

## Adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de estudiantes chinos que aprenden español

*Acquisition of bilingual discourse. The case of Chinese students  
learning Spanish*

**RESUMEN:** En este artículo nos enfocamos al tratamiento del discurso narrativo por ser el instrumento que nos ha permitido ubicar al alumno en el tiempo y en el espacio para la producción, por escrito, de sus ideas, y así poder determinar el tipo de bilingüismo que caracteriza a los alumnos que están cursando el nivel 2 y 3 de los cursos de español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), objetivo de este trabajo.

La metodología de trabajo que hemos empleado es el análisis de errores con un enfoque en tiempo real, de corte transversal que nos ha permitido establecer que los alumnos chinos que asisten al CEPE, en los niveles iniciales, presentan tanto un bilingüismo sustractivo marcado por errores interlinguales como intralinguales y, en el nivel intermedio, un bilingüismo coordinado representado por errores intralinguales.

**PALABRAS CLAVE:** Bilingüismo, discurso narrativo, enseñanza de lenguas extranjeras, análisis de errores.

**ABSTRACT:** In this article we focus on the treatment of narrative discourse for the reason that this is the instrument that has allowed us to locate the student in time and space for the production of his ideas by writing. Therefore, our main aim is to determine the type of bilingualism that characterizes Students who are learning Spanish at CEPE at level 2 and 3.

The work methodology that we have used is the errors analysis with a longitudinal approach that has allowed us to establish that Chinese students attending CEPE, at the initial levels, they present both a subtractive bilingualism marked by interlingual and intralingual errors and, at the intermediate level, a coordinated bilingualism represented by intralingual errors.

**KEYWORDS:** Bilingualism, narrative discourse, foreign language teaching, error analysis.

Rosa Esther Delgadillo Macías

rosae.delma@gmail.com

Estefany Isabel Macías Rioja

emacias@cepe.unam.mx

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

redm@unam.mx

Recibido: 23/09/2019

Aceptado: 7/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

## Introducción

El concepto de bilingüismo es algo relativo. Esto se puede constatar cuando Romaine (1995) dice que el bilingüismo no es un fenómeno unitario y que depende de una variedad de factores sociales, psicológicos y lingüísticos que se tienen que tomar en cuenta para estimar las habilidades de los hablantes bilingües. En este sentido, al analizar textos escritos de estudiantes chinos de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), notamos cómo una variedad de factores, como lo son las características de su lengua materna, influyen en la producción escrita de dichos alumnos.

Siguiendo a Susan Gass y Margo Glew (2008:270)<sup>1</sup>, consideramos el término *bilingüe* como una característica de alguien que está aprendiendo una segunda lengua después de haber aprendido una primera. Desde esta perspectiva, podemos referirnos al término *bilingüismo* como el proceso de aprendizaje de la lengua meta, así como al resultado del producto de ese aprendizaje.

Con el fin de obtener evidencias sobre cómo ocurre este proceso de aprendizaje en un contexto específico y delimitado, proponemos abordar este tema a partir del tratamiento del discurso narrativo el cual se define como el proceso de construcción del texto que se manifiesta en el relato, en nuestro caso, de hechos cotidianos<sup>2</sup>. Por lo tanto,

se recolectaron narraciones de estudiantes de español como lengua Extranjera (ELE) de origen chino de los niveles 2 y 3 de los cursos de español en el CEPE, con el fin de contar con la evidencia que permitirá determinar el tipo de bilingüismo que caracteriza a esta población estudiantil. Gracias a estas narraciones no solamente contamos con una muestra auténtica del discurso de los estudiantes en donde se refleja el estadio de su interlengua<sup>3</sup>, además de que estos textos narrativos constituyen un instrumento que ha guiado la escritura del alumno al ubicarlo en el tiempo y el espacio para la producción de sus ideas. Por lo tanto, nuestro objetivo consiste en determinar cuál es el tipo de bilingüismo que caracteriza el aprendizaje del español por estudiantes de origen chino en su producción escrita.

## Marco teórico

Con un enfoque en tiempo real<sup>4</sup> caracterizado por ser naturalista (uso de productos escritos espontáneos) en el que intervienen pocos individuos se llevó a cabo esta investigación que forma parte del proyecto de investigación *Adquisición bilingüe del discurso narrativo* cuyo objetivo es entender la adquisición bilingüe y el Interlenguaje (IL). La adquisición bilingüe y el interlenguaje son independientes de la lengua materna y de la lengua meta, además de que cuenta con una lógica propia. La manera de

<sup>1</sup> Cfr. Delgado M., R.E. "Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos" en Signoret D., A.M. *et. al* (2018). *Teoría y práctica del bilingüismo. Experiencia y aproximación para su estudio*. México: UNAM. pp. 149-168.

<sup>2</sup> Cfr. Jean-Michael Adam y Clara-Ubalina Lorda, 1999.

<sup>3</sup> Siguiendo a Nunan (2011:223), podemos señalar que la interlengua es el lenguaje producido por estudiantes mientras adquieren una segunda lengua.

<sup>4</sup> Cfr. Larsen-Freeman, Diane y M. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 21-22.

desentrañar esta lógica consiste en tomar en cuenta los errores interlingüales que caracterizan al bilingüismo sustractivo y compuesto, así como en los errores intralingüales y normativos que caracterizan al bilingüismo coordinado, los cuales se detallarán a continuación.

