M.U.

	VI			多的婚礼。	多婚礼。							
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我很小，但我什么也不知道，不知道婚礼的意思。	我很小，所以我什么也不知道，不知道婚礼的意思。	但	D				con.	Chs.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我只知道人都很高兴，所以我很喜欢祝了这个事儿。	我只知道人们都很高兴，所以我很喜欢庆祝这样的事儿。	人	L	sust.				M.U.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我只知道人都很高兴，所以我很喜欢祝了这个事儿。	我只知道人们都很高兴，所以我很喜欢庆祝这样的事儿。	祝	L	v.				Om.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我很小，所以什么也不知道，不知道婚礼的意思。	我很小，所以什么也不知道，不知道婚礼的意思。	这个	D				ref.	Chs.

				我只知道人都很高兴，所以我很喜欢祝了这个事儿。	我只知道人们都很高兴，所以我很喜欢庆祝这样的事儿。							
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我家人从来举行婚礼在审判庭了。	我家人总是在教堂举行婚礼。	从来	L	adv.				M.U.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我家人从来举行婚礼在审判庭了。	我家人总是在教堂举行婚礼。	审判庭	D				prag	Prag
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我家人从来举行婚礼在审判庭了。	我家人总是在教堂举行婚礼。	在...	O		m.ad v.			Ord.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我家人从来举行婚礼在审判庭了。	我家人总是在教堂举行婚礼。	了	D				part. mo.	Chs.
8-B1	Id.	12-13	B1	以后我们喜欢去一家饭	婚礼之后我们喜欢去一	婚礼之	D				con.	Chs.

	VI			馆。	家饭馆。	后						
8-B1	Id. VI	12-13	B1	在西班牙我们的规矩是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很，也跳舞很开心。	在西班牙我们的习俗是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很开心，也跳舞跳得很开心。	规矩	L	sust.				M.U.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	在西班牙我们的规矩是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很，也跳舞很开心。	在西班牙我们的习俗是举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很开心，也跳舞跳得很开心。	开心	O	comp				Om.
8-B1	Id.	12-13	B1	在西班牙我们的规矩是举	在西班牙我们的习俗是	跳	O	comp				Om.

	VI			行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很，也跳舞很开心。	举行婚礼，去一家好的饭馆吃饭，喝酒，笑得很开心，也跳舞跳得很开心。						
8-B1	Id. VI	12-13	B1	请客人可以和新郎，新娘说一点儿话。	客人可以和新郎，新娘说一点儿话。	请	O		pred.		Red.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	请客人可以和新郎新娘说一点儿话。可是人都聊天，热闹得很。	客人可以和新郎新娘说一点儿话。人们都聊天，热闹得很。	可是	D			con.	Chs.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	可是人都聊天，热闹得很。	人们都聊天，热闹得很。	人	L	sust.			M.U.
8-B1	Id.	12-13	B1	我认为婚礼得有家人和朋	我认为婚礼得有家人和	punto	D			punt	Chr.

	VI			友。也很多酒和很多好吃的饭。	朋友，也得有很多酒和很多好吃的饭。							
8-B1	Id. VI	12-13	B1	我认为婚礼得有家人和朋友。也很多酒和很多好吃的饭。	我认为婚礼得有家人和朋友，也得有很多酒和很多好吃的饭。	得有	O		pred.			Om.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	别的没关系，所以都很高兴，玩得很多好。	别的都不重要，所以都很高兴，玩得很好。	多	O		m.ad v.			Red.
8-B1	Id. VI	12-13	B1	别的没关系，所以都很高兴，玩得很多好。	别的都不重要，所以都很高兴，玩得很好。	没关系	D				prag	Prag
8-B1	Id. VI	12-13	B1	别的没关系，所以都很高兴，玩得很多好。	别的都不重要，所以都很高兴，玩得很好。	很多	L	adv.				M.U.
9-B1	Id.	12-13	B1	对爸爸妈妈来说结婚是	对爸爸妈妈来说结婚是	对...	L	prep.				M.U.

	VI			个很重要的事儿，所以爸爸妈妈老对他们孩子找丈夫或者妻子。	一个很重要的事儿，所以爸爸妈妈老让他们孩子找丈夫或者妻子。							
9-B1	Id. VI	12-13	B1	现代的中国举行婚礼比现代的西方举行婚礼更一样。	现代的中国举行婚礼和现代的西方举行婚礼一样。	比	O			comp.		M.U.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	我们都先一起去教堂结婚，以后新婚的丈夫和妻子在一家大的饭馆请亲戚朋友来结婚宴席。	我们都先一起去教堂结婚，之后新婚的丈夫和妻子在一家大的饭馆请亲戚朋友来结婚宴席。	以后	D				con.	Chs.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	一边现代的新娘常常穿一条白色婚纱。一边现代的	现代的新娘常常穿一条白色婚纱。现代的新郎常	一边.....	D				con.	Chs.

				新郎常常穿一套黑色西装。	常穿一套黑色西装。	一边					
9-B1	Id. VI	12-13	B1	说到结婚宴席人们都又吃很好饭, 又喝杯酒, 又唱歌, 又跳跳舞。	说到结婚宴席人们都吃很好的饭, 喝酒, 唱唱歌, 跳跳舞。	又..... 又	D			con.	Chs.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	说到结婚宴席人们都又吃很好饭, 又喝杯酒, 又唱歌, 又跳跳舞。	说到结婚宴席人们都吃很好的饭, 喝酒, 唱唱歌, 跳跳舞。	的	O	m.adj	.		Om.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	可是中国人的规矩比西班牙人的不一样。	可是中国人的规矩和西班牙人的不一样。	比	O			comp.	M.U.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	中国人墙上贴又红双喜字又对联举行婚礼。	中国人举行婚礼时, 墙上又贴红双喜字又贴对联。	举行婚礼	O	m.ad v.			Ord.

9-B1	Id. VI	12-13	B1	中国人墙上贴又红双喜字 又对联举行婚礼。	中国人举行婚礼时，墙上 又贴红双喜字又贴对联。	时	O		m.ad v.			Om.
9-B1	Id. VI	12-13	B1	中国人墙上贴又红双喜字 又对联举行婚礼。	中国人举行婚礼时，墙上 又贴红双喜字又贴对联。	贴	O		pred.			Ord.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我和上海人谈话越来 越多，之后我们成朋友。	因为我和那两个上海人 谈话越来越多，之后我们 成了朋友。	那两个	D				ref.	Chs.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我和上海人谈话越来 越多，之后我们成朋友。	因为我和那两个上海人 谈话越来越多，之后我们 成了朋友。	了	O		pred.			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	可是我的男朋友没有足够 时间所以我们经常不能见	可是我的男朋友没有足 够的时间，所以我们不能	coma	D				punt .	Chr.

