

《外國語文研究》第二十一期 抽印本
2014年12月 73~114頁

西班牙語低成就初學者教學之建議

林姿如

西班牙語低成就初學者教學之建議

林姿如*

摘要

本研究源於2013年，針對西班牙語閱讀與寫作課程低成就之台灣大學生而設計之補救教學計劃。計劃主要目的著重於幫助學習進度較落後的學生提升其寫作能力及西班牙語程度。根據低成就學生族群所撰寫的72篇作文中的1,071個錯誤進行錯誤分析，探究學生最常產生之錯誤類型。此研究成果於教學中具其實質之應用性，教師們在課堂中可多加留意這些學生易犯之錯誤種類，並強化他們於此方面的學習，進而提升其寫作能力。

關鍵字：低成就、閱讀與寫作課程、錯誤分析、教學建議

* 靜宜大學西班牙語文學系助理教授
2014年10月7日到稿 2014年12月1日通過刊登

Teaching Suggestions for Spanish Learners Students with Low Academic Performance

Lin, Tzu-Ju*

Abstract

This research focuses on a support project for Taiwanese university students with low academic performance in Spanish reading and writing courses during the year 2013. The purpose of this study is to help students who can't follow the average rate learning in the classroom, and improve their writing ability in particular and their Spanish level in general. Based on an Error Analysis of 72 essays with 1,071 errors produced by students with low academic performance, the results show the most common mistakes in students' writing. The findings indicate that the teachers should pay more attention to the frequent errors in the classroom and, thereby, the students would receive a special relative reinforcement and improve their writing skills.

Key Words: low academic performance, reading and writing class, error analysis, teaching suggestions

* Assistant Professor, Department of Spanish Language and Literature, Providence University

Sugerencias didácticas para alumnos principiantes de español con bajo rendimiento académico

Lin, Tzu-Ju *

Resumen

Esta investigación parte de un plan de apoyo dirigido a alumnos taiwaneses universitarios con un bajo rendimiento académico en las clases de lectura y redacción durante el año 2013. El principal objetivo de este estudio es ayudar a los estudiantes que no pueden seguir el ritmo medio de aprendizaje en el aula, y conseguir que mejoren su capacidad de escritura y su nivel de español. Basándose en un Análisis de errores de 76 redacciones con unos 1.071 errores producidos por estos alumnos con bajo rendimiento académico, se mostrará cuál es el tipo de errores más cometido. Esto último tendrá aplicación directa en el aula, puesto que los profesores podrán prestar especial atención a estos errores más frecuentes, al mismo tiempo que los alumnos recibirán un refuerzo especial en esta parte para, de esta forma, mejorar su habilidad de escritura.

Palabras Clave: bajo rendimiento académico, clases de lectura y redacción, análisis de errores, sugerencias didácticas

* Profesora del Departamento de Lengua y Literatura Española de la Universidad Providence de Taiwán

Sugerencias didácticas para alumnos principiantes de español con bajo rendimiento académico

Lin, Tzu-Ju

1. Introducción

Como profesores, sabemos que la capacidad de aprendizaje es diferente para cada alumno y que lo mismo sucede con su actitud y su aptitud, lo que suele derivar en unos resultados distintos. A veces, si la diferencia o desigualdad entre los alumnos es considerable el ritmo de una clase puede llegar a verse interrumpido e, incluso, la eficacia de la metodología que se esté llevando a cabo en el aula podría verse gravemente afectada. Como docentes, no hemos de abandonar la idea de mejorar la calidad de nuestras clases ni la labor de ayudar a nuestros alumnos con el objeto de resolver sus dudas de aprendizaje. Para ello, debemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué tendremos que hacer si en una misma clase existen alumnos con demasiada discrepancia de nivel? ¿Cuáles son los puntos clave para ayudar a los alumnos que no alcanzan el ritmo de clase y qué hacer para que lleguen a entender la materia explicada con más facilidad? En otras palabras, ¿qué medidas tendrán que tomar los profesores ante estos alumnos con bajo rendimiento académico? ¿Es posible ofrecerles una enseñanza específica e individualizada en un aula de lengua extranjera?

El gran filósofo Confucio insistió en la necesidad de aplicar diferentes métodos a diferentes alumnos y manifestó que lo ideal de la educación es la persistencia en el saber educar a cada uno de los alumnos y conocer cuál es la particularidad de cada uno. De hecho, esta idea es justamente la que nos llevó a plantear una ayuda extra a aquellos alumnos que no han podido conseguir un buen resultado en el aprendizaje de español¹. En las clases de apoyo que planteamos, gracias a las redacciones

¹ Este proyecto se realiza durante el año 2013 y está subvencionado por el Ministerio de Educación de

escritas de cada alumno, cada profesor trató de averiguar las características y necesidades de cada alumno así como las dificultades que impiden su avance en el aprendizaje y adquisición de la lengua. El principal objetivo de esta clase fue mejorar la composición escrita de los alumnos con bajo rendimiento de un modo totalmente personalizado.

Tras su experiencia como docente de inglés para alumnos de secundaria, D. Graddol (2006: 103) señala:

“And, as this generation of children moves through the education system, they will supplant their predecessors in secondary school who were only beginning their study of the language. Consequently, teaching general English in secondary school will fall away and become the preserve of the remedial teacher, helping students who cannot manage in the mainstream classes to catch up.”

Creemos que el hecho de comenzar en secundaria el aprendizaje de una nueva lengua como el inglés puede presentarse también en la enseñanza universitaria del español. Normalmente, nuestros alumnos de español no empiezan a aprender este idioma hasta la universidad, y no cabe duda que el desconocimiento de este idioma o la inseguridad generada ante este nuevo reto se plantea como una dificultad. Por lo tanto, las clases o las actividades de apoyo son necesarias especialmente para los alumnos con menos rendimiento en clase.

En Taiwán, existen otras clases de apoyo en el ámbito de la enseñanza secundaria que muestran una gran eficacia, tal como señala Y. Tasi (蔡玉琿) (2011). En su estudio, muestra que estas clases, enfocadas en el abecedario en inglés, ayudan a los alumnos a identificar, a leer y a escribir el alfabeto con eficacia. Otros autores como X. Zhang (張新仁), Sh.Qiu (邱上真) y S. Li (李素慧) (2000) muestran en su estudio la eficacia de las clases de apoyo para alumnos de secundaria con dificultades en el aprendizaje de inglés; más concretamente en el dictado de

Taiwán. Es un proyecto dentro de los Planes de Excelencia de la Facultad de Lenguas de la Universidad Providence. Se lleva a cabo entre diferentes departamentos de lenguas: inglés, japonés y español. Cabe destacar que el proyecto se realizó gracias a la ayuda de la profesora Rosalía Liang. También agradecemos su colaboración a los profesores Delia Lin, Dulce Wang, Estela Cheng y Celia Shen, que han dado las clases de apoyo y a los profesores José Ramón Álvarez, Pablo Deza y Miguel Rubio Lastra, que nos han ofrecido valiosas observaciones sobre las redacciones que han hecho los alumnos.

vocabulario, en el dictado de oraciones, en la capacidad de memorizar vocabulario y de escribir oraciones, así como en la capacidad de comunicación oral. Se puede observar que estos estudios suelen tener como objeto de análisis alumnos con dificultades en el aprendizaje–adquisición de inglés. Además, si hacemos un recorrido por las referencias bibliográficas que hemos encontrado, podremos observar que las clases de apoyo normalmente giran en torno a la enseñanza a niños discapacitados o a personas adultas con problemas lingüísticos en su lengua materna. Hasta el momento, no hemos encontrado ningún estudio relacionado con las clases de apoyo para alumnos que tienen el español como segunda lengua y, por ello, para una mejora de la capacidad escrita en español. Por lo tanto, esperamos que esta investigación que se enfoca, sobre todo, en el campo del aprendizaje–adquisición de español como lengua extranjera para los alumnos que tienen dificultades especiales, pueda servir para elevar la competencia lingüística básica de estos.

2. ¿En qué consiste la clase de apoyo?

Zh. Du (杜正治) (1993) y X. zhang (張新仁) (2000) manifiestan que las clases de apoyo pueden funcionar con diferentes programas diseñados y se pueden clasificar en los siguientes 6 tipos: 1. programa *compensatorio* (*compensatory program*), 2. programa *tutorial* (*tutorial program*), 3. programa *flexible* (*adaptive program*), 4. programa *suplementario* (*supplemental program*), 5. programa *asistido* (*aided program*) y 6. programa de *habilidad básica* (*basic skill program*). Estos seis tipos de clases de apoyo tienen el principal objetivo de, primero, averiguar cuáles son las dificultades de los alumnos; después, ayudarles a elevar su motivación de aprendizaje y, por último, conseguir la consolidación de su capacidad lingüística. Los programas que se escogieron para llevar a cabo en nuestro centro han sido el *programa tutorial* y el *programa de habilidad básica*. A través de una enseñanza a grupos pequeños o de clases individuales entre el profesor y el alumno, se espera que los alumnos lleguen a familiarizarse con el idioma y a asimilar los conocimientos que se han enseñado en clase.

La principal tarea que se realizó en la clase de apoyo fue que el profesor prestara atención a la corrección del mal uso del vocabulario, a la estructura gramatical básica, a las expresiones mal usadas, a la coherencia y a la cohesión del texto, etc., en las redacciones escritas por el alumno. Hubo una comunicación personal entre el profesor y el alumno mucho más directa e íntima. Además, los alumnos tuvieron la oportunidad de repetir la misma redacción, de enfrentarse sin miedo a los errores y de hacer más prácticas para subsanar las faltas cometidas con el fin para aumentar su capacidad lingüística y mejorar su destreza escrita.