#### *Caracterización del bilingüismo*

Para hablar del bilingüismo que caracteriza a nuestra población meta, es necesario hacer referencia al tratamiento del error. A grandes rasgos, para el método de análisis de errores, el error, visto como una evidencia de la adquisición activa de la lengua, es una estrategia por parte del aprendiz para construir el conocimiento de la segunda lengua que está aprendiendo (Fernández 1997:27-28). En un ámbito más específico, hay dos tipos de errores que nos permitirán describir el bilingüismo del aprendiz de una segunda lengua. De acuerdo con Angélica Alexopoulou, los errores interlingüales son generados “por transferencias negativas<sup>5</sup> con la lengua materna o con otras lenguas previamente aprendidas” y “los errores intralingüales son generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (2010:3). Estos errores los encontramos en el bilingüismo sustractivo y en el bilingüismo coordinado.

*El bilingüismo sustractivo* se caracteriza porque el aprendizaje de la L2 se hace a expensas de la L1. (Rosa M. Sánchez-Casas, 1999: 606); está determinado por la presen-

---

<sup>5</sup> Dulay considera la “Transferencia como una influencia negativa de la lengua materna en la actuación lingüística” (Dulay, H., M. Burt, S. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press. P. 102).

cia de errores de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). Este tipo de bilingüismo también puede estar caracterizado por errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas.

*El bilingüismo coordinado* parte del Modelo del procesamiento bilingüe propuesto por Weinreich en 1953 que se centra en la relación y distribución bilingüe de las dos lenguas en contacto psicolingüístico. Constituye un continuo que parte del bilingüismo sustractivo, sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el léxico de L1” (De Groot, 2011: 449) en donde los errores intralingüales confluyen en marcas del sistema normativo de la lengua meta.

*El bilingüismo compuesto*, según Weinreich (1953), se caracteriza por tener una base conceptual común para las dos lenguas. Se presentan rasgos tanto de la L1 como de la L2, por lo que podemos decir, siguiendo a De Groot, que se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas. El bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. (2011:131). A estas ideas podemos agregar que el repertorio bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado, según lo señalado por Paradis (1987: 438).

“Hauge (1969) afirma que el bilingüismo puede manifestarse en diferentes grados, comenzando donde el hablan-

te de una lengua puede producir oraciones completas significativas en otra lengua, asimismo, siguiendo a Macnamara (1967) podemos señalar una noción de continuidad al considerar las distintas habilidades lingüísticas: escuchar hablar y escribir. Para él, el bilingüe es aquel que posee una de estas habilidades, aunque sea en un nivel mínimo, en su segunda lengua”. (Rosa M. Sánchez Casas, 1999).

En nuestro estudio para determinar el tipo de bilingüismo hemos partido de la producción escrita.

#### *Sistemas lingüísticos*

Al tomar en cuenta el bilingüismo como un fenómeno complejo en el que intervienen factores diversos de tipo social, psicológicos, y lingüísticos, en nuestra investigación consideramos la adquisición lingüística como un continuo en el que, dadas las características del *corpus* elegido, se deben conocer tanto el sistema lingüístico en español como el chino.

#### *Cuadro 1*

##### *Tiempos simples del pasado del indicativo del español*

Pretérito perfecto simple (Pretérito)*		Pretérito imperfecto (Copretérito)*	
Persona	Conjugación	Persona	Conjugación
(yo)	canté	(yo)	cantaba
(tú)	cantaste	(tú)	cantabas
(él/ella/Ud.)	cantó	(él/ella/Ud.)	cantaba
(nosotros)	cantamos	(nosotros)	cantábamos
(vosotros)**	cantasteis	(vosotros)**	cantabais**
(ellos/ellas/Uds.)	cantaron	(ellos/ellas/Uds.)	cantaban

\*En México. \*\* En España.

#### *Sistema lingüístico del español*

El discurso narrativo como estructura de comunicación y de lengua se caracteriza por poseer una serie de rasgos definidos que se manifiestan a través de la estructura verbal, esto es, mediante el conjunto estructurado de las formas y los significados que se representan en el sistema de la conjugación. En esta investigación y dada la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes haremos referencia a los tiempos verbales orientados hacia usos en pasado y en futuro.

#### *El pasado*

El paradigma verbal que atañe a la expresión de los diversos valores de los tiempos pasados de indicativo es bastante rico en términos tanto cuantitativos como cualitativos. Por un lado, este subsistema está constituido por cinco formas, dos simples y dos compuestas.<sup>6</sup> Por otro, también es rico por expresar diferentes tipos de contrastes, a saber, sintácticos, semánticos y pragmáticos (Colombo 2015:115).

En los Cuadros 1 y 2 presentamos el paradigma de los tiempos pasados del indicativo.

<sup>6</sup> Sin tomar en cuenta el antepretérito *hube amado*.

Cuadro 2

Tiempos compuestos del pasado del indicativo del español

Pretérito perfecto compuesto (Antepresente*)		Pretérito pluscuamperfecto (Antecopretérito*)	
Persona	Conjugación	Persona	Conjugación
(yo)	he cantado	(yo)	había cantado
(tú)	has cantado	(tú)	habías cantado
(él/ella/Ud.)	ha cantado	(él/ella/Ud.)	había cantado
(nosotros)	hemos cantado	(nosotros)	habíamos cantado
(vosotros)**	habéis cantado	(vosotros)**	habíais cantado**
(ellos/ellas/Uds.)	han cantado	(ellos/ellas/Uds.)	habían cantado

\*En México. \*\* En España.

Descripción de los tiempos<sup>7</sup>

El subsistema de los tiempos pasados de indicativo se caracteriza por expresar nociones tanto temporales como aspectuales. Mientras que la categoría del tiempo es una noción déictica que se relaciona básicamente con la situación de la comunicación ubicada en *el yo, el aquí y el ahora*, el aspecto se refiere a la manera en la que el hablante percibe una situación, ya sea que el hablante focaliza la duración de una acción; o bien, focaliza una situación en su totalidad con un principio y un fin; o focaliza el estado que guarda la situación una vez que ha alcanzado su perfección (Colombo, 2015:111).