				面。	经常见面。							
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我们爱上，虽然我们之间有语言的问题，但是再次见面了。	因为我们爱上了对方，所以虽然我们之间有语言的问题，但是还是再次见面了。	了	O		pred.			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我们爱上，虽然我们之间有语言的问题，但是再次见面了。	因为我们爱上了对方，所以虽然我们之间有语言的问题，但是还是再次见面了。	对方	O		obj.			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我们爱上，虽然我们之间有语言的问题，但是再次见面了。	因为我们爱上了对方，所以虽然我们之间有语言的问题，但是还是再次见面了。	所以	D				con.	Chs.

					面了。							
10-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我们爱上，虽然我们之间有语言的问题，但是再次见面了。	因为我们爱上了对方，所以虽然我们之间有语言的问题，但是还是再次见面了。	还是	D				con.	Chs.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我认为中国人很害羞，为此我感到一点儿很震惊。	我认为中国人很害羞，所以我感到很震惊。	为此	D				prag	Prag
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我认为中国人很害羞，为此我感到一点儿很震惊。	我认为中国人很害羞，所以我感到很震惊。	一点儿	D				inco n.	Chr.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	除夕的聚会的时候他吻我，并问我：你想当我的女朋友吗？	除夕聚会的时候他吻我，并问我：你想当我的女朋友吗？	的	O			m.adj		Red.

10-B1	Id. VI	12-13	B1	当然我同意了, 我的男朋友又爱情又体贴。	我当然同意了, 我的男朋友又爱我又体贴。	当然	O		m.ad v.			Ord.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	当然我同意了, 我的男朋友又爱情又体贴。	我当然同意了, 我的男朋友又爱我又体贴。	爱情	L	sust.				M.U.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	可是我的男朋友没有足够的时间所以我们经常不能见面。	可是我的男朋友没有足够的时间, 所以我们不能经常见面。	的	O		m.adj .			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我听得见可是什么也听不懂。	我听得见, 可是什么也听不懂。	coma	D				punt .	Chr.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	可是我的男朋友没有足够的时间所以我们经常不能见面。	可是我的男朋友没有足够的时间, 所以我们不能经常见面。	经常	O		m.ad v.			Ord.

10-B1	Id. VI	12-13	B1	几个月后我们见面的时他不爱我。	几个月后我们见面的时候他说不爱我了。	时	L	sust.				M.U.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	几个月后我们见面的时他不爱我。	几个月后我们见面的时候他说不爱我了。	说	O		pred.			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我被他欺骗，所以我生气起来。	我被他欺骗了，所以我很生气。	了	O		pred.			Om.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我被他欺骗，所以我生气起来。	我被他欺骗了，所以我很生气。	所以	D				con.	Chs.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	我被他欺骗，所以我生气起来。	我被他欺骗了，所以我很生气。	起来	D				inco n.	Chr.
10-B1	Id. VI	12-13	B1	这个原因解释他对我的态度。	这个原因可以解释他对我的态度。	可以	O		pred.			Om.

11-B1	Id. VI	12-13	B1	在一些国家，新娘的家人需要彩礼因为结婚以后新娘的父母只会有这个。	在一些国家，新娘的家人需要彩礼，因为结婚以后新娘的父母只会有这个。	coma	D				punt	Chr.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	很多家人想如果在家里有一位老处女，就是丢脸，意思就是你的女儿不好看，没有用。	很多人认为如果在家里有一位老处女，就是丢脸的事，意思就是你的女儿不好看，没有用。	家人	L	sust.				M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	很多家人想如果在家里有一位老处女，就是丢脸，意思就是你的女儿不好看，没有用。	很多人认为如果在家里有一位老处女，就是丢脸的事，意思就是你的女儿不好看，没有用。	想	L	v.aux.				M.U.
11-B1	Id.	12-13	B1	很多家人想如果在家里有	很多人认为如果在家里	的事	O		obj.			Om.

	VI			一位老处女，就是丢脸，意思就是你的女儿不好看，没有用。	有一位老处女，就是丢脸的事，意思就是你的女儿不好看，没有用。						
11-B1	Id. VI	12-13	B1	再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生性关系，更差。	再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生过性关系，就更糟糕了。	过	O	pred.			Om.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生性关系，更差。	再说，如果在农村大家都知道你的女儿不是处女，她发生过性关系，就更糟糕了。	就	D			con.	Chs.
11-B1	Id.	12-13	B1	再说，如果在农村大家都	再说，如果在农村大家都	差	L	adj.			M.U.

	VI			知道你的女儿不是处女， 她发生性关系，更差。	知道你的女儿不是处女， 她发生过性关系，就更糟糕了。							
11-B1	Id. VI	12-13	B1	再说，如果在农村大家都 知道你的女儿不是处女， 她发生性关系，更差。	再说，如果在农村大家都 知道你的女儿不是处女， 她发生过性关系，就更糟糕了。	了	D				part. mo.	Chs.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	现在已经不是那么重要的 事儿，是说我会爱你一辈 子的别的办法。	现在已经不是那么重要 的事儿，而是另一种说我 会爱你一辈子的方式。	而	D				con.	Chs.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	现在已经不是那么重要的 事儿，是说我会爱你一辈	现在已经不是那么重要 的事儿，而是另一种说我	别的	L	adj.				M.U.

				子的 别的 办法。	会爱你一辈子的 方式 。						
11-B1	Id. VI	12-13	B1	现在已经不是那么重要的事儿，是说我会爱你一辈子的 别的办法 。	现在已经不是那么重要的事儿，而是另一种说我会爱你一辈子的 方式 。	办法	L	sust.			M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	可能 这样说，你结婚因为你爱别人，但是你也可以爱别人一辈子 没有 结婚。	可以 这样说，你结婚因为你爱别人，但是你也可以一辈子爱别人而 不 结婚。	可能	L	v.aux.			M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	可能这样说，你结婚因为你爱别人，但是你也可以爱别人一辈子 没有 结婚。	可以这样说，你结婚因为你爱别人，但是你也可以一辈子爱别人而 不 结婚。	没有	L	adv.			M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	男的，女的， 难 好看，处男，同性恋，都没有关系。	男的，女的， 不好 看，处男，同性恋，都没有关系。	难	L	adv.			M.U.

11-B1	Id. VI	12-13	B1	可是常常这是假的，因为 有人们需要东西比爱情重 要。	可是常常这是假的，因为 有人觉得物质比爱情重 要。	人们	L	sust.				M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	可是常常这是假的，因为 有人们需要东西比爱情重 要。	可是常常这是假的，因为 有人觉得物质比爱情重 要。	需要	L	v.				M.U.
11-B1	Id. VI	12-13	B1	可是常常这是假的，因为 有人们需要东西比爱情重 要。	可是常常这是假的，因为 有人觉得物质比爱情重 要。	东西	L	sust.				M.U.
12-B1	Id. VI	12-13	B1	因为我们都是西班牙人， 他们举行西方婚礼。	因为我们都是西班牙人， 所以他们举行西式婚礼。	所以	D				con.	Chs.
12-B1	Id.	12-13	B1	因为我们都是西班牙人，	因为我们都是西班牙人，	西方	L	adj.				M.U.