2.1 ¿Quiénes son los alumnos que recibieron las clases de apoyo?

Los alumnos que acudieron a las clases de apoyo, en principio, fueron seleccionados o recomendados por los profesores de las clases de Lectura y Composición, que están clasificados en tres niveles según los cursos académicos en que están estudiando². Cada clase de lectura y composición mantiene una cantidad de alumnos de entre 20 y 25, considerada pequeña en comparación con las clases de gramática, de cultura o de práctica de vocabulario³. En realidad, aunque los alumnos que se agrupan en el mismo nivel no son muchos, en cada grupo siempre hay algunos que no siguen el ritmo de las clases y necesitan una enseñanza o atención necesariamente personal, como por ejemplo los que se califican como los últimos 2 ó 3 de la clase. Y son estos alumnos quienes acuden a las clases de apoyo.

Durante el año 2013, hay 309 alumnos que han tenido clase de lectura y redacción de primero a tercero en el primer semestre y, 326⁴ en el segundo. Hay 31 alumnos que han recibido el tratamiento de apoyo en la primera fase⁵ y 36 alumnos

² La asignatura de *Lectura y Composición* es obligatoria en los primeros tres años de la licenciatura. Las clases de apoyo se dividen en tres niveles que corresponden al año académico en que estudian: nivel I, nivel II y nivel III. Cada nivel tiene 4 subgrupos, así que en total hay 12 grupos de alumnos que reciben una atención más personalizada.

³ Las clases de gramática, vocabulario o cultura tienen alrededor de 55 alumnos por grupo.

⁴ Hay una diferencia en el número de alumnos entre dos semestres porque, según las normas de la universidad, en el segundo semestre hay alumnos suspendidos de otros años que tienen que volver a tener las mismas clases y también hay nuevos alumnos de intercambio que vienen de otras universidades.

⁵ En Taiwán, cada año académico se divide en dos semestres. El proyecto se realizó en el año 2013. La primera fase del proyecto empezó a partir del 1 de febrero y terminó el 31 de julio. La segunda fase del proyecto empezó a partir del 1 de agosto y terminó el 31 de diciembre.

en la segunda. En este sentido, se puede deducir que hay aproximadamente un 10% de alumnos en las clases de lectura y redacción que acudieron a las clases de apoyo.

2.2 ¿Qué beneficios obtuvieron los alumnos con las clases de refuerzo?

Los alumnos que han sido identificados o recomendados por el profesor de la clase de lectura y redacción se beneficiaron de una clase individualizada de 2 horas por semana en un total de 32 semanas al año. En la clase, se presenta la redacción escrita de la sesión anterior, que ya está corregida y los errores ya han sido señalados. Muchas veces, los alumnos no son conscientes del porqué se considera error lo que han escrito ni cómo se escribe de forma correcta, con lo que muchos errores se repiten. Por lo tanto, se motiva a los alumnos a que hagan preguntas al profesor sin miedo, ya que normalmente les da vergüenza hacer preguntas delante de todos sus compañeros de clase. También se les anima a aclarar las dudas y se les exige reescribir de forma correcta los fallos para mejorar la calidad de la redacción.

En este sentido, las clases de apoyo nos ayudaron a detectar y descubrir las áreas problemáticas de estos alumnos y parece ser que hacerles conscientes de los errores y recordarles los errores más recurrentes fue una manera muy eficiente de ayudarles a mejorar su escritura. Para completar el trabajo que llevaron a cabo estos profesores en las clases de apoyo y para conocer de forma más rápida y directa los errores más frecuentes de estos alumnos es necesario un análisis de errores de las redacciones producidas por estos alumnos. S. Fernández (1997:11) señala que el “análisis de errores puede arrojar luz para un conocimiento más completo del funcionamiento de la lengua, realiza aspectos del sistema de la lengua que no se perciben normalmente desde otros enfoques”. Con un análisis de errores podremos conocer las características particulares de la lengua que están usando estos alumnos, es decir, distinguir los errores más repetidos y analizar por qué persisten en esas áreas problemáticas.

3. El análisis de errores de los alumnos de español con menos rendimiento académico.

Como hemos mencionado, los alumnos que acudieron a las clases de apoyo

están divididos en tres niveles. En el presente trabajo, nos centramos en el estudio de errores de los alumnos del primer nivel, ya que es de suma importancia fortalecer desde esta primera etapa la base lingüística de los alumnos para que vayan adquiriendo y mejorando conocimientos sucesivos en los años siguientes.

El análisis de errores nos permite localizar los fallos y dar una explicación correspondiente a aquellos que caracterizan la interlengua de nuestros alumnos principiantes con un bajo nivel de español. La intención del estudio que aquí nos ocupa es ofrecer un análisis de errores cualitativo que se complementará con un análisis cuantitativo para así obtener resultados más fiables. El método cuantitativo aportará información sobre la cantidad absoluta de errores extraídos del corpus, sobre las diferencias en las cifras de errores, sobre el porcentaje relativo de los diferentes tipos de errores. A partir de aquí, podrá establecerse una jerarquía de dificultad.

El corpus de datos del presente trabajo está constituido por un conjunto de 72 redacciones extraídas de los alumnos de nivel I del proyecto Planes de Excelencia de la Facultad de Lenguas de la Universidad Providence en el año 2013. Los temas de redacción que tuvieron que escribir durante las clases de lectura y composición, y que después reescribieron en las clases de apoyo, son los siguientes:

Temas de redacciones
1. <i>Escribe a Joan para hacer intercambio de idiomas</i>
2. <i>Mi familia</i>
3. <i>Una descripción breve de mí misma</i>
4. <i>Escribe una carta a tus padres para contar la vida de escuela</i>
5. <i>Mi mejor amigo/a</i>
6. <i>Escribe una carta a un/a amigo/a</i>
7. <i>Un día normal</i>
8. <i>¿Llevo una vida sana?</i>
9. <i>¿En qué sirve esto?</i>
10. <i>Curso de cocina básico (Rellenar un formulario)</i>

11. *Mi ciudad y yo*
12. *Un regalo que he recibido.*
13. *¿Cuál es el regalo más original que has recibido?*

Los temas propuestos para la redacción pertenecen al contenido de los manuales que se utilizan en la clase⁶ y que giran en torno a una comunicación cotidiana, respetando lo que se pide en el Marco Común Europeo de Referencia del nivel A1 (2002: 26), “Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato”. Se pide a los alumnos que sean capaces de dar información personal básica sobre sí mismos, sobre su familia, su amigo, su vida cotidiana, su ciudad y sus pertenencias, así como escribir sobre el regalo más original que ha recibido.

Sabemos que los alumnos son los que controlan la producción escrita. Por ejemplo, tienden a utilizar algunas estrategias para evitar estructuras de cierta complejidad o pueden recurrir a ciertas estructuras de las que están más seguros para no acabar cometiendo posibles errores. Como ya ha anotado I. Santos (1993: 108), “Un análisis basado en un corpus de datos escritos tiene sus propias limitaciones y somos conscientes de ello”. A pesar de esas posibles limitaciones, con las 72 redacciones pretendemos crear una base de datos para detectar los errores con más posibilidad de aparición, ya que el análisis de los errores existentes en este corpus nos permite reunir una muestra considerable de errores frecuentes, así como aquellos cuya permanencia presenta formas idiosincrásicas. I. Penadés (2003: 4) señala que “En lingüística, no en psicología, el análisis de errores ha tenido, originariamente, como ámbito natural de aplicación la enseñanza de segundas lenguas”. Creemos que a partir del AE se podrá obtener una posible aplicación a la enseñanza a alumnos con dificultades básicas en Taiwán, objetivo inicial del presente proyecto.

Para llegar a conocer los errores más frecuentes de los alumnos que reciben nuestras clases de apoyo, primero, se identifican los errores, después, se describen y por último se clasifican o categorizan. Hasta ahora, existen distintos criterios para la

⁶ El manual que se usa en la clase de lectura y composición es *Lengua Viva 1*.

clasificación de los errores, como los que han propuesto H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982), G. E. Vázquez (1991), I. Santos Gargallo (1993), S. Fernández (1997), C. James (1998) y I. Penadés Martínez (2003) para establecer una tipología de errores. De esta manera, en las investigaciones del análisis de errores, se reúnen con más frecuencia los errores clasificados como errores de adición, de omisión, de falsa elección y falsa colocación o errores de tipo interlingüales o intralingüales, errores transitorios frente a errores permanentes o errores fosilizados, etc. Entre todos estos criterios tan variados, trabajaremos con una organización de errores lingüísticos según la naturaleza de la lengua y de las unidades lingüísticas con el fin de obtener una clasificación de errores más completa siguiendo el criterio propuesto por I. Penadés (2003). Según esta autora (2003: 22), “todos los errores lingüísticos que puedan existir en una producción oral o escrita se manifiestan en la combinación, en la sintagmática de signos. Desde esta perspectiva sintagmática, se pueden clasificar los errores como de adición, de omisión, de selección errónea o de falsa colocación”. “Las unidades con las que un hablante construye un texto son signos lingüísticos constituidos por un significante y un significado.” De esta manera, se entiende que los errores en el significante fonológico se manifiestan en los errores ortográficos de las producciones escritas o en los errores de pronunciación en las producciones orales. Los errores en el significado corresponden a errores en el significado categorial (errores relativos a los morfemas) o a errores en el significado léxico (errores en el lexema del signo). Por lo tanto, tomando como base la clasificación ofrecida por I. Penadés (2003) utilizaremos una clasificación propia que hemos elaborado a partir de los errores anotados en el corpus perteneciente a este estudio. De esta forma, la clasificación de errores que emplearemos en nuestro corpus será:

