



Universidad Autónoma  
de Madrid

Xiaohan ZHANG

LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN LA  
INTERLENGUA DE ESTUDIANTES  
SINOHABLANTES DE ESPAÑOL:  
ESTUDIO CONTRASTIVO Y  
ANÁLISIS DE ERRORES

Tesis doctoral

Director: Prof. Dr. Antonio Moreno Sandoval

**Mayo 2022**

# ÍNDICE

RESUMEN .....	VIII
ABSTRACT .....	IX
AGRADECIMIENTOS .....	X
INTRODUCCIÓN .....	1
PARTE I .....	7
1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA.....	8
RETOS, OPORTUNIDADES Y SOLUCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESCUELAS SUPERIORES DE CHINA.....	8
1.1 Desarrollo y situación actual de la enseñanza del español en escuelas superiores en China .....	12
1.1.1 La enseñanza de Pregrado .....	12
1.1.2 Los docentes.....	19
1.1.3 Localización de la docencia del español.....	21
1.2 El Instituto Cervantes en China .....	24
1.3 Actualidad del currículo de la Filología Hispánica en escuelas superiores en China .....	27
1.4 Situación de los estudiantes de español en escuelas superiores en China.....	29
1.4.1 Exámenes de la especialidad universitaria de español en China .....	29
1.4.2 El desarrollo de exámenes de la especialidad universitaria de español en China .....	33
1.5 Manuales de español para las escuelas superiores de China .....	40
1.5.1 El manual clásico de español (1999—2015).....	40
1.5.2 El manual nuevo de español (2015 hasta ahora) .....	42
1.6 El criterio de los autores del manual de referencia .....	44
1.6.1 El punto de vista del autor chino del manual.....	44
1.6.2 El punto de vista del autor extranjero acerca del manual.....	47
1.7 Estrategias de mejora enseñanza del español en las universidades.....	53
1.7.1 Definición de objetivo y desarrollo de la motivación.....	53
1.7.2 Adopción de nuevos métodos de enseñanza.....	54
1.7.3 Desarrollo de la enseñanza en el aula.....	56
1.7.4. Utilizar la enseñanza situacional para estimular el interés de aprendizaje.....	57
1.7.5 Atención individualizada en la enseñanza.....	58
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS .....	63
2.1. Los tiempos del pasado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	63
2.2 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español.....	66
2.2.1 <i>Gramática Básica del Estudiante de Español</i> .....	66
2.2.2 <i>Temas de Gramática</i> (Nivel superior).....	71
2.2.3 <i>Gramática Comunicativa de Español</i> .....	77
2.2.4 <i>Gramática Española por niveles</i> .....	80
2.3 Gramática del tiempo pasado en el manual oficial de español de las universidades de China ( <i>Español Moderno</i> ).....	85
2.4 Comparación del <i>Español Moderno</i> con el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y	

las gramáticas pedagógicas españolas .....	91
3. SITUACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN APRENDICES SINOHABLANTES.....	96
3.1 La influencia de la lengua materna .....	96
3.2 La influencia de una tercera lengua (inglés).....	102
4. BASES TEÓRICAS DEL ANÁLISIS DE ERRORES .....	104
4.1 Definición de <i>error</i> .....	104
4.2 El error en las teorías de aprendizaje de la lengua .....	106
4.2.1 Análisis contrastivo.....	106
4.2.1.1 Principales aspectos de la teoría del análisis contrastivo.....	106
4.2.1.2 El análisis contrastivo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras .....	108
4.2.2 Análisis de errores.....	109
4.2.2.1 Principales aspectos de la teoría de análisis de los errores .....	109
4.2.2.2 Pasos del análisis de los errores .....	110
4.2.2.3 Tipos de errores .....	112
4.2.2.4 El análisis de errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras .....	115
4.2.3 Teoría de la interlengua.....	116
4.2.3.1 Definición de <i>interlengua</i> .....	116
4.2.3.2 Características de la interlengua .....	117
4.2.3.3 Origen de la interlengua.....	119
4.2.3.4 La teoría de la interlengua en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	120
PARTE II.....	122
5. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS .....	123
5.1 Diseño de la investigación .....	123
5.2 Participantes de los corpus .....	124
5.3 Propósito de la investigación.....	131
5.4 Metodología .....	131
5.5 Selección y definición de las etiquetas.....	133
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS ERRORES.....	137
6.1. Diferencias entre frecuencia absoluta y frecuencia normalizada .....	137
6.2 Cálculo de la frecuencia normalizada.....	141
6.3 Tendencia de la curva de la frecuencia normalizada de errores totales de ambas universidades .....	143
6.4. Comparación de errores por curso .....	146
6.4.1 Segundo curso.....	146
6.4.1.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del segundo curso de ambas universidades .....	146
6.4.1.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del segundo curso de ambas universidades.....	156
6.4.2 Tercer curso .....	159
6.4.2.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del tercer	

curso de ambas universidades .....	159
6.4.2.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del tercer curso de ambas universidades .....	166
6.4.3 Cuarto curso .....	168
6.4.3.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del cuarto curso de ambas universidades .....	168
6.4.3.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del cuarto curso de ambas universidades .....	176
6.4.4 Resumen de todos los cursos .....	178
7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....	189
7.1 Sugerencias sobre el aprendizaje .....	189
7.2 Implicaciones didácticas.....	190
7.2.1 La aplicación de los resultados a la enseñanza del español .....	190
7.2.2 La aplicación de los resultados para reforzar la investigación de factores que afectan la corrección de errores.....	192
7.2.2.1 ¿Deben corregirse los errores? .....	192
7.2.2.2 ¿Qué errores deben corregirse?.....	195
7.2.3 La aplicación de los resultados para reforzar la enseñanza de la gramática .....	197
7.2.3.1 Prestar atención a la enseñanza de la gramática .....	197
7.2.3.2 Verificar y corregir la deficiencia y mejorar la conciencia de la gramática de los alumnos .....	198
7.2.4 Fomentar las actividades de comprensión oral y escrita .....	198
7.3 Propuestas de diversos materiales sobre la práctica de los tiempos del pasado .....	200
7.3.1 Los libros de gramática o de ejercicios.....	200
7.3.2 Recursos en línea.....	222
7.3.3 Recomendaciones didácticas basadas en corpus y relacionadas con investigación del Laboratorio de Lingüística Informática .....	227
7.3.3.1 Presentación del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	228
7.3.3.2 Adaptación a la enseñanza de los alumnos sinohablantes .....	229
7.3.3.3 Uso de nuestro propio corpus de errores para ejercicios .....	237
7.3.3.4 Recomendaciones y trabajo futuro con los corpus del LLI .....	239
8. CONCLUSIONES .....	241
8.1 Conclusión .....	241
8.2 Limitaciones y trabajo futuro .....	248
9. BIBLIOGRAFÍA .....	250
10. ANEJOS .....	267
10.1 Tipología de errores en los alumnos de BJTU y BISU .....	267
10.2 18 Ejemplos de textos anotados con errores .....	268
10.3 Errores en el empleo de los tiempos de pasado de los alumnos de BJTU y BISU .....	288

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. 1 La segunda investigación del español del cuarto curso (Zheng 2015).....	34
Tabla 1. 2 Etapa de inicio para el aprendizaje del español .....	35
Tabla 2. 1 Adquisición de los tiempos verbales pasados de indicativo en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	63
Tabla 2. 2 Ficha de Los tiempos del pasado en <i>Gramática básica del estudiante de español</i> .....	67
Tabla 2. 3 Los tiempos del pasado en la <i>Gramática básica del estudiante de español</i> .....	68
Tabla 2. 4 Ficha de Los tiempos del pasado en <i>Temas de gramática</i> .....	72
Tabla 2. 5 Los tiempos del pasado en <i>Temas de gramática</i> .....	73
Tabla 2. 6 Ficha de Los tiempos del pasado en <i>Gramática comunicativa del español</i> .....	78
Tabla 2. 7 Los tiempos del pasado en <i>Gramática comunicativa del español</i> .....	79
Tabla 2. 8 Ficha de Los tiempos del pasado en <i>Gramática española por niveles</i> .....	81
Tabla 2. 9 Los tiempos del pasado en <i>Gramática española por niveles</i> .....	82
Tabla 2. 10 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español .....	84
Tabla 2. 11 Ficha de Los tiempos del pasado en el manual <i>Español Moderno</i> .....	88
Tabla 2. 12 Los tiempos del pasado en el manual <i>Español Moderno</i> .....	89
Tabla 2. 13 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español y en <i>Español Moderno</i> .....	92
Tabla 5. 1 Volumen de alumnos participantes en el estudio .....	125
Tabla 5. 2 Informaciones de los participantes de BJTU .....	125
Tabla 5. 3 Informaciones de los participantes de BISU .....	128
Tabla 5. 4 Tipología de errores en los alumnos de BJTU y BISU.....	136
Tabla 6. 1 Número promedio de palabras por curso de cada universidad .....	139
Tabla 6. 2 Número total de palabras de la composición de curso 2º de BJTU .....	142
Tabla 6. 3 Datos de frecuencia normalizada de errores totales de BJTU .....	143
Tabla 6. 4 Datos de frecuencia normalizada de errores totales de BISU.....	143
Tabla 6. 5 Resultados (47056 V en total) .....	184
Tabla 6. 6 Errores en la alternancia imperfecto / indefinido en los tres niveles de la Prueba 4 de Kong (2019) .....	185

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1 Evolución de frecuencia absoluta de errores totales de BJTU .....	137
Gráfico 6.2 Evolución de frecuencia absoluta de errores totales de BISU .....	138
Gráfico 6.3 Evolución de frecuencia absoluta de usos de tiempo pasado de BJTU ..	139
Gráfico 6.4 Evolución de frecuencia absoluta de usos de tiempo pasado de BISU ..	139
Gráfico 6.5 Evolución de frecuencia normalizada de usos de tiempo pasado de BJTU .....	140
Gráfico 6.6 Evolución de frecuencia normalizada de usos de tiempo pasado de BISU .....	140
Gráfico 6.7 Evolución de frecuencia normalizada de errores totales de BJTU .....	144
Gráfico 6.8 Evolución de frecuencia normalizada de errores totales de BISU .....	144
Gráfico 6.9 Evolución de errores por analogía del corpus CHIEDE .....	145
Gráfico 6.10 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 2º de BJTU y BISU .....	156
Gráfico 6.11 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 2º de BJTU y BISU .....	157
Gráfico 6.12 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de curso 2º de ambas universidades .....	158
Gráfico 6.13 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 3º de BJTU y BISU .....	166
Gráfico 6.14 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 3º de BJTU y BISU .....	166
Gráfico 6.15 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de CURSO 3º de ambas universidades .....	167
Gráfico 6.16 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 4º de BJTU y BISU .....	176
Gráfico 6.17 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 4º de BJTU y BISU .....	177
Gráfico 6.18 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de CURSO 4º de ambas universidades .....	177
Gráfico 6.19 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BJTU .....	178
Gráfico 6.20 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BISU .....	179
Gráfico 6.21 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BJTU y BISU .....	179
Gráfico 6.22 La evolución de Frecuencia normalizada de EE_TPAS_NOPAS de BJTU .....	180
Gráfico 6.23 La evolución de Frecuencia normalizada de EE_TPAS_NOPAS de BISU .....	181
Gráfico 6.24 Porcentaje de aciertos y errores en la alternancia imperfecto / indefinido de la Prueba 3 de Kong (2019) .....	185
Gráfico 6.25 Errores en la alternancia imperfecto / indefinido en los tres niveles de la	

Prueba 4 de Kong (2019) .....	185
-------------------------------	-----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. 1 <i>Español Moderno</i> .....	40
Figura 1. 2 <i>Español Moderno Nueva Edición</i> .....	42
Figura 2. 1 Ejercicios de <i>Gramática básica del estudiante de español</i> (pág. 141).....	71
Figura 2. 2 Ejercicios de <i>Temas de gramática</i> (pág. 24) .....	76
Figura 2. 3 Actividades de <i>Gramática española por niveles</i> (pág. 549) .....	83
Figura 2. 4 Esquema para ayudar a contar historias de <i>Temas de gramática</i> (pág. 22) .....	94
Figura 7. 1 <i>Practica Tu Español Los tiempos de pasado</i> .....	200
Figura 7. 2 Ejercicios de relleno de huecos de <i>Practica Tu Español Los tiempos de pasado</i> .....	202
Figura 7. 3 Ejercicios de relleno de huecos de <i>Practica Tu Español Los tiempos de pasado</i> .....	203
Figura 7. 4 Ejercicios de <i>Practica Tu Español Los tiempos de pasado</i> .....	204
Figura 7. 5 <i>Aprende Gramática y Vocabulario 4</i> .....	206
Figura 7.6 Ejercicios de opciones de <i>Aprender Gramática y Vocabulario</i> . Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido .....	207
Figura 7.7 Ejercicios de relleno de huecos de <i>Aprende Gramática y Vocabulario</i> . Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido .....	208
Figura 7.8 Ejercicios de opciones y composiciones de frases de <i>Aprende Gramática y Vocabulario</i> . Contraste pretérito perfecto / pretérito imperfecto /pretérito indefinido .....	209
Figura 7.9 <i>Gramática de uso del español</i> (Tomo III) .....	211
Figura 7.10 Pretérito imperfecto de <i>Gramática de uso del español</i> (Tomo III) Nivel avanzado (C1-C2) .....	212
Figura 7.11 Ejercicios de <i>Gramática de uso del español</i> (Tomo III).....	213
Figura 7.12 Ejercicios de relleno de huecos de <i>Gramática de uso del español</i> (Tomo III). Contraste pretérito imperfecto e indefinido .....	214
Figura 7.13 Ejercicios para la práctica de los distintos tiempos del pasado de <i>Gramática de uso del español</i> (Tomo III).....	216
Figura7.14 Actividad sobre el contraste entre presente y pretérito imperfecto de <i>Gramática básica del estudiante</i> .....	218
Figura 7.15 Ejercicio para practicar la alternancia tiempo pretérito imperfecto y pretérito indefinido desde una perspectiva cognitiva ( <i>Gramática básica del estudiante</i> ) .....	219
Figura 7.16 Curso de 21 días de tiempos de pasado .....	222
Figura 7.17 Contenidos de Curso de 21 días de tiempos de pasado .....	223
Figura 7.18 Ejercicios del curso día 1 .....	224
Figura 7.19 Ejercicios del curso día 13 .....	225
Figura 7.20 Ejercicios del curso día 18.....	226

Figura 7.21 Portada e introducción del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	228
Figura 7.22 Índice de criterios del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	229
Figura 7.23 Índice de Estructuras gramaticales del libro <i>Español oral en contexto</i> ..	230
Figura 7.24 Índice de Tiempo de indicativo del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	230
Figura 7.25 Ejercicio 2 del documento 21 (Nivel B1) del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	231
Figura 7.26 Solución de Ejercicio 2 del documento 21 (Nivel B1) del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	232
Figura 7.27 Índice de Nociones del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	232
Figura 7.28 Índice de Tiempo del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	233
Figura 7.29 Puntos gramaticales de <i>Español Moderno</i> .....	234
Figura 7.30 Ejercicio 3 del documento 9 (Nivel B1) del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	235
Figura 7.31 Ejercicio 2 del documento 33 (Nivel B1) del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	235
Figura 7.32 Ejercicio 1 del documento 172 del libro <i>Español oral en contexto</i> .....	236



## RESUMEN

Los llamados *tiempos del pasado* de indicativo son los primeros tiempos que aprenden los alumnos principiantes después de dominar el presente de indicativo y es a su vez, el tiempo más básico e importante para aprender el español. Debido a las diferentes formas lingüísticas entre el idioma chino y español, el español presenta una gran variedad de tiempos y conjugaciones verbales. En cambio, los verbos chinos sólo tienen una forma y la expresión de los tiempos en chino se consigue añadiendo un gerundio temporal a la frase. Igualmente, algunos tiempos del español no tienen equivalente en chino, como el pretérito imperfecto de indicativo. La diferencia entre las dos formas de expresión de información temporal es también la razón por la que los estudiantes chinos tienden a cometer errores cuando aprenden el pasado español.

Esta tesis resume el panorama de los estudiantes chinos que aprenden español y la pedagogía de los tiempos del pasado en español en los libros de gramática de China y de España. Se seleccionaron los estudiantes de tres cursos diferentes en dos universidades como sujetos del análisis. Se compararon y contrastaron los ensayos escritos por estos estudiantes en diferentes niveles de estudio, y el tiempo pasado fue el componente principal de su escritura. Durante el análisis, todos los errores fueron cuidadosamente clasificados y nombrados según sus características, y han quedado recogidos en 13 etiquetas en total. En la comparación de los datos, debido a las diferencias en el número de participantes y en el número de errores cometidos de las dos universidades, hemos utilizado la frecuencia absoluta y la frecuencia normalizada para comparar y analizar todos los datos en términos cuantitativos y cualitativos. Las contribuciones principales de esta tesis son: resumir y analizar los resultados basados en datos reales y sugerir propuestas pedagógicas de viabilidad para la futura enseñanza del español en China.

**Palabras clave:** los tiempos del pasado, corpus de error, frecuencia normalizada, frecuencia absoluta, pedagogía

## ABSTRACT

The past indicative tenses are the first tenses that beginners learn after learning the present indicative, and it is the most basic and important tense for learning Spanish. Due to the different linguistic forms between Chinese and Spanish, Spanish has a great variety of tenses and verb conjugations. Spanish verbs have different tenses and verb conjugations. In contrast, Chinese verbs have only one form, and the expression of tenses in Chinese is achieved by adding a temporal gerund to the sentence. Some English tenses have no equivalent in Chinese, such as the past imperfect indicative. The difference between the two linguistic forms is also the reason why Chinese learners tend to make mistakes when learning the Spanish past tense. This thesis summarizes the overview of Chinese students learning Spanish and the pedagogy of Spanish past tenses in Chinese and Spanish grammar books. Students from three different courses in two universities were selected as the subjects of the analysis. The essays written by these students at different levels of study were compared and contrasted, and the past tense was the main component of their writing. During the analysis, all errors were carefully classified and tagged according to their characteristics, 13 labels in total. In comparing the data, due to the differences in the number of participants and in the number of mistakes made from the two universities, we used absolute frequency and normalized frequency to compare and analyze all the data in quantitative and qualitative terms. The main contributions of this thesis are: to summarize and analyze the results based on real data and to suggest feasible pedagogical proposals for future Spanish language teaching in China.

**Key words:** past tenses, error corpus, normalized frequency, absolute frequency, pedagogy

## AGRADECIMIENTOS

Hace varios años, terminar una tesis doctoral me parecía un ideal inalcanzable. Hoy, presentar esta investigación, supone acabar un periodo importante y memorable en mi vida, un periodo de desafío conmigo misma y un tiempo lleno de sonrisas y lágrimas.

Me gustaría expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado en la realización del presente trabajo. Ante todo, quisiera mostrar mi mayor reconocimiento a mi director de tesis, el Dr. Antonio Moreno Sandoval, y también a la profesora, la Dra. Paula Gozalo Gómez, por su inestimable colaboración, su apoyo moral y ayuda en el ámbito científico y su enorme paciencia a lo largo de estos años. Soy la más afortunada al haber conocido a tan profesionales y magníficos directores, sin su dirección y ayuda, no habría llegado hasta aquí y esta tesis no hubiera sido posible.

Hago extensiva mi gratitud al catedrático Yansheng Dong y al profesor Juan Morillo Ganoza, por su incansable ayuda y valiosas sugerencias.

A mis profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Después de finalizar mi licenciatura, vine aquí para continuar mis estudios de posgrado. Sus conocimientos, experiencias académicas y profesionalismo fueron decisivas para llevar a cabo mis estudios de doctorado en el famoso Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM.

Al Laboratorio de Lingüística Informática, un lugar por el cual siento el mayor de los afectos en Madrid. En este laboratorio conocí a otros colegas de doctorado que trabajaron diligentemente, sirviéndome de modelo a seguir.

A mis profesores de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, no solo por despertarme el interés por la lengua española a través de su enseñanza sistemática, sino por fortalecer mi confianza en dedicarme a trabajos relacionados con

la enseñanza de la lengua española, en el futuro.

A la Universidad Jiaotong de Beijing y a mis colegas en China por su apoyo. Vine a trabajar aquí después de finalizar el posgrado y gracias a ellos, continúo con la planificación de mi carrera y mis sueños desde la universidad.

A todos los profesores chinos y extranjeros de BJTU y de BISU, por ayudarme de manera inestimable en la recolección de la base de datos de los alumnos. A todos los alumnos chinos de BJTU y de BISU que han participado en mi investigación, por su colaboración y la información proporcionada.

A mis padres, por su amor incondicional y apoyo inconmensurable. Por su dedicación a la hora de educarme, por darme todas las mejores cosas del mundo, por confiar en mí y estar siempre a mi lado. Todo su amor y dedicación me han convertido en quien soy ahora. También por el amor y cuidado que han brindado a mi hijo. Son lo más importante en mi vida y los amo eternamente.

A mi esposo, por siempre darme tanto cariño y amor, por su paciencia y su comprensión, por los preciosos regalos para animarme, por hacerme la esposa más feliz del mundo y estar siempre a mi lado.

A mi hijo 瞳瞳, por elegirme para ser su madre y hacerme la madre más feliz del mundo.

Gracias a todos aquellos de corazón por ayudarme, apoyarme y animarme. Gracias a todos aquellos de corazón que siempre han estado y están a mi lado.

# INTRODUCCIÓN

Los tiempos verbales son parte esencial del sistema gramatical español y ocupan una posición fundamental en el aprendizaje de su gramática. Normalmente, los alumnos sinohablantes aprenden los tiempos verbales al tiempo que adquieren fluidez en la práctica del *español*. Un gran número de aprendientes con nivel intermedio-alto creen que terminan básicamente de aprender el tiempo, el modo y el aspecto de los verbos en el tercer año de la universidad y dan por hecho que han dominado sus diversos usos, con lo cual, deciden que no es necesario seguir formándose y mejorando en su uso. Nada más lejos de la realidad. Las investigaciones muestran que los tiempos verbales siempre han sido una de las dificultades más importantes para los estudiantes chinos (Zheng, 2015). Muchos alumnos, incluso los que están en estudios de posgrado, cometen con frecuencia, errores relacionados con los tiempos verbales. En la etapa básica de la enseñanza del español, los tiempos de pasado se consideran generalmente como un foco de dificultad en el aprendizaje. Por ello, el presente trabajo, parte de los avances lingüísticos desde el siglo XX; aborda la evolución pedagógica de los manuales de ELE en China; profundiza en las propuestas de mejora que deben implementarse y analiza los errores actuales que siguen cometiendo el alumnado sinohablante, mediante el análisis de un trabajo de campo comparativo que hemos realizado en universidades de Beijing.

## **Justificación del trabajo**

Echando un vistazo a estudios clásicos sobre la adquisición de una segunda lengua, se puede ver que el enfoque sobre la raíz de los errores ha experimentado un análisis evolutivo y gradual conforme aparecían nuevas vertientes y escuelas de aprendizaje de lenguas extranjeras. En consecuencia, las opiniones y teorías sobre errores de segundas lenguas también han cambiado.

En las décadas de 1950 y 1960, cuando el estudio sobre la adquisición de la

segunda lengua todavía se hallaba en una etapa inicial, los investigadores creían que el mayor obstáculo en el aprendizaje de una segunda lengua partía del conocimiento y dominio de la lengua materna. Este punto de vista estaba influenciado por la teoría psicológica del *Conductismo*, que predominaba en aquel entonces.

Para el *Conductismo*, el aprendizaje de idiomas no es un proceso de pensamiento, sino un aprendizaje de imitación mecánica mediante procesos de ensayo y error. Skinner (1957) lo dejó reflejado en su trabajo *Conducta Verbal*, argumentando que ésta, como cualquier comportamiento humano, necesita ser corregida mediante estímulos positivos que refuerzan buenas respuestas o estímulos negativos que “castigan” ante los errores para evitarlos. Dicho de otra manera, la corriente psicológica del Conductismo aplicado al aprendizaje de lenguas modula los hábitos a través del mecanismo estímulo-respuesta y con ejercicios de fortalecimiento repetidos una y otra vez. Sin embargo, con el paso del tiempo, el libro de Skinner se consideró muy teórico por apenas incluir trabajo experimental.

Otro estadounidense, Fries (1945) apreciaría mucho el papel que la lengua nativa (L1) ejercía en el aprendizaje de la lengua extranjera (L2) y empezó a hablar antes que Skinner, de transferencia (*transfer*) como fenómeno lingüístico. Su colega, Lado, apoyándose en esta proposición, se convirtió en uno de los fundadores de la *lingüística contrastiva* moderna. Desde las publicaciones de Fries y Lado, se consideró a la *transferencia* como un fenómeno lingüístico y ambos sentaron las bases de una enseñanza más “científica” de los idiomas.

En estos años en los que se abrían nuevos caminos, el conductismo de Skinner tuvo un fuerte opositor: Chomsky. Él revolucionó el campo de la lingüística teórica con su publicación *Estructuras sintácticas* (1957) considerada como el inicio del generativismo. Rechazó el aprendizaje de la lengua por asociación. Defendía que las personas tenemos en el cerebro un dispositivo innato (el «órgano del lenguaje»), que permite aprender a hablar una lengua de forma casi instintiva. También defendió que los principios generales y formuló la existencia de una gramática universal (GU). Esta gramática universal construye las mismas estructuras y produce los mismos errores en todos los niños a la misma edad (“*he ponido*” en vez de “*he puesto*” / “*yo sabo*” por

“yo sé”). Por lo tanto, según Chomsky, hay una capacidad lingüística innata para adquirir una lengua cuyos errores se repiten en todos los aprendientes.

Pero volvamos de nuevo sobre el fenómeno de la “transferencia” comentado anteriormente. La adquisición de una lengua extranjera es principalmente un proceso de transferencia desde los hábitos de la lengua nativa (L1) hacia los hábitos de la lengua meta (L2). La lengua madre y sus prácticas tendrán inevitablemente un impacto en el aprendizaje de nuevos hábitos y conocimiento de la segunda lengua. Las similitudes entre L1 y L2 promoverán el aprendizaje mientras que los contrastes provocarán dificultad a los aprendientes. Cuanto mayor sea la diferencia, mayor será la dificultad. Esta teoría de que el conocimiento original afecta al aprendizaje de nuevos conocimientos, la denominó Fries (1945) “transferencia” (*transfer*). Si se facilita un aprendizaje por similitud de estructuras de ambas gramáticas, se denomina transferencia positiva (*positive transfer*): es el caso de estructuras similares entre el inglés y el español (*He needs food / Él necesita comida*) Y en el caso de que lo dificulte, se llama transferencia negativa (*negative transfer*) o interferencia (*interference*). Por lo tanto, los errores son una señal de que los alumnos no han superado los hábitos de la lengua nativa y estos deben ser necesariamente evitados y corregidos en el tiempo de aprendizaje para que no queden arraigados en la memoria. En el caso del español y por dar un ejemplo, hay procesos de interferencia y confusión para los usos de los verbos *ser* y *estar*.

Aún con todo, los lingüistas descubrieron que la interferencia en la lengua materna no era la única causa de error. Con el auge de la psicología cognitiva, especialmente el surgimiento de la gramática generativo-transformacional de Chomsky, las opiniones de los especialistas sobre el idioma cambiaron mucho. Descubrieron que la adquisición del lenguaje no se basaba solo en la imitación, o en la práctica repetida de estímulos para obtener respuestas, sino en un proceso creativo de hipótesis y verificación. En este proceso, los alumnos presentan hipótesis sobre las reglas del idioma basadas en los materiales lingüísticos adquiridos. Y a través de la verificación, modifican, complementan y perfeccionan estas reglas. Se puede decir que el proceso de aprendizaje es un proceso de comprensión continua de la superficie

hacia el interior o, dicho de otra forma, de lo superficial a lo profundo. También es un proceso donde aparecen *estadios de adquisición* y es inevitable cometer errores, lo importante es identificarlos y corregirlos.

Corder (1967), trabajando en el campo de la Lingüística aplicada, se centró en esos *análisis de errores*, ofreciendo modelos como una alternativa al análisis contrastivo. No pretendía comparar la lengua nativa y la lengua meta, sino centrarse en los errores de la L2 (segunda lengua) identificándolos en su contexto y evaluando su gravedad y posible tratamiento. Lo veremos con detenimiento en otro capítulo de la tesis. Poco después, Selinker (1972) acuñaría el término de *interlengua* como último eslabón del *análisis contrastivo* para hablar precisamente de los *estadios* o *secuencias evolutivas* por los que pasa un estudiante en el aprendizaje de la segunda lengua. En este sentido, es necesario resaltar que los errores son ensayos en el proceso de aprendizaje de una lengua nueva. Pueden reflejar la escasa habilidad de los estudiantes en una etapa específica del aprendizaje, pero no representan su habilidad final. La aparición de errores es el resultado de la función de las reglas internas del proceso de aprendizaje y es un fenómeno inevitable. De hecho, Dulay & Burt (1974) los sistematizarían siguiendo un trabajo de investigación sobre 180 niños, en su obra *Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition*.

En resumen, el análisis de los errores permite comprender mejor el proceso de desarrollo de la nueva lengua que se aprende. Y desde esta comprensión los estudiantes perderían el miedo a hablar de “errores”. Al adquirir nuevos conocimientos y habilidades, los estudiantes de un segundo idioma experimentan esa transferencia lingüística que será positiva si la L1 (materna) tiene una estructura parecida a la L2 (extranjera). Y en el caso de ser estructuras diferentes, entonces se trata de una transferencia negativa. En este sentido, hay una transferencia negativa importante del chino para aprender español y se centra sobre todo en la *praxis* de los tiempos verbales.

El uso de los tiempos verbales en pasado es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el alumnado de *español* como lengua extranjera. En efecto, si le preguntáramos a cualquier estudiante chino sobre qué aspectos gramaticales de la



lengua española le provocan mayores quebraderos de cabeza, sin duda alguna mencionaría el uso de los tiempos pasados. En el marco de la gramática china, no utilizamos el verbo para expresar el tiempo pasado. Nuestra gramática es sencilla en este aspecto. No hay tiempos verbales, ni conjugaciones verbales. Usamos los adverbios temporales para indicar el tiempo pasado. Concretamente, en el chino no existe el Pretérito Imperfecto. Por ello, al no haber una correspondencia gramatical, los alumnos chinos, durante sus procesos de estudio de español, no pueden entender estas cuestiones con facilidad y confunden el Pretérito Indefinido con el Imperfecto frecuentemente. La lengua materna tiene una fuerte influencia en el aprendizaje y el uso de una lengua segunda o una lengua extranjera. Hacia esta dirección apuntaron explícitamente Ringbom (*The role of the first language in foreign language learning* 1987) Swan & Smith (1987) y McDonough & Shaw (*Materials and Methods in ELT*, 1993). Para McDonough, la lengua nativa afecta al tratamiento de los errores o la selección de aspectos importantes del programa de aprendizaje. En este momento, es cuando el *análisis contrastivo* puede proporcionar apoyo teórico a esta parte.

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores necesitan saber cuáles son las áreas de mayor dificultad a las que se enfrentarán los alumnos aprendientes, con el fin de seleccionar los contenidos y establecer las estrategias y técnicas adecuadas que faciliten dicho proceso. Todo análisis de los errores producidos por los estudiantes puede proporcionar los datos necesarios para poner en marcha la intervención pedagógica más adecuada.

### **Objetivos:**

Esta tesis involucra teorías relacionadas con la lengua y la cultura. El trabajo de campo o investigación se realiza a través de pruebas, análisis de casos y otros métodos realizados a estudiantes de español de diferentes grados. Con el análisis de casos individuales y colectivos, intentamos explicar las causas y métodos para solventar los problemas que tienen los estudiantes chinos con los verbos. Ello se traduce en errores de conjugación, concordancia de tiempos en un contexto de pretérito, dificultades en el uso adecuado de algunos tiempos del indicativo, con

especial énfasis en el análisis de los errores de los tiempos del pasado de indicativo.

### **Estructura de la tesis**

La tesis está compuesta de siete capítulos y se divide en dos partes. La primera parte comprende cuatro capítulos y la segunda, los tres últimos.

En el capítulo 1, estudiaremos las bases teóricas, la definición de error, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la teoría de interlengua. Después, nos centraremos en la metodología.

A lo largo de los capítulos 2, 3 y 4, repasaremos el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de español en China; manuales de gramática y su pedagogía para abordar los tiempos pasados, tanto en España como en China, para finalmente presentar en la segunda parte, toda la investigación de campo realizada con el análisis de sus errores.

El capítulo 5 nos presenta la metodología de la investigación y explica el diseño del corpus. El capítulo 6 expone con detenimiento e ilustrado con numerosos ejemplos, los errores sobre el uso de los tiempos del pasado y discusión de los resultados. Por último, en el capítulo 7, hemos diseñado pedagogías específicas que se utilizarán en la enseñanza futura basadas en los errores sobre los tiempos del pasado cometidos por los alumnos.

Para concluir, resumiremos la causa del error y mostraremos ilustraciones y estrategias de la enseñanza del español en China, que tratan de facilitar el aprendizaje para el alumnado.

## **PARTE I**

# 1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

## RETOS, OPORTUNIDADES Y SOLUCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESCUELAS SUPERIORES DE CHINA

Desde el punto de vista económico, con la creciente globalización, *el español* se ha convertido en el idioma que se utiliza más ampliamente en el mundo y según Ethnologue.com se considera la segunda lengua materna más hablada después del chino mandarín, y la tercera lengua más utilizada en Internet, superada por el inglés como idioma global en comunicación internacional<sup>1</sup>. A medida que el comercio de China con España y con los países latinoamericanos continúa expandiéndose, ha aumentado considerablemente la demanda de recursos humanos que hablen español en China y en el extranjero. En la actualidad, sus hablantes nativos en el mundo superan los 480 millones, y el español es, además, uno de los idiomas de trabajo de las Naciones Unidas.

Según estimaciones del Instituto de Cervantes (*El Español en el mundo*, Anuario 2020) el número de hispanohablantes sigue incrementándose y se espera que para el año 2030 alcance los 535 millones, lo que significa el 7,5 por ciento de la población mundial, superando al inglés. El número de personas que estudian el español como lengua extranjera o bien que ya lo usan como segunda lengua es tan alto, que ocupa un lugar relevante en el mundo y solo en los Estados Unidos se acerca a los 45 millones de hispanohablantes. Este aumento se debe a la fuerte migración de latinoamericanos hacia ese país, muy significativa sobre todo en los últimos 50 años y eso podría explicar en parte, la importancia que tiene el español en dicha nación (Zheng, 2015).

Los 21 países hispanohablantes cuentan con una superficie de 12.210.000 km<sup>2</sup> y

---

<sup>1</sup> <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages> (consultado el 08/03/22)

ocupan el cuarto lugar en el mundo. Aparte de España y Guinea Ecuatorial, que se encuentra en África, los 19 países restantes se ubican en América Latina. Los países de lengua nativa inglesa son inicialmente cinco (EEUU Canadá, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda) con 39.470.00 km<sup>2</sup>, aunque debemos añadir una larga lista de otros territorios que hablan inglés por el colonialismo del siglo XIX y finalmente los de lengua francófona se extienden por unos 20.620.000 km<sup>2</sup>. Los datos ponen en evidencia el importante papel que desempeña el español en el mundo actual.

Con la mayor apertura política de China, su economía emergente se está globalizando cada vez más con el nuevo siglo y la cooperación económica y comercial entre China, España, América Latina y territorios africanos de habla hispana sigue expandiéndose. El español, como herramienta de comunicación y portador de información tiene un papel cada vez más importante y es muy popular en China.

Desde el inicio del siglo XXI, las inversiones exteriores también han experimentado un incremento acelerado, entre las cuales, las de América Latina ocupan el segundo lugar. El volumen comercial chino-latinoamericano se incrementó hasta los 26 600 millones de dólares en 2014 en comparación con los del año 2000 (12 600 millones \$). En la actualidad, el comercio sigue al alza con la particularidad de que las exportaciones están casi equilibradas entre ambas partes. En la primera reunión de ministros del CEPAL con China, celebrada a principios del año 2015, ambas partes propusieron como objetivo de comercio unos 500 000 millones de dólares en un plazo de 10 años y un stock de inversiones de por lo menos 250 000 millones de dólares.

Durante su visita a la sede de la CEPAL, el primer ministro chino Li Keqiang señaló a los países latinoamericanos, al Caribe y a China en su discurso del 26 de mayo de 2015:

Es nuestro deseo celebrar con éxito, junto con la parte latinoamericana, las actividades para el Año de Intercambio Cultural Chino-Latinoamericano. Ambas partes pueden llevar a cabo negociaciones para establecer un mecanismo de diálogos sobre la cultura de ambas partes e incorporarlo en el foro de la

China-CELAC, así como construir programas de traducciones de obras clásicas chinas y latinoamericanas a fin de facilitar el conocimiento cultural mutuo de los pueblos.

Desde entonces, y desde la solicitud de participar en otras organizaciones como Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) el interés recíproco por parte de empresas e instituciones ha entrado en una fase nueva que necesita de la formación de más profesionales expertos en el uso de ambas lenguas (Querol Bataller 2014).

En otra esfera, el español, como herramienta de comunicación ya es popular en China. La especialidad de español se está desarrollando rápidamente, y la forja de disciplinas y la formación de estudiantes aún se están explorando. Mientras tanto, la demanda de profesionales de español en todos los ámbitos de la sociedad aumenta año tras año. En terrenos como la economía y el comercio, el turismo, la traducción y la educación, la demanda de profesionales de idiomas extranjeros no solo se centra en la misma habilidad del idioma, sino que también se enfoca en la capacidad cultural integradora porque es imprescindible respetar la cultura corporativa y difundir la buena imagen de China. Sin embargo, actualmente la mayoría de los estudiantes de español formados por los centros docentes superiores aún no pueden cumplir con las condiciones mencionadas anteriormente y su carrera profesional se ve relativamente limitada.

María Querol Bataller, filóloga hispana especialista en Estudios de Asia Oriental, sigue una línea de investigación en materia de la lingüística contrastiva y ha trabajado aspectos diacrónicos y sincrónicos del aprendizaje del español por sinohablantes (Querol Bataller, 2014) Esta investigadora recuerda que los inicios de estudios del español en China fueron de la mano de los propios chinos que diseñaron sus propios materiales para formar a sus profesionales y la publicación del profesor Dong Yansheng (*Español Moderno*, 6 vols.) sigue siendo la más utilizada para aprender la lengua de Cervantes, porque se centra en las dificultades lingüísticas y culturales desde la visión de un sinohablante. Ahora mismo, “el uso de manuales y materiales realizados en España y en otros países hispanohablantes es algo excepcional” (Querol 2014:10).

Hasta 2006 no se inauguró el primer Instituto Cervantes en China; en 2009 se creó SinoELE un grupo de investigación internacional para impulsar la enseñanza de ELE a nativos de chino mandarín, con el fin de crear hispanistas chinos. Sin embargo, María Querol insiste en que todavía no existen departamentos universitarios de chino o cursos para la formación del profesorado o sobre didáctica de la lengua china en España<sup>2</sup>. Actualmente 55 centros chinos ofrecen licenciatura en español y la nota del *Gaokao* empieza a ser de las más altas. Hasta ahora los alumnos accedían con un nivel A1 (MCRE) de aprendizaje, para adquirir las cinco destrezas imprescindibles de la licenciatura de cuatro años, pero a medida que los estudios de español se empiezan a implantar en centros de Educación Primaria y Secundaria, el nivel de español con el que se accederá a esos estudios universitarios puede cambiar en los próximos años (Querol 2014:7). La autora también critica que los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de español en China dan mucha importancia a contenidos de léxico y a la gramática, y dejan en segundo lugar la parte más práctica y comunicativa. Esta organización es muy parecida a la orientación pedagógica tradicional del chino en China. Debido a este enfoque más anticuado, los alumnos salen de las universidades chinas con un gran dominio de contenidos gramaticales y léxicos para tareas de traducción, pero con un perfil más bajo en destrezas comunicativas para integrarse en el mundo laboral internacional. También el profesor Zheng Shujiu (2013) lleva advirtiendo desde hace unos años de la necesidad de formar más profesores doctores para mejorar la calidad de la enseñanza.

En resumen, el problema que debe resolver la enseñanza del español en universidades de China es liberarse de la influencia de la enseñanza tradicional. Esta presta más atención a la mejora de las habilidades especialmente en léxico y gramática y deja en segundo lugar el desarrollo integral de conocimientos culturales, la práctica oral exhaustiva para hablar con mayor fluidez y por lo tanto las opciones de trabajo en el exterior, son más limitadas.

---

<sup>2</sup> En ese sentido hay que desmentir parcialmente a la Prof. Querol, pues en la UAM se enseña curricularmente la lengua y cultura chinas en una Licenciatura y el Grado de Estudios de Asia Oriental, desde mediados de los 90. El Centro de Estudios de Asia Oriental está integrado dentro del Departamento de Lingüística General y Lenguas Modernas.

## **1.1 Desarrollo y situación actual de la enseñanza del español en escuelas superiores en China**

La especialidad de la Filología Hispánica en China tiene una historia de 63 años desde su establecimiento en 1952, tras la fundación de la República Popular China y se concretó en la Escuela de Estudios Extranjeros de Beijing (predecesora de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing). El éxito de la Revolución cubana de finales de los años 50 del siglo XX y el establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y múltiples países latinoamericanos en los años 70 de ese mismo siglo, han convertido esos dos períodos en un tiempo de desarrollo acelerado de la enseñanza del idioma español en China, aunque fueron seguidos por períodos de menor intensidad provocando que el nivel docente nunca llegara a ser considerable.

En 1999, solo había doce escuelas superiores chinas que admitían a estudiantes del español y la totalidad de estudiantes registrados -de cuatro cursos en total- no sobrepasaba los 500. En el mismo año, la Comisión de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación organizó el primer EEE (Examen Nacional de Especialidad Española) de nivel cuatro (ver apartado 1.4.1) y solo participaron 124 estudiantes provenientes de 6 escuelas en todo el país. Es posible que fuera el examen a escala nacional con menos participantes.

Con la incorporación china a la OMC y el incremento sostenido de nuestro rol en el mundo internacional, las relaciones políticas, económicas y culturales entre China y otros países, incluyendo a gran parte de los países hispanohablantes, se vienen ampliando y fortaleciendo, hasta el punto de que los intercambios de representantes de ambas partes son cada vez más frecuentes y por eso, la demanda de profesionales que hablan el español aumenta cada año.

### **1.1.1 La enseñanza de Pregrado**

En la enseñanza de pregrado, que es un puente importante para que los estudiantes entren en la sociedad, debemos continuar pensando y estudiando cómo



transformar las especialidades de lengua extranjera, a fin de formar profesionales especializados en lenguas extranjeras que se adapten a la sociedad actual. Esto requiere que se reformen los métodos de enseñanza del español entre universidades chinas y mejore la calidad de la enseñanza de acuerdo con las metas y objetivos de formación, para formar profesionales de español con un desarrollo integral de las habilidades comunicativas básicas que satisfagan las necesidades del mercado.

En los últimos diez años se ha dado un rápido desarrollo de la especialidad de español, pero en cuanto al plan de estudios no ha habido un sistema curricular científico y sistemático que se adapte al progreso de la sociedad de la información. La mayoría de los cursos universitarios de pregrado de español toman como referencia los de las universidades encabezadas por la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Así, en los cursos inferiores lo esencial es establecer una buena base y esto se centra en cultivar las habilidades o destrezas comunicativas. En cursos superiores, se imparten las asignaturas sobre la cultura, literatura, economía y comercio de los países hispanohablantes, enfocándose en mejorar las habilidades de aplicación integral, pero raras veces las habilidades lingüísticas básicas se combinan con los conocimientos relacionados. Se observa que es incluso mínima la formación en que se integra la cultura china en la enseñanza.

Existe una serie de problemas importantes en el plan de estudios de Pregrado del español:

1) Dicho plan no refleja las necesidades de los estudiantes ni de la sociedad. A través de la investigación, se muestra que las habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes son relativamente deficientes (Chang, 2020). El plan de estudios actual se centra en el desarrollo de habilidades de la especialidad, pero ignora la mejora de la capacidad cultural, lo que da como resultado una gama limitada de conocimientos de los estudiantes, los cuales no saben qué decir cuando hablan de la historia y cultura china y extranjera. Obviamente, este contenido curricular no es suficiente para formar excelentes profesionales de español.

2) Se centra en la teoría e ignora la práctica. En las universidades chinas, impartir conocimientos especializados es la parte principal en el plan de estudios, y el tiempo

de clases teóricas supera con creces el de clases prácticas. En las clases prácticas o en los eslabones de enseñanza práctica, es necesario cambiar el modelo de " solamente habla el profesor " y dar a los estudiantes más oportunidades para la expresión lingüística.

3) No refleja las características de la universidad. Las universidades chinas con especialidad de español incluyen universidades integrales( 综合性大学 ), universidades normales( 师范院校 ) y universidades politécnicas<sup>3</sup>, pero básicamente no hay diferencia en el plan de estudios. Además, las universidades tampoco ofrecen cursos con características de acuerdo con las necesidades del desarrollo social y económico local.

4) El plan de estudios carece de equilibrio. Las universidades chinas con especialidad de español tienen una gran proporción de cursos de habilidades lingüísticas, que ofrecen muchas categorías y una gran cantidad de horas de clase, mientras que los cursos culturales representan la proporción más pequeña y son básicamente cursos optativos de la especialidad. Existe, por tanto, un grave desequilibrio en la configuración de cursos.

5) El contenido del plan de estudios no se organiza de manera sistemática. Básicamente, cada curso está "luchando independientemente", sin coordinación. Es decir, las universidades no tienen una organización sistemática bien desarrollada en los contenidos del plan de estudios.

De acuerdo con los cuatro principios que debe seguir el plan de estudios (objetivos, necesidad, carácter científico y carácter sistemático), se hacen las siguientes sugerencias para el diseño curricular de la especialidad de español de pregrado en las universidades (Chang, 2020):

1) Fortalecer la habilidad de escuchar y hablar y mejorar la capacidad humanística. La organización horizontal debe prestar atención al equilibrio de la estructura del plan de estudios, optimizando e integrando los cursos de diferentes secciones. En la etapa básica del pregrado (grados 1-2), los cursos de habilidades son

---

<sup>3</sup> En las próximas páginas se definirán las características de estos tres tipos de universidades chinas.

el foco principal para cultivar las habilidades lingüísticas sólidas de los estudiantes. En particular, se debe aumentar las horas de cursos de expresión oral y comprensión auditiva. En cuanto a los cursos culturales, se puede impartir un curso sobre el panorama cultural de los países hispanohablantes, con el propósito de brindar a los estudiantes un conocimiento general sobre los países de habla hispana.

2) En los cursos superiores (grados 3-4), se deben ofrecer más asignaturas de conocimientos especializados de cultura occidental, sin limitarse al conocimiento cultural de los países de habla española. Se puede agregar, por tanto, esta asignatura sobre cultura occidental a los cursos de optativas de la universidad. Esto puede permitir que los estudiantes tengan un amplio conocimiento y una mayor capacidad cultural, de modo que, en la comunicación con los extranjeros, no solo puedan expresarse con fluidez en español oral, sino que también puedan comunicarse sin problemas sobre temas culturales. Tampoco sería bueno ignorar la enseñanza de los conocimientos culturales tradicionales de nuestro país para un intercambio beneficioso.

Esta *competencia intercultural*, tan importante en el mundo de los idiomas, la define el diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes) como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera de comportarse de forma adecuada y satisfactoria en las situaciones de comunicación intercultural, tan frecuentes en la sociedad actual. Para Byram y Fleming (1998), el hablante intercultural tiene el conocimiento de varias culturas e identidades sociales y es capaz de relacionarse con gente de otros contextos. Los comunicadores interculturales eficaces saben cómo “establecer una relación entre su cultura y la de otros, para mediar y explicar las diferencias-- y en último caso, aceptar esas diferencias y ver la humanidad común que subyace en ellas” (Citado de Byram y Fleming, 1998:8).

Hay que señalar que la competencia intercultural no es algo estático, sino que cambia según factores como los contextos, interlocutores y estados de ánimo. Por otro lado, con la creciente diversidad global, la identidad cultural de la gente se vuelve cada día más compleja. Por lo tanto, la competencia intercultural es una habilidad que

se encuentra en un desarrollo continuo, y nuestra comprensión sobre ella debe ser actualizada con el tiempo.

Existen unos modelos de desarrollo de competencia intercultural. Uno de ellos es el propuesto por Milton Bennett (2013). Este modelo describe un aumento continuo de la conciencia cultural y la transformación desde el etnocentrismo (considerar que la propia cultura es la mejor) hasta el etnorelativismo (darse cuenta de que todas las culturas tienen méritos y defectos). Otro modelo propuesto por Darla Deardorff (2006) se basa en la autoconciencia cultural, una profunda comprensión y conocimiento, e información específica de la cultura ajena. Para tener la competencia intercultural, se necesitan actitudes tales como el respeto (valorar otras culturas de forma objetiva y respetar la diversidad cultural), la apertura (tener la voluntad de realizar el aprendizaje intercultural y no juzgar a personas de otras culturas), la tolerancia a la ambigüedad, la curiosidad y la flexibilidad.

El proceso de adquisición de la competencia intercultural se puede dividir en tres etapas: en la primera, la persona observa la cultura extranjera según los criterios de su propia cultura; en la segunda, la persona toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera; en la tercera, la persona alcanza la distancia adecuada respecto a ambas culturas para actuar de mediador entre las dos.

A continuación, se explicará en términos de desarrollo la competencia intercultural en el ámbito social, el profesional, el psicológico y el lingüístico.

En el ámbito social, la competencia intercultural facilita la adaptación social de las personas a contextos culturales no propios. Cuando un individuo se halla en un nuevo entorno cultural, la competencia intercultural le ayuda a adquirir aptitudes necesarias para la adaptación. Dichas aptitudes comprenden tanto aspectos comportamentales como emocionales. Las aptitudes comportamentales incluyen el conocimiento de la lengua, la participación en redes relacionales y el uso de los medios de comunicación en la sociedad de acogida, mientras que las emocionales incluyen la motivación respecto a la adaptación y la actitud positiva hacia la sociedad de acogida (Szalay & Inn, 1987, Kim, 1988).

En el ámbito profesional, la habilidad en cuanto a la comunicación y relación con

otra cultura tiene una influencia importante en el nivel de competencia profesional de la persona. Empresas que cuentan con plantillas de empleados procedentes de diversas culturas, deben respetar la competencia intercultural para favorecer una colaboración efectiva y satisfactoria entre los profesionales dentro de la compañía. Del mismo modo, la competencia intercultural también desempeña un papel significativo respecto a la comunicación con clientes o socios de otras culturas, posibilitando un mejor entendimiento entre ambas partes, lo cual ocurre frecuentemente en las empresas multinacionales.

En el ámbito psicológico, un choque cultural puede generar efectos psicológicos como estrés, baja autoestima, baja moral, aislamiento social e insatisfacción en general (Torbiorn, 1982). Entre ellos cabe destacar el estrés provocado por el fracaso de la comunicación intercultural. Este sentimiento de frustración experimentado por la persona se manifiesta frecuentemente en hostilidad y agresividad hacia la otra parte. Por ejemplo, un inmigrante recién llegado en un país, en caso de no poder lograr adaptarse al nuevo entorno, podría experimentar un estado de frustración y por consiguiente, podría causar daño a la sociedad de acogida.

En el ámbito lingüístico, la competencia intercultural ya se acepta de forma generalizada como un componente cultural en las clases de la lengua extranjera y esta habilidad se fomenta a través de diversas actividades docentes. En la actualidad, tanto los alumnos como los profesores consideran que la competencia intercultural es igualmente importante en comparación con otros aspectos de la enseñanza de la lengua extranjera. Afirma Kramsch (1998) que los estudiantes de lenguas extranjeras se encuentran en un lugar privilegiado para fijarse en las diferencias culturales. Sin embargo, la presencia de un enfoque intercultural está relacionada con el nivel lingüístico: cuanto más alto es el nivel, mayor es la presencia de la práctica de la competencia intercultural.

**3)** En términos de la organización curricular, la etapa básica debería basarse en un modelo centrado en habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir, mientras que en los niveles superiores se debe utilizar principalmente el modelo situacional. Por ejemplo, en las clases de literatura, se debe alentar a los estudiantes a

expresar activamente sus puntos de vista sobre obras literarias y prestar atención a la expresión lingüística por parte de los alumnos.

**3). a** Combinar características de la universidad con la formación de los estudiantes bajo demanda. En la organización curricular, se deben considerar tanto la organización vertical como la horizontal. En la sociedad actual, existe una creciente demanda de recursos humanos compuestos, lo que no solo requiere que la enseñanza del español se combine con todo tipo de conocimientos de esta especialidad, sino que también necesita una integración orgánica de esta especialidad con otras.

Las universidades integrales con especialidad de español pueden ofrecer cursos optativos de Periodismo, Derecho, Finanzas y comercio, así como Educación Secundaria. Las universidades normales pueden proporcionar asignaturas optativas de Pedagogía y Educación en doble titulación combinada con la especialidad de *español*. Las universidades de ciencia e ingeniería también pueden ofrecer cursos de *español* relacionados con *Ciencia y Tecnología*, de modo que los graduados puedan adaptarse mejor y más rápido a las necesidades de los empleadores.

**3). b** Para formar las habilidades de los estudiantes, se pueden desarrollar nuevos enfoques y metodologías a través de trabajo colaborativo y aula invertida.

En las clases de literatura, el profesor debe reservar parte del tiempo para que los estudiantes discutan libremente en grupos; en las clases de traducción, el profesor puede enviar materiales por adelantado a los estudiantes para que formen grupos libremente y asignen tareas con los materiales de traducción. Cada grupo demostrará la traducción en el aula y explicará las técnicas de traducción utilizadas (Chang, 2020).

**3). c** Resaltar los eslabones de práctica y la empleabilidad. Se debe llevar a cabo activamente la construcción de una base de prácticas, establecer buenas relaciones de cooperación con los empleadores locales que ofrecen trabajos relacionados con el español y tratar de proporcionar a los estudiantes más oportunidades posibles para la *praxis* social. Además, también se pueden aprovechar las peculiaridades de determinados cursos. Por ejemplo, en el curso de español para *Comercio Exterior*, el profesor puede asignar tareas a los alumnos antes de la clase para que seleccionen

unos materiales de intercambio comercial o de negociación, a fin de simular la situación en la clase.

**3). d** Impulsar el modelo de enseñanza "3 + 1", que significa la combinación de tres años de estudios en el país con un año de estudios en el extranjero, generalmente el tercer año de la universidad. Este modelo puede mejorar enormemente el nivel de conocimientos especializados de los estudiantes en un corto período de tiempo. Al mismo tiempo, no solo les permite expandir sus horizontes, sino que también les brinda un conocimiento y una comprensión más profundos sobre las costumbres culturales y la gente local de los países de habla hispana.

Esto es algo que no se puede mostrar a los estudiantes en unas clases semanales con profesores extranjeros en China. Sin embargo, en la actualidad, esta modalidad de estudios en el extranjero es básicamente autofinanciada. Si ambas universidades pueden otorgar algunas becas o reducir parte de los gastos, la modalidad de enseñanza "3 + 1" no solo ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también aliviará la presión en lo referente a los docentes y desempeñará cierto papel en promover la formación de los estudiantes que llegan a ser talentos profesionales.

El propósito de la educación debe reflejar las necesidades de la sociedad, ajustarse al desarrollo de la época y nunca será estático. El plan de estudios para el pregrado debe guiarse por las necesidades sociales, enfocarse en cultivar la capacidad de los estudiantes para la comunicación intercultural, cambiar la enseñanza actual que enfatiza la teoría e ignora la práctica y prestar atención al carácter sistemático y al equilibrio de los cursos. Al mismo tiempo que se fortalecen las habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir de los estudiantes, también se debe prestar atención a aumentar los conocimientos de una comunicación intercultural.

### **1.1.2 Los docentes**

A finales del siglo XX, la oferta de licenciados en español en el mercado laboral no satisfacía la demanda, lo que implicó la necesidad de un aumento acelerado de la oferta. En este sentido, a partir del año 1999, las escuelas superiores chinas

empezaron a admitir, de forma consecutiva, a más estudiantes para el aprendizaje del idioma, lo que incrementó continuamente el número de licenciados. Sin embargo, para el año 2003, ese aumento de profesionales se encontró con la dificultad de un mercado laboral reducido para todos los estudiantes de español en China. No obstante, los licenciados en español siguen teniendo un futuro laboral positivo.

En lo referente a la situación de los docentes, la estructura de edad de los profesores de español en los centros docentes superiores está distribuida de forma desequilibrada y los profesores tienden a ser más jóvenes. Los profesores jóvenes ocupan la parte principal, los de edad avanzada sirven como la parte complementaria y son pocos los profesores excelentes de edad mediana (Chang, 2020).

A medida que continúa creciendo la demanda de la sociedad hacia recursos humanos de español, cada año varios centros docentes superiores empiezan a tener especialidad de *español* en pregrado, y muchos jóvenes que se acaban de graduar con un máster o unos pocos con un doctorado ocupan los puestos de profesores. Los profesores jóvenes tienen una experiencia docente insuficiente y continúan en la búsqueda de métodos de enseñanza adecuados, mientras que los profesores mayores tienen una rica experiencia docente, pero su energía es limitada y están más inclinados a los métodos de enseñanza tradicionales.

En la actualidad, con el fin de explorar un modelo de enseñanza más eficaz, se llevan a cabo con regularidad el "Seminario Nacional de Observación de la Enseñanza del español en los Centros Docentes Superiores" y el "Concurso Multilingüe de 'Estrella de la Enseñanza' de la Editorial de la Investigación de las Lenguas Extranjeras para alentar y orientar a los profesores de español a impartir clases de alta calidad.

Actualmente, bajo la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las universidades prestan atención a cultivar la capacidad de los profesores en la aplicación multimedia, como los MOOCs, un método popular de enseñanza que están estudiando e investigando activamente los profesores. MOOCs son cursos abiertos en línea, que es el producto de "Internet + Educación". La traducción literal al inglés "Massive Open Online Course", es un modelo de cursos en



línea recientemente. Como su nombre indica, "M" (MOOC) significa "Massive" (gran escala) y a diferencia de los cursos tradicionales con menos estudiantes, un curso MOOC puede llegar fácilmente a un máximo de 160.000 participantes; La segunda letra "O" significa "Open" (abierto), que está orientado a los interesados. Cualquiera que desee aprender puede intervenir. Independientemente de la nacionalidad, puede registrarse y participar con una dirección de correo electrónico; La tercera letra "O" significa "Online" (en línea), el aprendizaje se realiza íntegramente en línea, no se requiere viajar y no está restringido por tiempo y espacio; la cuarta letra "C" significa "Course" (Curso).

### **1.1.3 Localización de la docencia del español**

El objetivo principal del aprendizaje de español por parte de los estudiantes chinos es, en primer lugar, aprender culturas y tecnologías de los países de habla hispana para conseguir un trabajo en asuntos internacionales; y segundo, utilizar este idioma para construir un puente con el fin de difundir al mundo la excelente cultura tradicional de nuestro país y mostrar el desarrollo y la prosperidad de la China actual en varios campos.

Actualmente, los estudiantes de *español* de pregrado formados en las universidades, después de cuatro años de estudios, son en su mayoría incapaces de presentar con fluidez y seguridad su propia cultura china en la lengua de Cervantes, y se limitan a la discusión y la comunicación sobre la cultura occidental, lo cual pone de manifiesto que pasamos por alto la importancia de la cultura nacional al formar profesionales de idiomas extranjeros.

La localización se refiere a la lengua, la cultura, las costumbres étnicas y las características regionales propias de una región, una nación o un país. Los estudiantes no solo deben ser competentes en los sistemas políticos, económicos y sociales de la patria hispana, sino que también deben conocer la historia y el sistema político y económico de nuestro propio país. De lo contrario, no podrían llevar a cabo el diálogo y la cooperación internacional en nombre de nuestro país. Bajo esta premisa, se debe

integrar la cultura china en la enseñanza del español, a fin de formar profesionales versátiles y prácticos de lenguas extranjeras que tengan una visión internacional y satisfagan las necesidades del desarrollo económico y social de localización.

La construcción de un sistema educativo de localización basado en la excelente cultura tradicional de China conduce a establecer conceptos culturales y formas de pensar juicio de valor para los estudiantes, a fin de que aprendan la cultura occidental con rigor y contribuyan de manera creativa e innovadora a la herencia y el desarrollo de la cultura china sobre la base del aprendizaje mutuo entre la cultura china y la occidental.

La enseñanza del *español* en China incluye principalmente las siguientes categorías: centros docentes superiores que ofrecen la especialidad de español, escuelas primarias y secundarias que ofrecen cursos de español, el Instituto Cervantes de España y otras instituciones chinas enfocadas al aprendizaje del español.

Inicialmente, las universidades con especialidad de español eran en su mayoría universidades de lenguas extranjeras. Ahora, la nueva tendencia en China es el aumento de las universidades integrales que empiezan a tener la especialidad de español. Anteriormente, las universidades con especialidad de español se concentraban principalmente en ciudades como Beijing, Shanghái y Guangzhou, es decir, en ciudades de primer nivel del país o áreas costeras económicamente desarrolladas. Ahora, en ciudades de segundo y tercer nivel en el interior de China, como Lanzhou, las universidades han empezado sucesivamente a tener la especialidad de español.

Cada vez un mayor número de sedes universitarias están cooperando con países de habla hispana y los estudiantes pueden estudiar en el extranjero durante un año del pregrado. Las universidades chinas, por su parte, reconocen los créditos que los estudiantes obtienen en el extranjero. Estos intercambios, en el pasado, se concentraban principalmente en España, pero ahora vemos que los alumnos también se van a países como México, Argentina, Perú, Chile y Cuba. Asimismo, el español ya es una lengua extranjera opcional para el examen de ingreso a la universidad.

En esta circunstancia, la ampliación de admisión de estudiantes del español ya se

ha ido convirtiendo en una tendencia estable y como resultado, una gran variedad de escuelas superiores, han comenzado a establecer la especialidad de Filología Hispánica. La pasión por el español está en la base de esta tendencia a la enseñanza de dicho idioma. Tomando como referencia las tres provincias del noreste, se puede apreciar la evolución que ha tenido la enseñanza del idioma español. A finales del siglo pasado no había ninguna escuela superior con estudios universitarios de español; en la actualidad, 10 escuelas superiores lo tienen establecido, incluyendo universidades piloto como JLU y HLJU.

En la provincia de Jiangsu, el número de escuelas que tienen una Facultad de español se incrementó de 1 a 8 y de 6 a más de 10 en Pekín. Paralelamente, varias escuelas están dispuestas a establecer esta especialidad en un plazo no muy lejano. Hoy en día, más del 80% de las escuelas de las provincias, ciudades o regiones autónomas del país, tienen la especialidad de *español* y el resto se encuentra en fase de preparación activa para establecer la suya.

Según estadísticas algo incompletas (Zheng, 2015), entre el 2000 y el 2015, casi 60 escuelas superiores establecieron la especialidad del español, lo que supone un crecimiento cinco veces mayor respecto a las 12 escuelas que se tenían en el 2000, con una población estudiantil debidamente registrada que oscila entre los 12.000 y 14.000 estudiantes, lo que supone un incremento entre 24 y 28 veces en comparación con el año 1999. En 2015, 4327 estudiantes provenientes de 58 escuelas superiores participaron en el EEE-4 (Examen Nacional de Especialidad Española de nivel cuatro), lo que representa un crecimiento 34 veces superior en comparación con 1999.

Siguiendo las estadísticas de solicitudes oficiales (2020) para las universidades del Ministerio de Educación de China, después del examen de ingreso a la universidad, hay un total de 104 universidades con la especialidad de *español* que se pueden elegir. A partir del 1 de septiembre de 2018, el español ha sido incluido oficialmente por el Ministerio de Educación de China en las asignaturas de Enseñanza Secundaria. En la actualidad, muchas escuelas secundarias en China ofrecen cursos de español.

Además, resulta difícil contar los cursillos de español establecidos por escuelas superiores u otros institutos que no conceden diplomas y en los que hay un gran

número de estudiantes que aprenden el español. En la actualidad, cada año, alrededor de 50 mil personas estudian *español* en todo tipo de escuelas e institutos. Se puede decir, y no de forma exagerada, que la enseñanza del español en China, sea con diploma o no, presenta una tendencia de crecimiento de manera muy notable.

## 1.2 El Instituto Cervantes en China

Según la página web oficial del Instituto Cervantes<sup>4</sup>, el Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso de la lengua de Cervantes y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. El Instituto Cervantes se encarga de la difusión del patrimonio lingüístico y cultural común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares. La institución también se encarga de:

- Organizar los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), así como de expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes en sus cursos.
- Organizar cursos de español.
- Organizar cursos de formación para profesores de español.
- Apoyar a los hispanistas en sus actividades.
- Estimular actividades culturales en colaboración con otras organizaciones.

El trabajo del Instituto Cervantes está dirigido por representantes del mundo académico, cultural y literario del ámbito español e hispanoamericano. En Pekín colabora con museos, galerías, teatros, editoriales y otras instituciones culturales chinas, así como españolas y latinoamericanas. Los Diplomas de Español (DELE) son

---

<sup>4</sup> Las informaciones están tomadas de la página web oficial del Instituto Cervantes de Beijing: 北京塞万提斯学院, 中国官方西班牙语中心, 学习西班牙语并了解西班牙语文化 <https://pekin.cervantes.es/es/default.shtm>

títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Actualmente hay siete centros de examen para el DELE en China: el Instituto Cervantes de Pekín, la Biblioteca Miguel de Cervantes en Shanghái, la Universidad de la Ciudad de Hong Kong, la Universidad de Estudios Extranjeros de Sichuan, la Universidad de Estudios Extranjeros de Dalian, la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Heilongjiang.

Valor y reconocimiento de los DELE:

- Son los únicos títulos oficiales de ELE en los correspondientes niveles.
- Son reconocidos internacionalmente por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas educativos públicos y privados.
- Son acreditación suficiente para cualquier actividad profesional o académica en España para la que se requiera ese nivel de conocimiento.
- Son méritos para los solicitantes de las becas MAEC - AECID.
- Tienen validez indefinida.

Los distintos niveles de enseñanza A1 - C2:

- El Diploma de Español Nivel A1 (Acceso) acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en situaciones de comunicación sencillas, relativas a áreas de necesidad inmediata o a temas muy cotidianos.
- El Diploma de Español Nivel A2 (Plataforma) acredita que el candidato es capaz de comprender frases y expresiones cotidianas de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- El Diploma de Español Nivel B1 (Umbral) acredita la suficiente competencia lingüística para comprender y reaccionar adecuadamente ante las situaciones más habituales de la vida cotidiana y para comunicar deseos y necesidades de forma básica.
- El Diploma de Español Nivel B2 (Avanzado) acredita la competencia

lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua.

- El Diploma de Español Nivel C1 (Dominio Operativo Eficaz) acredita la suficiente competencia lingüística para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que se quiere decir. El candidato tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico, incluidas expresiones idiomáticas y coloquiales.

- El Diploma de Español Nivel C2 (Maestría) acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requieran un uso elevado de la lengua española y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se manifiestan.

El Instituto Cervantes de Pekín es el más grande y mejor equipado de Asia. Sin embargo, China también tiene el privilegio de contar con dos bibliotecas de acceso libre y gratuito: La Biblioteca *Antonio Machado* en Pekín y la Biblioteca *Miguel de Cervantes* en Shanghái, con la misión común de difundir la lengua y la cultura en español. El Instituto Cervantes ofrece clases para niños y adultos, de conversación, enseñando principalmente español internacional y el curso de español panamericano aprobado para su difusión por la RAE (Real Academia Española). El material didáctico utilizado es todo importado de España y los profesores son especialistas de España o América Latina. Al mismo tiempo, el organismo ha hecho un gran uso de los recursos en línea para la enseñanza del español y ha creado un grupo asesor para ello. Los estudiantes pueden elegir su propio tiempo, método y ritmo. Según el jefe de Estudios de la institución, Luis Roger Rodríguez, el Instituto Cervantes de Pekín tiene aproximadamente unos 3000 estudiantes inscritos cada año, y unos 4000 candidatos en las convocatorias de exámenes DELE y las cifras siguen subiendo.

El Instituto Cervantes mantiene a su vez, estrechos vínculos con las facultades de idiomas extranjeros de China y recibe con frecuencia visitas de estudiantes chinos de español. Ayudar a formar profesores de español en China es una parte importante de la labor del Cervantes.

El Instituto Cervantes de Pekín mantiene una gran variedad de actividades

culturales, como semanas de cine, exposiciones de arte, talleres culturales, etc. Para contribuir a la continua promoción del español en China, el Instituto Cervantes participa activamente en los encuentros de intercambio organizados por las autoridades educativas o las universidades de ambos países.

Con el fin de integrarse activamente en el entorno cultural chino, el Instituto Cervantes ha abierto una página web pública en WeChat, con anuncios y periódicos, para facilitar la participación de los hispanohablantes en China.

El Instituto también ha abierto una cuenta en Weibo, la mayor plataforma social de China, para estar al tanto de aquello que está de moda en el país, y actualmente tiene más de 37.000 seguidores.

La lengua es un puente hacia la cultura y si a esto le sumamos la introducción de la política de la *Franja y la Ruta* formulada en 2013, la interacción entre China y los países hispanohablantes será cada vez más estrecha. En este proceso, el Instituto Cervantes ha desempeñado y seguirá desempeñando un papel importante.

### **1.3 Actualidad del currículo de la Filología Hispánica en escuelas superiores en China**

Al analizar el currículo de la Filología Hispánica en escuelas superiores, hemos notado que no existen diferencias muy marcadas entre las escuelas que han sido analizadas y se rigen generalmente, por los principios didácticos tradicionales. Las asignaturas principales que se enseñan tanto en la etapa básica como en la fase avanzada son: *Español moderno*, *Lectura en español* y *Comprensión auditiva*. Además, se pone énfasis en las habilidades comunicativas básicas: comprensión, expresión oral y escrita.

La mayoría de las escuelas tienen el curso de “español moderno” desde el inicio hasta el tercer curso del segundo semestre y hay algunas escuelas, que tienen esta asignatura en todos los cursos. Desde el primer semestre del tercer curso, que es el inicio de la fase avanzada, las escuelas comienzan a tener asignaturas sobre traducción, interpretación oral, redacción, literatura, cultura, comprensión audiovisual

de noticias y lectura de periódicos, etc. Aunque los nombres varían mucho, los contenidos son bastante similares.

De hecho, la diferencia en los currículos entre distintas escuelas no se debe a la diferencia de metas de formación o enfoques didácticas, sino a situaciones objetivas como la escasez de profesores o la limitada calidad académica de los estudiantes. En otras palabras, la diferencia en los currículos entre escuelas de primer orden y las de segundo orden no es tan significativa como se ha llegado a pensar. Si las escuelas de segundo nivel contaran con muchos profesores y estudiantes de alta calidad académica, tendrían currículos similares a los que tienen las escuelas de primer nivel, tales como: BFSU o SFSU.

Por otro lado, algunas universidades de especialidades que podrían tener características sobresalientes como BISU (turismo), UIBE (economía y comercio) o PKU (literatura) no incluyen asignaturas que tengan tendencias profesionales más fuertes. Eso se puede deber a los siguientes factores.

1) A pesar de que se estableció la especialidad de la Filología Hispánica hace muchos años en nuestro país (han transcurrido 70 años desde 1952), la demanda social de profesionales que hablan el español nunca ha sido muy grande. Al no crecer lo suficiente el número de alumnos, los enfoques didácticos no variaron mucho entre distintas universidades y las condiciones de los docentes no cambiaron a mejor. Nadie dedicaba su energía y tiempo a estudios sistemáticos sobre objetivos de formación o diseño de currículos ni parecía que hubiera necesidad de hacerlo.

2) En la primera década del siglo XXI, el mercado laboral se ha presentado acompañado de una demanda cada vez mayor de profesionales que hablen el español. Por consiguiente, muchas escuelas han empezado a establecer la especialidad y a admitir a un gran número de estudiantes. Dichas escuelas carecían de experiencia suficiente y se han lanzado a diseñar su currículo con poca claridad y basándose en el que tienen otros centros. Incluso algunas admiten a estudiantes antes de reclutar a profesores, sin tener en cuenta la situación actual: la escasez de profesores y la falta de nivel académico y didáctico.

3) El gran obstáculo que afronta actualmente la enseñanza universitaria del



español está en la escasez de profesores responsables y con amplia experiencia. Por un lado, hay un aumento drástico tanto en el número como en la calidad académica de los estudiantes, y por otro, resulta muy difícil que la nueva generación de profesores sustituya ahora a la antigua. Sin embargo, lo que es aún más preocupante es la calidad del equipo docente en escuelas que acaban de establecer una facultad de estudios hispánicos. Algunos graduados de nivel medio de estas escuelas son el nuevo equipo docente de escuelas que han establecido recientemente la especialidad, lo cual no es favorable para la enseñanza de calidad del español en escuelas superiores chinas.

## **1.4 Situación de los estudiantes de español en escuelas superiores en China**

### **1.4.1 Exámenes de la especialidad universitaria de español en China**

Además del examen de DELE, en China los estudiantes también pueden realizar el examen de la especialidad de español de nivel cuatro y el examen de la especialidad de español de nivel ocho para medir su dominio de español. Con el fin de evaluar la calidad de la enseñanza, desde 1999 se ha realizado 21 veces el examen de nivel básico para la especialidad de español, es decir, el examen de la especialidad de español de nivel cuatro (denominado el EEE-4). El número de universidades que participan en el EEE-4 y el número de candidatos han aumentado exponencialmente, gracias al reconocimiento y a la influencia social que se ha ido ampliando año tras año.

El EEE-4 se ha convertido así en el examen de la especialidad de español de mayor solicitud en China. A diferencia del DELE, FLPT y otros exámenes de verificación de español, el EEE-4 es un sistema de evaluación con características propias, desarrollado por la comunidad docente china de español, que ha tomado prestados razonablemente los últimos conceptos y métodos de enseñanza avanzados dentro y fuera del país en el proceso de tratar de establecer un sistema de educación y enseñanza de español con peculiaridades chinas.

En 1998 se dio a conocer oficialmente el "Programa de enseñanza de la etapa

básica de la especialidad de español en los centros docentes superiores", sobre la base del cual el EEE-4 se ha ido llevando a cabo en universidades de todo el país desde 1999. "El contenido del examen se basa en los distintos contenidos y requisitos didácticos especificados en este Programa de enseñanza" (Grupo de lengua española del Comité Directivo de Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Colegio, 1998). Los sujetos de la prueba son los estudiantes de la especialidad de español que han completado los estudios en la etapa básica.

Los resultados del examen se someten cada año al análisis y evaluación del seminario de enseñanza del español de las universidades, con el fin de promover la implementación del Programa de enseñanza unificado nacionalmente e impulsar la mejora y el perfeccionamiento de la labor docente de cada universidad. La puntuación del EEE-4 se fija en 150 puntos, dividida en dos partes: una es la prueba escrita (100 puntos), y otra es la comprensión auditiva y la expresión oral (50 puntos). Estas dos partes se califican juntas. Una puntuación total de 90 es el estándar para aprobar el examen, de 90 a 104 se considera aprobado, de 105 a 119, bueno, y 120 o más, excelente.

Después de que los resultados del examen son confirmados por el Comité de Dirección para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de los Centros Docentes Superiores del Ministerio de Educación, se emiten los certificados correspondientes del EEE-4 de acuerdo con los tres estándares de "aprobado", "bueno" y "excelente".

Conforme a las características de la enseñanza del español en China, el EEE-4 concede gran importancia a la evaluación del dominio y de la aplicación de las formas y estructuras de la lengua por parte de los estudiantes, así como a la capacitación y entrenamiento de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.

La proporción de preguntas subjetivas en el examen no es menor de dos tercios y los estudiantes no pueden responder correctamente las preguntas solo por respuesta al azar. Este modelo de examen aporta cierta dificultad al trabajo de calificación, pero puede evaluar eficazmente la capacidad de los estudiantes para utilizar e integrar diversas habilidades básicas y desempeña un papel positivo en la orientación y promoción de la enseñanza práctica.

El "Programa de enseñanza para los cursos superiores de la especialidad de español en los centros docentes superiores" (más conocido como *Programa de enseñanza para los cursos superiores 2000*) aclaró los objetivos docentes y los trabajos de evaluación correspondientes para los grados superiores de la especialidad de español:

Continuar impartiendo en profundidad los conocimientos lingüísticos y culturales del español, fortalecer de manera integral la formación de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y traducción del español de los estudiantes, mejorar la capacidad integral del uso del español, ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre las culturas y las condiciones nacionales de los países de habla hispana y cultivar a los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje, de pensamiento e innovación y de adaptación al trabajo profesional futuro, permitiéndoles ser competentes para trabajos que utilicen el español como herramienta de comunicación después de la graduación y sentar una base sólida para estudios posteriores. (Programa 2000, pág. 1)

El examen es un medio importante para averiguar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, comprobar la ejecución del Programa de enseñanza y evaluar a su vez la calidad docente. El Ministerio de Educación encomendó al Grupo de Español del Comité de Dirección para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de los Centros Docentes Superiores (ahora denominado el "Subcomité de Español") organizar un examen unificado, con el fin de evaluar el nivel superior de la especialidad de español en las universidades de todo el país cuando se finalizaran los grados superiores.