	VI			他们举行西方婚礼。	所以他们举行西式婚礼。							
12-B1	Id. VI	12-13	B1	他们在教堂举行婚礼。	他们是在教堂举行的婚礼。	是..... 的	O			shi-de		Om.
12-B1	Id. VI	12-13	B1	结婚以后, 新婚的丈夫和妻子出去外边。	结婚以后, 新婚的丈夫和妻子走到外边。	出去	L v.					M.U.
12-B1	Id. VI	12-13	B1	我接到花束, 可能会是下一个结婚的人。	我接到花束, 所以我会是下一个结婚的人。	所以	D				con.	Chs.
13-B1	Id. VI	12-13	B1	现代很多年轻人三十岁结婚了, 可是古代的人十六岁已经结婚了, 连孩子都有。	现代很多年轻人三十岁才结婚, 可是古代的人十六岁就已经结婚了, 连孩子都有了。	才	D				con.	Chs.
13-B1	Id.	12-13	B1	现代很多年轻人三十岁结	现代很多年轻人三十岁	了	O		pred.			Red.

	VI			婚了, 可是古代的人一十六岁已经结婚了, 连孩子都有。	才结婚, 可是古代的人十六岁就已经结婚了, 连孩子都有了。						
13-B1	Id. VI	12-13	B1	现代很多年轻人三十岁结婚了, 可是古代的人一十六岁已经结婚了, 连孩子都有。	现代很多年轻人三十岁才结婚, 可是古代的人十六岁就已经结婚了, 连孩子都有了。	—	L	num.			Red.
13-B1	Id. VI	12-13	B1	现代很多年轻人三十岁结婚了, 可是古代的人一十六岁已经结婚了, 连孩子都有。	现代很多年轻人三十岁才结婚, 可是古代的人十六岁就已经结婚了, 连孩子都有了。	了	D				part. mo. Chs.
13-B1	Id.	12-13	B1	年轻人第一想熟悉他们的	年轻人首先想熟悉他们	第一	L	adv.			M.U.

	VI			对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们知道对象的爱好，对象喜爱的菜.....	的对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们可以知道对象的爱好，对象喜爱的菜.....						
13-B1	Id. VI	12-13	B1	年轻人第一想熟悉他们的对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们知道对象的爱好，对象喜爱的菜.....	年轻人首先想熟悉他们的对象，熟悉对象他们觉得很有意思，因为他们可以知道对象的爱好，对象喜爱的菜.....	可	L	v.aux.			M.U.
13-B1	Id. VI	12-13	B1	请客人都说：“生活幸福！”	客人都说：“生活幸福！”	请	L	v.			Red.
13-B1	Id.	12-13	B1	那天新娘、新郎也请客人	那天新娘、新郎和客人都	也	L	adv.			M.U.

	VI			都热闹得很。	热闹得很。							
13-B1	Id. VI	12-13	B1	那天新娘、新郎也请客人都热闹得很。	那天新娘、新郎和客人都热闹得很。	请	L	v.				M.U.
13-B1	Id. VI	12-13	B1	几个天以后，新婚去度蜜月。	几天以后，新婚去度蜜月。	个	L	med.				Red.
13-B1	Id. VI	12-13	B1	有的人不想结婚，可是要未婚同居，他们还生孩子。	有的人不想结婚，而是要未婚同居，他们还生孩子。	可是	D				con.	Chs.
14-B1	Id. VI	12-13	B1	我们西班牙人举行婚礼和中国人的非常不同。	我们西班牙人举行婚礼和中国人非常不同。	的	O			comp.		Red.
14-B1	Id. VI	12-13	B1	这儿我们吃饭和喝酒，夫妻共饮交杯酒。	在这儿我们吃饭和喝酒，夫妻共饮交杯酒。	在...	O	m.ad v.				Om.

15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为教堂很小，只有最亲密亲戚朋友协助婚礼。	因为教堂很小，只有最亲密的亲戚朋友协助婚礼。	的	O		m.adj			Om.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	教士宣布他们夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿到结婚登记。	教士证明他们是夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿结婚证。	证明	L	v.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	教士宣布他们夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿到结婚登记。	教士证明他们是夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿结婚证。	是	O			pivote		Om.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	教士宣布他们夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿到结婚登记。	教士宣布他们是夫妻以后，他们跟证婚人一起去城市政府拿结婚证。	拿到	L	v.				M.U.
15-B1	Id.	12-13	B1	教士宣布他们夫妻以后，	教士宣布他们是夫妻以	登记	L	sust.				M.U.

	VI			他们跟证婚人一起去城市政府拿到结婚登记。	后，他们跟证婚人一起去城市政府拿结婚证。							
15-B1	Id. VI	12-13	B1	中午，每个人他们都 知道 在饭馆里邀请到宴席。	中午，每个人他们都被邀请在饭馆里邀参加宴席。	知道	L	v.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	中午，每个人他们都知道在饭馆里邀请 到 宴席。	中午，每个人他们都被邀请在饭馆里 参加 宴席。	到	L	v.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为 所有 的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆，客人都开始把他们扔大米了。	因为 很多 的人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭馆时，客人都开始向他们扔大米。	所有	L	adj.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为所有的人没能 举行 婚礼，所以当夫妇到达饭馆，	因为很多的人没能 参加 婚礼，所以当夫妇到达饭	举行	L	v.				M.U.

				客人都开始把他们扔大米了。	馆时，客人都开始向他们扔大米。							
15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为所有的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆，客人都开始把他们扔大米了。	因为很多人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭馆时，客人都开始向他们扔大米。	当..... 时	O		m.ad v.			Om.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为所有的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆，客人都开始把他们扔大米了。	因为很多人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭馆时，客人都开始向他们扔大米。	把	O		ba			M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	因为所有的人没能举行婚礼，所以当夫妇到达饭馆，	因为很多人没能参加婚礼，所以当夫妇到达饭	了	D				part. mo.	Chs.

				客人都开始把他们扔大米了。	馆时，客人都开始向他们扔大米。							
15-B1	Id. VI	12-13	B1	以后，我们都吃饭吃得很多。	之后，我们都吃饭吃得很多。	以后	D				con.	Chs.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	新婚把蛋糕切了后，把客人让吃一块的。	新娘把蛋糕切好后，让每个客人让吃一块。	新婚	L	sust.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	新婚把蛋糕切了后，把客人让吃一块的。	新娘把蛋糕切好后，让每个客人吃一块。	了	O		pred.			Red.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	新婚把蛋糕切了后，把客人让吃一块的。	新娘把蛋糕切好后，让每个客人让吃一块。	把	O			ba		Red.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	新婚把蛋糕切了后，把客人让吃一块的。	新娘把蛋糕切好后，让每个客人吃一块。	每个	D				ref.	Chs.