*Pretérito perfecto simple (en México, pretérito)*

El pretérito perfecto simple localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Las situaciones se presentan completas y acabadas.

<sup>7</sup> La descripción de los tiempos verbales se realiza con base en la Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Asociación de Academias de la Lengua Española.

*Pretérito imperfecto*

*(copretérito en México)*

El significado del pretérito imperfecto se compone de un rasgo temporal, pues expresa tiempo pasado, y también de un aspectual, dado que posee aspecto imperfecto, por lo que la información temporal que denota es referencial.

*Pretérito perfecto compuesto*

*(antepresente en México)*

Expresa la anterioridad de la situación denotada con relación a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como un tiempo relativo.

*Pretérito pluscuamperfecto*

*(antecopretérito en México)*

Designa una situación anterior al momento del habla. Se manifiesta en que expresa anterioridad respecto de alguna situación, igualmente pasada, que puede mencionarse o no.

*El futuro*

El futuro es un tiempo absoluto debido a que localiza una situación en un momento posterior al momento de la enunciación.

Cuadro 3

Tiempo simple y compuesto del futuro del indicativo del español

Futuro simple*		Futuro compuesto *	
Persona	Conjugación	Persona	Conjugación
(yo)	cantaré	(yo)	habré cantado
(tú)	catarás	(tú)	habrás cantado
(él/ella/Ud.)	cantará	(él/ella/Ud.)	habrá cantado
(nosotros)	cantaremos	(nosotros)	habremos cantado
(vosotros)**	cantaréis	(vosotros)**	habréis cantado**
(ellos/ellas/Uds.)	cantarán	(ellos/ellas/Uds.)	habrán cantado

\*En México. \*\* En España.

Cuadro 4

Perífrasis verbales que expresan futuro en español

Perífrasis ir a +infinitivo		haber de +infinitivo	
Persona	Conjugación	Persona	Conjugación
(yo)	voy a cantar	(yo)	he de cantar
(tú)	vas a cantar	(tú)	has de cantar
(él/ella/Ud.)	va a cantar	(él/ella/Ud.)	ha de cantar
(nosotros)	vamos a cantar	(nosotros)	hemos de cantar
(vosotros)**	vais a cantar	(vosotros)**	habéis de cantar**
(ellos/ellas/Uds.)	van a cantar	(ellos/ellas/Uds.)	han de cantar

\*\* En España.

En la variante mexicana, se utilizan más las perífrasis verbales “ir a + infinitivo” o “haber de + infinitivo”. La primera perífrasis expresa posterioridad y, la segunda, expresa también una acción posterior, pero con carácter de obligatoriedad, así como suposición o conjetura. Cuadro 4.

Sistema lingüístico del chino

El chino es una lengua analítica<sup>8</sup> en la que

<sup>8</sup> Cfr. Delgado M., R. E. (2015). “La enseñanza del español a chinos” en Girón, A., Vargas, A. y Pulido G. (2015). *China y México. Un diálogo cultural desde las humanidades y las ciencias sociales*. México: UNAM, pp. 109-118.

la mayor parte de sus morfemas son morfemas libres, es decir, se consideran palabras con significado propio. Se caracteriza por ser una lengua tonal con un orden sintáctico SVO. En cuanto a su morfología, se le considera una lengua aislante por no distinguir lexema y morfema gramatical en la palabra. En este sentido, las palabras son invariables, es decir que no hay composición de palabras mediante sufijos flexivos ni procesos morfofonémicos porque los morfemas no se concatenan. Así pues, los significados gramaticales se pueden recuperar mediante el contexto, o bien, mediante otras palabras que precisan dichos significados.

Por estas razones, a un nivel verbal, están ausentes las marcas morfológicas de tiempo, modo y persona. En el nivel nominal, no hay marcadores de género ni de número; el plural se marca con otra palabra.<sup>9</sup>

#### *La temporalidad en chino mandarín*

Debido a las características morfosintácticas que acabamos de presentar, la expresión de la temporalidad (presente, pasado, futuro) en chino mandarín puede estar implícita ya sea en el contexto discursivo, o bien, puede expresarse explícitamente mediante adverbios o frases temporales, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

我明年去北京。

wǒ míngnián qù běijīng

‘El próximo año iré a Pekín’

我昨天看一部墨西哥电影。

wǒ zuótiān kàn yībùmòxīgē diànyǐng

‘Ayer vi una película mexicana’

Asimismo, además de los adverbios temporales, el chino cuenta con partículas verbales para expresar la categoría de aspecto. El paradigma de las partículas verbales se inserta dentro de la categoría *xūcí* (虚词) ‘palabras vacías’. De acuerdo con la teoría tradicional del lenguaje del chino, establecida por el gramático Ma Jianzhong en el año de 1898, hay dos categorías en las que se pueden dividir las palabras: *shící* (实词) ‘palabras llenas’ y *xūcí* (虚词) ‘palabras vacías’. La primera categoría consiste en palabras llenas, es decir que tienen

significado por sí solas, como: sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos, clasificadores y numerales. En cambio, las palabras vacías debido a que no nombran entidades, sólo tienen una función gramatical. Por un lado, las palabras vacías conectan oraciones (conjunciones); por otro, forman nuevas estructuras debido a que modifican a sustantivos, adjetivos, verbos o incluso toda la oración.

En el caso específico de la expresión de la temporalidad, debido a que los verbos en chino no tienen terminaciones que precisen en una sola forma y de manera simultánea información gramatical, se requieren otros elementos que acoten estos significados en un contexto concreto. Uno de estos elementos, es el uso de las partículas verbales las cuales forman parte del paradigma de las palabras vacías.

