



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**El Dictado en la Enseñanza y Aprendizaje de ELE**  
**de los Estudiantes Chinos**

**D<sup>a</sup> Xiaomin Wang**

**2020**





UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Programa de Doctorado en Artes y Humanidades: Bellas Artes, Literatura, Teología,

Traducción e Interpretación y Lingüística General e Inglesa

*Mención Doctorado Internacional*

**El dictado en la enseñanza y aprendizaje de ELE de los estudiantes chinos**

**Dictation in the teaching and learning of Spanish as a foreign language for Chinese students**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

Dra. XIAOMIN WANG

DIRIGIDA POR

SONIA MADRID CÁNOVAS

2020



## Agradecimiento

Son muchas las personas a las que quiero dar las gracias en esta tesis. Sin ellas no habría llegado a culminar con éxito este proceso.

Las primeras gracias se las tengo que dar a mi directora y tutora Sonia Madrid Cánovas, por su impecable y profesional dirección, ha constituido un gran apoyo y ayuda durante años y años. Estoy muy agradecida y orgullosa por tenerla como directora y compañera de nuestro *equipo* de tesis. Tal como ella me ha enseñado: yendo sola puedo llegar más rápido pero trabajando en equipo llegaré más lejos. De ella he aprendido de forma más profunda qué es la responsabilidad, el esfuerzo, la persistencia y la gran capacidad de la adaptación a nuevas situaciones. Le tengo mucha admiración a Sonia tanto en el sentido académico como en personal. Tantas veces, entraba en su despacho o en su casa con dudas y preocupaciones sobre la investigación, y siempre me despedía de ella con solución, objetivos y esperanza. Con Sonia todo tiene solución porque ella se esfuerza para buscarla con inteligencia.

A la familia de mi querida directora. Muchas gracias a Juan, Héctor, Martín y Alberto. Siento mucho haberos quitado tanto tiempo familiar y energía de vuestro ser querido. Muchas gracias por apoyarnos con la tesis durante horas y horas en los fines de semana en el comedor.

A los/las estudiantes de inglés y español del curso 2013 de la Universidad de Shandong (Weihai) y a la misma universidad. Muchas gracias por la participación, y vuestra colaboración para el estudio doctoral.

A Juan Manuel Hernández Campoy y a Pascual Cantos Gómez de la Universidad de Murcia. Muchas gracias por vuestro gran apoyo y ayuda tanto en los trámites administrativos, académicos, estadísticos como los que me habéis aportado en mi vida personal.

Finalmente, tengo que dar las gracias a mis padres y hermanos. Siento mucho haberos sido de tan poca compañía. Muchas gracias por dejarme ir tan lejos de casa y por darme libertad

para formarme y crecer. Muchas gracias por vuestra comprensión y apoyo. Con el tiempo, entiendo que no todos los seres humanos son tan valientes, modernos y comprensibles como vosotros. Me siento muy afortunada y contenta por ser parte de nuestra familia.

# Índice

Resumen.....	11
Introducción .....	13
1.1. El dictado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. ....	16
1.1.1. Dictado en la enseñanza de la lengua materna.....	17
1.1.1.1. La etimología del dictado.....	17
1.1.1.2. Orígenes del dictado en la enseñanza y su proyección más allá de ella. ....	19
1.1.1.3. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: el caso de Reino Unido. ....	21
1.1.1.4. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa: el caso de Francia.....	23
1.1.1.5. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española: el caso de España. ....	26
1.1.1.6. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua china: el caso de la República Popular China. ....	29
1.1.2. Dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras y las actitudes hacia el dictado. .	33
1.1.2.1. Dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	33
1.1.2.2. Actitudes sobre el dictado en el ámbito didáctico sinohablante en el aprendizaje y la enseñanza del español.....	42
1.2. Características de la ortografía del español, chino e inglés. ....	76
1.2.1. Definición e interpretación de la ortografía y sus importancias y funciones.....	77
1.2.1.1. Definición e interpretación de la ortografía en diferentes ámbitos lingüísticos. ....	77
1.2.1.2. Importancia de la ortografía y sus funciones. ....	79

1.2.1.3 .¿Qué incluye en la ortografía? .....	82
1.2.2. La lengua española y su ortografía. ....	82
1.2.2.1. Clasificación de la ortografía española y su contenido.....	83
1.2.2.2. Características fonológicas de la lengua española. ....	89
1.2.3. La lengua china y sus variedades lingüísticas.....	104
1.2.3.1. Estandarización del chino mandarín y su ortografía. ....	105
1.2.3.2. Características fonológicas del chino mandarín. ....	117
1.2.3.3. Características de la escritura del chino mandarín y su aprendizaje.....	129
1.2.3.4. Los dialectos chinos. ....	134
1.2.4. La lengua inglesa y su ortografía. Pronunciación de BBC. ....	148
1.2.4.1. Clasificación de la ortografía inglesa y breve historia de la estandarización. .....	150
1.2.4.2. Características fonológicas de la lengua inglesa. <i>Phonics</i> como método en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en China. ....	153
1.2.5. Contraste entre adquisición y aprendizaje de lectoescritura en lenguas alfabéticas y logográficas.....	169
1.3. Teorías sobre las diferencias entre las lenguas. ....	180
1.3.1. El análisis contrastivo. ....	181
1.3.2. Análisis de errores.....	187
1.3.2. Concepto de interlengua. ....	200
1.3.4. Influencia de transferencia interlingüística en el aprendizaje/adquisición de L3 desde perspectivas nuevas.....	207
1.4. El dictado y su relación con la lectoescritura.....	223
1.4.1. Relación entre el dictado, la escritura, la lectura y la lectoescritura.....	224
1.4.2. El dictado y la escritura: características generales y comparación. ....	226



1.4.3. Doble ruta en la lectoescritura y el procedimiento cognitivo de la escritura y el dictado.....	232
1.4.4. Resumen de los factores que pueden afectar los modelos del dictado y otros aspectos. .....	243
2.1. Objetivos del estudio.....	246
2.2. Preguntas de investigación.....	247
2.3. Metodología.....	248
2.3.1. Cuestionario.....	249
2.3.1.1. El contexto de estudio.....	249
2.3.1.2. Los participantes del cuestionario.....	249
2.3.1.3. Diseño del cuestionario.....	250
2.3.1.4. Pasar el cuestionario.....	254
2.3.2. Dos pruebas de las competencias lingüísticas de español como lengua extranjera. .....	254
2.3.2.1. Objetivos y razones de la selección de las dos pruebas.....	254
2.3.2.2. Descripción del nivel B1 de DELE.....	255
2.3.2.3. Realización de las dos pruebas y su corrección.....	256
2.3.3. Ejercitando el dictado.....	258
2.3.3.1. Estudio piloto.....	258
2.3.3.2. Estudio con grupo experimental.....	263
2.4. Análisis de datos y resultados.....	279
2.4.1. Análisis del cuestionario y resultados.....	279
2.4.1.1. Análisis de fiabilidad y validez.....	279
2.4.1.2. Análisis descriptivo de datos básicos del cuestionario.....	281
2.4.1.3. Estadística descriptiva de actitudes sobre el dictado del cuestionario.....	283

2.4.1.4. Análisis de la combinación de clúster de distancia re-escala del cuestionario.	287
2.4.2. Análisis de errores y resultados: análisis cuantitativo y cualitativo.	288
2.4.2.1. Análisis cuantitativo de errores y resultados.	294
2.4.2.2. Conclusiones generales y discusión de análisis cuantitativo del tratamiento: palabras, pseudopalabras y textos.	334
2.4.2.3. Análisis cualitativo de errores de las palabras, pseudopalabras y textos y sus resultados.	337
2.4.3. Análisis de las dos pruebas y los resultados.	428
2.4.3.1. Análisis descriptivo de los resultados de las dos pruebas.	428
2.4.3.2. Prueba de la normalidad de las notas de las dos pruebas.	430
2.4.3.3. Prueba T de muestras emparejadas de grupo de control en cuanto a la prueba inicial y final (N=13).	432
2.4.3.4. Prueba T de muestras emparejadas de grupo experimental en cuanto a la prueba inicial y final (N=14).	434
2.4.3.5. Comparación de diferencias emparejadas del grupo de control y grupo experimental.	435
2.4.4. Correlación entre el examen EEE-4 y el dictado del examen EEE-4, y examen de DELE y los resultados.	437
2.4.4.1. Análisis de correlación entre el examen EEE-4 y el dictado.	437
2.4.4.2. Análisis de correlación entre el examen EEE-4, el dictado y DELE.	438
2.4.5. Análisis de correlación entre horas de estudio semanales, Examen EEE-4, nota del dictado del Examen EEE-4 y las dos pruebas de DELE	440
2.4.6. Análisis de la relación entre los dialectos y las dos pruebas de DELE B1, y los resultados.	443

2.4.6.1. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre los dialectos del chino mandarín y del sur y las dos pruebas de DELE. ....	444
2.4.6.2. Análisis de ANOVA entre dialectos y las dos pruebas de DELE.....	448
2.4.7. Análisis de la correlación entre actitudes sobre el dictado y evaluación de DELE y los resultados.....	453
2.4.8. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre si asistir al curso de español fuera de aula y las dos evaluaciones de DELE y los resultados. ....	455
2.4.9. Análisis de la correlación entre horas de estudio y las dos pruebas y los resultados.	457
2.5. Conclusiones.....	458
2.6. Discusión y propuesta.....	462
Bibliografía .....	464



## Resumen

Este trabajo se realizó con el fin de investigar y comprobar la utilidad y eficacia del dictado en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) de los estudiantes chinos, cuáles son sus actitudes hacia el dictado, cuáles son los tipos de errores que comenten los sinohablantes teniendo en cuenta su experiencia con otras lenguas y variedades lingüísticas del chino, analizar los errores producidos en el dictado y sus posibles causas tanto desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas como de la psicolingüística. Durante la investigación, se ha tenido en cuenta las experiencias lingüísticas previas de los participantes, tanto de otras lenguas extranjeras como de dialectos. Hemos adaptado los dos métodos de acuerdo con las características de tipos de datos y objetivos de la investigación: el método cualitativo y cuantitativo. Hemos realizado un cuestionario sobre las actitudes de los estudiantes chinos de ELE hacia el dictado, dos pruebas de las competencias lingüísticas del modelo de examen DELE, con las cuales hemos clasificado el grupo control y grupo experimental e investigado la correlación entre resultados de la prueba con otros factores, y la actividad del dictado durante un semestre para comprobar la validez de esta herramienta y describir las competencias que se reflejan en el dictado mediante análisis de errores. Los resultados muestran que los estudiantes chinos de ELE en general tienen actitudes positivas hacia el dictado. El dictado es de utilidad como herramienta de evaluación y como ejercicio para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes chinos de ELE. Cometan errores fonológicos y ortográficos y los errores se deben principalmente a la transferencia, tanto intralingüística como interlingüística junto con factores psicolingüísticos.

Palabras clave: dictado, estudiantes chinos, ELE, dialectos, errores, competencias lingüísticas, factores psicolingüísticos.



## **Abstract**

This study investigated and verified the usefulness and effectiveness of dictation in the learning of Spanish as a foreign language for Chinese students. We examined the participants' attitude towards dictation and the types of errors that occurred in Chinese speakers, considering their experience in other languages and the linguistic varieties of Chinese. We also analysed the error occurred in dictation and the possible causes from the language teaching and psycholinguistics point of view. During the research, we took into account the participants' previous linguistic experiences in both other languages and dialects. We adopted two methods according to the data characteristics and research objectives: the qualitative and quantitative method. We carried out questionnaires to examine the Chinese students' attitude towards dictation with two tests of the linguistic competences of the DELE. The participants were classified into the control group and the experimental group to investigate the correlation between questionnaires scores and dictation activities during a semester and to validate the tool efficiency and describe the competencies reflected in the dictation through the error analysis. The results show that Chinese students generally have positive attitudes towards dictation. Dictation is a useful assessment tool and an efficient exercise for Chinese student language skill improvement. These phonological and spelling errors are mainly due to language transfer, both intralinguistic and interlinguistic together with psycholinguistic factors.

Keywords: dictation, Chinese students, Spanish as a foreign language, dialects, errors, linguistic competences, psycholinguistic factors.





## Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso de la lengua española como lengua extranjera para los estudiantes chinos, es un campo de investigación de la lingüística aplicada muy prolífico; buena prueba de ello son los diferentes métodos didácticos que se han ido implementando como consecuencia de los avances en la investigación dentro de este ámbito, los resultados que estos han cosechado y las distintas actitudes que los estudiantes manifiestan ante los mismos.

El dictado constituye un método de práctica ortográfica y también una herramienta de evaluación en el aula, y me ha acompañado desde la infancia durante el aprendizaje escolar de mi lengua materna a los 6 años, a los 12 años cuando empecé con el aprendizaje de inglés y a los 18 años con la lengua española. Durante tantos años, nunca dudé de su validez, de su utilidad y de la posición sagrada de la que gozaba por parte de mis profesores y compañeros. Antes de empezar la clase de lengua, comenzábamos con el dictado para ver si dominábamos bien las palabras estudiadas, luego los maestros nos los corregían y nos ponían notas. El error en el dictado siempre estaba presente y los tipos de errores variaban dependiendo de la lengua, el nivel de dominio o la etapa del aprendizaje.

Esta percepción del dictado empezó a cambiar ligeramente cuando comencé a trabajar como docente a los 22 años en una academia y a medida que asistía a distintas conferencias, reuniones, cursos de formación de profesorado de español como lengua extranjera. Esas actividades suelen organizarse por el Instituto de Cervantes, la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, y las universidades chinas. En estos foros se discutía (y se sigue discutiendo) sobre los métodos didácticos empleados y poco a poco me fui dando cuenta que existen diferencias entre China y España sobre el tipo de evaluación, el método, y materiales didácticos empleados. En estas discusiones lo que más me llamó la atención fue el rol del

dictado. No podía entender que en la enseñanza de español como lengua extranjera algunos propusieran eliminar el dictado en el aula y en la evaluación, ya que siempre lo había considerado como herramienta incuestionable.

No obstante, la ciencia se enriquece con aportaciones distintas, con visiones complementarias, con revisiones de fenómenos tradicionales. Nuestra experiencia como docentes es distinta, la formación académica y laboral, así como nuestras culturas de origen.

Con estas dudas sobre el alcance del dictado en la clase de ELE, me propuse investigar el uso del dictado en diferentes ámbitos y contextos, en la enseñanza y aprendizaje tanto de la lengua materna como en la lengua extranjera.

Así nos planteamos las primeras preguntas de la investigación: ¿El dictado es útil para los sinohablantes en la enseñanza y aprendizaje de español? ¿Por qué opinamos de manera tan distinta los docentes? Aunque los docentes podamos discutir estas cuestiones en conferencias y cursos, ¿qué actitudes tienen los estudiantes como protagonistas del aprendizaje? ¿Los errores en el dictado son sistemáticos o aleatorios?

La tesis se divide en dos grandes apartados: el marco teórico y la investigación. En el capítulo 1.1., que forma la primera parte del marco teórico, explicamos la etimología y los orígenes del dictado en la enseñanza y aprendizaje de diferentes lenguas: chino, español e inglés tanto como lengua materna como extranjera así como las actitudes hacia el dictado. La elección de estas tres lenguas viene motivada porque el español e inglés son las dos lenguas extranjeras de nuestros participantes en el estudio y la lengua china es la lengua oficial para ellos. El proceso de búsqueda y lectura de la bibliografía para este capítulo fue fascinante ya que descubrí entre libros y artículos la misma discusión sobre el dictado que la que había vivido en las conferencias y en los cursos formativos.

En el capítulo 1.2. presentamos las características ortográficas de las lenguas china, española e inglesa y también hacemos una revisión de los dialectos de la lengua china y del

propio concepto de dialecto. Este capítulo constituye la base teórica para el análisis de errores en el dictado en la segunda parte de la investigación.

Con el objetivo de conocer y analizar los errores producidos en el dictado también ha sido necesario implicar el aspecto contrastivo de las lenguas. Por la tanto, en el capítulo 1.3. exponemos el análisis contrastivo, el análisis de errores, la interlengua, junto a la influencia de transferencia interlingüística en el aprendizaje/adquisición de L3 desde perspectivas nuevas.

En el capítulo 1.4., la última parte del marco teórico, hemos presentado la teoría de la lectoescritura desde una perspectiva psicolingüística, centrándonos, especialmente, en el modelo de doble ruta. Esta parte se incluyó con el objetivo de aportar una teoría necesaria para explicar los errores que los sinohablantes cometen de manera sistemática, especialmente con las pseudopalabras.

En la segunda parte de la tesis, se desarrolla la metodología, el análisis de los datos obtenidos, los resultados, las conclusiones y la discusión. En la metodología se ha incluido un cuestionario sobre las actitudes de los estudiantes chinos de ELE hacia el dictado, dos pruebas de las competencias lingüísticas y los datos de los dictados ejercitados.

## 1.1. El dictado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Este apartado supone una introducción al concepto de dictado tanto en la lengua nativa como en una lengua extranjera desde el punto de vista de su aprendizaje y enseñanza. En el caso de la lengua nativa, hemos elegido cuatro lenguas: el inglés de Reino Unido, el francés de Francia, el español de España y el chino mandarín <sup>1</sup>de la República Popular China. Dado que este trabajo se centra en la enseñanza del español en China, la elección de dos de estas lenguas, chino y español, encuentra ahí su justificación. El caso del inglés y del francés nos sirve para comparar con las dos anteriores puesto que ambas lenguas se enseñan en todo el mundo y, a diferencia del español, tienen un sistema de correspondencia grafía-fonema más complejo y menos “transparente”<sup>2</sup>. Cuando nos referimos a las lenguas transparentes señalamos a aquellas en las cuales se puede escribir estableciendo las correspondencias entre fonemas y grafemas (Caravolas, 2004). Seymour, Aro y Erskine (2003) consideran que el español es una lengua transparente debido a su correspondencia entre fonemas y grafemas. Los sistemas alfabéticos menos transparentes como el inglés y el francés (Cuetos, 2013) se denominan lengua opacas. Nuestra intención es dar una visión global en diferentes etapas del dictado como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con distintas características ortográficas. El caso del inglés resulta de especial relevancia puesto que es la lengua mayoritaria como L2 hoy en día y cuenta con muchísimos estudios tanto teóricos como empíricos y además, es la primera lengua no sinítica que aprenden los estudiantes chinos en las escuelas e institutos.

---

<sup>1</sup> El chino mandarín es la lengua estándar y oficial en la República Popular China pero no es la lengua materna de los hablantes chinos porque muchos hablantes hablan dialectos. En cuanto a los detalles, los explicaremos en el capítulo 1.2.

### **1.1.1. Dictado en la enseñanza de la lengua materna.**

Cuando en este trabajo nos refiramos al concepto de *dictado*, lo haremos desde un punto de vista didáctico. No obstante, consideramos importante iniciar este recorrido desde un punto de vista general e histórico para conocer sus orígenes con el objetivo de entender mejor su existencia actual donde varía mucho su uso según la región, el país o la economía. En este apartado incluiremos una breve introducción de la enseñanza de la lengua materna desde distintas visiones según sea la lengua inglés, español, chino o francés. El dictado se usa como un método didáctico que pertenece al ámbito educativo y por lo tanto, no es natural ni espontáneo estando relacionado con el desarrollo socioeconómico del individuo, las escuelas y las zonas del país. De hecho, su origen se basa en la carencia de materiales en la Edad Media.

#### **1.1.1.1. La etimología del dictado.**

El vocablo dictado es de procedencia latina bajo la denominación «dictātus» participio pasivo de «dictāre» que significa dictar. “Ir reduciendo a palabras y expressando los conceptos poco a poco, repetido, y por partes, para que otro los pueda ir escribiendo” así es como se interpreta el concepto de *dictar* en el Tomo III del Diccionario de Autoridades (1726-1739). De acuerdo con la RAE (2014), *dictar* es: “Decir algo con las pausas necesarias o convenientes para que otra persona lo vaya escribiendo”. Por lo tanto, la actividad de dictado incluye el verbo *decir*, o sea *hablar*. Como señala Halliday (1982) sobre el sentido del lenguaje, *decir* es hablar, es producir lenguaje. En este sentido, por tanto, el dictado incluye dos aspectos: la recepción y la producción, recibir lenguaje y producir lenguaje. Con el dictado se ponen en juego la escucha, la pronunciación, la gramática o el léxico y, de esta manera, el aprendiente pone en juego su capacidad de reflexionar sobre el lenguaje, de poner en funcionamiento su capacidad metalingüística. El oyente tiene que poseer unas competencias lingüísticas integrales para poder hacer bien un dictado, se necesitan conocimientos integrales de fonología, sintaxis,

léxico y dominio de reglas ortográficas. Primero debe entender lo que dice la persona que le hace el dictado mediante el reconocimiento de una voz humana con sus características acústicas (tono, intensidad, timbre, etc.) para poder convertir y procesar la información oída y transformarla en escrito. Según Halliday (1975), ninguna adquisición de cualquiera de los niveles lingüísticos (fonología, léxico, morfología, sintaxis) puede ser interpretada de manera aislada, sino en función del carácter global del acto del lenguaje y de los dos mecanismos que implica: en el nivel del sentido y en el de las relaciones entre los constituyentes lingüísticos. El dictado, tal y como hemos apuntado, también respeta esta regla.

No obstante, el dictado no solo requiere distintas capacidades cognitivas de los seres humanos para llevarlo a cabo con éxito, sino que constituye una zona de transición entre la lengua hablada y la escrita, entre un desarrollo natural de la lengua hablada y una instrucción social de la lengua escrita. La lengua hablada y la lengua escrita que se refleja en el dictado no siempre tienen un alto grado de correspondencia, en palabras de Wolff (1971/1971):

[...] las grafías dejan, a menudo, de tener correspondencia con los sonidos que originalmente representa pero, además, la diferencia entre lengua escrita y lengua hablada puede llegar a un divorcio casi completo, como ocurrió durante los siglos en que en Europa se escribía casi exclusivamente en latín, mientras que las lenguas habladas se habían emancipado casi por completo de él. (p. 10)

El ejemplo extremo que nos da de Wolff (1971/1971) nos sirve para entender que, aunque ya no estamos en esa situación de divorcio completo y las lenguas oficiales están estandarizadas, todavía nos seguimos encontrando con dificultades para conseguir una buena ortografía, para realizar dictados perfectos ya que no todas las lenguas son alfabéticas y no

todas son transparentes y, por tanto, cuando más complicada es la situación entre oral/escrito más se emplea el dictado para el aprendizaje de la lengua en cuestión.

Tal como indica Alkire (2002), el dictado se utilizó en la enseñanza del lenguaje desde hace cientos de años y sigue siendo considerado como una metodología de gran valor. Sobre todo, para idiomas que no tienen una ortografía transparente en el que el fonema y el grafema no se corresponde, por ejemplo, el inglés y el francés, o en aquellas no alfabéticas, como es el caso del chino y del coreano.

#### **1.1.1.2. Orígenes del dictado en la enseñanza y su proyección más allá de ella.**

El origen del dictado está estrechamente relacionado tanto con los materiales de escritura como con la tecnología de la imprenta. Por el declive del papiro, a partir de siglo IV, y el elevado coste del pergamino y su elaboración complicada para la escritura, el uso de papel en la Europa de la Edad Media fue aumentando y, dicho aumento contribuyó a la difusión de la escritura (Cabezas Fontanilla, 2016). Gracias al desarrollo del uso del papel y la imprenta los seres humanos difunden el uso de un estado de lengua, así como los conocimientos vinculados a ellas, lo cual permite a su vez una mejora de las habilidades intelectuales, sociales y tecnológicas en la especie humana. Sin embargo, antes del desarrollo de la imprenta, el dictado se convirtió en un método para conseguir materiales para la enseñanza y para desarrollar funciones comerciales vinculadas a la misma.

Hajnal (1959, pp. 118-119) nos explica, en este sentido, que la función del dictado en las universidades de la Edad Media tenía un alcance más allá de lo académico:

En el marco de las universidades, la escritura estaba dirigida por el dictado realizado por el Maestro de los textos objeto de estudio. De esta forma el dictado permitía la reproducción y multiplicación de los manuales que, antes del

desarrollo de la imprenta, las escuelas y los estudiantes no tenían a su disposición en número necesario. Este método de aprendizaje y de trabajo universitario proporcionaba la posibilidad de soslayar la carestía propias de los libros manuscritos y así mismo, el estudiante se procuraba los manuales necesarios para sus estudios y para su carrera futura. Por otro lado, y en cierta medida, el dictado practicado como sistema de enseñanza poseía una clara vertiente comercial dado que algunos estudiantes podían transcribir estos manuales con un fin comercial, es decir, con intención de vender el libro. Y, al mismo tiempo, el maestro, por esta vía, se aseguraba un amplio auditorio que terminaría traduciéndose en mayores ingresos económicos. (citado en Ramos Mendoza, 1997, pp. 16-17)

Wolff (1971/1971, p. 41) ya refiere una miniatura de la Biblia del conde Vivian (Tours, hacia 845), que representa a san Jerónimo dictando su traducción latina de la Biblia: se hace uso del dictado también para la expansión y el desarrollo de la religión cristiana.

Incluso podemos remotarnos un poco más atrás en el tiempo para datar el origen de este uso social del dictado: Beda el Venerable, historiador y doctor de la iglesia, poco antes de su muerte en el año 735, traducía oralmente el último capítulo de El Evangelio según San Juan al inglés antiguo, mientras el aprendiente lo apuntaba según el dictado de su maestro.

El dictado, por tanto, es la gran herramienta en la que se apoya el maestro hasta el final de la Edad Media para transmitir el contenido de la clase, permitiendo a su vez un mejor conocimiento de su lengua materna o de la lengua del conocimiento (latín) a los estudiantes (Kelly, 1969, p. 94). En 1450, se inicia el desarrollo de la imprenta moderna de manera desigual según cada región y país.



En muchos países y en distintas épocas en las que los medios han escaseado, el dictado se sigue empleando en el aula de manera similar a como se hacía en la Edad Media.

Abro un paréntesis de experiencia personal para relatar que yo hacía mucho dictado en primaria tanto en la clase de lengua china, como en matemáticas, ciencias naturales y otras asignaturas, donde el docente dictaba los ejercicios, los exámenes, solamente para que los estudiantes no tuvieran que comprar los libros que se empleaban en el aula. En este caso, estamos hablando de los años noventa de un colegio de un pueblo chino y esta situación no cambió hasta finales de los 90 cuando ya inicié mis estudios de la ESO y resultaba casi imposible copiar tantos ejercicios y, por supuesto, ya estábamos en condiciones económica disponibles para hacer fotocopias.

### **1.1.1.3. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: el caso de Reino Unido.**

Sin duda alguna, la ortografía de la lengua inglesa no es un trabajo fácil en comparación con otras lenguas alfabéticas. Como indica Rollings (2004), lo más complicado en la ortografía inglesa es lo que se refiere a las vocales. En palabras originales de Calfree (2005): "English spelling is a mess, but someone has to teach it" (p. 2).

En la lengua inglesa encontramos que una letra puede representar diferentes sonidos o que el mismo sonido se puede representar por una letra o distintas combinaciones de letras y esto plantean muchas dificultades tanto para los nativos en el colegio como para los alumnos de lengua extranjera. Por ejemplo, la letra *a* se pronuncia /ei/ en *name*, se pronuncia /æ/ en *bag*, se pronuncia /ə/ en *asleep*, se pronuncia /a:/ en *ask*, y se pronuncia /ɔ/ o /ɔ:/ en *want* y *watch*. Para el fonema /u:/ podemos encontrar el grafema *o* de las palabras como *do*, *who*, *whose*, *oo* de palabra como *food*, *ui* de palabras como *fruit* y *juice*, *u* de palabras como *ruler* y *rude*, *ou* de palabra como *coupon*, *ew* de palabra como *blew*. Además de las vocales, con los consonantes

y combinación de consonantes, también hay una gran confusión. El sonido /k/ se interpreta por *k de book, c de (cup), ck de (duck), or ch de (Christmas)*. En otro caso es que cuando la letra *k* se combina con *kn*, ya no se pronuncia. Por ejemplo, en las palabras *know, knees*. De esta forma los niños y las niñas se esfuerzan más para dominar la ortografía de su lengua materna y también tardan más en los avances de la lecturaescritura en comparación con los niños y niñas cuyas lenguas nativas poseen una ortografía más transparente. Un método eficaz, especial y funcional es muy necesario para este asunto tan complejo.

El uso del dictado en Reino Unido ya comienza en la guardería. Según un estudio del uso de la escritura entre niños escandinavos, británicos y americanos en sus primeros años de escolarización (Nurss,1988), se observa que la lengua escrita en Reino Unido juega un papel fundamental para los niños de 5, 6, 7 y 8 años y que ya a la edad de 5 años se empiezan a aprender la escritura a través del dictado y copiando textos de cuentos. El autor destaca que la mayor diferencia que existe entre Reino Unido y Escandinavia es que los espacios escolares infantiles de Reino Unido están repletos de cosas impresas, por ejemplo, lista de nombres, horarios, etc. En este sentido se puede deducir que es una manera de crear un medioambiente o un contexto de familiaridad con la escritura con el fin de enfatizar la conexión entre el oral y el escrito para reducir la distancia entre las dos dimensiones de la lengua y que el dictado se emplea para ello a edades tempranas.

El dictado también se ha utilizado como una herramienta de evaluación de las competencias lingüísticas generales en la enseñanza de la lengua nativa inglesa. Stump (1978) destaca el dictado y el *cloze* como instrumentos que se pueden emplear para predecir resultados de pruebas de competencia lingüística:

Therefore, the reason that cloze and dictation tasks so accurately predict scores on both the Lorge - Thorndike Intelligence Tests and the Iowa Tests of Basic

Skills is that all are essentially measuring the same thing - global language proficiency. (p. 57)

No obstante, si bien el dictado se emplea en los inicios de la escolarización en Reino Unido y como predictor en algunos estudios de competencia y pese a su compleja ortografía, es menos habitual su uso en etapas posteriores de la enseñanza en comparación con lo que ocurre en Francia o en China. El dictado se acaba limitando en la escolarización generalmente al "spelling" o deletreo. No hay excesiva bibliografía al respecto, lo cual muestra que cada cultura puede tener su propio método o costumbre para el dominio de su lengua dependiendo de las características lingüísticas de dichas lenguas o de las políticas educativas que se aplican en cada país o región. Sin embargo, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en China, se utiliza con más frecuencia el dictado y ya no solamente para dominar el "spelling" sino para otras competencias lingüística y también como herramienta de evaluación de competencia de lengua inglesa.

#### **1.1.1.4. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa: el caso de Francia.**

Si hablamos de la importancia del dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna es inevitable mencionar el caso del francés. El dictado o *la dictée* ha sido siempre una tradición y una costumbre muy arraigada en la enseñanza primaria en Francia, donde la ortografía está altamente valorada desde el punto de vista educativo y social. Los niños y las niñas franceses practican con frecuencia el dictado para mejorar la ortografía y para el dominio de la lectura.

Cuando Brown (1915/2013) habla del dictado en el aprendizaje de la lengua materna en Francia, comenta que los profesores franceses lo toman como un método o dispositivo

antiguo (old-fashioned) pero que sigue funcionando en la actualidad y lo utilizan, sin duda alguna, como uno de los ejercicios básicos del proceso de educación. Así explica el valor del dictado para los profesores franceses:

French teachers usually dwell upon four or five specific values of dictation. It gives the pupil much practice in the handling of the sentence; it directs his attention to grammatical constructions; it helps him to learn to spell, to punctuate, and to capitalize; it enlarges his vocabulary and gives him practice in the use of words already known [...] namely, that dictation prevents the pupil from separating spoken language and writing. (pp. 57-58)

Según las menciones anteriores, el dictado en Francia no se limita a la mejora de la ortografía, sino también que ayuda en el avance gramatical, amplía el vocabulario y su uso, y genera un vínculo casi indisoluble entre lo oral y lo escrito.

De acuerdo con SCÉRÉN/CNDP en cuanto a la base común de los conocimientos y habilidades en la educación de la lengua francesa, un entrenamiento específico es necesario, los ejercicios de conjugaciones, dictado y recitación se deben incluir en las reglas del aprendizaje de la lengua: "specific trainings needed: conjugation exercises, dictation and reciting and should all be included in language learning rules " (p. 11).

Cuando el Ministerio de Educación Nacional y Enseñanza Superior (*Ministère d'Éducation Nationale Enseignement Supérieur*) genera las directrices educativas de competencias lingüísticas (SCÉRÉN/CNDP, 2006) y se destaca la importancia de la ortografía, el dictado aparece como un instrumento vital para conseguir esta capacidad:

It is necessary for pupils to master spelling in spontaneous writing as of the end of primary school. However, it is essential for them to perfect their spelling until the end of compulsory education. To do so, dictations can be used as a vital instrument. (p. 24)

Además, para medir la habilidad de la escritura se incluye al dictado como uno de los requerimientos necesarios. La capacidad de la escritura significa que puede copiar un texto sin cometer errores, escribir un texto legible y correcto de manera espontánea o durante los dictados.

El uso y la actitud hacia el dictado en Francia tiene una relación esencial con las características ortográficas de lengua francesa, lo que exige que los niños y las niñas hagan muchas repeticiones para fomentar sus conocimientos ortográficos. La lengua francesa tiene una ortografía compleja, dicho de otro modo, es una lengua opaca y un grafema puede tener diferentes pronunciaciones. Los niños y las niñas no pueden leer cualquier palabra a menos que les sea familiar o ya la tenga almacenada en la memoria. Cuando más complejo es el sistema ortográfico más dificultades van a encontrar para dominar la ortografía y la lectura/escritura. Seymour et al.(2003) realizaron un interesante estudio sobre la relación entre el sistema ortográfico y la lectura. Un grupo de niños de 5, 6 y 7 años de catorce idiomas europeos distintos (castellano, francés, italiano, finlandés, griego, austriaco, alemán, islandés, holandés, noruego, portugués, danés, escocés y sueco) llevaron a cabo tareas de lectura de letras, palabras y pseudopalabras y demostraron que los niños y las niñas de ortografía menos transparente, como el francés y el inglés, tienen peores resultados en lectura y los niños y las niñas de lenguas transparentes como el finlandés, el castellano, etc. consiguen mejores resultados.

Hoy en día el dictado en Francia juega un papel importante a pesar de la pequeña caída por las nuevas tendencias de enseñanza volcada en competencias comunicativas. Tanto

los docentes como las autoridades francesas han hecho esfuerzos y reformas de programas educativos para continuar con este método. Tener un buen dominio de la ortografía supone una mejor valoración en el mercado laboral y los jóvenes intentan mostrar su nivel de competencia en este aspecto para tener más posibilidades ventajas a la hora de buscar empleos. El Certificado Voltaire (*Certificat Voltaire*), que evalúa el nivel ortográfico de francés (*Certificat de niveau en orthographe*), cada vez está más reconocido por las universidades y empresas.

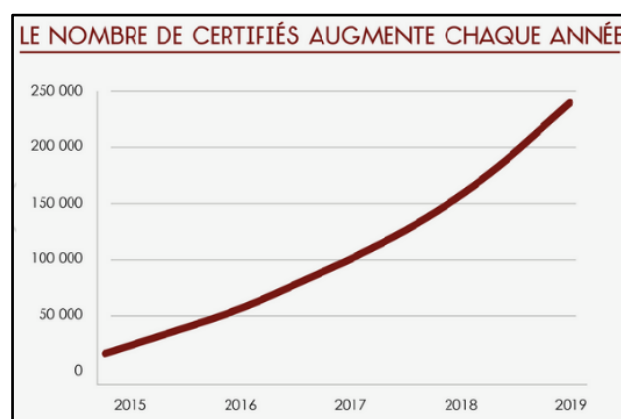


Figura 1. Aumento de Certificat Voltaire según año (Certificat Voltaire, 2020).

En la figura 1 se puede observar que el aumento de certificados Voltaire en el tiempo: en 2015 menos de 50 000 personas lo poseían y en 2019 la cifra alcanza 250 000 personas. En solamente cuatro años, la cantidad certificados expedidos ha aumentado más de diez veces, por lo que es evidente que se toman la ortografía como algo muy serio. Cabe mencionar que el dictado se incluye como ejercicio dentro de este certificado, siendo una herramienta eficaz de la evaluación de la ortografía en Francia.

#### **1.1.1.5. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española: el caso de España.**

Para la enseñanza básica y obligatoria, uno de los objetivos para el profesorado y las autoridades educativas es conseguir que los niños y niñas tengan un buen conocimiento de la

ortografía de su lengua materna. El dictado siempre ha sido un gran apoyo y un método eficaz para su estudio escolar. A pesar de que la lengua española es una lengua transparente y con una correspondencia casi perfecta entre el grafema y el fonema, igualmente se les exigen esfuerzos para dominar una buena ortografía y tener una buena escritura. Tal y como dice Fraca de Barrera (2007), el dictado es una de las prácticas más empleadas en el aprendizaje de la lengua escrita, específicamente para la ortografía. Los investigadores casi siempre han dado la importancia al dictado debido a su utilidad y a que es buena herramienta para la evaluación en el ámbito de la lengua española como lengua materna.

En el estudio llevado a cabo por Fernández Rufete Navarro (2015), se realizó un cuestionario entre un total de 140 profesores de Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura de 25 centros educativos de distintas localidades almerienses sobre la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. Conforme con el resultado, la mayoría de los encuestados emplean los dictados para trabajar con la ortografía, a pesar de que creen que se debe promover alternativas a este método: 64% del profesorado opina que el dictado es uno de los métodos, que puede servir de base al estudio de la misma.

Además, distintas consejerías de educación en España han incluido el dictado dentro de la enseñanza curricular en educación primaria (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Ruiz Paz, 2009). Por un lado, el dictado se aplica como herramienta para mejorar la ortografía y la comprensión escrita. Por otro lado, el dictado también puede servir para la evaluación de la ortografía y de la escritura.

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente lo encontramos en la introducción del libro coordinado por Ruiz Paz (2009, p. 5), pues en dicha introducción se explica que se trata de una serie de dictados clasificados según el ciclo con el fin de complementar el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables para la Educación Primaria, que se aprobó en 2005 por

la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Este libro de dictados intenta servir como herramienta auxiliar para el aprendizaje y la consolidación de la ortografía y del conocimiento de la lengua en el aula. De acuerdo con la misma autora, el dictado no es solo una valiosa herramienta de evaluación del aprendizaje ortográfico, sino también un medio para mejorar la ortografía, enriquecer el vocabulario de los alumnos y ofrecerles un mayor conocimiento mediante los textos de los dictados; señala, asimismo, que el dictado les ofrece una oportunidad para aumentar el caudal léxico, que es el fundamento desde el que se inicia el conocimiento de las reglas ortográficas básicas.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, bajo el Decreto 97/2015 de 3 de marzo y Orden de 17 de marzo de 2015, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015) ha diseñado un currículo para diferentes asignaturas de la educación primaria en Andalucía. En cuanto al área de Lengua Castellana y Literatura, se ha incluido el dictado en diferentes bloques. Por ejemplo, cuando se habla de los estándares de aprendizaje, además de exigir que el estudiante "Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas", se pide que sean capaces de reproducir "textos dictados con corrección" (p. 248). De esta forma, el dictado forma parte del contenido del aprendizaje de la lengua castellana en primaria y se ve como obligatorio el hacerlo correctamente. Merece la pena comentar otra función del dictado, siendo herramienta de evaluación, tal como indica en el currículo: "Escritura individual o colectiva de textos creativos, copiados o dictados con diferentes intenciones tanto del ámbito escolar como social con una caligrafía, orden y limpieza adecuado y con un vocabulario en consonancia con el nivel educativo" (p. 265). Por consiguiente, el dictado forma parte del contenido sobre la comunicación escrita del mismo modo que para la evaluación.

La conclusión a la que podemos llegar en este apartado sobre el dictado en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua materna en España es que aunque sea una lengua



transparente, hace falta esforzarse para lograr una buena ortografía y el dictado sigue siendo, sin duda, uno de los métodos más útiles y reconocidos y es empleado como herramienta de evaluación.

#### **1.1.1.6. El dictado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua china: el caso de la República Popular China.**

Cuando hablamos de la lengua materna, nos referimos a que es la primera lengua que adquirimos después del nacimiento, durante el periodo crítico, y que solemos aprenderlo en el seno de la familia y de una comunidad o país. En el caso de la República Popular China, la educación de la lengua materna se refiere a la lengua estándar: el chino mandarín. En los apartados anteriores hemos visto el dictado de lenguas maternas que, además, son ampliamente estudiadas como L2, siendo alfabéticas transparentes (español) y no transparentes (inglés y francés), en este apartado el sistema de la lengua es completamente distinto y en consecuencia el uso de dictado también varía.

En las escuelas de primaria chinas encontramos dos tipos de dictados. El primer tipo se usa solo con el objetivo de fijar la fonética del mandarín como lengua oficial del Estado entre la población escolar china. Este tipo de dictado se practica solo durante el primer curso de primaria y es el único momento en que los estudiantes realizan este tipo de dictado, en el cual existe correspondencia única entre fonema y grafema. Es el dictado que se basa en el sistema fonológico llamado *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音), que consiste en la transcripción fonética del chino mandarín, que es un sistema alfabético en cierto sentido<sup>3</sup>. En otras palabras, este tipo de dictado emplea las letras alfabéticas como herramienta auxiliar para enseñar a pronunciar y

---

<sup>3</sup> En cuanto a la creación y el desarrollo del *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音), lo veremos en el segundo capítulo cuando hablemos de la estandarización oral del mandarín.

escribir los caracteres. Está formado por iniciales, finales y tonos. Como el chino es una lengua monosilábica, cada carácter corresponde a una sílaba. La sílaba tiene dos partes, una inicial y una final, y el tono. El mandarín tiene cuatro tonos y un tono neutro, que no emplea ningún signo. Por ejemplo, *yo en español* se corresponde en *pīnyīn* (拼音) con "wǒ" y el carácter es "我". En este tipo de dictado, los niños y las niñas solo escriben "wǒ" y no escriben los caracteres.

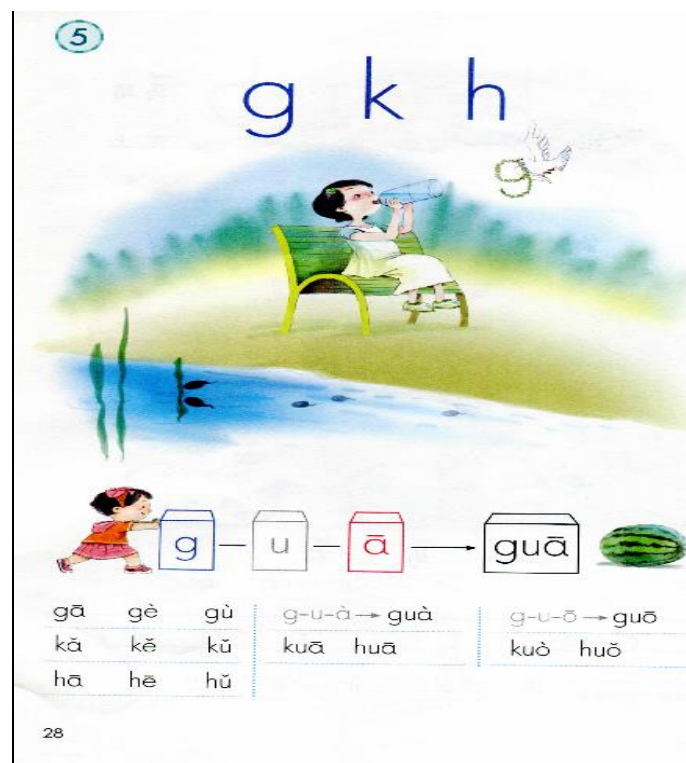


Figura 2. Ejemplo del aprendizaje de *pīnyīn* y su significado (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 28).

Aunque este periodo dura muy poco tiempo en los años de escolarización, los niños y las niñas chinos dedican mucho tiempo durante el primer año a copiar las letras alfabéticas puesto que se consideran unos deberes importantes para los siguientes estadios del aprendizaje de lectoescritura. Durante este breve periodo, los niños y las niñas van aprendiendo el sistema fonético-alfabético de manera que esto les permite aprender otras lenguas alfabéticas (inglés, francés, español), siendo la segmentación de los sonidos algo muy desconocido para ellos ya

que lo que ven habitualmente en el entorno social, en la televisión, en la calle, en casa, son caracteres y no letras alfabéticas. En la figura 2. Ejemplo del aprendizaje de *pīnyīn* y su significado se explica cómo se pronuncia la *sandía* en chino "guā" y el significado. La conexión entre la letra y el sonido es la imagen. Como todavía están en los inicios del curso los niños y las niñas no han visto cómo se escribe el carácter correspondiente a "guā": "瓜". Hasta este momento, son capaces de asociar el sonido y el significado por la experiencia preescolar, o en otras palabras, la habilidad que tienen gracias a la adquisición del lenguaje oral en sentido amplio.

El segundo tipo de dictado tiene un objetivo totalmente diferente, ya que se basa en la memorización de los caracteres. Cuando el profesor realiza el dictado puede pedir a los alumnos que lo escriban en dos sistemas (el *pīnyīn* y el carácter) si está en el primer año del colegio dado que, más adelante solo escriben caracteres. Los libros de la asignatura *Chino* (*Yǔwén*, 语文) incluyen el sistema *pīnyīn* encima de cada palabra de los textos escolares hasta el segundo curso de primaria. Veamos ahora la figura 3 que constituye el material oficial que se utiliza actualmente para el primer semestre del primer curso en primaria: *Chino* (*Yǔwén*, 语文) editado por Ministerio de Educación de la República Popular China (2016).

Este tipo de dictado se realiza durante toda la escuela primaria y la secundaria en la asignatura obligatoria *Chino* (*Yǔwén*, 语文), pero no tiene similitud con las características de la práctica del dictado en países que siguen un método de escritura donde existe correspondencia entre fonema y grafema porque el sistema de la lengua es alfabético. En el sistema escolar de países con lenguas alfabéticas el dictado tiene como objetivo fijar la ortografía establecida por las Academias Nacionales de la Lengua, mientras que en el sistema chino, como hemos comentado, se trata de expandir al máximo posible la divulgación de los caracteres, de difícil aprendizaje.

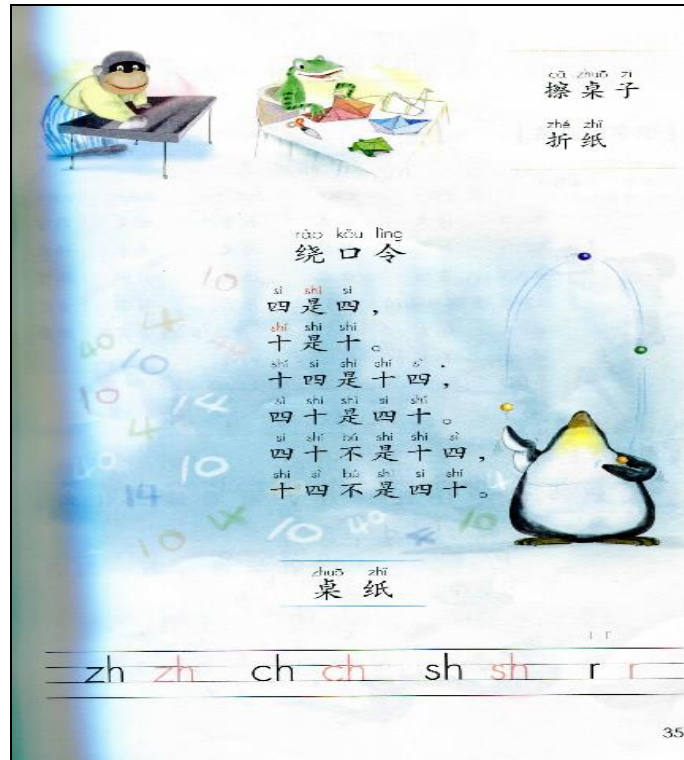


Figura 3. Ejemplo del aprendizaje del pīnyīn y caracteres (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 5).

De manera universal, no se pone en duda en absoluto la necesidad de realizar dictados en este contexto. Además, los docentes intentan inventar diferentes métodos para que el dictado sea más creativo y eficaz y los niños consigan adaptarse (X. Zhao, 2016). De todas formas la tarea de aprender los caracteres es muy dura para los niños y las niñas chinos. El dictado es la manera de obligar a los estudiantes a este aprendizaje de caracteres y en China es muy común que los padres lo hagan en casa con sus hijos como parte de los deberes. Luego en el aula, los profesores lo utilizan para evaluar si los niños y las niñas manejan bien los caracteres. En su tesis doctoral Chan (1996, p. 91) nos ha confirmado que el modo de aprender los caracteres es que los escolares lean y escriban numerosos caracteres cada día, siendo el dictado, las pruebas y los exámenes la fórmula de presión para que estudien con más esfuerzo la lengua sinítica. A pesar de que es muy duro el proceso de aprenderlo, las actitudes, tanto de los profesores, de los estudiantes como la de los padres son positivas y esto también lo transmiten en el aprendizaje

y enseñanza de otras lenguas extranjeras. La experiencia del dictado como método de aprendizaje de mandarín de los alumnos chinos va a afectar profundamente también sus actitudes a la hora de aprender otras lenguas, tal y como veremos en el caso de nuestros participantes, tanto en el aprendizaje de la lengua inglesa como de la lengua española. Por la misma razón, ellos tienden aplicar este método en el aprendizaje de otras lenguas y también suelen tener una actitud positiva tal y como podremos comprobar a continuación.

### **1.1.2. Dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras y las actitudes hacia el dictado.**

El dictado en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha tenido dos funciones principales, una es como herramienta de evaluación y otra es como ejercicio para la mejora de la ortografía, el deletreo, y otros aspectos lingüísticos. Lógicamente, las actitudes hacia al dictado varían radicalmente según los métodos de la enseñanza de cada época, por ejemplo, el dictado ha sido durante mucho tiempo relacionado con el método tradicional, gramatical y de traducción (Stansfield, 1985, p. 121). En este apartado, trataremos el uso del dictado en el aula de lenguas extranjeras en general pero también vamos a hacer una breve revisión sobre las actitudes hacia el mismo.

#### **1.1.2.1. Dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Lado (1961, p. 34), que representante la posición crítica en el uso del dictado, destaca que el dictado es una herramienta que evalúa muy poco la lengua. En concreto ha criticado los siguientes aspectos:

- Dado que el examinador lee los materiales y decide el orden de las palabras, no puede evaluar el orden de las palabras.
- Dado que el examinador lee los materiales previamente no se puede evaluar el vocabulario de los alumnos.

- Apenas puede evaluar la percepción auditiva de la pronunciación de los examinadores, ya que las palabras pueden ser identificadas por los alumnos según el texto si ellos no lo pueden escuchar correctamente.
- Es menos probable que los estudiantes escuchen los sonidos incorrectamente en la lectura lenta de las palabras que es necesaria para el dictado.

A pesar de todo lo que citado anteriormente, es cierto que el dictado se considera muy favorable tanto por los docentes como alumnos tanto en la enseñanza y como herramienta de evaluación. Hasta el mismo Lado (1961, p. 34) dice "Dictation is favored by many teachers and students both as a teaching and as a testing device". Asimismo, también reconoce que se puede evaluar algunos campos lingüísticos como el "spelling" y el "punctuation" mediante ello. Cabe preguntarse aquí si tanta gente lo utiliza y lo reconoce, debe existir alguna razón que lo explique o, al menos, hay que cuestionarse y comprobar su utilidad.

Alderson, Clapham y Wall (1995, p. 57) consideran el dictado como ejemplo problemático de herramienta de evaluación, sin embargo, nosotros consideramos que esta afirmación no es cierta. De acuerdo con Alderson et al. (1995), "Dictation can only be fair to students if it is presented in the same way to them all, and this generally means having the material on tape..." (p. 57). En este sentido, se puede considerar que el dictado es positivo, porque si se hace de la misma manera a todos los alumnos, por ejemplo, poniendo la audición a través de un móvil u ordenador, se ahorra mucho tiempo ya que no tiene sentido hacerlo en diferentes grupos para la misma aula. Después, insisten que es muy complejo clasificar los tipos de errores y marcar los notas, y que los criterios de la evaluación son diferentes. Sin embargo, en los estudios anteriores y posteriores bajo el mismo criterio con el mismo grupo de alumnos, se ha demostrado que el dictado puede servir como herramienta con validez contrastada. Si es difícil marcar notas para el dictado, la evaluación de una redacción como

prueba de escritura es un problema aún mayor. Sin duda alguna, la redacción siempre ha formado parte inseparable para analizar el dominio de las competencias lingüísticas. Alderson et al. (1995) al mismo tiempo critican "The other problem with this method of marking dictation is that it is both time-consuming and boring to mark" (p. 57). Esto ya no es cuestión de discusión sobre medida de un ejercicio sino que los docentes o examinadores ya están quejando de su trabajo. A nuestro juicio, es una actitud muy irresponsable y la evaluación nunca ha sido algo sencillo y siempre se tiene que tomar de forma cuidadosa.

Con relación al apoyo del uso del dictado en el aula, hemos encontrado referencias bibliográficas que destacan los aspectos positivos del dictado en el ámbito pedagógico de lenguas extranjeras (Brumfit & Roberts, 1983; Cassany, 2004; Davis & Rinvoluceri, 1988; Harrison, 1983; Kelly, 1969; Leeming & Wong, 2016; Madsen, 1983; Oller, 1971; Oller & Streiff, 1975; Oller, 1979; Wong & Leeming, 2014).

Las críticas de Lado (1961) encuentra argumentos de defensa en Oller (1979), quien actualizó el concepto y alcance del dictado en los años setenta. Aquí nos limitamos a comentar su utilidad como herramienta de evaluación pero no vamos a entrar a tratar otros aspectos del dictado como los tipos de dictado, la forma de hacerlo o cómo evaluarlo. Por una parte, porque nos gustaría focalizarnos en nuestro tema central, y, por otro lado, porque este trabajo se incardina más en el campo lingüístico que en los métodos didácticos. Cuando llegemos la parte práctica de la investigación lo explicaremos con más detenimiento.

Oller (1979) contraargumenta a Lado (1961) destacando que la velocidad de lectura del dictado no tiene por qué ralentizarse, se puede realizar pero no es obligatorio dado que si así se hiciera se convertiría en una prueba de "spelling" a menos que según Oller (1979) "the material is presented in sequences long enough to challenge the learner's short term memory, and quickly enough to simulate the normal temporal nature of speech sequences" (pp. 40-43). Respecto a que el dictado se pueda hacer con palabras conocidas se destaca que también puede

hacerse con pseudopalabras y los alumnos no saben de antemano qué van a dictar los examinadores. Oller (1979) también insiste en que el proceso mental de hacer dictado es activo y creativo, los alumnos tienen que entender lo que están escuchando si se trata de una frase o de un texto. El dictado forma parte fundamental para la prueba pragmática que es una prueba integral teniendo en cuenta el contexto y otros factores extralingüísticos. Los argumentos de Oller (1979) nos inspiran sobre los materiales que debemos usar cuando hacemos el dictado, pues se indica que tienen que ser variados. Cuando la investigación es didáctica hace falta tener en cuenta el uso de las pseudopalabras, aunque este tipo de palabras suelen utilizar normalmente para estudios psicolingüísticos. Asimismo, otras capacidades lingüísticas y extralingüísticas pueden ser evaluadas solo con palabras aisladas, enfocándose más bien en la ortografía y la fonología. También es recomendable emplear textos o frases que están relacionados con la morfología, la sintaxis y otros conocimientos extralingüísticos.

En los años setenta, Oller (1971, pp. 254-255) analizó las notas de la prueba de English as a Second Language Placement Examination (ESLPE) de los 100 alumnos extranjeros que empezaron a estudiar inglés como lengua extranjera de la Universidad de California en los Ángeles en el otoño de 1968. En el examen hay cinco partes: prueba del vocabulario, prueba de una composición, una prueba fonológica de discriminación ("phonological discrimination") y una prueba de gramática que piden a alumnos que reconozcan oraciones correctas o incorrectas entre varios ítems y el dictado. Siendo variable dependiente la nota total, se hizo análisis de la correlación con cada parte. Los resultados mostraron que la nota del dictado puede predecir mejor notas de otras partes que ninguna otra prueba. La correlación entre la nota del dictado y las notas de otras pruebas es significativa estadísticamente en el nivel 0,001. Es decir, el dictado puede servir para evaluar con mucha validez otras competencias lingüísticas.

En otros estudios de Oller y Streiff (1975, p. 76) se nos demuestra, de nuevo, que el dictado puede ofrecer más información en las destrezas integrales como herramienta



“concentrada” de medida que cualquier otra prueba del examen y "it seemed to be tapping an underlying competence in English". Oller y Streiff (1975, p. 77) llegan a la conclusión de que la realización del dictado durante la audición ayuda a los aprendientes a internalizar la gramática y pueden desarrollar la capacidad de sintetizar constantemente el habla en piezas y formular la hipótesis de qué está diciendo cada pieza. En este último argumento, vemos claramente que el dictado puede ser analizado desde el punto de vista psicolingüístico ya que es un proceso cognitivo activo tanto para los alumnos en el aula como para cualquier persona que lo utilice en la comunicación social: tomar notas mientras escuchamos lo que otros dicen.

En los siguientes párrafos vamos a exponer brevemente distintos trabajos que apoyan el dictado desde diferentes puntos de vista en distintas épocas.

Según Kelly (1969, p. 155), tanto el dictado como la transcripción se han usado en el siglo XX para enseñar puntuación, deletreo y formación de letras en la práctica de la escritura para la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que la escritura y el deletreo no son separables. Como expusimos anteriormente el inglés, a pesar de que no es una lengua transparente sino bastante opaca, es una lengua alfabética y tiene ciertas reglas con las cuales los alumnos se van guiando y van adquiriendo la capacidad de la ortografía. Para Kelly, por tanto, el dictado ayuda para la práctica y la mejora de la escritura dado que el dictado sirve para la ortografía que es fundamental para la escritura.

Cassany (2004) señala que el dictado no solo sirve para la mejora de la ortografía sino que también puede utilizarse como tarea comunicativa. Tanto Davis y Rinvulcri (1988) como Harrison (1983) y Madsen (1983) le otorgan un papel esencial en el aula apoyándose en muchas razones entre las cuales destacamos las siguientes:

En primer lugar, se habla de los beneficios que el dictado puede aportar a los aprendientes. El dictado puede mejorar la capacidad de asociar el sonido y la escritura (Harrison, 1983, p. 43). Este punto es especialmente relevante en el ámbito lingüístico

sinohablante donde no existe una correspondencia entre el fonema y el grafema debido a las características del sistema de escritura. Harrison también insiste en el uso del dictado que puede mejorar la capacidad de integrar las destrezas de la lengua (Harrison, 1983, p. 44) coincidiendo con las conclusiones de Oller (1971, 1975, 1979).

Brumfit y Roberts (1983) valoran, asimismo, de manera muy positiva el dictado como herramienta de evaluación:

Those now in favour of integrative tests make much of techniques such as dictation, which they see as a measure of total language proficiency - success in it requires a 'predictive' ability which only someone who really knows the system of a language, and knows how people behave in that language, can possess.  
(p. 131)

Cuando Weir (1993, pp. 122-124) comenta los ejercicios para la evaluación de la comprensión auditiva, usa el dictado como "indirect tests" en la audición incluyendo que el estudiante escriba lo que ha escuchado, por ejemplo, el resumen del texto, y completar las frases dadas con lo que se ha oído, considerándolo como un método con mucha validez.

En segundo lugar, podemos atender a su valor considerándolo desde el punto de vista de la metodología que los profesores pueden aplicar en el aula. Muchos docentes e investigadores han usado el dictado para que los alumnos practiquen diferentes partes de las destrezas lingüísticas y no han dejado de renovar el dictado por esa consideración de método tradicional que arrastra en algunos foros. En el caso de Balanche (2004), por ejemplo, se ha empleado para mejorar la pronunciación de los alumnos, y Kuo (2010) en lugar de usar textos preparados para el dictado como materiales ha utilizado la audición del radio para hacer el dictado, consiguiendo así textos más reales y pragmáticos. Hernández Mercedes (2011) emplea el

dictado como instrumento para promover la interculturalidad para alumnos de ELE de nivel A1 de manera dinámica. Todo esto nos muestra que los docentes tienen diversas opciones de cómo usarlos según los objetivos deseados.

Merece la pena añadir un apartado más: el dictado puede emplearse para animar a los estudiantes y ayudarles a precisar sus necesidades durante el proceso del aprendizaje de los idiomas. Por ejemplo, los alumnos se ven obligados a mantenerse activos tanto durante el dictado como después de tal ejercicio. Por otra parte, resulta fácil la organización de la clase en grandes grupos por parte de los docentes y es un ejercicio que, en el caso de que los docentes no sean nativos y puedan tener ciertas dificultades en los ejercicios abiertos, favorece que puedan prepararlos con anticipación (Davis & Rinvoluceri, 1988, pp. 4-8). No podemos obviar que los últimos dos puntos se dan mayoritariamente en países subdesarrollados donde faltan recursos docentes y docentes nativos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) de China, pese a que vamos a tratarlo en un apartado específico, queremos adelantar algún aspecto relacionado respecto a este tema. En las aulas universitarias de una universidad china de tamaño medio y en las academias de idiomas puede variar desde 5 hasta 80 alumnos<sup>4</sup> según las IX Jornadas de formación del profesorado de ELE en China organizado por el Instituto de Cervantes (2016) en Pekín, en la que ha participado la autora de esta tesis. Este empleo surge como consecuencia de la escasez de recursos docentes, ya sea por motivos económicos o por una mala organización, y no se niega la existencia de esta situación en las instituciones privadas donde el gobierno invierte menos dinero. De este modo, el dictado es una herramienta para que el docente pueda

---

<sup>4</sup> En el caso del Instituto de Cervantes en Pekín, el número de alumnos varía desde 5 hasta 15, que es el máximo. La Universidad de Shandong (Weihai) permite tener 30 estudiantes universitarios como máximo en el aula, que es la media de una universidad pública para la clase de licenciatura de lenguas. Sin embargo, en el caso de universidades privadas, se puede alcanzar un número más amplio de estudiantes por motivos económicos.

activar a todos sus estudiantes y pueda dominar la clase ignorando el método comunicativo. El método comunicativo en la enseñanza de lenguas se enfoca en la interacción como medio. La interacción se realiza entre estudiantes o entre estudiantes y el profesorado. Tanto en la interacción entre estudiantes como en la entre estudiantes y profesorado, se pide que el profesorado participe. Si el aula cuenta con gran cantidad de alumnos, resulta imposible de realizar el trabajo de la interacción entre el docente y los estudiantes. En este caso, el dictado puede funcionar sin problemas.

Valdeón García (1996) señala que cuando los alumnos cometen errores en el dictado como ejercicio puede ser una fuente de información valiosa para llevar a cabo un análisis de las necesidades de alumnos, porque en el dictado obviamente se reflejan errores fonológicos pero también se encuentran errores sintácticos y semánticos. Cuando los estudiantes realizan esta actividad, tienen que activar un proceso integral que incluye diferentes aspectos lingüísticos como la fonética, la sintaxis, la semántica, entonces, es lógico que en la producción por escrito manifiestan estos errores y los podemos aprovechar para reforzar los aspectos menos dominados. Madsen (1983) coincide con lo anterior y señala que el dictado sirve para medir las competencias incluyendo muchas habilidades integradoras usadas en la escritura, los resultados que ofrecen la corrección de los dictados son de gran consistencia y es muy difícil “engañar” durante el dictado.

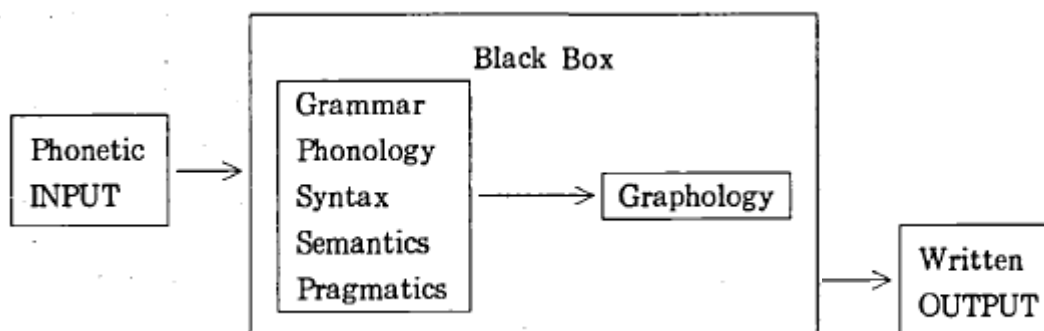


Figura 4. Relación entre el "input" y el "output" (Oller, 1971, p. 258).

Citando de nuevo a Oller (1971, p. 258) y según la figura 4 se ve evidentemente la relación entre el "input" y el "output" en cuanto al dictado. Desde el "input" fonético hasta el "output" escrito hay que pasar por la "caja negra" donde se hallan distintos elementos lingüísticos como la gramática, la fonología, la sintaxis, la sintáctica, la pragmática. Si tantos elementos lingüísticos tienen que activar y dominar los aprendientes que hacen el dictado, también se puede decir que haciendo dictados se practican y fortalecen estas capacidades que, a su vez, pueden ser evaluadas.

Por último, respecto a los resultados recientes, contamos con el estudio de Wong y Leeming (2014, p. 165) sobre 138 alumnos japoneses en una universidad privada, quienes mostraron que la prueba del dictado tiene una fuerte correlación con la prueba de audición comprensiva y la lectura de TOEIC (Test of English for International Communication) y la correlación más fuerte se da entre la prueba del dictado y la nota total de TOEIC. En otras palabras, el dictado está midiendo el dominio general del inglés, incluida la gramática y el vocabulario y no solo las habilidades para escuchar. Además de poder evaluar las competencias lingüísticas integrales, se pone de manifiesto que el dictado, considerado comúnmente como un método tradicional y anticuado, se opone al método comunicativo el cual se concentra en el enfoque de la interacción en el aula. Sin embargo, en otro artículo de Leeming y Wong (2016)

nos señalan que el dictado sigue siendo una herramienta efectiva, barata y rápida para diferenciar las competencias lingüísticas de los alumnos incluso en contextos comunicativos de actividades en pareja en el aula ya que se pueden crear oportunidades de interacción para el "output", donde se exige que los estudiantes que hacen la actividad de interacción tengan nivel lingüístico equivalente de la lengua extranjera para que funcione. En este sentido, es evidente que el dictado no está contra el enfoque comunicativo, al contrario, el dictado puede aportar su parte positiva para que las actividades de interacción se organicen de la mejor manera posible.

Como resumen de este apartado, podemos confirmar que el dictado es considerado de manera muy positiva por parte de los especialistas dado que posee una función importante en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

El grupo de nuestro estudio lo constituyen estudiantes chinos de ELE y resulta imprescindible interrogarse ahora sobre las actitudes que mantienen hacia el dictado, así como la que profesan los docentes de ELE, tal y como veremos en el siguiente apartado.

### **1.1.2.2. Actitudes sobre el dictado en el ámbito didáctico sinohablante en el aprendizaje y la enseñanza del español.**

Este apartado se divide en dos partes principales: la primera parte trata las actitudes de los docentes de ELE en China respecto al dictado; la segunda parte trata de la influencia de las actitudes de los estudiantes en su aprendizaje de lengua extranjera.

#### **1.1.2.2.1. Actitudes de los docentes sobre el dictado en el ámbito didáctico sinohablante en la enseñanza del español.**

En la bibliografía especializada en ELE para estudiantes sinohablantes de los últimos años se ha mostrado cierta controversia ante el dictado por parte de los docentes nativos y los docentes chinos no nativos de español. Este prejuicio hacia el dictado ha sido muy determinante

en el contexto de ELE en China ya que muchos docentes nativos provenientes de países hispanohablantes lo consideran un método tradicional para la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que no está integrado en la reciente pedagogía comunicativa mientras que los docentes locales (profesores chinos de ELE) apoyan fuertemente el dictado como herramienta. No obstante, el grupo nativo aunque mayoritario no es homogéneo ya que descubrimos una actitud menos hostil en algunos profesores nativos de español de ELE en China especialmente los que han tenido la experiencia didáctica allí o han hecho ciertas investigaciones de referencia. En cambio, los profesores locales lo consideran generalmente como un método tradicional (y esto es positivo en China) y lo siguen aplicando y apoyando. Estas diferencias pueden derivarse de distintos aspectos lingüísticos y socioculturales.

Ni (2014), por ejemplo, lo considera un recurso eficaz para alumnos chinos de ELE, puesto que tanto docentes como alumnos adquirirán conciencia de sus errores fonológicos y gramaticales a partir del mismo. Además, Ni destaca que la destreza auditiva es una parte especialmente difícil para los alumnos chinos en comparación con otras destrezas lingüísticas, y el dictado puede ser de gran utilidad para alcanzarla.

Lu (2015, pp. 71-72) ha llevado a cabo un estudio en el que analiza los errores de los alumnos chinos de ELE buscando las causas de los mismos. En este sentido, el autor, catedrático de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), una de las mejores universidades chinas que cuenta con una facultad de español muy prestigiosa, en ningún momento ha cuestionado ni la utilidad ni validez del dictado. Además, el dictado forma parte del examen final académico de la asignatura *Lengua española* para el primer curso de la especialidad española.

Tabla 1.

Dictado se incluye en el examen final del primer curso en SISU (Sánchez Griñán, 2008, p. 399).

Secciones	Actividades	Puntuación
Gramática	Rellenar huecos con verbos en forma correcta, preposiciones, artículos, conjugaciones; corregir errores (125 ítems).	35%
Traducción	Oraciones de chino a español (12 ítems).	25,2%
Comprensión oral	Dictado (8 palabras sueltas y párrafos de 6 líneas).	7%
Comprensión escrita	Diálogo de 2 páginas y 8 preguntas de comprensión.	2,8%
Expresión oral	Ejercicios de pronunciación (letra) y exposición de un tema.	30%

En la tabla 1 se muestra cómo el dictado supone el 7% de la nota total en el examen final del primer curso en SISU (Sánchez Griñán, 2008, p. 399). El tipo de dictado que se emplea no solo incluye palabras sueltas sino también párrafos. Desde este modo comprobamos que el dictado forma parte del contenido de un examen, que sirve para evaluar una asignatura obligatoria de las más importantes para la carrera de filología hispánica.

Muchos docentes locales reconocen que es un método de amplia tradición, por ejemplo, Liu (2017, pp. 100-101), que analiza los manuales más populares en el aula de ELE en China, indica que a la hora de redactar manuales didácticos debemos tener en cuenta que se tienen que basar en el método comunicativo pero que también se ha de considerar contenidos tradicionales como la traducción y el dictado. El dictado como método tradicional no tiene por qué ser enemigo del método comunicativo, ambos métodos pueden convivir en el aula. Sobre todo, cuando tomamos el contexto escolar donde trabajamos, en el caso de China, donde el dictado ha sido una tradición y un método frecuente en el aprendizaje de la lengua materna dentro del ámbito escolar.



Sin embargo, la actitud positiva y la insistencia hacia el uso de dictado en el aula de ELE en China no impide completamente el rechazo de muchos profesores nativos de español de ELE en China.

Cuando Sánchez Griñán (2008) comenta los retos y las posibilidades del enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de ELE, apunta que el uso de dictado no se considera un ejercicio de comprensión oral y se limita a "la distinción de sonidos sin que importe la comprensión de su significado" (íb. 2008, p. 499). Sin duda alguna, Sánchez Griñán, profesor de ELE en el Instituto de Cervantes en Shanghái y organizador de numerosas conferencias y seminarios en cuanto a la formación del profesorado de ELE en China, representa esa una visión del profesorado nativo pese a que, como hemos demostrado previamente, el dictado no tiene por qué concebirse como una herramienta en contra de la filosofía del método comunicativo.

García y Becerra Bolaños (2015) ha realizado un análisis de ELE en China sobre el Examen del Español como Especialidad de Nivel Básico (EEE-4, 西班牙语专业四级考试 en chino) y señalan que los errores del dictado se deben a causas "como problemas de fonética y problemas de la gramática, las cuales contribuyen a que los estudiantes no puedan obtener informaciones correctas sobre el texto" (García y Becerra Bolaños, 2015, p. 142). De manera indirecta han reconocido la utilidad del dictado puesto que este refleja carencias fonéticas y gramaticales por parte de los mismos, causados por la falta de comprensión de los alumnos que no llegan a entender el texto.

Nos gustaría destacar, asimismo, la visión de Wang y Rodríguez Esteller (2011) en cuanto a la importancia del contexto educativo, que "nos ayudan adaptarnos a nuevas situaciones, minimizar conflictos y maximizar los beneficios de la planificación" (p. 509). Es decir, cada país, cada región y cada institución es distinta y hay que considerar este factor

distintivo siempre. Creemos que para los docentes de ELE nativos, profesores españoles o hispanoamericanos, a la hora de editar materiales didácticos y organizar el curso, es mejor tener en cuenta la utilidad del dictado. La experiencia laboral en el ambiente de ELE en China y el contacto con los alumnos y docentes locales generalmente acaba ayudando a la aceptación del dictado entre los profesores nativos de ELE y consolidando la importancia del mismo.

En este sentido, Querol Bataller (2014) reconoce que el dictado como ejercicio tiene el objetivo fundamental de consolidar la secuencia grafema-fonema y posibilitar de esta forma la autonomía del alumno.

Cuando Ding, Prada Segovia, Ballester, Couto Frías y Salazar Lorenzo (2010) elaboraron el libro *¿Sabes?*, se incluyó el dictado como ejercicio, uniendo las dos metodologías, tanto el enfoque comunicativo como el enfoque más tradicional, para que los alumnos chinos pudieran adaptarse mejor al aprendizaje:

Se ha dado importancia a elementos muy propios del aprendizaje de un alumno chino, como son la fonética, la gramática deductiva y las actividades como los dictados o la comprensión lectora. Sin embargo, no se han dejado de lado las prácticas orales, la interacción y la interculturalidad, aspectos del enfoque comunicativo que pueden facilitar y mejorar la adquisición de la lengua española por parte del alumno chino. (p. 4)

Mérida Gómez (2016) opina que no solo se ha dado cuenta de la importancia y utilidad del dictado en la enseñanza de ELE, dado que "está muy relacionado con distintas destrezas que se le exige a los estudiantes" (íb. 2016, p. 31) sino que también es una necesidad para la preparación del EEE-4, lo cual analizaremos con más detalles adelante. En este sentido, la misma autora ha ratificado lo que hemos expuesto anteriormente: que los docentes han de tener

en consideración el contexto de la enseñanza y la necesidad práctica de los alumnos. No nos olvidemos de las características de los alumnos chinos y su contexto confuciano que se transmite profundamente en diferentes aspectos de la sociedad en China (Azpiroz, 2013). Estos principios culturales hacen que los alumnos sean muy pragmáticos, los alumnos adaptan sus estilos de aprendizaje y los desarrollan para tener éxito en el examen (Cheng, 2000). Los estudiantes necesitan un certificado donde poder mostrar su nivel de lengua que les permita una situación favorable y ventajosa en cuanto a las salidas profesionales.

Las actitudes de los profesores locales sobre el dictado se deben a dos factores muy importantes: uno es el manual que utiliza en el aula de ELE y otro es el examen nacional de EEE-4 equivalente al nivel B2 de DELE<sup>5</sup>. Además del EEE-4 también existe el nivel avanzado, que es el EEE-8 equivalente al nivel C1 de DELE, los estudiantes se presentan al último examen en el segundo semestre del último año de la carrera, es decir, después de de tres año y medio de estudio de español. Y estos exámenes son prestigiosos, sobre todo, para determinados puestos laborales ya que en muchos sitios se les exige. Aquí nos vamos a limitar al EEE-4, que está relacionado estrechamente con nuestro estudio sobre el tema del dictado.

A continuación, vamos a hacer una presentación sobre estos dos factores para entender de manera más detallada las actitudes de los docentes locales.

En primer lugar, empezamos con el conocimiento básico sobre el EEE-4. Este examen lo realizan los estudiantes de lengua y literatura españolas de segundo año académico, y normalmente lo hacen en junio cuando ya están acabando el semestre. Los inicios del EEE-4 datan de octubre de 1999, después de que se publicara el Programa de Enseñanza Para Cursos

---

<sup>5</sup> En realidad, la correspondencia de nivel entre el EEE-4 y DELE está en entredicho debido a su forma de evaluación. EEE-4 puede situarse entre el B1 y B2.

Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (Secoeleu<sup>6</sup>,1998).

En 1999 la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín se encargó del diseño, elaboración, evaluación y análisis del examen EEE-4. Desde 2000 hasta la actualidad (2020), la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín ha sido responsable del diseño y elaboración de dicho examen. La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái se ha encargado de la evaluación, el análisis de este examen y también de su organización. Luego la Universidad de Nanjing y la Universidad de Pekín también ha participado en la elaboración y en la evaluación de EEE-4 (Secoeleu, 2011).

Si los alumnos no pueden aprobarlo en el segundo curso, tienen una oportunidad extraordinaria de repetir el examen. Sin embargo, independientemente de la nota que saquen, solo pueden obtener certificado si lo han aprobado. Por lo tanto, es mucha presión para los alumnos.

En este examen el dictado constituye una de las partes importantes del mismo. Desde 1999 hasta 2014, el dictado constituía 10 puntos sobre 150 puntos como máximo por lo que se correspondía con un 6.67% de la nota total. Desde 2015 hasta ahora (2020) el dictado sigue siendo evaluado con 10 puntos pero la nota total ahora es de 100. Es decir, el dictado supone el 10% de la nota total incrementando así su porcentaje y, por ende, la importancia para el EEE-4. Aunque el examen ha sufrido distintas evoluciones, tanto en su formato como en el contenido, el papel de dictado siempre ha sido parte importante del examen.

---

<sup>6</sup> Secoeleu son las siglas de Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (Secoeleu) (*Xībānyáyǔ Zhuānyè Jiāoxué Dàgāng Biānxiě zǔ*, 西班牙语专业教学大纲编写组).

El dictado que los estudiantes deben realizar es un breve texto de unas 120 palabras sobre cultura, literatura, economía, sociedad, etc. El contenido es muy variado y cada año va cambiando. Este texto se lee cuatro veces en total: la primera vez a velocidad normal, en las dos siguientes el lector o lectora de la audición lee las palabras a un ritmo lento y con pausas largas entre ellas. La última vez es igual que la primera. Durante la segunda y la tercera vez se pronuncian las puntuaciones y también indican cuando tienen que empezar por un párrafo nuevo.

A continuación, se muestran algunos ejemplos del dictado del examen EEE-4 en diferentes años que la autora como profesora de español como lengua extranjera ha empleado para preparar estos exámenes

#### EJEMPLO 1: Dictado de EEE-4 de 2005

*Para las personas que viven en el siglo XXI, es de mucha importancia hablar más de una lengua. En el caso de los que viven en los Estados Unidos, tal vez la segunda lengua deba ser el español. Este idioma es la lengua nacional de una veintena de países. Además, su uso en los Estados Unidos está aumentando.*

*El español tuvo su origen en el latín, lengua que se extendió por casi toda Europa, sobre todo en Europa Occidental. Posteriormente, los conquistadores y colonizadores españoles que llegaron a América llevaron allí su lengua. Esto dio como resultado la sustitución de gran parte de las lenguas indígenas por el español. Sin embargo, aquellas lenguas, a su vez, contribuyeron al enriquecimiento del español con algunas palabras nuevas, como por ejemplo: patata, maíz, chocolate, tomate, etc.*

#### EJEMPLO 2: Dictado de EEE-4 de 2008

*Actualmente en España, llaman tapas a muchos platos fríos o calientes que se sirven para acompañar la bebida, generalmente vino, cerveza o refrescos. La hora de las tapas suele tener lugar antes del almuerzo o de la cena. En ocasiones puede sustituir a estas comidas.*

*Habitualmente se consumen de pie en los bares. Un pequeño plato de jamón, de queso o de tortilla de patatas puede ser ideal en estos momentos. Los amigos suelen aprovechar esta buena oportunidad para compartir alimentos y conversaciones agradables. En muchas zonas de España se conserva todavía la costumbre de poner una tapa gratis con la bebida. Aunque la cantidad no es mucha, es un detalle que los clientes aprecian y sus estómagos agradecen.*

#### EJEMPLO 3: Dictado de EEE-4 de 2010

*En la madrugada de un día de febrero, el sueño de los chilenos quedó interrumpido. Acompañado por un ruido profundo, se sintió un terremoto de gran intensidad, que afectó a todo el sur del país. La catástrofe causó muchos muertos y heridos. En la playa, el mar se llevó gran cantidad de coches. Numerosos edificios se vinieron abajo. En la oscuridad hubo escenas de pánico. El aeropuerto de la capital del país sufrió serios daños, por lo que todos los vuelos fueron suspendidos. El metro se cerró. Sólo la mitad de los autobuses funcionaban. La presidenta del país pidió tranquilidad a los habitantes, y salió a primera hora a recorrer la zona afectada, donde la gente no se atrevía a volver a casa y prefirió dormir en la calle.*

#### EJEMPLO 4: Dictado de EEE-4 de 2011

*La vida moderna no exige actividad física. Cogemos el coche para ir a trabajar, nos sentamos frente a la televisión durante horas y nos pasamos el día en la oficina. Sin embargo, la actividad física no sólo reduce el riesgo de sufrir enfermedades, sino que también produce beneficios mentales y sociales. Deberíamos dedicar una hora diaria a hacer deportes. Éstos/Estos no tienen por qué ser de gran intensidad. Lo más importante es ser constante en la práctica. También se recomienda elegir actividades fáciles y divertidas. No hace falta ir al gimnasio durante horas si no te gusta. Basta con dar un paseo diario por el parque. No intentamos ser deportistas famosos, simplemente necesitamos estar en forma, y así llevaremos una vida más saludable en todos los aspectos.*

#### EJEMPLO 5: Dictado de EEE-4 de 2014

*El día de los Reyes Magos es el día de mayor felicidad para los niños españoles, porque en España no es Papá Noel el que trae los regalos de Navidad, sino los Tres Reyes Magos.*

*Según la leyenda católica, los Reyes Magos son los tres visitantes que, tras el nacimiento de Jesús, acudieron desde países extranjeros para rendirle homenaje y entregarle regalos de gran riqueza simbólica.*

*En la víspera de la fiesta, antes de acostarse, los niños dejan sus zapatos en un lugar donde los Reyes los vean con total seguridad. Como dicen que a estos les encantan los dulces, los niños normalmente dejan unos caramelos para atraer a los Reyes. Por la mañana, descubren emocionados que ellos se han comido los dulces y junto a sus zapatos han dejado los regalos.*

#### EJEMPLO 6: Dictado de EEE-4 de 2017

*En España e Hispanoamérica, es común celebrar el nacimiento de un niño por medio de una ceremonia. Esta celebración se llama bautizo y se hace en el primer año de vida del bebé. En ella se da nombre cristiano al niño, se le pone aceite en la frente y se le moja la cabeza con agua sagrada. En este acto, además del sacerdote y de los padres, también están presentes familiares y amigos. Una característica importante es que no son los padres quienes presentan al niño en la iglesia, sino una pareja cercana a ellos. Pueden ser parientes o amigos que se llaman padrinos y son los encargados de garantizar la educación espiritual del niño.*

A través de algunos de estos ejemplos observamos que el dictado se considera generalmente un método tradicional, sin embargo, la temática puede ser renovada y diversa. En el dictado de 2005 se habla de la lengua española, en 2008 sobre la gastronomía española, en 2010 se comenta el terremoto en Chile, en 2011 se habla de deporte, en 2014 se mencionan los Reyes Magos, y en 2017 el tema es el bautizo.

La evaluación en cierto sentido refleja la variedad de contenidos que estudian, demandando que hagan actividades correspondientes a temas y utilicen materiales que favorezcan los resultados positivos del examen.

Nos gustaría detenernos un momento para ampliar la información referida a los materiales que se utilizan en el aula de español como lengua extranjera para la asignatura *Lengua Española*, cuyo horario varía desde las ocho hasta las doce horas semanales. Los estudiantes utilizan un método llamado *Español Moderno* (现代西班牙语). Este manual es en parte responsable de de las actitudes positivas de los docentes locales y alumnos en el aula sobre el dictado.

*Español Moderno* es una serie de seis volúmenes en total que empezaron a publicarse en su primera versión en 1999. Dong y Liu han elaborado los primeros tres volúmenes: *Español*



*Moderno 1* (1999a), *Español Moderno 2* (1999b) y *Español Moderno 3* (2000). Luego Dong se hizo cargo del resto: *Español Moderno 4* (2001), *Español Moderno 5* (2002), *Español Moderno 6* (2007). Zheng y Liu (2015) realizaron un estudio sobre la enseñanza del español en las universidades chinas y apuntaron que el *Español Moderno 1*, elaborado por Dong y Liu (1999a), llegó a vender 50 000 ejemplares al año, teniendo en cuenta que en todas las facultades de Licenciatura de Español de las universidades chinas suponían un total de entre 12 000 y 14 000 estudiantes, a los que habría que sumar todos aquellos otros que estudiaban español en sus licenciaturas de comercio, diplomacia, etc. Se puede decir que esta serie de libros suponen los materiales más usados en toda China para ELE. Del 1 al 4 son para alumnos de especialidad de Filología Hispánica en sus dos primeros cursos. El 5 y el 6 se utilizan para tercer y cuarto curso, según la universidad. En realidad, pocas universidades pueden terminar los seis libros pero los primeros tres o cuatro están asegurados para la especialidad española.

Más tarde se iniciarían nuevas versiones y ediciones ampliando niveles lingüísticos pero siguen dominando el mercado de ELE de la República Popular China.

En 2014 Dong y Liu publicaron el *Nuevo Español Moderno 1*, libro del alumno (aquí lo llamaremos *Nuevo Español Moderno* para distinguirlo de las versiones anteriores). Luego en 2015, publicaron *Nuevo Español Moderno 2* y *Nuevo Español Moderno 3*. *Nuevo Español Moderno 4* salió en 2018 pero los profesores de español reciben por parte de la editorial algunos capítulos del mismo en PDF antes de que se publique. Las nuevas versiones se están expandiendo entre las instituciones chinas igual que pasó con las antiguas antes del nacimiento de las nuevas. No especificaremos las comparaciones de las dos versiones y solo nos limitaremos a cotejar el dictado entre las dos versiones.

En cada lección de los libro hay un ejercicio de dictado, tal como indican los dos autores en la introducción de sus libros, y ese dictado es parecido al examen EEE-4 (Dong & Liu, 2014; Dong & Liu, 2015a; Dong & Liu, 2015b). De este modo, resulta imposible evitar el ejercicio

del dictado en el aula y genera ante los alumnos una actitud muy positiva no cuestionándose ni su utilidad ni su eficacia porque sale en el examen EEE-4.

Abajo podemos observar algunos ejemplos del dictado de estos libros apreciando que hay diferentes modelos y de diferentes niveles.

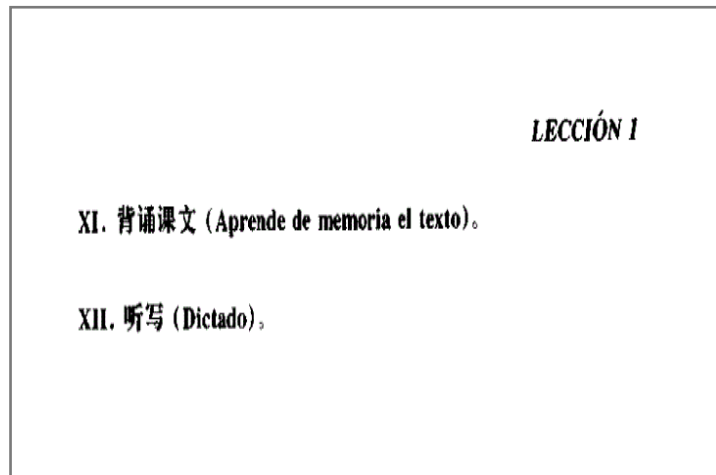


Figura 5. Dictado del mismo de texto como ejercicio obligatorio en la primera lección del *Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2008, p. 19).

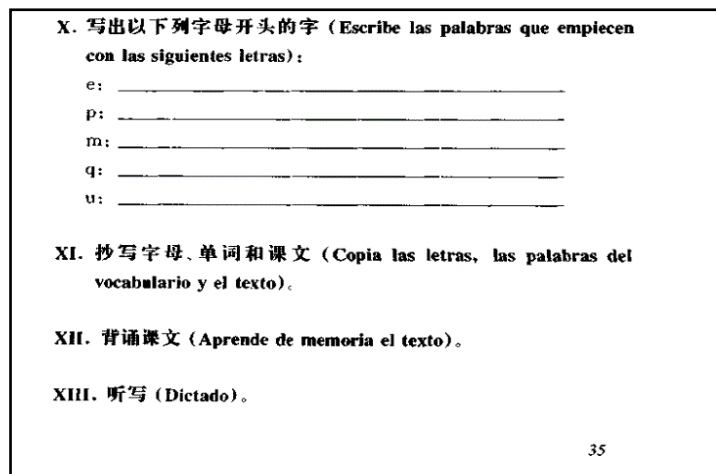


Figura 6. Recitación como ejercicio XII y dictado como ejercicio XIII en otra lección del *Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2008, p. 35).

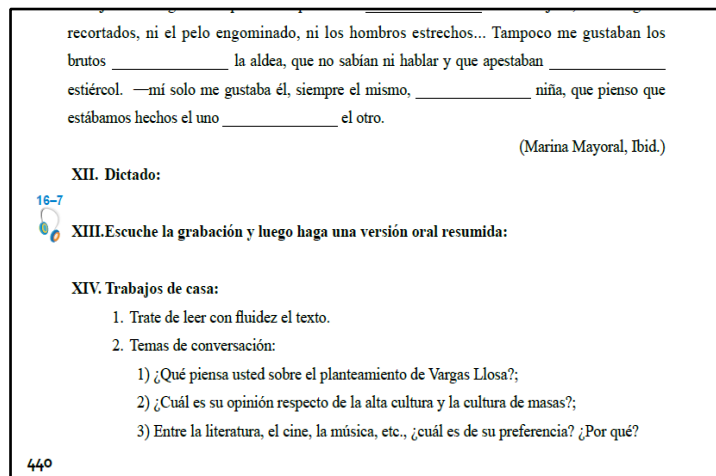


Figura 7. Dictado como ejercicio en el libro *Nuevo Español Moderno 4* (Dong & Liu, 2018, p. 440).

En la figura 5 observamos que el dictado como ejercicio en el *Español Moderno 1* ya aparece en la primera lección. En la figura 6, hallamos otro ejemplo de dictado como ejercicio en el *Español Moderno 1* (además del dictado la recitación se considera un ejercicio importante). El dictado no solamente se ha insertado en el libro de la versión antigua sino también en el *Nuevo Español Moderno*, que podemos ver en la figura 7, donde han introducido otro ejercicio de dictado en el volumen 4.

A continuación, vamos a detallar algunos ejemplos del contenido concreto de estos dictados a partir de los de *Nuevo Español Moderno 1*. Estas transcripciones se envían a los docentes pese a que no estén publicados.

**IX. 听写 (Dictado)**

1. 请写出字母的大写和小写形式 (Escriba las letras con mayúscula y minúscula que le dicten.)

A, a    E, e    I, i    O, o    U, u    L, l    M, m    E, n  
 S, s    P, p    T, t

内部材料 翻版必究

---

内部材料 翻版必究

2. 听写单词 (Escriba las palabras que le dicten.)

Ana	Elena	Manolo	Susana	esa	son
somos	es	se llama	teme	mesa	Paco
lupa	pone	tipo	tomate	pepino	nos llamamos

*Figura 8.* Transcripción del dictado en la primera unidad del *Nuevo Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2014).

En la figura 8 podemos apreciar que el dictado puede ser de letras o palabras. El dictado de las letras se utiliza al principio, antes de empezar el aprendizaje del español propiamente dicho. Aprender a pronunciar las letras alfabéticas en español, saber escribirlas, y poder hacer correctamente el dictado de ellas es una tarea esencial. Otra tarea de este dictado también pide a los alumnos que escriban tanto en mayúscula como en minúscula los letras que se dictan.

**XII. 听写 (Dictado)**

1. 请写出字母的大写和小写形式 (Escriba con mayúscula y minúscula las letras que le van dictando.)

C, c D, d B, b V, v R, r  
Q, q T, t N, n S, s P, p

2. 听写下面的短文(Dictado del breve texto que se da a continuación):

Tengo dos amigos latinoamericanos. Se llaman Mario y Carmen. Son chilenos. Están en Beijing. Estudian chino en la universidad. Yo estudio español en la misma (同一个) universidad.

Mario y Carmen tienen clases todos los días. Están muy ocupados, pero contentos.

Figura 9. Transcripción del dictado donde se ha añadido un texto breve, *Nuevo Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2014).

En la figura 9 se observa que se ha añadido un texto breve si lo comparamos con la figura 8, además del dictado de las letras. El contenido del dictado se corresponde o se parece al tema de la misma lección.

**XIII. 听写 (Dictado)**

1. Después de desayunar voy al instituto.
2. Mis hermanos estudian en el colegio. Tienen clases todos los días.
3. ¿Cuántos son en la familia de tu novio?
4. Los abuelos de Juan viven en Lima, Perú.
5. Por la mañana, mi padre y yo tomamos un autobús para ir a la universidad.
6. Mi madre es médica, trabaja en un hospital muy grande de Lima.
7. Mis hermanos son menores que yo, por eso los llevo al colegio.
8. Las chicas están muy ocupadas y regresan tarde a casa.
9. José es profesor. Enseña español a estudiantes chinos en un instituto.
10. Pepe vive en una casa grande de muchas habitaciones.

**XIV. 请听课文录音并口头复述 (Escuche la grabación del texto y reproduzcalo en forma oral.)**

Me llamo Luis Fernández. Soy mexicano y ahora vivo en Beijing. Estudio chino en una universidad. Todos los días me levanto temprano y después de desayunar, tomo el autobús para ir a la universidad. Tengo clases de conversación, gramática y lectura, por la mañana y por la tarde. Me enseñan varios profesores. Son muy buenos.

En mi grupo (班, 组) somos veinte (二十) alumnos. Son argentinos, chilenos, cubanos y españoles. Tenemos muchos amigos chinos. Son estudiantes de español.