15-B1	Id. VI	12-13	B1	新婚把蛋糕切了后, 把客人让吃一块的。	新娘把蛋糕切好后, 让每个客人吃一块。	的	O		m.adj			Red.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	随着时间的推移, 派对越来越热情。	随着时间的推移, 派对越来越火热。	热情	L	adj.				M.U.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	直到午夜我们都跳舞高高兴兴地。	我们高高兴兴地跳舞直到午夜。	直到午夜	O		m.ad v.			Ord.
15-B1	Id. VI	12-13	B1	直到午夜我们都跳舞高高兴兴地。	我们高高兴兴地跳舞直到午夜。	高高兴兴地	O		m.ad v.			Ord.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	去年我参加一场婚礼, 所以有点儿熟悉。	去年我参加了一场婚礼, 所以有熟悉一点儿。	了	O		pred.			Om.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	去年我参加一场婚礼, 所以有点儿熟悉。	去年我参加了一场婚礼, 所以有熟悉一点儿。	熟悉	O		pred.			Ord.

16-B1	Id. VI	12-13	B1	我们在一座大礼堂过宴席。	我们是在一座大礼堂办宴席的。	是..... 的	O			shi-de		Om.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	我们在一座大礼堂过宴席。	我们是在一座大礼堂办宴席的。	过	L	v.				M.U.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	大家一坐好，岳父讲起话来。	大家一坐好，岳父就讲起话来。	一..... 就	O		m.ad v.			Om.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	今天我请客，请大家把这些菜吃饱了。	今天我请客，请大家吃饱。	把	O			ba		Red.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	可是，婚前生孩子有争议的。	可是，婚前生孩子是有争议的。	是..... 的	O			shi-de		Om.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	他们俩是很久以前爱上	他们俩是很久以前相爱的。	爱上	L	v.				M.U.

16-B1	Id. VI	12-13	B1	好像他们经历过一件很 可 爱 的爱情故事。	好像他们经历过一件很 美好 的爱情故事。	可爱	L	adj.				M.U.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	我愿意找到那么可亲的 自 己 对象。	我愿意找一个那么可爱 的对象。	自己	L	pron.				Red.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	我愿意 找到 那么可亲的 自 己 对象。	我愿意给自己 找 一个那 么可爱的对象。	找到	L	v.				M.U.
16-B1	Id. VI	12-13	B1	我愿意找到那么 可亲 的 自 己 对象。	我愿意给自己找一个那 么 可爱 的对象。	可亲	L	adj.				M.U.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	我的妻子，我八年以前认 识她。	我的妻子，我 是 八年以前 认识她的。	是..... 的	O				shi-de	Om.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	我们一起住几年，但是这 不算未婚同居。	我们一起住 过 几年，但是 这不算未婚同居。	过	O		pred.			Om.

17-B1	Id. VI	12-13	B1	所以, 请客很少。	所以, 我们请的客人很少。	我们	O		suj.			Om.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	所以, 请客很少。	所以, 我们请的客人很少。	的	O		m.adj			Om.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	所以, 请客很少。	所以, 我们请的客人很少。	客	L	sust.				M.U.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	然后, 拿结婚证了。	然后, 拿了结婚证。	了	O		pred.			Ord.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	在饭馆, 我们都共饮交杯酒。	在饭馆, 我们共饮交杯酒。	都	D				prag	Prag
17-B1	Id. VI	12-13	B1	现代婚礼的习惯跟我的很不一样。	这边现代婚礼的习惯跟我那儿的很不一样。	这边	D				amb.	Chr.

17-B1	Id. VI	12-13	B1	现代婚礼的习惯跟 我来的 很不一样。	这边现代婚礼的习惯跟 我那儿的 很不一样。	来	L	v.				M.U.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	除了对象 爱 得很，什么都 很不一样。	除了对象很 相爱 ，什么都 很不一样。	爱	L	v.				M.U.
17-B1	Id. VI	12-13	B1	除了对象 爱得 很，什么都 很不一样。	除了对象很 相爱 ，什么都 很不一样。	得	O		comp			M.U.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	所以只一个男人和一个女 人， 俩 可以结婚，因为他 们得生孩子。	所以只有一个男人和一 个女人才可以结婚，因为 他们得生孩子。	俩	D				ref.	Chs.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	现代人们越来越想只有爱 情，他们结婚。	现代人们越来越想 只要 有爱情，他们就结婚。	要	D				con.	Chs.
18-B1	Id.	12-13	B1	现代人们越来越想只有爱	现代人们越来越想 只要	就	D				con.	Chs.

	VI			情，他们结婚。	有爱情，他们就结婚。							
18-B1	Id. VI	12-13	B1	玉兰三十岁，再说她还没有男朋友，所以她的人家常常叫她老处女。	玉兰三十岁，还没有男朋友，所以她的家人常常叫她老处女。	再说	D				con.	Chs.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	玉兰三十岁，再说她还没有男朋友，所以她的人家常常叫她老处女。	玉兰三十岁，还没有男朋友，所以她的家人常常叫她老处女。	她	D				ref.	Chs.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	玉兰三十岁，再说她还没有男朋友，所以她的人家常常叫她老处女。	玉兰三十岁，还没有男朋友，所以她的家人常常叫她老处女。	人家	L	sust.				M.U.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	对她没有对象她的人家都感到惊奇，因为她很漂亮，	对她没有对象这件事她的家人都感到惊奇，因为	这件事	D				ref.	Chs.

				而且她大学毕业以来，她在一家进出口公司工作。	她很美丽，而且她大学毕业以来，一直在一家进出口公司工作。						
18-B1	Id. VI	12-13	B1	对她没有对象她的人家都感到惊奇，因为她很漂亮，而且她大学毕业以来，她在一家进出口公司工作。	对她没有对象这件事她的家人都感到惊奇，因为她很漂亮，而且她大学毕业以来，一直在一家进出口公司工作。	人家	L	sust.			M.U.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	对她没有对象她的人家都感到惊奇，因为她很漂亮，而且她大学毕业以来，她在一家进出口公司工作。	对她没有对象这件事她的家人都感到惊奇，因为她很漂亮，而且她大学毕业以来，一直在一家进出口公司工作。	她	D			ref.	Chs.

					口公司工作。							
18-B1	Id. VI	12-13	B1	对她没有对象她的人家都感到惊奇, 因为她很美丽, 而且她大学毕业以来, 她在一家进出口公司工作。	对她没有对象这件事她的家人都感到惊奇, 因为她很美丽, 而且她大学毕业以来, 一直在一家进出口公司工作。	一直	O		m.ad v.			Om.
18-B1	Id. VI	12-13	B1	所以他们觉得她已经结婚了, 而且也生孩子。	所以他们觉得她已经结婚了, 而且也生了孩子。	了	O		pred.			Om.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	现代越来越单身的人, 因为生命只有一次, 每个人得想什么做, 就什么做。	现代单身的人越来越多, 因为生命只有一次, 每个人应该想做什么, 就做什么。	越..... 越	D				T-R	Chr.

19-B1	Id. VI	12-13	B1	现代越来越单身的人，因为生命只有一次，每个人得想什么做，就什么做。	现代单身的人越来越多，因为生命只有一次，每个人应该想做什么，就做什么。	得	L	v.aux.				M.U.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	现代越来越单身的人，因为生命只有一次，每个人得想什么做，就什么做。	现代单身的人越来越多，因为生命只有一次，每个人应该想做什么，就做什么。	什么	O	obj.				Ord.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	现代越来越单身的人，因为生命只有一次，每个人得想什么做，就什么做。	现代单身的人越来越多，因为生命只有一次，每个人应该想做什么，就做什么。	什么	O	obj.				Ord.