1. Errores en el significante

- 1.1 Errores en la forma del léxico

- 1.1.1. Colocación errónea del orden de las letras

- 1.1.2. Selección errónea de fonemas

- 1.1.3. Selección errónea de grafemas para el mismo fonema

1.1.4. Separación y unión de palabras

1.1.5. Omisión de letras

1.1.6. Adición de letras

1.1.7. Omisión de tildes

1.1.8. Adición de tildes

1.1.9. Mayúscula en lugar de minúscula

1.1.10. Minúscula en lugar de mayúscula

2. Errores en el significado

2.1 Errores en el significado instrumental

2.1.1. Errores en la concordancia del género

2.1.2. Errores en la concordancia del número

2.2 Errores en el significado del léxico

2.2.1. Adición del léxico

2.2.2. Selección errónea del léxico

2.2.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el
contexto

2.2.2.2. Selección falsa de palabras derivadas de la misma raíz

2.2.2.3. Uso de una expresión analítica en lugar de un lexema
desconocido

2.2.2.4. Préstamo

2.3. Los sustantivos

2.3.1. Selección falsa de la singularidad o la pluralidad de los sustantivos

2.3.1.1. El sustantivo en singular en lugar del sustantivo en plural

2.3.1.2. El sustantivo en plural en lugar del sustantivo en singular

2.4. Los adjetivos

2.4.1. El adjetivo en lugar del adverbio

2.5. Los artículos

2.5.1. El artículo determinado

2.5.1.1. Omisión del artículo determinado

2.5.1.2. Adición del artículo determinado

- 2.5.2. El artículo indeterminado
 - 2.5.2.1. Omisión del artículo indeterminado
 - 2.5.2.2. Adición del artículo indeterminado
- 2.5.3. La selección errónea entre el artículo determinado e indeterminado u otros determinantes
 - 2.5.3.1. El artículo determinado en lugar del indeterminado
 - 2.5.3.2. El artículo determinado en lugar del posesivo
 - 2.5.3.3. El artículo determinado en lugar del indefinido
 - 2.5.3.4. El artículo indeterminado en lugar del determinado
 - 2.5.3.5. El artículo indeterminado en lugar del posesivo
- 2.6. Los demostrativos
 - 2.6.1. Adición de los demostrativos
 - 2.6.2. Selección errónea
 - 2.6.2.1. El demostrativo en lugar del artículo
- 2.7. Los posesivos
 - 2.7.1. Adición de los posesivos
 - 2.7.2. Omisión de los posesivos
 - 2.7.3. Selección errónea de los posesivos
 - 2.7.3.1. El posesivo átono en lugar del posesivo tónico
 - 2.7.3.2. El posesivo en lugar del artículo
 - 2.7.3.3. El posesivo en lugar del pronombre
- 2.8. Los pronombres
 - 2.8.1. Los pronombres personales
 - 2.9.1.1. Adición del pronombre personal sujeto
 - 2.9.1.2. El pronombre personal sujeto en lugar del posesivo
 - 2.9.1.3. El pronombre personal sujeto en lugar del complemento indirecto
 - 2.8.2. Los pronombres en función de complemento directo e indirecto
 - 2.8.2.1. El complemento directo
 - 2.8.2.1.1. Omisión del pronombre *lo*

2.8.2.1.2. No utilización del pronombre *lo*

2.8.2.1.3. Omisión del complemento directo átono

2.8.2.1.4. El complemento directo átono en lugar del posesivo

2.8.2.2. El complemento indirecto

2.8.2.2.1. Omisión del complemento indirecto

2.8.2.2.2. El complemento indirecto en lugar del pronombre personal sujeto

2.8.3. El uso incorrecto de *se*⁷

2.8.3.1. Omisión de *se*

2.8.3.1.1. Omisión de *se* marca de pasiva refleja

2.8.3.1.2. Omisión de *se* marca de impersonal

2.8.3.2. Adición de *se*

2.9. Los relativos.

2.9.1. Omisión del pronombre relativo

2.10. Los adverbios

2.10.1. Adición de los adverbios

2.10.2. Omisión de los adverbios

2.10.3. Selección falsa de los adverbios

2.10.3.1. Selección errónea de los adverbios de cantidad

2.10.3.2. El adverbio en lugar del adjetivo

2.10.3.3. El adverbio en lugar del pronombre relativo

2.10.3.4. El adverbio en lugar de la conjunción

2.10.3.5. El adverbio en lugar de la locución adverbial

2.11. Las preposiciones

2.11.1. Omisión

⁷ Tanto el *se* marca de impersonalidad como el *se* marca de pasiva refleja no son formas pronominales y, en consecuencia, no deberían ser tratadas en el apartado de los pronombres. Pero, como en la gramática española no es infrecuente denominar *construcciones pronominales* a aquellas oraciones que incluyen un *se* pronominal, así como a las oraciones impersonales y pasivas construidas con *se*, hemos decidido incluir los errores referidos a estas últimas en este apartado.

- 2.11.1.1. La preposición *en*
- 2.11.1.2. La preposición *de*
- 2.11.1.3. La preposición *a*
- 2.11.1.4. La preposición *para*
- 2.11.1.5. La preposición *por*
- 2.11.2. Adición
 - 2.11.2.1. La preposición *en*
 - 2.11.2.2. La preposición *de*
 - 2.11.2.3. La preposición *a*
 - 2.11.2.4. La preposición *por*
- 2.11.3. Selección errónea
 - 2.11.3.1. La preposición *en*
 - 2.11.3.1.1. Permutación de la preposición *en* por *de*
 - 2.11.3.1.2. Permutación de la preposición *en* por *a*
 - 2.11.3.2. La preposición *de*
 - 2.11.3.2.1. Permutación de la preposición *de* por *en*
 - 2.11.3.3. La preposición *a*
 - 2.11.3.3.1. Permutación de la preposición *a* por *con*
 - 2.11.3.3.2. Permutación de la preposición *a* por *para*
 - 2.11.3.3.3. Permutación de la preposición *a* por *por*
 - 2.11.3.3.4. Permutación de la preposición *a* por *desde*
 - 2.11.3.3.5. Permutación de la preposición *a* por *hasta*
 - 2.11.3.4. La preposición *para*
 - 2.11.3.4.1. Permutación de la preposición *para* por *en*
 - 2.11.3.4.2. Permutación de la preposición *para* por *a*
 - 2.11.3.4.3. Permutación de la preposición *para* por *por*
 - 2.11.3.5. La preposición *por*
 - 2.11.3.5.1. Permutación de la preposición *por* por *de*
 - 2.11.3.5.2. Permutación de la preposición *por* por *para*

2.11.3.6. La preposición *sobre*

2.11.3.6.1. Permutación de la preposición *sobre* por *en*

2.12. Las conjunciones

2.12.1. Omisión de las conjunciones

2.12.1.1. Omisión de la conjunción coordinante copulativa *y*

2.12.1.2. Omisión de la conjunción coordinante disyuntiva *o*

2.12.1.3. Omisión de la conjunción subordinante *que*

2.12.2. Adición de las conjunciones

2.12.2.1. Adición de la conjunción *que*

2.12.2.2. Omisión de la conjunción *porque*

2.12.2.3. Omisión de la locución conjuntiva adversativa *sin embargo*

2.12.3. Selección errónea

2.12.3.1. La conjunción copulativa *y*

2.12.3.1.1. Uso de *y* en lugar de *ni*

2.12.3.1.2. Uso de *y* en lugar de *pero*

2.12.3.2. La conjunción disyuntiva *o*

2.12.3.2.1. Uso *o* en lugar de *y*

2.12.3.2.2. Uso *o* en lugar de *ni*

2.12.3.3. La conjunción adversativa *pero*

2.12.3.3.1. Uso de *pero* en lugar de *aunque*

2.12.3.3.2. Uso de *aunque* en lugar de *como*

2.12.3.4. La conjunción subordinante *porque*

2.12.3.4.1. Uso de *porque* en lugar de *y*

2.13. Los verbos

2.13.1. Errores en la flexión verbal

2.13.1.1. Errores en la conjugación del verbo regular e irregular

2.13.1.2. Errores en la concordancia del verbo con el sujeto

2.13.2. Omisión del verbo

2.13.2.1. Omisión del verbo infinitivo

2.13.2.2. Omisión del verbo indicativo

2.13.3. Adición del verbo

2.13.4. Selección errónea del tiempo, el modo y el aspecto verbal

2.13.4.1. Presente en lugar del pretérito perfecto

2.13.4.2. Presente en lugar del pretérito indefinido

2.13.4.3. Presente en lugar del pluscuamperfecto

2.13.4.4. Pretérito perfecto en lugar del presente

2.13.4.5. Condicional en lugar del presente

2.13.4.6. El subjuntivo en lugar del indicativo

2.13.4.7. El infinitivo en lugar de verbo con forma personal

2.13.4.8. El verbo con forma personal (indicativo) en lugar del infinitivo

Hemos intentado conjugar los puntos de vista lingüístico teórico y aplicado, pues nuestro trabajo tiene como objetivo final facilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera a los alumnos que han recibido clases de apoyo. Como ya hemos dicho, los errores detectados en nuestro corpus se han clasificado según afecten al significante o al significado. A partir de aquí, estos se organizan en los 14 grandes grupos de errores. Comenzamos con los errores en las formas ortográficas, a los que se añaden también los errores en las categorías gramaticales, tal y como se muestra en el siguiente gráfico. Hemos de saber, además, que cada grupo de errores está formado por subgrupos para poder averiguar con detalle más adelante la gravedad de cada error.