Las partículas verbales siempre aparecen después del verbo para expresar que la acción ha terminado mediante la partícula *le* (了), o que la acción está ocurriendo en el momento de la enunciación con *zhe* (着), o bien, expresa la experiencia de haber realizado una acción mediante la partícula *guò* (过).

#### *Partícula le (了)*

La mayoría de las gramáticas y estudios sobre el chino coinciden en definir la partícula *le* (了) como un sufijo verbal que expresa aspecto perfectivo, es decir, que la acción está terminada (Chao, 1968; Li y Thompson 1981; Xiao y McEnery, 2004; Wiedenhof, 2015; Xing, Wang y Dong, 2017).

我三年 以前去了中国。

wǒ sān nián yǐ qián qù le zhōngguó

‘Hace tres años fui a China.’

<sup>9</sup> Cfr. Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Survey* Cambridge: University Press.

Por otra parte, cuando hay una secuencia de acciones, la presencia de la partícula *le* (了) indica que la acción es anterior a otra:

我吃完了你吃。

*wǒ chī wán le nǐ chī*

‘Cuando termino de comer, tú comes.’

‘Cuando terminé de comer, tú comiste.’

‘Cuando termine de comer, tú comes/comerás’

La razón por la que aparecen varias traducciones es que en chino, una oración puede tener todas estas posibilidades al traducirlas al español. El rasgo de temporalidad se determina mediante el contexto o bien, la presencia de adverbios temporales como se puede observar en los siguientes ejemplos de la *Gramática del chino elemental* de Chen Liansheng (1981:63):

明天，他参观了展览，就去上海。

*míngtiān tā cānguān le zhǎnlǎn jiù qù shànghǎi*

‘Mañana después de ir a la galería, irá a Shanghai’

昨天他看了篮球比赛，就回家。

*zuótiān tā kànle lánqiú bǐsài jiù huíjiā*

‘Ayer después de ver partido de basquetbol, regresó a casa’

*Partícula zhe* (着)

Cuando esta partícula se encuentra pospuesta al verbo principal expresa que la acción está en su curso en el momento en el que se habla, por lo que expresa aspecto progresivo.

你正在吃着面条呢。

*nǐ zhèngzài chīzhe miàntiáo ne*

‘Tú estás comiendo tallarines.’

La partícula *zhe* (着) puede ir acompañada del adverbio *zhèngzài* (正在) ‘en este preciso momento’ y la partícula *ne* (呢) al final de la oración.

*La partícula guo* (过)

La partícula *guo* (过) después del verbo expresa aspecto experiencial.

你看过这部电影吗?

*nǐ kànguò zhèbù diànyǐng ma*

‘¿Has visto esta película?’

我曾经去过法国三次。

*wǒ qǐguò fǎguó sāncì*

‘He ido a Francia 3 veces.’

Frecuentemente, el verbo puede ir antecedido por el adverbio *céngjīng* (曾经).

*Verbos de movimiento*

En chino mandarín los verbos de movimiento pueden funcionar como complemento direccional. La función de este complemento es determinar la dirección en la que se realiza la acción principal de la oración en función del hablante. Por esta razón, si la acción principal se realiza en dirección hacia el hablante, se utiliza el verbo *lái* (来) ‘venir’. En cambio, si la acción se realiza en la dirección contraria del hablante se utiliza el verbo *qù* (去) ‘ir’.

El verbo que expresa la dirección puede ir después del verbo principal, o bien, si la oración tiene un complemento directo, puede ir después de este.

昨天我进成的时候，我买来了一台电视。

*zuótiān wǒ jìnchéng de shíhòu, wǒ mǎi yī tái diànshìjī lái*

Ayer cuando fui a la ciudad, compré una televisión.

每次去张老师家的时候，他带很多水果去。

*měicì qù Zhāng lǎoshī de shíhòu, tā dài hěn duō shuǐguǒ qù*

‘Cada vez que va a la casa del maestro Zhang, ella lleva mucha fruta.’

El complemento direccional compuesto consiste en utilizar verbos de movimiento como 上 ‘subir’, 下 ‘bajar’, 进 ‘entrar’, 出 ‘salir’, 回 ‘regresar’, 过 ‘pasar’, 起 ‘empezar’, etc., junto con los verbos (o complementos direccionales) ir 去 y ‘venir’ 来. De esta manera, el verbo principal está modificado por dos verbos de movimiento que expresan la dirección de la acción.

他从书架上拿下来了一本书。

*tā cóng shūjiàshàng ná xià yī běn shū*

‘Él desde el librero tomó (y bajó) un libro.’

Si en la oración se expresa el lugar, éste puede ir antes de los verbos ‘ir’ 去 o ‘venir’ 来.

你的朋友走进图书馆去了。

*nǐ de péngyou zǒu jìnqù túshūguǎn qùle*

‘Tu amigo entró a la biblioteca.’

El complemento direccional además de modificar verbos que expresan acciones concretas, también puede modificar verbos que denotan acciones abstractas como *pensar, sentir*, etc. (Arsovska 2011:186). En estos casos, el complemento direccional expresa más bien el resultado del verbo, por ejemplo:

想起来

*xiǎng qǐ lái*

‘acordarse de’

说下去

*shuōxiàqù*

‘continuar hablando’

听出来

*tīngchūlai*

‘Enterarse de algo’

说出去

*shuōchūlai*

‘Divulgar algo’

看起来

*kànqǐlai*

‘tal parece que’<sup>10</sup>

## Metodología

### Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son las siguientes:

- ¿En qué proporción se presentan aspectos del bilingüismo sustractivo, e interlingual, y los rasgos coordinados e intralinguales del discurso narrativo, en los diferentes niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico); así como en los niveles educativos (A2, B1) en estudiantes chinos?
- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua extranjera y rasgos mezclados en diferentes niveles lingüísticos y distintos niveles educativos?