Así, en septiembre de 2003, este Grupo de Español del Comité de Dirección para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de los Centros Docentes Superiores del Ministerio de Educación decidió iniciar el examen de nivel ocho (especialidad de español) en los centros docentes superiores del país. Es un examen que incluye las habilidades especificadas en el *Programa de enseñanza para los cursos superiores*: escuchar, hablar, leer, escribir, traducir y otros aspectos del español como una especialidad, al mismo tiempo que se examinan los conocimientos básicos del idioma

y de la cultura.

Los examinandos son los estudiantes de español de cuarto año de universidades. El Comité de Orientación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación coordina a los expertos que diseñan las pruebas.

Con el fin de evaluar en los estudiantes el dominio del español de manera integral y efectiva, los diversos tipos de examen están en un proceso de mejora continua para ser cada vez más científicos, razonables, justos, estandarizados y factibles.

Asimismo, teniendo en cuenta la estructura y el nivel de conocimiento de los estudiantes en los grados superiores de la especialidad de español, las preguntas del examen cubren una amplia gama de cuestiones, incluyendo tanto una prueba escrita como prueba oral, combinando aspectos subjetivos y objetivos para asegurar la validez y fiabilidad del examen. El examen consta de tres partes: prueba escrita, comprensión auditiva e interpretación. La nota máxima del examen EEE-8 se fija en 150 puntos, la variable de 120-150 puntos como “excelente”, 105-119 como “bueno”, 90-104 como simplemente “aprobado” y 0-89 como “no aprobado”.

Después del examen y de su calificación, los candidatos que superen el estándar recibirán el "Certificado del nivel ocho de la especialidad de español en los centros docentes superiores". Los candidatos que realicen el examen de recuperación y después superen el estándar calificado, solo pueden obtener el “nivel aprobado”.

Esta prueba de nivel ocho para la especialidad de español tiene una gran cantidad de preguntas, que cubren tanto los aspectos de las habilidades básicas que se piden para una lengua, como escuchar, hablar, leer, escribir, traducir, así como conocimientos de humanidades y vocabulario. Además, las preguntas subjetivas ocupan una proporción relativamente alta. Mediante el resumen y análisis de estas tareas y resultados del examen, se revelan en su totalidad los problemas por resolver en la docencia, especialmente los comunes expuestos en la escritura y en la traducción. Por lo tanto, necesitamos fortalecer la investigación y las reformas en la docencia, mejorar continuamente el nivel de enseñanza y formar más profesionales de español de alto nivel para el país.

## 1.4.2 El desarrollo de exámenes de la especialidad universitaria de español en China

Los estudiantes del segundo y cuarto cursos se diferencian bastante del resto, por eso, han sido elegidos como objetos de esta investigación. En primer lugar, los del segundo curso participan en el EEE de nivel cuatro (el EEE-4) tras cuatro semestres de aprendizaje en la fase básica, mientras que en el caso de los del cuarto curso, participan en el EEE de nivel ocho (el EEE-8) en el segundo semestre del cuarto curso. En segundo lugar, porque estos dos cursos tienen características típicas de la fase básica y avanzada. Además, dichos estudiantes tienen un punto de vista que destaca por su mayor representatividad, tanto en la situación actual de la enseñanza del idioma, como por el equipo docente y el empleo de métodos personales de aprendizaje, aplicación de estrategias y planes profesionales.

En junio de 2013, teniendo en cuenta las características de estudiantes del español del segundo curso, el grupo de trabajo dirigido por el profesor titular ZHENG, Shujiu de BFSU (Beijing Foreign Studies University, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín), diseñó un cuestionario para realizar una investigación sobre los 1650 estudiantes universitarios del segundo curso entre 40 escuelas superiores con especialidad de *español*. Basándose en el modelo de investigación mencionado antes sobre currículos y equipos docentes, dividió las 40 escuelas en 4 grupos de acuerdo con la calidad del equipo docente, así como con el tiempo que llevaba establecida la especialidad, a fin de recoger datos y luego analizarlos (Zheng, 2015).

En el primer grupo, estaban las 5 escuelas piloto que establecieron la facultad de español antes de 2000 y en las que 161 estudiantes participaron en la investigación. En el segundo grupo, 225 estudiantes de otras seis escuelas que establecieron la especialidad antes de 2000. En el tercer grupo, tomaron parte en la investigación 810 estudiantes de 22 escuelas que establecieron la especialidad entre 2000 y 2013. Por último, en el cuarto grupo, participaron 454 estudiantes de 7 departamentos de segundo nivel de universidades relacionadas o institutos privados.

Un año después, en mayo de 2014, se llevó a cabo una segunda investigación del

español del cuarto curso, entre 867 universitarios de 22 escuelas superiores. En el primer grupo, 3 escuelas piloto establecieron la facultad antes de 2000 y 96 estudiantes participaron en la investigación. En el segundo grupo, figuraron 135 estudiantes de las otras 4 escuelas que establecieron la especialidad antes de 2000. En el tercer grupo, 387 estudiantes de 11 escuelas tomaron parte en la investigación y establecieron la especialidad entre 2000 y 2014. En el cuarto grupo, estuvieron 249 estudiantes de 4 departamentos de segundo nivel de universidades relacionadas o institutos privados.

**Tabla 1. 1 La segunda investigación del español del cuarto curso (Zheng 2015)**

	Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo	Cuarto grupo
Escuelas o Facultades	Escuelas piloto que establecieron la facultad antes de 2000	Escuelas que establecieron la especialidad antes de 2000	Escuelas que establecieron la especialidad entre 2000 y 2014	Departamentos de segundo nivel de universidades relacionadas o institutos privados
Número de escuelas superiores	3	4	11	4
Número de estudiantes involucrados	96	135	387	249

El objetivo de las dos investigaciones era analizar el contexto del aprendizaje, así como los métodos y estrategias para el estudio de los alumnos, además de recoger la opinión de lo que piensan ellos sobre los currículos, la estructura del equipo docente y las expectativas laborales. Las preguntas del cuestionario tienen dos formas: selección de opciones y relleno de huecos. Con el objetivo de agrupar las estadísticas, se dividieron dichas expresiones en estrategias sobre objetivos de aprendizaje, errores y comunicación, así como métodos para memorizar nuevas palabras, aspectos gramaticales, redacción, expresión oral y lectura, de alternancia de códigos, de trabajo individual o colectivo y de fonética.

Después de recabar los cuestionarios, se procedió a organizar, analizar y resumir los datos, además de contar, tanto los puntos totales como por categoría de los

métodos y estrategias de aprendizaje (en adelante, puntos totales de métodos de aprendizaje y puntos por categoría de métodos de aprendizaje).

Se analizaron y resumieron los datos, comparando los resultados del EEE-4 de 2013, el EEE-8 de 2014 y las respuestas del cuestionario. Se clasificaron las preguntas del examen al analizar los resultados. Las variables incluidas en el EEE-4 son puntos totales del examen en su conjunto (escrito y oral) y puntos por categoría. Estas categorías incluyen relleno de huecos con artículos, preposiciones, tiempo gramatical o selección de palabras; también ofrecen corrección de frases con errores, utilización de sinónimos, traducción de chino a español y de español a chino en la parte escrita y de dictado, referencia de palabras, lectura de textos con preguntas de comprensión, respuestas opcionales tras escuchar las grabaciones y una exposición oral.

Las variables del EEE-8 son puntos totales del examen en su conjunto (escrito y oral) así como puntos por categoría de preguntas auditivas, interpretación oral, sobre conocimiento general, gramática y léxico, selección de interpretaciones, referencia de palabras en la lectura, la traducción de chino a español y de español a chino... y un artículo escrito. A continuación, se presentan los resultados del análisis de datos.

Entre los estudiantes del segundo curso partícipes de la investigación, el 96,9 % empiezan a estudiar el español por primera vez, en la universidad; el 1,9 % son estudiantes con un alto nivel como punto de partida, es decir, inician el aprendizaje en Secundaria y el 1,2 % lo hacen en Jardín de Infancia o Educación Infantil, Primaria u otros institutos de Lenguas.

**Tabla 1. 2 Etapa de inicio para el aprendizaje del español**

	En la universidad	En secundaria	En jardín de infancia, primaria u otros institutos de Lenguas
Estudiantes del segundo curso	96,9 %	1,9 %	1,2 %
Estudiantes del cuarto curso	97,1 %	1,5 %	1,4 %

En cuanto al porcentaje, se puede ver que los estudiantes de alto nivel de partida ocupan una proporción bastante significativa en escuelas del primer y segundo grupo, que establecieron la especialidad de español antes de 2000.

Entre los estudiantes del cuarto curso que han participado en la investigación, un 97,1 % inician el aprendizaje por primera vez en la universidad, un 1.5 % son estudiantes con alto nivel de partida y un 1,4 % aprenden el español por primera vez en la escuela Primaria u otros institutos de Lenguas.

En cuanto al porcentaje, los estudiantes con mayor nivel de partida ocupan la proporción más elevada en escuelas del primer grupo. Se puede ver que todavía no hay muchos estudiantes de español de alto nivel inicial en escuelas superiores y en cuanto al porcentaje que ocupan estos en la suma total de estudiantes, es más alto en los primeros dos grupos de escuelas que establecieron más temprano la especialidad de español y por eso, deben dar más importancia a la formación de los estudiantes de alto nivel de partida.

De acuerdo con el análisis sobre los resultados del EEE-4, no se nota una gran diferencia de notas totales a pesar de la diferencia de etapa en que se inicia el aprendizaje. Según las notas por categoría, los estudiantes con diferentes puntos de partida solo se diferencian notablemente en notas de dictado y el resto no presenta una sensible disparidad. La puntuación total de métodos de aprendizaje tampoco tiene una gran diferencia respecto al punto de partida de los estudiantes. Los alumnos que inician el aprendizaje del idioma en la escuela primaria alcanzan un promedio más alto, seguidos por estudiantes que inician el aprendizaje en otros institutos de Lenguas, jardín de infancia, secundaria y universidad. De acuerdo con los puntos por categoría en el cuestionario sobre métodos de aprendizaje, no hay una notable diferencia a causa de momento del inicio de aprendizaje.

Conforme al análisis sobre los resultados del EEE-8, tampoco se nota una gran diferencia de notas totales debido a las distintas fases en que se inicia el aprendizaje. Las notas concretas relativas a la comprensión auditiva, interpretación oral, preguntas de conocimiento general, gramática y léxico, selección de interpretación, referencia en la lectura, traducción de español a chino y de chino a español y redacción, tampoco



presentan una diferencia notable. Además, el punto total de métodos de aprendizaje de los estudiantes del cuarto curso, no se diferencian por el momento del inicio de aprendizaje.

Por eso, se puede ver que en comparación con los estudiantes que inician el aprendizaje de español en universidad, los de mayor punto de partida no cuentan con notas sensiblemente más altas en EEE-4, EEE-8 y en el cuestionario de métodos de aprendizaje. Por tanto, la amplitud del tiempo de aprendizaje no se refleja ni en exámenes ni en aspectos correspondientes a métodos de aprendizaje.

Analizando y sintetizando los resultados mencionados, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Primero, en la actualidad, el número de estudiantes con alto punto de partida es mucho menor que el del resto en la especialidad de español de escuelas superiores chinas, y por eso, el resultado puede tener grandes errores por el limitado número de sujetos de investigación.

Segundo, como el aprendizaje del español se viene desarrollando de forma intensiva durante los últimos años, hay escuelas de estudios extranjeros o secundarias que ofrecen cursos de español y también hay estudiantes que, por su propio interés en el idioma, asisten a cursillos o en institutos de Lenguas o con un tutor personal que les enseñe, y debido a ello, se ha incrementado el número de estudiantes de alto punto de partida. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de la investigación, no hay una disparidad notable en las notas del EEE y del cuestionario de métodos de aprendizaje entre los estudiantes de alto punto de partida y el resto, y esto se puede deber al modelo de formación o la situación personal de aprendizaje de aquellos.

En cuanto al modelo de formación en escuelas de Primaria y Secundaria, todavía no hay un programa o libros de texto especialmente redactados para estudiantes de este nivel y hay una gran disparidad entre los profesores de español en dichas escuelas, lo cual repercute en la arbitrariedad en contenido y metodología docentes.

Siguiendo con el uso de los libros de texto, de 2014 a 2018, la Editorial de la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Extranjeras publicó sucesivamente una serie de libros de texto para la docencia de Preuniversitaria de español. Partiendo de

nuevas perspectivas e ideas, estos nuevos libros de texto responden a las necesidades de la enseñanza de un español moderno. Sin embargo, la desventaja es que el contenido de dichos libros se centra demasiado en la cultura occidental y no incluye contenido relacionado con la cultura tradicional china, para abordar ambas en un contexto de interculturalidad.

Estos materiales no pueden orientar a los alumnos a comparar y tratar las diferencias culturales entre China y Occidente de manera objetiva e igualitaria, lo que no favorece el cultivo de la capacidad de los alumnos para difundir la esencia de su propia cultura. Además, después de investigar los materiales existentes de aprendizaje que complementan la enseñanza del español, se observa que el contenido cubierto es unitario, el alcance de los ámbitos o temas involucrados es limitado, el nivel de la especialidad es bajo y el contenido se concentra principalmente en la introducción del español.

En comparación con los libros de texto de otros idiomas como francés, alemán e inglés, en la enseñanza de español no existen muchas opciones de materiales didácticos complementarios. A pesar de las nuevas publicaciones en los últimos cinco años, muy pocos están relacionados con la gramática, vocabulario, modismos y lectura. Muchos libros son completamente importados de ediciones originales extranjeras y se centran por completo en la cultura occidental.

Por tanto, en el campo de la práctica de la enseñanza del español, todavía existe una escasez de libros de texto y los profesores emplean sus energías y tiempo en buscar recursos didácticos.

Para el modelo de formación en escuelas superiores, como todavía no hay muchos estudiantes con alto nivel como punto de partida y de acuerdo con las condiciones del equipo docente y de los currículos de algunas escuelas, resulta difícil establecer grupos especiales de enseñanza para ellos. Se sabe que ciertas escuelas organizan exámenes para los estudiantes de alto punto de partida tras la inscripción, para que parte de ellos puedan iniciar el aprendizaje universitario ya como alumnos del segundo curso. Sin embargo, como no hay currículos especiales para ellos, la enseñanza en el segundo curso no es perfectamente conforme a su nivel. Si inician el

aprendizaje de nuevo junto con los estudiantes del primer curso, habrá repetición en contenidos de aprendizaje.

Según la situación personal de aprendizaje de los estudiantes de alto punto de partida, conviene indicar que hay una parte de ellos que no han aprendido el inglés en secundaria y para aprobar el TEM-4 y el TEM-6 en la universidad, prefieren empezar a estudiar *español* en el primer curso y dedicar la mayor parte de su esfuerzo al aprendizaje de inglés, con lo cual, indirectamente, algunos de ellos no podrán demostrar su ventaja durante los cuatro años de aprendizaje de español. Además, hay estudiantes de alto punto de partida, que carecen de la capacidad de aprender por sí mismos, que no conocen claramente su objetivo de estudio y por eso, no pueden establecer un plan razonable de aprendizaje autónomo.

Se propone a las escuelas superiores que diseñen un plan docente más adecuado para estos estudiantes de alto punto de partida de acuerdo con el Programa del Examen de Español en el Examen de Admisión a la Universidad y el criterio de cursos de español en bachillerato, que está bajo estudio. Si no cuentan con las condiciones para establecer grupos especiales donde ubicar a dichos estudiantes, los profesores tienen la responsabilidad de ayudarlos con actividades de ampliación y tareas especiales, a fin de asegurar que mejoren su nivel mediante el aprendizaje autónomo.

Aparte de eso, las facultades deben permitir a los estudiantes de alto punto de partida que puedan asistir a asignaturas de otros cursos, que sean más acordes a su nivel. Por ahora, no hay libros de texto redactados para ellos ni exámenes especiales, y por eso, su ventaja de aprendizaje de lenguas extranjeras no se puede manifestar.

Proponemos a las escuelas superiores que cooperen con escuelas primarias y secundarias para publicar gradualmente libros de texto conformes a las características de los estudiantes de alto punto de partida. Las facultades de Filología Hispánica también deben investigar cómo hacer un examen que evalúe a los estudiantes tras su inscripción y diseñar un plan docente de acuerdo con los resultados del examen.

## 1.5 Manuales de español para las escuelas superiores de China

### 1.5.1 El manual clásico de español (1999—2015)

Figura 1.1 *Español Moderno*



El libro *Español Moderno* es el manual más famoso utilizado en la enseñanza del idioma en China. Dicho texto cuya edición original fue preparada en 1962 (última revisión es de 1999-2007) por el profesor Dong Yansheng, cubre conocimientos fonéticos, gramaticales y de léxico con muchas estrategias de ejercicios basados en la repetición y en la memorización, pero no trabaja las habilidades comunicativas del español en contextos reales, según la crítica que han hecho a este texto las profesoras Victoria Galloso Camacho y Jie Lin en su *Análisis del Español Moderno* (2015). Para ellas, el hábito de aprendizaje de lenguas en China sigue anclado en la misma

pedagogía tradicional que enseña el chino mandarín y sus caracteres a millones de estudiantes, diseñando, por lo tanto, un camino de ejercicios gramaticales y léxico intensivos, repetitivos y a veces, monótonos, para alcanzar un dominio aceptable del idioma. Esto puede ser un obstáculo porque olvida la capacidad de reflexión individual, de iniciativa personal, de espontaneidad para llevar a cabo lo más importante: la comunicación oral. En el sistema chino, no hay interacción en el aula; el alumno suele ser tímido, pregunta muy poco y el examen es una parte imprescindible de la educación china desde la época imperial (Galoso Camacho 2014). Este es el problema de fondo: la importancia del examen en la mentalidad de los estudiantes y su miedo a cometer errores. Debido a ello, ninguna orientación metodológica que ofrezca la oportunidad de conocer la cultura española a través de medios audiovisuales, de escenificaciones, de debates, etc, aparece en las unidades didácticas del manual tal y como reprochan Galoso y Lin (2015). Y esto lo convierte en un texto sin creatividad y sin metodología comunicativa. En la misma línea se ha expresado hace tiempo Sanchez Griñán (2008) como profesor de español en la Escuela de Lenguas extranjeras de Pekín: aspectos prácticos y comunicativos, son lo que más necesitan aprender en las aulas de ELE los alumnos chinos.

Los seis tomos del *Español Moderno* han sido el buque insignia del aprendizaje del español y sus textos son la guía para la expresión escrita y oral en Filología Hispánica de los primeros dos cursos en escuelas superiores. Todos los contenidos se adaptan a las exigencias del momento en que se publicó, pero está muy focalizado en la enseñanza de la gramática y en el incremento del vocabulario con cada unidad.

El número de textos en cada volumen se ha adecuado con el hecho de que cada semestre cuenta con 18 semanas didácticas. Hay 24 unidades en el primer volumen del *Español Moderno*. Las doce primeras ponen énfasis en practicar la pronunciación y las doce siguientes se centran en enseñar gramática y léxico sin relajar ejercicios de pronunciación. La temporalización de contenidos de las doce primeras lecciones propone enseñar dos unidades en las 10 horas didácticas de cada semana (Cada unidad ocupa cuatro horas para enseñar y una para revisar). Las otras 12 unidades se imparten a razón de una unidad cada semana.

Para terminar, diremos que la gramática más usual está incluida en los primeros tres volúmenes.

### 1.5.2 El manual nuevo de español (2015 hasta ahora)

Figura 1. 2 *Español Moderno Nueva Edición*



Han transcurrido 15 años entre la edición antigua y nueva de la publicación del *Español Moderno* en 1999. Este período ha sido testigo del rápido desarrollo de la enseñanza del español en el país. Tras la publicación, el libro ha sido empleado por facultades de Filología Hispánica de escuelas superiores chinas teniendo buena acogida entre los muchos interesados en el español y ha contribuido debidamente a la enseñanza del idioma en China. En 2002, el libro consiguió el segundo premio de los *Libros de Texto destacados de Universidades Chinas* y en 2004, el segundo premio de los *Frutos de Enseñanza de Pekín (enseñanza superior)*.

Para adaptar el libro a requerimientos más exigentes de la actualidad en la enseñanza del español, se inició otra renovación del contenido en el 2011. Tras más de tres años de investigación, redacción y rectificación, se publicó, por fin, el primer volumen del *Español Moderno* (Libro del Alumno), que forma parte de la *Serie de Libros de Texto del Español Moderno*. Este sirve de libro de texto para Español Básico durante el primer semestre del primer curso de Filología Hispánica. Se compone de 16 unidades en total. Se enseña una unidad a la semana y con un número de 10 horas de enseñanza.

La nueva edición del libro se diferencia mucho de la anterior en cuanto al contenido y enfoque metodológico y sus principales diferencias son:

1) El libro se rige por los principios de comunicación interpersonal y alecciona a los alumnos en el manejo de palabras, expresiones y frases útiles en la comunicación, en vez de frases que no tienen relevancia comunicativa, como “*Esto es una mesa*”. En este sentido, el cambio en el libro consiste en presentar un discurso de español real, espontáneo y fluido en los diálogos, el aumento en la densidad de vocabulario y puntos gramaticales imprescindibles para la adquisición de la lengua.

Naturalmente, durante el período de prueba de la nueva edición, hay muchas personas que dicen que la dificultad ha tenido un incremento visible. Sin embargo, teniendo en cuenta que ahora los alumnos del primer curso ya cuentan con capacidades básicas del aprendizaje de idiomas extranjeros, la dificultad no supone un obstáculo que no se puede superar.

2) El orden de enseñanza de la gramática ha tenido un ajuste bastante notable, que consiste principalmente en postergar la enseñanza del pretérito. Siempre se había creído que, al dominar el pretérito, los estudiantes tendrían más interés en expresarse y el ámbito de temas de conversaciones se ampliaría, lo cual es cierto. Sin embargo, la experiencia de las últimas décadas ha demostrado que muchos alumnos siguen teniendo otro punto gramatical débil al expresarse en español: la falta de la capacidad de usar todo tipo de pronombres de manera fluida y correcta.

Los defectos más visibles son: primero, que se usan de una forma repetitiva los pronombres nominativos como *yo, tú, él, ella*, etc., y segundo, que se intenta evitar el

uso pronombres de complemento directo y complemento indirecto (*lo/la, los/las, le/les, etc.*) o conocer las reglas de anteposición o posposición en el uso combinado de ambos tipos de pronombres, por ejemplo: *se lo dijo, voy a contársela*.

Por esta razón, se puede posponer la enseñanza del pretérito por un período determinado. Pero no se puede retrasar la enseñanza de los pronombres debido a su empleo constante en el discurso. En vista de eso, el primer volumen, se limita a poner énfasis en la explicación y en los ejercicios de tres tipos de conjugaciones de verbos: el presente del modo indicativo, el imperativo y el presente de subjuntivo, añadiendo al mismo tiempo las reglas de preposición y postposición de pronombres acusativos y dativos.

## **1.6 El criterio de los autores del manual de referencia**

### **1.6.1 El punto de vista del autor chino del manual**

Los redactores de la serie de *Español Moderno* son DONG, Yansheng y LIU, Jian, los profesores catedráticos de la BFSU. Cada unidad del manual está compuesta por los siguientes módulos:

- Texto y vocabulario
- Ejemplos con algunos vocablos usuales
- Gramática
- Conocimiento sociocultural
- Ejercicios

La progresión de contenidos se realiza concretamente de la manera siguiente:

- Tema del texto: se inicia con actividades cotidianas en familia, en el campus, en la ciudad para ir extendiéndose a contenidos con fondo sociocultural más amplio y complejo concernientes a la civilización hispánica en particular y la occidental en general.



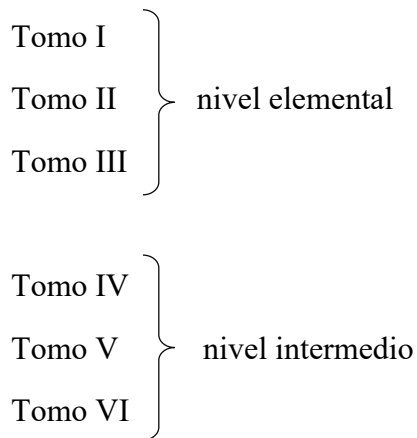
- Puntos gramaticales:
  - Esta parte incluye fonética, ortografía y gramática. La fonética se presenta en las primeras 10 lecciones del primer volumen, que enseña a los estudiantes la forma correcta de pronunciar las letras, y la entonación. La ortografía tiene como objetivo mostrar a los alumnos reglas para escribir en español, reglas básicas que deben mejorar la capacidad y habilidad del estudiante en la escritura, por ejemplo, qué forma es adecuada para escribir una carta de invitación. La sección de gramática es la parte fundamental, ya que no existe un manual más detallado en la explicación gramatical del español.
  - La complejidad de los demás aspectos (léxico, conocimiento sociocultural, entre otros) se va adecuando a la progresión de lo que se ha dicho anteriormente.

Por el momento solo se proporciona el libro para estudiantes, la clave de los ejercicios destinada a profesores, la grabación de los textos y algunos ejercicios con la voz de hispanohablantes nativos. Adicionalmente, se está considerando elaborar una guía metodológica al servicio de los profesores y, si es posible, se confeccionará un video que escenifique los contenidos de los textos. Los medios audiovisuales en sus diferentes características son muy útiles para aprender idiomas.

La autora de esta tesis ha realizado una entrevista a uno de los autores (el profesor Dong) y al profesor nativo que les ayudó en la revisión (el profesor Murillo). A continuación, transcribimos sus respuestas.

El profesor Dong afirma que el diseño del manual es del todo autóctono:

- Está basado en las experiencias acumuladas durante decenios de la enseñanza de la lengua española en China;
- Parte del supuesto de que el alumno no sabe nada del español;
- Tiene en cuenta la diferencia abismal entre las dos lenguas involucradas;
- Se divide en seis tomos aplicados a tres años lectivos con dieciséis unidades (lecciones) en cada tomo:



En el nivel elemental se contemplan todos los tiempos verbales y todas las estructuras sintácticas, respaldados por buenos hábitos fonéticos y dominio de un vocabulario básico.

En el nivel intermedio se procura profundizar el conocimiento gramatical y su ágil manejo, a la vez que se incrementa cuantitativa y cualitativamente el léxico con la incorporación de ciertas nociones de retórica.

Sobre el papel de la lengua materna (chino) y del análisis en contraste del manual, el profesor Dong dice que, en el nivel elemental, en vista del precario dominio del español por parte de los alumnos, es imprescindible el uso de la lengua materna. En cuanto al análisis de contraste, se recurre a él siempre que sea necesario y posible. Por ejemplo: los tiempos verbales en español y los aspectos verbales en chino, el carácter polisíndeton del primero y asíndeton del segundo en lo que se refiere a la sintaxis. Al enseñar el pretérito indefinido y el imperfecto, así como la voz pasiva y pasiva refleja, se acude a la comparación con el inglés.

Cuando hablamos del enfoque metodológico predominante del manual, el profesor Dong considera que la metodología se puede resumir en “poca e incluso, nula disertación y mucha práctica”. Es decir, en la clase, se evitan prolijas explicaciones teóricas para dedicar la mayor parte del tiempo a los ejercicios, especialmente preguntas y respuestas, diálogos y narraciones. Pero, para que esto sea viable, hay que exigir a los estudiantes que estén bien preparados antes de venir a clase. Es decir, tienen que estudiar a fondo con antelación cada lección (el texto, el léxico, la gramática, los ejercicios).

Finalmente, el profesor Dong considera que si los alumnos estudian a conciencia todas las lecciones o unidades didácticas, leyendo atentamente todos los módulos, escuchando la grabación, haciendo con anticipación los ejercicios y si, además, el profesor estimula al alumnado a participar en conversaciones y debates, en vez de caer en la tentación de explayarse en una innecesaria teoría, es precisamente, en esta constante práctica, donde se adquieren las cuatro destrezas comunicativas.

### **1.6.2 El punto de vista del autor extranjero acerca del manual**

El revisor extranjero de este manual es Juan Morillo Ganoza, de nacionalidad peruana. Información tomada de *siente Trujillo.com*: es escritor, profesor y periodista, Realizó estudios superiores en la Universidad de Trujillo y ejerció el periodismo en diversos diarios y revistas de su país. También fue profesor en las universidades peruanas de San Marcos, UNI, Ricardo Palma y Ayacucho. Fue miembro del grupo “Narración” junto con Miguel Gutiérrez, Oswaldo Reynoso, Gregorio Martínez y Augusto Higa. En 1978 viajó a Pekín para trabajar como docente en la Universidad de Lenguas Extranjeras y desde entonces vive en la capital china. Ha publicado los libros de cuentos *Arrieros* (1964) y *Las trampas del diablo* (1999), así como las novelas *El río que te ha de llevar* (2000), *Matar el venado* (2002), *Fábula del animal que no tiene paradero* (2003), *Aroma de gloria* (2005), *Memoria de un naufragio* (2009), *Hienas en la niebla* (2011), *La casa vieja* (2014) y *Ardiendo en la batalla* (2017).

En nuestra entrevista con el profesor Murillo sobre el manual *Español Moderno*, el profesor Morillo confirma que el manual ha sido preparado por el equipo de profesores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, bajo la supervisión de Dong Yansheng. En este sentido, dicho profesor, solamente intervino en la revisión de los textos y de los ejemplos, la discusión sobre la aplicación de principios a los ejercicios y la búsqueda de formas exactas del uso del pasado en diferentes circunstancias de temporalidad. De ahí la necesidad de discutir para determinar exactamente qué es lo que se quiere hacer y estos objetivos metodológicos, son los que han acaparado la atención de los profesores chinos.

El profesor Morillo contribuyó en la forma de hacer el texto, aunque la metodología del nuevo manual ha sido determinada por los profesores chinos. Todos los capítulos diseñados para esos textos parten siempre de un contenido motivador. El texto de cada capítulo sirve de punto de partida para el desarrollo de las bases teóricas, los ejercicios y otros aspectos prácticos.

A juicio de Morillo, en el periodo de revisión del manual, el texto elegido y elaborado por los profesores chinos necesitaba verificarse si está adecuado o no, si sirve o no. Cuando algo no funcionaba, el profesor nativo redactó nuevamente textos procediendo a realizar los ajustes necesarios, más allá de lo que se quería por parte de los proponentes.

Partiendo del texto se desarrollan todos los capítulos con ejercicios y con formaciones gramaticales, incluyendo los ejercicios prácticos. No solamente para que contenga los puntos a desarrollar, sino porque el texto debe tener, aunque sea pequeño, el desarrollo de un tema completo.

El profesor Morillo asegura que, en este nuevo manual, se incluyen de forma natural conocimientos de la base teórica y la base gramatical. En ese sentido, se reafirma la importancia del conocimiento en la base teórica, particularmente en relación con las formas gramaticales. Téngase en cuenta que, en algunos casos, hay pequeñas nociones lingüísticas que sirven para comprender una serie de ejercicios o como conclusión. Todo manual, toda forma de enseñanza tiene como objetivo central la comunicación. En el caso que nos ocupa, es obvio que está orientado de esa manera.

La enseñanza de una lengua siempre se enfoca hacia las formas autónomas del uso. Las clases deben tener el objetivo de ayudar al estudiante a convertirse en un comunicador competente y eso significa que la persona tiene que responder a cualquier circunstancia respecto a esa lengua. El problema de los manuales prácticos que circulan por muchas partes es que te enseñan frases para determinadas circunstancias, pero no dan una formación integral que le permita al alumno una capacidad de respuesta para circunstancias más complejas y menos comunes. De ahí que este tipo de materiales no se puedan considerar estructuras sólidas y como parte

de procesos de enseñanza – aprendizajes formales.

Enseñar la lengua supone que deben ofrecerse todos los elementos necesarios que sirvan para que el hablante, por sí mismo, pueda demostrar dominio adecuado de la lengua en cualquier circunstancia a la que se enfrente. No importa dónde sea, dónde se encuentre, en qué circunstancias y con quién esté, tienes que saber responder si alguien te habla, te pregunta o pretende establecer alguna comunicación.

La enseñanza o el estudio tiene que estar orientado hacia ese tipo de uso. El que aprende una lengua debe tener una autonomía y un dominio suficiente y adecuado. Debe saber usar todos los elementos teóricos y prácticos de una manera comprensiva y razonada, porque el problema de un aprendizaje memorístico es que las personas recuerden frases rígidas que le ayudan en aspectos muy elementales, tales como ir a un restaurante y saber qué pedir de comer, pero son incapaces de establecer una comunicación fluida y espontánea. Por esta razón se puede afirmar categóricamente que, el dominio del idioma no es para una determinada circunstancia, sino para todos los momentos y condiciones: viajar por turismo, entrar en una oficina... O sea, la persona que aprende una lengua tiene que saber desenvolverse en cualquier ámbito.

El objetivo de la enseñanza de toda lengua y naturalmente de este manual, está orientado a dar una autonomía en el uso pleno del idioma, de tal manera que haya fluidez comunicativa en cualquier entorno. El resultado del uso del texto es un aprendizaje y dominio correcto del español en cualquier situación que se deba afrontar.

El lenguaje y los mecanismos de uso están contemplados en el material disponible. De ahí la insistencia en la práctica constante como parte de un entrenamiento que permite un progreso aceptable para el manejo integral que se pretende. Es por esta razón que en el texto se pueden encontrar muchas prácticas, especialmente aquellas que promueven la correcta utilización de algunos términos que se usan en distintas formas y modalidades. En los ejercicios podemos encontrar palabras cuyo significado, al aplicarse en contextos distintos, pueden llegar a implicar conceptos muy diferentes entre unas y otras. A modo de ejemplo utilicemos la palabra “jugar” e identifiquemos su significado: “*Tú vas a jugar al fútbol esta tarde*”, lo

entiendes perfectamente. Pero si yo te digo “*Tú sabes jugar en la bolsa*”, te he cambiado la situación. La acepción de “jugar” no es la misma en uno y otro caso. En el segundo caso, jugar se refiere a “arriesgar en bolsa” porque puedes ganar o perder.

Esta diversidad de ejercicios, están pensados precisamente para crear situaciones de aprendizaje de manera que el estudiante pueda hacer uso de las diversas circunstancias en que se utiliza un mismo término tanto en expresiones cortas y precisas, como oraciones largas y más completas. Se considera esto como una de las aportaciones más importantes que recibe el alumnado y que le permite un manejo adecuado de la lengua española ante cualquier eventualidad que deba afrontar. Por lo tanto, insistimos en la importancia de los ejercicios que se han incluido y la importancia de que se ejecuten adecuadamente para un aprendizaje correcto de la lengua.

El profesor Morillo nos recuerda que, en español, hay cinco grandes áreas dialectales que se deben tener en cuenta para la elaboración del texto. Al iniciar la preparación del mismo, lo ha discutido previamente con Dong Yansheng y acordaron elegir sólo dos de las áreas, a saber, la dialectal peninsular de España y la de América Latina en general. De tal manera, que los ejercicios que se presentan responden todos ellos a la necesidad de hacer comprender al estudiante la diversidad que se tiene en español. Por tal motivo, los dos autores consideran que este es otro punto importante a tener en cuenta. Este manual moderno es, por tanto, innovador en comparación con el libro antiguo.

En el antiguo manual no se incluían este tipo de casos ni había acepciones de los términos como respuesta a la diversidad social y geográfica. En determinadas áreas, el uso de un término no tiene necesariamente un significado idéntico, puede que aparezca escrito en el texto exactamente igual, pero su uso puede variar y tener significados distintos. Por eso, esta diferencia dialectal es importante tenerla siempre en cuenta, tal y como está presente en el texto. El objetivo debe ser el presentar el idioma como material de enseñanza en toda su complejidad. Y esa complejidad se manifiesta en los ejemplos. En el manual, se ha buscado dar suficiente preferencia a los ejemplos, reconociendo la importancia que éstos tienen en el proceso de

aprendizaje.

Sobre los ejercicios, hay que destacar el trabajo que han realizado tanto Morillo como el profesor Dong. Una frase podría ser correcta, pero no necesariamente tener un valor de uso. Es por eso por lo que hay que reafirmar la importancia que tiene el valor del uso. Debemos siempre comprobar si la expresión que utilizamos tiene ese valor de actualidad o ha caído en desuso. A veces es claramente correcto en unas zonas geográficas y en otras ocasiones es completamente incorrecto. Morillo plantea ante el profesor Dong el problema, precisando que hay la opción de hacer cambios en el mismo o de reemplazarla por otra, teniendo siempre en cuenta el valor de uso.

Los registros o niveles del idioma es algo a tener en cuenta. Nos referimos a dominar el nivel culto de la lengua como la parte importante de lo que se debe aprender, como no menos importante es conocer también el uso coloquial del idioma. Es decir, lo que sirve para conversar, para comunicar cotidianamente. De ahí la importancia de este aspecto relativo a los niveles de la lengua. En algunos textos vamos a encontrar también lo que se conoce como el lenguaje popular. Estas características del lenguaje popular no se han incluido en los dos niveles que se usan en ocasiones. Ciertos sectores sociales, manejan una lengua diferenciada y usada solo por los hablantes de ese grupo: “la jerga”. Una especie de código en el empleo de palabras o expresiones, que marca la identidad del grupo y que designan tanto el habla de los delincuentes como la de las profesiones (médicos, abogados...) y determinados grupos sociales (estudiantes, tribus urbanas...).

Juan Morillo afirma que el mundo de la delincuencia tiene un lenguaje jergal para comunicarse e impedir que, en una conversación pública, sea literalmente posible comprender lo que se habla si no formas parte de este segmento de la población. Este tipo de comunicación (“jerga”) también forma parte del español. Sin embargo, la jerga de los delincuentes y de otros grupos sociales no puede aparecer en un manual de español para extranjeros.

La jerarquía del *español* en el manual se inicia con el nivel culto, seguido del nivel coloquial y sobre esa base, se han elaborado todos los ejercicios. Al mismo tiempo, existe la intención de una enseñanza progresiva que va desde lo elemental a lo

más complicado. El profesor Morillo considera que estos aspectos están lo suficientemente claros en el manual y que han sido expuestos de una manera correcta.

El nuevo texto de enseñanza se ha reducido de seis a cuatro volúmenes. Cada volumen corresponde a su respectivo año de los cuatro que tiene la enseñanza del idioma. La organización conlleva un nivel de dificultad progresiva que parte desde lo simple hacia lo complejo.

Morillo y su colega Dong han trabajado al unísono con el objetivo de asegurarse de que el docente que implemente los contenidos cuenten con los aspectos metodológicos y pedagógicos que se requieren para un proceso de enseñanza – aprendizaje eficaz. Está claro que en cualquier situación a la que tengan que enfrentarse los alumnos, una parte de la solución pasa por lo que haga o aplique el profesor a la hora de enseñar. Y no olvidemos que el texto es solo es una guía formal y se puede ir más allá de lo que el manual ofrece, para profundizar o detenerse con mayor atención sobre algún aspecto que lo requieran los estudiantes o que él mismo profesor considere importante. El proceso de enseñanza – aprendizaje es dinámico y flexible y para ello contará mucho el dominio que el profesor tenga de los contenidos y de los aspectos pedagógicos y metodológicos. En la enseñanza de un idioma es clave que el docente pueda despertar el interés del estudiante para que su motivación lo impulse a desarrollar un alto nivel de compromiso con el aprendizaje. Por ello, es recomendable que el profesor prepare adecuadamente sus lecciones y no se conforme con seguir las indicaciones formales del manual. Es oportuno que sea el profesor el primer motivado en el proceso y pueda contagiar a sus estudiantes a través de la dinámica, la creatividad y de sus propias habilidades.

Se resalta en el nuevo manual el uso de la segunda persona del plural. Esta singularidad propia de los españoles no necesariamente es común para los ciudadanos de América Latina, muy por el contrario, tiende a provocar cierta risa que hace pensar que esta puede ser una expresión que no se aplica por igual en todos los países de habla hispana. Por tal motivo, y por recomendación del profesor, el modelo que se ha decidido usar será el predominante entre los latinoamericanos, sin que esto impida introducir modalidades peninsulares que son las formas dialectales que se usan en



español. A modo de ejemplo si tomamos el término *portero* tal y como se define en el mundo del fútbol en España al “guardameta”, en Argentina, México y Uruguay se dice sin embargo *arquero*. Y en ambos casos es correcto el término. Se pueden considerar incluso sinónimos. Por tanto, a pesar de optarse por el español que se usa en América Latina, es posible asegurar que el texto busca cubrir ambos estilos. Se pretende que el estudiante pueda familiarizarse con las particularidades de uno y otro y tengan una visión amplia y no restrictiva.

Finalmente, hay que reconocer que fueron los autores chinos los encargados de diseñar el contenido y los métodos, mientras que el rol de los autores extranjeros quedó más centrado en asesoría y recomendaciones. Es destacable este aspecto teniendo en cuenta que los autores chinos no tienen el español como primera lengua. Ha sido un trabajo inmenso de reconocimiento en la gramática, en la funcionalidad y en el uso correcto del idioma.

La gramática es la base de toda lengua y aunque mucha gente puede llegar a aprender otro idioma, si no lo hace tomando en cuenta las reglas gramaticales es muy posible que cometa serios errores a la hora de comunicarse. En ese contexto, la gramática que se presenta en el manual busca en todo momento, ser funcional y convertirse en columna vertebral de la enseñanza, de ahí que se pueda encontrar reiteradas explicaciones gramaticales en todos los capítulos que componen el manual.

## **1.7 Estrategias de mejora enseñanza del español en las universidades**

### **1.7.1 Definición de objetivo y desarrollo de la motivación**

Como dice el refrán chino, *la razón de hacer una cosa es más importante que la manera de hacerlo*. El propósito del estudio se refiere a la razón por la que estás aprendiendo español, sea para viajar, para estudiar en el extranjero, por necesidades laborales o simplemente por aficiones. El objetivo se refiere al nivel que deseas alcanzar, como lo suficiente para hacer frente a la comunicación diaria o para alcanzar el nivel de lengua materna. El propósito, la meta y el método de aprendizaje están

estrechamente relacionados. El propósito del aprendizaje determina tanto el método de aprendizaje como el grado máximo que puedes alcanzar.

Hoy en día, los estudiantes universitarios desconocen la feroz competencia entre los profesionales y las dificultades en el empleo en la sociedad actual, especialmente la utilidad del papel del español en las carreras futuras. Por lo tanto, los profesores de español deben proporcionar una educación esclarecedora dirigida a los estudiantes a través de la enseñanza en las clases y deben aprovechar diversas oportunidades para que los estudiantes se den cuenta de la importancia práctica de los conocimientos que han aprendido.

Muchos saben que el aprendizaje de cualquier idioma no se puede completar en un poco tiempo, que requiere perseverancia y aprendizaje a largo plazo. En particular, los cursos básicos de español son cursos importantes porque implican conocimientos de fonética, vocabulario, gramática, estilo, retórica, escritura, etc. Se desarrolla a lo largo de la etapa básica del aprendizaje de los estudiantes y es la piedra angular de la capacidad práctica del aprendizaje de español. Por lo tanto, los estudiantes serán más activos y conscientes en el aprendizaje de español después de que los profesores los ayuden a aclarar sus objetivos de aprendizaje. De lo contrario, por muy bien que preparen y dicten las clases los profesores, solo podrán obtener la mitad del resultado con el doble del esfuerzo.

La práctica ha demostrado que inspirar el propósito de aprendizaje y la iniciativa de los estudiantes es el único método de enseñanza para curar el mal de raíz.

### **1.7.2 Adopción de nuevos métodos de enseñanza**

Los cursos básicos de español son altamente prácticos. Esto requiere que los profesores orienten a los estudiantes en métodos de aprendizaje correctos para mejorar su capacidad de autoaprendizaje.

Primero, se debe enseñar la habilidad de pronunciar las palabras. Hay reglas para aprender la pronunciación. En la enseñanza, los profesores deben ayudar a los estudiantes a hacer un resumen de las reglas. La pronunciación del español no es

difícil de dominar. Solamente con un método correcto y una práctica frecuente, se puede aprender la pronunciación estándar del español.

El español cuenta con una escritura fonética típica, en el cual cada sonido tiene una pronunciación relativamente fija y cada fonema tiene su forma de escritura correspondiente. La dicción es muy regular y es coherente con la ortografía, por lo tanto, siempre que se dominen las reglas de pronunciación y la acentuación, se podrá pronunciar correctamente cualquier palabra en español. Resumiendo, se pueden pronunciar las palabras al verlas y se puede escribir las palabras al escucharlas, lo cual tiene cierta similitud con el pinyin (el sistema estándar de transcripción fonética del chino mandarín).

En segundo lugar, se debe enseñar a los estudiantes a dominar vocabulario y conjugaciones de los verbos en español, no solo mediante la memorización, sino que también deben darse cuenta de que la práctica hace al discípulo, maestro. La conjugación verbal facilita mucho la comunicación oral. Si se puede “leer con fluidez y conjugar con destreza”, se completa la mitad del aprendizaje de español.

Desde la perspectiva de los estudiantes chinos con cierto conocimiento de inglés encontrarán que la mayoría de las palabras españolas tienen raíces muy parecidas a las inglesas, por lo que pueden aprender con mayor facilidad. Es bueno que los estudiantes utilicen su tiempo libre, para leer los libros en español, escuchar sus audios y canciones en español, ver películas o charlar en español. El aprendizaje de un idioma se centra en la práctica y lo importante es la perseverancia.

En tercer lugar, los estudiantes antes de la clase deben hacer una buena preparación del vocabulario, frases y los modelos de oraciones de los textos. Es conveniente conocer el significado y el género de las palabras, pronunciarlas y escribirlas correctamente. También es bueno consultar el diccionario, pero tratar sobre todo de imaginar el significado de palabras desconocidas, en el contexto del texto, antes de recurrir al diccionario. Además, deben leer los textos detenidamente varias veces, marcar los puntos que no se comprenden y luego consultar los materiales para ver si pueden resolverlos por sí mismos. En caso de no poder resolverlos, se pregunta al profesor y así aprenden con mayor eficiencia.

Después de la clase, es necesario organizar los apuntes tomados. A través del repaso, los estudiantes vuelven sobre el contenido clave, refuerzan lo que ya saben y “aprenden lo nuevo a través del repaso de lo aprendido”.

### **1.7.3 Desarrollo de la enseñanza en el aula**

La preparación de la unidad didáctica es el trabajo esencial de los profesores antes de la clase. Si el profesor no tiene un cierto nivel de competencia, o no está completamente preparado para responder a cualquier duda, la clase no puede tener un buen efecto, por lo que la preparación es un requisito previo para una buena docencia.

Al preparar las clases, los profesores no solo deben diseñar planes de aprendizaje, sino que también deben involucrar actitudes emocionales, valores y otros aspectos. Deben liberar una gran cantidad de información impartiendo sus cursos para que los estudiantes puedan conocer la cultura y el sistema de valores de distintos pueblos del mundo, porque cualquier idioma refleja el espíritu cultural de una determinada nación y cubre pensamientos filosóficos, métodos cognitivos, valores, creencias religiosas, gustos estéticos y conciencia moral. Obviamente, la lengua tiene carácter instrumental y humanístico. Por un lado, la enseñanza universitaria de español debe estar dedicada a consolidar la base de conocimientos del idioma de los estudiantes y cultivar su capacidad comunicativa en español.

Por otro lado, la enseñanza universitaria de español debe presentar a los estudiantes la historia, la geografía, la política, la literatura, la filosofía y el arte de los países de habla hispana, de modo que comprendan plenamente la evolución histórica, la filosofía de valores de vida y la estética popular de los países de habla hispana. Es muy necesario profundizar en las similitudes y diferencias entre los idiomas, culturas, espíritus nacionales y formas de pensar chinos y extranjeros, experimentar el espíritu humanista, las tradiciones culturales, los comportamientos y los modos de pensar en diferentes contextos históricos, y mejorar la capacidad humanística y la habilidad de la comunicación intercultural.

#### **1.7.4. Utilizar la enseñanza situacional para estimular el interés de aprendizaje**

La enseñanza del español, como la de cualquier lengua, debe partir del contexto de comunicación y crear situaciones vívidas e interesantes, basadas en el contenido de los libros de texto, para que los alumnos se contagien de las situaciones y así estimulen su interés por aprender y su sed de conocimiento. Con la introducción de la tecnología multimedia en la enseñanza, se utilizan de manera flexible varios métodos de enseñanza audiovisual para proporcionar a los estudiantes demostraciones de una lengua real y natural, haciendo que la enseñanza sea vívida, animada y contagiosa. Permite, además, que los estudiantes se encuentren en un entorno donde el español es su lengua materna y experimenten el uso práctico del español.

En segundo lugar, la docencia mediante equipos audiovisuales ha abierto un campo muy rico en facilitar la adquisición de una segunda lengua. Se puede escuchar el español oral puro y auténtico, ver en imágenes situaciones de historias verídicas y los diálogos, lo que mejora el sentido del lenguaje de los estudiantes a través de la imitación inconsciente. De esta manera, los estudiantes no solo aprenden nuevos conocimientos, sino que también repasan los aprendidos, y lo más importante, es que cultivan la capacidad de la integración de conocimientos y la aplicación flexible del idioma (Dai y Hu, 2009).

A través del uso de tecnologías multimedia, los estudiantes entran en un nivel de comunicación lingüística natural y libre, donde además se puede potenciar la creatividad del alumnado en la comunicación lingüística.

Es muy obvia la naturaleza emocional y no intencional de los estudiantes universitarios. Pueden recordar bien los conocimientos que les interesan, pero en cuanto a los que no les interesan, los olvidan muy pronto. Su atención intencionada dura poco. Además, les gustan los juegos. Por lo tanto, en la clase, se puede agregar de manera adecuada y consciente algunos juegos interesantes, y crear diversas situaciones de juego para que los estudiantes se diviertan. De esta forma se puede extender su tiempo de atención y hacer que participen de manera más efectiva en la enseñanza.

En el proceso de la enseñanza, los profesores deben estimular siempre a los estudiantes, establecer metas adecuadas para ellos, orientarlos bien y dejar que vayan viviendo el éxito paso a paso. Deben inspirarlos y desarrollar primero la confianza en sí mismos. Por ejemplo, al hacer preguntas en clase, si el estudiante solamente sacude la cabeza o da alguna respuesta poco exacta, el profesor, teniendo en cuenta el tiempo, debe guiarlo gradualmente haciéndole más preguntas y orientarlo paso a paso a la respuesta correcta. Cuando lo consigue, el alumno se enorgullece y se dará cuenta de que la pregunta es fácil, entonces la confianza aumentará enormemente. En definitiva, unas palabras de aliento del profesor, moviliza el entusiasmo del estudiante por el aprendizaje. Por lo tanto, solo utilizando la inteligencia emocional, se pueden desarrollar alumnos motivados y potenciar su creatividad, para que su actitud sea más participativa. Un docente, crea cada día una obra de arte con cada uno de sus alumnos. Educar es inspirar y para ello hay que estar inspirado y preparado.

Como señaló una vez el educador alemán Diesterweg: “El arte de la enseñanza no consiste en impartir habilidades, sino en motivar, despertar e inspirar.” Este es el propósito de la enseñanza universitaria de español: convertirla en “enseñanza situacional” y motivadora para conseguir que los estudiantes amen aprender y disfruten con la lengua que hizo universal el escritor Miguel de Cervantes.

### **1.7.5 Atención individualizada en la enseñanza**

Esto es un principio educativo iniciado por Confucio durante sus largos años de docencia, que significa partir de la situación real de los alumnos, utilizar el método de inspiración y orientación, y poner en pleno juego la iniciativa y el entusiasmo de los alumnos en el aprendizaje para alcanzar los objetivos formativos. Este pensamiento práctico de Confucio no solo tuvo un impacto profundo en el desarrollo de la educación en la antigua China, sino que también tiene un significado de inspiración muy importante para la enseñanza de español de hoy en China.

El famoso educador de la Edad Contemporánea Cai Yuanpei (1868-1940), quien desempeñó cargos como jefe de Educación del Gobierno Provisional de Nanjing y

luego como rector de la Universidad de Pekín, realizó contribuciones definitivas al desarrollo de la educación moderna en China, especialmente a la promoción y práctica de la educación estética. No solo se dedicó al estudio de la estética y la educación occidentales, sino que también criticó detenidamente el legado educativo tradicional chino. Concedió gran importancia a la enseñanza de acuerdo con la aptitud de los estudiantes, y una vez señaló claramente: “Siempre es mejor actuar con flexibilidad. Siempre que un alumno tenga un talento especial, se debe enseñarlo particularmente. En términos de estudiantes, también es necesario que hagan una introspección. Si les resultan difícil algunas materias, deben estudiar con más tenacidad. En cuanto a las materias que realmente les gustan, también es mejor que aprendan más. En resumen, tanto los profesores como los alumnos deben actuar con cierta flexibilidad<sup>5</sup>”. Según Cai Yuanpei, se debe enseñar particularmente a los estudiantes "especiales" e "ingeniosos", lo cual es la encarnación del principio de enseñanza basado en potenciar aptitudes. Debemos esforzarnos por practicar ese principio.

El rápido avance de la sociedad china, la globalización económica y la construcción del país requieren un gran número de profesionales de español con una formación integral cuyo objetivo sea mejorar la excelencia del alumnado de español. Para alcanzar este éxito, debemos integrar materiales didácticos atractivos que fomenten la participación, por ejemplo, comparar la cultura nativa con la cultura española, en sus semejanzas y diferencias, a través de diferentes temas: deportes, costumbres, comidas, diversiones, grupos musicales, películas, la familia, los amigos, relaciones de noviazgo, naturaleza y medio ambiente, el horóscopo, etc...

Estos ejercicios de interculturalidad también puede ayudarlos a desarrollar un buen hábito de aprender la cultura nativa, formarles el pensamiento dialéctico para comprender en profundidad la cultura china y promoverla, y permitir que difundan al mundo su esencia, al mismo tiempo que conocen y respetan valores de la cultura hispana.

---

<sup>5</sup> Se trata de una traducción libre de la autora tomada del libro *Pensamiento educativo progresista*

Con el fin de cultivar y mejorar la capacidad de los estudiantes para expresar sus pensamientos en español, y para que no tengan “afasia” al hablar de su propia cultura china, se debe fijar también textos que recojan la realidad de la sociedad china para integrar estrechamente la enseñanza del idioma y la enseñanza cultural basada en nuestra historia, política y costumbres. Además, se debe fomentar la publicación de libros en español sobre la cultura china, que se pueden utilizar como materiales de referencia para la enseñanza o materiales de lectura extracurricular con el fin de aumentar las opciones de libros para estudiantes y aficionados al español.

Adicionalmente, debemos enriquecer el plan de estudios desde la perspectiva de la localización. Al mismo tiempo que se integra la localización en los libros de texto, también se deben realizar reformas de localización en el plan de estudios, porque la forma de aprender la cultura china solo mediante los libros de texto carece de supervisión e inspiración para los estudiantes, de modo que tienden a perder la iniciativa de aprendizaje y el efecto de enseñanza no puede ser ideal.

El establecimiento de cursos de localización debe tomar como punto de partida el cultivo de la capacidad de pensamiento lógico e innovación de los estudiantes, aumentar los cursos de la especialidad dentro del ámbito de la materia y fortalecer el carácter sistemático de conocimientos lingüísticos y culturales.

En el proceso de enseñanza del idioma, por un lado, es necesario orientar a los estudiantes a comprender pensamientos humanísticos extranjeros, a aprender y dominar conocimientos culturales extranjeros; y, por otro lado, se debe guiar a los estudiantes a consolidar y fortalecer los conocimientos locales, de nuestro país, especializados en literatura, arte, historia y economía.

Sobre la base del aprendizaje sistemático de su propia cultura, los estudiantes de español pueden valorar mejor a su país, y comparar racionalmente similitudes y diferencias entre la cultura china y la española. Además de agregar cursos sobre la cultura china, también se puede introducir en el aula, actividades de comparar las dos culturas (la china y la española), recopilando materiales culturales que fomenten la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes, u organizando jornadas abiertas para que los estudiantes propongan temas de debate en español.



Conjuntamente, partiendo del desarrollo y características de las universidades e integrando los aspectos anteriores, también se debe formular un sistema curricular apropiado conforme a la situación de docentes universitarios, las condiciones geográficas y el nivel de los estudiantes, con el objetivo de una formación "español +".

Se debe fortalecer la conciencia de los profesores sobre la enseñanza localizada. Actualmente los profesores de español son principalmente jóvenes, por lo tanto, para ellos es más fácil aceptar nuevos conceptos y nuevas ideas que para los profesores mayores, y tienden a adaptarse a las tendencias educativas actuales y llevar a cabo reformas docentes.

Como guías de estudiantes, los profesores deben comenzar partiendo de sus propios comportamientos y dar ejemplo. Además de tener sólidas habilidades lingüísticas y capacidades de comunicación intercultural, también deben fortalecer y mejorar la capacidad cultural de su lengua materna.

En la enseñanza práctica, los diseños de contenido pueden utilizar presentaciones en PPT, discursos, debates, actuaciones, concursos de conocimientos, escritura, traducción y otras formas. Esto no solo dinamiza y enriquece el contenido de la clase, sino que también mueve a los alumnos hacia el entusiasmo por participar.

Después de la formación multidimensional de escuchar, hablar, leer y escribir, los estudiantes pueden obtener un sólido dominio del vocabulario y expresiones en varios campos, y mejorar la sensibilidad cultural. Adicionalmente, los profesores pueden recomendarles que lean periódicos principales de países hispanohablantes y visiten sitios web oficiales de instituciones chinas e hispanas. Este intercambio extracurricular, no solo consolida y profundiza el contenido aprendido, sino que también lo complementa con áreas no involucradas en la clase.

La economía mundial ha entrado en la etapa de globalización y la educación también ha mostrado la internacionalización cada vez mayor de las culturas. El punto de partida de la llamada "enseñanza localizada" del español no solo es permitir que los estudiantes dominen y comprendan la esencia de la cultura de los países de habla hispana, sino que también consiste en hacerles heredar y desarrollar el patrimonio

cultural de la nación china.

La incorporación del concepto de igualdad cultural en la enseñanza conduce a aumentar la confianza cultural de los estudiantes de lenguas extranjeras y a cultivar su capacidad para usar el español de forma integral, a fin de que lleven adelante la cultura nacional a la práctica.

En resumen, en el proceso de formar profesionales de español de carácter práctico, es necesario actualizar siempre los planes de estudios y el área curricular de contenidos y metodologías, poner en pleno juego las ventajas de los intercambios internacionales de la educación y continuar buscando y aprovechando recursos sociales.

De esta forma, se puede aumentar la competitividad profesional y dotar a la sociedad de excelentes recursos humanos bien preparados en idiomas extranjeros.

## 2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

### 2.1. Los tiempos del pasado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

A continuación, recogemos los contenidos relativos a los tiempos del pasado de indicativo presentes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento en el cual se describe y analiza el material lingüístico correspondiente a los distintos niveles de competencia comunicativa establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los contenidos en torno al pretérito indefinido, imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto inevitablemente deben formar parte de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes y, este repertorio sistematizado, asimismo bien puede servir de referencia para la planificación curricular de otros centros y la elaboración de materiales didácticos.

**Tabla 2. 1 Adquisición de los tiempos verbales pasados de indicativo en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*<sup>6</sup>**

	<b>Pretérito indefinido</b>	<b>Pretérito imperfecto</b>	<b>Pretérito perfecto</b>	<b>Pretérito pluscuamperfecto</b>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Significado básico:</b> acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos perfectivos. <i>Fui a su casa.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor descriptivo:</b> personas, objetos, lugares, tiempo. <i>Tenía un coche rojo.</i></li> <li>• <b>Imperfecto habitual o cíclico.</b> <i>Iba todos los días al colegio.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente.</b></li> <li>-Regla general con <b>marcador temporal explícito.</b> <i>hoy, este año, esta mañana, ya, todavía no</i></li> <li>-Regla general con <b>marcador</b></li> </ul>	

<sup>6</sup> La información anterior está citada en la página web oficial del Centro Virtual de Cervantes:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

			<p><b>temporal implícito.</b>  <i>He estado en tu casa</i> [esta mañana, alguna vez, hoy].</p> <p><b>-Marcadores temporales incluidos en unidades temporales más amplias que llegan al presente.</b>  <i>estas Navidades, en septiembre</i></p>	
B1	<p>• <b>Significado básico:</b> acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos.  <i>Lo supe.</i></p>	<p>• <b>Valor descriptivo.</b>  <b>-Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito.</b>  <i>Iba por la calle y me encontré con él.</i></p> <p><b>-Imperfecto de conato.</b>  <i>Iba a salir cuando sonó el teléfono.</i></p> <p><b>-Coincidencia con una acción pasada.</b>  <i>Cuando llegué, estaba afeitándose.</i></p> <p>• <b>Imperfecto de cortesía.</b>  <i>Quería un jersey rojo.</i></p> <p>• <b>Estilo indirecto con verbos de lengua, habla o comunicación, de percepción física y mental, de pensamiento.</b>  <b>Correlación de tiempos y modos.</b>  <i>Vi que te querías ir.</i></p>	<p>• <b>Presencia de dos marcadores:</b>  explícito existencial e implícito.  <i>Nunca he estado allí</i> [en mi vida].  <i>/ Nunca estuve allí</i> [en aquella época].</p> <p>• <b>Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores.</b>  <i>como hace, hace que</i>  <i>Hace media hora que se ha ido. /</i>  <i>Hace media hora que se fue.</i></p>	<p>• <b>Valor general:</b>  anterioridad respecto de una acción pasada.  <i>Cuando llegamos ya se había ido.</i></p>
B2		<p>• <b>Valor descriptivo.</b>  <b>-Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto.</b>  <i>¿Qué os estaba diciendo?</i></p> <p><b>-Pensamiento (o</b></p>		<p>• <b>Pensamiento (o creencia)</b>  <b>interrumpido explícita o implícitamente en</b></p>

		<p><b>creencia) interrumpido explícita o implícitamente.</b>  <i>Pensaba ir al cine [pero no voy].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor lúdico y onírico.</b>  <i>Jugamos a que éramos novios.</i>  <i>Soñé que estaba en una isla desierta.</i></li> </ul>		<p><b>el pasado.</b>  <i>Había pensado ir al cine [pero no fui].</i></p>
C1		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor descriptivo.</b>  <b>-Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de excusa.</b>  <i>¡Y yo qué sabía!</i></li> <li>• <b>Valor de sorpresa.</b>  <i>Anda, estabas aquí.</i></li> <li>• <b>Valor de censura.</b>  <i>¿Tú no tenías que hacer los deberes?</i></li> <li>• <b>Estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro.</b>  <i>María se casaba mañana.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>[América Latina, España: zonas septentrionales y meridionales]</b>  <b>Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto.</b>  <i>Hoy llegué tarde.</i>  <i>Este año no pude ir.</i>  <i>Te llamaron por teléfono hace diez minutos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor de conato en el pasado.</b>  <i>Había estado a punto de equivocarse otra vez.</i>  <i>Había pensado abandonar el trabajo.</i></li> </ul>
C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor de presente.</b>  <i>¡Ya llegaron!</i>  <b>[dicho antes de que el avión haya aterrizado]</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valor descriptivo.</b>  <b>-Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de censura.</b>  <i>¡Lo que faltaba!</i></li> <li>• <b>Imperfecto por condicional en registros informales.</b>  <i>Si tuviera tiempo, me iba de vacaciones dos meses.</i></li> <li>• <b>En estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro.</b>  <i>Esta mañana estallaba un</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cortesía.</b>  <i>¿Me había llamado el señor?</i></li> <li>• <b>Neutralizaciones: con el adverbio aspectual ya para expresar que la acción se ha completado con anterioridad al marco temporal señalado.</b>  <i>Había llegado a las diez. / A las diez ya había llegado</i>  <b>[la llegada es</b></li> </ul>

		<i>artefacto. [imperfecto narrativo o periodístico].</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor de distanciamiento.</li> </ul> <i>Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.</i>		<b>anterior a las 10].</b>
--	--	---	--	----------------------------

Resulta claro que, según la propuesta del Instituto Cervantes, la enseñanza de los tiempos verbales de pasado, modo indicativo, se divide en distintas etapas de acuerdo con el nivel lingüístico en el que se encuentre el alumno. Por ejemplo, los tiempos del pasado no se enseñan en el nivel A1; en el nivel A2 aparecen todos los tiempos de pasado, excepto el pretérito pluscuamperfecto, cuya enseñanza se pospone hasta el nivel B1 y, así sucesivamente. Con respecto a esta propuesta, la introducción de los tiempos verbales pasados de indicativo que se lleva a cabo en las carreras de Español de las universidades chinas, presenta varios aspectos complejos, a los que debemos prestar atención en nuestro estudio empírico.

Esta comparación entre los métodos pedagógicos la vamos a organizar de la siguiente manera. En el apartado 2.2 presentamos el tratamiento de los tiempos verbales de pasado de indicativo en los manuales generales de español, y en el apartado 2.3. exponemos la aproximación del manual *Español Moderno*. Finalmente, en 2.4. analizamos las semejanzas y diferencias entre los métodos españoles y el método chino de enseñar español a los estudiantes sinohablantes.

## **2.2 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español**

### ***2.2.1 Gramática Básica del Estudiante de Español***

En esta gramática se presentan los cuatro tiempos del pasado de indicativo repartidos en cuatro capítulos diferentes. En cada capítulo se explican conceptos básicos a través de numerosos ejemplos, ilustraciones y ejercicios. Incluye también las soluciones a los ejercicios, tablas de verbos regulares e irregulares y un completo

índice temático. Además, también figuran dos capítulos para explicar la diferencia entre perfecto, indefinido e imperfecto. La tabla 2.2 ilustra los aspectos más destacados de esta obra.

**Tabla 2. 2 Ficha de Los tiempos del pasado en *Gramática básica del estudiante de español***

TÍTULO	<i>Gramática básica del estudiante de español</i>
EDITORIAL	Difusión
AÑO DE EDICIÓN	2017
AUTOR	R. Alonso, A. Castañeda, P. Martínez, L. Miquel, J. Ortega, J.P. Ruiz Campillo
NIVEL	A1-B1 MCER
DESTINATARIOS	Adultos
MATERIAL	Impreso con ilustraciones
MATERIAL COMPLEMENTARIO	No
TIPO DE MATERIAL	Gramática
ESTRUCTURA	
-Número de unidades	44
-Número de páginas	312
METODOLOGÍA	
Enfoque	Comunicativo y cognitivo
Orientación contrastiva	No
CONTENIDOS SOBRE TIEMPOS DEL PASADO	
-Número de unidades	6
-Número de páginas	27
PRÁCTICA CON EJERCICIOS	SÍ
SOLUCIONES	SÍ
VARIEDAD DE LENGUA	Español central peninsular

A continuación, mostramos la descripción que se realiza en esta obra sobre los distintos tiempos del pasado:

**Tabla 2. 3 Los tiempos del pasado en la *Gramática básica del estudiante de español*<sup>7</sup>**

Tiempo	Marcadores	Usos	Número de páginas
<b>Preterito indefinido</b>	<p><i>-Marcadores de espacios claros.</i></p> <p>Marcadores de un espacio pasado (ALLÍ):</p> <p>Ayer</p> <p>El jueves</p> <p>La semana pasada</p> <p>El mes pasado</p> <p>En febrero</p> <p>El 7 de abril</p> <p>El otro día</p> <p>Ese / aquel día / mes / año...</p> <p>En ese / aquel momento</p> <p>Esa / aquella vez</p> <p>La última vez</p> <p>En 1987</p> <p>Hace dos años</p> <p>Cuando vivía en Madrid...</p>	<p>-Contar hechos completos y terminados en el pasado.</p> <p>Con el indefinido presentamos ese proceso como ya terminado en aquel momento.</p> <p><i>Ayer <b>estuve estudiando</b> hasta las siete.</i></p> <p><i><b>Llovió mucho la semana pasada.</b></i></p> <p>-Procesos completos.</p> <p>Hablamos de procesos completos. Nos situamos 'DESPUÉS' de ese proceso y usamos indefinido.</p> <p><i><b>Me comí el bocadillo en tres minutos.</b></i></p> <p>Cuando nos referimos a la duración total de un proceso (en una hora, durante tres años, toda la tarde, dos días, hasta las 7, tres veces, mucho tiempo, etc.), usamos indefinido.</p> <p><i>Anoche <b>estuvimos jugando hasta muy tarde.</b></i></p> <p>- Cualidades dinámicas.</p> <p>Cuando nos referimos a las cualidades o características dinámicas de un proceso, recuperamos del pasado una secuencia de imágenes de principio a fin y contamos cómo fue ese proceso.</p> <p><i>La fiesta del sábado <b>fue</b> preciosa.</i></p> <p>Si nos referimos a la duración total de una cualidad, entonces hablamos de un proceso completo y el indefinido es la única opción.</p> <p><i><b>Tuve el pelo pargo dos o tres años, pero luego me cansé.</b></i></p> <p>- Contar historias.</p> <p>Con el indefinido indicamos que algo pasó completamente y hacemos avanzar el tiempo hasta una nueva situación.</p> <p>- Si el hecho está ya terminado y completo en el punto de la historia donde estamos, usamos el indefinido y el perfecto.</p> <p>-Usamos indefinido si hablamos de ALLÍ</p>	8 páginas

<sup>7</sup> El contenido de la tabla es un resumen del libro *Gramática básica del estudiante de español*



		<p><i>El año pasado pasé las Navidades en Madrid, y salí muchas veces con Cristina.</i></p> <p>-Con el indefinido presentamos el suceso en sí mismo.</p> <p>· <i>¿Dónde está Pedro?</i></p> <p>· <i>No sé. Se fue hace un par de minutos.</i></p>	
<b>Pretérito imperfecto</b>	<p>Antes, habitualmente, normalmente, frecuentemente, siempre, nunca, cada día, a veces...</p>	<p>-Describir cualidades estáticas.</p> <p>Cuando nos referimos a las cualidades o características estáticas de un objeto, recuperamos del pasado una imagen y describimos cómo era ese objeto.</p> <p><i>Mi primer ordenador era muy malo.</i></p> <p>- Describir situaciones regulares.</p> <p>Usamos imperfecto para indicar regularidades en una situación pasada (antes, habitualmente, normalmente, frecuentemente, siempre, nunca, cada día, a veces, dos veces al día, una vez por semana...).</p> <p><i>Cuando era pequeña me encantaba el agua.</i></p> <p>-Describir situaciones momentáneas.</p> <p>Con el imperfecto presentamos un hecho como no terminado todavía en un momento concreto del pasado.</p> <p><i>Me llamó Guada a las cinco porque no iba a venir a mi fiesta.</i></p> <p>-Partes de un proceso.</p> <p>Hablamos de parte de un proceso. Nos situamos 'DENTRO' de ese proceso y usamos imperfecto.</p> <p><i>A la 1:07 estaba comiéndome un bocadillo.</i></p> <p>-Contar historias.</p> <p>Con el imperfecto detenemos el tiempo de una historia para describir una situación momentánea. Si el hecho todavía no está terminado en el punto de la historia donde estamos, usamos el imperfecto.</p>	<p>5 páginas</p>
<b>Pretérito perfecto</b>	<p>-Marcadores de espacios claros.</p> <p>Marcadores del espacio donde estamos (AQUÍ):</p> <p>Hoy</p> <p>Esta tarde</p>	<p>-Contamos hechos completos.</p> <p><i>Hoy he estado estudiando hasta las siete.</i></p> <p><b>-Ha llovido mucho esta semana.</b></p> <p>-Usamos perfecto si hablamos de AQUÍ</p> <p>· <i>¿Has visto a Cristina últimamente?</i></p>	<p>8 páginas</p>

	<p>Esta semana  Este mes  Este año  Este siglo  Esta Navidad  Este verano  Esta vez  Hasta ahora  Últimamente  Todavía no...  -Marcadores de espacios ambiguos.  Marcadores de significado más amplio e indeterminado que se refieren a períodos actuales o no actuales:  Siempre  Nunca  En la vida  Alguna vez  Varias veces  En los últimos días / meses / años  Al final...  -Marcadores de espacios inmediatos.  Suceso muy cercano al momento actual.  Ya...  A la diez y media (de 'hoy') ...  Hace un rato...  Hace un momento...</p>	<p>·<i>Sí, estas Navidades he salido muchas veces con ella.</i>  -Con el perfecto presentamos ese suceso como parte de la situación actual.  · <i>¿Dónde está Pedro?</i>  ·<i>No sé. Se ha ido hace un par de minutos.</i></p>	
<p><b>Pretérito pluscuamperfecto</b></p>		<p>-El pasado del pasado.  Referirnos a hechos que ya estaban terminados antes de ese punto del pasado.  <i>En aquel momento, mi padre no estaba en casa. Se <b>había ido</b> a trabajar.</i>  Presentamos un hecho como anterior a un punto muy concreto en el pasado.  <i>A las seis la volví a llamar, pero se <b>había ido</b>.</i></p>	<p>3  páginas</p>

En esta gramática pedagógica se encuentran numerosos ejercicios para la consolidación de la distinción entre estos cuatro tiempos. Incluimos como ejemplo la actividad de la figura 2.1, que tiene como objetivo practicar el contraste entre imperfecto e indefinido para hablar de cualidades, mediante un ejercicio de relleno de huecos con uno de los dos tiempos.

**Figura 2. 1 Ejercicios de Gramática básica del estudiante de español (pág. 141)**

**4** ¿Imperfecto o Indefinido? Completa con el verbo de la izquierda, como en el ejemplo.

**B1** llevar ➔ Recuerdo perfectamente que en aquella fiesta *llevabas*..... puesto tu abrigo negro.  
 ➔ *Llevó*..... puesto su abrigo negro toda la noche.

ser 1. Cuando yo la conocí, Elisa ..... una buena estudiante. Luego cambió mucho.  
 2. .... una buena estudiante durante un par de años. Luego cambió mucho.

estar 3. Gonzalo ..... muy gordo una temporada, pero se puso a régimen y adelgazó.  
 4. Gonzalo ..... muy gordo, por eso se puso a régimen, para adelgazar.

ser 5. Cuando se construyó, el edificio del Ayuntamiento ..... azul.  
 6. El edificio del Ayuntamiento ..... azul durante varios siglos, pero ahora es blanco.

llamarse 7. Este pueblo ..... Guarromán mucho tiempo, pero le cambiaron el nombre por Limpiadillo.  
 8. Antes, este pueblo ..... Guarromán, pero ahora se llama Limpiadillo.

**141**

### 2.2.2 Temas de Gramática (Nivel superior)

En el segundo tema de esta gramática, dirigida a estudiantes de español de nivel superior, se presentan los cuatro tiempos del pasado del modo indicativo: el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto. Recogemos las características de esta obra en la tabla 2.4.