19-B1	Id. VI	12-13	B1	在中国亲戚把新娘要坐花轿，在一个有名的饭店摆结婚宴席，家人把红双喜字贴在墙上。	在中国亲戚让新娘坐花轿，在有名的饭店摆结婚宴席，家人把红双喜字贴在墙上。	把	O			ba		M.U.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	在中国亲戚把新娘要坐花轿，在一个有名的饭店摆结婚宴席，家人把红双喜字贴在墙上。	在中国亲戚让新娘坐花轿，在有名的饭店摆结婚宴席，家人把红双喜字贴在墙上。	要	L	v.aux.				M.U.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	在农村举行婚礼是重要的事儿。	在农村举行婚礼是件重要的事儿。	件	L	med.				Om.
19-B1	Id. VI	12-13	B1	要是你不举行婚礼，人们都可能批评你。	要是你不举行婚礼，人们都可能说你。	批评	L	v.				M.U.

20-B1	Id. VI	12-13	B1	看文化，每社会遵从一系列的 传统和习惯。	从文化来看，每个社会都 遵从一系列的 传统和习惯。	看	L	v.				M.U.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	看文化，每社会遵从一系列的 传统和习惯。	从文化来看，每个社会都 遵从一系列的 传统和习惯。	个	L	med.				Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	看文化，每社会遵从一系列的 传统和习惯。	从文化来看，每个社会都 遵从一系列的 传统和习惯。	都	O	m.ad v.				Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	这个规矩形容怎么人们互 相关系。	这个规矩影响人们之间 的互相关系。	形容	L	v.				M.U.
20-B1	Id.	12-13	B1	这个规矩形容怎么人们互	这个规矩影响人们之间	怎么	L	pron.				Red.

	VI			相关关系。	的互相关系。							
20-B1	Id. VI	12-13	B1	这个规矩形容怎么人们互 相关系。	这个规矩影响人们之间 的互相关系。	的	O		m.adj			Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	根据中国的婚礼习惯, 客 人墙挂红双喜字。	根据中国的婚礼习俗, 客 人在墙上挂红双喜字。	习惯	L	sust.				M.U.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	根据中国的婚礼习惯, 客 人墙挂红双喜字。	根据中国的婚礼习俗, 客 人在墙上挂红双喜字。	在...	O		m.ad v.			Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	这个字标志幸福。	这个字标志着幸福。	着	O		pred.			Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	在中国婚礼, 新郎和新娘 互相共饮交杯酒。	在中国婚礼, 新郎和新娘 共饮交杯酒。	互相	O		m.ad v.			Red.
20-B1	Id.	12-13	B1	对争议性的事儿来说, 比	说到争议性的事儿, 比如	对.....	D				amb.	Chr.

	VI			如发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前的争议性的宽容比如说婚前性，同性恋和离婚。	发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前更宽容，比如说婚前性，同性恋和离婚。	来说						
20-B1	Id. VI	12-13	B1	对争议性的事儿来说，比如发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前的争议性的宽容比如说婚前性，同性恋和离婚。	说到争议性的事儿，比如发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前更宽容，比如说婚前性，同性恋和离婚。	的争议性的	D				ref.	Chs.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	对争议性的事儿来说，比如发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前的	说到争议性的事儿，比如发生性关系，有不少问题现在西方社会比以前更	coma	D				punt	Chr.

				争议性的宽容比如说婚前性，同性恋和离婚。	宽容，比如说婚前性，同性恋和离婚。						
20-B1	Id. VI	12-13	B1	一九八九年，女孩有婚前性没到百分之十五，现在过到百分之六十女孩。	一九八九年，女孩有婚前性的比例没到百分之十五，现在超过到百分之六十。	比例	O		suj.		Om.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	一九八九年，女孩有婚前性没到百分之十五，现在过到百分之六十女孩。	一九八九年，女孩有婚前性的比例没到百分之十五，现在超过到百分之六十。	过到	L	v.			M.U.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	一九八九年，女孩有婚前性没到百分之十五，现在	一九八九年，女孩有婚前性的比例没到百分之十	女孩	O		obj.		Red.

				到过百分之六十女孩。	五，现在超过到百分之六十。							
20-B1	Id. VI	12-13	B1	离婚率和光棍儿的数字也提高了。	离婚率和光棍儿的数量也提高了。	数字	L	sust.				M.U.
20-B1	Id. VI	12-13	B1	这是中国社会引进西方的习惯的结果。	这是中国社会引进西方的文化的结果。	习惯	L	sust.				M.U.
1-B1-B 2	Ch.C 7	11-12	B1	在路边都是绿色的，而且所有的花都开了。	路边都是绿色的，而且所有的花都开了。	在...	O		m.ad v.			Red.
1-B1-B 2	Ch.C 7	11-12	B1	秋天一边下雨，一边刮风。	秋天又下雨，又刮风。	— 边..... 一边	D				con.	Chs.
1-B1-B	Ch.C	11-12	B1	树上的叶再也不是绿叶	树上的叶再也不是绿叶	是	O			shi		M.U.

2	7			了, 它们就是棕色的, 黄色的, 橙色的等。	了, 它们就成了棕色的、黄色的、橙色的等等。							
1-B1-B 2	Ch.C 7	11-12	B1	树上的叶再也不是绿叶了, 它们就是棕色的, 黄色的, 橙色的等。	树上的叶再也不是绿叶了, 它们就成了棕色的、黄色的、橙色的等等。	coma	D				punt	Chr.
1-B1-B 2	Ch.C 7	11-12	B1	关于自然灾害, 夏天有时候有林火, 但是我们国家到现在没受过重大灾。	关于自然灾害, 夏天时候有林火, 但是我们没遭受过重大灾难。	受	L	v.				M.U.
1-B1-B 2	Ch.C 7	11-12	B1	关于自然灾害, 夏天时候有林火, 但是我们国家到现在没受过重大灾。	关于自然灾害, 夏天时候有林火, 但是我们没遭受过重大灾难。	灾	L	sust.				M.U.
2-B1-B	T&C	14-15	B1	她说不会她的车错停在我	她说不会再把她的车错	再	D				inco	Chr.

2				的车位上。	停在我的车位上。						n.	
2-B1-B 2	T&C	14-15	B1	她说不会她的车错停在我 的车位上。	她说不会再把她的车错 停在我的车位上。	把	O			ba		Om.
2-B1-B 2	T&C	14-15	B1	但是后来几天她又将她 的车位上。	但是后来几天她又将她 的车停在车位上。	停在	O		pred.			Om.
2-B1-B 2	T&C	14-15	B1	但是后来几天她又将她 的车位上。	但是后来几天她又将她 的车停在车位上。	我的	O		m.adj	.		Om.
2-B1-B 2	T&C	14-15	B1	晚上全家聚在一起吃晚庆 祝平安夜，就是圣诞节 的前一夜。	晚上全家聚在一起吃晚 饭庆祝平安夜，就是圣诞 节的前一夜。	晚饭	L	sust.				M.U.
2-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我们准备很多菜，我们说 着话和多玩儿。	我们准备很多菜，我们说 着话，玩儿得很开心。	多玩儿	O		comp	.		M.U.