Errores en la forma del léxico
Errores en el uso de los verbos
Errores en el significado léxico
Errores en el significado instrumental
Errores en el uso del artículo
Errores en el uso de la preposición
Errores en el uso del pronombre

Errores en el uso de la conjunción
Errores en el uso del posesivo
Errores en el sustantivo
Errores en el uso del adverbio
Errores en el uso del adjetivo
Errores en el uso del relativo
Errores en el uso del demostrativo

Tabla 1. Tipos de errores.

La cifra total de los errores recogidos es de 1071, de la cual, 227 son de significante y 844 de significado. El número total de palabras escritas en las 72 redacciones recogidas es de 6.272. Esto quiere decir que los 1.071 errores alcanzan un porcentaje muy representativo en el conjunto de la producción escrita de los alumnos (17,08%). Es decir, en cada composición hay una media de 87 palabras y 15 errores.

A continuación, veremos cómo se distribuyen los errores del corpus en gráficos y estableceremos una jerarquía de dificultad según la unidad afectada por el error.

Errores en la forma del léxico	227
Errores en el uso del verbo	186
Errores en el significado instrumental	119
Errores en el uso del artículo	111
Errores en el uso de la preposición	104
Errores en el significado léxico	96
Errores en el uso del pronombre	81
Errores en el uso de la conjunción	44
Errores en el uso del posesivo	38
Errores en el sustantivo	31
Errores en el uso del adverbio	18
Errores en el uso del relativo	9

Errores en el uso del adjetivo	4
Errores en el uso del demostrativo	3
Total	1.071

Tabla 2. Número de los errores.

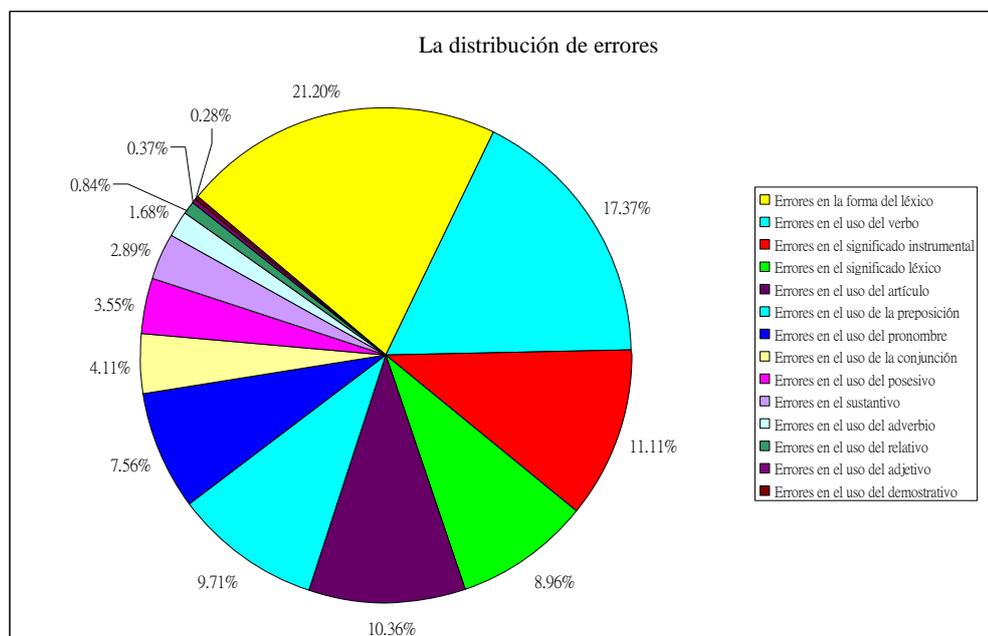


Gráfico 1. Distribución de errores.

De entrada, podemos observar que la cifra de errores en la forma del léxico, 227, ocupa el primer lugar y representan el 21,20% del total de errores. Vienen seguidos los errores en los usos verbales, que suman 186 y alcanzan el 17,37%. No hay que ignorar los errores centrados en el significado instrumental, los que se refieren a errores en la concordancia de género y número, que representan un 11,11% del total. Se observan 111 errores del artículo con un porcentaje muy cercano a los errores encontrados en el caso anterior, con un 10,36%, y errores en el uso de las preposiciones, que alcanzan un 9,71% de todos los fallos cometidos. Tampoco hay que perder la vista la dificultad en la adquisición del significado semántico de las palabras, con un 8,96%.

Además, los errores que se centran en el uso del pronombre son 81, mientras que en la conjunción son 44, representando un 4,11% del total. Los errores calculados respecto al uso del posesivo y de los sustantivos ocupan menos porcentaje

frente a todos los errores, con un 3,55% y un 2,89 % respectivamente. Asimismo, el número de errores en el uso de los adverbios es mucho más bajo, con 18 casos, con lo que el porcentaje se reduce a un 1,68%. En un porcentaje mucho menor aparecen los errores en el relativo y en el adjetivo con porcentajes de un 0,84% y un 0,37% respectivamente. Los errores de los demostrativos apenas tienen importancia en la producción de los alumnos, ya que sólo se encuentran 3 usos erróneos que representan un porcentaje mínimo de 0,28%.

De todo lo anteriormente mencionado sobre los errores producidos por los alumnos con bajo rendimiento académico, podemos concluir que la mayor dificultad en el aprendizaje-adquisición se encuentra en la formación y el significado de las palabras, en la concordancia de género y número, los usos verbales, los artículos, las preposiciones y los pronombres. Ahora bien, veamos a continuación y con más detalle en qué consisten estos errores y cuáles son los errores que merecen una atención especial en el aula de español como lengua extranjera.

Errores en la forma del léxico	
Omisión de la tilde	46
Selección errónea de fonemas	39
Adición de letras	30
Selección errónea de grafemas para el mismo fonema	25
Omisión de letras	25
Colocación errónea de la tilde	17
Préstamo	18
Colocación errónea del orden de las letras	12
Mayúscula en lugar de minúscula	5
Minúscula en lugar de mayúscula	4
Adición de la tilde	3
Separación y unión de palabras	3
Total	227

Tabla 4. Errores en la forma del léxico.

Errores en el significado del léxico	
Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto	63
Selección falsa de palabras derivadas de la misma raíz	27
Adición del léxico	4
Uso de una expresión analítica en lugar de un lexema desconocido	2
Total	96

Tabla 5. Errores en el significado del léxico.

El problema con la adquisición del léxico es un fenómeno muy relevante para los alumnos con bajo rendimiento, algo que quizás no esperábamos debido al estereotipo que describe a los orientales como estudiantes que no comenten faltas ortográficas gracias a su capacidad excelente para memorizar palabras y estructuras. En el corpus que recogemos, aunque los errores ortográficos en la escritura de palabras, como mayúsculas por minúsculas o viceversa no parece presentar un problema para nuestros alumnos, sí se observan especialmente muchos errores con respecto al uso de la tilde, como se muestra en los ejemplos 1-12, así como la omisión (1-2) y la colocación errónea de la tilde (3-4), errores producidos por la mala combinación de palabras, como la omisión (5-6), la adición (7-8) y la colocación errónea de las letras (9-10), la selección errónea de fonemas (11-12) o la selección errónea de grafemas para el mismo fonema (13-14). Podemos afirmar que los errores ortográficos que se presentan en la primera fase del español indican que se debe exigir una práctica mucho más rígida para mejorar la ortografía. Para ello, no excluimos métodos tradicionales como la repetición mecánica para que lleguen a memorizar palabras de forma automática, aunque también se pueden hacer fichas de refuerzo o juegos interactivos de reconocimiento de palabras. Veamos qué tipo de errores ortográficos cometen los alumnos junto con algunos ejemplos extraídos del corpus que servirán para ilustrar la explicación.

1. Mi **telefono numero** es 0970712274. (I-27)

2. * A mí me gusta voluntariado en las actividades variedad, **tambien** me encanta la variedad de los alimentos delicioso. (I-71)
3. * Para mí, el español un poco **dificíl**, pero aprender y además es muy útil. (I-14)
4. * Aunque tengo alergía sin embargo voy al **medíca** para salud. Para tengo vida sana. (I-55)
5. * El roroj es negro y violete, es **platico**. (I-63)
6. * Por la noche, tengo **ambre** damos un en mi tiempo libre tomar cenar. (I-32)
7. * Mi padre es profesora, trabajo en uno escuela, y tengo **cuareinta** y cinco años. (I-41)
8. * Ella envió esta carta para **celebarar** mi cumple 20 años. (I-61)
9. * ¿Cuál es tú cerro **electórnico**? (I-2)
* Me normalmente levanto a las ocho meno **viente**. (I-52)
10. * Hablo español, chino, inglés y un **paco** de francés. (I-3)
11. * Mi hermano **manor** es claudio, el es estudiante, hablo chino, ingles, y un poco italiano. (I-41)
12. * Vivo en la **recidencia**. (I-2)
13. * Me gustan comer **fruda** y verduras. (I-54)

En nuestro corpus, se puede encontrar también errores provocados por una elección errónea del lexema debido a la interferencia de la lengua materna o, mejor dicho, por una transferencia literal. Este tipo de fallos, en algunas investigaciones, se consideran como *falsos amigos*, como se muestra en los ejemplos 15 y 16. La traducción literal del chino 月 (*luna, mes...* en español) y 豐富 (*abundante* en español) lleva a los alumnos a producir dichos errores.