Mi familia vive en México. Mi padre es médico. Trabaja en un hospital. Mi madre es profesora. Enseña inglés en una universidad. Están muy ocupados y regresan a casa muy tarde todos los días. Mis dos hermanos son menores que yo. Van al colegio.

Figura 10. Transcripción del dictado donde ha añadido frases y un texto extenso, *Nuevo Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2014).

En la figura 10 se muestra que el texto del dictado se hace más extenso comparado con la lección anterior y también se han añadido frases en lugar de letras aisladas. Este proceso ha sido gradual en función del nivel lingüístico de los alumnos. Según la instrucción de dicho ejercicio, también se pide que los alumnos reproduzcan el texto en forma oral después de terminar el dictado.

XII. 听写 (Dictado)	
1. 请听录音后, 写出相应的阿拉伯数字及其西班牙语 (Escuche y escriba en números arábigos y luego en sus palabras correspondientes en español.)	
(录音)	
1) doce	12
2) quince	15
3) dieciséis	16
4) veinte	20
5) veintitrés	23
6) treinta y seis	36
7) treinta y ocho	38
8) cuarenta y dos	42
9) cuarenta y siete	47
10) cincuenta	50

Figura 11. Transcripción de un ejemplo de la combinación de dictado y traducción en *Nuevo Español Moderno 1* (Dong & Liu, 2014).

En la figura 11 se pide a los alumnos que escuchen la audición en español y escriban los números arábigos, que es un proceso de la traducción desde español al chino. Seguidamente tienen que escribirlos en español. Por lo tanto, este ejercicio contiene dos tipos de práctica: una es la traducción y otra es el dictado. La forma es variada y dinámica.

Antes hemos visto transcripciones del dictado del primer volumen de este material, ahora vamos a ver un ejercicio de dictado en el *Nuevo Español Moderno 4* (Dong & Liu, 2018). En la figura 12 podemos ver que se presenta un texto extenso y complejo relacionado con el tema de la literatura de la lección. Esto se debe a que el cuarto volumen ya está dirigido a alumnos con nivel intermedio y en la lección correspondiente también se habla de temas literarios. Por eso, el dictado también se vuelve cada vez más difícil.

(录音)

Vargas Llosa afirma, en su artículo, que la actual cultura occidental se caracteriza por tener, en el primer lugar de su tabla de valores, el entretenimiento y el desesperado afán de todos de salir del aburrimiento, lo cual la ha hecho insustancial, frívola, y tan liviana, que semeja un espectáculo que solo sirve para solazarse y liberarse de las preocupaciones y sobre todo, de la reflexión sobre el mundo y la vida.

Según el escritor peruano, el factor principal que ha determinado tal situación ha sido el extraordinario desarrollo económico registrado después de la Segunda Guerra Mundial y el consecuente mejoramiento de la vida de una gran parte de la población. Precisamente, fue esta nueva situación la que estimuló a las clases gobernantes a democratizar la educación y la cultura. En este punto, conviene remarcar que tanto en el desarrollo económico como en la mejora de las condiciones de vida, la clase trabajadora jugó un rol muy importante: con sus movilizaciones y sus huelgas, consiguieron reivindicar el derecho a una vida digna con un mejor salario, y el derecho a disfrutar de los beneficios de la educación y la cultura.

Esto hizo posible un cambio en la conciencia social y en la visión de los gobernantes, quienes, inspirados por un repentino altruismo, se les dio por democratizar la educación y la cultura, cosa que hicieron sacrificando la calidad de una y otra, es decir, masificándolas. Dieron en cantidad pero a expensas de la calidad. Así, ahora se puede decir que el contenido de la cultura está adulterado por un componente que la desvirtúa: el entretenimiento. En este panorama, la denominada alta cultura casi ha desaparecido y con ella, el afán de enriquecer el espíritu con el conocimiento y la reflexión.

Figura 12. Transcripción de *Nuevo Español Moderno 4* de la unidad 16 (Dong & Liu, 2018).

En conclusión, según las transcripciones de los dictados que hemos expuesto anteriormente, se puede comprobar que los dictados incluyen letras, palabras, oraciones y texto, y el nivel de dificultad varía según el contenido de cada lección y está claro que los alumnos no dominan todas las palabras ni todos los conocimientos gramaticales. Probablemente les resulten difíciles, sobre todo al principio, ya que se trata de un ejercicio para dominar las reglas ortográficas pero también para aprender a distinguir fonemas, palabras y sintagmas.

Creemos que es muy importante explicar a fondo las actitudes hacia el dictado para que se tenga una visión más clara y se entienda de manera más comprensible el trasfondo de nuestro estudio. Esta diferencia (nativos/locales) de actitud hacia el dictado se puede decir que ha supuesto algún obstáculo para la colaboración entre los compañeros de trabajo en algún momento. Pero esa discrepancia también se extiende hacia los materiales que se utilizan en el aula, los profesores de origen nativo suelen tener una actitud renuente al uso de los materiales oficiales aunque varían en cierto grado según su experiencia laboral y educativa.

Los profesores provenientes de los países hispanohablantes que trabajan en China generalmente se dividen en las siguientes situaciones.

1. Quienes son españoles que han conseguido una beca de lector del programa de Lectorados MAEC-AECID (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación-Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Según los requisitos, los solicitantes tienen que estar en posesión de un título superior en la rama de conocimiento de Artes y Humanidades como español, filología, literatura, lenguas, humanidades, traducción, interpretación de lenguas o lingüística. Si pueden tener el título de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se aumentan las posibilidades. De todos modos, resulta obligatorio tener experiencia didáctica en la enseñanza del español y formación relacionada con lo mismo. Otra condición obligatoria es que no pueden tener más de 37 años. Sin duda estos docentes son personas que tienen ganas de ejercer la docencia en el extranjero y en cierto sentido están preparados o concienciados para enfrentarse a los choques culturales que se producen. Según los puntos anteriores mencionados, se observa que los docentes que proceden del programa MAEC-AECID tienen una mínima formación de ELE, pero una formación dada por instituciones españolas, en la mayoría de los casos, dada por el Instituto Cervantes.

2. Quienes son profesores nativos del español, que ejercen su profesión docente en China y pueden ser contratados por las universidades chinas a través de la solicitud del visado de trabajo y quienes también colaboran a la hora de pedir la residencia en China. Un profesor nativo que trabaje de manera legal y estable para las universidades chinas debe tener permiso de SAFEA (State Administration of Foreign Experts Affairs P. R. China) y se les otorgan el certificado de "Foreign Experts". Respecto a los requisitos en el campo de idiomas, varían mucho según la demanda y las necesidades. Puede haber profesores con una formación académica y laboral competente teniendo máster correspondiente o doctorado, o puede ser que sola sea nativo del idioma que va a enseñar. De todas maneras, como mínimo un título



universitario es requisito indispensable. En lo que al salario y la administración de los "foreign experts" se refiere, son las universidades relativas las que se encargan. Como existen mucha desigualdad entre las universidades chinas entonces las condiciones varían enormemente.

3. Otro cuerpo de profesores de ELE son los que trabajan en el Instituto de Cervantes en Pekín y Shanghái. Son hablantes nativos de español, que pueden ser de España o de América Latina, sean fijos o contratados temporalmente según sus condiciones personales.

Los docentes que apoyan el uso de dictado, lo utilizan y lo toman como herramienta como dispositivo de evaluación en los exámenes más importantes generalmente son los profesores chinos locales. Los profesores nativos que han tenido experiencia de trabajo con los profesores locales suelen tener más comprensión y tolerancia en el uso de dictado, que los docentes que trabajan en el Instituto de Cervantes donde hacen más promoción y difusión de las actividades comunicativas.

Existen diferentes causas que provocan una disensión tan grande y vamos a analizarla en sus diferentes aspectos.

Primero, cabe señalar que en el caso del Instituto de Cervantes en Pekín son 15 alumnos como máximo los que hay en una clase y con 5 alumnos que hagan la inscripción ya pueden organizar el curso. En cambio, en la mayoría de los casos de las universidades chinas por lo menos son 30 alumnos, algunas universidades privadas por cuestión de dinero pueden aceptar hasta 80 alumnos en una clase de español. El dictado se utiliza mucho más en sitios con escasos recursos tal y como hemos mencionado en el apartado 1.1.2.

Segundo, la diferencia de actitud se debe evidentemente a cómo son los exámenes, uno es el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) que se apoya más en los profesores nativos de español como lengua extranjera, mientras el otro es el examen nacional EEE-4 que es obligatorio para alumnos de especialidad española en las universidades chinas y en el último

examen siempre hay un dictado, que supone el 10% de la nota global como hemos explicado antes.

En este sentido, Leeming y Wong (2016, p. 2) comentan que el dictado siendo dispositivo de evaluación para las competencias lingüísticas sale muy barato comparando con TOEIC (Test of English for International Communication) que puede ofrecer hacer tal prueba estandarizada. Porque la prueba de TOEIC supone dos tercios del salario mensual por promedio para muchos países subdesarrollados como Asia Sureste y claramente está fuera de la consideración de muchos colegios y universidades. El DELE del Instituto Cervantes otorga estos títulos en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia de España siendo algo oficial con mucho prestigio. El examen es una prueba estandarizada que indica el dominio de las competencias lingüísticas de español, además, es válido permanentemente. Sin embargo, pasa lo mismo con el TOEIC en cuanto al precio para asistir al examen se refiere. Según la información oficial de la página web del Instituto de Cervantes en Pekín, los precios de la participación de DELE de 2020 según los niveles son los que se detallan a continuación:

Tabla 2.  
Precio de la inscripción del examen DELE según la página web oficial de Cervantes en Pekín (2020).

Nivel	Precio (Yuanes)	Equivalencia en euros
DELE A1	730	91
DELE A2	840	105
DELE B1	940	118
DELE B2	1270	159
DELE C1	1300	163
DELE C2	1460	183
DELE A1 escolar	730	91
DELE A2/B2 escolar	940	118

Viendo los precios, podemos ver que varía desde unos 91 euros hasta 183 euros según el nivel. En toda China solo hay dos centros para presentarse el examen: el Instituto Cervantes en Pekín y el de Shanghái. La mayoría de los participantes no residen en estas ciudades, tienen que costearse, además, el transporte y el alojamiento, un coste que ya supera el dinero de la inscripción al examen. Por estas razones, el examen DELE desmotiva la participación de los estudiantes chinos que tienden a hacer EEE-4 para conseguir un certificado de competencia lingüística de español. Y como consecuencia, se motivan más para hacer ejercicios que se les exige en el EEE-4 como el caso que nos ocupa: el dictado.

#### **1.1.2.2. Actitudes sobre el dictado en estudiantes sinohablantes en el aprendizaje y la enseñanza del inglés en la República Popular China.**

Comparándolo con el estudio de español como lengua extranjera que se empieza generalmente como especialidad en la universidad, el inglés empieza a estudiarse en primaria o secundaria según la región y las escuelas. El inglés se aprende desde edades bien tempranas, aunque existe una gran diferencia regional debido a los desequilibrios económicos. En general, se empieza en el tercer año de primaria. De todos modos, mientras en las zonas más subdesarrolladas no se puede cumplir con los objetivos gubernamentales, en las grandes ciudades más ricas se puede empezar desde el primer año de primaria. No debemos olvidar que existe la costumbre, cada vez más generalizada, entre las clases más privilegiadas de mandar a sus niños y niñas a guarderías donde empiezan a aprender la lengua inglesa desde los dos años. El aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la República Popular China ha sido muy importante tanto para la educación del gobierno como para cada individuo.

La práctica del dictado en inglés familiariza a los estudiantes chinos con la necesidad de habituarse a buscar correspondencias entre fonema y grafema, a pesar de que el inglés no sea una lengua transparente. La práctica del dictado continúa durante los años universitarios,

en que los estudiantes cursan obligatoriamente el inglés durante dos o cuatro semestres a elección de la universidad sean cuales sean sus estudios. El dictado, en este sentido, ha funcionado como una herramienta indispensable de la evaluación (Wang, 2009).

Según Wei y Su (2012, p. 11), entre los habitantes que estudian lengua extranjera en el continente chino (República Popular China), 93,8% habrían estudiado inglés, 7,1% habrían elegido ruso, 2,5% habría estudiado japonés y otros 0,3% habrían estudiado otras lenguas extranjeras. Entre los 415,95 millones de aprendientes 390,16 millones estudian inglés. Entonces, los recursos, los métodos, las políticas educativas, etc. relacionadas con el inglés en China se han ido acrecentando a pasos agigantados.

Tal y como vimos al principio, las actitudes sobre el dictado en la enseñanza de lenguas extranjeras han ido variando dependiendo del enfoque educativo y la metodología didáctica empleada por las diferentes corrientes en la enseñanza durante las últimas décadas. Sin embargo, en el caso de estudiantes chinos en el aprendizaje y la enseñanza del inglés, su utilidad como ejercicio y validez como dispositivo de la evaluación siempre ha estado presente.

Respecto al uso de dictado y las actitudes hacia él hemos consultado artículos publicados en revistas chinas, en las que se considera muy positivo el dictado para la enseñanza tanto en secundaria como en los estudios universitarios de filología inglesa o simplemente como inglés instrumental, que es obligatorio en todos los grados de la universidad. Además de reconocer la utilidad del dictado se han intentado explorar los mejores métodos para que la función del dictado se maximice y se han hecho estudios experimentales para comprobar la eficacia del mismo (Deng & Zhang, 2004; Guo, 2000; Li, 2001; M. Yang, 2003; X. Yang, 2009; X. Zhang, 2018).

En el estudio cualitativo de Zhang (2015) sobre la enseñanza de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la enseñanza secundaria china, dos de las tres participantes que han

realizado la entrevista muestran que el dictado ha sido la mayor herramienta para la evaluación del dominio del vocabulario en la enseñanza de inglés en secundaria.

Tabla 3.

Artículos desde 1994 hasta 2008 sobre el dictado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en China (C. Zhang & Rui, 2010, p. 13 ).																
Año	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	Total
Cantidad	2	2	5	9	11	6	9	6	12	7	21	15	16	21	3	145

El estudio documental de Zhang y Rui (2010) (tabla 3) sobre los artículos e investigaciones del dictado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera desde 1994 hasta 2008, muestran que la tendencia general es que cada vez hay más estudios sobre el dictado. En el año 1994, solo hay 2 artículos sobre el dictado, en cambio en el año 2007 se llega a 21 artículos.

Tabla 4.

Volumen de artículos analizados en las tres etapas: 1994-1998, 1999-2003, 2004-2008 sobre el dictado en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en China (C. Zhang & Rui, 2010, p.136).

	Artículos	Porcentaje
1994-1998	29	20
1999-2003	40	27,6%
2004-2008	76	52,4%
Total	145	100

En la tabla 4 se observa que desde el año 2004 hasta el 2008, la cantidad de artículos supone más de 50% de todos los artículos que desde 1994 se relacionan con el dictado, lo cual indica el creciente interés sobre el mismo.

Durante la revisión bibliográfica sobre el dictado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en China, nos hemos dado cuenta de que el TEM-4 (Test for English Mayors-Band 4) ha sido un factor determinante del mismo modo que ha ocurrido con el EEE-4. Y es que en la especialidad de la lengua inglesa también existe un examen muy importante en la República Popular China para evaluar el nivel básico: el TEM-4.

El TEM-4 ha sido implementado por la Comisión Asesora Nacional de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras para la Educación Superior (National Advisory Commission on Foreign Language Teaching in Higher Education) desde 1991. Es una prueba aplicada para alumnos con especialidad de inglés y la realizan en el segundo curso de la universidad con el objetivo de evaluar las habilidades integrales de la lengua inglesa. Los alumnos solo tienen dos oportunidades en toda la vida para presentarse y se utiliza como requisito previo para la graduación de algunas universidades (Jin & Fang, 2001; Meng, Gu, Zhou & Zhong, 2017). En virtud de ello, el diseño de la enseñanza curricular, los métodos didácticos, etc quedan determinados por el formato de examen. Hemos encontrado tanto estudios teóricos como investigaciones empíricas que confirman la validez del dictado para el TEM-4 como herramienta de evaluación.

S. Li (2001) señala que el dictado forma parte importante de la comprensión auditiva, y las notas de dictado tiene una relación estrecha con la nota en total. Además, el modo de calificación del dictado resulta relativamente fácil. Mediante el análisis de los errores producidos durante dictados parecidos a los del examen TEM-4, el autor se ha dedicado investigar los métodos correspondientes y sus causas, por ejemplo, errores fonológicos vinculados a los dialectos de origen. Es decir, los errores del dictado pueden servir tanto para la enseñanza como para la investigación.

X. Yang (2009) ha hecho un estudio durante dos semestres, desde septiembre de 2006 hasta junio de 2007, dividiendo dos grupos de estudiantes cuya especialidad no era la de inglés de la Universidad Jiaotong de Chongqing: un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental realiza dictado y el control no durante este periodo concluyendo que el grupo de dictado ha sacado mejor nota que el otro grupo usando la parte de la comprensión auditiva de TEM-4 como evaluación bajo condiciones similares controladas.

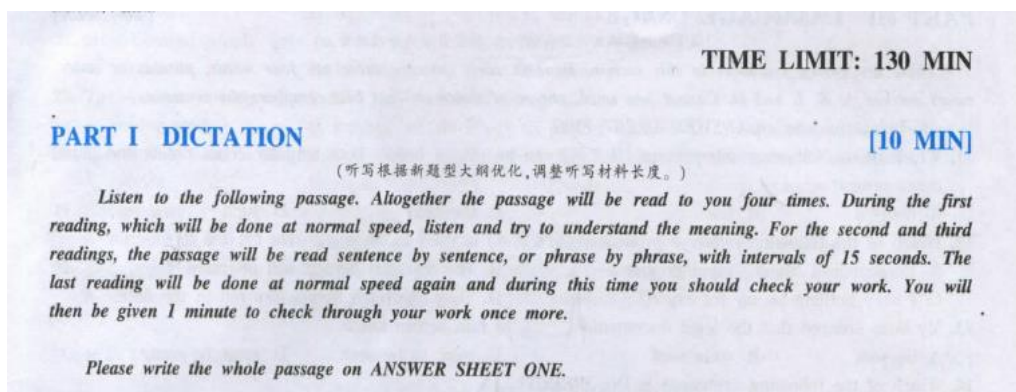


Figura 13. Instrucción para el dictado de TEM-4 (S. Liu, 2018).

Hemos revisado exámenes de los últimos diez años del TEM-4, desde 2009 hasta 2018 editados por Liu (2018) en cuanto al tema de dictado. Según las instrucciones del dictado para TEM-4 (véase la figura 13), el dictado se lee cuatro veces, la primera vez con una velocidad normal, para intentar entender el sentido global del texto. En la segunda y la tercera vez, se lee frase por frase con un intervalo de 15 segundos entre ellas. La última vez se lee con una velocidad normal para poder revisar lo que han escrito. Finalmente, los alumnos tienen 1 minuto para la última revisión. Si comparamos las instrucciones del dictado de TEM-4 resultan idénticas a las del examen EEE-4.

En cuanto a la cantidad de palabras y frases, el dictado cuenta con 80-90 palabras de media, por lo que la cantidad de palabras de EEE-4 en el dictado también es muy similar al de TEM-4, puede ser texto narrativo, descriptivo o explicativo y supone 10 puntos de la nota global sobre 100 puntos. El dictado tiene el objetivo de evaluar la comprensión auditiva, las destrezas del dominio de la ortografía y la puntuación.

Con esto lo que queremos decir es que los alumnos chinos se familiarizan con el dictado tanto en la evaluación de la lengua inglesa como en la lengua española. Esta experiencia también se tiende aplicar en el aprendizaje de otras lenguas (japonés, coreano, francés, etc.).

## PART I DICTATION

### New Year's Eve

For many people in the west, New Year's Eve is the biggest party of the year. / It's a time to get together with friends or family / and welcome in the coming year. / There is one thing that all New Year's Eve parties have in common—the countdown to midnight. / When the clock strikes 12, people give a loud cheer and sing songs. / It's also popular to make a promise in the New Year. / This is called a New Year's resolution. / Typical resolutions include giving up smoking and keeping fit. / However, the promise is often broken quite quickly / and people are back into their bad habits within weeks or days. /

Figura 14. Dictado de TEM-4 de 2009 (S. Liu, 2018).

## PART I DICTATION

### Freshmen's Week

Britain has a well-respected higher education system / and some of the top universities and research institutions in the world. / But to those who are new to this system, it can sometimes be confusing. / October is usually the busiest month in the academic calendar. / Universities have something called Freshmen's Week for their newcomers. / It's a great opportunity to make new friends, / join lots of clubs and settle into university life. / However, having just left the comfort of home and all your friends behind, / the prospect of meeting strangers in classrooms and dormitories can be worrying. / They worry about starting their university social life on the right foot. /

Figura 15. Dictado de TEM-4 de 2010 (S. Liu, 2018).

## PART I DICTATION

### British Holidaying Habits

In the late 1970s, air travel became affordable / for the average family in the UK, / and more people started travelling abroad for their summer holidays. / After all, the British weather wasn't very good, even in summer, / so a lot of people left the country for a vacation. /

In the 1980s and the 1990s, young people in the UK became wealthier on average. / As a result, they started to go abroad in groups, / to places such as Spain and Greece. / Once they arrived at their destination, / they met with other groups of young people and had one long party. /

Figura 16. Dictado de TEM-4 de 2011 (S. Liu, 2018).



## PART I DICTATION

### Ecotourism

Nowadays, many of us try to live in a way / that will damage the environment as little as possible. / This is why alternative forms of tourism are becoming popular in the world. / There are lots of names for these new forms of tourism: / responsible tourism, nature tourism, adventure tourism, educational tourism and more. / Most people agree that these new forms of tourism should do the following. / First, they should conserve the wildlife and culture of the area. / Second, they should benefit the local people. / Third, they should make a profit without destroying natural resources. / And finally they should provide an experience that tourists want to pay for. /

Figura 17. Dictado de TEM-4 de 2012 (S. Liu, 2018).

## PART I DICTATION

### What Are Dreams for?

One theory is that we dream to release the deep, secret desires. / We do not express these desires in real life because of the rules of polite society. / Another theory is that dreams allow us to solve problems / that we can't solve in real life. / We go to sleep with a problem and wake up with the solution. / This may be a way to use our dreams rather than a purpose of dreaming. / If you believe that your dreams are important, / then analyzing them may help you to focus on the problem. / The modern image is that dreams are the brain's way / of cleaning up the computer's hard disk. /

Figura 18. Dictado de TEM-4 de 2013 (S. Liu, 2018).

## PART I DICTATION

### Limiting the Growth of Technology

Throughout history man has changed his physical environment to improve his way of life. / With the tools of technology / man has altered many physical features of the earth. / He has transformed woodland into farmland. / He has modified the face of the earth / by cutting through mountains to build roads and railways. / However, these changes in the physical environment / have not always had beneficial results. / Today, pollution of the air and water is a danger to the health of the planet. / It is now necessary for man to limit the growth of technology in order to survive on earth. /

Figura 19. Dictado de TEM-4 de 2014 (S. Liu, 2018).

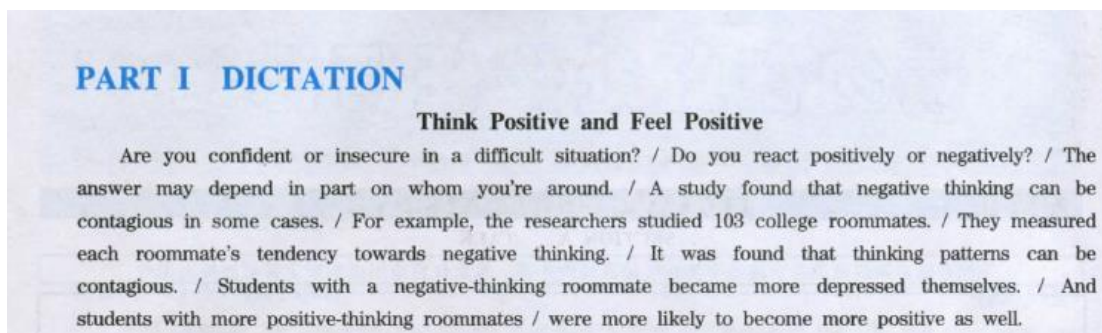
## PART I DICTATION

### Male and Female Roles in Marriage

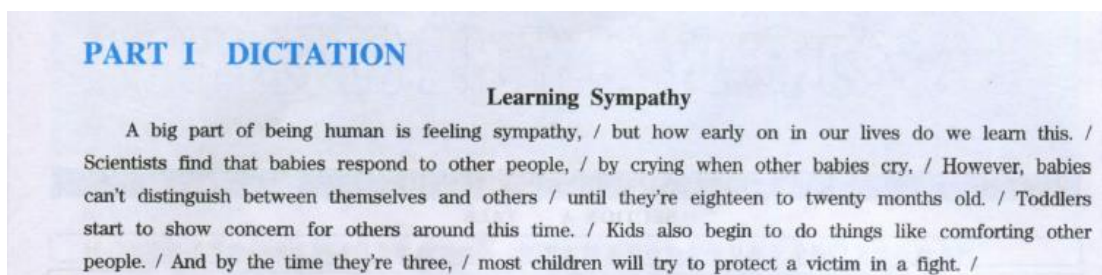
In the traditional marriage, / the man worked to earn money for the family. / The woman stayed at home to care for the children and her husband. / In the recent years, many couples continue to have a traditional relationship of this kind. / Some people are happy with it, / but others think differently. /

There are two major differences in male and female roles now. / One is that both men and women have many more choices. / They may choose to marry or stay single. / They may choose to work or to stay at home. /

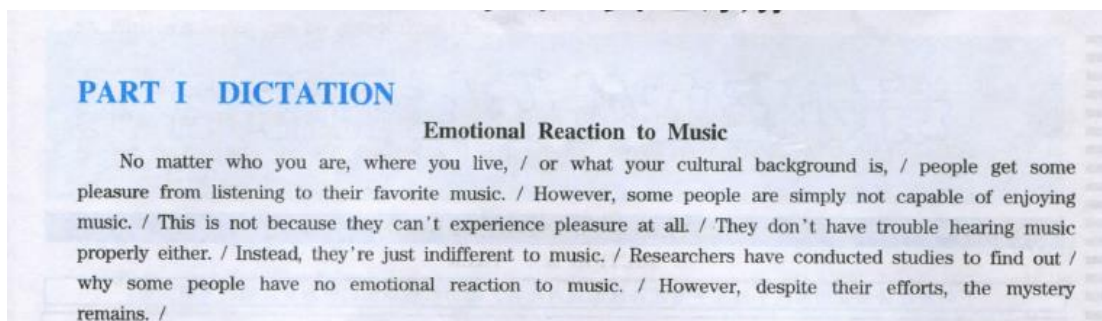
Figura 20. Dictado de TEM-4 de 2015 (S. Liu, 2018).



*Figura 21.* Dictado de TEM-4 de 2016 (S. Liu, 2018).



*Figura 22.* Dictado de TEM-4 de 2017 (S. Liu, 2018).



*Figura 23.* Dictado de TEM-4 de 2018 (S. Liu, 2018).

Lo más destacable de los dictados durante estos últimos diez años es la diversidad de los temas y su modernidad, ya que ofrece una oportunidad para que los alumnos tengan una visión social moderna, dentro del contexto actual internacional, y no solo se limita a un ejercicio o una herramienta de prueba sino también para la educación y la formación social y cultural (véase la figura 14, figura 15, figura 16, figura 17, figura 18, figura 19, figura 20, figura

21, figura 22 y figura 23). Por ejemplo, en 2009 hablan de la fiesta de nochevieja, en 2010 hablan de la educación de Reino Unido para alumnos de primer curso, en 2011 hablan de los viajes que realizan los británicos durante las vacaciones, en 2012 hablan de ecoturismo, en 2013 hablan del sueño de los seres humanos, en 2014 hablan de la limitación de la tecnología, en 2015 hablan de los roles de las mujeres y los hombres en el matrimonio, en 2016 hablan del pensamiento positivo, en 2017 hablan de sobre el aprendizaje de la empatía y en 2018 hablan de la reacción emocional de la música. Merece la pena mencionar que es el 27 de diciembre del año 2015 cuando la República Popular China ha conseguido la aprobación de la Ley Contra la Violencia Doméstica (中华人民共和国反家庭暴力法), aprobada por el Comité Permanente de la XII Asamblea Nacional del Pueblo en la Decimoctava Reunión (第十二届全国人民代表大会常务委员会第十八次会议通过), que es la primera ley sobre la violencia doméstica en China. Esto no es casualidad sino que la educación es el reflejo de la política reciente, y el tema que se incluye en un examen se puede utilizar como medio propagandístico. De ahí que el dictado, siendo un método antiguo, en el TEM-4 se trata de un tema nuevo, significativo e importante.

#### **1.1.2.2.3. Actitudes/motivación de los estudiantes hacia el dictado en el aprendizaje de lenguas extranjeras.**

En los apartados anteriores hemos visto las opiniones o creencias de los docentes e investigadores de diferentes áreas de conocimiento sobre el dictado. Ahora vamos a acercarnos al término al que hicimos referencia en el epígrafe “actitud”, cuyo significado es complejo definir. Allport (citado en Gardner, 1985) lo ha definido como "a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon an individual's response to all objects and situations with which it is related". Según su punto de

vista, la actitud es un estado mental y neural de un individuo, es organizado y no desordenado ejerciendo una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta de un individuo a todos los objetos y situaciones con los que se está relacionado. Krech & Crutchfield (1948) señala que una actitud se puede definir como una organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo. Como no es algo temporal, sino que es relativamente estable, se puede tomar como variable sólida para medir ciertas circunstancias relacionadas con la misma; ya que como permanece a un proceso motivacional y perceptivo, varía en grado según el individuo.

Los estudiantes forman parte importante en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, cuya actitud hacia un método didáctico, materiales, etc. es un factor importante, que juega un papel esencial y puede afectar a la organización en el aula y marca las diferencias académicas entre los individuos. Oller (1979, p. 138) confirma que las actitudes son simplemente uno de los tipos de factores que dan lugar a la motivación, lo que eventualmente resulta en el dominio de una segunda lengua. Gardner y Lambert (1959) descubrieron que la actitud y la motivación son los dos factores más importantes asociados con los resultados de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Muchos estudios empíricos en diferentes campos relacionados con el aprendizaje de lenguas han mostrado que las actitudes de los estudiantes tienen correlación con el rendimiento académico desde diferentes puntos de vista (Gardner, 1985; Gardner, Lalonde, & Moorcroft, 1985; Gardner & Lambert, 1959; Gargallo López, Pérez Pérez, Serra Carbonell, Sánchez I Peris, & Ros Ros, 2007; House & Prion, 1998; Ushida, 2015; Zeinivanda, Azizifara & Gowharya, 2015). En cierto sentido, las actitudes pueden ser variables para predecir ciertos resultados durante el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera.

Según Gardner (1985, p. 9), la relevancia de diferentes grados podría afectar a las magnitudes de la correlación de tales con el comportamiento en cuestión. En otras palabras, el

grado de las actitudes puede diferenciar el comportamiento o resultado con referencia. Cuando el grado de la actitud hacia un elemento es alto y positivo, entonces significa que están más de acuerdo o en menos desacuerdo, dependiendo de cómo diseñemos la pregunta.

Los investigadores anteriores antes mencionados han hecho estudios sobre las actitudes de los estudiantes en relación con distintos aspectos. Por ejemplo, la investigación de Gardner (1959, 1972, 1985) y sus compañeros se han concentrado más en el ámbito de modelo socio-psicológico de la adquisición de segunda lengua: a) actitudes hacia la comunidad y cultura de la lengua extranjera; b) actitudes hacia la propia lengua que estudian; c) actitudes hacia lenguas y aprendizaje de lenguas en general. A pesar de que no han tomado la actitud hacia un elemento concreto como el dictado, nos han enseñado que hay tener en cuenta los factores socioculturales de los estudiantes durante el aprendizaje, enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.

Gardner y Lambert (1972, p. 7) señalan que indudablemente tanto el profesor como el curso están asociados estrechamente con el área de la lengua, cuya actitud puede influir altamente en el estudio junto con otros factores. El dictado, siendo un método didáctico y una herramienta de evaluación del profesorado, si es aceptado por los alumnos, quienes manifiestan una actitud positiva, se puede utilizar para una mayor colaboración de los alumnos en el aula. En cambio, si los alumnos rechazan este método se afecta la organización en el aula y los resultados saldrían negativos.

El dictado siendo un método didáctico y una herramienta de evaluación válida como ya hemos podido comprobar, requiere una actitud positiva y un grado de aceptación y apoyo directo para afectar a la motivación de los aprendientes y posteriormente a sus calificaciones académicas. Dörnyei (1994) señala que la motivación es uno de los factores principales determinantes para el logro del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Según Gardner (1985, p. 50), la motivación abarca cuatro aspectos: un objetivo, un comportamiento

esforzado, un deseo de alcanzar el objetivo y actitudes favorables hacia la actividad en cuestión. Es decir, una actitud positiva tiene una relación mutua con la motivación. Además, con una actitud positiva los aprendiientes dedican más tiempo y esfuerzo y colaboran más en el aula, mostrando y provocando otro elemento no lingüístico muy importante: la emoción. Cuando más se motivan, más se esfuerzan y tienen más posibilidades de dominar la lengua. Entonces dicho factor puede marcar grandes diferencias en el resultado del aprendizaje entre los individuos bajo otras condiciones escolares y sociales parecidas. La influencia entre las actitudes y el proceso de adquisición de una lengua extranjera parece ser mutua. En consonancia con Hamers & Deshaies (1981), se observa un cambio positivo en las actitudes según se avanza en el dominio de la lengua segunda. En este sentido su influencia es continuada y bidireccional puesto que, en cierto modo, se desarrolla durante el largo proceso del aprendizaje.

De acuerdo con las teorías y estudios que hemos hablado, las actitudes pueden dirigir y predecir el comportamiento y se pueden considerar como variable importante durante la investigación. Sin embargo, por otro lado, tenemos que reconocer que hay muchos factores junto con las actitudes que afectan el resultado académico. La actitud no es el único factor. Greenwald (1989, pp. 4-5) indica que es difícil demostrar su importancia, una de las causas se puede deber a que para predecir el comportamiento hacia sus objetos a menudo se ha asumido que solo una actitud debe ser operativa. Estamos muy de acuerdo con esta afirmación porque las actitudes también son una variable dinámica. En el momento de iniciar un estudio hasta que este acaba, puede haber cambios de actitudes de los participantes y el mejor método para asegurar la validez es combinar con otros métodos, o decir, añadir más variables. Por eso resulta interesante llevar acabo estudios de largo plazo de tipo longitudinal.

Respecto a la investigación de las actitudes hacia el dictado por parte de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua materna o lenguas extranjeras, resulta que hay muy

pocos recursos habiendo más investigaciones de actitudes sobre otros factores como creencias sobre el método comunicativo, creencia o actitudes generales en el sector didáctico. También descubrimos que raras veces analizan la correlación entre una actitud y el rendimiento académico. Sin embargo, esta escasez nos ha dado una oportunidad para comprobar su resultado y empezar un estudio nuevo basándonos en la gran experiencia anterior aportada por otros investigadores sobre las actitudes. La teoría general de las actitudes, establece que éstas afectan al estudio, y, por ende, a nuestro diseño de plan de enseñanza, y también a las calificaciones académicas. Por supuesto, también sirve para comprobar qué actitud tienen los estudiantes cuando tantos docentes e investigadores llevan muchos años discutiendo su utilidad y el papel que desempeñan en la enseñanza de lenguas extranjeras. Especialmente, aplicarlo al contexto de estudiantes chinos de ELE, donde queda mucho por investigar.

## 1.2. Características de la ortografía del español, chino e inglés.

Según las teorías del análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua, para poder analizar con propiedad la existencia de transferencias lingüísticas es necesario conocer la lengua materna de los participantes y la experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras. En nuestro caso, las lenguas implicadas en el estudio son la lengua española y la lengua inglesa como lenguas extranjeras, y el chino mandarín y otras lenguas o dialectos como lenguas maternas de los participantes. Necesitamos conocer las características ortográficas de dichas lenguas si queremos realizar un análisis exhaustivo.

Como hemos visto en los apartados anteriores, la ortografía está relacionada íntimamente con el aprendizaje tanto de la lengua materna como con la de lenguas extranjeras ya que aparece como un proceso obligatorio durante mayor o menor tiempo en la escolarización. El dominio de la ortografía, además, nos da acceso a su vez a poder recibir mejor educación y desarrollar otras destrezas tanto lingüísticas como sociales y profesionales. Aunque su aprendizaje no es natural su pervivencia en el sistema siempre ha sido continua: esto es, no la adquirimos de manera natural y espontánea sin esfuerzo, tal y como hacemos con la dimensión oral, además, varía mucho más según cada individuo debido a las divergencias en el dominio de las competencias lingüísticas, el estatus socioeconómico y la profesión. Tal y como señala Moreno Cabrera (2015, pp. 52-53) la ortografía forma parte de las llamadas *lenguas cultivadas*, esto es, sistemas inventados no espontáneos que requieren instrucción específica en el hablante. Los filólogos, lingüistas y educadores han insistido durante varios siglos en que la ortografía ideal tiene una correspondencia uno a uno entre el grafema y fonema (Venezky, 2004). Sin embargo, en la realidad la ortografía nunca ha sido fácil, ni natural, ni perfecta para los seres humanos. Solo el nivel de transparencia varía según la lengua y se distingue según otros aspectos lingüísticos.



En el primer capítulo 1.1. mencionamos algunas características generales. En este capítulo nos vamos a detener en la ortografía de manera más detallada así como en las características fonológicas de la lengua española, inglesa y china (incluyendo las variedades lingüísticas de esta última). En este capítulo hemos planteado dos objetivos principales: el primero es conocer las teorías básicas sobre la ortografía de la lengua española, china e inglesa y una comparación básica entre lengua alfabética vs. lengua logográfica; el segundo, que nos servirá para conectar con la parte aplicada de la tesis, el análisis de errores fonológicos y ortográficos en el dictado de los aprendientes chinos de español.

Primero vamos a empezar con la definición y la importancia de la ortografía desde un punto de vista global.

### **1.2.1. Definición e interpretación de la ortografía y sus importancias y funciones.**

En este apartado vamos a presentar la definición, interpretación e importancia de la ortografía según el contexto.

#### **1.2.1.1. Definición e interpretación de la ortografía en diferentes ámbitos lingüísticos.**

El término *ortografía* viene a ser lo mismo que la escritura correcta. Su etimología así lo atestigua ya que procede del latín *orthographia*, y este del griego *orthographía*: orthós 'recto, correcto' y gráphein 'escribir'. En la última edición de la *Ortografía de la Lengua Española* (2010, p. 1) se ha definido el concepto de la ortografía como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Según la explicación de RAE (1992), la ortografía es la "parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura".

En otro sentido podríamos interpretar la ortografía como el reflejo de la lengua oral en la escritura; los grafemas serían una traducción de los sonidos o transcripción de los sonidos. Sabemos que la escritura deriva del sistema oral y tanto filogenéticamente como

ontogénicamente se desarrolla con posterioridad a la lengua oral. En muchos casos la escritura no es capaz de reflejar totalmente la lengua oral o se desvía con el tiempo de esta vinculación grafema/sonido dependiendo de cada lengua. En palabras de Wolff (1971/1971):

... las grafías dejan a menudo, de tener correspondencia con los sonidos que originalmente representan pero, además, la diferencia entre lengua escrita y lengua hablada puede llegar a un divorcio casi completo, como ocurrió durante los siglos en que en Europa se escribía casi exclusivamente en latín, mientras que las lenguas habladas se habían emancipado casi por completo de él. (p. 10).

Estas explicaciones centradas en lenguas alfabéticas como la la lengua española no son aplicables a lenguas logográficas como es el caso del chino mandarín. Porque en el chino mandarín no existe relación visual entre el sonido y la letra. El contenido principal de la ortografía china se divide en dos partes: la ortografía de *pīnyīn*, que es el sistema fonético, y la ortografía de los caracteres, que es el sistema de la escritura. La segunda parte es la característica principal del chino porque la ortografía de *pīnyīn* sirve como herramienta auxiliar para la pronunciación de la escritura, tal y como hemos observado en el capítulo precedente. La *ortografía*<sup>7</sup> de los caracteres chinos (en el contexto de la República Popular China), enseña a utilizar los caracteres estandarizados, corregir caracteres erróneos, dejar de usar caracteres tradicionales, y quitar los caracteres de poligrafía (*yìtǐzì*, 异体字) que son caracteres con el mismo morfema pero con diferentes grafías y en diferentes zonas se escriben de forma distinta pero representa el mismo significado, corregir errores tipográficos, prestar atención al formato

---

<sup>7</sup> En chino, se llama 正字法, significa “reglas de escribir correctamente los caracteres”. 正 significa correcto, 字 significa carácter, y 法 significa reglas o normas en español.

y uso correcto de los signos de puntuación de acuerdo con la Ley de la República Popular China sobre la Lengua China Hablada y Escrita Estandarizada (*Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó Guójiā Tōngyòng Yǔyán wénzìfǎ*, 中华人民共和国国家通用语言文字法, 2000). Lo veremos detenidamente en el apartado 1.2.3.

Evidentemente, el contenido de dicha ley sobre la lengua china es muy distinto al de las “normas” sin rango de ley de la RAE respecto a la lengua española. Lo mismo ocurre con la lengua inglesa, la ortografía de la lengua española es mucho más transparente que la inglesa. Además, es necesario trabajar intensamente desde las distintas instituciones educativas y del Estado para la promoción de la ortografía ya que esta no se consigue de forma natural.

#### **1.2.1.2. Importancia de la ortografía y sus funciones.**

Cada vez solemos prestar menos atención a la ortografía en el ámbito lingüístico, y este fenómeno se nos ha revelado cuando buscamos bibliografías académicas para este apartado. Sin embargo, esto no significa que se pueda ignorar la importancia de la misma. Tal y como indican Brumfit y Roberts (1983, p. 92) la enseñanza de la lengua materna incluyen dos partes, la primera es el estudio de la literatura tradicional y la otra es el aprendizaje propiamente dicho de la lengua estándar. Entonces en este sentido la ortografía tiene la función crítica para el aprendizaje de la lengua materna, mejor dicho, para la lengua estandarizada del propio país o región. Su dominio se alcanza cuando el hablante es capaz de leer, elaborar una redacción correcta, entender lo que dicen los demás por escrito y conversar de manera conveniente por medios escritos con otras personas según el contexto. En otras palabras, la buena escritura forma parte importante del dominio lingüístico.

La primera función de la ortografía puede asegurar que la gente puede comunicarse sin problemas y entenderse por escrito pese a que la pronunciación de que cada uno sea diferente, ya sea porque viven en diferentes zonas geográficas ya sea porque se dedican a diferentes

profesiones. Tiene una función mediadora entre el receptor y el emisor permitiendo la transmisión de mensajes por escrito con claridad, fluidez, sin dificultad ni ambigüedad.

Según Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2013) la ortografía posee una enorme importancia para la lengua. La adopción de normas comunes garantiza un sentimiento de cohesión que no se percibe en el léxico, en la pronunciación ni en la gramática. La importancia de la ortografía aparece ya en el “Discurso proemial de la orthographía de la lengua castellana” del tomo I del *Diccionario de Autoridades* (1726-1739):

Una de las principales calidades, que no solo adornan, sino componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la calidad conveniente lo que se quiere dar a entender. Es la ortografía una facultad, o arte de escribir rectamente las voces conforme a su origen, significación y sentido de las palabras, de las sílabas...

Un buen dominio de la ortografía también refleja el nivel educativo e intelectual de cada individuo o de una sociedad o de un país, que es símbolo de estatus social. En el caso de los caracteres chinos, junto con la ortografía la caligrafía se considera crucial, ya que es una habilidad, una destreza y un símbolo de la intelectualidad y el nivel social de un individuo. Incluso se ha desarrollado como campo interdisciplinario: es estudiado en su dimensión tanto educativa, como social y comercial. La ortografía sirve como medio de evaluación, en este sentido, a la hora de elegir a un profesor para la clase de lengua, para trabajar en un periódico puesto que se le pide escribir bien un artículo, etc. Recordemos que en el capítulo 1.1, en el caso de francés, existe el Certificado Voltaire que es un certificado para demostrar la competencia en ortografía.

Pero la ortografía también se puede analizar desde el punto de vista político. Según la Ley de la República Popular China sobre la Lengua China Hablada y Escrita Estandarizada aprobada en el 31 de octubre de 2000 en la 18ª reunión del Comité Permanente de la Novena Asamblea Nacional del Pueblo, que ha sido la primera ley específica sobre la lengua de República Popular China, se ha establecido el estatus legal del chino mandarín y los caracteres chinos estandarizados como *lengua nacional*. De acuerdo con el artículo 5 de dicha ley, el uso de los caracteres chinos estandarizados es favorable para salvaguardar la soberanía y la dignidad nacional, para la unidad del país y de la nación, para la construcción de la civilización material socialista y la civilización espiritual. En este aspecto, la ortografía sirve como una herramienta política para un estado, que esto también ha determinado que la ortografía no se consiga de forma natural.

La ortografía no se trata tan solo de la memorización de reglas y se puede contemplar como una actividad científica para estudio del lenguaje, ya que, como hemos visto anteriormente, la ortografía no es un sector independiente o aislado de otras ramas, tanto dentro del ámbito lingüístico como fuera del mismo. Mediante la producción escrita y las formas con las que se expresan se pueden detectar al principio diversos déficits que tienen los niños y las niñas y ofreciendo una oportunidad para buscar soluciones. Llop (1999) nos ha confirmado que cuando se contempla como una actividad cognitiva se dan dos líneas de estudio: la adquisición de la lectoescritura (psicolingüística evolutiva) y trastornos de la lengua escrita (logopedia y lingüística clínica a los que haremos referencia de nuevo en el capítulo 1.4.

Por último, la ortografía es un aspecto complejo dentro de la didáctica de lenguas según Sánchez Jiménez (2008, p. 70). Es decir, siendo una actividad didáctica no se limita al aprendizaje sino también a la enseñanza, estando relacionada con nuestra organización del plan de enseñanza, y sirve como herramienta de evaluación de la calidad de la enseñanza en cierto

sentido o el dominio de la lengua. Según el Marco Común (Consejo de Europa, 2002), el dominio de la ortografía forma parte de la evaluación del nivel de la lengua.

En conclusión, la ortografía tiene una importancia que sobrepasa el ámbito lingüístico alcanzando ámbitos políticos, científicos o cognitivos.

### **1.2.1.3 .¿Qué incluye en la ortografía?**

Actualmente la ortografía incluye la escritura, la caligrafía y la puntuación. En nuestra investigación, nos concentraremos en lo que afecta a los fonemas dejando del lado la puntuación y la caligrafía, ya que solo nos dedicaremos a los errores ortográficos y fonológicos sin pensar en la ortotipografía ni en la caligrafía ya que es una habilidad en el caso de la lengua china que refleja cierto estatus pero que no encuentra la misma correspondencia en lenguas como la española o la inglesa (da igual tener mejor o peor caligrafía).

### **1.2.2. La lengua española y su ortografía.**

Ante todo debemos aclarar aquí que cuando hablamos de lengua española y su ortografía nos referimos a la lengua estándar peninsular y a las normas de la RAE para España y no para Hispanoamérica. Nuestros participantes han recibido principalmente la enseñanza de la fonología, la ortografía y la gramática de la lengua española peninsular, aunque también se les ha transmitido algunos conocimientos del español de América Latina con el objetivo de la ampliación de variedades lingüísticas.

Nos limitaremos a hablar de las características ortográficas y fonológicas de la lengua española según los conocimientos que han recibido nuestros participantes ya que no es nuestra intención abordar todos los aspectos de la ortografía. En este sentido, haremos referencia a los materiales que utilizan los participantes para el aprendizaje de las primeras clases de español. Cuando Sánchez Avendaño (2008) interpreta cómo se deben explicar las reglas ortográficas señala que "las reglas también deben ser claras, fácil de comprender. Muchas veces las reglas

son poco claras debido al uso de una terminología muy especializada..." (p. 101). Estamos muy de acuerdo con esta afirmación, las reglas ortográficas que se dirigen a nuestros participantes están dentro del ámbito didáctico y cuando analizamos el estudio igualmente las reglas que explicamos aquí tienen ser aplicables y corresponder con su nivel de estudio y su experiencia de aprendizaje. Por eso, en esta apartado, las reglas ortográficas se presentarán dirigidas por este criterio.

Desde la publicación de la primera edición de la *Ortografía* en 1741 se ha sucedido una serie de publicaciones que han ido adoptando evoluciones y simplificando las normas. Hemos consultado dos ediciones de la *Ortografía de la Lengua Española* elaborada por Real Academia Española, las correspondientes al año 1999 y al 2010. También hemos trabajado con el libro *Ortografía Escolar de la Lengua Española de RAE* (2013), que es muy práctico para la enseñanza y se parece mucho a los materiales que han usado directamente los participantes de nuestro estudio para el aprendizaje de la ortografía. Seguiremos las reglas de las instrucciones sobre la ortografía dadas por tales referencias.

Cabe la pena mencionar que esta parte tiene un papel importante para aportar conceptos y bases teóricas para el posterior análisis de errores tanto ortográficos como fonológicos de los dictados de los participantes del estudio.

#### **1.2.2.1. Clasificación de la ortografía española y su contenido.**

La ortografía española está formada por letras, el uso de la tilde (acentuación), el uso de signos ortográficos, uso de mayúscula y minúscula, unión y separación de palabras y otros elementos. La ortografía española es alfabética y el alfabeto está formado por las 27 letras según RAE (2010, 2013) y en la siguiente tabla 5 se puede ver su figura: mayúscula, minúscula y la pronunciación de la letra.

Tabla 5.  
Alfabeto de español (RAE, 2013).

a, A	b, B	c, C	d, D	e, E	f, F	g, G	h, H	i, I
a	be	ce	de	e	efe	ge	hache	i
j, J	k, K	l, L	m, M	n, N	ñ, Ñ	o, O	p, P	q, Q
jota	ka	ele	eme	ene	eñe	o	pe	cu
r, R	s, S	t, T	u, U	v, V	w, W	x, X	y, Y	z, Z
erre	ese	te	u	uve	uve doble	equis	ye	zeta

Como otras lenguas, las normas ortográficas van adaptándose a lo largo del tiempo y el alfabeto de español no ha sido ajeno a los cambios. En el caso del alfabeto, los signos *ch* y *ll*, con los nombres respectivos de *che* y *elle*, ya no forman parte del abecedario por no ser propiamente letras, sino *dígrafos* compuestos de dos letras y que representan un solo sonido según RAE (2013). Sería ideal que cada fonema fuera representado solamente por una letra, y cada letra representara solo un fonema. Sin embargo, aunque el español tiene una ortografía bastante sencilla hay casos de correspondencia múltiple (b/v, y/ll g/j, etc.). A partir de ahí surgen las dificultades tanto para los nativos como para los aprendientes de español como lengua extranjera.

#### *Uso de la tilde*

Primero vamos a repasar el uso de la tilde, que es un signo de forma de una raya oblicua que se coloca sobre la vocal de una palabra para indicar que la sílaba a la que pertenece se pronuncia con acento prosódico. Se representa por el símbolo " ´ ". Según Quilis (2010):

El acento pone de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílaba, morfema, palabra) para diferenciar de las unidades lingüísticas del mismo nivel. Es un aspecto fonológico que existe en la mayoría de las lenguas y presenta de manera diferente según la lengua. (p. 70)



Entre ellos, la sílaba, es la unidad mínima susceptible de recibir un acento. La parte de la sílaba en que se realiza el acento es el núcleo o soporte silábico que coincide con una vocal como indican Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2004, p. 223). Los mismos autores también nos han dado la definición del término *sílaba*, que en cada lengua puede tener sus propias reglas y funciones. Vamos a concentrarnos especialmente en las reglas de las sílabas acentuadas, sobre todo en el caso las que llevan la tilde o no, que es un fenómeno que no existe en el aprendizaje de inglés ni en chino mandarín por lo que para los alumnos chinos es un contenido novedoso. Durante toda nuestra investigación y en el análisis de datos, esta constituye una de las mayores dificultades ortográficas del español para los alumnos chinos.

La sílaba, cuya estructura fonemática no es arbitraria sino que está determinada por un conjunto de reglas que varían de una lengua a otra y que se basan en la aparición regular de uno a más tipos silábicos existentes en una lengua dada. (Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2004, p. 205).

De acuerdo con el número de sílabas, las palabras se dividen en palabras monosílabas y palabras polisílabas. Cuando se trata de palabras monosílabas, se escriben sin tilde: *vi, mes, bien*. En el caso de palabras monosílabas con tilde diacrítica (acento diacrítico) que distingue dos significados distintos como *tu y tú, mi y mí, el y él, si y sí, te y té, de y dé, se y sé, mas y más, que y qué, cual y cuál, como y cómo, cuando y cuándo, donde y dónde, adonde y adónde, cuan y cuán, cuanto/a/os/as y cuánto/a/os/as*, los estudiantes chinos no reconocen la diferencia y tienden a confundir los dos aspectos cuando no entienden bien el contexto de la escritura ya que la tilde no solo tiene función fonológica sino también gramatical y semántica.

En cuanto a las palabras polisílabas, según la posición de la sílaba tónica, se dividen en cuatro tipos y las reglas de la tilde indican los siguientes casos:

- Agudas (la sílaba tónica es la última: *trabajé, beber*), que llevan la tilde cuando terminan en vocal (*a, e, i, o, u*- la y no se ve afectada por la norma) o terminan en *n* o *s*.

- Llanas o graves (la sílaba tónica es la penúltima: *jueves, zapato, lápiz*), que llevan tilde cuando terminan en una consonante que no sea *n* o *s*, en más de una consonante o en la letra.

- Esdrújulas (la sílaba tónica es la antepenúltima: *único, déficit, fantástico*) siempre llevan la tilde.

- Sobresdrújulas (son aquellas cuya sílaba tónica se encuentra antes del antepenúltimo lugar: *júramelo, análisis*) siempre llevan la tilde.

#### *Otros casos del uso de la tilde*

Si los diptongos están formados por una vocal abierta (*a, e, o*) y una vocal cerrada (*i, u*) o al contrario, la tilde siempre se escribe sobre la vocal abierta: *después* por ejemplo. Si están formados por dos vocales cerradas (*i, u*) la tilde siempre debe escribirse siempre sobre la segunda vocal: *veintiún* por ejemplo. Cuando se tratan de palabras con triptongo, se escribe la tilde sobre la vocal abierta: *cambiéis*.

Cuando los adverbios en *-mente* mantienen la tilde del adjetivo si este la lleva: *tranquilamente* de *tranquila*, *actualmente* de *actual*, *prácticamente* de *práctica*.

#### *Uso de mayúsculas y minúsculas*

En cuanto al uso de mayúscula y minúsculas puede ser distinto aún siendo lenguas alfabéticas, de hecho en inglés se tiene a un mayor uso de las mismas y esto causa confusiones para los alumnos chinos a la hora de estudiar el español. Según RAE (2013, p. 50-51) la mayúscula inicial se emplea fundamentalmente por dos razones: por estar exigida por la puntuación o para señalar los nombres propios. Veamos resumidamente las reglas:

- Cuando se trata de la primera palabra de un escrito o detrás de punto o de dos puntos suspensivos que cierran un enunciado.

- En frases interrogativas y exclamativas pueden darse dos situaciones: uno es la interrogación y exclamativas afecta a todo el enunciado. En este caso, la primera palabra se escribe con mayúscula y también la que sigue al cierre de la interrogación o la exclamación.
- La pregunta o la exclamación son solo una parte de un enunciado.
- Después de dos puntos: en las fórmulas epistolares o jurídico-administrativas de encabezamiento; en la cita de palabras textuales; tras términos como *advertencia, nota, ejemplo, posdata ...* o expresiones anunciativas como *a continuación o siguiente...*; Tras los dos puntos que siguen a verbos como *certificar, exponer, solicitar...* (RAE, 2013, p. 50-51).
- En los nombres propios, que pueden ser personas, animales, planetas, entidades ..., también pueden ser acontecimientos históricos. La primera palabra del título de una obra, la primera palabra y los sustantivos y adjetivos que aparecen en el nombre de publicaciones periódicas o colecciones, y los sustantivos y adjetivos que forman parte de las denominaciones de estudios, asignaturas y materias regladas. (RAE, 2013, p. 51)

Además, también la RAE (2013) nos señala los casos en los que no debería usarse la mayúscula, por ejemplo, cuando se tratan de los sustantivos o adjetivos de nacionalidad, los nombres de las lenguas, los días de la semana, los meses y las estaciones por ejemplo. En los casos que hemos mencionado, por la influencia de inglés, observamos que los alumnos chinos suelen confundirse.

#### *Unión y separación de palabras y otros elementos en la escritura*

Otra dificultad ortográfica consiste en la unión y separación y otros elementos en el aprendizaje de español si no distinguen bien el sentido de cada caso: separación o unión. Según la RAE (2013, p. 55):

Los compuestos univerbales son aquellos cuyos componentes forman una sola palabra gráfica con un único acento prosódico. Su género y su número se manifiestan solo en el segundo componente: *agridulce*, *coliflor*. Los compuestos pluriverbales son aquellos cuyos componentes mantienen su independencia gráfica y acentual, aunque presentan un significado unitario. Por ejemplo, la forma plural de los sustantivos y adjetivos: *manzana/manzanas*, *rojo/rojos* (p. 55).

La RAE (2013) también ha indicado que "algunos compuestos pluriverbales pueden ir adquiriendo una mayor cohesión prosódica y morfológica hasta presentar un único acento y manifestar el género y el número solo en el segundo constituyente, momento en el que pasan a escribirse también en una sola palabra" (p. 55). *Guardia civiles/guardiaciviles* por ejemplo.

Las expresiones complejas formadas por varias palabras unidas con guión conservan generalmente la acentuación prosódica y siempre la acentuación gráfica de cada uno de sus componentes. Estos casos también pueden llegar a una cohesión total, por ejemplo, *lecto-escritura/lectoescritura*.

Los componentes de los nombres propios compuestos pueden aparecer separados: "José María y Josemaría".

Palabras con prefijos: los prefijos deben aparecer unidos a la base cuando esta es una sola palabra: *exmarido*, por ejemplo. Sin embargo, cuando la base está formada por varias palabras, los prefijos deben escribirse separados: *ex vice primer ministro*.

Entre los casos, los que han causado más problemas son aquellas palabras: *asimismo* y *así mismo*, *conque* y *con que*, *porque* y *por que*, *porqué* y *porqué*, *sino* y *si no*. Fonológicamente se pronuncia igual, sin embargo, tienen diferentes funciones gramaticales.

### 1.2.2.2. Características fonológicas de la lengua española.

Antes de introducir las características fonológicas de la lengua española creemos que es importante dejar claros algunos conceptos lingüísticos: el habla y la lengua, la fonética, la fonología, y fonema con el objetivo de entender mejor lo que implica la fonología (véase la tabla 6).

Tabla 6.  
Comparación entre la fonología y fonética.

Fonología	Fonética
La lengua	El habla
Todos los miembros de la colectividad lingüística	Cada individuo de la colectividad lingüística
Estable	Variable

Sabemos que en una lengua podemos diferenciar entre un sistema virtual (la lengua) y su materialización (el habla). La lengua es el modelo general, estable y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística, en cambio el habla es la realización del modelo general en cada miembro de la colectividad lingüística. Por lo tanto, el habla es variable e individual. El estudio de los sonidos del lenguaje se divide entre la fonología, que estudia el significado en la lengua, y la fonética, que estudia el significado en el habla. (Quilis, 2010, pp. 7-8). La fonología estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística y la fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción. La fonología ha sido definida como el estudio de los sistemas sonoros, es decir, como el estudio del modo cómo se estructuran y funcionan en las lenguas los sonidos del habla según Hyman (1975/1981, p. 16). En cuanto a nuestra tesis se refiere, nos centraremos en la fonología, que es estable y colectiva, y que se corresponde con las reglas ortográficas de las instituciones. Sin embargo, aunque la fonología y la fonética son distintas mantienen una

relación estrecha. Cuando presentamos los aspectos fonológicos, no podemos ignorar la fonética.

Otro concepto que nos gustaría aclarar es el de *fonema*. Un fonema es la unidad mínima que puede funcionar para distinguir significados. No es un sonido o incluso un grupo de sonidos, sino más bien una abstracción, un ente teórico a nivel fonológico que se define en términos de sus contrastes dentro de su sistema. Es decir, cuando aquí escribimos un fonema /p/ en el español, no es lo mismo que el fonema /p/ en el chino mandarín. Para sonidos más concretos hace falta poner sus representaciones fonéticas e incluso alófonos. Porque a pesar de que no exigimos que los alumnos hablen una lengua extranjera sin acento igualmente hay que establecer límites entre la aceptación y el malentendido durante la comunicación.

El sistema fonológico del español consta de cinco fonemas<sup>8</sup> vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ y diecinueve fonemas consonánticos: /b/, /f/, /d/, /f/, /g/, /x/, /k/, /l/, /ɲ/, /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /r/, /r/, /s/, /t/, /j/, /θ/ en el centro y norte de España (basado en RAE, 2013, p. 9). Esta norma coincide con los materiales didácticos de los participantes también. No obstante, en el aula cuando nuestros participantes reciben enseñanza de la pronunciación de la lengua no se les exige la distinción entre /j/ y /k/ de acuerdo con el manual oficial. En cambio, respecto al fenómeno *seseo*, respetamos la norma de RAE (2013). Veamos en primer lugar las características de las vocales con más detalle.

---

<sup>8</sup> Para la transcripción fonológica usamos el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) a pesar de que en el mundo hispánico se usa más el de la RAE. Según la RAE, se interpreta más bien como sonido en lugar de fonema, porque está dirigido a usuarios poco expertos. Según la RAE (2013), entre las transcripciones fonémicas /ch/ en *chico*, representa el dígrafo *ch*, /ll/ en *llamar* representa *ll*, /ñ/ en *niña* representa la letra *ñ*, /j/ en *jamón*, /z/ en *zapato* representa la letra *z*, /rr/ en *perro* representa la letra *rr*, /y/ en *yo* representa la letra *y*, supuestamente estos símbolos se parecen visualmente al mayor grado a las correspondientes grafías; esto se debe a que este es un libro didáctico para dirigirse a los alumnos y tienen que facilitar la comprensión. Sin embargo, en nuestro estudio también vamos a mencionar otras lenguas.

El fonema /a/ se representa solo por una letra *a*, el fonema /e/ se representa solo la letra *e*, el fonema /o/ se representa solo por la letra *o*. En cambio, otros dos fonemas vocales /i/ y /u/ se representan con más de una letra. El fonema /i/ se puede escribir con la letra *y* apareciendo en dos casos: uno es cuando está en la conjunción copulativa *y*: *coser* y *cantar*; el segundo caso es el que se usa en las palabras terminadas en diptongo o triptongo con /i/ átona final: por ejemplo: *jersey* (RAE, 2013, p. 11). El fonema /u/ se escribe la letra *u*, *ü* o *w*. En la mayoría de los casos se escribe con la letra *u*, pero cuando está entre la letra *g* y la letra *e*, se escribe *ü* y la /u/ tiene pronunciación: por ejemplo *pingüino*. En cambio, la *u* en no se pronuncia en la palabra *juguete*. Según la RAE (2013) la *w* se representa por el fonema /u/ en palabras procedentes o introducidas desde el inglés, sin embargo, según el libro didáctico que utilizado los alumnos en el *Español Moderno 1* editado por Dong & Liu (2008a, p. 89): la *w* se pronuncia como la letra *b* y la *w* solo se escribe para lenguas extranjeras.

Tabla 7.

Modo y el punto de articulación de los fonemas vocálicos del español.

	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Media	/e/		/o/
Baja		/a/	

En cuanto al modo y al punto de articulación de los fonemas vocálicos de español se refiere, los encontramos en la tabla 7. Respecto al punto de articulación, hay un fonema central /a/, los fonemas /i/ y /e/ se consideran anteriores, y los fonemas /u/ y /o/ se pronuncian en la parte posterior. En cuanto al modo de la articulación, los dos fonemas /i/ y /u/ se consideran altos, /e/ y /o/ medios, y /a/ bajo.

Según lo que hemos presentado, observamos que la fonología del español es muy sencilla y se considera que casi tiene una ortografía transparente. Pero volvamos a las características de las consonantes, algunos fonemas se representan solo por una letra o dígrafo,

por ejemplo, *ch, d, f, l, ll, m, n, ñ, p, t*. Sin embargo, también hay otros fonemas que se representa por más de una letra lo que origen la dificultad para los aprendientes.

*El fonema /b/*

En el español el fonema bilabial sonoro /b/ se escribe con las letras *b, v* y *w*, por lo tanto muchas veces se puede causar errores ortográficos porque dos palabras (puede ser una palabra y una pseudopalabra también) tienen el mismo sonido pero se escriben tanto con *v* como con *b*. En la tabla 8 encontramos el fonema /b/ cuando se escribe la letra *b* para explicar su distribución en diferentes ocasiones. Cuando se escribe con la letra *w*, es para describir palabras de origen extranjero.



Tabla 8.

Fonema /b/ y las letras que lo representan (Elaboración propia basada en RAE, 2013, pp. 12-13).

Se escribe <i>b</i>	Excepciones
Cuando la fonema /b/ aparece delante de otras consonantes o a final de palabras: <i>club, absolver</i> .	<i>ovni, molotov</i> y algunos nombres propios: <i>Vladimir, Kiev</i>
Después de la sílaba <i>tur</i> : <i>turbulencia, disturbio</i> .	
En las palabras que empiezan por las sílabas <i>bu-</i> <i>butano</i> , <i>bur-</i> <i>burla</i> , <i>bus-</i> <i>buscar</i> .	<i>vudú</i> y sus derivados
En las terminaciones del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo de los verbos de la 1. <sup>a</sup> conjugación y de <i>ir</i> : <i>amaba, cantábamos; ibas, ibais, iban</i> .	
En los verbos acabados en <i>-bir</i> : <i>subir (subía)</i> .	<i>hervir, servir, vivir</i>
En los verbos acabados en <i>-buir</i> : <i>atribuir, contribuir</i> .	
En las palabras terminadas en <i>-bilidad</i> : <i>debilidad</i> .	<i>civilidad y movilidad</i>
En las palabras terminadas en <i>-bunda, -bundo</i> : <i>tremebunda, vagabundo</i> .	
En las palabras formadas con: <i>bi-</i> , <i>bis-</i> , <i>biz-</i> (significa dos veces): <i>bisílaba, bisnieto, bizcocho</i> ; <i>bibli(o)-</i> (significa libro): <i>bíblico, biblioteca; bio-</i> , <i>-bio</i> (significa vida): <i>biología, microbio</i> ; y <i>sub-</i> (significa bajo o debajo de): <i>subterráneo, subestima</i> .	
En voces formadas con <i>bien-</i> o <i>ben (e)</i> : <i>bienvenida, bendecir, benefactor</i> .	
En los verbos <i>beber, caber, deber, haber, saber</i> y <i>sorber</i> , y sus derivados.	

### *El fonema /g/*

La consonante oclusiva sonora /g/ se escribe con letras *g* o *gu*. Se escribe con *g*: ante los fonemas /a/, /o/, /u/, por ejemplo, la palabra *gato*; ante consonantes, por ejemplo, en la palabra *digno*; en los grupos *güe*, *güi*, en los que se pronuncia la *u*, por ejemplo *vergüenza*. Cuando está ante /e/, /i/, se escribe con *gu* pero la *u* no se pronuncia, por ejemplo: *juguete*.

### *El fonema /x/*

Según la RAE (2013) el fonema /x/ se representa por las letras *j*, *g*, *x* y *h*. Sin embargo, para nuestros participantes la letra *h* es muda y no se pronuncia en el aprendizaje de español. En el caso de que se pronuncia un ligero /x/ serían para palabras extranjeras. Ejemplos representados por la letra *j*: *jarro*, *reloj*, *rojo*, etc.; ejemplos representados por *g*: *Gerardo*, *gimnasio* cuando se combina con las letras *e* e *i*; ejemplos representados por la letra *x*: *México*.

### *El fonema /k/*

El fonema oclusivo velar sordo /k/ se representa por la letra *c* o el dígrafo *qu*, pero cuando se trata de palabras de origen extranjero se escribe con la letra *k*. Se pronuncia /k/ cuando la letra *c* se combina con vocales *a*, *o*, *u*: *cosa*, *cama*, *cuña*, por ejemplo; se pone la letra *c* detrás de una consonante: *lección*, *claro*, por ejemplo; la letra *c* se pone al final de una palabra: *bloc*; *qu* se pronuncia /k/ cuando se pone delante de las vocales *e* e *i*: *querer*, *aquí*, por ejemplo; el último caso es cuando la letra *k* se pronuncia con el fonema /k/ en palabras de origen extranjero: *bikini* por ejemplo.

### *El fonema /θ/*

El fonema fricativo alveolar sonoro /θ/ se representa por las letras *z* y *c* en el español y en la mayoría de las zonas de los hispanohablantes no distinguen la /s/ y la /θ/, y en ambos casos se pronuncia como /s/, que es el fenómeno del *seseo*. Veamos las reglas ortográficas del fonema /θ/: se escribe con la letra *z* ante las vocales *a*, *o*, *u* o cuando está ante consonantes o cuando está al final de palabra, por ejemplo, *feliz*. Se escribe con la letra *c* cuando se pone ante

las vocales *e* e *i*, por ejemplo, la palabra *cero* pero también existen excepciones, como el mismo nombre de la letra: *zeta*; o algunas palabras tienen origen extranjero.

#### *El fonema /s/*

En todas las áreas hispanohablantes, el fonema fricativo alveolar sordo /s/ se representa por la letra *s* pero en algunos casos por la letra *x*<sup>9</sup>. Los hablantes seseantes también lo pueden escribir la *c* o *z* cuando se lo usa ante *e* o *i* y *z*.

#### *El fonema /r/*

El fonema /r/ siendo vibrante múltiple alveolar se representa por la letra *r* o *rr*. En el inicio de palabra, se escribe con la letra *r*: *rosa*, *reto* por ejemplo o tras una consonante de la sílaba anterior: *alrededor*. Cuando está entre vocales, se escribe con *rr*: *perro*, *horrible*, etc. Este fonema es de una gran una gran dificultad para los aprendientes sinohablantes.

#### *El fonema /ʎ/*

Teóricamente la letra *y* se pronuncia /j/ y la letra *ll* se pronuncia con el fonema /ʎ/, pero solo un grupo minoritario de hablantes de español distinguen /ʎ/ y /j/. Nuestro grupo de estudio no distinguen entre ambos y utilizan el fonema /j/ para ambos como consecuencia del yeísmo.

#### *Letras especiales*

##### *La letra h*

La letra *h* es una letra muy especial ya que no se pronuncia en la mayoría de las palabras pero se tiene que escribir. Sin embargo, en algunas palabras de origen extranjero se pronuncia como una aspiración: *hachís*. Por la influencia del inglés y del sistema fonético del chino mandarín los sinohablantes tienden a pronunciar como el fonema /x/. Además, la *h* puede aparecer al principio de una palabra como la palabra *hoja*, o en medio de una palabra, por

---

<sup>9</sup> Se escribe con *x* cuando son términos que comienzan por *xeno-* (que significa extraño o extranjero), *exro-* (que significa seco o árido), y *xilo-* (que significa madera).

ejemplo, *almohada*, o al final de una palabra, por ejemplo, *ah*. Cuando los alumnos hacen dictado de palabras donde incluyen la letra *h*, suelen ignorar la *h* y constituye una de las causas de errores ortográficos de homónimos, por ejemplo, la palabra *hola* y *ola*.

#### *La letra x*

La letra *x* se puede pronunciar como /ks/ o /s/. Cuando se coloca al principio de palabra o antes de la consonante se pronuncia como /s/ y cuando se ubica entre dos vocales se pronuncia /ks/. Casos excepcionales también existen y se pronuncia /x/: *México* por ejemplo.

#### *Otros aspectos fonológicos de español:*

##### *Sonoro y sordo*

Cuando las cuerdas vocales vibran, se originan los sonidos sonoros, en español son estos fonemas que representan: /a/, /e/, /i/, o, /u/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/, /r̄/; y /j/. Los que no vibran, los llamamos sonidos sordos y las letras representadas que encontramos en el español todas son consonantes: /p/, /t/, /k/, /f/, /θ/, /tʃ/, /s/ y /x/. Entre las cuales se puede formar unos pares opuestos que pueden provocar dificultades para los aprendientes que no tienen sonidos sonoros en su lengua materna. En la tabla 9 podemos verlos representados.

Tabla 9.  
Pares de los fonemas sonoros y sordos en español.

Fonemas sonoros	Fonemas sordos
/b/	/p/
/d/	/t/
/g/	/k/

##### *Flujo de aire: aspiración o no aspiración*

En español no encontramos sonidos con aspiración y esto es una característica muy distinta comparado con el chino mandarín que más tarde explicaremos. Los que no se aspiran son los siguientes fonemas: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/.

### *Clasificación según el lugar de articulación:*

Según Quilis (2010, p. 26), Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2004, p. 149) el lugar de articulación es donde se aproxima o se ponen en contacto dos órganos articulatorios para producir el cierre o la abertura del conducto vocal. En este apartado no nos limitamos a exponer las letras, sus correspondientes fonemas, y en algunos casos sus alófonos. Nos hemos remitido a la siguiente clasificación, basada en las de Quilis (2010), Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2004).

En el caso de las consonantes españolas se distinguen entre:

- Consonantes bilabiales: letras como *p*, *b*, *m*. Su representación fonológica puede escribir como /p/, /b/, /m/, la representación de los alófonos en AFI es: /p/- [p], /b/-[b] y [β], /m/-[m].

- Consonantes labiodental: la consonante *f* y su fonema /f/, alófono: [f].

- Consonantes dentales y también se llamas consonantes linguodentales son las siguientes: *d* /d/, *t* /t/. Los alófonos del fonema /d/ en forma de AFI es [d] y [ð], por ejemplo, en la palabra *dedo*, la primera se pronuncia como [d] y la segunda [ð]. El alófono de /t/ [t] como la palabra *patata*. Además los alófonos de fonemas /n/ y /l/: [ɲ] y [ʎ] también son dentales cuando /n/ y /l/ están en sílaba trabada con una consonante dental /t/ o /d/, por ejemplo en palabras como *antes* y *falda*.

- Consonante interdental: el único fonema interdental que existe en español es el fonema /θ/ que cuando la letra *c* se antepone a la *e*, *i*, y la letra *z* que se usa con *a*, *o*, *u* según el aspecto fonológico.

- Consonantes alveolares o linguoalveolares: los fonemas /s/, /l/, /n/ y /r/ que es la vibrante múltiple y la vibrante simple /r/ constituyen las consonantes alveolares. Cabe mencionar que la consonante vibrante es bastante típica del español, si en otras lenguas no existe esta consonante puede haber problemas de pronunciación y de percepción.

- Consonantes palatales o linguopalatales: los fonemas representados por /j/ de *llave*, /ɲ/ de *niña*, /tʃ/ de *muchacho*.

- Consonantes velares o linguovelares: los fonemas son /k/, /g/, /x/.

### *Clasificación según el modo de articulación*

El modo de articulación es la modificación que el grado de abertura o de cierre de los órganos articulatorios produce en la corriente del aire fonador (Quilis, 2010, p. 24). Entre todas ellas, las consonantes vibrantes se consideran una de las mayores dificultades para los sinohablantes, cuya característica es una o varias oclusiones brevísimas vibraciones entre el ápice de la lengua y los alvéolos.

En la tabla 10, se observa la clasificación de los fonemas españoles de acuerdo con el modo de la articulación y al punto de la articulación. Según la tabla 10 podemos ver que las oclusivas son /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, la única africada es /tʃ/, las tres nasales son /m/, /n/, /ɲ/, las fricativas son /f/, /θ/, /s/, /j/, /x/, laterales: /l/, /ʎ/, al final la vibrante simple y vibrante múltiple son /r/ y /r̄/.

Tabla 10.

Clasificación según el modo y punto de articulación de los fonemas españoles (Elaboración basada en Quilis (1999, p. 54).

	Bilabial	Labiodental	Dental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	/p/ /b/		/d/ /t/				/k/ /g/
Fricativa		/f/		/θ/	/s/	/j/	/x/
Africada						/tʃ/	
Nasal	/m/				/n/	/ɲ/	
Lateral					/l/	/ʎ/	
Vibrante simple					/r/		
Vibrante múltiple					/r̄/		

### *Estructura silábica de español y otros factores relacionados con la sílaba*

La sílaba es la unidad mínima para percibir el acento y en cada lengua tiene sus propias reglas. Según RAE (2010), la sílaba es una unidad lingüística estructural de carácter fónico,

formada generalmente por un conjunto de fonemas sucesivos que se agrupan en la pronunciación en torno a un elemento de máxima sonoridad, siendo este elemento en el caso de español siempre una vocal. Desde otro punto de vista, la estructura silábica también varía según la lengua. Chomsky (citado en Quilis, 1999, p. 360) concibió la sílaba desde los siguientes puntos de vista:

- Fisiológico: una articulación o grupo de articulaciones que constituyen una unidad fisiológica caracterizada por una tensión creciente al principio y decreciente al final.
- Articulario: una unidad que tiene un solo impulso de energía muscular.
- Acústico: un sonido o más que constituyen una unidad auditiva, cuyo centro pueden ser núcleo silábico, como *l, r, m, n*.
- Dinámico: unidad basada en un crescendo-decrescendo de intensidad.
- Psicológico: unidad de la que los hablantes son conscientes y que tiende a conservarse.

Según el último punto de Chomsky (citado en Quilis, 1999), que es ver la sílaba desde el aspecto psicológico, "unidad de la que los hablantes son conscientes y que tiende a conservarse", podemos interpretar que cuanto más perciben y utilizan la sílaba, los hablantes o aprendices se sienten más familiarizados con ellas. Por lo tanto, la distribución y la frecuencia silábica juegan un papel importante en el aprendizaje de la lengua. Este factor siempre se tiene que tener en cuenta cuando se investiga en este campo.

Cuando estudiamos tanto las vocales como las consonantes, además de distinguirlas según el sonido, la distribución cobra especial relevancia ya que es necesario estudiar cuál es su distribución más frecuente y cuál es la estructura de las sílabas en el ámbito fonológico (Roach, 2017).

Borowsky (1989) indica que la sílaba se ve como una cadena lineal de fonemas. Este es el punto de vista alfabético que considera la sílaba como concepto *lineal* y no tiene una estructura interna por lo que cada fonema se conecta a un fonema anterior y posterior. Para nosotros esta interpretación es muy interesante ya que, si fijamos un poco, nos damos cuenta de que solo se puede aplicar esta característica sobre la sílaba en el ámbito de las lenguas alfabéticas, por ejemplo, el español o el inglés. No en todas las lenguas se distribuye de forma lineal. En el chino mandarín los caracteres tienen diferentes formas, en el carácter 回, su estructura es interior y exterior. En el carácter 好, la estructura es izquierda y derecha. En el carácter 李, es arriba y abajo, etc. Si volvemos con Chomsky (citado en Quilis, 1999) respecto a la psicología con la sílaba, los sinohablantes están más familiarizados con otras estructuras de su lengua que son distintas, puede que les cueste más una nueva estructura silábica lineal aunque ellos hayan estudiado algo parecido en el pinyin durante un periodo corto de tiempo tal y como vimos en apartados anteriores. Por todo esto, la sílaba y su estructura interna tienen que ser variables esenciales para la investigación.

Además de comentar la forma de la sílaba, las letras que forman la sílaba tienen diferentes elementos. En general se dividen en vocal y consonante. Quilis (1999, p. 362) nos lo ha interpretado de esta manera: otra descripción usada para la sílaba es la idea de jerarquía, que alrededor del núcleo de una sílaba (vocal) se establece una jerarquía de sonidos. La estructura silábica de español está constituida por un núcleo (elementos vocales) y dos márgenes consonánticos. En el español el elemento vocal es el único para formar una sílaba. Por ejemplo, la palabra *Ana*, la *A* puede ser una sílaba. El núcleo también puede ser dos o tres vocales: *bueno*; *limpiáis*. En los ejemplos que hemos puesto se ve que en una sílaba puede haber una vocal, dos o tres seguidas y juntas, que se pronuncian de forma diferente. A continuación, vamos a



introducir brevemente algunos conceptos sobre ello: diptongo, triptongo e hiato, que nos va a ayudar con la división y la pronunciación de las sílabas.

- Diptongo se refiere a que dos vocales seguidas se pronuncian dentro de la misma sílaba: *acuerdo*, *bien*. Un diptongo tiene dos tipos, uno está formado por una vocal abierta y cerrada, y otro está formado por dos vocales cerradas.

- Triptongo se refiere a que son tres vocales seguidas en la misma sílaba y está formado por una vocal abierta y antes y después de esa vocal abierta viene una vocal cerrada átona: *estudiáis*, *Paraguay*.

- Hiato se refiere a que son secuencias de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas, que tienen las siguientes formas: una vocal cerrada tónica seguida o precedida de una vocal abierta átona: *corría*; dos vocales abiertas: *maestro*; dos vocales iguales: *leer*.

No todas las estructuras silábicas tienen la misma frecuencia, por ejemplo: la estructura consonante-vocal (CV) es la más universal tanto en la lengua española como en muchas otras lenguas alfabéticas. Además de esta estructura universal, también existen otras estructuras a pesar de que la frecuencia no es tan alta como la de CV. Adicionalmente, no solo las palabras, sino las pseudopalabras pueden poseer diferentes estructuras silábicas. Especialmente cuando los participantes únicamente pueden apuntar las sílabas mediante los sonidos mientras realizan un dictado o una copia, en la cual la estructura silábica almacenada en la memoria aquí tiene mayor función cognitiva. La frecuencia de la estructura silábica puede afectar tanto la velocidad como el resultado de un dictado, una copia o la lectura de los aprendices.

Según el estudio de Guerra (1983) (véase la tabla 11), podemos ver que la estructura silábica más común es la combinación de una consonante y vocal (CV), que supone el 55,81% de los usos, y que es muy universal en otras lenguas como hemos comentado antes. Las sílabas abiertas, que terminan en vocal con estructuras como CV, V, CCV son las más numerosas,

constituyen el 68,86% del total. En cambio, sílabas cerradas, que terminan en consonante son mucho menos frecuentes, constituyen 31,14% donde incluyen estructuras como CVC, VC, CCVC, VCC, CVCC, CCVCC. Según Quilis (2010, p. 67) las sílabas abiertas constituyen 66,19% y las sílabas cerradas son 33,81% que son cifras muy parecidas.

Tabla 11.  
Estructura silábica del español en la lengua hablada y su porcentaje según la frecuencia (Elaboración basada en Guerra, 1983).

Número de rango	Estructura silábica	Porcentaje
1	CV	55,81
2	CVC	21,61
3	V	9,91
4	VC	8,39
5	CCV	3,14
6	CCVC	0,98
7	VCC	0,13
8	CVCC	0,02
9	CCVCC	0,01

Otro elemento relacionado con la sílaba es el número de sílabas para formar una palabra, que influye radicalmente en la longitud de ella y en los efectos de estudio de los aprendientes. Primero Quilis (1999) realizó un análisis sobre la frecuencia de las palabras átonas, tónicas, y frecuencia absoluta en cuanto al número de sílabas. La longitud de la palabra en número de sílabas consiste en un corpus de lengua hablada de 20 361 palabras. Quilis (1999, p, 400) las dividió en dos grupos grandes: palabras tónicas y átonas. Según la tabla 8 se observa que las palabras tónicas son mucho más frecuentes que las átonas, que es el 1,4 veces.

Tabla 12.  
Diferencia existente entre palabras tónicas y atonas (Elaboración propia basada en Quilis (1999, p. 400).

Palabras	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Tónicas	12 917	63,44%
Átonas	7444	36,56%
Totales	20 361	100

Después Quilis (1999) hizo la estadística de la distribución sobre las categorías átonas: monosílabas y bisílabas. De acuerdo con la tabla 12, entre las palabras átonas, las monosílabas ocupan 90,23% y bisílabas ocupan 9,77% entre las 7444 palabras.

Tabla 13.  
Distribución sobre las categorías átonas: monosílabas y bisílabas (Elaboración basada en Quilis, 1999, p. 401).

Palabras	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa en las categorías átonas	Frecuencia relativa en la población
Monosílabas	6717	90,23%	32,99%
Bisílabas	727	9,77%	3,57%
Totales	7444	100	36,56%

Finalmente analizaremos la longitud de palabra en número de sílabas basándonos en el corpus de 12 917 palabras de Quilis. Según la tabla 13, vemos que la mayoría de palabras son bisílabas (41,98%); en segundo lugar estarían las palabras monosilábicas (27,72%) y después las que tienen tres sílabas (20,32%). Las palabras de cuatro sílabas suponen el 6,58% del corpus total. En total, las palabras de una a cuatro sílabas constituyen el 96,6% del corpus. A partir de cinco sílabas, 2,12%, el porcentaje no es significativo. La tabla 10 nos muestra que el número de sílabas en una palabra supone la longitud de la palabra en sí, debemos tener en cuenta este dato ya que el corpus que seleccionamos está asociado a este factor para tener el equilibrio de los datos.

Tabla 14.

Longitud de la palabra en número de sílabas (Elaboración basada en Quilis, 1999, p. 401).		
Número de sílabas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa en las categorías tónicas
1	3581	27,72
2	5423	41,98
3	2625	20,32
4	850	6,58
5	274	2,12
6	36	0,28
7	10	0,08
8	1	0,008
Adverbios en <i>-mente</i>	117	0,9
Totales	12 917	99,988

Según la tabla 14, podemos ver que el corpus de 12 917 palabras de Quilis la mayoría de las palabras tienen dos sílabas (41,98%); las siguientes más frecuentes son palabras de una sílaba (27,72%) y después vienen las palabras con tres sílabas, que suponen el 20,32%; las palabras con cuatro sílabas ocupan 6,58% del total del corpus. En total, las palabras de una sílaba, dos sílabas, tres sílabas, y cuatro sílabas constituyen 96,6%. A partir de cinco sílabas, 2,12%, el porcentaje ya es muy poco significativo. Con la tabla 10, queremos señalar que el número de sílabas en una palabra decide la longitud de la palabra, y hay que darse cuenta de que el corpus que seleccionamos está asociado con este factor para tener el equilibrio de los datos.

### 1.2.3. La lengua china y sus variedades lingüísticas.

En este apartado nos centramos en la lengua china y sus variedades lingüísticas, incluyendo la historia de la estandarización del chino mandarín junto con los caracteres, características de su ortografía tanto en el sistema de la escritura como en el sistema fonológico, diferentes opiniones respecto a los *dialectos* en el contexto lingüístico chino y algunos aspectos fonológicos de estas hablas regionales, llamadas *fāngyán* (方言) en este estudio. *fāngyán*

significa dialecto literalmente. Sin embargo, desde el punto de vista lingüística general quizás no es una traducción fiel en sentido de su correspondencia. Por lo tanto, en este capítulo vamos a aclararlo. En otra palabra, cuando en nuestro estudio cuando llamamos *dialecto* a algunas variedades lingüísticas chinas, no tienen que ser *dialecto* en el nivel general. Por ejemplo, llamamos cantonés como *fāngyán*: dialecto, pero para muchos lingüistas es una lengua.

### **1.2.3.1. Estandarización del chino mandarín y su ortografía.**

Cuando hablamos del idioma chino, nos referimos al chino mandarín. Como Norman (1988) ha señalado, “At the present time China (both the mainland and Taiwan) has an officially recognized standard language which is taught in the schools and employed in all government and official transactions”. El mandarín estándar es la lengua oficial de la República Popular China y se llama *pǔtōnghuà* (普通话). *pǔtōng* (普通) tiene el significado común y universal. En chino también se llama *la lengua común del chino moderno* (*Xiàndài Hànyǔ Gòngtóngyǔ*, 现代汉语共同语), con la cual el grupo étnico Han se comunica, siendo dicha etnia el 92% de la población total en la República Popular China. En Taiwan se llama *lengua nacional* (*guóyǔ*, 国语) y en Singapur, Malasia la llaman *huáyǔ* (华语). El chino mandarín basa su pronunciación en el dialecto de Pekín, su léxico procede fundamentalmente de los dialectos del norte de China (*guānhuà*, 官话) y la gramática se basa en el chino vernáculo escrito (Huang & Liao, 2010; Xing, 2010).

El carácter chino *hànzì* (汉字) es la forma de la escritura y el *pīnyīn* (拼音) o *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音) es el sistema fonético del chino mandarín, que sirve como herramienta auxiliar para el aprendizaje tal como hemos explicado anteriormente. En este apartado nos centramos más en el proceso de la estandarización del mandarín tanto en su dimensión oral

como en la escrita. En otras palabras, cómo se van estableciendo las reglas ortográficas de esta lengua.

El sistema de escritura china (*hànzì*, 汉字) y la oralidad han estado muy separados a lo largo de toda la historia por diversos motivos. Z. B. Cao (2010) señala que la complejidad de los propios caracteres y el sistema de la lengua que no es alfabético, así como los estándares de los exámenes de oposición a funcionario (que se concentra en la literatura y estilo antiguo de la lengua), ahonda en la gran diferencia entre la lengua china estándar y otras variedades chinas. Esta situación duró hasta el Movimiento del Cuatro de Mayo (*Wǔsì Yùndòng*, 五四运动) en el año 1919 cuando la lengua oral y la lengua escrita se aproximaron (R. L. Li, 2018, p. 18) aunque aún faltaba mucho para la estandarización tanto para la lengua oral como para la lengua escrita.

El establecimiento de normas del chino mandarín ha vivido varias etapas a lo largo de su historia pero aquí nos referiremos solo a partir de la fundación de la República Popular China en el año 1949 porque es cuando se producen cambios radicales y efectivos. No obstante, debemos señalar que a finales de siglo XIX el gobierno de la dinastía Qing, la última dinastía china, ya empezó a promover algunos pequeños cambios tales como simplificar los caracteres e inventar un sistema alfabético para adaptarse a la situación de colonización.

N. Wang (2010) señaló que el movimiento de la reforma de la lengua china de los años 50 consiste en tres objetivos: crear y popularizar el sistema alfabético *pīnyīn* (拼音), simplificar los caracteres desde los caracteres tradicionales y promover el chino mandarín (*pǔtōnghuà*, 普通话) en todo el país. El proceso de llevar a cabo estas tres tareas también es el proceso de la estandarización del chino mandarín y el proceso de creación de la ortografía de la lengua china.

汉语拼音方案

一 字母表

字母:	A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g
名称:	ㄚ	ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄏ	ㄏㄨ	ㄏㄨㄛ
	H h	I i	J j	K k	L l	M m	N n
	ㄏㄨㄚ	ㄇ	ㄏㄨㄛ	ㄏㄨㄛ	ㄆ	ㄆ	ㄆ
	O o	P p	Q q	R r	S s	T t	
	ㄛ	ㄆ	ㄏㄨㄛ	ㄏㄨㄚ	ㄆ	ㄆ	
	U u	V v	W w	X x	Y y	Z z	
	ㄨ	ㄨ	ㄨㄚ	ㄏㄨㄚ	ㄏㄨㄚ	ㄆ	

V 只用来拼写外来语、少数民族语言和方言。  
字母的手写体依照拉丁字母的一般书写习惯。

Figura 24. Alfabeto de pīnyīn según la ratificación oficial de pīnyīn. (Comité de la Reforma de los Caracteres Chinos, 1958, p. 296).

二 声母表

b	p	m	f	d	t	n	l
ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄈ	ㄉ	ㄊ	ㄋ	ㄌ
ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄆ	ㄉ	ㄊ	ㄋ	ㄌ
ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄆ	ㄉ	ㄊ	ㄋ	ㄌ

· 296 ·

---

汉语拼音方案

zh	ch	sh	r	z	c	s
ㄓ	ㄔ	ㄕ	ㄖ	ㄗ	ㄘ	ㄙ
ㄓ	ㄔ	ㄕ	ㄖ	ㄗ	ㄘ	ㄙ

在给汉字注音的时候,为了使拼式简短,zh ch sh 可以省作 z c s。

Figura 25. Iniciales de pīnyīn según la ratificación oficial de pīnyīn (Comité de la Reforma de los Caracteres Chinos, 1958, pp. 296-297).

**三 韵母表**

	i   衣	u ㄨ 乌	ü   迂
a ㄚ 啊	ia  ㄚ 呀	ua ㄨㄚ 蛙	
o ㄛ 喔		uo ㄨㄛ 窝	
e ㄜ 鹅	ie  ㄝ 耶		üe  ㄟ 约
ai ㄞ 哀		uai ㄨㄞ 歪	
ei ㄟ 欸		uei ㄨㄝ 威	
ao ㄠ 熬	iao  ㄠ 腰		
ou ㄡ 欧	iou  ㄡ 忧		
an ㄢ 安	ian  ㄢ 烟	uan ㄨㄢ 弯	üan  ㄢ 冤

- 297 -

**汉语拼音方案**

en ㄣ 恩	in  ㄣ 因	uen ㄨㄣ 温	ün  ㄣ 晕
ang ㄤ 昂	iang  ㄤ 央	uang ㄨㄤ 汪	
eng ㄥ 亨的韵母	ing  ㄥ 英	ueng ㄨㄥ 翁	
ong (ㄨㄥ) 翁的韵母	iong  ㄥ 雍		

Figura 26. Finales de *pīnyīn* según la ratificación oficial de *pīnyīn* (Comité de la Reforma de los Caracteres Chinos, 1958, pp. 297-298).

**四 声调符号**

阴平      阳平      上声      去声

-          /          ˇ          ˋ

声调符号标在音节的主要母音上。轻声不标。例如：

妈 mā    麻 má    马 mǎ    骂 mà    吗 ma

(阴平) (阳平) (上声) (去声) (轻声)

Figura 27. Tonos de finales de *pīnyīn* según la ratificación oficial de *pīnyīn* (Comité de la Reforma de los Caracteres Chinos, 1958, p. 298).