3-B1-B 2	T&C	14-15	B1	加泰罗尼亚有很多传统节日, 比如圣诞节、 新年节 、复活节等等。	加泰罗尼亚有很多传统节日, 比如圣诞节、 新年 、新年节 复活节等等。	新年节	L	sust.				M.U.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我的问题开始了 两个星期 前。	我的问题 是 在两个星期前开始的。	是..... 的	O			shi-de		Om.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我的邻居搬离了 在 我的大楼。	我的邻居搬离了我的 大 楼。	在	L	prep.				Red.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我下了班回家的时候, 他车总是 在 我的停车位停。	我下了班回家的时候, 他车总是停 在 我的停车位。	在...	O		m.ad v.			Ord.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	因此我对他说 如果 他可以 把车停在别处。	因此我对他说 是否 他可 以把车停在别处。	如果	D				con.	Chs.
4-B1-B	T&C	14-15	B1	所以在 2014 年 6 月 4 日,	所以 2014 年 6 月 4 日,	多长时	O		obj.			Ord.

2				我计算了多长时间我的邻居停他的汽车，一共三个小时。	我计算了我的邻居把他的汽车停在我车位多长时间，一共三个小时。	间						
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	第二天，二个小时。	第二天，两个小时。	二	L	num.				M.U.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我要捍卫我的财产，所以我觉得您们跟他可能说话，但是若他不改变他的态度，您们应该罚他用经济制裁。	我要捍卫我的财产，所以我觉得您们可以跟他谈话。但是若他不改变他的态度，您们应该用经济制裁罚他。	可能	L	v.aux.				M.U.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我要捍卫我的财产，所以我觉得您们跟他可能说	我要捍卫我的财产，所以我觉得您们可以跟他谈	说话	L	v.				M.U.

				话, 但是若他不改变他的态度, 您们应该罚他用经济制裁。	话。但是若他不改变他的态度, 您们应该用经济制裁罚他。						
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我要捍卫我的财产, 所以我觉得您们跟他可能说话, 但是若他不改变他的态度, 您们应该罚他用经济制裁。	我要捍卫我的财产, 所以我觉得您们可以跟他谈话。但是若他不改变他的态度, 您们应该用经济制裁罚他。	coma	D			punt	Chr.
4-B1-B 2	T&C	14-15	B1	我要捍卫我的财产, 所以我觉得您们跟他可能说话, 但是若他不改变他的态度, 您们应该罚他用经济制裁。	我要捍卫我的财产, 所以我觉得您们可以跟他谈话。但是若他不改变他的态度, 您们应该用经济制裁罚他。	用...	O		m.ad v.		Ord.

				济制裁。	裁罚他。								
5-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	有天我跟朋友们一起去 Sabadell 了。	有天我跟朋友们一起去 Sabadell。	了	D					part. mo.	Chs.
5-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我们往火车站走路了, 忽然我们面前出现一个小伙子。	我们往火车站走时, 忽然我们面前出现了一个小伙子。	走路	L	v.					M.U.
5-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我们往火车站走路了, 忽然我们面前出现一个小伙子。	我们往火车站走时, 忽然我们面前出现了一个小伙子。	了	D					part. mo.	Chs.
5-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我们往火车站走路了, 忽然我们面前出现一个小伙子。	我们往火车站走时, 忽然我们面前出现了一个小伙子。	了	O		pred.				Om.

5-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	还说如果我们敢 对警察说 话他就会回来找我们。	还说如果我们敢 报警他 就会回来找我们。	对...	D				prag	Prag
6-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	这个节日的风俗一家人一 起吃饭。	这个节日的风俗 是 一家 人一起吃饭。	是	O			shi		Om.
6-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我们热爱我们文化。	我们热爱我们的 文化 。	的	O		m.adj			Om.
6-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	因为我们加泰罗尼亚人更 喜欢热闹庆祝。	因为我们加泰罗尼亚人 更喜欢热闹庆祝 方式 。	方式	L	sust.				Om.
7-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	对我来说这个传统节日非 常热闹的，以为圣乔治节 吸着千千万万的人们。	对我来说这个传统节日 是 非常热闹的，因为圣乔 治节吸引着千千万万的 人们。	是	O			shi		Om.

7-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	对我来说这个传统节日非 常热闹的, 以为圣乔治节 吸引着千千万万的人们。	对我来说这个传统节日 是非常热闹的, 因为圣乔 治节吸引着千千万万的 人们。	以为	D				con.	Chs.
7-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	对我来说这个传统节日非 常热闹的, 以为圣乔治节 吸引着千千万万的人们。	对我来说这个传统节日 是非常热闹的, 因为圣乔 治节吸引着千千万万的 人们。	吸	L	v.				M.U.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我是第三大学学生的时 候, 我做了一个交流。	我是大三学生的时候, 我 参加了一个交流项目。	第三大 学	L	sust.				M.U.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我是第三大学学生的时 候, 我做了一个交流。	我是大三学生的时候, 我 参加了一个交流项目。	做	L	v.				M.U.

8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我是第三大学学生的时 候，我做了一个交流。	我是大三学生的时候，我 参加了一个交流项目。	项目	L	sust.					Om.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我把我的手机离开放在桌 子上一会儿，当我们谈到。	当我们谈话时，我把我的 手机放在桌子上了一会儿。	离开	L	v.					Red.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我把我的手机离开放在桌 子上一会儿，当我们谈到。	当我们谈话时，我把我的 手机放在桌子上了。	了	O		pred.				Om.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我把我的手机离开放在桌 子上一会儿，当我们谈到。	当我们谈话时，我把我的 手机放在桌子上了一会儿。	当..... 时	O		m.ad v.				Ord.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我被分心了，以后我寻找 它，我不发现我的手机。	我分心了。之后我再找， 却找不到我的手机。	被	O			pasiva			Red.

8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我被分心了, 以后我寻找它, 我不发现我的手机。	我分心了。之后我再找, 却找不到我的手机。	以后	D				con.	Chs.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我被分心了, 以后我寻找它, 我不发现我的手机。	我分心了。之后我再找, 却找不到我的手机。	寻找	D				prag	Prag
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我被分心了, 以后我寻找它, 我不发现我的手机。	我分心了。之后我再找, 却找不到我的手机。	却	D				con.	Chs.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我被分心了, 以后我寻找它, 我不发现我的手机。	我分心了。之后我再找, 却找不到我的手机。	发现	L	v.				M.U.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我的朋友打过电话, 但是手机不声纳。	我的朋友打过电话, 但是手机不响。	声纳	L	v.				M.U.
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我很幸运因为它是了英国的手机, 没有很多的电话	我很幸运因为它是英国的手机, 所以没有很多的	了	O		pred.			Red.