**Tabla 2. 4 Ficha de Los tiempos del pasado en *Temas de gramática***

TÍTULO	<i>Temas de gramática</i>
EDITORIAL	SGEL
AÑO DE EDICIÓN	2017
AUTOR	C. Moreno
NIVEL	C1-C2 ELE
DESTINATARIOS	Adultos
MATERIAL	Impreso con ilustraciones
MATERIAL COMPLEMENTARIO	No
TIPO DE MATERIAL	Gramática
ESTRUCTURA	
-Número de unidades	21
-Número de páginas	266
METODOLOGÍA	
Enfoque	Comunicativo moderado
Orientación contrastiva	No
CONTENIDOS SOBRE TIEMPOS DEL PASADO	
-Número de unidades	1
-Número de páginas	12
PRÁCTICA CON EJERCICIOS	SÍ
SOLUCIONES	SÍ
VARIEDAD DE LENGUA	Español central peninsular

La autora, Concha Moreno, centra su presentación en los marcadores que acompañan a cada tiempo y en los usos principales de cada uno de dichos tiempos. Recogemos esta información en la siguiente tabla:

**Tabla 2. 5 Los tiempos del pasado en *Temas de gramática*<sup>8</sup>**

Tiempo	Marcadores	Usos	Número de páginas
<b>Pretérito indefinido</b>	Ayer / anteayer Anoche / anteanoche El verano / otoño... pasado La semana pasada El mes / año pasado Hace unos días / un mes Un día + indefinido A finales del año pasado Durante + cantidad de tiempo En 1996 Aquel año La primera / segunda vez que Cualquier día de la semana (no hoy)	-Referirnos a una unidad de tiempo o espacio temporal en los que ya no está el hablante. <i>Nos <b>conocimos</b> hace seis años.</i> -Hablar de cantidades de tiempo determinadas. <i><b>Viví</b> allí tres años.</i> -Contar los hechos o las acciones como algo independiente, no como costumbres. <i>Me <b>encontré</b> con él, casualmente, hace unos meses.</i> -Ordenar varias acciones. <i>Se <b>compró</b> un coche, se <b>sacó</b> el carné y <b>empezó</b> a buscar trabajo.</i> -Interrumpir una acción en transcurso. <i>Llevaba una vida aburrida, pero <b>aparecieron</b> ellos y todo <b>cambió</b>.</i> -Dar opiniones dentro de un tiempo determinado. · <i>¿Qué tal la película del otro día?</i> · <i>A mí me <b>encantó</b>.</i> · <i>Sí, <b>estuvo</b> bien, pero no <b>me pareció</b> tan extraordinaria.</i>	1 página
<b>Pretérito imperfecto</b>	-De niño/a -Cuando era pequeño/a -En los años 60/70/... -En la Edad Media -Con Franco -De pequeño/a -Antes + p. imperfecto -En tiempos de... -En aquella época -Antes de la guerra	-Referirnos a las circunstancias. <i>Aquel día <b>hacía</b> sol, sin embargo, la ventana <b>estaba</b> cerrada.</i> -Presentar el escenario, el contexto previo a la acción. Se usa para: describir los ambientes; describir a las personas; presentar una situación; presentar las circunstancias que rodean los hechos. <i>Aquella habitación <b>era</b> su preferida: <b>Estaba</b> llena de libros, <b>olía</b> a madera y en ella <b>se sentía</b> protegida.</i> -Expresar costumbres del pasado. <i>Cuando <b>era</b> estudiante, <b>trabajaba</b> en un bar.</i>	1 página

<sup>8</sup> El contenido de la tabla es un resumen del libro *Temas de gramática*

		<p>-Expresar intención; justificación por algo que no se ha hecho como estaba previsto. <i>Perdona que no te haya llamado; iba a hacerlo, pero no pude.</i></p> <p>-Expresar las creencias previas y mostrar que la realidad o la información actual no coinciden con ellas o con lo que teníamos planeado. · <i>Aquí no vive eses señor.</i> · <i>¡Vaya! Pues yo pensaba que sí.</i></p> <p>-Expresar que hemos perdido el contacto, la relación con las personas. · <i>¡Qué buenas ideas tenía Marta!</i> · <i>Y las seguirá teniendo, ¿no?</i> · <i>Imagino que sí, pero como hace tanto tiempo que la veo, pues...</i></p> <p>-Expresar cortesía. En ese caso sustituye al presente. <b>Quería (quiero) hablar con usted. ¿Es posible?</b></p> <p>-En textos escritos, a veces, para empezar y terminar la historia. <b>Érase una vez una princesa que vivía en un castillo...</b></p>	
<b>Pretérito perfecto</b>	<p>Esta mañana / semana</p> <p>Este fin de semana / mes / año</p> <p>Hoy</p> <p>Esta tarde/noche</p> <p>Hasta ahora</p> <p>¿Alguna vez...?</p> <p>Durante + cantidad de tiempo</p> <p>Todavía no</p> <p>Ya</p> <p>Últimamente</p> <p>Una vez / muchas veces</p> <p>En mi vida / nunca</p>	<p>-Referirnos a una unidad de tiempo en la que todavía está el hablante (un pasado inmediato). <b>Hoy hemos ido de excursión a Toledo.</b></p> <p>-Hacer preguntas sin especificar a qué momento del pasado nos referimos. <b>¿Has estado en Cuba?</b></p> <p>-Referirnos a hechos o sucesos que tienen consecuencias en el presente. <b>Últimamente el nivel de vida ha mejorado mucho.</b></p> <p>-Acercar hechos ocurridos en un pasado sin relación con el presente del hablante (excepto las costumbres). <b>Se ha ido hace mucho, pero la seguimos recordando.</b></p>	1 página
<b>Pretérito</b>		-Referirnos a una acción pasada, anterior a otra	1

<p><b>pluscuam- perfecto</b></p>		<p>también pasada, desde una perspectiva inactual. (Puede ser sustituido por el indefinido si no produce ninguna confusión) <i>Me <b>había matriculado</b> en un curso y me ha puesto en otro.</i></p> <p>-A menudo, el indefinido sustituye al pluscuamperfecto, excepto si ello produce alguna confusión en la información. <i>Nos alojaron con la misma familia con la que <b>habíamos vivido</b> → <b>vivimos</b> la primera vez.</i></p> <p>-Expresar posterioridad (acompañado de expresiones como: al poco rato / tiempo; a los pocos minutos / días; al día / año siguiente...) <i>Fina es un encanto: le pedí que me grabara un CD, y <b>al día siguiente, me lo había grabado.</b></i></p>	<p>página</p>
--------------------------------------	--	--	---------------

Se incluye también un esquema para ayudar al estudiante a contar historias, a emprender narraciones, en el que se incluyen las siguientes fases correspondientes a cada tiempo:

- Presentar el marco o decorado (imperfecto), describir el ambiente, las circunstancias, las personas, etc. (imperfecto, pluscuamperfecto), presentar causas (imperfecto)
- Contar hechos (indefinido)
- Contar hechos simultáneos (imperfecto / indefinido), contar más hechos (indefinido)
- Terminar el relato (indefinido)

Para la práctica y consolidación de los distintos usos se incluyen principalmente ejercicios de relleno de huecos con el tiempo correcto del pasado, así como con la persona adecuada, proporcionando para ello el infinitivo del verbo que encaja con el contexto de la frase. En el siguiente ejemplo de actividad se practica el contraste entre

imperfecto e indefinido centrando la atención del aprendiente en la distinción de hecho y contexto.

## Figura 2. 2 Ejercicios de *Temas de gramática* (pág. 24)

### 2. Transforme el infinitivo en el tiempo correcto del pasado. Luego, subraye los hechos y sepárelos del contexto previo.

Ejemplo: *Ocurrió* = hecho

*Pensabas* = contexto previo

1. La muerte del fotógrafo (ocurrir) ..... *ocurrió* ayer, entre las 7 y las 8:30h. de la mañana, según (informar) ..... el forense.  
El detective Aranda lo (descubrir) ..... muerto en su casa y, aunque (buscar) ..... señales o huellas, no (encontrar) ..... nada.  
Un poco más tarde, (llegar) ..... los de homicidios; (tomar) ..... fotos, (revolver) ..... toda la casa en busca de pistas, pero el posible asesino o asesina no (dejar) ..... , aparentemente, ninguna prueba de su crimen.
2. ■ ¡Hombre, Javier! ¡Qué alegría verte! ¿Cuándo (volver) ..... ?  
▲ Hace tres días.  
■ Entonces las vacaciones (resultar) ..... más cortas de lo que (pensar) ..... , ¿no?  
▲ Sí, es verdad. Pero al final (decidir) ..... regresar antes para no pillar la caravana de los últimos días del mes.
3. ■ ¿Dónde (estar, vosotros) ..... de vacaciones el año pasado?  
▲ En un pueblecito de la sierra.  
■ ¿Y cómo es que (ir) ..... allí?  
▲ Porque nos (decir) ..... que (ser) ..... precioso y nada turístico y la verdad es que todo (resultar) ..... cierto.
4. ■ ¿Cómo es que (llegar) ..... tan pronto?  
▲ Pero, bueno, ¿no me (decir) ..... que (poder) ..... venir cuando quisiera?  
¿Por qué te enfadas ahora?  
■ No, si no me enfado, es que (pensar) ..... que no vendrías antes de las 11.
5. ■ ¿Qué (pasar) ..... al final con lo de los libros?  
▲ Pues lo que todos (esperar) ..... : que (tener, ellos) ..... que aceptar las sugerencias que les (hacer) ..... todo el mundo y que, al principio, no (querer, ellos) ..... escuchar.
6. Todo (empezar) ..... el día en que se (conocer) ..... : Primero se (mirar) ..... , después se (saludar) ..... educadamente. Aunque sus palabras no (mostrar) ..... ninguna emoción, sus ojos (hablar) ..... por ellos.



### 2.2.3 Gramática Comunicativa de Español

Esta gramática organiza sus contenidos en dos partes. En la primera, “De la lengua a la idea”, se presentan los distintos microsistemas (sistema verbal, nominal, determinantes, preposiciones, etc.) que intervienen en las distintas áreas nocionales y funcionales. En la segunda parte, “De la idea a la lengua”, la dirección es inversa: se exploran dichas áreas nocionales y funcionales y se presentan los operadores que intervienen en ellas.

En la primera parte se aborda el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto dentro del capítulo dedicado al modo indicativo. El pretérito perfecto y pluscuamperfecto se presentan en un capítulo distinto dedicado a los tiempos compuestos. Se presentan los tiempos comenzando con sus conjugaciones, tanto las regulares como las irregulares para, a continuación, describir los usos de diferentes tiempos según la intención comunicativa del hablante. Al enseñar estos usos, se presentan las correspondientes muestras de lengua, explicándolas detalladamente para que se puedan entender mejor los distintos usos.

En la segunda parte, se explican los tiempos del pasado partiendo de la función o intención comunicativa (la idea). Los distintos apartados del capítulo dedicado al pasado se formulan en términos nocio-funcionales, por ejemplo, contando sucesos pasados en relación con el presente, describiendo o evocando una situación del pasado, hablando de un suceso o situación anterior a otro suceso o situación de la que estamos hablando, etc.

Por último, se incluyen algunos usos de los tiempos del pasado con la perífrasis *estar + gerundio*, o con verbos determinados como los verbos *querer* e *ir* para la expresión de intenciones.

En otro capítulo de este volumen se trata de manera independiente el tema de los marcadores temporales sin relacionarlos de manera explícita con un tiempo verbal.

En la siguiente tabla se presentan las características básicas de esta obra.

**Tabla 2. 6 Ficha de Los tiempos del pasado en *Gramática comunicativa del español***

TÍTULO	<i>Gramática comunicativa del español</i>
EDITORIAL	Edelsa
AÑO DE EDICIÓN	2018
AUTOR	F. Matte
NIVEL	A1-C2
DESTINATARIOS	Adultos
MATERIAL	Impreso
MATERIAL COMPLEMENTARIO	No
TIPO DE MATERIAL	Gramática
ESTRUCTURA	
-Número de unidades	59
-Número de páginas	755
METODOLOGÍA	
Enfoque	Comunicativo
Orientación contrastiva	No
CONTENIDOS SOBRE TIEMPOS DEL PASADO	
-Número de unidades	4
-Número de páginas	37
PRÁCTICA CON EJERCICIOS	NO
SOLUCIONES	NO
VARIEDAD DE LENGUA	Español central peninsular

Presentamos en la tabla 2.7 el tratamiento de los tiempos del pasado en la *Gramática comunicativa del español*.

**Tabla 2. 7 Los tiempos del pasado en *Gramática comunicativa del español*<sup>9</sup>**

<b>Tiempo</b>	<b>Marcadores</b>	<b>Usos</b>	<b>Número de páginas</b>
<b>Pretérito indefinido</b>	El/la+día/mes/año/ semana...+siguiente	-Informar sobre hechos en sí, sin añadir nada más. -Contar sucesos pasados en sí mismos.	4+7 páginas
<b>Pretérito imperfecto</b>	aún/todavía/hasta este/ese momento/hasta ahora/antes, hasta este/ese (mismo) momento/hasta ahora	-Hablar del pasado  -Presentar sucesos pasados creando una perspectiva o un marco contextual para otros sucesos que se quieren relatar.  -Presentar la relación entre un sujeto y un predicado como algo totalmente estático, usando elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información.  -Relatar sucesos que interesan en sí mismos con el objetivo de evocar la propia situación en la que se produjeron.  -Hablar de cosas habituales en el pasado. -Expresar un proceso en desarrollo. -Neutralizar parcialmente el carácter remático de la información. -Referirse a informaciones dadas para pedir confirmación de las mismas o para contrastarlas con otras informaciones. -Expresar peticiones corteses. -Hablar de eventos sucedidos en sueños o recrear situaciones ficticias. -Hablar del futuro con respecto a un momento del pasado. <i>Al día siguiente me iba de viaje.</i>	4+7 páginas

<sup>9</sup> El contenido de la tabla es un resumen del libro *Gramática comunicativa del español*

<p><b>Pretérito perfecto</b></p>	<p>-Normalmente sin ningún tipo de marcador temporal: -Marcadores de tiempo que se refieren a un período acabado: siempre se añaden posteriormente a lo que ya se ha dicho. <i>¿No te lo he contado? Me he comprado un coche nuevo...En septiembre.</i> -Marcadores que remiten a tiempos inacabados. A veces, se encuentran usos de hasta ahora/hasta este/ese momento combinado con todavía/aún. <i>Hasta ahora, todavía no nos han traído nada.</i></p>	<p>-Contar el hecho al que se refiere en la medida en que está relación con el tiempo presente de indicativo. -Presentar lo dicho como algo provisional o señalar que no puede considerarlo del todo como perteneciente al pasado, porque no sabe si van a acaecer más eventos. -Contar sucesos pasados en su relación con el presente. En este sentido, el autor considera el pretérito perfecto más como un tiempo del presente que del pasado.</p>	<p>4+7 páginas</p>
<p><b>Pretérito pluscuamperfecto</b></p>		<p><i>Pasado en el imperfecto</i> -Hablar de un suceso anterior a otro suceso. -Hablar de acontecimientos pretéritos que interesan por su relación con una situación pasada de la que se nos quiere hablar. -En la gran mayoría de los contextos, se puede emplear el pretérito indefinido en lugar del pluscuamperfecto. No cambian los hechos, solo la perspectiva. Con el pluscuamperfecto el hecho no se cuenta en sí, sino en relación con otro momento del pasado, como suceso previo.</p>	<p>2+7 páginas</p>

### 2.2.4 Gramática Española por niveles

Los autores de esta obra conciben la gramática del español como un conjunto de herramientas que utilizan los hablantes y los oyentes para la construcción e interpretación de los mensajes (Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez, 2008). Se trata de un estudio completo, teniendo en cuenta el carácter comunicativo de todos sus elementos. Los contenidos se hallan divididos en los tres grandes niveles, -A, B y C-, en los que se organiza la enseñanza / aprendizaje de ELE, según el Marco

común europeo de referencia. Esto permite que tanto estudiantes como profesores dirijan sus estudios y consultas en función de un determinado nivel y unas determinadas necesidades e intereses. Para facilitar y orientar la lectura por niveles, estos se presentan en tres colores: A (amarillo), B (rojo) y C (verde). Cada apartado se consolida con unas actividades de reconocimiento para ayudar al estudiante a afianzar la correcta comprensión.

En la siguiente tabla se recogen las características básicas de esta obra.

**Tabla 2. 8 Ficha de Los tiempos del pasado en *Gramática española por niveles***

TÍTULO	<i>Gramática española por niveles</i>
EDITORIAL	Edinumen
AÑO DE EDICIÓN	2015
AUTOR	M. Martín, I. P. Martínez, A. M. Ruiz Martínez
NIVEL	A1-C2 MCER
DESTINATARIOS	Adultos
MATERIAL	Impreso
MATERIAL COMPLEMENTARIO	No
TIPO DE MATERIAL	Gramática
ESTRUCTURA	
-Número de unidades	20
-Número de páginas	947
METODOLOGÍA	
Enfoque	Comunicativo moderado
Orientación contrastiva	No
CONTENIDOS SOBRE TIEMPOS DEL PASADO	
-Número de unidades	2
-Número de páginas	10
PRÁCTICA CON EJERCICIOS	SÍ
SOLUCIONES	SÍ
VARIEDAD DE LENGUA	Español central peninsular

Los tiempos del pasado se presentan en el volumen II de esta gramática pedagógica y los aspectos más significativos de las conjugaciones de los tiempos del pretérito se recogen en el capítulo IX junto a los del resto de tiempos. El capítulo

siguiente (X) se dedica a los valores de las distintas formas verbales, entre ellas, a los de los tiempos del pasado.

**Tabla 2. 9 Los tiempos del pasado en *Gramática española por niveles*<sup>10</sup>**

Tiempo	Marcadores	Usos	Número de páginas
<b>Pretérito indefinido</b>	Ayer/ Aquel año/ Ese mes/ La semana pasada ...	<p>-El hablante percibe el suceso como definitivamente pasado.</p> <p>-En algunos casos el indefinido destaca logros del suceso, aunque no hayan concluido.</p> <p>-En los casos en los que el indefinido señala que el suceso ha terminado, ratifica que ya no existe en el presente.</p> <p>El indefinido se puede usar para referirse a un suceso que no ha terminado, pero su evidencia hace que se perciba como acabado.</p> <p>En algunas zonas del mundo hispano, el indefinido puede usarse como pretérito perfecto.</p>	2 páginas
<b>Pretérito imperfecto</b>		<p>-Algunos de los valores del imperfecto ya no representan sucesos pasados, aunque el hablante los perciba siempre como alejados del presente y de lo que a este se asocia.</p> <p>-Se emplea para establecer el marco.</p> <p>-A veces, el suceso que sirve para describir una situación y que va en imperfecto se frustra o se interrumpe.</p> <p>-Imperfecto de cortesía: Para dirigirnos al interlocutor con alguna solicitud o petición.</p> <p>-Expresión de reproches o consejos ocultos</p> <p>-Imperfecto de distanciamiento: el hablante recoge unas palabras ajenas precisamente para distanciarse de ellas y explicar la inseguridad que preside su discurso.</p> <p>- Estilo indirecto</p> <p>-Imperfecto inactual: representa informaciones poco seguras, en algunos casos porque se han desvanecido en la mente del hablante; otras porque, en algunos casos, el hablante se encuentra con algún dato sorprendente. Es común que las oraciones del imperfecto inactual se formulen en términos interrogativos.</p> <p>En ocasiones la interrogación da paso a la exclamación que sirve para justificarse.</p> <p>-Imperfecto por condicional</p> <p>Está relacionado con la expresión de determinados valores que caen dentro del ámbito de lo irreal o hipotético.</p>	5 páginas

<sup>10</sup> El contenido de la tabla es el resumen del libro *Gramática española por niveles*

		- Imperfecto de los sueños (onírico) Al igual que el anterior pertenece al ámbito de lo irreal y se utiliza para relatar sueños.	
<b>Pretérito perfecto</b>	Esta mañana/ Este año/ Este mes/ Hoy...	El hablante percibe el suceso de algún modo vigente en el momento actual.	1 página
<b>Pretérito pluscuamperfecto</b>		-Sirve para representar planes poco seguros formados en el pasado, pero realizables. -Representa un suceso cuya realidad se ha desvanecido y con ella los sentimientos asociados. -Aparece en usos corteses, bastantes formales, en los que se representa un suceso pasado, pero cuyas consecuencias están presentes.	2 páginas

Para la práctica y consolidación de los distintos usos y valores se incluyen principalmente actividades encaminadas a explicar o señalar con qué valor se utilizan los tiempos del pasado en los enunciados. En el siguiente ejemplo de actividad se busca desarrollar la capacidad de explicación del valor con el que se utiliza el pretérito imperfecto en los enunciados que se plantean.

**Figura 2. 3 Actividades de Gramática española por niveles (pág. 549)**

**>>>> ACTIVIDADES**

- 32.** Explica con qué valor se utiliza el pretérito imperfecto en los siguientes enunciados.
1. ¡Pobre hombre! Estaba terminando el discurso cuando se desvaneció.
  2. Queríamos una habitación simple y tres habitaciones dobles.
  3. Teníamos la intención de darnos un chapuzón cuando se puso a llover a cántaros.
  4. Estaba preparando unos langostinos en el horno cuando se rajó la bandeja de cristal.
  5. Me iba de vacaciones la semana que viene.
  6. Marina y yo nos conocimos y nos casamos cuando todavía estudiábamos en la Facultad de Filosofía.
  7. Quería unas mallas de la talla treinta y ocho de color gris perla.
  8. Antonio quería arreglar algunas tejas del tejado cuando se puso a llover.
  9. ¡Para qué tanto trabajar de sol a sol! Me jubilaba esta tarde si pudiera.
  10. Cuando subía por las escaleras me resbalé y me rompí cuatro costillas.

Las gramáticas pedagógicas analizadas coinciden en el análisis de los usos básicos o primarios de los tiempos del pasado, sin embargo, presentan algunas diferencias en cuanto a los usos dislocados o secundarios, propios de los niveles avanzados de competencia comunicativa. A continuación, comparamos las características principales de estas gramáticas.

**Tabla 2. 10 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español**

Nombre	Nivel	VARIANTES	Número de páginas
<i>Gramática básica del estudiante de español</i>	A1-B1	<p><b>-Conjugación</b> Se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Solo aparecen los usos primarios. Énfasis especial en los distintos contrastes</p> <p><b>-Ejercicios:</b> Tipología variada.</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> Se mencionan.</p>	27 páginas
<i>Temas de gramática</i>	B2-C2	<p><b>-Conjugación:</b> No se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios.</p> <p><b>-Ejercicios:</b> Tipología única (relleno de huecos con el tiempo adecuado).</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> No se mencionan.</p>	12 páginas
<i>Gramática comunicativa de español</i>	A1-C2	<p><b>-Conjugación:</b> Se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios.</p> <p><b>-Ejercicios:</b> No se ofrecen.</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> No se mencionan.</p>	37 páginas
<i>Gramática</i>	A1-C2	<b>-Conjugación:</b>	10



<i>española por niveles (Volumen II)</i>		Se ofrece. <b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios. <b>-Ejercicios:</b> Tipología única (reconocimiento de los valores de los tiempos en distintos enunciados). <b>-Variedades dialectales:</b> Se mencionan.	páginas
--	--	--	---------

### 2.3 Gramática del tiempo pasado en el manual oficial de español de las universidades de China (*Español Moderno*)

El *Español Moderno* consta de cuatro volúmenes de dificultad progresiva y que se corresponden con el currículum oficial del estudio universitario del Español como Lengua Extranjera (ELE) en China. Por lo general, se organizan sus textos y contenidos según los requisitos relativos a comprensión y expresión explicitados en el MCER, pero aplicándose ciertas modificaciones basadas en la práctica docente anterior y en los errores específicos cometidos por los alumnos chinos.

De hecho, aquí tratamos de llevar a cabo una observación crítica en torno a la correspondencia y la divergencia entre los requisitos del *Español Moderno* y los estándares del MCER a través del análisis de los cuatro volúmenes mencionados, intentando relacionarlos con el MCER desde la perspectiva del estudiantado chino.

En el *Español Moderno I* se puede encontrar como objetivo didáctico el conocimiento y dominio expresiones sencillas relativas a funciones tales como presentarse, saludar, interactuar elementalmente en contextos predecibles y proporcionar información básica en torno a la familia y las actividades cotidianas. Estos constituyen también objetivos del A1 del MCER y ocupan la mitad del libro Español Moderno I, mientras que la segunda mitad de este mismo manual se centra en la descripción de la vida cotidiana y en cómo pedir favores o información valiéndose de tiempos verbales diferentes (el presente de indicativo y de subjuntivo y el imperativo).

Como el primer manual de español para una gran mayoría de los estudiantes chinos, el *Español Moderno* abarca la totalidad de los objetivos y del inventario asignado a un nivel A1 y parte de los correspondientes al A2 del MCER. Pero cabe mencionar una ausencia crucial: no se introducen los tiempos de pretérito indefinido, imperfecto ni perfecto compuesto, puesto que se evita desde los estadios más iniciales la confusión entre el estudiantado, ya que en chino no existen las conjugaciones verbales. En vez de esto, el manual enfatiza y recalca las formas y usos del pronombre en español, cuestión también problemática para la gran mayoría de alumnos chinos. Así pues, en definitiva, el *Español Moderno I* se correspondería con un nivel A1 y con una parte del A2 del MCER.

El *Español Moderno II* se puede dividir en tres partes que, respectivamente, se concentran en diversos tiempos verbales. En la primera de ellas, que se corresponde con la primera mitad de este segundo volumen, se presentan dos tiempos de pasado: el pretérito indefinido o pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, enmarcado su uso en la tarea meta de que el alumno describa su pasado y el de su entorno más significativo. Todo el contenido aquí presentado se halla relacionado con los contextos de uso prototípico de estos dos tiempos y con su uso diario en situaciones familiares para el aprendiente. En la segunda de las partes se aborda por primera vez el futuro imperfecto de indicativo para la expresión de deseos, pronósticos, ambiciones o planes, tal y como contemplan los descriptores del nivel B1. Aquí, el manual trata de ampliar la cuestión y relaciona el presente con el pasado y el futuro a través de la introducción del tiempo idóneo para ello, esto es, el pretérito perfecto compuesto. La última parte del manual intenta explorar más profundamente las posibilidades de expresión de los hechos pasados y desarrolla para el alumno el concepto de convivencia de diversos tiempos de pretérito en español.

Para finalizar, este segundo tomo contempla como objetivo el trabajar las habilidades de comprensión de la descripción de acontecimientos, estados anímicos y deseos, la narración organizada de una historia y la exposición de esperanzas y planes, siendo coincidentes tales fines en cuanto a competencias con el nivel B1 del MCER.

Como el *Español Moderno* I y II se centran en la consecución de habilidades relativamente sencillas y en el uso básico de algunos tiempos verbales, el tercer tomo se abre a interacciones más complejas y autónomas que incluyen descripciones y la expresión de opiniones. Los textos suelen presentar una sintaxis de mayor complejidad y abordar temas profundos en torno a la cultura, la geografía, la literatura, la sociedad y la historia de los países hispanohablantes. Por ejemplo, la introducción de las oraciones condicionales ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar más formas para expresarse y defender sus puntos de vista con hipótesis, exponiendo asimismo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones, tal como el nivel B2 del MCER requiere.

Dado que el grueso de los contenidos gramaticales para estos niveles iniciales ya aparece en los volúmenes anteriores, en el *Español Moderno* III se trata de profundizar en la comprensión y en ayudar a los estudiantes a verbalizar sus puntos de vista únicos y, al mismo tiempo, capacitarlos para una interacción con cierta fluidez y espontaneidad con los nativos. Pero, no obstante, detectamos que el volumen de ejercicios orales es relativamente bajo, resultando una explotación insuficiente de la expresión e interacción oral para este nivel intermedio. En resumen, en este tomo del manual se trabaja un nivel similar al de B2, pero con menor atención al desarrollo de la expresión e interacción orales.

El cuarto tomo de la serie del *Español Moderno* busca conducir a un conocimiento integral en los ámbitos relativos a la comprensión lectora y auditiva y a la expresión e interacción orales y escritas. Sus textos incluyen comentarios de periódicos y revistas, artículos especializados e instrucciones técnicas que no tienen relación con la especialidad de los estudiantes, tratando de acercarlos a un entorno lo más similar posible al de los nativos. En términos gramaticales, se centra en contenidos que capacitan para un uso más avanzado de la lengua, lo que permitirá a los estudiantes expresarse con mayor precisión y amplitud. Por otra parte, aunque en cuanto al contenido objeto de comprensión lectora, el *Español Moderno* IV presenta una dificultad similar a la del C1, sus ejercicios de expresión e interacción escrita,

comprensión auditiva y expresión oral no son tan difíciles y todavía se hallan relativamente lejos del C1 del MCER. Esto se debe a que en la carrera de español de las universidades chinas, los alumnos también cuentan con asignaturas de comprensión audiovisual para compensar el comparativamente bajo grado de dificultad en este ámbito del manual de referencia. Así, en términos generales, se puede concluir que el nivel de dificultad del *Español Moderno IV* no se corresponde exactamente con un C1 del MCER, pues, como ya indicamos, aparte de la sección de lectura, cuya dificultad es similar, las partes correspondientes a la comprensión auditiva y a la expresión e interacción orales se hallan notablemente alejadas de las exigencias recogidas en el MCER para un usuario competente o un C1.

En conclusión, el *Español Moderno* muestra, esencialmente, una correspondencia con los descriptores estándar del MCER desde el nivel A1 (Acceso) hasta el B2 (Avanzado). Algunas partes del manual van más allá del nivel B2 y se aproximan a un C1 (Dominio operativo eficaz), por ejemplo, en la parte de comprensión lectora, sin embargo, otras áreas como las de comprensión auditiva e interacción y expresión orales no alcanzan el nivel de complejidad propio de un C1, sino que se sitúan entre el B2 y el C1. En cuanto al nivel C2 (Maestría), esta serie de libros que compone el manual no se acerca a sus descriptores.

En la siguiente tabla se recogen las características básicas de esta obra.

**Tabla 2. 11 Ficha de Los tiempos del pasado en el manual *Español Moderno***

TÍTULO	<i>Español Moderno</i>
EDITORIAL	Foreign Language Teaching and Research Press
AÑO DE EDICIÓN	2014
AUTOR	Y. S. Dong, J. Liu, J. B. M
NIVEL	A1-C2
DESTINATARIOS	Adultos. Estudiantes universitarios.
MATERIAL	Impreso con ilustraciones
MATERIAL COMPLEMENTARIO	No
TIPO DE MATERIAL	Contenidos comunicativos, de fonética, ortografía, gramática y conocimiento sociocultural

ESTRUCTURA -Número de unidades -Número de páginas	64 1492
METODOLOGÍA Enfoque Orientación contrastiva	Tradicional Sí
CONTENIDOS SOBRE TIEMPOS DEL PASADO -Número de unidades -Número de páginas	11 206
PRÁCTICA CON EJERCICIOS	SÍ
SOLUCIONES	NO
VARIEDAD DE LENGUA	Español y chino

Hoy en día, todas las universidades chinas con la especialidad de Español como Lengua Extranjera (ELE), usan el mismo manual, *Español Moderno*. En este apartado vamos a presentar el tratamiento de los tiempos del pasado del modo indicativo que se lleva a cabo en este manual:

**Tabla 2. 12 Los tiempos del pasado en el manual *Español Moderno*<sup>11</sup>**

Tiempo	Marcadores	Usos	Número de páginas
<b>Pretérito indefinido</b>	<i>Ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Acción pasada y terminada.</li> <li>•Acciones pasadas consecutivas.</li> <li>•Acción pasada y completamente terminada.</li> <li>•Acción pasada terminada y repetida un número de veces determinado.</li> <li>•Narración de eventos pasados.</li> </ul> <p>Equivalencia con el <i>simple past tense</i> del inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Expresión del instante del inicio o del final de un evento.</li> <li>•Expresión de una acción de larga duración, pero terminada, cuyo inicio y conclusión convergen en un mismo punto.</li> <li>•Acción terminada dentro de un período de tiempo ya pasado.</li> <li>• Enfoque en la reproducción o enumeración de eventos terminados en un período de tiempo</li> </ul>	106 páginas

<sup>11</sup> El contenido de la tabla es un resumen del libro *Español Moderno*

		<p>determinado con características narrativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con verbos perfectivos: la unión del inicio y el final en un punto temporal: <i>murió, nació, se fue, se durmió</i></li> <li>• Con verbos imperfectivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) el inicio del evento: <i>Rosa conoció a su novio en una fiesta;</i></li> <li>b) la coincidencia del comienzo y el final en un punto temporal: <i>¿Existió realmente Homero?</i></li> </ul> </li> </ul>	
<b>Pretérito imperfecto</b>	<p>Se suele combinar con los adverbios: <i>cada..., todos/das los/las, frecuentemente y de vez en cuando</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción pasada sin mención de su inicio ni de su terminación, sino focalizando en su proceso de desarrollo.</li> <li>• Acción repetida o habitual.</li> <li>• En subordinadas temporales: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) otro evento en proceso (expresado en pretérito imperfecto) en el momento en que ocurre otro evento (expresado en pretérito indefinido).</li> <li>b) dos eventos pasados en un desarrollo con simultaneidad (ambos expresados en pretérito imperfecto).</li> </ul> </li> <li>• Acción que ocurre en el pasado sin mención de su inicio ni final, destacando su desarrollo.</li> <li>• Acción repetida frecuentemente o habitual en el pasado.</li> <li>• Descripción de la circunstancia en que ocurre un evento principal en el pasado.</li> <li>• Equivalencia con el <i>simple past tense</i> del inglés.</li> <li>• Estructuras en inglés <i>used to/would + inf.</i></li> <li>• Enfoque solo en la duración del evento sin mención a su inicio ni final.</li> <li>• Para acciones obviamente dinámicas, su equivalencia con la estructura de <i>was/were doing</i> en inglés.</li> <li>• Con verbos perfectivos: repetición de la acción: <i>gritaba, golpeaba, saltaba</i></li> <li>• Con verbos imperfectivos: duración del evento sin mención del comienzo y el final: <i>La madre nos dijo que no hiciéramos ruido porque el niño dormía.</i></li> <li>• Intentos no realizados o acciones abortadas voluntariamente o interrumpidas durante su desarrollo.</li> <li>• Estructuras <i>ir+a+inf.</i></li> <li>• Expresar peticiones o solicitudes cortésmente.</li> </ul>	128 páginas
<b>Pretérito</b>	<i>hoy, esta mañana, este</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción acabada justamente antes de empezar una</li> </ul>	40

<b>perfecto</b>	<i>año, este mes</i>	<p>interacción dialógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento concluido dentro de un período de tiempo aún no terminado.</li> <li>• Acción terminada, que todavía ejerce influencia en el presente.</li> <li>• Acción concluida dentro de un período de tiempo aún no terminado.</li> <li>• Relación de eventos pasados con el presente con característica crítica.</li> <li>• Significado particular de algunas palabras (expresado en pretérito perfecto): <ul style="list-style-type: none"> <li>a) repetición del evento: <i>Siempre te he dicho.</i></li> <li>b) implicación negativa sobre el verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> (expresado en pretérito perfecto): <i>Hemos sido amigos. = Ya no somos amigos.</i> <i>He estado en Buenos Aires. = Ya no estoy en Buenos Aires.</i></li> </ul> </li> </ul>	páginas
<b>Pretérito pluscuamperfecto</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción cumplida antes de la terminación de otra acción mencionada.</li> </ul>	20 páginas

## 2.4 Comparación del *Español Moderno* con el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y las gramáticas pedagógicas españolas

En este apartado realizaremos un análisis comparativo de las distintas gramáticas pedagógicas con el manual *Español Moderno*. La siguiente tabla comparativa contiene la información presentada en la tabla 2.10 y se complementa con la información correspondiente al E.M. (*Español Moderno*)

**Tabla 2. 13 Los tiempos del pasado en las gramáticas pedagógicas del español y en *Español Moderno***

Nombre	Nivel	VARIANTES	Número de páginas
<i>Gramática básica del estudiante de español</i>	A1-B1	<p><b>-Conjugación</b> Se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Solo aparecen los usos primarios. Énfasis especial en los distintos contrastes</p> <p><b>-Ejercicios:</b> Tipología variada.</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> Se mencionan.</p>	27 páginas
<i>Temas de gramática</i>	B2-C2	<p><b>-Conjugación:</b> No se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios.</p> <p><b>-Ejercicios:</b> Tipología única (relleno de huecos con el tiempo adecuado).</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> No se mencionan.</p>	12 páginas
<i>Gramática comunicativa de español</i>	A1-C2	<p><b>-Conjugación:</b> Se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios.</p> <p><b>-Ejercicios:</b> No se ofrecen.</p> <p><b>-Variedades dialectales:</b> No se mencionan.</p>	37 páginas
<i>Gramática española por niveles (Volumen II)</i>	A1-C2	<p><b>-Conjugación:</b> Se ofrece.</p> <p><b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios.</p> <p><b>-Ejercicios:</b> Tipología única (reconocimiento de los valores de los</p>	10 páginas



		tiempos en distintos enunciados). <b>-Variedades dialectales:</b> Se mencionan.	
<b>Español Moderno</b>	A1-C2	<b>-Conjugación:</b> Se ofrece. <b>-Significado, marcadores y usos:</b> Se registran tanto los usos primarios como los secundarios. <b>-Ejercicios:</b> Tipología variada. <b>-Variedades dialectales:</b> No se mencionan.	206 páginas

Como ya se ha señalado, parece que hay bastante uniformidad en los usos básicos o primarios, pero no tanta en los secundarios o desplazados.

El *Español moderno* y *Temas de gramática* no incluyen usos más avanzados que sí aparecen señalados en los niveles C1 y C2 del PCIC.

La *Gramática básica del estudiante* no incluye el imperfecto de cortesía que sí aparece en el nivel B1 del PCIC y que recogen las otras gramáticas, además del Español Moderno.

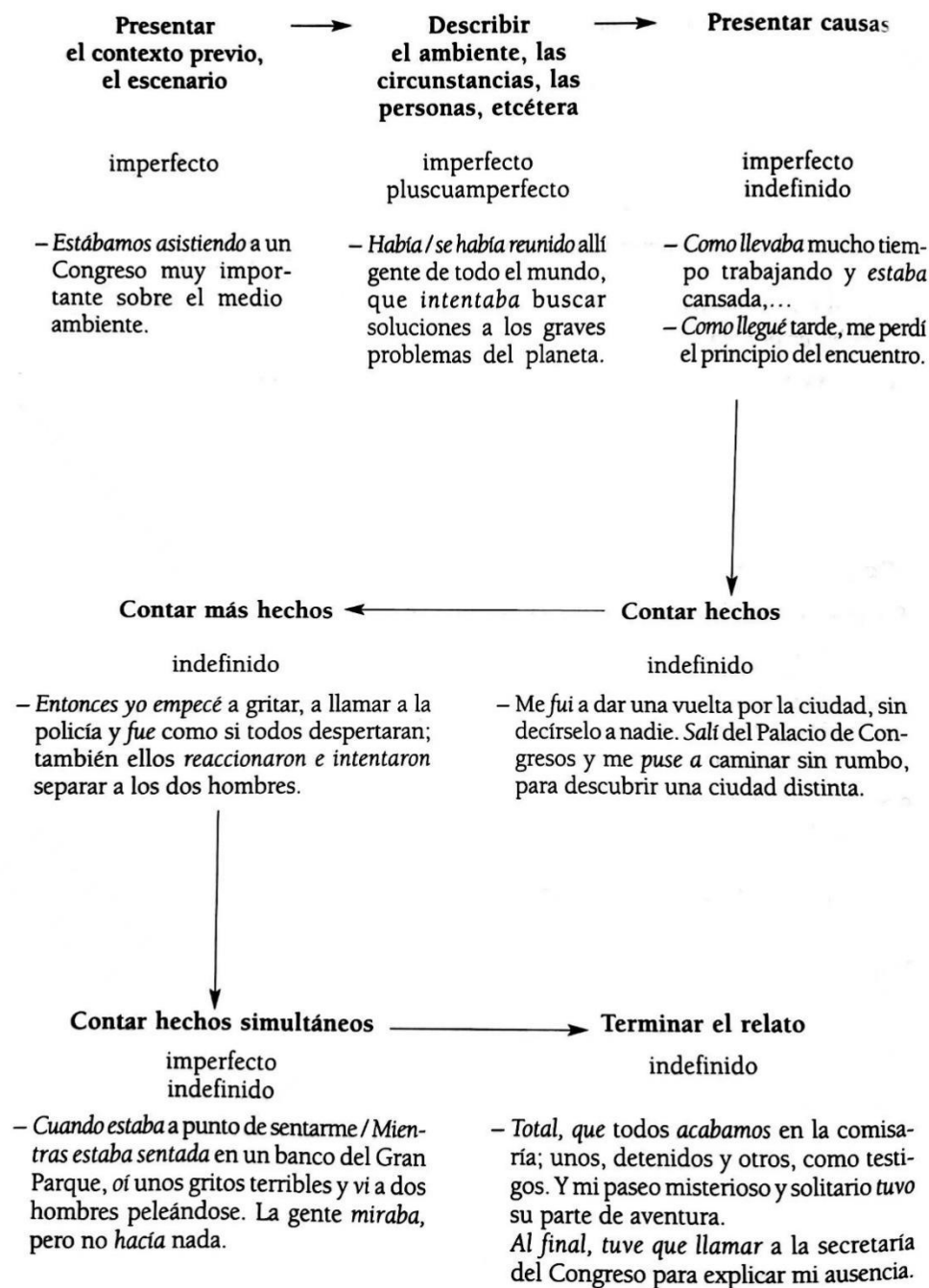
La *Gramática por niveles* es la que incluye más usos secundarios, por ejemplo, el del imperfecto de distanciamiento.

Respecto a las diferencias en el tratamiento, según la orientación, contrastiva o no de las obras, en este sentido, el *Español moderno* y la *Gramática básica del estudiante de español* inciden en los usos del imperfecto o del indefinido con verbos perfectivos o imperfectivos, puesto que este es un punto de gran dificultad, en general, y, de manera particular, para los estudiantes sinohablantes. En cuanto a la presentación de los pasados en *Temas de gramática*, esta obra incide en las coincidencias y contrastes entre el perfecto y el indefinido. Al final de la sección relativa a los usos de estos tiempos de pasado, este libro nos ofrece un esquema, no encontrando nada similar en otras obras. Este esquema ayuda al estudiante a distinguir el punto señalado o referencial en la línea temporal, así como el orden cronológico en

el que ubican el evento los diversos tiempos del pasado, resultando esto de gran utilidad para los aprendientes chinos. Lo mostramos en la Figura 2.4.

**Figura 2. 4 Esquema para ayudar a contar historias de *Temas de gramática* (pág. 22)**

**6. Aquí tiene un esquema para ayudarle a contar historias**



Basándose en la evaluación comparativa del PCIC, la *Gramática básica del estudiante de español*, *Temas de gramática* y *Gramática española por niveles* son todas ellas obras pedagógicas sumamente útiles y adecuadas no solo para los profesores, sino también para el alumnado. Por su parte, la *Gramática comunicativa de español*, al incluir usos más avanzados, reviste cierta dificultad excesiva para los alumnos, pero es muy recomendable para que los profesores chinos perfeccionen su gramática.

### 3. SITUACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN APRENDICES SINOHABLANTES

#### 3.1 La influencia de la lengua materna

En el aprendizaje de idiomas, especialmente al aprender idiomas extranjeros en un entorno de lengua materna, la relación sutil y la influencia mutua entre la lengua y el pensamiento juegan un papel crucial en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Este fenómeno tiene un término específico, que es "estructura dual".

En primer lugar, el español y el chino tienen estructuras lingüísticas diferentes: el chino es un idioma estructurado sintácticamente por temas o tópicos (*topic-comment constructions*, Li y Thompson 2009), mientras que el español es una lengua con estructura sujeto-predicado. Las lenguas estructuradas por tema-comentario en primer lugar expresan siempre el tema/tópico y luego hablan sobre él (Li y Thompson 2009: 715):

<i>jiāzhōu</i>	<i>qìhòu</i>	<i>hǎo</i>
California	climate	good
‘California, its climate is good.’		

La traducción literal al español sería “California, su clima es bueno”, mientras que en español la oración sería “El clima de California es bueno”.

En segundo lugar, el contraste más fuerte entre un hablante de español y chino es la morfología, ya que el chino carece de flexión gramatical, tan abundante y característica en español. El chino es una lengua analítica y el español es una lengua mayormente flexiva. Esto afecta directamente en el aprendizaje de español por parte de sinohablantes, pues no están familiarizados con este tipo de construcciones morfológicas. Se puede decir que hay una categoría gramatical para marcar el aspecto verbal (lo veremos a continuación) pero la mayor parte de las palabras en chino son invariables en forma: no tienen diferentes formas para el número, género, caso, tiempo o modo, como la mayoría de las lenguas indoeuropeas y más en concreto las

lenguas romances, a la que pertenece el español.

Li y Thompson (2009) señalan que el hecho de que el chino no tenga marcas de caso ni tampoco marcas de concordancia entre el sujeto y el verbo principal obliga a que se usen otras estrategias para determinar los participantes de la oración (“quién hizo qué a quién”). En concreto, el chino usa el orden de constituyentes SVO para marcar las relaciones gramaticales: normalmente el sintagma nominal que aparece delante del verbo es el agente (o experimentador) y el sintagma nominal después del verbo es el paciente (o participante afectado).

Aquí un ejemplo de oración en chino: *El abuelo enseña a su nieto una bonita canción.*

爷爷教他的孙子一首好听的歌

Yéyé jiāo tāde sūnzi yī shǒu hǎotīngde gē

(abuelo enseña a su nieto una CLAS bonita canción)

Sin duda, la morfología es una de las mayores diferencias entre español y chino. En español se usa tanto la flexión como la composición y derivación, pero en chino no se da la flexión y todo proceso morfológico es de composición o derivación. Por tanto, el chino está muy orientado morfológicamente hacia léxico y semántica y el español tiene un componente morfosintáctico muy marcado.

Los verbos reflexivos (la acción realizada por el sujeto de la oración recae en él mismo) y recíprocos (varios referentes son a la vez sujeto y objeto directo) tanto en el plano gramatical como en el del significado, también no existen en el sistema de la lengua china. Igual que con los pronombres de los verbos reflexivos, la modalidad no existe en el chino. Se verán ejemplos de esta diferencia en los errores analizados en el capítulo 6.

La expresión de las relaciones temporales en el verbo (tema central de esta tesis) es una de las diferencias más importantes entre ambas lenguas. Por ejemplo, en el español hay distintos tiempos verbales y conjugaciones de los verbos. Los verbos en español tienen sus correspondientes conjugaciones en diferentes tiempos, mientras que los verbos en chino solo tienen una forma, y la expresión del tiempo se confirma

mediante adverbios de tiempo.

Vamos a verlo con algunos ejemplos. En (1-3) hay ejemplos de pretérito indefinido, pretérito imperfecto y la combinación de ambos. En primer lugar, está en español y debajo la versión en chino (caracteres, pinyin y glosa):

(1) Juan compró un coche nuevo el año pasado.

胡安去年买了一辆新车

Hú ān qùnián mǎile yí liàng xīn chē

Juan año-pasado comprar uno CLAS nuevo coche

En este ejemplo vemos cómo el tiempo pasado se expresa no con el verbo sino con el adverbio (去年, qùnián, el año pasado).

(2) Juan ha comprado esta semana nuevos neumáticos para su coche nuevo.

本周, 胡安为他的新车买了新轮胎。

běn zhōu, Húān wèi tā de xīn chē mǎile

xīn lúntāi.

Esta semana, Juan para su nuevo coche ha comprado nuevos neumáticos

En (2) hemos usado el pretérito perfecto en español y su correspondencia en chino. De nuevo, el tiempo verbal se expresa con el adverbio: 本周, esta semana.

Finalmente, en (3) vemos la correspondencia entre las dos maneras lingüísticas de expresar un evento complejo en que se dan dos acciones:

(3) Mientras Juan compraba los neumáticos, reconoció a un viejo amigo en la tienda.

胡安在买轮胎的时候, 认出了店里的一位老朋友。

Hú ān zài mǎi lúntāi de shíhòu, rèn chūle diàn lǐ de yī

wèi lǎo péngyǒu.)

Juan compraba los neumáticos, reconoció a en la tienda un CLAS viejo amigo

El pretérito indefinido (*reconoció*) se expresa en chino como: 认出了 *rèn chūle*.

En resumen, en chino el aspecto perfecto (acabado) se expresa con el sufijo -le (了) y el equivalente a un aspecto imperfecto se suele expresar con un marcador de duración -zhe (着).

Por tanto, no hay un tiempo correspondiente en chino para el pretérito imperfecto. Como consecuencia, los estudiantes no pueden comprender muy bien el uso y el significado de este tiempo verbal en su aprendizaje. Esto también conduce a la confusión entre su uso y el uso del pretérito indefinido.

Para los estudiantes chinos, el pretérito indefinido tiene la conjugación más peculiar, con muchas excepciones de diferentes casos. En los manuales de *español moderno* se menciona que el tiempo pretérito indefinido se utiliza más a menudo para describir un punto en el tiempo en el pasado, como el momento en que algo sucedió y terminó. Aunque también puede describir eventos de larga duración en el pasado, con la unión del inicio y el final en un punto temporal. El pretérito imperfecto es diferente del pretérito indefinido, principalmente porque no se concentra en el inicio y el final de algo, sino en el proceso.

El pretérito perfecto en el texto de *Español Moderno* se traduce como “presente perfecto” en chino, lo que refleja las diferentes percepciones de este tiempo entre chino y español. Muchos estudiantes chinos están influidos por esta traducción del término gramatical y malentienden que el pretérito perfecto es un tiempo presente en lugar de un tiempo pasado. Los españoles consideran que el tiempo describe el inicio o el final de un evento al inicio de la conversación. Mientras que los chinos prestan más atención a que el evento se completa mientras tiene lugar la conversación, es decir, en el presente. El pretérito pluscuamperfecto con su significado de pasado acabado no es difícil de entender para los estudiantes chinos.

El uso del pretérito indefinido e imperfecto se confunde fácilmente para los estudiantes chinos, principalmente por la comprensión sobre el estado del verbo. Dado que ambos tiempos tienen la función de narración sobre el pasado, hay unas diferencias según la circunstancia. Primero, el pretérito indefinido enfoca a un punto temporal y el pretérito imperfecto, por el contrario, indica un proceso que transcurre

en el pasado. Los estudiantes lo pueden entender todavía. Sin embargo, se vuelve más difícil cuando combina con los verbos con características de duración, como vimos en el ejemplo (3).

Otro ejemplo: *Regresé cuando el niño dormía*. Aquí *dormía* indica el estado o la acción del niño. Es decir, el niño seguía durmiendo (duración en el tiempo) cuando yo llegué. Pero algunos alumnos prefieren llenarlo con *durmió* porque piensan el acto de dormir ya terminado en el pasado y pretérito indefinido es aplicable aquí. Pero en realidad la palabra *dormir* aparece en sentido de continuidad. Y la acción crucial o principal, aquí se encuentra en *regresé*, y por esta palabra podemos entender la implicación de la función de la oración subordinada: proporcionar el entorno. Cuando contamos una historia que consiste en un evento principal y otras descripciones, las descripciones aparecen en el pretérito imperfecto, como: *Este verano fuimos a la playa, era un día muy soleado*. Pero podemos recurrir al pretérito indefinido si queremos dar una simple narración: *Fue un día muy soleado*. Es un desafío identificar la función de cada verbo para los estudiantes chinos, especialmente en las oraciones subordinadas. La razón interlingüística, como ya vimos, está en que en chino se usan los sufijos marcadores de aspecto perfecto y duración, y en español se usan sufijos verbales de diferentes tiempos.

También cuando describimos varios actos continuos con simultaneidad, utilizamos el pretérito imperfecto en lugar de pretérito indefinido. *Mientras Juan compraba los neumáticos, su mujer hacía la compra en el supermercado*. Hace falta construir una situación, en que el pretérito indefinido aparece como puntos que interrumpen el período de tiempo que mantiene el pretérito imperfecto, como vimos en (3). De otra manera, se convertirá un obstáculo que impide a los estudiantes distinguir los dos tiempos.

El pretérito indefinido e imperfecto se confunden mucho en contexto de habitualidad y repetición. La repetición de una acción y la habitualidad se describen con el presente de indicativo, pero se dividen en el pasado. Utilizamos el pretérito imperfecto para indicar acción repetida frecuentemente o habitual en el pasado, con marcadores como *cada...*, *todos/das los/las*, *frecuentemente*, *muchas veces* y *de vez en*



*cuando*, pero cuando la frecuencia de esta repetición no está tan alta para un hábito, recurrimos al pretérito indefinido, con marcadores como *dos veces*, *ayer*, *la semana pasada* y *el año pasado*. Siempre en esta situación, podemos contar con un número determinado de repetición.

Otra confusión frecuente se da en imperfecto de conato y su distinción con el indefinido. El pretérito imperfecto puede describir intentos no realizados o acciones paradas voluntariamente o interrumpidas durante su desarrollo. Por ejemplo: *Decíamos que Juan no ha reconocido a su viejo amigo en la tienda. Quería recordárselo, pero lo aguanté*. Aquí el pretérito imperfecto deja de desempeñar la descripción, expresa un intento no realizado. En comparación con la frase anterior, *Quería recordárselo* significa la producción del intento y su realización.

Cabe destacar la importancia del tiempo pretérito imperfecto cuando convierten los alumnos una frase del estilo directo o indirecto del presente al pasado. Se debe proporcionar a los estudiantes la regla de que, en las oraciones compuestas, cuando el verbo principal va en pretérito indefinido, la oración subordinada debe estar en pretérito imperfecto: *La hija de Juan nos dijo que su padre compró los nuevos neumáticos mientras su madre hacía la compra en el supermercado*.

El tiempo del pretérito perfecto generalmente produce menos obstáculos para estudiantes chinos salvo un uso importante: el pretérito perfecto con *estar* y *ser* suele tener implicación negativa: *he estado en París* equivale a que *ya no estoy en París*. *hemos sido amigos* equivale a que *ya no somos amigos*.

Tomando como referencia los libros de texto generales de español moderno (como los analizados en el capítulo 2), el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto son los tiempos del español que se aprenden relativamente más temprano. Así que se puede ver que el aprendizaje de estos dos tiempos se realiza principalmente en el nivel inicial (A1-A2) de los alumnos y que son tiempos más básicos e importantes. Sin embargo, como los estudiantes chinos llevan poco tiempo aprendiendo la lengua española, todavía les falta una comprensión y un dominio profundos de la misma. La complejidad y la diversidad de sus propios usos, la similitud (o la confusión) entre los dos, y la influencia lingüística y cultural de la lengua materna y del segundo idioma

extranjero, aumentan la dificultad de aprenderlos y usarlos. Al expresar acciones y acontecimientos ocurridos en el pasado, los alumnos suelen confundir el uso de los distintos tiempos del pasado. En particular, el uso del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

### **3.2 La influencia de una tercera lengua (inglés)**

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, a través de ciertas estrategias de asimilación, los estudiantes forman un sistema de lengua que es diferente de la primera lengua y de la lengua segunda. Este sistema de lengua, que es dinámico y cambia gradualmente hacia el idioma de destino a medida que avanza el aprendizaje, se llama *interlengua*. Y esta, como toda lengua, tiene sus propias características y funciones.

La mayoría de los estudiantes universitarios han estudiado inglés durante seis años en la escuela secundaria antes de ingresar en la universidad, y su conocimiento de la gramática inglesa es bastante sólido. Además, la aplicación del inglés es mucho más extensa que la del español y la influencia de diversos medios de comunicación es difícil de estimar. Los estudiantes utilizan conscientemente las reglas del inglés para generar o comprender el español, un idioma con el que nunca han tenido contacto.

En primer lugar, como un idioma indoeuropeo, el inglés presenta alguna similitud con el español en algunos aspectos, por lo que, sin duda, puede proporcionar cierta facilidad a quienes dominan el inglés en su aprendizaje del español. Por otra parte, las diferencias de formas de pensar y de costumbres de hablar entre los países de habla inglesa y los de habla hispana no son tan grandes en comparación con las diferencias entre estas dos culturas lingüísticas y China, pero cada país tiene su propia identidad, lo que también hace que su idioma sea diferente. En términos de tiempos verbales, no hay tantos tiempos en inglés como en español. Los estudiantes a menudo aplican los tiempos verbales del inglés al español, lo que genera confusión en el aprendizaje de los tiempos; a la vez, no pueden entender el uso de la conjugación de verbos y frecuentemente olvidan la conjugación según el tiempo.

Desde el punto de vista morfológico, el inglés y el chino están mucho más cerca entre sí, al ser lenguas aislantes, que del español, que es una lengua flexiva. El inglés solo tiene una única forma en pasado y otra en aspecto imperfecto (sufijo en -ing). Por el contrario, el español tiene 6 formas diferentes para cada tiempo verbal: pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto (18 formas en total), además de las correspondientes formas del subjuntivo. Es evidente que la complejidad de la expresión temporal de las acciones y estados en español es una de las mayores dificultades para el aprendizaje de esta lengua, sobre todo si se compara con el inglés.

## 4. BASES TEÓRICAS DEL ANÁLISIS DE ERRORES

### 4.1 Definición de *error*

El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso de lucha constante contra los errores lingüísticos, que siempre han sido el foco de atención de los investigadores sobre estudiantes de segundas lenguas. Al observar el idioma de dichos alumnos, estudiar sus errores lingüísticos y rastrear y analizar las raíces y las causas de estos errores, los investigadores tienen una comprensión más clara del proceso de adquisición de un segundo idioma. Este capítulo muestra principalmente la investigación relevante sobre los errores del alumno en la adquisición de una segunda lengua, incluida la definición y clasificación de los errores y las actitudes hacia estos errores.

Respecto al término “error”, los investigadores dan diferentes definiciones a través de diferentes posiciones. Corder (1967) los resumía en los siguientes puntos de vista:

- i. Los errores se refieren a las formas que aparecen a menudo en el habla del alumno, y estas formas normalmente no coinciden con la lengua meta.
- ii. Los errores son aspectos defectuosos del habla o la escritura del alumno.
- iii. Los errores son una desviación de las reglas del idioma meta o lengua meta.
- iv. Los errores generalmente se refieren al uso erróneo o la incompreensión de la segunda lengua por parte de los alumnos en el ámbito gramatical o práctico.
- v. Los errores son la forma en que los estudiantes de una segunda lengua y lengua extranjera utilizan elementos lingüísticos como palabras, gramática, actos de habla, etc. al hablar o escribir, que presentan características de error o imperfecciones de aprendizaje a los ojos de las personas que dominan el idioma o que utilizan el idioma como lengua materna.

- vi. Si el alumno utiliza el idioma incorrectamente debido a un aprendizaje incorrecto o incompleto, se considera que ha cometido un error.
- vii. Los errores son la parte fallida del lenguaje.

Brown (2002) cree que los errores reflejan las reglas que aún no son dominadas por los estudiantes en algún momento. Desde el punto de vista de Corder (1967, 1971) los errores son formas del lenguaje que no se ajustan a las reglas gramaticales. Son la manifestación de la falta de conocimiento y habilidad del lenguaje de los estudiantes y suelen ser sistemáticos.

A veces, el alumnado no conoce una determinada regla del idioma y piensa que ha utilizado la regla del idioma correcta, pero en realidad se producen oraciones que no se ajustan a las normas del idioma meta. Este tipo de error aparecerá repetidamente durante la práctica de este idioma y, a menudo, el estudiante no puede percibirlo y corregirlo por sí mismo a menos que haya aprendido las reglas lingüísticas relevantes. Por otro lado, también se producen equivocaciones en el uso de formas lingüísticas inadecuadas en el contexto. En este caso, pueden ser accidentales y no sistemáticas. Las equivocaciones aparecen principalmente en el aprendizaje y la práctica de hablantes no nativos, pero también se dan en hablantes nativos e incluso expertos.

A veces es difícil juzgar si el error del alumno es un problema de capacidad o un problema de comportamiento, porque el conocimiento del alumno es incompleto. Brown (2002) cree que es subjetivo y arbitrario distinguir entre errores y equivocaciones basándose en un caso concreto. La capacidad lingüística es variable: a veces los alumnos utilizan la forma correcta del idioma y otras veces la forma incorrecta. Por eso, no se puede concluir que conozcan una determinada forma lingüística del idioma meta, pero hay una desviación al usarla, lo que refleja una equivocación. Por lo tanto, los errores que discutimos en esta tesis incluyen errores y equivocaciones. No se distinguen.

La autora de esta tesis defiende que el llamado error se refiere a todos los fenómenos lingüísticos que se no ajustan a las reglas y estándares de la lengua meta

debido a la falta o una comprensión insuficiente de conocimiento relevante del idioma meta por parte del alumno durante el proceso de aprendizaje. Este fenómeno, que también se llama la forma incorrecta de interlengua, es una suposición falsa hecha por los estudiantes en este proceso.

## **4.2 El error en las teorías de aprendizaje de la lengua**

A partir de la década de 1950, la investigación de los lingüistas sobre errores ha ido pasando por tres etapas: análisis contrastivo, análisis de errores e investigación de interlengua. En esta sección, se expone el contenido principal de estas tres teorías relacionadas y una base para nuestra investigación.

### **4.2.1 Análisis contrastivo<sup>12</sup>**

#### **4.2.1.1 Principales aspectos de la teoría del análisis contrastivo**

El *análisis contrastivo*, también llamado *lingüística contrastiva*, es principalmente un estudio comparativo sincrónico de las variantes del lenguaje con el objeto de descubrir sus puntos en común y diferencias. Se basa en la psicología conductista y la lingüística estructural. Como método de análisis del lenguaje, el análisis contrastivo se desarrolló a fines del siglo XIX, y la aplicación del análisis contrastivo a la enseñanza de un segundo idioma comenzó en los Estados Unidos en la década de 1940. Whorf utilizó por primera vez el término “teoría del análisis contrastivo” en 1941. Sin embargo, el primer libro que propuso la hipótesis y desarrolló la teoría del análisis contrastivo en la adquisición de una segunda lengua fue *Lingüística transcultural* de R. Lado (1957). Con esta obra abría un camino para

---

<sup>12</sup> En esta parte seguimos la exposición de la tesis de Leonardo Campillos (2012) y la resumimos de manera esencial. Para más detalles, véase la referencia citada.

enseñar mejor la lengua inglesa en universidades nacionales e internacionales y desarrolló su tesis del *análisis contrastivo* que podemos sintetizar así: las dificultades para aprender un idioma se pueden predecir comparando el sistema de la lengua nativa o primera lengua del alumno (gramática, léxico y fonología) con el sistema de una segunda lengua. La causa de los errores, según Lado, se debe a las interferencias positivas o negativas de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. Estas interferencias se dan al transferir inconscientemente a la lengua extranjera, conocimientos y hábitos lingüísticos de su lengua nativa.

El modelo inicial de la teoría del *análisis contrastivo* asume que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso de transferencia de los hábitos de la lengua materna a los hábitos de la lengua extranjera. Cuando la lengua materna coincide con un fenómeno del lenguaje en la lengua extranjera y promueve el aprendizaje de nuevos conocimientos, se producirá la transferencia positiva; y cuando una estructura no es completamente consistente y obstaculiza el aprendizaje de nuevos conocimientos, ocurrirá transferencia negativa o interferencia. Las dificultades y errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras provienen principalmente de la diferencia entre lengua materna y lengua extranjera. Cuanto mayor es esta diferencia, mayores son las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, podemos comparar el idioma nativo del alumno con el idioma meta. De acuerdo con las diferencias en el análisis contrastivo, se puede predecir los elementos del idioma que causarán dificultades y los posibles errores que cometerán los alumnos. Con estas predicciones, se pueden determinar qué elementos merecen más atención en los cursos y materiales de lenguas extranjeras y se aplicarán métodos de refuerzo, tales como ejercicios repetidos, para vencer la interferencia de la lengua materna y establecer nuevos hábitos.

#### 4.2.1.2 El análisis contrastivo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Como método de estudio del lenguaje, *el análisis contrastivo* todavía no es perfecto, pero se ha convertido en un medio importante del estudio lingüístico. Sigue siendo un medio auxiliar indispensable para la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de una larga trayectoria de investigación, *la transferencia* es un medio importante para los aprendientes durante su inmersión en nuevos conocimientos. El alcance, el contenido, las condiciones y los métodos de la transferencia solo pueden ser verdaderamente aclarados mediante análisis contrastivo (Dai y Shu, 1994). Aunque la hipótesis del análisis contrastivo no puede identificar y explicar todos los errores en el comportamiento lingüístico de los estudiantes, ayuda a identificar y explicar algunos de los errores, aquellos causados por interferencias. El análisis contrastivo puede ayudar a los profesores de lenguas extranjeras a comprender mejor las dificultades de aprendizaje de los aprendientes y analizar si los errores son causados debido a elementos del idioma meta o a la interferencia de la lengua materna (Xu, 2002). Ellis (1999) resumió 7 estudios de análisis de comparativo realizados por otros autores desde 1971 hasta 1983 y creía que los errores causados por la interferencia entre todos los errores eran “alrededor del 33% en promedio”. Para la mayoría de los estudiantes chinos, el aula es el único lugar donde contactan y aprenden español. Debido a la falta del entorno lingüístico real necesario, la interferencia de la lengua materna es particularmente obvia. Por tanto, utilizar el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes para promover la “transferencia positiva” y reducir la “transferencia negativa” es una estrategia relevante para los profesores de español en China. Además, los profesores deben ampliar el alcance del análisis contrastivo a todos los niveles del idioma, desde palabras y frases hasta grupos de oraciones, párrafos y textos. No solo consideran los factores internos del idioma, sino también vinculan los factores sociales, psicológicos, culturales e históricos, etc. De esta manera, se puede maximizar la función del análisis contrastivo.



## 4.2.2 Análisis de errores

### 4.2.2.1 Principales aspectos de la teoría de análisis de los errores<sup>13</sup>

Como una rama de la lingüística aplicada, el análisis de los errores se originó a fines de la década de 1960 y principios de la de 1970. Su aparición no es accidental: el análisis contrastivo que surgió en las décadas de 1950 y 1960, debido a la influencia de la lingüística estructuralista y la psicología conductista, solo presta atención al entorno externo del aprendizaje de idiomas e ignoró a los propios estudiantes de idiomas. Por el contrario, el *análisis de los errores* cambia el enfoque de la investigación a los estudiantes y, al mismo tiempo, se enriquece con la investigación en lingüística aplicada.

El análisis de los errores, como lo que indica su nombre, es la evaluación de los errores cometidos por los estudiantes de idiomas en su proceso de aprendizaje. Ya no parte de la comparación entre lengua materna y la lengua meta (como en el caso de la gramática contrastiva) sino de las producciones reales de los aprendientes. Es decir, se centra en el análisis lingüístico de los errores de los alumnos e intenta comprender el proceso de aprendizaje a través de los resultados de este, con el objetivo de ayudar y promover la adquisición de una segunda lengua (Norrish, 1983). La base teórica del análisis de los errores es la lingüística generativo-transformacional y la psicología cognitiva. Por tanto, tiene un enfoque muy psicologista y al tiempo universalista. Por influencia chomskiana, la adquisición de una segunda lengua se concibe como un proceso creativo y universal donde el aprendiente va construyendo la gramática de la lengua segunda en su mente a partir de los datos a los que está expuesto.

Corder es el primer defensor del análisis de errores en el sentido moderno. En 1967, partiendo de estos errores en la adquisición de la lengua materna, publicó el

---

<sup>13</sup> Para esta sección, nos basamos entre otras fuentes en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes,

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiserrores.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm).

artículo *El significado de los errores del alumno* (The significance of Learner's Errors), que se considera prólogo de su teoría del análisis de los errores. Desde su punto de vista, el análisis de los errores del alumno tiene las siguientes tres funciones:

- i. Proporciona a los profesores el nivel de dominio del idioma meta por parte de los alumnos;
- ii. Proporciona a los investigadores evidencia de cómo los alumnos aprenden y adquieren el lenguaje para comprender las estrategias o pasos que aplican en el proceso de aprendizaje;
- iii. El análisis de los errores también es indispensable para los propios alumnos, porque cometer errores es un método de aprendizaje utilizado por los aprendientes para adquirir un idioma; es un método para probar sus hipótesis sobre el idioma que están aprendiendo.

#### **4.2.2.2 Pasos del análisis de los errores**

Según la teoría de Corder, el análisis de los errores generalmente incluye cinco pasos: muestreo, identificación, descripción, interpretación y evaluación (Gao, 2002).

##### **i. Muestreo**

La forma más ideal consiste en el muestreo natural, que es el que mejor puede reflejar la situación real del uso del lenguaje. Sin embargo, los estudiantes a menudo no pueden brindar la información requerida por el investigador mediante preguntas directas. Así que se suele usar el método de inducción: el profesor o investigador toma muestras de expresiones orales o ejercicios escritos de los alumnos. Además, también se pueden obtener muestras a través de registros de comprensión auditiva.

##### **ii. Identificación**

Los errores generalmente se consideran fenómenos del lenguaje que se desvían

del estándar del idioma de destino. Por lo tanto, primero se debe aclarar qué variante del idioma meta se usa como estándar. El estilo oral y el estilo escrito son diferentes en términos de vocabulario, gramática, texto, retórica, etc. El desvío del estándar de un estilo no significa el desvío del estándar de otro estilo. Además, la identificación de errores debe ser realizado desde dos aspectos: gramática y comunicación. En primer lugar, se debe ver si la oración se ajusta a la gramática. En caso negativo, hay un error. Si la oración se ajusta a la gramática, a continuación se debe verificar si se usa correctamente en el contexto comunicativo. Si no es apropiado, también debe considerarse como un error, en este caso comunicativo, no gramatical.

### iii. Descripción

El proceso de descripción de errores es principalmente un proceso de análisis contrastivo. Comparan las oraciones de los aprendientes con las oraciones correctas del idioma meta y luego anotan los errores. Sin embargo, la descripción de los errores no debe detenerse ahí. Debe ir un paso más allá. Después de descubrir todo tipo de errores, deben combinarse y clasificarse de acuerdo con la naturaleza de los errores.

### iv. Interpretación

El objetivo de interpretar los errores es explicar sus fuentes y motivos. Cómo explicar el error es el paso más importante porque el objetivo básico del análisis de los errores es determinar lo que han aprendido los alumnos y cómo aprenden. Basándose en eso, se puede mejorar aún más la investigación y enseñanza. Pero también es el paso más difícil, porque interviene el proceso cognitivo mental de los estudiantes al aplicar el idioma, y este proceso no puede ser observado y analizado directamente por los investigadores, solo indirectamente a través de las muestras recogidas de sus producciones reales.

### v. Evaluación

La evaluación de errores no se debe realizar desde la perspectiva de los aprendientes, sino desde la perspectiva de la influencia de los fallos en los oyentes o lectores, que son los hablantes “competentes”. La evaluación de errores está

estrechamente relacionada con la forma de la expresión del lenguaje. En general, existe una mayor tolerancia a los errores en el lenguaje oral porque es más improvisado y siempre se acompaña de varios gestos y entonaciones que ayudan a la comprensión. Además, los interlocutores no tienen la oportunidad de volver hacia atrás y revisar lo escuchado. Es decir, procesan la información en tiempo real. Al contrario, la tolerancia a los errores en las expresiones escritas es muy baja. El lector competente tiene tiempo de leer con cuidado y volver hacia atrás, con lo que tiene más tiempo para fijarse y detectar errores. En cualquier caso, ya sean errores en la producción oral o escrita, los profesores deben esforzarse en corregirlos.

En nuestra investigación personal descrita en la segunda parte de esta tesis vamos a seguir esta metodología, aunque centrada en la producción escrita. Un excelente ejemplo de análisis de errores en la producción oral espontánea de aprendientes de español es la tesis de Leonardo Campillos (2012).

#### **4.2.2.3 Tipos de errores**

Según Corder (1971, 1991), hay tres etapas principales del Análisis de Errores (AE): la identificación, la descripción y la explicación de los errores<sup>14</sup>. De ellas se destacan las etapas de la descripción y de la explicación, que se identifican respectivamente con el criterio descriptivo y el etiológico. Una vez identificados los errores, el primer paso consiste en describirlos, que es una actividad puramente lingüística relacionada con “los procesos o reglas lingüísticos seguidos por el hablante” (Corder, 1973, 1992).

Desde la perspectiva del criterio descriptivo, A. Alexopoulou (2006) distingue las siguientes categorías a partir de la diferencia física entre la versión desviada y la correcta:

---

<sup>14</sup> No confundir con los 5 pasos descritos en el apartado anterior, que incluyen los tres mencionados por Corder más la recopilación de la muestra y la evaluación final.

- a) Omisión: ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer necesariamente.
- b) Adición: presencia redundante de un morfema o de una palabra innecesarios.
- c) Elección falsa: elección de un morfema o de una palabra inapropiada en un determinado contexto.
- d) Forma errónea: uso de una forma equivocada de un morfema o de una estructura en lugar de la correcta.
- e) Colocación falsa: colocación inapropiada de un morfema o conjunto de morfemas alterando el orden sintagmático.

Según Corder (1973,1992), esta taxonomía constituye el primer nivel y el más superficial de la descripción de los errores. En un segundo nivel, se puede hacer una descripción más profunda de acuerdo con los diferentes niveles del sistema lingüístico: a) Fonético-fonológico-ortográfico; b) Morfológico; c) Sintáctico; d) Léxico-semántico; e) Discursivo; f) Pragmático. Así se obtiene la taxonomía del criterio lingüístico.

Después de efectuada la descripción adecuada de los errores, se puede pasar a la etapa de la explicación de los errores, que constituye el objetivo final del AE. En otras palabras, ahora se intenta hacer una clasificación desde la perspectiva del criterio etiológico. Se trata de una explicación que se lleva a cabo desde un punto de vista psicolingüístico. Es decir, se intenta indagar los mecanismos y operaciones psicolingüísticas que conducen a los errores.

En este sentido, los errores se dividen en dos grandes categorías: los interlinguales y los intralinguales. Los errores interlinguales, también denominados errores de interferencia (Dulay y Burt, 1974) son generados por transferencia negativa con la L1 o con otras lenguas previamente aprendidas. Surgen principalmente por interferencia con la L1, y en menor proporción con otra L3 (A. Alexopoulou, 2006). También incluyen los errores generados por la traducción literal o imitación textual (Vázquez, 1991:61). A su vez, los errores intralinguales son generados por las estrategias de aprendizaje o de comunicación adoptadas por el estudiante. Según A. Alexopoulou (2006), los errores interlinguales y los intralinguales se subdividen en

varias subcategorías, a saber:

**Errores interlinguales:**

- Interferencia de la L1: errores que surgen por interferencia con la L1.
- Interferencia de otra L3: errores que surgen por interferencia con la L3.
- Traducción literal: errores generados por la traducción literal o imitación textual.
- Evasión: errores generados por la sustitución de la forma con la que el aprendiente se siente inseguro por otra con la que se siente más familiarizado.

**Errores intralinguales:**

- Simplificación: errores que se generan a partir de la reducción de los elementos redundantes, con una preferencia hacia las formas más universales.
- Neutralización: errores que se originan en la neutralización de las oposiciones de la lengua meta (Fernández, 1997).
- Aplicación incompleta de las reglas: errores causados por una aplicación parcial de reglas ya dominadas por el aprendiente.
- Evasión: errores generados por la sustitución de la forma con la que el aprendiente se siente inseguro por otra más familiar para él.
- Hipergeneralización: errores generados por aplicar indiscriminadamente una regla en casos en que esta no se aplica.
- Analogía: errores causados por la estrategia mediante la cual el aprendiente intenta establecer analogías a partir del conocimiento previo.
- Asociación cruzada: errores que surgen por una mezcla de dos tipos gramaticales (James, 2001).
- Hipercorrección: errores que surgen en contextos en que la excepción actúa como paradigma y se prefieren las formas menos frecuentes.
- Desconocimiento de las restricciones de las reglas: errores generados por el desconocimiento del aprendiente de las restricciones en la aplicación de una regla en contextos en que esta no se puede aplicar (Richards, 1974).

En conclusión, es de suma importancia clasificar los errores cometidos por los aprendientes de la lengua extranjera según el criterio descriptivo y etiológico para

poder descubrir los mecanismos subyacentes que conducen a producciones desviadas.

Basándose en la teoría anterior, en esta tesis la autora ha analizado y resumido los distintos errores cometidos en la escritura de los estudiantes y ha elegido las 13 etiquetas correspondientes para estos errores. De esta forma, es posible para los profesores encontrar el tratamiento didáctico correspondiente a cada tipo de errores y, por consiguiente, diseñar las actividades docentes según las necesidades del alumno.

#### **4.2.2.4 El análisis de errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

Los errores pueden proporcionar comentarios de información. Wang Chuming (1990) cree que el análisis de los errores puede hacernos notar que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa de un lenguaje. Los errores lingüísticos de los alumnos es una ventana al alma a través de la cual podemos indagar en el misterio del proceso psicológico del aprendizaje. A través del análisis y la observación de los errores, se puede conocer qué estrategias de aprendizaje han adoptado los alumnos. También se puede explorar el proceso de desarrollo de la *interlengua*. Por eso, la exploración de los errores del lenguaje durante su aplicación puede ayudar a los profesores a prever las dificultades que encontrarán los alumnos en una determinada etapa docente. Por tanto, pueden ser conscientes de esos errores y tomar iniciativas.

En cierto sentido, los errores comunes de los estudiantes son una retroalimentación sobre la efectividad de los materiales y métodos de enseñanza utilizados por los profesores. Los profesores pueden llevar a cabo una enseñanza de recuperación dirigida a las debilidades de los estudiantes, ajustar racionalmente los planes de enseñanza, el contenido de la enseñanza y los arreglos del tiempo de clase, y mejorar los métodos de enseñanza. Este aspecto pedagógico y práctico lo abordamos en el capítulo 7 de la tesis, a partir de los hallazgos encontrados en nuestro corpus de errores.

### 4.2.3 Teoría de la interlengua

Cuando hablan de los errores de los aprendientes, es imposible ignorar la interlengua. Como dijo Sridhar (1981, citado de Yang, 2004), el análisis contrastivo, el análisis de los errores y la *teoría interlengua* son tres fases de un objetivo. Sridhar cree que, con el desarrollo de la trilogía, se ha establecido un método sistemático para reconocer los errores de los alumnos. Puede explicar no solo las raíces lingüísticas y psicológicas de los errores, sino también sus regularidades y cambios. El objetivo es promover el aprendizaje y el dominio de un idioma a través de investigaciones sistemáticas sobre los errores combinando el idioma y las teorías de aprendizaje del idioma.

#### 4.2.3.1 Definición de *interlengua*

*Interlengua* se refiere a un idioma de transición entre la lengua materna y el idioma meta construido por los aprendientes en la adquisición de un segundo idioma. En 1972, Selinker publicó un artículo titulado *Interlengua*, donde expuso una explicación detallada del concepto de “interlengua” y estableció así su estatus en el estudio de la adquisición de una segunda lengua. El término interlengua tiene dos significados en la adquisición de una segunda lengua: uno se refiere al sistema de conocimiento del idioma meta establecido por los aprendientes en una etapa específica del proceso de adquisición de una segunda lengua, y el otro consiste en el proceso continuo formado por la conexión del sistema de conocimiento de la lengua extranjera dominado durante el proceso de adquisición.

El estudio de la interlengua debe tomar en consideración las diversas variables del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, centrarse en la investigación de la adquisición del lenguaje y combinar orgánicamente la comparación del lenguaje, el análisis de los errores, la investigación contrastiva cultural y la adquisición del lenguaje. Por otro lado, trata de establecer un sistema lingüístico dinámico por parte



del aprendiente para descubrir regularidades en el proceso de adquisición natural de lenguas extranjeras y proporcionar bases teóricas en términos de la selección, la organización y planificación de materiales para la enseñanza en el aula.