El *pīnyīn* (拼音) fue elaborado por la República Popular China entre los años que van de 1949 a 1957 y finalmente adoptado y publicado en 1958 con el fin de poder describir la lengua estándar desde el punto de vista fonológico (Rovira Esteva, 2010, p. 286). Desde el



1952 hasta 1954 el Comité de la Reforma de los Caracteres Chinos (*Zhōngguó Wénzì Gǎigé Wěiyuánhùi*, 中国文字改革委员会) fue elaborando diferentes versiones de las reformas del chino y, finalmente, en 1955 en la Reunión Nacional de la Reforma de Caracteres Chinos se decidió que se utilizarían las letras del alfabeto latino para el sistema fonético chino y en ese mismo año el Consejo del Estado estableció el Comité de la Revisión de las versiones del *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音). Finalmente, en febrero de 1958, en la Quinta Sesión de la Primera Asamblea Popular Nacional China, se promulgó la Ratificación Oficial del *pīnyīn* (*Hànyǔ Pīnyīn Fāng'àn*, 汉语拼音方案) y en otoño de 1958 se enseñó por primera vez en el aula de primaria.

Según esta ratificación (véase figura 24) hay 26 letras, entre las cuales: la *v* se usa limitadamente para los dialectos, las lenguas de las minorías y las lenguas extranjeras; existen 21 iniciales (*Shēngmǔ*, 声母) (véase la figura 25) que son las consonantes<sup>10</sup>; y 35 finales (*Yùnmǔ*, 韵母)<sup>11</sup>(véase la figura 26) que son las vocales; hay cuatro tonos para el *pīnyīn* (véase la figura 27) y en cambio hay cinco tonos para el *pīnyīn* actual, puesto que se añadió posteriormente el tono neutro. Otro contenido de la Ratificación Oficial de *pīnyīn* (*Hànyǔ pīnyīn Fāng'àn*, 汉语拼音方案) es el uso de símbolo de insonorización (’), que se utiliza cuando las sílabas al comienzo de *a*, *o*, y *e* están conectadas detrás de otras sílabas, si los límites

---

<sup>10</sup> Si se comparan con el material para la asignatura *chino* que utilizan en la actualidad los niños y las niñas en el colegio, la *y* y *w* no están incluidas.

<sup>11</sup> En cuanto a la cantidad de las finales, de acuerdo con la Ratificación Oficial del *pīnyīn*, son 35. Sin embargo, no están incluidos otros cuatro sonidos especiales, las cuales sí que contamos posteriormente en este capítulo cuando exponemos las características fonológicas del *pīnyīn*. Las cuatro finales especiales son: ê, -i<sup>[1]</sup>(i anterior), -i<sup>[2]</sup>(i posterior) y er. Además nos gustaría aclarar que las iniciales y finales de Ratificación Oficial del *pīnyīn* y las formas en el sector lingüístico y académico son distintas en comparación con las que se enseña en la primaria. Esto se debe a que los niños y las niñas de colegio tienen cierta limitación y también depende de su necesidad.

de las sílabas se confunden aparecen separadas por este símbolo. Por ejemplo: Xi'an (西安). Sin este símbolo, se escribe *Xian* y se confunde con otros caracteres.

En cuanto a *Principios básicos de la ortografía del alfabeto fonético chino* (*Hànyǔ Pīnyīn Zhèngcífǎ Jīběn Guīzé*, 汉语拼音正词法基本规则) se empezaron a elaborar en 1982 y en 1984 se publicó primer borrador como prueba. El 29 de junio de 2012, con la aprobación de la Administración General de Supervisión de Calidad, Inspección y Cuarentena (*Guójiā Zhìliàng Jiāndū Jiǎnyàn Jiǎnyì Zǒngjú*, 国家质量监督检验检疫总局) y la Administración Nacional de Normalización (*Guójiā Biāozhǔnhuà Guǎnlǐ Wěiyuánhui*, 国家标准化管理委员会) se publicó la versión nueva de Principios básicos de la ortografía del alfabeto fonético chino (*Hànyǔ Pīnyīn Zhèngcífǎ Jīběn Guīzé*, 汉语拼音正词法基本规则), que se implementó el 1 de octubre de 2012. Aquí mostramos algunos ejemplos básicos para ofrecer una idea general sobre las características de la ortografía.

Tabla 15.  
Ejemplos de la ortografía del alfabeto fonético chino con respecto al morfema.

Número de caracteres	Carácter	<i>pīnyīn</i>
1	人	rén
2	红旗	hóngqí
3	对不起	duìbuqǐ
4	研究生院	yánjiūshēngyuàn
6	环境保护规划	huánjìng bǎohù guīhuà

Según lo anterior, la ortografía del *pīnyīn* se escribe teniendo la *palabra* (词, 词) como unidad básica. Una palabra china se puede formar por un carácter, dos caracteres, o tres caracteres y cada palabra puede expresar un significado. En chino, un morfema es siempre un

carácter y cada carácter es una sílaba. El concepto de palabra es ambiguo para el chino; los hablantes emplean el término carácter para referirse a unidades léxicas. Si son cuatro o más de cuatro sílabas que indican un concepto general, se escribe por separado aunque sea una misma palabra. Veamos la tabla 15: ejemplos de la ortografía del alfabeto fonético chino respecto al morfema.

En cuanto a las reglas mayúsculas, se ha establecido en las siguientes ocasiones:

- Cuando se escribe una oración, la primera letra se escribe en mayúscula. Cuando se trata de un poema, la primera letra de cada línea se escribe en mayúscula.

- El apellido y el nombre se escriben separados, la primera letra del apellido y del nombre se escribe en mayúscula. Por ejemplo, una persona se llama *Wáng Jiànguó* (王建国), *Wáng* es su apellido y *Jiànguó* es su nombre. En el caso de que el nombre se forma por un carácter, será por ejemplo: *Lǐ Míng* (李明). *Lǐ* es su apellido y *Míng* es su nombre. Los nombres chinos, generalmente, se componen de uno o dos caracteres chinos, y el apellido es el apellido del padre.

- Términos propios y términos comunes en chino, escritos por separado, la primera letra de cada palabra está en mayúscula. Por ejemplo, *Běijīng Shì* (北京市), que significa que la ciudad Beijing.

- Si un término propio se compone por varias palabras, la primera letra de cada palabra se escribe en mayúscula. Por ejemplo, *Xīnhuá Shūdiàn* (新华书店), que significa librería *Xīnhuá* (新华), *Shūdiàn* significa librería que está formada por dos caracteres y se tienen que escribir juntos.

Tabla 16.

Cantidad de caracteres inventariados en obras de diferentes épocas (Elaboración basada en Huang y Liao, 2010, p. 160).

Fecha	Autor	Nombre de obras	Cantidad de caracteres
121	许慎 <i>Xǔ Shèn</i>	Comentario de Caracteres Simples y Explicación de Caracteres Compuestos 说文解字 <i>Shuōwén Jiězì</i>	9353
534	顾野王 <i>Gù Yěwáng</i>	Capítulos de Jade 玉篇 <i>Yùpiān</i>	16 917
1008	陈彭年 <i>Chén Péngnián</i>	Edición Ampliada del Diccionario de Rimas 广韵 <i>Guǎng Yùn</i>	26 194
1615	梅膺祚 <i>Méi Yīngzuò</i>	Colección de Caracteres 字汇 <i>Zì Huì</i>	33 179
1716	张玉书 <i>Zhāng Yùshū</i>	Diccionario de Kangxi 康熙字典 <i>Kāngxī Zìdiǎn</i>	47 043
1915	陆费逵 <i>Lù Fèikuí</i>	Gran Diccionario Chino de Caracteres 中华大字典 <i>Zhōnghuá Dà Zìdiǎn</i>	48 000
1968	编纂委员会 <i>Comité de Compilación</i>	Gran Diccionario de Palabras de la Lengua China 中文大辞典 <i>Zhōngwén Dà Cídiǎn</i>	49 905
1990	徐中舒 <i>Xú Zhōngshū</i>	Gran Diccionario de la Lengua China 汉语大字典 <i>Hànyǔ Dà Zìdiǎn</i>	54 678
1994	冷玉龙 <i>Lěng Yùlóng</i>	Mar de Caracteres de la Lengua China 中华字海 <i>Zhōnghuá Zìhǎi</i>	85 568

Si hablamos de la estandarización de la lengua escrita en la República Popular China, nos referimos a la estandarización de los caracteres chinos. Aquí nos limitaremos a las partes principales de dicha estandarización: el número de caracteres y la simplificación de los mismos. La cifra total de los caracteres en chino no es un número determinado debido a que son

diferentes fuentes y en diferente estado del desarrollo de la lengua. Si observamos el número total de caracteres en diferentes épocas (véase la tabla 16) nos sorprenderemos con los cambios a lo largo del tiempo. Confirmar la cantidad de los caracteres y decidir cuáles son necesarios resulta una tarea necesaria. Con el tiempo algunos caracteres se han dejado de usar y también van añadiendo nuevos caracteres. De acuerdo con Huang y Liao (2010, p. 160), los caracteres que existen pueden llegar hasta 85 568 según el diccionario de *Mar de caracteres de la lengua china* (*Zhōnghuá Zìhǎi*, 中华字海). Sin embargo, no todos estos caracteres están en el uso cotidiano, o son de buen uso. El gobierno de la República Popular China ha publicado listas de caracteres comunes o de frecuente uso para facilitar el aprendizaje. En 1955, el *Comité de la Reforma de Caracteres Chinos* (*Zhōngguó Wénzì Gǎigé Wěiyuánhui*, 中国文字改革委员会) publicó el borrador de la *Lista de Caracteres de Uso Común* (*Tōngyòng Zìbiǎo Chūgǎo*, 通用字表初稿), que abarcaba 5709 caracteres. En 1988, publicaron una *Lista de Caracteres de Uso Común* (*Xiàndài Hànyǔ Tōngyòng Zìbiǎo*, 现代汉语通用字表), con 7000 caracteres. En 2013, el gobierno chino publicó *Lista de Caracteres Chinos Estandarizados Generales* (*Tōngyòng Guīfàn Hànzìbiǎo*, 通用规范汉字表) y se incluyeron 8105 caracteres, entre los cuales, 6500 caracteres se consideran del uso común.

Según la *Lista de caracteres chinos estandarizados generales* (*Tōngyòng guīfàn Hànzì biǎo*, 通用规范汉字表), estos 8105 caracteres se dividen en tres niveles. En el primer nivel se trata del reconocimiento de 3500 caracteres con la más frecuencia más alta de uso, con los cuales se satisfacen principalmente la necesidad de la educación básica y la lectura. El segundo nivel es de 3000 caracteres, son un poco menos frecuentes comparando con los primeros 3500 caracteres. Si se dominan los 6500 caracteres de los dos primeros niveles, ya se considera que el hablante posee un nivel elevado y puede leer la prensa actual. El tercer nivel es de 1605 caracteres, que son nombres y apellidos de personas, nombres de lugares, términos de la ciencia,

que pueden satisfacer el campo especializado relacionada con la vida. Según la *Norma de currículum de educación obligatoria para la asignatura chino (Quánrìzhì Yìwù Jiàoyù Yǔwén Kèchéng Biāozhǔn*, 全日制义务教育语文课程标准) elaborada por el Ministerio de Educación de la República Popular de China (2011) durante los seis años de primaria se deberían poder reconocer unos 3000 caracteres y poder escribir aproximadamente 2500 caracteres, estos números son suficientes para ser un lector o lectora competente. Por un lado, si comparamos los caracteres que existen o han existido y los que son de uso frecuente encontramos grandes diferencias. Por otro lado, con estas cifras es evidente que los estudios de primaria durante seis años no son suficientes para poder tener una competencia lectora completa. Además, en la educación primaria solo se exige el reconocimiento de 3000 caracteres ya que en cuanto a la memorización de los mismos para poder escribirlos se limita a 2500 caracteres.

### **1.2.3.2. Estandarización oral del chino mandarín.**

En octubre de 1955 también se celebró la *Conferencia Académica para la Estandarización del Chino Moderno (Xiàndài Hànyǔ Xuéshù Guīfàn Huìyì*, 现代汉语学术规范会议) donde se decidió usar el término *pǔtōnghuà* (普通话) para denominar la lengua estándar. En enero de 1956, el Consejo de Estado aprobó las Directrices para la Promoción de la Lengua Común (*Guānyú Tuīguǎng Pǔtōn huà de Zhǐshì*, 关于推广普通话的指示). Para aplicar las directrices para la promoción de *pǔtōnghuà* (普通话) el gobierno animó a los ciudadanos a que usaran esta lengua común tanto en las instituciones educativas como en los medios de comunicación. Sin embargo, este proceso fue gradual y muy largo. Esta tarea aún no se ha completado, como nos ha señalado Huang y Liao (2012, p. 11).

En 2000, se aprobó la *Ley de la República Popular China sobre la Lengua China Hablada y Escrita Estandarizada (Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó Guójiā Tōngyòng Yǔyán Wénzì Fǎ*) en la 18ª reunión

del Comité Permanente de la Novena Asamblea Nacional del Pueblo, que ha sido la primera ley específica sobre la lengua de República Popular China, estableciendo el estatus legal del chino mandarín y los caracteres chinos estandarizados como *lengua nacional*.

Tabla 17.  
Comparación entre algunos caracteres simplificados y tradicionales.

Caracteres simplificados	Caracteres tradicionales
爱	愛
才	纔
冲	衝
兰	蘭
压	壓

Otra parte de la estandarización del chino mandarín es la simplificación de los caracteres. Esto, sin duda alguna, forma parte de la política cultural del país, de la misma manera que en otros países la ortografía tiene una función comunicativa, para un país como la República Popular China que posee gran cantidad de población con diferentes dialectos y lenguas es esencial unificar mediante la simplificación. Además de este factor, la reforma viene dada también por las características propias de la lengua china, ya que los caracteres tradicionales tienen muchos trazos y no tiene un sistema alfabético como la mayoría de las lenguas, lo que dificulta la eliminación del analfabetismo: esto también ha causado más analfabetos/as chinos si lo comparamos con otros hablantes de ortografía alfabética. Fijémonos en la tabla 17, en ella hemos consignado algunos caracteres simplificados y sus correspondientes tradicionales y vemos claramente que los tradicionales son mucho más complejos y elaborados.

En los inicios de la fundación de la República Popular China el analfabetismo alcanzaba más del 80% de la población total. Para lograr que la mayoría de los trabajadores y el pueblo se librara de la ignorancia, el *Comité Central del Partido Comunista Chino* y el *Consejo de*

*Estado* consideraron la eliminación del analfabetismo como un trabajo prioritario de la nueva China y una tarea política en la construcción del socialismo (Chen, 2016; D. H. Wang, Du & Chen, 2009). La simplificación de los caracteres ha vivido diferentes épocas desde 1949. Se trata de un tema polémico, ya que un sector lo considera como una destrucción y un desprecio al valor y la cultura de los caracteres tradicionales (Cui, 2010; Gao, 2015).

La simplificación de los caracteres va estandarizándose poco a poco después de 1949. (Zhong & Wu, 2011). En 1956 el gobierno chino publicó la resolución de la promulgación del *Plan de Caracteres Simplificados (Hànzi Jiǎnhuà Fāng' àn, 汉字简化方案)* donde incluía tres listas: la primera lista de 230 caracteres simplificados, la segunda de 285 caracteres simplificados y la tercera lista de 54 partes constitutivas simplificadas (*Hànzi Piānpáng Jiǎnhuà biǎo, 汉字偏旁简化表*). Su promulgación estableció el papel estandarizado de los caracteres simplificados en el continente chino y su uso correcto (*Zhèngtǐzì, 正体字*). En 1964 el *Comité de la Reforma de Caracteres Chinos (中国文字改革委员会)* publicó la *Lista General de Caracteres Simplificados (Jiǎnhuàzì Zǒngbiǎo, 简化字总表)* con el fin de solucionar las dudas de la lista del 1956 y presentarse nuevos caracteres simplificados con un total de 2236 caracteres simplificados. Con el éxito y apoyo popular del *Plan de Caracteres Simplificados (Hànzi Jiǎnhuà Fāng' àn, 汉字简化方案)* del 1956, en 1977 se promulgó el *Segundo Plan de Caracteres Simplificados (Dì èr cì Hànzi Jiǎnhuà Fāng' àn, 第二次汉字简化方案)*. Este plan había recibido muchas críticas por su cambio radical y la exageración de la simplificación y no llegó a aplicarse. Finalmente en 1986 se canceló y con la aprobación del *Consejo del Estado* se publicó *Lista general de caracteres simplificados (Jiǎnhuàzì Zǒngbiǎo, 简化字总表)* como la versión definitiva. En 2013, el gobierno chino publicó la *Lista de Caracteres Chinos Estandarizados Generales (Tōngyòng Guīfàn Hànzìbiǎo, 通用规范汉字*



表) , que hemos mencionado anteriormente que se toma como la última versión hasta el momento.

En conclusión, en este apartado hemos explicado el proceso de la estandarización de la lengua china y el nacimiento y desarrollo de su sistema fonético. Asimismo, hemos observado la unión entre la lengua escrita, que son los caracteres, y la herramienta auxiliar para su pronunciación, el *pīnyīn*. El contacto entre los caracteres y el *pīnyīn*, letras alfabéticas, es efectivamente nuevo. El último, siendo una herramienta inventada, es muy familiar para los hablantes de lenguas alfabéticas. Sin embargo, para los sinohablantes les resulta bastante nuevo y ellos tienen que relacionarlo con los caracteres que son monosílabos. En el siguiente apartado continuaremos con sus características fonológicas.

#### **1.2.3.2. Características fonológicas del chino mandarín.**

El chino es una lengua monosilábica desde un punto de vista morfémico, ya que mayoritariamente cada sílaba corresponde a un morfema (*hànzì*). En la mayoría de las descripciones, la sílaba es tomada como una especie de entidad de liquidación contenida que constituye la base de la descripción fonológica según la explicación de Norman (1988).

Chinese is monosyllabic from a morphemic point of view: almost every syllable corresponds to a morpheme. There is a sense in which Chinese is also phonologically monosyllabic. In most all descriptions of Chinese, the syllable is taken as a kind of self-contained entity which forms the basis of phonological description. (p. 154)

Cuando hablamos de su sistema fonológico se refiere a las características del *pīnyīn* (拼音). Cada sílaba representa a un carácter y suele incluir iniciales (声母), finales (韵母) y el tono (声调).

Tal como hemos presentado anteriormente el *pīnyīn* (拼音) tiene 26 letras latinas: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, ü* y *ê*<sup>12</sup>. Entre ellos, la *v* solo se utiliza para escribir otras lenguas y entonces se puede excluir en el *pīnyīn* (拼音).

Tabla 18.

21 iniciales de chino estándar, y sus fonemas según AFI, *Zhuyin*, caracteres y el *pīnyīn* correspondiente.

Letra de <i>pīnyīn</i>	Fonemas en AFI	<i>Zhuyin</i>	Caracteres	<i>pīnyīn</i> del carácter
b	/p/	ㄅ	玻	bō
p	/p <sup>h</sup> /	ㄆ	坡	pō
m	/m/	ㄇ	摸	mō
f	/f/	ㄈ	佛	fó
d	/t/	ㄉ	得	dé
t	/t <sup>h</sup> /	ㄊ	特	tè
n	/n/	ㄋ	讷	nè
l	/l/	ㄌ	勒	lè
g	/k/	ㄍ	哥	gē
k	/k <sup>h</sup> /	ㄎ	科	kē
h	/x/	ㄏ	喝	hē
j	/tɕ/	ㄐ	基	jī
q	/tɕ <sup>h</sup> /	ㄑ	欺	qī
x	/ɕ/	ㄒ	希	xī
zh	/tʂ/	ㄓ	知	zhī
ch	/tʂ <sup>h</sup> /	ㄔ	蚩	chī
sh	/ʃ/	ㄕ	诗	shī
r	/ʐ/	ㄖ	日	rì
z	/ts/	ㄗ	资	zī
c	/ts <sup>h</sup> /	ㄘ	雌	cí
s	/s/	ㄙ	思	sī

Según el *Hànyǔ pīnyīn Fāng'àn* (1958) hay 21 iniciales y 35 finales. En la tabla 18 se muestran los 21 iniciales del *pīnyīn*, los fonemas consonánticos correspondientes al Alfabeto

<sup>12</sup> Nos gustaría explicar dos letras distintas: *ü* y *ê*. Cuando la *u* se coloca detrás de *y, j, q, x*, se quita diéresis pero se pronuncia *ü*, en el resto caso se escribe *ü*. En cuanto a *ê*, representa /ɛ/ y cuando se usa solamente como la letra para pronunciar un carácter. suele usar para palabra de interjección, por ejemplo, 欸, significa *eh*.

Fonético Internacional (AFI) y *Zhùyīn Zìmǔ* (注音字母) que utilizan todavía en la actualidad en Taiwan, pero que dejaron de usarse en el continente chino a partir de 1958 y los caracteres correspondientes al sonido de cada letra y su *pīnyīn*.

*Zhùyīn Zìmǔ* es el primer sistema legal de alfabeto fonémico chino elaborado por la *Comisión de la Unificación de la Pronunciación* (*Dúyīn Tǒngyīhuì*, 读音统一会) en 1913. Es el sistema nacional fonético de la República de China para enseñar a las personas a leer, escribir y hablar las lenguas chinas, especialmente el mandarín estándar. Se programó en 1918 y los símbolos se basan en los caracteres antiguos que se usaban desde 1918 hasta 1958 dentro del continente chino. (Liu & Wu, 2003, p. 64).

Veamos un ejemplo con más detalle en la tabla 18, el ejemplo de la letra *b*, su fonema es /p/, el carácter y cuyo *pīnyīn* es 玻 (*bō*). La pronunciación de la letra *b* corresponde al *pīnyīn*: una combinación de *b* y *o*. De acuerdo con el sistema de *pīnyīn*, podemos ver que cada letra únicamente corresponde a un fonema. Es la gran ventaja del *pīnyīn*, no obstante, no se puede asegurar que cada sonido únicamente corresponde a un carácter ya que un carácter también puede tener distintas pronunciaciones según su significado.

Sobre la consonante aspirada hay dos maneras de escribirla: [h] y [ʰ]. Los dos símbolos de aspiración representan dos aspectos diferentes de la aspiración. [ʰ] enfatiza el papel del flujo de aire, [h] enfatiza las características de la fuente acústica. Según Zhu (2013, p. 91) el de flujo de aire no se puede tener en cuenta como el único factor, la intensidad del aire, tamaño de la presión y el valor de VOT (voice onset time) y la característica de la fuente acústica. En el caso del chino mandarín la característica de la fuente acústica se considera un factor muy importante. Por lo tanto, aquí usamos "h". En teoría ambos son correctos.

Tabla 19.

Clasificación de fonemas iniciales con grafías representadas del chino mandarín según el modo y el punto de articulación. (Elaboración propia basada en Huang y Liao, 2010).									
Modo de articulación	Comportamiento cuerdas vocales/Flujo de aire		Labial		Interdental	Alveolar	Retroflejo(ápico-palatal)	Palatal (Dorso-palatal)	Velar
			Bilabial	Labi dental					
Oclusivo	Sorda	No aspirada	b/p/			d /t/			g /k/
		Aspirada	p/p <sup>h</sup> /			t /t <sup>h</sup> /			k /k <sup>h</sup> /
Africado	Sorda	No aspirada			z/ts /		zh /tʂ/	j /tɕ/	
		Aspirada			c /ts <sup>h</sup> /		ch /tʂ <sup>h</sup> /	q /tɕ <sup>h</sup> /	
Fricativo	Sorda		f /f/		s /s/		sh /ʃ/	x /ç/	h /x/
	Sonora						r /z/		
Nasal	Sonora		m/m/			n/n/			
Lateral	Sonora					l/l/			

Necesitamos aclarar que pese a que hemos empleado la fonética de AFI, para el chino mandarín no siempre hay correspondencias exactas y hay diferencias bastante evidentes. Por ejemplo, las iniciales: *b*, *g*, *z* en el chino mandarín no son sonoras sino sordas, pero sin aspiración. *Aspirada* o *no aspirada* es un criterio muy importante para distinguir los sonidos oclusivos y los africados (véase la tabla 19). Cuando los alumnos chinos estudian español como lengua extranjera, tienen dificultades para distinguir la /b/, /d/ y /g/, que son sonoras en el español, y /p/, /t/ y /k/, que son sordas. Del mismo modo, los alumnos de habla inglesa suelen pronunciar en sonidos sonoros cuando estudian chino como lengua extranjera por la influencia de su lengua materna (Ding & Rong, 2019, pp. 54-59).

En la tabla 19, hemos clasificado las 21 iniciales del chino mandarín según el modo de articulación y el punto de articulación. Respecto a los sonidos sordos se ha dividido en dos tipos: aspirados y no aspirados, que es la distinción entre ellos. Los cinco modos principales son: oclusivo, africado, fricativo, nasal y lateral y aquí también hemos añadido la clasificación de sonidos sordos y sonoros. Esta clasificación la hemos tomado del libro editado por Huang y Liao (2010, p. 29), un reputado manual que utilizan todos los alumnos universitarios chinos de la especialidad de filología china. Las clasificaciones pueden variar según los criterios, Qi (2017, p. 42) ha propuesto una clasificación en su libro sobre la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera que corresponde a Huang y Liao (2010, p. 29). En el caso de Rovira Esteva (2010) se contemplan las dos iniciales *d* y *t* como *dentales* según el punto de articulación, en cambio aquí las consideramos alveolares en consonancia con la clasificación de Norman (1988). En cuanto a la letra *w* ni Huang y Liao (2010) ni Rovira Esteva (2010) la han tomado en cuenta pero Norman (1988) la ha clasificado como sonido labial.

Tabla 20.  
Las finales simples según la redondez de los labios y el punto de articulación de la lengua.  
Elaboración propia basada en Qi (2017, p. 69).

	Anterior		Central	Posterior	
	No redondeada	Redondeada		No redondeada	Redondeada
Cerrada	i /i/ -i/ɿ/	ü /y/		-i /ɿ/	u /u/
Media cerrada				e /ɤ/	o /o/
Media			er /ə/		
Media abierta	ê /ɛ/				
Abierta			a /a/		

Tabla 21.

39 finales de chino estándar: letra y fonemas consonánticos de AFI según la clasificación de las *Sihū*.<sup>13</sup>  
(Elaboración propia basada en Ratificación oficial de *pīnyīn*, 1958).

	Boca abierta	Dientes	Boca cerrada	Boca redonda
		i /i/		
		-i /ɿ/-i /ʅ/	u /u/	ü /y/
	a /a/	ia /ja/	ua /wa/	
Finales simples	o /o/		uo /wo/	
	e /ɛ/			
	ê /ɛ/	ie /jɛ/		iie /ɥɛ/
	er /ɚ/			
	ai /aɪ/	iai /jæɪ/	uai /waɪ/	
Finales compuestas	ei /eɪ/		uei /weɪ/	
	ao /aʊ/	iao /jɑʊ/		
	ou /oʊ/	iou /joʊ/		
	an /an/	ian /jæn/	uan /wan/	üan /ɥæn/
	en /ən/		uen /wən/	
Finales nasales		in /in/		ün /yn/
	ang /ɑŋ/	iang /jaŋ/	uang /waŋ/	
	eng /ɛŋ/	ing /iŋ/	ueng /wɛŋ/	
			ong /ʊŋ/	iong /ɥʊŋ/

<sup>13</sup> *Sihū* (四呼) es la forma tradicional de la clasificación de las finales basada en el deslizamientos antes de la vocal central de la final. Es decir, se clasifica de acuerdo con la posición o forma de la boca cuando se pronuncia: boca abierta, dental, boca cerrada y boca redonda.

En cuanto a las finales (*yùnmǔ*, 韵母) que se utilizan en la actualidad, en total son 39 que es la suma de las 35 reguladas por *Hànyǔ pīnyīn Fāng'àn* (1958) y más 4 finales especiales que hemos comentado anteriormente.

Entre ellas, hay 10 finales simples (*dānyùnmǔ*, 单韵母): *a, o, e, ê, i, u, ü. er, i, -i* (*anterior y posterior*). *Er* se considera final simple, que es final retrofleja como se enseña en la *tabla 16*. La *-i* (*anterior*) y *-i* (*posterior*), si se pone detrás de las retroflejas *zh, ch, sh, r*, la *-i* debe realizarse como /ɿ/. Si se pone detrás de *z, c, s*, se realiza /ɿ/, el resto se pronuncia como /i/.

Hay 13 finales compuestas (*fùyùnmǔ*, 复韵母)<sup>14</sup>: *ai, ei, ao, ou, ia, ie, ua, uo, üe, iao, iou, uai, uei*, 16 finales nasales (*bíyùnmǔ*, 鼻韵母): *an, ian, uan, üan, en, in, uen, ün, ang, iang, uang, eng, ing, ueng, ong, iong* y una final retrofleja: *er* (véase la *tabla 21*). En nuestro caso, consideramos 39.

La *ü* escrita como *u* si se pone detrás de *j, q, y x*. La *uo* se escribe como *o* si se coloca detrás de *b, p, m, y f*.

---

<sup>14</sup> Finales compuestas se refieren a las finales que se componen por dos o más de dos vocales.

Tabla 22.  
Descripción de los cuatro tonos del chino mandarín.

Tonos	阴平(yīnpíng)	阳平(yángpíng)	上声(shàngshēng)	去声(qùshēng)
Plano	✓			
Ascendente		✓	✓	
Descendent			✓	✓
Alto	✓	✓		✓
bajo			✓	✓

Uno de las características fonológicas más importantes del chino mandarín es su tono: tal y como vemos en las tabla 22 tiene cuatro tonos. Además de las vocales iniciales y finales, cada carácter tiene un tono con el que se corresponde. Así, la sílaba *mā* pronunciada con el primer tono se corresponde con el carácter que se usa como partícula interrogativa, mientras que la sílaba *mǎ*, pronunciada con el tercer tono, se corresponde con el carácter que significa “caballo”. El tono puede cambiar el sentido de la palabra y entonces resulta muy importante pronunciarlo correctamente.

Esta estructura tonal del idioma chino es tan importante como las vocales y las consonantes porque constituye un fonema segmental. El tono se refiere a una cualidad acústica, produce variaciones en la altura de los sonidos que dan lugar a una fonología *musical*. Esto ocurre como consecuencia de la frecuencia o número de vibraciones por segundo de los sonidos, de ahí que el tono varíe según las veces que se repite en cada unidad de tiempo el ciclo completo de la onda (Chao,1977, p. 59). Veamos la tabla 22, el primer tono, se llama 阴平(yīnpíng), también 一声(yīshēng) o 第一声(dì yī shēng), que se expresa con este signo "ˉ". El segundo tono, se llama 阳平(yángpíng), también se llama 二声(èr shēng) 第二声(dì èr shēng), que se expresa con el signo "ˊ". El tercer tono se llama 上声(shàngshēng), también se llama 三声(sānshēng) o 第三声(dì sān shēng), que se describe con el símbolo "ˇ". El cuarto tono se llama



去声(*qùshēng*), también se llama 四声(*sìshēng*) o 第四声(*dì sì shēng*) y se escribe así " ˋ". Además de los cuatro tonos, también existe el *tono ligero* o neutro (*qīngshēng*, 轻声), que no se pone ningún signo simbólico en el *pīnyīn*. Es decir, visualmente no se ve, que es neutro, y su existencia se debe al cambio de tono. Por ejemplo, 快点 (*kuàidiǎn*), el segundo carácter debería ser el tercer tono pero cuando lo decimos quitamos el tercer tono y lo pronunciamos el tono neutro. Resulta que cuando se lo pronuncia, se hace más corto y más bajo pero sin unas reglas estrictas.

En cuanto a la descripción de las características de los tonos, se puede planificar según la duración, la altura y el cambio de la curva, que si es plano, ascendente o descendente. Veamos la tabla 22 para ver mejor la descripción de los tonos. Si le ponemos números a los tonos (*diàozhí*, 调值), será el primer tono: 55; el segundo tono: 35; el tercer tono: 214<sup>15</sup> y el cuarto tono 51 (Huang & Liao, 2010, p. 64; Jin & Liu, 2017, p. 26). El 1 es el sonido más bajo, y el 5 es el más alto.

A continuación, haremos la presentación respecto a la cantidad de sílabas del *pīnyīn* como a la estructura silábica del chino mandarín, que forma parte importante de la fonología del chino.

Pero primero veamos la estructura de las finales. Las finales se dividen en tres partes: 韵头(*yùntóu*) o prenúcleo (semiconsonante), 韵腹 (*yùnfù*) o núcleo vocal y 韵尾 (*yùnwěi*) o coda semivocal/nasal. 韵腹 (*yùnfù*) es el núcleo silábico y tiene que haber uno necesariamente. 韵头(*yùntóu*), que es la primera final de una final compuesta, puede ser *i*, *u*, y *ü*. 韵尾 (*yùnwěi*),

---

<sup>15</sup> Según Qi (2017, p. 93), el tercer tono también se puede anotar con 213. Según Lin y Wang (2018, p. 128), el primer tono también se puede pronunciar como 44, el tercer tono se puede pronunciar como 212 o 21 porque su característica principal es tener el sonido bajo.

que es la última final de una final compuesta, puede ser *i*, *u* o *n*, *ng*. En una sílaba de la fonología del *pīnyīn*, lo obligatorio es el núcleo vocal. Menos el núcleo vocal, tanto el inicial como el resto no tienen que incluirse necesariamente en una sílaba. El tono también forma parte de la sílaba. El inicial se forma por consonante como la mayoría de otras lenguas alfabéticas. En la tabla 23, podemos ver su estructura general.

Tabla 23.  
Estructura silábica general del *pīnyīn*.

Inicial	Final		
Consonante	Prenúcleo (semiconsonante)	Núcleo vocal	Coda semivocal/nasal
	Tonema		

Tabla 24.  
Ejemplos de las estructuras silábicas del *pīnyīn* (Qi, 2017, p. 28).

Carácter	Inicial	Yùntóu	Yùnfù	Yùnwěi	Tono	Estructura
阿			a		1°	V
挖	(w)	u	a		1°	VV
安			a	n	1°	VC
位	(w)	u	e	i	4°	VVV
烟	(y)	i	a	n	1°	VVC
它	t		a		1°	CV
代	d		a	i	4°	CVV
对	d	u	e	i	4°	CVVV
刚	g		a	ng	1°	CVC
江	j	i	a	ng	1°	CVVC

En el *pīnyīn* hay aproximadamente 400 sílabas, si añadimos los tonos como distinción serían unas 1300 sílabas (Y. Hu, 2011). Comparado con la estructura silábica de español que hemos mencionado anteriormente, encontramos que las estructuras con más frecuencias de español como CCV (*trabajar*), CCVC (*fluencia*), VCC (*instituto*), CVCC (*perspectiva*) no

existen en el chino mandarín. Entre estas 400 sílabas del *pīnyīn*, las estructuras más habituales se forman por V, VV, VC, VVV, VVC, CV, CVV, CVVV, CVC, CVVV, CVC, CVVC tal como está señalamos de acuerdo con la tabla 24. Así observamos que las estructuras silábicas más frecuentes (V, VV, VVV, VVC) no tienen consonantes iniciales. Sin embargo, se consigna la letra *w*, y para dar un inicial a sílabas sin iniciales. *Sílabas sin iniciales* a las que también llamamos *consonante cero* son las que se producen cuando las sílabas comienzan con *u* e *i* y se escribe por *w* y *y*.

Si seguimos observando, nos damos cuenta de que los caracteres son monosílabos. Un carácter se representa únicamente con una sílaba. Esta característica genera interferencia cuando los sinohablantes leen palabras en español ya que producen pausa entre las sílabas. Tal como nos ha señalado Cortés Moreno (2009):

...la diferencia principal entre ambas lenguas en materna de prosodia en que el chino es una lengua tonal y el español, una lengua no tonal. Se aprecia en el habla de los alumnos chinos una cierta tendencia a pronunciar sílaba por sílaba en lugar de agruparlas en palabras y grupos fónicos, muy en especial, cuando leen y, sobre todo, en los niveles iniciales. Ello impregna su discurso de un característico ritmo staccato, que unido a la entonación propia de su lengua, llega a plantearles dificultades de comunicación en ELE. (p. 175)

Como hemos visto la conexión entre las sílabas chinas se dan entre los caracteres que tienen sentidos independientes. En otras palabras, el carácter, la forma escrita, marca la sílaba de forma decisiva. La mayoría empiezan con inicial (consonante), y raras veces pasa que el inicial de un carácter anterior se pronuncie con una final (vocal) del carácter posterior. Cuando leemos en chino se marca claramente el ritmo, en cambio, cuando los hablantes chinos estudian

inglés el enlace de una vocal y consonante entre dos palabras juntas es muy común y resulta un contraste evidente (J. K. Wang, 2004; Shen, 2011). Esto también pasan con el español. Por ejemplo, si leemos la frase *el español*, se puede conectar la letra *l* de *el* con la letra *e* de *español*. Así que a la hora de escribir, es posible que escriban como *e lespañol*.

Otra influencia por el contraste de lenguas puede ser la velocidad. En el chino, cada carácter o cada sílaba tiene un sentido independiente pero cuando dividimos una palabra de la lengua española o inglesa en sílabas, cada sílaba pierde su sentido semántico, o decir, no se puede formar su significado. La pausa entre caracteres y la pausa entre sílabas de lenguas alfabéticas no es la misma, sobre todo, en cuanto a la duración. Esta hipótesis la confirma Coupé, Oh, Dediu y Pellegrino (2019) en su estudio. Coupé et al. (2019) han comparado 17 lenguas del mundo con 170 participantes de hablantes nativos de estas lenguas. Cada uno lee una serie de textos semánticamente parecidos de estas lenguas, con aproximadamente un total de 240 000 sílabas. De las 17 lenguas, el japonés es el más rápido, en promedio, ocho sílabas por segundo. Le siguen el español y el vasco. No obstante, el chino se sitúa en uno de los más lentos: seis sílabas por segundo.

Planteemos una hipótesis inversa basándonos en el estudio de Coupé et al. (2019). Esto es, a los sinohablantes les parece que la velocidad de lectura es muy rápida cuando escuchan otras lenguas alfabéticas, por ejemplo, el español. Ellos están acostumbrados a la velocidad de la lengua materna y pueden cometer más errores de omisión si no llegan a esta velocidad. Producen menos sílabas en su lengua materna en un determinado tiempo, y esto podría influir en que perciban menos sílabas cuando estudian otras lenguas. Por supuesto, puede haber muchos otros factores que se sumen a este para explicar esta omisión en lectura. Sin embargo, esta hipótesis de contraste fonológico entre lenguas podría ser una de las causas principales de los errores de omisión.

### 1.2.3.3. Características de la escritura del chino mandarín y su aprendizaje.

Según Bouton (1976/1976, pp. 150-151), los estudios más accesibles acerca de los problemas de la adquisición de la escritura y de la lectura han sido realizados en comunidades que utilizan los sistemas llamados *alfabéticos*. Esto no significa que tenga poca importancia el lenguaje que no sea alfabético, y aún queremos decir que nos queda mucho para investigar más y creemos que es muy necesario exponer las características de la lengua china a pesar de que en la tesis se trata del análisis de los errores de la lengua española. Hemos planeado esta parte para tener una idea general sobre el aprendizaje del chino mandarín y sus características, cuya adquisición es distinta comparando con las lenguas alfabéticas como el inglés y el español.

Tabla 25.  
Ocho trazos básicos de caracteres chinos.

Nombre del trazo en chino	Descripción	Forma visual de trazos
点( <i>diǎn</i> )	Punto	丶
横( <i>héng</i> )	Trazo horizontal	一
竖( <i>shù</i> )	Trazo vertical	
撇( <i>piě</i> )	Trazo inclinado hacia la izquierda	丿
捺( <i>nà</i> )	Trazo inclinado hacia la derecha	㇇
折( <i>zhé</i> )	Trazo quebrado	㇇
提( <i>tí</i> )	Trazo ascendente	㇇
钩( <i>gōu</i> )	Gancho	㇇

La escritura china se constituye por los caracteres y los caracteres chinos están formados por unas unidades básicas que se llaman trazos (*bìhuà*, 笔画 o 笔划). Los trazos son líneas o puntos que se realizan con un solo movimiento continuo de la mano sin alzar el bolígrafo o lápiz, y están formados por ocho trazos básicos según la tradición, tal como se indica la tabla 25. Los caracteres están configurados por un número determinado de trazos que pueden ir desde solo 1 hasta 36 según la Lista de Caracteres de Uso Común (*Xiàndài Hànyǔ Tōngyòng Zìbiǎo*, 现代汉语通用字表). Nos encontramos con un valor aproximado de 620 patrones de trazos:

Around 620 stroke patterns constitute the recurrent orthographic unit of Chinese characters, and these, then make up different Chinese characters. Because of the number of strokes that are confined to uniformly sized square-shaped forms defining the character is relatively high, the result is a high degree of visual complexity. Each character differs from others in terms of its number of strokes, its patterns and its spatial configuration. About 95% of Chinese characters can be divided into subunits that form complex visual-special patterns such as top-down, left to right. (D. Li, 1993)

Esto significa que los caracteres deben escribirse en un espacio cuadrado igual para cada uno. Dentro de este espacio se configuran un determinado número de trazos que toman diversas formas y direcciones, lo cual produce una gran complejidad visual. Sin embargo, cada carácter se puede dividir en conjuntos de trazos y subtrazos llamados *bùshǒu* (部首), que coinciden con los de otros caracteres. Por ejemplo, el carácter 好 toma la dirección izquierda-derecha, mientras que el carácter 宋 toma la dirección arriba-abajo, pero como se puede ver, los dos caben en el mismo cuadrado.

Además, todos los caracteres son logogramas pero tienen muchos derivados. Generalmente hay cinco categorías: pictogramas, que imita la forma del sujeto, por ejemplo, la palabra montaña llamado *shān* y se escribe 山; ideogramas, que expresan una idea abstracta a través de una forma indicativa, por ejemplo, 一 (*yì*), que significa *uno* en castellano, 二 (*èr*), que significa *dos* en castellano. Este ejemplo se explica con los trazos porque el número uno tiene un trazo menos que el dos; compuestos ideogramáticos, que se llaman compuestos asociativos o agregados lógicos, dos o más caracteres pictográficos o ideográficos se combinan para sugerir un tercer significado, por ejemplo 木 (*mù*) significa *madera*, 林 (*lín*) significa *bosque*, porque con mucha madera se forma un bosque; caracteres *rebus* (préstamo fonético), que se toman prestados para escribir otro morfema homófono o cerca de ser homófono, por ejemplo, 里 (*lǐ*) significa *dentro* en castellano, y 理 (*lǐ*) significa *razón*; la quinta y última categoría son los caracteres radical-fonéticos, que son caracteres que combinan un *rebus* y un sentido, es decir, un carácter está formado por un *rebus* con un determinativo. Estos caracteres tienen una pronunciación correcta o similar a uno que tiene un número limitado de caracteres determinantes. Este último suministra un elemento de significado. Los caracteres dentro de esta categoría constituyen la mayoría en chino.



Figura 28. Contenido incluido en la asignatura *chino* en China (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016).

Según Beltrán y García (2001), tanto la lengua china como la cultura china son igualmente complicadas. La lengua es el pilar básico en la educación y cultura china; en la educación juega un papel fundamental y se valora altamente ya que permite mejorar la clase social desde hace más de mil años como en la actualidad. El aprendizaje del chino mandarín supone el esfuerzo de muchos años para el dominio de los caracteres con el objetivo del dominio de la lectoescritura. Este proceso consiste básicamente en copiar, repetir y memorizar los ideogramas (Beltrán y García, 2001, p. 289). Según el libro *Chino* (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 5), al principio del material oficial que aplican en la primaria hay una página donde se interpreta perfectamente el contenido de aprender en la asignatura, leer (*dúshū*, 读书), escribir caracteres (*xiězì*, 写字), contar cuentos (*jiǎnggùshi*, 讲故事) y escuchar cuentos (*tīnggùshi*, 听故事). Además hay otra exigencia: *yo amo estudiar chino* (*wǒ ài xué yǔwén*, 我爱学语文) (véase la figura 28) donde se introducen cuestiones ideológicas y políticas referidas a la unidad nacional.





Figura 29. Educación del patriotismo (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016).

A la hora de aprender los caracteres, la educación del patriotismo es la base o mejor dicho es la condición indispensable en el aula. La educación no solamente es una herramienta para el desarrollo de habilidades, formación del individuo, para promover el desarrollo económico y crear riqueza, sino que también sirve como herramienta política. Vickers (2009, p. 55) indica que en la República Popular China la orientación ideológica del currículo escolar y del contenido del libro escolar en todas las materias sigue siendo relativamente uniforme. El texto del mismo se examina por la *Prensa de Educación Popular* (*Renmin Jiaoyu Chubanshe*, 人民教育出版社), sobre todo en la signatura de *chino*. Brumfit y Roberts (1983, p. 92), consideran que la enseñanza de la lengua materna es más una cuestión política y cultural que técnica y, por consiguiente, se implican más que en la enseñanza de lenguas extranjeras. El patriotismo es la forma de asegurar uniformidad nacional y mediante la misma lengua se transmite esta ideología, sobre todo en el caso de la República Popular China donde hay 56 naciones oficialmente reconocidas. El sistema de la escritura china es un factor esencial, el que

unifica el país. Este punto se refleja en la primera clase de dicha asignatura si nos fijamos en la figura 29, vemos que se escribe *voy al colegio* (*wǒ shàng xué le*, 我上学了): *soy chino* (*wǒ shì zhōng guó rén*, 我是中国人).

En esta figura, se muestra que China está formada por 56 naciones oficialmente reconocidas (se observa en las ropas de los dibujos), y excepto la etnia Han, el resto se llama *nación de minoría* por su escasa población. ¿Las 56 nacionalidades chinas hablan el mismo idioma? Si hablan *dialectos* ¿son dialectos distintos al chino mandarín?

#### **1.2.3.4. Los dialectos chinos.**

En este apartado presentamos la definición del término *dialecto* en el contexto chino, su clasificación y otros aspectos referente a la población de cada habla y algunos caracteres lingüísticos, sobre todo fonológicos.

##### **1.2.3.4.1. Discusión de la definición de *dialectos* y *fāngyán* (方言).**

Cuando hablamos *fāngyán* (方言) en chino, no se puede relacionar con el concepto de *dialecto* en las lenguas occidentales, sino con el de lengua. (Kurpaska, 2010; Mair, 1991; Norman, 1988; Rovira Esteva, 2010). Según Beltrán y García (2001), las variedades lingüísticas oficiales consideradas como *dialectos* en China son tan distintas fonéticamente como en el léxico, que podrían compararse a las diferencias que se dan entre el francés y el español. De hecho, las distintas variantes lingüísticas chinas son consideradas por los especialistas occidentales mencionados anteriormente como lenguas ininteligibles. G. Hu (2002, p. 4) también insiste que hay una enorme variedad de dialectos chinos, a menudo lo suficientemente diferentes entre sí para ser mutuamente ininteligibles.

En cambio, la inteligibilidad mutua a menudo se ha avanzado como un criterio para la distancia lingüística entre variedades de lenguas tal como nos han explicado Trudgill y Hernández Campoy (2007).

El término "inteligibilidad mutua" se refiere al grado hasta el que los hablantes de una variedad pueden entender a los de otra. Suele ser un criterio utilizado para diferenciar lenguas de dialectos, pero no deja de tener un carácter arbitrario y se ve matizado por la mediación de otros conceptos, como es la reciprocidad en la comprensión. (p. 183)

Según el Diccionario de Sociolingüística (Trudgill & Hernández Campoy, 2007), el dialecto "se refiere a una variedad regional o social de una lengua que se diferencia de otras por rasgos específicos de gramática, fonología y léxico, y que puede ser asociada con un acento geográfico o social (sociolecto) distintivo" (p. 98). En este sentido, los dialectos pertenecen a una lengua y una lengua puede tener varios dialectos. Además, Trudgill y Hernández Campoy destacan que el dialecto se refiere "exclusivamente a los dialectos no estándares" o a "los dialectos tradicionales". Los dialectos en teoría se comprenden entre los hablantes, es decir, existe la inteligibilidad a pesar de su diferencia.

Norman (1988, p. 187) indica que las diferencias entre los *fāngyán* (方言) del chino equivalen a las de las lenguas romances. Es decir, según la concepción china de clasificación de los dialectos, el francés y el español serían considerados dialectos. No obstante, si aplicamos esta regla anteriormente mencionada a la clasificación de los dialectos chinos, no funcionaría porque no hay mutuo entendimiento entre los *fāngyán* (方言) considerados. De acuerdo con Mair (1991), la inteligibilidad entre muchos dialectos chinos "roughly parallel to English,

Dutch, Swedish, and so on among the Germanic group of the Indo-European language family" (p. 3).

Para Yan (2006, p. 2), la mayoría de los dialectos en la rama sur (no mandarín) no son mutuamente inteligibles entre sí y, más aún, a los dialectos del mandarín.

Huang y Liao (2010) señalan que las diferencias entre los *fāngyán* (方言) chinos se reflejan en varios aspectos como la pronunciación, el léxico y la gramática. Entre ellos, la diferencia en términos de pronunciación es la más destacada, seguida del vocabulario. Estos autores también reconocen la diferencia que se da entre algunos dialectos en el sur, en el que se ha llegado a un punto en el que no se comprenden entre ellos.

A pesar de que no hay inteligibilidad entre los *dialectos* llamados *fāngyán* en el ámbito chino este nombramiento o definición no se corresponde con la definición general del *dialecto* en términos generales. Esto se debe a varios motivos que no se limitan al factor lingüístico. El principal motivo es el político: la unidad del pueblo y de las minorías con la nación china. China cuenta con 56 naciones como hemos mencionado anteriormente y entre ellos la población de etnia Han es la mayor ya que supone el 92% de la cifra total mientras las otras 55 minorías suponen el 2% de la población total.

Otro factor es que los *fāngyán* (方言) comparten la misma escritura, solo se hablan y no se escriben y el hecho de compartir la misma escritura demuestra que, efectivamente, son dialectos y no lenguas (Kurpaska, 2010, p. 2; Rovira Esteva, 2010, p. 235). Por lo tanto, para una mejor adecuación en la descripción de los *fāngyán* (方言) de la lengua china diferentes lingüistas han usado términos tan variados como *habla regional*, *topolecto*, *geolecto* o *variante diatópica*, que se usan para adaptarse a la cultura china tal cual señala Rovira Esteva (2010, p. 200). En nuestro trabajo, vamos usar este término *fāngyán* (方言) para referirnos a esa variedad lectal en la lengua china. En conclusión, la inteligibilidad mutua entre los geolectos o hablas

regionales no se puede tomar como criterio o parámetro para la clasificación de la realidad lingüística china porque puede provocar confusión y debemos tener en cuenta otros factores. Hay diferentes criterios para la clasificación de los *fāngyán* (方言) entre los cuales, destacamos el de las características fonéticas que se considera tradicionalmente importantes (Kurpaska, 2010). R. L. Li (2001, pp. 31-35) señala que además de las características fonéticas, el vocabulario y la gramática deben de tenerse en cuenta como parámetro para la clasificación de los dialectos chinos, sin mencionar la inteligibilidad mutua como criterio. En este sentido, si llamamos a los *fāngyán* (方言) como variedad lingüística será más adecuado y evitamos entrar en la cuestión espinosa de la definición de dialecto y lengua.

#### **1.2.3.4.2. Clasificación de dialectos chinos.**

El estudio sobre la variedad lingüística china en realidad resulta muy insuficiente, la gran población que la compone y la complicación geográfica son dos enormes obstáculos para “cartografiarla”. A la largo de la historia se han vivido muchas separaciones y uniones políticas y se han producido gran cantidad de variedades lingüísticas, dentro de las cuales, existen, además, diferencias notables y polémicas (R. L. Li, 2009, p. 47). Si optamos por una rigurosa y detallada clasificación alcanzaremos la cifra de aproximadamente 1 500 dialectos chinos, mientras que, si solo se tienen en cuenta las diferencias dialectales más gruesas, nos limitaremos a afirmar que el grupo mandarín tiene siete dialectos tradicionalmente.

En octubre de 1955, en la *Conferencia Académica para la Estandarización del Chino Moderno* (*Xiàndài Hànyǔ Xuéshù Guīfàn Huìyì*, 现代汉语学术规范会议) se consignó que el chino mandarín se divide en ocho *fāngyán* (方言): dialectos del norte (*Guānhuà fāngyán*, 官话方言), dialecto wu, dialecto xiang, dialecto gan, dialecto hakka o keija, dialecto min, dialecto yue, que también se llama cantonés. Dentro de cada dialecto encontramos subdialectos. El

dialecto del norte es el más extendido entre todos los dialectos y aproximadamente el 73% de la nación *hàn* lo habla. Este se divide en cuatro subdialectos: subdialecto de Huabei y Dongbei, subdialecto de Xibei, subdialecto de Xinan y subdialecto de Jianghuai. Esta clasificación es la aceptada por la mayoría de lingüistas chinos (Huang y Liao, 2010). Además de la tabla 22, en la figura xx y tabla xx posteriormente se puede ver de forma más visual mediante un mapa estos dialectos cuando expliquemos los dialectos del chino mandarín seguidamente.

Tabla 26.  
Porcentaje de la población en relación a los dialectos del chino mandarín  
(L. Rong, 1989, p. 241).

Nombre de dialectos	Porcentaje de la población
Dialectos de mandarín	67, 8%
Jin	4,7%
Wu	7,1%
Hui	0,3%
Gan	3,2%
Xiang	3,2%
Min	5,6%
Yue	4,1%
Pinghua	0,2%
Hakka	3,6%

En 1987 se publicó *The language Atlas of China* y se presentó una nueva clasificación en la que el dialecto jin dejó de considerarse dialecto del mandarín y se añadió hui y pinghua de acuerdo con criterios fonológicos e históricos. Así que hay diez grupos de *fāngyán* (方言)

y cómo vemos en la tabla 26 se ha estimado el porcentaje para cada uno de los 977 270 000 hablantes chinos (R. Li, 1989, p. 241). En dicha tabla observamos que los dialectos de mandarín están hablados por la mayoría de la población: 67,8%. Esta clasificación es la que hemos tomado como criterio en nuestra población de investigación cuando diseñamos y analizamos el cuestionario y otros datos. A continuación intentamos conocer más sobre su distribución del dialecto del mandarín, también llamado *Guānhuà dà qū* (官话大区), que se habla por la mayoría de los chinos.

Según R. Li (1989) el grupo y subgrupo son conceptos básicos. Los grupos pueden dividirse en subgrupos. Algunos grupos se pueden juntar y convertirse en supergrupos. En este caso, los dialectos de mandarín se puede llamar supergrupo: *Guānhuà dà qū* (官话大区). El supergrupo de *Guānhuà dà qū* se divide en los siguientes grupos tal y como indica la figura 30.



Figura 30. Mapa de los dialectos chinos (Z. X. Zhang, 2012).

Hemos expuesto el mapa original sobre los dialectos chinos tal como indica la figura 30 donde se explica con caracteres chinos. Hemos elaborado una tabla en cuanto a su contenido en español. En el mapa hay dos leyendas con los nombres de los dialectos:

Tabla 27.

Explicación en español sobre las leyendas de la tabla izquierda abajo con respecto a la figura 30.	
Jin	Xiang
Wu	Gan
Min	Hui
Hakka	Pinghua
Cantonés	Otros

En la tabla 27, se explican las leyendas sobre la tabla izquierda abajo sobre la figura 30.

Tabla 28.

Explicación en español sobre las leyendas de la tabla derecha arriba con respecto a la figura 30.	
Mandarín del noreste	Mandarín de la llanura central
Mandarín de Beijing	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang
Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	Mandarín del bajo Yangzi
Mandarín de la península de Jiaodong de la provincia de Shandong y Liaoning	Mandarín del suroeste

En la tabla 28, se explican las leyendas sobre la tabla derecha arriba sobre la figura 30. Primero empezamos con el mandarín del noreste donde explicamos en general la zona geográfica donde se habla.

- Mandarín del noreste (*dōngběi Guānhuà qū*, 东北官话区). Distribución: Heilongjiang, Jilin, la mayoría de Liaoning, parte de este de Mongolia Interior (R. Li, 1989, p. 255).

- Mandarín de Beijing (*Běijīng Guānhuàqū*, 北京官话区). Ciudad Beijing, una pequeña parte de Tianjin, este de Hubei, parte oeste de Liaoning, una pequeña parte este de Mongolia interior y parte del norte de Xinjiang (R. Li, 1989, p. 255).



- Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong. (*Jílǔ Guānhuàqū*, 冀鲁官话区).

Distribución: parte sur de Hebei, parte del norte de Shandong, la mayoría de Tianjin (R. Li, 1989, pp. 255-256).

- Mandarín de la península de Jiaodong de la provincia de Shandong y Liaoning (*Jiāoliáo Guānhuà qū*, 胶辽官话区). Distribución: Península Jiaozhou y Península Liaoning (R. Li, 1989, p. 256).

- Mandarín de la llanura central (*Zhōngyuán Guānhuà qū*, 中原官话区). Distribución: la mayor parte de la provincia de Henan y Shaanxi, el sur de la provincia de Shandong, el oeste de la provincia de Jiangsu, el oeste de la provincia de Anhui, el sur de la provincia de Shanxi, el sur de la región autónoma de Ningxia, el este de Qinghai, una pequeña parte del oeste de la provincia de Gansu y el centro y el suroeste de la región autónoma de Xinjiang (R. Li, 1989, p. 256) .

- Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang (*Lányín Guānhuà qū*, 兰银官话区) Distribución: la mayor parte de la Región Autónoma de Ningxia, y el centro y la parte este de la región autónoma de Xinjiang (R. Li, 1989, p. 256).

- Mandarín del suroeste (*Xīnán Guānhuà qū*, 西南官话区). Distribución: la parte oeste de la provincia de Sichuan, casi toda la provincia de Yunnan, toda la provincia de Guizhou, la mayor parte de la provincia de Hubei, el noroeste de la provincia de Hunan, el noroeste de la región autónoma de Guangxi y una pequeña parte del sur de la provincia de Shaanxi (R. Li, 1989, pp. 256-257).

- Mandarín del bajo Yangzi (*Jiānghuái Guānhuà qū*, 江淮官话区). Distribución: a lo largo del río Yangzi que está distribuido en las provincias como Hubei, Anhui y Jiangsu (R. Li, 1989, p. 257).

Según la distribución de los dialectos de *Guānhuà dà qū* (官话大区), vemos la complejidad que tal distribución alcanza pudiendo haber más de un dialecto o dos en la misma provincia o región autónoma. Además, hay que tener en cuenta que algunas minorías de China hablan otras lenguas que no se han contado dentro de esta clasificación. Por lo tanto, cuando iniciamos nuestra investigación, nos vimos obligadas a estudiar bien la lengua materna que habla cada participante y si es minoría o no en el contexto de los sinohablantes.

Además de la clasificación más reconocida que acabamos de explicar, existe otra clasificación y es la de Norman (1988, pp. 182-183). Dicha clasificación se apoya en criterios conjuntos de fonología, léxico y gramática al mismo tiempo como características definitorias de un grupo. Norman divide los siete dialectos apoyados por Huang y Liao (2010) en tres grupos: Grupo de norte (grupo mandarín), grupo de sur (hakka, yue, min) y el grupo central (wu, gan, xiang).

Finalmente nos gustaría subrayar que la clasificación de los dialectos chinos es muy complicada y hasta ahora no existe una clasificación unánimemente aceptada que describa exactamente la variedad lingüística real china. Dentro de cada dialecto, en el caso de min, puede haber más subdialectos, entre los que no existe inteligibilidad, por citar un ejemplo. Los datos de la población también son una cifra aproximada; necesitamos más estudios en este campo para afianzar los datos.

#### **1.2.3.4.3. Característica fonológica de los siete dialectos oficiales *fāngyán* (方言).**

Dado que vamos a analizar los errores fonológicos de dictado de los participantes experimentales, y estos son hablantes de distintas variedades lectales, creemos necesario conocer las características fonológicas principales de los *fāngyán* (方言). Estas características sirven como referencia y no se consideran como principios preciosos en el caso de China.

Porque dentro de cada dialecto, los subdialectos o variedades lingüísticas también son muy complicadas y puede resultar que no hay la inteligibilidad mutua tal como hemos comentado al final del apartado anterior.

Cuando se realiza un estudio relacionado con sinohablantes, en lugar de preguntar qué dialectos hablan, es más fiable preguntar de dónde es, incluso hasta el nombre de su pueblo para que podamos comprobar su variedad, dado que los hablantes no saben denominar su variedad lingüística. En este apartado, vamos a analizar dicha variedad desde dos criterios principales: el primero, desde aspectos generales, por ejemplo, si hay sonidos sonoros<sup>16</sup>, si hay sonidos africados y fricativos, si hay *pīnyīn* que termina con n /n/, m /m/, o ng /ŋ/ (*yùnwěi*, 韵尾); el segundo, vamos a analizarlos según la cantidad de tonos y algunos casos concretos que tienen los dialectos.

- *El dialecto del chino mandarín (Guānhuà dà qū, 官话大区)*

En el dialecto del chino mandarín no hay sonidos sonoros, lo cual puede causar algunas dificultades en el aprendizaje de español e inglés donde sí hay sonidos sonoros. Sin embargo, hay sonidos africados y fricativos, hay zh /tʂ/, chi /tʂʰ/, sh /ʂ/, y z /ts/, c /tsʰ/, s /s/ y existe *yùnwěi* (韵尾): n /n/ y ng /ŋ/.

En algunas zonas de mandarín del bajo Yangzi (*Jiānghuái Guānhuà qū, 江淮官话区*) y mandarín del suroeste (*Xīnán Guānhuà qū, 西南官话区*), los hablantes no distinguen bien los sonidos nasales: la n /n/ y la l /l/. En algunas zonas del mandarín del suroeste y Weihai del mandarín de la península de Jiaodong de la provincia de Shandong y Liaoning (*Jiāoliáo*

---

<sup>16</sup> Como en el chino mandarín estándar no hay sonidos sonoros, cada grafema puede haber un fonema también en algunos casos generalmente. Entonces se puede ver que solo hemos puesto el AFI, no siempre acompañado con la letra alfabética.

*Guānhuà qū*, 胶辽官话区) también se pronuncia el pīnyīn *dui* como *dei*. En cuanto al mandarín de la llanura central (*Zhōngyuán Guānhuà qū*, 中原官话区), en algunas zonas de suroeste de la provincia de Shandong se pronuncia sh /ʃ/ igual que f /f/. La confusión de los sonidos interdental y retroflejos (ápico-palatal) es muy evidente, en el caso de tener dificultad de distinguir la zh /tʃ/ y la z /ts/, la ch /tʃʰ/ y la c /tsʰ/, la sh /ʃ/ y la s /s/. Cuando los siohablantes estudian español o inglés, si pertenecen a estas zonas, encuentran gran confusión fonética por la interferencia de variante materna.

En Weihai y Yantai que pertenecen a las zonas de mandarín de la península de Jiaodong de la provincia de Shandong y Liaoning (*Jiāoliáo Guānhuà qū*, 胶辽官话区), se experimenta un gran cambio del tono comparando con el chino mandarín: se pronuncia el segundo tono y cuarto tono al revés. Sin embargo para el dialecto del chino mandarín los tonos normalmente son cuatro<sup>17</sup>.

- *El dialecto jin*

Siendo un dialecto nuevo identificado en los años ochenta, la mayor característica fonológica de Jin es que ha mantenido el tono entrante (*rùshēn*, 入声)<sup>18</sup> y las consonantes finales relacionadas son pronunciadas con oclusión glotal /-ʔ/ (*hóusèyīn*, 喉塞音).

Otra característica del jin es su cambio de tonos, es decir, el mismo carácter se pronuncia diferente dependiendo de la función gramatical de los caracteres que se combinan

---

<sup>17</sup> Liao y Huang (2010, p. 6) ha mencionado que podría variar desde tres tonos hasta cinco tonos en el dialecto del chino mandarín. Tanto Ding y Rong (2019, p. 3) y como otros lingüistas apoyan la teoría de cuatro tonos.

<sup>18</sup> El tono entrante es uno de los cuatro tonos del chino antiguo. Se traduce como *tono* y realmente es un fenómeno fonético que se aplica con la terminación silábica en / -p/, / -t/, o /-k/, o /-ʔ/. Se ha mantenido en el jin, hakka, min y el dialecto de mandarín del bajo Yangzi.

con él. La regla del cambio tonal no es la misma en el caso de una palabra formada por adjetivo y un sustantivo comparando con la estructura de un verbo y el objeto. En cuanto a la cantidad de iniciales tiene 30 iniciales mientras que el chino mandarín estándar tiene 21.

- *El dialecto wu*

En este dialecto existen sonidos sonoros, por ejemplo /b/, /d/, /g/, /dz/, /dʒ/, /v/, /z/. En este caso un hablante de dialecto wu puede tener menos dificultades para dominar sonidos sonoros en el español e inglés. En la mayoría de la zona donde se habla wu, solo hay z /ts/, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/. Es decir, la /s/ y la sh /ʃ/ se pronuncia /s/, igual que zh /tʃ/ y la z /ts/ solo se pronuncian /ts/, y la ch /tʃ<sup>h</sup>/ y la c /ts<sup>h</sup>/ solo se pronuncia la /ts<sup>h</sup>/. Hay *yùnwě* (韵尾): n /-n/ y ng /-ŋ/. Ha mantenido la característica tono entrante y termina con la oclusión glotal /-ʔ/ (hóusèyīn , 喉塞音) . Otra característica fonológica del dialecto wu es que hay pocas iniciales simples, más bien compuestas. Referente a la cantidad hay 27 iniciales en comparación con chino estándar.

En cuanto a los tonos puede variar desde siete u ocho por lo que comparado con el dialecto del mandarín posee mucho más tonos.

- *El dialecto hui*

No existen sonidos sonoros en el dialecto hui, que es un criterio importante para eliminarlo desde la clasificación del dialecto wu. Sobre los sonidos africados y fricativos, solo existe z /ts/, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/ y no existe zh /tʃ/, ch /tʃ<sup>h</sup>/, esto provoca que los hablantes de hui tengan dificultades a la hora de aprender el chino estándar puesto que les cuesta distinguir estos dos tipos de sonidos. Tampoco distinguen la n /n/ y la l /l/. No hay r /z/ y se pronuncia como el sonido nasal n /n/. Han mantenido el tono entrante y experimenta un cambio radical de tono.

- *El dialecto gan*

Ya no existen sonidos sonoros en el dialecto gan. En cuanto a los sonidos africados y fricativos, solo hay z /ts /, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/ y no hay zh /tʂ/, ch /tʂ<sup>h</sup>/. Hay yùnwě (韵尾): n /-n/ y ng /-ŋ/ y /-p/ y /-t/. Además, solo hay /l/ y no hay /n/.

El gan tiene 19 iniciales y 65 finales. Suele tener seis tonos, es decir, dos más que el chino estándar.

- *El dialecto xiang*

No hay sonidos sonoros prácticamente, dado que los que quedan son testimoniales y van desapareciendo (Huang & Liao, p. 2010). Posee sonidos africados y fricativos: zh /tʂ/, ch /tʂ<sup>h</sup>/, sh /ʂ/, y z /ts/, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/. Hay yùnwě (韵尾): n /n/ y ng /ŋ/. Cuando se da h /x/ y u /u/, se pronuncia como /f/. Por ejemplo, el carácter 湖 (*hú*), significa *lago*, en el dialecto Xiang le llama *fú*. Además, tampoco distinguen bien los dos sonidos nasales: n /n/ y l /l/.

Hay cinco o seis tonos.

- *El dialecto min*

En este dialecto existen sonidos sonoros pero en la ciudad de Xiamen y Chaozhou, solo hay /b/ y /g/. En cuanto a los sonidos africados y fricativos solo existe y z /ts /, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/. Cuando los hablantes de min estudian el chino mandarín estándar les cuesta mucho distinguir zh /tʂ/, chi /tʂ<sup>h</sup>/, sh /ʂ/, y z /ts /, c /ts<sup>h</sup>/, s /s/ por la ausencia de zh /tʂ/, chi /tʂ<sup>h</sup>/, que se pronuncia de forma muy posterior en la lengua. Hay n /-n/, m /-m/, o ng /-ŋ/ (*yùnwě*, 韵尾). Además, no existe el sonido labiodental f /f/ comparando con el chino mandarín estándar. La cantidad de iniciales de min suele variar desde 14 hasta 18, y la de finales es desde 36 hasta 85 según la zona, que posee una fonética muy amplia comparando con el chino mandarín estándar.

Los tonos del dialecto min son siete u ocho.

- *El dialecto yue*

El dialecto yue también llamado se llama *cantonés*, no tiene sonidos sonoros pero tiene sonidos africados y fricativos: z /ts /, c /ts<sup>h</sup>/ y s /s/ pero no hay zh /tʂ/, ch / tʂ<sup>h</sup>/, sh /ʂ/. También hay n /-n/, m /-m/, o ng /-ŋ/ (*yùnwěi*, 韵尾). Le ha pasado lo mismo que el dialecto xiang, cuando aparece h /x/ y u /u/, se pronuncia como /f/. Ha mantenido el tono entrante como /-p/, /-t/, o /-k/. El dialecto yue tiene 18 aproximadamente iniciales y desde 68 finales, que es mucho más comparándolo con el chino mandarín estándar. El dialecto tiene muchas más finales e iniciales en comparación que el chino mandarín estándar.

En cuanto a los tonos, el yue tiene muchos más que el chino mandarín estándar y otros dialectos, que incluye nueve o diez tonos.

- *El dialecto pinghua*

El carácter principal de este dialecto es el ensordecimiento de las iniciales oclusivas y africadas sonoras del chino antiguo, y se pronuncian sin la aspiración. Hay 22 iniciales y 43 finales. No hay sonidos sonoros ni aspirados.

- *El dialecto hakka*

No hay sonidos sonoros como los dialectos del chino mandarín y algunos otros dialectos, y solo hay z /ts/, c /ts<sup>h</sup>/ y s /s/ en cuanto a los sonidos africados y fricativos como el yue y el min donde no hay zh /tʂ/, ch / tʂ<sup>h</sup>/, sh /ʂ/. En este sentido, se observa que es algo en común de los dialectos del sur de China. Ha mantenido el tono entrando como /-p/, /-t/, /-k/. También hay finales (*yùnwěi*, 韵尾): /-m/, /-n/, /-ŋ/. El dialecto hakka tiene 18 iniciales y 76 finales, por tanto, mucha más cantidad comparándolo con el chino mandarín. Como el dialecto xiang, cuando se da h /x/ y u /u/ se pronuncia como /f/. Normalmente tiene seis tonos.

En conclusión, por una lado, se puede observar que comparándolos con el dialecto del chino mandarín el resto de los dialectos son muy distintos y hay una diferencia notable desde el punto de vista fonológico. Generalmente los dialectos de sur como yue, min, gan, hakka, wu,

etc. poseen más iniciales y finales, además de tener más tonos, han mantenido más características del chino antiguo. Por otro lado, junto con la fonología, la morfología, el léxico, y la sintaxis también varían mucho según cada dialecto. Hemos pretendido, de manera muy simplificada, mostrar la natural ausencia de inteligibilidad entre los geolectos identificados como *dialecto* (方言).

#### **1.2.4. La lengua inglesa y su ortografía. Pronunciación de BBC.**

Hemos planteado este apartado con este subtítulo para dejar claro a qué variedad de la lengua inglesa nos estamos refiriendo. La lengua inglesa no solamente es la lengua oficial del Reino Unido sino también que es la tercera lengua nativa más extendida en el mundo, después del chino mandarín y el español y en muchos otros países se considera lengua oficial o materna como, por ejemplo, Canadá, Australia, Estados Unidos, India, Sudáfrica, etc. En este trabajo de investigación hemos elegido el inglés estándar en Reino Unido. La pronunciación es la Pronunciación Aceptada (en inglés se llama Received Pronunciation: RP)<sup>19</sup> o inglés de Oxford o pronunciación BBC (BBC pronunciation). Roach (2008, p. 3) ha dejado de usar el término RP en su tercera edición de su libro *English Phonetics and Phonology: a practical course* justificando que el término RP ya es *old-fashioned* y puede provocar confusión<sup>20</sup>. Estamos de acuerdo con él porque en China cuando mencionamos el medio de comunicación BBC resulta muy familiar y la gente comprende mejor a qué nos estamos refiriendo. La hemos elegido como

---

<sup>19</sup> Más adelante usaremos el término pronunciación de BBC pero cuando en las citas se menciona PR se refiere a dicha pronunciación de BBC.

<sup>20</sup> Roach (2008) nos ha explicado de esta manera, "Since it is most familiar as the accent used by most announcers and newsreaders on BBC and British independent television broadcasting channels, a preferable name is BBC pronunciation" (p. 3).



modelo no porque el inglés de Reino Unido sea superior al inglés de otros sitios. Insistimos en que el inglés de India como el inglés de Canadá u otros tienen una misma validez e igual estatus, pero nos resulta imposible describir las características del inglés de cada región o país donde hay grandes diferencias fonológicas, y porque esta variedad de inglés es la que se estudia en la mayoría de las universidades chinas y, por ende, la de de nuestros participantes. La situación es así: en los textos didácticos suelen ser un mixto de la pronunciación de Reino Unido y Estados Unidos, en el caso de docentes, la pronunciación depende de su origen. Sin embargo, la pronunciación BBC y americana se consideran los más populares. Aunque Svartvik y Leech (2009, p. 124) nos han indicado que el acento BBC asociado al sur de Inglaterra es el que se considera prestigioso en relación al inglés del norte de Inglaterra asociado, más bien, a zonas rurales. En este sentido hace falta declarar que no tenemos ningún prejuicio ante ninguna variedad.

Pero el motivo fundamental por el que que hemos elegimos la pronunciación aceptada, se debe a que los alumnos chinos siempre han considerado RP como el primer modelo para aprender el inglés en escuelas y universidades. Suelen imitar su acento, por ejemplo, escuchan con frecuencia la radio BBC además de intentar imitar este inglés. En cuanto a este aspecto, Zhang (2004) ha confirmado: “British Received Pronunciation (abbreviated as RP) has long been regarded as the first model of English in China’s middle schools and colleges including the radio and television universities (p. 93)”.

En este apartado, nos dedicaremos a exponer el origen y desarrollo de la ortografía inglesa y sus características principales en fonología y un poco a algunos aspectos fonéticos para tener una visión más concreta. Especialmente nos centraremos en características referidas a las vocales. Dado que las variedades de inglés son muy similares en cuanto a su pronunciación de las consonantes, la mayor parte de las diferencias se refieren a las vocales, tal y como indica O’Connor (1967), "Native speakers of English from different parts of the world have different

accents, but the differences of accent are mainly the result of differences in the sound of vowels." (p. 32).

#### **1.2.4.1. Clasificación de la ortografía inglesa y breve historia de la estandarización.**

Según la definición que hemos señalado anteriormente, la ortografía es escribir correctamente y se refiere a la dimensión escrita. Cuando la distancia entre la lengua hablada y la lengua escrita es más corta, la ortografía es más fácil y le llamamos lengua con ortografía transparente. En cambio, si esa distancia es mayor, será una ortografía opaca. La lengua inglesa es alfabética y está estructurada en 26 letras. Obviamente el inglés es considerado una lengua opaca y posee una ortografía complicada, que se considera su característica principal. Un grafema puede representar a más de un fonema o un fonema puede ser representado por varios grafemas o diptongos. Como en el siglo XIX Krafft (1893) ya nos confirmó: "English orthograph is far away in advance of English pronunciation, and it is a fallacy to make orthography conform phonetically to erroneous pronunciation" (p. 109).

Siendo ambas lenguas alfabéticas, la ortografía de inglés es mucho más complicada que el español por motivos históricos principalmente. Puede haber cambios de sonido, préstamos léxicos y también otros cambios en las formas de la escritura desde otras lenguas como el inglés antiguo, latín clásico, griego, normando, etc. La historia del *spelling* de la lengua inglesa es fundamentalmente la historia de los eventos, los cuales influyeron directamente entre la relación del *spelling* y el sonido (Venezky, 1976). En el siglo V los pueblo germanos invadieron Inglaterra y estableció la base de la formación del inglés; al final del siglo VIII la invasión de los escandinavos del norte de Europa dejó muchas palabras prestadas relacionadas con la guerra naval y la ley; en el año 1066 los normandos que hablaban un dialecto de francés conquistaron Inglaterra y aportaron muchas palabras relacionadas con la riqueza, el poder y las formas de cortesía; durante el Renacimiento, el inglés añadió vocabulario del latín y griego (Algeo &

Pyles, 2009; Jespersen, 2016). Adicionalmente, el inglés vivió el gran desplazamiento vocálico (Great Vowel Shift) desde el siglo XIII hasta el siglo XVII. Dicho acontecimiento marcó la diferencia entre el inglés moderno y el inglés medio, lo que provocó una ortografía menos transparente, más irregular y complicada.

La estandarización de la lengua inglesa ha vivido varias etapas en Reino Unido y podemos tomar como punto de partida el siglo XV cuando la ortografía británica empezó a estandarizarse. Por un lado, surge como necesidad del gobierno para concentrar el poder y también para que los hablantes pudieran comunicarse mejor entre ellos. John H. Fisher ha argumentado que el inglés estandarizado es la primera lengua de la Corte de Equidad, que se estableció en el siglo XV para dar justicia inmediata a los ciudadanos ingleses y consolidar la influencia de los reyes en la nación (Algeo & Pyles, 2009, p. 173). Según Watts (2018, p. 210), el origen de estandarización de la lengua inglesa se debe al crecimiento de la población<sup>21</sup>, sobre todo de la clase media y de la clase obrera en el siglo XVIII, que es una necesidad para adaptarse al cambio del valor y criterio del sistema social. Sin embargo, la lengua oral y la lengua escrita (principalmente el griego y el latín) no se correspondían. Codificar la lengua estandarizada significa reducirla a reglas: explicar cómo se trabaja, dónde están las excepciones. Esto solo puede hacerse preceptivamente mediante la ley. La herramienta más importante de la codificación es el libro y el diccionario (Svartvik & Leech, 2011, p. 67).

Entre ellos, la ortografía británica moderna fue estandarizada en gran medida con la publicación de los dos volúmenes de Samuel Johnson en 1755: *A Dictionary of the English Language*. Citando las palabras de Algeo y Pyles (2009) como se muestra abajo:

---

<sup>21</sup> De acuerdo con Watts (2018, p. 209), la población en Inglaterra casi se dobló en número. En 1700 la población era de 6 millones, excluida Irlanda, y en 1801 se alcanzó aproximadamente los 10,5 millones donde la mayoría era de clase media y de obreros.

The publication of Johnson's Dictionary was certainly the most important linguistic event of the eighteenth century, not to say the entire period under discussion, for it to a large extent "fixed" English spelling and established a standard for the use of words. (p. 175)

Después del diccionario de Samuel Johnson, el diccionario más importante entre todos los diccionarios es el *Oxford English Dictionary* (OED), que empezó a elaborarse en el año 1857. Sin embargo, el trabajo de la ortografía nunca ha sido definitivo y siempre puede haber renovación y modificación para cualquier lengua.

Crystal (2012) nos ha interpretado la ortografía del inglés de esta forma: "English spelling is difficult, but it is not as chaotic as is often claimed. An explanatory perspective can make the learning of spelling easier" (p. 13). En otras palabras, es difícil la ortografía inglesa pero no es caótica y se puede aprender con el tiempo.

Algeo y Pyles (2009, p. 46) también señalan que la ortografía de inglés no es caótica sino que trata de diversidad y hay invariablemente razones históricas subyacentes. Por lo tanto, hay reglas ortográficas para aprenderlas y seguirlas aunque se les tenga que dedicar más tiempo que en otras lenguas.

Vamos a ver a continuación las reglas ortográficas de la lengua inglesa (en inglés se llama *spelling*) y sus características fonológicas. Nos gustaría aclarar que cuando hablamos de la ortografía de la lengua española, además de explicar las reglas de la correspondencia del fonema y grafema, también hemos analizado las mayúsculas y minúsculas, la separación y unión de palabras, puntuación, etc, ya que nuestro estudio está relacionado con la lengua española y no con la inglesa, aunque nos interesa saber si existen interferencias con la L2

(inglés) de nuestro grupo experimental. Por eso, en cuanto al inglés se refiere, solo nos concentramos en su correspondencia entre sonido y el grafema.

#### 1.2.4.2. Características fonológicas de la lengua inglesa. *Phonics* como método en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en China.

Ante todo, en este apartado vamos a exponer un concepto nuevo en el aprendizaje de inglés para los sinohablantes y su situación para que se tenga una visión general sobre ellos y también porque se toma como el primer método para aprender una lengua extranjera alfabética, en este caso el inglés y nos gustaría subrayar su importancia antes de introducir la presentación de las características fonológicas de la lengua inglesa.

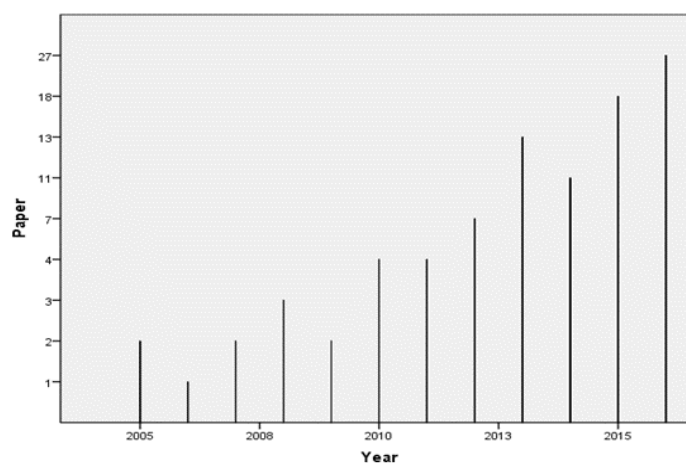


Figura 31. El número de artículos publicados cada año en CNKI en cuanto a *Phonics* (M. Cao, 2017, p. 287).

El método *Phonics* es un método para enseñar la lectura y la escritura mediante el desarrollo de la conciencia fonémica de los aprendices. El objetivo de tal método es obtener la capacidad de entender, identificar y manejar los fonemas, es decir, dominar la correspondencia entre el grafema y el fonema. Se considera el método más importante, reconocido, valioso y moderno en China desde su introducción para la lectura y pronunciación de inglés para estudiantes chinos (M. Cao, 2017; Cheng, 2012; Kang & Liang, 2018). Liu, Zhang y Huang (2016) han mostrado que este método ayuda a los estudiantes a formar una conexión entre las

palabras y su pronunciación. Por lo tanto, ayudan a adquirir la capacidad de decodificar y deletrear nuevas palabras en su lectura posterior. Anteriormente los alumnos chinos habían usado el método de IPA (International Phonetic Alphabet) para aprender la pronunciación del inglés, lo que suele provocar una serie de problemas porque se separan la relación entre sonidos y letras (Chen & Fang, 2011). Al mismo tiempo, la investigación en este ámbito, relacionada con el tema, también va aumentando de manera muy evidente desde el año 2010, tal y como se puede ver en la figura 31 basada en M. Cao (2017, p. 287). Se observa que en China se preocupan cada vez más por el uso y correspondencia entre fonema y grafema para el aprendizaje del inglés y para desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos.

#### *Fonemas consonánticos y vocales*

De acuerdo con la pronunciación BBC, los sonidos del inglés se pueden representar por 44 símbolos llamados fonemas: 24 fonemas consonánticos y 20 fonemas vocales pero solo posee 26 letras para representarlos. Respecto a las consonantes las hemos clasificado según sus fonemas. Para la presentación de este apartado hemos consultado Connor (1967, pp. 32-82), Cruttenden (2008), Roach (2008, 2017) y Zhang (2004, pp. 50-61) y otros materiales. La fonética y fonología de Zhang (2004) ha sido el modelo de aprendizaje de inglés de los estudiantes chinos y también de los investigadores en este campo. Aunque nos hemos dado cuenta de que muchos ejemplos y teorías de Zhang (2004) las ha tomado Roach (2008) como ejemplo. Al final, en cuanto a los símbolos fonémicos se toma como estándar la versión de Roach (2017), que es la versión más reciente que hemos visto hasta ahora. Resulta que por las diferencias de la presentación simbólica de los fonemas puede causar gran confusión y hay que aclararlo muy bien. Tomamos el ejemplo de Roach (2017, p. 35) como argumento para representar el fonema de la letra *a* en palabra *cat*, muchos lingüistas han usado /a/, en cambio Roach (2017, p. 35) insiste que debería usar /æ/ porque normalmente este símbolo se refiere a la vocal que está entre medio abierta y abierta.

Primero veamos los fonemas vocálicos en inglés<sup>22</sup>, que provocan gran confusión para los sinohablantes en su estudio de la ortografía inglesa, así como sus grafemas correspondientes

### *Fonemas vocales*

En el sistema fonémico de inglés hay 12 fonemas simples (monoptongos) y 8 fonemas diptongos. Abajo se han mostrado las formas de los fonemas vocales y sus palabras asociadas.

12 fonemas vocálicos simples:

- /ɪ/ como en *pit*;
- /e/ como en *pet*; *friend*; *bread*;
- /æ/ como en *bag*;
- /ʌ/ como en *but*; *enough*;
- /ɒ/ como en *shop*;
- /ʊ/ en *put*; *book*;
- /ə/ como en *about*; *welcome*; *restaurant*;
- /i:/ como en *key*; *tree*; *leaf*;
- /ɑ:/ como en *father*;
- /ɔ:/ como en *core*; *water*; *sport*; *more*;
- /u:/ como en *cool*; *group*;
- /ɜ:/ como en *learn*; *word*;

**8 diptongos son las siguientes:**

- /eɪ/ como en *name*; *eight*; *way*;
- /aɪ/ como en *bike*; *high*; *try*; *eye*;

---

<sup>22</sup> En este apartado, cuando hemos puesto el símbolo fonémico también hemos añadido la palabra correspondiente y también subrayado la parte grafémica de la palabra para representarlo en negrita. Cabe mencionar que muchos fonemas pueden interpretarse por varios grafemas, pero aquí solo hemos señalado algunos tipos como ejemplo.

- /ɔɪ/ como en *boy*; *voice*;
- /ɪə/ como en *hear*; *various*; *here*;
- /eə/ como en *pear*; *chair*; *various*; *there*;
- /ʊə/ como en *poor*; *tour*;
- /əʊ/ como en *know*; *goat*; *no*;
- /aʊ/ como en *house*; *cow*.

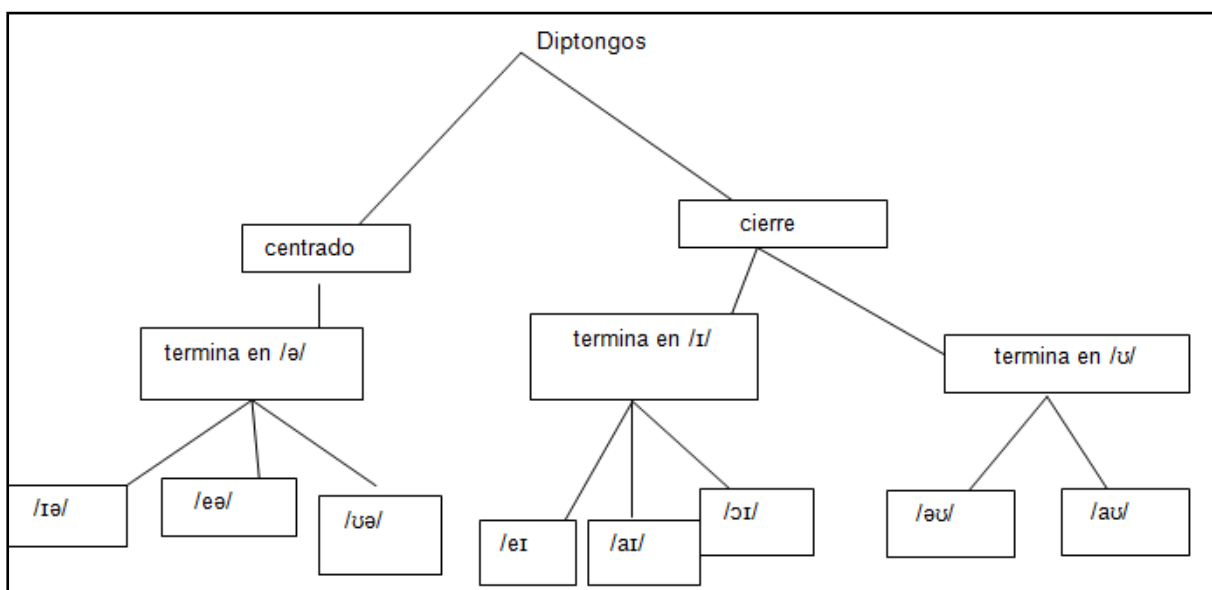


Figura 32. Diptongos en el inglés (Roach, 2017, p. 17).

Entre las cuales /ɪ/, /e/, /æ/, /ʌ/, /ɒ/ y /ʊ/ y /ə/ con vocales cortas; /i:/, /ɜ:/, /ɑ:/, /ɔ:/, /u:/ son vocales largas. /ə/ es una especie de vocal, la llamamos *schwa*, siempre en sílabas inacentuadas y se pronuncia muy breve y neutra. Sobre los diptongos, hay muchos y normalmente la primera parte es más larga y fuerte cuando se pronuncia. Por ejemplo, /aʊ/ en la palabra *about*, se destaca mucho la /a/ y cuando pasa a la /ʊ/ ha sido muy rápido. Roach (2017, p. 17) nos ha dado un método para aprender estos 8 diptongos, que los ha dividido en tres grupos como se enseñan abajo: el grupo centrado, el que termina en /ə/ y el grupo cierre que termina en /ɪ/ y /ʊ/ (véase la figura 32).



## Triptongos

Además de los monoptongos y triptongos en el contexto de vocales, también existen triptongos en inglés. Los triptongos son cinco: /eɪə/, /aɪə/, /ɔɪə/, que tienen (ɪ) central; y /əʊə/, /aʊə/, que tienen (ʊ) central, que todos terminan en la vocal /ə/. Como nos ha enseñado Roach (2017, p. 19) son muy complicados y muy difíciles de reconocer. Para pronunciarlos hay que pasar desde una vocal a la segunda y luego a la tercera, de manera rápida y sin interrupción. Según él, también se puede interpretar como un diptongo de cierre y se le añade un /ə/. Comparando con el español, que se forma por tres vocales también, dos vocales cerradas (i, u) átonas y una vocal abierta colocada en el medio (a, e, o), es más fácil perder algún sonido en inglés. Aquí mostramos algunos ejemplos de triptongo:

- /eɪə/ como en *player*;
- /aɪə/ como en *fire*;
- /ɔɪə/ como en *loyal*;
- /əʊə/ como en *lower*;
- /aʊə/ como en *hour*.

En cuanto a los fonemas consonánticos hay 24 fonemas, tal y como se enseñan abajo mediante símbolos fonémicos como alguna palabra de ejemplo para representarlo.

### *Fonemas consonánticos de inglés*

- /p/ como en *pack*;
- /b/ como en *bee*;
- /t/ como en *teach*;
- /d/ como en *desk*;
- /k/ como en *cake*;
- /g/ como en *gap*;
- /f/ como en *foot*; *office*, *photo*;

- /v/ como en *vat*;
- /θ/ como en *think*;
- /ð/ como en *this*;
- /s/ como en *sleep*;
- /z/ como en *zip*;
- /ʃ/ como en *ship, machine*;
- /ʒ/ como en *measure*;
- /h/ como en *heat*;
- /m/ como en *mother*;
- /l/ como en *let*;
- /n/ como en *not*;
- /r/ como en *read*;
- /ŋ/ como en *morning*;
- /j/ como en *yet*;
- /w/ como en *wet*;
- /tʃ/ como en *cheat*;
- /dʒ/ como en *gin*.

Tabla 29.  
Fonemas consonántico de inglés de acuerdo con el modo y el punto de articulación (Roach, 2017, p. 52).

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Fricativa		/f/ /v/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			/h/
Africada					/tʃ/ /dʒ/			
Nasal	/m/			/n/			/ŋ/	
Oclusiva	/b/ /p/			/d/ /t/			/g/ /k/	
Lateral				/l/				
Aproximante	/w/				/r/	/j/		

Después de conocer los fonemas vamos a continuar con los otros caracteres asociados, por ejemplo, la clasificación según el modo y el punto de articulación. De acuerdo con el modo de articulación, podemos dividir los fonemas en fricativos, africados, nasales y laterales como indica en la tabla 29.

- fonemas explosivos: /b/, /p/, /d/, /t/, /g/, /k/;
- fonemas consonánticos fricativos: /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/;
- fonemas consonánticos africados: /tʃ/, /dʒ/;
- fonemas consonánticos nasales: /m/, /n/, /ŋ/;
- fonemas consonánticos laterales /l/;
- fonemas aproximantes: /r/, /j/, /w/.

Si los clasificamos mediante el punto de articulación, serán la siguiente situación:

- fonemas bilabiales: /m/, /b/, /p/, /w/;
- fonemas labiodentales: /f/, /v/;
- fonemas dentales: /θ/, /ð/;
- fonemas alveolares: /s/, /z/, /n/, /d/, /t/, /l/;
- fonemas post-alveolares: /ʃ/, /ʒ/, /dʒ/, /r/;
- fonemas palatales: /j/;
- fonemas velares: /ŋ/, /g/, /k/;
- fonemas glotales: /h/.

Tabla 30.  
Comparación entre fonemas sordos y sonoros en par en el inglés.

Fonemas sonoros	Fonemas sordos
/b/	/p/
/d/	/t/
/g/	/k/

En cuanto a las consonantes del inglés nos gustaría destacar que existen pares sonidos sonoros y sordos como en el español en relación con el chino (véase la tabla 30 ).

### *Ejemplos de las reglas de la correspondencia entre el fonema y grafema*

Para la correspondencia entre el fonema y grafema no vamos a limitar a algunos ejemplos puesto que, como hemos mencionado anteriormente, nuestro estudio se centra en el contraste español y chino. En inglés, la misma letra, dígrafo, diptongo u otro tipo de unidad fonética puede tener diferentes sonidos en diferentes combinaciones de una palabra y esta variedad se concentra principalmente en el caso de las vocales.

### El fenómeno morfonología

En inglés la formación de la morfología de una palabra puede afectar su fonología de ahí que estudiar la morfofonología sea tan importante. Por ejemplo, cuando añadimos la letra *s* para formar plural del sustantivo, si se coloca detrás de una vocal o consonante sonora se pronuncia /z/: *pianos*; cuando se coloca detrás de una consonante sorda se pronuncia /s/: *cups*; cuando se usa con /t/, se pronuncia como /ts/: *hats*; cuando acaba en /d/, se pronuncia como /dz/: *hands*. Con las letras *ng*, se puede pronunciar como /ŋg/ o /g/.