14. * Miro el libro tres veces al luna. (I-64)
15. * Pingtung es en pueblo tiene rico, natural recursos. (I-70)

Se puede afirmar que según el tema tratado en cada redacción, van apareciendo nuevas palabras de uso inadecuado en el contexto. También sucede que, al tener un límite de vocablos disponibles, se sustituye una palabra desconocida por una conocida de otro idioma. Este tipo de fallos se refiere a errores de préstamo léxico de la lengua materna o préstamo de otra lengua ya aprendida, como el inglés. Ejemplos

como el 17 y 18 muestran que el insuficiente repertorio léxico de los alumnos y la poca motivación para la búsqueda en el diccionario de un léxico desconocido les lleva a usar directamente el único léxico de la lengua materna 汽水，番茄汁，奶茶 para sustituir el uso del significado en español de estas palabras: *refresco*, *zumو de tomate* y *té con leche* respectivamente; o el empleo del inglés *relax* para sustituir el verbo *relajarme*.

16. * Para beber prefiero 汽水，番茄汁，奶茶. (I-47)

17. * Aprovecho MP3 para escuchar música para relax. (I-63)

En alguna ocasión, se pueden ver casos de un uso redundante de léxico debido a que el semema ya está implicado en el lexema como en los ejemplos 19 y 20.

18. * Me gusto por escuchar la radio y leer libro. (I-3)⁸

19. * Tengo padres, madres, hermana mayor y parro. (I-40)

Es normal que el intento de producción léxica basado en un proceso creativo genere errores. Este fenómeno de creación no sólo constituye errores en la forma léxica, sino también en su significado como veremos más tarde. S. Fernández (1997: 72) lo define de la siguiente forma:

“la dificultad principal en la adquisición del léxico consiste en la elección entre lexemas del mismo campo semántico, que comparten un núcleo de semas comunes y se diferencian por algún rasgo específico o por alguna restricción sintáctica, rasgo y restricción que se ignoran y se neutralizan. Se trata de una dificultad explicable por la complejidad y sutileza de las relaciones semicas y por lo relativamente reducido del vocabulario disponible; en muchos casos, no se trata de fallo en la elección, sino de uso del único lexema que se conoce”.

20. * Mi ciudad no es ni grande ni pegueña. Es norte de Kaohsiung. (I-65)

21. * Me parece a libro es muy divertido. Sirve que mire todo los día.
Miremos con mi amigos. (I-64)

Los ejemplos 21-22 son dos muestras representativas de lo que representa un mayor número de errores en el significado léxico por pertenecer al mismo campo

⁸ En este caso, *leer libros* podría considerarse como correcto, pero creemos que es una traducción literal de la expresión casi fija en chino (KAN SHU es, literalmente, mirar o leer libros), y esto lleva a los alumnos a usar siempre leer libros en lugar de leer..

semántico. Los alumnos se equivocan en el uso de *ser* y *estar*, como en el ejemplo 21, ya que cuando se quiere indicar la ubicación, el verbo debe ser *estar* en lugar de *ser*. En el ejemplo 22, la confusión entre *mirar* y *leer*, que tienen el mismo equivalente 看 en la lengua materna, lleva a los alumnos a ignorar la diferencia del rasgo semántico.

También se observan muchos errores por confusión entre lexemas derivados de la misma raíz. El error se produce por una indiferencia de categorías léxicas o por una tendencia a usar una palabra más frecuente o familiar sin darse cuenta de que existe cierta exigencia sintáctica que rige el uso de la palabra en una determinada categoría léxica. Por ejemplo:

22. * Pero el clima de Yulin es menos calor que Kaohsiung. (I-64)

23. * Cuando he comido almuerzo y cena, normalmente he comido más vegetales y menos carnes. (I-53)

Aunque los errores léxicos, tanto formales como semánticos no distorsionan tanto la comprensión de la oración, el considerable número de fallos nos advierte que es un tipo de dificultad que influye en el nivel escrito de estos alumnos y que por lo tanto se necesita una mayor atención en clase o fuera de clase.

Hemos de recordar a los alumnos que los lexemas próximos que pertenecen al mismo campo semántico se diferencian en algunos rasgos de significado o se rigen por alguna restricción sintáctica, por lo que no se deben usar indiferentemente. En este sentido, es indispensable trabajar en el enriquecimiento del léxico aumentando las palabras disponibles de cada alumno. ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos a aprender nuevo léxico con más facilidad o a usarlo apropiadamente en sus distintos contextos? ¿Cómo pueden llegar a diferenciar la sutileza de los significados de las palabras según los diferentes textos en que aparezcan? R. P. Gómez (2004: 662) sugiere que “Aprender una palabra no es sólo aprender su significado, su dimensión semántica, sino aprender a usarla en contexto, tanto lingüístico como comunicativo. Probablemente esta sea la idea clave para entender cómo debemos afrontar la enseñanza del léxico...”. Creemos que es apropiado tener en cuenta las siguientes pautas para mejorar el significado y la dimensión semántica de las palabras:

1. Recordar a los alumnos la importancia de un buen uso del vocabulario, porque es un índice importante para conocer el nivel lingüístico y cultural de una persona y, además, es una tarea continua y diaria.

2. Hacerles trabajar con la memorización de las reglas ortográficas de forma individual o hacer fichas de vocabulario e incluir las pruebas ortográficas en las clases tanto de gramática, como de conversación, lectura y redacción, asignaturas que son troncales en nuestro departamento, ya que las palabras son las unidades básicas de la estructura de lengua.

3. Entrenamiento en el manejo del diccionario bilingüe. La traducción de las palabras a la lengua materna de los alumnos o a otras lenguas que han adquirido antes podrá ayudar a los alumnos a captar mejor el significado léxico. Sin embargo, hay que recordarles también que no deben apoyarse demasiado en el uso del diccionario y escoger las palabras sin entender el verdadero significado fuera del contexto.

4. Trabajar con las definiciones de las palabras. Los alumnos deben saber cómo definir una palabra y, al contrario, partiendo de las definiciones, han de ser capaces de intuir el léxico correspondiente.

5. Trabajar más con lecturas variadas correspondientes al nivel de los alumnos para enriquecer la cantidad léxica y, así aprender a usarlas de manera correcta en un contexto discursivo.

6. Saber distinguir las diferentes palabras que pertenecen al mismo campo semántico para realizar una comunicación óptima. Organizar ejercicios de familias léxicas o ejercicios sobre el campo semántico para consolidar el conocimiento léxico de los alumnos.

De todas formas, los alumnos aún necesitan más tiempo y más prácticas para mejorar el dominio léxico y llegar a tener un enriquecimiento que les permita escribir y hablar mejor y que puedan dar a entender de mejor manera los mensajes al lector o interlocutor.

Aparte de los errores léxicos, destacan los errores en el uso de los verbos. Se observan 186 errores y, entre ellos, aquellos en las formas verbales de presente y la

confusión entre la conjugación verbal y personales gramaticales, y no en el uso de los tiempos. Realmente, llama la atención que no se encuentren muchos errores en el uso de los pasados o en los relacionados con el modo, errores que se evidencian en otro estudio que hemos realizado⁹. Esto puede ser porque los alumnos principiantes todavía no se han familiarizado con el uso de los tiempos pasados a pesar de que está incluido en los materiales de aprendizaje y, por lo tanto, evitan estas estructuras debido a que no se sienten seguros con su uso. También puede ser que los temas propuestos para la redacción son mayormente temas de descripción en presente, razón que explica que los tiempos predominantes sean el presente y no se vean muchas huellas del uso de tiempos pasados. Veamos la siguiente tabla sobre este tipo de errores:

Errores en el uso del verbo	
Concordancia de verbo con el sujeto	42
Verbo indicativo en lugar del infinitivo	28
Omisión del verbo indicativo	28
El verbo infinitivo en lugar del indicativo	32
Adición del verbo	20
Omisión del verbo infinitivo	11
Verbo mal conjugado	8
Pretérito perfecto en lugar de presente	7
Presente en lugar de pretérito perfecto	4
Presente en lugar de pretérito indefinido	3
Presente en lugar de pluscuamperfecto	1
Condicional en lugar de presente	1
Subjuntivo en lugar de indicativo	1
Total	186

Tabla 6. Errores en el uso del verbo.

Con la tabla anterior, podemos observar que los alumnos con bajo rendimiento

⁹ Véase Tzu Ju Lin (2014). En este estudio, la adquisición del tiempo pasado por parte de los alumnos taiwaneses presenta una gran inestabilidad, ya que la cifra de errores es alta, tal y como ha mostrado la media de errores del 45,24% en el análisis.

académico tienen mayor dificultad en la concordancia del sujeto con el verbo, en la omisión del uso obligatorio del verbo y en el uso correcto de la forma no personal del verbo, el infinitivo. Veamos los siguientes ejemplos:

24. Sobre todo cuando me levanta rápido me mareas mucho. (I-49)
25. Lo que más me gusta de ella es que es muy divertida, siempre vamos a clase juntos y habla con su todos la día. (I-25)
26. Me gustar escuchar música y ir al cine para relajarme. (I-48)
27. Por la tarde, me escuchar música, tomar algo en la residencia. (I-32)
28. Te escribo para estudio español together. (I-4)
29. No muy sencillo pero no puedo llevo una vida sana malo. (I-51)
30. Las nariz Ø alta y grande. (I-22)
31. Para mí el español Ø un poco difícil, pero aprender y además es muy útil. (I-14)

Se verifica que desde un principio los alumnos se enfrentan al problema de la conjugación verbal, concretamente, en la concordancia de sujeto y verbo, como podemos ver en los errores 25-28. También tienden a ignorar el uso necesario del verbo infinitivo por la exigencia de la norma gramatical, como se muestra en los ejemplos 29 y 30. La omisión del verbo copulativo aparece en los ejemplos 31 y 32. Aunque en general no se distorsiona el entendimiento de dichas oraciones desde un punto de vista comunicativo, resulta agramatical la falta del núcleo del predicado en las oraciones principales. Este tipo de error suele ser una traducción literal de la lengua china a la lengua española, puesto que en aquella no se exigen el uso de los verbos.