### La muestra

La muestra está conformada por estudiantes universitarios chinos que asisten al Cen-

<sup>10</sup> Ejemplos de Arsovska 2011:184.

## Cuadro 5

### Muestra de estudiantes

Sujetos	Lengua materna	Lengua que estudia	nivel	Otros idiomas	Edad	Sexo	Nacionalidad
1	chino	español	A2		43	Fem.	china
2	chino	español	A2	inglés	30	Fem.	china
3	chino	español	A2	inglés	34	Fem.	china
4	chino	español	A2	inglés	27	Fem.	china
5	chino	español	A2	inglés	36	Fem.	china
6	chino	español	B1	inglés	37	Fem.	china
7	chino	español	B1	inglés	31	Masc.	china
8	chino	español	B1	inglés	20	Masc.	china
9	chino	español	B1	inglés	21	Masc.	china
10	chino	español	B1	inglés	21	Masc.	china

tro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, de 21 a 43 años de edad, cuyos niveles de lengua corresponden a un nivel principiante A2 y un nivel intermedio B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

En el Cuadro 5 presentamos la relación de los datos de los sujetos que participaron en la confirmación del corpus.

#### *El tipo de estudio*

El estudio se desarrolló a partir de la observación de la actuación lingüística, en tiempo real, de corte transversal<sup>11</sup> lo que nos permitió tener una muestra de datos

<sup>11</sup> El estudio transversal se define como un estudio observacional en el que los datos se recopilan para estudiar a una población en un solo punto en el tiempo y para examinar la relación entre variables de interés. Montano, J. *Investigación Transversal: Características y Metodología*. <https://www.lifeder.com/investigacion-transversal/> recuperado el 5 de diciembre de 2019.

para realizar la descripción de los errores que fueron analizados a partir de un análisis cualitativo.

Se analizaron 10 narraciones, 5 correspondientes al nivel A2 (5 mujeres) y 5 de B1 (1 mujer y 4 hombres) según los niveles propuestos por el MCER). El contexto de aprendizaje del español corresponde a un ambiente de inmersión en la Ciudad de México.

#### *Instrumentos de evaluación*

Se emplearon las narraciones de estudiantes chinos quienes tuvieron que realizar dos tareas en las que se pedía que relataran, por escrito, a manera de diario, experiencias cotidianas pasadas y futuras realizadas en alguno de los ámbitos: estudio, trabajo o relaciones familiares. La extensión de las narraciones fue de 150 palabras cada una. El tiempo para la realización del ejercicio fue de 30 minutos.

Las instrucciones dadas fueron las siguientes:

Instrucciones: Este ejercicio consta de

dos secciones las cuales se encuentran abajo. Lee con atención lo que se solicita en cada una.

- Imagina que estás escribiendo en tu diario; relata lo que hiciste el día de **ayer**. (Máximo 150 palabras)
- Relata lo que vas a hacer **mañana**. (Máximo 150 palabras)

#### *Análisis de datos*

Para el análisis de errores se emplearon los modelos del Procesamiento bilingüe, del Análisis de errores y del interlenguaje. Las marcas de flexiones temporales de verbos de acción y movimiento permitieron realizar el análisis de errores.

Los modelos del procesamiento bilingüe buscan explicar la manera como se organiza, procesa y distribuye el habla bilingüe, así como los factores —el uso y la adquisición entre otros, que contribuyen a que ésta se recupere<sup>12</sup>. Según Altarriba (2008), los estudios sobre el procesamiento bilingüe generalmente ponen su atención en la activación de las dos lenguas examinando las variables que influyen en los niveles de activación de cada lengua y de cada nivel de procesamiento y las interacciones entre las dos lenguas. En nuestra investigación una de las variables fundamentales es la naturaleza de las lenguas. En el caso del español se trata de una lengua flexiva, fusionante,<sup>13</sup> a diferencia del chino que es una lengua analítica tonal.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Cfr. Signoret, A., A. L. Rodríguez L., R.E. Delgadillo y M.L.E. Jiménez L. (2014). *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. México: UNAM.

<sup>13</sup> Las **lenguas (flexivas) fusionantes** son un tipo de lengua sintética flexiva. Son aquellas lenguas que se caracterizan por una tendencia a incluir

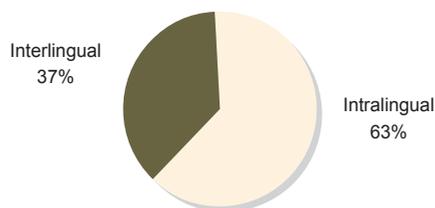
En el análisis de errores se consideraron las siguientes categorías propuestas por Angélica Alexopoulou (2010): **Errores interlinguales** caracterizados por la interferencia de la lengua L1, interferencia de otra L3, la traducción literal, los préstamos y la evasión. **Errores intralinguales** representados por la reducción de un sistema simplificado y por la generalización. El modelo de la interlengua (Selinker, 1972), intenta dar cuenta no sólo de las producciones desviadas, sino también de las correctas, lo que permite observar que ambas producciones son relevantes para el aprendizaje. En seguida presentamos la clasificación y la ocurrencia de los errores tanto interlinguales como intralinguales que se detectaron en el análisis de las composiciones de los estudiantes informantes. Asimismo, se especifica si estos errores ocurrieron en un nivel morfológico o sintáctico, ya que fueron los niveles más significativos y recurrentes.