#### 4.2.3.2 Características de la interlengua

El estudio de la interlengua todavía no es completo ni perfecto en la actualidad. Cada estudioso tiene diferentes puntos de vista sobre sus características. En general, la investigación sobre las características de la interlengua se puede resumir<sup>15</sup> de la siguiente manera:

##### i. Permeable

El académico estadounidense Adjemian (1976, citado de Si y Zhao 2007) proponen el punto de vista de la permeabilidad. Cree que todos los idiomas son permeables y la diferencia entre interlengua y otros idiomas está solo en el grado de permeabilidad. La permeabilidad de la *interlengua* se manifiesta principalmente en dos aspectos: la permeabilidad de las reglas de la lengua materna en la interlengua y a su vez, la permeabilidad del idioma meta en la interlengua cuando las reglas del anterior se generalizan.

##### ii. Dinámica

La interlengua es un continuo cambio, evolución y mejora constantemente. Con la absorción constante de nuevos conocimientos lingüísticos y la corrección incesante, poco a poco el dominio del idioma se aleja de la primera lengua y se acerca al idioma objetivo. Sus cambios y desarrollos proceden en diversas etapas. Aunque existe una enorme diferencia entre el desarrollo de la interlengua de cada aprendiente, generalmente la interlengua tiene su consistencia interna en cada etapa de desarrollo.

---

<sup>15</sup> En esta parte seguimos la exposición de Si, Q., y Zhao, L. L. (2007) y la resumimos de manera esencial. Para más detalles, véase la referencia citada.

Sin embargo, la interlengua no se aproxima al idioma meta en forma lineal, sino siguiendo una curva. Los errores que se han corregido también pueden repetirse periódicamente.

### iii. Sistemática

Desde el punto de vista de Ellis (1999), aunque la *interlengua* cambia, el comportamiento lingüístico de los aprendientes es predecible. Como cualquier lengua natural, la interlengua tiene las características y funciones generales del lenguaje humano: está compuesto por una serie de reglas y luego forma su propio sistema. Al mismo tiempo, la característica sistemática de las reglas lingüísticas refleja la universalidad de la adopción de las estrategias de aprendizaje por parte de los aprendientes.

### iv. Fossilizado

El concepto de fosilización de la interlengua fue propuesto por primera vez por Selinker (1972). Señaló que “el fenómeno de la fosilización del lenguaje se refiere al hecho de que algunos elementos de lenguaje, las reglas lingüísticas y el conocimiento sistémico de la interlengua de los aprendientes de idiomas extranjeros tienden a convertirse en un estado fijo. El crecimiento de la edad y los cambios en la cantidad de aprendizaje no ayudan nada al cambio de este estado.” Este concepto contiene dos significados: uno se refiere a la forma incorrecta del idioma meta o al uso prolongado de los errores; el otro se refiere al aprendizaje de la lengua extranjera a un cierto nivel, donde ya no progresa de manera constante como en la etapa inicial, sino está en un estado de vacilación sin avanzar (Liu y Dai, 2003). En el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, los aprendientes experimentarán un estancamiento en el desarrollo de la mayoría de las habilidades lingüísticas. Solo unos 5% de ellos pueden alcanzar el mismo nivel de idioma que los hablantes nativos.

#### 4.2.3.3 Origen de la interlengua

Selinker (1972) cree que la interlengua tiene cinco fuentes, que son los siguientes:

- i. Transferencia de idioma, que se refiere a la lengua materna (Language transfer): en el proceso de adquisición de un segundo idioma, los aprendientes utilizan consciente o inconscientemente las reglas de la lengua materna para procesar la información del idioma meta porque no están familiarizados con las reglas gramaticales de la lengua segunda y producen una interlengua con las reglas de la lengua materna.
- ii. Transferencia de entrenamiento (Transfer of training): se refiere a la interlengua producida por los aprendientes debido a una enseñanza inadecuada de los profesores o al uso de materiales incorrectos o métodos no apropiados de aprendizaje.
- iii. Estrategias lingüísticas para el aprendizaje de una segunda lengua (Strategies of second language learning): se refiere al método utilizado por los aprendientes de lenguas para dominar y comprender el significado y el uso de palabras, reglas gramaticales y otros elementos lingüísticos.
- iv. Estrategias de comunicación para el aprendizaje de una segunda lengua (Strategies of second language learning communication): se refiere a una manera utilizada por los alumnos para expresar lo que piensan cuando su conocimiento de la segunda lengua todavía es limitado. Para que la comunicación se desarrolle sin problemas, los aprendientes tienden a adoptar algunas “estrategias de compensación”, como la evitación, la sustitución, los gestos, etc.
- v. Sobregeneralización del material del idioma meta (Overgeneralization of the target language material): en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los aprendientes a menudo toman algunas reglas lingüísticas específicas como

reglas universales y simplifican el sistema de estructura lingüística del idioma objetivo, creando algunas variantes estructurales que no tiene el idioma objetivo.

Las cinco fuentes de errores anteriores son las manifestaciones externas del intento del alumno de simplificar la estructura del idioma meta para que esté bajo su control. No son independientes entre sí, sino que tienen impactos conjuntos en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la lengua materna y el idioma meta son los dos factores básicos de la producción de la interlengua. Cada aprendiente adopta diferentes métodos y estrategias de aprendizaje, pero pasa por el mismo camino: todos usan el conocimiento de su lengua materna para absorber nuevos conocimientos de la segunda lengua, de modo que los conocimientos originales y los nuevos se entrelazan y se fusionan. Así que logran el objetivo de construir su propio sistema de interlengua.

#### **4.2.3.4 La teoría de la interlengua en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

Los resultados del estudio de interlengua nos indican que es una etapa necesaria a lo largo del aprendizaje de idiomas. Es un método que usan los aprendientes para probar sus hipótesis sobre la naturaleza del idioma que están aprendiendo. Los errores son como un barómetro del desarrollo del sistema interlengua del alumno. Los profesores deben considerar estos errores como señales para un camino hacia la perfección y, a través de observar estas señales y los datos que proporcionan, comprender la etapa de desarrollo de su interlengua. Así que pueden hacer una evaluación razonable sobre su progreso y problemas existentes y mejorar la confianza de los alumnos en el dominio del idioma meta.

La permeabilidad de la interlengua hace que el aprendizaje de lenguas extranjeras se vea afectado por el sistema lingüístico de lengua materna. La interferencia de la lengua materna es particularmente patente en la interlengua en la

etapa inicial. Por lo tanto, los profesores deben cultivar la conciencia intercultural de los estudiantes, ayudar a los estudiantes a dominar el idioma meta y su cultura, desde la psicología y las etapas de desarrollo cognitivo del aprendizaje, superar las características psicológicas de la lengua materna y reducir la distancia entre los dos sistemas lingüísticos. De acuerdo con las características dinámicas de la interlengua, los docentes deben proporcionar contenidos de aprendizaje y formas de práctica que corresponden a la capacidad cognitiva de los estudiantes. El contenido de la enseñanza debe ser interesante, los ejercicios deben ser diversos y los métodos de enseñanza deben ser inspiradores, dar rienda suelta a la “dianoética” (virtudes intelectuales según Aristóteles) de los estudiantes y promover el desarrollo saludable de la *interlengua*.

## PARTE II

## 5. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

### 5.1 Diseño de la investigación

La escritura es una parte importante para los alumnos del idioma español en su proceso de aprendizaje. También consiste en uno de los aspectos que mejor refleja la capacidad lingüística de los estudiantes. Al escribir, los errores más comunes e importantes de los estudiantes sinohablantes son los del uso del tiempo del pasado. El presente análisis parte de la recogida de muestras de producción escrita elaboradas por el alumnado chino de *español* que se halla cursando niveles universitarios de segundo, tercer y cuarto año. La expresión escrita pivota en torno a un tema previamente asignado (“Mi primer día en la universidad”) común para todos los niveles docentes, cercano al ámbito experiencial y epistemológico del alumno y con unos parámetros de extensión predeterminados: una hoja como máximo.

Se analiza cada una de las producciones en búsqueda de errores que serán posteriormente catalogados. Primero, en función del plano al que correspondan (sintáctico, gramatical, léxico, funcional...) aun cuando el auténtico objeto de búsqueda e identificación del presente trabajo, sean los fallos cometidos en el manejo de los tiempos de pasado. Por ello, se concederá atención prioritaria a este tipo de errores que se evidencian en el empleo de los pasados, aunque se produzcan tanto por desconocimiento absoluto como por falta de consolidación o usos titubeantes característicos de los aprendientes de *español* en los estadios más tempranos.

Finalmente, se lleva a cabo un análisis contrastivo de los resultados en cuanto al volumen, gravedad y frecuencia de errores cometidos por los alumnos de un mismo nivel de las dos universidades que son objeto de la muestra: la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU) y la Universidad de Jiaotong de Beijing (BJTU).

Tipo de tarea: redacción con límite de palabras sobre un tema dado.

El contenido de la prueba consiste en escribir un ensayo en tiempo pasado.

Desde el título del ensayo, "Mi primer día en la universidad", se investiga principalmente:

- 1) El tiempo pasado representado en los verbos: verbos auxiliares, verbos copulativos, verbos cognitivos, etc.
- 2) El tiempo y el significado de aspecto reflejados en las oraciones: el mismo verbo se usa en varios tiempos con diferentes adverbios o componentes de gerundio.
- 3) La aplicación de frases verbales en tiempo pasado.
- 4) La aplicación de verbos y sus verbos pronominales en tiempo pasado.

Durante 2017, la autora realizó una prueba de escritura en *español* en diferentes clases de las dos universidades mencionadas. Cada alumno tenía un papel de composición de tamaño A4 con el mismo número de líneas e interlineado. Los estudiantes debían terminar la composición en el plazo de una hora sin utilizar herramientas en el proceso. Después, recogió las composiciones como muestras para el análisis y estudio de este trabajo.

## **5.2 Participantes de los corpus**

Estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado de dos universidades de Beijing han sido los participantes de la investigación. Dada su pertenencia a diferentes centros universitarios y cursos, presentan indudablemente diferencias en el conocimiento del *español*. Dicho contexto académico es aprovechado para conocer el nivel de dominio del tiempo pasado en la lengua de Cervantes.

Las dos universidades son BJTU (Universidad Jiaotong de Beijing) y BISU (Universidad de Estudios Internacionales de Beijing). En cada universidad la autora eligió una clase de 2º, 3º y 4º curso para participar en la prueba, seis clases en total y 123 alumnos. Estos participantes tienen un nivel de *español* desde A1 hasta C1.



**Tabla 5. 1 Volumen de alumnos participantes en el estudio**

Grupos	Número de alumnos
BJTU (2º-3º-4º)	65
BISU (2º-3º-4º)	58
Total	123

De ellos, 10 son hombres y 113 son mujeres. De estos participantes, 30 alumnos ya habían estudiado en España durante un año y 93 alumnos nunca habían estado en España en el momento de realizar la prueba. Registramos información sobre estos participantes, como se muestra en las siguientes tablas:

**Tabla 5. 2 Informaciones de los participantes de BJTU**

Nombre	Clave	Sexo	Edad	Tiempo aprendiendo español en años	Si ha estado en algún país de habla hispana	Número total de palabras de la composición
Guo Yiran	BJTU 201	Femenino	20	1	No	310
Zhang Xiaoxiao	BJTU 202	Femenino	19	1	No	281
Tang Xiaofan	BJTU 203	Femenino	19	1	No	259
You Xiaoxin	BJTU 204	Femenino	20	1	No	233
Xiong Ziyang	BJTU 205	Femenino	20	1	No	244
Zhang Yuyang	BJTU 206	Femenino	20	1	No	259
Zhang Xiaobo	BJTU 207	Masculino	19	1	No	255
Ye Lingyan	BJTU 208	Femenino	19	1	No	242
Dong Hui	BJTU	Femenino	19	1	No	269

	209					
Lai Yufan	BJTU 210	Femenino	19	1	No	288
Liu Zhiyu	BJTU 211	Femenino	19	1	No	253
Xu Enshu	BJTU 212	Femenino	19	1	No	227
Wang Jialin	BJTU 213	Femenino	20	1	No	224
Sun Yueting	BJTU 214	Femenino	20	1	No	292
Niu Wenxin	BJTU 215	Femenino	19	1	No	266
Qu Zhaohe	BJTU 216	Femenino	19	1	No	253
Yang Yahan	BJTU 217	Femenino	20	1	No	240
Xu Weiwen	BJTU 218	Femenino	20	1	No	313
Ma Yu	BJTU 219	Femenino	19	1	No	254
He Jiaao	BJTU 220	Femenino	20	1	No	302
Liao Xixian	BJTU 221	Femenino	19	1	No	311
Zhang Ruhua	BJTU 222	Femenino	20	1	No	290
Yan Lu	BJTU 223	Femenino	20	1	No	279
Cao Qi	BJTU 301	Femenino	21	2	No	271
Wang Yikun	BJTU 302	Femenino	20	2	No	221
Ju Likun	BJTU 303	Femenino	21	2	No	261
Xie Ying	BJTU 304	Femenino	22	2	No	214
Pang Yinming	BJTU 305	Femenino	21	2	No	261
Zhang Yu	BJTU 306	Femenino	22	2	No	312
Xue Jingwen	BJTU 307	Femenino	21	2	No	238

Qu Ruijia	BJTU 308	Femenino	20	2	No	228
Liu Ruitong	BJTU 309	Femenino	22	2	No	263
Wu Tong	BJTU 310	Femenino	21	2	No	406
Tang Ning	BJTU 311	Femenino	21	2	No	260
Chen Yao	BJTU 312	Femenino	22	2	No	217
Wei Rongrong	BJTU 313	Femenino	21	2	No	220
Wang Lutong	BJTU 314	Femenino	21	2	No	192
Lang Yuemeng	BJTU 315	Femenino	21	2	No	208
Liu Yurou	BJTU 316	Femenino	22	2	No	248
Lin Xing	BJTU 317	Femenino	22	2	No	234
Zheng Ge	BJTU 318	Femenino	21	2	No	273
Zhang Yan	BJTU 319	Femenino	21	2	No	260
Yu Jiaoyang	BJTU 320	Femenino	21	2	No	243
Zhang Xi	BJTU 321	Femenino	22	2	No	227
Hao Jie	BJTU 322	Femenino	21	2	No	253
Song Ge	BJTU 401	Femenino	22	3	Sí	504
He Yuelu	BJTU 402	Femenino	23	3	No	402
Zhang Mingjin	BJTU 403	Femenino	22	3	Sí	531
An Ziye	BJTU 404	Femenino	22	3	Sí	488
Chen Hongying	BJTU 405	Femenino	22	3	No	528
Deng Lixia	BJTU 406	Femenino	23	3	No	471
Yang Chenqi	BJTU 407	Femenino	21	3	Sí	514

Jin Mengdi	BJTU 408	Femenino	23	3	Sí	503
Xu Bijun	BJTU 409	Femenino	22	3	Sí	493
Tian Chuan	BJTU 410	Masculino	23	3	Sí	404
Wang Ying	BJTU 411	Femenino	23	3	Sí	543
Luo Menghan	BJTU 412	Femenino	23	3	Sí	499
Miao Xiyu	BJTU 413	Masculino	23	3	Sí	401
Yu Yang	BJTU 414	Femenino	22	3	No	442
Xia Jingwen	BJTU 415	Femenino	23	3	Sí	542
Xie Mingzhu	BJTU 416	Femenino	22	3	Sí	461
Li Lingyan	BJTU 417	Femenino	23	3	No	481
Hu Minxuan	BJTU 418	Femenino	22	3	Sí	462
Bai Yue	BJTU 419	Femenino	23	3	No	535
Mei Yu	BJTU 420	Femenino	22	3	Sí	476

**Tabla 5. 3 Informaciones de los participantes de BISU**

Nombre <sup>16</sup>	Clave	Sexo	Edad	Tiempo aprendiendo español en años	Si ha estado en algún país de habla hispana	Número total de palabras de la composición
Yuan Hanyi	BISU 201	Femenino	19	1	No	261
Sonia	BISU 202	Femenino	20	1	No	186
Ramón	BISU 203	Masculino	20	1	No	213

<sup>16</sup> Es bastante común que los estudiantes chinos usen el nombre que han escogido en la lengua extranjera que estudian.

Óscar	BISU 204	Masculino	20	1	No	252
Bella	BISU 205	Femenino	19	1	No	261
Susana	BISU 206	Femenino	19	1	No	226
Alicia	BISU 207	Femenino	20	1	No	207
Maira	BISU 208	Femenino	20	1	No	275
Yolanda	BISU 209	Femenino	19	1	No	204
Zoe	BISU 210	Masculino	20	1	No	223
Chen Hongyu	BISU 211	Femenino	20	1	No	259
Elvira	BISU 212	Femenino	20	1	No	307
Sirena	BISU 213	Femenino	20	1	No	284
Silvia	BISU 214	Femenino	20	1	No	179
Letizia	BISU 215	Femenino	20	1	No	280
Zhang Xin	BISU 216	Femenino	19	1	No	248
Estrella	BISU 217	Femenino	20	1	No	209
Carmen	BISU 218	Femenino	20	1	No	218
Liao Minjin	BISU 219	Femenino	19	1	No	214
Isabel	BISU 220	Femenino	19	1	No	189
Ángela	BISU 301	Femenino	22	2	No	172
Sofía	BISU 302	Femenino	21	2	No	198
Daniela	BISU 303	Femenino	21	2	No	197
Jazmín	BISU 304	Femenino	21	2	No	195
Blanca	BISU 305	Femenino	22	2	No	269

Aurora	BISU 306	Femenino	21	2	No	226
Carolina	BISU 307	Femenino	22	2	No	218
Víctor	BISU 308	Masculino	21	2	No	204
Violeta	BISU 309	Femenino	22	2	No	214
Abril	BISU 310	Femenino	22	2	No	259
Mercedes	BISU 311	Femenino	21	2	No	241
Adela	BISU 312	Femenino	21	2	No	201
Yolanda	BISU 313	Femenino	21	2	No	264
Vanessa	BISU 314	Femenino	21	2	No	247
Iván	BISU 315	Femenino	22	2	No	241
Simón	BISU 316	Masculino	21	2	No	271
Doris	BISU 317	Femenino	21	2	No	303
Ricardo	BISU 318	Masculino	22	2	No	270
Lucinda	BISU 401	Femenino	22	3	Sí	276
Flor	BISU 402	Femenino	23	3	Sí	305
Patricia	BISU 403	Femenino	22	3	Sí	112
Virginia	BISU 404	Femenino	23	3	Sí	102
Película	BISU 405	Femenino	23	3	Sí	122
Ángela	BISU 406	Femenino	23	3	Sí	154
Emilio Chen	BISU 407	Masculino	22	3	Sí	161
Zhang Ye	BISU 408	Femenino	22	3	Sí	131
Lia	BISU 409	Femenino	22	3	Sí	252

Carolina	BISU 410	Femenino	23	3	Sí	143
Rosa	BISU 411	Femenino	23	3	No	263
Sandra	BISU 412	Femenino	22	3	Sí	128
Gloria	BISU 413	Femenino	22	3	Sí	132
Javier	BISU 414	Femenino	23	3	No	139
Silvia	BISU 415	Femenino	23	3	Sí	155
Verónica	BISU 416	Femenino	22	3	Sí	215
Yolanda	BISU 417	Femenino	22	3	Sí	153
Fu Limin	BISU 418	Femenino	22	3	Sí	93
Lorena	BISU 419	Femenino	23	3	No	94
Valeria	BISU 420	Femenino	23	3	No	144

### 5.3 Propósito de la investigación

A través de las redacciones en tiempo pasado escritos por los alumnos y el análisis de los errores producidos, sale a la luz el nivel de dominio de los tiempos verbales que tienen los estudiantes universitarios chinos en el proceso de adquisición del *español*. Luego, al clasificar estos fallos, podemos descubrir los problemas más comunes y los temas que se descuidan más frecuentemente en el aprendizaje de la lengua española.

### 5.4 Metodología

Se adopta principalmente una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo y una combinación de investigación bibliográfica e investigación empírica. Aplicando investigación bibliográfica, se da un repaso a las teorías relacionadas con el estudio de

los errores. En cuanto a la investigación empírica, se coleccionan muestras y se describen y clasifican los errores cometidos por los alumnos en sus textos utilizando análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de interlengua. De esta forma, se puede indagar en la razón por la que se producen estas equivocaciones.

Se han recopilado 123 muestras, 58 proceden de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU) y 65 de la Universidad Jiaotong de Beijing (BJTU). Entre las muestras de BISU 20 son del segundo grado, 18 del tercer grado y 20 del cuarto grado. Entre las de BJTU 23 son del segundo grado, 22 del tercer grado y finalmente 20 del cuarto grado.

La autora ha encontrado varios tipos de errores en las redacciones de las dos universidades, en función de los cursos en los que los estudiantes tienen distintos niveles de aprendizaje y de acumulación de conocimientos del *español*. Por eso, el tipo de error y la causa de estos errores también resultan diferentes. Y con todos ellos, se ha hecho un análisis comparativo para evaluar dichos fallos.

Después de leer y revisar las composiciones de cada alumno, se dividen los errores en tres tipos: errores en el tiempo verbal, en el plano léxico y en el plano gramatical.

Esta tesis, debido al límite del espacio, se concentra solo en las equivocaciones del uso de los tiempos del pasado. Sus errores se analizan y se clasifican de acuerdo con las bases teóricas anteriores. Entre todos los tipos de errores, se definen 13 etiquetas para los fallos en el uso del tiempo de pasado. Se cuenta la cantidad de fallos por cada etiqueta, de cada participante de la prueba, la suma total de cada grupo, la de cada universidad. Después del cálculo de la frecuencia absoluta, se introduce y se calcula la frecuencia normalizada para una investigación y comparación entre diferentes cursos de ambas universidades. Este trabajo trata de examinar a fondo las causas de los diversos errores, teniendo en cuenta aspectos tales como el proceso de enseñanza, el uso de manuales, características de los estudiantes y la interlengua. El objetivo es guiarles eficazmente en su futuro estudio del tiempo pasado y para nuestra



enseñanza, hacer propuestas pedagógicas dedicadas a mejorar su comprensión y uso en los estudiantes chinos, sobre la base de nuestro análisis de resultados y los materiales existentes.

## 5.5 Selección y definición de las etiquetas

Entre todos los errores, se seleccionan 13 etiquetas más representativas para facilitar nuestro trabajo. En este subapartado, se describe cómo definimos cada etiqueta y se da un ejemplo del corpus de cada etiqueta. Después marcamos las etiquetas en cada prueba de los participantes. Para poder sacar un resultado relativamente adecuado y no afectar a nuestro análisis futuro, cada composición ha sido corregida por la autora, y luego revisada y confirmada por lo menos por dos investigadores españoles.

### EE: ELECCIÓN ERRÓNEA

#### 1) EE\_IMPIND: Contraste imperfecto-indefinido

- a) **EE\_IMPIND\_IMP**: Elección errónea de imperfecto en lugar de indefinido. Ej. Debía ser “vine” y se usa “venía”. Estos errores están marcados con la etiqueta roja.

Ejemplo: Hace un año, **venía** (vine) a la universidad de Jiaotong de Beijing acompañando de mis padres, ... BJTU 211

- b) **EE\_IMPIND\_IND**: Elección errónea de indefinido en lugar de imperfecto. Ej. Debía ser “faltaba” y se usa “faltó”. Estos errores están marcados con la etiqueta verde.

Ejemplo: Al ver que no **faltó** (faltaba) nada que hacer, Angélica y yo fuimos a comer juntas. BJTU 306

#### 2) EE\_PERIND: Contraste perfecto-indefinido

- a) **EE\_PERIND\_PER**: Elección errónea de perfecto en lugar de indefinido. Ej. Debía ser “arreglé” y se usa “he arreglado”. Estos errores están marcados con la etiqueta violeta.

Ejemplo: Cuando **he arreglado** (arreglé) el dormitorio, mis padres querían regresar a casa. BISU 417

b) **EE\_PERIND\_IND: Elección errónea de indefinido en lugar de perfecto.**

Ej. Debía ser “he experimentado” y se usa “experimentó”. Estos errores están marcados con la etiqueta azul.

Ejemplo: Cada vez que yo **experimentó** (he experimentado) algo nuevo e incógnito por primera vez, me deja una impresión inolvidable durante mi vida, igual que mi primer día en la universidad. BISU 412

3) **EE\_IMPPER: Contraste imperfecto-perfecto**

a) **EE\_IMPPER\_IMP: Elección errónea de imperfecto en lugar de perfecto.**

Ej. Debía ser “ha resultado” y se usa “resultaba”. Estos errores están marcados con la etiqueta naranja.

Ejemplo: Me encontré con tantas cosas nuevas y tantos asuntos desesperados en un solo día que **resultaba** (ha resultado) inolvidable para mí. BJTU 405

b) **EE\_IMPPER\_PER: Elección errónea de perfecto en lugar de imperfecto.**

Ej. Debía ser “era” y se usa “ha sido”. Estos errores están marcados con la etiqueta amarillo oscuro.

Ejemplo: La universidad no **ha sido** (era) muy grande, pero **tiene** (tenía) dos partes, una principal y una segunda. BJTU 411

4) **EE\_PLUS: Uso del pluscuamperfecto**

a) **EE\_PLUS\_PLUSC: Elección errónea del pluscuamperfecto en lugar de otro tiempo del pasado.** Ej. Debía ser “sabía” y se usa “había sabido”. Estos errores están marcados con la etiqueta gris.

Ejemplo: Antes de que ir a mi propio dormitorio, **fue** (fui) a la recepción para sacar las llaves, y también todavía **había sabido** (sabía) a qué dormitorio debía ir. BJTU318

b) **EE\_PLUS\_TPAS: Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar del pluscuamperfecto.** Ej. Debía ser “había conseguido” y se usa “conseguí”.

Estos errores están marcados con la etiqueta rosa.

Ejemplo: Creía que por fin **conseguí** (había conseguido) una cama para echarme, no obstante, encontré el dormitorio muy sucio, lo que significaba que tenía que limpiarlo primero. BISU 304

#### 5) EE\_TPAS: Contraste tiempos del pasado con otros tiempos

a) **EE\_TPAS\_NOPAS**: Elección errónea de un tiempo no pasado por un tiempo del pasado. Ej. Debía ser “iniciaba” y se usa “inicia”. Estos errores están marcados con la etiqueta celeste.

Ejemplo: Así, conocí a muchas compañeras nuevas. Mi vida universitaria se **inicia** (iniciaba) con el establecimiento de la amistad. BISU 313

b) **EE\_TPAS\_PAS**: Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar de un tiempo no pasado. Ej. Debía ser “podremos” y se usa “podíamos”. Estos errores están marcados con la etiqueta amarilla.

Ejemplo: salimos a las 8 y **podíamos** (podremos) llegar a las 10. BJTU 310

#### FE: forma ERRONEA

6) **FE\_CONJ**: Error de conjugación. Ej. Debía ser “creí” y se usa “creé”. Estos errores están marcados con la etiqueta marrón.

Ejemplo: Me enamoré de esta ciudad a primer vista. **Creé** (creí) que iría a pasar feliz días en la universidad. BJTU317

#### 7) FE\_CONC: Error de concordancia

a) **FE\_CONC\_P**: Error de concordancia de persona. Ej. Debía ser “fue” y se usa “fui”. Estos errores están marcados con la etiqueta azul oscuro.

Ejemplo: Mi tío nos llevaba hasta la universidad, pero tenía trabajo que hacer, nos dijo “adiós” y luego se **fu** (fue). BISU 413

b) **FE\_CONC\_N**: Error de concordancia de número. Ej. Debía ser “disminuía” y se usa “disminuían”. Estos errores están marcados con la etiqueta azul claro.

Ejemplo: La melancolía se **disminuían** (disminuía) cuando me reunía con mis compañeras del dormitorio. BISU 416

Resumen del conjunto de etiquetas usadas en esta tesis:

**Tabla 5. 4 Tipología de errores en los alumnos de BJTU y BISU**

	<b>Etiqueta</b>	<b>Significado de las etiquetas</b>
1	EE_IMPIND_IMP	Elección errónea de imperfecto en lugar de indefinido.
2	EE_IMPIND_IND	Elección errónea de indefinido en lugar de imperfecto.
3	EE_PERIND_PER	Elección errónea de perfecto en lugar de indefinido.
4	EE_PERIND_IND	Elección errónea de indefinido en lugar de perfecto.
5	EE_IMPPER_IMP	Elección errónea de imperfecto en lugar de perfecto.
6	EE_IMPPER_PER	Elección errónea de perfecto en lugar de imperfecto.
7	EE_PLUS_PLUSC	Elección errónea del pluscuamperfecto en lugar de otro tiempo del pasado.
8	EE_PLUS_TPAS	Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar del pluscuamperfecto.
9	EE_TPAS_NOPAS	Elección errónea de un tiempo no pasado por un tiempo del pasado.
10	EE_TPAS_PAS	Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar de un tiempo no pasado.
11	FE_CONJ	Error de conjugación.
12	FE_CONC_P	Error de concordancia de persona.
13	FE_CONC_N	Error de concordancia de número.

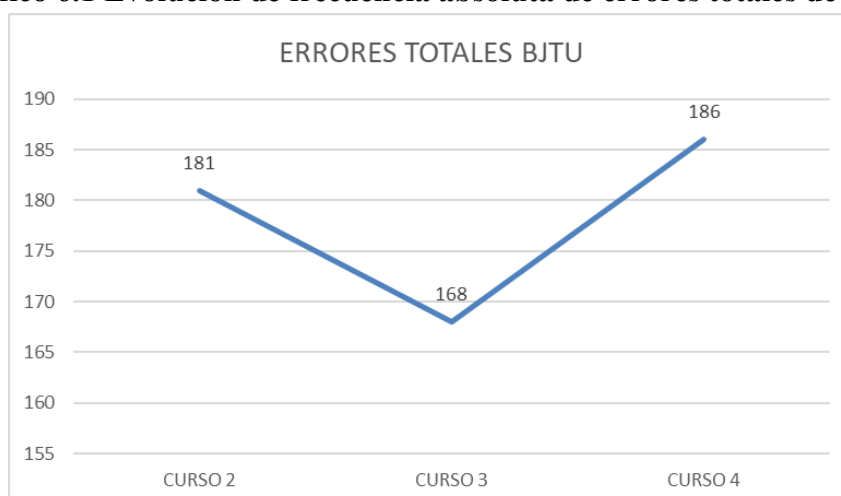
## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS ERRORES

Después de la compilación del corpus, anotamos los datos y hacemos cálculos. En este apartado, nos centramos en hacer la comparación de los datos cuantitativos de ambas universidades, así como discutir los posibles motivos que provocan los resultados que nos llaman más la atención. En el Capítulo VII (Implicaciones didácticas) se plantean las propuestas pedagógicas según estos datos y nuestro análisis.

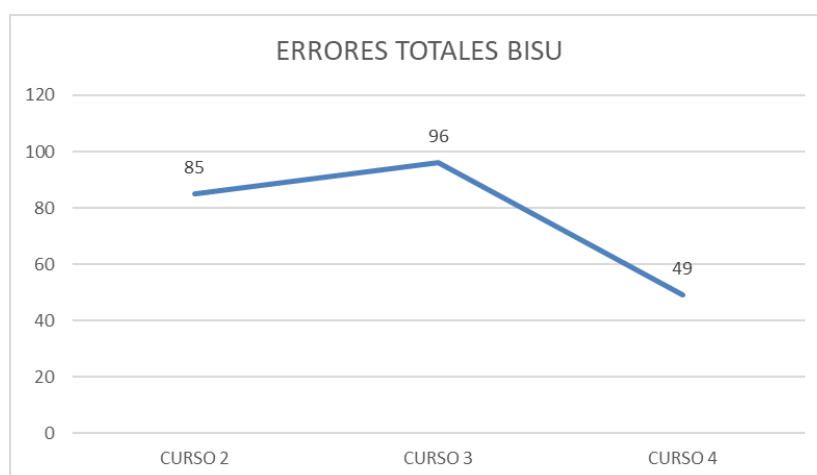
### 6.1. Diferencias entre frecuencia absoluta y frecuencia normalizada

En la actualidad, los estudios cuantitativos muestran cada vez más su importancia y utilidad para la didáctica de la lengua tanto materna como extranjera. Seguimos la metodología de McEnery and Hardie (2012) sobre el tratamiento de las frecuencias. En nuestros corpus, las medidas computadas abarcan frecuencia absoluta y frecuencia normalizada por mil y distinguimos entre ambas. Para obtener la frecuencia absoluta, calculamos el recuento final de cada muestra o cada grupo. La frecuencia normalizada por mil es el resultado más adecuado para poner en relación las conclusiones entre diferentes corpus.

**Gráfico 6.1 Evolución de frecuencia absoluta de errores totales de BJTU**



**Gráfico 6.2 Evolución de frecuencia absoluta de errores totales de BISU**



En los gráficos lineales 6.1 y 6.2 se muestra respectivamente la evolución de frecuencia absoluta de errores totales de ambas universidades. Desde el punto de vista de la frecuencia absoluta, se observa que los estudiantes de BJTU han cometido mayor número de fallos a lo largo de los tres cursos. Y en la representación gráfica lineal de BISU, el índice de errores es menor y la tendencia descendente indica que estas equivocaciones se reducen al alcanzar el cuarto curso. Es cierto que la frecuencia absoluta sirve para saber sobre las características generales de las muestras, ofreciéndonos el número total de datos de estas. Sin embargo, para poder hacer una comparación más efectiva, en este caso, vamos a usar la frecuencia normalizada como método estadístico. Es decir, comparar la frecuencia normalizada de cada tipo de error de un corpus con la frecuencia normalizada en otro corpus u otros corpus.

Damos un ejemplo con la tabla 6.1 “número promedio de palabras por curso de cada universidad”. En general, la idea es que, a mayor extensión de palabras en el ejercicio, más posibilidades existen de aumentar los errores. Pero lo cierto es que se debería mantener la proporción de fallos en relación con número total de palabras. Lo que es significativo en estos casos es ver la “dispersión”. Es decir, hemos calculado el número promedio de palabras de cada grupo de ambas universidades. Resulta que el segundo curso y el tercero de una y otra, no tienen mucha diferencia, puesto que el número promedio de palabras de BJTU sobrepasa por poco al de BISU. No obstante, la gran diferencia aparece en el cuarto curso: 484 palabras por estudiante de BJTU

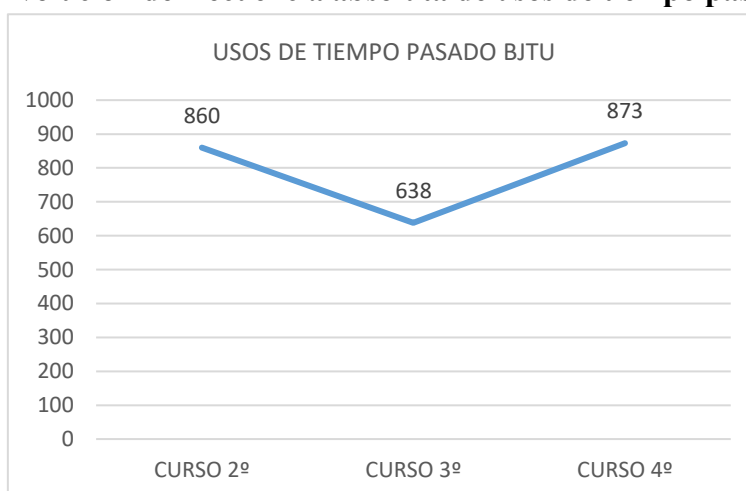
frente a 163 palabras por estudiante de BISU. En este caso, hay mucha diferencia. No es recomendable hacer comparación directamente entre 186 errores del cuarto curso de BJTU y 49 errores del cuarto curso de BISU sin haber tenido en cuenta esta gran “dispersión” de la extensión de palabras en las composiciones de cada grupo.

**Tabla 6. 1 Número promedio de palabras por curso de cada universidad**

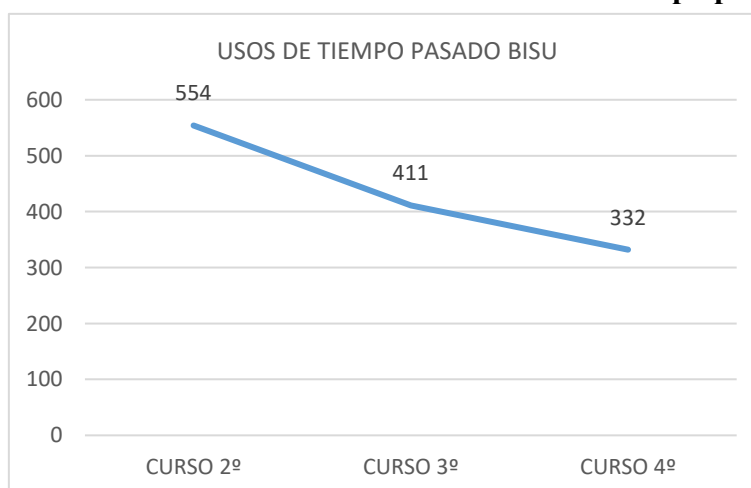
Curso	BJTU	BISU
CURSO 2º	267	234
CURSO 3º	250	232
CURSO 4º	484	163

Lo mismo pasa con la comparación de usos de los tiempos en pasado de ambas universidades.

**Gráfico 6.3 Evolución de frecuencia absoluta de usos de tiempo pasado de BJTU**

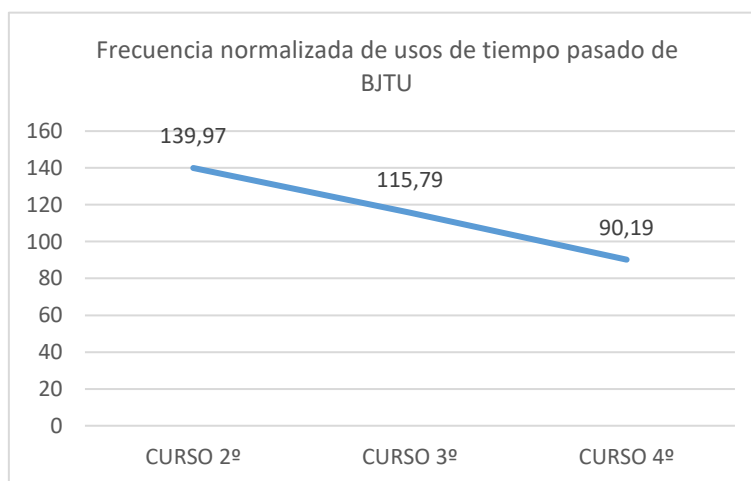


**Gráfico 6.4 Evolución de frecuencia absoluta de usos de tiempo pasado de BISU**

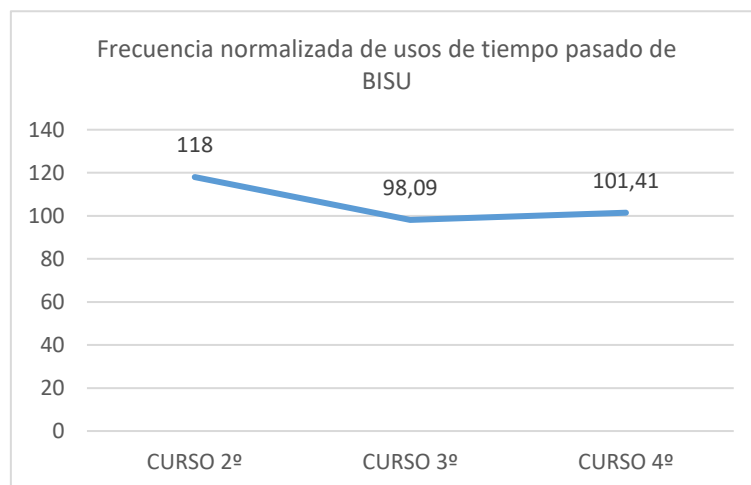


Los gráficos lineales 6.3 y 6.4 muestran la evolución de frecuencia absoluta para usos del tiempo pasado en ambas sedes universitarias. Es muy llamativa la diferencia de curvas que se da en los dos centros. La razón más evidente radica en que la redacción de los estudiantes del cuarto curso de BJTU es la más larga de los seis grupos y, por tanto, es esperable que haya un número mayor de verbos usados.

**Gráfico 6.5 Evolución de frecuencia normalizada de usos de tiempo pasado de BJTU**



**Gráfico 6.6 Evolución de frecuencia normalizada de usos de tiempo pasado de BISU**



En contraste, la evolución de la frecuencia normalizada de ambas universidades muestra curvas diferentes respecto a los gráficos resultantes de frecuencia absoluta. Los resultados se muestran en el gráfico 6.5 y 6.6. Sabemos que, en los dos centros, los estudiantes de segundo curso utilizaron más verbos del pasado. Eso demuestra que



después de estudiar los tiempos pretéritos en ese año, los alumnos trataban de utilizarlos. A medida que subieron a los cursos superiores, aprendieron a formar oraciones más complicadas y a usar mayor abanico de tiempos verbales. Entonces, la curva se muestra en descenso. En el caso de BISU, los de tercer curso y cuarto curso mantienen casi el mismo nivel del uso de palabras, mientras que los estudiantes del cuarto curso de BJTU han utilizado otros tiempos (véase la etiqueta EE\_TPAS\_NOPAS) que afectan al uso del pasado y la línea presenta un descenso importante llegando al punto más bajo. Se observa que difiere mucho del gráfico 6.3 donde la cifra del cuarto curso de BJTU ocupa el valor más alto de toda la curva. Como decíamos, las gráficas de las frecuencias absolutas y las frecuencias normalizadas son muy diferentes.

Por eso, adoptamos la medida de frecuencia normalizada, una unidad de medida de frecuencia que es más apropiada para hacer comparaciones entre muestras de tamaño diferente. En nuestro caso, si la frecuencia normalizada de errores en un corpus es mayor que en la de los corpus de referencia, puede significar que los estudiantes de dicho grupo cometen más fallos en ese dominio que los de otro u otros corpus.

## 6.2 Cálculo de la frecuencia normalizada

En nuestra investigación, la frecuencia normalizada se calcula de la siguiente manera:

(Número de apariciones de errores / número total de palabras de las composiciones de los estudiantes del curso de la universidad a la que pertenece)  $\times$  1000

Esto da un número entre 0 y 1000, por ejemplo:

Para el segundo curso de BJTU, se han corregido 181 errores. En la tabla 6.2, se especifica que hay 23 estudiantes, cuyo número total de palabras de la composición asciende a 6144 palabras.

**Tabla 6. 2 Número total de palabras de la composición de curso 2º de BJTU**

Nombre	Clave	Número total de palabras de la composición
Guo Yiran	BJTU 201	310
Zhang Xiaoxiao	BJTU 202	281
Tang Xiaofan	BJTU 203	259
You Xiaoxin	BJTU 204	233
Xiong Ziyang	BJTU 205	244
Zhang Yuyang	BJTU 206	259
Zhang Xiaobo	BJTU 207	255
Ye Lingyan	BJTU 208	242
Dong Hui	BJTU 209	269
Lai Yufan	BJTU 210	288
Liu Zhiyu	BJTU 211	253
Xu Enshu	BJTU 212	227
Wang Jialin	BJTU 213	224
Sun Yueting	BJTU 214	292
Niu Wenxin	BJTU 215	266
Qu Zhaohe	BJTU 216	253
Yang Yahan	BJTU 217	240
Xu Weiwen	BJTU 218	313
Ma Yu	BJTU 219	254
He Jiaao	BJTU 220	302
Liao Xixian	BJTU 221	311
Zhang Ruhua	BJTU 222	290
Yan Lu	BJTU 223	279
SUMA		6144

El multiplicador da diferentes posibilidades:

- × 100 (frecuencia relativa)
- × 1000 (frecuencia cada mil palabras)
- × 100.000 (frecuencia cada cien mil palabras)
- × 1.000.000 (frecuencia cada millón de palabras)

Etcétera.

Se escoge el multiplicador en función del tamaño del corpus. En nuestro caso, hay un corpus por cada grupo de estudiantes: BJTU2, BJTU3, BJTU4, BISU 2, BISU 3 y BISU 4.

El número total de palabras del corpus (todas las palabras sumadas de todas las composiciones de los alumnos de cada grupo) no supera la cifra de 10.000 palabras, así que escogemos la siguiente más baja: 1000.

Si el corpus de composiciones fuera, por ejemplo, de 145.898 palabras, entonces escogeríamos el multiplicador X palabras por cada 100.000.

Lo esencial de la frecuencia normalizada es que permite comparar cantidades con bases diferentes, es decir, con un número total de palabras diferentes.

Entonces, la frecuencia normalizada de errores de este grupo se calcula así:  
 $(181 / 6144) \times 1000 = 29,45963542$  palabras por cada 1000 (Si se mantienen dos decimales después de la coma, saldrá 29,46)

### 6.3 Tendencia de la curva de la frecuencia normalizada de errores totales de ambas universidades

De la misma manera, se calculan otros cursos. Los resultados se recogen en la tabla 6.3 y la tabla 6.4:

**Tabla 6. 3 Datos de frecuencia normalizada de errores totales de BJTU**

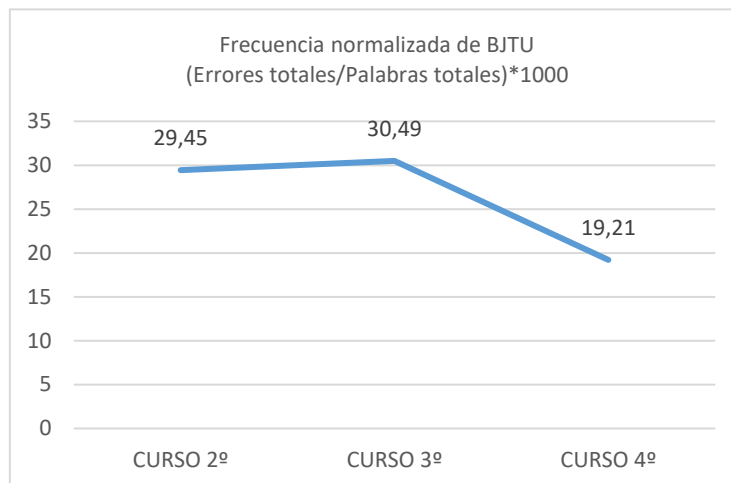
Curso de BJTU	Errores Totales de BJTU	Número total de palabras de la composición	Frecuencia Normalizada
CURSO 2º	181	6144	29,46
CURSO 3º	168	5510	30,49
CURSO 4º	186	9680	19,21

**Tabla 6. 4 Datos de frecuencia normalizada de errores totales de BISU**

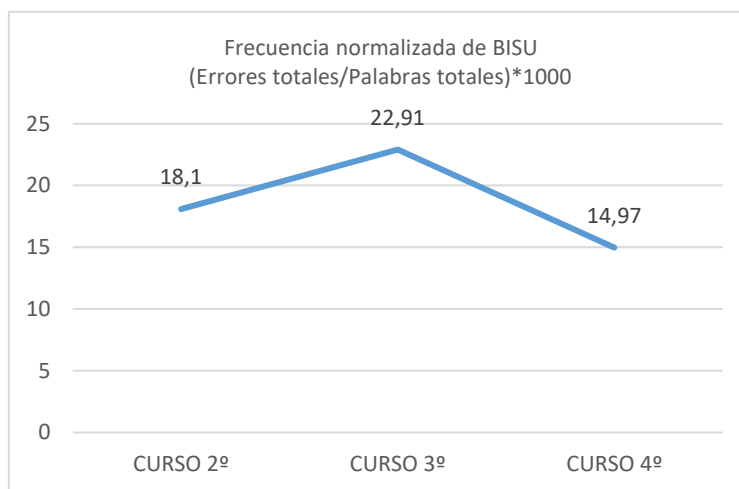
Curso de BISU	Errores Totales de BISU	Número total de palabras de la composición	Frecuencia Normalizada
CURSO 2º	85	4695	18,10
CURSO 3º	96	4190	22,91
CURSO 4º	49	3274	14,97

Sobre esta base, elaboramos los gráficos 6.7 y 6.8 con la curva de frecuencia normalizada de cada universidad para hacer la comparación:

**Gráfico 6.7 Evolución de frecuencia normalizada de errores totales de BJTU**



**Gráfico 6.8 Evolución de frecuencia normalizada de errores totales de BISU**

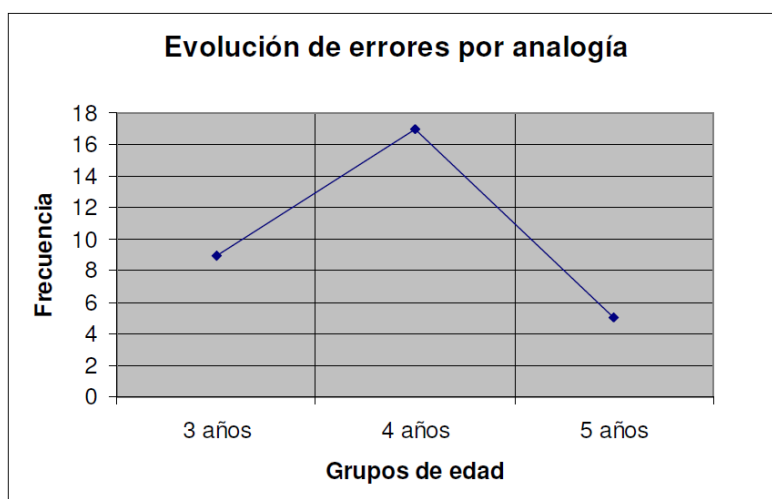


En ambos gráficos se puede notar que la línea muestra la misma tendencia. Es decir, llega a los valores más altos para los estudiantes de tercer curso. Y los del cuarto curso, al cometer menos errores, desciende a su valor más bajo. El motivo puede obedecer a varias razones. Los de segundo curso solo han estudiado pocos tiempos verbales, mientras que los de tercer curso han estudiado casi todos los tiempos y a veces, les cuesta seleccionar el tiempo adecuado para ese contexto. Los de cuarto curso, inmersos en un nivel más avanzado, ya saben seleccionar los tiempos apropiados y cometen menos errores. He aquí cómo se puede calcular la magnitud de

la mejora de los errores entre los del tercer curso y los del cuarto curso: Si dividimos el 19,21 por 30,49, y multiplicamos por 100%, se obtiene 63%. Si dividimos el 14,97 por 22,91, y multiplicamos por 100%, se obtiene 65%. Así se puede concluir que casi en ambas universidades, se baja un tercio en cuanto a la frecuencia normalizada de los errores de tercero a cuarto.

Un fenómeno interesante es que la tendencia lineal del gráfico coincide con una curva similar para el resultado de los niños nativos (véase el gráfico 6.9). En el corpus CHIEDE: “corpus de habla infantil espontánea del *español*”, compilado por Marta Garrote Salazar, en las gráficas de errores por analogía, se nota que la evolución muestra la misma curva. A pesar de que se trata de distintos tipos de errores y distinto tipo de adquisición, es obvio que en el rango de edad que se analiza, los niños de edad intermedia cometen más errores. Entre las tres edades, los niños de tres años todavía captan menos conocimientos y cometen algunos fallos, los niños de cuatro años se equivocan más y los de cinco años corrigen los errores, por eso, la curva llega al punto más bajo. Esto puede poner de manifiesto que en el aprendizaje de un idioma, sea la lengua materna, sea la lengua segunda para extranjeros, cuando muchos conocimientos nuevos se acumulan, los alumnos experimentarán un proceso de conocerlos, tratar de usarlos, confundirlos con otros cometiendo errores y luego digerirlo con la corrección de los mismos, hasta que se capte cada vez mejor.

**Gráfico 6.9 Evolución de errores por analogía del corpus CHIEDE**



## 6.4. Comparación de errores por curso

Vamos a utilizar la frecuencia normalizada para comparar los errores por curso y universidad. El orden de presentación será por curso, comparando los datos de ambas universidades antes de pasar al siguiente curso.

### 6.4.1 Segundo curso

#### 6.4.1.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del segundo curso de ambas universidades

**Nivel: segundo año**

**Universidad: BISU**

#### **Empleo de los tiempos de pasado:**

En general, podemos observar en esta veintena de producciones escritas del alumnado de segundo año de la universidad de BISU, un excelente manejo del contraste entre imperfecto y pretérito perfecto simple, es decir, entre formas verbales de aspecto imperfectivo y perfectivo, como así lo atestiguan los cuantiosos ejemplos de usos correctos presentes en las muestras escritas:

*La felicidad que me ofrecía la vida universitaria me hizo olvidar la tristeza //*

*me quedé un poco nervioso porque era la primera vez que vivía en un dormitorio //*

*no supe que iba a hacer//*

*el único problema era que había pocos chicos//*

*Mis padres pensaron que los platos eran buenos//*

*cuando entramos, una chica me saludó. Ella era guapa y alta y le dije: ...//*

*cuando entró en mi dormitorio ya habían dos personas //*

*al entrar en la universidad conocimos que era un poco pequeña //*

*ya era muy tarde cuando terminamos//*

*llamé a mis padres a decirles que todo estaba bien//*

*cuando entré en la universidad por primera vez, me sentía alegre //*

*vi a dos chicas que estaban limpiando //*

*todas las comidas que probamos resultaban sabrosas//*

*Mi primer día en la universidad fue alegre. Era un importante paso en toda mi vida, //*

*nos despertamos muy temprano, porque teníamos que acudir a la universidad//*

*Yo llegué por la tarde. Buscaba el edificio del dormitorio //*

*apenas soplabla el viento. Salí de mi casa a las seis //*

*no tardamos mucho en encontrar el campo de deporte donde nos registraban los estudiantes del primer año//*

*lo que vi era mucha gente //...*

Se desprende de todas estas evidencias que el grueso del alumnado participante ha interiorizado el valor temporal del indefinido, esto es: algo acaecido con anterioridad respecto al momento del que parte el hablante, que es quien percibe ese evento como terminado, tanto fáctica como psicológicamente. Más compleja resulta, sin duda alguna para el estudiante, la asimilación de los valores temporales asociados al imperfecto, aunque tal y como nos muestran los textos escritos, la mayoría de los aprendientes entablan, dentro de la narración que nos ocupa, una oposición contrastiva o complementaria de índole descriptiva sin grandes dificultades.

En cuanto a los errores en el empleo de imperfecto por perfecto simple y viceversa, encontramos casos de diferente importancia o desviación respecto al uso electivo, estándar o espontáneo por parte del nativo, como los que presentamos a continuación:

*Todavía recuerdo el primer día que he llegado a nuestra universidad //*

*ese día en que inició mi vida universitaria, era inolvidable //*

*En eso, sentía una sensación //*

*Aunque sostuve un mapa del campo en la mano, no supe dónde estaba el campo de deporte//*

*en casi toda la universidad se reunió la gente //*

*charlábamos un rato y empecé a limpiar el cuarto //*

*Era un día inolvidable //*

*no era un día muy inolvidable//*

*Fue la primera vez que me aparté de mis queridos padres// ...*

No obstante, a pesar de estos errores señalados (pretérito perfecto por imperfecto y viceversa), su volumen es muy reducido y se concentran básicamente en aquellas composiciones que adolecen de un mayor número de incorrecciones de todo tipo (precisión léxica, vacilaciones vocálicas, mala sintaxis ...), por lo que podemos afirmar que su uso dubitativo o uso inadecuado, va parejo a un grado de competencia gramatical más inmadura o menos consolidada.

En esta misma línea, encontramos vacilaciones morfológicas en torno a la forma verbal, apuntando hacia el mismo estadio de aprendizaje no concluido:

*Me sintí //*

*me diciéron muchos consejos //*

*comemos en el comedor (comimos)//...*

Otro tipo de error que encontramos en algunas muestras de estos estudiantes cuando desarrollan como tema una narración en pasado es recurrir al presente para hablar de ese primer día de arranque de su vida universitaria. Podríamos achacarlo, por un lado, a la autopercepción del alumno que, psicológicamente, todavía se siente inmerso en ese tiempo inicial de la universidad; por otro, a una voluntad de actualización de acontecimientos pasados, con fines estilísticos, para dotar de mayor viveza y actualidad a lo referido. Sin embargo, esto implicaría suponer en el alumno una voluntad de estilo en la lengua meta de la que todavía no dispone ni para la que está capacitado. Por esta razón, la tercera opción interpretativa bien podría pasar por



una atribución de cierta comodidad o pereza lingüística al narrar un periodo pasado utilizando el presente, un tiempo que domina con mayor precisión, como así lo corroboraría el hecho de que, en ocasiones, empiece narrando en pasado y de repente, se pase al presente.

*No es muy grande, pero también tiene excelente paisaje //*

*comemos en el primer comedor de la universidad //*

*había tanta gente que casi no puedo dar ni un paso//*

*una chica viene de mi ciudad natal y otras vienen de otras provincias. Todas son muy lindas //  
nuestra universidad es tan pequeña//*

*los árboles y las flores tienen mucha energía, sobre todo, hay muchas picarazas. Me gusta  
mucho la escena. Todo el mundo es agradable //*

*Ya hace seis años que no fui a Beijing //*

*nosotros nos hacemos buenos amigos//*

*eso es mi primer día en la universidad//*

*mi primer día en la universidad es uno de los días más inolvidables de mi vida //*

*Gracias a encontrar con las amigas (haberme encontrado) //...*

Cabe puntualizar que este tipo de errores de uso del presente para narrar o describir acontecimientos pretéritos se concentran en escaso número de redacciones, no constituyendo por lo tanto una pauta de error compartida por la mayoría de los participantes.

En cuanto al manejo del aspecto perfectivo, es necesario señalar el abundante y correcto empleo del pretérito pluscuamperfecto, evidenciando estos alumnos de un estadio académico todavía novel la interiorización de este específico tiempo. Lo demuestran abundantes ejemplos en los que sitúan con su forma verbal correcta acciones anteriores acabadas en el pasado, respecto a otra acción también del pasado y concluida.

Y analizando las producciones escritas relativas a alumnos de cuarto año, observábamos, quizás con cierta sorpresa, una mínima recurrencia a esta forma verbal y/o un uso deficitario de la misma. En principio, este tiempo verbal no debería representar una gran dificultad para el estudiante sinohablante de *español*, ni en su expresión formal o morfológica, ni en los niveles más básicos, ni en la comprensión de su referencia (la lengua materna del alumno) cuando nos encontramos con dos sucesos concatenados secuencialmente.

Veamos a continuación ejemplos que corroborarían este buen uso por parte del alumnado de segundo año:

*Mis padres y yo regresamos al hotel que había reservado para descansar un poco//*

*me llevaría a vivir una experiencia como nunca había imaginado//*

*llamé a mis padres a decirles que todo estaba bien y había conocido unas amigas//*

*para arreglar todas mis cosas que habíamos traído de la casa//*

*nunca en mi vida había dejado mi pueblo natal //*

*había charlado con varias chicas por internet, por eso nos conocíamos mucho //*

*aunque antes me había informado//*

*entré en él y descubrí que ya había llegado otras tres personas //*

*nos dimos cuenta de que ya habían estado unas chicas//*

*como antes había tenido unas vacaciones de seis meses//...*

Pero también localizamos algunas lagunas de conocimiento cuando el contexto o la narración así lo requeriría. Conviene indicar que es, precisamente, en las producciones escritas con peor valoración global de errores en el manejo de los tiempos de pasado donde echamos de menos el empleo de este tiempo verbal. En otras palabras, aquellos alumnos con peor desempeño y con mayores dificultades para discriminar adecuadamente el uso de los diferentes tiempos de pasado, tampoco parecen tener interiorizado el pluscuamperfecto, a pesar de su menor complejidad:

*un día antes llovió mucho (había llovido) //*

*nosotros nos encontramos por el internet (habíamos encontrado)//*

*antes de entrar en la universidad, hice mucha suposición (había hecho)//*

*ellas trajeron unas comidas típicas de sus pueblos (habían traído)//*

*los días de mi universidad empezaron (habían empezado) //*

*estaba muy cansado por lo largo que era el viaje (había sido)//*

*cuando todas nosotras ya terminamos los quehaceres (habíamos terminado)//*

*una hora después, terminamos nuestro trabajo y salimos a la calle (habíamos terminado)//...*

Advertimos que en lugar del pluscuamperfecto, se recurre mayoritariamente al pretérito perfecto simple y en ciertos casos al imperfecto con valor descriptivo.

Es cierto que se utiliza de forma incorrecta aunque escasa en algunos ejemplos como éstos: “*conocí a unas compañeras que vivíamos en un mismo dormitorio (con las que viviríamos)*”, y también cuando se pretende utilizar la perífrasis verbal *Ir (imperfecto)+ a + infinitivo* con un valor de futuro desde el pasado (“*Iba a depender de mí misma// íbamos a despedirnos y yo iba a estar a miles kilómetros*”).

**Nivel: segundo año**

**Universidad: BJTU**

### **Empleo de los tiempos de pasado:**

En los trabajos procedentes de BJTU, observamos, sin lugar a duda, aciertos en el manejo indiscriminado de los dos tiempos que, por la propia naturaleza de la muestra, deberían abundar. Nos referimos al pretérito imperfecto y perfecto simple en estos ejemplos:

*me levanté, me vestí, me aseo y luego fui al comedor//*

*Como hacía mucho calor, no dormí muy bien//*

*el día que venía, era mi primer día en la universidad //*

*podíamos tomar los desayunos mientras veíamos la televisión //*

*En mi primer día en la universidad, me levanté a las seis y media, me vestí, me peiné y me cepillé //*

*Regresé a mi dormitorio a las nueve. Me acosté a las diez //*

*La comida del comedor era barata pero no era sabrosa. Y luego fui a la clase a pie//*

*Cuando llegué a la universidad, vi que ella ya estaba llena //...*

Pero, más preocupante es el hecho de encontrar errores en todas las muestras, lo cual pone de manifiesto que los alumnos no han asimilado adecuadamente cada uso específico del imperfecto y el indefinido, no produciéndose el adecuado contraste en el pasado entre acciones durativas y acciones perfectivas.

Algunos de los muchos ejemplos de confusión entre imperfecto y perfecto simple son los siguientes:

*el primer día en la universidad era inolvidable //*

*Al verme, me saludaban//*

*eché en la cama y pensaba//*

*Tomé el desayuno rápidamente porque tuve que ir a la estación //*

*si encontré algunos problemas, no iba a sentirme triste //*

*Hace un año, venía a la universidad de Jiaotong //*

*Cuando veíamos la puerta de la universidad, estábamos muy contentos //*

*Después íbamos al dormitorio donde iba a vivir con mis amiga //*

*Cuando llegué al dormitorio, veía a mis amigas y nos presentábamos mutuamente//*

Mis amigas y yo nos levantábamos temprano. Nos peinábamos, nos cepillábamos los dientes y nos arreglábamos juntas //

Después de todo estar de orden, íbamos a divertirnos toda la tarde //

Abrí mi libro del español y vi muchas parabras desconocidas. No fueron nada parecidas a los caracteres chinos //

Mi primer día en la universidad era divertido y curioso //

Pero nosotros todavía no podimos dormirnos //

me sentía muy desconocida y no supe nada //

me levanté muy temprano porque no supe dónde necesité ir//

ella no fue una alumna sino nuestra profesora //

Como estuvimos alegría decidimos buscar un restaurante para celebrar que nosotras fuimos a la universidad misma //

vi que una niña y su madre estuvieron jugando //

Recordé que mi madre acompañó como así cuando yo era niña//

Estuve muy triste y no dije nada //

Mi padre supo qué pensaba yo y me dijo//

Como tuve mucha hambre //

Llegué al comedor de estudiantes y no hubo muchas personas //

Charlamos sobre la profesora, el español y las cosas que acabamos de estudiar. Estamos muy contentos //

Las clases de la tarde empezaron a las dos y diez //

Los profesores eran muy amables y tuvieron paciencias //

me levanté muy temprano porque viví solo

El empleo erróneo del imperfecto por el indefinido y viceversa, se halla bastante equilibrado, no pudiendo determinar una tendencia que favorezca y privilegie el uso de una u otra forma. Por ejemplo, ni la duración ni la reiteración, ni el estado inacabado ni su carácter descriptivo, como valores transmitidos por el imperfecto,

están claros para un alumno que no parece desenvolverse con destreza en la alternancia temporal de su discurso. Queremos pensar que, dado que se hallan en un estadio temprano de la adquisición del *español*, no se trata de un error fosilizado, aunque, de no reajustar y corregir esta tendencia, se puede llegar a cronificar la indistinción temporal en pasado.

Es necesario apuntar, que en algún alumno estos errores no son esporádicos sino sistemáticos a lo largo de todo el desarrollo de la producción escrita.

En el terreno formal, aparecen también numerosas vacilaciones como éstas:

*nos daron (dieron) //*

*Leventábamos //sabí (supe)//*

*comencimos (comenzamos) //*

*me poné (puse) //*

*me sentí (me senté) //*

*meté (metí) //*

*conocé (conocí)//*

*discubrí (descubrí) //...*

Particularmente curiosa resulta la observación que se desprende de las muestras: algunos de los participantes eluden la utilización del pasado y emprenden la narración-descripción encomendada recurriendo exclusivamente al presente. Esto pone de manifiesto, por un lado, una acomodación en el uso de este tiempo posiblemente a causa de una base poco sólida y problemática de los pasados en *español*; por otro lado, se hace visible que el contexto empleado no se ciñe al de la narración sino al momento de la producción escrita. Ejemplos de estos impedimentos que le llevan al estudiante a usar aquellas formas con las que está más familiarizado son las siguientes:

*En mi dormitorio hay seis camas pero sólo cinco chicas vivimos en ella //*

*una es de Zhengzhou y dos son de Beijing //*

*Nos interesa mucho pero yo sabía que el día sólo era un inicio//*

*mi primer día en la universidad es inolvidable //*

*Pero el día es especial que otros días en mi vida//*

*Hace buen tiempo, paseamos por el campo de juego//*

*Se llama Lucía//*

*Nos la gusta mucho //*

*A mí me gustan mucho las clases//*

*Son cinco chicas muy guapas//*

El manejo deficitario de los tiempos verbales de pasado hace que no se note el escasísimo uso de otras formas de tiempo pretérito por este grupo de alumnos. Un ejemplo de ello es la práctica del pretérito pluscuamperfecto. Bien es cierto que en estos estadios de aprendizaje del *español* la frecuencia de su uso es más bien discreta, pero conviene recalcar que en el corpus observamos su repetida omisión:

*Llamé a mis padres y les dije todo lo que me pasó durante el día//*

*Quería decirles cómo pasé el primer día de la universidad //*

*Aunque nos conocimos el día pasado //*

*(celebrar que) nos encontramos //*

*repasar lo que se enseñaron //*

*empezó la vida de la universidad//*

*Entré en el campus acompañada de mis padres quienes me llevaban a Pekín//*

*Cuanto entré en el aula, unas alumnas ya llegaron //*

*Era un día todavía muy claro, porque no se fue el verano //*

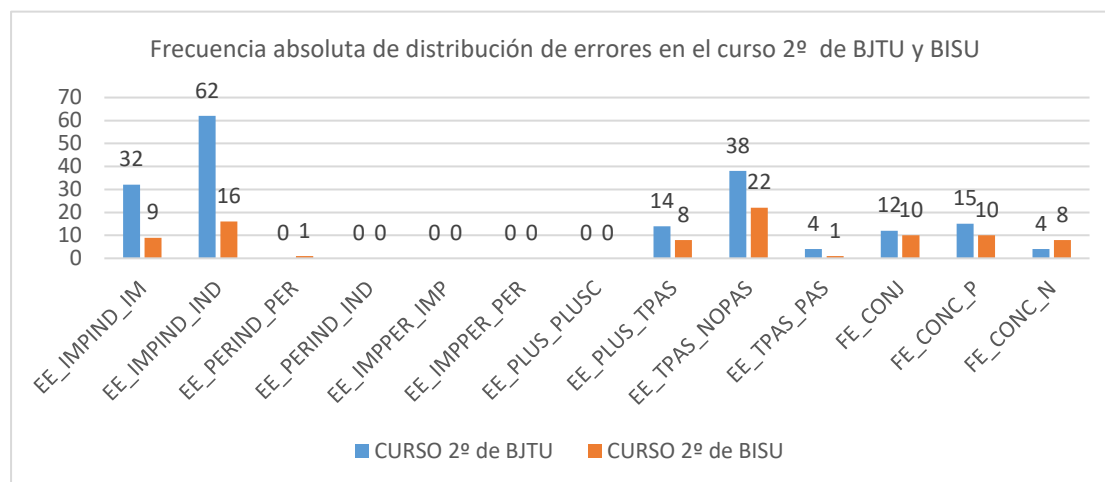
*Recordé los días que pasé con ellos y el plato que cociné yo solo //...*

Cabe mencionar que en los escritos de los alumnos de la universidad BJTU que nos ocupa apenas encontramos ejemplos de pretérito perfecto compuesto ni de formas de subjuntivo. Por tanto y a modo de conclusión, es necesario subrayar que el manejo de los tiempos verbales de pasado es notablemente más deficitario que el que hacen los alumnos de la universidad de BISU con esos mismos tiempos.

#### 6.4.1.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del segundo curso de ambas universidades

Mediante el recuento y el análisis de todos los errores cometidos en el segundo curso, hemos resumido y concluido todos los errores cometidos por los alumnos del segundo curso según las categorías de las etiquetas. El Gráfico 6.10 muestra la comparación de la frecuencia absoluta para la distribución de errores del segundo curso de ambas sedes universitarias:

**Gráfico 6.10 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 2º de BJTU y BISU**



Utilizamos la misma forma de cálculo, es decir, (número de etiquetas/Número total de palabras de la composición) × 1000, con el objetivo de sacar el resultado de la frecuencia normalizada en la distribución de errores del segundo curso de ambas universidades (véase el gráfico 6.11).

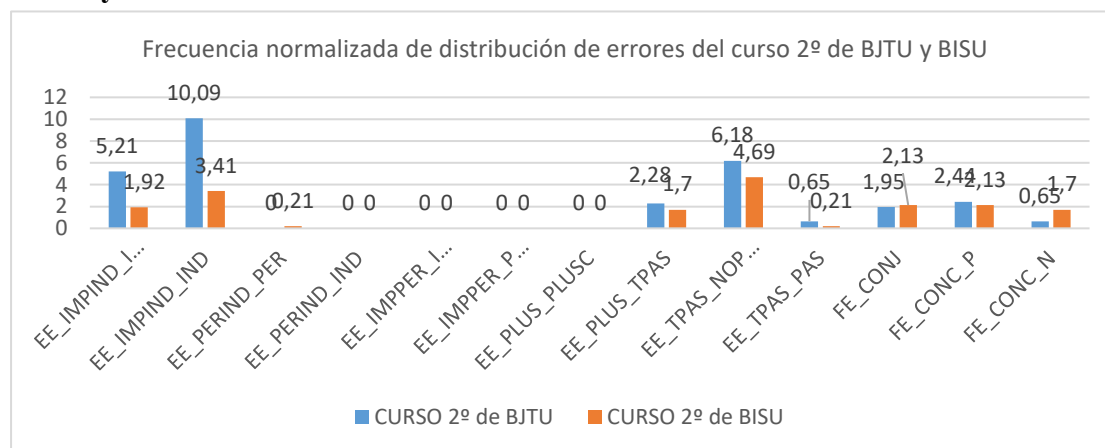


Tomamos la etiqueta de EE\_IMPIND\_IMP del segundo curso de BJTU como ejemplo.

La frecuencia normalizada de distribución de errores se calcula:

$(32 / 6144) \times 1000 = 5,21$  palabras por cada 1000 (Si se mantienen dos decimales después de la coma, saldrá 5,21)

**Gráfico 6.11 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 2º de BJTU y BISU**



Algunos errores de este nivel que muestra la gráfica de barras son:

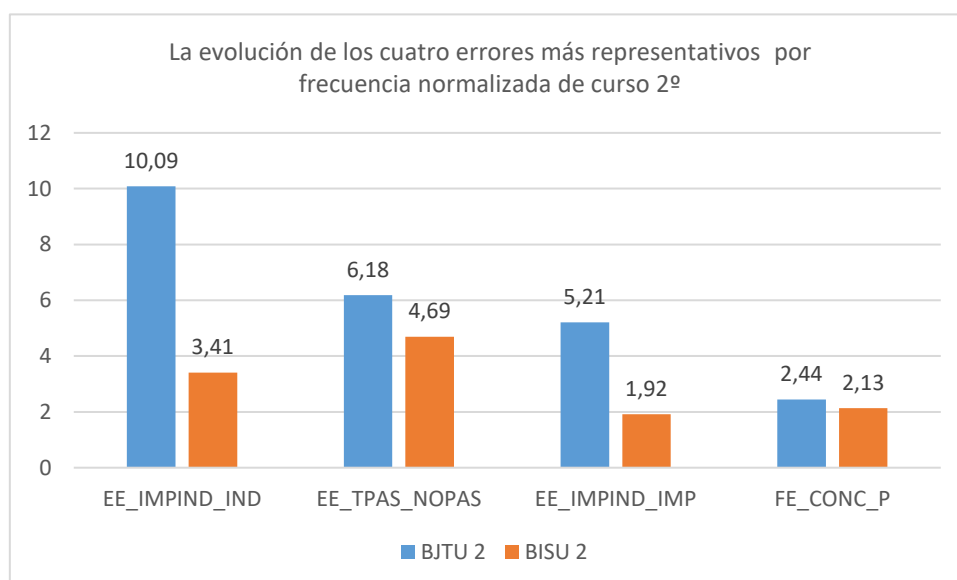
En los dos grupos del segundo curso, el error más frecuente difiere entre ambas universidades. El principal error de BJTU está en EE\_IMPIND\_IND. El resultado llega al valor 10,09, el más alto de todos, mientras en BISU se halla en EE\_TPAS\_NOPAS (véase el gráfico 6.11), con un resultado de 4,69.

En general, los estudiantes de BJTU cometen más errores si nos damos cuenta de que la frecuencia normalizada de la mayoría de las etiquetas es superior que la de BISU, mientras en los índices FE\_CONJ y FE\_CONC\_N, la barra de BISU supera ligeramente a BJTU. Ello demuestra que el alumnado de BISU deberían dedicar más tiempo a la práctica de la conjugación, así como de la concordancia.

Sobre la base de los gráficos 6.10 y 6.11, hemos seleccionado cuatro etiquetas representativas (EE\_IMPIND\_IND, EE\_IMPIND\_IMP, EE\_TPAS\_NOPAS, FE\_CONC\_P) de cada curso para hacer una comparación de las cuatro por frecuencia normalizada entre diferentes cursos y universidades. Estas etiquetas corresponden a

los errores más significativos. El resultado del segundo curso se muestra en el siguiente gráfico 6.12.

**Gráfico 6.12 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de curso 2º de ambas universidades**



Se aprecia que la barra azul de BJTU está más alta que la barra naranja de BISU en las cuatro etiquetas. Sobre todo, en la etiqueta EE\_IMPIND\_IND, el alumnado de BJTU sobresale muchísimo en este error, siendo de 10,09 frente a 3,41. El contraste entre los trabajos de los estudiantes de las dos universidades es indiscutible respecto al manejo del pretérito. Casi en cada una de las muestras de BJTU vemos errores propios del hecho de confundir el pretérito perfecto simple e imperfecto. Podemos deducir que los alumnos de segundo año de BJTU deben seguir reforzando la diferencia entre los dos tiempos pasados. Por el contrario, en las muestras de BISU raramente encontramos este tipo de fallos. Se nota que estos estudiantes ya tienen un buen manejo del pretérito. La razón más evidente que justifica el resultado puede ser que los estudiantes de BJTU han empezado a usar el nuevo manual de español muy recientemente. Según la experiencia de los profesores, en dicho manual, la explicación de la gramática del indefinido es más amplia que la de imperfecto. Durante este proceso, el imperfecto sale como contraste del indefinido. En cambio, en

BISU, los estudiantes empezaron a utilizar el nuevo manual más temprano que los de BJTU y ya participaron varias veces en el examen nacional de *español* categoría 4. Entonces, se enfatizaba más la comparación y la diferencia de ambos tiempos para que no cometieran tantos errores en este contraste temporal.

Otro fenómeno que se encuentra en ambas partes es la práctica del presente en lugar de pretérito cuando describen su primer día en la universidad, sea por la pereza lingüística al narrar en pasado, sea por la voluntad de actualización de acontecimientos pasados. En cuanto a la principal etiqueta de error (EE\_TPAS\_NOPAS) de BISU, hemos analizado y calculado las tareas que entregaron los estudiantes. En total, hay 22 errores. No obstante, los estudiantes BISU209 y BISU210 han cometido 13 errores, ocupando casi el 59% de la totalidad. Los errores de estos dos estudiantes se concentran en la descripción de la universidad. Han utilizado el presente de indicativo en vez de tiempos del pasado.

Además, sobre la etiqueta de FE\_CONC\_P, el manejo de las conjugaciones irregulares debe ser un conocimiento prioritario para fortalecer, en particular, la primera persona del pretérito perfecto simple. Respecto a los errores en el plano gramatical y de léxico, resulta gratificante constatar que los problemas en la concordancia y ortografía son bastante reducidos en las producciones de BJTU en comparación con los del BISU.