El chino pertenece a la familia lingüística sinotibetana y es una lengua aislante y analítica. El español, en cambio, pertenece a la familia lingüística europea y es una lengua flexiva y sintética. Las distintas formas verbales en que se manifiestan la persona, el tiempo, el modo y el aspecto o los diferentes valores expresados por las categorías temporales del español que conciben los alumnos taiwaneses suponen una inseguridad y una dificultad no menor a la hora de usarlas.

Los errores observados se consideran fallos muy básicos que se deben reducir o erradicar. Aunque en la lengua materna china no existen formas morfológicas para

transmitir ideas gramaticales de persona, género, número, tiempo o modo, creemos que es conveniente destacar estos conceptos gramaticales desde el principio del aprendizaje, reduciendo así la posible interferencia de la lengua materna en el uso de los verbos. Asimismo, deben tenerse en cuenta los puntos contrastivos con el español para que nuestros alumnos comprendan mejor las nociones gramaticales de los verbos en la L2.

Los siguientes tipos de errores que cometen los alumnos también son errores típicos y del nivel básico y aparecen al comenzar el aprendizaje de español. Veamos la siguiente tabla y los ejemplos:

Errores en el significado instrumental	
Concordancia en el género	57
Concordancia en el número	62
Total	119

Gráfico 7. Errores en el significado instrumental.

32. * Mi madre es florista, y trabajo en un floristería, ella es muy guapa. (I-41)
33. * Tiene muchos montanas y las personas alli son muy amable. (I-69)
34. * A munudo habra muchas actividad aquí por ejemplo, Festival cultural de Hakka y noche vieja el informe anual. (I-71)
35. * Todos los días hago mucho cosas y hablo mucho inglés y español con mis amigos. (I-30)

Los errores como en los ejemplos 33-36 se producen por descuido de la regla de concordancia de número y género entre los elementos del sintagma nominal que ya se conoce. A este tipo de errores se les consideran errores locales. No son tan graves como los globales y no impiden la comprensión general (M. K. Burt y C. Kiparsky, 1974). Sin embargo, nos damos cuenta de que aunque los alumnos no tienen mayor problema en la asimilación de las reglas de concordancia, cometen fallos en la concordancia entre el artículo y el sustantivo. También se presentan muchos más errores de concordancia en el caso de los adjetivos indefinidos cuando es obligatoria

su concordancia con los sustantivos y viceversa.

En chino no hay concordancia frente al español y es esperable que los alumnos se olviden de realizar la concordancia en género y número por la interferencia de la lengua materna. Sin embargo, este tipo de errores puede reducirse en el desarrollo del aprendizaje. Creemos, además, que es importante que los alumnos tengan una actitud activa frente a este tipo de errores y que fomenten la capacidad de autocorrección. A través de una revisión de lo escrito y de un procedimiento de reflexión consciente podrán llegar a reconocer los errores y a autocorregirse. De esta manera, los alumnos no sólo resuelven sus propios errores, sino que desarrollan su autonomía de aprendizaje.

Errores en el uso del artículo	
Omisión del artículo determinado	72
Omisión del artículo indeterminado	16
Artículo determinado en lugar del indeterminado	9
Adición del artículo determinado	7
Adición del artículo indeterminado	2
Errores en el uso del artículo determinado en lugar del posesivo	2
Errores en el uso del artículo indeterminado en lugar del posesivo	2
Errores en el uso del artículo determinado en lugar del indefinido	1
Errores en el uso del artículo indeterminado en lugar del artículo determinado	1
Total	111

Gráfico 8. Errores en el uso del artículo.

Los errores en el uso de los artículos suman un total de 111 casos y ocupan el cuarto lugar de todos los errores detectados. Sin embargo, si nos fijamos con más detalle en todos los subgrupos de errores, sorprende que la omisión de artículo

determinado, con 72 casos, sea el tipo de error que más cometen los alumnos que reciben la clase de apoyo.

En el caso concreto de la omisión del artículo determinado, los errores observados son resultado de la ignorancia de las reglas del sistema español. Aquí 37-40, el artículo determinado, bien en singular o bien en plural, actualiza el sustantivo y tiene una función de referencia genérica (para referirse a toda la clase), como una especie de cuantificador universal¹⁰, y de referencia específica (para referirse especialmente a unos individuos o elementos de una clase). La causa principal del error podría ser la interferencia interlingual, puesto que en la lengua materna no existe esta categoría. Veamos algunos ejemplos:

- 36. * Cero que Ø español es muy difícil entendernos, pero es divertido. (I-5)
- 37. * Ø Agua es muy importante por personas. (I-50)
- 38. * Normalmente nos estamos con Ø amigas Ø fin de semana. (I-25)
- 39. * Me llamo Fabiola, soy de Taoyuan y vivo en Ø residencia de la universidad. (I-26)

Hemos de pensar que aunque en chino no existen artículos con la función de actualizar, identificar o definir el referente del sustantivo, esto no quiere decir que no exista otro mecanismo para expresar las nociones de definitud. La definitud de un SN en chino puede expresarse de dos formas: por la posición oracional de un SN y observando si un SN desempeña la función de tópico¹¹. En chino, en una situación de habla o en un discurso, cuando el hablante presupone que el oyente es capaz de inferir el referente del SN o si se quiere transmitir una información ya sabida por los interlocutores, el SN que se utiliza se considera definido o identificable¹² y tiende a anteponerse al verbo¹³, aunque puede que este no lleve ningún determinante consigo;

¹⁰ Véase M. Leonetti (1999: 792).

¹¹ C. Marcos Martínez y W.-T. Lee (1998: 75) apuntan que “En español el nombre va normalmente acompañado de un artículo que señala si el sustantivo es determinado (el, la, los, las) o indeterminado (un). En chino esta distinción no es necesaria en absoluto, pues es precisamente el tópico el que engloba la mayoría de las funciones que el artículo determinado (el) desempeña en español”. Véase también Tzu Ju Lin (2014).

¹² Véase Sh. Huang y K Chui (1997: 56).

¹³ Véanse Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 165), Ch. Chu (1999a: 115) y Ch. Chu (1999b: 63).

es decir, que puede que sea un SN escueto¹⁴. En este sentido, colocar un SN antepuesto al verbo se considera un mecanismo para llevar a cabo la actualización o la función de determinación respecto a la situación de habla o respecto al contexto lingüístico. Por otro lado, el tópico chino puede hacer referencia a un suceso o a un acontecimiento ya sabido, es decir, una referencia definida o genérica que corresponde al uso del artículo determinado. De esta manera, pensamos que es conveniente recodar lo siguiente para ayudar a los alumnos a reducir los errores en la omisión del artículo determinado:

1. Presentar el concepto de definitud, el valor de actualización y determinación.
2. Concienciar a los alumnos de que, cuando transfiere un SN actualizado o un SN definido de la lengua materna a la lengua española, deben presentarlo con el artículo determinado.
3. Presentarles la posibilidad de inferir los valores de definitud o indefinitud según la posición oracional de los SSNN y el concepto de tópico de un SN definido.
4. Dejarles reflexionar por su cuenta sobre el uso del artículo y que hagan una comparación y ejercicios de prácticas entre la L1 y la L2.

Si comparamos la cantidad de errores en el uso del artículo determinado con los errores relacionados con la omisión del artículo indeterminado, estos últimos son muy escasos. Los errores en la omisión del artículo indeterminado ocurren cuando este funciona como un determinante indefinido para referirse a uno cualquiera de los individuos de una clase (41 y 42). La causa de este elevado número de errores omisión puede buscarse en la interferencia interlingual, dado que en chino el determinante indefinido¹⁵ puede ser omitido en estos casos.

40. * Trabajo en \emptyset escuela. (I-3)

41. * El regalo espacial a mí es \emptyset reloj. (I-59)

Las preposiciones del español, según la Real Academia, son *a, ante, bajo, cabe,*

¹⁴ Véase M. Leonetti (1999: 871) y Ho, Y. (2000: 41).

¹⁵ Véase C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 145).

*con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, pro, según, sin, so, sobre, tras*¹⁶. La preposición puede modificar palabras autónomas de diferentes categorías gramaticales y, a la vez, tiene elementos que la siguen, como pueden ser un sustantivo léxico, un elemento sustantivado (un pronombre o un adjetivo), un adverbio de lugar o de tiempo, un infinitivo o una oración sustantivada¹⁷. Por lo tanto, nos interesa saber si todas estas funciones preposicionales producen problemas a los alumnos como informantes de nuestro corpus.

Se observa que la dificultad en el uso de las preposiciones se centra en las preposiciones como *de, a* y *en*, pero sobre todo en su omisión. El resto de errores, como es el caso de selección errónea de preposiciones, se consideran casos aislados, puesto que el número de errores es muy bajo y no tiene importancia. Veamos la siguiente tabla relacionada con los errores de las preposiciones y algunos ejemplos:

Errores en el uso de la preposición	
Omisión de la preposición <i>de</i>	24
Omisión de la preposición <i>a</i>	18
Omisión de la preposición <i>en</i>	11
Adición de la preposición <i>de</i>	10
La preposición <i>en</i> en lugar de <i>de</i>	6
Omisión de la preposición <i>por</i>	4
Adición de la preposición <i>a</i>	4
Adición de la preposición <i>por</i>	4
La preposición <i>de</i> en lugar de <i>en</i>	4
Adición de la preposición <i>en</i>	2

¹⁶ Hay gramáticos, por ejemplo E. Alarcos (2000), que excluyen la palabra *según* del inventario de las preposiciones porque es unidad tónica (todas las preposiciones son inacentuadas) y puede funcionar por sí sola. Otros gramáticos proponen incluir las palabras *mediante* y *durante* en el repertorio de las preposiciones por su función, idéntica a la de estas.