---

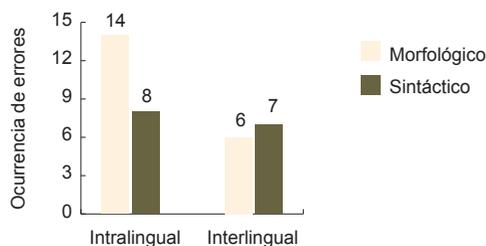
mucha información en sufijos o prefijos mediante la flexión de algunas palabras. Se diferencia de las lenguas sintéticas aglutinantes porque emplea menos morfemas para las inflexiones o por su tendencia a fundir muchos morfemas de tal forma que sea muy difícil diferenciar unos de otros. [https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_espa%C3%B1ol#Aspectos\\_hist%C3%B3ricos,\\_sociales\\_y\\_culturales](https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol#Aspectos_hist%C3%B3ricos,_sociales_y_culturales) recuperada el 20 el noviembre de 2019.

<sup>14</sup> El significado está muy ligado al contexto. [https://es.wikipedia.org/wiki/Tipolog%C3%ADa\\_ling%C3%BC%C3%ADstica](https://es.wikipedia.org/wiki/Tipolog%C3%ADa_ling%C3%BC%C3%ADstica) recuperada el 20 el noviembre de 2019.

Gráfica 1  
Errores en el discurso narrativo  
en pasado nivel A2



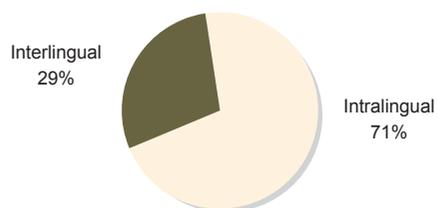
Gráfica 2  
Ocurrencia de errores en  
el discurso narrativo en pasado nivel A2



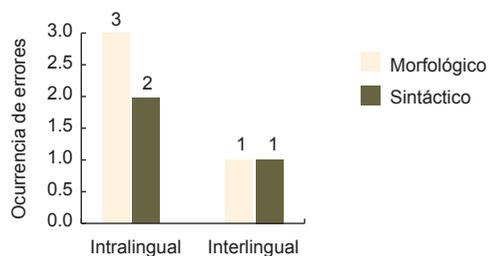
Cuadro 6  
Ejemplos de errores en pasado nivel A2

Criterio	Informante/Nivel	Tipo de error	Expresión del error	Descripción del error	Posible explicación
Sintáctico	2 / A2	intralingual	Cuando la clase terminado.	Utiliza la forma del participio en lugar de la conjugación del pasado de terminar terminó	Generalización de la regla del uso de los tiempos compuestos en español.
Sintáctico	3 / A2	interlingual	<i>Quise dormir otra vez porque fueron las 4:30 de la mañana otra vez porque fueron las 4:30 de la mañana</i>	Confusión entre el pretérito y el copretérito eran	Dado que en chino no existe la conjugación de los verbos como en español. El tiempo se marca con una partícula. No nos dicen el momento en que la acción sucede, sino que nos dicen la “situación” de la acción Tal vez utiliza “fueron” porque se está expresando la hora y el estudiante piensa que ya es una acción terminada y aún no reconoce el sentido narrativo del copretérito.

Gráficas 3  
Errores en el discurso narrativo  
en pasado nivel B1



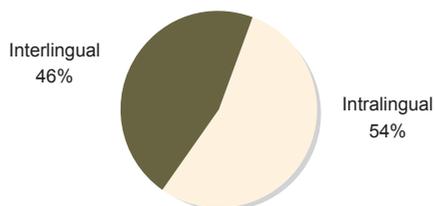
Gráfica 4  
Ocurrencia de errores en  
el discurso narrativo en pasado nivel B1



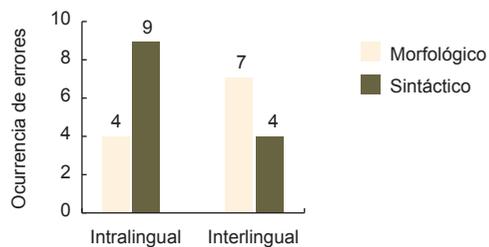
Cuadro 7  
Ejemplos de errores en pasado nivel B1

Criterio	Informante / Nivel	Tipo de error	Expresión del error	Descripción del error	Posible explicación
sintáctico	9 / B1	interlingual	<i>me fue una pesadilla como tuve diarrea</i>	Fue como una pesadilla porque tuve diarrea	Confusión e hipergeneralización del conector “como” en su uso de conector causativo
morfológico	7 / B1	intralingual	<i>acuesté</i>	acosté	hipergeneralización de la irregularidad en la conjugación por asociación con el verbo “dormir”

Gráfica 5  
Errores en el discurso narrativo  
en futuro nivel A2



Gráfica 6  
Ocurrencia de errores en el discurso narrativo en  
futuro A2



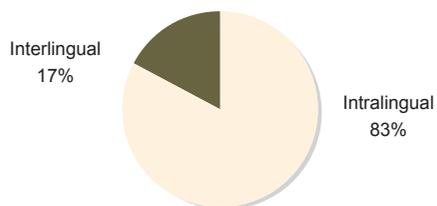
Cuadro 8

Ejemplos de errores en futuro nivel A2

Criterio	Informante	Tipo de error	Expresión del error	Descripción del error	Posible explicación
Sintáctico	2	Interlingual	<i>voy a CEPE</i>	No emplea el artículo contracto al	Interferencia del chino en donde no existen los artículos. El chino carece de la categoría del artículo definido así que los alumnos tienden a omitir el uso.