## **6.4.2 Tercer curso**

### **6.4.2.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del tercer curso de ambas universidades**

**Nivel: tercer año**

**Universidad: BISU**

**Empleo de los tiempos de pasado:**

Generalmente, según lo que muestran los trabajos, podemos concluir que los alumnos del tercer año de BISU suelen emplear correctamente en sus discursos los tiempos del pasado. Sin embargo, en las muestras aparecen fallos de algunos estudiantes que aún no tienen clara la diferencia entre pretérito perfecto simple e imperfecto. He aquí algunos errores en los trabajos:

*Nos saludaron (saludaban) con la mano //*

*lo cual fue (era) lo más importante //*

*Mi primer día en la universidad no era (fue) un día muy fácil //*

*Fue (Era) la primera vez que yo estaba ... //*

*fue (era) muy difícil // cuando conocía (conoci) por primera vez a la chica //*

*Fue (Era) la primera vez que vivía sin ellos //*

*Hubo (Había) seis camas // pues el espacio de cada una fue era muy limitada //*

*esa preocupación no fue (era) necesaria //*

*al fin dormía (dormí) //*

*por eso era (fue) muy fácil encontrar la residencia estudiantil //*

*Sospeché que era una estafadora y le decía (dije) que //*

*no podía decir nada cuando entraba (entré) en la universidad //*

*Estuvimos (estábamos) confundidos por la similitud de español e inglés //*

*no supimos (sabíamos) cómo distinguir la diferencia*

En cuanto al uso del pretérito pluscuamperfecto de forma correcta, algunos alumnos intentan aplicar este tiempo del pasado para narrar una acción pasada respecto a otra también lejana, o sea, para explicar pretérito del pasado o pasado remoto. Sin embargo, la mayoría no ha percibido la situación en la que deberían aplicar este tiempo, o lo han hecho incorrectamente. Creemos que para los alumnos de tercer año el pluscuamperfecto no debe ser una dificultad porque las condiciones de uso son fáciles de percibir. Vemos que, en casi todos los errores resaltados, hay otro verbo para marcar el tiempo relativo:

*Todavía no empezó (había empezado) el nuevo semestre ni me registré (había registrado) //*

*era mucho más pequeño que lo que he pensado (había pensado) //*

*Creía que por fin conseguí (había conseguido) una cama //*

*todas las partes de la universidad eran diferentes a lo que ha aparecido (había aparecido) en mi mente. //*

*Después, como ocurrió (habían ocurrido) tantas cosas en ese día, nos acostamos temprano.//*

*me di cuenta de que cuando entró, cerró (había cerrado) la puerta de mi dormitorio //*

*en poco tiempo, ya hablamos (habíamos hablado) mucho //*

*el campus no era nada parecido a lo que imaginaba (había imaginado) antes*

Igual que los estudiantes del segundo curso, los de tercero también usan con frecuencia el presente de indicativo en lugar de los tiempos del pasado en la narración. Tras analizar las expresiones incorrectas, encontramos que cometen este error debido a dos razones. Primero porque creen que la acción dura hasta la actualidad, pero, siendo una narración simple sobre el pasado, normalmente aplicamos formas verbales de tiempos remotos para describirlo. Por otro lado, deducimos que ciertos errores son cometidos por descuido durante el proceso de escribir. Veamos un conjunto de frases con presente:

*En la universidad, hay (había) muchas flores hermosas y los edificios son (eran) grandes. //*

*la profesora es (era) amable y paciente //*

*la realidad es (era) que es (era) mucho más pequeño //*

*todas son (eran) mis compañeras de dormitorio //*

*Para mí, es (fue) un día inolvidable. //*

*venimos (veníamos) de diferentes provincias //*

*todo para mí es (era) nuevo e interesante //*

*todas las partes de la universidad son (eran) diferentes //*

*Todas ellas son (eran) alegres y abiertas //*

*La mayor parte de ellas vienen (venía) de Beijing //*

*Ese día significa (significaba/significó) un nuevo comienzo de mi vida //*

*por eso me impresiona (impresionó) tanto como si fuera ayer //*

*La impresión general que me dio la universidad en el primer día consiste (consistía) en que es (era) muy limpia //*

*El terreno de la universidad es (era) pequeño //*

*Mi piso es (era) el 202 //*

*Todas son (eran) muy guapas. //*

*Al mediodía, comemos (comimos) con nuestros propios padres //*

*charlamos (charlábamos) toda la noche //*

*Eso es (fue) mi primer día en la universidad //*

*hace (hacía) un día muy soleado //*

*Mi vida universitaria se inicia (iniciaba) con el establecimiento //*

*Era una sorpresa porque todas son (eran) guapas y amistosas //*

*podemos (podíamos) levantarnos muy tarde //*

*Eso es mi primer día en la universidad y los asuntos que me dan (dieron) mucha impresión, e incluso, influyen (influyeron) en el estudio del futuro*

### **Nivel: tercer año**

### **Universidad: BJTU**

#### **Empleo de los tiempos de pasado:**

En los muestreos de estudiantes del tercer año de BJTU, se nota que generalmente pueden expresar lo que piensan escribiendo frases correctas. Sin embargo, todavía encontramos que casi todos los estudiantes cometen errores en sus discursos confundiendo el uso de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto. Aparentemente, no han comprendido el valor temporal de estos dos pretéritos e incluso algunos no pueden distinguir adecuadamente acción continua y acción puntual en el pasado.

*cayó (caía) en 27 de agosto de 2013 //*

*En aquel entonces, muchas estudiantes y sus padres se reunieron (reunían) en la entrada del edificio, ni no pudimos (podíamos) entrar. //*

*luego, ibamos (fuimos) a cenar. //*

*Mi primer día en la universidad era muy feliz porque conocía (conocí) a muchas amigas nuevas//*

*Llevamos (llevábamos) muchos equipajes y estábamos muy cansados. //*

*Tenía (tuve) un buen sueño sobre mi vida universitaria. //*

*Isabel me mostró (mostraba) una figura típica. //*

*Fue (era) la primera vez que salí (salía) de casa y fui (e iba) a una ciudad tan lejos de mi pueblo natal.//*

*Es (era) una chica bonita, con pelo largo y ojos brillantes //*  
*Al ver que no faltó (faltaba) nada que hacer //*  
*Su vuelta fue (era) a las 3 de la tarde //*  
*Por eso, estando separada de mis padres fue (era) una gran dificultad para mí. //*  
*La comida que se vendió (vendía) en la universidad era muy rica //*  
*sabía (supe) que nuestra clase estaba formada por 26 chicas //*  
*No tenía (tuve) experiencias muy extrañas o curiosas //*  
*Ya no fue (era) la primera que fui (iba) a esta ciudad //*  
*Fuimos al hotel donde nos alojamos (alojábamos) en autobús. //*  
*Era mi primera vez que cené (cenaba) en el comedor //*  
*mi dormitorio que estuvo (estaba) en el sexto piso //*  
*cuando vimos que no tuvimos (teníamos) baños ni balcón //*  
*Nuestra universidad era muy grande y tuvo (tenía) muchos edificios altos //*  
*Cuando entré en mi habitación, veía (vi) a 5 chicas guapas. //*  
*que fue (iba) a ser totalmente diferente //*  
*Las preguntas aparecieron (aparecían) sin cesar. //*  
*Conocía (conocí) a mis compañeras //*  
*era el primer día también que salí (salía) de mis padres //*  
*Entonces, recorríamos (recorrimos) el campus*

Por otro lado, cabe mencionar que casi todos los estudiantes utilizan el pretérito imperfecto para describir su primer día en la universidad. Dado que consiste en una narración sobre el pasado, deberían emplear el pretérito perfecto simple: “*mi primer día en la universidad era (fue) horrible // aquel día era (fue) mi primer día de la universidad// era (fue) muy inolvidable para mí, y también era (fue) un día muy importante en mi vida*”

Igualmente, cuando están en el proceso de transformación entre el estilo directo e indirecto, cometen algunos errores: “*pregunté a un estudiante cómo fui (iba) a este campus // me preguntó si vivió (vivía) aquí*”

En cuanto al pretérito pluscuamperfecto, podemos concluir que los estudiantes no son capaces de percibir las circunstancias en las que lo deben emplear. Veamos de nuevo algunas frases en las que se debería aplicar verbos en pretérito pluscuamperfecto:

*El dormitorio no era tan bonito como el que imaginé (había imaginado). //*

*Pero todavía estábamos muy alegres porque encontramos (habíamos encontrado) a buenas compañeras. //*

*Ellos me acompañaron (habían acompañado) a Beijing porque era la primera vez que iba aquí. //*

*porque no había leído la carta de la universidad y perdí (había perdido) la oportunidad para comprar. //*

*el ambiente no era tan bueno como imaginé (había imaginado). //*

*esperé (había esperado) mucho que //*

*El tema era distinto, sobre los amigos que conocimos (habíamos conocido) antes*

Durante el proceso de narración, es significativo que alumnos del tercer curso apliquen el presente de indicativo en vez del pretérito, como hacen los estudiantes del segundo curso. Es una anomalía que no debería surgir en alumnos de nivel avanzado. Los ejemplos de este tipo son:

*Creo que aunque las seis estudiantes repartimos (compartiéramos) una habitación tan pequeña no es (era) tan bueno, pero cuando vuelvo (volvía) al dormitorio hay (y había) otra persona te espera (que me esperaba) y puede (podía) hablar conmigo sobre mi día, es (era) muy dulce. //*

*El 25 de agosto de 2013 es (fue) mi primer día en la universidad. //*

*Por cierto, ella vive (vivía) en la cama debajo de la mía. //*

*Ella viene (venía) de Yancheng, Jiangsu. //*

*Volvemos (volvimos) a la universidad //*

*Creo (creía) que la vida aquí sería muy feliz... //*

*Consideré a Liana como una chica apacible al primero porque no le gusta (gustaba) hablar con nosotras. //*

*En mi clase hay (había) muchas guapas //*

*Otra chica que se llama (llamaba) Luisa era una chica muy guapa //*

*Me gusta (gustó) todo lo que encontraba en el primer día de mi universidad. //*

*Amanda y Paloma son (eran) de Tianjing //*

*Es (era) un día del septiembre //*

*Damos (dimos) una vuelta a la universidad //*

*las demás chicas que viven (vivían) en nuestro dormitorio //*



*Cuando volvemos (volvimos) al dormitorio //*

*hay (había) mucha gente jugando al béisbol //*

*La comida son (era) deliciosa //*

*En la noche, no podemos (pudimos) conciliar el sueño. //*

*Todo es (era) nuevo y desconocido para mí. //*

*aunque no es (fue) tan perfecto, todavía es una memoria bastante inolvidable //*

*Cae (cayó) la noche*

En el cuanto a los verbos reflexivos (la acción realizada por el sujeto de la oración recae en él mismo) y recíprocos (varios referentes son a la vez sujeto y objeto directo) sabemos que ciertos estudiantes usaron los pronombres al emplear estos verbos y se presume que es porque todavía no han manejado el uso de este tipo de categoría, tanto en el plano gramatical como en el del significado, debido a que no existen en el sistema de la lengua china.

*Al entrar, encontré (me encontré) con una chica //*

*levanté (me levanté) muy temprano //*

*Después salimos a registrar (registrarnos) juntas y encontramos nuestra clase. //*

*Nos conversamos (conversamos) sobre nuestros pueblos natales y la vida de la universidad. //*

*Toda la semana quedaba (me quedé) triste // en aquel momento me disfrutó (disfruté) mucho//*

*fuimos juntas al aula para presentar (presentarnos) a la reunión de clase. //*

*sorprendimos (nos sorprendimos) de que... //*

*encontré (me encontré) con mis compañeras de dormitorio //*

*vi a muchos novatos inscribiendo (inscribiéndose) //*

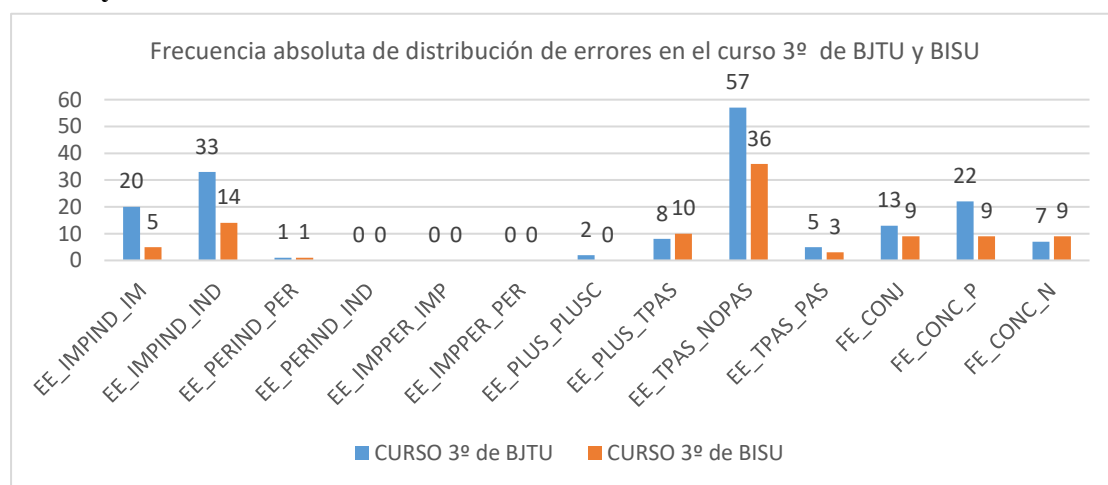
*sentía (me sentía) muy alegre //*

*trataba de adaptar (adaptarme) a la situación nueva*

### 6.4.2.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del tercer curso de ambas universidades

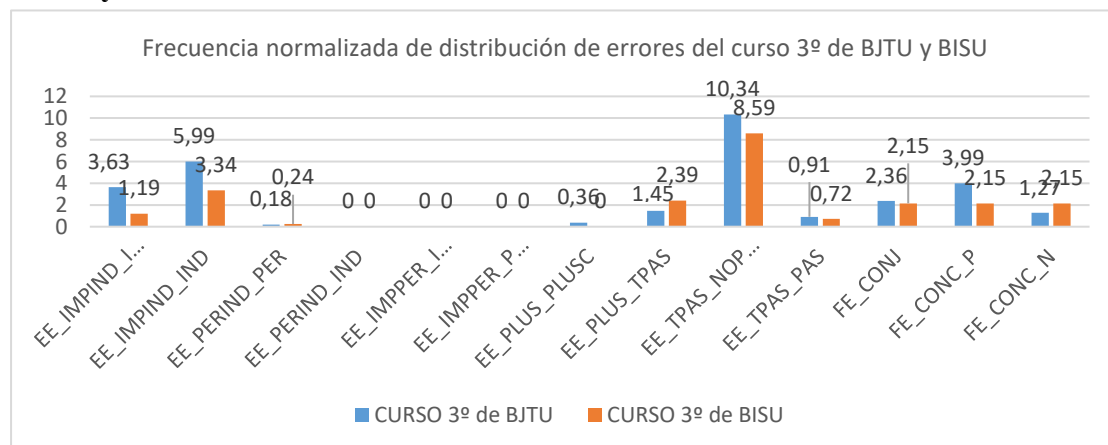
A través del recuento y el análisis de todos los errores cometidos en el tercer curso, hemos hecho un resumen y una clasificación según las categorías de las etiquetas. Primero, los datos de la frecuencia absoluta del tercer curso de ambas universidades se muestran en el gráfico 6.13.

**Gráfico 6.13 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 3º de BJTU y BISU**



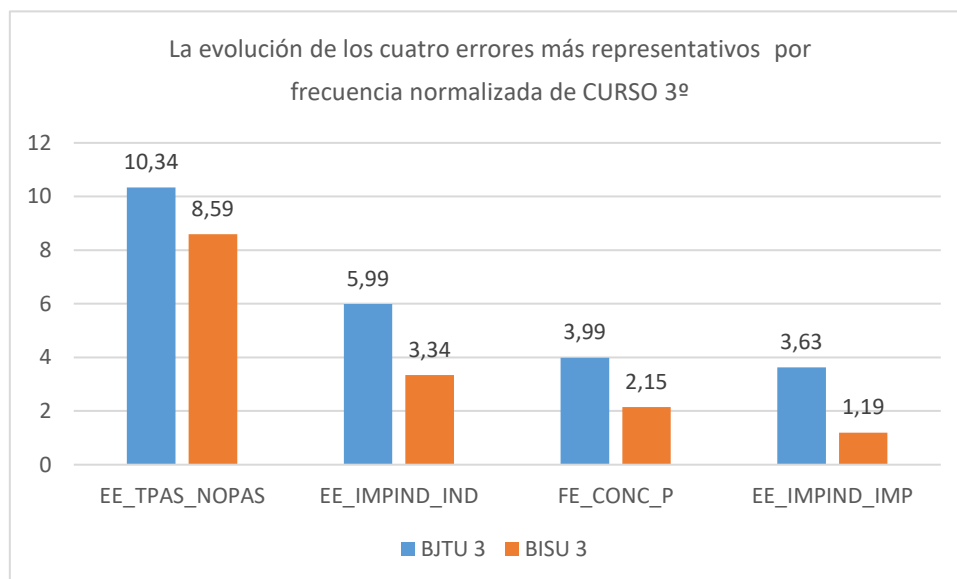
Sobre la base de este gráfico 6.13, se calcula la frecuencia normalizada como se aprecia en el siguiente gráfico:

**Gráfico 6.14 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 3º de BJTU y BISU**



De la misma manera que los estudiantes del segundo curso, también hemos elaborado el gráfico de los cuatro errores más representativos (véase el gráfico 6.15)

**Gráfico 6.15 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de CURSO 3º de ambas universidades**



Algunos errores de este nivel son:

En los dos grupos de tercer curso en ambas universidades, el error que ocupa el primer puesto es el mismo (EE\_TPAS\_NOPAS), el uso de un tiempo no pasado en lugar de uno de pasado. En la gráfica 6.12 del segundo curso, ocupaba el segundo lugar. Eso demuestra que los estudiantes de tercer curso confunden a veces el uso del tiempo debido a la variedad de tiempos que deberían dominar durante esta época de aprendizaje. Muchas equivocaciones se concentran en la descripción del ambiente del estudio y vida. Han utilizado el presente de indicativo en vez del tiempo del pasado. La frecuencia normalizada de los cuatro errores más significativos de BJTU es mayor que la de BISU (véase el gráfico 6.15). Solo en los dos índices EE\_PLUS\_TPAS y FE\_CONC\_N (véase el gráfico 6.14), la de BISU es mayor que la de BJTU, lo cual demuestra que los estudiantes de BISU deberían dedicar más tiempo a la práctica del pluscuamperfecto, así como de la concordancia de número.

### 6.4.3 Cuarto curso

#### 6.4.3.1 Resumen de los errores de las muestras de producción escrita del cuarto curso de ambas universidades

**Nivel: cuarto año**

**Universidad: BISU**

##### **Empleo de los tiempos de pasado:**

En general, observamos en la veintena de muestras de BISU, un uso aceptablemente correcto y en un alto porcentaje de los diferentes tiempos de pasado, como por otra parte cabría esperar, dada la pertenencia del alumnado a un curso de cuarto grado.

*mi padre y yo fuimos con mucha alegría a la Universidad //*

*Era un día despejado//*

*Salimos muy temprano porque tenía yo mucha ilusión //*

*para que todos podieran conocernos//*

*Eran mi madre y mi tía quienes me acompañaron //*

*nos advirtió que fuéramos a comprar //*

*existían múltiples puestos de vendedor en el campus, a los que había autorizado la universidad//*

*era muy cariñosa, por lo menos, para mí, lo era//*

*Así fue mi primer día en la universidad//*

*iba a llorar pero controló sus lágrimas//*

*he vivido momentos tan felices....*

En estos fragmentos de las muestras universitarias se puede apreciar cómo el contraste entre aspecto perfectivo e imperfectivo es discriminado sin dificultades, empleándose el pretérito perfecto simple para acciones concluidas y el imperfecto para descripciones en el pasado, acciones inacabadas o con valor de presente en el pasado. También constatamos que se conocen y se emplean formas de subjuntivo cuando la estructura escrita del discurso así lo requiere. Incluso podemos percibir, aunque escasamente, cómo se recurre correctamente al uso del pretérito pluscuamperfecto cuando la acción narrada en pasado es anterior a otro punto referencial más actual, aunque también pretérito.

Sin embargo, a pesar de la tónica general de un correcto uso de las formas verbales en pasado, encontramos errores sumamente relevantes relativos al valor aspectual. De hecho, se observa que el alumno sí domina, frecuentemente, el carácter deictico del tiempo, entendido como ordenación relativa de los acontecimientos (discrimina que el tiempo en el que ocurre lo narrado es anterior al momento actual) pero no sucede lo mismo con el tiempo interno principal de la acción o su fase de desarrollo. Así pues, la nítida distinción entre de lo perfectivo e imperfectivo es fuente de abundantes errores, como lo ponen de manifiesto varios ejemplos, en los que, obviando el carácter durativo o descriptivo de la acción, se ha usado el pretérito perfecto simple en lugar del imperfecto, siendo infrecuente la situación inversa:

*Cuando estuve (estaba) abriendo la puerta //*

*era la primera vez que salí (salía) de casa // no viví (vivía) en la ciudad de Beijing //*

*Por lo tanto, yo llevaba (pasé) tres horas en avión con mi amiga, //*

*También era la primera vea que me dediqué (dedicaba) a la carrera hispánica //*

*era la primera vez que salí (salía) de casa y viví (vivía) solamente (sola) //*

*A pesar de todo, era (fue) un día único//*

*la brisa que nos dio (daba) la felicidad*

Se distingue en estos ejemplos que una pequeña parte del alumnado, a pesar de estar en último año de carrera, no ha acabado de asimilar la diferencia funcional entre el indefinido y el imperfecto, lidiando todavía con el discernimiento de estas cuestiones aspectuales. Puede incluso subyacer una dificultad para diferenciar entre narración y descripción, problema muy extendido en los primeros estadios del aprendizaje del *español*, al igual que ocurre con estado vs. acción. Aquí, en este nivel de estudios, raramente el alumno evidencia esa confusión.

Conviene señalar también cómo aquellas estructuras o frases en las que aparece el error, carecen siempre de marcadores temporales que suelen ser las balizas que guían a los aprendientes extranjeros en la elección de imperfecto o perfecto simple. Asimismo, no se observa la maestría suficiente para un empleo intencionado de estilo narrativo en imperfecto, en frases como ésta: *“ya había terminado todos sus asuntos y se sentó (sentaba) tranquilamente en su cama”*.

A pesar de ser infrecuente, todavía encontramos un error que podríamos calificar como de otra índole, al menos en este marco concreto de muestras sobre las que sustentamos nuestro análisis. Nos referimos a usos incorrectos del tiempo verbal (presente por pasado), pero este mal uso, bien podría estar provocado o ser achacado a la temática del discurso. Debido a ella, al retroceder el alumno a ese momento de inicio de su vida universitaria, vemos que sufre la tentación de comenzar a narrar en presente sus pensamientos o sentimientos pretéritos:

*todas mis asignaturas son (eran) obligatorias//*

*así es (fue) mi primer día en la universidad //*

*voy (iba) a tener //*

*los cursos universarios (universitarios) son (eran) aburridos.//*

*Mi primera impresión de la universidad es (era): pequeña //*

*Ellos están (estaban) charlando //*

*ese día es (era) la primera vez.//*

*hay (había) mucha contaminación*

Recogemos como meras anécdotas, la detección de un error de conjugación, al formar el indefinido de un verbo de la segunda conjugación (poseer) como si se tratase de uno de la primera: “*poseaba (poseía)*” Y también, por infrecuente, el uso incorrecto del pretérito perfecto compuesto, empleado en un fragmento como presente y, en otro, en lugar del pretérito perfecto simple: “*todavía me he acordaba (acuerdo) del // Cuando he arreglado (arreglé) el dormitorio*”

**Nivel: cuarto año**

**Universidad: BJTU**

**Análisis de errores: tipología y frecuencia**

**Empleo de los tiempos de pasado:**

Hallamos en los modelos escritos ejemplos de formas correctamente usadas en el contexto en el que se hallan inmersas: imperfecto, perfecto simple, pluscuamperfecto, pretérito perfecto compuesto, etc. En cuanto al tiempo externo o deíctico como al mismo interno o aspectual, se observa cierta interiorización aún no sistematizada por el alumno que recurre adecuadamente a ellos en función de sus necesidades expresivas o comunicativas. Son ejemplos de uso correcto:

*para que la eligiera //*

*no perdí la oportunidad //*

*se encargaba //*

*no había mucha gente //*

*había conocido que la circunstancia //*

*decidimos salir //*

*me ha regalado otra sorpresa //*

*había ordenado todo //*

*me informó de que era del segundo curso//*

*pese a que no fuéramos una facultad grande //*

*me di un paseo por el campus//*

*al pensar que iba a estudiar allí.*

Como ya apuntábamos anteriormente, a pesar de ese relativo grado de corrección perceptible en el manejo del pasado, también es cierto que nos topamos con una proliferación de errores realmente importantes, máxime cuando el alumnado es de cuarto o, lo que es lo mismo, último año de carrera. Dentro de estos errores en el uso del pasado que sí revisten notoria gravedad, por inadecuación al grado cursado, se encuentran los de índole aspectual.

*Parece que tuvo (tenía) la misma edad que yo //*

*su temperamento marcó (marcaba) la diferencia //*

*supuse que fue (era) otra alumna//*

*no era la primera vez que abandoné (abandonaba)//*

*Ella se llama (llamaba) Vera //*

*Es (era) una chica guapa//*

*parece (parecía) que nos conocemos (conocíamos) hace (hacía) tantos años //*

*el primer día de mi vida universitaria comienza (comenzaba) //*

*paseaba (paseé) por un buen rato por este lugar //*

*no puedo (podía) ni tampoco me atrevo (atreví) a imaginar//*

*¡por fin volvemos (volvimos) al dormitorio!//*

*además hay (había) un carnet//*



*y a su alrededor hay (había) muchas tiendas //*

*aunque las chicas tienen (tenían) diferentes caracteres, vivimos (hemos) vivido juntas//*

*paseaba (paseé) un buen rato por este lugar y me daba una sensación //*

*lleguemos (llegamos) a la universidad //*

*no nos encontremos (encontramos) en la habitación //*

*compremos (compramos) las cosas cotidianas//*

*nunca pensaba (pensé) que a lo mejor //*

*el resto del país empezaron (empezaba) a conocer esta lengua//*

*la universidad no ha sido (era) muy grande pero tiene (tenía) dos partes //*

*una reunión para ellos que celebró (celebraba) el profesor //*

*Rosa está (estaba) sorprendida // mientras limpié (limpiaba) el dormitorio //*

*Vino (venía) de una ciudad pequeña //*

*le gustó (gustaba) mucho cantar //*

*después demos (dimos) un paseo por el campo y fuimos a la biblioteca//*

*me dijeron que tuve (tenía) muchas clases //*

*creí (creía) que en la universidad no hay (había) muchas clases pero no es (era) así//*

*ahí nos conocemos y sabemos (conocimos y supimos) nuestras clases //*

*todos estamos (estábamos) muy alegres//*

*aunque en aquel momento no conocí (conocía) a nadie//*

*era también la primera vez que visité (visitaba) Beijing//*

*todo el mundo fue (era) muy agradable//*

*no sabíamos donde estaba el comedor hasta que decidíamos (decidimos) ir a comer //*

*Yo sabía (supe) esto en la mesa del restaurante //*

*sea como sea (fuera como fuera) muchos estudiantes y los padres nos reunimos en la plaza //*

*acababa (había acabado) mi vida de la escuela*

De esta somera selección de errores encontrados en las muestras -entre otros muchos- relacionados con el manejo de los pasados, deducimos una absoluta inconsistencia en el aprendizaje del empleo de imperfecto vs. perfecto o un estado de inmadurez en la consolidación del tiempo interno del verbo.

Es necesario explicar que uno de los errores que presenta una mayor sistematicidad y que, por ello, llama poderosamente la atención, es que la gran mayoría de las muestras evidencian que el alumno recurre al presente para descripciones en el pasado. Resulta paradójico que cuando la tarea encomendada, por su temática, tiene como intención inequívoca el forzar al alumno al uso del pasado en sus diversas formas, aquí, el alumno esquivo esta obligatoriedad y directamente emplea el presente. No sólo para describir los espacios recién descubiertos en la universidad, su primer día allí, la descripción de su cuarto, sino también para describir a sus nuevos compañeros y compañeras o incluso, para especificar como eran ciertas actividades realizadas en esos días. Abundan tantos ejemplos, que constatamos su presencia en el 90% de las muestras:

*Espero (esperaba) que todo vaya (fuera) muy bien //*

*los profesores escriben (escribían) en el ordenador y sus palabras aparecen (aparecían) en la pantalla.*

Descartamos en esta praxis concreta que presentan los alumnos, la intencionalidad estilística del empleo del presente para describir el pasado, pudiendo afirmar por los cuantiosos errores de todo tipo (sintácticos, léxicos, gramaticales) que éstos no responden a un manejo consciente con voluntad de estilo, sino a la falta de comprensión clara de la casuística de uso de las diferentes formas de pasado.

Respecto al empleo del pluscuamperfecto para expresar anterioridad respecto a otro acontecimiento acaecido a su vez en el pasado, encontramos, también una escasa recurrencia al mismo – muy común en el aprendiente chino de ELE -. Hay algún que otro caso de uso correcto: *“El primer día había previsto // Lo que había deseado”*. Sin

embargo, más que de una escasez, se podría hablar de un casi total desconocimiento de esta forma como así lo atestiguan los cuantiosos ejemplos en los que debiendo haber sido utilizado, se emplea incorrectamente otra forma de pasado, principalmente el pretérito perfecto simple.

*tanto que hasta que escribió (había) escrito unas canciones //*

*Estudió (había estudiado) ciencia en la escuela //*

*sin embargo le aceptó (había aceptado) esta facultad//*

*como antes no tuve (había tenido) la experiencia de vivir en un dormitorio //*

*no tuvimos (habíamos tenido) otras opciones// imaginé (había imaginado) mucho tiempo como parecería la universidad*

Quizás el tema objeto de escritura, por su ubicación temporal, no facilite el empleo del pretérito perfecto compuesto, de ahí que hallemos pocos rastros de este tiempo verbal de aspecto perfectivo; aunque, es cierto que los hechos pasados objeto de narración/descripción, sí guardan relación con la zona temporal en la que se encuentra el alumno, por lo que su uso podría proliferar más. No obstante, se detecta una ausencia fruto de su desconocimiento teórico o no correcta interiorización de este tiempo que enfatiza el presente como resultado de un hecho pasado: *“Todos los días tenemos (hemos tenido) tantas cosas que hacer // vivimos (hemos vivido) juntas alegremente // todavía he sentido (siento) la influencia hasta ahora”*

Mención aparte merece el uso de los tiempos de pasado del modo subjuntivo, donde volvemos a apreciar la no discriminación clara por parte del alumno de la casuística que exige este modo. Ni siquiera de aquella que podría ser considerada de más básica al contar con marcadores modales fácilmente memorizables. Precisamente la memorización es una de las formas esenciales de aprendizaje del aprendiente chino de ELE (Español como Lengua Extranjera).

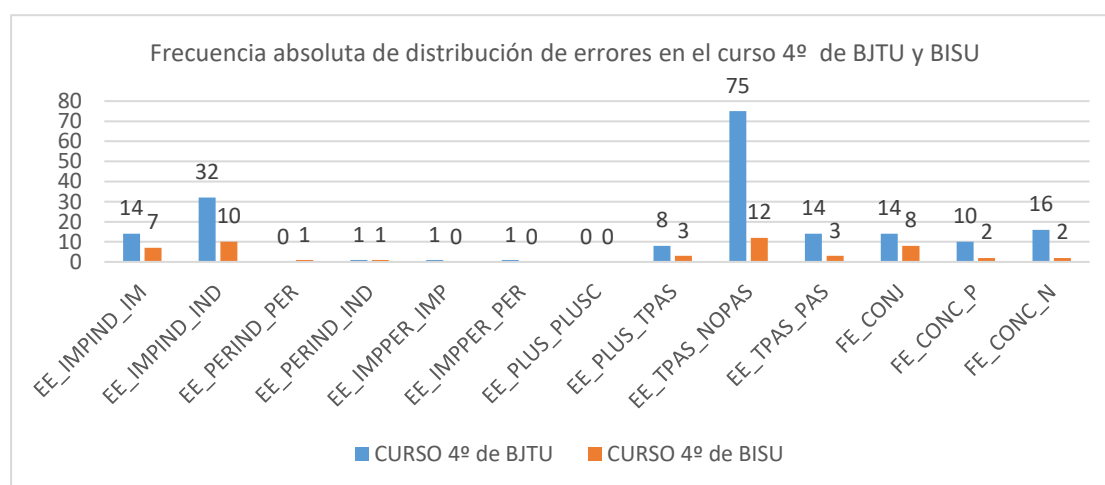
Vemos que un mayor dominio de la lengua no va parejo a la adquisición de la capacidad de selección modal, fenómeno, por otra parte, inexistente en la lengua materna de estos estudiantes y que justifica la dificultad de su aprendizaje.

Concluimos pues una escasa consciencia de los factores que inciden en la alternancia modal, así como de las funciones comunicativas y matrices sintácticas que exigen el empleo de este modo. Parece que asistimos a un manejo inicial de este tiempo, nada consolidado en su valor no factual o de futuro en el pasado, entre otras características.

#### 6.4.3.2 Análisis de los resultados de las muestras de producción escrita del cuarto curso de ambas universidades

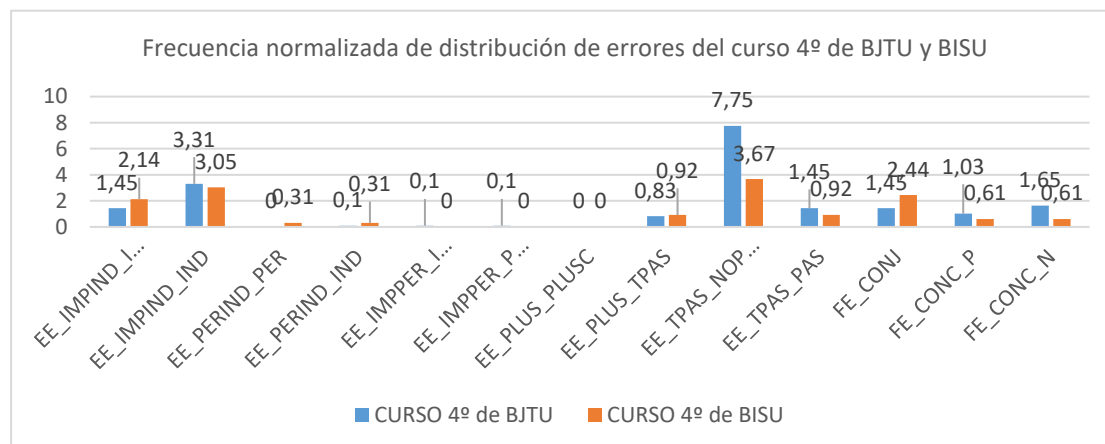
A continuación, hemos sintetizado y categorizado todos los errores cometidos por los alumnos de este nivel según las categorías por etiquetas. Elaboramos el gráfico 6.16 para presentar la frecuencia absoluta de la distribución de errores en el cuarto curso de ambas universidades:

**Gráfico 6.16 Frecuencia absoluta de distribución de errores en el curso 4º de BJTU y BISU**



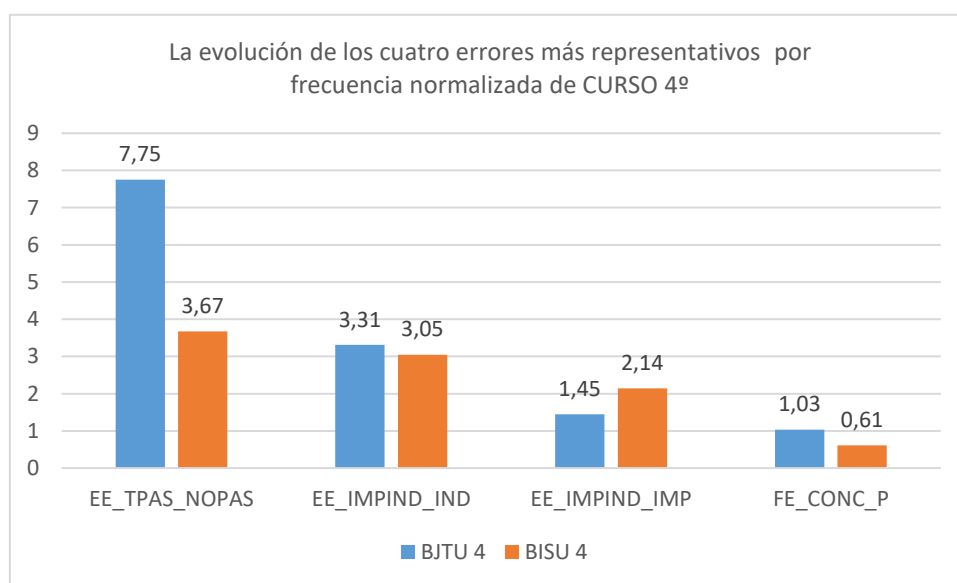
Sobre la base del gráfico 6.16, se ha calculado la frecuencia normalizada como sigue en el gráfico 6.17:

**Gráfico 6.17 Frecuencia normalizada de distribución de errores del curso 4º de BJTU y BISU**



A partir de los gráficos anteriores, se dibuja el siguiente gráfico 6.18:

**Gráfico 6.18 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de CURSO 4º de ambas universidades**



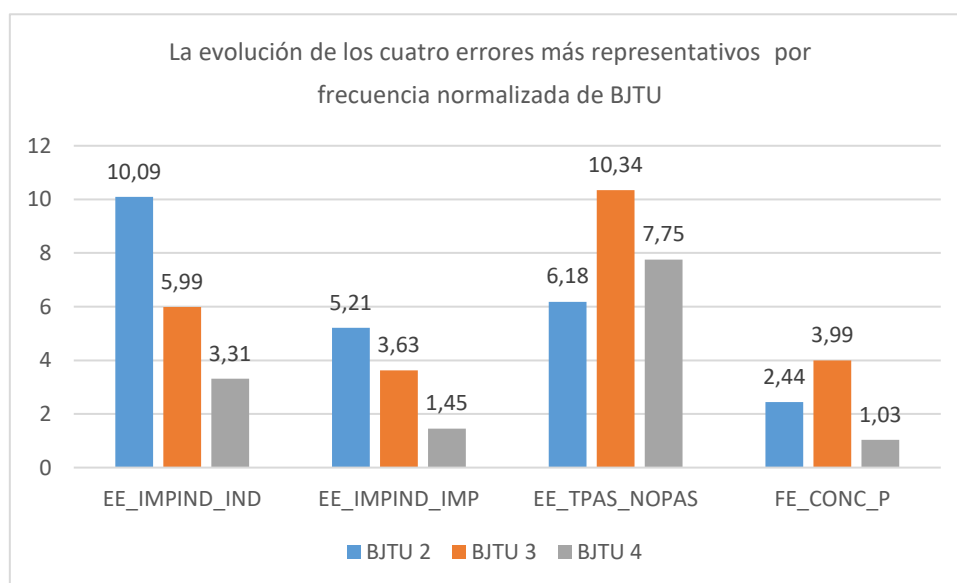
En los dos grupos universitarios predomina el mismo error (EE\_TPAS\_NOPAS), el uso erróneo del presente en lugar del pasado, que también se da en los alumnos del tercer curso. Esto demuestra que la selección de un tiempo adecuado siempre constituye el punto importante de la enseñanza de español para los estudiantes chinos. Sobre esto, vamos a profundizar y a buscar posibles razones. Pudiera ser que este grupo del cuarto curso del BJTU no haya dominado muy bien el uso del tiempo del

pasado cuando estuvieron en el segundo curso. También es el error más frecuente entre los alumnos de cuarto de BISU, aunque con mucha menor diferencia con respecto a los otros errores. Este resultado es una indicación para que los profesores tomen nota de cuál sería la prioridad de enseñanza en las futuras clases. En cuanto a los otros índices, cada grupo tiene sus propias características y las barras tampoco difieren tanto de tamaño. No hay mucha diferencia entre las tres etiquetas EE\_IMPIND\_IND, FE\_CONC\_P y EE\_IMPIND\_IMP reflejándose en sus índices, una situación de dominio similar de los estudiantes de ambas universidades. En las etiquetas de EE\_IMPIND\_IND y FE\_CONC\_P, la barra azul es un poco más alta que la naranja, mientras en la etiqueta de EE\_IMPIND\_IMP, es la barra de BISU la que supera a la azul de BJTU.

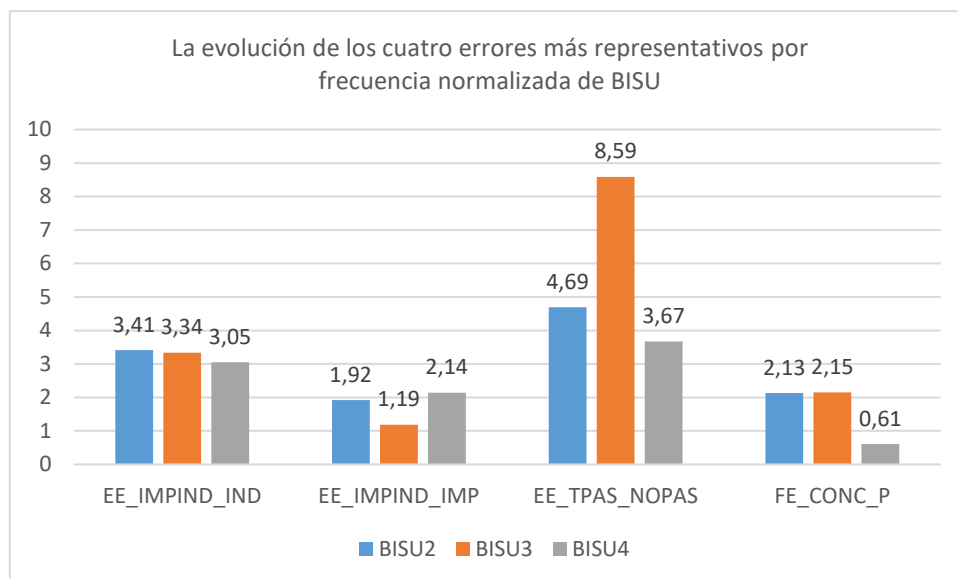
#### 6.4.4 Resumen de todos los cursos

En los gráficos 6.19 y 6.20, hemos reunido los datos de tres cursos de ambas universidades con el objetivo de analizar la evolución general de los cuatro errores fundamentales.

**Gráfico 6.19 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BJTU**

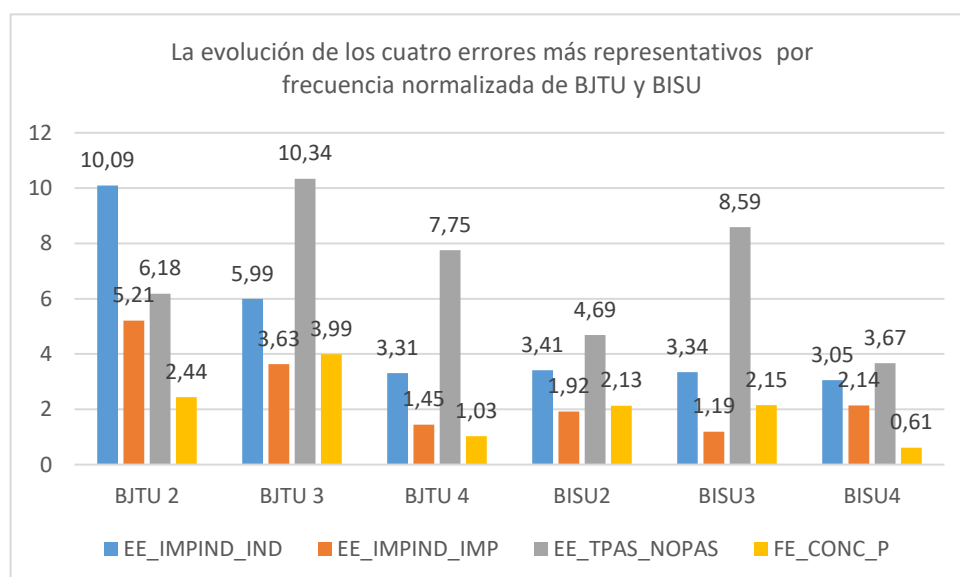


**Gráfico 6.20 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BISU**



Partiendo de la información de los dos gráficos anteriores, elaboramos uno nuevo (gráfico 6.21) para llevar a cabo una comparación de manera más clara.

**Gráfico 6.21 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BJTU y BISU**



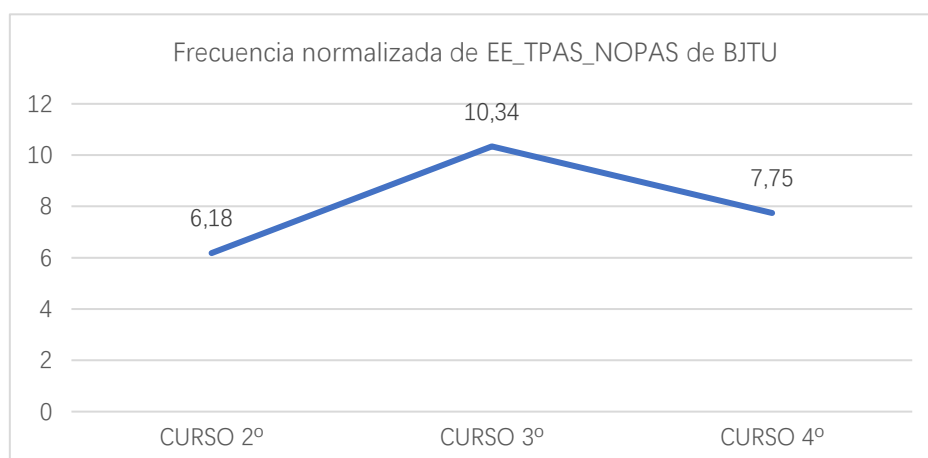
Según hemos visto en el gráfico 6.19, dentro de la misma BJTU, se nota que las etiquetas de EE\_IMPIND\_IMP y EE\_IMPIND\_IND muestran una tendencia a la baja.

Eso demuestra que, con el tiempo y con la superación de cursos, los estudiantes poco a poco han ido dominando la diferencia entre el uso del imperfecto y el indefinido. En conclusión, para los estudiantes de BJTU, lo que deben perfeccionar primero es el manejo de los diferentes tiempos verbales del pasado, especialmente imperfecto e indefinido. Con el aumento de la lectura y la práctica es aconsejable ir interiorizando la diferencia que tiene la descripción de actos en tiempo pasado además de distinguirlos según acción continua o puntual. Al mismo tiempo, esperamos que trabajen más el empleo de diversos tiempos y modos verbales para narrar las acciones del pasado. La etiqueta FE\_CONC\_P aunque muestran fluctuación, sin embargo, se mantiene relativamente estable.

Según el gráfico 6.20, en el caso de la Universidad BISU, a través de las gráficas, se aprecia que los errores de los tres cursos se concentran en la etiqueta EE\_TPAS\_NOPAS. El resto de las etiquetas muestran fluctuación, sin embargo, se mantienen relativamente estables.

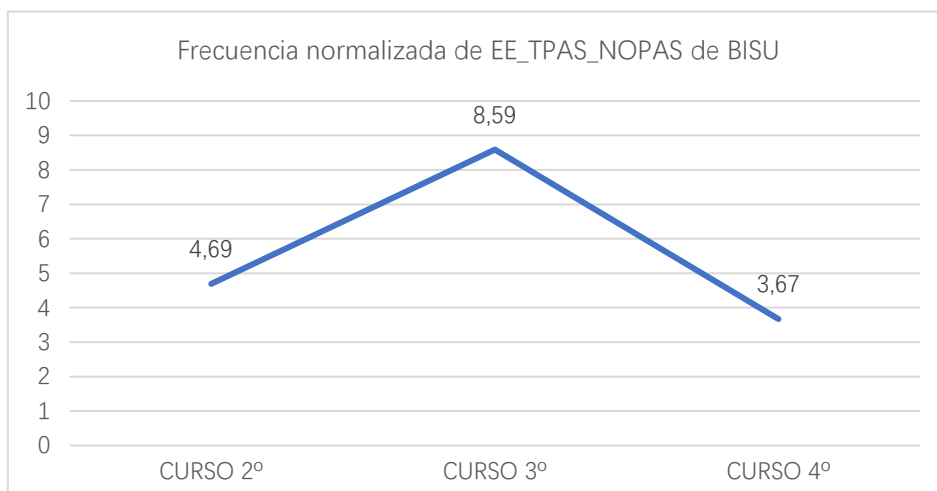
El error etiquetado como EE\_TPAS\_NOPAS es bastante llamativo en la trayectoria de la curva que recoge los tres cursos de ambos centros. Para su mejor visualización y análisis, presentamos los siguientes gráficos.

**Gráfico 6.22 La evolución de Frecuencia normalizada de EE\_TPAS\_NOPAS de BJTU**





**Gráfico 6.23 La evolución de Frecuencia normalizada de EE\_TPAS\_NOPAS de BISU**



En ellos se muestra la frecuencia normalizada de la elección errónea de un tiempo no pasado por un tiempo del pasado. En ambos casos, el índice de los estudiantes del tercer curso llega a su punto más alto, indicando que las habilidades de dominio de ciertas áreas de la gramática relativas a la selección del tiempo verbal en el tercer curso, quedan pendientes de mejora.

La curva tiene una caída considerable para los estudiantes del cuarto curso, concretamente en BISU. Eso demuestra que estos aprendientes de *español* ya se manejaban mucho mejor que los del tercer curso. En el gráfico de BJTU la cifra de fallos de los estudiantes de cuarto curso de BJTU es mayor incluso que la del segundo (7,75 frente a 6,18). Puede que el motivo se deba a que muchos de estos estudiantes aspiraban en primer lugar a otras carreras como finanzas, transporte, etc. y los estudios de *español* les están suponiendo un esfuerzo enorme.

Según la información del gráfico 6.21, relacionándolo con el contexto social y pedagógico real de cada universidad, se puede sintetizar lo siguiente:

1) Los gráficos 6.19 y 6.20 muestran que el error más importante cometido por 5 de los 6 grupos es la confusión entre pasado y no pasado (la etiqueta EE\_TPAS\_NOPAS). Solo en BJTU2 la confusión entre imperfecto e indefinido es más frecuente. Por tanto, sacamos la primera conclusión:

Los estudiantes chinos de estas universidades tienen problemas con el uso de

pasado/no pasado, especialmente en tercero, pero en general en todos los niveles, salvo un grupo BJTU2 cuya confusión entre imperfecto e indefinido es más frecuente. El segundo error habitual es la confusión entre imperfecto e indefinido.

Sobre este error, conviene especificar que se debe a la interferencia lingüística entre chino y español, como vimos en el capítulo 3. El chino pertenece a la familia sino-tibetana, y el español, a la familia indoeuropea. El español es una lengua predominantemente morfológica (“fusionante” o “flexiva”) en cuanto a la expresión del tiempo y de las personas participantes en la acción, mientras que el chino utiliza una estrategia “aislante”: palabras como adverbios o pronombres aislados son los que dan la información del tiempo y de los participantes. El chino expresa fundamentalmente mediante recursos léxicos, pero también mediante algunos recursos sintácticos o contextuales. No tiene conjugación de verbos, ni tiempos, ni concordancia de género y número... En general, las palabras del chino tienen una única forma. No tiene un sistema de flexión para expresar diferentes significados gramaticales. Es decir, su forma no cambia según el número, género, tiempo, modo, etc. En español, los tres tiempos diferentes del tiempo pasado cuentan con usos distintos. El indefinido sirve para interpretar acciones terminadas sin relevancia con el presente, el perfecto señala eventos recientes en relación con el presente y el imperfecto tiene valor descriptivo e indica acciones en desarrollo en el pasado. A diferencia del español, el chino para expresar los tiempos pasados suele aprovecharse de medios gramaticales como secuencias o partículas.

En chino, las 4 partículas (*le 了, guo 过, lái 来, zhe 着*), pueden expresar una gran variedad de significados. Y la misma partícula se puede utilizar tanto para el presente como para el pasado o el futuro. Eso se ha descrito en la tesis de Xiao (Xiao, 2020) en el capítulo 9, Conclusiones, página 609:

En chino, (*le 了*) indica un hecho terminado y también tiene valor imperfectivo que denota la entrada de un estado; (*zhe 着*) puede expresar usos tan variados como indicios de acciones en curso (en pasado, en presente o en futuro), de acciones simultáneas a otra acción principal; de la forma en la que se realiza otra acción; y (*guo 过*) expresa hechos

terminados en relación con la actualidad, pero no continuos. Por este motivo resulta tan complejo establecer paralelismos, porque técnicamente una misma partícula del chino equivale tanto al pretérito perfecto, al pretérito imperfecto como al pretérito indefinido en español e incluso puede funcionar como un imperativo o gerundio del español, dependiendo siempre de los elementos con los que se combine.

En resumen, debido a la influencia de la lengua materna y la gran diferencia entre ambos idiomas al respecto, este error siempre ha constituido un punto gramatical muy difícil para los estudiantes chinos del español, incluso para los estudiantes del cuarto curso, quienes todavía necesitan más práctica al respecto. Para mejorar esta situación, hace falta diseñar más ejercicios y audiciones dedicados a ayudar a los estudiantes a distinguirlo.

Por supuesto, la confusión de la concordancia también debe ser objeto de mayor atención de prácticas para estudiantes chinos. Como nos hallamos limitados por el propio tema de esta tesis, no se analiza más al respecto.

2) Entre el indefinido y el imperfecto, los estudiantes chinos captan mejor este primero. En principio, los profesores también han dedicado más tiempo y esfuerzo en la enseñanza de dicho tiempo. Esta forma de disposición también coincide con la tabla de comparación del uso de verbos en imperfecto y verbos en indefinido del corpus C-ORAL-ROM, compilado por el Laboratorio Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid (véase la tabla 6.5). Este corpus ha recogido 200 grabaciones de habla espontánea. Cuenta con 300.000 palabras, con la participación de 550 hablantes. El contenido abarca contexto formal e informal, medios de comunicación, teléfono, etc. Entre los totales 47056 verbos del pasado de dicho corpus, el uso de verbos en imperfecto ocupa 44,4%, mientras los verbos en indefinido ocupan 55,6%<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Esta información no está publicada. Ha sido facilitada por el Prof. Moreno Sandoval, que dio una conferencia en BISU en junio 2016, donde mostró los datos que se comentan.

**Tabla 6. 5 Resultados (47056 V en total)**

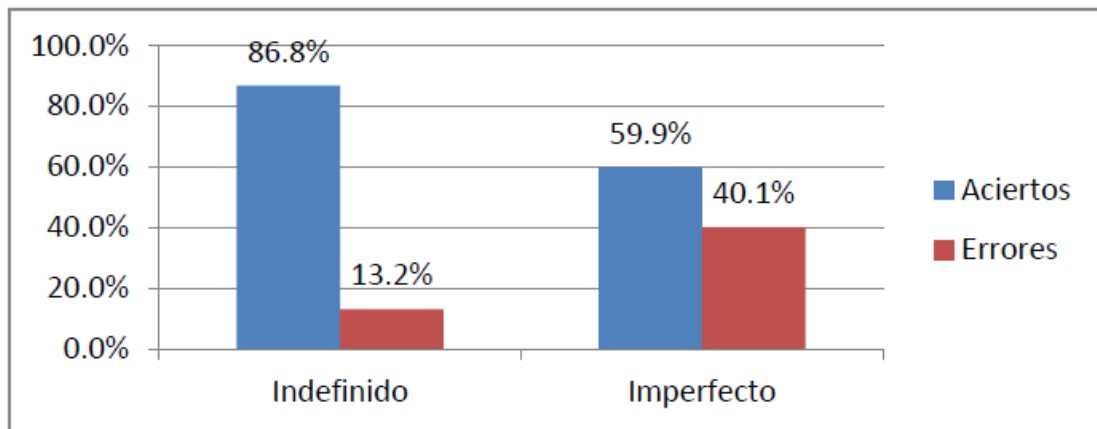
Verbos en IMPERFECTO	Verbos en INDEFINIDO	TOTAL DE VERBOS
2337	2928	5265
44,4%	55,6%	100%

El aprendizaje de los dos tiempos del pasado es fuente de confusiones muy frecuentes porque en la lengua materna no existe esta diferencia entre el indefinido y el imperfecto. Por eso, al expresar hechos del pasado, algunos estudiantes se acostumbraban a usar el indefinido, el tiempo que más habían estudiado siguiendo el manual.

Eso también lo ha mostrado la tesis de Leonardo Campillos (Campillos, 2012) en el Apéndice 5. Sus tablas de errores por grupos de lengua materna muestran los errores del uso de tiempos pasados de los participantes chinos. Como el indefinido es el primer tiempo del pasado que estudian, entonces, lo captan relativamente mejor y en las composiciones, recurren primero a este tiempo verbal para expresar esa temporalidad pretérita.

Otra prueba coincidente es la tesis de Kong Xiangwen, *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: Análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*, tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid en 2019. La autora ha recogido pruebas de 84 estudiantes de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an durante el curso académico 2016-2017, divididos en tres grupos o niveles: uno del primer curso, uno del segundo, y uno de tercero. A pesar de que ha diseñado diferentes pruebas y metodologías de análisis distintas a las nuestras y sus datos son de frecuencia absoluta, sus estudiantes también captan relativamente mejor el indefinido. El Gráfico 6.24 trata del resultado de errores en un ejercicio de “conjuga los verbos del siguiente pasaje según convenga”. Resulta que los estudiantes cometen más errores de imperfecto, con un porcentaje de 40,1% frente a un 13.2% en el indefinido.

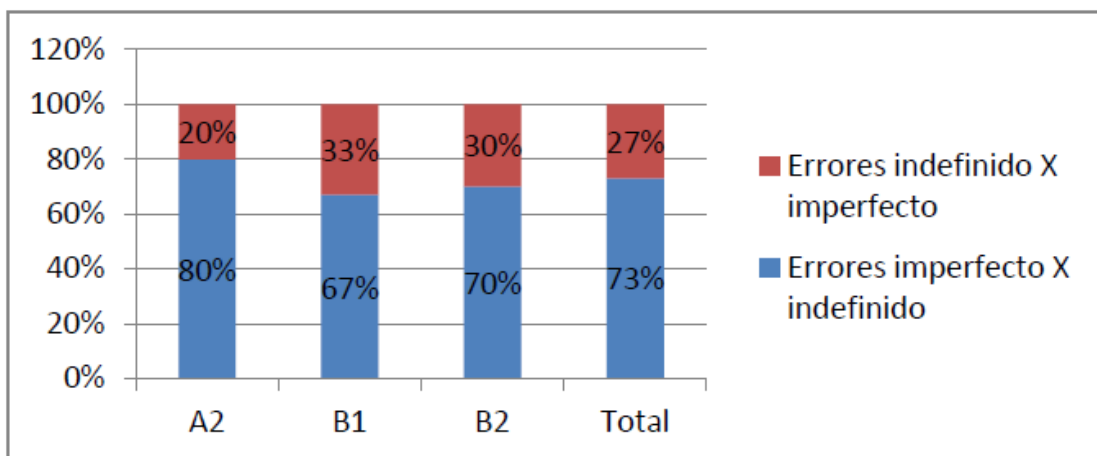
**Gráfico 6.24 Porcentaje de aciertos y errores en la alternancia imperfecto / indefinido de la Prueba 3 de Kong (2019)**



**Tabla 6. 6 Errores en la alternancia imperfecto / indefinido en los tres niveles de la Prueba 4 de Kong (2019)**

	Alternancia imperfecto/indefinido	Errores indefinido x imperfecto	Errores imperfecto x indefinido
<b>A2</b>	108	22	86
<b>B1</b>	89	29	60
<b>B2</b>	46	14	32
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>65</b>	<b>178</b>

**Gráfico 6.25 Errores en la alternancia imperfecto / indefinido en los tres niveles de la Prueba 4 de Kong (2019)**



La Tabla 6.6 y el Gráfico 6.25 muestran el resultado de errores en la composición “Un viaje inolvidable en el pasado”, en la que el porcentaje de errores sobre el uso de imperfecto por el indefinido, es mucho mayor que el porcentaje de indefinido por el imperfecto.

3) La tabla 6.1 presentada anteriormente, nos recuerda que los estudiantes de BJTU, sobre todo, los de cuarto curso han hecho una composición más extensa que los de BISU. Algo que se debe tener en cuenta. El motivo fundamental podría ser la presencia de la autora de esta investigación en el aula de BJTU, donde se les dijo que trataran de escribir toda la página. En cambio, en BISU, los estudiantes pudieron estar en un ambiente más relajado al no estar presente la investigadora, con lo cual, al redactar la composición, trabajaron menos. Y, además, hemos de añadir que en total, los participantes de BJTU han sido 65 frente a los 58 de BISU porque en BISU algunos estudiantes estaban fuera de prácticas. Por último, algunos alumnos del cuarto curso de BISU trataron de escribir oraciones compuestas con formas de expresión más complicadas.

4) En la mayoría de las etiquetas, los estudiantes de BJTU cometen más errores que los de BISU en la comparación de la frecuencia normalizada de la distribución de los errores, sobre todo, en los cuatro errores más significativos. Considerando las dos fuentes de estudiantes, los manuales que se utilizan, las horas de clases de *español* y la experiencia docente en *español* de ambas universidades, sacamos las siguientes conclusiones:

**a)** BISU se cuenta entre una de las universidades piloto del nuevo manual. Cuando se han comparado ambos manuales, en el apartado *1.5.2 El manual nuevo de español (2015 hasta ahora)*, ya se ha hablado de ello.

**b)** Comparación de intereses de los estudiantes: BJTU es una universidad tradicional especializada en Ciencia y Tecnología. Entre algunos alumnos, que han logrado ser admitidos, puede que el español no sea su primera opción. probablemente no tengan tanto interés en el aprendizaje de idiomas como quienes llegan a BISU, un centro tradicional de lenguas extranjeras con una larga historia,

rico en recursos y una sólida experiencia en estas enseñanzas. Todos los estudiantes que rellenan su solicitud de carrera universitaria son gente interesada en el aprendizaje de idiomas.

**c) Singularidad de la carrera de español en BISU.** Este centro ya tiene 57 años de trayectoria en la enseñanza de dicho idioma. Diferentes generaciones de profesores han estudiado en México, España, Cuba, etc. La estructura de la edad de los profesores es más completa porque en su cuadro aparecen tanto docentes de mayor edad y más años de experiencia de enseñanza, como profesores jóvenes que han alcanzado el doctorado. Cuenta con un sistema relativamente maduro de enseñanza de español y sus profesores saben qué puntos gramaticales son los más difíciles para los estudiantes chinos, en vista de la influencia de la lengua materna. En cambio, la Facultad de Español de la universidad de BJTU es más joven, de reciente apertura. Sus participantes del cuarto curso justamente son la primera promoción. Los profesores son jóvenes. Están acumulando experiencia y evaluando métodos pedagógicos y las características de sus estudiantes chinos.

**d) La importancia del profesor nativo:** En las universidades chinas, es habitual que contraten a profesores nativos para que los estudiantes puedan practicar su idioma con ellos, mejorando su competencia en comunicación lingüística. En la universidad BISU, por ejemplo, contratan regularmente tres profesoras del español procedentes de España, Panamá y México. Los profesores empiezan a dar clases cuando los estudiantes llegan a la segunda mitad del primer curso. Así, los estudiantes se adaptan a diferentes acentos, practican conversación, audición, dan clases de redacción y corrigen con frecuencia las composiciones. Estas profesoras llevan tiempo trabajando en China, saben hablar un poco de chino y conocen las costumbres idiomáticas o lingüísticas de los estudiantes.

BJTU por su parte, sólo tiene un profesor extranjero. Como afronta la tarea de dar clases de conversación y de audición para los cuatro cursos, no suele centrarse en la parte de redacción en general. Además, su estancia en China es

relativamente corta, y hace que tal vez no conozca tanto las características de los estudiantes chinos.

e) Peculiaridad de la Universidad BJTU. Se trata de una universidad nacional que pertenece directamente al Ministerio de Educación, formada por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Transporte, el Municipio de Beijing y el Grupo Nacional de Ferrocarril de China. Como las características docentes de BJTU están relacionadas en muchos casos con el transporte, los estudiantes no sólo aprenden conocimiento de idiomas, y se les ofrece una selección de asignaturas de ciencia y tecnología relacionadas con el tema ferroviario y, por consiguiente, invierten más tiempo y entrega en aquellas otras asignaturas que les interesan más.



## 7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

### 7.1 Sugerencias sobre el aprendizaje

El aprendizaje de los tiempos verbales es una parte esencial del aprendizaje del idioma español. Según la teoría de la adquisición de lenguas de Krashen, la adquisición de los tiempos verbales requiere la incorporación de una gran cantidad de conocimientos significativos. Los datos que reciben los estudiantes deben exceder su nivel actual de conocimiento. Esta teoría también enfatiza la importancia de la enseñanza en el aula para aprender un segundo idioma. Los profesores son los protagonistas en crear un ambiente lingüístico atractivo, al tiempo que deben diseñar y seleccionar materiales didácticos de acuerdo con el nivel del idioma de los estudiantes. (Krashen, 1983) En el entorno actual de China para el aprendizaje del español, los estudiantes no tienen demasiados libros y materiales para leer libremente. Por lo tanto, ¿cómo encontrar materiales y usarlos de manera efectiva?, es una parte importante en el aprendizaje de los tiempos verbales. A continuación, voy a ofrecer algunas sugerencias sencillas para los estudiantes del español a nivel general.

1) Realizar una clasificación apropiada de algunos tiempos verbales, especialmente de las palabras con usos especiales en el pretérito indefinido y en el pretérito imperfecto.

2) Buscar sitios web originales en español para escuchar o leer en los textos originales una cantidad de usos de los tiempos verbales y colocaciones de las palabras. Por ejemplo:

ELE PARA SINOHABLANTES:

(<https://www.profedelee.es/recomienda/ele-para-sinohablantes-un-futuro-presente/>)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: (<https://cvc.cervantes.es/portada.htm>)

ESTUDIAR EL ESPAÑOL: (<http://sp.tingroom.com/>)

ESCUCHAR: (<http://ting.esdict.cn/ting/>)

HUJIANG ESPAÑOL: (<https://es.hujiang.com/>)

3) Resumir los tiempos verbales para mejorar la memorización y la comprensión sobre ellos.

Los estudiantes deben dominar múltiples contextos correspondientes al uso de los tiempos verbales. En el aprendizaje del español, especialmente al aprender un nuevo tiempo verbal, dominar las reglas verbales y las conjugaciones irregulares son el requisito básico. No obstante, en la mayoría de casos la lengua es más flexible que las matemáticas. A menudo, en un tiempo determinado, diferentes contextos resultarán en diferentes conjugaciones de verbos. Entonces, los estudiantes deben dominar bien cada punto gramatical.

A diferencia del aprendizaje de las matemáticas, el método de usar solamente una fórmula para calcular todos los resultados no es adecuado para el aprendizaje de idiomas. Para aprender bien el pretérito indefinido de indicativo del español, no solo es necesario dominar la conjugación de cada verbo, sino que también se debe conocer bien los usos.

En la siguiente sección, vamos a tratar específicamente ejercicios a partir de los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación expuesto en los capítulos anteriores.

## **7.2 Implicaciones didácticas**

### **7.2.1 La aplicación de los resultados a la enseñanza del español**

A través de analizar y comparar los errores cometidos por los estudiantes de ambas universidades en tiempos pasados, observamos que su uso constituye una de las dificultades del aprendizaje de la gramática, sobre todo, para los estudiantes de los primeros niveles. Debido a que el tiempo de estudio del español es de cuatro años y se trata de un idioma muy distinto a su lengua materna, les cuesta aprehender el uso del tiempo pasado y es fácil que lo confundan con frecuencia al expresar acciones o tiempos pasados.

Sobre la base de la investigación de nuestra prueba, nos damos cuenta de que los estudiantes confunden fácilmente el uso del Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto. Esta prueba nos recuerda cuáles son los puntos débiles del aprendizaje de nuestros estudiantes. Según el análisis de los errores, podemos dedicar más tiempo y más prácticas para atender las equivocaciones más frecuentes, de manera tal, que la enseñanza futura de los estudiantes pueda corregir y aumentar el dominio. Y como profesores, sabremos cómo aclarar las características y diferencias de los dos tiempos. Es decir, una enseñanza precisa y directa frente a los errores más frecuentes de los estudiantes.

Veamos el ejemplo del uso de los dos tiempos. De acuerdo con el resultado de la prueba, podemos enfatizar los siguientes aspectos a los alumnos, pero esta vez ya en relación con sus errores para explicar cada punto gramatical, de esta manera, ellos lo entenderán mejor:

a) El momento en que se produce la acción. A pesar de que ambos son expresiones de momentos pasados, las acciones y eventos expresados en el pretérito indefinido están terminados, y a menudo se utilizan para expresar acciones únicas que ocurren instantáneamente o consecutivamente en el pasado, que no tienen ningún efecto en el presente. Sin embargo, lo que se expresa en el Pretérito Imperfecto es la acción y el evento que están ocurriendo en el pasado, sin prestar atención a su punto de partida o final, enfatizando su proceso.

b) ¿Narración o descripción? El Pretérito Indefinido es a menudo una descripción lineal de las acciones o sucesos pasados, centrándose en una visión general de los hechos, es decir, cuándo y qué pasó, sin prestar atención a la escena, el fondo o los detalles específicos de los eventos. Por el contrario, el Pretérito Imperfecto se centra en la descripción de los antecedentes de los acontecimientos pasados, la escena y el entorno en ese momento, la descripción de las personas o el estado de las cosas, etc. Es decir, toma en cuenta el contexto.

Después de la explicación con los ejemplos a partir de errores frecuentes,

también podemos usar estas deficiencias comunes de los estudiantes para preparar el ejercicio o el examen. Se puede diseñar una serie de actividades, tales como corregir los mismos fallos cometidos por ellos mismos, diseñar contextos para que practiquen más el uso del pasado, etc.

## **7.2.2 La aplicación de los resultados para reforzar la investigación de factores que afectan la corrección de errores**

Los errores lingüísticos son un reflejo explícito del conocimiento interiorizado de los aprendientes. A través del análisis de los errores de los alumnos, los profesores pueden encontrar las deficiencias de los métodos de enseñanza y el progreso de aprendizaje y las debilidades de los estudiantes para ajustar las estrategias de enseñanza, resaltar los contenidos clave y modificar las formas inadecuadas de enseñanza. De esta manera se aumenta continuamente la pertinencia y eficacia de los objetivos de enseñanza y se sientan las bases para la mejora general de la enseñanza del español. A partir del análisis de los errores en el pretérito cometidos por los estudiantes de español en el proceso de escritura, la autora sugiere que la enseñanza del español debe prestar atención y fortalecer los siguientes aspectos.

### **7.2.2.1 ¿Deben corregirse los errores?**

El estudio sobre la corrección de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó en la década de 1970. Se centra en cinco preguntas: (1) si los errores lingüísticos de los estudiantes de idiomas extranjeros deben corregirse; (2) cuáles de los errores deben corregirse; (3) cuándo corregir (4) cómo corregir (5) quién debe corregir (Ma, 2002). Junto con el cambio en la percepción de los errores por parte de los investigadores de la adquisición de segundas lenguas y la exploración más profunda de las causas fundamentales de éstos, las actitudes hacia la corrección de

errores y las formas de corrección también han experimentado altibajos.

Influídos por el aprendizaje conductista, se considera que los alumnos todavía no han desarrollado buenos hábitos de comportamiento lingüístico cuando cometen errores. Se aboga por la corrección a tiempo de cada error para que los alumnos no formen un hábito incorrecto. Por el contrario, una vez fortalecidos los hábitos lingüísticos, se producirá la repetición e incluso se activarán más reacciones incorrectas.

Los métodos anteriores de escuchar y hablar se refieren a la práctica estricta de la fraseología y la corrección de cada error. Sin embargo, las deficiencias de corregir todos los errores son obvias. En primer lugar, la corrección excesiva de los errores hará que los alumnos pierdan la confianza en el aprendizaje. En segundo lugar, debido a que tienen miedo de cometer errores, los estudiantes tienden a escribir menos y hablar menos para evitarlo. La corrección excesiva de errores aumentará inevitablemente la carga de trabajo de los profesores al calificar las tareas, especialmente en el modelo de enseñanza de clases grandes en China, que impide que los maestros se concentren en estudios más importantes sobre la enseñanza. Lo más grave es que algunos académicos creen que corregir demasiado los errores dañará la relación entre profesores y alumnos provocando que estos últimos no se atrevan a hablar ni a escribir.

Influídos por la psicología cognitiva, desde que Chomsky propuso el concepto de “competencia lingüística” o “gramática universal”, las opiniones de los expertos han experimentado cambios significativos, pensando que los errores son un fenómeno inevitable en el desarrollo de la interlengua y reflejan la reconstrucción del sistema interlengua de los alumnos. Como consecuencia, se comenzó a adoptar una actitud negativa hacia la corrección de errores. Un grupo de académicos dirigido por Krashen se opuso firmemente a la corrección de errores creyendo que la corrección en sí misma es un “error grave”. No solo tiene poco efecto en la adquisición de un segundo idioma, sino que también dificulta la comunicación normal. Posteriormente, con la promoción y aplicación del método comunicativo (communicative approach), se ha

prestado atención al contenido del lenguaje y la realización de tareas comunicativas. Se valoraba más la fluidez de expresión que la precisión del lenguaje y los errores de los aprendientes a menudo se ignoraban. Sin embargo, al concentrarse en la fluidez comunicativa y conceder menos importancia a la precisión gramatical y a los errores se han generado nuevos problemas.

Los investigadores han descubierto que algunos errores de los alumnos se han vuelto crónicos porque no se han corregido a tiempo y, a menudo, se repiten. Thornbury (1999; citado de Hao Xingyue, 2003) cree que, si los estudiantes carecen de la oportunidad de corregir errores, perderán la motivación para reorganizar la estructura gramatical en el cerebro, lo que conduce a la solidificación del mecanismo de reorganización. Por lo tanto, los errores anteriores se convierten en permanentes y no se pueden corregir. Este es el llamado fenómeno de “fosilización”.

Basada en esta realidad, la comunidad lingüística tiene un nuevo punto de vista de la necesidad de la corrección y su eficacia. Cada vez más expertos están comenzando a creer que la retroalimentación correctiva (corrective feed-back) de los errores de los alumnos puede promover el desarrollo de la interlengua del alumno y favorecer la adquisición del lenguaje. Carl James (2001) cree que, a diferencia de la adquisición de la lengua materna de los niños, la corrección de errores en un entorno de enseñanza ayuda mucho al aprendizaje del idioma. Enumeró siete razones para apoyar la corrección de errores: Primero, corregir los errores, especialmente los errores gramaticales son de gran ayuda para el aprendizaje; segundo, los alumnos quieren que se corrijan sus errores en el lenguaje escrito; tercero, no hay evidencia de que la corrección de errores dé lugar a malentendidos y malos aprendizajes; cuarto, los alumnos que están dispuestos a correr riesgos tienen más ganas de autocorregirse; quinto, la corrección es más necesaria para completar tareas lingüísticas difíciles, porque en este caso, los estudiantes no pueden corregirse por sí mismos; sexto, el estado o la naturaleza del error es diferente y los profesores pueden medir si es necesaria la corrección de errores; séptimo, en comparación con los estudiantes de un segundo idioma, los que están aprendiendo idiomas extranjeros necesitan más

corrección de errores.

A partir de eso, podemos ver que la actitud de la lingüística hacia la corrección de errores ha pasado de afirmativa a negativa y vuelve a afirmativa; de la corrección completa de errores a la no corrección o a la corrección parcial de errores. La autora cree que es absolutamente necesario enfatizar las formas correctas del lenguaje y corregir las formas incorrectas en la enseñanza de idiomas. Las correcciones deben hacerse de forma selectiva de acuerdo con el tipo de error y la etapa de aprendizaje del alumno. La corrección adecuada favorece al desarrollo exitoso del aprendizaje del idioma.

#### **7.2.2.2 ¿Qué errores deben corregirse?**

Para los profesores de idiomas, el problema al que se enfrentan no es si deben corregir los errores del alumno, sino cuáles errores deben corregir y cómo corregirlos más eficazmente. La autora cree que el tipo de error que se debe corregir está determinado por muchos factores, tales como la naturaleza, el tipo y la gravedad del error.

El tipo de error aquí se refiere principalmente a distinguir si es oral o escrito. La oralidad y la escritura son dos medios de comunicación lingüísticos diferentes y tienen sus propias características. El lenguaje oral es contextual, interactivo, de tiempo limitado e informal. En la comunicación escrita, la gente generalmente tiene más tiempo para considerar palabras y oraciones, de modo que puedan expresar su significado de manera más completa y prestar más atención a la precisión, la rigurosidad y la integridad. Por lo tanto, se debe prestar más atención a la corrección de errores en el lenguaje escrito y esta corrección debe ser más estricta.

En la expresión escrita, los profesores deben exigir a los estudiantes que revisen y modifiquen su producción escrita aprovechando al máximo su conocimiento del

sistema lingüístico para reducir o evitar cometer errores en las formas lingüísticas. Así que pueden prevenir problemas antes de que ocurran. Una vez que hay un error en la expresión escrita, el profesor primero debe distinguir su naturaleza y gravedad para tratarlo adecuadamente. Se pueden hacer algunas sugerencias y luego dejar que los estudiantes los corrijan por sí mismos. Esto ayuda a los estudiantes a pensar activamente en las causas fundamentales de los errores en el proceso de autocorrección y a aprender de estos errores. En cuanto a otros errores, especialmente los cometidos porque los alumnos no entienden una regla específica o aprenden una regla de forma incompleta, convendría que el profesor vuelva sobre explicaciones y correcciones apropiadas para que los estudiantes aprendan unos nuevos conocimientos lingüísticos y aplicarlos en el futuro.