Tabla 31.  
Pronunciación de *ng*. Elaboración basada en Roach (2017, p. 47).

A	B
<i>finger</i> /fɪŋgə/ ( <i>dedo</i> en español)	<i>singer</i> /sɪŋgə/ ( <i>cantante</i> en español)
<i>anger</i> /æŋgə/ ( <i>enfado</i> en español)	<i>hanger</i> /hæŋgə/ ( <i>percha</i> en español)

En la siguiente tabla 31 podemos ver que en la columna A, letras *ng* pronuncia como /ŋg/. En cambio, en la columna B, se pronuncia /ŋ/. En la columna B, ambas palabras *singer* y *hanger* se pueden separar en dos partes: *sing-er*; *hang-er*. Sin embargo, también hay excepciones en el caso de letras *ng*. En cuanto a los sufijos comparativos y superlativos *-er* y *-est*, *long-er* y *long-est*, según la regla que hemos aplicado anteriormente, aquí las letras *ng*,

deberían pronunciarse como /ŋ/. No obstante, se pronuncia /ŋg/. Tal y como indica Roach (2017, p. 48), fonéticamente el fonema nasal /ŋ/ es simple pero fonológicamente es complicado. Posteriormente vamos a ver la letra *a* como ejemplo.

### *Letra a*

La letra *a* cuenta con varios sonidos dependiendo de su posición en la palabra, que puede causar gran reto para los aprendientes. Cuando está como sílaba abierta, es decir, termina en vocal, se pronuncia como /ei/, por ejemplo: *name* y *cake*. Cuando se ubica en sílaba cerrada, se pronuncia /æ/, por ejemplo, *cat*, *bag* y *dad*. Cuando está detrás de /w/, se puede pronunciar como /ɒ/ por ejemplo: *what*, *wash* excepto cuando se ubica antes de /k/, /g/, /ŋ/. Cuando se sitúa antes de *f*, *n*, *sk*, *ph*, *sp*, *ss*, *st*, *th* puede pronunciarse como /ɑ:/: *after*, *plant*, *ask*, *grasp*, *glass*, *fast*, *father*. Se pronuncia /ə/ en palabras como *China*, *another*, *woman*. Viendo los ejemplos de la letra *a* hasta aquí, es evidente que la ortografía de inglés no es nada transparente pero también que existen ciertas reglas para ayudarnos.

### *El fenómeno de letras mudas en inglés<sup>23</sup> en algunos casos*

En el sistema alfabético otro fenómeno que existe son las letras que no se pronuncian, y que hemos mencionado en el apartado de la ortografía del español en el caso de la letra *h*. En el inglés existen bastantes letras mudas o silenciosas según su posición y posteriormente vamos poner algunos ejemplos sobre ello.

En cuanto a la letra *b*, cuando se trata una letra muda, nos gustaría citar a Venezky (2004, pp. 145-146), cuyo argumento nos parece muy interesante y está relacionada la historia de la ortografía inglesa. Indica este autor que muchas letras mudas han sido resultado de los escribas durante el renacimiento y ya que rechazaban muchas palabras inglesas para hacerlas

---

<sup>23</sup> Las letras mudas son las letras que no se pronuncian. Nos limitamos a exponer algunos ejemplos con el objetivo de demostrar una característica ortográfica que tiene dicha lengua en la que puede haber muchas excepciones.

más similares a sus orígenes clásicos, reales o imaginarios, quienes insertaron la letra *b* en la palabras que finalmente se convirtieron en *debt*, *doubt*, *subtle*, *subject*. Solo la *b* se pronuncia en la palabra *subject*.

La letra *c* también cuenta con casos como letra silenciosa, por ejemplo, cuando se coloca detrás de la letra *x* o *s*: *adolescence*, *ascend*, etc.

La letra *e*, cuando se coloca al final, por ejemplo, *name*, *race*, *cake*, etc. tampoco se pronuncia.

La letra *g* cuando se sitúa delante de la letra *m* o *n* no se pronuncia: *design*, *foreign*, etc.

La letra *h* no siempre se pronuncia, por ejemplo: *hour*, *honest*; *Sarah*.

La letra *n* cuando aparece al final de la palabra, en caso de *autumn*, *column*, por ejemplo.

La letra *k* si aparece delante de la letra *n* tampoco se pronuncia: *knife*, *know*, *knee*, etc.

La letra *p* en algunos casos cuando se sitúa delante de *s*, *t*, *n*, por ejemplo: *psychology*.

En conclusión, se observa que en el inglés hay muchas letras mudas y estas letras también no son mudas cuando se cambian de posición en una palabra. Por lo tanto, se considera un cierto reto para los aprendientes pesar de que existan y se explique las reglas.

### *Estructura silábica de la lengua inglesa*

Cada lengua es variada, tal y como hemos visto en apartados anteriores referidos a la lengua española y a la lengua china. En cuanto a los tonos, ni el español ni el inglés tienen esta característica tan destacada del chino mandarín y sus variedades lingüísticas, y que forma parte imprescindible para ellos. En inglés y en español tendríamos que referirnos a la entonación pero esta no afecta a la estructura silábica como sí lo hace el chino. No obstante, ahora nos limitamos a ver las estructuras de la sílaba y algunas clasificaciones y para esta parte tanto para las llamadas de los términos y símbolos como la clasificación hemos seguido a Roach (2017).

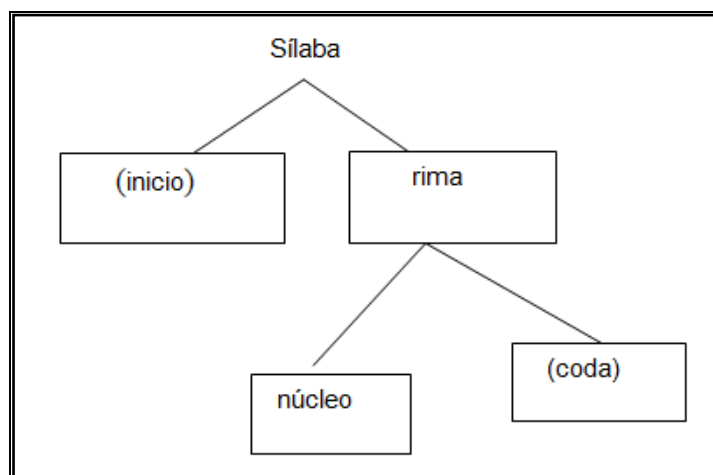


Figura 33. Estructura silábica del inglés.

La estructura silábica del inglés incluye las partes indicadas como la figura 33, siendo la parte dentro de paréntesis que no es obligatorio que aparezca. El núcleo (*peak* en inglés) es obligatorio para constituir una sílaba. Tiene que ser elemento vocálico y su cantidad afecta el número de sílabas de una palabra.

Tabla 32.

El clúster con dos consonantes: pre-inicial /s/ y sus palabras correspondientes como ejemplos.

Iniciales					
/p/	/t/	/k/	/f/	/m/	/n/
<i>speak</i>	<i>stick</i>	<i>skin</i>	<i>sphere</i>	<i>smoke</i>	<i>snake</i>

- Inicio (*onset* en inglés), el primer sonido consonántico en una sílaba, que puede darse o no en una sílaba. Si la primera sílaba de una palabra empieza con vocal (puede ser cualquier sílaba, más raro si es *v*) y este tipo le llamamos consonante cero (*zero onset* en inglés) en el caso de la palabra **I**. Si la sílaba empieza con consonante, puede ser cualquier fonema consonántico menos /ŋ/ representado por *ng*, más raro si es /ʒ/. El inicio puede una consonante (***n****ame*), dos consonantes (***p****lay*) y también puede ser tres consonantes (***s****creen*). Cuando se juntan dos o más de dos consonantes, se llama clúster consonántico (*consonant cluster* en inglés). Para el clúster consonántico también tenemos clasificación, por ejemplo, la palabra *play*, aquí la /p/ se llama consonante preinicial, y la /l/ se llama consonante inicial. La

consonante pre-inicial puede ser /s/ con iniciales como /p/, /t/, /k/, /f/, /m/, /n/ y las palabras como ejemplo que se muestra en la tabla 32.

Otro tipo de clúster consonántico muy común en inglés es la estructura silábica tan como muestra en palabras como **play**, **try**, etc. La primera consonante como la letra *p* en la palabra *play* la llamamos consonante inicial (*initial consonant* en inglés) y la segunda como la letra *l* se llama inicial posterior (*post-initial* en inglés). Los iniciales posteriores cuentan con /l/, /r/, /w/, /j/. Las consonante iniciales pueden ser: /p/ (**play**, **pray**), /t/ (**try**, **twin**), /k/ (**clean**, **cry**, **quick**), /b/ (**black**, **bring**), /d/ (**dry**, **dwam**), /g/ (**glad**, **grey**), /f/ (**fly**, **free**), /θ/ (**throw**), /s/ (**sleep**, **sweet**), /ʃ/ (**shrew**), /h/ (**judge**), /v/ (**view**), /m/ (**music**), /n/ (**new**) y /l/ (**lake**).

Observando los ejemplos anteriores en cuanto al clúster consonántico se refiere, nos damos cuenta de que /l/, /r/, /j/ y /w/ pueden tratarse como iniciales posteriores. También se pueden tratar como iniciales combinados con el preinicial /s/.

Además del clúster consonántico con dos consonantes, también existen de tres consonantes que es muy común en el inglés. Por ejemplo: **splay**, **split**, **stream**, etc. /s/ se llama inicial plus (*plus initial* en inglés) y el resto de consonantes que hemos margado en negrita se llama inicial posterior (*post-initial* en inglés).

Tabla 33.

Clúster consonántico con estructura de pre-final, final y postfinal. Elaboración basada en Roach (2017, p. 59).

Palabras	Pre-final	Final	Post-final
<b>helped</b>	/l/	/p/	/t/
<b>banks</b>	/ŋ/	/k/	/s/
<b>bonds</b>	/n/	/d/	/z/
<b>twelfth</b>	/l/	/f/	/θ/

- Coda, el último sonido consonántico en una sílaba. Cualquier consonante puede ser coda menos /h/, /w/, /j/ en el inglés de Reino Unido pero no es imprescindible. Como iniciales, hay clúster consonántico para final también: prefinal, final y postfinal. El pre-final puede ser:



/m/, /n/, /ŋ/, /l/, /s/ (*banks*); el post-final puede ser: /s/, /z/, /t/, /d/, /θ/ (*banks*). En la tabla 33 ponemos tipos de coda como clúster en el inglés según Roach (2017, pp. 59-60).

Tabla 34.

Clúster consonántico con estructura de final, postfinal 1 y postfinal 2. Elaboración Basada en Roach (2017, p. 59).

Palabras	Prefinal	Postfinal	Postfinal 1	Postfinal 2
<b>fifths</b>	-	/f/	/θ/	/s/
<b>next</b>	-	/k/	/s/	/t/
<b>lapsed</b>	-	/p/	/s/	/t/

Otro tipo que podemos encontrar consiste en el clúster consonántico que no tiene prefinal pero tiene dos postfinales tal como mostramos en la tabla 34.

Tabla 35.

Ejemplo de un clúster consonántico con cuatro consonantes. Elaboración basada en Roach (2017, p. 59).

Palabras	Prefinal	Final	Postfinal 1	Postfinal 2
<b>twelfths</b>	/l/	/f/	/θ/	/s/
<b>prompts</b>	/m/	/p/	/t/	/s/

En e inglés también existe clúster consonántico con cuatro consonantes, y se considera estructurada por prefinal, final, final 1 y postfinal 2. Veamos la tabla 35.

Tabla 36.

Ejemplo de un clúster consonántico sin prefinal y con tres postfinales. Elaboración basada en Roach (2017, p. 60).

Palabras	Prefinal	Final	Postfinal 1	Postfinal 2	Postfinal 3
<b>sixths</b>	-	/k/	/s/	/θ/	/s/
<b>texts</b>	-	/k/	/s/	/t/	/s/

El último tipo que vamos a presentar es el clúster consonántico que no tiene prefinal pero tiene tres postfinales tal y como mostramos en la tabla 36.

Tabla 37.

Estructura silábica de inglés. Elaboración basada en Borowsky (1989) y W. Yang & W (2014).	
Tipo de estructura silábica	Palabras ejemplo
V	I
CV	hi
CCV	try
CCCV	spray
VC	is
VCC	end
VCCC	ants
CCVC	swim
CCVCCCVC	glimpsed
CVVC	meet
CVCC	help
CVCCC	hands
CVCCCC	sixths
CCVCCC	plants
CCCVCC	strong
CCCVCC	strict
CCCVCCC	scripts
CCCVCCCVC	scrambles

En resumen, podemos ver que la estructura silábica como máximo puede ser un inicio que incluye preinicial, un inicial y un postinicial siendo parte vocálica; en cuanto a la coda puede tener como máximo: prefinal, final, postfinal 1, postfinal 2 y postfinal 3. Este fenómeno es muy común en el inglés en cambio en el chino mandarín no existen muchas de las estructuras silábicas que posee dicha lengua.

Veamos ahora la información de las estructuras silábicas comparadas entre la lengua inglesa la lengua china y el español. En la tabla 37 se pueden encontrar estructuras silábicas en el inglés de acuerdo con Borowsky (1989) y W. Yang & W (2014). Se puede comprobar que en inglés existen muchas otras estructuras silábicas que no existen en el español y chino. Sin embargo, se muestra que la sílaba CV es un absolutamente universal en los idiomas del mundo.

Tabla 38.

Comparación de los fonemas consonánticos entre el chino mandarín, español, e inglés según el modo de articulación.

	Español	Chino	Inglés
Oclusiva	/b/ /p/ /d/ /t/ /g/ /k/	/p/ /pʰ/ /t/ /tʰ/ /k/ /kʰ/	/b/ /p/ /d/ /t/ /g/ /k/
Fricativa	/f/ /s/ /θ/ /j/ /x/	/f/ /s/ /ʃ/ /ç/ /x/ /z/	/f/ /s/ /v/ /θ/ /ð/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /h/
Africada	/tʃ/	/ts / /tʃ/ /tʃʰ/ /tʃʰ/ /tʃʰ/	/tʃ/ /dʒ/
Nasal	/m/ /n/ /ɲ/	/m/ /n/	/m/ /n/ /ŋ/
Lateral	/l/ /ʎ/	/l/	/l/
Vibrante	/r/ /r/	-	-
Aproximante			/w/ /r/ /j/

Finalmente, después de haber hecho una descripción de las características ortográficas y fonológicas de las lenguas española y chino mandarín, incluyendo algunas variedades lingüísticas del último, y la lengua inglesa, creemos que ya tenemos una aproximación general sobre cada lengua y, en cierto grado, algunas de las causas históricas relativas. Ahora lo que vamos a exponer son una tablas comparativas de los fonemas para que quede más claro, de forma comparativa, las diferencias entre estas tres lenguas. En la tabla 38 se enseñan los fonemas consonánticos de las tres lenguas. Comparando el chino y el español, se observa que en el chino no existen sonidos vibrantes como /r/ y /r/ , tampoco existe el sonido fricativo /θ/ ni sonido nasal /ɲ/ ni sonido lateral /ʎ/. En cuanto a sonidos oclusivos el chino no tiene /b/, /p/, /d/. Sin embargo, con respecto a estos fonemas mencionados, podemos saber que algunos pueden conocer si han estudiado inglés antes del español, por ejemplo, fonema fricativo /θ/. La

ausencia de algunos fonemas en la lengua materna puede producir más dificultades en el futuro aprendizaje de otras lenguas.

Tabla 39.  
Comparación de los fonemas consonánticos entre el chino mandarín, español e inglés según el punto de articulación.

	Chino	Español	Inglés
Bilabial	/p <sup>h</sup> / /p/ /m/	/b/ /p/ /m/	/b/ /p/ /m/ /w/
Labiodental	/f/	/f/	/f/ /v/
Dental		/d/ /t/	
Interdental	/ts/ /ts <sup>h</sup> / /s/	/θ/	/θ/ /ð/
Alveolar	/t/ /t <sup>h</sup> / /n/ /l/	/s/ /n/ /l/ /r/	/s/ /z/ /d/ /t/ /n/ /l/ /r/
		/r/	(/ʃ/ /ʒ/ /tʃ/ /dʒ) <sup>24</sup>
Velar	/k/ /k <sup>h</sup> / /x/	/k/ /g/ /x/	/k/ /g/ /ŋ/
Palatal	/tʃ/ /tʃ <sup>h</sup> / /ʃ/ /z/ (Retroflejo: ápico- palatal)	/tɕ/ /tɕ <sup>h</sup> / /ɕ/ (Dorso- palatal)	/j/ /tʃ/ /p/ /k/ /j/
Glotal			/h/

En la tabla 39, se comparan los fonemas consonánticos de estas tres lenguas de acuerdo con el punto articulación. Se observa que el chino mandarín no tiene fonema bilabial como /b/, que es distinto comparando con el inglés y español. Sin embargo, tiene /p/ y /p<sup>h</sup>/. Según la teoría de AC e interlengua la similitud puede ser una facilidad o una confusión. La ausencia del fonema interdental /θ/ y su fonema similar /s/ podría ser otra dificultad. Esto también pasa

<sup>24</sup> /ʃ/ /ʒ/ /tʃ/ /dʒ/, estos cuatro fonemas son postalveolar.

con los fonemas velares como /g/, que no tiene el chino mandarín. No obstante, el chino mandarín tiene otros fonemas velares como /k/ y /k<sup>h</sup>/.

Tabla 40.

Comparación de los fonemas consonánticos entre el chino mandarín, español e inglés según el comportamiento de las cuerdas vocales.

	Chino	Español	Inglés
Sorda	/p <sup>h</sup> / /p/ /f/ /ts/ /ts <sup>h</sup> / /s/ /t/ /t <sup>h</sup> / /l/ /k/ /k <sup>h</sup> / /x/ /tʂ/ /tʂ <sup>h</sup> / /ʂ/ /tɕ/ /tɕ <sup>h</sup> / /ɕ/	/p/ /t/ /k/ /f/ /θ/ /tʃ/ /s/ /x/ /j/	/p/ /t/ /k/ /θ/ /s/ /r/ /h/ /ʃ/ /tʃ/
Sonora	/m/ /n/ /l/ /z/	/b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /ɲ/ /l/ /k/ /r/ /r/	/b/ /d/ /g/ /ð/ /z/ /j/ /m/ /n/ /l/ /ŋ/ /f/ /v/ /z/ /dʒ/ /w/

Por último, hemos realizad una comparación entre las tres lenguas según el comportamiento de las cuerdas vocalicas: fonemas consonánticos sordos y sonoros. Mediante la observación de la tabla 40, vemos que la mayor característica del chino mandarín es su ausencia de fonemas sordos, por ejemplo, /b/, /d/ y /g/ comparándolo con el inglés y el español.

### 1.2.5. Contraste entre adquisición y aprendizaje de lectoescritura en lenguas alfabéticas y logográficas.

El niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él (A. Camps i Mundó, Gubern Millan, Bigas i Salvador, y M. Camps i Mundó y Cabré i Castellví, 1990). Coulmas (1989) señala que el sistema de la escritura afecta la adquisición de la lectoescritura de los niños porque cada sistema está basado en una serie de relaciones simbólicas y requiere diferentes destrezas cognitivas. Las características ortográficas afectan no solo al proceso sino

también al resultado de la adquisición de la lectoescritura, por ejemplo, tiempo de la adquisición de la lectura como nos ha mostrado Aro (2004) donde los niños cuya lengua materna es el inglés tardan más que los niños de otras lenguas europeas con ortografía más transparente.

Cada lengua tiene su propio sistema ortográfico y puede ser que existan elementos comunes pero las diferencias siempre existen. Como hemos visto anteriormente, el sistema ortográfico entre el español, el inglés y el chino son notablemente distintos. El inglés y el español están incluidos en el mismo sistema ortográfico: sistema alfabético aunque también se observa que la dificultad no es del mismo grado ya que el inglés es muy mucho opaco comparado con el español, que es una lengua con correspondencia entre grafema y fonema bastante regular. El chino mandarín, lengua logográfica, que ni pertenece al sistema alfabético, ni cuenta con un sistema fonológico como herramienta auxiliar para la pronunciación al principio del aprendizaje (tanto para niños como para gente que estudia chino como lengua extranjera), tiene un sistema de escritura que son los caracteres. A continuación, hacemos una breve presentación sobre las diferencias y aspectos comunes para aprender la lectoescritura entre dos sistemas distintos desde el punto de vista didáctico y más tarde, en el cuarto capítulo del marco teórico, explicaremos la lectoescritura desde la visión cognitiva.

*El proceso didáctico para la lectoescritura de chino: lengua logográfica*

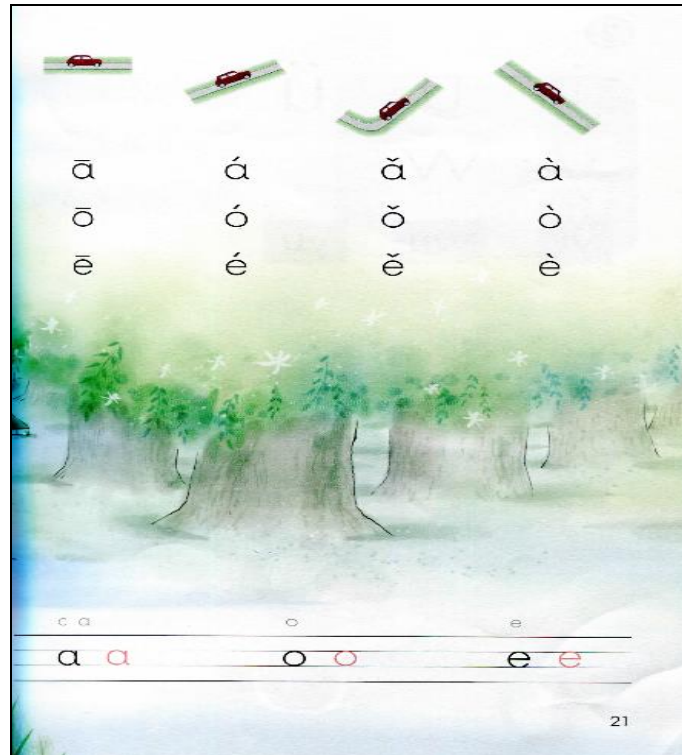


Figura 34. Enseñanza de los tonos y letras alfabéticas en el aula del chino mandarín. (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 21).

El primer paso para poder leer y escribir y que los niños y niñas en China tienen que conocer es el sistema fonético *pīnyīn*, tanto iniciales, finales, como los tonos. Para este proceso, los hablantes nativos tienen que leerlos en voz alta y copiarlos una y otra vez en el cuaderno. Podemos ver la figura 34 donde se nos muestra cómo enseñar los tonos y letras alfabéticas en el aula del chino mandarín en el primer semestre del primer curso en el colegio. Los estudiantes tienen que escribir las letras alfabéticas en determinado cuaderno donde con tres rayas. Con esto, van formando su conciencia de orden para la escritura y para los caracteres compuestos con líneas, puntos, se exige que quepan dentro un espacio 田字格 (*tiánzìgé*) con la forma del carácter 田. Por otro lado, también hay que enseñarles los tonos con dibujos de las subidas y bajadas de coches, de manera muy visual, tal y como vemos la figura 34.

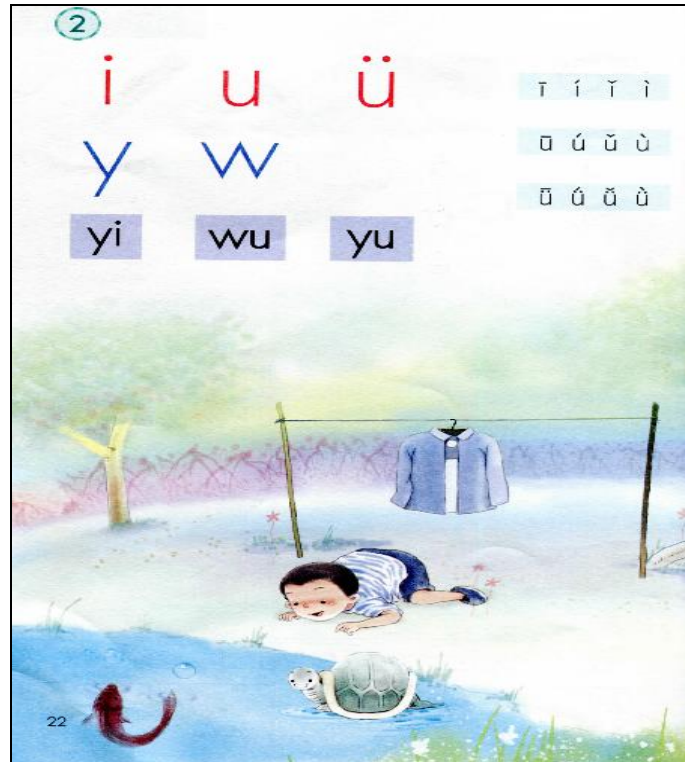


Figura 35. Enseñanza de la estructura silábica del chino mandarín con imágenes (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 22).



Figura 36. Ejercicio de practicar pinyin con imágenes: comparar, leer en voz alta y hacer el gesto (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 37).



El segundo paso consiste en cómo pronunciar la combinación de inicial, final y tono. En otras palabras, se trata de dominar las estructuras silábicas. Para este proceso es posible que todavía no aparezcan los caracteres pero ya empiezan a relacionar las letras con la imagen como nos ha enseñado la figura 35 y figura 36. En la figura 35, *yi* está relacionado con la *ropa* colgada en la foto con carácter 衣; *wu* está relacionado con la *tortuga* (*wūguī*, 乌龟); *yu* está conectado con el *pez* (*yú*, 鱼). Aquí los niños y las niñas empiezan a tener la conciencia silábica. En la figura 36, se trata de realizar ejercicios para relacionar *pīnyīn* e imágenes. Cuando uno lee *pīnyīn*, otro hace gestos sobre el significado. Este proceso de aprendizaje se debe al que dominan más temprano la lengua oral que la lengua escrita, por lo tanto, relacionar el sonido con las imágenes de significado se puede considerar aprendizaje previo. Si nos fijamos bien, el número de la página del material didáctico que hemos citado (figura 36), es de la página 37. Este tipo de ejercicios se repite mucho, no es un proceso determinado sino que se repite una y otra vez.

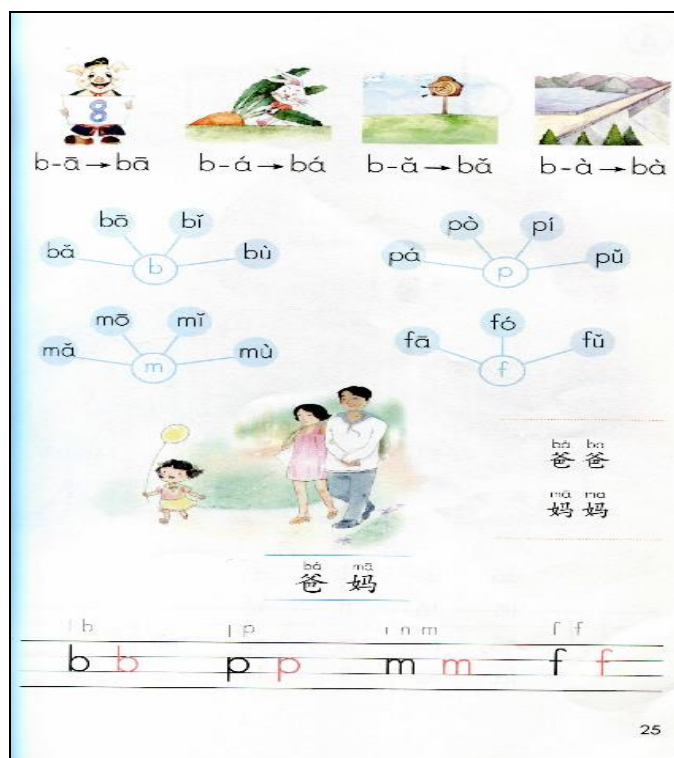


Figura 37. Enseñanza de la estructura silábica y los caracteres con fotos (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 25).

En el tercer paso ya se trata de la conexión entre sistema alfabético y la escritura. Además de los caracteres sueltos o individuales se pasa a palabras. En la figura 37, podemos ver las palabras *padre* (*bàbà*, 爸爸), *madre* (*māmā*, 妈妈) y cómo se pronuncian con otras finales. Hacen hincapié en la conexión entre el sonido (fonología) y la imagen (semántica) al mismo tiempo.

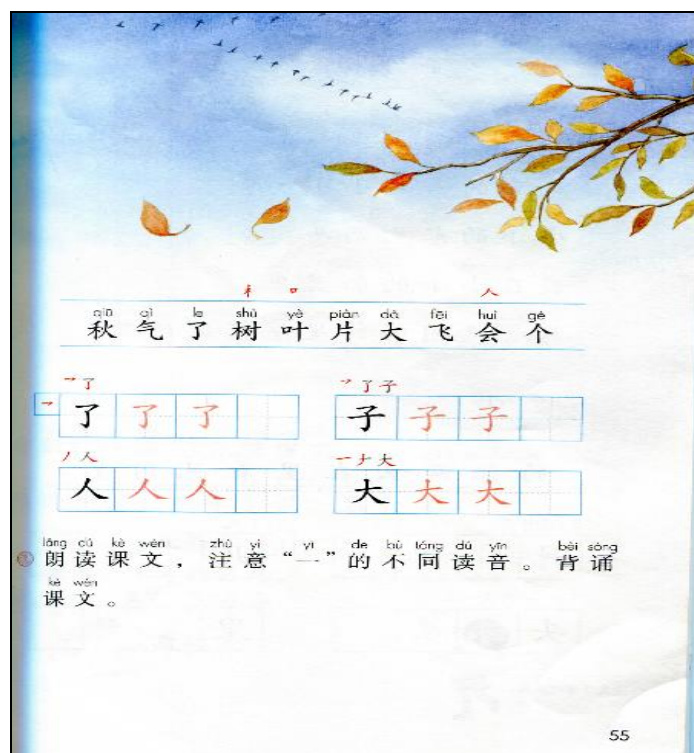


Figura 38. Orden de trazos para escribir caracteres y un resumen de caracteres que deberían memorizar para esta lección (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 55).

El cuarto paso se concentra en el proceso más largo, duro y estricto: la escritura de los caracteres. Según Baroni (2011, p. 132), la escritura logográfica es muy difícil, los niños chinos tardan varios años para manejar el sistema gráfico, y luego tener conocimiento de gran cantidad de caracteres es un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con la práctica de escribir caracteres a mano, los niños aprenden a deconstruirlos en patrones de trazos, componentes, luego a reagrupar estos trazos o radiales para formar un carácter entero, que se considera una capacidad para facilitar la conciencia de la estructura interna de un carácter. Esta conciencia ayuda para conectar la forma, el significado y los elementos fonológicos también. Poco a poco se convierte en memoria a largo plazo (Everson, Chang, & Ross, 2016). El sistema fonético solamente sirve durante un tiempo y al fin acabo se tiene que aprender tanto a reconocer como a escribir los caracteres para poder conseguir las habilidades de la lectoescritura china. En la figura 38, podemos ver que al final de una lección, se han incluido los caracteres para practicar con *pīnyīn* y abajo se enseña cómo escribirlos en el cuaderno donde incluye un orden para copiar los trazos.

También podemos ver que el último ejercicio es memorizar el texto, no solo los caracteres sino en todas las lecciones.

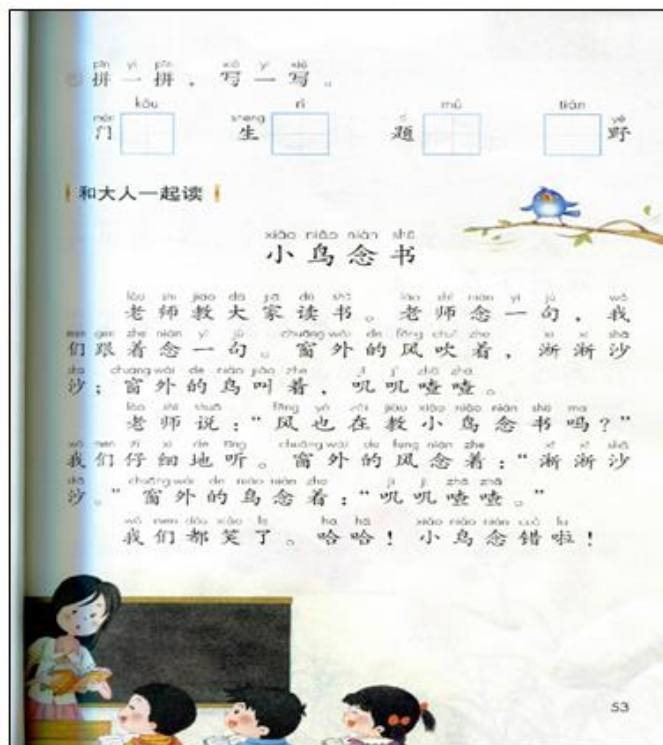


Figura 39. Lectura con *pīnyīn* y caracteres en casa (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2016, p. 53).

En el último paso los sinohablantes leen o escriben sin *pīnyīn* en su texto o redacción. Los textos de la asignatura *Chino* ya no se transcriben en *pīnyīn* en el segundo curso de primaria menos algunos caracteres nuevos. Sin duda alguna, este sistema posee sus dificultades y cada individuo alcanza un nivel de competencia diferente. Así que el diccionario es fundamental para que consulten caracteres nuevos, sepan su pronunciación o para que puedan escribir un carácter cuando saben escribir o lo reconocen pero no saben su sonido. Además, siempre pueden usar el *pīnyīn*: el símbolo fonético e incluso dibujitos para sustituir el carácter para poder escribir una redacción si no saben escribir dicho carácter. Con el apoyo de *pīnyīn* se puede romper la regla antigua: primero aprender caracteres y luego leer, ya que los niños pueden leer mucho solo con el *pīnyīn* y empezar a escribir mientras están estudiando los

caracteres. De esta forma se acelera mucho la capacidad de la lectoescritura (Su, 2017. p. 46-47). Por último, nos gustaría comentar que el apoyo y ayuda de los padres también son necesarios y obligatorios. Veamos la figura 39, donde se indica claramente que los padres deben hacer la lectura con sus hijos/as.

El procedimiento anterior que hemos explicado es el método más básico durante el aprendizaje de la lectoescritura del chino mandarín y, por supuesto, a veces todos los pasos se solapan, o incluso los docentes enseñan los caracteres sin *pīnyīn* pero con imágenes. El orden entre la enseñanza de *pīnyīn* y los caracteres también ha sido en dilema eductaivo en los últimos años. En otras palabras, se trata de decidir si se va desde el sonido hasta el grafema (carácter) o directamente desde el grafema (carácter) a lo semántico y al sonido. Según el planteamiento de los materiales más innovadores y populares que hemos citado arriba, en la primera unidad de clase los docentes enseñan unos caracteres sencillos sin exponer el *pīnyīn*, se trata de dejar a los niños que imiten tanto para los caracteres como para la pronunciación, y esto ha sido el mayor cambio en las reformas pedagógicas de los materiales didácticos.

*El proceso didáctico para la lectoescritura de lenguas alfabéticas y comparación con el sistema logográfico.*

En cuanto al aprendizaje de la lectoescritura de lenguas alfabéticas, existen dos líneas principales: de forma ascendente o de forma descendente. La forma ascendente se refiere a que empiezan por conocer las letras, las sílabas y hasta palabras y a un nivel alto con el que podemos leer a cierta velocidad. La forma descendente se refiere a que los estudiantes empiezan por palabras, frases y terminan en sílabas y letras según Carpio Brenes (2013).

Comparando con el aprendizaje del chino mandarín, en el caso de la forma ascendente antes de que llegue al punto final de la lengua logográfica los dos sistemas son similares. Lo que pasa es que en el sistema logográfico termina en un morfema-carácter que abarcan cinco tipos de caracteres: pictogramas, ideogramas, compuestos ideogramáticos, homófonos, radical-

fonéticos. Si el carácter es pictograma nos puede ilustrar sobre el aspecto semántico de lo designado; si es de ideogramas o ideogramáticos nos podría dirigir sobre la propiedad de lo designado; si es de homófonos o radical-fonéticos nos podrían dejar alguna huella para el sonido e información del significado. Se estima que en chino moderno, entre el 80 y 90% de las palabras son compuestos semántico-fonéticos (I. Taylor y M. M. Taylor, 1995). Es decir, del tipo de radical fonético. En los últimos dos tipos de caracteres, a pesar de que se reflejan cierta característica fonética solo se limita al que, por un lado, los aprendientes ya tienen conocimientos de algunos caracteres relacionados; por otro lado, no siempre son los correctos. Porque en el chino mandarín existen cuatro tonos y cada tono de cada sílaba puede corresponder a varios caracteres, además la misma estructura silábica y el mismo tono también pueden equivaler a unos caracteres con significados distintos. Entonces existe una diferencia esencial en comparación con la lengua alfabética (Y. Liu, 2004). Sin embargo, se puede confirmar que la mayor diferencia entre los dos sistemas de las lenguas consiste en que visualmente los caracteres sí que pueden dar cierto concepto o imagen sobre el contenido semántico de la palabra. En este punto la lengua alfabética, salvo las onomatopeyas, no puede inspirar nada a los lectores. Claro que, durante el aprendizaje de la escritura, los sinohablantes tienen una tarea extra con el sistema logográfico para poder memorizar las palabras: los caracteres.

El otro modo de aprender la lectoescritura alfabética es la forma descendente entre dos sistemas, se observa que en el sistema alfabético se empieza por las palabras enteras o frases, si los estudiantes las quieren leer en voz alta tendrán que saber cómo segmentar las unidades fonológicas y esto sería posible hacerlo aunque el resultado no siempre sea el correcto. Como nos han enseñado Perfetti y Dunlap (2008): "The first challenge for a learner of an alphabetic system is to appreciate that the smallest units of writing are arbitrary mapping of minimal, semantically meaningless units of speech-phonemes, not syllables or whole words" (p. 24). Por

lo tanto, aprender a segmentar los fonemas, saber su pronunciación, convertirlos en grafemas es una tarea esencial.

En el sistema logográfico si los niños o niñas nunca han visto o practicado tal carácter, será incapaz pronunciarlo a pesar de que según su memoria o el aspecto visual del carácter pueden saber o adivinar el significado. Esto se debe a que visualmente los caracteres no tienen elementos fónicos directos ni siquiera en el caso de caracteres homófonos; primero deben conocer ciertos caracteres y probablemente no lo pronunciarán correctamente a la primera. En cambio, en el sistema alfabético, sobre todo si la lengua posee una ortografía transparente, es cierto que se pueden leer textos o palabras desconocidos sin saber su significado.

Adicionalmente, nos gustaría comentar que cuando leemos un texto de lengua alfabética, la dirección es desde izquierda a derecha, esto es, lineal. En cambio, en el caso del chino mandarín, por la forma del carácter, se toma como un conjunto y global, se puede ver como parte arriba y abajo, izquierda y derecha, dentro o fuera dependiendo la estructura de los radicales. Para el orden de la escritura ocurre lo mismo.

En conclusión, hemos visto que existe una mayor diferencia para la lectoescritura entre la lengua logográfica y alfabética. Sin embargo, las diferencias no implican que exista superioridad de uno sobre otro como dicen muchos autores, tal como Ong (1986, citado en Baroni, 2011) como Duxiu Chen, Xuantong Qian, Sinian Bo, etc. muchos líderes intelectuales al principio del siglo XX consideran que los caracteres chinos pueden ser sustituidos por letras alfabéticas (Cui, 2011, p. 68). O al revés, creen que el sistema logográfico tiene muchas más ventajas que el sistema alfabético. El aprendizaje o adquisición de la lectoescritura varía según el sistema ortográfico de cada lengua y es complicado tanto para los docentes en el campo didáctico como para los investigadores psicolingüistas, tal y como vamos a ver en el siguiente apartado.

### **1.3. Teorías sobre las diferencias entre las lenguas.**

En nuestra investigación hemos usado tanto el método de análisis contrastivo (AC) como el de análisis de errores (AE), y también hemos tenido en cuenta las transferencias negativas (interlengua) y las transferencias positivas para el aprendizaje. Así, en el apartado 1.2 hemos tratado las características ortográficas y fonológicas de la lengua española (lengua meta), la lengua china (lengua materna) y las de la lengua inglesa (experiencia previa de lengua extranjera) así como las variedades lingüísticas de la lengua china (lengua materna de algunos participantes). Se trata de explicar los errores que han cometido y sus posibles efectos positivos para las competencias lingüísticas del aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera mediante la descripción de estas lenguas. En este apartado, trataremos de exponer y presentar los estudios más recientes y las teorías en las que se basan también para proponer posibles propuestas para investigaciones futuras.

El modelo de análisis que vamos a utilizar en una parte de nuestro estudio será análisis de errores (AC), un modelo del que ya existen muchas publicaciones a partir de los años 50, sabiendo que los errores son inevitables tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto en la comprensión como en la producción (Ellis, 1994, p. 47) y que la noción de “error” se ha modulado eliminando la connotación negativa y activando conceptos como el de transferencia (negativa o positiva). Así han nacido y se han desarrollado diferentes teorías según la época. Además de teorizar sobre los errores, los lingüistas y docentes también intentan tratar los errores, por ejemplo, clasificarlos según ciertos criterios puesto que tales errores no se consideran aleatorios. Esto también se corresponden con lo que señala Llop (1999), para él, "los errores ortográficos no se producen de manera aleatoria, sino que ocurren en función de las características de la propia actividad ortográfica y de las de los sujetos que la llevan a término" (p. 19). En cuanto a la teoría del análisis de errores existen



muchos trabajos previos, entre todos el más destacado y que se considera como pionero es Corder (1967/1986, 1971/1986, 1973/1985/, 1974, 1974/1986) y sus obras. Ya hemos citado estudios importantes sobre los errores fonológicos de estudiantes chinos en el aprendizaje de inglés, por ejemplo, el de Jiang y Liu (2014) sobre las transferencias negativas en la identificación y producción de palabras en el aprendizaje de estudio de inglés como lengua extranjera de alumnos chinos. Sin embargo, con respecto a los errores fonológicos y ortográficos de los alumnos chinos de español como lengua extranjera en contexto de producción escrita como el dictado (y teniendo en cuenta las variedades lingüísticas además del chino mandarín) los estudios son bastante escasos. De ahí, el objetivo de la presente tesis. Con respecto a este tema, hemos planteados diferentes teorías a lo largo del tiempo: análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE), interlengua y transferencia interlingüística. A continuación, vamos a hacer presentación sobre ellas.

### **1.3.1. El análisis contrastivo.**

El análisis contrastivo también se conoce como lingüística contrastiva (LC). Durante la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos la enseñanza de lengua extranjera se le prestó mucha atención y se invirtió mucho económicamente para conseguir los métodos más efectivos y útiles como señalan Rieda y Nieto Núñez (2018). De ahí que el AC se considerara un método muy importante. Además de la necesidad práctica, el AC también es el resultado del desarrollo de la teoría de conductismo desde el punto de vista psicolingüístico, en el que el aprendizaje establece hábitos a través de estímulos, esfuerzos y respuestas. El aprendizaje de una lengua extranjera supone lo mismo que estudiar la lengua materna, es crear hábitos nuevos mediante la imitación y la repetición tal y como ocurre en la lengua materna. Cuando los hábitos nuevos de la lengua extranjera y los de la lengua materna entran en conflicto, si son diferentes habrá

transferencia negativa de la lengua materna. Si son parecidos o iguales entonces es más fácil crear los hábitos, en otra palabra, cuesta menos dominar esta lengua extranjera.

Siempre se ha asumido que, en un aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes dependen mucho de su lengua materna (Gass & Selinker, 1994/2008). En 1945 Fries (1945/1970) fue el pionero que habló por primera vez de comparar la lengua materna y la lengua meta de los aprendices: la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Teaching and Learning English as a Foreign Language). Según Fries (1945/1970), hay que elaborar una descripción científica sobre la lengua materna y la lengua extranjera de manera muy cuidadosa con el objetivo de compararlas. A través de esta comparación se puede predecir los errores que van a cometer y con esto se puede elaborar materiales más eficientes.

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. It is not enough simply to have the results of such a thorough-going analysis; these results must be organized into a satisfactory system for teaching and implemented with adequate specific practice materials through which the learner may master the sound system, the structure, and the most useful lexical materials of the foreign language. (p.9)

En 1953 Weinreich (1953/1968) relacionó el término "interferencia" con el bilingüismo en su obra *Languages in contact* y señaló que las desviaciones de las normas de la lengua entre los bilingües se deben a que ellos están familiarizados con más de una lengua. Es decir, es el resultado de los contactos entre las lenguas.

The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. Those instances of

deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena.

(p. 1)

En 1957 Lado (1957/1973) planteó la hipótesis del análisis contrastivo, y esta hipótesis en los años 60 tenía un papel esencial en cuanto a la relación entre la adquisición de lenguas extranjeras y la lengua meta. Lado insiste en que los aprendices aplican algunas reglas lingüísticas de L1 en el aprendizaje de segundas lenguas, así que puede haber influencias negativas durante este proceso. Esta teoría se centra en la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, que afecta al nivel de dificultad durante su aprendizaje e intentar predecir todos los errores que van a cometer. En otra palabra, les cuesta más a los aprendices cuando son mayores las diferencias entre dos lenguas debido a un conocimiento mayor de lengua materna. En cambio, cuando las lenguas son más similares les resulta más fácil manejar la lengua extranjera. Si se puede describir y categorizar las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta, entonces, se puede predecir los errores que van a cometer y así el aprendizaje en el aula nos resultará más eficiente. En palabras de Lado (1957/1973), la *diferencia* y la *dificultad* son sinónimos. Hemos señalado que el AC se centra en la comparación de las dos lenguas, pero los estudios de AC no solamente tratan de comparar las diferencias sino también prestan importancia a las similitudes. Si el profesor señala las formas similares entre ambas lenguas los estudiantes no tienen que seguir averiguándolo en el proceso por lo que, tal como indica Fisiak (1981, p. 3) pueden ahorrar tiempo y son más eficientes en el estudio. El AC juega un papel determinante en los años 50 en cuanto a la redacción de materiales, la preparación de clases y pruebas y en la investigación lingüística. Tal como señala el mismo Lado (1957/1973), con el AC se puede promover la investigación de forma bastante fácil.

Aprovechando los resultados de la comparación lingüística y cultural de los idiomas y culturas nativos y extranjeros, podemos indicar con toda precisión problemas para la investigación, y los investigadores pueden llevar a cabo sin ayuda experimentos significativos que hacen mucha falta. (p. 8)

Por la influencia del estudio del AC han surgido muchos conceptos y términos en L2, y aquí vamos a comentar dos: el fenómeno bilingüe o de dialecto y la atención hacia la fonología que está íntimamente relacionada con nuestro estudio.

Merece la pena mencionar un detalle en cuanto al tema del AC de Lado (1957/1973). Cuando hablamos de comparación o análisis contrastivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras solemos ignorar el aspecto de los dialectos, sin embargo, Lado (1957/1973, p. 25) señaló que hay que comparar un dialecto determinado del idioma nativo con un dialecto determinado de la lengua extranjera. El estudiante procede de esta misma manera, yendo de su dialecto nativo al dialecto extranjero de su modelo y no de un estado “neutro” o de lengua estándar a otra. Si nuestro análisis ha de predecir y describir los problemas con los que tropezará, tendrá que comprar estos dos dialectos entre sí. Por ejemplo, el español que se habla en España y el de América Latina tiene diferencias muy notables de la misma manera que el dialecto andaluz respecto al extremeño. No obstante, no ha aclarado qué hay que tener en cuenta respecto a los factores socioculturales de los participantes, porque los estudiantes pueden hablar diferentes dialectos o lenguas en el ámbito escolar y familiar. Cuando Bustos Gisbert (1998, p. 14) habla de categorizar los errores y determinar el tipo de error, a su juicio muchos estudios no han tomado el dialecto como factor en consideración. En nuestra opinión además de la lengua nativa y la lengua meta, es muy importante conocer los dialectos u otras

lenguas que hablan los participantes, que pueden afectar al resultado de la investigación y será favorable a la hora de analizar los datos para que salgan más científicos y fiables.

Después de hablar de comparación la lengua meta y la lengua materna, surge ahora el problema de comparar qué y cómo. En cuanto al procedimiento del AC podemos concluir cuatro pasos: primero hay que describir cuidadosamente las lenguas asociadas tanto a la lengua materna como a la lengua meta; segundo, hay que elegir el área que vamos a analizar, que sea gramática, fonología, etc.; tercero, debemos contrastar las diferencias y similitudes que van a comparar; por último, a través de la comparación predecir los errores que pueden cometer.

La comparación tiene que ser sistemática y estructurada. Según Lado (1957/1973), hay que comparar los dos sistemas fonológicos, los de estructura gramatical, los de vocabulario, los de la escritura y también ambas culturas. Sin embargo, su comparación resulta muy superficial y selectiva. Entre ellos, la comparación fonológica, que es la que nos interesa a nosotros, es muy básica. Según Richards (1974), los estudios muestran que el análisis contrastivo es más eficiente en predecir los errores en el nivel fonológico y menos eficiente en predecirlos en el nivel sintáctico (citado en Schackne, 2002, p. 199). Lennon (2008) por un lado ha criticado mucho el AC por su limitación pero, por otro lado, reconoce que este método funciona mejor en la predicción de errores fonológicos. Corder (1973/1985, pp. 244-245) añade que para aprender una lengua se debe incluir el aprendizaje de las reglas de la organización de sonidos en la lengua meta y cree que en las distintas lenguas difieren marcadamente en el cómo utilizar los recursos de sonidos para realizar las estructuras sintácticas y semánticas. En este sentido, la comparación fonológica puede reflejar las diferencias o dificultades entre dos lenguas y también podría reflejar lo de la sintaxis y semántica. O podemos llegar la conclusión de que dicha comparación es la más básica, fundamental y ya está mostrado que tiene eficacia.

Sin embargo, en los años 60, la teoría de conductismo del lenguaje recibió muchas críticas, ya que el lenguaje se consideraba como estructuras de reglas en lugar de hábitos tal

como indican Gass y Selinker (1994/2008). Si usamos el método del AC, las dificultades de una lengua suponen un concepto psicolingüístico mientras el error es parte de la producción de la lengua en opinión de Lennon (2008). Evidentemente el error no es lo mismo que la dificultad. Esta una de las principales críticas que ha recibido el método AC.

Posteriormente surgen dos hipótesis sobre el AC, una es la *Hipótesis Fuerte*, según la cual se pueden predecir los errores mediante la comparación sistemática de las dos lenguas; y la *Hipótesis Débil*, en la que los investigadores posteriores demostraron que no todos los errores se explicaban en razón a una interferencia negativa de L1. Primero, porque con el método del AC, muchos estudios empíricos han mostrado que no se pueden predecir todos los errores que los aprendientes han cometido, ni todos esos errores vienen de la L1. Segundo, a nuestro modo de ver, uno de los objetivos de AC es evitar los errores, pero los errores son inevitables tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que significa que, esta comparación teórica se ha alejado de la realidad. El propio Lado (1957/1973) se ha dado cuenta de la falta de experiencia empírica cuando habla de la necesidad de revalidar los resultados del análisis comparativo teórico y confirma que "tiene que considerarse como una lista de problemas hipotéticos hasta que no se llegue a una revalidación final comprobándola con el habla efectiva de los estudiantes" (p. 77). Tercero, la diferencia no siempre equivale a dificultad, y la similitud de dos lenguas también puede causar problemas especiales por la interferencia de L1 (Lee, 1968). Cuarto, después de la comparación, sobre todo, el AC no ha ofrecido un método práctico y una solución para la interferencia de L1. Tampoco se ha tomado en cuenta otras variantes como la motivación del individuo y tiene muchas limitaciones.

No obstante, tampoco se puede negar totalmente su valor; como Fisiak (1981, p. 7) aclara no toda la hipótesis del AC es errónea, el valor importante del AC basa en su capacidad de predecir los errores por la interferencia. El análisis de errores (AE) como parte de la

lingüística aplicada no puede sustituir al AC, pero puede suplementarlo: el AC predice los errores y el AE verifica las predicciones contrastivas. La versión de la *Hipótesis Débil* en cierto sentido se puede considerar como el inicio del AE que vamos a presentar a continuación.

En cuanto hacia el AC, se puede tomar diferentes actitudes pero creemos que lo importante es sacar la parte positiva y los aspectos válidos de ella para mejorar y profundizar tanto la enseñanza como la investigación. Hacemos nuestra la opinión de Selinker (1992):

... especially if one takes Lado not as a dogma (for it clearly fails with when interpreted that way) but as a source of testable hypothesis in SLA about the structure and function of ILs, especially concerning the phenomenon of language transfer. (p. 23)

Según el mismo Selinker (1992), en lugar de tomar la teoría de AC de Lado (1957/1973) como dogma deberíamos considerarlo como fuente de hipótesis comprobable en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera en cuanto a la estructura y función de la interlengua, especialmente en relación con la transferencia de idiomas.

### **1.3.2. Análisis de errores.**

Desde finales de los años 60, Corder publicó una serie de artículos sobre el análisis de errores. El primero que habló de AE fue Corder (1967/1986) en su artículo titulado *The significance of learner's errors* en 1967. De acuerdo con Corder (1967/1986), los errores también tienen significado tanto para los profesores, alumnos como para los investigadores y los ha apoyado desde tres aspectos:

They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in this sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. (p. 167)

Según los comentarios de Corder (1967/1986), se observa que los errores pueden ser positivos tanto para profesores, investigadores como para los mismos aprendientes desde diferentes puntos de vista y no tienen por qué ser negativos. Y este es el punto fundamental: el valor de los errores.

Desde el punto de vista de Corder (1967/1986), los errores y la actitud que hacia ellos se manifiesta desde la teoría AC se ven notablemente las diferencias. Nos gustaría aclarar primero unas diferencias entre el AE y el AC para ver el cambio de la tendencia.

a. Comparado con el AC, la mayor diferencia entre las dos teorías consiste en la actitud hacia los errores, los errores tienen sentido y pueden ser positivos según AE, en lugar de evitarlos, deberíamos investigarlos.

b. De acuerdo con lo que hemos expuesto tanto sobre AC y AE, podemos darnos cuenta de que el AE se dedica al estudio entre la lengua meta y los errores; en cambio, el AC es el estudio de la lengua materna y la lengua meta. Los objetos de la investigación han cambiado totalmente.



c. Además, el AE estudia la producción real del aprendizaje, que es existente y real no como AC, que se queda en la teoría. En este sentido, tanto para la enseñanza de lenguas extranjeras como para la investigación de lenguas, ha sido un gran giro.

Si los errores son significativos, ante todo hay que saber qué puede ser un *error*, en otra palabra: necesitamos la definición de *error*. Un error se puede definir como una desviación de la norma de la lengua meta según Ellis (1994, p. 51). Para Fernández López (1995), en términos generales se considera *error* a toda transgresión involuntaria de la *norma*. Entonces los errores aparecen contra la voluntad de los aprendices y contra las normas. En el caso de la escritura, los que no respetan las reglas de la ortografía correspondiente o normas de la lengua meta se considera erróneos como hemos comentado en el apartado anterior. Cuando Crystal (2003, p. 165) comenta AE, considera los errores como "unacceptable forms produced by someone learning a foreign language". Para ello, Corder (1967/1986, pp. 10-11) habló de los tipos de errores: errores sistemáticos y errores no sistemáticos. El segundo tipo de error no tiene sentido para el estudio, ya que se provoca por factores no lingüísticos y lo denominamos "mistake"; se producen por lapsos de memoria, por cansancio o en determinadas condiciones psicológicas. En cambio, el *error* sistemático puede ofrecer evidencias del sistema de la lengua meta y posee valor para analizarlo. Según el argumento y la explicación dada más arriba, lo único que tenemos que hacer en AE es ignorar los *mistakes*. Sin embargo, la dificultad a la hora de distinguir un *error* de un *mistake* no es algo fácil. La propuesta es coleccionar todas las desviaciones y luego verlas de forma global.

Creemos que podemos definir o identificar *error* conforme a la necesidad práctica y específica de la enseñanza y el estudio. Es decir, siempre hay que distinguir un *error* y un *mistake*, aunque esa diferencia venga a posteriori ya que juega un papel diferente durante el proceso de estudio o investigación.

Acerca del proceso de análisis de errores, Corder (1974) diseñó cinco pasos con el objetivo de descubrir los errores y con el fin de mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Son los siguientes procesos:

- 1) Colección de datos, es decir, de los errores;
- 2) Identificación de errores;
- 3) Descripción de errores;
- 4) Explicación de errores;
- 5) Evaluación y corrección de errores.

Además, otros investigadores como Gass y Selinker (1994/2008, pp. 102-120) y Ellis (1994, pp. 48-72) siguen elaborando este modelo de análisis, sobre todo van concretando los detalles. El objetivo del AE trata de descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a las producciones idiosincrásicas, analizando la naturaleza, las causas y las consecuencias que éstas tienen en el proceso del aprendizaje de L2 (Alexopoulou, 2006, p. 18). Ahora vamos a exponer el contenido concreto de cada procesamiento.

#### *1. Colección de datos*

En cuanto a la colección de la muestra de errores, esta está relacionada con el tipo de errores, el tamaño y sus formas. Puede ser redacciones de estudiantes sobre un tema determinado o las respuestas de exámenes.

Una categoría de los tipos de errores puede ser la de producción o comprensión. Cometemos errores tanto en la comprensión como en la producción en el lenguaje, puede ser que cometamos errores cuando hablamos pero que no los cometamos en la escritura, por ejemplo.

De tamaño, puede ser masivo o pequeño, y según el AE cuando más grande es la muestra más eficaz es el resultado porque los errores se cometen sistemáticamente y si analizamos errores generados por un individuo o pocos datos pierden su sentido la investigación.

En realidad, esto ocurre en cualquier estudio. Cuando la muestra que elegimos es más grande, los resultados se vuelven más fiables. Los investigadores han de tener siempre la conciencia de su propio objetivo a la hora de seleccionar los datos para tener los más adecuados y eficientes, tal y como nos ha señalado Londoño Vásquez (2008), que sea de tamaño masivo, específico o incidental.

En nuestra opinión, el formato de los datos depende del objetivo de la investigación. En nuestro caso, si se tratan de errores fonológicos y ortográficos hay que tener en cuenta cómo se puede profundizar en el aspecto de la fonología. De este modo, si el dictado comprende además de palabras pseudopalabras, se especifica enormemente en la prueba fonológica. En nuestro estudio, vamos a centrarnos en la producción de la forma escrita. Las muestras pueden ser la transcripción de un diálogo, composición, traducción, etc. Esto también depende de la intención del investigador para controlar la muestra, porque si se trata de una composición, los participantes escribirán de forma libre y al final tendremos diferentes textos que no se podrán comparar. Además, hay que tener en cuenta que los participantes tienden a evitar los errores (palabras, estructuras, etc.), al fin y al cabo hay muchos factores que no podemos controlar. Sobre todo, entre los alumnos chinos, que son nuestros participantes, ya que en comparación con los de nacionalidad occidental, se muestran tímidos y cohibidos en la producción espontánea. Es por la tradición china. No se atreven a hablar, tienen miedo de cometer errores, y, además, temen al profesor. Por lo tanto, la simpatía y el humor también forman parte de las obligaciones del profesor (Zhu, 2001). Si nuestros participantes son alumnos chinos, es probable que prefieran escribir todo correcto y eviten errores en lugar de expresar lo que

quieran. De todos modos, otros factores o variables sí que tenemos que tener en cuenta como el nivel lingüístico de los participantes, factores sociales como el sexo, la edad, experiencia de aprendizajes de lenguas, etc. (Ellis, 1994).

## 2. *Identificación de errores*

Una vez que cogemos todas las muestras, hay que identificar los errores. Generalmente, respecto a la identificación hay que decidir primero las *normas* en comparación con las desviaciones; segundo, se suele distinguir los incorrectos y los inadecuados; tercero, se especifica la diferencia entre *error* y *mistake*.

En cuanto a esta cuestión, muchos investigadores como Bustos Gisbert (1998), Corder (1967/1986), Sridhar (1981) y Ellis (1994), etc. han discutido la definición de *error* y diferencias entre el *error*, *mistake* y *lapsus*. Acerca de la identificación de errores, los investigadores o docentes tienen que establecer sus criterios para la corrección de acuerdo con la razón y la necesidad a nuestro juicio. En nuestro estudio el error es una desviación comparándolo con el ejemplo de los datos que hemos preparado, entonces todos los que no respeten la ortografía española los marcamos como errores. Si aplicamos nuestro criterio en una evaluación de la escritura como una redacción ya no vale o no es justo para muchos alumnos, ya que una redacción no solamente evalúa el nivel de la ortografía sino otras habilidades lingüísticas y no lingüísticas: la gramática, la creación, u otros conocimientos.

Otro asunto con respecto a la identificación se encuentra en el grado de la gravedad de los errores. En nuestra investigación no vamos a determinar el grado de gravedad de los errores. En el dictado, si no escriben lo que han escuchado, entonces se considera como un error. Coleccionamos los datos para analizarlos, no es para evaluarlos y poner notas. No obstante, cuando se corrigen los dictados en el examen, se distingue el grado de gravedad. No es lo mismo cometer un error de omisión de una palabra que poner mal un signo de puntuación.

### 3. *Descripción de errores*

Este proceso trata de establecer una tipología de los errores donde se clasifican los errores obtenidos mediante los datos. Se considera un proceso fundamental para el método de análisis de errores. Dicha descripción implica una comparación de las expresiones idiosincráticas del alumno con una reconstrucción de esas expresiones en la lengua meta y requiere atención a las propiedades superficiales del enunciado del alumno (Ellis, 1994, p. 54). Suelen confundirse con la explicación de errores donde se trata de encontrar las causas o fuente de los errores, que es el siguiente paso según AE. Para su descripción hay dos formas en la metodología de la investigación: análisis cuantitativo y análisis cualitativo. El análisis cuantitativo nos permite conocer las frecuencias de errores y su tendencia entre de los aprendices, sobre todo, en un estudio diacrónico. En cambio, el análisis cualitativo nos deja conocer mejor los errores concretos y sus propiedades.

Las taxonomías más útiles y comúnmente utilizadas para las descripciones de errores son la taxonomía lingüística, la taxonomía de la estructura de la superficie, la taxonomía del efecto comunicativo y la taxonomía del análisis comparativo (Tizazu, 2014). La taxonomía se basa en los elementos lingüísticos, por ejemplo, fonología, ortografía, semántica, sintaxis, gramática, etc. Lo que investigamos nosotros se fija en los criterios lingüísticos bajo la categoría de errores fonológicos y ortográficos teniendo en cuenta nuestro objetivo de investigación, y los criterios lingüísticos que se tratan de la descripción de estrategias superficiales taxonómicas, que funcionan de acuerdo con las formas superficiales en los errores. Según Dulay, Burt y Krashen (1982) la taxonomía superficial es valiosa porque puede dar indicaciones del proceso cognitivo que subyace en la reconstrucción del alumno de L2. Según los mismos autores, las cuatro categorías son: omisión, adición, sustitución, metátesis. Sin duda alguna, puede haber muchos errores mixtos también u otros tipos dependiendo de la

investigación. Esto hace que los investigadores tengan en cuenta en su estudio y puedan hacer modificaciones.

#### 4. Explicación de errores

Este paso consiste en intentar encontrar las causas u orígenes de los errores cometidos, sobre todo la causa psicolingüística, la cual se puede establecerse por lo que se han planteado por Selinker (1972/1978): las cinco causas para la fosilización de la interlengua según Ellis (1985, p. 52). La explicación de errores forma parte del análisis de errores, con el objetivo de encontrar posibles causas u orígenes de esas desviaciones. Adicionalmente tenemos que tener en cuenta que durante este proceso tanto el tipo de errores, la cantidad de errores así como la frecuencia relativa de los errores está relacionado con muchos factores, como la naturaleza de la lengua meta, la lengua materna y otros conocimientos empíricos de los aprendices como la competencia lingüística y caracteres personales de cada individuo, el contexto escolar, etc. El AE se considera un análisis mixto de diferentes campos de la lingüística.

Tabla 41.

Explicación de errores. Elaboración propia basada en Y. Zhang (2016, p. 76) .

Factores relativos al error	Razones tipológicas
L1 y sus otros conocimientos anteriores de lenguas	Factores interlingüísticos
La lengua meta	Factores intralingüísticos
El estudiantado	Factores psicológicos, cognitivos y estrategias aplicadas al aprendizaje
Elementos fundamentales relativos a la enseñanza	Factores didácticos
Circunstancia externa (ambiente de estudio y entorno sociocultural)	Factores socioculturales

Y. Zhang (2016, p. 76) indica que hay varios factores relacionados con el error tales como: la lengua materna y los conocimientos anteriores de la lengua meta, la misma lengua meta, el estudiantado, elementos fundamentales relativos a la enseñanza, y también circunstancias externas. En cuanto a las razones tipológicas, se encuentran factores

interlingüísticos, intralingüísticos, psicológicos, cognitivos, estrategias, socioculturales, etc. tal como mostramos en la tabla 41.

En el sentido de las causas de la tipología, los errores se derivan de la combinación de dos factores principales: interlingüísticos (*interlingual*) y intralingüísticos (*intralingual*)<sup>25</sup>. Los errores interlingüísticos se originan por la transferencia negativa, o se puede decir interferencia de L1 u otras lenguas anteriores que han estudiado antes de empezar una lengua extranjera nueva. En cambio, los errores intralingüísticos se deben a la transferencia intralingüística, que es el resultado del conflicto interno de las reglas de la lengua meta. Por lo tanto, también los podemos llamar *errores evolutivos* o *de desarrollo*, son producto de mecanismos o estrategias de tipo universal, e independientes de la lengua materna u otras lenguas estudiadas. Además de estas dos principales causas, podemos encontrar también otros motivos para provocar errores, por ejemplo, factores de estrategias de aprendizaje, factores de comunicación y factores como el mal uso de materiales o insuficiente competencia de los docentes, etc. En nuestra tesis nos centraremos en las causas tipológicas: *interlingüísticas* e *intralingüísticas*.

El origen de los errores puede variar dependiendo de la etapa de estudio o de la competencia lingüística o del contenido del aprendizaje. Por ejemplo, Corder (1992, p. 21-24) en su artículo sobre el papel de la lengua materna indica que la adquisición de la segunda lengua en la sintaxis y la pronunciación recibe diferentes influencias de la lengua materna en el sentido del tiempo. El aprendizaje de la sintaxis no se inicia con el sistema de la lengua materna porque el punto de inicio de la segunda lengua no es nada complejo comparado con la gramática de la lengua materna. Por el contrario, la pronunciación sí que recibe más influencia de la lengua materna, ya sea interferencia en el caso de la transferencia negativa, o una ayuda si es

---

<sup>25</sup> Algunos investigadores también lo han tomado como un criterio para la clasificación de errores en el caso de Y. Zhang (2016, p. 73) en su tesis doctoral. Sin embargo, nosotros preferimos considerarlo como el origen.

transferencia positiva. Esto nos recuerda que hay que tener en consideración el contenido de análisis y nivel de los aprendices, puesto que están asociados íntimamente con el origen de los errores. Es posible que se puedan ver más errores intralingüísticos en el nivel básico o en la fonología, sin embargo, estos errores podrían desaparecer después de cierto tiempo o cuando los aprendientes pasan a otro nivel de estudio.

Gisbert Bustos (1998) ha hecho un resumen en cuanto a las causas de los errores en función de las diferentes etapas teóricas: en los años 60, insisten en que los errores son causados por motivos intralingüísticos o interlingüísticos; en los años 70, se considera que la mayoría de los errores son errores de desarrollo y muy pocos errores son provocados por la transferencia de L1; en los años 80, vuelve a mirarse la influencia negativa de L1. A nuestro modo de ver, las causas teóricas de los errores pueden variar según el desarrollo de las teorías o corrientes, lo importante es seguir investigándolos ya que puede haber errores sin explicación hoy en día que reciben una explicación satisfactoria más tarde. La tarea de los investigadores es la de complementar las limitaciones y seguir cuestionando constantemente las conclusiones.

##### *5. Evaluación y corrección de errores*

Después de identificar y describir los errores, llega el momento de su evaluación y su tratamiento. Tal como insiste Corder (1974/1986, p. 45) en su artículo titulado "Error analysis and remedial teaching", el método del AE tiene dos funciones: una es función teórica y otra práctica. La primera es parte de la metodología de investigación del proceso del aprendizaje de una lengua con el objetivo de descubrir la naturaleza de estos procesos psicológicos y tener un medio de describir su conocimiento sobre la lengua meta y relacionarlo con lo que han recibido antes, otra función es buscar un remedio para estos errores y corregirlos. Aunque nuestra tesis no trata de buscar una solución didáctica ni coincide con los criterios generales del AE para la evaluación, puesto que se trata de un estudio lingüístico sobre los errores ortográficos y fonológicos. Sin embargo, nos gustaría comentar que no se puede olvidar el objetivo del AE



tanto teórico como práctico. Si los errores aparecen en un examen o durante la enseñanza, el profesor debe tener la capacidad de evaluarlo y decidir corregirlo o no. No obstante, nos gustaría destacar algunos factores que hay que incluir durante la evaluación.

Los estudios de evaluación de errores han abordado tres preguntas principales de investigación según Ellis (1994):

- ¿Se considera que algunos errores son más problemáticos que otros?
- ¿Existen diferencias entre las evaluaciones realizadas por hablantes nativos o no nativos?
- ¿Qué criterios utilizan los jueces para evaluar los errores de los alumnos? (p. 63)

Vamos a detenernos en la primera pregunta ya que, como hemos comentado anteriormente, en este trabajo se considerará errónea una respuesta que no coincida con lo escuchado. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) tomado como el Plan Curricular del Instituto de Cervantes (2006) sobre actitudes con respecto a los errores de los alumnos, la sección 6.5.1. indica que se pueden adoptar distintas actitudes con respecto a los errores de los alumnos:

- los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
- los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
- los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
- los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;
- las faltas inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos. (pp. 153-154)

Desde este planeamiento podemos ver que ante los errores es necesario tener diferentes criterios y también hay que tener en cuenta que se pueden considerar errores en un contexto, sin embargo, en otra ocasión la misma respuesta se puede considerar correcta.

### *Limitaciones del AE*

El AE tiene muchas ventajas, sobre todo, el hecho de reconocer que la transferencia de L1 no es la única causa de los errores y que los errores se pueden considerar como un elemento positivo. Sin embargo, también tiene muchas limitaciones tal como indica Bustos Gisbert (1998), tanto las causas de los errores como la clasificación de los tipos de errores se consideran muy difíciles y complejos. Antes de terminar de explicar las teorías relacionadas con el AE, nos gustaría exponer algunas limitaciones suyas a pesar de que el AE supone una gran contribución para el mundo lingüístico.

En primer lugar, se ha obviado la parte correcta de la producción de los alumnos y se ha fijado únicamente en los errores. En palabras de Gass y Selinker (1994/2008, p. 104), según el modelo del AE, no se ofreció un panorama completo de las conductas lingüísticas de los aprendices. Estos mismos autores se refieren al estudio de Schachter (1974), donde muestra que los alumnos chinos y japoneses de inglés como lengua extranjera cometen menos errores en el uso de cláusulas relativas comparándolos con los de persas y árabes, y esto hecho no es por su alta competencia lingüística, sino porque en su lengua materna no existen y no se acostumbran a usarlas. No obstante, si se fijan en su uso correcto, los dos grupos de estudiantes chino y japonés tienen mucho menos respuestas correctas.

En segundo lugar, la crítica viene del error mismo, si se trata de la producción, entonces, los protagonistas de los errores pueden o tienden a evitar cometer errores. Así que los errores seleccionados no son reflejo de su nivel. Si cometen pocos errores, no significa que tengan un nivel alto. Si los participantes tienden a evitar errores esto afecta negativamente los resultados de análisis, especialmente su fiabilidad.

En tercer lugar, cuando se identifica la producción como *error* o no, el único criterio es la lengua meta. Gass y Selinker (1994/2008, p. 103) insisten en que según el AE, "Errors are only errors with reference to some external norm (in the case of TL)" (p. 103). Gass y Selinker (1994/2008) han puesto un ejemplo: si los aprendientes producen frases como "No speak" y "No understand", estas dos frases son erróneas si consideramos la norma es la lengua inglesa pero si las tomamos como aspectos idiosincrásicos del propio sistema del aprendizaje (interlengua) entonces tendrán otro valor.

En cuarto lugar, en lo referente al origen de los errores. Es muy difícil determinar si proceden de la transferencia de la lengua materna o es un error de desarrollo. En muchos casos puede provenir de ambos orígenes. Por ejemplo, W. Yang (2010) en su estudio de análisis de errores de los alumnos chinos en el aprendizaje de inglés ha mostrado que, además de la lengua materna, la estrategia de estudio es también muy común como causa de los errores que pertenece a la interlengua. A nuestro modo de ver, esto depende de si los aprendientes ya han dominado o aprendido las reglas antes o no, esto es, hay que determinar en qué etapa de estudio están y conocer muy bien si han dominado o no los conocimientos.

En quinto lugar, es complejo distinguir la descripción de la explicación de los errores pese a que Dulay et al. (1982) señalan que la descripción precisa de los errores es una actividad separada de la tarea de la inferencia de las fuentes de esos errores. Saber la fuente o la etimología de los errores y describir cómo es el error pueden coincidir.

En sexto y último lugar, hacen falta estudios tanto horizontales como longitudinales con el fin de analizar los cambios de errores a lo largo del estudio para formar una estructura sistemática de los errores. En este sentido, Ellis (1994) apunta que "longitudinalmente les faltan estudios más sistemáticos sobre los errores en diferentes estadios de desarrollo, porque se presta más atención al estudio de intersecciones" (p. 68). Porque los errores son dinámicos pero

también son sistemáticos y no han aparecido al azar. Desde este punto de vista, el AE no destaca estudios longitudinales.

En conclusión, en cuanto a las limitaciones del AE, tenemos que aprovechar sus ventajas y aspectos positivos al mismo tiempo que debemos corregir y complementar sus limitaciones. El siguiente concepto que vamos a presentar en el siguiente apartado, interlengua, será un complemento para el AE y sus limitaciones promoviendo su nacimiento y desarrollo.

### **1.3.2. Concepto de interlengua.**

#### *Definición y su característica*

El lingüista americano Selinker (1969, 1972/1978) ha interpretado los errores desde un punto de vista distinto señalando que los errores también tienen sus sistemas independientes en la fonología, la gramática y el léxico, creando así el concepto de *interlengua*. Además del nombre *interlengua*, también ha recibido el nombre *sistema aproximado* (*Approximative systems*) desde Nemser (1971/1978) y *competencia transitoria* (*Transitional competence*) desde Corder (1967/1986).

Cuando Corder (1967/1986, p. 10) define el término *error*, lo relaciona con el concepto de interlengua, ya que cuando habla de error se refiere a los errores sistemáticos de los aprendientes, con los cuales, podemos reconstruir sus conocimientos de la lengua, o lo que es lo mismo, la *competencia transitoria*. Posteriormente Corder (1971/1986, pp. 15-16) ha retomado el tema del lenguaje de los aprendientes, lo que considera como un *dialecto*, pero no es un dialecto social que solemos considerar ya que no pertenece a ninguna comunidad social, sino que es un lenguaje específico y lo llama *dialecto idiosincrásico* (*idiosyncratic dialect*) y se caracteriza por su inestabilidad. Más tarde, Corder (1992) lo ha interpretado de nuevo sobre la interlengua, "la adquisición de una lengua es un proceso creativo donde los aprendientes están interactuando con su ambiente para producir una representación internalizada de

regularidades que ellos descubren en los datos lingüísticos a los que están expuestos" (p. 20). Esta representación interna para Corder (1992) es la competencia de interlengua de los aprendientes y reconoce que la adquisición es la representación internalizada de regularidades. Por lo tanto, los errores también forman parte de esta representación internalizada y son el resultado de esta interacción interna. Como es creativo, tienen características de cada aprendiz. Como es un proceso, es dinámico y siempre está en desarrollo.

En las palabras de Nemser (1971/1978), le ha dado el nombre "sistema aproximado", que "es un sistema lingüístico desviado actualmente empleado por aprendices que están intentando utilizar la lengua meta" (p. 55). Estos sistemas tienen sus caracteres, y estos caracteres cambian según el nivel de dominio de la lengua meta de los aprendientes, y también varían según la experiencia de aprendizaje. Se incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua meta, función comunicativa, características personales del aprendizaje, etc.

La interlengua es un concepto que a partir de los años setenta monopoliza el interés de los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas y/o extranjeras (Alexopoulou, 2010). A pesar de que desde su nacimiento y desarrollo ha habido algunas modificaciones, nos centramos en la teoría del mismo Selinker.

Aunque estos investigadores han utilizado diferentes términos para este sistema, atendiendo a su significado literal podemos vislumbrar que se trata de un proceso que no ha llegado al dominio del de la lengua meta, ya que los estudiantes van construyendo la estructura de L2, influida notablemente por la lengua nativa. Poco a poco las influencias por parte de la L1 van disminuyendo hasta que manejan correctamente L2, lo que resulta muy importante para las teorías conductistas. Cuando los aprendientes se acostumbran a utilizar tanto la estructura gramatical en su L1 o parecida a la de L2, tienden a aplicarlos en la L2 pero su uso es incorrecto. Comparando con el AE, la interlengua ya no solamente se fija en los errores, la parte incorrecta del uso de la lengua meta, sino también tiene en cuenta todo el sistema, tanto la parte correcta

como la parte incorrecta, y ambas son importantes para el aprendizaje. Entonces podemos decir que la interlengua funciona para complementar el análisis de errores. Por otro lado, los objetos de investigación de interlengua además de fijarse en la lengua materna y la lengua meta de los aprendientes también se centran en los aprendientes mismos, es decir, en su proceso del aprendizaje.

En cuanto al resumen de las características de la interlengua, esta se caracteriza por:

- 1) Es permeable, ya que se ve influida por otras lenguas;
- 2) Es dinámica, porque con el desarrollo de las competencias lingüísticas de los aprendientes, va cambiando la interlengua por lo que no es estática;
- 3) Puede ser fosilizada, que es un concepto que explicaremos más tarde;
- 4) Es repetitiva y su desarrollo no es lineal sino que hay bajadas y subidas;
- 5) Es sistemática;
- 6) Es independiente de la lengua materna y la lengua meta.

Por último, queremos destacar otro aspecto de la interlengua. Selinker (1990) cuando comenta la transferencia sobre la interlengua, menciona que los aprendientes que los aprendientes en realidad no transfieren todo el sistema fonológico o morfológico desde la lengua nativa hasta la interlengua. Ellos eligen qué van a transferir y qué no. Tal como dice el mismo autor:

[...] no learners in fact transfers the entire phonological or morphological system of the NL to the IL. Learners' "select" what to transfer and what not to transfer. Traces of bits and pieces of the NL system, often non-significant in that system, appear in the IL. These fit in with autonomous IL units not in NL nor TL. The question remains: in the final analysis, how can it be that this

curious disjunction observed between the developing IL, on the one hand, and the NL and TL, on the other, is tolerated by the learner? (p. 37)

Entonces cuando tenemos una producción de alumnos dicha muestra no siempre refleja la realidad. Lo cual indica que debemos tener más controlado los datos que vamos a investigar. Si queremos analizar las características de la interlengua a través de unas redacciones o charlas libres, puede ser que no consigamos todo lo que queremos. En nuestro caso, dado que queremos investigar la interlengua, en el sentido de la ruta fonológica de español como lengua extranjera, debemos incluir las pseudopalabras para acercarnos más a la realidad de dicha interlengua.

En conclusión, sobre el tema de la interlengua, lo que extraemos de ella es su capacidad de reconocer que el lenguaje de los aprendientes durante el aprendizaje de una lengua extranjera tiene sus propias características y es un sistema independiente. Su objetivo no es describir los errores como el AE sino explicarlos. Para explicar los errores, hace falta tener en cuenta todo el proceso del aprendizaje, tanto lo incorrecto como lo correcto. Por lo tanto, la investigación basada en la interlengua es más amplia y completa. A continuación, vamos a introducir conceptos nucleares sobre la interlengua: la fosilización y sus causas.

#### *Estructura psicológica latente y sus cinco procesos*

Selinker (1972/1978) ha introducido esta teoría partiendo de teorías de la psicología y del estructuralismo, su hipótesis es que en nuestro cerebro existe una *estructura psicológica latente (latent psychological structure)*. Cuando intentamos estudiar una lengua extranjera, dicha estructura latente se activa. Esta hipótesis proviene del concepto dado por Lenneberg (1967/1984) sobre la existencia de la estructura latente de la lengua (*latent language structure*) en el cerebro. La diferencia entre Lenneberg (1967) y Selinker (1972/1978) está en la discusión de si existe un calendario genético (*genetic timetable*).

Para Selinker (1972/1978, pp. 33-34) los adultos también pueden conseguir la competencia de los hablantes nativos igual que los niños, aunque solo el 5% de los adultos puede conseguir llegar a este nivel; la hipótesis que se elabora al respecto es que este 5% de los aprendientes adultos tiene un proceso psicológico muy distinto comparado al resto de adultos.

En cambio, Lenneberg (1967/1984, pp. 125-178) se refiere a este proceso desde el punto de vista biológico. Desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en determinadas zonas del cerebro. Según Lenneberg (1967/1984), la falta de plasticidad cerebral que conlleva la lateralización hemisférica es la responsable de las diferencias entre niños y adultos en la adquisición de una lengua extranjera. Ambos planteamientos tienen sus valedores y detractores. Sin embargo, en nuestro estudio, ninguno de los participantes es bilingüe de español, ni ha llegado a dominar el español al mismo nivel que los nativos tras la finalización de sus estudios, por tanto, podemos considerar que están en el estado de la interlengua en proceso. Lo más importante de la hipótesis de la estructura psicológica latente consiste en la forma de explicar la interlengua desde el punto de vista psicológico y no solo desde el punto de vista lingüístico.

Bajo la hipótesis de la estructura psicológica latente en el cerebro de los aprendientes en el aprendizaje de la lengua meta, Selinker (1972/1978, pp. 37-41) identificó cinco procesos centrales que causan la fosilización, un elemento que ha subrayado mucho el mismo Selinker. O se puede interpretar también de esta forma: estos cinco factores constituyen las causas de los errores, que suponen un obstáculo para que los aprendientes consigan las mismas competencias lingüísticas que los nativos. Además del concepto de la *interlengua*, los cinco procesos de la fosilización han sido otra contribución de dicho autor.

*El fenómeno fosilización*



A continuación, vamos a hacer una breve presentación sobre el concepto asociado a la interlengua, la *fossilización*. De acuerdo con Selinker (1972/1978):

..., a mechanism which is assumed also to exist in the latent psychological structure described above. Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL<sup>26</sup> will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (p. 36)

Según la interpretación de Selinker (1972/1978), los fenómenos lingüísticos fosilizados pueden ser ítems lingüísticos que afectan a la fonología, la gramática, la sintaxis, etc. Si no importa la edad, ni el nivel de los aprendientes, aquellos avanzados de la lengua también pueden tener ítems lingüísticos fosilizados, refiriéndose entonces al “cesamiento permanente” hacia la meta. Una característica crucial es que reaparecen en la interlengua a pesar de que podemos creer que tales errores están erradicados. Esto supone una imposibilidad psicológica para los hablantes no nativos de alcanzar una competencia nativa, lo cual carece todavía de un estatuto claro. Además, es un fenómeno que ha sido reconocido como muy complejo desde el punto de vista de la investigación determinar por qué algunas estructuras lingüísticas se fosilizan y, en cambio, otras no. En este sentido, no es fácil establecer una comparación entre las diferentes áreas de la fosilización pero sí nos podemos concentrar en una estructura para ver su desarrollo al largo de la interlengua. La fosilización es un campo de gran interés porque pone de manifiesto la repetición de determinados errores y su permanencia, y esto nos puede

---

<sup>26</sup> Aquí NL se refiere a Lengua Nativa (*Native Language* en inglés) y TL se refiere a Lengua Meta (*Target Language* en inglés).

mostrar ciertas características del aprendizaje y avanzar en las áreas de investigación y en la didáctica.

Con respecto a las causas de la fosilización en el aprendizaje de la lengua meta, se forman por cinco procesos centrales relacionados entre sí según Selinker (1972/1978, pp. 37-41):

1) Transferencia lingüística:

Como Corder (1973/1985, p. 132) pone de manifiesto, cuando estudiamos una lengua extranjera ya no decimos que es adquirir la lengua, porque ya la poseemos. Aprender una lengua extranjera no es cuestión de ir añadiendo un repertorio de comportamientos o aprender un conjunto de alternativas para algunos subconjuntos de las reglas de la lengua que ya se conocen. Lo que hacemos es aplicar algunas reglas que ya conocemos desde la lengua materna y la aplicamos en el aprendizaje de la nueva lengua. Por eso, usamos el término "transfer" también en inglés: los aprendientes transfieren lo que ya saben a una tarea nueva. No obstante, al no conocer bien la nueva tarea o la lengua nueva, empezamos a cometer errores.

La fosilización se debe a la transferencia de la lengua materna. Tal y como hemos visto anteriormente, la transferencia puede ser negativa o positiva pero cuando hablamos de la fosilización nos referimos siempre a la transferencia negativa. Por ejemplo, el estudio de Liang, Balcells, Santalía y Llobera (1994) entre los alumnos chinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera muestra que la transferencia negativa de la lengua materna juega un papel importante tanto para el mal uso de artículos como el tiempo de los verbos ya que se debe a la ausencia de esta forma en dicha lengua. En español se dice *voy al colegio*, y los alumnos chinos suelen decir *voy a colegio*. En este caso es transferencia negativa. Weinreich (1953/1968) ha destacado siete tipos fonéticos de interlengua, y el proceso fonológico se cuenta entre ellos. Por ejemplo, un alumno chino de chino mandarín como lengua materna, cuando estudia español no distingue el sonido sonoro y sordo: /b/ y /p/. Posiblemente van a usar el sonido de la /p/ en

el carácter 爸 (*bà*). En este segundo ejemplo también existe una transferencia negativa por parte de la lengua materna en la fonología.

2) Transferencia de la instrucción: la fosilización se debe a la instrucción inadecuada tanto de los docentes como de los materiales didácticos durante la enseñanza.

3) Estrategias del aprendizaje de lengua meta: la fosilización se debe a que cuando los alumnos encuentran dificultades durante el aprendizaje de la lengua meta utilizan las estrategias para intentar solucionar los problemas. Un ejemplo de este tipo de estrategia puede ser simplificar las reglas de la lengua meta o evitar elementos gramaticales.

4) Estrategias de la comunicación de lengua meta: la fosilización por esta causa se debe a que los alumnos usan esta estrategia para poder comunicarse con la lengua meta pero su competencia resulta insuficiente en ese momento. Esta estrategia la consideramos eficaz para conseguir una comunicación útil a pesar de que no es todo correcto, por ejemplo, si no saben la palabra *profundo* para describir un lago, usan la palabra *largo* que es más básico: *El lago es largo* mientras lo acompañan de lenguaje corporal.

5) Supergeneralización de las reglas de lengua meta: la fosilización se debe a que los aprendientes generalizan de forma errónea las reglas gramaticales de la lengua meta, es un tipo de error intralingüístico. Por ejemplo, si los alumnos estudian las formas de las conjugaciones del presente de indicativo del verbo *trabajar*, se conjuga como *trabajo* en la persona *yo*, siguen aplicando esta regla a un verbo irregular como *empezar* y conjugan como *empezo* en lugar de *empiezo*.

#### **1.3.4. Influencia de transferencia interlingüística en el aprendizaje/adquisición de L3 desde perspectivas nuevas.**

En este apartado vamos a comentar el fenómeno de la transferencia interlingüística desde un punto de vista nuevo o más bien dentro de un contexto nuevo. Sin embargo, para dar una idea más global es inevitable mencionar otros apartados también. La transferencia interlingüística, cuya influencia es muy común durante la adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera, también es peculiar según Odlin (1989, p. 6). En el estudio del contacto entre lenguas iniciado por Weinreich (1953/1968) con su libro "Languages in contact: findings and problems", se estudia sistemáticamente la interferencia cuando suceden contactos entre lenguas. A partir de entonces, los investigadores han desarrollado mucho la teoría asociada desde diferentes perspectivas. Empezaremos, en primer lugar, con los nombres asociados a este fenómeno.

Con respecto al término *transferencia interlingüística*, este ha recibido varios nombres relacionados tal como *Cross-linguistic influence* (influencia interlingüística) que Kellerman y Sharwood Smith (1986) consideran neutral para referirse a que el conocimiento de la lengua de una persona afecta a conocimientos o uso de otras lenguas que conozca. También ha sido considerado como *language transfer* (transferencia de la lengua), *interference* (interferencia: transferencia negativa), *borrowing* (préstamo) interpretado por Corder (1992) en este caso. De acuerdo con este último autor, tenemos que usar cuidadosamente el término *transfer* y *borrowing*. Durante nuestra revisión bibliográfica nos dimos cuenta de que tanto el término *influencia interlingüística* como *transferencia de la lengua* tienen mucha frecuencia y es de uso común. Cabe mencionar que todos los términos mencionados están relacionados con el tema. No obstante, la variedad de los nombres que han recibido se debe al que los investigadores lo ven de forma diferente y han obtenido diferentes resultados según su investigación. En palabras de Odlin (2003, p. 478), la investigación de la transferencia interlingüística es un asunto complejo, a pesar de que ya han hecho muchos estudios empíricos, todavía no se ha formulado una teoría integral durante estos cincuenta años. Muchas veces, las conclusiones a las que se han llegado

están en conflicto entre diferentes investigadores y sus estudios. Sin embargo, como es un tema inevitable e importante para la adquisición de lenguas extranjeras, debemos seguir investigándolo en profundidad y ampliando las áreas.

Vamos a revisar las etapas de modo cronológico. El desarrollo de la transferencia interlingüística se puede dividir en cuatro etapas principales según la influencia de la tendencia teórica de cada época.

1) El inicio del contacto entre las lenguas o dialectos hasta los años 40 del siglo XX, se consideraba que la lengua afectada por otra lengua se debía a la deficiencia de esfuerzos o a dicha lengua o a que el texto estaba mal escrito o hablado. En otras palabras, en sus inicios la transferencia era un gran prejuicio sin evidencias científicas. De acuerdo con Jarvis y Pavlenko (2010, p. 1), una de las referencias más antiguas de la transferencia interlingüística del contacto entre las lenguas y bilingüismo, proviene de la obra *Odisea* del poeta griego Homero, cuando Odiseo le habla a Penélope sobre la *lengua mixta* de Creta. La palabra *bárbaros*, un término negativo, no solamente se refiere a los hablantes distintos de los griegos, sino también a los extranjeros que hablan mal el griego. Aquí se ve la connotación negativa que le han dado a la transferencia y corresponde con lo que hemos comentado en el inicio de esta etapa. Durante aquel periodo, indudablemente no existe investigación científica ni formación de teoría sobre ello y lo único que podemos saber es que la actitud era negativa hacia este fenómeno.

2) Período próspero: la segunda etapa empieza desde los años 50 y se extiende a los años 60 del siglo XX bajo el desarrollo de las teorías de conductismo y estructuralismo de la lingüística cuando se domina la teoría del AC, tal como hemos comentado en el apartado anterior. Se considera que es un fenómeno inevitable y está relacionado científicamente con ambas teorías del conductismo y el estructuralismo. Cabe aclarar que aquí hay un dilema en el mundo académico. Durante este período consideran que la transferencia por otras lenguas en el aprendizaje de la lengua meta es totalmente negativa. Nos gustaría poner otra opinión distinta

a la corriente principal sobre la transferencia. Sin embargo, la transferencia interlingüística tienen dos sentidos: positivo y negativo, posteriormente con el desarrollo en este campo ha mostrado este sentido en lugar de estar convencidos que otras lenguas solamente pueden influir negativamente en el aprendizaje de la lengua meta. Por ejemplo, Weinreich (1953/1968) ya ha empezado tomar en serio la importancia interlingüística y el bilingüístico en el sentido positivo desde el punto de vista psicolingüístico y propone que el niño puede desarrollar dos sistemas lingüísticos paralelos cuando estudian dos lenguas. No hay que haber mezclas y transferencias entre ellos.

3) Período de recesión: la tercera etapa que se inicia a finales de los 60 y los años 70, en la que ha disminuido la influencia de la lengua materna sobre la lengua meta por el concepto *interlengua* y la teoría de la *Gramática universal* de Chomsky. Durante este periodo hemos hablado del AE e interlengua en las que se considera que la lengua materna no es el único motivo que explica los errores.

4) Nueva etapa y nuevo desarrollo: a partir de los años 80 hasta la actualidad, el aprendizaje de una lengua se considera más como un proceso cognitivo complejo, relacionado con factores psicológicos, socioculturales y neuropsicológicos bajo el contexto de que cada vez hay más gente que domina más de dos lenguas. Para dichas personas, el aprendizaje de otra lengua ya no solo es L2, sino que L3, L4 o más lenguas. Así que la influencia de la transferencia interlingüística se ha convertido en un contexto totalmente nuevo y se ha enfocado más en cómo funciona o relaciona la transferencia en el cerebro de un ser humano, sobre todo, en un o una bilingüe/multilingüe. Esta etapa se considera como un ámbito nuevo, y domina la tendencia y la dirección de la investigación. Por lo tanto, en cuanto al objeto y contenido de la investigación a partir de la cuarta etapa, el centro gravitatorio se desplaza de la propia lengua y sus características hacia el aprendiente en tanto que individuo con unas capacidades

cognitivas (psicolingüística, lingüística cognitiva) como el contexto de aprendizaje (lingüística cognitiva y sociolingüística). Según Jarvis y Pavlenko (2010),

One of the most important development in the history of transfer research was the shift of attention from transfer to transferability. This was a shift from the documentation of cases of transfers to the more fundamental investigation of what makes something likely to be transferred in the first place. (p. 174)

Por lo tanto, de acuerdo con Jarvis y Pavlenko (2010), cuando hablan de los factores que influyen sobre la transferencia, no solo hablan de transferencia lingüística que consiste en la propia lengua, sino también de transferencia por otros factores lejanos de la propia lengua: los individuos, el ambiente de idiomas, etc. la investigación se ha concentrado más en los factores que pueden afectar a la influencia de la transferencia interlingüística, que aquí ya no solo se habla de factores lingüísticos sino no lingüísticos.