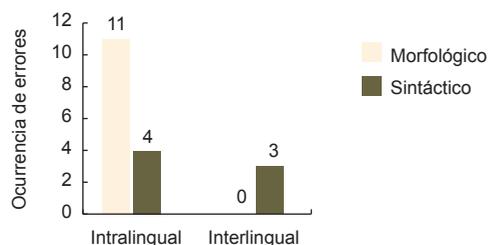
Gráfica 7

Errores en el discurso narrativo en futuro nivel B1



Gráfica 8

Ocurrencia de errores en el discurso narrativo en futuro nivel B1



Cuadro 9

Ejemplos de errores en futuro nivel B1

Criterio	Informante masculino	Tipo de error	Expresión	Descripción del error	Posible explicación
Sintáctico/discursivo	9	Intralingual	<i>Voy a asistir la clase de política mexicana a las siete, <b>pues</b> tendré que levantarme a las seis más o menos.</i>	Error en el uso del conector “pues” ya que por el orden de las ideas se necesita un marcador consecutivo y no una marca de causa o motivo	Hipergeneralización de la regla del español

El análisis de los datos nos ha permitido identificar de las 81 producciones erróneas que el 34% corresponde a errores interlinguales y el 66% a errores intralinguales. Nos arriesgamos a señalar que los errores interlinguales representan un menor porcentaje de incidencia debido a que los estudiantes chinos que asisten al CEPE, cuentan ya con bases lingüísticas, lo que les permite, a partir de su conocimiento, hacer hipergeneralizaciones de los fenómenos lingüísticos a los que se enfrentan. Observamos, además, que en la producción escrita cuentan ya con conocimientos de las características de la escritura en español. De los criterios empleados para el análisis no se han considerado los referentes a la fonética, la ortografía y el discurso.

### Resultados

Con base en el análisis de errores presentado en las narraciones de los estudiantes, podemos señalar que la influencia de su lengua materna, en este caso el chino, en la adquisición del español marca la pauta de las características de su interlengua, entendida esta como el lenguaje producido por estudiantes mientras adquieren una segunda lengua (Nunan, 2011). La influencia de la lengua materna se manifiesta de dos maneras. Por un lado, mediante transferencias de estructuras gramaticales y, por otro lado, mediante errores que se deben a la ausencia de esas categorías en el chino. Es decir, debido a que el chino carece de ciertas particularidades, como la concordancia de género y número entre los sustantivos y los adjetivos o determinantes, los estudiantes cometen errores al no contar con referentes en su lengua materna. Asimismo

sucede con las concordancias de tiempo, persona y número en el verbo. De esta manera, consideramos que la adquisición de estos elementos es un proceso que requiere más tiempo y exposición a la lengua meta.

En cuanto a las transferencias, notamos que los estudiantes calcan algunas estructuras de su lengua materna. Esto ocurre con la ausencia del verbo *ser*, la ausencia de preposiciones con verbos de movimiento, no conjugar en tiempo pasado cuando aparece un adverbio temporal que indique que la acción ocurrió en el pasado e incluso algunas faltas ortográficas.

Los cruces que detectamos entre el español y el chino son pruebas e hipótesis de lo que los estudiantes hacen con el conocimiento que están adquiriendo y la información que ya conocen de su propia lengua. De esta manera, se caracteriza su interlengua: con aciertos, con transferencias, con invenciones, con hipergeneralizaciones de las nuevas categorías y reglas que desean aplicar.

Sin embargo, notamos que la lengua materna también es una estrategia para los estudiantes. Por ejemplo, en algunas producciones ellos utilizan consistentemente el uso del pretérito en todos los verbos debido a que la narración representa una secuencia de acciones. Todos los verbos describen actividades y ninguno expresa estados, lo cual podría ser una evitación por parte del estudiante. Los adverbios temporales que utiliza el estudiante como *ayer*, *a las 5:00 de la tarde* son una muestra de que ha adquirido esa relación temporal, así como el uso de los conectores que utiliza para hacer una secuencia narrativa con *primero*, *después*, *al mismo tiempo*, *en este momento*.

Sin duda la adquisición de una lengua

responde a un proceso en el que se ponen en juego diferentes mecanismos. Por un lado, los estudiantes se valen de los referentes que conocen de su lengua materna al mismo tiempo que incorporan los elementos de la lengua meta que están aprendiendo. Al utilizar estas estrategias, algunos elementos entran en conflicto y ocurren errores de desarrollo que caracterizan la interlengua de los estudiantes y que forman parte del desarrollo de su aprendizaje.

### Conclusiones

Este estudio nos demuestra por medio de los errores interlingüales presentados, que los estudiantes chinos que asisten al CEPE, en los niveles iniciales de su estudio (A2 del MCER) presentan un bilingüismo sustractivo e interlingual, esto es, el alumno requiere apoyarse en su lengua materna, asimismo por el porcentaje de errores intralingüales, puede presentar un bilingüismo coordinado.

A partir de criterios fonéticos, ortográficos, morfológicos y sintácticos podemos señalar entre los errores interlingüales la no distinción de la pronunciación suave de la *g* (en español se agrega una *u*, *pague*), fenómeno que se manifiesta en la escritura; una posible explicación sería que en chino si una sílaba débil comienza por una consonante obstruyente no aspirada, tal como *b, d, g, z, j*, (del pinyin) hace que esa consonante se convierta en sonora. El no acentuar palabras como es el caso el pronombre personal *él*, debido a la naturaleza de la escritura del chino que consiste en trazos que conforman ideogramas o caracteres que cuentan con una imagen, significado y pronunciación propia. Aunque existe el concepto de signo de puntuación, su repre-

sentación corresponde a un carácter.

En el caso de los estudiantes del nivel B1, identificamos que hay una fuerte influencia de la lengua materna marcando el uso de los determinantes en español. En general, podemos notar que los estudiantes añaden el artículo determinado ante el sustantivo cuando no debe llevarlo, o bien, los estudiantes tienden a omitir dicho artículo cuando es necesario. Este hecho es relevante debido a que el uso de los determinantes es un tema propio del nivel A1. Sin embargo, para los estudiantes sinohablantes del nivel B1, el uso y la ausencia de este determinante es una característica de su interlengua y este rasgo tiene una explicación en la lengua materna de los estudiantes. Es decir, debido a que el chino no cuenta con la categoría del artículo determinado como la conocemos en el español, los estudiantes hacen un uso particular que forma parte de su interlengua.