En cuanto a la gravedad de los errores, los errores globales son los que involucran la estructura general de la oración, la relación entre las cláusulas y la relación entre los componentes principales. Los errores locales que dificultan la comunicación normal aparecen en los componentes individuales de la oración, y el contexto ayuda a comprender la semántica y no afecta la comprensión ni la comunicación. Por lo tanto, generalmente se cree que conviene corregir los errores globales, mientras que los errores locales se corregirán naturalmente con el desarrollo del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la autora cree que los errores locales en el lenguaje escrito deben corregirse, porque, al contrario, los estudiantes internalizarán tales errores, resultando en la “fossilización” de estos errores. Además, debido a la permanencia del lenguaje escrito, la tolerancia de la gente a los errores en el lenguaje escrito es siempre menor que a la del lenguaje oral.



### **7.2.3 La aplicación de los resultados para reforzar la enseñanza de la gramática**

#### **7.2.3.1 Prestar atención a la enseñanza de la gramática**

Debido a los antecedentes históricos especiales, en China el estado de la formación teórica y práctica de la gramática en la enseñanza del idioma ha fluctuado. Desde la década de 1970, la enseñanza de lenguaje comunicativo destinada a cultivar las habilidades de escucha y expresión oral de los estudiantes se ha vuelto popular en la enseñanza de lenguas extranjeras en todas las etapas. La enseñanza de la gramática se ha convertido en el representante de la enseñanza obsoleta y atrasada. Sin embargo, el uso exclusivo de la metodología comunicativa no es lo ideal. Al abandonar la enseñanza de la gramática, los alumnos pueden hablar, pero a menudo con muchos errores y no pueden entablar una comunicación profunda. Como resultado, la enseñanza de la gramática ha vuelto a popularizarse.

La gramática es una parte inseparable de la estructura lingüística. Los estudios han demostrado que la gramática juega un papel decisivo en la comprensión del idioma de introducción y la aceptabilidad y precisión del idioma de producción. Por lo tanto, dominar la gramática no solo es una parte necesaria del aprendizaje de idiomas, sino también una condición suficiente para el éxito del aprendizaje. Por supuesto, el regreso de la enseñanza de la gramática no significa volver a la enseñanza de la gramática tradicional, sino dar nueva extensión al concepto de gramática: la gramática no es un sistema estático de algunas reglas sino un sistema dinámico racional. El aprendizaje de la gramática es un proceso cognitivo y un proceso de reconstrucción de la interlengua de vez en cuando. Como profesores, debemos poner la gramática en una posición adecuada para ayudar a los estudiantes a mejorar su habilidad integral del español y su capacidad para usar este idioma.

### **7.2.3.2 Verificar y corregir la deficiencia y mejorar la conciencia de la gramática de los alumnos**

Cada alumno tiene su propio nivel de aprendizaje de idiomas. Algunos tienen una comprensión muy vaga del conocimiento gramatical, como si lo supieran, pero no pudieran explicarlo con claridad. Algunos estudiantes han formado conceptos gramaticales incorrectos durante su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque de la enseñanza de la gramática debe estar en verificar las deficiencias. Los profesores deben ayudar a los alumnos a despertar su conciencia gramatical, corregir los conceptos gramaticales incorrectos y reajustar el conocimiento existente.

### **7.2.4 Fomentar las actividades de comprensión oral y escrita**

El proceso de aprender un idioma es un proceso que va desde la introducción hasta la absorción y luego hasta la producción. Según la “Hipótesis de entrada” (Input hypothesis) de Krashen, la introducción de lenguaje se refiere principalmente a los materiales lingüísticos a los que están expuestos los alumnos. También se refiere a la información lingüística que el entorno circundante puede proporcionar a los alumnos, incluido el lenguaje oral y escrito. Él cree que la introducción del lenguaje es primaria y la base de la producción. La adquisición del lenguaje se produce al comprender la información y recibir una gran cantidad de información comprensible. Por lo tanto, la mejora de la capacidad de aplicación del español se basa en una significativa cantidad de exposición al idioma. Esto requiere que los profesores fortalezcan la intensidad de la introducción del idioma en el proceso de enseñanza. Nuttall (1982) entiende que la manera más adecuada de mejorar las habilidades en un idioma extranjero es vivir con hablantes nativos de este idioma. La segunda manera preferible es leer mucho.

Para los estudiantes chinos de español, el entorno de aprendizaje de idiomas tiene sus limitaciones, pues no es fácil acceder a contenidos orales reales como películas y series. Así que leer mucho es una de las mejores formas de aprender

español de forma eficaz. Sun Li (1997) enfatizó una vez la importancia de la imitación: la forma más efectiva de evitar los efectos negativos de la lengua materna es imitar expresiones en lenguas extranjeras. Por lo tanto, al mismo tiempo que los profesores animan a los estudiantes a leer muchos artículos en español, también deben orientarlos para que resuman las estructuras comunes de oraciones, las expresiones habituales y su uso. Cabe señalar que la dificultad de los materiales de lectura debe ser ligeramente superior al nivel actual de los estudiantes, pero deben ser comprensibles, porque solo una introducción comprensible puede estimular el interés de los estudiantes por aprender.

Además de la lectura amplia, los docentes también pueden guiar a sus alumnos para que escuchen la radio en español y vean programas de televisión y películas originales. En este sentido, también se pueden introducir los materiales didácticos para la audición en la enseñanza, por ejemplo, *Español oral en contexto (C-Oral-Rom/ELE)*. del Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM. Es un material complementario de español como lengua extranjera para trabajar la destreza de comprensión auditiva, pero también contenidos gramaticales o léxicos. En total, se ofrecen más de 6000 ejemplos presentes en más de 3500 audios. Se compone de libros acompañados de una herramienta hipertextual para consultar y escuchar los contextos lingüísticos<sup>18</sup>. Este tipo de manual ayuda a comprender el lenguaje original y a aprender a expresarse de forma más fluida. Lo veremos en el apartado 7.3.3.

En conclusión, al proporcionar información suficiente y más optimizada, los profesores pueden hacer que los estudiantes se integren completamente en el idioma español comprendiendo las diferencias en el registro, la fraseología y la cultura entre chino y español. Asimismo, los alumnos pueden reducir la interferencia del chino en el aprendizaje del español, mejorar el sentido intuitivo del español y puede mezclarse sutilmente con la cultura española.

---

<sup>18</sup> Se cita en: [www.lllf.uam.es](http://www.lllf.uam.es)

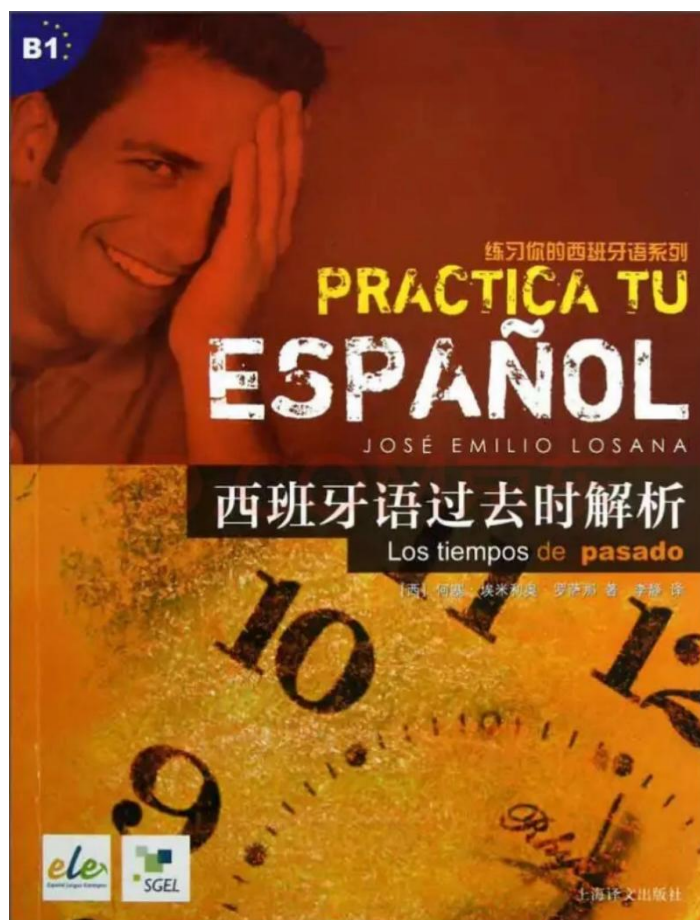
## 7.3 Propuestas de diversos materiales sobre la práctica de los tiempos del pasado

### 7.3.1 Los libros de gramática o de ejercicios

A partir de nuestro análisis y de las investigaciones previas al respecto, ya sabemos que el aprendizaje del pretérito indefinido y el imperfecto ha sido objeto de la atención tanto de los estudiantes como de los profesores durante todo el proceso de aprendizaje. Se han publicado en China unos libros de gramática o de ejercicios que son fáciles de conseguir para los estudiantes chinos. Les podrán ayudar a los estudiantes a distinguir mejor entre los tiempos del pasado. En este subapartado, sobre la base de la experiencia de la autora y nuestros resultados de análisis, hacemos un resumen de algunos libros y la recomendación de uso para que los estudiantes puedan hacer más prácticas:

#### 1) *Practica Tu Español Los tiempos de pasado* 西班牙语过去时解析

Figura 7. 1 *Practica Tu Español Los tiempos de pasado*



*Practica tu español* es el título de un conjunto de cuadernos de autoaprendizaje de ELE en los que se tratan temas de especial dificultad para el estudiante de español, guiados por niveles de competencia (básico, plataforma y competente). Cada cuaderno se compone de diez unidades. En cada unidad, hay una serie de elementos gramaticales o léxicos acompañados de un gran número de ejemplos y una serie de actividades diferentes con las soluciones para que los estudiantes puedan ejercitar sus nuevos conocimientos y comprobar el nivel de competencia adquirido.

Entre ellos, *Los tiempos de pasado* es un libro de autoaprendizaje de ELE que presenta de manera sencilla las reglas fundamentales que rigen el uso de los tiempos verbales de pasado en español. Está escrito por José Emilio Lozana, profesor de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes, se dirige a estudiantes que tienen un nivel intermedio de español. Cada unidad del libro presenta de forma inductiva las diferentes reglas de uso de los tiempos verbales de pasado, a través de numerosos ejemplos y ejercicios de reflexión. Además, se ofrecen un buen número de actividades, muchas de ellas basadas en la explotación de textos reales y un solucionario final, en el que se encuentran las respuestas a los ejercicios del libro<sup>19</sup>. Los profesores podemos usar estas actividades en las clases de gramática que se refieren a las unidades del *Español Moderno II*, como por ejemplo la Unidad 2, usando los ejercicios del manual.

Contiene ejercicios de relleno de espacios vacíos, selección y expresión escrita, como se muestra en las fotos 7.2, 7.3 y 7.4:

---

<sup>19</sup> Información sobre *Practica tu español* de la página web: [ele.sgel.es](http://ele.sgel.es)

**Figura 7. 2 Ejercicios de relleno de huecos de *Practica Tu Español* Los tiempos de pasado**

**CONTRASTE ENTRE IMPERFECTO E INDEFINIDO [ UNIDAD 5 ]**

**8** Lee estos chistes de ladrones y transforma los verbos en infinitivo en el tiempo adecuado.  
读一读有关小偷的笑话,将原形动词变为适当的时态。

**a.** Un ladrón (1. caminar) \_\_\_\_\_ por un centro comercial buscando una víctima, pero ya (2. ser) \_\_\_\_\_ muy tarde y no (3. haber) \_\_\_\_\_ ninguna. De repente (4. ver) \_\_\_\_\_ a una viejecita en la puerta de una tienda y (5. pensar) \_\_\_\_\_: «¡Ésta es mi oportunidad!». Entonces (6. acercarse) \_\_\_\_\_ a ella y, le (7. quitar) \_\_\_\_\_ la cartera y (8. empezar) \_\_\_\_\_ a correr. La viejecita (9. gritar) \_\_\_\_\_: «¡Agarrad al ladrón!», pero el ladrón (10. seguir) \_\_\_\_\_ corriendo y otras personas (11. comenzar) \_\_\_\_\_ a gritar también: «¡Agarrad al ladrón!». El ladrón (12. salir) \_\_\_\_\_ a la calle y unos estudiantes de un instituto (13. ver) \_\_\_\_\_ a la viejecita con las otras personas y entonces (14. decidir) \_\_\_\_\_ unirse al grupo de perseguidores. Todos (15. gritar) \_\_\_\_\_: «¡Agarrad al ladrón!». Las personas que (16. correr) \_\_\_\_\_ detrás del hombre (17. ser) \_\_\_\_\_ ya cerca de 300, menos la viejecita, que ya no (18. poder) \_\_\_\_\_ correr más, y solo les (19. separar) \_\_\_\_\_ ya diez metros del ladrón. Entonces, cuando ya (20. estar) \_\_\_\_\_ a punto de atraparlo, el ladrón (21. subir) \_\_\_\_\_ por la tubería de un edificio. La muchedumbre indignada (22. gritar) \_\_\_\_\_ desde abajo: «¡Agarrad al ladrón!». El ladrón (23. seguir) \_\_\_\_\_ subiendo y cuando (24. llegar) \_\_\_\_\_ a una ventana, (25. agarrarse) \_\_\_\_\_ a ella, pero ésta (26. romperse) \_\_\_\_\_ con el peso del hombre, que (27. soltarse) \_\_\_\_\_ y (28. empezar) \_\_\_\_\_ a caerse. Entonces, el hombre, en un momento de desesperación (29. gritar) \_\_\_\_\_: «¡Agarradme, que soy el ladrón!».

**b.** Un policía (1. interrogar) \_\_\_\_\_ a un ladrón en la comisaría y le (2. preguntar) \_\_\_\_\_: «Entonces, vamos a ver, usted (3. meterse) \_\_\_\_\_ en la casa, (4. robar) \_\_\_\_\_ 3.000 euros y (5. irse) \_\_\_\_\_, pero luego (6. regresar) \_\_\_\_\_ a la casa y (7. llevarse) \_\_\_\_\_ también la televisión, el DVD y el ordenador». Entonces el ladrón (8. contestar) \_\_\_\_\_: «Sí, es que cuando ya (9. estar) \_\_\_\_\_ en mi casa (10. pensar) \_\_\_\_\_ que el dinero solo no trae toda la felicidad».

仅供个人科研教学使用!

43

Figura 7.3 Ejercicios de relleno de huecos de *Practica Tu Español Los tiempos de pasado*

Lee esta fábula de Augusto Monterroso y transforma en el tiempo adecuado los verbos en infinitivo. Las explicaciones pueden servirte de ayuda. Recuerda: sólo un tiempo es posible en cada fragmento!

*La jirafa que comprendió que todo es relativo.*

Hace mucho tiempo, en un país lejano,  
(1. vivir) \_\_\_\_\_ una Jirafa de estatura regular

pero tan despistada que una vez  
(2. salirse) \_\_\_\_\_ de la selva y  
(3. perderse) \_\_\_\_\_. Desorientada como siempre, (4. empezar) \_\_\_\_\_ a caminar sin dirección de aquí para allá y así  
(5. llegar) \_\_\_\_\_ a un paso entre montañas

a. Se presentan las circunstancias en las que se va a desarrollar la historia:

b. Se presenta la acción que da inicio a la historia:

39

[ UNIDAD 5 ] CONTRASTE ENTRE IMPERFECTO E INDEFINIDO

donde en ese momento (6. tener) \_\_\_\_\_ lugar una gran batalla. En la batalla muchos soldados (7. morir) \_\_\_\_\_ en ambos bandos y los generales (8. animar) \_\_\_\_\_ a sus tropas con las espadas en alto. Entre el humo y el ruido de los cañones (9. verse) \_\_\_\_\_ caer a los muertos de uno y otro ejército, pero los supervivientes (10. continuar) \_\_\_\_\_ disparando con entusiasmo hasta que a ellos también les (11. tocar) \_\_\_\_\_ y (12. caer) \_\_\_\_\_ con un gesto estúpido. En su caída (13. pensar) \_\_\_\_\_ que la Historia (14. ir) \_\_\_\_\_ a recoger estos gestos como heroicos, pues (15. morir) \_\_\_\_\_ por defender su bandera; y efectivamente la Historia los (16. recoger) \_\_\_\_\_ como heroicos, tanto la Historia de un bando como del otro, ya que cada lado (17. escribir) \_\_\_\_\_ su propia historia; así, Wellington (18. ser) \_\_\_\_\_ un héroe para los ingleses y Napoleón (19. ser) \_\_\_\_\_ un héroe para los franceses.

c. Se detiene la acción principal para hacer la descripción de una escena:

Después de ver todo esto, la Jirafa (20. seguir) \_\_\_\_\_ caminando, hasta que (21. llegar) \_\_\_\_\_ a un lugar donde había un enorme Cañón, que en ese preciso instante (22. hacer) \_\_\_\_\_ un disparo exactamente unos veinte centímetros arriba de su cabeza, más o menos.

d. Se presenta la continuación de la acción principal:



Figura 7. 4 Ejercicios de *Practica Tu Español Los tiempos de pasado*

CONTRASTE ENTRE IMPERFECTO E INDEFINIDO [ UNIDAD 5 ]

PRACTICA

¿En qué situación te encontrabas cuando sucedieron estas cosas?

1. La llegada del euro: *Vivía en Francia.*
2. El primer minuto del último Año Nuevo:  
\_\_\_\_\_
3. La última vez que te han llamado por teléfono:  
\_\_\_\_\_
4. El día que conociste a tu pareja o un amigo/a muy bueno/a:  
\_\_\_\_\_
5. La última vez que te dio un ataque de risa:  
\_\_\_\_\_
6. La última vez que perdiste el tren / el autobús / el avión:  
\_\_\_\_\_
7. La última noche que pasaste en vela:  
\_\_\_\_\_

Coloca las siguientes frases en una de las dos columnas de abajo. Sólo una opción es posible.

aprender a tocar el piano. / quedarme viendo la tele hasta muy tarde. / conocer a mi cantante preferido. / montar en mi bicicleta. / tener un caballo. / comer mi plato preferido. / actuar en una película de ciencia ficción.

Cuando era pequeño...	
siempre quise...	siempre quería...
<i>aprender a tocar el piano</i>	_____
_____	_____
_____	_____

anol\_con\_amigos

37

CONTRASTE ENTRE IMPERFECTO E INDEFINIDO [ UNIDAD 5 ]

Elige la forma verbal adecuada.

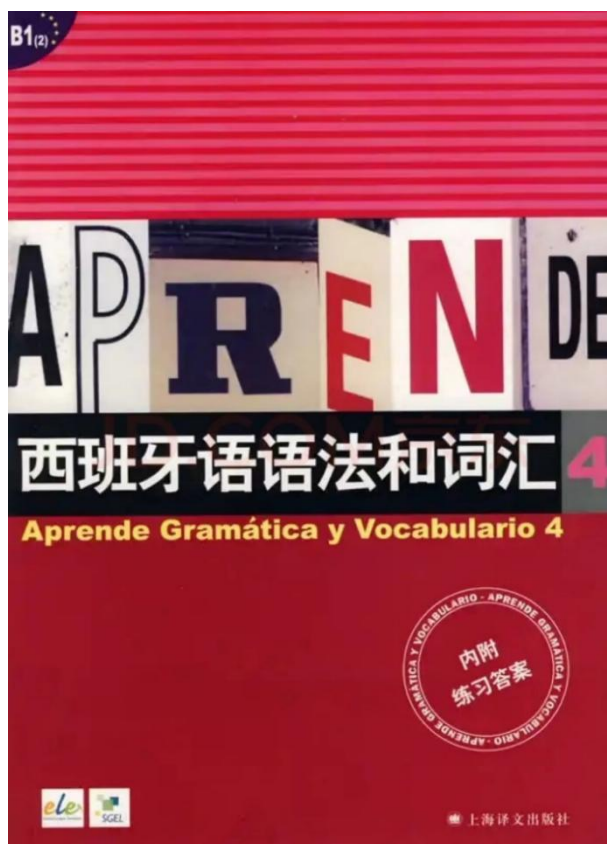
1. — Estuviste en Australia, ¿no? ¿Qué hiciste allí?  
— *Trabajé / Trabajaba* 3 años de camarero en Sydney.
2. — ¿Te encontraste entonces a Violeta el otro día?  
— Sí, nos encontramos a la salida de un cine.  
*Hablamos / Hablábamos* un buen rato de la película.
3. — ¿Qué tal en las fiestas de tu ciudad? ¿Os lo pasasteis bien?  
— Muy divertido, ayer por ejemplo *baillamos / bailábamos* toda la noche.
4. — ¿Qué tal tus vacaciones, Toni?  
— Bien, estuvimos en Francia. Hizo un tiempo buenísimo, *tomamos / tomábamos* el sol en el sur del país durante dos semanas.



Se recomienda este libro a los estudiantes porque los ejercicios son conformes a la vida real. No sólo ayuda a los estudiantes a mejorar su capacidad para elegir el tiempo pasado correcto sino también pone a prueba la conjugación del tiempo pasado. Por ejemplo, el ejercicio de la figura 1, trata de rellenar los blancos con formas adecuadas de los verbos. Este ejercicio no se limita a usar un tiempo sino en combinar el uso de todos los tiempos del pasado. Los ejercicios de la figura 7.3 y 7.4 que, con sugerencias y explicaciones, indican a los estudiantes el apropiado tiempo. Por ejemplo, los de la figura 3, que se concentran en el pretérito indefinido. Es útil para consolidar el dominio del pretérito imperfecto y también, de manera indirecta, ayuda a prevenir el error de usar una forma no pasada en lugar de un tiempo del pasado (EE\_TPAS\_NOPAS) de los alumnos de 3º curso de ambas universidades, la cual ocupa el primer puesto en la distribución de errores según nuestro análisis de los resultados de los corpus. Este cuaderno de ejercicios ofrece a los alumnos una visión más completa que las otras obras mencionadas del tiempo pasado y es útil para corregir el error de EE\_TPAS\_NOPAS.

## 2) *Aprende Gramática y Vocabulario 4* 西班牙语语法和词汇

Figura 7.5 *Aprende Gramática y Vocabulario 4*



Especializada en el español como lengua extranjera, escrita por F. K. Bioudes, la serie *Aprende gramática y vocabulario* (SGEL, 2008) explica al estudiante los puntos gramaticales de forma muy clara y con la práctica correspondiente de ejercicios para conseguir su asimilación.

Cada manual está dividido en dos partes, la primera parte trata de ejercicios gramaticales, y la segunda, en el vocabulario.

Tomemos el cuarto tomo como ejemplo. El manual 4 contiene 36 unidades, 26 temas de gramática, 5 unidades de repaso y 10 de vocabulario, proporciona el material necesario para alcanzar los objetivos descritos en el nivel B1(2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Cada unidad de la sección de gramática tiene varias partes:

“Situaciones” en las que se describen con un lenguaje claro, las funciones esenciales de la estructura y se ejemplifican para proporcionar al estudiante claves para el uso de dicha estructura. Además, incluye una tarea de reconocimiento de la

situación con el ejemplo, para estimular la búsqueda del significado de las formas.

“¿Como es?” presenta los paradigmas lingüísticos de forma estructurada, para facilitar su asimilación y consulta.

“Práctica”, aquí las actividades se presentan escalonadas, de tal manera que el objetivo se centra en el reconocimiento de la forma. Estas actividades llevan al alumno a contextos cada vez más amplios, a medida que progresa el aprendizaje (Bioudes, 2008).

**Figura 7.6 Ejercicios de opciones de *Aprender Gramática y Vocabulario*.  
Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido**

Práctica 习题

**A** Elige la forma más adecuada. 请选出适当的动词变位形式。

1. El viernes por la noche me *robaron* / *robaban* el bolso cuando *salía* / *he salido* de la discoteca. Un joven se *acercó* / *acercaba* corriendo, me *agarraba* / *agarró* el bolso que *llevé* / *llevaba* colgado del hombro y *salió* / *salía* corriendo otra vez.
2. Tania *quería* / *quiso* comprarse unos zapatos nuevos para la fiesta, pero no encontró ninguno de su número. Al final *fue* / *iba* a la fiesta con unos zapatos viejos.
3. El verano pasado, Celia se *equivocaba* / *equivocó* de tren y *cogió* / *cogía* uno que *fue* / *iba* al sur, en lugar del suyo.
4. Cuando me *casé* / *casaba* con Sara, *hacía* / *hizo* poco tiempo que me *separé* / *había separado* de mi anterior mujer, Lola.
5. Ayer *llamó* / *ha llamado* Ernesto y *dijo* / *decía* que no *pudo* / *podía* venir a comer con nosotros porque *estuvo* / *estaba* muy ocupado.

10

**Figura 7.7 Ejercicios de relleno de huecos de *Aprende Gramática y Vocabulario*.  
Contraste pretérito imperfecto / pretérito indefinido**

**E** Completa la biografía de Charles Chaplin, "Charlot", con los verbos del recuadro en pretérito indefinido o pretérito imperfecto. 请将给出的动词变为简单过去时或过去未完成时。把“夏洛特”，即查尔斯·卓别林的生平补充完整。

conquistar hacer nacer ser (2) embarcar ocurrir (2) ver olvidar actuar salir reír estar

Con su sombrero, su bastón, sus zapatos enormes y estropeados y su bigote, Charles Chaplin *conquistó*<sup>(1)</sup> el mundo entero. Sus aventuras y desgracias \_\_\_\_\_<sup>(2)</sup> reír a personas de todos los países. Es uno de los artistas más populares.



\_\_\_\_\_<sup>(3)</sup> el 16 de abril de 1889 en un barrio pobre de Londres. Sus padres \_\_\_\_\_<sup>(4)</sup> artistas en modestas salas de fiestas. Al morir su padre, su madre se \_\_\_\_\_<sup>(5)</sup> obligada a ingresar a sus hijos (Charlie y su hermano Sydney) en un asilo de huérfanos. Charlot no \_\_\_\_\_<sup>(6)</sup> nunca los malos momentos que pasó allí. Cuando \_\_\_\_\_<sup>(7)</sup>, hizo varios trabajos para mantenerse: vendedor de periódicos, fabricante de juguetes, soplador de vidrios.

El día que \_\_\_\_\_<sup>(8)</sup> en el Coliseum de Londres, el público se \_\_\_\_\_<sup>(9)</sup> a carcajada limpia, y desde entonces su carrera \_\_\_\_\_<sup>(10)</sup> meteórica. En 1919 \_\_\_\_\_<sup>(11)</sup> para América y el cine mudo, que entonces \_\_\_\_\_<sup>(12)</sup> empezando lo convirtió en la estrella más importante. Continuamente se le \_\_\_\_\_<sup>(13)</sup> nuevos trucos para hacer reír y lo conseguía. El disfraz que le ha hecho famoso en todo el mundo se le \_\_\_\_\_<sup>(14)</sup> en París, en 1915: de cintura para arriba va vestido de caballero y de cintura para abajo como un vagabundo.

rodar morir declinar trasladarse estar (2) hacer  
haber llegar conocer tener (3) casarse

Su principal talento \_\_\_\_\_<sup>(15)</sup> en la mímica: la manera de coger el sombrero para saludar, sus andares de payaso cansado, sus ojos redondos e ingenuos y, sobre todo, su bigote.

En 1921 \_\_\_\_\_<sup>(16)</sup> su primera gran película (*El chico*). De esta época son también, *La quimera del oro*, *Tiempos modernos*, *El vagabundo*.

Cuando \_\_\_\_\_<sup>(17)</sup> el cine hablado la estrella de Charlot \_\_\_\_\_<sup>(18)</sup> un poco, porque su arte \_\_\_\_\_<sup>(19)</sup> basado en la ausencia de palabras. Pero en 1940 \_\_\_\_\_<sup>(20)</sup> otra gran oportunidad: *El gran dictador*, filme en el que representa el papel de un pobre judío perseguido por los nazis, al cual, por su parecido con Hitler, utilizan para sustituir al Führer.

Después \_\_\_\_\_<sup>(21)</sup> *La condesa de Hong-kong*, *Un rey en Nueva York* y una gran película, *Candilejas*. En su vida personal \_\_\_\_\_<sup>(22)</sup> de todo, se casó varias veces con mujeres hermosas: Mildred Harris, Lita Grey, Paulette Goddard. En el año 1943 cuando \_\_\_\_\_<sup>(23)</sup> a Oona O'Neill, que \_\_\_\_\_<sup>(24)</sup> entonces dieciocho años, treinta y seis menos que Charlot, \_\_\_\_\_<sup>(25)</sup> y \_\_\_\_\_<sup>(26)</sup> siete hijos. La familia \_\_\_\_\_<sup>(27)</sup> a vivir a Suiza en 1953 y allí \_\_\_\_\_<sup>(28)</sup> el gran artista en 1977.

**Figura 7.8 Ejercicios de opciones y composiciones de frases de *Aprende Gramática y Vocabulario*. Contraste pretérito perfecto / pretérito imperfecto /pretérito indefinido**

6. En la televisión *han dicho / decían* que *ha habido / había* un accidente de tráfico en la carretera de Burgos en el que *han muerto / murieron* tres personas.

7. Este año *ha habido / hubo* más accidentes que el año pasado.

8. A. ¿Cuántas veces *ibas / has ido* a la semana al gimnasio cuando *practicabas / has practicado* aeróbic?  
B. Sólo tres: lunes, miércoles y viernes.

9. Andrés y yo nos *hemos comprado / compramos* un piso hace dos meses porque antes *vivíamos / vivimos* de alquiler y no *ahorrábamos / hemos ahorrado* nada.

10. Luisa *ha salido / salía* del trabajo una hora antes porque *quería / ha querido* ver a una amiga que está en el hospital.

11. Mis hijos siempre *han ido / fueron* a la enseñanza pública, Juan está estudiando Bachillerato, y Elena, primero de Derecho en la Universidad.

**B** Escribe un cuestionario dirigido a jóvenes de veinte años sobre sus experiencias vitales. Incluye preguntas sobre las actividades del recuadro. 请参照下列方块中的项目，编写一份针对二十岁年轻人生活经历的问卷调查表。

escribir un poema	subir en avión	tener novio/a	beber alcohol	montar en moto
conducir un coche	salir al extranjero	tener un hijo	salir en la televisión	ganar un premio

1. ¿Has escrito un poema alguna vez? 6. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ 9. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_ 10. \_\_\_\_\_

**Aquí están las respuestas de Miguel. Completa sus afirmaciones con el verbo en pretérito perfecto o indefinido.** 以下是米盖尔的回答。请将动词变为现在完成时或简单过去时。把回答补充完整。

1. No, nunca \_\_\_\_\_ ningún poema, no soy nada romántico.

2. Sí, pero sólo una vez. \_\_\_\_\_ al avión para ir a la boda de mi primo en Canarias.

3. Claro, hasta ahora \_\_\_\_\_ tres novias.

4. Sí, pero sólo \_\_\_\_\_ dos veces el año pasado: en mi cumpleaños y en Navidad.

5. No, nunca \_\_\_\_\_ en moto.

6. Sí, \_\_\_\_\_ el coche de mi padre varias veces últimamente.

7. No, nunca \_\_\_\_\_ al extranjero.

8. Claro que no \_\_\_\_\_ ningún hijo, soy muy joven.

9. Sí, \_\_\_\_\_ en la televisión hace dos años en un concurso.

10. Sí, \_\_\_\_\_ muchos premios en mi colegio, en atletismo. Es que corro mucho.

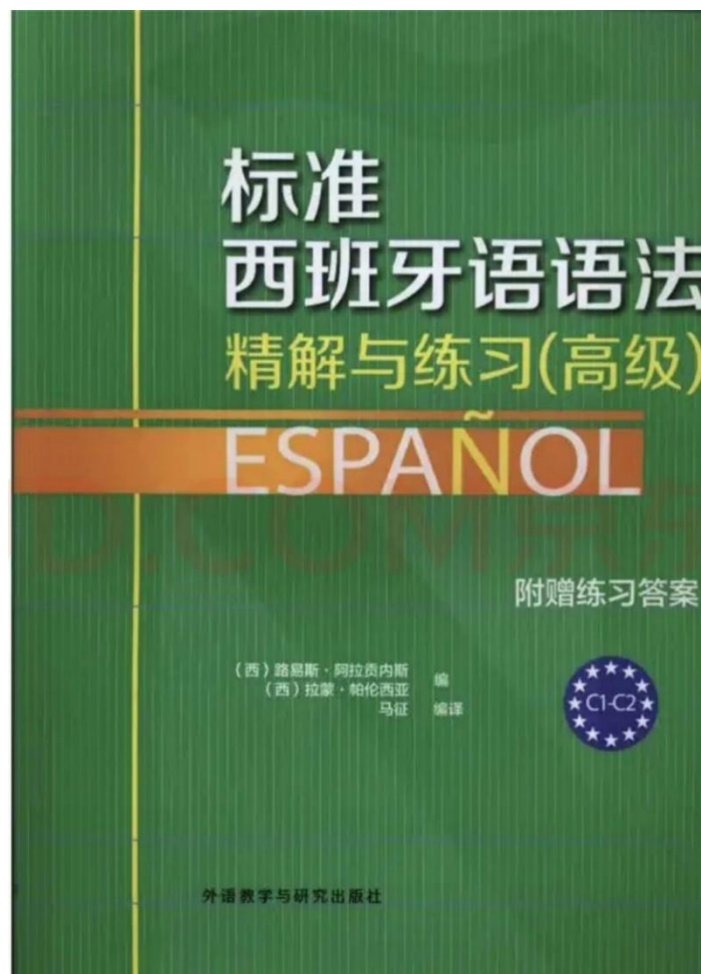
11

Recomendamos este libro para uso dentro del currículo para los alumnos de segundo y tercer año, para actividades de refuerzo. Tiene ejercicios (ver figuras 7.6.

7.7. y 7.8) que incorporan diferentes formas: ejercicios de opciones, diferenciando entre el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto, y completar rellenando los espacios en blanco en los textos breves, etc. Según nuestro análisis en el capítulo 6, Los alumnos de 2º curso de BJTU están muy confundidos con el uso de la elección de indefinido en lugar de imperfecto. En el gráfico 6.12, la barra azul de BJTU de EE\_IMPIND\_IND es la más alta. En este caso, este cuaderno de ejercicios puede utilizarse en el segundo curso para que los alumnos practiquen más la diferenciación entre el pretérito indefinido y el imperfecto. Pueden enfocarse en los rellenos de la lectura con verbos de formas adecuadas como ejercicios A y E en la figura 7.6 y 7.8. Mientras que los estudiantes de tercer año de las dos universidades cometieron más errores en la ETIQUETA EE\_TPAS\_NOPAS. Para ellos es más apropiada la práctica B y E para que manejen y profundizar en su comprensión.

### 3) *Gramática de uso del español* (Tomo III) 标准西班牙语语法

Figura 7.9 *Gramática de uso del español* (Tomo III)



La serie " *Gramática de uso del español* " es una colección de libros de gramática española importados originalmente del Grupo Editorial SM en España. La serie está dividida en los niveles Elemental (A1-A2), Intermedio (B1-B2) y Avanzado (C1-C2), según las normas de referencia del currículo del Instituto Cervantes. Los niveles intermedios (B1-B2) y avanzado (C1-C2) están diseñados para satisfacer las necesidades de los alumnos en todos los niveles de formación y perfeccionamiento gramatical. La sección teórica explica detalladamente los puntos gramaticales, con numerosos ejemplos, mientras que los ejercicios ofrecen una gran variedad de preguntas para comprobar y consolidar los puntos gramaticales, proporcionando a los estudiantes de español una guía de práctica que combina los conocimientos gramaticales con ejercicios prácticos.

Figura 7.10 Pretérito imperfecto de *Gramática de uso del español* (Tomo III)  
Nivel avanzado (C1-C2)

39

## Quando estudiaba. Mientras dormíamos. 过去未完成时 Pretérito imperfecto

● 过去未完成时的变位: ▶ 相关语法点: 附录 9

● 过去未完成时用于:

— 讲述过去习惯性的动作或状态。

De pequeño, **comía** chocolate todos los días.

De joven, Roberto **tenía** muchísimos amigos.

Cuando vivíamos en Viena, **íbamos** a la ópera todas las semanas.

— 讲述过去正在进行的动作。

Quando **estudiaba** ruso, fui dos veces a Rusia.

El incendio comenzó mientras **dormíamos**.

— 在过去时间背景下描述人、物或地点。

La madre de Arturo **era** muy alta.

El pueblo de mis tíos **tenía** las casas de adobe.

— 讲述过去某个事件的背景。

Ana y Tim se casaron el 10 de junio. **Hacía** un día espléndido y la iglesia **estaba** llena de gente.

● 过去未完成时还可以用于指现在。它可以:

— 进行委婉的表述。

Buenos días. **Quería** hablar con el director. (=Quiero...)

**Llamaba** para preguntar por el puesto de traductor. (=Llamo...)

— 表示惊讶或做出评价。

**Eras** tú. Menos mal. **Creía** que era la jefa. (=Eres tú.)

¿Qué haces comiendo jamón? Si no te **gustaba**. (=No te gusta.)

• 常用于否定疑问句中, 否定说话者认为真实的内容。

¿Qué haces aquí? ¿**No estabas** en Marruecos? (Creía que estabas en Marruecos.)

¿Qué haces viendo la tele? ¿**No tenías** que estudiar? (Creía que tenías que estudiar.)

— 请求原谅。

-Lo siento. No **sabía** que **estabas** durmiendo.

Disculpen. **Creía** que este asiento no **estaba** ocupado.

— 表达强烈的愿望。

¡Qué ganas tengo de vacaciones! **Dejaba** ahora mismo todo y **me iba** a una isla del Caribe a descansar.

— 表示推卸责任。

He tirado el jarrón sin querer. **Había** poca luz.

-¿Por qué le has puesto tanta sal a la carne?

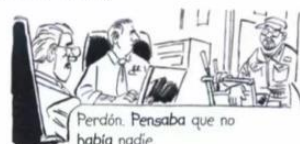
-Lo **ponía** en la receta.

● 过去未完成时还可以对一个有关过去、现在或将来的信息表示不确定。

Hans y Gretel se fueron **ayer** a Munich. **Creo** que **iban** en avión.

Al parecer, se **mudaban** de piso **mañana**.

**Creo** que se **examinaban** hoy, pero no estoy segura.



Perdón. Pensaba que no había nadie.



Me comía yo solo toda esa tarta.



Lo siento. No es culpa mía. El paquete venía así.

▶ 相关语法点:

94 表达条件的句子 (1)



Figura 7.11 Ejercicios de Gramática de uso del español (Tomo III)

39
练习

39.1 > 用括号中动词的过去未完成时变位填空。

1. -¿(tú, hacer) Hacías algún deporte de joven? -Sí, (yo, hacer) hacía esquí acuático.
2. ¿Dónde (vosotros, estar) \_\_\_\_\_ cuando se inició el incendio?
3. De pequeño, Luis (jugar) \_\_\_\_\_ muy bien al fútbol.
4. La madre de José (ser) \_\_\_\_\_ escritora. (ella, escribir) \_\_\_\_\_ novelas de misterio.
5. Ahora estoy jubilado, pero cuando (yo, trabajar) \_\_\_\_\_, (yo, ganar) \_\_\_\_\_ bastante dinero.
6. La casa donde vivíamos en Alicante (tener) \_\_\_\_\_ jardín y piscina.
7. A Andrés le dio un mareo mientras (él, ducharse) \_\_\_\_\_.

ACIERTOS  
10

39.2 > 用更加委婉的方式改写句子。

1. Quiero saber si tienen vacantes. Quería saber si tienen vacantes.
2. Buenos días. Busco al Sr. Moreno. \_\_\_\_\_
3. Perdona, Alberto. ¿Quieres algo? \_\_\_\_\_
4. Llamo para preguntar por Rosario Alcocer. \_\_\_\_\_
5. Necesito dos días libres, don Manuel. \_\_\_\_\_

ACIERTOS  
5

39.3 > 用括号中的词汇将下列表示惊讶或评论的句子补充完整。

1. -Lucía se ha ido al cine. -Pero ¿(estar enferma) no estaba enferma?
2. -¡Qué agradable es don Roque! -Pero si no (poder verlo) \_\_\_\_\_.
3. ¿Qué haces levantada? ¿(tener gripe) \_\_\_\_\_?
4. -No llevo dinero. No puedo pagar los bocadillos. -¡Pero si (acabar) \_\_\_\_\_ de sacar dinero del cajero...!
5. ¿Ahora que he sacado los billetes dices que no vienes? Pero ¿(querer) \_\_\_\_\_ ir de vacaciones?

ACIERTOS  
5

39.4 > 用括号中的动词将下列表示歉意的句子补充完整。

1. Lo siento. (creer) Creía que este móvil era el mío.
2. Disculpe. No (saber) \_\_\_\_\_ que estaba hablando por teléfono.
3. Perdone, señora. No (querer) \_\_\_\_\_ llamar a estas horas, pero (necesitar) \_\_\_\_\_ hablar con su hijo lo antes posible.
4. Hola, Carmela. No he ido a verte porque (suponer) \_\_\_\_\_ que estabas de viaje.

ACIERTOS  
5

39.5 > 根据已给内容表达愿望。

1. Acostarse y no levantarse hasta dentro de dos días. Me acostaba y no me levantaba hasta dentro de dos días.
2. Tomarse un par de cervezas bien frías. \_\_\_\_\_
3. Irse a Cancún y pasarse allí quince días. \_\_\_\_\_
4. Salir ahora mismo y no volver nunca más a esta oficina. \_\_\_\_\_
5. Comerse una buena paella y echarse luego una siesta. \_\_\_\_\_

ACIERTOS  
5

39.6 > 选词填空，将下列表示推卸责任或不确定的句子补充完整。

alojarse
empezar
estar
haber
operar
ser

1. Lo siento pero este sillón era así. Si usted no lo vio...
2. No es culpa mía. La televisión ya \_\_\_\_\_ rota.
3. Por lo visto, Jesús \_\_\_\_\_ a trabajar hoy con su padre.
4. Los amigos de Orlando llegaron ayer. Creo que \_\_\_\_\_ en su casa.
5. Mercedes está en el hospital. Creo que la \_\_\_\_\_ hoy o mañana.
6. Según dicen, esta semana \_\_\_\_\_ huelga en el metro.

ACIERTOS  
6

**Figura 7.12 Ejercicios de relleno de huecos de Gramática de uso del español (Tomo III). Contraste pretérito imperfecto e indefinido**

**41 练习**

41.1. 用括号中动词的恰当形式填空。

1. Cuando Rosa (*vivir*) vivía en Pekín, (*nosotros, ir*) fuimos dos veces a verla.
2. A Fidel le (*ellos, dar*) le dio un balonazo cuando (*jugar*) estaba jugando al fútbol.
3. Cuando (*yo, ir*) iba a la oficina en coche, siempre (*escuchar*) escuchaba la radio mientras (*conducir*) conducía.
4. A Helga la (*morder*) le mordió un tiburón.
5. Al perro de Lolo lo (*atropellar*) atropelló un coche cuando (*cruzar*) cruzaba la calle.
6. Los estudiantes (*tomar*) tomaban apuntes mientras el profesor (*explicar*) explicaba.

ACIERTOS: 12

41.2. 用括号中动词的恰当形式填空。

1. Cuando (*nosotros, llegar*) llegamos a Oviedo, las calles (*estar*) estaban desiertas.
2. El pobre Adolfo (*morir*) murió en un día terrible. (*nevar*) nevaron y (*hacer*) hicieron un frío insoportable. Mucha gente no (*poder*) podía venir al entierro porque las carreteras (*estar*) estaban cortadas.
3. Cuando nuestro avión (*tomar*) tomó tierra en Mallorca, (*amanecer*) amaneció y ya (*hacer*) hacían bastante calor.
4. El domingo (*nosotros, ir*) íbamos a la boda de Arturo. (*salir*) salí pronto de casa, pero se nos (*pinchar*) pinchó una rueda y no (*tener*) tenía repuesto. (*llover*) llovió y (*tener*) tenía que llamar a un taxi. Afortunadamente (*llegar*) llegó a tiempo.
5. El sábado pasado nos (*pasar*) pasó algo muy desagradable. (*nosotros, dormir*) dormimos, pero un ruido nos (*despertar*) despertó. (*ser*) era las tres de la mañana. (*yo, cerrar*) cerré la puerta de la habitación con llave y (*nosotros, quedarse*) quedamos en la cama, muertos de miedo. Al cabo de un rato alguien (*llamar*) llamó a la puerta. (*yo, coger*) cogí el teléfono y (*llamar*) llamé a la policía. Cuando (*nosotros, oír*) oímos las sirenas de los coches, (*mirar*) miré por la ventana. ¡Los policías (*hablar*) hablaban con otros policías que habían salido de nuestra casa!

ACIERTOS: 29

41.3. 选词填空。

~~conocerse~~ cubrir darse empezar esperar estar golpear haber hacer ir llevar ser tirar ver

1. Li y yo nos conocimos en Pekín. salí muy temprano, pero ya había mucha gente en la calle. hacía bastante frío y yo me puse un gorro que me cubrió toda la cara. Ella iba a la universidad en su bicicleta y yo me detuve para cruzar una calle. No me di cuenta de que el semáforo estaba en rojo para los peatones y yo me detuve a cruzar. Li no me golpeó, me caí con la bici y me hice al suelo.

~~bajar~~ comentar hablar haber llegar llevar meter oír parar ~~salir~~ sangrar

2. Salimos del metro cuando había un sonar de sirenas y gran alboroto mientras iba una ambulancia. Estaban dos coches de policía al lado de una pareja de jóvenes, esposados. Uno de los policías llamó por teléfono. Cuando llegó la ambulancia, dos sanitarios se bajaron con camillas y llevaron a uno de los jóvenes, que había por un oído, al interior del vehículo. Se lo llevaron inmediatamente. El público veía que habían intentado atracar una joyería.

ACIERTOS: 25

41.4. 用括号中动词的恰当形式填空。

1. Cuando (*yo, hacer*) hice el examen, (*llevar*) llevaba dos noches sin dormir.
2. Cuando (*nacer*) nació Lola, hacía dos meses que (*nosotros, vivir*) vivíamos en Roma.
3. Ginés (*llevar*) llevó dos minutos en la parada del autobús cuando (*pasar*) pasó Ana en coche.
4. Ya (*hacer*) hacía tiempo que yo no (*ver*) veía a Enrique tan enfadado.
5. -Ayer fui al teatro. -¿Cuánto (*hacer*) hacía que (*tú, no ir*) no ibas?
6. Los pasajeros (*llevar*) llevaron dos horas de vuelo cuando (*oír*) oímos una explosión.

ACIERTOS: 12

Cada unidad explica primero cómo se usa un punto gramatical concreto y luego ofrece unos ejercicios a los estudiantes. Este manual tiene 10 unidades (de la unidad 34 a la unidad 44) dedicadas a la explicación del uso de los tiempos del pasado y sus diferencias.

Los ejercicios ofrecidos son generalmente ejercicios de opciones, de rellenar, conjugaciones, composiciones de frases, etc., como han mostrado la figura 7.11 y 7.12.

Vamos a ver unos ejemplos, el ejercicio 39.6 (véase la figura 7.11), El ejercicio consiste en rellenar los espacios en blanco de las frases con los verbos en el pretérito imperfecto. Eso puede ayudarles a los alumnos a mejorar el manejo del tiempo. Y el ejercicio de la figura 11, ejercicio de elegir el verbo adecuado y conjugado, lo cual, requiere un buen entendimiento del pretérito imperfecto e indefinido. Según los resultados de nuestro análisis anterior, los alumnos de 2º 3º y 4º de ambas universidades tenían dificultades con los errores EE\_IMPIND\_IND y EE\_IMPIND\_IMP. Este cuaderno les ayudará a distinguir entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, también les ayudará a mejorar su escrito de la composición (véase la figura 7.12).

Este manual puede utilizarse fuera del aula y sus ejercicios son complementarios al manual oficial por los alumnos de 2º 3º y 4º cursos, permitiéndoles profundizar en la elección del tiempo verbal correcto en diferentes contextos a través de amplios ejercicios. Además, los profesores de español también pueden usarlos al preparar los exámenes.

Figura 7.13 Ejercicios para la práctica de los distintos tiempos del pasado de *Gramática de uso del español (Tomo III)*

**42 练习**

42.1. > 用括号中动词的恰当形式填空。

- Luis (*viajar*) ha viajado mucho por Asia.
- ¿Cuándo (*tú, estar*) \_\_\_\_\_ en Singapur?
- ¿(*vosotros, perder*) \_\_\_\_\_ alguna vez algo importante?
- ¿Por qué has ido al hospital? -Me (*morder*) \_\_\_\_\_ un perro.
- ¿Cuánto te (*costar*) \_\_\_\_\_ esos pantalones? -30 euros.
- ¿Por qué estás tan ocupado? -(*empezar*) \_\_\_\_\_ las clases esta semana.
- ¿Quién (*inventar*) \_\_\_\_\_ la bombilla? -Edison.
- ¡Cuánto (*crecer*) \_\_\_\_\_ Javi este verano!
- No tengo suerte. No (*ganar*) \_\_\_\_\_ nunca un premio.
- Cuando (*nosotros, ir*) \_\_\_\_\_ a China, (*nosotros, recorrer*) \_\_\_\_\_ una parte de la Gran Muralla.

ACIERTOS  
11

42.2. > 请圈出正确的答案。

- Cuando llamaste / llamabas, estuve / estaba en casa de Ana.
- Agustín murió / moría el mes pasado. Nos conocimos / conocíamos desde que fuimos / éramos niños.
- De pequeños jugamos / jugábamos muchas horas en la calle. Nos divertimos / divertíamos mucho.
- Ayer tuve / tenía que ir al dentista. Me dolieron / dolían mucho las muelas.
- Cuando sonó / sonaba el despertador, soñé / estaba soñando con las vacaciones.
- Acabé / Estaba acabando el informe cuando llegó / llegaba el director.

ACIERTOS  
13

42.3. > 用括号中动词的恰当形式填空。

- ¿Cuanto tiempo (*hacer*) hacia que no (*ir*) \_\_\_\_\_ al dentista, Iván?
- Cuando (*yo, ver*) \_\_\_\_\_ a Feliciano, (*él, hablar*) \_\_\_\_\_ por el móvil.
- Cuando (*yo, vivir*) \_\_\_\_\_ con mis padres, (*nosotros, discutir*) \_\_\_\_\_ todos los días.
- El otro día (*nosotros, hablar*) \_\_\_\_\_ de ti, Carmen. Hacía meses que no nos (*llamar*) \_\_\_\_\_.
- En el colegio (*yo, hacer*) \_\_\_\_\_ siempre muchas preguntas.
- ¿(*preguntar*) \_\_\_\_\_ alguien por mí ayer?
- Una señora me (*robar*) \_\_\_\_\_ la cartera mientras (*yo, hablar*) \_\_\_\_\_ con Teresa.
- ¿Qué (*tú, hacer*) \_\_\_\_\_ cuando (*llegar*) \_\_\_\_\_ los bomberos? -(*intentar*) \_\_\_\_\_ apagar el fuego.

ACIERTOS  
15

42.4. > 用括号中动词的恰当形式填空。

- Cuando (*yo, vivir*) vivía en Manila, (*traducir*) \_\_\_\_\_ artículos para una revista en español.
- Lan (*regresar*) \_\_\_\_\_ a Escocia el verano pasado. (*llevar*) \_\_\_\_\_ cinco años fuera de su país.
- Anabel no (*trabajar*) \_\_\_\_\_ en toda su vida. Le (*tocar*) \_\_\_\_\_ la lotería cuando (*ser*) \_\_\_\_\_ muy joven y (*vivir*) \_\_\_\_\_ siempre de las rentas.
- ¿Qué te pasa Jesús? -Nada, que (*yo, discutir*) \_\_\_\_\_ con Ana.
- Parece que anoche Julio (*divertirse*) \_\_\_\_\_ mucho en la fiesta de Mercedes. (*hacer*) \_\_\_\_\_ tiempo que no se lo (*pasar*) \_\_\_\_\_ tan bien.
- Anoche no (*yo, poder*) \_\_\_\_\_ hablar contigo. Cuando (*tú, llamar*) \_\_\_\_\_, (*yo, visitar*) \_\_\_\_\_ a algunos enfermos.

ACIERTOS  
15

93

仅供个人科研教学使用!

Como hemos señalado, todos estos materiales resultan muy útiles, sin embargo, consideramos que la adaptación a alumnos sino-hablantes podría ir más allá de la mera traducción de enunciados o reglas gramaticales. No hay realmente una selección de ejercicios o usos específicamente diseñados para sino-hablantes y sus problemas.

En particular, no hemos encontrado ejercicios para practicar la alternancia tiempo presente / tiempos del pasado, considerado el tipo de error más frecuente en nuestro corpus.

Por ello, sugerimos los siguientes tipos de actividades:

-Ejercicios para practicar el contraste presente y tiempos del pasado con acciones habituales en el pasado y el presente. Estos ejercicios pueden realizarse tanto con la tipología de relleno de espacios, con actividades de relación o con actividades de transferencia basadas en imágenes que deben ser descritas:

A continuación, mostramos un ejemplo de ítem para practicar el contraste entre presente, pretérito indefinido y pretérito imperfecto.

<p><i>Normalmente (YO, IR) _____ a mi trabajo en coche, pero la semana pasada (YO, COGER) _____ porque mi coche (ESTAR) estropeado.</i></p>
---

En la siguiente figura presentamos un ejercicio de relación para la práctica del contraste entre presente e imperfecto para la expresión de acciones habituales en el presente y en el pasado:


**Figura 7.14** Actividad sobre el contraste entre presente y pretérito imperfecto de *Gramática básica del estudiante*

1 José Luis se casó y ha cambiado mucho. Descubre los cambios colocando estas informaciones en la columna correspondiente.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca leía novelas. ✓</li> <li>a. No le gustaba ir a los restaurantes.</li> <li>b. Llevaba una ropa muy clásica.</li> <li>c. Nunca come en casa.</li> <li>d. Tiene tres perros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>e. Sale todas las noches con sus amigos.</li> <li>f. No tenía amigos.</li> <li>g. Le encanta leer. ✓</li> <li>h. Viste muy moderno.</li> <li>i. Quería tener muchos hijos.</li> </ul>
---	--

<p>José Luis <b>antes</b> de casarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Nunca leía novelas.</u></li> <li>1. ....</li> <li>2. ....</li> <li>3. ....</li> <li>4. ....</li> </ul>	<p>José Luis <b>ahora</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Le encanta leer.</u></li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> </ul>
--	--




Por otro lado, consideramos conveniente ofrecer actividades basadas en la enseñanza de la gramática desde una perspectiva cognitiva, con el fin de que el estudiante desarrolle su conciencia lingüística sobre el uso de los distintos tiempos del pasado. El objetivo es que el estudiante entienda que cada tiempo induce una representación diferente, como observamos en la figura 7.15.

**Figura 7.15 Ejercicio para practicar la alternancia tiempo pretérito imperfecto y pretérito indefinido desde una perspectiva cognitiva (*Gramática básica del estudiante*)**


**1** Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo.

Cuando **cruzaba** la calle, escuché una voz que me llamaba...



¡Casimiroooo!

Cuando **cruce** la calle, escuché una voz que me llamaba.



¡Casimiroooo!

	<b>Forma verbal:</b>	<b>Interpretación:</b>
➤ Ayer iba a la farmacia, y cuando <b>cruzaba/cruce</b> la calle, escuché una voz que me llamaba...	a. ( <i>cruce</i> .....)	Ya estaba al otro lado de la calle.
	b. ( <i>cruzaba</i> .....)	No había terminado de cruzar.
1. Cuando volvíamos/volvimos a casa nos encontramos un maletín lleno de joyas...	a. (.....)	El maletín estaba en su casa.
	b. (.....)	El maletín estaba en la calle.
2. Cuando la llevábamos/llevamos al hospital, dijo que ya se sentía bien y volvimos a casa...	a. (.....)	Llegaron al hospital.
	b. (.....)	No llegaron al hospital.
3. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No <i>sabía/supe</i> qué decirle...	a. (.....)	No le dijo nada.
	b. (.....)	No sabemos si le dijo algo o no.
4. El otro día fui a ver "Continuator-III". La película me parecía/pareció muy interesante...	a. (.....)	Finalmente le gustó la película.
	b. (.....)	No sabemos si finalmente le gustó.
5. Cuando los atracadores escondían/escondieron el dinero, apareció la policía...	a. (.....)	La policía vio dónde lo escondieron.
	b. (.....)	La policía no vio el dinero.

26. ¿Imperfecto, Indefinido o Pretérito Perfecto?

En este ejercicio aparecen enunciados cuya única diferencia es el tiempo verbal utilizado: pretérito indefinido o imperfecto. El uso de uno u otro tiempo se relaciona con una interpretación determinada. De esta forma el estudiante termina siendo consciente de que el uso de los distintos tiempos del pasado implica diferentes significados.

Esta perspectiva cognitiva puede ofrecerse con actividades de transferencia basadas en el uso de imágenes, como observamos en el siguiente ejemplo de ejercicio:

**Dibuja lo que representan los siguientes enunciados:**

- Cuando subía las escaleras, se encontró una bolsa con libros.
- Cuando subió las escaleras, se encontró una bolsa con libros.

Para desarrollar la conciencia sobre las diferencias en la intención comunicativa, pueden proponerse actividades de ampliación en las que se ofrecen interpretaciones sobre el significado de enunciados en los que aparece un contraste, o bien se amplía el contexto en el que aparecen determinados enunciados. A continuación, proporcionamos ejemplos ilustrativos:

- |   |
|---|
| <p>1. Observa este contraste. ¿Qué se quiere expresar en cada caso?</p> <p>-La fiesta fue aburrida.</p> <p>-La fiesta era aburrida.</p> <p>2. Ofrece un contexto más amplio para cada enunciado:</p> <p>Sara ha tenido el pelo rubio</p> <p>Sara tenía el pelo rubio</p> <p>Sara tuvo el pelo rubio</p> |
|---|

Proponemos también ejercicios de respuesta abierta basados en el uso de marcadores.

**Completa libremente con un tiempo del presente o del pasado de acuerdo con el marcador usado. Ten en cuenta que en algunos casos es posible usar más de un tiempo.**

- |  |
|--|
| <p>Hace dos años...</p> <p>En este momento...</p> <p>Esta mañana...</p> <p>Hace un rato...</p> <p>En 2020...</p> <p>Anoche</p> <p>Ahora mismo</p> <p>Hoy...</p> <p>Ayer...</p> |
|--|



De pequeño...

Nunca...

Siempre...

Finalmente, también pueden ayudar los ejercicios de traducción del chino al español y del español al chino. Proponemos algunos enunciados o pequeños textos con distintos tiempos del pasado como actividades de traducción.

### **Ejercicio de traducción del chino al español**

记得刚入学的第一天，我对这个陌生的校园还不太认识。军训之后，既熟悉了校园，又认识了我的同学们。第一天上课的时候很紧张，西班牙语精读课的时候，老师讲了语法知识；泛读课老师带领我们欣赏了一篇简单的西班牙语短文；翻译课老师给我们讲了初级翻译技巧；外教老师带我们一起练习了西班牙语口语；文化常识课老师讲了西班牙语国家的文化概况。虽然这都是将来无数节课中的一颗繁星，但是这是我大学开学第一周的课啊！真是令人难以忘怀！

### **Ejercicio de traducción del español al chino**

El año pasado, tras dos ejercicios con caídas, la inversión en el sector de las renovables volvió a crecer en el mundo, hasta llegar a los 270.000 millones de dólares (unos 245.000 millones de euros). En una década los costes de estas tecnologías han disminuido considerablemente y la inversión se ha multiplicado por seis. Para este 2015 el director general de la Agencia Internacional de Energías Renovables, Adnan Z. Amin, adelantaba la semana pasada en una entrevista con EL PAÍS que volverá a aumentar la inversión mundial. "Y por primera vez veremos que la inversión en los países en desarrollo es mayor que la de los países desarrollados", añadía. China encabeza ahora la instalación de renovables en el mundo.

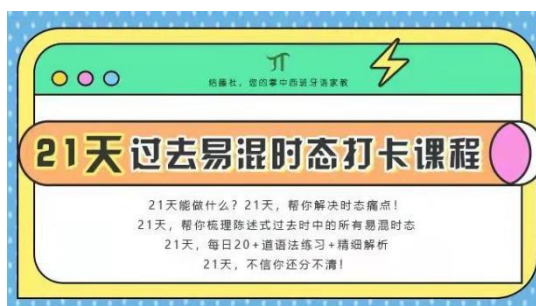
**Tomado de [elpais.com](http://elpais.com)**

### 7.3.2 Recursos en línea

Gracias al desarrollo tecnológico, también existen abundantes recursos de español en línea, tales como *Asistente de lengua española*, *Kit de aprendizaje de español* y *Aprender español*, etc. Aquí seleccionamos el curso del Jieteng<sup>20</sup> como un ejemplo:

#### Curso de 21 días de tiempos de pasado 21 天过去易混时态打卡课程

Figura 7.16 Curso de 21 días de tiempos de pasado



Esta es una pequeña aplicación para aprender español. El curso está estructurado en dos partes. La primera trata de conocimientos básicos sobre los tiempos de pasado y su comparación, y la segunda, ejercicios correspondientes. Cabe mencionar que no solo ofrecen claves sino también explicaciones detalladas para que los estudiantes entiendan enteramente los puntos gramaticales.

---

<sup>20</sup> Es una pequeña aplicación de Wechat, el equivalente chino a WhatsApp, pero que ofrece más funciones.

Figura 7.17 Contenidos de Curso de 21 días de tiempos de pasado

**21天过去易混时态打卡课程**

---

**Pretérito perfecto vs pretérito indefinido del indicativo**  
**陈述式现在完成时和简单过去时的对比 (III)**

前两天的讲义中我们已经学习了陈述式现在完成时和简单过去时的相同点以及不同点，现总结如下：

1. 两者都表示动作的完成，但是对于时间的理解不同，叙述者“置身于事件之中”，因此选用陈述式现在完成时，时间状语也都与现在有关；叙述者“置身于事件之外”，因此选用陈述式简单过去时，时间状语也都与过去相关。

请注意下图中的时间状语：

■ Algunos de los marcadores temporales que aparecen en los ejercicios en esta sección hablan de hechos del pasado, se pueden identificar fácilmente cuando dicen las expresiones "ayer" o "hace un tiempo" o "hace un tiempo pasado".

<b>ayer</b> Hoy está lloviendo. Está nevando. Está frío. Hoy está muy tranquilo. Está tranquilo. Está vivo.	<b>hace un tiempo</b> ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa?	<b>hace un tiempo pasado</b> ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa?
---	---	--

2. 对于同一件事情着眼于事件本身还是其影响也会导致所使用的时态不同。如果叙述者着眼于事件本身，强调事件的结束，此时使用陈述式简单过去时；如果叙述者着眼于事件的影响持续到现在，那么便会使用陈述式现在完成时。请注意下图中的两个例句：

■ Con el pretérito perfecto el hablante quiere afirmar la acción en el presente y remarcarla desde los aspectos siguientes:

<b>Cuando alguien se casó, se casó por primera vez en su vida y en el espacio de tiempo en que nos habla se produce.</b> ¿Cuándo se casó?	<b>El momento</b> ¿Cuándo se casó?
<b>Cuando alguien se casó, se casó por primera vez en su vida, se casó una vez y en el espacio de tiempo en que nos habla se produce.</b> ¿Cuándo se casó?	<b>El momento</b> ¿Cuándo se casó?

>> Me compré un vestido precioso. 我买了一件漂亮的连衣裙。  
 >> Me he comprado un vestido precioso. 我刚买了一件漂亮的连衣裙。

3. 还有一些时间状语所表示的比较宽泛，例如：  
 siempre, nunca, en la vida, algunas vez, varias veces等可以表示现在或过去，此时可以通过句中的时态来判断所提具体是现在还是过去。请注意下图中两个例句发生的背景：

■ Cuando el hablante se refiere a un tiempo pasado y a un momento pasado, se puede identificar fácilmente cuando dice las expresiones "ayer", "hace un tiempo" o "hace un tiempo pasado".

<b>ayer</b> Hoy está lloviendo. Está nevando. Está frío. Hoy está muy tranquilo. Está tranquilo. Está vivo.	<b>hace un tiempo</b> ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa?	<b>hace un tiempo pasado</b> ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a la playa?
---	---	--

>> --¿Has visto a Cristina últimamente? 你最近看到克里斯蒂娜了吗？  
 --Sí, estas Navidades he salido muchas veces con ella. 是的，这个圣诞节假期我跟她约会了好几次。  
 这是在2004年的圣诞节期间发生的对话。  
 >> El año pasado pasé las Navidades en Madrid, y salí muchas veces con Cristina. 去年我在马德里度过了圣诞节，我跟克里斯蒂娜约会了好几次。  
 这是在2005年的时候回忆时说的话。

综上：  
 由于说话人对于事件时间、事件的角度和态度不同导致了对于同一个已经完成的动作或结束的事件可以采用陈述式现在时或简单过去时这两种不同的时态。此时需要根据语境、叙述者的背景（国籍等因素）来推测和揣摩其意图。

Figura 7.18 Ejercicios del curso día 1



Los ejercicios vienen de los manuales especializados en la enseñanza de ELE (incluso los manuales mencionados antes) y, escrito por profesores de la escuela de Jieteng, que enseñan español en universidades prestigiosas de China, por ejemplo, de la Universidad de Idioma y Cultura de Beijing (BLCU) y la Universidad de Comercio y Economía Internacional de China (UIBE). Contienen temas como el pretérito perfecto, imperfecto, indefinido, perfecto compuesto y sus diferencias. Hay muchos tipos de prácticas como opciones, rellenos, conjugaciones, etc.

Figura 7.19 Ejercicios del curso día13

14:52 21天过去易混时态-13

做题模式 解析模式

1. 填空题

题目2:

Completa la biografía de Sara Baras con los verbos dados en paréntesis en su forma adecuada.

Sara Baras nació en Cádiz en 1972, hija de una maestra de baile y de un coronel de Infantería de Marina. 1) \_\_\_\_\_(empezar) a bailar cuando 2) \_\_\_\_\_(tener) cinco años, en las fiestas que 3) \_\_\_\_\_(dar) el capitán general. Su madre 4) \_\_\_\_\_ (ser) su primera maestra; ella 5) \_\_\_\_\_(tocar) el piano y cuando se casó, 6) \_\_\_\_\_(ser) a Jerez a estudiar con Cristóbal el Jerezano. “Yo 7) \_\_\_\_\_(querer) bailar sola, pero mi madre me 8) \_\_\_\_\_(decir) que no, que 9) \_\_\_\_\_(tener) que bailar con un grupo” .

Cuando 10) \_\_\_\_\_(tener) 18 años 11) \_\_\_\_\_(ganar) el primer premio del programa televisivo «Gente joven» y en 1998 12) \_\_\_\_\_(decidir) formar su propia compañía. 13) \_\_\_\_\_(bailar) en espectáculos como «Sensaciones», «Sueños», «Juana la Loca» o «Marina Pineda», este último con música de Manolo Sanlúcar y dirección de Lluís Pascual. 14) \_\_\_\_\_(actuar) en Sevilla, Barcelona, París, Washington, Boston, Nueva York y en todos los sitios el público la 15) \_\_\_\_\_(aplaudir) en pie, emocionado. Alguien ha dicho de ella: “ Sara 16) \_\_\_\_\_(ser) una mujer muy atractiva, 17) \_\_\_\_\_(tener) una habilidad fastuosa, una sonrisa y un cuerpo maravillosos, un conocimiento...”

可自行在纸上作答...

← 提交答案 →

收藏 2/42

Tomamos el ejercicio de la figura 7.19 como ejemplo. Es una práctica de rellenar los espacios en blancos con verbos no solo en imperfecto o indefinido, sino también

en presente, como observamos en los espacios 16 y 17, lo que ayuda a practicar la alternancia presente / pasado.

**Figura 7.20 Ejercicios del curso día 18**

15:07

21天过去易混时态-18

做题模式 解析模式

1.填空题

题目1:

Acaba las siguientes frases usando el tiempo adecuado:

Por ejemplo: Había mucho tráfico...

...así que llegué (llegar) tarde al trabajo.

...y los conductores estaban (estar) muy nerviosos.

...porque habían cortado (cortar) la avenida principal.

Cuando subía las escaleras...

...(1. perder, yo) \_\_\_\_\_ el zapato.

可自行在纸上作答...

提交答案

收藏 1/27

En la figura 7.20 tenemos un ejercicio sobre el uso mixto de los tiempos de pasado (principalmente el indefinido y el imperfecto) en las frases compuestas.

Puede decirse que este curso contiene todos los tipos de ejercicios de los tiempos de pasado, porque se ha compilado la mayoría de los ejercicios de los manuales anteriormente mencionados. Las explicaciones también son escritas por dichos profesores y revisadas muchas veces. Los alumnos de 2º, 3º y 4º pueden realizar estos cursos de formación para mejorar el uso del tiempo de pasado. Sin embargo, como estos cursos son impartidos por profesores externos y son de pago, es el estudiante quien decide si asiste o no.

Vale la pena mencionar las actividades realizadas por el grupo de WeChat de los alumnos, asistentes y profesores del mismo curso. Juntos, discuten sus preguntas y progresan en su estudio de español. Se recomienda este curso a los estudiantes que están acostumbrados al aprendizaje en línea o que tienen dificultad en elegir manuales para su estudio.

Cuenta con explicaciones completas e ilustraciones atractivas. Por ejemplo, las explicaciones de la figura 7.17, se refieren a un resumen de las diferencias entre el indefinido y el imperfecto, con ejemplos y dibujos nos indican claramente las distinciones. Además, en el grupo de WeChat, los alumnos pueden compartir libremente sus dudas y hacen unos ejercicios sencillos ofrecidos por la asistente, que suelen ser una conclusión de los contenidos del día correspondiente. Por lo cómodo que es el curso, se recomienda su uso durante el tiempo de ocio de los estudiantes para repasar y profundizar los puntos gramaticales. Otro recurso similar que puede usarse es la página de conjugación: [www.conjugar.cn](http://www.conjugar.cn)

### **7.3.3 Recomendaciones didácticas basadas en corpus y relacionadas con investigación del Laboratorio de Lingüística Informática**

La creación de un entorno lingüístico y la introducción del lenguaje natural serán de gran beneficio en la enseñanza de español en el futuro. En este subapartado, nos centramos en el empleo de corpus orales para las clases de español a los estudiantes

chinos. Vamos a introducir el libro *Español oral en contexto* ( Vol. 1. Textos de español oral publicado por Ediciones UAM, 2011) como ejemplo.

**Figura 7.21** Portada e introducción del libro *Español oral en contexto*



Español oral en contexto

#### **Cómo utilizar los materiales**

*Textos de español oral* ha sido diseñado principalmente para la práctica de la comprensión auditiva, no para la evaluación ni para la realización de pruebas de nivel. Dirigido tanto al profesor como al alumno, se ha planteado como un recurso complementario, no como un método ni un manual de enseñanza según un determinado enfoque de enseñanza. No obstante, coexisten actividades de tipo estructural o tradicional con otras más de tipo comunicativo, y en la descripción de los contenidos de los textos se ha seguido un criterio descriptivo gramatical y nocio-funcional.

El diseño del reproductor de sonido permite la escucha con pausas para que el alumno o el profesor puedan detener la audición y tener tiempo para comprender el documento o corregir cada una de las cuestiones.

1) El **alumno** dispone de un amplio conjunto de documentos transcritos para escuchar en su proceso de autoaprendizaje, realizando y corrigiendo **progresivamente** las actividades planteadas para cada texto. Se trata de actividades cerradas cuya solución se presenta en la clave correspondiente al final del libro. Las actividades de preaudición y postaudición que se plantean para reflexionar sobre algo relacionado con el tema dan mayor libertad al alumno para escribir o esbozar ciertas ideas o escribir algún texto que puede corregir su profesor o tutor.

En el autoaprendizaje, es importante **leer despacio las instrucciones y realizar las actividades de manera ordenada y gradual.**

2) El **profesor** puede decidir la forma de proceder con estos materiales para enmarcarlos en su programa de clase o decidir qué actividades realizar para cada texto. Antes de la audición, puede considerar conveniente la lectura de la transcripción en grupos de clase de niveles un poco inferiores al marcado en cada texto. Después de la audición, parece conveniente que los alumnos comparen sus respuestas en parejas o pequeños grupos, aunque la necesidad de esto dependerá del tipo de actividad o de su nivel de dificultad.

Asimismo, aquí ofrecemos al profesor otras sugerencias de explotación válidas para todos los documentos independientemente de las actividades planteadas:

- **Mostrar simplemente** textos de diferentes variedades geográficas de habla (argentina, mexicana, chilena, andaluza, castellana...), de diferentes registros o situaciones comunicativas de ámbitos diversos (profesional, íntimo o público), para que el alumno empiece a distinguir la variación de la lengua.
- **Realizar actividades de inferencia** acerca de cualquier dato de los hablantes (como edad, profesión u origen), del registro (si un texto es formal, coloquial, etc.) o de la situación comunicativa. Para ello, el docente no ofrecerá la cabecera del documento que se presenta en el CD, y los alumnos únicamente escucharán el mismo. Un modelo de este tipo de actividad serían los documentos 138, 197 y 198. Igualmente, llamando la atención sobre ciertas fórmulas comunicativas, el docente puede pedir que los alumnos reformulen ciertos enunciados de un registro formal en un tono coloquial, o viceversa.
- **Animiar al estudiante** (individualmente o en parejas) a recuperar exponentes funcionales de una función comunicativa que emplean los hablantes en el texto (por ejemplo, la expresión de gustos en el documento 4), antes de proceder a la explicación en clase completando con otras construcciones...

Además de todo lo anterior, el alumno puede practicar la ortografía realizando **dictados** con la audición de los documentos y corrigiendo con la transcripción. Para evitar las disfluencias propias del habla oral, las incorrecciones, los cambios de construcciones, etc., los documentos más aconsejables para los dictados parecen ser los de los reportajes de los medios de comunicación en los que un locutor lee los contenidos a una velocidad lenta.

### **7.3.3.1** Presentación del libro *Español oral en contexto*

Este material ha sido resultado de investigación del Laboratorio de Lingüística Computacional de la Universidad Autónoma de Madrid. No está exclusivamente dirigido a alumnos sino hablantes, sino a estudiantes de diferentes lenguas maternas. Sobre la base de la investigación de los resultados del capítulo seis, se diseñaría nuestra propuesta didáctica al respecto.

*Español oral en contexto* consta de un libro de actividades y de un CD con una herramienta hipertextual para la consulta de las grabaciones y las transcripciones (L. Campillos, P. Gozalo, J. M. Guirao & A. Moreno, 2011). Este libro presenta un



conjunto de actividades para el aprendizaje del español como lengua extranjera o como segunda lengua. Se dirige principalmente a estudiantes de español de niveles intermedio-avanzado (B1-B2) o superior-perfeccionamiento (C1-C2). Una gran ventaja de este tipo de materiales consiste en que se pueden seleccionar documentos según la velocidad de habla (lenta, media-lenta, media, media-rápida, rápida), el registro (formal, estándar, profesional y coloquial), la variedad de habla (diferentes lugares de España o países de América Latina), nivel de dificultad (B1, B2, C1, C2) (Campillos, 2010: 10).

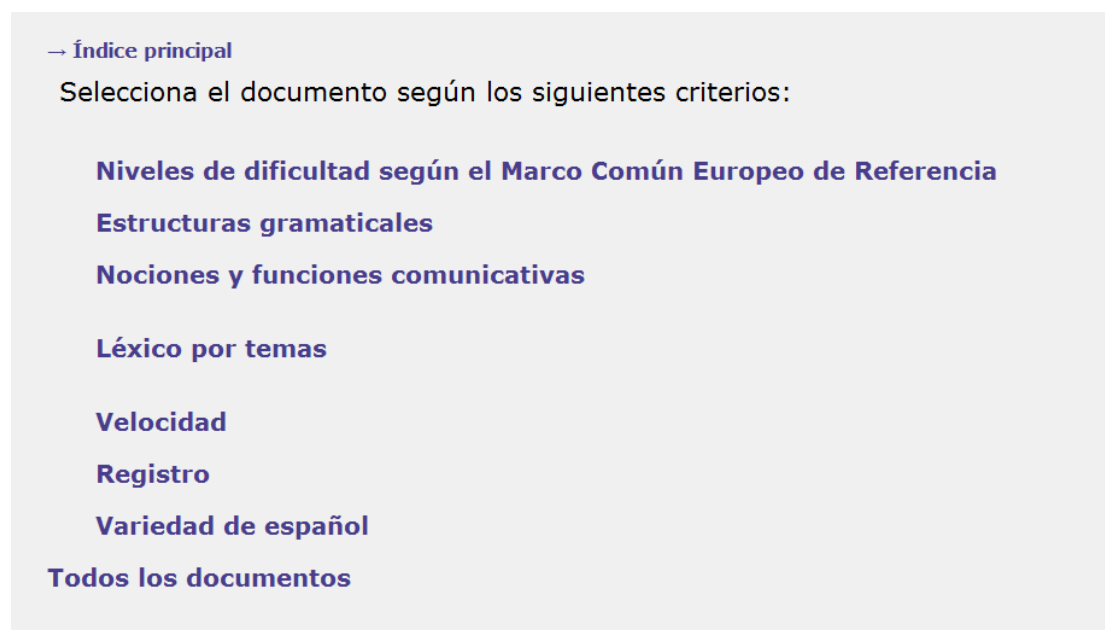
En nuestro caso, los estudiantes chinos de segundo, tercer y cuarto curso pueden usarlo. Hace falta aclarar que nuestro objetivo es usarlo como materiales complementarios, ofreciendo una situación comunicativa real a los estudiantes.