¹⁷ S. Gutiérrez Ordóñez (1997: 17) ha señalado que las preposiciones, índices funcionales, nunca funcionan por sí mismas. “Suelen asociarse a otros factores como el orden, la movilidad dentro de la secuencia, la entonación, las posibilidades de conmutación, la naturaleza categorial del signo al que preceden, etc.”.

La preposición <i>para</i> en lugar de <i>por</i>	2
La preposición <i>por</i> en lugar de <i>para</i>	2
Omisión de la preposición <i>para</i>	1
La preposición <i>a</i> en lugar de <i>desde</i>	1
La preposición <i>a</i> en lugar de <i>hasta</i>	1
La preposición <i>a</i> en lugar de <i>con</i>	1
La preposición <i>por</i> en lugar de <i>de</i>	1
La preposición <i>en</i> en lugar de <i>a</i>	1
La preposición <i>de</i> en lugar de <i>entre</i>	1
La preposición <i>a</i> en lugar de <i>por</i>	1
La preposición <i>para</i> en lugar de <i>en</i>	1
La preposición <i>para</i> en lugar de <i>a</i>	1
La preposición <i>por</i> en lugar de <i>a</i>	1
La preposición <i>a</i> en lugar de <i>para</i>	1
La preposición <i>sobre</i> en lugar de <i>en</i>	1
Total	104

Tabla 9. Errores en el uso de la preposición.

42. * Mi hermano manor es claudio, el es estudiante, hablo chino, ingles, y un poco \emptyset italiano. (I-41)
43. * Cero que español es muy difícil \emptyset entendernos, pero es divertido. (I-5)
44. * Por la mañana me levanto a las seis a media. Me ducho, desayuno y \emptyset las ocho voy \emptyset clase en autobús. (I-33)
45. * Estoy feliz a tener \emptyset la familia. (I-40)
46. * ¿Qué te gusta hacer \emptyset su tiempo libre? (I-13)
47. * \emptyset Mi pueblo hay aire más fresco que \emptyset otra ciudades. (I-70)

En chino existen los *coverbos*, que engloban las propiedades de las preposiciones y los verbos. Sin embargo, no se les clasifica estrictamente como verbos o como preposiciones. Las preposiciones de la lengua china moderna

proviene de la evolución de los coverbos¹⁸, así que algunas de ellas siguen conservando, en parte, su naturaleza primitiva, propia de los verbos¹⁹. En este sentido, el concepto de la preposición y su función pueden resultar insuficientes para un alumno chino. Es muy posible que en la estructura sintáctica española se requiera la presencia de la preposición, pero en la lengua china no es así. Por ejemplo: *Ayer por la tarde fuimos al museo de ciencia* se traduce al chino como 昨天下午我們去科博館- *nosotros ayer tarde ir ciencia museo*, sin las preposiciones *por*, *a* ni *de*. De esta manera, la estrategia de transferir simplícidamente la estructura sintáctica china sin el uso de la preposición puede inducir a muchos errores en la omisión de las preposiciones, como son los casos de los ejemplos 43-48.

Según los errores cometidos, parece conveniente reforzar la enseñanza de las preposiciones desde el punto de vista sintáctico y desde el punto de vista semántico:

1. Ofrecer a los alumnos una introducción de la función que cumplen estas partículas en una oración. Es el fenómeno de la traslación²⁰, por el cual, cuando la preposición precede a un sintagma nominal, a un sintagma verbal, a un sintagma adverbial o a un sintagma adjetival, hace que cambie la categoría de dichos sintagmas y palabras, permitiendo el cambio de función resultante. Se refiere también a determinadas preposiciones exigidas obligatoriamente por muchos verbos. Esta es una cuestión que está relacionada con el suplemento²¹, caracterizado por E. Alarcos como objeto preposicional obligatorio, exigido en ciertos verbos por la naturaleza de su significado. Es decir, los alumnos han de saber reconocer si la preposición funciona como marca regida por el núcleo verbal. En otras palabras se necesita la presencia de una determinada preposición que va unida al verbo.

2. Hacerles una presentación general sobre el valor léxico de las preposiciones que disponen. Se trata de la referencia de las preposiciones: espacio, tiempo y noción, que responden al universo dimensional (espacio y tiempo) y al conceptual

¹⁸ Hay gramáticos chinos que sostienen que en chino no existe la categoría de la preposición, denominada *coverbo*, véase Ch. Chu (1999: 75-84).

¹⁹ Sin embargo, según A. Bello (1990: 343), en español, muchas preposiciones, quizá todas, tienen su origen particular en los nombres.

²⁰ Véase L. Tesnière (1994).

²¹ Véase E. Alarcos Llorach (2000: 351-358).

(noción)²².

En español, existen los pronombres personales átonos y los tónicos, que varían su forma según las diferentes funciones desempeñadas. Los primeros, *me, nos, te, os, le, los, lo, la, las, les, se*, tienen formas inacentuadas y función de pronombre acusativo o dativo. Los tónicos, cuyas formas acentuadas se diferencian, son de dos tipos: los que desempeñan la función nominativa, como *yo, tú, él, ella, ello, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas*, y los preposicionales, en los cuales se forma un grupo fónico con una preposición, como por ejemplo *a mí para ti, en sí conmigo, contigo*, etc.

En el corpus, los errores relacionados con el uso de los pronombres que hemos observado están centrados en la adición de los pronombres átonos en función de sujeto y de complemento. Nos referimos a la adición innecesaria del pronombre sujeto, la omisión del pronombre complemento indirecto y a la adición de *se* como pronombre reflexivo con función nominal.

Errores en el uso del pronombre	
Adición del pronombre <i>se</i>	22
Omisión del pronombre complemento indirecto	16
Adición del pronombre sujeto	13
Omisión del pronombre relativo	9
Omisión del pronombre complemento directo <i>lo</i>	9
Pronombre sujeto en lugar del posesivo	6
Pronombre complemento directo en lugar del posesivo	4
Omisión de <i>se</i> como pronombre reflexivo con función nominal	3
Pronombre complemento indirecto en lugar de sujeto	2
Sujeto en lugar de pronombre complemento indirecto	2
Pronombre complemento indirecto en lugar de sujeto	1
Evasión del pronombre complemento directo	1
Omisión de <i>se</i> marca de pasiva refleja	1

²² Véase A. Quilis (1971) y S. Gili Gaya (1989).

Omisión de <i>se</i> marca de impersonal	1
Total	90

Tabla 10.

48. * Me aprendo español para trabajar en España o en Hispanoamérica. (I-11)
49. * En fin de semana me suelo pasear a perro en 勤美, 勤美 es muy famoso en Taichung porque es una lugar puedo compara y comer algo más ver la exposición. (I-72)
50. * Me estudio español para \emptyset intereso la lengua extranjera y mi navio es en universidad de Feng China de Taichong. (I-29)
51. * Mi hermana \emptyset gusta hablar en inglés. (I-40)
52. * Yo creo que la salud es lo primero. (I-48)
53. * Yo llevo una vida muy organizada, pues, ¡qué lata! (I-13)

Se encuentran en este apartado casos problemáticos de usos innecesarios de *se* como pronombre reflexivo, como los ejemplos 49 y 50. La explicación de estos errores se puede buscar en la interferencia interlingual o en la interferencia intralingual. Por un lado, el uso innecesario de *se* (o *me*, *te*, *nos*, *os*) puede estar provocado por una identificación errónea con el pronombre personal sujeto, ya que en chino los pronombres no tienen casos. De esta forma, puede que exista una interferencia interlingual que provoque una generalización de la forma *me* por la forma *yo*. Por otro lado, también es posible que estos errores sean inducidos por una estrategia de hipercorrección. Puede que en la primera etapa de aprendizaje, los ejercicios mecánicos o la memorización de ciertos verbos reflexivos, como por ejemplo *levantarse*, *lavarse*, *peinarse*, *ducharse*, etc. frente a *levantar a un niño*, *lavar a un niño*, etc., hacen que los alumnos confundan el hecho de que un mismo verbo pueda aparecer con o sin la forma pronominal e ignore que no todos los verbos pueden construirse como verbos pronominales.

Por otro lado, se observan también errores en la omisión del pronombre en función del complemento indirecto, como los ejemplos 51 y 52. Cabe decir que el problema al que se enfrentan los estudiantes tiene que ver con la percepción de las relaciones sintácticas expresadas en la lengua meta y con la diferente estructura que

tiene la L1. En español, algunos verbos como *parecer*, *gustar*, etc. se utilizan siempre con objeto indirecto, cosa que los hablantes chinos ignoran, pues el pronombre personal dativo de estos verbos actúa como sujeto en la lengua china, de ahí que sea fácil que nuestros alumnos principiantes produzcan errores en la omisión del pronombre complemento indirecto.

Se perciben muy a menudo errores en el sujeto redundante de verbos de opinión o de deseo, como *creer*, *pensar*, *querer* o expresiones para dar énfasis a la propia opinión, ajena a la de otros sujetos personales, cuando en realidad no es necesaria su presencia para contraponer la persona aludida a las otras ni puede tratarse de un recurso de intensificación del sujeto de la enunciación²³. La causa de estos errores puede estar relacionada con el uso reiterado del sujeto en la lengua materna al iniciar un discurso²⁴, sujeto cuya función es señalar de écticamente al emisor y, sobre todo, poner énfasis en dicho emisor.