Tabla 41. Factores que afectan la influencia de la transferencia interlingüística. Elaboración propia basada en Jarvis y Pavlenko (2010, p. 175).

Tipos de factores	Factores concretos
Factores intrínsecos	Factores lingüísticos y psicolingüísticos. Factores cognitivos, atencionales y de desarrollo.
Factores extrínsecos	Factores relacionados con la experiencia y el conocimiento del lenguaje comulativo. Factores relacionados con el ambiente de aprendizaje. Factores relacionados con el uso de la lengua.

Además, cómo funciona la transferencia interlingüística en el cerebro de cada individuo ha sido el foco, teniendo en cuenta las características de cada individuo, estudiando cómo se adquiere, se almacena y se procesa el lenguaje. Por lo tanto, en el siguiente capítulo sobre la lectoescritura vamos a hablar de las dos rutas psicológicas también, tanto la ruta fonológica como la léxica en la escritura y el dictado. De acuerdo con Jarvis y Pavlenko (2010, p. 175),

los factores se pueden clasificar en cinco categorías, entre las cuales, podemos dividir en dos categoría principales: intrínsecos y extrínsecos. Acerca de factores intrínsecos, abarcan factores tanto lingüísticos como psicolingüísticos. Sobre lo factores extrínsecos, también hay que tener en cuenta las experiencias y conocimientos de otros lenguajes del aprendiz (véase la tabla 41).

Los factores intrínsecos y extrínsecos generan un conjunto de variables que, en ocasiones, es difícilmente aislable para su estudio científico. En cualquier caso, sabemos que todos ellos influyen en el óptimo aprendizaje de las lenguas. Basándose en estos factores, a continuación, vamos a presentar solo lo más destacado, que es el nuevo contexto sobre la transferencia interlingüística.

*Un contexto nuevo de investigación: de estudios sobre el aprendiz monolingüe y el aprendiz bilingüe al aprendiz multilingüe*

Primero con respecto al contenido, los investigadores se habían limitado más a la transferencia de la lengua materna anteriormente hasta que Odlin (1989) ha renovado el concepto de la transferencia interlingüística, indicando que hay que tener en cuenta tanto la lengua nativa como no nativa: "the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (p. 27). Posteriormente muchos estudios (Cenoz, 2001, 2013; Fessi, 2014; Hammarberg, 2001; L. Ortega, 2009; M. Ortega, 2008; Ortega Duran, 2017) han señalado que además de la lengua materna, otras experiencias previas de lenguaje también afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal como indica Ortega (2009): "evidence slowly accumulating from a number of diverse perspectives strongly supports the conclusion that not only the L1, but all previously learned languages, can influence additional language learning" (p. 48). Los aprendientes se clasifican en plurilingües, bilingües y monolingües ya que la L2 puede afectar a la transferencia de L3, y la L3 puede afectar a la adquisición de L4 (Ringbom, 2007). De acuerdo con Ortega Duran (2017), la adquisición multilingüe hoy en día



ya no es nueva y las lenguas de los aprendientes se contactan, se influyen y se complementan, por lo cual los docentes y los investigadores deben tenerlo en cuenta.

Tabla 42.

Situación general del aprendizaje de lenguas en la República Popular China en la actualidad.

Categorías	Dialecto	Chino mandarín	Inglés	Lenguas que no sean inglés (español, alemán, francés, etc., ...)
Caso 1: monolingüe	✓			
Caso 2: Bilingüe	✓	✓		
Caso 3: Monolingüe + L2	✓	✓	✓	
Caso 4: Bilingüe +L2	✓	✓	✓	
Caso 5: Bilingüe +L2 + L3	✓	✓	✓	✓

Para tener una visión más clara, y más cercana a nuestro estudio, aquí vamos a exponer el caso en China donde la situación del aprendizaje de las lenguas para ilustrar de forma más visual el nuevo contexto. En la tabla 42, se han clasificado cinco categorías principales de aprendientes. Nos gustaría explicar los criterios que hemos seguido para elaborar esta tabla. En esta tabla, el *dialecto* puede ser un geolecto muy parecido al chino mandarín, dialectos del norte tal y como hemos comentado en el apartado anterior sobre las variedades lingüísticas chinas. También pueden referirse a otros, que pueden considerar como *lenguas* según su definición, o la lengua que hablan algunas minorías, por ejemplo, la minoría coreana habla coreano, y algunas zonas como la Región Autónoma Uigur de Sinkiang, donde una cierta cantidad de personas hablan uigur. Veamos el caso 1 de los monolingües. En realidad, solo se refiere a la población muy limitada, que es analfabeta. Cualquier persona en la República Popular China que haya terminado la educación obligatoria, se puede considerar bilingüe según el criterio que hemos establecido. Porque consideramos que ha dominado el chino mandarín: lengua estándar. Si ignoramos el nivel de la competencia lingüística, podemos llegar a la conclusión de que la

mayoría de los adultos tienen experiencias previas de la lengua antes de empezar una lengua extranjera u otra. Sobre todo, en China cada vez se incluyen otras lenguas además de inglés incluso en primaria. Según Navarros (2017), "varias de las universidades y escuelas primarias en China agregan el idioma español como una asignatura obligatoria, tal es el caso de la escuela 109 en Beijing". La tendencia es que cada vez se da más importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras, no solamente en la educación superior sino también antes de empezar el colegio en China.

Pero esto no solo ocurre en China, a nivel mundial con el desarrollo económico y la globalización, cada vez hay migración y contacto entre los países y regiones. Podemos interpretar que la investigación de la transferencia interlingüística se basa en un contexto bilingüe y multilingüe, en el que cada vez hay más gente que domina más de dos lenguas. Cook (2016) sostiene que hay maneras alternativas para considerar a los que hablan más de una lengua, desde la perspectiva monolingüe y perspectiva bilingüe. Los aprendientes no tienen por qué llegar ser bilingües o multilingües, es decir, no poseen el nivel de las competencias lingüísticas equivalentes a los nativos. Sus experiencias sobre aprendizaje de lenguas se deben tener en cuenta.

Por último, otro aspecto que ha fomentado el desarrollo y la atención que se ha prestado para el nuevo contexto consiste en una serie de conferencias y asociaciones como *International Conference on Multilingualism and Third Language Acquisition*, que empezó a celebrarse desde 1999; *International Association of Multilingualism*, fundada en el año 2003, etc. La fundación y la organización de estas instituciones y reuniones es el resultado del interés y desarrollo en el ámbito bilingüe y multilingüe.

*¿Hay diferencias entre monolingües y multilingües en la adquisición de una lengua nueva?*

*¿Es la influencia negativa o positiva?*

En cuanto a los efectos de la transferencia, aquí utilizaremos el término *influencia* de la transferencia interlingüística. La influencia puede ser negativa, positiva o nula. Con el desarrollo del estudio cognitivo, sociocultural e incluso neuropsicológico, se va demostrando científicamente que el aprendizaje es un proceso cognitivo complejo, que incluye influencias negativas y positivas. Cuando hablamos de influencia positiva, nos referimos a la velocidad, la facilidad, el orden y el resultado de la adquisición de la lengua. Lambert (1967, p. 106) ha apoyado la influencia positiva del bilingüismo y sugiere que dichos niños tienen una gran ventaja en el sentido de tener una mente más abierta y receptiva sobre sí mismos y los demás. Cook (1991) ha desarrollado el concepto de *multicompetencia* desde la perspectiva de la adquisición de un aprendiz de L2. Cook (1991) define por la primera vez la multi-competencia como "the compound state of mind with two grammars" (p. 111). Es decir, el estado mental compuesto de dos gramáticas y aquí la gramática no solo se refiere a la sintaxis sino los conocimientos de todos los aspectos lingüísticos. Estudiar dos lenguas significa que se tiene una competencia más.

Siguiendo un sentido cronológico de las teorías ya hemos comentado los aspectos negativos que se contemplaban respecto a la transferencia. Veamos ahora las ventajas de las lenguas previas como estrategia y experiencia tanto para monolingües como bilingües. ¿Cómo se justifican?

What is currently viewed as evidence for the process of transfer is more appropriately viewed as evidence of a constraint on the learner's hypothesis testing process. It is both a facilitating and a limiting condition on the hypothesis testing process, but it is not in and of itself a process. (Schachter, 1992, p . 32).

Schachter (1992) en su artículo titulado "A new account of language transfer" comenta sobre la transferencia, no es un proceso de transferir estructura fonética, semántica o léxica desde una lengua hacia otra lengua, sino que es la evidencia o el reflejo de comprobar la hipótesis de los aprendientes. Y estas evidencias puede limitar o favorecer el proceso de aprendizaje.

Si partimos de los cinco procesos centrales psicolingüísticos de Selinker (1972/1978) sobre el concepto interlengua, en que los aprendientes utilizan la lengua materna como estrategia tanto de comunicación como de aprendizaje, por un lado, estos comportamientos pueden causar errores e impedir el procesamiento para llegar a la lengua meta incluso a la fosilización. No obstante, por otro lado, no se puede negar su utilidad a la hora de adquirir comunicación o terminar una tarea didáctica. Si asumimos que la transferencia, como una estrategia siguiendo el enfoque cognitivo, se emplea para compensar la ausencia de conocimientos en la L2, especialmente en los primeros niveles de instrucción (Varón López, 2019) esta resulta positiva. El término *borrowing* interpretado por Corder (1992), es decir, *tomar prestados* conocimientos de la lengua materna, se refiere a una categoría de rendimiento impredecible. Oldin (1989) también habló del término *borrowing*, "Borrowing transfer refers to the influence a second language has on a previously acquired language (which is typically one's native language)" (p. 12). La conclusión de Oldin (1989) es que los aprendientes no solamente se benefician desde el *borrowing* de su lengua materna en la mayoría casos, sino que también se beneficiarían de cualquier otra lengua. La lengua prestada no tiene por qué ser la lengua materna, sino otras lenguas que se han estudiado o se están estudiando aunque no sean aún hablantes fluidos, igualmente, pueden ser de gran utilidad.

Firth y Wagner (1997) confirman que no hay que considerar que la interlengua o la fosilización es un defecto, sino que es una estrategia para conseguir el objetivo comunicativo y social, ya que el objetivo es comunicarse y los aprendientes no tienen que tener el mismo

nivel de una nativo. Desde este punto de vista, la transferencia de L1 tiene una función crucial, que permite a los aprendientes poder comunicarse oralmente o por escrito aunque no se comporten de forma totalmente correcta siguiendo las reglas de la lengua meta. La lengua materna puede servir como estrategia para el estudio de L2. Cuando estudiamos L3, la L2 se considera como una interlengua, ya que es una de las experiencias de la L3, también se puede tomar como estrategia y se pueden transferir elementos positivos para el aprendizaje de L3. Esta misma explicación se puede aplicar al aprendizaje de la L4, L5, etc., y la conclusión es que las experiencias previas de otras lenguas pueden conllevar una transferencia positiva.

Asumimos que un aprendiente es bilingüe si ya ha tenido experiencias previas antes de empezar una lengua nueva, comparando con un monolingüe que no ha tenido ninguna experiencia previa. El aprendiz bilingüe tiene más posibilidad de transferir tanto positivamente como negativamente para la lengua meta, esto también significa que posee más estrategias para el aprendizaje y tiene más ventajas.

El nivel de la competencia de la lengua materna también puede tener su influencia de la transferencia en el aprendizaje de otras lenguas. El nivel de desarrollo cognitivo está evidentemente asociado con el nivel de la lectoescritura o alfabetización y esto puede diferenciarse entre monolingües y bilingües. Esta diferencia se puede marcar con respecto a los resultados del aprendizaje de otras lenguas. Los estudios de Bialystok, Luk y Kwan (2005) muestran que las habilidades de la lectoescritura de los bilingües pueden facilitar la de otra lengua, sobre todo cuando comparten el mismo sistema de la lengua. Se podría plantear la hipótesis de que, entre un monolingüe y un bilingüe o multilingüe<sup>27</sup>, con las mismas

---

<sup>27</sup> En este apartado, cuando hablamos la diferencia entre un monolingüe y bilingüe o multilingüe, no se distingue entre un bilingüe y multilingüe, ya que consideramos que tiene el mismo contexto, es decir, tiene dos o más de dos lenguas maternas.

condiciones académicas y sociales, podría haber una diferencia significativa a la hora de aprender otra lengua extranjera en claro favor de los multilingües.

Nos gustaría exponer una metáfora muy interesante y clara de Cenoz (2013, p. 73) para explicar dichas ventajas por la experiencia previa de estudio de otras lenguas en sentido general: podemos comparar la experiencia de estudiar L1 como "pasear", la experiencia de estudiar L2 como "conducir un coche", y estas experiencias pueden facilitar el reto de estudiar L3 como "conducir un autobús" <sup>28</sup>. Entonces desde la perspectiva del mismo Cenoz, cuanta más experiencia de lenguas tenemos, más facilidad para el aprendizaje de una nueva lengua. Esta propuesta es muy lógica y razonable según como hemos mencionado al principio del apartado, ya que se emplearían estrategias mientras se está estudiando, las cuales se pueden aplicar a una lengua nueva.

H. Hu (cit. en Cenoz, 2013, p. 73) ha explicado las ventajas de un aprendiente que ha adquirido dos lenguas, o dialectos como experiencia previa. En su caso al ser un hablante de las lenguas (dialectos) de Huihui y Yunan, le ayudó para desarrollar un inventario de sonidos y una conciencia casi innata de las diferentes estructuras de las oraciones, que a su vez le proporcionó mucha facilidad para el aprendizaje de inglés, japonés, chino mandarín, cantonés y español. Es decir, el de experiencia previa en este caso no solamente se refiere a las lenguas sino que también se aplica a los dialectos.

Según H. Hu (íb.), se puede observar que por ser bilingüe ha adquirido ventajas o experiencias de aprender diferentes sonidos y conciencia sintáctica. Esto en realidad nos está

mostrando parte de la conciencia metalingüística de un bilingüe: conciencia fonológica y conciencia sintáctica y se puede justificar las diferencias entre monolingües y bilingües.

Hasta ahora, en cuanto a la transferencia interlingüística se refiere, solamente hemos mencionado el ámbito lingüístico de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es decir, la parte más tradicional. Actualmente se considera que tal proceso no solamente influye en los niveles lingüísticos de la fonología, sintaxis, semántica, etc. sino que también se puede identificar como una variedad del proceso psicolingüístico, donde puede ser un factor o uno de los motivos para explicar las diferencias entre un monolingüe y un bilingüe, multilingüe y aprendices con más experiencia en el aprendizaje de lenguas. Entre estos factores nos gustaría destacar el de las emociones, la relación entre emoción y lengua del que vamos a realizar una breve presentación.

*¿Existe correlación entre las emociones morales y la lengua que utilizamos?*

La lengua no es solamente una herramienta para expresar nuestras ideas sino también una manera de formalizar ideas antes de verbalizarlas (Whorf, 1971). Siempre hay que tener en cuenta de que la lengua moldea nuestra percepción del mundo (Dewaele y Pavlenko, 2001-2003; Luzardo Díaz & Schmidt, 2016) y se puede deducir que cuando hablamos una lengua diferente o pensamos en una lengua distinta, percibimos diferentes sentimientos, emociones o se pueden tener dos visiones diferentes de la realidad dependiendo de la lengua que se emplee. Pavlenko (2008) señala que el léxico con respecto a la expresión emocional varía de una lengua a otra. Cuando percibimos de forma diferente en una lengua, indudablemente también expresamos emocionalmente de modo diferente. Investigaciones recientes han revelado que las preferencias, las elecciones y los juicios de las personas se ven afectadas si la información se presenta en una lengua extranjera o nativa (Costa, Foucart, Arnon, Aparici & Apesteguia, 2014; Costa, Vives & Corey, 2017; Geipel, Hadjichristidis & Surian, 2016).

La lengua no solo moldea y transforma los pensamientos desde el punto de vista lingüístico sino que también puede ejercer influencia sobre nuestro juicio moral (Moral foreign language effect, MFLE) dependiendo si respondemos en nuestra lengua materna o lengua extranjera a la hora de tomar decisión. Para tomar una decisión moral funcionan dos sistemas: el sistema 1 que es el que requiere menos esfuerzo, es rápido e intuitivo; y el sistema 2 que es relativamente más lento, deliberativo y requiere más esfuerzo (Stanovich, 1999). Simplificando la teoría podemos señalar que el sistema 1 es el que tiende a no hacer daño, es el más moral; en cambio, el sistema 2 trata de conseguir los mayores beneficios posibles pese al sacrificio colectivo. Cuando usamos una lengua extranjera, el proceso cognitivo se vuelve más lento, y menos sensible, y el sistema se activa de forma distinta. Veamos algunos ejemplos.

Según el estudio de Hayakawa, Tannenbaum, Costa, Corey y Keysar (2017), cuando tomamos una decisión puede haber muchos factores comprometidos, entre los cuales se encuentra la lengua con que la tomamos la decisión. De acuerdo con el estudio de Hayakawa et al. (2017), la lengua que usamos puede afectar a la decisión moral que está en dilema, es decir, que puede ser distinta si se toma en una lengua extranjera en lugar de la nativa. El uso de la lengua extranjera puede atrofiar el procedimiento emocional o embotar la respuesta deontológica. En el estudio que se cita arriba la respuesta a la pregunta: *Is it appropriate to push the man off the bridge?* (¿Es apropiado empujar al hombre fuera del puente?) obtuvo respuestas distintas dependiendo de la lengua materna era en inglés o no. Los participantes cuya lengua materna no es el inglés tienden a responder que sí, que les parecen más apropiado, por lo que se hacen menos morales y menos sensibles. Esta misma pregunta se hizo a nativos de inglés, alemán y español tanto a bilingües como a monolingües y no se encontró diferencia. Incluso Dewaele (2015) ha sacado la conclusión de acuerdo con su estudio de que la mayoría de bilingües y multilingües se sienten diferentes en diferentes culturas cuando cambian de una lengua a otra, sea su nivel de competencia lingüística el que sea. Es decir, no es necesario tener



una competencia nativa, ya que se sienten diferentes solo por haberlas estudiando. Hayakaw et al. (2017) han confirmado finalmente que con la lengua nativa sentimos más empatía, en cambio, en lengua extranjera sentimos menos. Esto provoca que a la hora de tomar una decisión planteada en lengua materna o extranjera, los resultados son diferentes, y puede haber una reducción emocional ante una situación dada como indica Costa et al. (2014). Adicionalmente, tienden a correr más riesgo y a conseguir más beneficios personales por una percepción más reducida del riesgo en una lengua extranjera (Bereby Meye et al., 2018; Geipel et al., 2016). Dicho de otra forma, se toman decisiones morales más utilitarias si estas se toman en una lengua extranjera. Sin embargo, en el estudio de Hayakaw et al. (2017) no se ha podido mostrar que los participantes tiendan a correr más riesgos para conseguir más beneficios colectivos si responden a la pregunta en lengua extranjera ante un dilema moral como *Would you push the man off the bridge to save five people?* (¿Empujaría un hombre desde el puente para salvar cinco personas?).

De acuerdo con el estudio Bereby Meye et al. (2018) sobre cómo la lengua afecta a la honestidad, lengua extranjera vs. nativa en hablantes de hebreo, coreano, español e inglés, se descubre que, en promedio, cuando hacen la tarea en lengua extranjera son más honestos. Porque cuando usan una lengua extranjera el proceso es menos intuitivo y automático, lo que puede reducir la tentación de mentir. La conclusión de Bereby Meye et al. (2018) en realidad está contra de un fenómeno común: cuando decimos palabrotas en una lengua extranjera no nos sentimos avergonzados como en nuestra lengua materna.

Según las teorías y estudios que hemos expuesto sobre cómo la lengua nos afecta a las emociones, a la moralidad o toma decisiones, parece tener opiniones encontradas. No obstante, la idea es presentar los estudios más recientes sobre la transferencia interlingüística y su relación con el proceso cognitivo, siendo este un un campo muy interesante en el que queda mucho por hacer.

Para acabar este apartado, nos gustaría añadir otras propuestas para futuros estudios de investigación sobre el tema de transferencia interlingüística. La mayoría de los estudios se han centrado en la influencia de las lenguas nativas, o L2 para la adquisición de L3 como lengua meta. No obstante, faltan estudios de cómo la L3 o lengua meta afecta a la L1, o L2. Es decir, solo se ha fijado en un sentido de la dirección, pero no en el sentido inverso.

Por último, nos gustaría comentar otro aspecto y es la diferencia entre los bilingües y los monolingües cuando estudian una lengua nueva. Todavía no hay consenso sobre la relación entre el bilingüismo y los beneficios cognitivos tal y como señala Antoniou (2019). También hay casos que no han podido mostrar sus desventajas, entre ellos, contamos con el estudio de Paap, Johnson y Sawi (2015) con la conclusión de que los bilingües no tienen ventajas en el funcionamiento ejecutivo o tiene ventajas en alguna área específica y hay que tener en cuenta el tamaño de muestra. Luego Paap, Jefferson, Mason, Alvarado y Zimiga (2018) no han encontrado diferencias en el control de la atención a través de dos tareas perceptivas tanto en una tarea de búsqueda visual conjunta como en una tarea de figuras ambiguas que se han utilizado como pruebas de atención selectiva entre bilingües y monolingües. Basando tanto en los estudios que han demostrado que existen diferencia significativa como en los que no han encontrado, siempre debemos tener la actitud de seguir investigando. Esto puede deberse al tipo de la investigación, la cantidad de muestras o participantes, el contenido de la evaluación, y la distancia entre la lengua meta y la lengua materna u otras lenguas adquiridas e incluso otras funciones cognitivas.

## **1.4. El dictado y su relación con la lectoescritura.**

Las lenguas alfabéticas suponen una relación entre el fonema (unidad lingüística abstracta) y grafema (representación gráfica) y la ortografía se refiere a la escritura correcta (orto-grafía). El desarrollo de la ortografía requiere un esfuerzo de aprendizaje en el tiempo, hay que seguir y aprender las reglas establecidas por instituciones, en el caso del español, por ejemplo, la RAE. Según vimos en el capítulo anterior, el dictado tiene muchas ventajas para desarrollar la competencia ortográfica. En la Edad Media se consideraba una herramienta indispensable para reproducir y multiplicar los materiales docentes cuando los recursos didácticos resultan muy escasos. Además, el dictado también se considera un método de ejercicio y una herramienta para dominar y evaluar distintas competencias lingüísticas. Es una actividad psicolingüística de procesamiento porque el aprendiz realiza un ejercicio mental múltiple.

De acuerdo con Alarcos Llorach (1968), la manifestación normal y primaria del lenguaje es fónica, mientras que la escritura (representación gráfica) es su manifestación secundaria; desde el punto de vista lingüístico, la escritura no puede estudiarse por separado, sino solo en relación con la primera. El dictado incluye las dos partes: el sonido (actividad receptiva) y la escritura (actividad productiva). Cuando los estudiantes realizan un dictado trabajan con dos códigos lingüísticos distintos en paralelo: por una parte, reciben un mensaje en un código oral por medio de unas señales fónicas, los fonemas; deben reconocerlos, decodificarlos y transformarlos en grafemas en el contexto de la lengua alfabética en código escrito; pero también pueden transformar el código oral directamente si tienen el léxico almacenado (vía léxica). Nos detenemos a explicar un poco más este último concepto.

The act of writing a spoken word to dictation involves both central processes concerned with retrieving, assembling, and selecting an orthographic representation (which we can call spelling) and peripheral processes concerned with the output and execution of orthographic codes (which we can call writing).  
(p. 1330)

Aquí podemos ver que Delattre et al. (2006) han analizado el procedimiento de realizar el dictado desde el punto de vista neuropsicolingüístico, hablando del proceso central y proceso periférico. Desde el punto de vista cognitivo, no obstante, podemos saber que el dictado incluye varios procedimientos que tienen que activar distintas funciones al empezar a recibir el input oral (en relación estrecha con la escritura) y transformarlo en una producción ortográfica. En este sentido, cuando hablamos del dictado hace falta tener en cuenta los conceptos y características de la escritura y las reglas de la ortografía porque son elementos inseparables.

#### **1.4.1. Relación entre el dictado, la escritura, la lectura y la lectoescritura.**

Aquí nos gustaría explicar el dictado a partir de la escritura y la lectoescritura pero primero vamos a ver su relación.

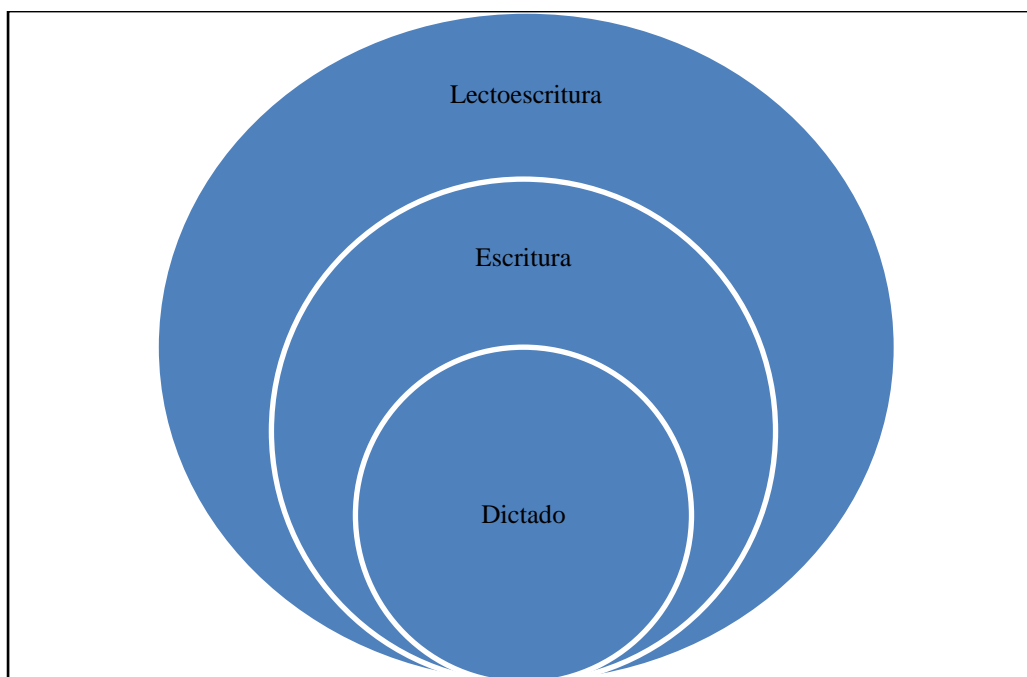


Figura 40. Relación entre dictado, escritura y lectoescritura.

Obviamente, según la figura, la lectoescritura incluye la escritura y la lectura, y la escritura forma parte de la lectoescritura (véase la figura 40). Por lo tanto, las características generales de la lectoescritura o de la escritura también se pueden aplicar al dictado.

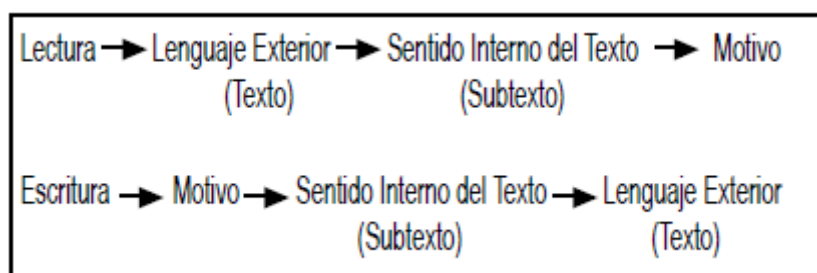


Figura 41. Relación inversa entre la lectura y la escritura según Valery (2000, p. 41).

En cuanto a la relación entre la lectura y la escritura, se consideran como dos actividades que comparten los mismos procesos cognitivos e inseparables aunque el procedimiento es inverso (Cuetos, 1989, 2009, 2013; Valery, 2000). Estas dos actividades son como si fuera dos caras de una moneda, que tienen diferentes funciones. La lectura se trata de una actividad comprensiva de los signos escritos y en cambio la escritura es la producción. Podemos ver en

la figura 41, la relación entre la escritura y lectura de acuerdo con Valery (2000, p. 41). Cuando leemos un texto escrito, mediante la comprensión se entiende el texto y se convierte en nuestros propios textos: textos interiores, y luego formar nuestro pensamiento e ideas, que serían el motivo para la expresión. Para poder expresar las ideas o sentimientos por escrito, tendremos que pasar a la escritura: tener motivos para expresar, formar un subtexto y convertirlo en el texto para que los demás puedan entender lo que queremos expresar. En este apartado hemos puesto la relación entre la lectura y la escritura para que más tarde entendamos mejor que el dictado abarca tanto la comprensión auditiva como la producción escrita. Además, en nuestro estudio, a la hora de analizar la correlación entre las distintas competencias lingüísticas de los participantes, también se han incluido la lectura y la escritura. Por lo tanto, creemos necesario realizar algunas aclaraciones previamente.

#### **1.4.2. El dictado y la escritura: características generales y comparación.**

De Ajuriaguerra y Auzias (1982) han interpretado el concepto de la escritura de esta forma: "La escritura es una representación gráfica que utiliza signos convencionales, sistemáticos y reconocibles; es lineal. En nuestra sociedad la escritura se tiene que ver y leer " (p. 574). Según esta interpretación, podemos saber que la escritura se realiza bajo unas reglas acordadas porque es convencional, dichas reglas son las reglas ortográficas; como su objeto no se limita a un individuo, entonces tiene que ser reconocible por un colectivo social; sin duda alguna, tiene su utilidad y función: sirve para que la leamos y tiene que ser visible. Aquí nos gustaría añadir una puntualización: en el mundo de los ciegos, la característica de la escritura de ser visible se sustituye por ser táctil, braille.

Tabla 43.  
Comparación entre el dictado y la escritura.

Dictado	Escritura
Reproductivo	Productivo
Pasivo	Intencional
Inconsciente	Consciente

Con respecto a la relación entre la escritura y el dictado, la escritura es una actividad productiva según Vygotsky (1973) y creativa, esto es, según lo que hemos explicado en el párrafo anterior es una actividad de pensamiento propio con una motivación para efectuarla. La escritura es intencional (Smith, 1994) y por tanto es un proceso que especifica nuestras intenciones, lo que queremos decir y escribir, en cambio, el dictado es pasivo y reproductivo (véase la tabla 43). Como afirma Cuetos (2009) los sistemas implicados no son los mismos para distintos niveles de escritura. En el dictado son fundamentales la comprensión verbal del texto transmitido oralmente por otro y su transcripción en símbolos gráficos. En la escritura espontánea es necesario poner por escrito en forma simbólica el material formulado por el lenguaje interno y elegir a partir de las formas del habla y los símbolos gráficos que nos facilitan la sociedad. Por lo tanto, es necesaria la transcripción de formulaciones verbales en formulaciones gráficas con sentido y, además, en los dos últimos casos, un conocimiento del deletreo que informa continuamente a la transcripción gráfica (De Ajuriaguerra y Auzias, 1982, p. 574). En otras palabras, el dictado no requiere una organización interior de ideas o pensamientos, sino una reproducción o copia sobre la lengua oral. El dictado es la fase básica de la escritura la cual se sitúa en un estadio superior. Sin embargo, a pesar de que el dictado sea pasivo, no significa que la realización sea sencilla ni que su procedimiento sea simple.

A pesar de estas diferencias entre escritura y dictado, ambas poseen cosas en común, especialmente en ciertas subtarear cognitivas. De acuerdo con Fraca de Barrera (2007), el dictado resulta ser un proceso intelectual mediante el cual la lengua oral que se recibe como

entrada lingüística se transforma en salida escrita. Las subtarear cognitivas del dictado se constituyen a partir de las de la escritura aunque no intervienen durante todo el proceso. Por lo tanto, para explicar ciertas características del dictado, especialmente las cognitivas, podemos explicarlas a partir del concepto de la escritura.

De acuerdo con De Ajuriaguerra y Auzias (1982), "dado cierto nivel de desarrollo, tiene la capacidad para escribir, pero su potencial, que depende de la integridad y maduración de varios sistemas, no puede llegar a ser eficaz si no es por medio del aprendizaje (p. 575)". Esto indica que el manejo de la escritura requiere un cierto tiempo y varios sistemas, y unas condiciones básicas. Sin aprendizaje no se puede dominarlo y este aprendizaje no se hace de forma natural como la lengua oral. Necesitamos recibir una educación sistemática durante largo plazo para dominar la escritura. Según Madrid Cánovas (2013), "la lectoescritura es una destreza adquirida mediante un proceso de enseñanza reglada que está estrechamente ligada a la dimensión oral del lenguaje y que posee unos rasgos específicos de funcionamiento como consecuencia de un recorrido histórico y cultural no siempre lingüístico". Esto también coincide con la teoría de Vygotsky (1973) en cuanto a la escritura, que se adquiere en un contexto social y cultural para la comunicación, también se realiza en contextos escolares específicos. La escritura es un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Comparando con el lenguaje oral, que es más bien espontáneo, el dominio del lenguaje escrito nos exige un esfuerzo específico, básicamente una buena educación y es obvio que no todo el mundo lo consigue.

El sentido social se puede interpretar tanto desde el punto vista geográfico como temporal. A lo largo de la historia, la lengua está sufriendo cambios, modificándose. Entonces, aprender una lengua no es solo aprender a leer y escribir mecánicamente porque ese proceso es complejo, es de carácter social y se expresa mediante un sistema convencional que trasluce la configuración cognitiva del individuo enmarcado en un entorno cultural específico de



acuerdo con Torres Perdomo (2002). El sistema de escritura varía según cada lengua y también el lugar donde se aplican dichas reglas.

En el sentido lingüístico, si nos fijamos en la escritura de cada lengua, sus características son distintas y asimismo en cuanto a la producción de la lengua: el dictado y la escritura, naturalmente reflejan esa divergencia de características. Una lengua alfabética y una lengua logográfica no siempre utilizan el mismo proceso durante la escritura. Además, en diferentes etapas de nivel ortográfico o de las competencias lingüísticas de los individuos este proceso psicolingüístico funciona también de manera distinta. La ortografía de una lengua puede decidir la activación fonológica y semántica de lectura (Cheng & Caldwell Harris, 2010). Si pasa esto en la lectura, igualmente ocurre con la escritura. Tal como indica Coulmas (1989), "The writing system that a language uses affects children's acquisition of literacy because each system is based on a different set of symbolic relations and requires different cognitive skills". Según Ideguchi (2008), el procesamiento fonológico varía según la ortografía de cada lengua. Sin embargo, la conciencia fonológica de una lengua alfabética y una lengua no alfabética puede tener una influencia mutua, y existe correlación entre las dos. Xu (2002) en su tesis doctoral ha demostrado que hay correlación fuerte entre la conciencia fonológica del chino y el inglés de los niños y las niñas en primaria del chino mandarín como lengua materna. Además, el tipo de la ortografía puede afectar el resultado académico de la escritura. Según el estudio de Delattre et al. (2006), las palabras irregulares, cuya relación grafema/fonema no es única, pueden hacer más lenta la escritura en comparación con las palabras de ortografía regular. En cambio, se puede decir que la ortografía transparente facilita la escritura. En este sentido, podemos decir que bajo cada sistema de lengua existen una serie de símbolos distintos y específicos que requieren unas habilidades cognitivas distintas. Estas características determinarán el tiempo para dominar la escritura.

El proceso es totalmente diferente en la adquisición de la lengua española, la lengua china mandarín y la lengua inglesa. Dependiendo de la correspondencia entre el fonema y el grafema el grado de la transparencia aumenta o disminuye. Muchos estudios nos han mostrado que la conciencia fonológica juega un papel esencial durante el aprendizaje la escritura tanto en la adquisición de la lengua materna como en el estudio de lenguas extranjeras (Hu, 2009; Xu, 2002). Pero la conciencia fonológica varía según la lengua materna y otras lenguas adquiridas. Un aprendiente de lengua alfabética con un sistema ortográficos y otro aprendiente de lengua no alfabética no tienen la misma conciencia fonológica. Los estudiantes con experiencias previas de distintas lenguas poseen también diferentes niveles de conciencia fonológica. Los estudiantes chinos que tienen el chino mandarín como lengua materna u otros dialectos del chino como lengua materna han adquirido un sistema de escritura logográfica y solo usan su sistema fonético como auxiliar para la pronunciación en el periodo inicial de la lectoescritura. En cambio, los estudiantes de lenguas alfabéticas como lengua materna, por ejemplo, inglés, italiano, español, pueden tener conciencia fonológica distinta. Y esto va a afectar su aprendizaje de la escritura y lectura de la tercera o cuarta lengua, tal y como hemos comentado en el capítulo sobre las diferencias entre lenguas. Si nos fijamos en los propios factores lingüísticos en el contexto alfabético, tal como la cantidad de sílabas, la longitud de la palabra, la estructura de la palabra o sílaba, la frecuencia de palabras, etc. afectan notablemente a la producción del dictado y a la escritura.

Un buen dominio de la escritura nos ayuda en la comunicación e interacción social, mejora la realización de las tareas escolares y también nos facilita la vida cotidiana. La escritura nos permite elaborar y transformar nuestros conocimientos y pensamientos en códigos escritos, y con la lectura enriquecemos nuestros conocimientos y nuestros pensamientos (Valery, 2000).

Esta destreza no es solamente una necesidad expresiva, sino también un derecho humano<sup>29</sup>. Y es tan distinta como individuos hablantes en una lengua.

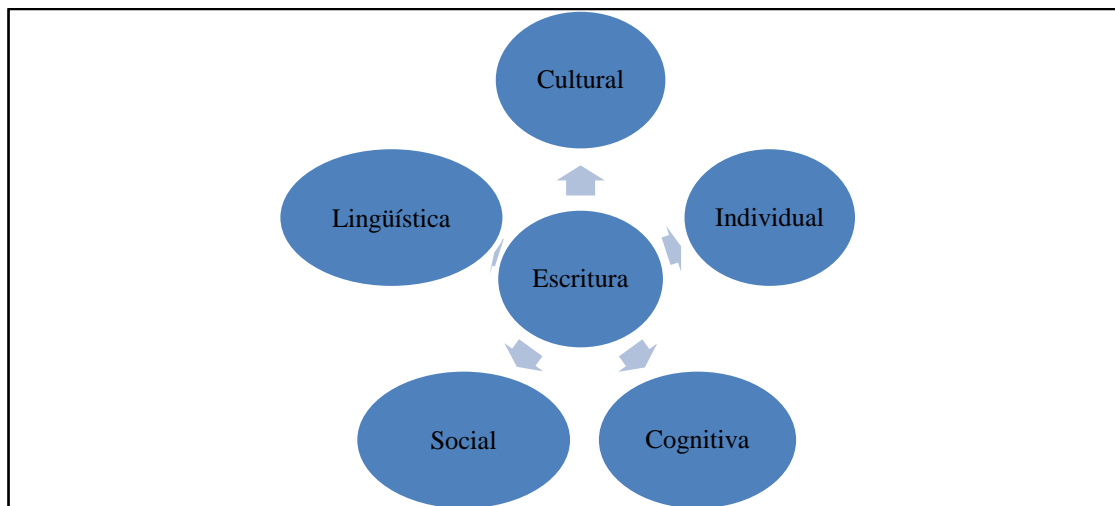


Figura 42. Características generales de la escritura.

En conclusión, la escritura posee características sociales, culturales, individuales, cognitivas y, sin duda alguna, lingüísticas, tal y como vemos en la figura 42. De ahí las distintas disciplinas de investigación que, a lo largo de la historia la han abordado con sus enfoques particulares. Desde las disciplinas tradicionales como la educación y la didáctica hasta sectores más recientes como los psicolingüísticos y sociales.

En este apartado, nos referiremos a las características cognitivas y exploraremos el procedimiento psicolingüístico tanto de la escritura como del dictado.

---

<sup>29</sup> De acuerdo con el Artículo 26. de la Naciones Unidas (ONU), “todas las personas tienen derecho a la educación, y la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”. Según el Artículo 19, “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión”. Para poder disfrutar del derecho de poder expresarnos libremente, necesitamos recibir una educación. Por lo tanto, la lectoescritura nos hace entender y expresarnos lo que supone la garantía para tener estos derechos humanos.

Como nuestra investigación se centra en el dictado de la lengua española, es decir, una lengua alfabética y transparente, los conceptos principales de este capítulo se han planteado basándose en el ámbito alfabético. Para describir el proceso y características cognitivas del dictado, primero empezaremos por el procedimiento cognitivo de la escritura.

### **1.4.3. Doble ruta en la lectoescritura y el procedimiento cognitivo de la escritura y el dictado.**

Antes de empezar este apartado, citamos el ejemplo de Bissex (1980, p. 23):

"DO NAT KM. IN. ANE. MORE. JST. LETL KES".

(Do not come in anymore. Just little kids.)

Esta frase es la que pegó el hijo de Bissex (1980), Paul, de cinco años en la puerta de su habitación. Un niño que todavía no había recibido las instrucciones de la escritura, ni entendía las reglas ortográficas ni las estrategias de escritura. En realidad Paul quería decir: "Do not come in anymore. Just little kids." Si nos fijamos en los "errores" de Paul descubriremos aspectos muy interesantes. Obviamente, ha hecho una transcripción fonética espontánea desde el sonido que ha oído a la escritura porque todavía no tiene suficiente léxico almacenado en su memoria. En otras palabras, ha usado principalmente la ruta fonológica cuando hizo la escritura o un dictado interno. De acuerdo con Vera (1983), "The children start by utilizing the letter names of the alphabet, but soon find that these letter-names only provide partial help" (p. 16). Sin embargo, al inicio usar los sonidos de las letras para expresar palabras les ayuda en la comunicación. Podríamos considerarlo como un "método primario". No obstante, no es suficiente porque los sonidos de las letras no siempre coinciden con los de las palabras. Los niños necesitan seguir su desarrollo lingüístico para poder usar otras rutas cognitivas con el fin de dominar bien la escritura y el dictado. Indudablemente no es una tarea fácil. Existen diferentes modelos para explicar la lectoescritura, pero el más consolidado es el

modelo de la doble ruta o modelo dual. Destacamos que, a menudo, cuando se habla de la doble ruta se refiere únicamente a la lectura, y no a la escritura. Sin embargo, la lectura y la escritura comparten las mismas subtareas pero de forma inversa. Como Cuetos (1989) señala:

La lectura y la escritura son dos actividades que, aunque en sentidos contrarios, parecen compartir los mismos procesos psicológicos: la lectura parte del signo gráfico para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en la lectura en voz alta) y la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el dictado) para llegar al signo gráfico. (p. 72)

Por lo tanto, muchos trabajos y artículos suelen hablar de la lectoescritura como un conjunto. La doble ruta se puede aplicar tanto a la lectura como a la escritura. En nuestro caso, primero vamos a hablar de la doble ruta en general, es decir tanto de la lectura como la escritura, y luego nos centraremos únicamente en el modelo de la escritura.

Los estudios de Marshall y Newcombe (1966, 1973) indicaron de manera pionera la existencia de dos rutas para leer en las lenguas alfabéticas: la ruta fonológica y la ruta léxica. Posteriormente, dicho modelo fue revisado y complementado por Coltheart (1981, 1985) y Zorzi (2010), y es el más conocido hasta hoy en día para la lectura. Este modelo puede explicar los datos procedentes tanto de experimentos con sujetos sanos como de los pacientes con lesiones cerebrales (Cuetos 2013, p. 43). Tal y como indican Grainger y Ziegler (2011), el modelo de la doble ruta puede ofrecer una explicación comprensible del fenómeno relacionado con el proceso de la lectura en voz alta para lectores adultos calificados y disléxicos, y luego también se ha adoptado para la lectura en voz alta.

La implicación de la doble ruta en la lectoescritura está muy reconocida por muchos investigadores occidentales y en el mundo de investigación de la lengua alfabética (Cuetos & Valle Arroyo, 1988; Cuetos, Valle Arroyo & Paz, 1996; Cuetos, 2009, 2013; Gossy, 2006; Grainger y Ziegler, 2011, 2018; Valle Arroyo, 1989). No solamente hay estudios relacionados con el sistema alfabético sino también con los no alfabéticos. Por ejemplo, Han, Song y Bi (2011), han estudiado el mecanismo cognitivo en lenguas logográficas mediante el análisis de dictado de los caracteres en nativos chinos adultos y sanos y han descubierto que hay interacción entre la ruta léxica y la ruta fonológica.

Como hemos comentado antes, la lectura y escritura son inseparables. El procedimiento funciona a la inversa como dos sentidos de un mismo recorrido. De ahí que exista una relación funcional entre lectura y escritura. No obstante, la escritura tiene sus propias particularidades y procesos cognitivos que se componen de distintas subtarefas. Así que vamos a hacer una breve presentación con el fin de explicar mejor el procedimiento cognitivo de la escritura y el dictado.

Fernández Fernández (1997) comenta que "la perspectiva psicolingüística deriva de los planteamientos de la teoría cognitiva del procesamiento de la información, y entiende el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso de procesamiento secuencial de la información grafoléxica propia del lenguaje escrito" (p. 389). Según la explicación de Fernández Fernández (1997), se observa que este procedimiento es secuencial, que no es accidental, y está organizado cuando se procesa la información léxica relacionada con el lenguaje escrito mediante signos gráficos.

En cuanto a los términos de doble ruta o ruta dual, han recibido distintos nombres como ruta visual, también llamada ruta léxica, superficial, directa u ortográfica; la ruta fonológica, también llamada ruta subléxica o auditiva, indirecta. En nuestra tesis, haremos referencia a los

términos "ruta léxica" y "ruta fonológica". No obstante, si aparecen otros términos del mismo concepto en las citas de otros autores, no los cambiamos.

El propio nombre de "ruta léxica" ya nos indica que es una ruta asociada con el léxico, con el conjunto del vocabulario. Mediante la ruta léxica se trata de conseguir escribir la palabra, o mejor dicho la representación gráfica de un concepto que queremos expresar mediante las palabras que ya tenemos almacenadas. Por lo tanto, la usamos para palabras familiares y automatizadas en el cerebro, de manera que escribimos directamente la palabra sin la necesidad de recurrir a la decodificación de fonema a grafema. Por ejemplo, si queremos expresar el concepto "gato", empezamos por la pronunciación del concepto, damos el significado a palabras que hemos oído: "gato", "kato", "gado", buscamos en el almacén ortográfico la palabra que lo representa, accedemos a la imagen ortográfica de la palabra, llegamos al almacén gráfemico (forma escrita de la palabra) encontramos la palabra "gato", seleccionamos el tipo de letra y su patrón motor y la escribimos como "gato".

En situaciones ideales, se utiliza esta ruta para palabras ya memorizadas y con mayor frecuencia. Pero para garantizar la escritura correcta, es necesario también escribir palabras irregulares, es decir, palabras con ortografía arbitraria o usarla también para aprendientes que tienen dificultad con la fonología. Los aprendientes avanzados usan más la ruta léxica que los novatos. Cuanto menos vocabulario almacenado en la memoria, más fallamos en la ruta léxica.

Respecto a la ruta fonológica, necesitamos descomponer la palabra oral en fonemas (abstracciones de sonidos) y convertirlos después en grafemas (letras) en la escritura. Este proceso es como estuviéramos pronunciando en voz alta o silenciosa y luego convertimos los sonidos en letras. Seguimos con el ejemplo del concepto "gato" que queremos escribir en una redacción. Cuando se pone en marcha la ruta fonológica, desde el almacén de pronunciación pasamos al mecanismo de la conversión sonidos (fonemas) en letras (grafemas): /g/ /a/ /t/ /o/-gato y luego elegimos tipo de letra, recuperamos el patrón motor gráfico y escribimos la palabra.

Esta vía es fundamental para escribir pseudopalabras, palabras desconocidas y palabras infrecuentes. Si la utilizamos correctamente se puede asegurar el éxito en la escritura en lenguas con ortografía transparente. Sin embargo, en el mundo casi no existe ortografía perfecta, por lo tanto, solemos cometer errores.

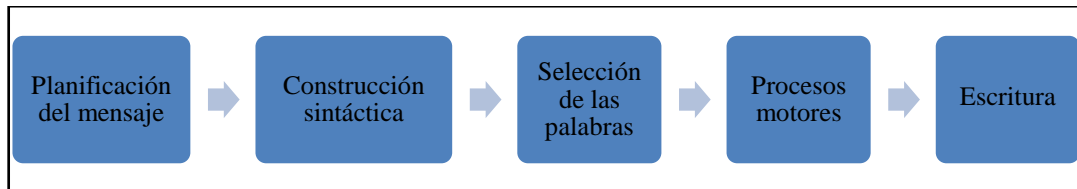


Figura 43. Procesos que intervienen en la escritura productiva (Cuetos, 2009, p. 24).

Generalmente cuando hablamos de la escritura, nos referimos a la redacción o composición escrita, que es productiva y creativa donde se expresan las ideas, pensamientos, conocimientos, etc., mediante unos signos gráficos. Además, también hay copia y dictado siendo otras formas estas de la escritura.

En la escritura productiva necesitamos recurrir a tres tipos de procesos generales: conceptuales, lingüísticos y motores. Los tres tipos de procesos también se subdividen en diferentes procesos. De acuerdo con Cuetos (2009, p. 24), cuando necesitamos terminar el procesamiento completo de una redacción, en general intervienen cuatro procesos: planificación del mensaje, construcción sintáctica, selección de las palabras y procesos motores tal y como se enseña en la figura 43. En nuestro estudio, nos concentramos en el tipo lingüístico respecto a los procesos de la escritura, sobre todo, la selección de las palabras: la conversión de los conceptos a signos gráficos a pesar de que se puede expresar mediante dibujos, figuras, etc.

La selección de palabras en la redacción incluye el proceso de la búsqueda del concepto, y convertirlo en signos gráficos. Es el procedimiento en el que nos vamos a centrar, en el cual las sub tareas del dictado se comparten con las de la redacción. La diferencia es que el dictado



parte de los sonidos que hemos oído y la redacción parte del concepto que queremos expresar. Hay diferentes términos para describir este proceso esencial. De acuerdo con Flower y Hayes (1981), el proceso general de la escritura incluye "Planning, Translating and Reviewing " (p. 369). En palabras de los mismos autores, "This is essentially the process of putting ideas into visible language" (p. 373). Durante el proceso de "Translating", se convierten las ideas en lengua visible, que es la lengua escrita. En el caso del dictado, es "traducir" los sonidos que hemos oído en lengua escrita. El proceso de traducción es el de textualización de textos donde transcribimos las ideas al lenguaje escrito. Dentro de este proceso intervienen factores grafomotores, lingüísticos (léxicos, sintácticos y semánticos), textuales y contextuales. El proceso de la transcripción de la escritura empieza por el significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta, ya que parece claramente comprobado que significado y forma lingüística (bien sea fonológica u ortográfica) se encuentran en almacenes distintos. Durante estos dos procesos, participan las dos vías explicadas anteriormente: la vía fonológica y vía léxica.

Nosotros vamos a concentrarnos en el proceso de la transcripción, ya que los procesos motores están relacionados con el movimiento de cómo realizar la escritura en papel, pizarra documento electrónico, si se debe seleccionar algún tipo de letra, en cursiva o no, realizar la escritura manual o con un teclado. Lo mencionamos para explicar el proceso completo, pero no lo abordaremos en este trabajo.

Para realizar el dictado, el camino que va desde los sonidos hasta la escritura, los grafemas, lo que debemos es convertir la lengua oral en lengua escrita. Aparentemente parece una tarea sencilla, sin embargo, no lo es, ya que depende de muchos factores: si existe correspondencia biunívoca entre la lengua oral y la escrita, el nivel lingüístico de los alumnos, la frecuencia y longitud de palabras, etc. Cabe mencionar un estudio recién publicado por Ferroni (2020), en el que se indica que otro factor importante que puede afectar a la escritura

o la precisión ortográfica es la frecuencia de las sílabas, mostrando que los niños y niñas nativos de la lengua española tienden a escribir con sílabas más frecuentes para resolver las inconsistencias de la escritura en el sistema de español cuando escriben pseudopalabras o palabras inseguras. En este sentido, la frecuencia de la estructura silábica también debe tenerse en cuenta ya que tendemos a aplicar las estructuras más familiares.

En general, hay tres modelos testados donde se incluye la doble ruta para realizar el dictado (Cuetos, 2009).

El primer modelo se utiliza cuando se trata de pseudopalabras, palabras desconocidas o con escasa frecuencia igual que pasa con la escritura. Interviene solo la ruta fonológica y no se asocia con ninguna ruta semántica activada. Dicha ruta fonológica se puede activar, a pesar de que no se conozcan las palabras, para poder realizar el dictado. Sin embargo, tenemos que activar determinadas capacidades cognitivas para conseguirlo, por ejemplo, la habilidad de identificar los fonemas que hemos oído previamente. En el caso de que escuchemos una lengua extranjera que no hayamos estudiado antes, no podemos realizar ni el primer paso. Por ejemplo, si dictamos "yáng" (阳) a un español nativo, dado que no conoce la estructura silábica ni el tono, será imposible que lo escriba bien.

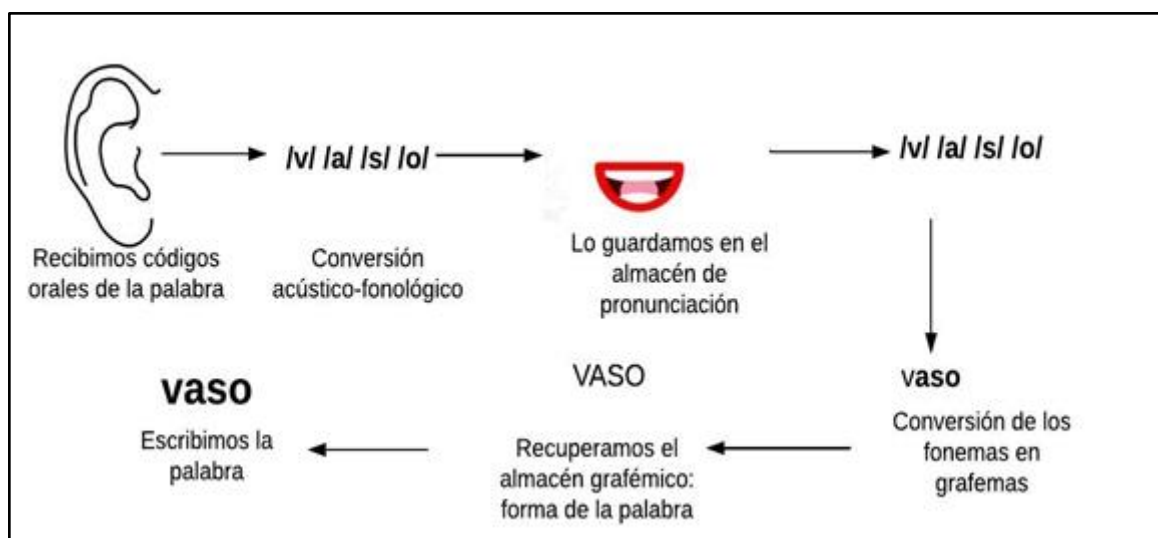


Figura 44. Ruta fonológica en el dictado.

En el modelo 1 de ruta fonológica todo empieza con el sonido que hemos escuchado en el dictado, ya sea una audición o la persona que dicta, y la identificación de los fonemas, que se consideran códigos orales. Más tarde, identificamos los fonemas que hemos escuchado, luego se realiza la conversión acústico-fonológica como si se fuera a pronunciar los sonidos o fonemas. Finalmente, transmitimos los fonemas en grafemas para hacer la escritura. Si la lengua es transparente, la relación entre fonema y grafema es única, un fonema solamente corresponde a un grafema, por lo que no cometeremos errores, salvo si hay reglas ortográficas específicas; no obstante, si esta relación no es unívoca pueden cometerse errores ortográficos. Si nos equivocamos durante la etapa de la conversión acústico-fonológica, significará que los pronunciamos mal o que los percibimos mal. Indudablemente la producción será errónea, y escribiremos con errores tanto fonológicos como ortográficos, sobre todo, cuando las palabras se tratan del mismo sonido: confusión de la letra "v" y la letra "b" por ejemplo según la figura 44, ejemplo de la palabra *vaso* para explicar la ruta fonológica en el dictado.

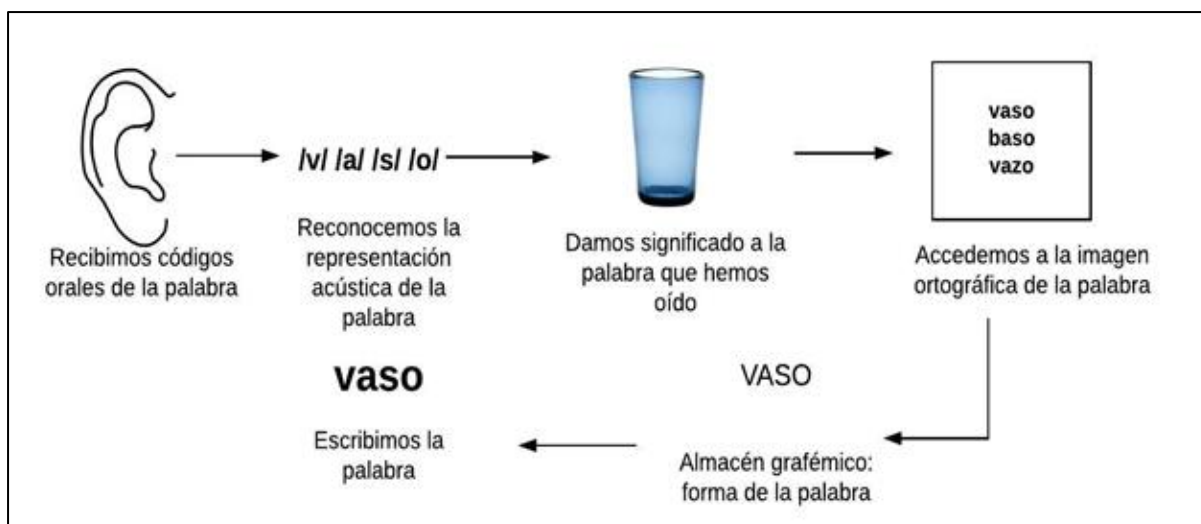


Figura 45. Ruta léxica en el dictado.

El modelo 2 consiste en la realización del dictado mediante la ruta léxica, que es la ruta que nos muestra la figura 45. Escribimos las palabras que hemos escuchado en el dictado, que son las que tenemos almacenadas y memorizadas. En nuestra memoria recordamos cómo se escribe o cómo es su forma gráfica. Este modelo es lo que más utilizamos, especialmente cuando se trata de una ortografía no transparente, por ejemplo, para la lengua inglesa. Sería ideal que todas las lenguas tuvieran un sistema alfabético perfecto, en el cual los grafemas se correspondiesen con los fonemas de modo sencillo, transparente y con regularidad (Gleason, 2010. p. 434). No obstante, la realidad nos indica que esta situación casi no existe. Se considera que el inglés tiene una ortografía profunda, ya que la relación entre los fonemas y los grafemas es más variable. Por ejemplo, en el caso de la letra “a”, puede tener diferentes sonidos en diferentes palabras. En la palabra *name* es /ei/, pero en la palabra *have* ya es /æ/. Con la ruta fonológica no tenemos información suficiente para escribirla correctamente. Pero si la tenemos memorizada, ni si quiera es necesario terminar de escuchar todos los fonemas, con los primeros ya podemos escribirlo. Esto mismo ocurre en la lectura, que los niños y niñas de sistema ortográfico más transparente consiguen leer más rápido. En cuanto al español, los grafemas se

pronuncian siempre de la misma manera. Por este motivo a los niños nativos de español les resulta más fácil dominar la lectura. Pueden leer más rápido y con más fluidez. Hay trabajos que han profundizado en esta cuestión como el de Seymour, Aro y Erskine (2003), (cit. en Cuetos, 2013) sobre los efectos de los sistemas ortográficos europeos en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas durante su primer año. Los resultados demostraron que los niños que hablaban lenguas transparentes como el español o el griego conseguían más aciertos en el número total de palabras escritas que los franceses cuyo sistema es de ortografía profunda. Como conclusión, se puede pensar que en los sistemas transparentes se producirán menos casos de dislexia.

Si activamos este modelo significa que entendemos lo que hemos escuchado y sabemos qué significa, además podemos escribir la palabra correctamente. Pero ese modelo se limita a las palabras conocidas y de muy alta frecuencia. Durante el aprendizaje lectoescritor, cuanto más aprendemos y adquirimos un nivel más alto, más utilizamos este modelo. De otro modo, los aprendientes con competencias lingüísticas más altas activan más este modelo porque poseen un vocabulario más amplio y les resulta más rápido realizar el dictado siguiendo este modelo. El léxico se ve percibe como conjunto, con ciertos rasgos gráficos y no tienen por qué segmentar las sílabas en fonemas para escribirlas. A pesar de que tienen ciertas dificultades con referencia a algunos fonemas, como son palabras almacenadas, se pueden saltar el proceso fonológico y cometer errores. Por lo tanto, este proceso es menos costoso en tiempo en comparación con el modelo 1 de la ruta fonológica. Pongamos un ejemplo muy típico de los alumnos chinos de ELE, que suelen tener dificultades para distinguir el fonema /d/ y /t/, es decir, los sonidos sordos y sonoros. Si les dictamos la palabra *tomate*, en el caso de que no hayan estudiado esta palabra y solo tengan conocimientos fonológicos, probablemente la escribirán como *domade*. No obstante, si han estudiado dicha palabra, y la tienen memorizada, entonces la escribirán correctamente con bastante probabilidad. Si proponemos dictar una

pseudopalabra como *tomade*, es normal que escriban *domate*, *tomade*, o *tomate*, etc. Esto se debe a que ellos tienen dificultades con estos fonemas y los confunden, en el último caso solamente pueden utilizar la vía subléxica. Este modelo también puede fallar, tal y como indica la figura 45, la memorización de la imagen gráfica de la palabra "vaso" puede estar equivocada y se acabe escribiendo "baso" o "vazo".

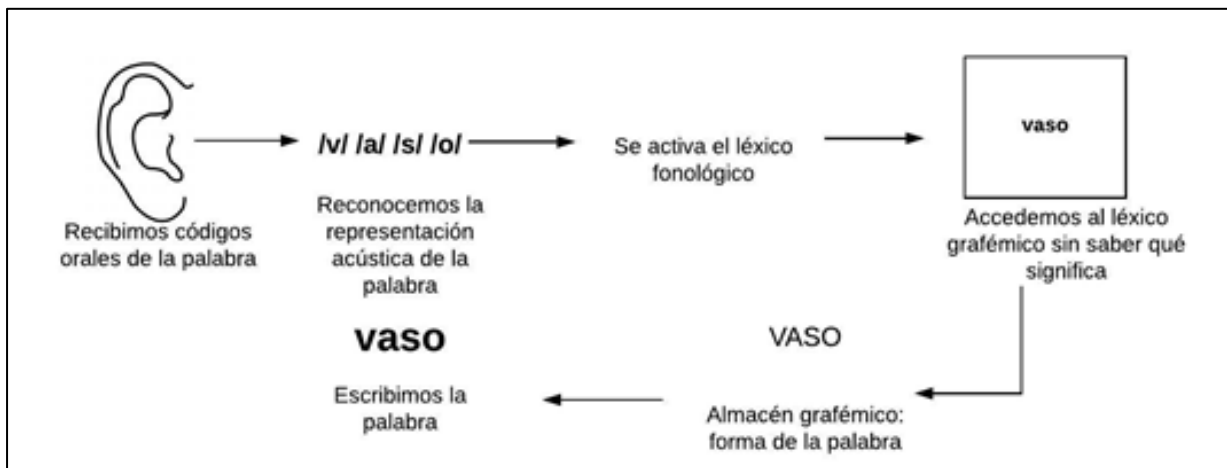


Figura 46. Tercer modelo en el dictado

Las dos rutas que hemos explicado son las más usadas durante el dictado, puede ser que intervengan las dos rutas o solo una ruta. Además de las dos rutas que hemos mencionado, también existe, en opinión de Cuetos (2009), un tercer modelo, que suelen usar un cierto tipo de pacientes con afasia denominada "sordera para el significado de las palabras". Con este modelo, se puede escribir correctamente la palabra pero no sabemos lo que escribimos, es decir, no conocemos su significado. En la figura 46 se visualiza cómo después de identificar los fonemas, se activa el léxico auditivo, por el que reconocemos que son palabras que habíamos oído antes sin saber su significado. Posteriormente se activa la representación en el léxico fonológico, podemos interpretar que sabemos fonológicamente lo que hemos oído. Finalmente, convertimos la representación fonológica en grafema y se activa el léxico ortográfico. Si nos fijamos en la figura 46, nos damos cuenta de que la imagen del "vaso" no está incluida. Porque

el hablante en este dictado puede conseguir escribir la palabra "vaso" sin entender qué es un "vaso".

#### 1.4.4. Resumen de los factores que pueden afectar los modelos del dictado y otros aspectos.

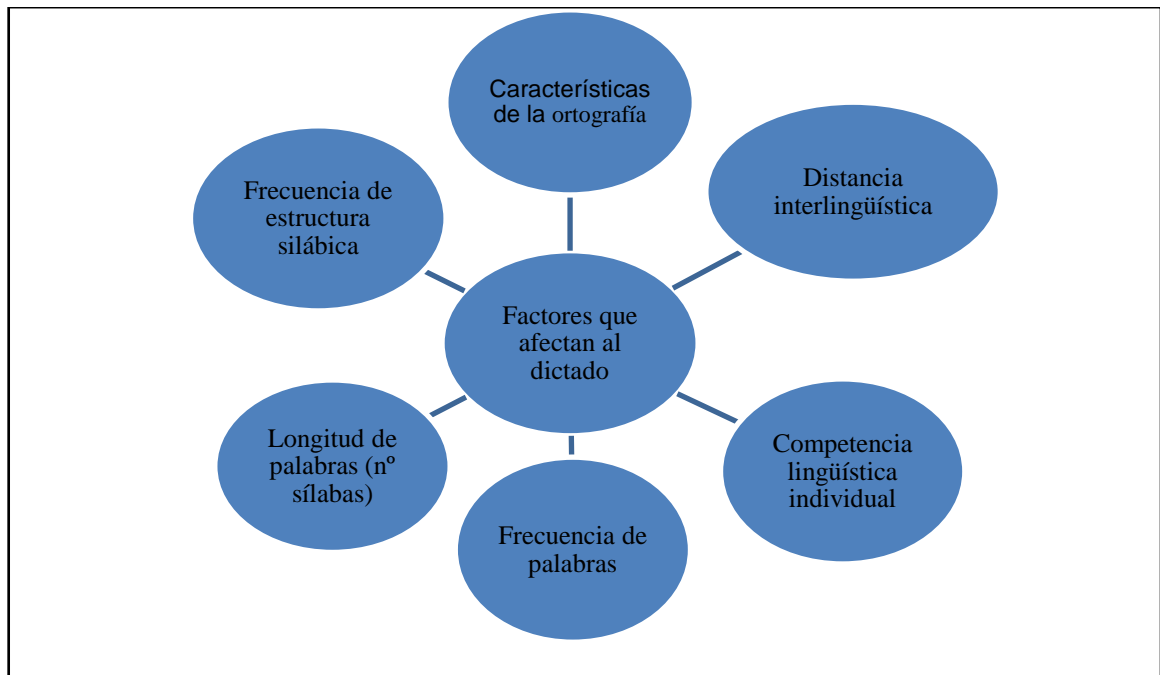


Figura 47. Factores que afectan al dictado.

Antes de terminar este capítulo, nos gustaría hacer un resumen sobre los factores que pueden afectar al uso de la doble ruta y también al resultado del dictado que hemos explicado aquí como en el capítulo de la ortografía y que recogemos en la figura 47 de elaboración propia. Así pues, los factores que afectan son:

- El tipo de ortografía y sus características, es decir, si se trata de una ortografía transparente u opaca.
- La distancia ortográfica de la lengua meta y la lengua nativa puede afectar en cierto grado los efectos del dictado: si los participantes son bilingües, cuando usamos la ruta

fonológica, si no estamos seguros, tenderemos a usar un fonema parecido a lo que hemos escuchado, y podemos cometer errores de sustitución.

- La competencia lingüística del participante, un participante de nivel básico suele usar la ruta fonológica porque su capacidad léxica es muy limitada, en cambio, los participantes de nivel más avanzado usan más la ruta léxica.
- La frecuencia de palabra también es un factor esencial, cometemos menos errores con las palabras más frecuentes.
- La longitud de palabra por el número de sílabas también es un factor de peso, cuantas más sílabas tiene la palabra más errores de omisión se suelen cometer ya que no consiguen escribir todo y pierden parte de la información, especialmente, cuando usan solo la ruta fonológica o los participantes del nivel bajo.
- La estructura silábica de la palabra, cuando la estructura es más frecuente, tenemos más facilidad para usarla.

Finalmente, nos gustaría añadir que, además de dictar las palabras, que son unidades separadas, es interesante dictar textos también, porque las palabras están insertas en un contexto que aporta más información y, además, en el examen nacional de español para los alumnos chinos, una de las tareas es el dictado de un texto. De esta manera podemos efectuar una comparación entre el dictado de palabras y el de del texto, en especial, por los tipos de errores. En un texto, no tienen que entender todas las palabras, pero se pueden escribir también si poseemos más competencia lingüística.

Resumiendo lo abordado en este capítulo, podemos destacar lo siguiente:

Primero, el ámbito didáctico no es el único desde el que se puede abordar el dictado, siendo quizás el dominio en el que existe más experiencia, debe completarse desde nuevas perspectivas como la psicolingüística. Hoy en día ningún hacen faltan estudios interdisciplinares y la colaboración entre distintos investigadores.



Segundo, durante el proceso de búsqueda de bibliografía y de la redacción de este capítulo, nos damos cuenta de que hay mucho menos bibliografía tanto teórica como con estudios aplicados sobre el análisis psicolingüístico del dictado comparándolo con el puro estudio de la escritura y la lectura. Como un método y herramienta habitual en el aula, forma de comunicación en la sociedad, el dictado comparte muchas subtarefas cognitivas con la escritura, y debería ser más investigado.

Tercero, siempre hay que considerar las características específicas de cada lengua cuando hacemos una investigación lingüística. Si el investigador o investigadora domina varias lenguas, siempre es mejor porque se abren más posibilidades de análisis.

Cuarto, cuando corregimos el dictado o la redacción, pueden ser analizarlos de acuerdo con la doble ruta en lugar de corregirlo solamente según criterios didácticos. Aplicaremos el modelo de la doble ruta en el dictado tanto en el análisis de datos cualitativo como en el cuantitativo. Durante la investigación y la búsqueda de bibliografía, descubrimos que los datos son escasos en cuanto a análisis psicolingüísticos en el área ELE, puesto que más bien se centra en la enseñanza. De acuerdo con el resumen que ha elaborado de Blanco Pena (2019) acerca de estudio cuantitativo, la mayoría de las investigaciones en el área ELE se centra en la enseñanza general, metodología, etc., y pocos estudios se realizan desde el punto de vista psicolingüístico. Sin embargo, cada vez hay más alumnos chinos que estudian español, por lo que las posibilidades de futuro son inmensas ya que abren un campo de investigación muy amplio.

## 2.1. Objetivos del estudio.

En la primera parte hemos abordado el marco teórico del objetivo de nuestra tesis y corresponde ahora presentar y desarrollar la hipótesis principal y los objetivos concretos de esta tesis para pasar a explicar el procedimiento de la investigación, el análisis, los resultados del estudio y las conclusiones a las que hemos llegado.

La hipótesis principal que asienta nuestra investigación es que los errores ortográficos que cometen los sinohablantes no son aleatorios, sino sistemáticos, distintos y tienen sus propias características como consecuencia de la interacción de determinadas variables. Estos errores tienen causas interlingüísticas como lo es el hecho de la confluencia de lenguas: china (y sus variedades lingüísticas) e inglesa; y como causa intralingüística la derivada del propio sistema ortográfico de la lengua meta: español. El dictado, siendo la herramienta empleada en nuestra investigación, ha resultado ser un elemento importante para la evaluación e intentaremos comprobar su utilidad mediante el presente estudio. En esta investigación también trataremos de averiguar si las actitudes de los sinohablantes hacia el dictado afectan o no a los resultados del mismo. Además de este objetivo principal, también han surgido otros objetivos más concretos y relacionados con la investigación tales como:

- Identificar, clasificar, describir y explicar los errores ortográficos de los sinohablantes basando en los dictados que hemos hecho para el grupo experimental.
- Conocer las características de los tipos de errores que comenten los sinohablantes teniendo en cuenta su experiencia de otras lenguas y variedades lingüísticas.
- Investigar el número de errores, si se relacionan con la frecuencia de las palabras, con los tipos de texto, con la cantidad de sílabas o con determinados fonemas.
- Conocer la actitud de sinohablantes ante el dictado.

- Conocer cómo influye la actitud del dictado a los distintos niveles de competencias lingüísticas.

- Comprobar si el dictado puede mejorar la ortografía de español de los sinohablantes.

- Comprobar si el dictado mejora el nivel de español de los sinohablantes mediante el dictado como instrumento empleado en clase durante cierto tiempo.

- Conocer la influencia de la experiencia previa de aprendizaje de lenguas o dialectos en los errores de dictado.

- Investigar las relaciones entre las cuatro competencias lingüísticas.

- Comprobar la correlación entre dos sistemas de evaluación totalmente distintos: EEE-4 y DELE.

## **2.2. Preguntas de investigación.**

En cuanto a las preguntas de la investigación que recorren el presente trabajo planteamos las siguientes.

1. Los sinohablantes ¿tienen ciertas dificultades ortográficas en el dictado aunque la lengua española sea transparente?

2. Los errores que cometen los sinohablantes en el dictado ¿son sistemáticos y repetidos?

3. ¿Qué causas provocan los errores de los sinohablantes en el dictado?

4. El dictado ¿es una herramienta útil de evaluación?

5. El dictado ¿se puede trabajar como un ejercicio eficaz para mejorar la fonología en general y la ortografía en particular?

6. El dictado ¿puede mejorar las competencias lingüísticas generales?

7. ¿Qué actitudes tienen los sinohablantes hacia el dictado en su aprendizaje?
8. Las actitudes sobre el dictado ¿afectan a los resultados de las pruebas o exámenes?
9. El examen EEE-4 y DELE ¿evalúan lo mismo?
10. La experiencia previa de las lenguas de los estudiantes ¿afectan al aprendizaje de otra lengua extranjera?

### **2.3. Metodología.**

En cuanto a la metodología del presente trabajo tenemos que indicar que es cualitativa y cuantitativa. En general hay dos métodos para recopilar los datos: el método cualitativo y cuantitativo. La metodología cualitativa, como muestra su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. En cambio, la metodología cuantitativa es aquella que permite analizar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística. Ambos métodos tienen sus ventajas y desventajas, y en nuestra investigación hemos adaptado los dos métodos de acuerdo con las características de tipos de datos y objetivos de la investigación.

Hemos realizado un cuestionario sobre las actitudes de los estudiantes chinos de ELE hacia el dictado, dos pruebas de las competencias lingüísticas del modelo de examen DELE, con las cuales hemos clasificado el grupo control y grupo experimental e investigado la correlación entre resultados de la prueba con otros factores, y la actividad del dictado durante un semestre para comprobar la validez de esta herramienta y describir las competencias que se reflejan en el dictado mediante análisis de errores. A estos datos debemos sumar los resultados de destrezas del examen oficial EEE-4 que los estudiantes chinos realizan para conseguir el certificado de su competencia lingüística en español.

### **2.3.1. Cuestionario.**

#### **2.3.1.1. El contexto de estudio.**

La Universidad de Shandong (Weihai), donde realizamos el estudio, es una universidad del noreste chino que ocupa el primer lugar de la provincia de Shandong con población de 100 000 000 aproximadamente. Dicha universidad permanece uno de los siete campus (Jinan Central, Hongjialou, Baotuquan, Qianfoshan, Software Park, Xinglongshan, Qingdao y Weihai) de la Universidad de Shandong. Estos ocho campus están distribuidos en tres ciudades: Jinan, Weihai y Qingdao. Hasta la actualidad (2020), cuenta con 70 000 estudiantes de grado y posgrado a tiempo completo, 1246 profesores, 55 facultades, 4 hospitales afiliados, 3 hospitales afiliados no subordinados. De acuerdo con el ránking de Shangai, la Universidad de Shandong está en la posición 23 entre todas las 549 universidades chinas. Según la información dada anteriormente, se considera una universidad muy prestigiosa, que se cuenta un factor importante en nuestro estudio. Porque la calidad de las universidades chinas se puede poner en relación directa con la nota que los estudiantes necesitan obtener en la selectividad china, *Gaokao*, para entrar en ellas. Esto significa que los participantes que hemos elegido desde esta universidad son candidatos con buena competencia académica y da garantía la validez de la investigación.

#### **2.3.1.2. Los participantes del cuestionario.**

En cuanto a los participantes del cuestionario son alumnos de dicha universidad. En septiembre de 2013, la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Shandong (Weihai) empezó a recibir sus primeros estudiantes de la lengua inglés-española. Son 27 alumnos. Por lo tanto, cuando empezamos a hacer investigación en marzo de 2016 con estos participantes, justo estaba en el segundo semestre de su tercer curso. La investigadora es la misma profesora de la asignatura de la *Lengua española* (seis horas semanales) y *Traducción*

*e interpretación* (dos horas semanales) de ellos. Estos 27 alumnos son precedentes de diferentes provincias<sup>30</sup> de toda la china, entre las cuales, hay siete de la provincia de Shandong donde está ubicada la universidad, el resto vienen de otras provincias. Cabe destacar que el porcentaje entre las horas de inglés y español es aproximadamente 6:4 según el Plan de Estudio de la Universidad de Shandong (Weihai).

### **2.3.1.3. Diseño del cuestionario.**

El diseño del cuestionario sirve para explorar las actitudes de los alumnos chinos de lengua española en China sobre el uso del dictado en el aula de ELE. Este cuestionario incluye tres partes principales: justificación y alcance del cuestionario hacia los participantes, los datos personales y 18 preguntas concretas.

#### **1. Justificación.**

Antes de repartir el cuestionario hemos explicado detenidamente a los estudiantes de qué se trata y hemos pedido su consentimiento, señalándoles que serán anonimizados y que nunca aparecerán datos personales que puedan identificarlos:

Este cuestionario forma parte de una investigación doctoral que tiene por objetivo conocer la utilidad pedagógica del uso del dictado en la mejora de la ortografía y la competencia lingüística general de los estudiantes chinos de español. Las conclusiones que se obtengan servirán para el trabajo académico de los investigadores y la mejora de su práctica docente. Te pedimos que

---

<sup>30</sup> Las provincias chinas pueden entenderse como el equivale a las comunidades autónomas de España.

respondas sinceramente este cuestionario. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo se te pide que expreses tu opinión.

## 2. Datos personales.

En la segunda parte se trata de rellenar los datos personales: sus nombres, sexo, experiencia de aprendizaje de lenguas, etc. El objetivo de poner los nombres de los participantes es para observar los errores de algunos casos. Como la investigadora es la misma profesora de los participantes durante casi tres años se da una relación de confianza entre ellos. Si algunos participantes no quieren escribir su nombre se acepta. Las preguntas de los datos personales son las que aparecen en la tabla 44.

Tabla 44.  
Datos personales del cuestionario.

Nombre y apellido	Respuesta
Sexo	
Pueblo natal	
Dialectos e idiomas que habla y sus niveles	
Años de estudio de español	
Años de estudio de inglés	
Horas que se dedica al estudio de español fuera de clase a la semana	
¿Has hecho algún curso de español fuera de la universidad?	
¿Cuántas horas en total si has hecho algún curso de español fuera de la universidad?	

En cuanto a las respuestas a las preguntas se ha diseñado por una escala de 4 puntos según la escala Likert que suele utilizar en la evaluación de las actitudes, sin dejar una opción neutra con el número 3, opción que algunos especialistas dan por válida (Brown, 2000). Se temía que los estudiantes del pilotaje se aclararan por la opción neutra, tendencia que se ha observado en estudiantes asiáticos por Cohen, Manion y Morrison (2011):

There is a tendency for participants to opt for the mid-point of a five- or seven-point scale (the central tendency). This is notably an issue in East Asian respondents, where the ‘doctrine of the mean’ is advocated in Confucian culture. (p. 389)

Por lo tanto, en cuanto a la escala de la respuesta de las preguntas del cuestionario hemos diseñado cuatro grados como se indica abajo:

- 1 – No estoy nada de acuerdo.
- 2 – No estoy de acuerdo.
- 3 – Estoy de acuerdo.
- 4 – Estoy totalmente de acuerdo.

Les hemos pedido que lo respondan sinceramente y les hemos avisado de que no existen respuestas correctas o incorrectas con el fin de que los participantes estén más tranquilos y tener los resultados más fiables.

Hemos preferido repartir el cuestionario en clase para resolver cualquier duda sobre el mismo en el aula en vez de hacerlo por correo electrónico u otras vías.

### 3. Preguntas.

La tercera parte del cuestionario incluye dieciocho preguntas asociadas al dictado. En cuanto al diseño de las preguntas del cuestionario, después de consultar abundante bibliografía no encontramos un modelo adecuado y perfecto para los participantes. Finalmente decidimos diseñarlo teniendo en cuenta las utilidades del dictado basadas en las teorías que hemos presentado sobre el dictado en la primera parte. Se trata de que el dictado puede servir tanto como un ejercicio útil para determinadas competencias así como herramienta de evaluación. Con respecto a la utilidad del dictado como ejercicio, lo hemos extendido hasta las cuatro competencias lingüísticas. Bajo ellas, se va concretando otras preguntas.



Tabla 45.  
18 Preguntas del cuestionario.

Número de preguntas	Preguntas del cuestionario
1	El dictado es de gran utilidad para mejorar la ortografía de los estudiantes.
2	El dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión escrita de los estudiantes (leer).
3	El dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión oral de los estudiantes (escuchar).
4	El dictado es de gran utilidad para mejorar la expresión escrita de los estudiantes (escribir).
5	El dictado es de gran utilidad para mejorar la expresión oral de los estudiantes (hablar).
6	El dictado es de gran utilidad para mejorar el nivel lingüístico general de los estudiantes.
7	El dictado es una actividad que puede motivar a los estudiantes.
8	El dictado permite a los estudiantes reflexionar con tiempo sobre gramática.
9	El dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas.
10	El dictado es un ejercicio útil de repaso.
11	El dictado permite a los estudiantes reflexionar sobre los sonidos de la lengua que aprenden.
12	El dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento del léxico de la lengua que aprenden.
13	El dictado permite a los estudiantes comprender mejor la necesidad de acentuar las palabras en la lengua escrita.
14	El dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas.
15	El dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su pronunciación.
16	El dictado ayuda a los estudiantes a comprender mejor la entonación de la frase.
17	El dictado puede ser útil como herramienta de evaluación.
18	El dictado puede satisfacer las necesidades tanto de estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es más visual como de aquellos cuyo estilo es más oral.

Estas preguntas han sido diseñadas para explorar las actitudes sobre la utilidad del dictado para mejorar las competencias lingüísticas, de ortografía y como ejercicio (véase la tabla 45). En cuanto a la respuesta, los participantes tienen que elegir una de las cuatro escalas que hemos puesto.

#### **2.3.1.4. Pasar el cuestionario.**

En cuanto a la forma de pasar el cuestionario, lo hemos hecho de forma personal. Es decir, imprimir el cuestionario, repartirlo entre los 27 participantes en el aula donde la misma investigadora imparte clase, de manera que si los participantes tienen cualquier duda o pregunta sobre el cuestionario, tendrán el apoyo total de la investigadora.

#### **2.3.2. Dos pruebas de las competencias lingüísticas de español como lengua extranjera.**

En este apartado vamos a presentar las dos pruebas que hicimos a los 27 participantes para la evaluación de su nivel de la lengua española.

##### **2.3.2.1. Objetivos y razones de la selección de las dos pruebas.**

Tenemos dos objetivos principales para realizar las dos pruebas, el primero es tener una base para la división del grupo control y no control. El segundo, comparar el nivel de español de los dos grupos después de que uno de ellos haya realizado dictado y ver las influencias del dictado durante el periodo de la investigación.

Las dos pruebas proceden de dos exámenes de DELE de nivel B1 para evaluar las competencias de español como lengua extranjera. Estas dos pruebas se han seleccionado del libro *Las claves del nuevo DELE B1* editado por Martínez, Sánchez y Soria (2015).

Hemos elegido este libro porque era un libro editado en 2015, todavía no se vendía en China cuando se pasó la prueba (2016). Podemos asegurar que ninguno de nuestros estudiantes, que también son participantes de la investigación, lo habían visto o hubieran hecho los ejercicios del libro.

Segundo, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son el título oficial reconocido internacionalmente para acreditar el nivel de competencia y dominio de la lengua española y los estudiantes lo conocen.

Tercero, hemos tenido la consideración total respecto a la motivación de los participantes. Como una buena parte de ellos están preparando el examen DELE y tienen la intención de estudiar en España, están muy interesados por este examen. Los alumnos se lo toman muy en serio y se han esforzado para hacer estas pruebas, lo cual asegura una mayor validez de los datos.

Cuarto, de acuerdo con el Plan de Enseñanza de la Universidad de Shandong (Weihai) donde estudian los participantes de nuestra investigación y las observaciones y otras pruebas anteriores durante las actividades didácticas, llegamos a la conclusión de que a estos chicos les conviene la prueba del nivel B1 en lugar de otros niveles.

### **2.3.2.2. Descripción del nivel B1 de DELE.**

Según la descripción de las competencias lingüísticas del nivel B1 por el Instituto Cervantes, el diploma de español de nivel B1 asegura que el estudiante puede:

- a. comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, ya sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana;
- b. desenvolverse en la mayoría de las situaciones y contextos en que se inscriben estos ámbitos de uso; y
- c. para producir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.

### 2.3.2.3. Realización de las dos pruebas y su corrección.

La primera prueba la realizamos antes de ejercitar el dictado y la segunda al final del periodo de ejercicio del dictado. Ambas pruebas tienen la misma estructura del examen. Los materiales se componen de cuatro partes: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. Veamos la siguiente tabla 46 donde el contenido concreto del examen de DELE B1.

Tabla 46.  
La estructura de DELE B1 de acuerdo con Cervantes

Pruebas y duración	Estructura de las pruebas	Puntuación máxima
Prueba 1: Comprensión de lectura		
70 minutos	Tarea 1 (6 ítems)	
		Tarea 4 (6 ítems)
5 tareas	Tarea 2 (6 ítems)	25 puntos
		Tarea 5 (6 ítems)
30 ítems	Tarea 3 (6 ítems)	
Prueba 2: Comprensión auditiva		
40 minutos	Tarea 1 (6 ítems)	
		Tarea 4 (6 ítems)
5 tareas	Tarea 2 (6 ítems)	25 puntos
		Tarea 5 (6 ítems)
30 ítems	Tarea 3 (6 ítems)	
Prueba 3: Expresión e interacción escritas		
60 minutos	Tarea 1. Interacción escrita	
		25 puntos
2 tareas	Tarea 2. Expresión escrita	
Prueba 4: Expresión e interacción orales		
	Tarea 1. Realizar una presentación breve	
15 minutos	Tarea 2. Participar en una conversación	
(preparación: 15 minutos)	Tarea 3. Describir una fotografía y participar en una conversación	25 puntos
4 tareas	Tarea 4. Diálogo en situación simulada	

De acuerdo con la tabla 46, la comprensión de lectura dura 70 minutos con cinco tareas de lectura. Cada tarea tiene 6 ítems y en total son 30. La prueba de comprensión auditiva dura 40 minutos con cinco tareas de 30 ítems. Igual como la parte de la lectura, cada tarea tiene 6 ítems. La prueba de expresión e interacción escritas dura 60 minutos con 2 tareas, para la segunda tarea solo tienen que elegir una de las dos opciones. La prueba de expresión e interacción orales dura 30 minutos, entre cuales, 15 minutos para hacer el examen y 15 minutos para dedicarse a la preparación. La última prueba tiene 4 tareas, en la tarea 1 se realiza una presentación breve, en la tarea 2 se participa en una conversación, en la tarea 3 se trata de describir una fotografía y participar en una conversación, y la tarea 4 es un diálogo en situación simulada. En cuanto a las notas, en total son cuatro partes y cada una de ellas supone el 25%.

En cuanto a la fecha en la que se han realizado las pruebas, la primera la hicimos a finales de febrero, antes de la actividad continuada del dictado y para tener la división del grupo control y experimental con el propósito de conocer mejor el nivel de los participantes y realizar el experimento posterior a través de esta prueba. La segunda prueba se hizo al principio de julio cuando terminamos el tratamiento del dictado. Fueron 27 alumnos y dos examinadores durante la realización del examen. De los dos examinadores, una es la autora de la tesis doctoral y profesora del grupo y el otro es compañero de departamento nativo de español y ha sido examinador oficial del examen DELE en el Instituto Cervantes. Antes de realizar las pruebas, la autora ha recibido instrucciones por parte del examinador de DELE sobre cómo tiene que comportarse siendo examinadora de DELE y ha practicado al respecto para crear el ambiente más parecido posible al examen DELE.

Después de la corrección, hemos dedicado un tiempo para responder las dudas y preguntas sobre el examen, como parte de ejercicio de las actividades didácticas. Así los participantes pueden beneficiar de estos exámenes mediante la experiencia y la explicación de los investigadores.

Según los resultados de la primera prueba, hemos ordenado de 1 a 27 a los estudiantes según su rango de nota. Los estudiantes del rango impar se incluyeron en el grupo experimental y el resto par ha sido el grupo control. Al final, 14 estudiantes hacen el seguimiento de dictado y los otros hacen otras actividades didácticas como la traducción, la lectura y ejercicios orales. Hemos hecho esta clasificación basándose en las notas de los alumnos para que ambos grupos tengan un nivel equivalente de acuerdo con la prueba inicial antes de realizar el experimento.

La función de la prueba final sirva para hacer comparación con la primera, las diferencias de los dos grupos, o la evolución de las competencias lingüísticas durante este semestre.

### **2.3.3. Ejercitando el dictado.**

En la tercera parte se trata el dictado del grupo experimental, quienes han realizado el dictado durante un semestre mientras que el grupo control hacía otras actividades como la traducción, la lectura, y ejercicios orales que hemos comentado en la explicación de las dos pruebas. Cuando hablamos de la tarea de dictado incluimos tres subtarear: dictado de palabras, de pseudopalabras y de textos. A continuación, vamos a explicar cada una de ellas por separado.

#### **2.3.3.1. Estudio piloto.**

Antes de empezar con el trabajo experimental hemos hecho un estudio piloto, en el que se diseñó la tarea de una semana en la que se incluyeron 10 palabras, 10 pseudopalabras y un texto de aproximadamente 120 palabras como cantidad de media para comprobar si los estudiantes podían realizar dichas tareas.

La primera cuestión que nos encontramos fue establecer criterios sobre la selección de las palabras, pseudopalabras y del texto.

En la selección de palabras, intervienen la estructura silábica de las palabras, la cantidad de sílabas, la longitud de palabras y si han formado parte del contenido de estudio en el aula se

consideran como criterios principales (Guerra, 1983; Quilis, 1999). Sobre la estructura silábica, hemos elegido tanto los más comunes, por ejemplo, la estructura CV y también otras según la distribución aproximada, que ya hemos presentado anteriormente en la parte teórica. En cuanto al último factor, el de que sea contenido de estudio en el aula lo consideramos muy importante ya que está relacionado con el aprendizaje real de los estudiantes aunque algunas palabras empleadas en el estudio no tengan estructuras silábicas tan frecuentes. Esto motiva más la participación en nuestra investigación, puesto que se plantea como un ejercicio o una prueba. Otro criterio importante para la selección tiene que ver con los posibles errores que podrían cometerse, según nuestra hipótesis, por la influencia de la transferencia. La frecuencia de las palabras no ha sido un criterio para la selección de las mismas, sin embargo, la hemos elegido como una variable en el análisis.

Acerca de las pseudopalabras, hemos escogido la misma estructura silábica y la misma cantidad de sílabas de las palabras correspondientes pero con diferentes letras.

En cuanto a los textos, el criterio más importante ha sido el nivel lingüístico del texto, que permanece en nivel A2, la longitud de 120 palabras, y de temática variada. Antes de aplicar el estudio piloto, hicimos una prueba. 18 participantes de los 27 habían aprobado el B1. Si hubiéramos decidido utilizar un texto de nivel B1, los alumnos podrían haberse desanimado. Como el dictado pide mucha concentración, si el nivel es muy superior al suyo propio se sentirían frustrados. Este criterio coincide con la motivación que han destacado autores como Gardner (1985), Gardner, Lalonde Y Moorcroft (1985), Gardner y Lambert (1959), Gargallo López et al. (2017) de los que hemos hablado en la primera parte de la tesis. Cuando más motivado se está mejor es el resultado y los datos se obtendrán con más garantía.

## Actividades de dictado de la semana 1

Tabla 47.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 1: dos sílabas.

Estructura silábica	CVCV	CVCV	CVCVC	VCCVC	VCCV
Palabra	rana	lado	coger	árbol	alto
Pseudopalabra	difo	buca	nemar	ortal	uzga

Tabla 48.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 1: tres sílabas.

Estructura silábica	CVCVCV	CVCVVCCV	VCCVCVV	CVCCVCCV
Palabra	parada	supuesto	iglesia	perderse
Pseudopalabra	sullaco	lejiesco	uclatia	pilterse

Tabla 49.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 1: cuatro sílabas.