### 7.3.3.2 Adaptación a la enseñanza de los alumnos sinohablantes

- 1) Selección de documentos adecuados según distintos objetivos y criterios

La figura 7.22 nos indica cómo seleccionar documentos adecuados según distintos objetivos y criterios.

**Figura 7.22 Índice de criterios del libro *Español oral en contexto***



→ Índice principal

Selecciona el documento según los siguientes criterios:

- Niveles de dificultad según el Marco Común Europeo de Referencia**
- Estructuras gramaticales**
- Nociones y funciones comunicativas**
- Léxico por temas**
- Velocidad**
- Registro**
- Variedad de español**
- Todos los documentos**

Si tocamos “Estructuras gramaticales” de la figura, sale la figura 7.23.

**Figura 7.23 Índice de Estructuras gramaticales del libro *Español oral en contexto***

→ Índice anterior	
<b>I - La palabra</b>	
1. Formación de palabras	9.4. Formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio y participio
2. Artículo	9.5. Perífrasis
3. Demostrativos	9.6. La pasiva
4. Indefinidos	9.7. <i>Ser</i> y <i>estar</i>
5. Numerales	10. Adverbios y locuciones adverbiales
6. Interrogativos	11. Marcadores espaciales y temporales
7. Pronombres personales	12. Preposiciones y locuciones preposicionales. Régimen preposicional
8. Adjetivo	<b>II - El enunciado y la oración</b>
9. Tiempos verbales	1. Coordinación. Nexos
9.1. Tiempos de indicativo	2. Subordinación. Nexos y tipos de oraciones
9.1.1. Presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro imperfecto	2.1. Subordinadas sustantivas
9.1.2. Condicional simple	2.2. Subordinadas adjetivas o relativas
9.2. Subjuntivo	2.3. Subordinadas adverbiales
	3. Marcadores discursivos

Si vamos a practicar el pretérito imperfecto de indicativo, seguimos tocando 9.1.1 “Tiempo de indicativo”, tenemos los fragmentos o ejemplos adecuados.

**Figura 7.24 Índice de Tiempo de indicativo del libro *Español oral en contexto***

Título	Nivel	Gramática	Comunicación	Léxico	Registro	Variedad de español	Duración	Velocidad
3. ¿Ir al norte o al sur de España?	B1	Tiempos de indicativo. <i>Ser / estar</i>	Deseos. Gustos y preferencias	Los viajes. El tiempo y el clima. Descripción de lugares. Valoraciones.	Coloquial	Madrid Colombia	2' 42"	Media
5. Cuando trabajaba en Talca	B1	Tiempos de indicativo (contraste de tiempos pretéritos)		La profesión y el trabajo	Estándar. Coloquial	Chile	1' 09"	Lenta
6. Cuando yo atendía el negocio	B1	Tiempos de indicativo (contraste de tiempos pretéritos). Formación de palabras (uso del diminutivo en Hispanoamérica). <i>Ser / estar</i>	Obligación	Comercio y negocios	Estándar. Coloquial	Chile	1' 29"	Lenta
9. Tragedia en Gujara	B1	Marcadores de tiempo. Tiempos de indicativo (contrastes de pretérito)	Espacio. Cantidad. Tiempo.	La naturaleza.	Formal		1'	Media
11. Suceso en el mundo del deporte	B1	Marcadores de espacio y tiempo. Tiempos de indicativo (contraste de tiempos del pasado). Preposiciones.	Organización discursiva. Intensidad. Tiempo.	Deportes.	Formal. Coloquial	Madrid	1' 24"	Mediamente

Entonces podemos practicar el ejercicio 2 del documento 21. Los estudiantes van a practicar su comprensión auditiva, consiguiendo un conocimiento intuitivo del uso de este tiempo, mientras practican su capacidad de transcripción. En este diálogo, se combinan diferentes tiempos: el presente de indicativo, el pretérito indefinido, el

pretérito imperfecto y el futuro de indicativo. El profesor les podrá explicar cómo seleccionar un tiempo adecuado en un contexto concreto. Este diálogo se relaciona con el tema “el primer año que llegué”, de nuestra investigación. Si los estudiantes participantes de nuestra prueba hubieran hecho este ejercicio antes de escribir la composición, a lo mejor, no habrían cometido tantos errores.

**Figura 7.25 Ejercicio 2 del documento 21 (Nivel B1) del libro *Español oral en contexto***

**2. Completa el diálogo con los verbos que oigas en pretérito imperfecto de indicativo. Después corrige las respuestas con la transcripción.**

**BEL:** Yo el primer año que llegué, (1) eran eh... Y por ejemplo, el dar un regalo y no saber a quién tampoco se lo (2) \_\_\_\_\_, (3) \_\_\_\_\_ un... te obliga...

**CRI:** Sí. Lo del *amigo invisible*.

**BEL:** Lo del *amigo invisible*. Por ejemplo, que (4) \_\_\_\_\_ es una... (5) \_\_\_\_\_ bastante bien por eso, porque te (6) \_\_\_\_\_ un poco a pensar en quién (7) \_\_\_\_\_.

Yo el primer año no (8) \_\_\_\_\_ ni a quién (9) \_\_\_\_\_.

**CRI:** No... ¡Ah! ¿no (10) \_\_\_\_\_,

**BEL:** Claro, porque yo...

**CRI:** xxx no le (11) \_\_\_\_\_?

**BEL:** No [ríe]

**CRI:** [ríe] está con xxx. ¿xxx y éste quién será?

**BEL:** Y yo no (12) \_\_\_\_\_ ni quién (13) \_\_\_\_\_. Porque tampoco lo (14) \_\_\_\_\_ preguntar. Porque si (15) \_\_\_\_\_: «Oye, ¿quién es éste?». Poco a poco (16) \_\_\_\_\_ indagando.

**CRI:** Ya se (17) \_\_\_\_\_. Claro. Ya no (18) \_\_\_\_\_ invisible.

A través de la siguiente figura, sabemos que el documento 21 trata de una conversación entre una editora y una ingeniera en la oficina. Los estudiantes pueden captar el fondo del diálogo, las informaciones de los hablantes, la gramática destacada, etc. Todo esto no lo tienen los manuales tradicionales.

**Figura 7.26 Solución de Ejercicio 2 del documento 21 (Nivel B1) del libro *Español oral en contexto***

	Vocabulario	Comunicación	Gramática
<b>Duración:</b> 22" <b>Velocidad:</b> media-rápida <b>Registro:</b> coloquial <b>Nivel MCER:</b> B1	Hábitos y valores culturales (el amigo invisible) Tiempo libre y ocio	Conocimiento (diferencia entre <i>saber</i> y <i>conocer</i> )	Repaso de la conjugación de pretérito imperfecto de indicativo

Hablantes							
Nombre	Nombre propio	Sexo	Edad	Educación	Ocupación	Origen	Variedad de habla
CRI	Cristina	Mujer	25-40	Graduados o universitarios	Editora	Madrid	Madrid
BEL	Belén	Mujer	25-40	Graduados o universitarios	Ingeniera	Madrid	Madrid

Situación
Una conversación entre dos compañeras de trabajo en la oficina.

**BEL:** Yo el primer año que llegué, eran eh... Y por ejemplo, el dar un regalo y no saber a quién tampoco se lo regalabas, era un... te obliga...  
**CRI:** Sí. Lo del *amigo invisible*.  
**BEL:** Lo del *amigo invisible*. Por ejemplo, que era... es una... estaba bastante bien por eso, porque te obligaba un poco a pensar en quién era. Yo el primer año no sabía ni a quién regalaba.  
**CRI:** No... ¡Ah! ¿no sabías,  
**BEL:** Claro, porque yo...  
**CRI:** xxx no le conocías?  
**BEL:** No [ríe]  
**CRI:** [ríe] está con xxx. ¿xxx y éste quién será?

Volvemos al Índice principal. También podemos buscar por nociones y funciones comunicativas. Lo tocamos y sale esta figura.

**Figura 7.27 Índice de Nociones del libro *Español oral en contexto***

– Índice anterior	
<b>I - Nociones</b>	<b>2. Estados físicos y emocionales</b>
1. Ser y existir	2.1. Estados físicos
2. Cantidad	2.2. Sentimientos y emociones
3. Tiempo	3. Actitudes y conocimiento
4. Espacio	3.1. Posibilidad e imposibilidad. Capacidad e incapacidad
5. Relaciones entre eventos o sucesos	3.2. Certeza y probabilidad
5.1. Condición	3.3. Conocimiento, recuerdo y olvido
5.2. Concesión	3.4. Opinión
5.3. Causa	3.5. Acuerdo y desacuerdo
5.4. Consecuencia	3.6. Obligación y necesidad
5.5. Finalidad	3.7. Gustos y preferencias
6. Modo	3.8. Deseos
7. Comparación	4. Influencia
8. Propiedad y posesión	4.1. Consejos, advertencias y recomendaciones
9. Intensidad y exclamación	4.2. Sugerencias y propuestas
10. Impersonalidad	4.3. Peticiones, ruegos y ofrecimientos

Vamos a explorar el apartado 3, el Tiempo.

**Figura 7.28 Índice de Tiempo del libro *Español oral en contexto***

Título	Nivel	Gramática	Comunicación	Léxico	Registro	Variedad de español	Duración	Velocidad
8. Los desastres del terremoto	B1	Marcadores de espacio y tiempo.	Espacio. Tiempo.	La naturaleza.	Formal		2' 24"	Media
9. Tragedia en Gujarat	B1	Marcadores de tiempo. Tiempos de indicativo (contrastes de pretérito)	Espacio. Cantidad. Tiempo.	La naturaleza.	Formal		1'	Media
11. Suceso en el mundo del deporte	B1	Marcadores de espacio y tiempo. Tiempos de indicativo (contraste de tiempos del pasado). Preposiciones.	Organización discursiva. Intensidad. Tiempo.	Deportes.	Formal. Coloquial	Madrid	1' 24"	Media-lenta
17. Pidiendo el título de licenciado	B1	Perífrasis. Subjuntivo	Saludos. Tiempo. Dar instrucciones. Obligación y necesidad.	Instituciones públicas y civiles. El Estado y la sociedad. La educación.	Coloquial	Madrid	2' 52"	Media
18. Informándose sobre el doctorado	B1	Subjuntivo. Marcadores de tiempo	Obligación. Tiempo. Condición. Dar instrucciones.	Instituciones públicas y civiles. El Estado y la sociedad. La educación.	Coloquial	Madrid	2' 48"	Media
24. Cómo eran los días de peregrinación	B1	Tiempos de indicativo (contraste de tiempos de pretérito, pretérito imperfecto para expresar acciones repetidas). Formas no personales del verbo. Marcadores de espacio y	Tiempo (expresar acciones repetidas). Espacio	La religión. Los viajes. El alojamiento.	Estándar. Formal	Castilla	1' 48"	Media-lenta

Podemos seleccionar los documentos según nuestras necesidades.

- Diseño de actividades para el error EE\_TPAS\_NOPAS.

Según nuestro análisis, tanto para los estudiantes de BJTU como para los de BISU, la etiqueta EE\_TPAS\_NOPAS, confusión del uso de tiempo presente en pasado, ocupa el primer puesto de ambas universidades. Esto significa que la selección de un tiempo adecuado debe llamar la suficiente atención en la enseñanza de español para los estudiantes chinos.

Cuando estudiamos los puntos gramaticales sobre las diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del indicativo (página 59 de la unidad 4 del volumen 2) y las diferencias entre el pretérito perfecto y pretérito indefinido (página 206 de la unidad 12 del volumen 2) del libro *Español Moderno*, siguiendo las mismas formas de búsqueda arriba mencionadas, seleccionamos dos documentos (documento 9 y 33) como ejemplo al respecto.

Figura 7.29 Puntos gramaticales de *Español Moderno*

UNIDAD 4  
第四课

**语法 GRAMÁTICA**

**一、陈述式过去未完成时与陈述式简单过去时的区别 (Diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del Indicativo) (I)**

1. 简单过去时表示完全结束了的事件; 过去未完成时表示过去正在发生的事件, 不涉及何时开始或结束, 而是强调其过程。

**例**

- ① Ayer, *me desperté* a las seis, *me levanté*, *desayuné* y *fui* a la oficina.
- ② El niño *jugaba* con sus amiguitos cuando su madre lo *llamó* a comer.
- ③ El abuelo *compró* una parcela de tierra donde *pensaba* cultivar trigo.

2. 简单过去时表示过去已经结束、指明次数或指明完成时间的事件; 过去未完成时表示过去经常发生的、重复的事件。

**例**

- ④ El año pasado, mis amigos *viajaron* cuatro veces a América Latina.
- ⑤ Mi carrera universitaria *duró* cinco años.
- ⑥ Cada vez que los padres *entraban* en la habitación de su hijo, lo *encontraban* estudiando.
- ⑦ En verano (夏天), *nadábamos* tres veces a la semana.

3. 简单过去时叙述过去发生的事件; 过去未完成时描写事件发生的背景。

**例**

- ⑧ La mujer *entró* en el bar, *pidió* un café, lo *tomó*, *pagó* la cuenta y *se fue*.
- ⑨ *Hacia* sol. En la plaza *había* mucha gente. Algunos *conversaban* o *leían* sentados en las bancas, otros *paseaban*. De repente alguien *gritó*: "¡A correr, un toro (公牛)!" Todos *echaron* a correr pero no *había* ningún toro. Fue una broma (玩笑).
- ⑩ *Atardecía* cuando *llegaron* al pequeño hotel dos turistas extranjeros.

**二、直接宾语从句: DECIR QUE...** (Oración subordinada complemento directo: DECIR QUE...)

当动词 *decir* 的直接宾语为句子时, 构成直接宾语从句。主句和从句的衔接处应使用连词 *que*。

**例**

- ① Recuerda *que te dije que* nadie sabía de eso mejor que Susana.
- ② La secretaria le *dijo* al gerente *que* no podía quedarse a trabajar en la noche.

当 *decir* 表示命令的口吻时, 从句中的动词应为虚拟式。

**例**

- ③ *Digale* por favor a Luis *que me traiga* la novela mañana.
- ④ El médico le *dice* por segunda vez al enfermo *que deje* de comer carne.

**三、直接引语与间接引语 (Estilo directo y estilo indirecto) (II)**

我们在第一册第十三课中讲过了直接引语变为间接引语时应遵循的一些规则。本课重

现代西班牙语 学生用书2

**语法 GRAMÁTICA**

**一、陈述式现在完成时 (Pretérito perfecto del Indicativo) (II)**

**1 陈述式现在完成时和简单过去时的区别:**

1) 现在完成时表示在尚未结束的时段里完成的事件, 而简单过去时则表示在已经结束的时段里完成的事件。试比较:

**例**

- ① Hoy *hemos trabajado* en el huerto.  
(说话时还是今天)
- ② Ayer *trabajamos* en el huerto.  
(说话时昨天已成为过去)
- ③ Esta mañana todavía no *he visto* el telediario. *¿Ha habido* alguna noticia importante?  
(说话时还是上午)

2) 现在完成时与简单过去时的主要区别在于前者把往昔(无论遥远或新近)发生过的事件和当前联系起来, 具有明显的评说议论色彩, 而后者只限于重现或历数以往某个特定时段曾经发生过的事件, 是一个主要用于叙事的时态。

**例**

- ④ *He recibido* una mala noticia relacionada con mi mejor amigo y no puedo concentrarme en nada.
- ⑤ Como la pareja lleva meses sin pagar las facturas de la luz, el agua y el gas, les *han cortado* estos servicios.
- ⑥ El sistema feudal (封建的) chino, el de más larga duración en la historia, *ha dejado* profundas huellas (痕迹) en diversos aspectos de la vida social y cultural del país.
- ⑦ *Fue* un día de lluvia. Matilde *regresó* a casa cansada. Mientras se quitaba la chaqueta mojada, se acercó al sofá. *Quiso*, en un primer momento, echarse en él a descansar, pero en seguida *cambió* de idea. *Se sentó* al escritorio y *enchufó* el ordenador. Tenía que conseguir por Internet una información de vital importancia para ella.

3) 某些动词的现在完成时的特殊含义:

A. 第十一课讲到这个时态与 *siempre* 搭配表示“总是(一贯是, 一直是)……”, 与 *nunca* 搭配表示“从来也没有……”。这里再补充几个动词与 *siempre* 搭配时的具体含义:  
Siempre te he dicho... (一再对你说, 即: 一直在不断重复)。试把 *decir* 换成 *advertir* (提醒, 警告), *aconsejar* 等, 情况也一样。

B. *ser* 和 *estar* 的现在完成时, 是对当前情况的否定:  
Hemos sido amigos = Ya no somos amigos. (我们曾经是朋友。)  
He estado en Buenos Aires = Ya no estoy en Buenos Aires. (我去过布宜诺斯艾利斯。)

En el documento 9, podemos dejar a los estudiantes completar primero el texto inicial. Al tiempo que mejoramos la destreza de comprensión auditiva, también se puede diseñar una serie de actividades. La primera corrección la van a hacer los mismos estudiantes a través de escuchar la grabación, así tendrán la primera impresión de sus errores. La segunda corrección la puede llevar el profesor, explicando cuando se usan el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto o el pretérito pluscuamperfecto. Sin duda alguna, así les profundizarán su impresión. A continuación, podemos dejar a los estudiantes repasar el texto con sus propias palabras. El profesor les corrige los errores del tiempo. También se puede preparar unas preguntas de respuesta abierta o cerrada para obligar a los estudiantes a responderlas utilizando y repitiendo los diferentes tiempos.

**Figura 7.30 Ejercicio 3 del documento 9 (Nivel B1) del libro *Español oral en contexto***

**3. Completa la transcripción con los verbos en un tiempo de pasado de indicativo (pretérito imperfecto, indefinido o pluscuamperfecto). Luego corrige escuchando.**

La tierra (1) \_\_\_\_\_ (*temblar*) en el noroeste de la India en un área de cuatrocientos kilómetros; en el estado de Gujarat, doscientos pueblos (2) \_\_\_\_\_ (*quedar*) totalmente destruidos, y otros ochocientos (3) \_\_\_\_\_ (*perder*) más de la mitad de sus edificios. La mañana del terremoto el cielo (4) \_\_\_\_\_ (*estar*) tan plomizo como ahora; de repente, en este terreno tan seco, (5) \_\_\_\_\_ (*comenzar*) a brotar agua; algunas personas aseguran que la tierra se movió con tanta fuerza que debajo de este desierto resurgió el cauce de un río que (6) \_\_\_\_\_ (*desaparecer*) hace años; y hay quienes creen que este agua es sagrada. En este punto, al comienzo del gran desierto del Kach, han situado los sismólogos el epicentro del terremoto del pasado veintiséis de enero. Este terremoto (7) \_\_\_\_\_ (*producir*) eh... socavones como este. Nos encontramos ahora mismo a unos cincuenta kilómetros de Bhuj, una de las ciudades más destruidas por el terremoto.

En el ejercicio 2 del documento 33, se combinan el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y pluscuamperfecto. También puede servir de material complementario para nuestras clases de la gramática. Después de completarlo y hacer las actividades arriba recomendadas, podemos dejar a los estudiantes contar su experiencia, practicando la selección y uso de estos tiempos y enfatizando la diferencia entre ellos.

**Figura 7.31 Ejercicio 2 del documento 33 (Nivel B1) del libro *Español oral en contexto***

**2. Completa la intervención de Antonio con los tiempos del pasado adecuados (pretérito imperfecto, indefinido o pluscuamperfecto). Luego corrige escuchando.**

Pero, de todas formas, en mi barrio (1, *hacer*, ellos) \_\_\_\_\_ obra hace no mucho, (2, *tener*, ellos) \_\_\_\_\_ que quitar todas las aceras, y (3, *poner*, ellos) \_\_\_\_\_ las señales de que quitasen los coches, pues no sé, fácilmente, con veinte o veinticinco días de antelación. Pues el día que (4, *empezar*) \_\_\_\_\_ las obras todavía (5, *haber*) \_\_\_\_\_ alguno que no lo (6, *mover*) \_\_\_\_\_ en todo ese tiempo.

Para ayudar al estudiante a discriminar entre el tiempo presente y los tiempos del pasado (etiqueta EE\_TPAS\_NOPAS) también pueden adaptarse algunas de las actividades propuestas en este material didáctico. Así, la actividad 1 del documento 172 puede incluir una actividad previa a la actividad propuesta de comprensión auditiva:

**Figura 7.32 Ejercicio 1 del documento 172 del libro *Español oral en contexto***

**Documento 172. Investigaciones sobre los primates**

**1. Lee estos resúmenes y decide cuál te parece más correcto según lo escuchado.**

**1**

Los primates poseen emociones y pensamientos complejos. Se han realizado más experimentos con los grandes simios: por ejemplo, con los monos rhesus (un tipo de simio que sería como una rata de laboratorio, pues se experimenta con ellos). En una prueba, los monos tenían que disparar a una diana con una pistola de juguete, y se ha comprobado que, aunque pueden comprender el juego, no llegan a tener un comportamiento competitivo con sus compañeros. En otro experimento con chimpancés, se descubrió que podían diferenciar entre dos números cuál era el mayor. En ambas cualidades se asemejan a los humanos.

**2**

*Los primates son muy complejos, especialmente los grandes simios (que son los que más se han estudiado). Otros monos que no son simios también muestran un comportamiento complejo, como han demostrado los experimentos con un tipo de macacos llamados rhesus (que se crían bien en cautividad). A partir de unas pruebas de puntería, en que estos monos disparaban a una diana en un ordenador, se sabe que comprenden estos juegos y que pueden ser muy competitivos cuando no juegan solos. Esta cualidad es propia de los humanos. Gracias a otros experimentos con números, también se conoce una cierta capacidad matemática en ellos.*



Ejercicio 1 del documento 172 de *Español oral en contexto* adaptado

**Elige el tiempo adecuado en los siguientes resúmenes:**

Los primates **POSEEN / POSEÍAN** emociones y pensamientos complejos. **SE HAN REALIZADO / SE REALIZAN** más experimentos con los grandes simios: por ejemplo, con los monos Rhesus, un tipo de simio que sería como una rata de laboratorio, pues se experimenta con ellos. En una prueba los monos **TIENEN / TENÍAN** que disparar a una diana con una pistola de juguete...

Se sabe que algunos adultos muy notables **VIVEN / HAN VIVIDO** infancias sin nada especial. El autor inglés GK Chesterton, por ejemplo, no sabía leer hasta los ocho años, y por lo general **TERMINA / TERMINABA** al final de su clase. "Si pudiéramos abrir la cabeza", **COMENTA / COMENTÓ** uno de sus maestros, "no encontraríamos ningún cerebro sino sólo un trozo de grasa"...

### 7.3.3.3 Uso de nuestro propio corpus de errores para ejercicios

La importancia pedagógica del error y su potencialidad como herramienta didáctica nos lleva a aprovechar las ventajas de disponer de nuestro propio corpus de producción escrita para diseñar actividades sobre el uso de los tiempos del pasado. De esta forma, el alumno comenzará a asumir que los errores son parte integral del proceso de aprendizaje y a tomar conciencia de la importancia de aprender de los errores.

El objetivo es, además, ir más allá del error, hacer algo con él. En el caso del aprendizaje de los tiempos del pasado, ponemos el foco de atención en las formas gramaticales para ayudar al alumno a expresar de forma correcta su intención comunicativa. De esta forma, contribuimos al desarrollo y mejora de las destrezas orales y escritas.

Proponemos, pues, rentabilizar nuestro corpus con el diseño de una serie de

actividades basadas en la detección y corrección de errores en textos completos, párrafos o enunciados.

Ejemplo de ejercicio:

**Elige el tiempo adecuado en la siguiente redacción:**

**Nombre y Apellido: Ángela Clave: BISU301**

Mi primer día en la universidad

Hasta ahora ya **HE LLEVADO / LLEVO** dos años estudiando en BISU, pero todavía recuerdo el primer día en la Universidad. Al llegar a la universidad, me di cuenta de que BISU era una universidad bonita y grande. En la universidad, **HAY/ HABÍA** muchas flores hermosas y los edificios **SON / ERAN** grandes. Cuando llegamos mi padre y yo, algunas estudiantes mayores nos ayudaron.

Después de colocar las maletas en mi dormitorio, Fui a visitar la Universidad. Por cierto, el dormitorio **ES / ERA** un poco pequeño. y seis personas **VIVEN / VIVÍAN** en un dormitorio. Pero las compañeras **SON / ERAN** amistosas. Además, en la universidad **ENCONTRAMOS / NOS ENCONTRAMOS** con muchos extranjeros. Nos **SALUDARON / SALUDABAN** con la mano. Me sentía alegre.

Además, la profesora **ES / ERA** amable y paciente. Mis compañeros y yo **ESTUDIARON / ÍBAMOS A ESTUDIAR** juntos. Me gusta estudiar en BISU. También en la universidad, tuve algunas dificultades, por ejemplo, **TUVO / TUVE** que ordenar las maletas por mí misma sin la ayuda de mi madre, pero, al final, superé la dificultad.

En fin, me gusta la universidad. y el primer día transcurrió muy feliz.

Este es sólo un ejemplo, pero podríamos usar varias decenas de casos similares, que además coinciden con el tipo de narración que hacen los estudiantes.

### 7.3.3.4 Recomendaciones y trabajo futuro con los corpus del LLI

En fin, aprovechando las ventajas incomparables de los recursos ricos de corpus orales, llenos de realismo lingüístico, podemos adoptar los corpus orales de español espontáneo como materiales suplementarios tanto para profesores como para estudiantes. Por una parte, pueden compensar las deficiencias de los materiales tradicionales y existentes, por otra parte, aportan conocimientos abundantes de diferentes aspectos del mundo hispanohablante, lo que ayudará mucho a los estudiantes chinos, sobre todo, a los que todavía no pueden ir al país nativo de español a estudiar el idioma.

Según nuestra experiencia y propuesta, los profesores siempre tienen que seleccionar materiales oportunos, pre-editarlos de acuerdo con nuestra necesidad, tener en cuenta la influencia del aspecto de interlengua, analizar el nivel de dificultad, diseñar ejercicios y actividades, relacionadas con nuestras clases de español.

En lo referente al trabajo futuro, podemos seguir profundizando la investigación del uso de corpus orales en la enseñanza de español para los estudiantes chinos, sobre todo, en los puntos más débiles según resultados de nuestro análisis.

1) Selección de más muestras de materiales modernos y elaboradas a través de la tecnología moderna, adaptadas a la enseñanza de español.

2) Combinación de su uso con el progreso de los manuales existentes y los exámenes de China.

3) Diseño de más actividades para profundizar y verificar el nivel de captación de los estudiantes chinos.

Un trabajo futuro interesante, que excede el objetivo de esta tesis, es generar nuevos ejercicios de forma concreta los distintos contextos de uso en los que se han cometido los errores principales:

- Alternancia presente / pasado
- Alternancia imperfecto / indefinido
- Tipos de verbos o predicados involucrados, estativos, etc.

- Tipos de usos de cada tiempo, etc., aunque el modo de acción o aspecto léxico no determina el uso de un tiempo, sí podemos hablar de tendencias: los verbos de acción o proceso se usan más en indefinido y los de estado en imperfecto.

De esta forma se podrán diseñar propuestas didácticas específicas para los contextos que facilitan la aparición de los errores.

## 8. CONCLUSIONES

### 8.1 Conclusión

Todo aprendizaje de idiomas es un proceso acompañado de errores, es decir, los errores son consustanciales al aprendizaje de la lengua. Es muy importante clasificar los errores y analizar sus causas, lo que ayuda a comprender mejor las dificultades que encuentran los alumnos y hacer de los errores una realimentación de la enseñanza y ayudar al desarrollo de las estrategias de enseñanza para elevar la eficiencia del aprendizaje.

Basándose en el *análisis contrastivo*, *análisis de los errores*, teoría de *interlengua* y tomando además las composiciones de alumnos de especialidad en español de tres grados en dos universidades como muestras, hemos clasificado y analizado detalladamente los errores en el uso del tiempo pasado y las causas de estos errores. Las conclusiones son las siguientes.

Los errores se deben principalmente a la interferencia de la lengua maternal y la interferencia intralingüística, de los cuales estos últimos ocupan más de la mitad del conjunto de todos los errores. Otras causas secundarias pueden resumirse como factores predisponentes, estrategias de comunicación y factores cognitivos.

Los errores observados siguen las características lingüísticas que manifiestan en general los aprendientes de idiomas. De acuerdo con la psicología y la lingüística cognitiva, el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso cognitivo y psicológico, que involucra varios factores, tales como la capacidad cognitiva, la inteligencia verbal, la cultura social, la pragmática, el conocimiento propio y el conocimiento del mundo del aprendiente. (Shu y Zhuang, 2008) Cualquiera de estos factores puede afectar de manera directa o indirecta el proceso de aprendizaje de los aprendientes y hacer que cometan errores.

Según la opinión tradicional, el error del alumno en la adquisición de una lengua

extranjera o una segunda lengua es un fracaso grave y es una manifestación de la falta de impartición apropiada que afecta al dominio del conocimiento del idioma. Por lo tanto, la gente hace todo lo posible para evitar errores y los considera como enemigos encarnizados del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, los puntos de vista tradicionales mencionados anteriormente han cambiado. Se señala que “No es necesario considerar los errores de los estudiantes como fallas. Por el contrario, los errores de los alumnos nos permiten comprender sus reglas de desarrollo del lenguaje y sus procesos de procesamiento de la información del lenguaje.” (Littlewood, 1984) Por eso, los expertos piensan que los errores de los aprendientes de idiomas no solo son inevitables, sino también muy necesarios en un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo.

Sin duda, es útil para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, tratar correctamente los errores cometidos por el alumnado en el uso de la lengua y analizarlos cuidadosamente, comprender la situación de aprendizaje del estudiante en una determinada etapa y llevar a cabo una enseñanza dirigida sobre sus debilidades. Los errores deben verse como una oportunidad que permiten conocer los puntos débiles de los alumnos y con ello, tener un enfoque correctivo más eficaz.

¿Por qué los aprendientes cometen errores durante su aprendizaje de idiomas? La teoría del análisis contrastivo atribuye la mayor parte de las causas de los errores a la interferencia de la lengua materna, y eso no es del todo correcto. La teoría del análisis de errores y la teoría interlengua explican las causas de los errores desde muchos aspectos, no solo a la interferencia de los hábitos de la lengua materna, sino también a la complejidad de la estructura del idioma meta y los métodos de enseñanza, etc.

Basado en los estudios previos y combinado con nuestra propia experiencia en la enseñanza del español, hemos explorado las principales razones por las que los estudiantes cometen errores al escribir en pretérito. Con lo que esperamos que esto pueda ayudar a la enseñanza del español de nuestros estudiantes chinos.

Teniendo en cuenta los resultados de la estadística y el análisis, así como la

comunicación con algunos estudiantes, la autora encontró que las causas de los errores en el pretérito en la producción escrita pueden resumirse en los siguientes:

### **1) Interferencia interlingüística**

La interferencia interlingüística, también conocida como interferencia de la lengua materna, se refiere a que los alumnos aplican la estructura lingüística y los hábitos culturales de la lengua materna al aprendizaje y uso del idioma meta. Los psicólogos conductistas denominan “transferencia” a la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, es decir, utilizan de forma automática, incontrolable e inconsciente el conocimiento existente de la lengua materna cuando aprenden nuevos conocimientos del idioma objetivo.

Si los errores del alumno se deben a la diferencia entre el conocimiento habitual existente y el nuevo conocimiento que está aprendiendo, este proceso se denomina “transferencia negativa”. Cada nación y lengua tiene sus propias características y el idioma es el principal portador de la cultura. Existen grandes diferencias en costumbres, formas de pensar, creencias y conceptos entre las culturas china y occidental lo que introduce un factor de dificultad real en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El chino y el español pertenecen a diferentes familias de lengua, y por lo tanto existen grandes discrepancias en la estructura del idioma, como vimos en el capítulo 3. En el proceso de aprendizaje o uso del idioma meta, muchos alumnos a veces ignoran este punto y aplican los hábitos y reglas de su idioma nativo al español, lo que conduce a errores muy comunes.

Debe resaltarse la necesidad de contextualizar el proceso de enseñanza de una segunda lengua para minimizar estos errores que no toman en cuenta factores propios de la cultura, las tradiciones, los comportamientos y otros elementos de la idiosincrasia de las sociedades.

### **2) Transferencia intralingüística**

Además de los errores causados por la interferencia **interlingüística**, hay otros errores causados por la interferencia **intralingüística**. Estos errores se denominan

errores intralingüísticos.

Los errores intralingüísticos son causados por un aprendizaje incompleto de las estructuras de la lengua meta. Los aprendientes internalizan parte de las reglas del sistema de la nueva lengua, pero todavía no dominan completamente el idioma meta. Así que se produce este tipo de errores de interferencia interna. (James, 2001). Según estudios previos, en las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua, la transferencia interlingüística es la principal fuente de errores para los aprendientes. Sin embargo, a medida que los estudiantes profundizan en su aprendizaje de la segunda lengua, el conocimiento de la lengua de destino se vuelve cada vez más profundo, pero aún no ha alcanzado la competencia lingüística. En este momento, la transferencia intralingüística se ve cada vez más evidente.

Los errores intralingüísticos pueden considerarse como errores normales del desarrollo del lenguaje. Richard (1974) lo denominó “errores del desarrollo (developmental errores)”. Lo esencial es que los estudiantes resuman los contenidos básicos del idioma de destino, deriven reglas y luego las apliquen a más materiales. La interferencia intralingüística es también el foco del análisis de errores. Tiene una gran importancia para que los lingüistas aplicados estudien el proceso psicológico del aprendizaje de una lengua extranjera.

Los errores causados por la transferencia intralingüística se manifiestan como hipergeneralización, ignorancia de las restricciones de las reglas, aplicación incompleta de las reglas y conceptos hipotetizados falsos.

Aquí tomamos un párrafo de la composición de la alumna (Nombre y Apellido: XU, Weiwen Clave: BJTU218) de BJTU como el ejemplo:

Mis padres y yo llegamos a la estación del tren de Beijing a las ocho de la mañana. **P. porque** mi pueblo **está estaba** muy lejos de Beijing. Al salir de la estación, no sabíamos qué hacíamos. Beijing **es era** una ciudad muy grande y **moderno moderna**. No la **conocimos conocíamos bien bién**. En ese momento, mi padre decidió parar un taxi para llegar a la universidad pronto. A los pocos momentos, logramos subir a un taxi. El taxista era una persona muy amable. Nos dijo lo que teníamos que hacer. Y nos presentó el maravilloso paisaje de Beijing. Después de 40 minutos, llegamos a la universidad. Nos



apeamos **por el del** taxi, y nos despedimos **al del** taxista.

En resumen, los errores de interferencia intralingüística, también llamados “errores de desarrollo”, son las diversas suposiciones de reglas establecidas por los estudiantes sobre la lengua destino bajo un conocimiento limitado acerca de esta lengua. Es un fenómeno común en el proceso de desarrollo de la lengua y también una evidencia del proceso de aprendizaje. Con la mejora de la capacidad del idioma meta de los aprendientes de español, estos errores serán cada vez menores y los resultados serán más satisfactorios. Por lo tanto, en la enseñanza de idiomas, los profesores deben prestar atención a las diferentes etapas de desarrollo del aprendizaje de la lengua objetivo y ser capaces de hacer los ajustes que requieren los estudiantes para alcanzar mejores resultados.

### **3) Influencia de las estrategias de comunicación**

El término estrategia de comunicación (*communication strategy*) fue propuesto por primera vez por Selinker (1972). Como parte de la competencia comunicativa de los usuarios del lenguaje, la estrategia comunicativa es un plan mental del lenguaje. Este plan es potencialmente consciente y puede utilizarse como sustituto de un plan que no se puede completar por parte de los aprendientes. Cuando no pueden expresar precisamente sus pensamientos en el segundo idioma, siempre compensan su debilidad en la gramática o vocabulario mediante medios verbales o no verbales consciente o inconscientemente con el fin de continuar la comunicación.

Evitación, paráfrasis, préstamo e invención de palabras (*word coinage*) son estrategias de comunicación de uso común. En el proceso de utilizar estas estrategias, los alumnos siempre cometen el error de una presentación insuficiente o una presentación incorrecta.

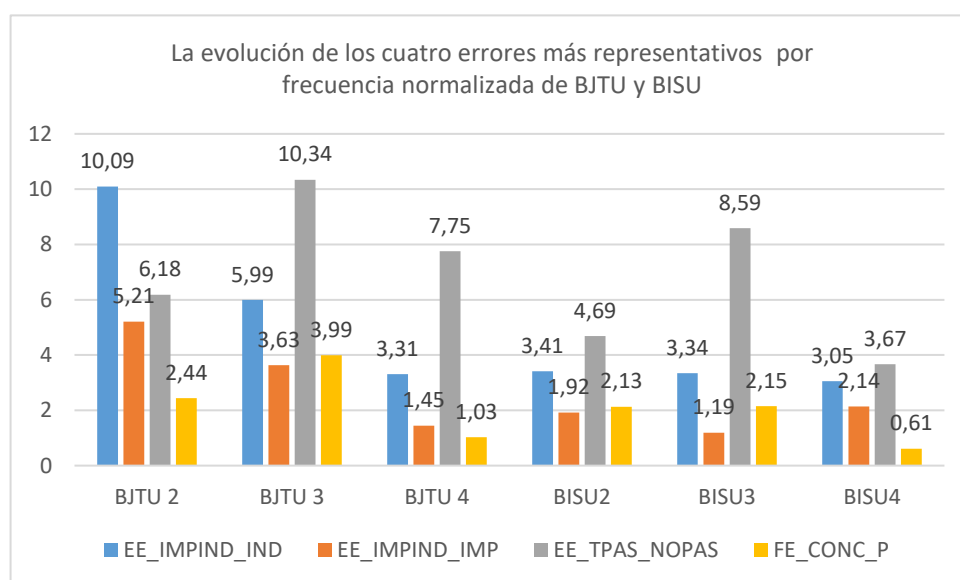
Aquí tomamos dos frases de la composición de los alumnos de BISU como los ejemplos:

Me aconsejaron participar en algunas actividades para obtener unas experiencias **practicales prácticas**. etc. (Nombre y Apellido: Blanca Clave: BISU 305)

No tardamos mucho tiempo en buscar el **consultador al personal de información** para conseguir la información de alojamiento y la llave. (Nombre y Apellido: Abril Clave: BISU 310)

A continuación, vamos a resumir los hallazgos de nuestro análisis de errores en el corpus. Empezaremos, volviendo a mostrar el gráfico 6.21, que resume de manera esencial los cuatro errores más representativos encontrados en los dos grupos de estudiantes

**Gráfico 6.21 La evolución de los cuatro errores más representativos por frecuencia normalizada de BJTU y BISU**



Mediante la revisión, el análisis, la comparación y la investigación del corpus, hemos obtenido los datos de frecuencia normalizada de los errores de BJTU y BISU. La autora de la tesis considera que las principales conclusiones de la tendencia de los alumnos a cometer errores de la expresión del pasado en la interlengua de estudiantes sinohablantes de español son de las siguientes:

1) LA CONFUSIÓN PRINCIPAL ES ENTRE PASADO Y NO PASADO

Uno de los errores que presenta una mayor sistematicidad y que llama poderosamente la atención es que la mayoría de las muestras evidencian que el

alumno recurre al presente para descripciones en el pasado. Resulta paradójico que cuando la tarea encomendada, por su temática, tiene como intención inequívoca el forzar al alumno al uso del pasado en sus diversas formas, aquí, el alumno esquivo esta obligatoriedad y directamente emplea el presente. Sobre este error, conviene especificar que se debe a la interferencia lingüística entre chino y español. A diferencia del español, el chino para expresar los tiempos pasados suele aprovecharse de medios gramaticales como secuencias o partículas.

## 2) LA CONFUSIÓN ENTRE INDEFINIDO E IMPERFECTO ES FRECUENTE, PERO ES MÁS COMPLICADO EL IMPERFECTO PARA LOS APRENDIENTES CHINOS, POR LA INTERFERENCIA DE LA LENGUA MATERNA

El uso del pretérito indefinido e imperfecto se confunde fácilmente para los estudiantes chinos, principalmente por la comprensión sobre el estado del verbo. Dado que ambos tiempos tienen la función de narración sobre el pasado, hay unas diferencias según la circunstancia. Primero, el pretérito indefinido enfoca a un punto temporal y el pretérito imperfecto, por el contrario, indica un proceso que transcurre en el pasado. Los estudiantes lo pueden entender, sin embargo se vuelve más difícil cuando combina con los verbos con características de duración. Es un desafío identificar la función de cada verbo para los estudiantes chinos, especialmente en las oraciones subordinadas. La razón interlingüística, como ya vimos, está en que en chino se usan los sufijos marcadores de aspecto perfecto y duración, y en español se usan sufijos verbales de diferentes tiempos.

## 3) HAY OTROS PROBLEMAS MENORES COMO LA CONCORDANCIA, EL MAL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES Y DEL SUBJUNTIVO

El chino expresa fundamentalmente mediante recursos léxicos, pero también mediante algunos recursos sintácticos o contextuales. No tiene conjugación verbal, ni

tiempos, ni concordancia de género y número... En general, las palabras del chino tienen una única forma. No tiene un sistema de flexión para expresar diferentes significados gramaticales. La confusión de la concordancia también debe ser objeto de mayor atención de prácticas para estudiantes chinos. Los verbos reflexivos y recíprocos tanto en el plano gramatical como en el del significado, no existen en el sistema de la lengua china. Igualmente, la modalidad no existe en el chino. Por el contrario, el español tiene 6 formas diferentes para cada tiempo verbal: pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto, además de las correspondientes formas del subjuntivo. Es evidente que la complejidad de la expresión temporal de las acciones y estados en español es una de las mayores dificultades para el aprendizaje de esta lengua, sobre todo si se compara con el inglés. Según nuestro corpus, los estudiantes también cometieron una serie de errores en la concordancia y el uso de los verbos pronominales y del subjuntivo. Como nos hallamos limitados por el propio tema de esta tesis, no se analiza más al respecto. Esto podría investigarse como un trabajo futuro muy valioso.

En resumen, hay muchas razones que causan el uso incorrecto del pretérito. A pesar de estar relacionadas son diferentes entre sí. Las causas de algunos errores son tan complejas que es difícil clasificarlos en algunas categorías específicas. Sin embargo, los errores son una ventana para conocer el proceso del aprendizaje de idiomas. Por tanto, una comprensión integral de sus causas tiene un papel importante en la enseñanza de idiomas extranjeros.

## **8.2 Limitaciones y trabajo futuro**

Debido a la complejidad del idioma y el aprendizaje de las lenguas, no es fácil clasificar los errores y analizar las causas de los mismos. Aunque la autora se refirió a una gran cantidad de documentos e hizo todo lo posible para que el diseño de esta investigación fuera más razonable, debido a muchas limitaciones, todavía persisten

numerosos temas que deberán recibir un estudio sistemático en futuras investigaciones. Por ejemplo, si el estándar de clasificación de errores es mejorable, si el análisis de errores es completo y los sujetos de investigación también son muy limitados. Por lo tanto, ciertas discusiones o análisis serán inevitablemente demasiado subjetivas. Sin embargo, se espera que esta investigación pueda tener un papel en la atracción de nuevas ideas y proporcionar referencias para los investigadores interesados en este campo. En el presente trabajo ponemos las bases para futuros profesionales que puedan ampliar aquellos temas relacionados con el aprendizaje de los verbos en español por parte de aprendientes sinohablantes.

Uno de los trabajos futuros será volver a repetir la recogida de muestras con los mismos grupos de ambas universidades u otras parecidas para comprobar si se mantienen los tipos de errores o se han disminuido con las sugerencias pedagógicas propuestas.

Como toda investigación, esta tiene sus límites y debe ser vista como parte de un complejo eslabón de estudio y conocimiento en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma meta o una segunda lengua.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- **Diccionarios**

Alonso, C. (2013). *LUX diccionario práctico chino-español*. Madrid, Cooperación Editorial.

Bosque Muñoz, I. (2004). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, Ediciones SM.

Collins. (2012). *Diccionario chino: Español-chino*. Barcelona, Editorial Grijalbo.

Facultad de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (1959). *Diccionario español-chino*. Beijing, The Commercial Press.

Larousse. (2013). *Diccionario bilingüe manual chino-español/español-chino*. Madrid, VOX, Grupo Anaya.

Mao, J. L. (1991). *Diccionario moderno español-chino chino-español*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, Espasa.

Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid, SGEL.

Sun, X. T. (2016). *Diccionario lengua española*. Beijing, Beijing Language and Culture University Press.

Sun, Y. Z. (1981). *Diccionario manual español-chino*. Shanghai, Shanghai Translation Publishing House.

Sun, Y. Z. (1999). *Nuevo diccionario chino-español*. Beijing, The Commercial Press.

Sun, Y. Z. (2008). *Nueva era: Gran diccionario español-chino*. Beijing, The Commercial Press.

Sun, Y. Z. (2008). *SFLEP diccionario conciso español-chino/chino-español*. Beijing, Shanghai Foreign Language Education Press.

Sun, Y. Z. (2012). *Nuevo diccionario español-chino*. Shanghái, Shanghái Translation Publishing House.

VV. AA (1971) *Diccionario chino-español. Diccionario chino-español*. Beijing, Foreign Languages Press.

VV. AA (1982) *Nuevo diccionario español-chino*. Beijing, The Commercial Press.

Weng, M. W., & Liu, J. (2005). *Diccionario de expresiones coloquiales del español*. Beijing, China Astronautic Publishing House.

Yang, F. J. (2002). *Diccionario de clasificación chino-español*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, Z. S. (2006). *Diccionario de frases usuales de español*. Beijing, Beijing University Press.

Zhou, M. K. (2015). *Diccionario Pocket Chino. Español-Chino/Chino-Español*. Barcelona, Herder Editorial.

- **Base de datos en línea**

Bibliografía sobre análisis de errores, Portal ELENET: Obtenido de:

[http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis\\_de\\_errores\\_en\\_la\\_interlingua\\_de\\_espa%C3%B1ol\\_en\\_estudiantes\\_italianos/bibliografia.html](http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlingua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/bibliografia.html)

Bibliografía sobre análisis de errores, Portal Todo ELE. Obtenido de:

[http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria\\_list.asp?Button\\_Ir.x=9&Button\\_Ir.y=6&s\\_keyword=&s\\_categoria=An%Elisis+de+errores](http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_list.asp?Button_Ir.x=9&Button_Ir.y=6&s_keyword=&s_categoria=An%Elisis+de+errores)

Bibliografía de Didáctica del Centro Virtual Cervantes. Obtenido de

<http://cvc.cervantes.es/obref/bele/resultados.asp?Origen=E>

VV. AA. (2009) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/index.html](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/index.html)

Baidu Xueshu: <https://xueshu.baidu.com/>

Google Ngram Viewer: <https://books.google.com/ngrams>

Instituto Cervantes de Pekín: <https://pekin.cervantes.es/cn/default.shtm>

Centro Virtual de Cervantes:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

Web oficial del Ministerio de Educación de China: <http://m.moe.gov.cn/>

Web de la Universidad Autónoma de Madrid: [www.iii.uam.es](http://www.iii.uam.es)

Web de ELE.SGEL: [ele.sgel.es](http://ele.sgel.es)

Aplicación pequeña de Wechat de Jieteng

[siente Trujillo.com](http://siente.trujillo.com)

#### • **Obras impresas**

Alexopoulou, A. (2006) Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. Granada, *PORTA LINGUARUM*, (págs. 17-35).

Obtenido de: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/alexopoulou.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf)

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila P., Miquel López, L., Ortega Olivares J., y Ruiz Campillo, J. (2015). *Gramática básica del estudiante de español. Edición revisada y ampliada*. Barcelona, Difusión. Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.

Andersen, R. W. (1986) El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma, en Jürgen M. Meisel (dir) *Adquisición de lenguaje*, (págs. 115-139). Frankfurt, Vervuert.

Obtenido de: <https://doi.org/10.31819/9783964562081-011>

Aragón, F. y Palencia, R. (2007) *标准西班牙语语法 [Gramática de uso del español]* Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Arbulu Barturen, M. B. (1997) *Contribución al estudio del sistema vocálico de hablantes extranjeros que aprenden español*. Tesis doctoral. País Vasco, Dpto. de Filología Española y Lingüística General, Universidad del País Vasco.

Arcos Pavón, M. E. (2008) *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*,



36(13). Barcelona, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.  
Obtenido de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/920Aneas.PDF>

Allwright, D., (2004) Practitioner research, New York, *SAGE Journals* vol 8.

Barbieri Durão, A. (2007) *La interlengua*. Madrid, Arco Libros.

Bennett, Milton (2013) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, New York, Intercultural Press.

Berta, T., Lindgren K. y Maillo C. (2000) ¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua extranjera, Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000.

Bioudes, F. K. (2008) *西班牙语语法和词汇 4* [Aprende Gramática y Vocabulario 4] Shanghái, Shanghái Translation Publishing House.

Bon, F. M. (2018). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Ed. Madrid, EDELSA tomo I.

Bon, F. M. (2016). *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, Ed. Madrid, EDELSA, tomo II.

Borrego Ledesma, I. (2001) Errores y aprendizaje. En *Interferencias, cruces y errores*. (coord. Larrañaga Dominguez) (págs. 85-100) Madrid, Ed. SGEL.

Bosque, I., y Demonte V. (coord.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 3 vols.

Brown, H. D. (2002). *Principles of language learning and teaching*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Bustos Gisbert, E (1998) Análisis de errores: problemas de categorización. *Revista Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, nº 16, (págs. 11-40). Madrid, Universidad Complutense. Obtenido de:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724>

Bustos Gisbert, J. M. (1999) Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En Bustos Gisbert, J. M. y Sánchez Iglesias J. (coords.) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. (págs. 59-102) Madrid, Ediciones Luso-españolas.

Bustos Gisbert, J. M. (2011) Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. Vol. XVI, (págs. 41-64). Obtenido de:

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30298/41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, Cambridge University Press.

Campillos Llanos, L., Gozalo, P., Guirao Miras, J. M. y Moreno Sandoval, A. (2010). *Español oral en contexto. Textos de español oral. Material de ELE basado en corpus. Comprensión auditiva*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Autónoma, vol. 1.

Campillos Llanos, L. (2012) *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filología y Letras, Dpto. de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Tª. de la Literatura y Literatura Comparada.

Ceng, C. L. y CAI, S. L. (1999) *新编西班牙语阅读课本* [Nuevo manual de lecturas en español]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Cestero Mancera, A. Mª., Penadés Martínez I., Blanco Canales A., Camargo Fernández L. y Simón Granda J. (2001) *Corpus para el análisis de errores de aprendices de ELE (CORANE)*. En A. Gimeno Sanz (coord.) *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2002, (págs. 527-534). Obtenido de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/12/12\\_0527.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0527.pdf)

Cestero Mancera, A. Mª., Penadés I. (2009) *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*. CD-ROM. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

Chang, F. L. (2020) *Tradición e innovación de la educación de la especialidad de la lengua española*. Suzhóu, Serie de conferencias de lengua y literatura extranjeras de Universidad de Suzhóu.

Chomsky, N. (1959). «A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior», *Language*, 35, I, (págs. 26-58).

Obtenido de:

[http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/chomsky\\_1958\\_skinners\\_verbalbehavior](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/chomsky_1958_skinners_verbalbehavior)

.pdf

Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, (págs. 161-170)

Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Corder, S. P. (1971) *Idiosyncratic dialects and error analysis*. IRAL. vol. 2

Obtenido de: <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147> Traducción española: (1991)

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Traducción al español: (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México, Limusa.

Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.

Cortés Moreno, M. (2009) *Chino y español: un análisis contrastivo*. En Sánchez Griñán, Alberto y Mónica Melo (coord.) (2009) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur.

Cortés, M., y Fang Sh. (2007): *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos*. Madrid, Ed. Santillana.

Dai, W. D., y Hu, W. ZH. (2009) *中国外语教育发展研究* [Investigación del desarrollo de la educación de lenguas extranjeras en China] Shanghái, Shanghái Foreign Language Education Press.

Dai, W. D., y Shu, D. f. (1994) *对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题* [Los problemas en la investigación del análisis contrastivo, el análisis de los errores y la interlengua]. Shanghái, *Revista de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai* (05), (págs. 1-7).

De Alba Quiñones, A. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. Madrid, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* N° 5.

Obtenido de:

[https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5316e9a63dc81.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf)

Deardorff, D., (2006) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, New York, *Journal of Studies in International Education*, Fall, 10, (págs. 241-266).

Domínguez, N., y Galloso Camacho, M<sup>a</sup>. (1998) Evaluación de errores en la alternancia pretérito indefinido/pretérito imperfecto en aprendices de ELE. Madrid, *Interlingüística*, n<sup>o</sup>. 9, (págs. 101-104).

Dong, Y., (2016) El uso de corpus orales de español espontáneo para la enseñanza de dicha lengua. Bangkok, *IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanista, Bangkok 2016*.

Dong, Y. S., Liu, J. (1999) *现代西班牙语* [Español moderno]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y. S., y Liu, J. (2014) *现代西班牙语: 学生用书* [Español moderno: Libro de Alumno]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Duff, P. (2007) *Case study research in Applied Linguistics*. New York, Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.

Dulay, H. C. y. Burt, M. K (1974) *Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition*, New York, TESOL Quarterly, vol 8, n<sup>o</sup>. 2, (págs. 129-136).

Dulay, H. C., y Burt M. K. (1975) *Creative construction in second language learning and teaching*. *Language Learning*, special issue 4.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

Ellis, R. (1999) *Understanding Second Language Acquisition*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

Esparza Celorio, S. (2007) *La expresión escrita en español de los estudiantes japoneses: 11 errores frecuentes que deben tratarse en clase*. *Journal of Enquiry and Research*, n<sup>o</sup> 85. Kansai Gaidai University. Obtenido de: [http://opac.kansai.gaidai.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr\\_bookview.cgi/U\\_CHARSET.UTF-8/DB00000197/Body/r085\\_13.pdf](http://opac.kansai.gaidai.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.UTF-8/DB00000197/Body/r085_13.pdf)

Fernández López, S. (1990) *Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera*. En S. Montesa y A. Garrido (eds.) Madrid, *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Obtenido de: [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/.../02\\_0265.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../02_0265.pdf)

Fernández López, S. (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del*

*español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Fernández López, S. (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Fernández López, S. (2002) *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*. XI Encuentro práctico de profesores ELE. Madrid, International House.  
Obtenido de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>

Fernández Soriano, O. (1993) Sobre el orden de palabras en español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, nº. 11. Madrid, Universidad Complutense.

Fries, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, The University of Michigan Press.

Gao, Y. (2002) 对比分析和错误分析 [Análisis contrastivo y Análisis de los errores] Beijing: University of Aeronautics and Astronautics Press.

Galloso Camacho, M.V., (2014) Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China, *RAEL (Revista electrónica de Lingüística aplicada)* vol 13, 1, (págs. 115-132).

Obtenido de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>

Galloso Camacho, M. V. y Lin J. (2015) Análisis del manual chino de ELE: Español Moderno, *Lengcom*, 6, 2.

García, C. M. (2001). *Temas de gramática: con ejercicios prácticos: nivel superior*. Madrid, Ed. SGEL.

García González, J. (2005) *Una propuesta de tipología de errores*. En M. Juan, M. Amengual, y J. Salazar (eds.) (2006) *Actas del XXIII Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

Gass, S. y Selinker, L. (1993): *Language Transfer in Language Learning*. Gass y Selinker (eds.) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Gómez Torrego, L. (2007) *Gramática didáctica del español*. Madrid, Ed. S.M.

Gómez Torrego, L. (2011) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual. Vol. I. Acentuación, Puntuación, Ortografía, Pronunciación, Léxico, Estilo. Vol. II. Morfología y sintaxis*. Madrid, Arco Libros.

González Araña, C. y Herrero Aisa M<sup>a</sup>. (1997) *Manual de gramática española*.

Madrid, Ediciones Castalia.

Gozalo Gómez, P. (2008). *Reflexiones sobre el futuro. Los datos del español no nativo*. En A. Moreno Sandoval (ed.) *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Obtenido de: <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG50.pdf>

Gràcia, L. (2007) *Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas I: flexión verbal y orden sintáctico*. Madrid, Revista española de lingüística (REL) nº 37, (págs. 7-40)

Obtenido de: <http://sel.edu.es/pdf/ene-dic-07/RSEL-37-Gracia.pdf>

Griffin, K. (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, S.L. Col. *Manuales de formación de profesores de español 2/L*.

Grupo de lengua española del Comité Directivo de Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Colegio. (1998) *高等院校西班牙语专业基础阶段教学大纲* [El plan de enseñanza para la etapa básica de la especialidad de lengua española en colegios y universidades]. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press. China.

Grupo de lengua española del Comité Directivo de Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Colegio. (2000) *高等院校西班牙语专业高年级教学大纲* [El plan de enseñanza para la etapa avanzada de la especialidad de lengua española en colegios y universidades]. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

Gui, S. CH. (1988) *应用语言学* [La lingüística aplicada] Beijing, Education of Hunan Press.

Gutiérrez Araus, M. L. (1995): *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco Libros.

Hao, X. Y. (2003) *二语习得中的错误类型及错误纠正的策略* [Tipos de errores y estrategias de corrección de errores en la adquisición de la segunda lengua]. Kunming, *Revista de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Kunming*, (04), (págs. 92-96).

Herdan, G. (1964) *Quantitative linguistics*. Londres, Butterworth.

Hernández Fernández, A. (2004) *Los errores lingüísticos*. Valencia, Nau Llibres.

Herrera Soler, H., Martínez Arias R., y Amengual Pizarro M. (2011) *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid, EOS Universitaria.

Ho-Yen Wang, C. (2003) *Enseñanza y análisis contrastivo del chino y el español. Forma (Formación de formadores) 5. Análisis contrastivo*. Madrid, S.G.E.L.

Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Ed. Edelsa-Didascalía.

James, C. (2001) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Kim, Y. (1988). *Contexts of Cross- Cultural Adaptation*. En Howard Giles & Cheri Kramarac (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Clevedon, Multilingual Matters LTD (págs. 3-31).

Kong, X. W. (2019) *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: Análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología, Dpto. de Lenguas Española y Tª. de la Literatura y Literatura Comparada.

Kramsch, C. (1993) *Oxford applied linguistics: context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford Applied Linguistics.

Kramsch, C. (1998). *The privilege of the intercultural speaker* en Byram M. y Fleming M. (dirs.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (págs. 16-31). Cambridge, Cambridge Press.

Krashen. S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.

Obtenido de:

[http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Krashen. S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford, Pergamon Press.

Krashen. S. D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. San Francisco, The Alemany Press.

Laarsen-Freeman, D., y Long M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman. London. (Versión española de Molina Martos y Benítez Pérez (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

Laarsen-Freeman, D., Long M. H. (1994) *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*, Madrid, Gredos.

Lado, R. (1957) *Linguistics across Culture in Applied Linguistics for Language*

*Teachers*. Michigan, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lafford, B. A. (1996) The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories. Paper presented at *Second Language Research Forum*, Arizona State, Arizona State University.

Lafford, B. A. (2004) The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, vol. 26, nº 2, (págs. 201-225).

Lafford, B. A. y Collentine J. G. (1987) Lexical and Grammatical Access Errors in the Speech of Intermediate/Advanced Level Students of Spanish. *Lenguas Modernas*, 14, (págs. 87-112).

Lafford, B. A. y Salaberry M. R. (eds.) (2003) *Spanish second language acquisition: state of the science*. Washington, Georgetown University Press.

Li, C. y Thompson, S. (2009) Chinese. En B. Comrie (ed.) *The World's Major Languages, Second Edition*, Londres, Routledge (págs. 703-723).

Lozano, C. (2009) *CEDEL2: Corpus Escrito del Español como L2*. En Carmen Bretones Callejas et al. (eds.) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Actual: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Almería, Universidad de Almería.

Li, B. (2019) *Investigación sobre los problemas de los estudiantes chinos que aprenden el tiempo pasado simple y el tiempo pasado incompleto*. Literatura del Norte (págs. 145-146).

Liang, W. F. y Llobera M. (1996) Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín. En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (coords.) (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Castilla la Mancha, Universidad de Castilla la Mancha, (págs.291-300).

Obtenido de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0289.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0289.pdf)

Liu, R. Q. y Dai, M. C. (2003) *中国高校外语教学改革现状与发展策略研究* [Investigación sobre la situación actual de la reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras y las estrategias de desarrollo en las universidades chinas]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Richards, J.C. (1974). "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". En J.



Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (págs. 172-187). Londres, Longman.

Liceras, J. M., Díaz L. y Maxwell D. (1999) *The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers*. En E. Klein y G. Martohardjono (1999) *The Development of Second Language Grammars. A Generative Approach*, (págs. 109-145). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company Amsterdam.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Londres, Cambridge University Press.

Losana, J. E. (2013) *西班牙语过去时解析* [Practica Tu Español] Shanghái, Editorial de Traducción de Shanghái.

Lu, H. Ch. (1997) *El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas*. En K. Alonso, F. Moreno Fernández, M<sup>a</sup>. Gil Bürmann, (dirs.) (1998) Alcalá de Henares, *Actas del VIII Congreso Intnal. de ASELE* (págs. 519-525), (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997).

Lu, J. S. (2005) Enseñanza del español en China. En N. Ignatieva y V. Zamudio (eds.) (2005) *Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, CELE.

Lüdeling, A., Kytö M. (eds.) (2008) *Corpus Linguistics. An International Handbook*. 2 Vols. Berlín, Mouton de Gruyter.

Ma, D. M. (2002). 英语教学中小组口语活动后的学生自我纠错 [Autocorrección de los estudiantes después de las actividades orales en grupo en la enseñanza del inglés] Beijing, *Foreign Language Teaching and Research*, 34(002), (págs.131-135)

Mackey, A., y Gass S. (2005) *Second Language Research. Methodology and Design*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

Makino, T. Y. (1993). Learner self-correction in ELF written compositions. Oxford, *ELT J*.

Martí Sánchez, M., Penadés Martínez I. y Ruiz Martínez, A. M<sup>a</sup>. (2008). *Gramática española por niveles*. Madrid, Editorial Edinumen.

McDonough, J. y Shaw, C. (1993) *Materials and Methods in ELT*, Wivenhoe, Universidad de Essex.

McEnery, A., Xiao R., Tono Y. (2006) *Corpus-Based Language Studies. An Advanced Resource Book*. Londres, Routledge (Routledge Applied Linguistics).

McEnery, A., Hardie A. (2012) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*.: Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Textbooks in Linguistics).

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Molina Martos, I., Benítez Pérez, P. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos, D.L.

Moreno Fernández, F. (2007) *Qué español enseñar 2ª*. ed. Madrid, Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco/Libros, S.L. Manuales de formación de profesores de español 2/L.

Muñoz-Basols, J. (2005) 'Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores': el error como herramienta didáctica en el aula de ELE. FIAPE. Toledo, I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. (págs. 20-23).

Obtenido de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0305fc1a-24b5-490c-b27b-cacb1b1c2720/2005-esp-05-35munoz-basols-pdf.pdf>

Norrish, J. (1983) *Language learners and their errors*. Londres, McMillian Publishers.

Nuttall. C. (1982). Teaching reading skills in a foreign language. (Practical language teaching series 9.) Heinemann educational books, 1982. (págs. 233). Londres, *RELC Journal*.

Penadés Martínez, I. (coord.) (1999) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid, Edinumen.

Penadés Martínez, I. (2003) *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*. Linred, Revista electrónica de lingüística, nº. 1.

Obtenido de:

[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)

Penadés Martínez, I. (2005) *Corpus para el análisis de errores en el aprendizaje de E/LE: Presentación*. Linred, Revista electrónica de lingüística, nº. 3.

Obtenido de:

[http://www.linred.es/informacion\\_pdf/informacion8\\_19092005.pdf](http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion8_19092005.pdf)

Perea Siller, F. J. (2007) *Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE*. Madrid, Revista MarcoELE.

Obtenido de:

[www.marcoele.com/descargas/5/pereapreposiciones.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/5/pereapreposiciones.pdf)

Querol Bataller, M. (2014) La especialidad del español como carrera universitaria en China, *Marcoele Revista de Didáctica Español como lengua extranjera*, nº 18. Valencia, Universidad Valencia, 2014.

Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152426012.pdf>

Richards, J. C. (1974). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London, Longman.

Ringbom, H (1987) *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia, Multilingual Matters, Clevedon.

Robinett, B. W., y Schachter J. (1991) (eds.) *Second language learning: Contrastive analysis, Error analysis and related aspects*. Ann Arbor, Univ. of Michigan Press.

Saito, A. (2002) *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses. Curso de traducción inversa japonés-español*. Memoria de máster. Salamanca, Universidad de Salamanca.

Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/saito/saito.pdf>

Sanchez Griñán, A.J. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.

Obtenido de:

[https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan\\_estrategias.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf)

Sánchez Iglesias, J. J. (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. Salamanca, Universidad de Salamanca.

Santos Gargallo, I. (1991) *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.

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Síntesis. Madrid, Colección Textos de apoyo, 9.

Santos Gargallo, I. (2004) «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». En Santos Gargallo, I., Sánchez Lobato J. (dirs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, Ed. SGEL.

Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., Díaz-Campos, M.,

(2004) A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers*, 10, (págs. 21-38).

Obtenido de:

<https://frontiersjournal.org/index.php/Frontiers/article/view/130/112>  
[www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-01\\_Segalowitzetal.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-01_Segalowitzetal.pdf)

Selinker, L. (1972) *Interlanguage*. IRAL, (10)

Obtenido de: [https://www.academia.edu/21533333/Selinker\\_Interlanguage](https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage)

Shu, D. F. y Zhuang, Z. X. (2008) *现代外语教学* [Enseñanza moderna de lenguas extranjeras]. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

Si, Q., y Zhao, L. L. (2007) *中介语理论研究与第二语言教学* [La investigación teórica de la interlingua y la enseñanza de la segunda lengua]. Inner Mongolia, *Revista de la Universidad de Finanzas y Economía de Inner Mongolia*.

Skinner, B.F (1957) *Verbal Behavior*, Michigan, ProQuest.

Son, J. E. (2008) El problema del tiempo pasado en la escritura de estudiantes coreanos: Análisis de errores. *Sincronía. A Journal for the Humanities and the Social Sciences*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Obtenido de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/SonJyEunspring08.html>

Sun, L. (1997) *英语写作* [Escritura Inglés]. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

Sun, Y. L. (2009) *教学中的语法习得* [Adquisición de gramática de la enseñanza]. Beijing, *Revista de Enseñanza y Administración*, 000(002), (págs. 86-87).

Swan, M. y Smith, B. (1987) *Learner English*, Londres, Cambridge University Press 1997.

Sun, Y. L. González, P., Parafita, M. C., Mauder, E., Díaz, L., & Taulé, M. (2019). La adquisición del aspecto en español por aprendices chinos. *Círculo De Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid, Universidad Complutense, vol 78, (págs. 287-315). Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64382>

Szalay, L.B. & Inn, A. (1987). Cross-cultural adaptation and diversity: Hispanic Americans. En Young Yun Kim y William B. Gudykunst (Eds). New York, *Cross-cultural Adaptation*, Sage, (págs. 313-335).

Tarone, E., y Allwright, D. (2004). *Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base*.

- Teubert, W., y Čermáková, A. (2007) *Corpus Linguistics: A Short Introduction*. Londres, Continuum.
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Torbiorn, I. (1982). *Living Abroad: Personal Adjustment and Personnel Policy in the Overseas Setting*. New York, John Wiley & Sons.
- Torijano Pérez, J. A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Tseng, H. C. (2008) *Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Departamento de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Providence*. Providence, Providence College.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera.*, Fráncfort, Peter Lang Publishing.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- Wang, CH. M. (1990) *应用心理语言学 [Psicolingüística aplicada]*. Beijing, Hunan Education Press.
- Wang, G. Y. (2019) Un breve análisis sobre el uso de los tiempos pasados en español. Beijing, *Modernización de la educación*. (págs.65).
- Xiao, J. J. (2020) *La expresión del tiempo de pasado en español y chino: Los pasados en la enseñanza del español a chinos*. Tesis doctoral. León, Universidad de León. Facultad de Filología y Letras, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica.
- Xu, Y. L. (2002) *对比语言学 [Lingüística contrastiva]*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Yan, Z. (2006) *Análisis de errores de la expresión escrita de alumnos chinos*. Beijing, *Tinta china*, nº 0, (págs. 18-20).
- Yang, H. Y. (2004) *学习者错误在外语教学研究中的地位和作用 [El estado y la función de los errores del alumno en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras]*. Tianjin, *Revista de la Universidad de Comercio de Tianjin*, 24(004), (págs.53-56).
- Yu-chin li (2011) *Aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes desde las perspectivas cognitiva, discursiva y*

*pedagógica*. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)

Obtenido de:

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/24\\_aplicaciones\\_04.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/24_aplicaciones_04.pdf)

Zhao, S. Y. (1999) *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, S. J. (2013) *现代西班牙语: 阅读教程* [Español moderno: Libro de Lectura]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Zheng, S. J., y Liu, Y. Q. (2015) *全国高等院校西班牙语教育研究* [Investigación de la educación española en las universidades nacionales]. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

## 10. ANEJOS

### 10.1 Tipología de errores en los alumnos de BJTU y BISU

	<b>Etiqueta</b>	<b>Significado de las etiquetas</b>
1	EE_IMPIND_IMP	Elección errónea de imperfecto en lugar de indefinido.
2	EE_IMPIND_IND	Elección errónea de indefinido en lugar de imperfecto.
3	EE_PERIND_PER	Elección errónea de perfecto en lugar de indefinido.
4	EE_PERIND_IND	Elección errónea de indefinido en lugar de perfecto.
5	EE_IMPPER_IMP	Elección errónea de imperfecto en lugar de perfecto.
6	EE_IMPPER_PER	Elección errónea de perfecto en lugar de imperfecto.
7	EE_PLUS_PLUSC	Elección errónea del pluscuamperfecto en lugar de otro tiempo del pasado.
8	EE_PLUS_TPAS	Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar del pluscuamperfecto.
9	EE_TPAS_NOPAS	Elección errónea de un tiempo no pasado por un tiempo del pasado.
10	EE_TPAS_PAS	Elección errónea de un tiempo del pasado en lugar de un tiempo no pasado.
11	FE_CONJ	Error de conjugación.
12	FE_CONC_P	Error de concordancia de persona.
13	FE_CONC_N	Error de concordancia de número.

## 10.2 18 Ejemplos de textos anotados con errores

(1 de BISU)

Nombre y Apellido: Carmen Clave: BISU 218

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Estuve muy ocupada en mi primer día en la universidad. Un poco nerviosa y emocionada, llegué al campo a las diez de la mañana con mis padres.

Aunque **sostuve sostenía** un mapa del campo en la man, no **supe sabía** dónde estaba el campo de deporte y los dormitorios. Fortunadamente, **habían había** muchos estudiantes voluntarios que podían guiarnos y ayudarnos a lazar los equipaje.

Gracias a los voluntarios, no tardamos mucho en encontrar el campo de deporte donde nos registraban los estudiantes del primer año uno tras otro. Mi padre sacó una foto de mí y mi mamá delante del letrero donde **escribían habían escrito**: ¡Bienvenidos a la Facultad de español y portugués!

Después de registrarme, fuimos a mi dormitorio. Hice la cama, limpié la mesa y ordené las cosas diarias. Mis compañeras del dormitorio llegaban una tras otra. Nos saludamos y nos presentamos mutuamente. Creí que todas las chicas eran amables y sin dud, yo tendría una vida universitaria llena de risa.

Cuando todas nosotras ya **terminamos habíamos terminado** los quehaceres, despedimos a nuestros padres. Era difícil alejarnos de los padres pero teníamos que ponernos más fuerte y indepente.

A las cuatro de la tarde, mis compañeras del dormitorio y yo fuimos a la facultad. Conocimos a nuestros compañeros nuevos del grupo. Luego, fuimos al comedor y probamos nuestra primera comida de la vida universaria.



## (2 de BISU)

**Nombre y Apellido:** LIAO, MINYI 廖敏仪 **Clave:** BISU219

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Como ya hace uno y media año que estoy en la universidad, no recuerdo bien mi primer día en la universidad. Lo que tengo solo son ciertas piezas de memorias. Lo único que puedo recordar claro es la intensidad de triste que sentía para despedirme de mi madre.

Aquel día, mi madre y yo tomamos un avión para Beijing y llegamos en la tarde. Al desembarcar, sentía muy feliz porque ya **hace hacía** seis años que no **fuí iba** a Beijing. Al entrar en la universidad lo que vi **era fue** mucha gente, entre quienes normalmente era una chica acompañada con sus padres. Olviamente, eran las nuevas alumnas. Pero, lo que me sorprendió **era fue** tantas chicas, en comparación con los pocos chicos. En eso, **sentía sentí** una sensación de desgracimientto, que pocos días después resultaría verdadero: ¿a lo mejor aquí solo hubiera pocos chicos?

De todas maneras, encontramos el lugar para registrarme y tomar la llave de mi nuevo dormitorio. Entré en él y descubrí que ya **había habían** llegado otras tres personas. Sacamos las cosas de la maleta y las pusimos en la silla, el armario y la mesa. Cuando estábamos ocupadas, llegaron otras personas. Eran mis compañeras y sus padres. Nos saludamos y me les presenté. La mayoría de ellos también eran del sur de China.

(3 de BISU)

**Nombre y Apellido: Isabel** **Clave: BISU 220**

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Un año y tres meses antes, **llegó llegué** por primera vez a BISU. Ese día, en que inició mi vida universaria, **era fue** inoivdable.

Hacía sol y solpaba viento suave. Cuando **entró entré** sola al dormitorio, me di cuenta de una chica muy simpática rodeando por sus parientes. Era Olivia. Me saludaron con risa.

Después, puse mi maleta sobre la cama, lo abrí y empecé a arreglar: saqué los libros y los puse en la estantería, hice la cama, tendí la ropa, fregué la mesa, ect.

Mientras tanto, los parientes de Olivia salieron y ella hizo casi lo mismo como yo. Apenas terminamos, llegó otra chica de nuestro dormitorio: Emilia. A la primera vista, nos parecía una chica super tímida, Sin embargo, nos saludó con efusión y dentro poco nos hicimos buenos amigos.

Los tres decidimos pasear por la universidad y la encontramos muy bonita. Lo más que nos atraía atrajo **era fue** la construcción de un edificio alto y grande. No pudimos menos que preguntar: ¿para qué serviría este edificio y cuando terminaría la construcción?

Como sentimos hambre, fuimos al restaurante que estaba cerca del dormitorio y probamos unos platos sabrosos.

(4 de BISU)

Nombre y Apellido: Jazmín Clave: BISU 304

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad no **era fue** un día muy fácil.

Tras dos días de viaje en tren, por fin llegué a Beijing acompañada por mi madre. **Fue Era** la primera vez que yo estaba en una ciudad tan grande como desconocida. Al salir de la estación del tren, tomamos el metro para ir a la universidad. Sin embargo, como nunca había tomado el metro, me equivoqué la dirección. Gracias a la ayuda de una empleada, logramos llegar al destino sin mucho problema.

Después de entrar en el campus, me costó un poco encontrar la oficina de nuestra facultad. El amable profesor me dio la llave del dormitorio mientras me decía algunos puntos de advertencia.

Creía que por fin **conseguí había conseguido** una cama para echar, no obstante, encontré el dormitorio muy sucio, lo que significaba que tenía que limpiarlo primero. Nos presentamos mutuamente y empezamos el trabajo. Nos **tardaron Tardamos** dos horas en la limpieza total. A pesar de todos los cansancios, nos **alegría alegraba** mucho un diferente dormitorio.

¡Por fin! Esta vez pude extenderme en la cama charlando con las nuevas compañeras.

Aunque fue un día lleno de dificultades, me **alegraba alegré** mucho de empezar una nueva vida.

(5 de BISU)

Nombre y Apellido: Yolanda Clave: BISU 313

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Adelanté un día para llegar a Beijing, pero, como no había reservado un hotel, yo, acompañada de mi padre, tardé mucho en encontrar un alojamiento cerca de la puerta del sur de la universidad.

Al día siguiente, **hace hacía** un día muy soleado, pensé: La contaminación del aire de Beijing resulta no muy grave como yo creía antes. Después de registrarme, quedé en mi dormitorio para ordenar mis equipajes. Justo en ese momento, entró una mujer sigilosamente. Me acercó y me dijo que era mi profesora de técnica de computadora y que yo tenía que darle 600 yuanes para usar computadora. Dudé mucho y vacilé, porque me **di** cuenta de que cuando entró, **cerró había cerrado** la puerta de mi dormitorio. ¡Como es posible que una verdadera profesora se conversa con su alumno tan misteriosamente! Sospeché que era una estafadora y le **decía dije** que no llevaba tanto dinero encima y tenía que buscar a mi padre para que me diera. En cuanto salí de dormitorio, telefoneé a mi decamo. Ella me afirmó que la universidad nunca cobraba a los alumnos semejante tipo de dinero. Desafortunadamente, cuando volví a mi dormitorio, la mujer ya había salido con 600 yuanes de mi compañero inocente. Aparte de esta pena, **ocurrió ocurrieron** otros asuntos interesantes. Un niño de más o menos 6 años me ayudó a tomar una foto de la estatua de ministro Zhou y mi compañero de Fujian nos trajo comida típica de esa provincia y la compartimos con los del otro dormitorio. Así, conocí a muchas compañeras nuevas. Mi vida universitaria se **inicia iniciaba** con el establecimiento de la amistad.