				号码。	电话号码。							
8-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	我很幸运因为它是了英国的手机，没有很多的电话号码。	我很幸运因为它是英国的手机，所以没有很多的电话号码。	所以	D				con.	Chs.
9-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	这个夜家人团聚。	这天晚上家人团聚。	个	L	med.				M.U.
9-B1-B 2	I&T C5	14-15	B1	这个夜家人团聚。	这天晚上家人团聚。	夜	L	sust.				M.U.
10-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我记得有时候雨下得从我家到学校每门儿。	我记得有时候雨从我家下到学校门口。	从..... 到	O		m.ad v.			Ord.
10-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我记得有时候雨下得从我家到学校每门儿。	我记得有时候雨从我家下到学校门口。	得	O		comp .			Red.

10-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我记得有时候雨下得从我家到学校每门儿。	我记得有时候雨从我家下到学校门口。	每	L	adj.				Red.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	加泰罗尼亚在温带的气候，所以这儿的气候不很热也不很冷。	加泰罗尼亚在温带，所以这儿的气候不很热也不很冷。	气候	O	obj.				Red.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	不管这个度很高，还舒服。	尽管这个度数很高，但是还算舒服。	尽管…… 但是	D				con.	Chs.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	不管这个度很高，还舒服。	尽管这个度数很高，但是还算舒服。	度	L	sust.				M.U.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	不管这个度很高，还舒服。	尽管这个度数很高，但是还算舒服。	算	O	pred.				Om.

11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	什么时候都 可能 来加泰罗尼亚游览, 因为有很多 可能 去的地方!	什么时候都 可以 来加泰罗尼亚游览, 因为有很多 可以 去的地方!	可能	L	v.aux.				M.U.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	要是您们喜欢滑雪也 可能 冬天去, 因为那时山水也很漂亮!	要是您们喜欢滑雪也 可以 冬天去, 因为那时山水也很漂亮!	可能	L	v.aux.				M.U.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	冬天也 可能 去加泰罗尼亚的沿海地区。	冬天也 可以 去加泰罗尼亚的沿海地区。	可能	L	v.aux.				M.U.
11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常 方便 (不冷不热), 山水非常壮观的!	应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常 舒适 , 山水非常壮观!	方便	L	adj.				M.U.

11-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常方便(不冷不热), 山水非常壮观的!	应该说我觉得最好春天或秋天来游览, 因为这两季节的天气非常舒适, 山水非常壮观!	的	L	part.				Red.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我觉得又便宜、又好吃极了。	我觉得又便宜、又好吃。	极了	O		comp			Red.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	看完了以后, 接着决定我们想点的那些菜。	看完了以后, 我们决定想点的那些菜。	接着	D				con.	Chs.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	看完了以后, 接着决定我们想点的那些菜。	看完了以后, 我们决定想点的那些菜。	我们	O		suj.			Ord.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	然后服务员来菜、饮料。	然后服务员上菜、饮料。	来	L	v.				M.U.

12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	还有很香、好闻、 好味 。	还有很香、好闻、 味好 。	味	L	sust.				M.U.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我们去的 地方 做中国 地道 菜，所以有很多中国人去那家吃饭。	我们去的 地方 做 地道的 中国菜，所以有很多中国人去那家吃饭。	地道	O		m.adj			Ord.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我们去的 地方 做中国 地道 菜，所以有很多中国人去那家吃饭。	我们去的 地方 做 地道的 中国菜，所以有很多中国人去那家吃饭。	的	O		m.adj			Om.
12-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	那时我 感觉 很大方，不想给他们添麻烦，所以我埋单，他们做客。	那时我很大方，不想给他们添麻烦，所以我埋单，他们做客。	感觉	L	v.				Red.
13-B1-	Ch.C	11-12	B1	一月是最冷的 月 也八月最	一月是最冷的 月份 ，八月	月	L	sust.				M.U.

B2	7			热的。	是最热的。							
13-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	一月是最冷的月也八月最热的。	一月是最冷的月份, 八月是最热的。	coma	D				punt	Chr.
13-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	一月是最冷的月也八月最热的。	一月是最冷的月份, 八月是最热的。	是	O			shi		Om.
13-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	北方的冬天很冷因为常常刮风、下雨得很多。	北方的冬天很冷因为常常刮风, 下雨下得很多。	signo de pausa	D				punt	Chr.
13-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	北方的冬天很冷因为常常刮风、下雨得很多。	北方的冬天很冷因为常常刮风, 下雨下得很多。	下	O		comp			Ord.
13-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	春、秋天也下雨得很多, 可是天气很凉快。	春天、秋天也下雨很多, 可是天气很凉快。	春	L	sust.				M.U.

13-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	春、秋天也下雨得很多，可是天气很凉快。	春天、秋天雨也下得多，可是天气很凉快。	得	O		comp			Ord.
13-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	这种气候的特点是炎热的夏天，气温 35/40 度。	这种气候的特点是夏天很热，气温 35/40 度。	很热的	O		pred.			Ord.
14-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	因为你不知道什么时候下雨起来，最好你总是带一个雨伞。	因为你不知道什么时候下起雨来，最好你总是带一个雨伞。	起来	O		comp			Ord.
14-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	现在的气候比古代的气候不一样。	现在的气候和古代的气候不一样。	比	O		comp.			M.U.
14-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	我觉得最好的季节是夏天，因为你除了短裤和衬衫以外，你不需要穿别的	我觉得最好的季节是夏天，因为除了短裤和衬衫以外，你不需要穿别的衣	你	D				ref.	Chs.

				衣服。	服。								
14-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	我也喜欢夏天因为我去得了很多地方因为气候很好。	我也喜欢夏天, 因为气候很好, 我去得了很多地方。	coma	D					punt	Chr.
14-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	我也喜欢夏天因为我去得了很多地方因为气候很好。	我也喜欢夏天, 因为气候很好, 我去得了很多地方。	我去得了很多地方	D					T-R	Chr.
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	马拉加的气候比巴塞罗那的很一样,可是在马拉加气温总是热。	马拉加的气候和巴塞罗那的一样,可是在马拉加气温总是热。	比	O			comp.			M.U.
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	马拉加的气候比巴塞罗那的很一样,可是在马拉加	马拉加的气候和巴塞罗那的一样,可是在马拉加	很	L	adv.					Red.

				温总是热。	气温总是热。							
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	气温才40度!	气温40度!	才	D				inco n.	Chr.
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	很多人说这是太热。	很多人说这太热。	是	O			shi		Red.
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	通常晚上人离开家, 因为白天太热。	通常晚上人们出门, 因为白天太热。	人	L	sust.				M.U.
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	通常晚上人离开家, 因为白天太热。	通常晚上人们出门, 因为白天太热。	离开家	D				prag .	Prag .
15-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	夏天是非常干燥, 常常失火。	夏天非常干燥, 常常失火。	是	O			shi		Red.
15-B1-	Ch.C	11-12	B1	通常有雨在十二月, 一月	通常在十二月, 一月和四	有雨	O		m.ad			Ord.