Estructura silábica	CVVCCVCVCV
Palabra	científico
Pseudopalabra	fuenzulina

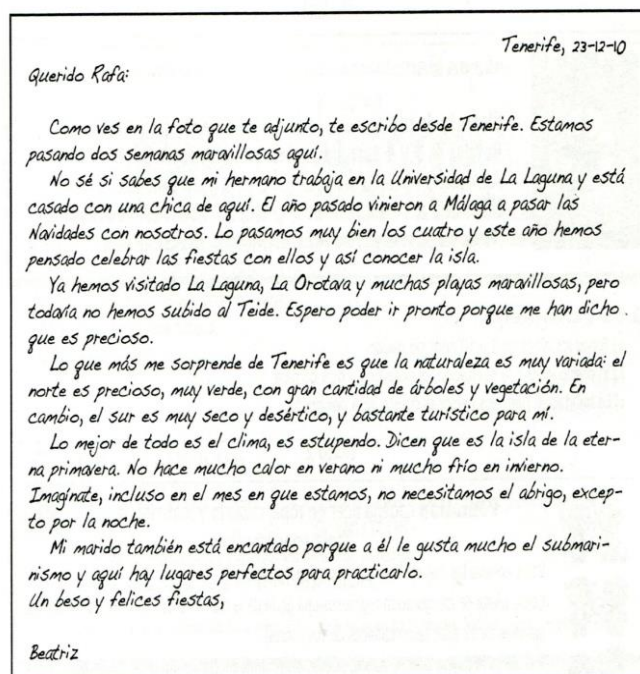


Figura 48. Dictado de la semana 1: texto.



Tabla 47, tabla 48, tabla 49 y la figura 48 representan el dictado de la primera semana como estudio piloto. Hemos realizado el dictado en el aula según el procedimiento EEE-4. Durante la investigación un nativo de la lengua española ha sido el encargado de leer el dictado con el fin de garantizar la corrección y precisión de la audición. Se ha leído cuatro veces en total: la primera vez a velocidad normal, las dos siguientes a un ritmo lento y con pausas largas entre ellas. La última vez al mismo ritmo que la primera. Durante la segunda y la tercera vez se pronuncian los signos de puntuación y también indican cuando tienen que empezar por un párrafo nuevo si es texto.

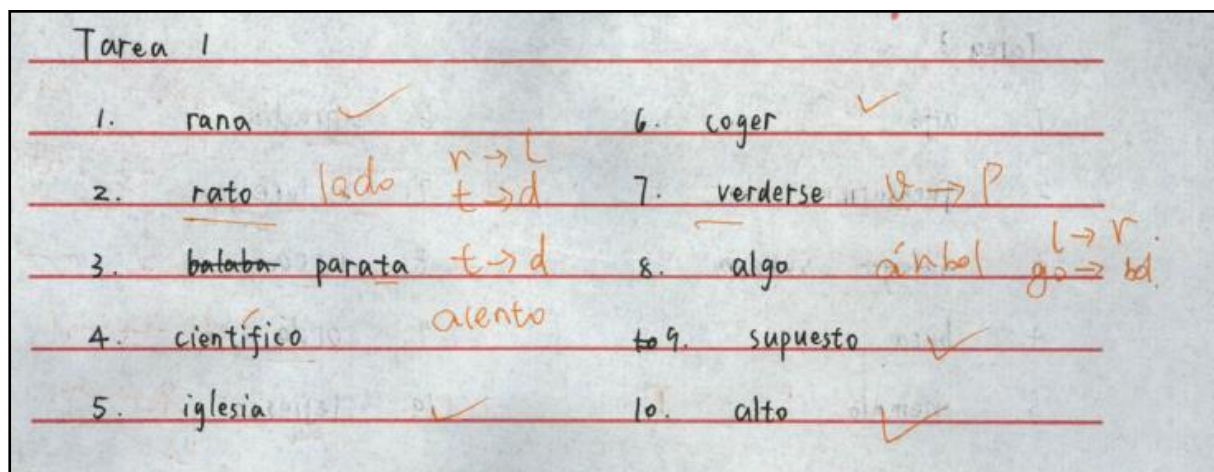


Figura 49. Un ejemplo de dictado de las palabras de la semana 1.

Tarea 2. , coma . punto : dos puntos punto y aparte. → ~~no~~  
y seguido →

Querido Raso Rafa:  $z \rightarrow s$  te adjunto  
Como veces vez en la foto que día Junta,  $\rightarrow$  te que escribo que ~~x~~  
esté desde Tenerife. Estamos pasando dos semanas mana  $\rightarrow$  aquí.  
marabiosa  
bio-villo ( $\rightarrow$  L)  
No sé si sabes que mi hermano trabaja en la U universidad de La  
Laguna  
Rabán y está casado con una chica de aquí. El año pasado  
vinieron a  $\rightarrow$  M  
a viendo en málaga. a pasar las Navidades.  
los cuatro tarde con nosotros  
lo pasamos muy bien. nos cuando. y este año siempre celebrar  
las fiestas con ellos y así como se es la isla.  
Ya hemos visitamos. La una laguna taurata  
pero todavía no hemos p  $\rightarrow$  b y muchas  
playas maravillosas pero todavía no hemos supido al Teide  
Espero peor (peor  $\rightarrow$  pero) por ir pronto por que me ha dicho que es precioso.  
Es peor por ir pronto por que me ha dicho que es precioso.  
Lo que más me sorprende de te de me dices es que la naturaleza  
es muy variada ba lia el note es preciosa a  $\rightarrow$  o que la naturaleza  
candidad. de algo árboles y vegetación. En cambio, el sol es muy seco.

Figura 50. Un ejemplo de dictado del texto de la semana 1.

Tarea 3

1 <u>tifo</u> $t \rightarrow d$	6 <u>ugratia</u> <u>ucratia</u> $cr \rightarrow cl$
2 <u>fuenzurina</u> $r \rightarrow l$	7 <u>virtete</u> $v \rightarrow p; r \rightarrow l;$
3 <u>suyaco</u> $y \rightarrow ll$	8 <u>uzca</u> $e \rightarrow er; ce \rightarrow se$
4 <u>puca</u> <u>vuca</u> $v \rightarrow b$	9 <u>ortal</u> ✓
5 <u>nemaro</u> $ro \rightarrow r$	10 <u>tegiezca</u> <u>legiesco</u>

$g \rightarrow j$

Figura 51. Un ejemplo de dictado de las pseudopalabras de la semana 1.

Acerca del orden las tareas, primero se realiza el dictado de las diez palabras, luego hacen el dictado del texto y la tarea final es la de las diez pseudopalabras. El orden entre las palabra y las pseudopalabras coincide con la estructura silábica. Es decir, si la quinta palabra en el dictado tiene estructura silábica CV, la quinta pseudopalabras tiene la misma estructura.

Después de terminar el dictado, hemos hecho la corrección juntos en el aula pero se ha pedido a los participantes que no escriban en el papel que deben entregar para la investigación sino que apunten sus errores en sus propios cuadernos.

Después de la corrección de la primera semana, hemos comprobado que los participantes pueden realizar las tareas con disciplina, y que tanto la duración como el nivel de dictado se adecúan perfectamente a los estudiantes. Los errores que han cometido son variados, tanto por la transferencia como otros factores. Lo único que no nos ha salido bien es que los participantes escriben en distintos papeles, de diferentes tamaños y colores y nos resulta un poco difícil para la corrección. Finalmente decidimos repartir papeles blancos del mismo tamaño y se les ha pedido que escriban de forma más legible.

### **2.3.3.2. Estudio con grupo experimental.**

Como el estudio piloto ha demostrado que es aplicable y que funciona, continuamos con las actividades de dictado con el grupo experimental nueve semanas más. Mientras que un grupo hace dictado, el otro grupo realiza otras actividades didácticas bajo las mismas condiciones tales como la hora y que se realizan en clase de la lengua española. Hemos diseñado actividades tales como traducción, práctica oral, lectura, etc. para el otro grupo. Se ha planteado de esta forma para que el grupo control no pierdan oportunidad de mejorar sus competencias mientras el grupo experimental hace el dictado. La única diferencia entre los dos grupos es que un grupo hace dictado y el otro grupo no hace dictado con el objetivo de observar la influencia del dictado en las competencias lingüísticas.

Además de los criterios generales que hemos señalado arriba, también hemos añadido otros durante el estudio, sobre todo para algunos fonemas que resultaban difíciles para los participantes de acuerdo con nuestra observación.

Nos gustaría explicar un fenómeno con el que nos hemos encontrado durante el estudio piloto, y es la reacción de los participantes ante el dictado de las pseudopalabras. Antes de

hacer el dictado, no les hemos explicado este concepto y todos los participantes al oír la primera pseudopalabra, se sorprendieron y no sabían qué escribir. Lo que hicimos fue calmarles y decirles que lo único que tenían que hacer es escribir lo que habían escuchado.

#### Actividades de dictado de la semana 2

Tabla 50.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 2: dos sílabas.

Estructura	CVCV	CVCCV	CVCVC	CVCCVC	CVVCV
Palabra	Cuba	selva	sonar	cáncer	tierra
Pseudopalabra	cona	palmi	losor	lancer	dierru

Tabla 51.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 2: tres sílabas.

Estructura	CVCVCC	VCCVCCVC	VCCVCCV	VCVCV
Palabra	simular	engordar	afluente	único
Pseudopalabra	cudarir	anvardir	ofluenti	aqueza

Tabla 52.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 2: cuatro sílabas.

Estructura	CVCVCVCCV
Palabra	navegable
Pseudopalabra	fivacofla

En la tabla 50, tabla 51 y tabla 52 hemos indicado los criterios del dictado de palabras y pseudopalabras de acuerdo con la cantidad de sílabas y estructura silábica. En cuanto a las palabras hemos elegido la palabra *Cuba*, por ser el nombre de un país que debe ser escrito con la letra inicial en mayúscula. Esta selección se realiza con el fin de comprobar el dominio de la ortografía de los términos especializados.

Hola, Roberto:

¿Qué tal? Creo que ya estoy completamente adaptada a Barcelona y tengo casa. Al principio, como es algo temporal, pensé vivir con mis tíos, pero su casa es muy pequeña, así que decidí buscar un piso para compartir (aquí la vivienda es muy cara) y encontré un anuncio de unas chicas que tenían una habitación libre. Así es que ahora vivo con dos estudiantes: Susana y Adela. Susana es un poco tímida y reservada, pero muy buena y generosa. Adela es muy simpática y abierta. Me río mucho con ella, pero a veces es demasiado nerviosa.

Figura 52. Dictado de la semana 2: texto.

Acerca del texto de la semana 2, hemos elegido un texto del nivel A2 como en el estudio piloto (véase la figura 52). Este texto es una carta donde se describe la mudanza a otra ciudad y también incluye la descripción de la personalidad.

### Actividades de dictado de la semana 3

Tabla 53.

Criterios y contenido del dictado de la semana 3: una sílaba.

Estructura	CVV
Palabra	rey
Pseudopalabra	yey

Tabla 54.

Criterios y contenido del dictado de la semana 3: dos sílabas.

Estructura	CCVCCV	CCVCCVC	CVCCVC
Palabra	blando	brindar	textil
Pseudopalabra	planza	griptar	gaxpol

Tabla 55.

Criterios y contenido del dictado de la semana 3: tres sílabas.

Estructura	CCVCCVCV	VCVVCV	CVCVVCV	VCCCVCCV
Palabra	frontera	águila	socorro	explicar
Pseudopalabra	blancoro	íqueri	gollurre	oxtralir



Tabla 56.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 3: cuatro sílabas.

Estructura	VCVCVCV	CVCVCVCVV
Palabra	agujero	migratorio
Pseudopalabra	ugogiyu	meprilariu

La tabla 53, tabla 54, tabla 55, tabla 56 encontramos las palabras y pseudopalabras de la semana 3. Le hemos añadido la estructura silábica CVV a una sílaba, la palabra *rey*. Al mismo tiempo algunas palabras no son ya tan frecuentes. *águila*, *migratorio*, *agujero*. Esto se debe a que los participantes estaban estudiando una unidad que incluía este léxico.

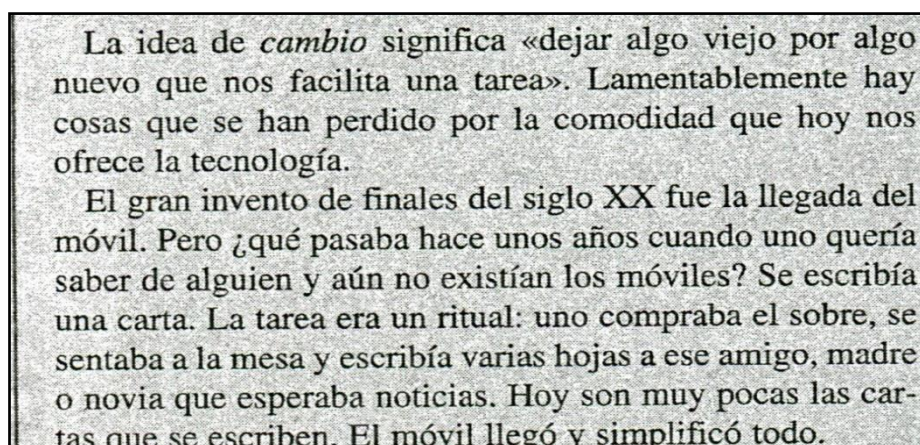


Figura 53. Dictado de la semana 3: texto.

Con respecto al texto de la semana 3 lo encontramos en la figura 53. Consiste en explicar el concepto *cambio* en el sentido de la comunicación de los seres humanos.

#### Actividades de dictado de la semana 4

Tabla 57.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 4: una sílaba.

Estructura	CVC
Palabra	sol
Pseudopalabra	der

Tabla 58.

Criterios y contenido del dictado de la semana 4: dos sílabas.

Estructura	VVCV	CVCCV	CVVCCV
Palabra	auto	justo	gaucho
Pseudopalabra	euri	jasmí	cliente

Tabla 59.

Criterios y contenido del dictado de la semana 4: tres sílabas.

Estructura	VCCVCCVC	CVCCVVCV	VCVCCV	CVCVCVC
Palabra	observar	lenguaje	asunto	llamamos
Pseudopalabra	uvicornar	linguabe	ezanci	escendo

Tabla 60.

Criterios y contenido del dictado de la semana 4: cuatro sílabas.

Estructura	VCVCCVCV	VCVCVCVVVC
Palabra	oportuno	averigüéis
Pseudopalabra	ibortida	enegeguáis

La tabla 57, 58, 59 y 60 nos muestran el dictado de la semana 4 con respecto a las palabras y pseudopalabras. En esta semana seguimos diseñando las actividades según las estructuras silábicas. Entre ellas, cabe destacar que hemos añadido la palabra *llamamos* con estructura CVCVCVC. Esta palabra es la conjugación de la primera persona en plural del presente de indicativo, y termina en *-amos*. También hemos añadido la evaluación de fonemas fricativos: /s/ y /θ/.

En los últimos cinco años, la banca *on-line* ha registrado un crecimiento aproximado del 80 % en nuestro país aunque su implantación en España sigue por detrás del resto de la Unión Europea, ya que aún muchos españoles no se sienten cómodos haciendo sus transacciones bancarias por Internet. Hay quienes se niegan a efectuar sus operaciones bancarias ya no solo a través de Internet, sino con bancos que no cuentan con oficinas físicas. La inseguridad que genera la red y perder «el contacto humano» hacen que muchos clientes de la banca tradicional se cuestionen dar el salto a la banca *on-line*.

Figura 54. Dictado de la semana 4: texto.

En cuanto al texto de la semana 4, hemos insertado el tema de la banca on-line, que es un tema nuevo y muy popular tal y como mostramos en la figura 54.

#### Actividades de dictado de la semana 5

Tabla 61.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 5: una sílaba.

Estructura	VC
Palabra	al
Pseudopalabra	ol



Tabla 62.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 5: dos sílabas.

Estructura	CVCV	VCV	CVV
Palabra	mola	Ana	lía
Pseudopalabra	lami	ula	lúo

Tabla 63.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 5: tres sílabas.

Estructura	VCVCCVCV	CVCVCCV	CVCCVCVC	VCCVCCV
Palabra	alumnos	docente	pantalón	aspecto
Pseudopalabra	elimnas	tosende	bandalún	ezbecdo

Tabla 64.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 5: cuatro sílabas.

Estructura	VCVVCVCV	CVCVCVVCV
Palabra	aceituna	bisabuelo
Pseudopalabra	aseiduna	pizapuerto

Acerca de las palabras y pseudopalabras de la semana 5 (véase la tabla 61, tabla 62, tabla 63 y tabla 64), seguimos los criterios generales. En el caso de una sílaba, hemos elegido la estructura VC, por ejemplo, *al*. Esta estructura supone el 8,39% de las estructuras silábicas de español de acuerdo con Guerra (1983) tal como hemos explicado en el marco teórico, existiendo también en el chino mandarín. Hemos escogido sonidos muy parecidos entre palabras y pseudopalabras con la misma estructura silábica: *docente* y *tosende*, *pantalón* y *bandalún*, *aspecto* y *ezbecdo*, *aceituna* y *aseiduna*, *bisabuelo* y *pizapuerto* con el objetivo de concentrarnos en las dificultades fonológicas de los alumnos y comprobar su dominio de estos fonemas: distinción entre fonemas sonoros y sordos, fonemas interdental y alveolar /θ/ y /s/, etc.

Sin embargo, las ventajas de operar en la red superan con creces a sus inconvenientes. Al ahorro de tiempo —como es el de desplazarnos al banco— se une la posibilidad de disponer de un servicio veinticuatro horas al día, siete días de la semana. A ello se une el ahorro de costes que supone la banca *on-line* para la entidad financiera como supone el gasto en oficinas físicas y en empleados, ahorro que este tipo de banca transforma en mejores precios en los productos que ofrece al cliente.

Figura 55. Dictado de la semana 5: texto.

En la figura 55, podemos ver el texto de la semana 5, que se trata de la continuación del texto de la semana 4 sobre el mismo tema: la banca on-line.

Actividades de dictado de la semana 6

Tabla 65.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 6: una sílaba.

Estructura	CV
Palabra	de
Pseudopalabra	te

Tabla 66.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 6: dos sílabas.

Estructura	CVCV	VCV	CVCV
Palabra	para	una	como
Pseudopalabra	bara	ula	gono

Tabla 67.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 6: tres sílabas.

Estructura	CVCCVVC	CVCVV	VCCVCV	VCVCVC
Palabra	también	había	estado	además
Pseudopalabra	lumbién	hupía	esdota	ádemas

Tabla 68.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 6: cuatro sílabas.

Estructura	CCVCVCVCCV	CVCVVCVVC
Palabra	presidente	situación
Pseudopalabra	presidenté	ciduasión

En la tabla 65, tabla 66, tabla 67, tabla 68 se indica observamos las palabras y pseudopalabras de la semana 6. Nos gustaría comentar que hemos cometido un error en el dictado de pseudopalabras, ya que *te* no es pseudopalabra. Por tanto, hemos computado nueve pseudopalabras y diez palabras durante esta tanda de actividades. Seguimos con los criterios generales y también seguimos diseñando palabras y pseudopalabras con la misma estructura silábica pero con sonidos parecidos. Hemos explicado y comentado con los estudiantes los errores que han cometido y que nos gustaría que siguieran practicando la ortografía. También hemos añadido más ejercicios sobre el dominio de la acentuación, que se considera muy importante en la ortografía de la lengua española. Por ejemplo, *presidente* y *presidenté*, *además* y *ádemas*, las últimas con tilde con el fin de comprobar su dominio de la acentuación.

al cliente. Sin olvidarse de que los bancos *on-line* no suelen cobrar comisiones ni de mantenimiento ni de administración para sus productos como cuentas corrientes y las transacciones por Internet son gratuitas hasta un máximo de 50000 euros. Por lo general, además, los diferenciales de las hipotecas de los bancos que operan *on-line* suelen ser también más bajos que los que ofrecen los tradicionales aunque, en los últimos meses, esta tendencia está cambiando y cada vez se acercan más.

Otra ventaja de la banca electrónica es su mayor información y transparencia. Contratar los productos bancarios por Internet hace que el cliente conozca perfectamente las condiciones de los mismos, ya que los bancos tienen obligación de publicarlos en la web.

Figura 56. Dictado de la semana 6: texto.

En la figura 56, se trata de la continuación del texto de las últimas dos semanas. Hemos puesto el mismo estilo de texto con el objetivo de enfatizar este ejercicio.

#### Actividades de dictado de la semana 7

Tabla 69.

Criterios y contenido del dictado de la semana 7: una sílaba.

Estructura	CVC
Palabra	con
Pseudopalabra	nun

Tabla 70.

Criterios y contenido del dictado de la semana 7: dos sílabas.

Estructura	CVCCV	VCV	CVCCV
Palabra	entre	era	parte
Pseudopalabra	anfri	udi	lermi

Tabla 71.

Criterios y contenido del dictado de la semana 7: tres sílabas.

Estructura	CVCVCCV	CVCVCCV	CVCVCVC	VCCVCV
Palabra	gobierno	durante	general	estaba
Pseudopalabra	salluerna	quidonga	chabadal	abreja

Tabla 72.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 7: cuatro sílabas.

Estructura	CVCVCVCV	VCCVCCVCCV
Palabra	política	importante
Pseudopalabra	zañegepe	intublungu

Tabla 69, tabla 70, tabla 71, tabla 72 nos indican las palabras y pseudopalabras de la semana 7. En cuanto a la cantidad de sílabas varían desde una hasta cuatro. Por ejemplo, sobre la palabra y pseudopalabra con una sílaba, hemos elegido la estructura silábica: CVC, que es una de las más frecuente de acuerdo con Guerra (1983), ya que ocupa 21,61% según su corpus en el estudio, tal y como hemos señalado en la primera parte de la tesis.

a) Andrés

El primer paso para aprender a bailar es una acción interna. Quizá has soñado con bailar desde hace tiempo, pero no te atreves a matricularte en una clase de baile por miedo a hacer el ridículo. Respira profundamente y conéctate a tu alma, que anhela expresarse mediante el baile. Sonríe por dentro y dile a esa parte tuya: «Te doy permiso para aprender a bailar y te ofrezco el ambiente y los recursos necesarios para que puedas aprender de una manera agradable». Date tiempo para encontrar una clase de baile con el maestro que mejor se adapte a tus necesidades, personalidad y preferencias. El instructor de baile adecuado para ti no solamente enseña pasos y técnicas de baile. También apoya tu aprendizaje con positivismo, paciencia, respeto, consejos y entusiasmo para que descubras y liberes a tu bailarín o bailarina.

Figura 57. Dictado de la semana 7: texto.

La figura 57 nos muestra el texto como parte del tratamiento de la semana 7. El tema es cómo aprender a bailar.

## Actividades de dictado de la semana 8

Tabla 73.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 8: una sílaba.

Estructura	CVC
Palabra	por
Pseudopalabra	mer

Tabla 74.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 8: dos sílabas.

Estructura	CVCCV	CVCV	VCCV
Palabra	sobre	todo	esta
Pseudopalabra	carva	fido	udra

Tabla 75.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 8: tres sílabas.

Estructura	VCCVCCVC	VCCVCVC	CVCVCV	CVCVV
Palabra	entonces	algunos	pasado	tenía
Pseudopalabra	ontintaz	olquicud	guijarra	diné

Tabla 76.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 8: cuatro sílabas.

Estructura	CVCVCVCV	CVCVCVVC
Palabra	desarrollo	relación
Pseudopalabra	warichaki	xagesión

Tabla 73, tabla 74, tabla 75, tabla 76 se tratan del tratamiento de la semana 8 con contenido de diez palabras y diez pseudopalabras. Una característica de esta semana es que hemos puesto en práctica la letra *w* y *x* en ejemplos de pseudopalabras como *warichaki* y *xagesión*.

b) Marisa  
 No caigas en la trampa de la envidia. Cada estudiante de baile sigue un ritmo de aprendizaje diferente. Todos tenemos nuestros puntos fuertes y nuestros puntos débiles. No pierdas el tiempo sintiéndote menos que tus compañeros de clase porque ellos parecen avanzar más que tú. Céntrate en lo que aprendes en cada clase y celebra cada uno de tus logros, por pequeños que sean. Si tienes compañeros de clase que son buenos bailarines, inspírate en ellos. Quizá ellos puedan revelarte algunos secretos y trucos para aprender a bailar de una manera más fácil. Estudia su técnica y pídeles consejo, no los envidies. Aprender a bailar requiere mucha paciencia y una actitud positiva. No te obsesiones demasiado con los resultados; disfruta el momento presente. Recibe el placer del baile en cada paso y movimiento.

Figura 58. Dictado de la semana 8: texto.

En la semana 8, hemos continuado con el tema del *baile* de la semana 8 con respecto al dictado del texto pero con diferentes contenidos (véase la figura 58).

Actividades de dictado de la semana 9

Tabla 77.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 9: una sílaba.

Estructura	CV
Palabra	le
Pseudopalabra	mo

Tabla 78.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 9: dos sílabas.

Estructura	CVVCV	VCV	CVCCV
Palabra	puede	así	tiempo
Pseudopalabra	cuene	ací	tiegra

Tabla 79.  
 Criterios y Contenido del dictado de la semana 9: tres sílabas.

Estructura	CVCVCV	CVCVCCV	CVCVCVC	VCCVCV
Palabra	primera	momento	millones	España
Pseudopalabra	plimide	samendo	nillumes	aspaña

Tabla 80.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 9: cuatro sílabas.

Estructura	CVCVCVCVC	CVCCVCVVCVC
Palabra	seguridad	condiciones
Pseudopalabra	dadiruges	compiciupaz



Tabla 77, tabla 78, tabla 79, tabla 80 nos ha mostrado el tratamiento de la semana 9 con diez palabras y pseudopalabras. Seguimos con los criterios generales y hemos incluido palabras y pseudopalabras de la misma estructura silábica tanto con sonidos parecidos como distintos, por ejemplo *le* y *mo*, *así* y *ací*, *momento* y *samendo*, etc. Merece destacar que esta vez hemos puesto el nombre de un país: *España*, uno de los objetivos para evaluar el uso de mayúscula.

c) David  
 Todos los procesos de aprendizaje requieren muchísimas horas de práctica y estudio, pero esto no basta. Saca tiempo varias veces a la semana para practicar lo que aprendes en tu clase de baile. Así fortalecerás tus destrezas. También te darás cuenta de lo que necesita atención y de lo que todavía necesita bastante práctica. Entonces sabrás en qué aspectos tienes que concentrarte en la próxima clase. El instrumento para el baile es tu cuerpo. No olvides que los ejercicios de calentamiento y estiramiento, cuando se hacen a diario, le dan a tu cuerpo la flexibilidad y fuerza necesarias para bailar con precisión y fluidez. No te limites a hacer estos ejercicios solamente cuando tienes clase. Lo mejor es establecer una rutina diaria de calentamiento y estiramiento. Puedes escoger disciplinas que te proporcionen estos beneficios como el pilates o el yoga.

Figura 59. Dictado de la semana 9: texto.

En la semana 9, hemos continuado con el tema de *baile* como en la semana 8 con respecto al dictado del texto pero con diferentes contenidos (véase la figura 59).

#### Actividades de dictado de la semana 10

Tabla 81.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 10: una sílaba.

Estructura	CVC
Palabra	los
Pseudopalabra	liz

Tabla 82.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 10: dos sílabas.

Estructura	CVCVC	CVVCV	CVCCV
Palabra	todos	tiene	mismo
Pseudopalabra	jutos	nieni	milso

Tabla 83.  
 Criterios y contenido del dictado de la semana 10: tres sílabas.

Estructura	VCVCV	CVCVVCV	CCVCVCV	CVCVCV
Palabra	ahora	nacional	trabajo	manera
Pseudopalabra	oluli	lasiocil	frijoba	ratire



Tabla 84.  
Criterios y contenido del dictado de la semana 10: cuatro sílabas.

Estructura	VCCVCVCV	CVCVCVV
Palabra	española	policía
Pseudopalabra	uzbañora	lurisea

Tabla 81, tabla 82, tabla 83, tabla 84 se tratan las palabras y pseudopalabras de la semana 10, la última actividad del semestre.

La vida moderna no exige actividad física. Cogemos el coche para ir a trabajar, nos sentamos frente a la televisión durante horas y nos pasamos el día en la oficina. Sin embargo, la actividad física no sólo reduce el riesgo de sufrir enfermedades, sino que también produce beneficios mentales y sociales. Deberíamos dedicar una hora diaria a hacer deportes. Éstos/Estos no tienen por qué ser de gran intensidad. Lo más importante es ser constante en la práctica. También se recomienda elegir actividades fáciles y divertidas. No hace falta ir al gimnasio durante horas si no te gusta. Basta con dar un paseo diario por el parque. No intentamos ser deportistas famosos, simplemente necesitamos estar en forma, y así llevaremos una vida más saludable en todos los aspectos.

Figura 60. Dictado de la semana 10.

En la figura 60 vemos el texto del último dictado en el que se trata tema de hacer deporte.

Después de recoger los datos, llega el momento de identificar los errores. El método que hemos usado es el análisis de errores. Por lo tanto, seguiremos el proceso de identificar los errores, describirlos y explicarlos. A continuación, en el siguiente apartado, vamos a tratar la identificación y la clasificación de los mismos. La hemos dividido en tres partes de acuerdo con las distintas tareas: palabras, pseudopalabras y textos.

Concluimos señalando que hemos hecho 10 veces las actividades durante un semestre, en el cual hemos recogido por cada participante 100 palabras en el dictado de palabras, 99

pseudopalabras y 120 de cada texto lo que supone unas 1187 palabras por participante lo que supone 18 004 palabras analizadas en total.

## **2.4. Análisis de datos y resultados.**

Para el análisis de los datos hemos utilizado IBM SPSS Statistics 22 como herramienta. Durante el proceso, con el propósito de poder utilizar adecuadamente esta herramienta y apreciar mejor los resultados hemos consultado bibliografía en chino por ser la lengua nativa de la autora, por ejemplo, la obra de Qi (2017) y la de Xiong, Li y Yang, (2017) son básicas para entender cómo es la herramienta y los conceptos importantes. La monografía de Zhang y Tang (2017) nos ha mostrado cómo analizar cada caso. Para la parte de regresión, hemos leído un capítulo específico de Schendera (2008/2015).

### **2.4.1. Análisis del cuestionario y resultados.**

En este apartado nos vamos a dedicar a analizar el cuestionario, incluyendo tanto la fiabilidad y validez del mismo como el contenido de ellos junto con los resultados.

#### **2.4.1.1. Análisis de fiabilidad y validez.**

Actualmente el cuestionario se considera uno de los instrumentos más utilizados para los investigadores en el ámbito de las ciencias sociales puesto que el análisis estadístico de los datos recogidos nos permiten sacar conclusiones de manera más directa, más sencilla y más fiable. En nuestro caso, lo utilizamos para conocer las actitudes de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. No obstante, no basta con analizar el cuestionario una vez terminado, sino que hay que empezar asegurándonos que el cuestionario está bien diseñado. La fiabilidad y la validez son dos factores cruciales para poder garantizar los resultados del análisis. La fiabilidad se refiere a la calidad y estabilidad de los métodos de la medida, es decir, se puede obtener las mismas puntuaciones después de aplicarlo en repetidas situaciones con el mismo instrumento. El coeficiente alfa es un indicador de la fiabilidad de un test basado en su grado de consistencia interna. Indica el grado en que los ítems de un test covarían (Cronbach,

1951). La validez se refiere a la capacidad del instrumento para medir lo que intenta medir. Suelen usar la medida de adecuación muestral KMO. Estadísticamente, el KMO está entre 0 y 1. Según Kaiser (1974, p. 35), cuando el valor es mayor que 0,5, significa que la correlación entre dichas variables es suficiente significativa. También se realiza la prueba de esfericidad de Bartlett (1950), cuando el nivel significativo es mayor que 0,05, tendría sentido hacer análisis factorial del cuestionario.

Tabla 85.  
Resumen de la colección del cuestionario.

	Número	%
Válido	27	100,0
Excluido <sup>a</sup>	0	,0
Total	27	100,0

Desde la tabla 85, se ve que de los 27 cuestionarios recogidos todos son válidos. El porcentaje de la colección del cuestionario ha alcanzado el 100%.

Tabla 86.

Estadística de la fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,916	18

En la tabla 86, se indica que el cuestionario tiene un total de 18 preguntas y es 0,916 la cifra de Alfa de Cronbach, que es mayor a 0,8. Se muestra que la fiabilidad del cuestionario es muy alta a pesar de que el tamaño de la muestra no es grande.

Tabla 87.  
Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,598
Aprox. Chi-cuadrado	304,432
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl 153
	Sig. ,000

Como se puede ver en la tabla 87, el cuestionario posee un coeficiente de KMO de 0,595 y la prueba de esfericidad de Bartlett es ,000, menor que 0,05 y por ende significativa. Por lo tanto la validez del dicho cuestionario queda demostrada.

#### **2.4.1.2. Análisis descriptivo de datos básicos del cuestionario.**

El análisis del contenido del cuestionario se divide en dos partes principales, uno es el análisis de los datos básicos de los participantes y otro son las 18 preguntas del cuestionario sobre las actitudes de los sinohablantes de ELE hacia el dictado.

Con respecto a los dialectos que hablan los participantes, los hemos asignado de acuerdo con la clasificación de L. Rong (1989), tal como hemos comentado en la primera parte de la tesis.

Tabla 88.  
Análisis descriptivo de los datos básicos del cuestionario.

VARIABLES	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	2	7,4
	Mujer	25	92,6
Curso español fuera del aula	No	13	48,1
	Sí	14	51,9
Dialectos	Mandarín de Beijing	2	7,4
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	5	18,5
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	2	7,4
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	4	14,8
	Mandarín del suroeste	2	7,4
	Wu	3	11,1
	Hui	1	3,7
	Gan	2	7,4
	Xiang	2	7,4
	Cantonés	2	7,4
	Min	2	7,4

En cuanto a las variables nominales las hemos analizado con el análisis de frecuencia. Se ven los resultados tal y como nos ha mostrado la tabla 88. A continuación, vamos explicar cada ítem de acuerdo con la tabla 88.

Primero veamos la distribución del sexo entre los 27 participantes. Según el análisis descriptivo, los hombres suponen solo un 7,4 % y las mujeres el 92,6 %. El sexo es desigual y se debe a que los participantes son de la Facultad de Letras donde suelen haber más mujeres que hombres.

En cuanto a la pregunta referida a si han asistido a algún curso de español fuera de la universidad, 13 participantes lo han hecho y 14 no lo han hecho. Hemos diseñado esta pregunta con el fin de investigar si este factor puede causar las diferencias entre los participantes acerca de los resultados del cuestionario y las notas de las dos pruebas.

Sobre el estudio de lenguas o dialectos<sup>31</sup>, la distribución de los dialectos es muy amplia y abarca casi todos los dialectos y el chino mandarín. Entre ellos, el mandarín de las provincias de Hebei y Shandong, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang, y el dialecto wu son los que más hablan y representan el 18,5 %, 14,8 % y 11,1 %. 15 participantes hablan chino mandarín que ocupan 55,6 % y el resto hablan dialectos. También se puede saber que 2 participantes hablan mandarín de Beijing, 5 participantes hablan mandarín de las provincias de Hebei y Shandong, 2 participantes hablan mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning, 2 participantes hablan mandarín del suroeste, 4 participantes hablan mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang, 3 participantes hablan dialecto wu, 1 participante habla dialecto hui, 2 participantes hablan dialecto gan, 2 participantes hablan dialecto cantonés, 2 participantes hablan dialecto xiang y 2 hablan dialecto

---

<sup>31</sup> Véase la cuestión del dialecto o lengua en el apartado 1.2.3. de la primera parte.

min. Esta distribución tan variable nos favorece mucho para la investigación sobre el tema de la transferencia hacia la fonología en el dictado.

Tabla 89.  
Análisis del tiempo de estudio de lenguas.

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Años_estudio_inglés	8	16	11,74	2,330	5,430
Años_estudio_español	2,5	2,5	2,50	0,000	0,000
Horas_estudio_semanales	2	35	10,41	7,607	57,866

En cuanto a las variables escala hemos analizado mediante el método de la estadística descriptiva para obtener las informaciones, los resultados como se indica en la tabla 89. Según los resultados, los años de estudio de inglés varían entre 8 y 16 años y el promedio es 11,74 años. Las horas semanales de estudio de español son muy diferentes entre ellos, desde 2 hasta 35 horas y la media es 10,41 horas. En cuanto al estudio de años de estudio de español, todos los participantes tienen el mismo resultado, lo que implica que ninguno ha estudiado español antes de entrar en la universidad. Esto también se refleja según el valor de la desviación estándar, que tiene el valor 0 con respecto a los años del estudio de español. No obstante, las horas semanales de estudio varían mucho según cada individuo con valor de desviación estándar de 7,607. Aquí también hemos pedido que escriban los años de estudio de inglés para analizar si puede ser un factor para la influencia de las actitudes junto con los resultados de las notas de las pruebas, lo que comentaremos después.

#### **2.4.1.3. Estadística descriptiva de actitudes sobre el dictado del cuestionario.**

La tabla 90 muestra el análisis descriptivo de las actitudes de los 27 participantes sinohablantes de ELE sobre el dictado. Nos gustaría comentar que antes de pasar el cuestionario, realizamos la prueba del examen DELE B1 para generar los grupos experimental y control de forma homogénea. Por lo tanto, En la tabla 90 están puestas las actitudes de los dos grupos.

Tabla 90.  
Análisis descriptivo de las actitudes de los participantes hacia el dictado.

Preguntas	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
P1	1	4	2,74	,944	,892
P2	1	4	2,67	,832	,692
P3	1	4	3,15	,818	,670
P4	1	4	2,78	,892	,795
P5	1	4	2,78	,847	,718
P6	1	4	3,04	,808	,652
P7	1	4	2,70	,912	,832
P8	1	4	2,59	,888	,789
P9	1	4	3,00	,832	,692
P10	1	4	2,85	,949	,900
P11	1	4	3,33	,920	,846
P12	1	4	3,22	,801	,641
P13	1	4	2,96	,759	,575
P14	1	4	3,15	,864	,746
P15	1	4	2,70	1,031	1,063
P16	1	4	2,93	,874	,764
P17	1	4	2,70	,609	,370
P18	1	4	2,63	,884	,781
Actitudes sobre el dictado	23	66	51,93	9,980	99,610
Actitudes del Grupo control	31,00	65,00	52,62	8,109	65,756
Actitudes del Grupo experimental	23,00	66,00	51,29	11,730	137,604

En la tabla 90, la "P" se refiere a las preguntas del cuestionario. En el cuestionario se han diseñado 18 preguntas. Antes hemos comentado que el número "1" significa "No estoy nada de acuerdo", el "2" significa "No estoy de acuerdo", el "3" significa "Estoy de acuerdo", el número "4" significa "Estoy totalmente de acuerdo". Por lo tanto, cuanto mayor es el número, más positiva es la actitud hacia el dictado. A través de la observación de dicha tabla, se ve que



la media de las respuestas hacia las preguntas varía entre 2,5 y 3,5, lo que muestra que los participantes tienen actitudes muy positivas hacia el dictado.

La nota en total de los participantes está entre 23 y 66, la media es 51,93 que es superior a la puntuación estandarizada T de McCall 45 según el cálculo, con el cuál se puede indicar cuánto se aleja de dicha puntuación. También muestra que los participantes tienen actitudes buenas sobre el dictado.

Asimismo, hemos analizado las actitudes de los dos grupos. La nota mínima del grupo control es 31, la máxima es 65 y la media 52,62. La nota mínima del grupo experimental es 23, la máxima es 66 y la media es 51,29. Según la comparación, se observa que la actitud del grupo control es ligeramente mejor que la del grupo experimental, pero esta diferencia es muy pequeña y se puede decir que los dos grupos son equivalentes sobre las actitudes. Sin embargo, existen más diferencias dentro del grupo experimental. La desviación estándar del grupo control es de 8,109, y la del grupo experimental es de 11,730, la cual es mayor que el grupo que no hace el dictado. La nota más alta y la más baja se dan en el grupo experimental.

A continuación, vamos a ver los resultados concretos sobre la respuesta de cada pregunta del cuestionario.

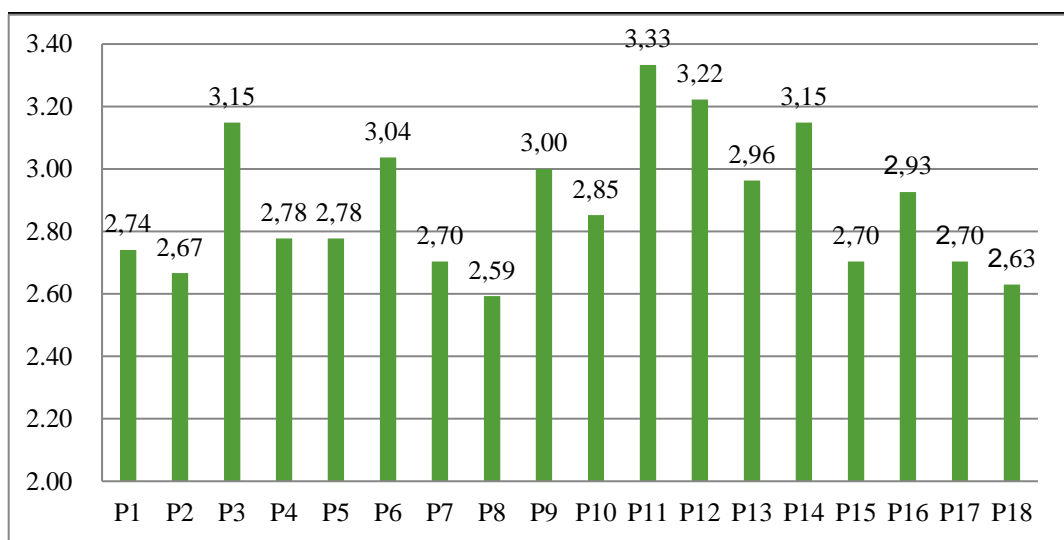


Figura 61. Promedio de actitudes para cada pregunta en el cuestionario.

Hemos diseñado un gráfico sobre el promedio de las actitudes para cada pregunta en el cuestionario (véase la figura 61). Vamos a analizar algunas de las más destacadas.

Desde la figura 61, podemos ver que la pregunta 8 tiene la media más baja, 2,59. El ítem 8 pregunta si están de acuerdo con que "el dictado permite a los estudiantes reflexionar con tiempo sobre gramática". Este ítem es el con el que están menos de acuerdo, probablemente porque el dictado es una actividad tensa y no les da tiempo a pensar en la gramática. La media más alta es la pregunta 11, con un 3,33. Los alumnos están de acuerdo con el que "el dictado permite a los estudiantes reflexionar sobre los sonidos de la lengua que aprenden". El dictado es una actividad que combina fonología y escritura. Obviamente los alumnos se ven obligados a pasar el proceso de la identificación acústica para realizar esta actividad como hemos comentado en el capítulo 1.4 que habla sobre la doble ruta en el dictado. Sobre todo, cuando son palabras desconocidas, poco frecuentes y pseudopalabras los participantes tienden a usar la ruta fonológica. La pregunta 3 sobre si "el dictado es de gran utilidad para mejorar la comprensión oral de los estudiantes" tiene una media de 3,15, que también es muy alta. La pregunta 6, "el dictado es de gran utilidad para mejorar el nivel lingüístico general de los estudiantes", tiene una media de 3,04. La pregunta 9 comprueba la actitud de los participantes sobre si "el dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas" y ha recibido la media de 3,00.

Con respecto a si "el dictado ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento del léxico de la lengua que aprenden", los participantes también están bastante de acuerdo con una media de 3,22 que corresponde la pregunta 12. En cuanto a la pregunta 14 "el dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas", se ha obtenido un promedio de 3,15.

En conclusión, de acuerdo con el análisis del promedio de las actitudes de los participantes en el cuestionario, se observa que en general los participantes tienen una actitud

positiva hacia el dictado. Sobre todo, la utilidad del dictado es más reconocida en el sentido de mejorar la capacidad de la comprensión oral y la distinción de los sonidos, ampliar el conocimiento del léxico, etc. Pero cabe destacar que también están de acuerdo con la función de dictado para mejorar el nivel lingüístico general y esto coincide con lo que hemos señalado en la primera parte de la tesis, que el dictado puede mejorar distintas competencias lingüísticas.

#### 2.4.1.4. Análisis de la combinación de clúster de distancia re-escala del cuestionario.

Además de hacer el análisis descriptivo sobre el cuestionario, hemos realizado un análisis de clúster sobre las respuestas de las preguntas del cuestionario. El análisis clúster es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos.

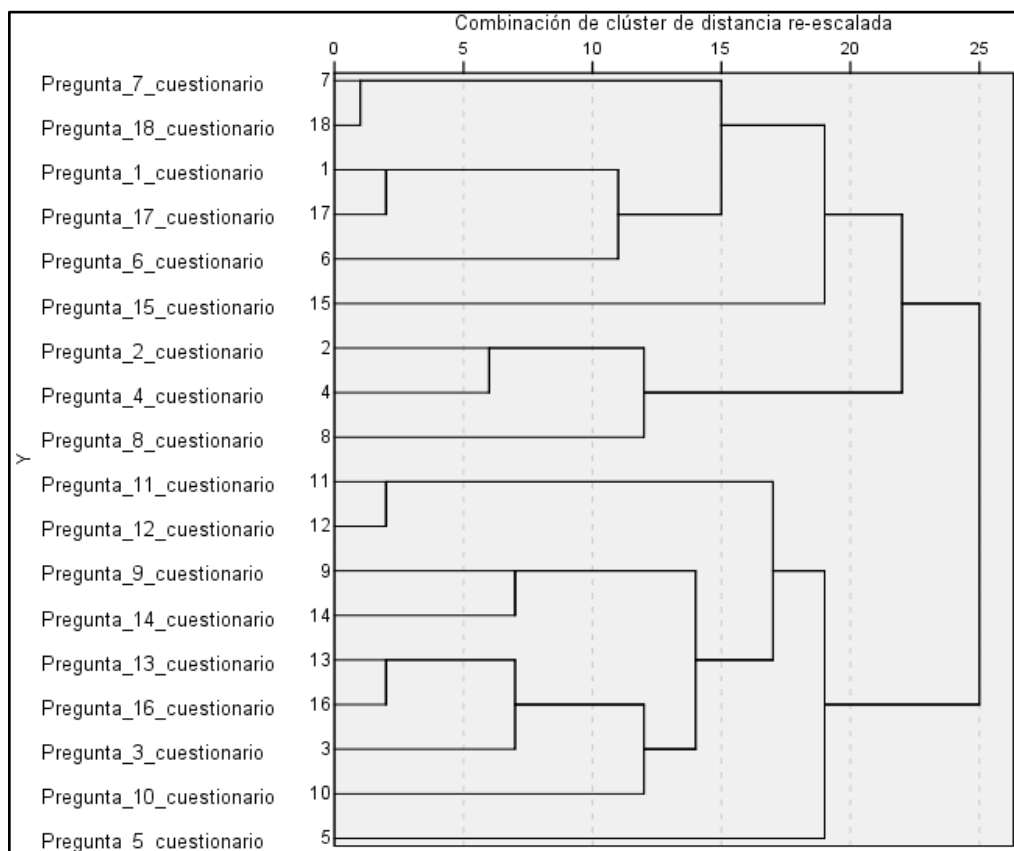


Figura 62. Análisis de combinación de clúster de distancia Re-escalada.

Según la figura 62, se ve que la distancia de cada clúster está dentro de 25 medidas. Desde la derecha hasta izquierda, la primera etapa se divide en dos grupos, la segunda se divide en tres grupos, la tercera se divide en cinco grupos, la cuarta se divide en siete grupos. En este caso, es razonable dividir en 5 etapas, si se divide en 5 etapas la distancia de medidas es 21.

Por tanto, las preguntas 7, 18, 1, 17, y la pregunta 6 es un clúster, la pregunta 15 es un clúster, las preguntas 2, 4 y 8 son un clúster, las preguntas 5 y 10 es un clúster, las preguntas 11, 12, 9, 14, 13, 16 y la pregunta 3 es un clúster.

Además, se puede observar que la distancia entre la pregunta 7 y la pregunta 18 es la más pequeña de todas, la distancia entre la pregunta 12, la pregunta 13 y la pregunta 8 es inferior comparándola con lo anterior, finalmente la distancia entre la pregunta 2 y la pregunta 4, la pregunta 9 y la pregunta 14 es la mayor de todas. Esto explica que las relaciones entre las preguntas mencionadas son más estrechas y la nota de la actitud es más alta relativamente también.

#### **2.4.2. Análisis de errores y resultados: análisis cuantitativo y cualitativo.**

En este apartado vamos a dedicarnos a analizar los errores que han cometido el grupo experimental durante la actividad de dictado de 10 semanas. La actividad se divide en tres tareas cada semana: tarea 1 de 10 palabras, tarea 2 de un texto y tarea 3 de 10 pseudopalabras. El análisis tiene dos partes: análisis cualitativo y cuantitativo. El análisis cualitativo nos permite describir las características de los errores y analizar las causas de tales errores. En cambio, el análisis cuantitativo nos permite observar la cantidad de cada tipo de errores o la evolución durante un determinado periodo, entre otros.

Llevamos a cabo este apartado basándonos en los datos recogidos: los dictados como actividad en nuestro estudio. La clasificación de los errores del este capítulo nos permite realizar estos tipos de análisis cuantitativo, que representan el criterio descriptivo básico

respecto a la cantidad de errores de cada tipo como omisión, sustitución, adición, metátesis, etc.

En cambio, para el análisis cualitativo, necesitamos especificar el campo en el que nos encontramos, que es la etapa donde explicamos los errores, ya que intentamos buscar las causas que expliquen estos errores. “Esta etapa se identifica con el criterio etiológico que constituye la base explicativa de nuestro estudio” de acuerdo con Alexopoulou (2006). El criterio etiológico se divide en diferentes niveles del ámbito lingüístico y según Alexopoulou (2006) se abarca como:

- Fonético-fonológico-ortográfico
- Morfológico
- Sintáctico
- Léxico-semántico
- Discursivo
- Pragmático

El criterio etiológico depende del objetivo de cada estudio, y en nuestro caso, se enfoca en los errores fonológicos y ortográficos.

En cuanto a la explicación de los errores seguiremos las teorías presentadas como las de AC, AE e interlengua.

*Clasificación de errores en el dictado de las palabras, pseudopalabras y texto.*

Con respecto al criterio de la corrección para el dictado de palabras y pseudopalabras, hemos marcado todo lo que no corresponde con la palabra correcta. Si lo escriben mal se considera incorrecto. En cambio, en el caso de los textos, los signos de puntuación se marcan pero no los consideramos en nuestro análisis.

En cuanto a la clasificación hemos elegido la taxonomía lingüística, que se basa en elementos básicos, en nuestro caso la fonología y la ortografía. Hemos adoptado las categorías

básicas como omisión, sustitución, adición, metátesis para la fonología, pero también hemos añadido errores ortográficos, errores mixtos, etc. Porque los errores entre palabras, pseudopalabras y texto varían mucho y cada tipo tiene sus propias características además de compartir algunas cosas en común.

*Tipos de errores de las palabras, pseudopalabras y textos en el dictado.*

En la tabla 91 se encuentra la clasificación de errores de las palabras, pseudopalabras y texto. De acuerdo con dicha tabla podemos observar que los errores de las tres tareas comparten tipos de clasificación como la omisión, sustitución, adición, metátesis, mixto y otros. En el caso del error ortográfico, las palabras y los textos tienen esta clasificación. En cambio, las pseudopalabras no la tienen debido a que los pseudopalabras son palabras que no existen y no tienen ortografía. No obstante, las pseudopalabras tienen la clasificación de tipo de errores de lexicalización. Es decir, en lugar de escribir una pseudopalabra, escriben una palabra parecida que existe. Sobre errores de pseudopalabras también hemos puesto errores de acentuación, que no tienen las palabras y los textos. Se dan errores del acento dado que son palabras que no existen, por lo tanto, no le podemos llamar *errores ortográficos*. En los errores de textos, se observa determinados tipos de errores como ausencia, uniones y separaciones de palabras, dado que entra en juego la sintaxis.

Tabla 91.  
Tipos de errores de las palabras, pseudopalabras y textos en el dictado.

Tipos de datos	Tipos de errores									
Palabras	omisión	sustitución	adición	metátesis	ortográfico	mixto	otros			
Pseudopalabras	omisión	sustitución	adición	metátesis	lexicalización	acentuación	mixto	separaciones de palabras	otros	
Textos	omisión	sustitución	adición	metátesis	ortográfico	mixto	ausencia	uniones de palabras	mixto	otros

A continuación vamos a describir cada tipo de error con ejemplos de acuerdo con nuestra clasificación.

**Omisión:** se refiere a los errores que cometen en las palabras, pseudopalabras o palabras de textos en el dictado en el que se omiten uno o más de un fonema. Por ejemplo, escriben “*buens*” por “buenos” donde falta el fonema /s/. En cambio *hola* por *ola* no lo consideraremos como omisión sino como error ortográfico.

**Sustitución:** se sustituye un fonema por otro o unos fonemas por otros. Por ejemplo, *tomade* por *tomate*, *quiero* por *quieru*.

**Adición:** se refiere a que se añaden fonemas no presentes. Por ejemplo, escriben *trabajaro* por *trabajar* con el fonema /o/ añadido.

**Metátesis:** Se cambia de lugar los fonemas dentro de la palabra. Por ejemplo, *ábor* por *árbol* donde han cambiado la posición de los dos fonemas /l/ y /r/.

**Ortográficos:** este concepto solo se aplica en las tareas de palabras y textos y no hay esta clasificación en las pseudopalabras. En cuanto a los errores ortográficos, incluyen los siguientes casos:

- a. Falta o añade la tilde. Por ejemplo, escriben *dia* por *día*, *comés* por *comes*.
  - b. Problemas de mayúsculas y minúsculas.
  - c. Otros como falta *h* o añade *h*, *g* por *j* en el ejemplo de *coger* por *cojer*, *vaso* por *baso* o *waso*, *guerra* por *gerra*, etc.
  - d. Influencia de la L2 (inglés), por ejemplo, por *different* o *diferente* o por diferente.
- Aquí no lo consideramos ni error de adición ni de omisión a pesar de que existiría esta posibilidad para que no vuelvan a calcular la cantidad de errores y para que se acerquen más a la realidad los resultados. También nos gustaría comentar que no consideramos los errores ortográficos causados por la influencia de los dialectos chinos.

**Acentuación:** solo existe en la tarea de pseudopalabras. Se da únicamente por la equivocación del acento ya que son palabras que no existen, por lo tanto, no le podemos llamar *errores ortográficos* como en las palabras, donde hay un uso estipulado de la tilde.

**Lexicalización:** este tipo de errores solo existen en la tarea de pseudopalabras. Se producen cuando escriben una pseudopalabra por una palabra, que existe y es correcta.

**Mixtos:** se refiere a los errores que tienen más de un tipo de los errores anteriormente descritos. Se manifiesta de manera diferente según las tareas del dictado. En el dictado de palabras, se refiere a que cometen más de un tipo de los cinco de errores: omisión, sustitución, adición, metátesis y ortográfico. En el caso de la tarea de las pseudopalabras, se trata de que cometen más de un tipo de error como omisión, sustitución, adición, metátesis, y acentuación. En el caso de textos, consiste en que cometen más de un tipo de error tales como omisión, sustitución, adición, metátesis y ortográficos.

**Ausencia:** no escriben nada de una palabra. En nuestra investigación solo nos referimos a ella en el dictado de textos. Porque en el dictado de texto se dictan frases y algunos participantes no consiguen escribir todo lo que han escuchado.

**Separaciones de palabras:** en nuestro caso se refiere a los errores que cometen en los textos donde separan una palabra en diferentes palabras o diferentes fonemas o sílabas que resultan que no tiene sentido. Por ejemplo, *correc to* o *co rr tu* por *correcto*. En esta situación, se incluyen dos maneras de la separación, una es separar las palabras de manera correcta y otra es incorrecta. Además, en este bloque de la clasificación, suelen haber otros tipos de errores.

**Unión de palabras:** unir de manera correcta o incorrecta las palabras en el dictado de texto. Por ejemplo, escriben *elriesgo* por *el riesgo*.

**Otros: son errores variados en los que** principalmente se incluye:

a. Una palabra o pseudopalabra que no existe ni tiene nada que ver con lo que hemos dictado. Por ejemplo, *oile* por *hoja*.



b. Escriben palabras que existen pero se nota que han inventado. Por ejemplo, escriben *Él trabaja por Él trabajó*. En esta tesis no vamos a profundizar en este tipo de errores y solamente nos concentraremos en la fonología.

*Ejemplos de la clasificación de errores en el dictado como tratamiento.*

La clasificación de los errores es una tarea muy concreta en función del estilo y objetivo de cada estudio. En nuestro caso nos hemos concentrado en los objetivos de la investigación: estudiar los errores fonológicos y ortográficos de los sinohablantes de ELE. En cuanto a los criterios de la clasificación siempre hemos intentado concretar lo más posible bajo las categorías básicas como omisión, sustitución, adición y metátesis y dejar los menos errores posibles en el tipo *otros* con el fin de obtener datos fiables para el análisis.

Como nuestro análisis de errores se divide en dos partes análisis cuantitativo y análisis cualitativo, la clasificación de errores también se lleva a cabo según ello. Es decir, se tiene en cuenta tanto la cantidad de errores como *la ilustración de los errores*.

En cuanto al cálculo de los errores, marcamos la cantidad de cada tipo de error. Por ejemplo, si el participante escribe *detos* en lugar de *dedo*, ha cometido un error de sustitución: escribe *t* en lugar de *d* y un error de adición debido al que ha añadido la letra *s*. También aquí marcamos un error mixto. Además de la cantidad de cada tipo de error, también hemos sumado la cantidad total de errores de cada palabra y pseudopalabra.

Hemos recogido los errores de palabras y pseudopalabras en la misma hoja de datos en excel y los errores de textos en otro excel como datos originales. En nuestro estudio, hemos recogido todos los errores de palabras y pseudopalabras de las tres tareas.

### 2.4.2.1. Análisis cuantitativo de errores y resultados.

Antes de iniciar el análisis propiamente dicho debemos realizar dos observaciones. Primero, que hemos añadido la cantidad de fonemas, la cantidad de sílabas y la frecuencia de las palabras como variables añadidas a los errores con el objetivo de investigar si estas variables pueden influir en la cantidad de errores. Con respecto a la frecuencia de las palabras, hemos consultado el corpus fundado por National Endowment for the Humanities (NEH) de Estados Unidos que posee 20 billones de las palabras españolas.

Segundo, hemos analizado los errores de cada tarea y luego hemos analizado la correlación entre las diferentes tareas: tanto la parte común como las diferencias.

#### 2.4.2.1.1. Análisis cuantitativo de errores de las palabras y pseudopalabras.

Antes de analizar los errores, hemos analizado la frecuencia de las palabras en términos de porcentaje.

Tabla 92.  
Estadística descriptiva de las palabras de la tarea 1 en cuanto a la frecuencia.

Frecuencia de palabras	Frecuencias	Porcentaje
0-249 999	44	44,0%
250 000-499 999	7	7,0%
500 000-749 999	8	8,0%
750 000-999 999	8	8,0%
1 000 000-1 249 999	6	6,0%
1 250 000-1 499 999	4	4,0%
1 500 000-1 749 999	2	2,0%
1 750 000-1 999 999	2	2,0%
2 000 000-2 249 999	2	2,0%
2 500 000-2 749 999	1	1,0%
2 750 000-3 000 000	4	4,0%
>3 000 000	12	12,0%

Según los resultados de la distribución de frecuencias de la frecuencia de palabras, se observa que el 44% de las palabras se concentran entre 0-249 999.

Tabla 93.  
Distribución de fonemas y sílabas en cuanto a la frecuencia.

Variables	Cantidad	Palabras		Pseudopalabras	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Fonemas	2	3	3,0	2	2,0
	3	10	10,0	10	10,1
	4	12	12,0	11	11,1
	5	17	17,0	17	17,2
	6	13	13,0	13	13,1
	7	17	17,0	18	18,2
	8	18	18,0	17	17,2
	9	4	4,0	5	5,1
	10	5	5,0	5	5,1
	11	1	1,0	1	1,0
	Perdido sistema	0	0,0	1	
Sílabas	1	8	8,0	7	7,0
	2	35	35,0	35	35,0
	3	41	41,0	41	41,0
	4	16	16,0	16	16,0
	Perdido sistema	0	0,0	1	

Según los resultados (véase la tabla 93), el 87% de palabras y pseudopalabras tienen fonemas desde 3 hasta 8, 76% de las palabras y pseudopalabras que hemos dictado tienen 2 o 3 sílabas.

Las palabras y las pseudopalabras tienen las mismas estructuras, es decir, la estructura de cada palabra se replica en cada pseudopalabra. El hecho de que no sea 100% procede de tres cambios: en la semana 6 hemos utilizado una pseudopalabra inválida que hemos eliminado

después en el análisis; en la semana 4 la palabra *gaucho* y la pseudopalabra que le corresponde *cliente* no tienen la misma cantidad de fonemas, e igualmente la palabra *observar* que corresponde con la pseudopalabra *unicormar* difieren en fonemas; en la semana 10 hemos hecho el dictado de la palabra *ahora*, que son cuatro sílabas sin embargo hemos elegido la pseudopalabra *aluli* que tiene un fonema más.

Tabla 94.  
Estadística de la cantidad de errores de palabras de la tarea 1.

Tipos de errores	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Errores en total	,0	47,0	5,06	7,700
Errores de omisión	,0	6,0	,33	,954
Errores de sustitución	,0	23,0	2,34	4,409
Errores de adición	,0	3,0	,17	,552
Errores de metátesis	,0	1,0	,01	,100
Errores ortográficos	,0	21,0	1,09	2,670
Errores mixtos	,0	7,0	,55	1,250
Otros	,0	5,0	,58	1,056

Hemos hecho el análisis de la cantidad de cada tipo de errores y la cantidad de errores en total sobre las palabras de la tarea 1, es decir sobre 100 palabras (véase tabla 94). Según los resultados del análisis descriptivo respecto a cada tipo de error de las palabras, se ve que la media de los errores en total es de 5,06. Es decir, cada palabra puede tener 5,06 errores de promedio. Según la media de cada tipo de error, lo que más cometen es el error de sustitución que tiene 2,340, luego vienen los errores ortográficos que ocupan 1,090, por último, es el error mixto que tiene 0,550. Otros errores, que no se clasifican, tienen 0,580. Lo que menos cometen son errores de omisión, metátesis y adición.

Si nos fijamos en la cantidad máxima de errores, el máximo puede llegar a 47 errores en total en cada palabra. Sobre todo, el tipo de error de sustitución y ortográfico, el máximo llega a 23 y 21 respectivamente.

Tabla 95.

Estadística de la cantidad de errores de pseudopalabras de la tarea 3.

Tipos de errores	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Errores en total	1,0	49,0	17,09	11,119
Errores de omisión	,0	15,0	1,37	2,546
Errores de sustitución	,0	38,0	11,16	9,219
Errores de adición	,0	7,0	1,01	1,352
Errores de metátesis	,0	6,0	,14	,729
Errores de lexicalización	,0	6,0	,39	1,048
Errores de acentuación	,0	12,0	,85	1,950
Errores mixtos	,0	13,0	1,90	2,323
Otros	,0	5,0	,26	,694

De acuerdo con la tabla 95, se ven los resultados de la estadística básica de las pseudopalabras. Podemos saber que la media de cantidades de errores de pseudopalabras que cometen es de 17,09 entre las 99 pseudopalabras esto es 3, 4 veces más que en las palabras. Comparando la media de cantidad de cada tipo de errores, el error más común es el de sustitución con un promedio de 11,16. Seguidamente viene el error mixto, que es de 1,90. El error de omisión tiene 1,37, el error de adición supone el 1,01. El error menos frecuente es el de metátesis, seguido del error de lexicalización, de acentuación y otros errores que no se clasifican.

En conclusión, sobre la media de errores que comenten, los participantes comenten muchos más errores en las pseudopalabras que en las palabras con respecto a la cantidad en total, de omisión, de sustitución, de adición y metátesis. Este resultado se debe analizar desde la perspectiva psicolingüística, ya que cuando realizan el dictado de pseudopalabras, los participantes se ven obligados a usar la ruta fonológica. Su escritura, en concreto el dictado de pseudopalabras, se basa en la fonología, y en el uso de conversión de fonemas/grafemas, lo que da lugar a errores fonológicos. Esta conclusión coincide con los estudios de García Orza,

Madrazo Lazcano y Viñals Alvarez (2002), Valle Arroyo (1989). El español es una lengua transparente en la que se puede apuntar por escrito lo que han escuchado sin cometer excesivas faltas. Sin embargo, los participantes comenten muchos errores. Esto implica que los sinohablantes de ELE tienen muchas dificultades de la fonología en su aprendizaje de español como lengua extranjera.

La parte en común entre el dictado de las pseudopalabras y palabras consiste en que el error de sustitución es el de tipo mayoritario en ambos casos. La media de errores de sustitución en las palabras es de 2,34, y en las pseudopalabras es de 11,16. Si el tipo de errores es el de sustitución, significa que se confunden diferentes fonemas, y también podemos llegar a la conclusión de que los sinohablantes se confunde mucho en la fonología durante su aprendizaje de español como lengua extranjera.

A continuación, vamos a hacer una comparación entre cada tipo de error correspondiente a las palabras y pseudopalabras a lo largo de las diez semanas mediante gráficos de forma que podemos apreciarlo de manera visual.

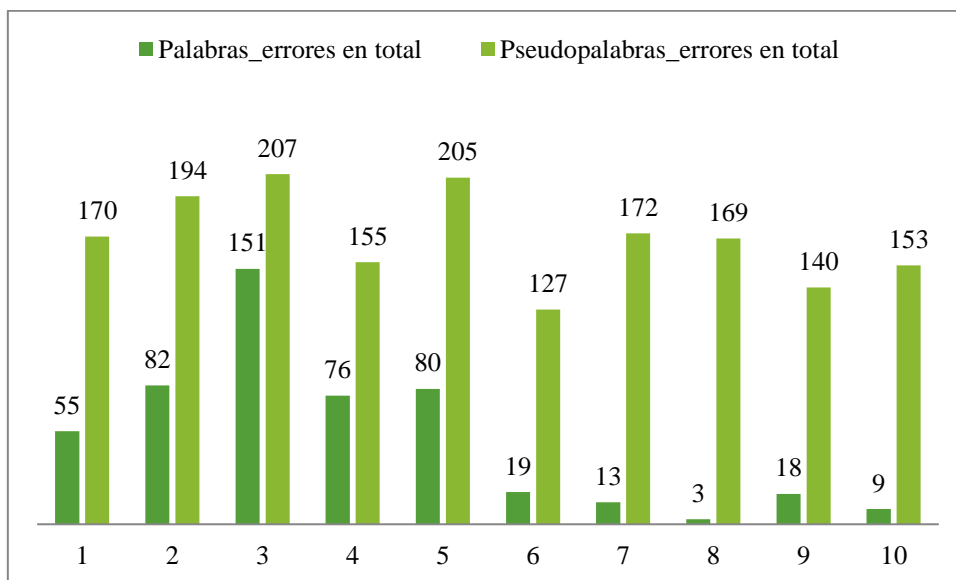


Figura 63. Errores en total de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 63, se ve que los participantes cometen generalmente mucho menos errores en el dictado de palabras que pseudopalabras. En cuanto a las palabras, podemos ver que cometen menos errores durante la semana 6 a la semana 10. Cometen más errores desde la semana 2 hasta la semana 5. Podemos concluir que en las últimas semanas cometen menos errores, lo que podría deberse a la mejora dado el entrenamiento del dictado, por la frecuencia de las palabras, u otros factores.

En cambio, en cuanto a las pseudopalabras se ven muchos errores desde la semana 1 hasta al final de la actividad con poca tendencia a la baja.

A pesar de que las palabras y pseudopalabras tienen las mismas estructuras silábicas no se pueden hacer comparaciones sobre la tendencia de cantidades de errores que cometen porque los fonemas son diferentes para cada palabra y pseudopalabra. Sin embargo, podemos observar la situación general.

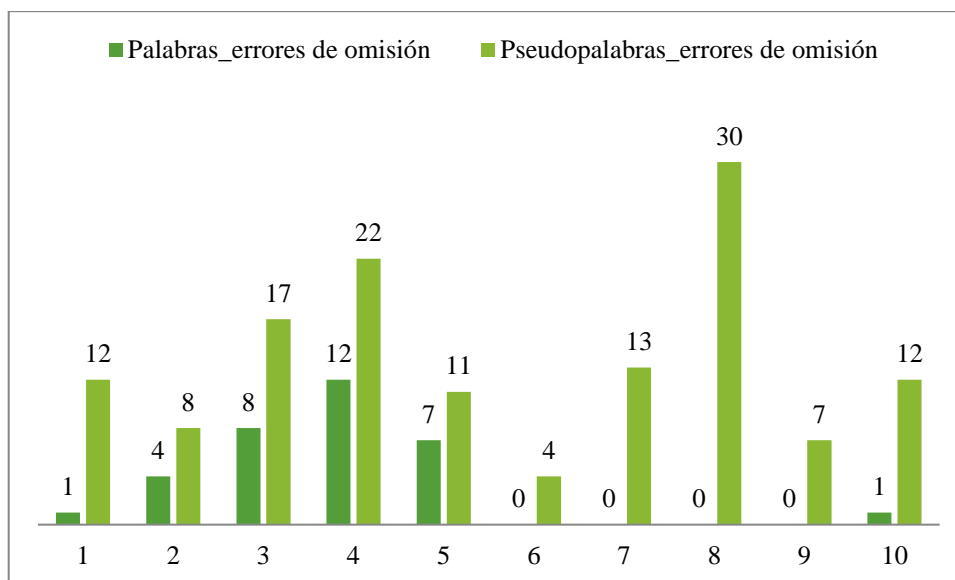


Figura 64. Errores de omisión de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 64, descubrimos que en general cometen mucho menos errores de omisión en las palabras que pseudopalabras cuando el grupo experimental hace el dictado. En la tarea de palabras, cometen menos errores de omisión desde la semana 6 hasta la semana 10.

No obstante, cometen más errores de omisión durante la semana 3 y la semana 4 y la semana 5. Sobre la parte de pseudopalabras se han mantenido una gran cantidad de errores de omisión durante el tratamiento menos en la semana 6 han cometido 4 errores de omisión.

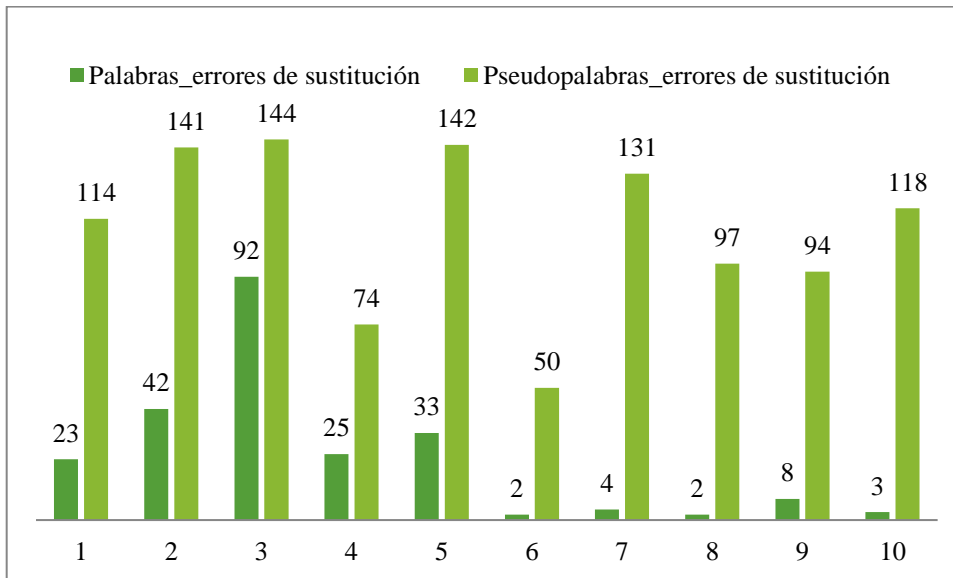


Figura 65. Errores de sustitución de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 65, observamos que, en general, cometen mucho menos errores cuando hacen dictado de palabras que de pseudopalabras. En cuanto a los errores de sustitución de las palabras, observamos que cometen menos errores en las últimas cinco semanas y han cometido más errores en la semana 3. Se puede decir que generalmente van disminuyendo este tipo de errores con la actividad. Sobre las pseudopalabras, cometen muchos errores durante la actividad de dictado no tienen una mejora sustancial.



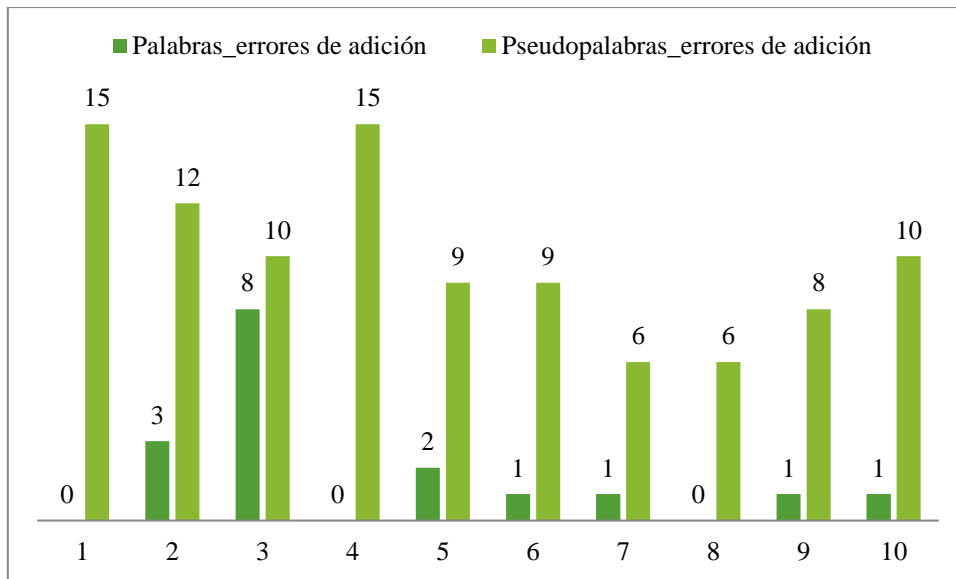


Figura 66. Errores de adición de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

De acuerdo con la figura 66, primero se observa que cometen mucho menos errores en el dictado de palabras que las pseudopalabras. Segundo, se ve que en el dictado de las palabras cometen pocos errores de adición en general y solamente en la semana 3 han cometido en total 8 errores de omisión.

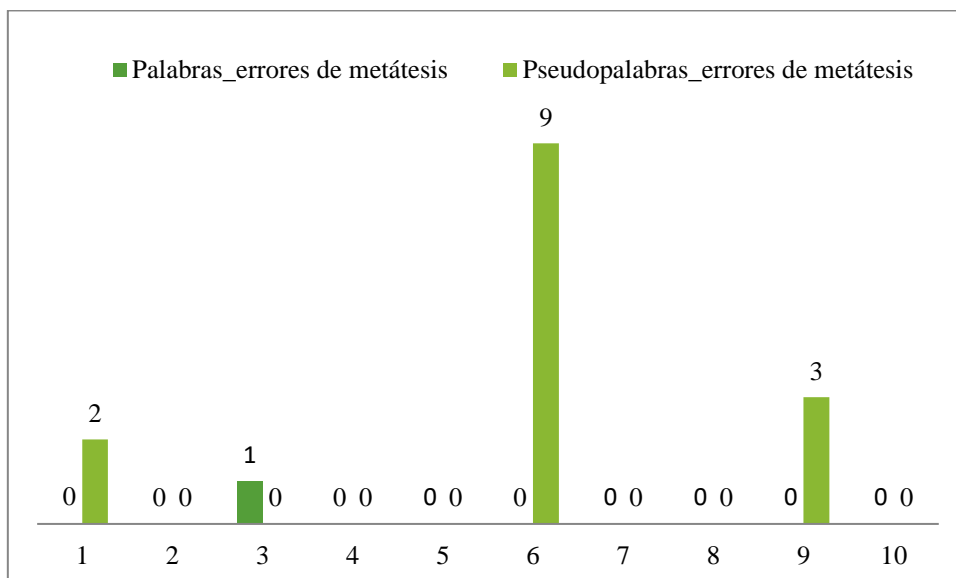


Figura 67. Errores de metátesis de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 67, se nota que los participantes no suelen cometer errores de metátesis tanto en las palabras como en las pseudopalabras, y solamente han cometido más errores en la semana 6 que han cometido 9 errores en el dictado de pseudopalabras.

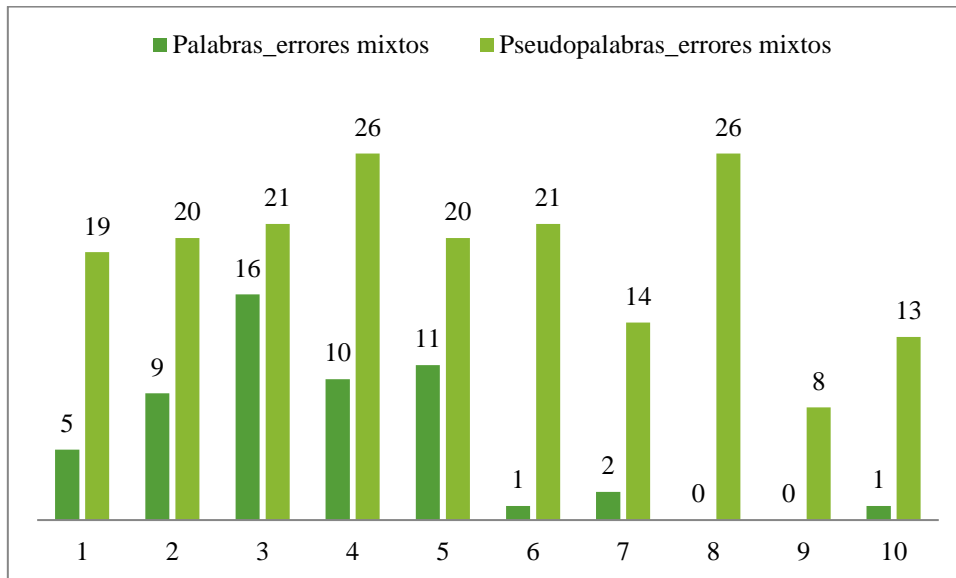


Figura 68. Errores mixtos de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 68, se observa que los participantes cometen mucho menos errores mixtos en el dictado de palabras que el de pseudopalabras. Generalmente cometen más errores en las primeras cinco semanas en el dictado de palabras y menos en las últimas cinco semanas. En cambio, los errores mixtos de las pseudopalabras se han mantenido en un nivel muy alto durante todo el proceso.

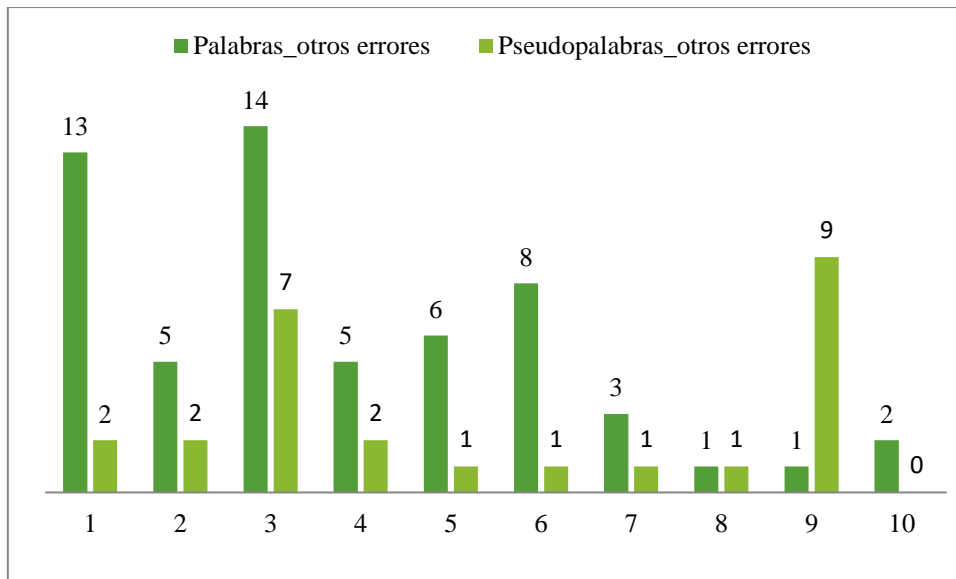


Figura 69. Otros errores de las palabras y pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 69, se observa la situación de los errores de tipo "otros". Se ve que el grupo experimental comete mucho menos errores en el dictado de las pseudopalabras que es muy diferente comparando con la situación del resto de errores. En la corrección de los dictados resulta más difícil clasificar los errores de palabras y, por lo tanto, los hemos puesto en la categoría de "otros".

Además de comparar el mismo tipo de error entre palabras y pseudopalabras, también hemos analizado los errores que solo cometen en las palabras y solamente en las pseudopalabras.

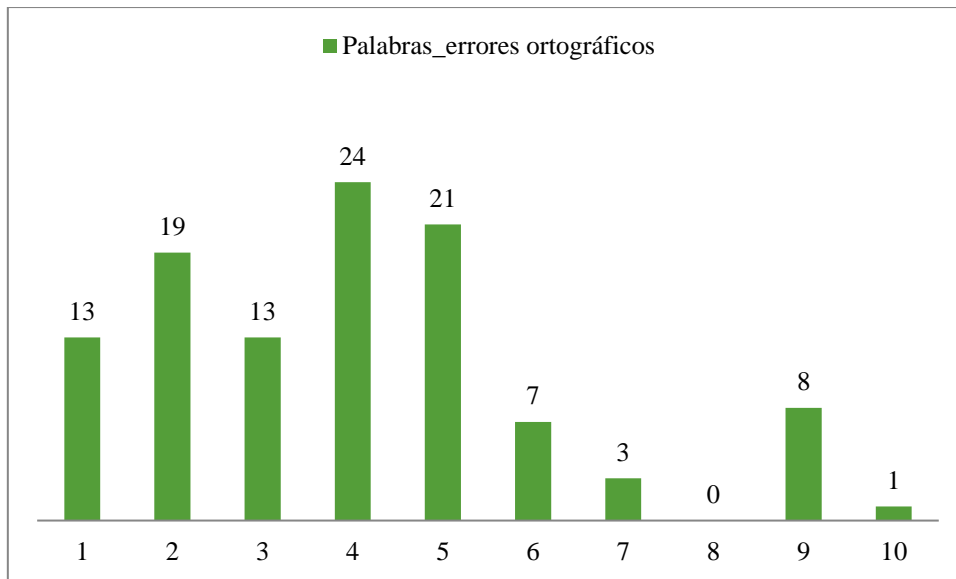


Figura 70. Otros errores de las palabras durante diez semanas.

Según la figura 70, los participantes cometen bastantes errores ortográficos, sobre todo, en las primeras cinco semanas. En las últimas cinco semanas cometen menos errores ortográficos y han empezado a mejorar a partir de la semana 6. Esta mejora podría deberse a que los participantes estén desarrollando sus capacidades lingüísticas con el dictado, con prácticas tanto en el aula o fuera del aula, o está relacionado con las características de las palabras tales como las cantidades de sílabas y fonemas, la frecuencia, etc.

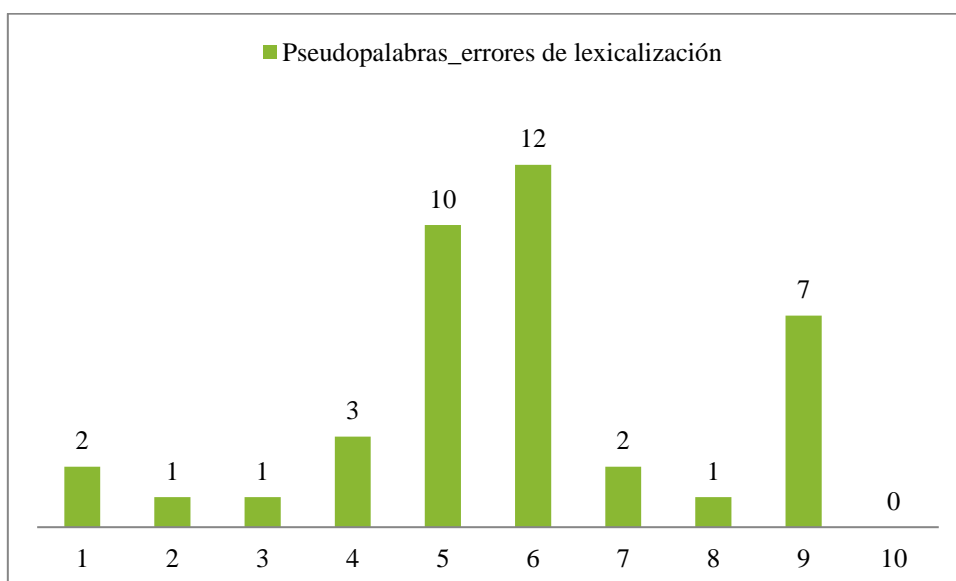


Figura 71. Errores de lexicalización las pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 71, los participantes no suelen cometer este tipo de errores menos en la semana 5, la semana 6 y la semana 9. Merece la pena de mencionar que los alumnos antes de hacer el dictado no tienen el conocimiento de las pseudopalabras y lo que han mostrado ha sido su curiosidad y cierta confusión.

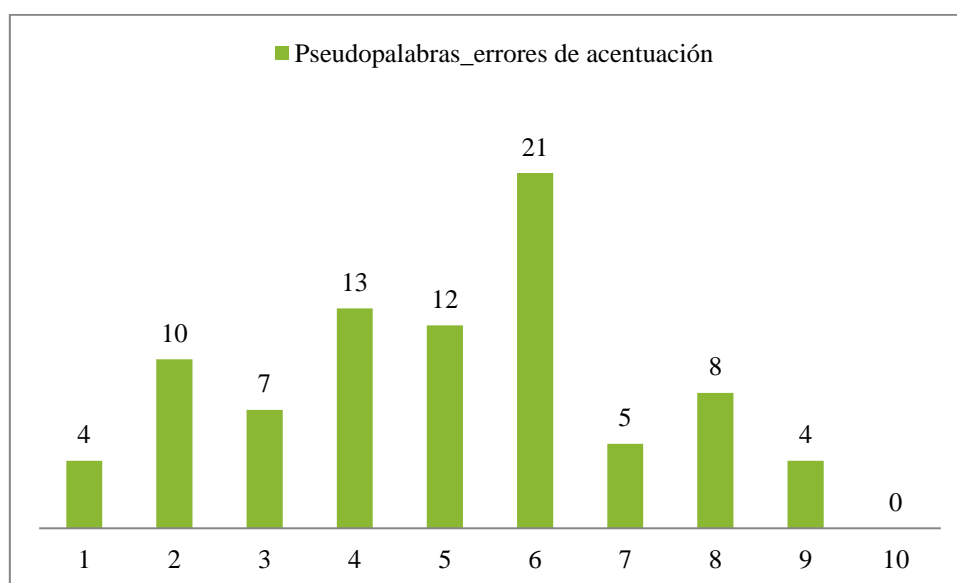


Figura 72. Errores de acentuación las pseudopalabras durante diez semanas.

Según la figura 72, la cantidad de los errores de acentuación de las pseudopalabras está en el nivel medio entre todos, cometen más errores durante la semana 4, la semana 5 y la semana 6. Sin embargo, cometen menos errores en la semana 1, la semana 7, la semana 9 y la semana 10.

Además de conocer la cantidad de cada tipo de errores que cometen mediante la estadística descriptiva, sabemos que la cantidad de errores varía según cada tipo que hemos clasificado. No es suficiente solamente conocer la diferencia, también hace falta conocer el por qué, y qué factores han causado la diferencia. Por lo tanto, también hemos hecho análisis de ANOVA donde se analiza la correlación entre los errores y sílabas, fonemas, etc.

Tabla 96.

Análisis de ANOVA entre las sílabas y tipos de errores de las palabras

Tipos de errores		Sílabas	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Errores total	en	1	2,38	2,83	0	7	3,553	0,017
		2	4,83	6,94	0	29		
		3	3,71	5,39	0	26		
		4	10,38	12,73	0	47		
Errores sustitución	de	1	0,13	0,35	0	1	2,813	0,043
		2	2,49	5,41	0	23		
		3	1,68	3,13	0	16		
		4	4,81	5,02	0	14		
Errores mixtos		1	0,00	0,00	0	0	4,39	0,006
		2	0,34	0,68	0	2		
		3	0,46	1,07	0	6		
		4	1,50	2,22	0	7		

\* La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

En la tabla 96 se muestra el análisis de ANOVA entre los errores y la cantidad de sílabas. Antes de hacer el análisis de ANOVA hemos hecho las pruebas de normalidad y escogido los que tienen la distribución normal y hemos continuado con el siguiente análisis. Según los resultados del análisis de ANOVA entre las sílabas y el tipo de errores de las palabras en la tarea 1 del tratamiento, hemos elegido la parte cuando la diferencia de media es significativa en el nivel 0,05, es decir, en el sentido estadístico la cantidad de errores varía según la diferencia de las sílabas.

Primero, mediante la observación de la media, vemos que las palabras que cuentan con 4 sílabas son aquellas en las que se cometen más errores entre todas las palabras, tanto en el tipo de errores en total, como en errores de sustitución o errores mixtos. Seguidamente las palabras que cuentan con 2 sílabas también son aquellas en las que se cometen más errores.

Las palabras de solo una sílaba y tres sílabas son las que menos errores se cometen. Podemos llegar a la conclusión de que las palabras que tienen sílabas de número par tienen más posibilidad de generar errores que las palabras con sílabas de número impar. Esto indica que la posición silábica en una palabra puede afectar la incidencia del error tal como Gutiérrez, Palma y Santiago (2003), quienes hicieron estudio sobre errores en el habla espontánea en español y nos confirman que “el tipo de error más común consiste en combinar la cabeza de una sílaba y la rima de otra para producir una nueva sílaba”. Sin embargo, algunos investigadores tal como García Albea, del Viso, e Igoa (1989) también sostienen que los errores en las consonantes iniciales son menos frecuentes en la primera sílaba que en el resto (citado en Gutiérrez et al., 2003, p. 62). Cuando las palabras tienen más sílabas tienden tener la posibilidad de cometer más errores con ejemplo del caso de palabras con cuatro sílabas en nuestra investigación.

Segundo, vemos el valor P, que es la medida de significación estadística. Según la tabla 53 podemos ver que el valor es 0,017 entre las sílabas y la media de errores en total y el valor P es 0,043 entre las sílabas y la media de errores de sustitución, que los dos valores están debajo de 0,05. Esto significa que la diferencia es significativa en el nivel 0,05 entre las sílabas y la media de errores en total y la de errores de sustitución.

El valor P es 0,006 entre sílabas y la media de errores mixtos, el cual está debajo de valor 0,01. Significa que existe diferencia significativa en el nivel 0,01 entre sílabas y la media de errores mixtos.

En resumen, la cantidad de sílabas se cuenta entre los factores que afectan los errores. De acuerdo con el análisis de ANOVA, hay diferencia significativa estadísticamente entre sílabas y errores en total, errores de sustitución, y errores mixtos.

Además de las sílabas, los fonemas también podrían afectar los errores. Igual que hemos hecho con las sílabas, seguidamente también hemos analizado mediante el análisis de ANOVA para ver si existe diferencia significativa entre los fonemas y los errores de las palabras. Resulta

que no existe. De modo que otra conclusión que se puede llegar es que en el dictado de palabras, las sílabas afectan más los errores que los fonemas.

Igualmente haremos análisis de ANOVA entre sílabas, fonemas y los errores de las pseudopalabras.

Tabla 97.  
Análisis de ANOVA entre las sílabas y tipos de errores de las pseudopalabras.

Tipos de errores	Sílabas	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Errores en total	1	6,29	2,93	2	11	10,469	0,000
	2	12,31	9,31	1	34		
	3	19,78	11,03	4	49		
	4	25,38	9,11	13	40		
Errores de sustitución	1	4,14	2,27	0	7	9,724	0,000
	2	7,11	7,07	0	25		
	3	12,85	8,27	0	34		
	4	18,75	11,29	2	38		

De acuerdo con la tabla 97, que se trata del análisis de ANOVA entre las sílabas y los errores de las pseudopalabras que cometen en el dictado, se ha elegido los resultados con diferencia significativa.

Primero, vamos a ver las medias y se puede descubrir que los alumnos con el tratamiento de dictado cometen más errores por promedio en las pseudopalabras con 4 sílabas, seguidamente son las con 3 sílabas. Tienen menos posibilidad de cometer errores en las pseudopalabras de dos sílabas y una sílaba.

Después observamos que el valor  $P = 0,000$ , está debajo de 0,01. Esto significa que existe diferencia significativa entre las sílabas y medias de errores en total y errores de sustitución en el nivel 0,01. Esto indica que cuando más sílabas tienen es más probable cometer errores según el análisis de las medias de errores en total y errores de sustitución.



Tabla 98.

Análisis de ANOVA entre los fonemas y tipos de errores de las pseudopalabras.

Tipos de errores	Fonemas	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Errores en total	2	3,50	2,12	2	5	5,036	0,000
	3	7,00	3,33	2	11		
	4	9,64	8,43	1	30		
	5	15,56	8,82	6	34		
	6	14,00	9,66	4	31		
	7	21,35	9,63	6	40		
	8	23,07	12,53	4	49		
	9	23,00	10,98	15	39		
	10	27,80	10,26	16	40		
	11	34,00	,	34	34		
	Errores de omisión	2	0,00	0,00	0		
3		0,30	0,67	0	2		
4		0,09	0,30	0	1		
5		1,17	1,58	0	6		
6		0,50	1,17	0	3		
7		1,95	3,20	0	14		
8		3,27	4,10	0	15		
9		0,60	0,89	0	2		
10		2,80	2,28	0	6		
11		0,00	,	0	0		
Errores de sustitución		2	1,50	2,12	0	3	3,344
	3	4,20	1,99	2	7		
	4	6,27	6,96	0	24		
	5	9,22	7,11	0	25		
	6	8,92	6,64	2	23		
	7	15,10	8,73	2	34		
	8	14,33	9,53	0	32		
	9	17,60	13,67	5	38		
	10	18,00	14,92	2	34		
	11	23,00	,	23	23		
	Errores de otros	2	0,00	0,00	0	0	
3		0,10	0,32	0	1		
4		0,09	0,30	0	1		
5		0,44	1,20	0	5		
6		0,17	0,39	0	1		
7		0,20	0,41	0	1		
8		0,27	0,59	0	2		
9		0,20	0,45	0	1		
10		0,40	0,55	0	1		
11		3,00	,	3	3		

La tabla 98 se trata del análisis de ANOVA entre fonemas y media de errores de las pseudopalabras.