(6 de BISU)

Nombre y Apellido: Vanessa Clave: BISU 314

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Ya **he llevado llevo** tres años estudiando español en BISU, universidad con gran belleza y un perfecto ambiente académico por eso me encanta y, constantemente, me recuerda el primer día en este campus.

Era un día normal. Pero me sentía tan nerviosa que no podía decir nada cuando **entraba entré** en la universidad acompañada por mis padres, no obstante, ellos mostraban su profunda alegría, pero, después de encontrar mi dormitorio, de repente, **creía creí** que **era sería** una aventura y muy interesante y esperaba conocer a mis compañeras. Sin embargo, mis padres y yo necesitábamos asistir a la conferencia de la facultad y salimos del dormitorio para llegar a tiempo a la sala.

Era una conferencia tan aburrida que yo dormía cuando los profesores hablaban, aunque mis padres creían que ellos nos ofrecían abundantes informaciones necesarias sobre el estudio y el trabajo, por lo tanto, me **sentía sentí** que era una lástima perder la primera oportunidad de saber mi carrera.

Cuando volvimos a mi dormitorio, tres dormitorios ya habían ordenado su mesa y habían hecho la cama. **Era Fue** una sorpresa porque todas **son eran** guapas y amistosas. Como me gusta hablar, dentro de poco, ya **hablamos habíamos hablado** mucho sobre nuestra afición y la vida en la tierra natal.

Por la noche, mis padres ya **había habían** salido de la universidad. Quería llorar, pero me **temía temí** que ellos me **preocupaban preocuparían** por eso en la despedida yo reía y lolú rápidamente a la habitación. No podía dormirme y **miraba miré** el techo hasta la llegada del segundo día.

(7 de BISU)

Nombre y Apellido: Lucinda Clave: BISU 401

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

El tiempo pasa volando sin que nos demos cuenta de que se aproxima la graduación. Durante estos tres años y medio en la universidad, he vivido momentos tanto felices como tristes, a los que guardo como recuerdos inolvidables en el corazón.

El primer día de la universidad es considerado como el inicio de una nueva etapa y la despedida hacia el pasado. El 31 de agosto de 2012, mis padres me acompañaron a Beijing y me ayudaron a inscribir en la escuela. **Fue Era** la primera vez que **salí salía** de mi provincia a estudiar y vivir en un lugar tan lejos. Ese día, mis compañeras de dormitorio llegaron sucesivamente, provenientes de diferentes provincias. Al principio, me daba muchos nervios porque no estaba confiada de poder llevarme muy bien con ellas. Era una chica un poco tímida y incluso hablaba el mandarín con el acento del sur. Sin embargo, todas ellas eran muy amables y me hacían varias preguntas para que nos acercáramos. Además, nos invitábamos a aprobar la golosina típica que **trajamos habíamos traído** de nuestro pueblo natal. Muy pronto nos hicimos amigas.

Al ver eso, mis padres también **se sentían se sintieron** aliviados. Por la noche, tenían que regresar al hotel donde se alojaban porque el día siguiente **iba iban** a volver a casa. Así que charlamos un poco después de la cena y mi madre me **advertía advirtió** de muchas cosas. Al final, iba a llorar, pero controló sus lágrimas. Fue inevitable la despedida, pero estuvo bonita, porque con el paso de tiempo, entendieron que yo había crecido y había llegado el momento de independizarme de ellos.

Así fue mi primer día en la universidad, diciendo “Adiós” al pasado y “Hola” a una nueva fase.

(8 de BISU)

Nombre y Apellido: Gloria Clave: BISU 413

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Antes de llegar a la universidad, no **vivi** **vivía** en la ciudad de Beijing. Por lo tanto, yo **llevaba** **pasé** tres horas en avión con mi amiga, quien estudiaba en la misma universidad, para ir a Beijing.

Tardamos mucho en llegar a la universidad. Mi tío nos **llevaba** **llevó** hasta la universidad, pero tenía trabajo que hacer, nos dijo 'adiós' y luego se **fu** **fue**. **Cogía** **Cogí** mi maleta y **buscaba** **busqué** mi facultad, así que empezó mi primer día en la universidad.

En ese día, confirmé mi información y cogí la llave del dormitorio, la tarjeta para comer y muchas otras cosas necesarias para vivir en la universidad. Después, conocí a las compañeras del mismo cuarto. Cuando arreglamos todas las cosas, fuimos juntamente al comedor con el fin de celebrar ese día, en el que empezamos la vida universitaria.

(9 de BISU)

**Nombre y Apellido: Yolanda** **Clave: BISU 417**

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad sucedió durante el comienzo del otoño fresco del 2012. En este otoño, **disfrutaba disfruté** mucho del tiempo universitario. Me convertí en un estudiante universitario. También era la primera vez que me **dediqué dedicaba** a la carrera hispánica.

Aun cuando yo no recordara bien lo que pasó en el primer día en la universidad hasta ahora todavía me he **acordaba acuerdo** del ánimo del aquel día. En ese día, al comienzo estaba alegre por el mundo incógnito de la universidad. Cuando **he arreglado arreglé** el dormitorio, mis padres querían regresar a casa. Me sentía nerviosa, incluso, tenía miedo porque era la primera vez que **sali salía** de casa y **vivi vivía** solamente. Después del ese momento, a lo mejor que tenía que terminar todo solamente.

Ahora, cuando recuerdo el primer día. A pesar de todo, **era fue** un día único de mi vida. También era un punto para cambiarme en un estudiante de español.



## (1 de BJTU)

**Nombre y Apellido** GUO, YIRAN **Clave:** BJTU201

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Para mí, el primer día en la universidad **era fue** inolvidable. A las seis y media, me levanté, me vestí, me aseo y luego fui al comedor de estudiantes a tomar mi desayuno. El desayuno era sabroso y me **gustaba gustó** mucho. A las siete y media, llegué al aula. Me senté al lado de mis compañeros de dormitorio. Como las clases no comenzaban hasta las ocho, todavía teníamos unos minutos para conversar. Aunque nos **conocimos habíamos conocido** el día pasado, fue fácil conversar como viejas amigas.

A las ocho en punto, entró en el aula una profesora guapa, simpática y elegante. Primero, se presentó que se llamaba Ana y le alegraba conocernos. Luego, cada uno empezó a presentarse. Unos minutos después, me tocó hacerlo. El tiempo pasó rápido. Supe que mis compañeros venían de diversas ciudades y quería conocer más amigos en mi vida universitaria. Nuestra profesora nos dijo que el español era el tercer idioma del mundo y que para aprenderlo bien, teníamos que prestar mucha atención y practicar mucho. Luego, nos enseñó la pronunciación de la "a", "e", "i", "o", "u, etc. En realidad, la pronunciación era tan difícil. A las doce, terminó nuestra primera clase. Nos **interesa interesaba** mucho, pero yo sabía que el día sólo era un inicio de aprender aprender español. Por eso, en el futuro, si **encontré encontraba** algunos problemas, no iba a sentirme triste. Las clases de la tarde empezaban a las dos. La profesora Ana siguió enseñándonos la fonética. Me gustaba la pronunciación del español y quería dominar esta lengua cuanto antes.

Después de la cena, me duché, y llamé a mis padres por teléfono. Quería decirles cómo **pasé había pasado** el primer día de la universidad. También se sentían contentos y me dieron algunos consejos para ser mejor. A las once y media, me acosté. ¡Qué día tan interesante e inolvidable! Hasta hoy, todavía recuerdo las detallates.

(2 de BJTU)

Nombre y Apellido: YO, XIAOXIN Clave: BJTU 204

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Mis padres me acompañaron a la universidad un día antes del día en el que se abrió la universidad. Y recuerdo que mi primer día en la universidad **era fue** muy apretado y curioso.

A los nueve de la mañana, mis padres y yo fuimos a la universidad para efectuar los trámites y algunas operaciones. Luego, nosotros fuimos al dormitorio que era muy pequeño y sucio. Entonces, mis padres y yo empezamos a hacer la limpieza. Limpiamos el polvo, barrimos el suelo y fregamos los cristales de las ventanas. Además, nosotros volvimos al hotel a sacar el equipaje mío y lo pusimos en el dormitorio. Cuando vimos que todo estaba arreglado y ordenado, pudimos sentarnos a descansar un poco. Un momento después, mis compañeras de dormitorio y sus padres llegaron. Nos saludamos mutuamente y charlamos un poco.

Al mediodía, mis padres y yo fuimos al comedor de estudiantes. Nosotros comimos allí y nos parecieron muy sabrosos los platos del comedor.

Por la tarde, empezamos a dar vueltas por el campus. Nos **damos dimos** cuenta de que la universidad era muy hermosa y bonita. Por el campus también **hay** había mucha gente paseando como nosotros.

Por la noche, me despedí de mis padres y **estuve estaba** muy triste porque **fue era** la primera vez que mis padres y yo nos **separaron separábamos**. Todas mis compañeras **fuieron fueron** a consolarme y un rato después, me desapareció la tristeza y me puse alegre.

### (3 de BJTU)

**Nombre y Apellido: Xixian, LIAO Clave: BJTU221**

Describe tu primer día en la universidad

#### Mi primer día en la universidad

Para cualquier persona, el primer día en la universidad es inolvidable. Para la mayor parte de nosotros, ir a la universidad significa no vivir con los padres. La universidad es el comienzo de una nueva vida.

Al llegar a la universidad, no pude esperar a ver cómo era mi dormitorio. Después de sacar las llaves de mi habitación, subí al tercer piso. Cuando abrí la puerta, encontré que Cintia y Lluvia ya estaban. Las saludé y nos presentamos mutuamente. Luego me puse a ordenar mi equipaje. Hice mi cama, fregué el suelo, **arreglar arreglé** todas las cosas que llevaba. Después, fui al supermercado a comprar algo que **necesitaban necesitaba** urgentemente. Al mediodía, comí con mis compañeros en el comedor de estudiantes. Los platos eran sabrosos.

Por la tarde, asistí a una fiesta con los amigos de Guangdong. Hablamos de las diferencias entre Guangdong y Beijing. Después, visitamos nuestra universidad. La universidad era tan grande que nosotros estábamos muy cansados después de caminar un rato. Decidí comprar una bicicleta. Fui a una tienda. Elegí una bicicleta bonita y ella me costó 300 yuan.

Por la noche, todos mis compañeros y yo nos reunimos en una aula. Cada uno hizo una presentación. Muy sorprendida, encontré que en mi clase solo había un chico. Según ~~qué~~ decían otros, **sabi supe** que mis compañeros eran amables y simpáticos. Creí que iba a llevar una vida universitaria muy alegre.

Cuando regresé a mi dormitorio, llamé a mis padres por teléfono. Les dije que todos iban bien y que no necesitaban preocuparse de mí. Ellos me **dijo dijeron**: "Descuida." A las once de la noche, todas mis compañeras se acostaron. Pero nosotros todavía no **podimos podíamos** dormirnos. No **recordé recuerdo** cuando me dormí esta noche.

Es posible que mi primer día en la universidad sea similar que el de otras personas. Pero el día **es fue** especial que otros días en mi vida.

#### (4 de BJTU)

Nombre y Apellido PANG, YIMING Clave: BJTU 305

Describe tu primer día en la universidad

#### Mi primer día en la universidad

Entré en la Universidad de JiaoTong de Beijing el 13 de septiembre en 2013. Aquel día **era fue** mi primer día de la universidad.

Primero, visité la universidad con mis padres, por la mañana. Ellos me acompañaron a Beijing porque era la primera vez que **fu iba** aquí. El paisaje en el campus era hermoso. Había mucho árboles y flores en el campus, dos edificios de estudiar eran modernos y tenían facilidades buenas. Había muchos comedores que ofrecían suculente comida. La biblioteca tenía varios libros en papel y también tenía libros electrónicos para los estudiantes. Estábamos muy alegres porque la universidad era mejor de lo que habíamos imaginado. Cuando el visito terminó, mis padres volvieron a casa en tren de velocidad alta. Fui al dormitorio sola.

Después de llegar a mi habitación, encontré a cinco compañeras de dormitorio. Eran muy guapas y amables. Cada una **eran era** de provincias diferentes. Charlamos junto para saber mutuamente. A algunas les gustaba ver la tele-novela y a otras les gustaba comer suculente comida. Pero a todas nos gustaba ir de compras. Por lo tanto, fuimos al centro de comercial en la tarde y compramos unos regalos para celebrar el primer día de universidad. Más tarde, cenamos en un restaurante de comida típica que se llamaba QuanJuDe. **Volvemos volvimos** a la universidad y asistimos a la primera reunión de clase a las 8 de la tarde. Conocí a más amigas buenas. Me **algraba alegraba** de que estuviera en semejante clase.

Era mi primer día de la universidad. Creo que la vida aquí es muy feliz y está llena de alegría.

(5 de BJTU)

**Nombre y Apellido:** LIU, Ruitong **Clave:** BJTU 309

Describe tu primer día en la universidad

### Mi primer día en la universidad

Ya es el segundo año mío en la universidad, pero todavía me acuerdo del primer día en la universidad.

**Es era** un día del septiembre, hacía buen tiempo, fui a la universidad con mis padres. Como en mi vida **he ido había ido** a la Universidad de Jiaotong de Beijing, me parecía muy alegre y también me sentía nerviosa. Entramos en la universidad y buscamos el bosquito de la puerta del oeste en que podría sacar mi carnet universitario.

**Damos dimos** un vuelto a la universidad sin ver este lugar. En ese momento, vi unos estudiantes llevados la misma ropa, corrí a ellos para preguntarles dónde estaba el bosquito. Por su ayuda, encontré al bosquito y saqué mi carnet.

Después, fui al dormitorio. Como era una estudiante del primer curso, tenía que alojarme en el campus oriental. Como había surgido la situación de que no podía buscar el lugar, antes de salir pregunté a un estudiante cómo **fu iba** a esta campus. Según su palabra, llegamos mis padres y yo rápidamente. Pero cuando llegué al dormitorio, descubrí que no tenía las cosas para dormir, porque no había leído la carta de la universidad y **perdí había perdido** la oportunidad para comprar. Estaba perdida y no sabía qué podía hacer, de repente sonó mi mobil. Mi padre me dijo por el mobil que podía comprar todas las cosas en el mercado. ¡Qué suerte! **Arregaré arreglé** todos y me despedí de mis padres.

éste era mi primer día en la universidad. No **tenía tuve** experiencias muy extrañas o curiosas, pero nunca me olvidaré, porque desde este día, empecé una nueva época de mi vida.

(6 de BJTU)

Nombre y Apellido: LANG, Yuemeng Clave: BJTU 315

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Hasta ahora, todavía recuerdo mi primer día en la universidad.

Era un día muy interesante y fantástico. Al entrar en la puerta de la universidad, me sentía tan alegre que no **poder podía** creer que estudiaría allí 4 años. Primero, fui al dormitorio. Cuando entré en mi habitación, **veía vi** a 5 chicas guapas. Eran mis compañeras y **vivíamos viviríamos** juntas durante el tiempo en la universidad. Nos presentamos mutuamente y luego fuimos a dar una vuelta en el campus.

Nuestra universidad no era muy grande, pero era muy bonita. Había muchos árboles y flores alrededor de los edificios. Lo que más nos **interesamos interesaba** era la comida de la universidad. Después de consultar los alumnos, sabíamos que Ming Hu era el restaurante mejor. Por eso, fuimos a Ming Hu para almorzar. La comida **son era** deliciosas, nos **gustaba gustó** mucho.

Por la tarde, volvimos al dormitorio y **ordenaron ordenamos** nuestra habitación. Por la noche, teníamos una reunión de mi clase. allí, vi todas mis compañeras, y me **soprendé sorprendí** mucho de que no hubiera ningún chico en nuestra clase. Mi profesora era una señora muy simpática y bonita. Nos **gustaba gustó** ella mucho.

Mi primer día en la universidad **era fue** el día muy importante en mi vida. **Conocé conocí** muchos amigos y mi universidad. Nunca lo olvidaré.

(7 de BJTU)

**Nombre y Apellido: JIN, MENGDI Clave: BJTU408**

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

Después del examen para entrar en la universidad, ya **había habían** pasado seis meses. Nunca **pensaba pensé** que a lo mejor era la vacación más larga durante mis años de estudios. Durante aquellos meses, había tardado mucho tiempo viajando, asistiendo a diversas fiestas, reuniéndome con los amigos que quizá no podrían ver para siempre... Por supuesto, y quedándome en casa, pensaba en mi primer día en la universidad. Por fin, ese momento llegó en un día que hacía mucho calor.

Fui a Beijing con mis padres. Había oído de mis amigos que el clima de ese lugar era muy seco. Me di cuenta inmediatamente al bajar el tren. En realidad, no me gustaba tanto la ciudad. Aunque era una de las más famosas en todo el mundo, que atestiguaba la prosperidad y la caída de muchas dinastías y la historia de nuestro país. Me pensaba mucho de mi ciudad natal, el lugar con clima templado en el que **llovía llovía** mucho. Allí tenía la comida que me encantaba, todos mis amigos, y sobre todo, mis memorias de mi infancia y juventud.

Pero era mi decisión que iba a un lugar tan lejano para estudiar. Estaba de acuerdo de una frase muy conocida: Lo que no se puede conseguir siempre es lo más deseado. Era la realidad. Cuando yo estudiaba en la escuela secundaria, siempre quería ir a lo lejano para conocer mejor este mundo. Pero cuando me detuve en esa tierra nueva, quería volver.

Era la segunda vez que **entré entraba** en ésta campus. La primera vez fue el invierno del mismo año cuando fui a asistir al examen. En El campus no había muchos cambios. Los edificios eran muy antiguos, **se pudieron se podría** decir que de estilos y colores perdidos. Sin embargo, los estudiantes del primer año traían mucha vitalidad.

El proceso del registro **era fue** muy complejo, como siempre. Al atardecer, ya había arreglado todas mis maletas y había conocido todos los compañeros del dormitorio. Eran de provincias diferentes, Hangzhou, Ningbo, Chongqing, Nanchang, Tianjin, etc. Lo que **era** muy curioso **es**, en realidad, aunque **era fue** un día tan importante en mi vida, que casi se me olvidé de todos los detalles. Seguro que mis padres eran un poco tristes, porque querían que yo quedaba a sus lados. Ellos me decían mucho sobre las cosas a las que se necesitaba prestar atención, las palabras que **habían dicho decían** ya por muchas veces en el camino y en el móvil.

Aquel día era el comienzo de mis estudios universitarios y un comienzo de mi vida. la mayoría de nosotros, **tenían teníamos** mucha expectativa de ese momento, porque eso era el destino de tantos años de estudios. En aquel entonces, no sabíamos que en el breve futuro, teníamos que enfrentarnos a tantos retos y dificultades. Cuatro años es un período tan corto que vamos a despedirnos muy pronto. Pero cuatro años también es una etapa tan larga que crecemos rápidamente e inconscientemente, encontramos el nuevo objetivo para el futuro.

Mi primer día en la universidad **era fue** muy normal, pero al mismo tiempo tenía profundo significado.

(8 de BJTU)

Nombre y Apellido: LUO, Menghan Clave: BJTU 412

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

El tiempo pasa volando y ya es el cuarto curso y sólo falta un año para graduarme de la universidad. He apredido mucho del estudio y de la vida universitaria. Todavía me acuerdo del primer día en la universidad claramente, aunque para la mayoría, **era fue** un día más normal que cualquier otro día.

Cuando era pequeña, soñaba viajar por todo el mundo algún día. Me atraían los munumentos históricos, las montañas y los ríos, la gastronomía deliciosa, y sobre todo, las culturas y las costumbres de otros pueblos distintos. Por eso **hizo hice** muchos esfuerzos para aprender el inglés porque era la única lengua extranjera que yo **conoci** **conocía** en aquel momento. El Gaokao, una prueba para entrar en la universidad, me presentó un mundo nuevo. Es decir, me dió otra posibilidad de acercar a mi sueño. Me aceptó la solicitud la facultad de la filología hispánica de la Universidad de Jiaotong de Beijing.

Me **alegría alegraba** que contaba mil veces con mis amigos sobre el campo, los compañeros, los profesores incluso las maletas de la ropa. Tras las vacaciones de verano, llegó el gran día por fin.

Como ya estaba acostumbrada de la vida fuera de casa fui a Beijing sola que se **ubicaba** **ubicaba** en el norte de China y **encontré** **encontré** la universidad y mi dormitorio sin ningún problema. Cuando **entré** **entré** en el dormitorio, dos chicas habían arreglado todo y se fueron y una quedó haciendo la cama. **Damos Dimos** el saludo y luego yo **empezé** **empecé** a arreglar mis maletas. Me di cuenta de una carta en mi cama, diciendo: cariño, ¡bienvenido a nuestra familia! ¡Que pases un buen período aquí! ¡Que armosa esta facultad! pensando, la puse en la mesa.

Mientras **limpié** **limpiaba** el dormitorio, la compañera me contó su cuento. **Vino** **venía** de una ciudad pequeña de la Provincia de Shandong donde era la ciudad natal del Confucio y era la primera vez que **alejé** **se alejaba** de sus padres viviendo sola. **Estudió** **había estudiado** ciencia en la escuela seguntaria y prefería una carrera como la química, el ferraneo o la información. Sin embargo, le **aceptó** **había aceptado** esta facultad deliteratura y comunicación. Era una chica simpática y nos llevábamos muy bien. Quedamos en la cena para probar la comida del comedor universitario. Pero resultó una mala decisión. No nos gustó nada y casi fue un desastre. No podíamos imaginar los platos de otros comedores.

Me impresionó una compañera del dormitorio. Había pasado todas las vacaciones de verano en la universidad para que ensayara un teatro la organización teatral para el grupo teatral. Le **gustó** **gustaba** mucho cantar tanto que hasta que **escribió** **había escrito** unas canciones. El más importante era que no le **gustó** **gustaba** nada el pigante.

Después **damos** **dimos** un paseo por el campo y fuimos a la biblioteca que estaba al lado de un lago. Por la noche, se celebró una fiesta para dar la bienvenida a los nuevos estudiantes. Pasamos contentamente. Dormí con el deseo de estar en España.



**Hize** hice un año de intercambio en España el año pasado gracias al español.  
Espero cumplir mi sueño algún día.

(9 de BJTU)

Nombre y Apellido: XIA, JINGWEN Clave: BJTU 415

Describe tu primer día en la universidad

Mi primer día en la universidad

La experiencia universitaria siempre es una parte muy importante para una persona, no sólo contribuye a su formación académica, sino también enriquece la vida personal. En la universidad, conocemos amigos de toda la vida, y a través de ellos, también podemos fomentar el entendimiento de diferentes culturas. La importancia de la universidad siempre me llama la atención, por eso nunca voy a olvidar mi primer día en la universidad.

Cuando estudiaba en la escuela secundaria, los profesores nos contaban la vida universitaria todos los días para estimularnos. Por lo tanto, aunque en aquel entonces todavía no **había sido era** una estudiante universitaria, llevaba mucho tiempo imaginando el campo de mi futuro universidad, que sería muy grande y bonito, lleno de árboles y flores. En realidad, era mucho más mejor que lo que había imaginado.

A decir verdad, porque nunca había residido en un dormitorio, me **interesaba interesaban** mucho mis compañeras de dormitorio y no podía esperar más en conocerlas. Venían de diferentes provincias y la mayoría eran del sur de China. Eso era lo que me parecía genial debido a que todos mis amigos eran de Beijing y nunca había estado a las ciudades natales de mis compañeras. Creí que debíamos de tener tanto que contar, por ejemplo, las costumbres variadas por cada lugar, la comida, el dialecto etc. Llevábamos muy bien como si hubiéramos sido amigas por muchos años. A parte de la comunicación de mis compañeras de dormitorio, la otra cosa que nunca iba a olvidar era mi primera clase de español.

En la escuela secundaria, solo había aprendido el inglés, pero había prestado más atención a la gramática y lectura, por lo que no tenía la experiencia de conocer o charlar con extranjeros tampoco la estancia en otros países. Sin embargo, me parecía que la lengua era una de las mejores maneras para conocer un país profundamente, de modo que se podía entender su cultura desde un perspectiva interior, en otras palabras, a través de la comunicación de los nativos, la lectura de sus libros, o mejor, un viaje largo y profundo. Justamente por eso, me había decidido a estudiar la lengua extranjera como la carrera de la universidad.

El profesor también forma una parte muy importante del aprendizaje. Un buen profesor significa un tesoro para un estudiante, que **mostraba muestra** la importancia incomparable del profesor.

Nuestra profesora de español **es era** muy paciente y experimentada, aunque todavía era muy joven. En su primera clase del primer día, nos dio una breve presentación de su misma y nos contó un poco acerca de la historia de la lengua española y también sus comentarios y sugerencias del aprendizaje de español. Más adelante nos empezó a explicar el alfabeto y la fonética. Al principio me parecía un poco difícil porque las reglas de pronunciación eran totalmente diferentes a las de inglés. Pero el primer paso de cualquier asunto siempre **era es** lo más difícil, y

siempre que lo superara y siguiera trabajando mucho, se podía lograr el éxito algún día, así que en el aprendizaje de español. Aunque en el primer día, todavía no sabía si me gustaba esta lengua o no, después de más de tres años, hoy ya me atrevo a decir que me gusta el español y me gusta el aprendizaje del español.

### 10.3 Errores en el empleo de los tiempos de pasado de los alumnos de BJTU y BISU

#### Pretérito indefinido

*Para mí, el primer día en la universidad era (fue) inolvidable. (Guo Yiran, BJTU 201)*  
*// Y recuerdo que mi primer día en la universidad era (fue) muy apretado y curioso. (Yo Xiaoxin, BJTU 204) // Como muchas experiencias mías, mi primer día en la universidad es (fue) inolvidable. (Xiong Ziyan, BJTU 205) // Mi primer día en la universidad era (fue) divertido y curioso. (Xiong Ziyan, BJTU 205) // Mi primer día en la universidad que era (fue) un día muy ocupado. (Zhang Yuyang, BJTU 206) // Al verme, me saludaban (saludaron) con alegría. (Ye Lingyan, BJTU 208) // Me eché en la cama y pensaba (pensé): ... (Ye Lingyan, BJTU 208) // venía (vine) a la universidad de Jiaotong de Beijing (Liu Zhiyu, BJTU 211) // cuando veíamos (vimos) la puerta de la universidad, estábamos muy contentos. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Después íbamos (fuimos) al dormitorio donde iba a vivir con mis amigas. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // veía (vi) a mis amigas y nos presentábamos (presentamos) mutuamente. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // nos acostábamos (acostamos) temprano (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Mis amigas y yo nos levantábamos (levantamos) temprano. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Nos peinábamos (peinamos), nos cepillábamos (cepillamos) los dientes y nos arreglábamos (arreglamos) juntas. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Y luego, íbamos (fuimos) al comedor del campus (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Al terminar el desayuno sabroso, íbamos (fuimos) a la clase (Liu Zhiyu, BJTU 211) // En la clase, primero, nos presentábamos (presentamos) mutuamente y después, empezaba (empecé) a aprender el primer texto. Notaba (noté) que en la clase ... (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Después de la clase, mis amigas y yo regresábamos (regresamos) al dormitorio a limpiarlo. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // íbamos (fuimos) a divertirnos toda la tarde. (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Todo el día era (estuvimos) muy contentas (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Pues, charlabamos (charlamos) una hora más y cambiábamos (cambiamos) nuestros números de teléfono. (Wang Jialin, BJTU 213) // Después de cenar, mis compañeras y yo dabamos (dimos) un paseo por el campus. Encontrábamos (encontramos) muchas*

cosas bonitas y muchos lugares nuevos, por ejemplo, *encontrabamos (encontramos)* un parque muy bonito y nos *encantaba (encantó)*. (Wang Jialin, BJTU 213) // *Era (Fue)* un día especial para mí. (Xu Weiwen, BJTU 218)

### **Segundo curso BISU**

Todavía recuerdo el primer día que *he llegado (llegué)* a nuestra universidad. (Yolanda, BISU 209) // A decir verdad, mi primer día en la universidad no *era (fue)* muy inolvidable. (Clara, BISU 211) // *Charlabamos (charlamos)* un rato y empecé a limpiar el cuarto. (Silvia, BISU 214) // *Era (Fue)* un día inolvidable. (Estrella, BISU 217) // En eso, *sentía (sentí)* una sensación de desgracia. (Liao Minyi, BISU 219)

### **Tercer curso, BJTU**

A decir verdad, mi primer día en la universidad *era (fue)* horrible, voy a contar con más detalles. (Cao Qi, BJTU 301) // Ordené mi maleta con la ayuda de mi madre, luego, *ibamos (fuimos)* a cenar. (Cao Qi, BJTU 301) // El 25 de agosto de 2013 *es (fue)* mi primer día en la universidad. (Wang Yikun, BJTU 302) // Mi primer día en la universidad era muy feliz porque *conocía (conoci)* a muchas amigas nuevas (Wang Yikun, BJTU 302) // *Tenía (tuve)* un buen sueño sobre mi vida universitaria. (Ju Likun, BJTU 303) // Aquel día *era (fue)* mi primer día de la universidad. (Pang Yiming, BJTU 305) // Toda la semana *quedaba (me quedé)* triste y recordé mucho a mi ciudad. (Zhang Yu, BJTU 306) // Todavía recuerdo todo lo que ocurrió el primer día, *era (fue)* muy inolvidable para mí, y también *era (fue)* un día muy importante en mi vida. (Xue Jingwen, BJTU 307) // Me *gusta (gustó)* todo lo que encontraba en el primer día de mi universidad. (Xue Jingwen, BJTU 307) // En la reunión, *sabía (supe)* que nuestra clase estaba formada por 26 chicas (Qu Ruijia, BJTU 308) // *Arregaré (arreglé)* todo y me despedí de mis padres. (Liu Ruitong, BJTU 309) // No *tenía (tuve)* experiencias muy extrañas o curiosas (Liu Ruitong, BJTU 309) // Cuando *volvemos (volvimos)* al dormitorio, casi todos los dormitorios estaban llenos. (Tang Ning, BJTU 311) // Y después, me *han admitido (admitieron)* al equipo de béisbol, (Wei Rongrong, BJTU 313) // Me *gustaba (gustó)* mi universidad desde el primer día. (Wang Lutong, BJTU 213) // Cuando entré en mi habitación, *veía (vi)* a 5 chicas guapas. (Lang Yuemeng, BJTU 315) // Nos *saludabamos (saludamos)* mutuamente. (Lin Xing, BJTU 317) //

charlamos por un rato, y *puedo (pude)* sentirme de que esta chica era muy simpática. (Zheng Ge, BJTU 318) // *Iba (fui)* a correr unos minutos después de desayunar. (Zhang Yan, BJTU 319) // *Damos (dimos)* un paseo frente a los edificios y charlamos mucho. (Yu Jiaoyang, BJTU 320) // Entonces, *recorriamos (recorrimos)* el campus y notamos que nuestra universidad era hermosa y limpia. (Zhang Xi, BJTU 321) // *Cae (cayó)* la noche. (Hao Jie, BJTU 322)

### **Tercer curso, BISU**

Para mí, *es (fue)* un día inolvidable. (Daniela, BISU 303) // Mi primer día en la universidad no *era (fue)* un día muy fácil. (Jazmín, BISU 304) // Para no estorbar a mi padre, me quedaba silenciosa y al fin *dormía (dormí)*. (Abril, BISU 310) // El terreno de la universidad era pequeño, por eso *era (fue)* muy fácil encontrar la residencia estudiantil. (Abril, BISU 310) // Sospeché que era una estafadora y le *decía (dije)* que no llevaba tanto dinero encima y tenía que buscar a mi padre para que me lo diera. (Yolanda, BISU 313) // Pero me sentía tan nerviosa que no podía decir nada cuando *entraba (entré)* en la universidad acompañada por mis padres (Vanessa, BISU 314)

### **Cuarto curso, BJTU**

*Paseaba (paseé)* por un buen rato por este lugar y me daba una sensación profunda su vitalidad. (Chen Hongying, BJTU 405) // En aquel entonces todas las chicas estaban en la habitación y una compañera nos *llevaba (trajo)* una sandía. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Nunca *pensaba (pensé)* que a lo mejor eran/serían las vacaciones más largas durante mis años de estudios. (Jin Mengdi, BJTU 408) // Nos *sorprendíamos (sorprendimos)* mucho y miramos hacia el chico con cara roja. (Wang Ying, BJTU 411) // No *era (fue)* fácil almorzar el primer día en la universidad. (Hu Minxuan, BJTU 418) // Yo *sabía (supe)* esto en la mesa del restaurante. (Hu Minxuan, BJTU 418) // Mi primer día en la universidad *estaba (estuvo)* lleno de imaginación (Bai Yue, BJTU 419)

### **Cuarto curso, BISU**

Por lo tanto, yo *llevaba (pasé)* tres horas en avión con mi amiga, ... (Gloria, BISU 413) // Cuando *he arreglado (arreglé)* el dormitorio, mis padres querían regresar a casa. (Yolanda, BISU 417) // A pesar de todo, *era (fue)* un día único en mi vida.

(Yolanda, BISU 417)

### **Pretérito imperfecto**

#### **Segundo curso, BJTU**

Por eso, en el futuro, si *encontré (encontraba)* algunos problemas, no iba a sentirme triste. (Guo Yiran, BJTU 201) // me *sentí (sentía)* muy feliz. (Zhang Xiaoxiao, BJTU 202) // Mi padre *supo (sabía)* qué pensaba yo (Tang Xiaofan, BJTU 203) // Como *tuve (tenía)* mucha hambre, comí mucho. (Tang Xiaofan, BJTU 203) // Por la noche, me despedí de mis padres y *estuve (estaba)* muy triste porque *fue (era)* la primera vez que mis padres y yo nos *separaron (separábamos)*. (Yo Xiaoxin, BJTU 204) // No *fueron (eran)* nada parecidas a los caracteres chinos. (Xiong Ziyang, BJTU 205) // ... porque en ese día el coche de mi familia no *pudo (podía)* conducir por las calles. (Zhang Yuyang, BJTU 206) // ... después de sacar todas las cosas de mi universidad que *fueron (eran)* necesarias (Zhang Yuyang, BJTU 206) // Mi dormitorio *está (estaba)* en el barrio ... (Zhang Yuyang, BJTU 206) // En mi dormitorio, tres de mis amigas ya *estuvieron (estaban)* en él. (Zhang Yuyang, BJTU 206) // Me preguntaron cómo *estuvo (estaba)* mi universidad. (Zhang Yuyang, BJTU 206) // mis abuelos *estuvieron (estaban)* contentos. (Zhang Yuyang, BJTU 206) // Aun así, el primer día *va (iba)* a ser un recuerdo muy bueno en mi vida. (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // me levanté muy temprano porque *viví (vivía)* solo en el dormitorio y *temí (temía)* que ... (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // descubrí que no *pude (podía)* escribir bien (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // Tomé el desayuno rápidamente porque *tuve (tenía)* que ir a la estación de tren a tiempo para coger el tren. (Dong Hui, BJTU 209) // había muchos árboles *que se colgaron (de los que colgaban)* unas serpentinas de varios colores (Lai Yufan, BJTU 210) // *Esperé (esperaba)* que pudiera dominar el *español* en adelante. (Lai Yufan, BJTU 210) // me *sentí (sentía)* curiosa (Xu Enshu, BJTU 212) // Mis padres *fueron (iban)* a partir de Beijing para ir a Corea (Xu Enshu, BJTU 212) // no *se pudieron (podían)* acompañarme más tiempo. (Xu Enshu, BJTU 212) // *Estuve (estaba)* muy triste. (Xu Enshu, BJTU 212) // *Fue (era)* una profesora muy joven (Xu Enshu, BJTU 212) // ... porque *es (era)* el primer día que todos nosotros nos *reunían*

*(reuníamos)* en la sala de clase. (Wang Jialin, BJTU 213) // Me levanté a las siete de la mañana porque *tuve (tenía)* dos clases por la mañana. (Sun Yueting, BJTU 214) // Los profesores eran muy amables y *tuvieron (tenían)* paciencia (Sun Yueting, BJTU 214) // *Creé (creía)* que eran provechosas para nosotros, los estudiantes. Las clases de la tarde *empezaron (empezaban)* a las dos y diez. (Sun Yueting, BJTU 214) // me *sentí (sentía)* muy cansada. (Sun Yueting, BJTU 214) // Pensé que un día apretado *terminó (terminaba)* así y *tuve (tenía)* que trabajar mucho mañana (Sun Yueting, BJTU 214) // En mi primer día en la universidad, *fui (estaba)* muy ilusionada y alegre (Niu Wenxi, BJTU 215) // Aun no *tengo (tenía)* un plan concreto, *voy (iba)* a ser trabajadora. (Niu Wenxi, BJTU 215) // me dijo que era la primera persona que *llegada (llegaba)* (Qu Zhaohe, BJTU 216) // Luego, metí los libros que *necesité (necesitaba)* para las clases en mi mochila y salí del dormitorio para desayunar. (Yang Yahan, BJTU 217) // Llegué al comedor de estudiantes y no *hubo (había)* muchas personas porque era temprano todavía. (Yang Yahan, BJTU 217) // Se *llama (llamaba)* Lucía, era una mujer muy amable e inteligente. (Yang Yahan, BJTU 217) // Por la tarde, como no *tuve (tenía)* clases ... (Yang Yahan, BJTU 217) // Mis padres y yo llegamos a la estación del tren de Beijing a las ocho de la mañana, porque mi pueblo *está (estaba)* muy lejos de Beijing. (Xu Weiwen, BJTU 218) // No la *conocimos (conocíamos)* bien. (Xu Weiwen, BJTU 218) // Luego, mis padres y yo fuimos al dormitorio de estudiantes para dejar los equipajes que *llevamos (llevábamos)*. (Xu Weiwen, BJTU 218) // Como no conocía nada de la universidad, me *sentí (sentía)* un poco preocupada y *tuve (tenía)* algo de cuidado. (Ma Yu, BJTU 219) // me sentía muy extraña y no *supe (sabía)* nada. Por la mañana, me levanté muy temprano porque no *supe (sabía)* dónde *necesité (necesitaba)* ir a tener la clase. (He Jia'ao, BJTU 220) // ella no *fue (era)* una alumna sino nuestra profesora. (He Jia'ao, BJTU 220) // Como *estuvimos (estábamos)* alegres decidimos buscar un restaurante para celebrar que nosotras *fuimos (íbamos)* a la misma universidad y que nos habíamos encontrado. (He Jia'ao, BJTU 220) // En un rato, nosotras fuimos muy conocidas y hablamos mucho sobre todo que *quisimos (queríamos)* hablar. (He Jia'ao, BJTU 220) // ... y me enseñaron cómo se *procionó (pronunciaban)* las palabras. (He Jia'ao, BJTU 220) // Pero nosotros todavía no



*podimos (podíamos)* dormirnos. (Liao Xixian, BJTU 221) // *Fuimos (estábamos)* muy contentos. (Zhang Ruhua, BJTU 222) // Cuando llegué al comedor, vi que no se *abrió (abría)* hasta las siete en punto. (Yan Lu, BJTU 223) // Como no *tuve (tenía)* clases después de las cuatro, fui a dar un paseo por nuestra universidad. (Yan Lu, BJTU 223) // El lugar que me gustaba mucho *fue (era)* Ming Hu. *Fue (era)* un lugar muy bonito y tranquilo. (Yan Lu, BJTU 223) // *Fue (era)* muy cómodo sentarme en un banco sin pensar nada y escuchar la música. (Yan Lu, BJTU 223) // Aunque terminé el primer día un poco cansada y *tuve (tenía)* muchas cosas que hacer después, todavía *fui (estaba)* muy contenta. (Yan Lu, BJTU 223)

### **Segundo curso BISU**

*Fue (Era)* el primer día que no estaba al lado de mi familia. (Susana, BISU 206) // *Fue (Era)* un interrogante hasta que llegué. (Zoe, BISU 210) // Si *extrané (extrañaba/extrañara)* a mi ciudad, podía comer los platos especiales ... (Zoe, BISU 210) // El tercer día era el último día que mis padres se *quedaron (quedaban)* en Beijing. (Elvira, BISU 212) // Me *temé (temía)* que si no me fui iba, *iba (iría)* a llorar. Era la primera vez que vivía sola en un lugar desconocido. Temía mucho, y no *supe (sabía)* qué hacer, pero entendí que tenía que afrontar todo yo misma. (Elvira, BISU 212) // *Fue (era)* la primera vez que *dormí (dormía)* compartiendo un cuarto con otras cuatro chicas todavía desconocidas. (Sirena, BISU 213) // *Fue (era)* mi papá, quien me dijo que ellos ya estaban en la estación del tren y no pensara mucho en ellos, ... (Sirena, BISU 213) // *Fue (era)* la primera vez que me *aparté (apartaba)* de mis queridos padres y sabía que ... (Sirena, BISU 213) // En casi toda la universidad se *reunió (reunía)* la gente. (Silvia, BISU 214) // Al darme cuenta que todavía había *falta (faltaba)* la llave, fui a la oficina de la facultad para sacarla. (Silvia, BISU 214) // Aunque *sostuve (sostenía)* un mapa del campus en la mano, no *supe (sabía)* dónde estaba el campo de deporte ni los dormitorios. (Carmen, BISU 218) // Al desembarcar, me sentía muy feliz porque ya *hace (hacía)* seis años que no *fui (iba)* a Beijing. (Liao Minyi, BISU 219) // Ese día, en que *inició (iniciaba)* mi vida universitaria fue inolvidable. (Isabel, BISU 220)

### **Tercer curso, BJTU**

Era domingo, *cayó (caía)* en 27 de agosto de 2013. (Cao Qi, BJTU 301) // En aquel entonces, muchas estudiantes y sus padres se *reunieron (reunían)* en la entrada del edificio, ni *no pudimos (podíamos)* entrar. (Cao Qi, BJTU 301) // no *es (era)* tan bueno, pero cuando *vuelvo (volvía)* al dormitorio *hay y (había)* otra persona que me esperaba y *puede (podía)* hablar conmigo sobre mi día, *es (era)* muy dulce. (Cao Qi, BJTU 301) // *Llevamos (llevábamos)* muchos equipajes y estábamos muy cansados. (Ju Likun, BJTU 303) // Cuando llegamos bajo el edificio de mi dormitorio, me enteré de que *estuve (estaba)* en el quinto piso, pero sin ascensor. (Ju Likun, BJTU 303) // No obstante, Isabel *me mostró (mostraba)* una figura típica. (Xie Ying, BJTU 304) // Ellos me habían acompañado a Beijing porque era la primera vez que *fui (iba)* aquí. (Pang Yiming, BJTU 305) // *Creo (creía)* que la vida aquí sería muy feliz y estaría llena de alegría. (Pang Yiming, BJTU 305) // *Fue (era)* la primera vez que *salí (salía)* de casa *y fui (e iba)* a una ciudad tan lejos de mi pueblo natal. (Zhang Yu, BJTU 306) // En aquel momento, entró Liana. Consideré a Liana como una chica apacible al primero porque no le *gusta (gustaba)* hablar con nosotras. (Zhang Yu, BJTU 306) // Al ver que no *faltó (faltaba)* nada que hacer, Angélica y yo fuimos a comer juntas. (Zhang Yu, BJTU 306) // Su vuelta *fue (era)* a las 3 de la tarde. (Zhang Yu, BJTU 306) // Por eso, estando separada de mis padres *fue (era)* una gran dificultad para mí. (Zhang Yu, BJTU 306) // Otra chica que se *llama (llamaba)* Luisa era una chica muy guapa (Xue Jingwen, BJTU 307) // La comida que se *vendió (vendía)* en la universidad era muy rica. (Xue Jingwen, BJTU 307) // ... antes de salir pregunté a un estudiante cómo *fui (iba)* a este campus. (Liu Ruitong, BJTU 309) // Ya no *fue (era)* la primera que *fui (iba)* a esta ciudad (Wu Tong, BJTU 310) // Fuimos al hotel donde nos *alojamos (alojábamos)* en autobús. (Wu Tong, BJTU 310) // Era mi primera vez que *cené (cenaba)* en el comedor (Wu Tong, BJTU 310) // Cuando volvimos al dormitorio, casi todos los dormitorios *están (estaban)* llenos. (Tang Ning, BJTU 311) // *Hace (había)* mucho sonido de risas en el edificio. (Tang Ning, BJTU 311) // creía que no *pude (podía)* cogerlas hasta mi dormitorio que *estuvo (estaba)* en el sexto piso. (Wei

Rongrong, BJTU 313) // Pero, cuando vimos que no *tuvimos (teníamos)* baños ni balcón, ... (Wei Rongrong, BJTU 313) // Nuestra universidad *es (era)* muy pequeña, y *pareció (parecía/estaba)* llena de estudiantes de primer curso como nosotros (Wei Rongrong, BJTU 313) // Siempre *hay (había)* muchísimos temas para hablar entre las chicas. (Wang Lutong, BJTU 314) // Nuestra universidad era muy grande y *tuvo (tenía)* muchos edificios altos para tener la clase. (Wang Lutong, BJTU 314) // me sentía tan alegre que no *poder (podía)* creer que (Lang Yuemeng, BJTU 315) // Lo que más nos *interesamos (interesaba)* era la comida de la universidad. (Lang Yuemeng, BJTU 315) // Para mí, el primer día en la universidad fue inolvidable, porque eso supuso un comienzo nuevo, que *fue (iba a ser)* totalmente diferente de mi vida pasada. (Liu Yurou, BJTU 316) // *Fue (era)* la primera vez que *quedé (me quedaba)* en un lugar desconocido sin mis padres (Liu Yurou, BJTU 316) // ... y tampoco *había sabido (sabía)* a qué dormitorio debía ir (Zheng Ge, BJTU 318) // Las preguntas *aparecieron (aparecían)* sin cesar. (Zheng Ge, BJTU 318) // una chica muy bonita pero morena me saludó cariñosamente y me preguntó si *vivió (vivía)* aquí. (Zheng Ge, BJTU 318) // Todavía me acuerdo del primer día en la universidad porque era el primer día también que *salí (salía)* de mis padres y mi pueblo natal por tan largo tiempo. (Zhang Xi, BJTU 321) // Cuando llegamos al comedor, estábamos sorprendidas de que hubiera tantas opciones que nos *ofrecieron (ofrecían)*. (Zhangxi, BJTU 321)

### **Tercer curso, BISU**

Nos *saludaron (saludaban)* con la mano. (Ángela, BISU 301) // me di cuenta de que era un campus con mucha cultura y vitalidad, lo cual *fue (era)* lo más importante. (Sofía, BISU 302) // *Fue (Era)* la primera vez que yo estaba en una ciudad tan grande como desconocida. (Jazmín, BISU 304) // Fue en ese momento cuando creí que los profesores *fueron (eran)* muy amables y me gustaba la universidad. (Blanca, BISU 305) // Así *me encontré* con otros cinco compañeros, *venimos (veníamos)* de diferentes provincias, pero cada persona *trató de (trataba a)* los demás bien. (Blanca, BISU 305) // En especial, la primera dificultad fue que tendríamos que estudiar cómo pronunciar la “r”, *fue (era)* muy difícil. (Blanca, BISU 305) // En un principio nos *dio (daba)* vergüenza hablar en público (Aurora, BISU 306) // *Fue (Era)* la primera vez

que vivía sin ellos. (Carolina, BISU 307) // *Hubo (Había)* seis camas a ambos lados de la pared, pues el espacio de cada una *fue (era)* muy limitado. (Víctor, BISU 308) // En mi opinión, esa preocupación no *fue (era)* necesaria, ... (Violeta, BISU 309) // El terreno de la universidad *es (era)* pequeño, por eso fue muy fácil encontrar la residencia estudiantil. Mi piso *es (era)* el 202. (Abril, BISU 310) // Por ejemplo, *podemos (podíamos)* levantarnos muy tarde porque ... (Simón, BISU 316) // *Estuvimos (estábamos)* confundidos por la similitud de español e inglés y no *supimos (sabíamos)* cómo distinguir la diferencia entre ellos. (Doris, BISU 317)

#### **Cuarto curso, BJTU**

Parecía que *tuvo (tenía)* la misma edad que yo, pero más delgada y más moderna. (Song Ge, BJTU 401) // Su temperamento *marcó (marcaba)* la diferencia de ella. Supuse que *fue (era)* otra alumna que tenía que ... (Song Ge, BJTU 401) // Aunque no era la primera vez que *abandoné (abandonaba)* la casa para el estudio, ... (He Yuelu, BJTU 402) // Ella se *llama (llamaba)* Vera. *Es (era)* una chica guapa con un pelo largo y negro. Siempre *es (era)* amable con todos los compañeros y amigos. (He Yuelu, BJTU 402) // Aunque las chicas *tienen (tenían)* diferentes caracteres, hemos vivido juntas alegremente. (An Ziye, BJTU 404) // Era la primera vez que *salí (salía)* de mi provincia, ... (Yang Chenqi, BJTU 407) // Me *sentí (sentía)* un poco triste como ésta era la primera vez que vivía en una ciudad tan lejana por mí misma. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Al mismo tiempo en la radio *se puso (se ponía/sonaba)* una canción se *llama (llamaba)* 'las flores' que *narra (narraba)* la separación de los amigos y las personas que se *aman (amaban)*. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Nosotros la comíamos juntas y *charlamos (charlábamos)*. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Aunque veníamos de diferentes provincias, nos *tratamos (tratábamos)* como si fuéramos/si nos hubiéramos hecho amigas por un tiempo muy largo. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Desde ahí se *empezó (empezaba)* la vida universitaria. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Era la segunda vez que *entré (entraba)* en este campus. (Jin Mengdi, BJTU 408) // y luego poner las maletas en la habitación donde *fui (iba)* a pasar el primer año de la universidad. La universidad no *ha sido (era)* muy grande pero *tiene (tenía)* dos partes. (Wang Ying, BJTU 411) // Un lago pequeño *sitúa (se situaba)* en la parte principal

rodeado de árboles. (Wang Ying, BJTU 411) // Dijeron que nosotras cuatro éramos de la misma clase y eso *significó (significaba)* que nos acompañaríamos a pasar 4 años aquí. (Wang Ying, BJTU 411) // Mientras *hablamos y andamos (hablábamos y andábamos)*, ... (Wang Ying, BJTU 411) // Rosa *está (estaba)* sorprendísima y contestó que no tenía. (Wang Ying, BJTU 411) // De ahí, Rosa no era soltera y nos contó que este chico no era estaba loco como nos *pensamos (pensábamos)* (Wang Ying, BJTU 411) // Clara y Laura se *quedaban (quedaron)* rígidos las bocas abiertas. (Wang Ying, BJTU 411) // Por eso hice muchos esfuerzos para aprender el inglés porque era la única lengua extranjera que yo *conocí (conocía)* en aquel momento. (Luo Menghan, BJTU 412) // Mientra *limpié (limpiaba)* el dormitorio, la compañera me contó su historia. *Vino (venía)* de una ciudad pequeña de la Provincia de Shandong donde era la ciudad natal del Confucio y era la primera vez que *alejó (se alejaba)* de sus padres viviendo sola. (Luo Menghan, BJTU 412) // Le *gustó (gustaba)* mucho cantar tanto que hasta había escrito unas canciones. (Luo Menghan, BJTU 412) // Me dijeron que *tuve (tenía)* muchas clases en el primer año. (Miao Xiyu, BJTU 413) // Aunque en aquel momento no *conocí (conocía)* a nadie en esta ciudad, ... (Xie Mingzhu, BJTU 416) // Era también la primera vez que *visité (visitaba)* Beijing (Li Lingyan, BJTU 417) // Algunos estudiantes como yo eran muy tímidos al principio, pero todo el mundo *fue (era)* muy agradable. (Li Lingyan BJTU 417) // *Pensé (pensaba)* en lo que sería la vida siguiente acostada en la cama del hotel. (Hu Minxuan, BJTU 418) // Cuando tocaba a mí, me *sentí (sentía)* muy nerviosa, pero todos eran amables. (Hu Minxuan, BJTU 418) // Con la localización en el centro de la ciudad, *viviéramos (vivíamos)* en un dormitorio compartido tan pobre. (Bai Yue, BJTU 419) // Cuando todo lo cumplimos, nos quedamos un poco cansados, pero todavía *estamos (estábamos)* muy curiosos: ¡era el primer día en la universidad y *empezamos (empezábamos)* la vida nueva desde entonces! (Mei Yu, BJTU 420) // Siempre estaban allí y *vean (veían)* los amores y tristezas universitarias. (Mei Yu, BJTU 420)

#### **Cuarto curso, BISU**

*Fue (Era)* la primera vez que *salí (salía)* de mi provincia a estudiar y vivir en un lugar

tan lejos. (Lucinda, BISU 401) // Una vez *tuviera (tenía)* mi llave, subí al tercer piso junto con... (Flor, IBSU 402) // Cuando *estuve (estaba)* abriendo la puerta vi que ya habían llegado todos mis compañeros de dormitorio, ... (Toni, BISU 408) // Sin duda alguna, yo estaba extremadamente excitada, puesto que era la primera vez que *salí (salía)* de casa y vivía sola en un lugar, ... (Tiantian Chen, BISU 409) // Antes de llegar a la universidad, no *viví (vivía)* en la ciudad de Beijing. (Gloria, BISU 413) // También era la primera vez que me *dediqué (dedicaba)* a la carrera hispánica. (Yolanda, BISU 417) // Me sentía nerviosa, incluso, tenía miedo porque era la primera vez que *salí (salía)* de casa y *viví (vivía)* sola. (Yolanda, BISU 417) // Fue el primer día de septiembre en el fresco otoño con la brisa que nos *dio (daba)* la felicidad. (Vilma, BISU 418) // ... una chica guapísima ya había terminado todos sus asuntos y se *sentó (sentaba)* tranquilamente en su cama. (Vilma, BISU 418)

### **Pretérito pluscuamperfecto**

#### **Segundo curso, BJTU**

Aunque nos *conocimos (habíamos conocido)* el día pasado, fue fácil conversar como viejas amigas. (Guo Yiran, BJTU 201) // Quería decirles cómo *pasé (había pasado)* el primer día de la universidad. (Guo Yiran, BJTU 201) // Por eso, nos sentamos y charlamos contentas. Incluso, tomamos los alimentos que *llevó (había traído)* de su pueblo natal. (Zhang Xiaoxiao, BJTU 202) // Entré en el campus acompañada de mis padres quienes me *llevaban (había traído)* a Pekín. (Tang Xiaofan, BJTU 203) // *Empezó (había empezado)* la vida de la universidad. (Tang Xiaofan, BJTU 203) // Recordé los días que *pasé (había pasado)* con ellos y el plato que *cociné (había cocinado)* yo solo. (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // Pero como *jugaba (había estado jugando)* todas las vacaciones (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // conocí a muchos compañeros nuevos que *vinieron (habían venido /venían)* de lugares diferentes. (Ye Lingyan, BJTU 208) // Llamé a mis padres y les dije todo lo que me *pasó (había pasado)* durante el día. (Dong Hui, BJTU 209) // Pensé que *era (había sido)* un día muy intenso pero maravilloso. (Lai Yufan, BJTU 210) // Era un día todavía muy claro, porque no se *fue (había ido)* el verano. (Sun Yueting, BJTU 214) // Cuanto entré en el

aula, unas alumnas ya *llegaron (habían llegado)*. (Yang Yahan, BJTU217) // Como estábamos alegres decidimos buscar un restaurante para celebrar que nosotras íbamos a la misma universidad y que nos *encontramos (habíamos encontrado)*. (He Jia'ao, BJTU 220) // Sobre todo, ellas me ayudaron a estudiar y a repasar lo que *se enseñaron (nos habían enseñado)* y... (He Jia'ao, BJTU 220)

### **Segundo curso BISU**

Un día antes *llovió (había llovido)* mucho, entonces, en el suelo había mucha agua. (Óscar, BISU 204) // ¡Ella es de la misma carrera que yo y nosotras nos *encontramos (habíamos encontrado)* por el Internet! (Maira, BISU 208) // Antes de entrar en la universidad, *hice (había hecho)* muchas suposiciones sobre la vida universitaria. (Zoe, BISU 210) // Ellas *trajeron (había traído)* unas comidas típicas de sus pueblos. (Clara, BISU 211) // Desde ese día, los días de mi universidad *empezaron (habían empezado)*. (Sirena, BISU 213) // Sólo sé que estaba muy cansada por lo largo que *era (había sido)* el viaje. (Lydia, BISU 216) // Cuando todas nosotras ya *terminamos (habíamos terminado)* los quehaceres, despedimos a nuestros padres. (Carmen, BISU 218)

### **Tercer curso, BJTU**

El dormitorio no era tan bonito como el que *imaginé (había imaginado)* (Wang Yikun, BJTU 302) // Pero todavía estábamos muy alegres porque *encontramos (habíamos encontrado)* a buenas compañeras. (Ju Likun, BJTU 303) // Ellos me *acompañaron (habían acompañado)* a Beijing porque era la primera vez que iba aquí. (Pang Yiming, BJTU 305) // no había leído la carta de la universidad y *perdí (había perdido)* la oportunidad para comprar. (Liu Ruitong, BJTU 309) // el ambiente no era tan bueno como *imaginé (había imaginado)*. (Tang Ning, BJTU 311) // Sin embargo, *esperé (había esperado)* mucho que la vida universitaria pudiera empezar más pronto. (Liu Yurou, BJTU 316) // Como no *tenía (había tenido)* oportunidad de tomarlos antes ... (Zhang Yan, BJTU 319) // El tema era distinto, sobre los amigos que *conocimos (habíamos conocido)* antes (Yu Jiaoyang, BJTU 320) // me di cuenta de que todas mis compañeras de dormitorio ya se habían *despertados (despertado)*. (Zhang Xi, BJTU

321)

### **Tercer curso, BISU**

Todavía no *empezó (había empezado)* el nuevo semestre ni me *registré (había registrado)*, solo compré algunas cosas necesarias en la vida cotidiana y me establecí. (Sofía, BISU 302) // Creía que por fin *conseguí (había conseguido)* una cama para echarme (Jazmín, BISU 304) // Después, como *ocurrió (habían ocurrido)* tantas cosas en ese día, nos acostamos temprano. (Adela, BISU 311) // Dudé mucho y vacilé, porque me di cuenta de que cuando entró, *cerró (había cerrado)* la puerta de mi dormitorio. (Yolanda, BISU 313) // el campus no era nada parecido a lo que *imaginaba (había imaginado)* antes. (Ricardo, BISU 318)

### **Cuarto curso, BJTU**

La primera vez *fue (había sido)* el invierno del mismo año cuando fui a asistir al examen. (Jin Mengdi, BJTU 408) // Ellos me decían mucho sobre las cosas a las que se necesitaba prestar atención, las palabras que *decían (habían dicho)* ya por muchas veces en el camino y en el móvil. (Jin Mengdi, BJTU 408) // *Estudió (había estudiado)* ciencia en la escuela secundaria, ... (Luo Menghan, BJTU 412) // Sin embargo le *aceptó (había aceptado)* esta facultad de literatura y comunicación. (Luo Menghan, BJTU 412) // Le gustaba mucho cantar tanto que hasta *escribió (había escrito)* unas canciones. // Como antes no *tuve (había tenido)* la experiencia de vivir en un dormitorio con las compañeras de clase, ... (Xie Mingzhu, BJTU 416) // Como universitarios, tenemos nuestra propia carrera, la Filología Hispánica, pero antes, no *tuvimos (habíamos)* tenido otras opciones, ... (Xie Mingzhu, BJTU 416) // *Acababa (había acabado)* de mi vida de la escuela secundaria y después de las vacaciones largas y confortables, ... (Mei Yu, BJTU 420) // Pues, me sentía un poco desesperada, *imaginé (había imaginado)* por mucho tiempo cómo parecería la universidad ... (Mei Yu, BJTU 420)

### **Cuarto curso, BISU**



Además, nos invitábamos a aprobar la golosina típica que *trajamos (habíamos traído)* de nuestro pueblo natal. (Lucinda, BISU 401) // Al contrario de como yo *imaginaba (había imaginado)*, el dormitorio era tan pequeña y... (Valeria, BISU 420)

### Uso del indicativo presente en vez de pretérito

#### Segundo curso, BJTU

Nos *interesa (interesaba)* mucho, pero yo sabía que... (Guo Yiran, BJTU 201) // Nos *damos (dimos)* cuenta de que la universidad era muy hermosa y bonita. (Yo Xiaoxin, BJTU 204) // Nos *damos (dimos)* cuenta de que la universidad era muy hermosa y bonita. (Yo Xiaoxin, BJTU 204) // Esto *es (fue)* mi primer día en la universidad. (Zhang Xiaobo, BJTU 207) // Me *gusta (gustaba)* la universidad y *voy (e iba)* a disfrutarla con todo mi corazón (Liu Zhiyu, BJTU 211) // Nos *conocemos (conocimos)* bien de prisa. (Xu Enshu, BJTU 212) // A mí me *gustan (gustaban)* mucho las clases. (Sun Yueting, BJTU 214) // *Debo (debía)* estudiar, asistir a las actividades, conocer a unos amigos... *Es (era)* un buen principio. (Niu Wenxi, BJTU 215) // En mi dormitorio *hay (había)* seis camas, pero sólo cinco chicas *vivimos (vivíamos)* en él. (Qu Zhaohe, BJTU 216) // Cuando regresé al dormitorio, me encontré con mis compañeras, una *es (era)* de Zhengzhou, una *es (era)* de Shenzhen y dos *son (eran)* de Beijing. (Qu Zhaohe, BJTU 216) // Ahora, me siento en la clase y recuerdo todo lo que *pasa (pasó)*. (Qu Zhaohe, BJTU 216) // Nos *la gusta (gustaba)* mucho. (Yang Yahan, BJTU 217) // Charlamos sobre la profesora, el español y las cosas que *acabamos (acabábamos)* de estudiar. *Estamos (estábamos)* muy contentos. (Yang Yahan, BJTU 217) // Beijing *es (era)* una ciudad muy grande y moderna. (Xu Weiwen, BJTU 218) // *Es (era)* una universidad muy preciosa y grande. *Hay (había)* muchos árboles y flores. (Xu Weiwen, BJTU 218) // Por la noche, *vemos (vimos)* a nuestra profesora (Ma Yu, BJTU 219) // *Hace (hacía)* buen tiempo, paseamos por el campo de juego. (He Jia'ao, BJTU 220) // Pero justo en ese momento, vi que una niña y su madre *estuvieron (estaban)* jugando. (He Jia'ao, BJTU 220) // Recordé que mi madre *acompañó (me acompañaba)* como así cuando yo era niña. *Estuve (estaba)* muy triste y no dije nada (He Jia'ao, BJTU 220) // Pero el día *es (fue)* más especial que otros días

en mi vida. (Liao Xixian, BJTU 221) // *Son (eran)* cinco chicas muy guapas. *Son (eran)* chicas muy amables y simpáticas. (Zhang Ruhua, BJTU 222) // Nuestras profesoras *son (eran)* muy amables y bonitas. (Yan Lu, BJTU 223)

### **Segundo curso BISU**

Tenía dos maletas y una mochila que *eran (estaban)* muy bien preparadas por la ayuda de mi madre ... (Yuan Hanyi, BISU 201) // por supuesto nos *hacemos (hicimos)* buenos amigos. (Óscar, BISU 204) // por supuesto nos *hacemos (hicimos)* buenos amigos. (Óscar, BISU 204) // No *es (era)* muy grande, pero también *tiene (tenía)* excelente paisaje. (Yolanda, BISU 209) // Una chica *viene (venía)* de mi ciudad natal y otras *vienen (venían)* de otras provincias. Todas *son (eran)* muy lindas y alegres. (Yolanda, BISU 209) // Nuestra universidad *es (era)* tan pequeña como mi escuela secundaria secundaria, pero, *es (era)* muy bonita. Los árboles y las flores *tienen (tenían)* mucha energía, sobre todo, *hay (había)* muchas picarazas en nuestra universidad. Me *gusta (gustaba)* mucho la escena Todo el mundo *es (era)* agradable. (Zoe, BISU 210) // *Hay (Había)* muchas ventanillas que sirven diferentes comidas de todas las provincias. (Zoe, BISU 210) // Si yo hubiera sabido que ellas *son (eran)* unas chicas tan buenas, no habría estado tan nerviosa. (Clara, BISU 211) // Al mediodía, nosotros tres *comemos (comimos)* en el comedor. (Elvira, BISU 212) // Terminadas las labores en la habitación, *comemos (comimos)* en el primer comedor de la universidad. Había tanta gente que casi no *puedo (podía)* dar ni un paso. (Letizia, BISU 215)

### **Tercer curso, BJTU**

no *es (era)* muy alta pero muy amable. Hablamos por un largo tiempo y poco a poco, me volví feliz. (Cao Qi, BJTU 301) // Por cierto, ella *vive (vivía)* en la cama debajo de la mía. (Xie Ying, BJTU 303) // Ella *viene (venía)* de Yancheng, Jiangsu(Xie Ying, BJTU 303) // *Volvemos (volvimos)* a la universidad y asistimos a la primera reunión de clase a las 8 de la tarde. (Pang Yiming, BJTU 305) // *Es (era)* una chica bonita, con pelo largo y ojos brillantes. (Zhang Yu, BJTU 306) // En mi clase *hay (había)* muchas guapas (Zhang Yu, BJTU 306) // Amanda y Paloma *son (eran)* de Tianjing. Soló

Penélope *es (era)* de Beijing (Qu Ruijia, BJTU 308) // *Es (era)* un día del septiembre (Liu Ruitong, BJTU 309) // *Damos (dimos)* una vuelta a la universidad sin ver este lugar. (Liu Ruitong, BJTU 309) // *Es (era)* el lugar en el que *va (iba)* a vivir por 4 años. (Tang Ning, BJTU 311) // Durante la conversación, entraron las demás chicas que *viven (vivían)* en nuestro dormitorio. (Tang Ning, BJTU 311) // Por la cena, *vamos (fuimos)* a un restaurante cerca de la universidad, empezamos la primera cena. (Tang Ning, BJTU 311) // Nos *entretenemos (entretuvimos)* mucho y *fortalecemos (fortalecimos)* las relaciones entre nosotras. Después de la cena, *vamos (fuimos)* al supermercado a comprar algunas herramientas. (Tang Ning, BJTU 311) // El primer día en la universidad *es (fue)* tan inolvidable. (Tang Ning, BJTU 311) // En el campo, *hay (había)* mucha gente jugando al béisbol, corriendo y simplemente paseando. (Wei Rongrong, BJTU 313) // *Es (Era)* interesante que todas compañeras de grupo *eran (fueran)* chicas. (Wang Lutong, BJTU 314) // También, la profesora de español *es (era)* muy simpática y guapísima. (Wang Lutong, BJTU 314) // La comida *son (era)* deliciosa, nos gustaba mucho. (Lang Yuemeng, BJTU 315) // En la noche, no *podemos (pudimos)* conciliar el sueño. (LiuYurou, BJTU 316) // todo *es (era)* nuevo y desconocido para mí. (Lin Xing, BJTU 317) // ¡*Hace (hacía)* tanto calor! (Zheng Ge, BJTU 318) // ¡Todas las chicas de mi dormitorio *son (eran)* guapas! (Zheng Ge, BJTU 318) // había perdido la llave del coche y no *podemos (pudimos)* tomarla. (Zhang Yan, BJTU 319) // Esto es mi primer día en la universidad, aunque no *es (fue)* tan perfecto, todavía es una memoria bastante inolvidable para mí por toda la vida. (Zhang Yan, BJTU 319) // Todavía me acuerdo del primer día en la universidad, que *es (fue)* un nuevo principio de la vida. (Hao Jie, BJTU 322)

### **Tercer curso, BISU**

En la universidad, *hay (había)* muchas flores hermosas y los edificios *son (eran)* grandes. (Ángela, BISU 301) // Por cierto, el dormitorio *es (era)* un poco pequeño. y seis personas *viven (vivían)* en un dormitorio. Pero las compañeras *son (eran)* amistosas. (Ángela, BISU 301) // Además, la profesora *es (era)* amable y paciente. (Ángela, BISU 301) // Al contrario, la realidad *es (era)* que *es (era)* mucho más

pequeño que lo que *he pensado (había pensado)*. (Sofía, BISU 302) // Cuando entré, ya estaban cinco chicas en el dormitorio, todas *son (eran)* mis compañeras de dormitorio. (Daniela, BISU 303) // Pero, fortunadamente afortunadamente, me encontré con una chica, con *quien somos (que era)* de la misma provincia. (Daniela, BISU 303) // Al llegar a la universidad, todo para mí *es (era)* nuevo e interesante. (Carolina, BISU 307) // ... todas *las* partes de la universidad *son (eran)* diferentes a lo que *ha aparecido (había aparecido)* en mi mente. (Carolina, BISU 307) // Después de que todo estuviera listo, *comemos (comimos)* con ellos en el comedor. (Carolina, BISU 307) // Todas ellas *son (eran)* alegres y abiertas. La mayor parte de ellas *vienen (venía)* de Beijing. (Carolina, BISU 307) // Ese día *significa (significaba/significó)* un nuevo comienzo de mi vida. (Carolina, BISU 307) // El primer día en la universidad es el comienzo de una nueva vida para mí, por eso me *impresiona (impresionó tanto)* como si fuera ayer. (Violeta, BISU 309) // La impresión general que me *ha dado (dio)* la universidad en el primer día *consiste (consistía)* en que *es (era)* muy limpia, pequeña y bonita, en total, un lugar adecuado para estudiar. (Violeta, BISU 309) // ... y me dieron una cama encima que no *he experimentado (había experimentado)* antes. (Abril, BISU 310) // Todas *son (eran)* muy guapas. (Abril, BISU 310) // *Dos es (eran)* de Zhejiang. Una *es (era)* de Chongqing. (Abril, BISU 310) // Al mediodía, *comemos (comimos)* con nuestros propios padres. (Abril, BISU 310) // Eso *es (fue)* mi primer día en la universidad con que empezó mi vida en BISU (Adela, BISU 312) // Al día siguiente, *hace (hacía)* un día muy soleado, pensé: ... (Yolanda, BISU 313) // Mi vida universitaria se *inicia (iniciaba)* con el establecimiento de la amistad. (Yolanda, BISU 313) // Era una sorpresa porque todas *son (eran)* guapas y amistosas. (Vanessa, BISU 314) // A pesar de que *somos (éramos)* de diferentes pueblos, ... (Doris, BISU 317) // Eso es mi primer día en la universidad y los asuntos que me *dan (dieron)* mucha impresión, e incluso, *influyen (influyeron)* en el estudio del futuro. (Doris, BISU 317)

#### **Cuarto curso, BJTU**

*Parece (parecía)* que nos *conocemos hace (conocíamos hacía)* tantos años. Afortunadamente, el primer día de mi vida universitaria *comienza (comenzaba)* con

mucha suerte. (He Yuelu, BJTU 402) // Antes de entrar, había hecho un plan muy concreto sobre la vida de la universidad, y ahora parece que *sea (fuera)* una broma para mí. (An Ziyue, BJTU 404) // En aquel entonces, yo tenía muchas ganas de ver la biblioteca principal de la universidad, y esperaba que no *era (fuera)* una biblioteca como ésta. (An Ziyue, BJTU 404) // En la clase, sólo *hay (había)* tres chicos. (An Zifye, BJTU 404) // No *puedo (podía)* ni tampoco me *atrevo (atrevía)* a imaginar cómo *será (sería)* la vida en el futuro. (Chen Hongying, BJTU 405) // ¡Por fin *volvemos (volvimos)* al dormitorio! (Chen Hongying, BJTU 405) // Mientras *hablamos (hablábamos)*, mamá ya tenía la cama bien puesta y el armario sumamente limpio. (Deng Lixia, BJTU 406) // Como la escuela primaria y secundaria *está (estaba)* cerca de mi casa, ... (Yang Chenqi, BJTU 407) // En la bolsa *hay (había)* una tarjeta telefónica ... Además *hay (había)* un carnet para pagar en los comedores y entrar en el edificio del dormitorio. (Yang Chenqi, BJTU 407) // La universidad *está (estaba)* cerca del anillo tercero, y a su alrededor *hay (había)* muchas tiendas e incluso un centro comercial. Bajo el centro se *sitúa (situaba)* la estación de metro de 'Xizhimen' en que se puede coger la línea 2, 4 y 13, todas *son (eran)* las líneas más populares. (Yang Chenqi, BJTU 407) // Cuatro años *es (era)* un período tan corto que *vamos (íbamos)* a despedirnos muy pronto. Pero cuatro años también *es (era)* una etapa tan larga que *crecemos (creceríamos)* rápidamente e inconscientemente, encontrando el nuevo objetivo para el futuro. (Jin Mengdi, BJTU 408) // en segundo andamos y cruzamos una calle que se *encuentra (encontraba)* entre el campus (Tian Chuan, BJTU 410) // ... allí conocimos que el primer rector de universidad era Zhan Tianyou quién *es (era)* el ingeniero... (Tian Chuan, BJTU 410) // El primer día en la universidad *es (era)* la marca de empezar a vivir y estudiar en Beijing, una ciudad desconocida para mí. También *es (era)* la entrada a la vida independiente y universaria. (Wang Ying, BJTU 411) // Lo primero que hice *es (fue)* registrar registrarme en compañía de mis padres... (Wang Ying, BJTU 411) // Debido al límite de espacio, la universidad *se ocupa (ocupaba)* un sitio pequeño en el que *está (estaba)* lleno de edificios altos. (Miao Xiyu, BJTU 413) // Llegamos a un edificio viejo de seis plantas que *es (era)* nuestro dormitorio. Nuestro dormitorio no *es (era)* muy grande

*que se cabe (y en él cabían)* 6 personas. Sólo un baño en cada planta. Para mí, la condición de alojamiento *es (era)* fatal pero me *veo (veía)* obligado a aceptar éste. No *tenemos (teníamos)* otras opciones. Fortunadamente, *tengo (tenía)* dos compañeros muy buenos en el dormitorio. *Son (eran)* dos chicos poco habladores pero majos. Desde entonces, *establecemos (establecimos)* una amistad muy buena. (Miao Xiyu, BJTU 413) // Creía que en la universidad no *hay (había)* muchas clases pero no *es (era)* así. Eso *es (fue/era)* mi primer día de la universidad. (Miao Xiyu, BJTU 413) // Después de llegar a mi dormitorio, estábamos muy cansados y no *queremos (queríamos)* mover nada. (Yu Yang, BJTU 414) // Ahí nos *conocemos y sabemos (conocimos y supimos)* nuestras clases en general. Todos *estamos (estábamos)* muy alegres. Ellas *son (eran)* Silvia, Estrella, Blanca. Nos presentamos mutuamente y nos *conocemos (conocimos)* generalmente. En mi opinión, es (era/fue) un día muy ocupado. Sin embargo, se *trata (trataba)* de un día muy memorable. (Yu Yang, BJTU 414) // Nuestra profesora de español *es (era)* muy paciente y experimentada, ... (Xia Jingwen, BJTU 415) // *Espero (esperaba)* que todo *vaya (fuera)* muy bien. (Li Lingyan, BJTU 417) // Los profesores *escriben (escribían)* en el ordenador, y sus palabras *aparecen (aparecían)* en la pantalla detrás de ellos. Las pantallas también *muestran (mostraban)* fotografías, texto e información de las páginas web. ¡*Son (eran)* geniales! (Li Lingyan, BJTU 417) // Todos ellos *son (eran)* amables. (Bai Yue, BJTU 419) // *Sea como sea (Fuera como fuera)*, muchos estudiantes y los padres nos reunimos en la plaza pequeña para registrarnos (Mei Yu, BJTU 420)

#### **Cuarto curso, BISU**

Nunca en mi vida *he estado (había estado)* en la parte del norte y ese día *es (era)* la primera vez. (Emilio, BISU 407) // Como lo que *ha informado (habían informado)* en las noticias, *hay (había mucha)* contaminación en el aire. (Emilio, BISU 407) // De pronto, me daba una sensación muy especial y también muy fuerte: *voy (iba)* a tener un experiencia que *cambiará (cambiaría)* mi vida y me *conducirá (conduciría)* a un destino incógnito. (Tiantian Chen, BISU 409) // Un día despierto, un nuevo punto de partida, así *es (fue)* mi primer día en la universidad: ... (Rosa, BISU 411) // "... ya

que antes, todas mis asignaturas *son (eran)* obligatorias, determinadas por las escuelas.” (Rosa, BISU 411) // Mi primera impresión de la universidad *es (fue/era)*: pequeña, lo cual me rompió la ilusión de la vida universitaria, que *es (era)* montar una bici a la clase todos los días. Con cinco minutos a pie del dormitorio al aula, una bici *es (era)* innecesaria. (Javier, BISU 414) // Ellos *están (estaban)* charlando y conociéndose. (Javier, BISU 414) // Me habían dicho muchas personas que los cursos universitarios *son (eran)* aburridos. (Silvia, BISU 415)