B2	7			和四月。	月有雨。				v.			
15-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	不雨多, 可是有时候有洪水。	雨不多, 可是有时候有洪水。	不	O		subj.			Ord.
15-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这是很好因为睡得很好。	我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这很好因为可以睡得很好。	是	O		shi			Red.
15-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这是很好因为睡得很好。	我很喜欢马拉加的春天, 日间热可是晚上很凉快, 这很好因为可以睡得很好。	可以	O		pred.			Om.
15-B1-	Ch.C	11-12	B1	我很喜欢马拉加的春天,	我很喜欢马拉加的春天,	得	O		comp			Om.

B2	7			日间热可是晚上很凉快，这是很好因为睡很好。	日间热可是晚上很凉快，这很好因为可以睡得很好。							
16-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	那里的气候比巴塞罗那相似，但也有一些差别。	那里的气候和巴塞罗那相似，但也有一些差别。	比	O			comp.		M.U.
16-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	一到6月，天气热起来。	一到6月，天气就热起来了。	一..... 就	D				con.	Chs.
16-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	一到7月，天气热起来。	一到7月，天气就热起来了。	了	D				part. mo.	Chs.
16-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	我最讨厌的就是湿度，这 是非常麻烦。	我最讨厌的就是湿度，这 非常麻烦。	是	O			shi		Red.
16-B1-	Ch.C	11-12	B1	夏季中游客都来到梅诺卡，	夏季游客都来到梅诺卡，	中	L	prep.				Red.

B2	7			这也很烦人了。	这也很烦人。								
16-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	夏季中游客都来到梅诺卡, 这也很烦人了。	夏季游客都来到梅诺卡, 这也很烦人。	了	D					part. mo.	Chs.
16-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	一到秋天, 平常就下大雨 了, 但天气不冷。	一到秋天, 平常就下大 雨, 但天气不冷。	了	D					part. mo.	Chs.
16-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	从十二月起天气冷, 刮大 风, 通常地不下雪。	从十二月起天气变冷, 刮大风, 通常不下雪。	变	D					inco n.	Chr.
16-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	从十二月起天气冷, 刮大 风, 通常地不下雪。	从十二月起天气变冷, 刮大风, 通常不下雪。	地	O		m.ad			v.	Red.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	菲格拉斯在比利牛斯山脚 下。而且离海岸不远。	菲格拉斯在比利牛斯山 脚下, 离海岸不远。	punto	D					punt .	Chr.
17-B1-	Ch.C	11-12	B1	菲格拉斯在比利牛斯山脚	菲格拉斯在比利牛斯山	而且	D					con.	Chs.

B2	7			下。而且离海岸不远。	脚下，离海岸不远。							
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	当地的气候地中海型气候。	当地的气候是地中海型气候。	是	O		shi			Om.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	春季到多雨起来，各种花都开，虫子回来。	到春季多雨起来，各种花都开了，虫子也回来了。	到	O	m.ad v.				Ord.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	春季到多雨起来，各种花都开，虫子回来。	到春季多雨起来，各种花都开了，虫子也回来了。	了	D				part. mo.	Chs.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	春季到多雨起来，各种花都开，虫子回来。	到春季多雨起来，各种花都开了，虫子也回来了。	也	D				con.	Chs.

17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	春季到多雨起来，各种花都开，虫子回来。	到春季多雨起来，各种花都开了，虫子也回来了。	了	D				part. mo.	Chs.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	不过除了春天以外，别的季节也很喜欢。	不过除了春天以外，别的季节我也很喜欢。	我	O		subj.			Om.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	每年都有很多游客去达利博物馆观光，是西班牙参观人数最多的博物馆之一。	每年都有很多游客去达利博物馆观光，这是西班牙参观人数最多的博物馆之一。	这	D				ref.	Chs.
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我很喜欢安普尔丹的夏季因为我常常去海滩游泳。	我很喜欢安普尔丹的夏季，因为我常常去海滩游泳。	coma	D				punt .	Chr.

17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	夏天有好几节日。	夏天有好几个节日。	个	L	med.					Om.
17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	在圣约翰节前夜，城镇的广场和沙滩上都燃起篝火。	在圣约翰节前夜，城镇的广场和沙滩上都会燃起篝火。	会	L	v.aux.					Om.
17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	秋天今年人们正在还穿夏天的衣服。	今年秋天人们还在穿夏天的衣服。	今年	O		m.adj				Ord.
17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	秋天今年人们正在还穿夏天的衣服。	今年秋天人们还在穿夏天的衣服。	正在	L	adv.					M.U.
17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	再说，气候多风，北风叫 Tramuntana。	另外，安普尔丹气候多风，北风叫 Tramuntana。	再说	D					con.	Chs.
17-B1-B2	Ch.C 7	11-12	B1	再说，气候多风，北风叫	另外，安普尔丹气候多	安普尔	O		suj.				Om.

B2	7			Tramuntana。	风,北风叫 Tramuntana。	丹						
17-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	总之, 安普尔丹有好几处不同的地方。	总之, 安普尔丹有好多不同的地方。	几	L	adj.				M.U.
18-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我住在马塔罗 (Mataró), 马塔罗离巴塞罗那不远。	我住在马塔罗 (Mataró)。马塔罗离巴塞罗那不远。	coma	D				punt	Chr.
19-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	萨莫拉从山区到乡间有两种气候非常清楚。	萨莫拉从山区到乡间有两种气候非常不同。	清楚	L	adj.				M.U.
19-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	乡间气候干燥, 所以四五月一出太阳, 天气就热起来了, 但是山区天气还很冷, 人们还要穿羽绒服。	乡间气候干燥, 所以四五月一出太阳, 天气就热起来了。但是山区天气还很冷, 人们还要穿羽绒服。	coma	D				punt	Chr.

19-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	比如十二月可以游览城市里，三月可以欣赏乡间山水，七月去山区路线。	比如十二月可以游览城市里，三月可以欣赏乡间山水，七月走山区路线。	去	L	v.				M.U.
20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	西班牙有四季，春、夏、秋、冬，但是各个季节有不同的特点。	西班牙有四个季节，春、夏、秋、冬，但是各个季节有不同的特点。	个	L	med.				Om.
20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我的家乡是北的，所以这儿的气温比较低。	我的家乡在北边，所以这儿的气温比较低。	是…… 的	O			shi-de		Red.
20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我的家乡是北的，所以这儿的气温比较低。	我的家乡在北边，所以这儿的气温比较低。	北	L	sust.				M.U.
20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	我的家乡是北的，所以这儿的气温比较低。	我的家乡在北边，所以这儿的气温比较低。	冷	L	adj.				M.U.

20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	有时候气温都 35 度。	有时候气温都 达到 35 度。	达到	O		pred.			Om.
20-B1- B2	Ch.C 7	11-12	B1	秋天很短因为冷起来了 很 快 。	秋天很短因为 很快 冷起 来了。	很快	O		m.ad v.			Ord.