Primero observamos las medias y observamos que las palabras con 11 fonemas son en las que cometen más errores en total, siendo la media de 34 errores. Palabras con 2 fonemas tienen menos errores en total, con una media de 3,5. La tendencia general es que cuando las palabras tienen más fonemas, mayor es el número de errores.

Segundo, en cuanto a los errores de omisión, las palabras con 8 fonemas tienen más este tipo de errores, con una media de 3,27. Pero cuando se trata de palabras con 2 fonemas, la media de errores es 0.

Tercero, con respecto a los errores de sustitución en las pseudopalabras, se comete más este tipo de errores en las pseudopalabras de 11 fonemas, y la media es de 23. En cambio, las palabras con 2 fonemas cuentan con menos errores, solo de 1,5. Si miramos la tendencia de las medias de sustitución, se nota que cuando tienen más fonemas, más errores de sustitución cometen, igual como con los errores en total y el de omisión.

Cuarto, acerca de los errores no clasificados los llamamos "otros errores", cuando se tratan de pseudopalabras con 11 fonemas, la media es 3, que es la más alta entre los fonemas. Sin embargo, la cantidad en total de los errores no clasificados es muy poca. Por lo tanto, consideramos este resultado de menor importancia.

Después vamos a concentrarnos en el valor P y descubrimos que el valor P está debajo de 0,01 entre fonemas y errores en total, y errores de sustitución con valores de 0,000 y 0,001. Esto significa que la cantidad de fonemas tiene efecto sobre la media de estos errores en el nivel 0,01. El valor P es menor que 0,05 entre fonemas y errores de omisión y otros errores con valor de 0,024 y 0,019. Esto significa que existencia diferencia significativa en el nivel 0,05.

En conclusión, la cantidad de fonemas afecta los errores en el dictado de pseudopalabras, sobre todo, en los errores en total, errores de sustitución, errores de sustitución y los errores no clasificados.

### *Análisis de correlación de Pearson entre los errores y otros factores de las palabras*

Para conocer la correlación de los errores con otras variables como el análisis de correlaciones entre la frecuencia, fonemas, sílabas y tipos de errores de las palabras, hemos analizado mediante la correlación de Pearson.

Tabla 99.

Análisis de correlaciones entre la frecuencia, fonemas, sílabas y tipos de errores de las palabras en la tarea 1 del dictado.										
	Frecuenci	Fonema	Sílaba	En	Omisión	Sustitució	Adició	Ortográfic	Mixto	Otros
	a	s	s	total	n	n	n	os	s	
Frecuencia	1	-,318**	-,329*	-0,074	-0,078	-0,117	-0,065	-0,045	-	,281*
			*						0,097	*
Fonemas	-,318**	1	,854**	,262**	,267**	,305**	-0,01	0,097	,283*	-
									*	0,188
Sílabas	-,329**	,854**	1	,211*	,245*	0,189	0,086	0,135	,299*	-,212
									*	*
En total	-0,074	,262**	,211*	1	,554**	,852**	,278**	,689**	,870*	,305*
									*	*
Omisión	-0,078	,267**	,245*	,554**	1	,355**	0,18	,329**	,625*	-
									*	0,031
Sustitución	-0,117	,305**	0,189	,852**	,355**	1	0,146	,285**	,611*	0,187
									*	
Adición	-0,065	-0,01	0,086	,278**	0,18	0,146	1	0,086	,361*	0,089
									*	
Ortográficos	-0,045	0,097	0,135	,689**	,329**	,285**	0,086	1	,699*	0,135
									*	
Mixtos	-0,097	,283**	,299**	,870**	,625**	,611**	,361**	,699**	1	0,07
Otros	,281**	-0,188	-,212*	,305**	-0,031	0,187	0,089	0,135	0,07	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La tabla 99 muestra la correlación entre la frecuencia de las palabras, cantidad de fonemas, cantidad de sílabas, y los tipos de errores con respecto a las palabras en la tarea 1 de nuestro tratamiento.

Desde la tabla 56, se ve que la correlación de la frecuencia de palabras es significativa en el nivel 0,01 con otros errores.  $R = 0,281$ . Hay correlación significativa entre la frecuencia de palabras y el tipo de errores no clasificado en nuestro análisis. Cuando el número de frecuencia es más alto (la palabra es menos frecuente), cometerán otros errores. En otras

palabras, si la palabra es menos frecuente habrá más posibilidad de cometer errores difíciles de clasificar. La frecuencia de las palabras siempre ha sido considerada como una de las dimensiones lingüísticas establecidas en el análisis cuantitativo junto con la longitud de palabras (fonemas, sílabas, etc.) del campo psicolingüístico. Cuanto más frecuente es la palabra, menos errores cometen los participantes. Esta conclusión es la que llegan habitualmente los investigadores tal como García Orza, Madrazo Lazcano y Viñals Alvarez (2002).

La correlación es significativa entre la cantidad de sílabas con errores de errores mixtos, en el nivel 0,01 y  $R = 0,299$ , que es positiva. La correlación también es significativa entre la cantidad de sílabas con errores en total ( $R = 0,211$ ) y con errores de omisión ( $R = 0,245$ ) en el nivel 0,05. La correlación es positiva, es decir, cuando hay más sílabas hay más errores de omisión, errores mixtos y errores en total. No obstante, la correlación entre la cantidad de sílabas y otros errores también es significativa ( $R = -,212$ ) en el nivel 0,05 pero es negativa, que significa que cuando hay más sílabas cometen menos errores no clasificados.

Veamos la correlación entre los fonemas y los errores de acuerdo con la tabla 56. La correlación es significativa con errores en total (0,262), errores de omisión (0,267), errores de sustitución (0,305), errores mixtos (0,283). Esto significa que cuando hay más fonemas en una palabra se comete más errores de estos tipos en el dictado de las palabras.

#### ***Análisis de correlación de Pearson entre los errores y otros factores de las pseudopalabras***

Después de hacer el análisis de la correlación de las palabras entre sus distintas variables y los tipos de errores de las palabras, seguidamente empezamos a analizarlo entre las pseudopalabras y otros variables. Cabe mencionar que la frecuencia de las pseudopalabras es un concepto que no existe, por lo tanto solamente incluimos los fonemas y sílabas de las pseudopalabras como elementos para ver cuya correlación con los errores.

Tabla 100.

Análisis de correlaciones entre fonemas, sílabas y tipos de errores de las pseudopalabras en la tarea 3 del dictado.

	Fonemas	Sílabas	En total	Omisión	Sustitución	Adición	Metátesis	Lexicalización	Acentuación	Mixtos
Fonemas	1	,842**	,561**	,300**	,483**	-0,056	0,07	-0,07	0,135	,324**
Sílabas	,842**	1	,497**	0,175	,480**	-0,133	0,062	-0,023	0,144	,214*
En total	,561**	,497**	1	,465**	,858**	0,136	0,114	-0,141	0,189	,675**
Omisión	,300**	0,175	,465**	1	0,096	-0,022	-0,045	-0,109	0,1	,740**
Sustitución	,483**	,480**	,858**	0,096	1	-0,022	-0,052	-,203*	-0,094	,256*
Adición	-0,056	-0,133	0,136	-0,022	-0,022	1	0,113	-0,046	-0,065	,247*
Metátesis	0,07	0,062	0,114	-0,045	-0,052	0,113	1	0,113	,245*	0,177
Lexicalización	-0,07	-0,023	-0,141	-0,109	-,203*	-0,046	0,113	1	-0,105	-0,118
Acentuación	0,135	0,144	0,189	0,1	-0,094	-0,065	,245*	-0,105	1	,339**
Mixtos	,324**	,214*	,675**	,740**	,256*	,247*	0,177	-0,118	,339**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Según la tabla 100, la correlación es significativa entre la cantidad de fonemas de las pseudopalabras y los errores en total ( $R = 0,561$ ), errores de omisión ( $R = 0,300$ ), errores de sustitución ( $0,483$ ), y errores mixtos ( $R = 0,324$ ) en el nivel 0,01. En otras palabras, cuánto más fonemas tienen las pseudopalabras cometen más errores en total, errores de omisión, errores de sustitución y errores mixtos.

La cantidad de sílabas y errores mixto tienen correlación significativa en el nivel 0,05 ( $R = 0,214$ ). Hay correlación significativa entre la cantidad de sílabas y errores en total ( $0,497$ ), errores de sustitución ( $0,480$ ) en el nivel 0,01. Dicho de otra forma, cuánto más son las sílabas, mayor es número de errores en total, errores de sustitución y errores mixtos.

En resumen, tanto la cantidad de fonemas como la cantidad de sílabas de las pseudopalabras en general tienen correlación significativa en la estadística con la cantidad de errores. La cantidad de sílabas y fonemas decide la longitud de palabra. Por ende, la longitud tiene efecto significativo en los errores de las pseudopalabras. Esta conclusión corresponde a los estudios que llevan a cabo Peña Casanova (2007), Valle Arroyo (1989), etc.

#### 2.4.2.1.2. Análisis cuantitativo de errores de los textos.

En el tratamiento, además del dictado de palabras y pseudopalabras, también hemos hecho dictado de textos. Ahora vamos a proceder a realizar un análisis cuantitativo parecido al que hemos hecho con las palabras y pseudopalabras.

#### *Estadística descriptiva de las palabras de la tarea 1 en cuanto a la frecuencia*

Tabla 101.  
Estadística de la cantidad de palabras en el dictado de textos.

Semanas	Cantidad de palabras
1	145
2	98
3	108
4	97
5	87
6	114
7	138
8	133
9	140
10	127
En total	1187

La tabla 101 muestra la cantidad de palabras de cada texto dictado lo que supone un total de palabras de 1187 por estudiante.

Tabla 102.  
Frecuencia de fonemas y sílabas de las palabras de los textos.

	Cantidad	Frecuencia	Porcentaje
Cantidad de fonemas	1,0	76	6,4
	2,0	314	26,5
	3,0	154	13,0
	4,0	118	9,9
	5,0	106	8,9
	6,0	111	9,4
	7,0	94	7,9
	8,0	78	6,6
	9,0	49	4,1
	10,0	36	3,0
	11,0	24	2,0
	12,0	13	1,1
	13,0	11	,9
	14,0	2	,2
	15,0	1	,1
Cantidad de sílabas	1	506	42,6
	2	335	28,2
	3	212	17,9
	4	100	8,4
	5	33	2,8
	6	1	,1

También hemos llevado a cabo un análisis descriptivo de la cantidad de fonemas y sílabas de las palabras en estos diez textos. De acuerdo con la tabla 102, se observa que la mayoría de las palabras abarcan desde 2 hasta 6 fonemas y esta media supone el 67,7%. Las palabras que cuentan con 10 o más fonemas apenas suponen el 7,2% de la cantidad total. En la parte referida a la frecuencia de las sílabas, las palabras que están constituidas desde 1 sílaba hasta 3 sílabas ocupan el 88,7% del total, mientras que las palabras con 5 y 6 sílabas son muy pocas y se limitan a 2,9%. En el capítulo 1.2 ya señalamos que en el corpus de Quilis (1999, p. 401) las palabras con 1 sílaba ocupan el 27,72%, con 2 sílabas el 41%, con 3 sílabas el 20,32%,

por lo que en total representan el 89,04% de las frecuencias silábicas de las palabras del español. Por lo tanto, los textos en cuanto a la cantidad de sílabas corresponden a una distribución normal.

Tabla 103.  
Estadística de la cantidad de errores de palabras en textos de la tarea 2.

Tipo de errores	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Errores en total	0	41	3,64	5,139
Errores de omisión	0	8	,27	,900
Errores de sustitución	0	20	,87	2,193
Errores de adición	0	7	,11	,498
Errores de metátesis	0	5	,03	,246
Errores ortográficos	0	17	,58	1,718
Errores mixtos	0	9	,28	,878
Errores de ausencia	0	5	,65	,893
Errores de unión de palabras	0	8	,07	,479
Errores de separación de palabras	0	9	,10	,611
Otros errores	0	11	,69	1,245

Igual que en el análisis de errores de las palabras de la tarea 1 y de las pseudopalabras de la tarea 2, también vamos a analizar la cantidad de errores en los textos de acuerdo con cada tipo de error. Según los resultados de la tabla 103, la media de errores en total entre las 1187 palabras es de 3,64 en cuanto al dictado de los textos, y cometen menos errores comparándolo con el dictado de palabras (5,06) que hemos analizado antes. Evidentemente los participantes cometen más errores en las pseudopalabras que en el dictado de palabras aisladas y las de textos.



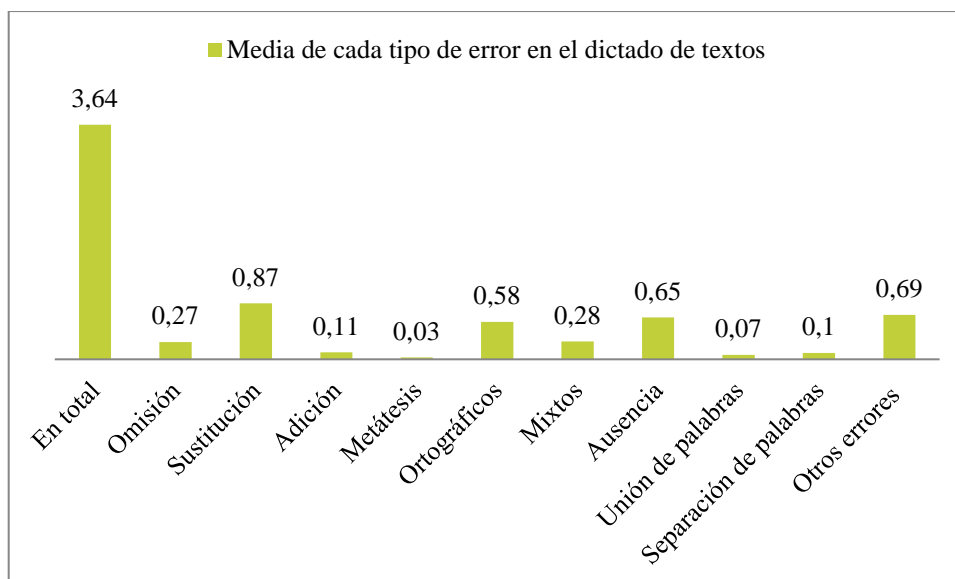


Figura 73. Comparación de medias de cada tipo de error en el dictado de textos.

También hemos diseñado la figura 73 para visualizar la media de cada tipo de error. Observando las medias de todos los tipos de errores de las palabras de los textos en la figura, se muestra que los errores que más se cometen son los de sustitución con una media de 0,87, seguidamente, los de “otros” con una media de 0,69, los de ausencia con una media de 0,65, y los de errores ortográficos con una media de 0,58.

Los que menos errores suponen son los relativos a la metátesis con una media de 0,03, unión de palabras con una media de 0,07 y separación de palabras con una media de 0,10.

Como la cantidad de palabras varía según cada texto, vamos a describir la tendencia de los errores según la media de cada tipo de errores. Se analizará a continuación.

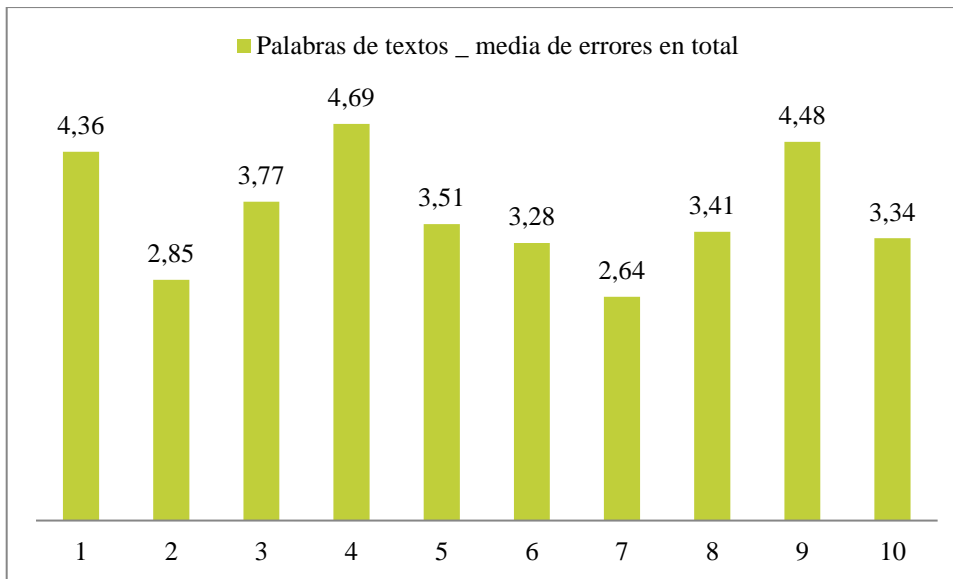


Figura 74. Palabras de textos\_ media de errores en total durante diez semanas.

Según la figura 74, respecto a la media de los errores en total en los textos durante las diez semanas. Se nota que los participantes cometen más errores en la semana 1, semana 4 y semana 9. En la semana 2 y semana 7 cometen menos errores.

También he hemos puesto otras figuras de las medias de otros tipos de errores durante estas diez semanas.

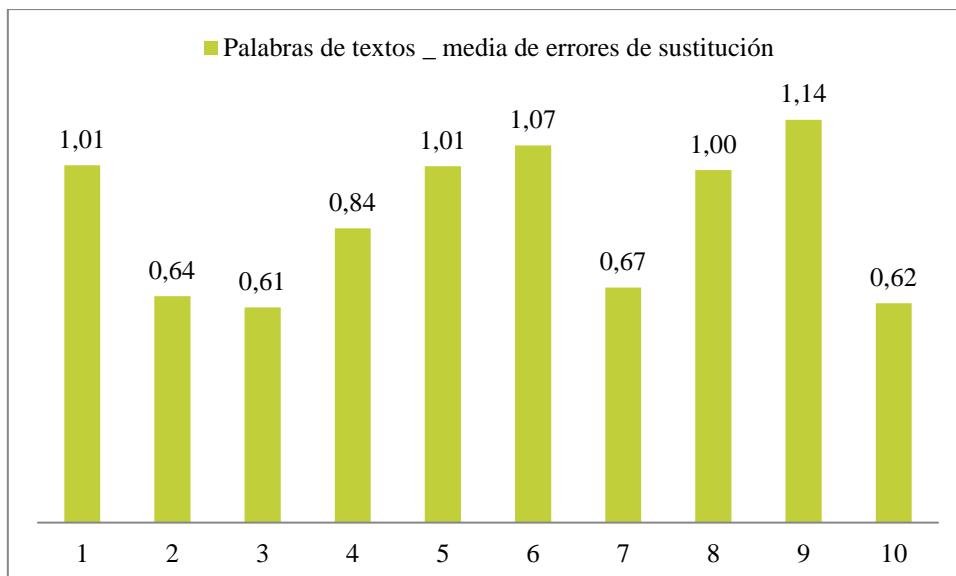


Figura 75. Palabras de textos\_ media de errores de sustitución durante diez semanas.

De acuerdo con la figura 75, podemos ver la media de los errores de sustitución de cada semana en el dictado de textos. La media de cada semana varía desde 0,61 hasta 1,14, lo que supone que no tiene muchos cambios a lo largo del tratamiento.

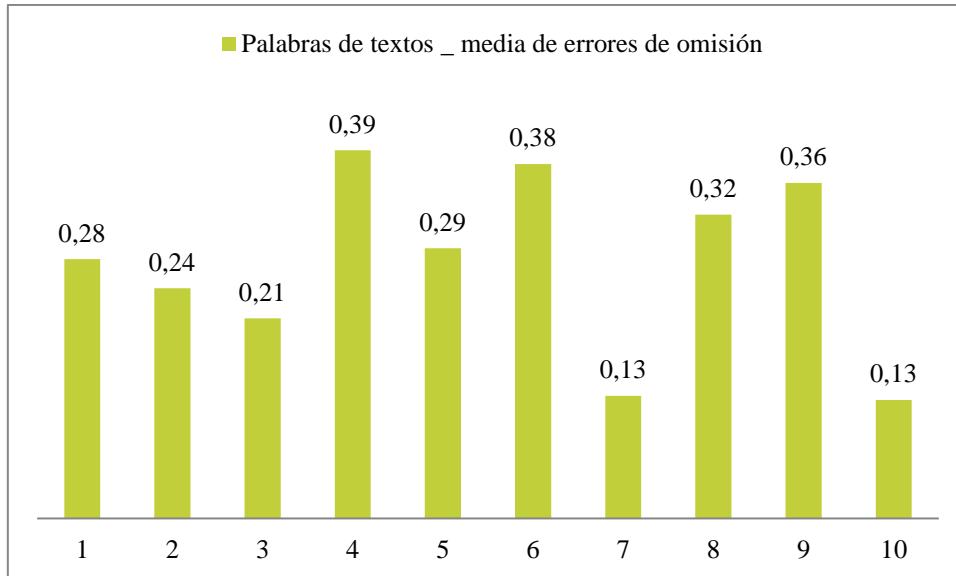


Figura 76. Palabras de textos\_ media de errores de omisión durante diez semanas.

En la figura 76 mostramos la media de errores de omisión de los textos durante diez semanas. Se observa que la media es igualmente es muy baja en todas las semanas y hay mucha diferencia.

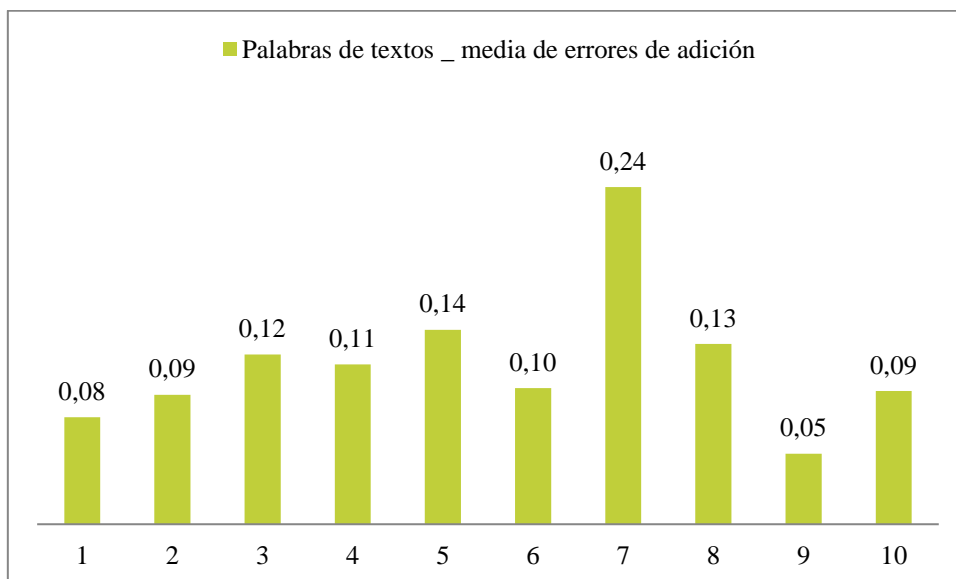


Figura 77. Palabras de textos\_ media de errores de adición durante diez semanas.

La figura 77 nos ha descrito la media de errores de adición de cada semana en el dictado de textos. La media es efectivamente baja, la más alta es de la semana 7 con una media de 0,24. Por lo tanto, los estudiantes no suelen cometer errores de adición en el dictado de textos.

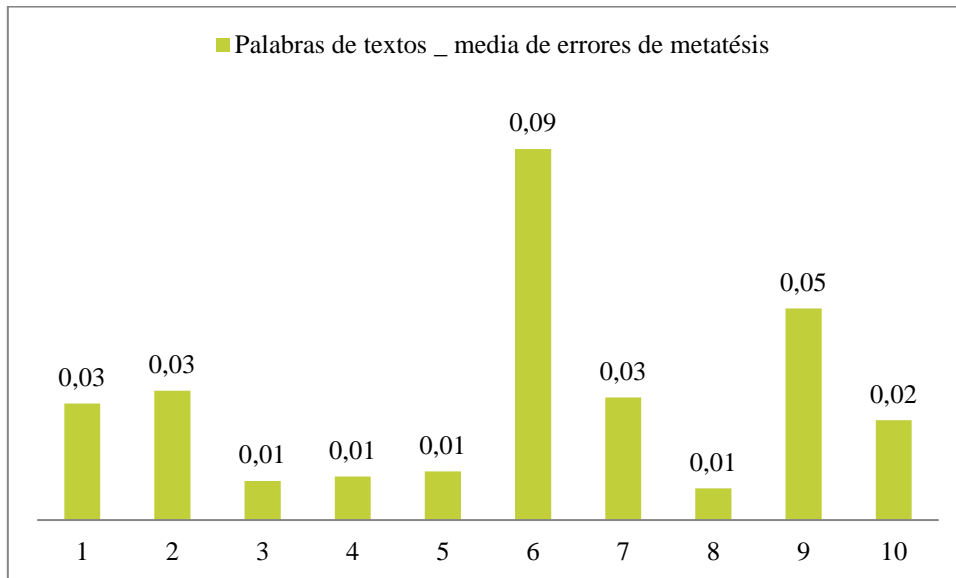


Figura 78. Palabras de textos\_ media de errores de metátesis durante diez semanas.

Mediante la figura 78, se puede ver que la metátesis también es muy baja en el texto.

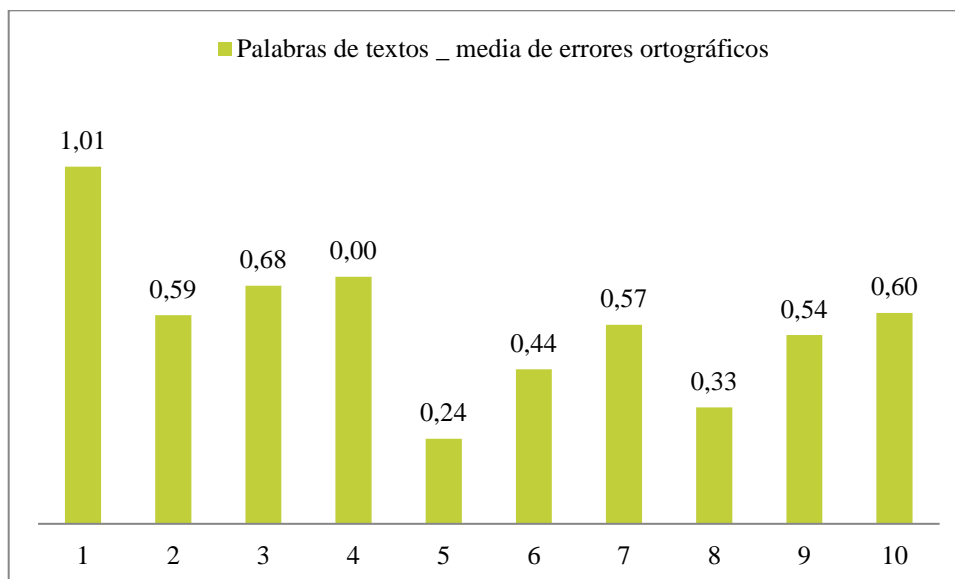


Figura 79. Palabras de textos\_ media de errores ortográficos durante diez semanas.

En la figura 79, podemos ver la media de errores ortográficos de cada semana en el dictado de textos. El tipo de error ortográfico se encuentra en el tercer lugar después de los errores de sustitución y otros tipos de errores en cuanto a la media en el dictado de textos. Se nota que a lo largo de las diez semanas, la media va muy estable menos la semana 1 con la media más alta (1,01).

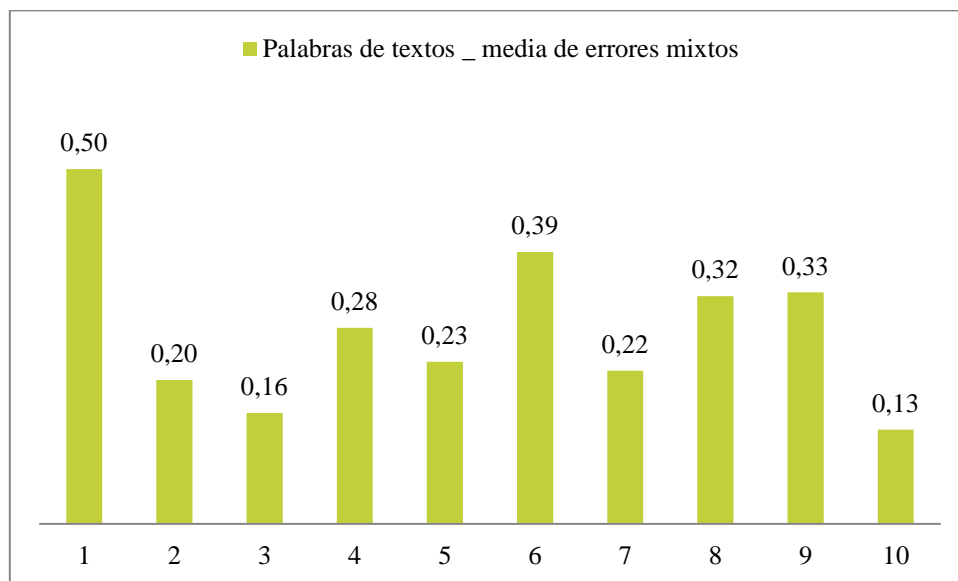


Figura 80. Palabras de textos\_ media de errores mixtos durante diez semanas.

En la figura 80 se muestra los errores mixtos a lo largo del tratamiento en el dictado de textos. Errores mixtos en el dictado se refiere a los errores que tienen más de un tipo de error como los de sustitución, de omisión, de adición, de metátesis, ortográficos. La media más alta está en el dictado de la primera semana con 0,5. A partir de la semana 6 se observa una tendencia a la baja. Sin embargo, generalmente no es muy alta.

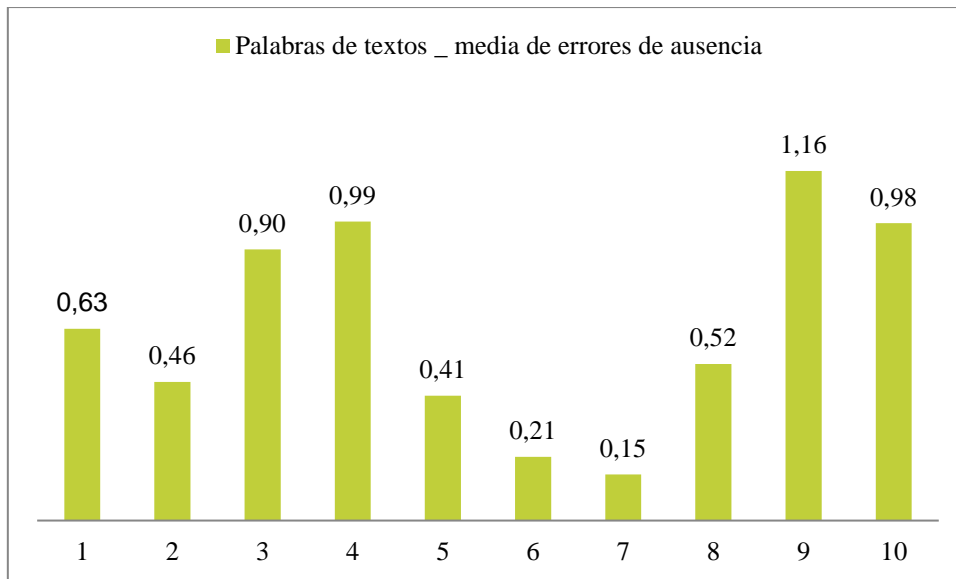


Figura 81. Palabras de textos\_ media de errores de ausencia durante diez semanas.

Observamos la figura 81 donde aparece la media de los errores de ausencia en el dictado de textos durante todo el periodo. Desde la semana 4 hasta la semana 7, la media de errores de ausencia va bajando. Sin embargo, en las últimas tres semanas, va subiendo. El error de ausencia no existe en el dictado de palabras y pseudopalabras debido a que los participantes pueden seguir el ritmo de dictado. Sin embargo, en el dictado de textos no consiguen apuntar todo.

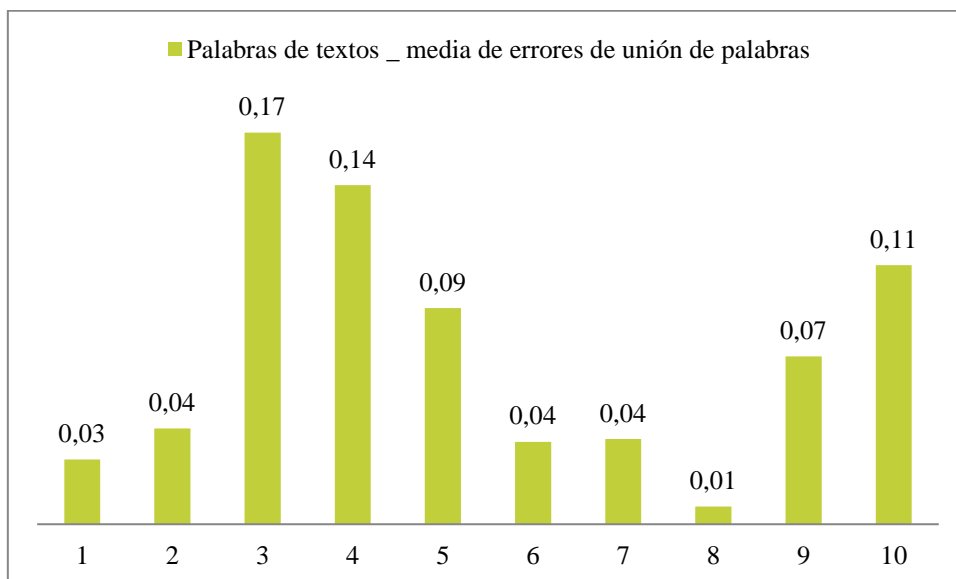


Figura 82. Palabras de textos\_ media de errores de unión de palabras durante diez semanas.

Veamos la figura 82, este tipo de error es el que se produce al tratar de unir dos palabras o más de dos palabras. Dicha clasificación solamente se limita en el dictado de textos. Puede que los participantes no lleguen a entender el concepto de lo que han escuchado y solo se limiten a usar su ruta fonológica.

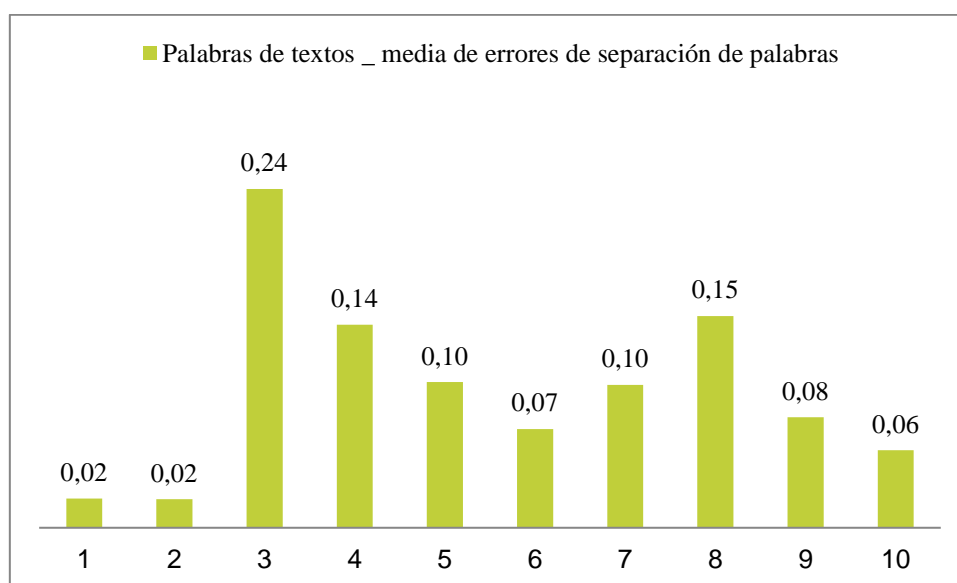


Figura 83. Palabras de textos\_ media de errores de separación de palabras durante diez semanas.

Vemos la figura 83 donde nos muestra la media de errores de separación de palabras en el dictado de textos. Podemos ver que la media es muy baja menos la semana 3, que tiene la media de 0,24. Desde la semana 3 hasta la semana 6 la media tiende a la baja. Sin embargo, a partir de la Semana 8 hasta la Semana 10 va subiendo la media. Este tipo de error también se ha manifestado solo en el dictado de textos. Los errores de separación de palabras se deben a que los participantes no llegan a entender el concepto de palabra sin tener en cuenta la estructura sintáctica del texto.

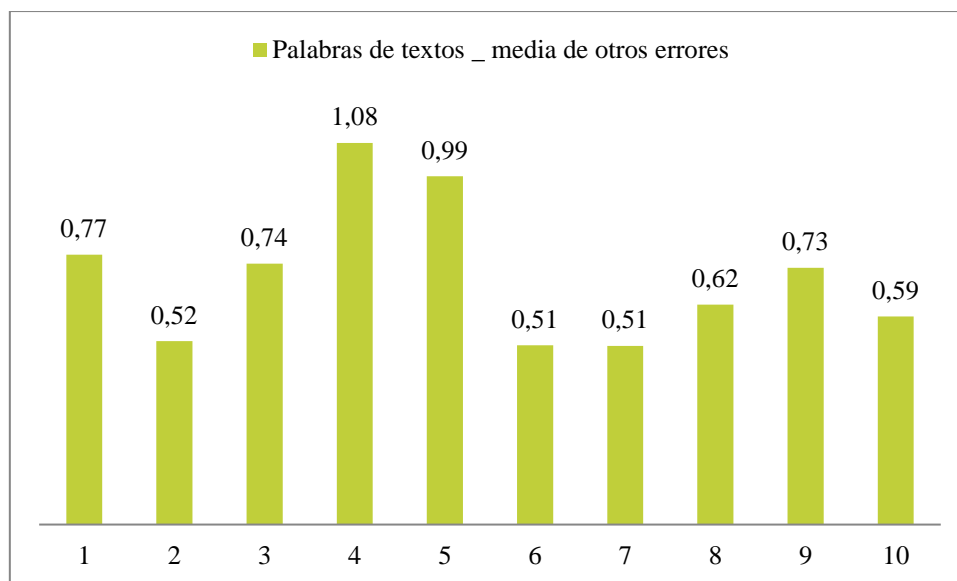


Figura 84.. Palabras de textos\_ media de otros errores de palabras durante diez semanas.

La figura 84 nos muestra la media de otros errores en el dictado de textos durante las diez semanas de la actividad. Según el análisis anterior, sabemos que la media de otros errores es la segunda más alta después de errores de sustitución en el dictado de textos. Cuando definimos este tipo de error en la clasificación, señalamos que son errores que no pertenecen a ningún tipo que hayamos definido, sobre todo, porque este tipo de error resulta en palabras inventadas por los participantes debido a que no entienden lo que han escuchado. La media es relativamente alta comparándola con otros tipos de errores. La tendencia de la media es ir bajando en las las últimas cinco semanas.

En conclusión, de acuerdo con el análisis de la media de cada tipo de errores en el texto durante todo el tratamiento, nos damos cuenta de que en general no hay mejoras notables en el dictado de textos. Esto tampoco significa que los participantes no hayan mejorado en las competencias lingüísticas globales. Los criterios para evaluar no se limitan a la cantidad de errores. Por lo tanto, este análisis sirve como referencia en nuestra investigación.



Tabla 104.

Comparación de las medias de cada tipo de error en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos.

Tipos de errores	Pseudopalabras	Palabras	Textos
En total	17,09	5,06	3,64
Omisión	1,37	0,33	0,27
Sustitución	11,16	2,34	0,87
Adición	1,01	0,17	0,11
Metátesis	0,14	0,01	0,03

Sin embargo, podemos confirmar que los errores de sustitución siguen siendo los más cometidos tanto en el dictado de textos como en el de palabras y pseudopalabras de acuerdo con la tabla 104. La media de este tipo de error de las pseudopalabras es 11,16, de las palabras es 2,34 y de los textos es 0,87.

Para verlo de forma más detallada, seguidamente vamos a comparar los tipos de errores en común entre palabras, pseudopalabras y textos en cuanto a la media de errores que cometen. Los errores comunes son los más básicos: omisión, sustitución, adición y metátesis junto con errores en total. De acuerdo con la tabla 104, se observa que la media de errores en total, errores de omisión, errores de sustitución, errores de adición y errores de metátesis es mucho más alta en las pseudopalabras que en las palabras y en los textos. La media de errores de palabras también es más alta que en la de los de textos y en estos los tipos de error más pequeño lo supone la metátesis: la media de errores de metátesis en palabras es de 0,01 y la de textos es de 0,03.

Podemos decir, que los sinohablantes aprendientes de ELE cometen muchos más errores cuando hacen el dictado de pseudopalabras, ya que para poder realizar este tipo de dictado deben usar únicamente la ruta fonológica. En otras palabras, ellos tienen muchas dificultades fonológicas en el aprendizaje de español. La gran cantidad de errores de sustitución

nos corrobora esta hipótesis. Al mismo tiempo, cometen más errores en el dictado de palabras que en el de textos. Cuando se hace el dictado de textos, además de activar las habilidades ortográficas, léxicas, y fonológicas, también se deben utilizar otros conocimientos tales como los semánticos y gramaticales; en muchos casos, sin necesidad de escuchar toda la frase entera ya pueden adivinar lo que tienen que escribir. Cuando menos dependen de la ruta fonológica, menos errores fonológicos o de otros tipos cometen.

Igual con el análisis de las palabras y pseudopalabras, también hemos realizado el análisis ANOVA y correlación en el dictado de textos con variables: sílabas, fonemas y los tipos de errores.

Tabla 105.  
Análisis de ANOVA entre sílabas y los tipos de errores de las palabras en el texto.

Tipos de errores	Sílabas	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Errores en total	1	1,45	2,009	0	13	91,307	0,000
	2	2,91	3,767	0	23		
	3	6,36	6,07	0	37		
	4	9,17	7,716	0	30		
	5	9,97	8,187	1	41		
	6	17	,	17	17		
Errores de omisión	1	0,01	0,108	0	1	64,285	0,000
	2	0,14	0,546	0	6		
	3	0,45	0,975	0	6		
	4	1,08	1,698	0	8		
	5	1,82	2,256	0	8		
	6	4	,	4	4		
Errores de sustitución	1	0,04	0,245	0	4	76,201	0,000
	2	0,59	1,583	0	12		
	3	1,72	2,804	0	20		
	4	3,24	3,728	0	17		
	5	3,88	3,586	0	17		
	6	2	,	2	2		
Errores de adición	1	0,01	0,117	0	1	14,391	0,000
	2	0,08	0,482	0	7		
	3	0,3	0,792	0	6		
	4	0,32	0,737	0	4		
	5	0,18	0,465	0	2		
	6	0	,	0	0		
Errores de metátesis	1	0	0	0	0	4,541	0,000
	2	0,02	0,171	0	2		
	3	0,08	0,489	0	5		

	4	0,08	0,307	0	2		
	5	0,03	0,174	0	1		
	6	0	,	0	0		
Errores ortográficos	1	0,21	1,126	0	12	18,397	0,000
	2	0,41	1,126	0	7		
	3	1,27	2,563	0	17		
	4	1,30	2,385	0	10		
	5	1,39	2,703	0	12		
	6	0	,	0	0		
Errores mixtos	1	0,01	0,077	0	1	50,631	0,000
	2	0,15	0,572	0	6		
	3	0,65	1,181	0	9		
	4	1,07	1,659	0	9		
	5	1,18	1,509	0	6		
	6	0	,	0	0		
Errores de ausencia de palabras	1	0,6	0,853	0	4	2,753	0,018
	2	0,65	0,913	0	5		
	3	0,59	0,789	0	3		
	4	0,91	1,156	0	5		
	5	0,88	0,893	0	3		
	6	0	,	0	0		
Errores de separación de palabras	1	0,03	0,444	0	8	57,648	0,000
	2	0,05	0,351	0	5		
	3	0,21	0,705	0	6		
	4	0,23	0,973	0	7		
	5	0,18	0,727	0	3		
	6	9	,	9	9		
Otros errores	1	0,51	1,184	0	11	6,655	0,000
	2	0,7	1,161	0	10		
	3	1,02	1,483	0	10		
	4	0,96	1,238	0	6		
	5	0,42	0,614	0	2		
	6	2	.	2	2		

Antes de hacer el análisis de ANOVA hemos hecho las pruebas de normalidad y cogido los que tienen la distribución normal y hemos quitado las variables que no tienen la distribución. Hemos sacado los resultados que tienen diferencia significativa.

Primero veamos las medias de todos los tipos de errores. En cuanto a los errores en total, las palabras con 5 sílabas tienen la media de errores más alta y la media es 9,97 y las palabras con 1 sílaba tienen la media más baja que es 1,45. Según la tabla 62 podemos llegar a la

conclusión de que cuanto más sílabas contienen, los alumnos cometen más errores en total.

Respecto a la media de errores de omisión, las palabras con 5 sílabas tienen la media más alta que es 1,82 y las de 1 sílaba tienen la media más baja que es 0,01. Se nota que cuando tienen más sílabas, se cometen igualmente más errores de omisión.

Con relación a la media de errores de sustitución, las palabras con 5 sílabas tienen la media más alta que es 3,88 y las palabras con 1 sílaba tienen la media más baja que solo tiene 0,04. Cuando tienen más sílabas la media de errores de sustitución se hace más alta.

Acerca de la media de errores de adición, la media más alta es 0,32 que son palabras con 4 sílabas. Por lo general la media de errores de omisión es baja y ha superado a 0,5.

Sobre la media de errores de metátesis, las palabras con 3 y 4 sílabas la tiene más alta que supone 0,08. En general, la media de dicho tipo de error también es muy baja.

Sobre los errores ortográficos, las palabras con 5 sílabas tienen la media más alta, la cual es 1,39 y las palabras con solo 1 sílaba tienen la media más baja, la cual es 0,21. Según el resultado, cuando más sílabas tienen la media de errores ortográficos es más alta.

En cuanto a los errores mixtos, las palabras con 5 sílabas tienen la media más alta, que es 1,18. Como otros tipos de errores que hemos comentado anteriormente cuando más sílabas tienen, la media de errores mixtos es más alta.

Respecto a la media de errores de ausencia de palabras, las palabras con 4 sílabas tienen la media más alta, que es 0,88, seguidamente son palabras con 5 sílabas y tienen la media de 0,91 que son parecidas. Las palabras con 1, 2 y 3 sílabas tienen la media muy parecida también que es 0,6, 0,65 y 0,59. En total, la media de errores de ausencia no varía mucho entre la cantidad de sílabas y son pocos errores también.

Sobre la media de errores de separación de palabras, la media más alta pertenece a palabras con 4 sílabas, seguidamente son palabras con 3 sílabas. Ha ocurrido lo mismo a la

media de errores de adición, errores de metátesis, errores de ausencia, la media de estos tipos de errores es muy baja.

Por último vamos a comentar el tipo de errores que no se ha podido clasificar, la media más alta es de las palabras con 3 sílabas, con media de 1,02 y luego vienen las con 4 sílabas que tienen la media 0,96. Curiosamente, la media más baja es de palabras con 5 sílabas, la cual es 0,42.

Seguidamente vamos a observar el valor P, menos con la media de errores de ausencia, que tiene el valor 0,018, el resto es 0,000. Esto significa que la diferencia es significativa en el nivel 0,01 entre sílabas y medias de errores total, errores de omisión, errores de sustitución, errores de adición, errores de metátesis, errores ortográficos, errores mixtos, errores de separación de palabras y otros errores que no se pueden clasificar. La diferencia es significativa en el nivel 0,05 entre sílabas y errores de ausencia. En otras palabras, cuando las palabras tienen más sílabas, tienen más posibilidad de cometer los errores mencionados anteriormente.

Tabla 106.  
Análisis de ANOVA entre fonemas y los tipos de errores de las palabras en el texto.

Tipos de errores	Fonemas	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig,
Errores en total	1	1,07	1,482	0	9	32,324	0,000
	2	1,4	1,921	0	13		
	3	1,93	2,605	0	14		
	4	2,23	2,553	0	12		
	5	3,17	4,624	0	32		
	6	5,52	6,3	0	37		
	7	6,17	5,839	0	30		
	8	5,92	5,691	0	30		
	9	7,84	7,151	0	30		
	10	9,53	7,205	0	26		
	11	8,83	6,274	1	30		
	12	12,38	12,258	1	41		
	13	9,73	4,714	1	16		
	14	13,5	0,707	13	14		
	15	17	,	17	17		
Errores de omisión	1	0	0	0	0	34,293	0,000
	2	0,01	0,08	0	1		
	3	0,04	0,225	0	2		
	4	0,03	0,182	0	1		
	5	0,08	0,368	0	3		
	6	0,3	0,838	0	6		
	7	0,38	0,764	0	4		
	8	0,53	0,922	0	4		
	9	0,8	1,527	0	6		

	10	1,47	1,828	0	8		
	11	1,29	2,053	0	6		
	12	2,15	2,703	0	8		
	13	2,36	2,063	0	7		
	14	4	0	4	4		
	15	4	,	4	4		
Errores de sustitución	1	0	0	0	0	30,014	0,000
	2	0,02	0,137	0	1		
	3	0,1	0,409	0	4		
	4	0,2	0,635	0	5		
	5	0,68	1,797	0	10		
	6	1,57	2,373	0	11		
	7	1,76	3,304	0	17		
	8	1,49	2,289	0	12		
	9	2,85	3,887	0	20		
	10	3,56	3,73	0	11		
	11	3,33	2,408	0	9		
	12	4,85	5,383	0	17		
	13	3,55	2,382	1	8		
	14	5	1,414	4	6		
	15	2	,	2	2		
Errores de adición	1	0,03	0,161	0	1	6,054	0,000
	2	0	0	0	0		
	3	0,04	0,194	0	1		
	4	0,01	0,092	0	1		
	5	0,19	0,554	0	3		
	6	0,27	0,904	0	7		
	7	0,3	0,827	0	6		
	8	0,19	0,604	0	3		
	9	0,12	0,389	0	2		
	10	0,25	0,649	0	3		
	11	0,29	0,859	0	4		
	12	0,23	0,439	0	1		
	13	0,73	1,009	0	3		
	14	0,5	0,707	0	1		
	15	0	,	0	0		
Errores de metátesis	1	0	0	0	0	3,846	0,000
	2	0	0	0	0		
	3	0	0	0	0		
	4	0,02	0,13	0	1		
	5	0,01	0,097	0	1		
	6	0,06	0,279	0	2		
	7	0,06	0,286	0	2		
	8	0,01	0,113	0	1		
	9	0,22	0,919	0	5		
	10	0,11	0,398	0	2		
	11	0	0	0	0		
	12	0,15	0,376	0	1		
	13	0,09	0,302	0	1		
	14	0	0	0	0		
	15	0	,	0	0		
Errores ortográficos	1	0,01	0,115	0	1	4,95	0,000
	2	0,32	1,409	0	12		
	3	0,23	0,836	0	7		
	4	0,38	1,116	0	6		
	5	0,54	1,674	0	12		
	6	0,9	2,393	0	17		
	7	1,19	2,137	0	12		

	8	1,22	2,26	0	8		
	9	1,37	2,563	0	10		
	10	0,97	2,077	0	9		
	11	1,08	2,653	0	12		
	12	1,08	2,1	0	7		
	13	0,27	0,647	0	2		
	14	0,5	0,707	0	1		
	15	0	,	0	0		
Errores mixtos	1	0	0	0	0	17,038	0,000
	2	0	0	0	0		
	3	0,03	0,178	0	1		
	4	0,03	0,158	0	1		
	5	0,25	1,024	0	9		
	6	0,57	1,211	0	7		
	7	0,63	1,209	0	9		
	8	0,55	1,028	0	5		
	9	0,84	1,405	0	6		
	10	1,11	1,526	0	6		
	11	0,79	1,179	0	4		
	12	1,46	1,941	0	6		
	13	1,36	0,924	0	3		
	14	1,5	0,707	1	2		
	15	0	,	0	0		
Errores de separación	1	0	0	0	0	20,823	0,000
	2	0,03	0,451	0	8		
	3	0,06	0,501	0	6		
	4	0,1	0,529	0	5		
	5	0,05	0,254	0	2		
	6	0,12	0,535	0	3		
	7	0,12	0,436	0	3		
	8	0,18	0,785	0	6		
	9	0,1	0,467	0	3		
	10	0,33	1,121	0	6		
	11	0,42	1,472	0	7		
	12	0,38	0,961	0	3		
	13	0,09	0,302	0	1		
	14	0	0	0	0		
	15	9	,	9	9		
Otros errores	1	0,3	1,071	0	8	3,035	0,000
	2	0,41	0,894	0	6		
	3	0,77	1,561	0	11		
	4	0,82	1,693	0	10		
	5	0,65	0,967	0	4		
	6	0,89	1,163	0	6		
	7	0,97	1,324	0	7		
	8	0,94	1,272	0	6		
	9	0,92	1,017	0	4		
	10	0,89	1,563	0	8		
	11	0,92	1,1	0	4		
	12	0,85	1,463	0	4		
	13	0,45	0,688	0	2		
	14	1,5	0,707	1	2		
	15	2	,	2	2		

De acuerdo con el resultado del análisis de ANOVA entre los fonemas y los tipos de errores que han cometido en el dictado de textos, tal como se enseña en la tabla 106, las palabras de 15 fonemas son las que más errores en total de media, supone la media de 17. Las palabras de 1 fonema son aquellas en las que cometen menos errores en total, la media supone 1,07. La tendencia global es cuánto más fonemas componen la palabra, más errores cometen.

En cuanto a las medias de los errores de omisión, las palabras de 14 y 15 fonemas suponen la media más alta: 4. Las palabras con fonemas desde 1 hasta 5 se cometen menos errores de omisión y la media está debajo de 0,1. La tendencia general es que cuanto más fonemas tienen las palabras, más errores de omisión se cometen.

Respecto a los errores de omisión, la media de palabras de 14 fonemas supone 5, y la media está debajo de 0,1 cuando la cantidad de fonemas es de 1 y 2.

La media más alta de los errores de adición permece a palabras de 13 fonemas: 0,73. Cuando los fonemas varían desde 1 hasta 4, la media es menor que 0,1. Generalmente cometen pocos errores de adición.

Los errores de metátesis también tienen poca ocurrencia. El sujeto no suele cometer errores de metátesis y no cometen ningún error en palabras de fonemas de 1, 2, 3, 11, 14 y 15.

En cuanto a los errores ortográficos, 1 as palabras de 9 fonemas cuentan con el mayor de este tipo de errores, y la media supone 1,37. Cuando los fonemas varían desde 1 hasta 9, la tendencia general es cuanto más fonemas tienen, más errores ortográficos cometen.

La media de errores mixtos es más alta en palabras de 14 fonemas: 1,5. La tendencia global también es que cuanto más fonemas tienen, más errores mixtos cometen. No se comete ni un error en palabras que cuentan con fonemas de cantidad 1, 2 y 15.

En cuanto a errores de separación de palabras, la más alta es la palabra de 15 fonemas. No obstante, según el análisis general de las palabras, en nuestro dictado de textos, solo hay



una palabra de 15 fonemas. Sin embargo, la tendencia general sigue la regla de que cuanto más fonemas tienen, más errores se cometen.

Respecto a otros errores, la media de la palabra de 15 fonemas supone 2, la media de palabras de 1 fonemas solo supone 0,3. La tendencia general también sigue la regla de que cuanto más fonemas tienen, más errores se cometen.

Observamos el valor P, y descubrimos que es inferior a 0,01 entre los fonemas y media de errores en total, de omisión, de sustitución, de adición, de metátesis, de ortográfico, mixtos, de separación y otros errores. Esto supone que la diferencia es significativa en el nivel 0,01 entre fonemas y estas medias errores mencionadas. En otras palabras, cuando una palabra está compuesta por más fonemas, más errores se cometen.

***Analizamos la correlación de Pearson entre fonemas, sílabas y la media de cada tipo de errores de las palabras de texto en el dictado.***

Tabla 107.

Análisis de correlaciones entre fonemas, sílabas y tipos de errores de las palabras del textos en la tarea 2 del dictado.

	En total	Omisión	Sustitución	Adición	Metátesis	Ortográficos	Mixtos	Ausencia	Unión de palabras	Separación de errores	Otros
Fonemas	,514**	,465**	,488**	,211*	,139**	,197**	,388*	,066*	0,005	,160**	,141**
Sílabas	,518**	,426**	,482**	,211*	,114**	,248**	,405*	,072*	-0,004	,162**	,119**
En total	1	,604**	,818**	,364*	,159**	,564**	,799*	,253**	,171**	,285**	,351**
Omisión	,604**	1	,496**	,159*	,151**	,113**	,563*	0,052	-0,002	,194**	,126**
Sustitución	,818**	,496**	1	,274*	,074*	,254**	,699*	,087**	,087**	,160**	,112**
Adición	,364**	,159**	,274**	1	0,048	,084**	,361*	0,034	0,02	,158**	0,015
Metátesis	,159**	,151**	,074*	0,048	1	0,031	,176*	0,024	-0,017	,060*	-0,009
Ortográficos	,564**	,113**	,254**	,084*	0,031	1	,443*	-0,011	,062*	,078**	0,011
Mixtos	,799**	,563**	,699**	,361*	,176**	,443**	1	,078**	0,007	,072*	,071*
Ausencia	,253**	0,052	,087**	0,034	0,024	-0,011	,078*	1	0,043	-0,027	,076**
Unión de palabras	,171**	-0,002	,087**	0,02	-0,017	,062*	0,007	0,043	1	,182**	0,044
Separación de palabras	,285**	,194**	,160**	,158*	,060*	,078**	,072*	-0,027	,182**	1	0,048
Otros	,351**	,126**	,112**	0,015	-0,009	0,011	,071*	,076**	0,044	0,048	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

De acuerdo con la tabla 107, la correlación es significativa en el nivel 0,01 entre cantidad de fonemas, cantidad de sílabas, medias de errores en total, errores de omisión, errores de sustitución, errores de adición, errores de metátesis, errores ortográficos, errores mixtos, errores de separación de palabras y otros errores. Esto significa que cuanto se compone por más fonemas y sílabas, habrá más posibilidad de cometer este tipo de errores.

La correlación es significativa en el nivel 0,05 entre cantidad de fonemas, sílabas y errores de ausencia de palabras. Se puede deducir que cuanto más fonemas y sílabas hay en una palabra, los participantes suelen omitir dichas palabras enteras en el dictado.

#### **2.4.2.2. Conclusiones generales y discusión de análisis cuantitativo del tratamiento: palabras, pseudopalabras y textos.**

Con el análisis ANOVA, la correlación de Pearson entre cantidad de fonemas, sílabas y las otras tareas: dictado de pseudopalabras y palabras, sacamos la conclusiones que las dos variables; cantidad de fonemas y sílabas determinan relativamente la longitud de las palabras y pseudopalabras y la cantidad de errores y la longitud afecta el error que cometen. Esta conclusión concide con lo que señala Peña Casanova (2007):

El número de errores incrementaba a medida que aumentaba la longitud de palabras: cometía un 15% de errores en la escritura al dictado de palabras de 4/5 letras, un 34% en las de 6/7 letras y un 67% en las de 8/9 letras. Y los errores eran fundamentalmente omisiones, sustituciones, adiciones, etc. de letras, especialmente en las letras del medio y final de las palabras. (p. 134)

Valle Arroyo (1989) en su investigación de los errores de la lectura y escritura también ha llegado la conclusión de que la longitud de las palabras influye en gran medida los errores.

Esta conclusión es debido a que en la ruta fonológica (sobre todo en dictados de pseudopalabras) la unidad de análisis son los componentes subverbales (fonemas, sílabas, etc.) y lógicamente cuanto más larga es una palabra mayor el número de aplicaciones de las reglas de CGF (conversión entre grafemas y fonemas). Esto hace que haya más posibilidad de cometer más errores.

Primero, siguiendo la primera conclusión se puede deducir que los estudiantes chinos de ELE en el dictado dependen mucho de la ruta fonológica y tienen muchas dificultades.

Segundo, los estudiantes chinos de ELE cometen más errores en el dictado de palabras que en el de textos ya que en el dictado de palabras, las palabras están aisladas mientras que en el dictado de un texto, además de activar los conocimientos léxicos, fonológicos de los estudiantes, se activan también conocimientos semánticos, morfosintácticos, sintácticos, etc. Es frecuente que sean capaces de apuntar una frase entera sin terminar de escuchar toda la frase.

Tercero, el tipo de error que más se comete es el error de sustitución tanto en el dictado de palabras (2,34 de media), como en el de de textos (0,87 de media), o de pseudopalabras (11,6 de media).

Cuarto, el tipo de error ortográfico en el dictado de palabras y textos se produce en un grado muy distinto: textos (0,58), palabras (1,09). Esto significa que los estudiantes cometen más errores ortográficos en palabras aisladas que en textos.

Quinto, durante las diez semanas de actividad de dictado, no se aprecia una tendencia general de mejora en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos con respecto a la cantidad de los errores. Esta conclusión nos lleva a pensar que los estudiantes chinos de ELE tienen una fosilización fonológica y ortográfica durante su aprendizaje. Sin embargo, la tendencia general de la cantidad de errores no puede determinar la validez y eficacia del dictado. Hace falta evaluar otras competencias lingüísticas después del tratamiento, y comparar si existe diferencia significativa en el sentido estadístico comparando el grupo experimental y el grupo

control mediante una evaluación fiable. Este trabajo y los resultados se expondrán en el capítulo 2.4.3.

Sexto, según el análisis entre la frecuencia y los errores en el dictado de palabras, la frecuencia es un factor importante que influyen los errores. Cuanto más utilizan las palabras y se vuelven más frecuentes, más capacidad poseen de utilizar la ruta léxica en el dictado y de cometer menos errores. Por ende, en lugar de enfocarse en dominar la fonología en su aprendizaje, se centran en el dominio léxico que se ve más eficaz.

Estas conclusiones son a las que hemos llegado mediante el análisis cuantitativo de errores, que se basa en dimensiones lingüísticas como frecuencia, longitud de palabras/pseudopalabras, etc. Sin embargo, hace falta complementar con el análisis cualitativo donde se nos muestre cómo son los tipos de errores y por qué se cometen estos errores.

#### **2.4.2.2. Análisis cualitativo de errores y sus resultados.**

En el análisis cualitativo de errores vamos a hacer la descripción precisa sobre cómo son los errores y analizar las posibles causas que pueden provocar estos errores. En este análisis tenemos dos objetivos principales.

Primero, la principal hipótesis que sustanta este trabajo es que los errores no se producen de manera aleatoria en los estudiantes chinos de ELE, sino que son sistemáticos, repetidos y persistentes, que poseen sus propias características en función del sistema (español), de la lengua materna y otras lenguas previas (chino mandarín, inglés, dialecto, etc.). Mediante el análisis cualitativo, conoceremos las características de los errores que han cometido y, de acuerdo con AE, veremos que los errores son sistemáticos.

Segundo, según nuestro análisis cuantitativo, descubrimos que no hay mejoras notables a lo largo del tratamiento de dictado tomando la cantidad de errores como un estándar. Los errores se cometen por dos causas generales: la interlingüística y la intralingüística. Dentro de estos dos factores generales, habrá factores concretos como la frecuencia de palabras, la

longitud de palabras, cierta dificultad con algunos fonemas, la arbitrariedad de las reglas ortográficas de la lengua española, la ausencia de algunos fonemas en la lengua materna de los estudiantes, el contacto con otras lenguas, etc. Por ejemplo, el estudio de Llop (1999) muestra que existen diferencias evidentes entre el total de los errores ortográficos según el tipo de grafema. Es decir, el error varía según el grafema, el grafema afecta la incidencia del error que cometen los estudiantes de ELE. Por lo tanto, mediante este análisis cualitativo, conoceremos qué factores han impedido la mejora de tales grafema. Respecto a las causas, exploraremos las influencias que han afectados a los errores tanto por el propio sistema del español como por la influencia de otras lenguas y variedades lingüísticas.

#### **2.4.2.3. Análisis cualitativo de errores de las palabras, psedopalabras y textos y sus resultados.**

En el análisis cualitativo, vamos a analizar los errores más destacados de acuerdo con los fonemas tanto vocálicos como consonánticos. El sistema fonológico del español consta de cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ y diecinueve fonemas consonánticos: /b/, /f/, /d/, /f/, /g/, /x/, /k/, /l/, /ɲ/, /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /r/, /r/, /s/, /t/, /j/, /θ/ en el centro y norte de España. El método de nuestro análisis cualitativo se concentran en los errores en función de fonemas, que es la unidad más pequeña en la fonología y otros errores ortográficos como el uso de la tilde en el caso del dictado de palabras y textos y errores de acentuación de las pseudopalabras.

Primero recopilamos todos los errores de todas las palabras y pseudopalabras de las tres tareas en el dictado, lo que se corresponde con uno de los pasos del análisis de AE: la recopilación de los datos.

Segundo, vamos a clasificar los errores según los fonemas afectados y marcaremos el error en la palabra o pseudopalabra. Un ejemplo, con la pseudopalabra *buca*, los participantes en el estudio escriben *puca*, lo que significa que se han equivocado con el fonema /b/, se marca

en negrita el grafema que representa al mismo fonema, esto es, **puca** es la equivocada y **buca** que es la correcta. Si escribimos **puca** (3), el número dentro del paréntesis significa que 3 participantes han escrito la misma pseudopalabra, por ende, se han equivocada tres veces del mismo modo con el fonema /b/.

Tercero, se trata de buscar las causas de estos errores.

Otra característica de este análisis consiste en el que planeamos el análisis cualitativo de errores a lo largo del desarrollo de la actividad, en otras palabras, los clasificamos de acuerdo con las semanas con el fin de analizar si hay mejoras en cierto aspecto o en realidad existe la fosilización en el estudio del sujeto. Por lo tanto, tendremos en cuenta la fecha del dictado y los errores.

En la clasificación de errores, explicamos que las palabras las hemos clasificado según sean errores de sustitución, de omisión, de metátesis, de adición, error ortográfico, error mixto y otros errores. En el caso de pseudopalabras se divide en errores de sustitución, omisión, metátesis, adición, lexicalización, acentuación, mixto y otros errores. En el caso de textos tenemos los siguientes tipos de errores: errores de sustitución, de omisión, de metátesis, de adición, error ortográfico, error mixto, ausencia, unión de palabras, separación de palabras y otros errores. Analizamos los errores de acuerdo con los fonemas y los aspectos ortográficos más comunes, por ejemplo, el uso de tilde en el caso de palabras, la acentuación en el caso de pseudopalabras y el uso de mayúscula y minúscula.

Como el estudio se trata de análisis de errores fonológicos y ortográficos, centrarse en la equivocación de fonemas (fonológico), la unidad más pequeña, es la mejor manera de tratar y exponer el análisis. Por lo tanto, en el análisis cuantitativo hemos calculamos también los errores de acuerdo con la cantidad de fonemas en los que el aprendiente se equivoca.

Por último, de acuerdo con el marco teórico de AE, estos análisis tienen sus limitaciones, una de ellas es que se concentra solamente en los errores e ignoran la parte correcta. Con el fin de mejorar este apartado del análisis, comentaremos también la parte correcta.

A continuación, detallamos los errores más comunes, o sistemáticos, que han cometido los participantes durante el dictado.

#### **2.4.2.3.1. Procedimiento del análisis cualitativo: errores de las palabras, pseudopalabras y textos en el dictado.**

Debido a la gitante cantidad de datos sobre los errores basandos en 100 palabras, 99 pseudopalabras y 1,187 palabras prevenientes de diez textos, en esta tesis nos limitamos a exponer algunos ejemplos ilustrativos.

Primero nos gustaría explicar brevemente cómo ha sido el proceso en las palabras aunque ya hemos explicado la clasificación de errores en el apartado 2.4.1..

##### **1. Clasificación de los errores: datos originales.**

La siguiente figura muestra los datos originales de la clasificación de errores basados en la tipología establecida.

palabra	Errores en total	1 omisión	ejemplo	2 sustitución	ejemplo	3 adición	ejemplo	4 metátesis	ejemplo
rana	2	0		0		0		0	
lado	3	0		2	lato(2)	0		0	
coger	2	0		0		0		0	
árbol	10	0		1	albol (1)	0		0	
alto	2	0		0		0		0	
parada	8	0		5	barada(2)parata(1)	0		0	
supuesto	2	0		1	supuesdo (1)	0		0	
iglesia	7	1	iglesia (1)	5	iglecia(3)igrecia(1)	0		0	
perderse	6	0		5	verderse(2)venters	0		0	
científico	13	0		4	sientífico(1)sientifi	0		0	
pseudopalabra	número de errores	1 omisión	ejemplo	2 sustitución	ejemplo	3 adición	ejemplo	4 metátesis	ejemplo
dífo	5	0		5	tífo (5)	0		0	0
buca	2	0		0		0		0	2
nemar	13	0		4	nemal(2)nemalo(1)	7	nemaro(4)nemara(1)	0	0
ortal	29	2	olta(1) old	15	ordar(2)ordal(1)old	2	ordado(1)ordalo(1)	2	oltar(1)olc
uzga	30	0		24	usca(6)uzca(2)huz	3	usica(1)uscar(1)ulzc	0	0
sullaco	4	0		4	suyago(3)sullago(	0		0	0
lejesco	4	0		0		1	legiersco (1)	0	0
uclatia	21	0		19	ucladia(2)uclatio(	1	ungradia (1)	0	0
pilterse	40	6	biltece(1)\	28	verterse(1) biltecc	0		0	0
fuenzulina	22	4	fuezulina	15	fuensurina(5)fuens	1	funzulinna(1)	0	0

Figura 85. Captura de la clasificación de errores de las palabras y pseudopalabras.<sup>32</sup>

La figura 85 es la captura de una parte de la clasificación de errores de las palabras y pseudopalabras. Se observa que incluye cantidad de cada tipo de errores que hemos clasificado y ejemplos de cada tipo de error. En realidad, aquí traemos ejemplos, pero durante la recolección de datos hemos analizado cada palabra y pseudopalabra de las tres tareas durante todo el periodo estudiado.

Veamos también (fig.86) una captura de la clasificación de errores del texto.

<sup>32</sup> Se muestra solo una parte del excel por limitación del espacio, por lo tanto en la captura no aparecen todos los tipos de errores.



palabra	número	1 omisión	ejempl	2 sustituci	ejemplo	3 adición	ejemp	4 metátesis	ejemplo	5 ortográf
Hola	1	0	0			0		0		1
Roberto	1	0	0			0		0		0
Qué	7	0	0			0		0		7
tal	1	0	0			1	tala (1)	0		0
Creo	3	0	1		Greo (1)	0		0		0
que	0	0	0			0		0		0
ya	2	0	0			0		0		0
estoy	1	0	0			0		0		0
completamente	16	3	compre	8	complidan	1	compre	0		0
adaptada	10	2	aptada	2	ataptada (	0		0		0
a	1	0	0			0		0		0
Barcelona	2	0	1		Barcelona	0		0		0
y	1	0	0			0		0		0
tengo	0	0	0			0		0		0
casa	0	0	0			0		0		0
Al	4	0	0			0		0		1
principio	5	0	2		princivio (1	0		0		0
como	4	0	0			0		0		0
es	7	0	0			0		0		0
algo	5	0	0			0		0		0
temporal	11	1	tenpola	6	temporar (	0		0		0
pensé	2	0	0			0		0		1
vivir	0	0	0			0		0		0
con	1	0	0			0		0		0
mis	2	0	0			0		0		0
tíos	8	0	0			0		0		6
pero	0	0	0			0		0		0
su	0	0	0			0		0		0
casa	1	0	0			0		0		0
es	0	0	0			0		0		0

Figura 86. Captura de la clasificación de errores de las palabras del texto.

En la figura 86, se ve que el análisis de errores de las palabras de los textos sigue el mismo método como las palabras aisladas y las pseudopalabras, la única diferencia consiste en algunos cambios de la clasificación de errores debido a la propia característica del texto en el dictado. Por ejemplo, la ausencia de palabras no existe ni en el dictado de palabras ni pseudopalabras de la misma manera que no existen los errores de separación y unión de palabras.

De acuerdo con las dos figuras anteriores es obvio que esta clasificación es más adecuada para el análisis cuantitativo. Es decir, de acuerdo con las dos figuras anteriores donde ponen los datos originales, que se incluyen tanto la cantidad de errores como la manifestación del error, conviene hacer análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Sin embargo, hace falta adaptar la clasificación para analizar los errores en el análisis cualitativo, de ahí que sea necesario centrarnos en fonemas y reglas ortográficas.

## 2. Análisis de errores de acuerdo con fonemas y reglas ortográficas del español.

Nuestro estudio se enfoca en los errores fonológicos y ortográficos en el dictado, de modo que analizar los errores de acuerdo con los fonemas, es la mejor forma de conseguir resultados. Vemos un ejemplo.

Tabla 108.  
Ejemplo de la clasificación de errores según el fonema /t/<sup>33</sup>.

Semana	Correcto	Palabras	Pseudopalabras	Textos
1	alto	ando (1).		
1	supuesto	supuesdo (1).		
1	científico	ciendifico (1).		
1	ortal		ordar (2), ordal (1), ordado (1), oldar (1), ordalo (1), ordá (1).	
1	uclatia		ucradia (2), ucraftio (1), hugradia (1), ungradia (1), ugradia (3).	

De acuerdo con la tabla 108 nos damos cuenta de que el mayor problema con el fonema /t/ es confundirlo con el fonema /d/. Escribir *supuesdo* en lugar de *supuesto*.

Tabla 109.  
Ejemplo de la clasificación de errores según el fonema /d/.

Semana	Correcto	Palabras	Pseudopalabras	Textos
1	lado	lato (2), rato (1)		
1	parada	parata (1), palata (1), barata (2).		
1	perderse	venterse (1).		
1	difo		tifo (5)	
1	adjunto			ajunto (1), a junto(1), an junto (1).

Después cuando analizamos los errores de acuerdo con el fonema /d/, se observa que los participantes también tienen una gran confusión con el fonema /t/. Por ejemplo, escriben *tierru* en lugar de *dierru* como sustitución. En este ejemplo, nos limitamos a poner algunos casos de este tipo de error. No obstante, llama la atención que la confusión de estos fonemas no ocurren por casualidad sino que son sistemáticos tanto en el dictado de palabras aisladas,

<sup>33</sup> En el siguiente análisis no vamos a separar los errores de palabras en el dictado de palabras sueltas y textos.

pseudopalabras como en el de textos. Resulta lógico comparar el fonema /d/ y el fonema /t/ en el análisis como un grupo.

Del mismo modo que ocurre con estos dos fonemas, expondremos los resultados de otros fonemas mientras no combine con el análisis de las posibles causas de la ocurrencia de estos errores.

#### **2.4.2.3.2. Resultados del análisis de errores de las palabras, pseudopalabras y texto en el dictado.**

De acuerdo con el análisis obtenemos los siguientes resultados teniendo en cuenta que no vamos a mostrar todos los errores producidos, ya que no todos los errores tienen una explicación o causa bien determinada, sino los errores representativos.

##### **2.4.2.3.2.1. Fonemas /b/ y /p/.**

En el español el fonema /b/ se puede representarse letras *b* y *v*. El fonema /b/ es oclusivo, bilabial y sonoro. El fonema /p/ se puede representar únicamente por la letra *p*. El fonema /p/ es oclusivo, bilabial y sordo. La única diferencia entre el fonema /b/ y fonema /b/ en el aspecto fonológico es si es sordo o sonoro. En cierto sentido, la regla ortográfica es relativamente sencilla sobre el fonema /b/, y es única la relación entre el fonema /b/ y su grafema correspondiente *p*.

Según nuestros resultados, los participantes muestran los siguientes errores en cuanto a los dos fonemas. Tanto en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos, tienden tener confusión estos dos fonemas. Respecto a la confusión del fonema /b/ y /p/, hay dos casos, el primero es escribir la letra *p* para representar grafemas como *b* y *v*; el segundo caso es escribir la letra *b* o *v* en lugar de la *p*. Estos casos suelen ser tipo de error de sustitución.

## 1. Resultados de los errores en cuanto a fonemas /b/ y /p/<sup>34</sup>.

Respecto a dichos fonemas los participantes comenten tres tipos de errores representativos:

- a. Escribir *p* en lugar de *b* o *v*.
- b. Escribir *b* o *v* en lugar de *p*.
- c. Confusión de *b* y *v*.

Para estos tres casos, hemos diseñado tres tablas donde se enseñan parte de los ejemplos correspondientes. Los primeros dos casos, se tratan de errores de sustitución y el último caso se considera como errores ortográficos.

Tabla 110.  
Escribir *p* en lugar de *b* o *v*

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
buca	poca(1) <sup>35</sup> .
ves	pes (1).
visitado	bisitato (1)
subido	supido (2)
variada	pariada (5), paliada (1), palieada (1), palia (1).
brindar	pertar (1), plintar (2), printal(2), printa(1), printar (4), pintar(1).
cambio	campio (1).
vegetación	pejetación (3), pejetacion (1).
anvardir	anpartir (2), ampartir (3), unpartir (1), ampardir (1), ampartier (1).
blando	planto (5).

<sup>34</sup> Nos limitamos a poner para cada caso en general 10 ejemplos de cada palabra o pseudopalabra. Además de esto, en casos especiales, puede ser más de 10 o menos de 10.

<sup>35</sup> En el ejemplo, se muestran los casos relacionados con fonemas relacionados. Puede haber otros tipos de errores de la misma palabra o pseudopalabra. Por ejemplo, en el caso de la palabra *blando*, 11 participantes han escrito: blanco (5), planto (5), blanto (1). En la tabla sobre “Escribir *p* en lugar de *b* o *v*” solo hemos puesto ejemplos (5).

De acuerdo con los ejemplos de la tabla 110, se observa los que los participantes no distinguen bien el fonema /b/ y /p/, en este caso, escribe *p* en lugar de *b* o *v*. Sobre todo, en el dictado de pseudopalabras, por ejemplo: *anvardir* y palabras con menos frecuencia, por ejemplo, *brindar* o *vegetación*. En el dictado de palabras de textos como *ves*, *visitado*, etc, cometen menos errores.

Tabla 111.  
Escribir *b* o *v* en lugar de *p*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
parada	barada (2), barata (2).
perderse	verderse (2), venterse (1).
pilterse	verterse (1), biltece (1), biltece (1), virtece (1), vilterse (1), virtece (1), birtece (2), virterse (2), bilterse (1).
sorprende	sobrete (1)
palmi	barmi (3), bauni (1), barmi (1), bamir (1).
pantalón	bantalón (1), bantalong (1), bantalones (1), vantalón (1).
pizapuerto	vizabueto (1), visabueto (1), bisabueno (1), visabueno (2).
hupía	ubía (2), ubía (6), hubía (1), ubia (1).
zañejepe	sañejebe (4), fañejebe (1), zaniejebe (2), zañejebe (2), sañajebe (2) senegebe (1).
policía	bolislar (1).
pilates	bilate (1).

Tabla 112.  
Confusión *b* y *v*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
subido	suvido (2).
variada	bariata (1), baliada (1), balia (1).
vegetación	betelacion (1).
selva	cerba (2).
navegable	navegavre (1).
averigüéis	aberigüéis (1), abeligüiz (1), abeliguis(1).
había	aviar (1).
gobierno	gobierno (1), covierno (1).
vivienda	bevierta (1).
viejo	bejo (1).

Además de estos típicos errores que han cometido en cuanto a fonemas /b/ y /p/, también encontramos otros errores. Por ejemplo, en la palabra *Orotava*, el sujeto escribe *r* o *l* en lugar de *v*: *Orodara* (1), *horadara* (1), *aurodara* (1), *horotara* (1), *orotara* (3), *olodara* (1), *orodara* (1), *Orotara* (1), *oaotala* (1). También hay casos que escriben *m* en lugar de *b*, por ejemplo, escribe *selma* (1) en lugar de *selva* y escribe *almores* (1) en lugar de *árbol*.

Nos gustaría aclarar que en una palabra o pseudopalabra suele tener más tipos de errores además del tipo de sustitución, por ejemplo, la palabra *árbol*, el sujeto comete errores de sustitución entre la *p* y la *b*, también comete errores de adición, y otros tipos.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto a fonemas /b/ y /p/ y su conclusión**

En este apartado nos gustaría analizar las posibles causas que han provocado los errores. En este título, además de subrayar las causas también hemos añadido la conclusión, porque mientras vamos explicando las causas podemos llegar a ciertas conclusiones sobre estos errores. Acerca de las posibles causas de los errores, o mejor, qué factores puede afectar los errores manifestados de tal forma, encontramos los siguientes:

### **Causa 1: Factor intralingüístico.**

La primera causa de estos errores se debe al propio sistema de la lengua meta, español en nuestro estudio: transferencia intralingüística negativa.

Es la falta de la biunivocidad entre los fonemas y los grafemas, a la que se une la propia complejidad cognitiva que supone el procesamiento grafemático. Aunque el español es una lengua casi transparente, y todavía quedan casos donde un fonema se puede representar por más de un grafema. El fonema /b/ se puede representar por dos letras: *b* y *v*.

### **Causa 2: Factor interlingüístico.**

Se debe a la transferencia negativa de otras lenguas, por la falta o tener fonemas parecidos desde el punto de vista de fonemas.

Según la teoría de AC, la dificultad equivale a la diferencia entre las lenguas. O cuando la distancia lingüística se hace más grande, mayor dificultad se produce. Los participantes tienden a sustituir un fonema que no existe en su lengua materna con uno parecido de dicha lengua. En el caso de estos dos fonemas, en el chino mandarín, lengua que hablan los participantes en nuestro estudio, no existe el fonema sordo /b/. Sin embargo, en el chino mandarín, lengua estándar de nuestros participantes, el grafema *b* se representa por el fonema /p/, y el grafema *p* se representa por el fonema /p<sup>h</sup>/. Se distinguen los últimos dos fonemas mediante el flujo de aire. Ambos son sordos y oclusivos.

No obstante, en el inglés, a pesar de que existen ambos fonemas como en el español: /b/ y /p/, los participantes llevan 11,74 años como media, como mínimo 8 años de acuerdo con el resultado del cuestionario. La conclusión a la que llegamos es que los estudiantes chinos tienen grandes dificultades con fonemas /b/ y /p/, y los confunden en el aprendizaje de otras lenguas, son errores repetidos y persistentes que se dan en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos, sobre todo en el de pseudopalabras cuando únicamente activan la ruta fonológica.

En el dictado de palabras y textos, también cometen errores ortográficos entre la letra *v* y la letra *b* a causa de la regla ortográfica del español.

### **Causa 3: Factor psicolingüístico.**

Fijémonos en la parte correcta en lugar de centrarnos solo en los errores. Cabe mencionar que en el dictado de palabras frecuentes y en el de textos, los participantes no distinguen bien el fonema /b/ de /p/, y cometen más errores ortográficos que los que se generan por la confusión entre la letra *b* y *v*. Por ejemplo, la palabra “trabajo” que incluye el fonema /b/ la escriben correctamente, esto se debe a que han usado la ruta léxica en lugar de la ruta fonológica y ya la tienen memorizada. Entonces la frecuencia de palabra es un factor crucial para el tipo de errores como para la cantidad de errores.

#### 2.4.2.3.2.2. Fonemas /d/ y /t/.

Otra dificultad que encontramos en el análisis de errores de los dictados consiste en el aprendizaje de los fonemas /d/ y /t/. En el español, el fonema /d/ es oclusivo, dental y sonoro. El fonema /t/ es oclusivo, dental y sordo. Respecto a los dos fonemas, la correspondencia con sus grafemas es única, la letra *d* representa al fonema /d/ y la letra *t* representa al fonema /t/.

En cuanto a los errores relacionados con los dos fonemas encontramos cuatro casos destacados, que se tratan principalmente de errores de sustitución: uno escribe la letra *t* en lugar de *d*, otro caso es al contrario en la estructura silábica CV. Los últimos dos casos se especifican errores de omisión o sustitución en estructuras silábicas como VC y CVC.

##### 1. Resultados de los errores en cuanto a fonemas /d/ y /t/ y su conclusión.

Respecto a dichos fonemas los participantes comenten dos tipos de errores representativos:

- a. Escribir *d* en lugar de *t*.
- b. Escribir *t* en lugar de *d*.
- c. Errores del fonema /d/ en la estructura silábica VC.
- d. Errores del fonema /d/ en la estructura silábica CVC.

##### a. Escribir *d* en lugar de *t*.

Tabla 113.  
Escribir *d* en lugar de *t*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
alto	ando (1).
supuesto	supuesdo (1).
científico	ciendifico (1).
ortal	ordar (2), ordal (1), ordado (1), oldar (1), ordalo (1), ordá(1).
uclatia	ucradia (2), hugradia (1), ungradia (1), ugradia (3).
Tenerife	Denelife (2), derelice (1), deneniffe (1).



turístico	dulistido (1), duristico (1), turisdico (1).
tierra	Dierra (1).
ofluenti	ofruendi (1), ofuendi (1), ofuruendi (1), ofluendi (1).
jutos	judos (3).

---

De acuerdo con la tabla 113, se observa que los participantes tienden escribir *d* en lugar de *t* en el dictado, sobre todo en palabras poco frecuentes, por ejemplo, *Tenerife*, y en pseudopalabras. Sin embargo, cuando se trata de palabras con frecuencia más alta, cometen menos errores, por ejemplo, en la semana 10, dictamos la palabra *todos* y ningún participante ha cometido ningún tipo de error. La palabra *tiene* también permanece inalterada en el dictado de la semana 10, solo un participante comete un error de adición, y ha escrito *tiennen*.

### b. Escribir *t* en lugar de *d*.

Tabla 114.  
Escribir *t* en lugar de *d*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
lado	lato (2), rato (1).
perderse	venterse (1).
parada	parata (1), palata (1), barata (2).
verde	inverte (1), verte (1).
engordar	encortar (5), importar (1), encontrar (1).
dierru	tierru (2), tierru (3), tiero(2), tieno(1), tierron(1).
anvardir	anpartir (1), ambartir (2), anpartir (2), ampartir (3), unpartir (1), anbartir (1), anvartir (1), ambatir (1), ampartier (1).
esdota	ástoda (1), estotal (1), éstoda (1), estodar (1), estota (1), éstota (2), estoda (3).
samendo	zamento(2) samento (9)
plimide	primite (6), gerimite (1), plimite (1), priennite (1), limite (1).

---

Los participantes tienden escribir *t* en lugar de *d* en el dictado, sobre todo en el dictado de pseudopalabras y de palabras menos frecuentes. No se nota la mejoría a lo largo del

tratamiento, por ejemplo, las pseudopalabras *plimide* y *samendo* son dos de las pseudopalabras en la semana 9 del dictado que siguen conteniendo errores. Igualmente se han cometido muchos errores tal como nos enseña la tabla 114. Para comprobar la hipótesis y la eficacia del dictado, en la semana 6 diseñamos la pseudopalabra *esdota*, que incluye dos fonemas a la vez. Cuando la dictamos destacamos la diferencia entre los dos fonemas, no obstante, han cometido muchos errores por la confusión de los dos fonemas. Resulta que solamente 2 participantes la consiguen escribir totalmente de manera correcta y 3 han conseguido distinguir estos dos fonemas.<sup>36</sup>

### **c. Errores del fonema /d/ en la estructura silábica VC.**

El tercer caso es la omisión del fonema /d/ o sustitución por otro fonema cuando la estructura silábica consiste en VC. En el dictado de textos hemos encontrado este tipo de error. Para la palabra *adjunto*, los participantes escriben: *ajunto (1)*, *a junto (1)*, *an junto (1)*, *ajunto* es el caso de la omisión de dicho fonema, *a junto (1)* tiene error mixto donde ha separado la palabra en dos partes y ha omitido el fonema /d/, *an junto (1)* tiene también error mixto, error de separación de la palabra y error de sustitución de fonema /d/ por /n/.

### **d. Errores del fonema /d/ en la estructura silábica CVC.**

El cuarto caso de la omisión del fonema /d/ o sustitución por otro fonema es cuando la estructura silábica consiste en CVC, terminada con la letra *d*. En la semana 8 de la actividad dictamos una pseudopalabra, que pertenece a esta situación descrita: *olquicud*. Han escrito: *orquicur (1)*, *orkeku (1)*, *orquicú (1)*, *olquicú (1)*, *Orquicul (1)*, *olquicul (2)*, *orquikud (1)*, *olkicud (1)*, *oquigú (1)*, *olquicud (1)*, *orquicud (1)*, *orquicul (1)*. Esto supone que entre los 14

---

<sup>36</sup> “Ástoda (1), estotal (1), éstoda (1), estodar (1), esdotar (1), estota (1), esdoda (1), éstota (2), estoda (3)” son las formas concretas.

participantes, 13 no han conseguido escribirla correctamente. Dentro de las 13 pseudopalabras mal escritas, hay 4 errores de omisiones de la letra *d*, 4 errores de sustitución por el fonema /l/, y 1 error de sustitución por el fonema /r/.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto a fonemas /d/ y /t/ y su conclusión**

Respecto a los errores relacionados con fonemas /d/ y /t/, encontramos los siguientes factores, que causan estos errores.

### **Causa 1: Transferencia de otras lenguas, por la falta o tener fonemas parecidos desde el punto de vista de fonemas.**

La primera causa que influye errores de la sustitución entre la letra *d* y *t* se considera la transferencia negativa del chino mandarín. Como estrategia de aprendizaje, los participantes tienden usar un sonido parecido para sustituir lo que no han entendido perfectamente. Ocurre lo mismo con fonemas /b/ y /p/, los grafemas como *d* y *t* se representan en chino mandarín por dos fonemas muy parecidos, en cambio en español son muy diferentes. En el sistema fonológico del chino mandarín no existe el fonema /d/ sino que /t/ representa a la letra *d* y /t<sup>h</sup>/ representa a la letra *t*. En el chino mandarín /t/ es oclusivo, alveolar, sordo y no aspirado. En cambio, /t<sup>h</sup>/ es oclusivo, alveolar, sordo y aspirado. Ambos fonemas son sordos en el chino mandarín, en cambio, en el español el grafema *d* que es representado por el fonema /d/ es sordo. Esta ausencia del fonema sordo y su similitud entre dos lenguas hacen que ocurra esta confusión y la transferencia fonológica negativa.

### **Causas 2: Transferencia del chino mandarín desde el punto de estructuras silábicas.**

Concéntrémonos en los últimos casos de errores con referencia al fonema /d/, donde los errores están relacionados con la posición de tal fonema en la sílaba. Los errores tanto de omisión como de sustitución en los últimos casos se deben al contraste silábico entre el español y el chino mandarín.

VC y CVC son dos estructuras silábicas comunes en el español donde la consonante se pone “d” en el análisis y resultados en este apartado. Sin embargo, en el chino mandarín, a pesar de que existen estas estructuras, solo permiten el fonema /n/, que se escribe “n”, y el fonema ŋ/, que se escribe “ng” sean la consonante (llamada final y final compuesta en el chino mandarín) en VC y CVC, de decir, “n”: *an, en, in, un, ün* y “ng”: *ang, eng, ing, ong*. Por esta ausencia, han cometido errores de omisión y sustitución del /d/ en estructuras VC y CVC.

### **Causa 3: Factor psicolingüístico.**

Este factor psicolingüístico se refiere a que los participantes cometen menos errores relacionados con fonemas /d/ y /t/ cuando son palabras más frecuentes. La alta frecuencia les permite utilizar la ruta léxica sin pasar el proceso de conversión entre grafemas y fonemas. Ejemplos como palabras *todos, auto, justo*<sup>37</sup>, etc. donde no se comete ningún error o muy pocos errores nos han demostrado esta teoría. En cambio, en el dictado de pseudopalabras y palabras poco frecuentes se cometen errores con los fonemas /d/ y /t/. Esta conclusión también concide con los resultados de análisis cuantitativo de los errores en el dictado de palabras y pseudopalabras.

#### **2.4.2.3.2.3. Fonemas /g/ y /k/.**

Veamos algunas características fonológicas de estos dos fonemas. En el español, /g/ es oclusivo, velar, sonoro y /k/ es oclusivo, velar y sordo. En cuanto a las reglas ortográficas, las explicamos brevemente:

#### **Fonema /g/**

- El fonema /g/ se escribe con letra *g* o dígrafo *gu*: *ga, gue, gui, go, gu*.

---

<sup>37</sup> Errores de estos ejemplos: *todos*: (0 error); *auto*: *autor* (1), *áuto* (1), *alto*; *justo*: *husto* (1).

- Se pronuncia /g/ cuando la letra *g* se pone delante de una consonante: *gl*, *gr*.
- En los grupos *güe*, *güi*, en los que se pronuncia la *u*. Cuando está ante /e/, /i/, se escribe con *gu* pero la *u* no se pronuncia, por ejemplo: *juguete*.

### **Fonema /k/**

- El fonema /k/ se escribe con *c* o dígrafo *qu*: *ca*, *que*, *qui*, *co*, *cu*.
- Se pone la letra *c* delante de una consonante: *lección*, *claro*, por ejemplo.
- La letra *c* se la pone al final de una palabra: *bloc*, por ejemplo.
- La letra *k* puede pronunciarse también el fonema /k/ en palabras de origen extranjero.

Respecto a estos fonemas encontramos los siguientes errores en el análisis de los dictados de los participantes: primero los errores generales que cometen son errores de sustitución debido a la confusión de los dos fonemas, el segundo tipo es el error de omisión: la falta del fonema /k/, tercero se trata del error ortográfico. Veamos los resultados detallados.

#### **1. Resultados de los errores en cuanto a los fonemas /g/ y /k/ y su conclusión.**

Respecto a los resultados de los errores relacionados con fonemas /g/ y /k/, encontramos los siguientes resultados:

- a. Escribir *c* en lugar de *g* cuando se pronuncia /g/.
- b. Escribir *g* en lugar de *c* cuando se pronuncia /k/.
- c. Error relacionado con el dígrafo *gü*.
- d. Otros casos de errores relacionados con el fonema /k/

A continuación, vemos los errores concretos.

#### **a. Escribir c en lugar de g cuando se pronuncia /g/.**

El primer tipo de error que vamos a comentar es el de sustitución, escribir la letra *c* en lugar de *g*, en otra palabra, la sustitución del fonema /k/ y /g/ en el dictado.