4. Conclusión

Los profesores tratan de emplear diferentes metodologías en la clase con el fin de ayudar a todos los alumnos a mejorar su nivel lingüístico de español. Una de las opciones para ello es ofrecer clases de apoyo de una forma más personalizada, clases que cumplan la necesidad particular de cada estudiante.

Con esta investigación, a partir de las clases de apoyo para aquellos alumnos con un bajo rendimiento académico, aquellos que no siguen el ritmo normal de la clase y que no disponen de una competencia lingüística básica, hemos recogido un corpus de 72 redacciones escritas en estas clases especiales con el fin de hacer un análisis de errores que nos ayude a descubrir las mayores dificultades aparecidas en la expresión escrita de estos alumnos y, de este modo, poder ofrecer algunas propuestas didácticas que ayuden a mejorar la capacidad lingüística de los

²³ Como señala A. Briz (1998: 56), en español, la presencia del pronombre *yo* con valor pragmático puede ser una estrategia retórica de intensificación o atenuación para maximizar el papel del hablante en la conversación.

²⁴ Aunque el chino es una lengua de pronombre nulo y se puede sobreentender por las circunstancias textuales cuál es el sujeto, no es fácil descartar el pronombre personal sujeto al comenzar el discurso. Véase Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992).

estudiantes.

La información aportada por el análisis cualitativo de los errores nos ha mostrado los 14 grandes grupos de errores que aparecen en las producciones de los aprendices, así como las 107 estructuras en que aparecen. Tras completar esta clasificación con el resultado del análisis cuantitativo de los errores, hemos comprendido con más precisión cómo se caracteriza la adquisición y el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la cifra total de errores es de 1071, una cifra muy alta que implica que en una composición con una media de 87 palabras, hay 15 errores. Los errores más frecuentes nos orientan sobre qué área lingüística merece una atención y tratamiento especiales.

De acuerdo con nuestra clasificación, los 1071 errores, que se distribuyen en 14 grupos, revelan que los errores ortográficos marcan la cota más alta de todos los errores, con un 21,20%. Es decir, son los que plantean más problemas a los alumnos. A continuación, tenemos los usos incorrectos de los verbos, centrados tan sólo en la parte de las formas verbales de presente y la confusión entre la conjugación verbal y personales gramaticales. Los errores en la concordancia de género y número aparecen continuamente en el desarrollo del aprendizaje, pero no se consideran graves ya que no distorsionan la comunicación.

Se espera, además, que los alumnos tras conseguir cierta autonomía en el aprendizaje puedan llegar a autocorregir sus propios fallos y reducir de esta manera la posibilidad de producir errores.

Sin embargo, la tarea inmediata para estos alumnos es reforzar el aprendizaje de vocabulario, tanto en su forma como en su significado, ya que los errores léxicos perjudican obviamente el nivel de la expresión escrita y merecen un entrenamiento fuerte dentro y fuera de clase. Los ejercicios de ortografía, de memorización de las palabras y el uso correcto de las palabras de manera adecuada en distintos contextos son cuestiones imprescindibles. Como responsabilidad del profesor, es importante señalar que se debe poner atención en el manejo adecuado del diccionario, así como en el enriquecimiento del repertorio léxico con lecturas de temas variados y, al mismo tiempo, evaluar estas cuestiones, tanto en las clases de gramática, como en

las de conversación, lectura y redacción. De todas formas, tenemos que recordar que el aumento del léxico es un proceso muy largo, puesto que requiere cultivarse diaria y continuamente.

Por otro lado, se ha confirmado que el error en la omisión del artículo determinado se debe considerar realmente un problema para los alumnos taiwaneses, independientemente del nivel de aprendizaje en el que se encuentran o si los alumnos son considerados como buenos estudiantes o no, como se muestra en las investigaciones ya mencionadas. Este tipo de errores se reconocen como casi permanentes y persisten en la interlengua de los alumnos taiwaneses. En este trabajo, hemos ofrecido una posible mejora de la comprensión del uso del artículo desde un punto de vista contrastivo chino-español. Se espera que gracias a la presentación del concepto de orden de palabras y del papel de tópico que desempeña un SN chino, los alumnos se sensibilicen con el uso del artículo determinado.

También hemos encontrado errores en el uso de las preposiciones, y con mayor frecuencia en ciertas preposiciones como *de*, *a* y *en*; especialmente al omitir su uso por una estrategia de simplificación debida a la interferencia de la lengua materna. Esto es lo mismo sucede con el caso de la omisión del pronombre complemento indirecto. Los errores de los pronombres, aunque se sitúan entre los primeros cinco tipos de errores que más frecuentan los alumnos, en realidad señalan el progreso del estudiante. No debemos olvidar que los errores son un índice del avance en el proceso cognitivo. Cometer errores es una estrategia empleada tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua (J. M. Liceras, 1992: 38). Asimismo, S. Fernández (1990: 20-21) señala que en el proceso de adquisición de la lengua, independientemente de que sea la LM, la L2 u otras, el aprendiz pasa por unas fases inestables en las que “ensaya, induce reglas, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza sus normas, las revalida” y asimila el sistema de la lengua objeto. Por lo tanto, los errores de la adición del pronombre *se*, provocados por una estrategia de generalización de los verbos reflexivos, son indicio de un acercamiento a la lengua meta, el español.

Somos conscientes de que la mayoría de los profesores o especialistas en la

enseñanza de español como lengua extranjera, gracias a su experiencia docente, son capaces de intuir o identificar muchos de los errores que cometen los alumnos. Sin embargo, como hemos apuntado desde el principio, nuestro objetivo se centra en la detección de los errores más frecuentes de un grupo muy restringido de alumnos, los que no siguen el ritmo de la clase y que apenas alcanzan un nivel de competencia lingüística básico. De una manera científica, basándonos en el análisis cualitativo y cuantitativo de un corpus, mostramos, describimos y explicamos estos errores. Estos alumnos, tal y como esperábamos, cometen muchos errores y, además, estos son de muchos diferentes tipos. Sin embargo, hay algunos que merecen una atención especial.

Esperamos que el resultado de esta investigación sirva de alguna ayuda y que se utilice como pista de seguimiento para los profesores que tienen alumnos en su aula con dificultades básicas. De hecho, las líneas de investigación que estamos planeando se centrarán en la elaboración de materiales que tengan en consideración el resultado de nuestra investigación para ayudar a estos aprendices a mejorar su aprendizaje-adquisición del español o, cuanto menos, a reducir el número de errores y mejorar su producción escrita durante el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2000.
- Briz, Antonio. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- Chu, Chengci. "Definiteness, presupposition, topic and focus in Mandarin Chinese".
Tingchi Tang, Robert L. Cheng and Yingzhe (coords.). *Studies in Chinese syntax and semantics. Universe and scope: presupposition and quantification in Chinese*. Taipei: Student Book Co., Ltd., 1983: 7-30.
- Chu, Chengci. *A cognitive-functional grammar of Mandarin Chinese*. Taipei: Grane, 1999a.
- Chu, Chengci. *A concise grammar of Mandarin Chinese*, Taipei: Wunan, 1999b.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, 2002.

- Dulay, H., Burt, M., and Krashen S. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Du, Zhengzhi. 《補救教學的實施，學習輔導：學習心理學的應用》。台北市：心理出版社，1993。
- Fernández, Soles. “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”. *Actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, 1990. p. 13-28.
- Fernández, Soles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf, 1989.
- Graddol, David. *English Next* [En línea]. London: British Council, 2008. [Consulta: 16 de marzo 2014]. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- Ho, Yuanchen. 〈漢語中的零限定詞〉。《漢語研究》3(2000年)：39-50。
- Huang, Shuanfan, and Chui, Kawai. 1997. Is Chinese a pragmatic order language? *Chinese languages and linguistic IV: typological studies of languages in China*: 51-79.
- James, Carl. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Leonetti, Manuel. “El artículo”. Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 787-890.
- Li, Charles N. y Thompson, Sandra. A. *Mandarin Chinese: a functional reference grammar*. Taipei: Grane, 1992.
- Liceras, Juana María (coord.). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992.
- Lin, Tzu-Ju. “Análisis contrastivo y análisis de errores en el uso de los pasados y algunas propuestas didácticas para alumnos de Taiwán”. *Providence Forum: Language and Humanities* 7.2 (2014): 79-121.
- Marco Martínez, Consuelo y Lee, Wang-Tang. *Gramática de la lengua china*. Taipei: 國立編譯館，1998。
- McLaughlin, Tim, and Vacha Edward. 1992. “The at-risk student: A proposal for

- action”. *Journal of Instructional Psychology* 19 :66-68.
- Penadés Martínez, Inmaculada. “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *LinRed. Lingüística en la Red* [en línea], 2003, 1, p. 1-29. [Consulta: 20 de septiembre de 2013]. ISSN 1697-0780. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf
- Quilis, Antonio. *Gramática del español*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1971.
- Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- Schumann, John H., and Stenson Nancy (eds.). 1974. *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House. p. 100-113.
- Tasi, Yujun. *An Action Research of Alphabet Remedial Instruction on Fourth Grade Students in an Elementary School*. Pingtung: 國立屏東教育大學, 2011。
- Tesnière, Lucien. *Elementos de sintaxis estructural*, Tomo I y Tomo II. Madrid: Gredos, 1994.
- Vázquez, Graciela. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*. Berlin: Peter Lang, 1991.
- Zhang, Xinren.〈實施補救教學之課程與教學設計〉。《教育學刊》, 17, (2001年): 85-106。
- Zhang, Xinren, Qiu Shangzhen y Li Suhui. 〈國中英語科學習困難學生之補救教學成效研究〉。《教育學刊》, 16 (2000年): 163-191。