En cuanto a la conformación del discurso narrativo de los informantes, identificamos que, en general, los estudiantes hacen un buen uso del pretérito para expresar la secuencia de acciones. Esta secuencia va acompañada de los marcadores que indican el orden de las acciones (*primero, luego, después*). El uso de estos marcadores puede formar parte de una estrategia para elaborar la secuencia narrativa, además, de que esto constituye un elemento que se comparte con su lengua materna. Por otra parte, no hay mucha evidencia del uso del copretérito. Esta ausencia puede ser un indicio de la evitación de la estructura por lo que se podría decir que no forma parte sustancial de la interlengua de los estudiantes.

Por otra parte, los errores intralingüales también juegan un papel fundamental en

el proceso de adquisición del español debido a las reglas que entran en conflicto, a saber, el sistema de la lengua meta, es decir, el español y la lengua materna de los estudiantes, el chino. En este sentido, la ausencia de categorías en la lengua materna permite que el estudiante cree sus propias hipótesis sobre el sistema y estructura del español a partir de estrategias como hipergeneralizaciones y simplificaciones de las reglas.

De esta manera, la presente investigación ha indagado sobre el estado del bilingüismo que presentan los hablantes de la lengua china que estudian español como segunda lengua en un contexto de inmersión. Como se puede constatar, la lengua materna juega un papel importante para establecer puentes entre los conocimientos lingüísticos que posee cada estudiante a partir de su lengua materna y la lengua que está aprendiendo, que en este caso, es el español.

Finalmente, concluimos señalando, en primer lugar, que los resultados de nuestra investigación son de gran utilidad en el aula de español como lengua extranjera al orientar la gestión pedagógica hacia la creación de materiales que favorezcan la adquisición de las estructuras lingüísticas que se requieren para la creación de textos narrativos; asimismo, se presenta una metodología basada en el análisis de errores que puede ser incluida en los cursos de formación de profesores, así como en señalar, desde una perspectiva crítica, otros elementos lingüísticos que causan problemas no solo a estudiantes chinos, sino también a hablantes de otras lenguas.

En segundo lugar, en esta investigación nos hemos centrado en la categoría *bilin-*

*güismo* desde la perspectiva de la psicolingüística a partir de modelos explicativos del funcionamiento cognitivo del sujeto. Esta perspectiva nos coloca ante un bilingüismo individual que permite al sujeto comunicarse en forma independiente y alterna en dos lenguas. (Peris, E.M. *et.al.* 2008:75). Por ello consideramos que se abre una puerta a futuras investigaciones relacionadas con el bilingüismo social representado por un *continuum* multidimensional presente en temas como giro multilingüe, creolización lingüística, práctica translingüística frente al bilingüismo/multilingüismo.<sup>15</sup>

#### Bibliografía

- Adam, J.M y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010) “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp.

---

<sup>15</sup> Cfr. [Canagarajah](#), S. (2016) “Translingual writing and teacher development in composition” in *Applied Linguistics Journal College English* pp. 265-273; Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters; Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; Hamers, J.F. and M. H.A. Blanc. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Australia: Cambridge University Press.

1-10.

- Altarriba, J. & R. Heredia. (2008). *An Introduction to Bilingualism. Principles and Process*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arsovska, Liljana (2011). *Gramática del chino moderno*. México: El Colegio de México.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2016). "Translingual writing and teacher development in composition" in *Applied Linguistics Journal College English* pp. 265-273
- Chao, Yuan Ren. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Chen Liansheng (1981). *Gramática del chino elemental*. México: El Colegio de México.
- Colombo Airoidi, Fulvia. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo de español. Semántica y sintaxis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Delgado M., R. E. (2015). "La enseñanza del español a chinos" en Girón, A., Vargas, A. y Pulido G. (2015). *China y México. Un diálogo cultural desde las humanidades y las ciencias sociales*. México: UNAM, pp. 109-118.
- Delgado M., R. E. (2018). "Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos" en Signoret D., A.M. et. al (2018). *Teoría y práctica del bilingüismo. Experiencia y aproximación para su estudio*. México: UNAM.
- Dulay, H., M. Burt, S. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gass, S. & Glew, M. (2008). *Second Language Acquisition and Bilingualism*. Altarriba, J. & Heredia, R. R. An introduction to Bilingualism. Principles and Processes. Nueva York/ Londres: Lawrence Erlbaum associates.
- Hamers, J.F. and M. H.A.Blanc. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Australia: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) recuperado 20 de noviembre de 2019.
- Larsen-Freeman, Diane y M. Long. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 21-22
- Li, Charles y Thompson S. (1981). *A Functional Reference Grammar of Mandarin*. Berkeley: University of California Press.
- Macías Rioja, E. I. (2017). *Análisis de la partícula le en chino moderno*. (Tesis de maestría). México: El Colegio de México.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23/2, 58-67.
- Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Survey* Cambridge: University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de Lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Paradis, M. (1987). "Bilinguisme". En Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol, Buffalo, Toronto:

- to: Multilingual Matters.
- Peris, E.M. *et.al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Romaine, S (1996). *Bilingualism*. Londres: Blackwell.
- Sánchez Casas, R.M. “El léxico en el hablante bilingüe”, en De Vega y Cuetos, F (1999). *Psicolingüística del español*. Valladolid: Editorial Trotta. Pp. 601.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage” en *International Review of Applied Linguistics* 10. Pp. 209-231.
- Smith, Carlota S. (1997). *The Parameter of Aspect* (2a ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York 1.
- Xiao, Z. y McEnery A. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A Corpus-Based Study*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.