Tabla 115.  
Escribir c en lugar de g cuando se pronuncia /g/ <sup>38</sup>

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
uzga	usca (6), úsca (2), uzca (2), usica (1), huzca (1), uscar (1), ulzca (1).
engordar	Encortar (4), encordar (4), encontrar (1), encortar (1).
navegable	navecable (1), navecabre (2), navecambie (1).
griptar	criptar (1), criptal (1), criptar (4), crital (1), critar (1).
gollurre	Coyorre (1), collurre (3), coyurre(1), collure (1), collarre (1), coyúda (1), collurra (1), collora(1).
gaucho	caucho (4), cocho (1).
enegeguáis	enejecuais (1), enecuais (1).
gono	cono (5), colbo (1).
gobierno	covierno (1), cobierno (1).
quidonga	quitonca (9), quidonca (2), quitoca (1).

De acuerdo con la tabla 115, se observa que se trata de errores de sustitución: escribir *c* en lugar de *g*. Es decir, los participantes tienen dificultad de distinguir entre los fonemas /k/ y /g/. Se ve que cometen más errores en el dictado de pseudopalabras que en el de las palabras. En la tabla, solo hemos puesto 10 ejemplos. En realidad, han cometido más errores, por ejemplo, en el dictado de texto de la semana 6, 8 participantes han escrito *casto* en lugar de *gasto*, que una palabra bastante frecuente.

#### **b. Escribir g en lugar de c cuando se pronuncia /k/.**

---

<sup>38</sup> Nos gustaría citar algunos ejemplos más porque en la tabla se han mostrado más errores de pseudopalabras, pero en el dictado de palabras también han cometido muchos errores tal como águila: águila (1), águira (1), áqila (1), águilar (1), alquila (1), aguila (1), arguila (1), aquirra (1), aquella (1), árita (1), Aguirra (1), ájila(1). Obligación: oblecación (1), obricación (1), obricacion (1), oblicación (1), opricacion (1).

En el segundo tipo de error con referencia a fonemas /g/ y /k/, escriben *g* en lugar de *c* cuando el fonema correspondiente correcto debería ser el /k/ en lugar de /g/.

Tabla 116.  
Escribir *g* en lugar de *c* cuando se pronuncia /k/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
sullaco	suyago (3), sullago (1).
uclatia	hugradia (1), ungradia (1), ugradia(3), ugratia (1).
cona	gona (1).
fivacofla	fíbagofla (1), fivagofra (1).
socorro	sogar (1).
creo	greo (1).
creces	greces (1).
banco	bango (1).
acercan	hacerga (1).
Saca	Saga (1).

De acuerdo con la tabla 116 se observa que hay más posibilidad de cometer este tipo de error en las pseudopalabras. Palabras como *creo*, *creces*, *banco*, *acercan*, *Saca* son palabras del dictado de textos, donde se ve que hay muchos menos errores.

### c. Error relacionado con el dígrafo *gü*.

El siguiente tipo de error está relacionado con el dígrafo *gü*. Cuando la letra *g* se junta con la letra *u*, es decir, *gu*, la *u* no se pronuncia. No obstante, cuando la letra *g* se combina con la letra *ü* se pronuncia como *u*. En todos los dictados que hicimos, tanto de palabras, pseudopalabras, y textos, solo ha habido una palabra con la *ü*. Desde ella, se puede observar que los participantes no son familiarizados con ella.

Tabla 117.  
Errores en grupos *güe* y *güi*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
averigüéis	aveligüéis (1), apeliaguays (1), averigüeis (2), ameriguans (1), amerigüeis (1), abri (1), ameliguez (1), aberigüéis (1), abeligüiz (1), abeliguis (1), avedeies (1).

La tabla 117 nos muestra cómo ha sido la producción del dictado de la palabra “averigüéis”. Entre 14 participantes, solo 2 participantes consiguen escribirla correctamente sin cometer ningún tipo de error. Entre los otros 12 que han cometido errores, en cuanto a errores de sustitución entre *gu* y *gü*, encontramos 7 errores de sustitución.

#### **d. Otros casos de errores relacionados con el fonema /k/.**

Además de los resultados anteriores que hemos comentado, también hemos encontrado otros errores.

Primero, en el dictado de texto de la semana 6, un participante escribe *bank* en lugar de *banco*. Sin duda alguna, además del error ortográfico escriire la *k* en lugar la *c*, también ha cometido un error de omisión al omitir el fonema /o/. Se observa una clara influencia del inglés.

Segundo, es el error de omisión o sustitución del fonema /k/ cuando la letra *c* se pone delante de una consonante. La palabra *electrónica* que permance al dictado de texto de la semana 6, los participantes escriben: *estronica* (1), *ecotrónica* (1), *electotica* (1), donde han cometido dos errores de omisión de la letra *c*-fonema /k/. En lugar de escribir *productos* escriben *produtos* (1).

En la semana 7, han escrito *instructo* (2), *instruto* (1), *instrudor* (1) en lugar de *instructor*.



En la semana 9, dictamos la palabra *práctica* en un texto, escriben: *pradica (1)* donde ha cometido un error de omisión de la letra c- fonema /k/.

En el dictado de texto de la semana 9, volvemos a dictar la palabra *práctica*, y escriben: *brastica (1), plantica (1)*, donde han cometido dos errores de sustitución del fonema /k/.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto a fonemas /g/ y /k/ y su conclusión .**

Concentrándonos en los errores en cuanto a los fonemas /g/ y /k/, buscamos los posibles factores que han causando tales errores.

### **Causa 1: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de fonemas.**

El error de sustitución entre el fonema /g/ y /k/ está relacionado con el chino mandarín. Es decir, se trata de la transferencia negativa de la lengua previa de los aprendientes. La ausencia del fonema /g/ en el sistema fonológico del chino mandarín se considera uno de los factores más notables. En el chino mandarín el fonema /k/ se escriben con la letra *g*, el fonema /k<sup>h</sup>/ se escribe con la letra *k*. Tanto fonemas /g/ y /k/ del español como fonemas /k/ y /k<sup>h</sup>/ del chino mandarín son oclusivos, velares en el sentido fonético. Sin embargo, la característica fonológica de ser sonoro en el caso del fonema /g/ en el español ha marcado esta diferencia y también causa la confusión.

### **Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de la estructura silábica.**

En nuestro estudio los errores de omisión del fonema /k/ se da en la estructura silábica como CVC o CCVC, por ejemplo, *práctica*, *lección*, etc. La letra se pone al final de la sílaba y se pronuncia /k/. Primero en el chino mandarín no existe la sílaba con estructura CCVC. A pesar de que existe CVC, la última consonante solo puede ser final o final compuesta como *n* y *ng*. La falta de la ausencia de esta estructura silábica se puede considerar una de las

dificultades que llevan a cometer este tipo de errores. Recordamos que el sistema alfabético del chino mandarín, *pīnyīn*, sirve únicamente de herramienta auxiliar para aprender los caracteres.

**Causa 3: Factor interlingüístico: transferencia negativa de inglés: lengua previa.**

Esta causa está relacionado con el error de sustitución en la palabra *banco* (escribe *bank* en lugar de *banco*). Se ve notablemente la influencia del inglés.

**Causa 4: Factor psicolingüístico.**

Los resultados de los errores relacionados con fonemas /g/ y /k/ nos muestra que los participantes cometen muchos más errores en el dictado de pseudopalabras y palabras con menos frecuencia. De acuerdo con la teoría de la doble ruta en la lectoescritura, los aprendientes de ELE utilizan únicamente la ruta fonológica en el dictado de pseudopalabras donde tienen ciertas dificultades.

**Causa 5: Transferencia negativa por la instrucción.**

Según Selinker (1972/1978) entendemos el factor de la instrucción al hecho de que los docentes han empleado materiales inapropiados. En el caso de errores de los grupos *güe* y *güi* este factor es el principal causante. En el manual que han usado los participantes, *Español Moderno I* (1999a), cuando se explica el fonema /g/, se limita a diseñar la enseñanza del dígrafo *gu* tal como se muestra la figura 87 en lugar de ponerlo junto con el dígrafo *gü*. Además, dichos grupos tienen poca frecuencia y al final los participantes no llegan a familiarizarse con ello.

一、音素：  
1. g 的发音：

字母	名称	音标
G g	ge	[g][ɣ]

g 与元音 a, o, u 或辅音 l, r 组合, 发 [g] 或 [ɣ] 音。字母组合 gu (u 不发音) 加 e, i 也发这个音。

g 在停顿后的词首, 或词中、词组内的 n 之后发塞音, 即 [g]。它是舌后软腭塞浊辅音。发音部位与方法与发 [k] 相同, 即舌后与软腭闭合, 气流冲开阻碍, 爆破而出。声带同时振动。

练习: ga, gue, gui, go, gu  
gato, gama, guerra, guijo, guisa, goma, gota,  
gusano, agosto, un gato




Figura 87. Captura del diseño de la enseñanza del fonema /g/ del *Español Moderno* (Dong & Liu, 1999a, p. 56).

### Resumen en cuanto a fonemas /b/, /p/, /d/, /t/, /k/, /g/.

Después de exponer los resultados relacionados con fonemas /b/, /p/, /d/, /t/, /k/, /g/, nos gustaría resumir que en el español existe una oposición fonológica entre sonoras y sus correlatos sordos. No obstante, en el chino mandarín todos son sordos oclusivos. Esto puede explicar sus dificultades tal como muestran nuestros resultados. La conclusión también coincide con las de los investigadores dedicados al campo de los sinohablantes tal como Cortés Moreno (2009, 2014), Muñoz Torres (2014), Zhi (2011).

#### **2.4.2.3.2.4. Fonemas /s/ y /θ/<sup>39</sup>.**

En este apartado vamos a mostrar los resultados del análisis de errores asociados con los fonemas /s/ y /θ/, donde los participantes chinos tienen dificultades en el dictado y confusión entre estos fonemas.

En el español, /s/ es fricativo, alveolar y /θ/ es fricativo, interdental. El fonema /s/ se escriben con la letra *s*, y *x*<sup>40</sup>.

El fonema /θ/ se escribe con la letra *z* y *c*, serán como:

- *za, zo, zu.*

- *ce, ci.*

Vamos a conocer los errores sobre estos dos fonemas y sus posibles causas. Primero empezamos con los resultados del análisis.

#### **1. Resultados de los errores en cuanto a fonemas /s/ y /θ/ y su conclusión.**

En cuanto a los errores con estos dos fonemas, encontramos principalmente los siguientes tipos de errores.

- a. Escribir *c* o *z* en lugar de *s* cuando se pronuncia /s/.
- b. Escribir *s* en lugar de *c* o *z* cuando se pronuncia /θ/.
- c. Omitir el fonema /s/.

#### **a. Escribir *c* o *z* en lugar de *s* cuando se pronuncia /s/.**

El primer tipo de error que vamos a mostrar se trata del de sustitución con la confusión de los dos fonemas /s/ y /θ/.

---

<sup>39</sup> En nuestro estudio, los participantes no se consideran seseantes, entonces en la identificación de errores y análisis distinguimos estos dos fonemas.

<sup>40</sup> Se pronuncia /s/ cuando están en términos como *xilófono*.

Tabla 118.  
Escribir *c* o *z* en lugar de *s* cuando se pronuncia /s/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
inglesia	iglecia (3), igrecia (1).
perderse	perdece (1).
pilterse	biltece (1), biltece (1), virtece (1), pildece (1), virtece (1), birtece (2).
ves	vez (2).
visitado	vicitado (1).
seco	cerco (1).
desértico	decervico (1), certico (1), decedido (1).
selva	cerba (2), cerva (1)
sonar	zonar (1).
losor	lozo (1), lozón (1), rozor (1).

En esta tabla advertimos los ejemplos de los errores sobre cómo escribir *c* o *z* en lugar de la letra *s* cuando se pronuncia /s/. Los resultados del análisis demuestran que los participantes pueden confundir dos fonemas tanto en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos. Cometen menos errores en el dictado de palabras y textos, especialmente cuando son más frecuentes. Por ejemplo, en el dictado de la pseudopalabra *pilterse*, 7 participantes escriben *c* en lugar de *s*. En palabras como *ves*, *seco*, *selva*, se cometen mucho menos el error de sustitución por confundir los dos fonemas.

Nos gustaría añadir un punto más donde no se muestra en la tabla, no se ve la mejora mediante el dictado, sobre todo, en el dictado de pseudopalabras. Un ejemplo de la semana 10, al final del tratamiento, dictamos una pseudopalabra, *lurisea*, los participantes han escrito: *uricea* (1), *lulisea* (1), *luricea* (3), *luricia* (1), *runisea* (1), *luriséa* (1), *uricea*(1).

Esto implica que 6 participantes de los 14 no consiguen distinguir los dos fonemas después del tratamiento además de otros tipos de errores. En la semana 8, dictamos la palabra *entonces*, solo un participante escribe *entoncez*. Según estos resultados, se puede llegar a la

conclusión de que la frecuencia de las palabras garantiza más la corrección de estos dos fonemas, esto es cuando más se utiliza la ruta léxica menos errores.

**b. Escribir *s* en lugar de *c* o *z* cuando se pronuncia /θ/.**

El siguiente caso que vamos a presentar se trata de escribir la letra *s* en lugar de *c* o *z* cuando se pronuncia /θ/, que es al contrario de lo que hemos explicado anteriormente.

Tabla 119.  
Escribir *s* en lugar de *c* o *z* cuando se pronuncia /θ/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
científico	sientífico (1), sientifico (2).
uzga	usca (6), úsca (2), uscar (1), usica (1).
fuenzulina	fuensurina (5), fuensulina (3), fesforina (1).
conocer	conosé (1).
naturaleza	naduresa (1), naturesa (1), naturalesa (1), leturalesa (1).
lancer	lanser (2), raser (1).
aqueza	aqueza (11).
ezanci	esanci (6), esansi (1), ensanci (1), Esansi (1).
docente	dosente (1), dosiente (1).
zañegepe	sañejebe (2), fañejebe (1), sañejebe (2), sañajebe (2), senegebe (1).

La tabla 119 nos muestra ejemplos concretos de errores relacionados con el fonema /θ/. Principalmente se trata de error de sustitución, ya que escriben *s* en lugar de *z* o *c*. Cometen más errores de sustitución por confundir los dos fonemas. En el dictado de pseudopalabras hay muchas más posibilidades de cometer los errores que en el dictado de palabras y textos. Aquí nos gustaría añadir un ejemplo de pseudopalabra más además de la información ofrecida la tabla. En la semana 5 dictamos la palabra *docente* tal como se ve en esta tabla, y diseñamos una pseudopalabra con los mismos grafemas menos el grafema *s*: *tosende* y con cambio de la

posición de la letra *t* y *d*. Sorprendentemente, resulta que 10 participantes escriben la letra *c* en lugar de la *s*. Sin embargo, de acuerdo con la tabla solamente hay 2 participantes han cometido el mismo error<sup>41</sup>. Este resultado justifica de nuevo que cuanto más se depende de la ruta fonológica, más errores se cometen en estos dos fonemas.

### c. Omitir el fonema /s/.

Tabla 120.  
Omitir el fonema /s/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
fiestas	fieste (1).
ellos	ella (1).
maravillosas	malaviosa (1).
estudiantes	estudiante (1).
móviles	móvil (1).
creces	crese (1).
desplazarnos	desprafa (1), desprazar (1), despresadas (1).
olvidarse	obitacer (1).
cuentas	cuenda (1).
pilates	bilate (1).

Este tipo de error de omisión no suele ocurrir en el dictado de palabras y pseudopalabras sino en el de textos. No hemos encontrado ningún error de omisión del fonema /s/ en el dictado de palabras y pseudopalabras aisladas, sino solamente en el de textos.

### 2. Posibles causas de los errores en cuanto a fonemas /s/ y /θ/ y su conclusión.

Conforme a los resultados del análisis de errores sobre fonemas /s/ y /θ/, encontramos los siguientes factores que pueden haber afectado a cometer los errores.

---

<sup>41</sup> En el dictado 14 participantes han escrito: tocente (5), tocende (1), tócente (1), tosente (2), torcente (1), dosiente (1), docene (1).

**Causa 1: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de fonemas.**

Por la ausencia del fonema /θ/ en el chino mandarín, los participantes chinos tienden confundir con el fonema /s/, que igualmente es fricativo. Sin embargo, /θ/ es interdental y /s/ es alveolar. Buscar algo parecido para sustituir lo que no llegan a entender o no tienen muy claro también se considera una de las estrategias en el aprendizaje de acuerdo con Selinker (1972/1978). Cuando no lo aciertan, lo convierten en transferencia negativa.

Los participantes ya llevan por lo menos más de 8 años estudiando inglés como lengua extranjera antes de estudiar español, en el cual hay fonema /θ/. Tal y como indica Deterding (2010) los estudiantes chinos encuentran dificultades con el dígrafo *th*, que se pronuncia /θ/. Considerando la conclusión que llegamos de que no hay mejora ni con el tiempo con el dictado en cuando a estos fonemas en el dictado de pseudopalabras, se concluye que los estudiantes chinos tienen una fosilización con el fonema /θ/.

**Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de la estructura silábica.**

Debemos la omisión del fonema /s/ al final de palabras a la transferencia interlingüística del chino mandarín por simple estructura silábica. En su sistema silábico, solo hay *n* y *ng* dos consonantes como final y cada carácter es monosilábico, donde casi siempre termina con una vocal. Esta desigualdad aumenta la posibilidad de cometer el error de omisión.

Sin embargo, de acuerdo con los resultados, la omisión de /s/ cuando se ubica al final de palabras o pseudopalabras, solo ha ocurrido en el dictado de textos. No se puede descartar la posibilidad de que los estudiantes cometan este error por falta de tiempo.

**Causa 3: Factor psicolingüístico.**

El último factor que ha afectado a los resultados asociados con fonemas como /s/ y /θ/ es el factor psicolingüístico. El gran contraste entre la cantidad de errores de palabras asialdas,



pseudopalabras y texto nos demuestra que hay muchas más posibilidades de cometer errores en el dictado de pseudopalabras y palabras poco frecuentes porque se ven obligados a usar la ruta fonológica, donde encuentran problemas y incertidumbre entre los dos fonemas.

#### 2.4.2.3.2.5.Fonema /f/.

El fonema /f/ en el español es fricativo y labiodental. Este fonema existe tanto la lengua meta: español como en el inglés y el chino mandarín.

#### 1. Resultados de los errores en cuanto al fonema /f/ y su conclusión.

En comparación con los fonemas anteriores que hemos comentado, se cometen mucho menos errores de sustitución por otro grafema en cuando al fonema /f/ en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos.

Tabla 121.  
El fonema /f/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
afluente	afruente (2), afluende (1), afuerente (1), afurente (1).
foto	photo (1).
Tenerife	Denelife (1), Tenenife (1), Telelife (1), tenedife (1), derelice (1), deneniffe (1).
diferenciales	diferencias (1).
frente	prente (1).
fáciles	asiles (1).

En la tabla 121, hemos puesto todos los resultados con referencia al fonema /f/, donde incluye error de sustitución, error de omisión, error ortográfico, y error de adición. Se observa que son pocos casos. De acuerdo con el análisis de AE, los errores son sistemáticos y repetidos. Si respetamos estos principios lingüísticos, no deberíamos poner estos resultados. Sin embargo, creemos que destacar la parte correcta o la facilidad de los aprendientes también es importante además de investigar los errores. Respecto a ello, vamos a comentar desde dos aspectos:

Primero, en cuanto a errores de adición, en el dictado de la palabra *afluente*, donde la consonante *f* y *l* forma el grupo consonántico *fl*. Entre las dos consonantes, dos participantes han añadido una vocal *u*: *afuerente* (1), *afurente* (1).

Segundo, sobre a errores ortográficos, encontramos dos palabras, ha escrito *photo* en lugar de *foto*, *diferencias* en lugar de *diferenciales*, *deneniffe* en lugar de *Tenerife*.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto al fonema /f/ su conclusión.**

Según los resultados comentados, investigamos los posibles factores que han producidos estos errores. Insistimos que hay dos factores principales que han causado la transferencia negativa.

### **Causa 1: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín.**

La primera causa que ha producido el error de adición del fonema /u/ en el grupo consonántico *fl* se debe a la ausencia de esta estructura silábica en el chino mandarín. La estructura silábica CCV se ubica en el quinto lugar después del CV, CVC, V, VC de acuerdo con la estadística de Guerra (1983), y también es una de las más comunes del inglés. Sin embargo, en el chino mandarín y en sus dialectos falta esta estructura. Aunque los participantes chinos ya han tenido la experiencia para aprenderla tanto en el inglés como en el español, todavía tienen cierta dificultad.

### **Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del inglés.**

Doblar la consonante constituye una de las características de las estructuras silábicas en el inglés además de su inmensa variedad en este aspecto, tal como comentamos en el capítulo 1.2. donde hemos presentado las características fonológicas de esta lengua. Es muy común encontrar palabras como *happen*, *office*, *syllable*, etc. Sin embargo, solo se pronuncia una consonante. Cuando escriben *diferencias* en lugar de *diferenciales*, *deneniffe* en lugar de *Tenerife*, se observa la influencia del inglés.

La *ph* es uno de los dígrafos en el inglés y se pronuncia /f/. Escribir *photo* en lugar de *foto* en el dictado de español se considera como transferencia negativa por la lengua inglesa.

#### **2.4.2.3.2.6.Fonema /x/ y la letra h.**

En este apartado vamos a presentar los resultados del análisis de errores sobre el fonema /x/ y la letra *h*. En el español el fonema /x/ es fricativo y velar. En el español se escribe con letras como *j*, *g*<sup>42</sup>. La letra *h* es muda, es decir, no se pronuncia. Cuando el fonema /x/ se escribe con *j*, y *g*, de acuerdo con la regla ortográfica de la lengua española encontramos las siguientes combinaciones:

- ja, je, ji, jo, ju.
- ge, gi.

A continuación vamos a ver los resultados relacionados con ellos y el origen posible de estos errores.

### **1. Resultados de los errores en cuanto al fonema /x/, letra *h*, y su conclusión.**

Referente al fonema /x/ y la letra *h*, sacamos los siguientes resultados mediante el análisis de errores de las palabras, pseudopalabras y textos del dictado como tratamiento:

- a. Error ortográfico respecto al fonema /x/.
- b. Omitir el fonema /x/.
- c. Error ortográfico de la letra *h*.

#### **a. Error ortográfico respecto al fonema /x/.**

---

<sup>42</sup> En el apartado 1.2. hemos comentado que “Según la RAE (2013) el fonema /x/ se representa por las letras *j*, *g*, *x* y *h*.” En cuanto a las últimas dos letras, son muy pocos casos, por ejemplo, México para la letra *x*. Cuando la letra *h* se pronuncia /x/ se utiliza para palabras extranjeras.

El primer caso que vamos a presentar es el del error ortográfico sobre el fonema /x/. En concreto, escribir la letra *g* en lugar *j*, o escribir la letra *j* en lugar de *g* cuando se pronuncia /x/. Hace falta aclarar que únicamente se refiere a los errores del dictado de palabras y textos porque las pseudopalabras no tienen reglas ortográficas.

Tabla 122.  
Error ortográfico respecto al fonema /x/<sup>43</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
agujero	acogero (1), acuger (1), arogero(1).
vegetación	vejetación (2), pejetación (3), pejetacion (1).
registrado	rejistrado (2), rejisrado (1).
escoger	escojer (1).
elegir	elejir (3).
exige	exije (7).
Cogemos	cojemos (5), Cojemos (1).

En la tabla 122, observamos que los participantes cometen errores ortográficos cuando el fonema /x/ se escribe con la letra *g* o *j*.

## b. Omitir el fonema /x/.

Tabla 123.  
Omitir el fonema /x/<sup>44</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
agujero	aguero(1).
lenguaje	leguahe(1).
guijarra	quehaterra(1).

<sup>43</sup> A diferencia al análisis de fonemas como /b/, /p/, /d/, /t/, /g/, /k/, /s/, /θ/, etc, donde se presentan parte de los resultados, aquí son todos los ejemplos coleccionados. En este sentido, comparando con otros fonemas mencionados, tienen menos dificultades los participantes chinos

<sup>44</sup> ibí.

jutos	huntos(1).
generosa	henerosa (2).
genera	hene (1).
general	enejar (1).
gimnasio	hinnacio (1).

---

De acuerdo con la tabla 123, se nos muestran los errores de omisión del fonema /x/. Hay dos casos: uno es no escribir nada, por ejemplo, escriben *aguero* en lugar de *agujero*, *enejar* en lugar de *general*. Otro tipo es escribir la letra *h* en lugar de *g* o *j*, por ejemplo, escriben *leguahe* en lugar de *lenguaje*, *huntos* en lugar de *jutos*, etc. Esto supone que el sujeto piensa que la letra *h* se pronuncia como /x/. Sin embargo, la letra *h* en el español variedad castellana<sup>45</sup> es muda y no se pronuncia. Así que cometen error de omisión del fonema que han escuchado en el dictado.

### c. Error ortográfico de la letra *h*.

El uso de la letra *h* en el dictado de palabras y pseudopalabras también supone ciertos errores sistemáticos y repetidos aunque en poca cantidad. Se trata del error de omisión de la letra *h* cuando la palabra la tiene.

---

<sup>45</sup> Aunque la pronunciación de la *h* como /x/ aparece en variedades dialectales y del español de América no se consideran aquí puesto que estos estudiantes tienen como estándar la variedad castellana.

Tabla 124.  
Error ortográfico de la letra *h* <sup>46</sup>

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
hoja	ojas (5).
había	aviar (1), abia (1).
haciendo	aciendo (1), accientos (1), a ciento (1), as siento (1).
humano	umano (1).
hipotecas	ipotecas (1), epotecas (1), ípodecas (1), ibotecas (2).
anhela	anela (3), anera (7), anerar (1), anelar (1).
horas	oras (1), ora (1).

La tabla 124 nos ha mostrado todos los errores vinculados con la letra *h* durante el tratamiento, únicamente provenientes del dictado de texto. Estos errores son errores ortográficos según nuestra clasificación. De acuerdo con la tabla, vemos que la palabra *anhela* tiene 12 errores de omisión de la letra *h*, que es la que más errores de este tipo tiene. Esto se debe a que esta palabra es totalmente nueva para participantes y poco frecuente. Es lógico que omitan la letra *h*. La ruta fonológica de la que dependen en el dictado de dicha palabra no les resulta válida porque la *h* es muda. En cambio, la palabra *había* solo tiene 2 errores ortográficos, *humano* tiene uno, etc. Los últimos dos ejemplos son palabras que resultan más familiares para los participantes.

## 2. Posibles causas de los errores en cuanto al fonema /x/, la letra *h* y su conclusión.

En general, de acuerdo con los resultados de otros fonemas como /d/ y /t/, /k/ y /g/, etc, se cometen muchos menos errores con referencia al fonema /x/ y *h*. No obstante, hay determinados errores que no son aleatorios sino repetitivos y sistemáticos. A continuación,

---

<sup>46</sup> Íbidem.

vamos a presentar las posibles causas que han afectado a los resultados asociados con el fonema /x/ y la letra *h* en el dictado.

**Causa 1: Factor intralingüístico: transferencia negativa del español como lengua meta.**

Los primeros resultados que se han presentado son errores ortográficos: equivocarse de la letra *g* o *j* en el dictado de palabras sueltas y textos. Como el fonema se escribe con ambas letras, la correspondencia entre grafema y fonema no es única. Los participantes cometen errores ortográficos cuando no están seguros de cuál de las dos letras deben elegir.

Luego están los resultados sobre errores ortográficos de la letra *h* donde los participantes omiten la letra *h* en el dictado. Esto también se debe a la propia característica de la ortografía de la lengua española, ya que la letra *h* es sorda.

Por consiguiente, se trata de la transferencia negativa del propio sistema ortográfico de lengua meta, el español, en nuestro estudio.

**Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín o el inglés.**

Aquí hablamos del factor interlingüístico de acuerdo con los resultados de la omisión del fonema /x/ en los que sustituyen el grafema *g* o *j* por *h*. Tanto en el chino mandarín como en el inglés el fonema /x/ se escribe con la letra *h*. Así que encontramos la causa más probable de este tipo de error.

**Causa 3: Factor psicolingüístico.**

Nos referimos a que el sujeto comete menos errores cuando se trata de palabras conocidas. Tomamos de nuevo el ejemplo de la palabra “anhela”. En el dictado de dicha palabra, han cometido 12 errores ortográficos. En otra palabra, 12 participantes del total han omitido la letra *h*. En cambio, en el dictado de otras palabras más frecuentes pueden utilizar mejor la letra *h*. Desde el punto de vista psicolingüístico, los participantes pueden usar la ruta léxica si

conocen la palabra y tienen la imagen visual de los grafemas que forman la palabra aunque la letra *h* es muda sabiendo que hay que añadirla. Pero si no la tienen en el almacén de memoria, exclusivamente usando la ruta fonológica en el dictado de palabras donde incluyen el grafema *h*, no consiguen escribirla correctamente ya que el grafema *h* no representa a ningún fonema.

Finalmente nos gustaría incluir un punto más sobre los resultados con referencia al fonema /x/. En comparación con los resultados de otros fonemas que hemos analizados, se cometen relativamente muchos menos errores. Esto puede deberse a la transferencia positiva tanto del chino mandarín como del inglés donde existe este fonema y los participantes no encuentran tanta dificultad como con otros fonemas.

#### **2.4.2.3.2.7. Fonema /l/.**

En este apartado nos dedicamos a exponer los resultados del análisis de errores de los dictados vinculados con el fonema /l/. En el español, el fonema /l/ es lateral, alveolar. Según la ortografía del español, se escribe solamente con la letra *l*. Tanto en el chino mandarín como en el inglés existe este fonema y los aprendientes están familiarizados con ello. Teóricamente los participantes no deberían tener muchas dificultades con este fonema. Sin embargo, resulta que sí manifiestan ciertas dificultades, que a continuación presentaremos y explicaremos.

#### **1. Resultados de los errores en cuanto al fonema /l/ y su conclusión.**

En cuanto al fonema /l/ en el análisis de errores de los dictados, los dos tipos de errores principales de acuerdo con el análisis son los de sustitución y de omisión. Acerca de errores de sustitución encontramos casos representativos como:

- Escribir *r* en lugar de *l*.
- Escribir *n* en lugar de *l*.

Como el fonema /l/ puede formar parte de diferentes estructuras silábicas, tal como CV, VC, CVC, CCV (grupo consonántico), etc, hemos planteado resultados de acuerdo con estas



estructuras silábicas. Acerca de los errores para escribir el grafema *r* en lugar de *l* se dividen en los siguientes casos:

- a. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CV.
- b. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica VC.
- c. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde termina con *l*.
- d. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde empieza con *l*.
- e. Escribir *n* en lugar de *l*.
- f. Omitir el fonema /l/.
- g. Errores en el grupo consonántico con el fonema /l/.

Respecto al error de omisión se refiere a que no omiten el fonema /l/ en el dictado.

Seguidamente presentamos estos resultados con referencia.

#### a. Escribir r en lugar de l en la estructura silábica CV.

CV es la estructura silábica más popular en casi todas las lenguas alfabéticas. Según el análisis de errores sobre el fonema /l/, observamos que la mayoría de los casos del error de sustitución trata de la sustitución del grafema *l* por el grafema *r*, el cual se pronuncia como /r/ o /r/, es decir, vibrante simple o múltiple.

Tabla 125.  
Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CV donde empieza *l*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
fuenzulina	fuensurina (5), fuenzurina (2), fesforina (1).
Laguna	rabuna (1), raguna (1).
Málaga	maraca (3), maraga (1), Maraca (1).
naturaleza	aduresa (1), naturesa (1), naturareza (1).
losor	Rozor (1), rosor (1)
mepirlario	myplerario (1), meblirario (1), meplerario (1), mepirario (1).
águila	áquira (1), Aguirra (1).

mola	mora (5).
ula	ura (1).
oluli	holuri (1), oluri (3), horuri (2), holuri (1), onuri (1).

---

La tabla 125 nos muestra la escritura de la *r* en lugar de *l* distribuido tanto en el dictado de palabras como en pseudopalabras. En el dictado de pseudopalabras, en general más participantes cometen este tipo de errores tal como nos muestra la tabla sobre los resultados de pseudopalabras como *fuenzulina*, *mepirilariu*, *oluli*, etc. En cambio, en el dictado de palabras o textos, se cometen menos errores de este tipo, por ejemplo, en la palabra *águila*.

También observamos que cuantas más sílabas tienen, más errores cometen.

**b. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica VC.**

Otro resultado que vamos a presentar sobre el fonema /l/, que se trata también error de sustitución del grafema *l* por *r* en la estructura silábica VC.

Tabla 126.  
Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica VC

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
ol	or (3).
últimos	surtimos (1).
olvides	Nórvites (1).

Mediante la observación de la tabla 126, observamos que en la estructura VC, tienden cometer errores de sustitución por el grafema *l*.

**c. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde termina con *l*.**

En la siguiente tabla, vamos a presentar igualmente error de sustitución del grafema *l* por grafema *r* en la estructura silábica CVC cuando el grafema *l* se ubica al final de tal sílaba.

Tabla 127.  
Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde finaliza con *l*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
ortal	ordar (2), oltar (1), oldar(1), hortar(1),
pilterse	verterse (1), virtece (1), pilterse(1), virtece (1), birtece (2), pirderse (1), virterse(2).
selva	cerba (2), serva (6), cerva (1).
palmi	barmi (3), parmi (4), pallnir (1), pármin (1), parmí (1), bármí (1), parmil (1).
gaxpol	caxpor (4), caxvor (1), gaxpor (1), cazpor (1), gaspor (1), caxbor (1).
textil	textir (6), destir (1), texdir (1), dextir (2), destir (1).
chabadal	chabatar (3), chabadar (1), chapatar (1), chavatar (1), chavagar (1), chabadar (1), chavadar (1).
temporal	temporar (4).
resultados	resurdados (1), tresurdados (1).

De acuerdo con lo que nos muestra la tabla 127, vemos que los participantes suelen escribir *r* en lugar de *l* en la sílaba CVC cuando la segunda consonante se trata del grafema *l*.

En general, cometen más este tipo de errores en el dictado de pseudopalabras que en el de palabras y textos. Comparando los resultados de la palabra *textil* y *resultados*, 11 participantes han cometido este error de sustitución sobre la palabra *textil* y solo 2 participantes lo han cometido en la palabra *resultados*. Esto puede deberse al factor de la frecuencia de la palabra: cuanto más la usan menos errores cometen, y tienden a usar la ruta léxica.

#### **d. Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde empieza con *l*.**

En la siguiente tabla, vamos a presentar igualmente error de sustitución del grafema *l* por grafema *r* en la estructura silábica CVC cuando el grafema *l* se ubica al inicio de tal sílaba.

Tabla 128.

Escribir *r* en lugar de *l* en la estructura silábica CVC donde empieza con *l*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
lancer	raser (1).
oxtralir	opstrarir (1), obstrarir (1), ostrarir (1), ostrarario (1), ostrarir (1).
tradicionales	tradicionares (2), tradicionarves (1).
pídeles	víteres (1).
calentamiento	carendamiento (1), arentamiento (1), carentamiento (1), caretamiento (1).
mentales	mentares (1), mendares (1).

Según la tabla 128 cuando el grafema *l* está situado como la primera letra en la estructura silábica CVC, se cometen errores de sustitución del grafema *l* por *r* tanto en el dictado de pseudopalabras como *lancer*, *oxtralir* como en el dictado de textos: *tradicinales*, *pídeles*, *calentamiento*, *mentales*.

La confusión entre dos fonemas vibrantes y el fonema /l/ en nuestro trabajo también coincide con el trabajo de Muñoz Torres (2014), quien confirma que los sinohablantes tienen dificultades con ella por la ausencia del fonema vibrante en su lengua.

No obstante, la misma investigadora no indica el siguiente resultado que vamos a presentar: confusión con el fonema /n/.

#### **e. Escribir *n* en lugar de *l*.**

En cuanto a errores de sustitución acerca del fonema /l/, se confunde con el fonema /n/ además de escribirlo por el grafema *r*.

Tabla 129.  
Escribir *n* en lugar de *l*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
alto	ando (1)
losor	nosó(1).
meprilariu	meprinario (2),
textil	textín (1).
lami	nami (1).
oluli	onuri (1).
Al	An (1).
pídeles	vitenes (1), bitenes (1).

De acuerdo con la tabla 129, los participantes escriben el grafema *n* en lugar de *l* tanto en el dictado de palabras como pseudopalabras. Sin embargo, la cantidad es limitada.

#### **f. Omitir el fonema /l/.**

Además del error de sustitución por otros grafemas, hemos descubierto errores de omisión del fonema /l/.

Tabla 130.  
Error de omisión respecto al fonema /l/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
ortal	olta (1), ordá (1).
palmi	bamir (1).
ofluenti	oferti (1).
chabadal	chaparta (1), chabata (1), chabadá(1).
resultados	resutato (1), resutatos (1).
textil	textí (1).

Según la tabla 130, la omisión de error del fonema /l/ tiene las siguientes características tales como: 1. Generalmente ocurren en la estructura silábica CVC que acaba con la letra *l*. 2. Cuando se trata de palabras agudas, con la estructura CVC, omiten el fonema /l/, y lo sustituye

con la tilde para mantener la misma posición acentuada, por ejemplo, escribe *ordá* en lugar de *ortal*, escribe *chabadá* en lugar de *chabadal*, escribe *textí* en lugar de *textil*.

**g. Errores en el grupo consonántico con el fonema /l/.**

En este apartado analizamos el grupo consonántico del fonema /l/ además de como fonema independiente. En lingüística, un grupo consonántico se define como un grupo o secuencia de consonantes que aparecen juntas en una sílaba sin una vocal entre ellas. Las más frecuentes en español cuentan con la *l* o la *r*.

Tabla 131.  
Errores del fonema /l/ en grupos consonánticos <sup>47</sup>

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores <sup>48</sup>
uclatia	ucradia(2), ucratio (1), ucrafio (1), ukratia (1), hugradia(1), ungradia (1), ugradia(3).
afluente	afruenta (2), afuerente (1), afurente (1).
navegable	navecabre (2), navegavre (1).
ofluenti	ofruendi (1), ofruenti (1), ofruentin (1).
fivacofla	fibadofra (1), fuebarcora (1), fivagofra (1), fibacofra (1), cibacofra (1), fivacofra(3).
planza	pranza (1).
blancoro	brancoro (1).
explicar	espericar (1).
intublungu	intuprunco (2), intubrunco (1), intupluncu (1), intunpluncu (1), intuploncu (1), intuproncu (1), intuploncu (1), intubrongu (1), intuloncu (1), into (1), intugrongu (1), inturoncu (1), indubrungu (1).
completamente	compredamente (2), comprendamente (1), compredame (1).
simplificó	simprifico (1).
implantación:	imprentación (1), imprantación (1).
clientes	criendes (1).
desplazarnos	desplasarnos (3), desprazarnos (1), desprasarnos (1), desprafa (1), desprazar (1), despresadas (1).
empleados	empreados (1), impleados (1) empreanos (2), empreamos (1), empleanos (1).
obligación	oblecación (1), obricación (1), obricacion (1), oblicación (1), opricacion (1).
disciplinas	distiplinas (1), distinprinas (1), disfiprinas (1).
simplemente	simpremente (2), simpromente (1), sin premente (1).

De acuerdo con la tabla 131 sobre resultados del fonema /l/ en grupos consonánticos, vemos que la colección de los errores incluye grupos consonánticos como *bl*, *cl*, *fl*, *pl*.

<sup>47</sup> Aquí hemos puesto 18 palabras/pseudopalabras como ejemplos en lugar de 10 con el fin de exponer lo máximo posible la variedad de grupos consonánticos vinculados con el fonema /l/.

<sup>48</sup> En cuanto a los errores, solo mencionamos los que están vinculados con el fonema /l/ y no se exponen ejemplos relacionados con otro grafema del grupo consonántico. Igualmente aplicaremos esta regla en el análisis del fonema /r/ en el apartado correspondiente. Lo planteamos de esta forma para evitar la repetición del análisis porque ya están analizados otros fonemas.

Los resultados muestran que la mayoría de los errores son del tipo de sustitución: escribir *r* en lugar de *l* tanto en el dictado de palabras sueltas, pseudopalabras como en el de textos.

También hay casos de error de adición, que añade una vocal entre dos consonantes de dicho clúster, por ejemplo, escribir *afuerente* o *afurente* en lugar de *afluente*.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto al fonema /l/ y su conclusión.**

Según los resultados del análisis de errores acerca del fonema /l/ en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos, encontramos los siguientes factores que pueden haber generado los errores.

### **Causa 1: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de fonemas.**

En cuanto a los resultados sobre el fonema /l/, la mayoría de los errores tratan de la sustitución del grafema *l* por el grafema *r*. Aunque en el chino mandarín existe el fonema /l/, no hay fonemas vibrantes como /r/ y /r/. La confusión de estos fonemas se debe a que tienen dificultades para distinguirlos.

### **Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de estructuras silábicas.**

Respecto al fonema /l/, en el chino mandarín igual que en el español, se escribe con la letra *l*. Sin embargo, la diferencia más notable reside en la estructura silábica. En el chino mandarín, el grafema *l* solo puede formar parte de la estructura CV, en cambio, en el español, participa de estructuras como CV, CVC, VC, CCV. Este desajuste puede causar errores como la omisión de dicho fonema, la adición en el grupo consonántico y la sustitución de un grafema por otro.



### **Causa 3: Factor interlingüístico: transferencia negativa de variedades lingüísticas del chino mandarín.**

De acuerdo con los resultados, hemos expuesto errores de sustitución de grafema *l* por grafema *n*. El fonema /l/ es lateral, alveolar y el fonema /n/ es nasal alveolar. Ambos existen en el chino mandarín estándar. No obstante, cuando hablamos las características fonológicas de los siete dialectos chinos en el capítulo 1.2, comentamos que en dialectos como Hui, Xiang, los hablantes no distinguen estos dos fonemas. De acuerdo con los resultados del cuestionario, tenemos participantes de origen de estos dialectos. Por lo tanto, se trata de la transferencia negativa de los dialectos que hablan los participantes.

#### **1.4.2.3.2.8.Fonema /n/.**

En este apartado, vamos a presentar los resultados relacionados con palabras o pseudopalabras que incluyen el fonema /n/. En el español, el fonema /n/ es nasal y alveolar. Existe este fonema tanto en el chino mandarín como en el inglés. En teoría, no deberían tener muchas dificultades. No obstante, mediante el análisis de errores de los dictados recopilados, los resultados muestran que los participantes cometen ciertos errores sistemáticos y a continuación mostramos estos resultados y exponemos los factores que han afectado posiblemente al dictado.

#### **1. Resultados de los errores en cuanto al fonema /n/.**

La cantidad de errores relacionados con el fonema /n/ es relativamente baja. Sobre los resultados del fonema /n/, lo que más nos llama la atención es la omisión de dicho fonema después vienen errores de sustitución por otros fonemas como /l/, /m/, etc. Los dividimos en los siguientes tipos:

- a. Omitir el fonema /n/.
- b. Escribir *r* en lugar de *n*.
- c. Escribir *l* en lugar de *n*.
- d. Error ortográfico.
- e. Añadir el grafema *n*.

**a. Omitir el fonema /n/.**

Primero vamos a presentar resultados sobre el error de omisión del fonema /n/. Veremos en qué tipos de estructuras silábicas ocurren junto con la cantidad de errores de cada palabra o pseudopalabra que expondremos. Este resultado se corresponde con lo observado por Planas Morales (2008), quien comenta que “[...] cabe destacar que los alumnos chinos tienden a omitir la –n final, nasalizando la vocal precedente, con lo que pronuncian la forma verbal de la 3ª persona del plural como si fuera la 3ª de singular”.

Tabla 132.  
Omitir el fonema /n/ <sup>49</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
lenguaje	leguaje (2), leguahe (1).
bandalún	bantalú (1), pantalú (2),
sorprende	soprede (1), sobrete (1).
ofluenti	oferti (1).
ontintaz	ontidaz (3), otidas (1), ontitaz (1), ontidáz (1), Honditas (1), hontidaz (1), onditaz (2), ontidas (1), obtitaz (1), puntidad (1), ondidas (1).
con	go (1).
unión	unio (1).
transacciones	trasaciones (3), trasacciones (1).
bancarias	bacarias (2), bacania (1).
ofrecen	oferse (1).
tendencia	detencia (3), detencias (1).
acercan	hacerga (1).
Sonríe	Sorrie (1).
bailarín	bailari (1)
sintiéndote	sitiendo de (1), si tiendo de (1), setiando (1).
son	so (1).
movimiento	moviniedo (1).
entonces	entices (1).
precisión	precicio (1).
durante	du la de (1).

El resultado más notable en nuestro análisis sobre el fonema /n/, se trata del error de omisión. En esta tabla 132 exponemos 20 palabras o pseudopalabras con ejemplos. Nos gustaría comentar que todas las palabras son del dictado de textos menos “lenguaje” como palabra, *bandalún*, *ofluenti*, *ontintaz* como pseudopalabras. Se puede decir que tienden a cometer errores de omisión en el dictado de textos en lugar de palabras o pseudopalabras en el dictado.

<sup>49</sup> Aquí hemos consignado 20 palabras/pseudopalabras como ejemplos a diferencia de lo que hemos puesto antes.

Según la observación, este tipo de error de omisión suele cometerse en la estructura silábica CVC cuando la letra *n* se pone al final de la sílaba. En lugar de escribir CVC, los participantes escriben CV.

Después de observar la cantidad de errores de cada palabra o pseudopalabra, nos damos cuenta de que se han cometido más errores en el dictado de la pseudopalabra *ontintaz*, todos los participantes (14) han cometido este tipo de error. Seguidamente son palabras como *transacciones* con 4 errores, *tendencia* con 4 errores también.

En general, no se cometen muchos errores.

### **b. Escribir *r* en lugar de *n*.**

En cuanto a los resultados del error de sustitución del fonema /n/ por el fonema /r/, en otra palabra, escribir la letra *r* en lugar de la letra *n*, solo encontramos 7 palabras. Las siete palabras vienen del dictado de texto menos la palabra *rana* (véase la tabla 133).

Tabla 133.  
Escribir *r* en lugar de *n*

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
rana	rara (1).
Tenerife	Tererife (1), derelice (1).
dinía	diría (1).
nieni	neri (1).
vivienda	bivierta (1).
inconvenientes	conpeniertes (1).
bailarines	bailires (1).

De acuerdo con el análisis de errores, también hemos descubierto pocos errores de sustitución del fonema /n/ por el fonema vibrante simple del español /r/.

### **c. Escribir *l* en lugar de *n*.**

En cuanto al fonema /l/ sus resultados de errores muestran que los participantes suelen cometer errores de sustitución por el fonema /n/. En este caso solo encontramos 4 palabras del dictado de textos y una pseudopalabra *cuene*.

Tabla 134.  
Escribir *l* en lugar de *n*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
cuene	quele (1).
Tenerife	Tererife (1), Telelife (1).
nieni	ñali (1), nieli (1).
naturaleza	leturalesa (1).
tenemos	telemos (1).

Según la tabla 134, vemos que hay unos errores de sustitución del fonema /n/ por el fonema /l/. Sin embargo, la cantidad es limitada y muestra que los participantes no suelen tener mucha dificultad sobre este fonema.

#### **d. Error ortográfico.**

En este apartado presentaremos otros resultados, son pocos casos. El primero se trata de errores ortográficos, por ejemplo, escribir dos *n*: un participante ha escrito *funzulinna* en lugar de *fuenzulina*.

Tabla 135.  
Error ortográfico.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
fuenzulina	funzulinna (1).
entidad	emdidad (1).
ambiente	anbiente
envidia	impidia (1), emvidi (1).
También	tan biem (1)
simplemente	sin premente (1).

Veamos la tabla 135. Otro error es la confusión con el grafema *m*. Escriben *impidia (1)*, *emvidi (1)* en lugar de *envidia*, *emdidad* en lugar de *entidad*, *anbiente* en vez de *ambiente*, *sin premente* en lugar de *simplemente*, *tan biem* en vez de *también*. De acuerdo con las reglas ortográficas de la lengua española, antes de la letra *p* se escribe *m*, antes de *b* se escribe *m* y antes de *v* se escribe *n*.

**e. Añadir el fonema /n/.**

El último resultado que presentaremos se trata de error de adición, en nuestro caso, añadir *n*. En total hemos podido recopilar 4 pseudopalabras de este tipo de error sobre el fonema /n/.

Tabla 136.  
Añadir el fonema /n/

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
palmi	pármin (1).
jasmi	jasmin (1).
jutos	huntos (1).
nieni	mienin (1), ñenin (1).

Veamos la tabla 136, y observaremos que todas son pseudopalabras y se trata de la adición de la letra *n* en la estructura silábica como CV, sobre todo detrás de la vocal *i*.

## 2. Posibles causas de los errores en cuanto al fonema /n/ y su conclusión.

A continuación, explicaremos factores que podrían haber afectado los resultados, dicho de otra forma, causas de los errores relacionados con el fonema /n/.

**Causa 1: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de estructuras silábicas.**

El primer factor que causa errores como hemos comentado sobre la omisión del fonema /n/ en la estructura CVC, lo debemos a la transferencia negativa de las variedades lingüísticas del chino mandarín. Primero, aunque en el chino mandarín existe fonemas consonánticos como finales, o mejor dicho los dos únicos, como /ŋ/ y /n/, son pocos y no son tan comunes como en el español.

**Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa de las variedades lingüísticas del chino mandarín.**

El primer factor que causa errores como hemos comentado sobre el error de escribir *l* en lugar de *n*, o *r* en lugar *n*, lo debemos a la transferencia negativa de las variedades lingüísticas del chino mandarín.

En algunos dialectos chinos no se distinguen los dos fonemas como /n/ y /l/. Por ejemplo, en el dialecto Gan, solo hay /l/ y no hay /n/. Los hablantes del dialecto Hui tampoco distinguen la *n* /n/ y la *l* /l/. Los hablantes Xiang tienen dificultad de distinguir estos dos fonemas también. Estas características fonológicas se consideran causa de error de los participantes chinos en el dictado del español.

En algunos dialectos, por ejemplo, Hui, pronuncian *r* /z/ como el sonido nasal *n* /n/ cuando estudian chino mandarín. El fonema /z/ se escriben con el grafema *r* en el chino mandarín. Además en el chino mandarín no existe el fonema vibrante /r/. Comparten el mismo grafema pero no se pronuncia igual. Consideramos que este factor provoca la confusión la letra *r* y la *n* en el dictado de los participantes chinos en nuestra investigación.

### **Causa 3: Transferencia negativa por la instrucción.**

Finalmente intentamos descubrir la causa del error ortográfico vinculado con el fonema /n/. Suponemos que esto está relacionado con la transferencia negativa por parte de la instrucción didáctica inapropiada.



**VII. m 的发音:**

字母	名称	音标
M m	<i>M m</i>	eme [m]

[m] 是双唇鼻浊辅音。发音时，双唇紧闭，声带振动，气流从鼻腔通过。

练习: ma, me, mi, mo, mu  
ama, eme, imi, omo, umu  
Ema, mal, lame, melón, mimo, mil, mola,  
mole, mula

**VIII. n 的发音:**

字母	名称	音标
N n	<i>N n</i>	ene [n]

[n] 是舌尖齿龈鼻浊辅音。发音时，舌尖接触上齿龈和上腭前部，气流从鼻腔通过，同时声带振动。

练习: na, ne, ni, no, nu  
ana, ene, ini, ono, unu  
mila, luna, nena, nena, Nilo, malí, mano,  
molo, menú, nufo

**IX. p 的发音:**

Figura 88. Captura del diseño de la enseñanza del fonema /m/ y /n/ del *Español Moderno* (Dong & Liu, 1999a, p. 10).

De acuerdo con la figura 88, el principal manual de referencia de los participantes del dictado, no se explican las reglas ortográficas del fonema /n/, /m/. Posteriormente tampoco han tratado la explicación en el apartado del fonema /b/ y /p/. Por lo tanto, esta ignorancia puede causar menos atención a la que podrían haber prestado si estuviera mejor elaborado el libro.

En conclusión, los errores del fonema /n/ en el dictado según nuestro estudio son relativamente pocos. Si lo analizamos desde el punto de vista de las actuaciones correctas, donde falla el AE, creemos que la existencia del fonema /n/ tanto en el chino mandarín, la mayoría de los dialectos y el inglés favorece su aprendizaje de otras lenguas, por ejemplo, la lengua española. Corresponde a la hipótesis AC el hecho de que la diferencia entre dos lenguas

representa un nivel de la dificultad. No obstante, los errores producidos como hemos expuesto deben ser analizados.

#### **1.4.2.3.2.9. Fonema /r/ y /r/.**

En este apartado, vamos a mostrar los resultados del análisis de errores de los dictados acerca de fonemas /r/ y /r/. En el español, /r/ es vibrante múltiple, alveolar y el fonema /r/ es vibrante simple, alveolar; /r/ se escribe con la letra *r* o el dígrafo *rr* mientras /r/ se escribe con la letra *r*.

El fonema vibrante múltiple /r/ se escribe con la letra *r* cuando se ubica en el inicio de la sílaba, precedida de consonante como *s*, *l* y *n*, y se escriben con el dígrafo *rr* cuando la posición es la intervocálica.

El fonema vibrante simple /r/ se escribe con *r* cuando está en el final de sílaba o palabra, o forma grupos consonánticos como *br*, *cr*, *dr*, *fr*, *gr*, etc.

Estos dos fonemas no existen en el chino mandarín, ni en sus dialectos ni en el inglés. Según nuestra hipótesis, los participantes tienden a tener más dificultades en el dictado con fonemas que no posee su propio sistema de lenguas maternas o lenguas previas adquiridas.

A continuación vamos a ver los resultados y comprobar si son compatibles con la hipótesis.

#### **1. Resultados de los errores en cuanto al fonema /r/ y /r/.**

De acuerdo con el análisis de errores, en cuanto a los resultados vinculados con estos fonemas, la mayoría se trata de tipos de errores como de sustitución, omisión y adición además de los mixtos. Hemos clasificado los errores en función de fonemas como los anteriormente presentados, los resultados se dividen en los siguientes tipos:

- a. Error de sustitución entre ambos fonemas: /r/ y /r/.
- b. Escribir *l* en lugar de *r* o *rr*.

- c. Escribir *n* en lugar de *r*.
- d. Adición del fonema /t/.
- e. Omisión del fonema /r/.
- f. Errores en el grupo consonántico con el fonema /r/.

A continuación, presentamos los resultados con ejemplos y la explicación concreta.

**a. Error de sustitución entre ambos fonemas: /r/ y /r/.**

Los primeros resultados que presentamos son errores de la confusión del fonema vibrante simple y múltiple.

Tabla 137.

Error de sustitución del fonema /r/ y /r/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
dierru	dieron (1), diero (1), tiero (2).
cudarir	cunarri (1).
mer	merre (1).
guijarra	quijara (4), Quijara (1), qijara (1).
corriente	coriente (1).

En la tabla 137 todos los resultados que hemos recogido durante todo el tiempo de la actividad. En realidad, no son muchos, y todas son pseudopalabras menos una palabra: *corriente*.

**b. Escribir /l/ en lugar de r o rr.**

Cuando exponemos los resultados sobre el fonema lateral y alveolar /l/, entre los cuales, cometen los participantes error de sustitución que confunden el fonema /l/ y el fonema vibrante simple. En este apartado, lo que vamos a presentar son los resultados en sentido inverso:

escribir *l* en lugar de grafema como *r* o *rr*. Vamos a ver los resultados que nos han presentado la tabla 138.

Tabla 138.  
Escribir *l* en lugar de *r* o *rr*<sup>50</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
árbol	albol (1).
nemar	nemal (2), nemalo (1).
ortal	Olta (1), oldá(1), oltar(1), holtal (1), oldar(1), ótal (1).
parada	palata (1), palabra (1).
Tenerife	Denelife (1), Telelife (1).
Orotava	olodara (1).
maravillosas	malaviosas (2), malavisas (1).
variada	paliada (1), palieada (1), palia (1), baliada (1), balia (1).
árboles	álboles (1), almores (1).
turístico	dulistido (1).
losor	losol (2), losolo (1).
cudarir	cutalir (1), gualir (1), cutalir (1), cudaril (1).
der	tel (1), del (1).
bara	pala (2), bala (1).
seguridad	segulidad (1), seculidad (1).
ratire	ratile (2), radile (1), tradile (2).
efectuar	efectual (1).
financiara	infanciela (1), financiera (1), financieras (1), finacila (1), financela (1).
corrientes	colientes (1).
estiramiento	estilamiento (7).

De acuerdo con la tabla 138, todos son errores de sustitución del fonema vibrante simple /r/ por el fonema /l/ menos la palabra *corrientes*, que pertenece al dictado de un texto. De forma más clara, escriben el grafema *l* en vez de *r*.

Primero analizamos desde el aspecto de la estructura silábica. Según la tabla, se ve que los errores están distribuidos tanto en CV, en VC como en la CVC.

<sup>50</sup> Aquí mostramos 20 palabras/pseudopalabras para dar una visión más global.

Segundo, nos fijamos en que la cantidad de error de cada palabra/pseudopalabra suele ser 1, 2, 3 o 4, que es escasa, uniforme y estable tanto en el dictado de palabras, pseudopalabras o textos. No existe gran diferencia entre los tres tipos de textos excepto en el dictado de una palabra de un texto: *estiramiento* donde hay 7 de este tipo de error, o decir, 7 participantes de los 14 lo han cometido.

**c. Escribir *n* en lugar de *r*.**

Igual que en los resultados asociados con el fonema /l/ donde cometen errores de sustitución por la confusión entre el fonema lateral y el nasal /n/, los resultados del análisis de errores del fonema /r/ y /r/ también muestran que el sujeto confunde el fonema /n/ y los fonemas vibrantes /r/ y /r/ en el dictado. Fonemas como /l/, /n/, /r/ y /r/ tienen el mismo modo articulación: alveolar, que se considera una característica en común entre ellos.

Tabla 139.  
Escribir *n* en lugar de *r*.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
perderse	venterse (1).
nemar	nemano (1).
desértico	desentico (1).
engordar	encontrar (1).
losor	lozón (1), loson (1).
cudarir	curanir (1).
dierru	tieno (1).
euri	euni (1).
ratire	tratine (1).
cuerpo	buenbo (1).

Según la tabla 139, observamos que los participantes cometen errores de sustitución: escribir *n* en vez de *r* o *rr*. En general cada palabra tiene solamente un error de este tipo, esto

significa que la mayoría de los participantes no tienen dificultad a la hora de distinguir estos fonemas. No obstante, puede haber un par de casos que cometan estos errores.

**d. Adición del fonema /t/.**

Otro resultado se trata del error de adición del fonema /r/ cuando la posición está en el inicio de la palabra y forma la estructura silábica CV.

Tabla 140.  
Adición del fonema /t/.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
rana	tran (1).
rey	trey (3), tren (2).
ratire	tradire (1), tratine (1), tradile (1).
ritual	tritual (1).
resto	tresdo (2), dentresto (1).
ridículo	triculo (1)
respira	trespira (1).
respeto	trespeto (1).
resultados	tresurdados (1).
Recibe	preside (1), Treseve (1).

Observamos la tabla 140, el sujeto tiende a añadir el fonema /t/, y convertir la consonante *r* en un grupo consonántico: *tr*. En general la cantidad de este tipo de errores suele variar desde 1 hasta 2, que es poco relativamente y se cometen en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos.

**e. Omisión del fonema /r/.**

Otro resultado es sobre el error de omisión de fonema /r/. Tienen las siguientes características que vamos a presentar.

Tabla 141.  
Omisión del fonema /r/ <sup>51</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
perderse	perdece (1).
pilterse	biltece (1), virtece (1), pildece (1), virtece (1), birtece (2).
ir	i (1).
sorprende	soprede (1), sobrete (1).
norte	note (1).
cáncer	cance (2).
losor	losó (1), lozo (1), nosó (1).
lancer	lance (1), lance (1).
cularir	cunarri (1).
observar	opserva (1), obseva (1).
cartas	catas (1).
servicio	sepicio (1).
publicarlos	publica los (1).
primer	prime (1).
piernas	piedas (1), vienas (1).
fortalecerás	fotaracerá (1).
ejercicios	efecicios (1).
proporcionen	probocione (1), probociones (1), proposione (1).

Primero, de acuerdo con la tabla 141, vemos que este tipo de error ocurre en la estructura silábica CVC, es decir, cuando el grafema *r* está al final de la sílaba.

Segundo, la media de la cantidad de error suele ser 1 o 2 menos en la pseudopalabra *pilterse* con 6 errores de omisión y este tipo de error se puede producir tanto en el dictado de palabras sueltas, pseudopalabras y textos. No obstante, generalmente no hay diferencia notable entre ellos.

#### **f. Errores en el grupo consonántico con el fonema /r/.**

---

<sup>51</sup> Son todos los ejemplos.

De igual modo que en los resultados del fonema /l/, también presentamos los resultados sobre el fonema /r/ mediante grupos consonánticos. El fonema /r/, que se escribe con la letra *r*, puede formar grupos consonánticos como *br, cr, dr, fr, pr, tr*, etc.

Tabla 142.  
Errores en el grupo consonántico <sup>52</sup>.

Correcto	Ejemplos de la manifestación de errores
brindar	plintar (2), blindar (1), pintar (1).
frontera	flontera (1), flontela (1), fordera (1), fondera (1).
mepirilariu	myplerario (1), meblirario (1), meplimario (1), meplerario (1).
anfri	hanfri (1), anfe (1), anfli (1).
udra	urra (1).
tiegra	Tierra (1), diecla (1).
madre	mare (1).
crecimiento	clecimiento (1).
desplazarnos	desprazarnos (1), desprasarnos (1), desprafa (1), desprazar (1), despresadas (1).
gratuitas	clotuidas (1).
ofrecen	oferse (1).
electrónica	electotica (1).
atreves	arrees (1)
trampas	rumba (1), ranpa (1), ramba (3), ranmba (1).
Céntrate	Sentate (1), Sentáte (1).
trucos	rucos (2), rugos (1).

De acuerdo con la tabla 142 sobre resultados del fonema /r/ en grupos consonánticos, vemos que la colección de los errores incluyen grupos consonánticos como *br, cr, dr, fr, gr, pr, pl*.

Los resultados muestran que la mayoría de los errores son del tipo de sustitución: escribir *l* en lugar de *r* tanto en el dictado de palabras, pseudopalabras como en el de textos. En

---

<sup>52</sup> Hemos coleccionado 16 ejemplos donde se incluyen 4 pseudopalabras y 14 palabras. Con el mismo motivo con los resultados sobre el fonema /l/ en el sentido de grupos consonánticos, sirven para tener más posibles de los tipos de grupos consonánticos.



sentido reverso con los resultados del análisis de errores del fonema /l/. Esto nos demuestra que los participantes confunden estos dos fonemas cuando forman parte del grupo consonántico. Por ejemplo, tal como muestra la tabla, escriben *plintar* (2), *blindar* (1), *pintar* (1) en lugar de escribir *brindar*. Escriben *flontera* (1), *flontela* (1) en lugar de *frontera*, etc.

También hay casos de error de omisión, que omite tanto el fonema /ɾ/ como otro fonema consonántico, con el cual forma el clúster consonántico. Por ejemplo, escriben *pintar* en lugar de *brindar*, *fondera* en lugar de *frontera*, *anfe* en vez de *anfri*, etc donde omiten el fonema /ɾ/. En cuanto a ejemplos de omitir de otro fonema, encontramos casos como: escriben *urra* en lugar de *udra*, *mare* en lugar de *madre*, *arrees* en lugar de *atreves*, *rucos* (2), *rugos* (1) en lugar de *trucos*, *rumba* (1), *ranpa* (1), *ramba* (3), *ranmba* (1) en lugar de *trampas*, etc. Indudablemente, además del error de omisión también cometen error de sustitución en este caso, de modo que finalmente ese clasifica como error mixto. Cabe relacionar el error de omisión con el error de adición del fonema /t/ cuando el grafema *r* se ubica en el inicio de la palabra y se pronuncia como fonema vibrante múltiple. La conclusión a la que se llega es que los participantes confunden el fonema vibrante múltiple con el grupo consonántico *tr*.

Sobre errores de metátesis, encontramos casos como: escriben *oferse* en lugar de *ofrecen*, *fordera* en lugar de *frontera*.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto al fonema /r/ y /r/.**

Según los resultados del análisis de errores acerca de los fonemas /r/ y /r/ en el dictado de palabras, pseudopalabras y textos, encontramos los siguientes factores que pueden haber afectado los errores.

### **Causa 1: Factor intralingüístico: propio sistema de la lengua española.**

En cuanto a los resultados sobre estos fonemas, la mayoría de los errores se circunscriben a la sustitución del grafema *r* o *rr* por el grafema *l*, o hay confusión entre dos fonemas vibrantes. Los dos fonemas vibrantes no existen en el chino mandarín tampoco en el inglés, los resultados

muestran que tienen dificultades los participantes chinos. Nuestro estudio ha comprobado de nuevo nuestra hipótesis ya que los aprendientes suelen tener dificultades con los elementos nuevos, los que no posee su propio sistema lingüístico. Tal como indica Pérez López (2011), “Los aprendices de una L2 suelen enfrentarse con ciertas dificultades a la hora de pronunciar las consonantes de la nueva lengua”. En el caso de estos fonemas, los errores cometidos se deben principalmente a la complejidad intrínseca, que son fonemas vibrantes, difíciles de pronunciarse y dominarse.

**Causa 2: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de fonemas.**

De acuerdo con los resultados expuestos, los alumnos confunden los fonemas vibrantes con el fonema /l/. Estos fonemas tienen características comunes, ya que son fonemas alveolares y puede ser la causa de errores de sustitución entre ellos. Como no llegan a dominar ni en la percepción ni en la producción los fonemas vibrantes, tienden sustituirlos con el fonema /l/. Cuando explicamos en el apartado anterior 2.4.2.3.2.7. los participantes de nuestro estudio también cometen errores de sustitución del fonema /l/ por el fonema /r/. Por lo tanto, en ambos sentidos tienen confusión acerca de estos tres fonemas y les ocurre que se produce una transferencia negativa.

**Causa 3: Factor interlingüístico: transferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista de estructuras silábicas.**

La causa de la ausencia de estructuras silábicas del chino mandarín como CCV es que la estructura del grupo consonántico del fonema /r/ (*cr, dr, gr, tr, etc.*), CVC, VC en español puede ser un posible factor de errores de omisión del fonema /r/ y otros errores tal y como se ha enseñado en los resultados. Esta diferencia entre las lenguas produce transferencia negativa a la lengua meta: la lengua española. Porque en el sistema fonológico del chino mandarín la

estructura silábica más popular es la de CV, es lógico que no estén muy familiarizados con ella y tiendan omitir el último fonema en la estructura CVC.

#### **Causa 4: Factor interlingüístico e intralingüístico con origen de la transferencia negativa de variedades lingüísticas del chino mandarín.**

De acuerdo con los resultados, hemos expuesto errores de sustitución de grafema *r* o *rr* por grafema *n*. El fonema /n/ es nasal alveolar. No obstante, cuando hablamos las características fonológicas de los siete dialectos chinos en el capítulo 1.2, comentamos que en dialectos como Hui, Xiang, los hablantes no distinguen el fonema /l/ y el fonema /n/. Según resultados del apartado 2.4.2.3.2.7. cometen errores de sustitución tales como escribir el grafema *n* en lugar de *l*. Conforme a los resultados de este apartado, también cometen errores de sustitución del grafema o dígrafo *r* y *rr* por el grafema *n*.

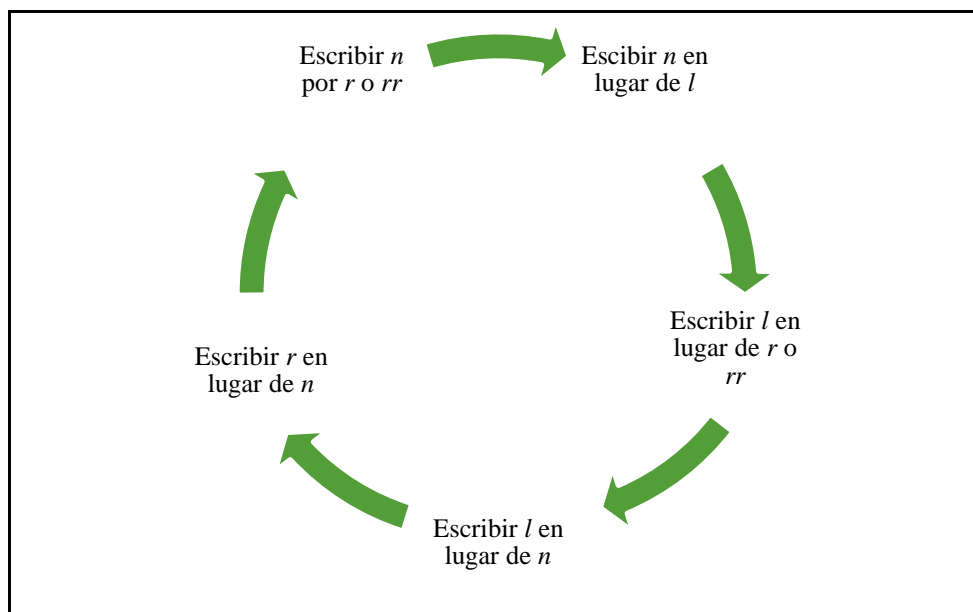


Figura 89. Error acerca de fonemas como /r/, /n/, /l/ y /r/ en forma de circuito (Elaboración propia).

La figura 89 nos muestra la relación de los errores entre fonemas /l/, /n/, /r/ y /r/ en forma de circuito. La posible causa es que algunos sinohablantes tienen estos dialectos como Hui, Xiang, donde no se distinguen fonemas /n/ y /l/. Esta transferencia negativa de los

dialectos influye en el aprendizaje del chino mandarín, al español y a otras lenguas. Encima tienen dificultades con los fonemas vibrantes del español como /r/ y /r/ para distinguir con el fonema /l/. Así que se acaba produciendo una mezcla de transferencias tanto interlingüísticas como intralingüísticas que se puede describir con una figura de circuito. Nos parece muy interesante esta conclusión que hemos llegado. Muchos investigadores de estudio de los sinohablantes en el campo de ELE tal como Cortés Moreno (2009, 2014), Muñoz Torres (2014) y Barberá Asensi (2016), etc. llegan a la conclusión de que los sinohablantes tienen dificultades para distinguir fonemas /l/, /r/ y /r/ tanto en la percepción como en la producción. Sin embargo, no llegan a relacionar la transferencia negativa del chino mandarín junto a la de otros dialectos. En otras palabras, tener en cuenta la correlación entre el fonema nasal /n/ con fonemas vibrantes de la lengua española.

#### **Causa 5: Transferencia negativa por la instrucción.**

El último factor lo debemos a la transferencia negativa de la instrucción didáctica. En tal sentido, se refiere a los errores de la adición del grafema *t* delante del grafema *r* y la omisión del grafema *t* cuando forma parte del grupo consonántico *tr*. Como los participantes chinos tienen dificultades para pronunciar fonemas vibrantes en su aprendizaje del español como lengua extranjera, practican mediante grupos consonánticos como *dr*, *tr*, etc.

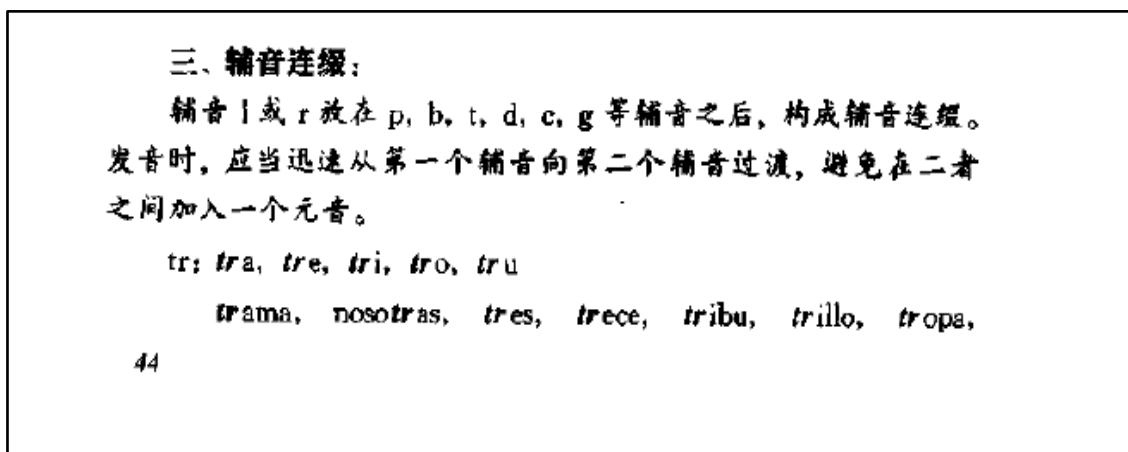


Figura 90. Captura de libro didáctico de los participantes acerca del grupo consonántico (Dong & Liu, 1999a, p. 44).

Como nos muestra la figura 90, que es la captura de materiales didácticos de los participantes en nuestra investigación mediante la lectura en voz alta de sílabas como *tra*, *tre*, *tri*, *tro*, *tru*, etc. Según este método, usando sonidos oclusivos como /t/ se ayuda a hacer vibrar la lengua. Sin embargo, este método puede provocar problemas tanto en la percepción como en la producción, por ejemplo, adición o omisión del fonema /t/ tal como muestran nuestros resultados.

#### 2.4.2.3.2.10. Error de mayúsculas y minúsculas.

Ya hemos comentado en el capítulo 1.2 sobre el uso de mayúscula y minúsculas que puede ser distinto aún siendo lenguas alfabéticas, de hecho, en inglés se tiende a un mayor uso de las mismas y esto causa confusiones para los alumnos chinos a la hora de estudiar el español. En el mismo capítulo también hemos explicado las reglas básicas sobre su uso de acuerdo con la RAE (2013).

Tal y como indica Porto Dapena (2002-2004): “Las mismas formas lingüísticas: lengua oral y lengua escrita difieren no solo en la sustancia, cosa evidente, sino también la forma”. En otras palabras, no aparecen exactamente la lengua oral y escrita. Por ejemplo, la forma de

mayúsculas y minúsculas no se puede reflejar en la lengua oral sino por vía visual: por escrito. El dictado como una forma de la escritura puede mostrarnos este aspecto. Esto también constituye uno de los objetivos de nuestro análisis.

Evidentemente hay dos sentidos para este análisis, uno es escribir en minúscula cuando tiene que ser en mayúscula según las reglas. Y otro caso es al revés.

En nuestro estudio, realizamos el dictado en forma de palabras aisladas, pseudopalabras y textos como actividad de entrenamiento. Según las normas de RAE (2013), la mayúscula inicial se emplea fundamentalmente por dos razones: por estar exigida por la puntuación o para señalar los nombres propios. Los errores de mayúsculas y minúsculas ocurren en el dictado de palabras sueltas y texto cuando se trata de términos propios, por ejemplo, nombres de personas, lugares, países, libros, etc. Otros errores ocurren cuando tienen la función como puntuación en el dictado de textos. En cuanto a las pseudopalabras, no existe el fenómeno ni análisis en este aspecto ortográfico. Por lo tanto, mostramos los resultados a partir de tres partes:

- el uso inicial mayúscula de las palabras sueltas respecto a nombre propio;
- el uso inicial mayúscula de las palabras de textos respecto a nombre propio;
- el uso inicial mayúscula de las palabras de textos respecto a la función como puntuación.

Seguidamente presentaremos los resultados sobre el uso de la mayúscula inicial en el dictado de los estudiantes chinos de la investigación.

### **1. Resultados de los errores de mayúsculas y minúsculas iniciales en el dictado.**

En este apartado presentaremos los resultados sobre el mal uso de mayúscula y minúscula inicial. Primero veamos casos acerca de los nombres propios tanto en el dictado de palabras sueltas como en el de textos.

**a. El uso inicial de las mayúsculas de las palabras respecto al nombre propio.**

Exponemos a continuación los resultados sobre el mal uso de mayúscula inicial de las palabras respecto al nombre propio en este apartado. La forma de mostrarlas está en la tabla donde pone tanto las palabras correctas como los ejemplos (mal escritos) del sujeto.

Tabla 143.  
Error de uso de la mayúscula inicial de las palabras respecto al nombre propio

Correcto	ejemplos
Cuba	cuba (4).
Ana	anda (2), ana (4), ano (1).
España	españa (7).

En el dictado de palabras solo encontramos 3 palabras como nombre propio: *Cuba*, *Ana*, *España*, que aparecen en el dictado de la semana 2, semana 5 y semana 9. Según la tabla 143, vemos que los participantes chinos tienen bastante dificultad con el uso de mayúscula inicial. 4 participantes de los 14 han escrito *cuba* en lugar de *Cuba*, 7 participantes se han equivocado con la palabra *Ana* y la palabra *España*. Los dos nombres de países suponen palabras de muy alta frecuencia, y el nombre *Ana* también es muy común y sencillo. No obstante, han cometido bastantes errores. Esto refleja que los alumnos chinos no son muy sensibles a la hora de usar la mayúscula inicial.

**b. El uso inicial mayúscula de las palabras de textos respecto a nombre propio.**

En cuanto a resultados sobre el uso inicial mayúscula de las palabras de textos respecto a nombre propio, exponemos todas las palabras vinculadas con este tipo de error. En total hemos documentado 17 palabras <sup>53</sup>, donde se incluyen nombres de lugares, personas, organización oficial, etc.

---

<sup>53</sup> Incluye palabras repetidas, por ejemplo, la palabra “Internet “ ha aparecido tres veces, entonces se cuenta como tres palabras.

Tabla 144.  
Error de uso inicial mayúscula de las palabras de textos respecto a nombre propio.

Semana <sup>54</sup>	Correcto	Ejemplos
1	Tenerife	tenerife (1),
1	Universidad	universidad (12)
1	Laguna	laguna (1), rabuna (1), raguna (1), labuna (1), labula (1).
1	Málaga	málaga (1), malaga (2), maraca (3), maraga (1), malaca (1).
1	Navidades	navidades (4).
1	Laguna	laguna (6), dabona (1), lacuda (1), lacuna (1), lapuna (1).
1	Orotava	horadara (1), horotara (1).
1	Teide	teide (1), teite (1), deite (1), terde (1).
1	Tenerife	tenedife (1), derelice (1), deneniffe (1).
2	Susana	susana (1).
4	España	españa (5).
4	Unión	union (1).
4	Europea	europaea (1), europena (1).
4	españoles <sup>55</sup>	Españoles (1).
4	Internet	internet (4).
6	Internet	internet (6).
6	Internet	internet (4).

Según la tabla 144, sacamos los siguientes resultados sobre el uso de la mayúscula inicial:

Primero, cometen errores de mal uso de mayúscula inicial tanto en palabras frecuentes como poco frecuentes. Por ejemplo, la palabra *España*, de alta frecuencia, la palabra *Universidad*, se comete errores tanto en el dictado de palabras como de textos.

Segundo, los participantes tienden cometer más errores con los nombres propios de baja frecuencia, por ejemplo, la palabra *Laguna*, *Málaga*, las cuales son palabras que no suelen usar los participantes de nuestra investigación.

<sup>54</sup> Indicamos la semana del dictado de cada palabra, se debe a que hay muchas palabras repetidas.

<sup>55</sup> “Españoles” no es nombre propio. No obstante, la exponemos aquí para demostrar que lo toman como nombre propio los participantes.



Tercero, si nos fijamos en los nombres propios, en los que no se han cometido errores sobre este aspecto, por ejemplo, *Rafa, Roberto, Barcelona*, en el dictado de los cuales, ningún participante ha cometido error sobre el uso de mayúscula inicial. En total en los dictados de texto, hay 20 nombres propios dictados junto con otros tres como *Rafa, Roberto, Barcelona*. Esto significa que el porcentaje de cometer este tipo de error es bastante alto.

Cuarto, hay un participante que escribe *Españoles* en lugar de *españoles*. Esto significa que la mayoría de los alumnos saben que en el español es diferente en comparación con el uso de inglés cuando se trata de los gentilicios.

**c. El uso de la mayúscula inicial de las palabras de textos respecto a la función como puntuación.**

Otro uso de la mayúscula inicial es la de funcionar como signo de puntuación cuando se trata de la primera palabra de un escrito, detrás de punto o de dos puntos suspensivos, etc.<sup>56</sup>

Ahora veamos los resultados en la tabla 145.

---

<sup>56</sup> En cuanto a estas normas concretas véase el capítulo 1.2.

Tabla 145.  
Error de uso de la mayúscula inicial de las palabras de textos respecto a la función como puntuación.

Semana	Correcto	Ejemplos
1	Como	cómo (1).
1	Estamos	estámos (1), estamos (1).
1	Lo	lo (2).
1	La	la (7).
1	el	El (1).
2	Hola	hola (1).
2	Qué	que (1), qué (1).
2	Al	al (1).
2	así	Asi (1). <sup>57</sup>
2	aquí	Aquí (2), A qué (1).
3	hace	Hace (1).
3	El	el (1).
4	últimos	ultimos (3), surtimos (1).
4	la	La (1).
4	en	En (1).
4	La	la (1).
7	que	Que (1).
7	tiempo	Tiempo (1).
8	Estudia	estudia (1).
9	Todos	todos (1).
9	No	no (1), Nórvides (1).
9	No	no (3).
9	Lo	lo (2).
10	Cogemos	cojemos (5), cogemos (1).
10	Deberíamos	deberíamos (1).
10	También	también (1).
10	No	no (2).
10	No	no (1).

<sup>57</sup> Marcamos en negrita cuando se trata de casos de mayúscula en lugar de en minúscula.

En la tabla 145, vemos todas las palabras junto con los ejemplos acerca de error del uso de la mayúscula y minúscula inicial en el dictado de textos, distribuidas en casi todas las semanas menos la semana 5 y 6. Mediante el análisis, alcanzamos los siguientes resultados.

Primero, los participantes de nuestra investigación tienen dificultades con el uso de mayúscula y minúscula inicial cuando hacen dictado.

Segundo, desde el punto de vista de la tendencia general se muestra características de la inestabilidad a lo largo del tratamiento y no se ve una mejora notable.

Tercero, si nos fijamos en la cantidad de participantes que cometen este error ortográfico, es baja.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto al uso de mayúsculas y minúsculas iniciales.**

En este apartado intentamos localizar las posibles causas que han provocado estos errores expuestos anteriormente sobre el uso de mayúsculas y minúsculas iniciales en el dictado.

Cuando analizamos los errores, exponemos los resultados y explicamos las causas de errores fonológicos de acuerdo con los fonemas, principalmente errores que se derivan por dos factores principales: transferencia interlingüística y transferencia intralingüística. Esta conclusión es coincidente con investigadores como Corder (1992), Bustos Gisbert (1998), Liang et al. (1994), Selinker (1972/1978), Y. Zhang (2016, p. 73), etc. menos algunos aspectos específicos de nuestro estudio. Respecto a las causas de errores sobre el uso de mayúsculas y minúsculas iniciales en el dictado, mayoritariamente se explica por la transferencia interlingüística.

**Causa: Transferencia interlingüística negativa de la lengua materna por la diferencia ortográfica.**

De acuerdo con el capítulo 1.2, donde se presentan las características fonológicas y ortográficas de lenguas como la española, inglesa y el chino mandarín, sabemos que el sistema de escritura y fonológico de la lengua china son distintos y es una lengua logográfica. El *pīnyīn*

solamente sirve como herramienta auxiliar para la pronunciación de los caracteres al principio del aprendizaje de la lectoescritura. Indudablemente los estudiantes chinos no tienen la práctica a largo plazo. Esta ausencia del uso de mayúsculas y minúsculas forma parte de la transferencia negativa al aprendizaje de la lengua española.

#### **2.4.2.3.2.11. Error del uso de tilde y acentuación.**

En comparación con la lengua inglesa y la lengua china, el uso de tilde como signo ortográfico para acentuar la sílaba o distinguir significados de las palabras <sup>58</sup> como función es una de las características ortográficas típicas importantes de la lengua española. Por ende, los resultados que presentamos sobre el uso de tilde y acentuación se centrarán en los errores de estos aspectos.

### **1. Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación.**

En cuanto a las formas de exponer los resultados vamos a dividirlo en tres partes para de acuerdo con el tipo de dictados: palabras, pseudopalabras y textos.

#### **a. Errores en el dictado de palabras acerca del tilde y acentuación.**

En el dictado de palabras hemos dictado 17 palabras con tilde. En el dictado de estas 7 palabras como *también*, *además*, *situación*, *política*, *tenía*, *relación* no se ha cometido ningún error con la tilde y acentuación. Además de otras 10 palabras que contienen errores de tilde, también hay dos otras palabras por ejemplo, *supuesto*, *iglesia*, las cuales no llevan tilde. Veamos la tabla 146 donde nos muestra todos ejemplos de los errores concretos.

---

<sup>58</sup> En el dictado de palabras la única función de la tilde sirve para acentuar, en cambio, en el de textos, hay dos funciones. Porque en el texto participa otros niveles lingüísticos tales como el semántico, la sintaxis, etc., los cuales no posee el dictado de palabras. Por ejemplo, si dictamos la palabra aislada “como”, si escriben “cómo” se considera correcta. Sin embargo, en el dictado de textos, se considera un error ortográfico porque la tilde tiene función de distinguir el significado.

Tabla 146.  
Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de palabras sueltas.

Correcto	Ejemplos
árbol	arbol (2), albol (1).
científico	cientifico (3), sientifico (2), ciendifico (1).
supuesto	supúesto (1).
inglesia	iglésia (1).
cáncer	cancer (7), cance (2).
único	unico (3).
águila	alquila (1), aguila (1), arguila (1), aquirra (1), aquela(1), Aguirra (1).
averigüéis	aveligüeis (1), apeliguays (1), averigueis (2), ameriguans (1), amerigueis (1), ameliguez (1), abeligüiz (1), abeliguis (1), aveedeies (1).
lía	lia (3).
pantalón	pantalon (2), bantalong (1), bantalones (1).
había	aviar (1), abia (1).
así	asi (1).
policía	bolislar (1), policia (1).

Mediante la tabla 146, desvelamos los siguientes resultados en cuanto a los errores del tilde y acentuación en el dictado de palabras aisladas.

Primero, casi todos los errores se limitan a ignorar la tilde, lo cual causa el cambio de posición de la sílaba acentuada. Por ejemplo, escriben *arbol (2)*, *albol (1)* en lugar de *árbol*, *cancer (7)* en vez de *cáncer*, etc.

Segundo, de acuerdo con el análisis, también descubrimos que los aprendientes tienden a añadir u omitir una consonante al final de la palabra con el objetivo de mantener la sílaba acentuada omitiendo la tilde. Por ejemplo, escriben *cance (2)* en vez de *cáncer*, *bolislar (1)* en vez de *policía*.

Tercero, también hay casos en los que usan la tilde para acentuar la sílaba y en realidad no es necesario. Por ejemplo, escribe *iglésia* en lugar de *iglesia*.

**b. Errores en el dictado de pseudopalabras respecto a la tilde y la acentuación.**

Comparando con el resultado de las palabras aisladas, los errores de las pseudopalabras sobre el uso de tilde y acentuación son mucho más en cuanto a la cantidad. Recordamos siempre que en el dictado de pseudopalabras, la única ruta de la lectoescritura que se aplica en el dictado es la ruta fonológica. Es decir, el sujeto no puede llegar a escribir lo que ha escuchado utilizando su almacén léxico. Mediante el análisis de los errores de acentuación de las pseudopalabras, obtenemos los siguientes resultados.

Tabla 147.  
Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de pseudopalabras.

Correcto	Ejemplos
ortal	óltal (1), olta (1).
lejiesco	legíesco (1), lejíesco (1).
palmi	bamir (1), parmil (1), parmí (1).
losor	lozo (1), loson (1).
lancer	lánce (1), lance(1).
cudarir	cunarri (1).
ofluenti	ofluentir (1).
fivacofla	fibacoflar (1).
íqueri	iqueri (2), iquele (2), icaili (1), ikle (1).
jasmi	jasmin (1)
lúo	luo (6), ló (1).
tosende	tócente (1)
bandalún	bantalun (1), pantallo (1), bantalum (1).
ezbecdo	espercdor (1).
lumbién	lumbien (2), runbien (1), lubian (1), nubien (1), lubien (1).
hupía	ubia (3).
esdota	ástoda (1), éstoda (1), éstota (2), estodar (1), esdotar (1), estotal (1).
ádemas	atemas (1).
presidenté	precidente (1), presidende (1), tresidente (1), trecidente (1).
ciduasión	siduación (3).
anfri	ánfrí (1).
lermi	lemil (1), remir (1).
chabadal	chabata (1), chaparta (1).
mer	mere (1).
olquicud	orkeku (1).
dinía	dinia (4), quinia (1), tinia (1).
compiciupaz	conbiciupas (1), combiciubas (1), conbiciubas (1), conpiciubas (1).

La tabla 147 nos muestra todos los errores de acentuación de las pseudopalabras. En total son 27 palabras afectadas con cantidad total de 88 errores de acentuación si tenemos en cuenta el análisis cuantitativo. Respecto a los resultados, podemos señalar que:

Primero, evidentemente cometen mucho más este tipo de error comparándolo con los del dictado de palabras, esto es, tienen más dificultades cuando son pseudopalabras para dominar la sílaba acentuada.

Segundo, en el dictado de pseudopalabras hemos dictado 8 pseudopalabras con tilde, como *íqueri, lúo, bandalún, lumbién, hupía, ádemas, presidenté, dinía*. En estas pseudopalabras, lo que hacen es omitir la tilde. Además de las pseudopalabras con tilde también tiene dificultades con aquellas que no llevan tilde. Este aspecto es distinto comparado con los errores de las palabras.

### **c. Errores en el dictado de palabras de textos en relación con la tilde y la acentuación.**

Sobre los errores de la tilde y la acentuación en el dictado de texto, además de acentuar la sílaba también tiene función de distinguir significado tal y como hemos comentado antes. Lo que vamos a hacer es separar estos dos aspectos con el objetivo de ver cuáles son las palabras que tienen más dificultad por la tilde, es decir, cuándo tienen función de diferenciar el significado y cuáles se refieren a la acentuación de la sílaba. Fuera de esta división tratamos aparte los errores que tienen que ver con la conjugación de verbos. Hacemos esta división bajo criterios distintos, los cuales no están únicamente relacionados con la fonología sino también con la semántica y la sintaxis. En este sentido, es clave la diferencia entre realizar un dictado de palabras o de textos.

Primero veamos los resultados vinculados con los verbos conjugados en el dictado de textos, el cual forma importante de los resultados. En algunos casos de la conjugación de los verbos, hace falta llevar tilde. Por ejemplo, en la conjugación de los verbos del modo pretérito indefinido (yo canté, usted cantó, etc.),

#### **1. Errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de textos en función de la acentuación silábica con referencia a los verbos conjugados.**



En la siguiente tabla mostramos las palabras correctas y lo que han escrito los participantes.

Tabla 148.  
Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de textos en función de la acentuación silábica con referencia a los verbos conjugados.

Correcto	Ejemplos
Estamos	estámos (1)
pensé	pense (1).
encontré	encontre (1).
tenían	tenián (1), tenian (1), tener (1).
facilita	fácilita (1).
quería	queria (1).
existían	existian (2), existitién (1). <sup>59</sup>
escribía	escribia (4), escribiá (2).
escribía	escribia (3).
llegó	llego (5).
simplificó	simplifico (5), simprifico (1).
conéctate	conectate (6), conectade (1), connectate (1).
Date	Dáte (1).
sintiéndote	sintiendote (1), sientiendote (1).
Céntrate	Centrate (2), Sentate (1), Sentra (1), Sentáte (1).
inspírate	inspirate (7).
práctica	practica (6), pradica (1).
practicar	prácticar (1)
fortalecerás	fortalecelas (1), fortaleselas (1), fortelatelas (1), fordecelas (1), forta de selas (1) , forta de seras (1), porta leceras (1).
sabrás	sabras (1), sabris (1), sagras (1).
establecer	estapecé (1).

De acuerdo con la tabla 148, descubrimos las siguientes características en cuanto a los resultados sobre el mal uso de tilde y la acentuación en los verbos conjugados en el dictado de textos.

<sup>59</sup> En esta tabla y las siguientes repetimos algunas palabras, porque estas palabras fueron dictadas varias en el mismo texto o varios textos.

Primero, la mayoría de los errores suponen la omisión del signo ortográfico: la tilde.. En la conjugación del pretérito indefinido de indicativo, escribe *pense* en lugar de *pensé*, *encontre* en lugar de *encontré*, *llego* (5) en lugar de *llegó*, etc. En la conjugación del pretérito imperfecto, escriben *tenián* (1), *tenian* (1), *tiener* (1) en lugar de *tenían*, *escribia* (4), *escribí* (2) en lugar de *escribía*, etc. En la conjugación del futuro simple, escriben *sabras* (1), *sabris* (1), *sagras* (1) en lugar de *sabrás*, etc. Los errores del uso de tilde en la conjugación del modo imperativo también son graves, escriben *practica* (6), *pradica* (1) en lugar de *práctica*, *sintiendote* (1), *sientiendote* (1) en lugar de *sintiéndote*, *Centrate* (2), *Sentate* (1), *Sentra* (1), *Sentáte* (1) en vez de *Céntrate*.

Segundo, cometen más errores en general sobre la tilde cuando dos modos de conjugación coinciden, es decir, la misma palabra en dos modos de conjugación distinto se escribe igual menos la tilde. Por ejemplo, escriben *simplifico* (5), *simprifico* (1) en lugar de *simplificó*, *llego* (5) en lugar de *llegó*. En la conjugación del pretérito indefinido de indicativo, la conjugación de la tercera persona singular corresponde a la de la primera persona singular del presente de indicativo.

## **2. Errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de textos en función de diferenciar significados.**

En el análisis de errores de dictados de textos, descubrimos que los participantes cometen errores de tilde (omisión o adición de tilde) cuando se trata de palabras, las cuales se escriben igual pero que tienen significados distintos y presentan diferente pronunciación, y generalmente pertenecen a categorías gramaticales distintas.

Tabla 149.  
Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación en el dictado  
de textos en función de la diferenciar significados <sup>60</sup>.

Correcto	Ejemplos
Como	cómo (1).
más	mas (1).
Qué	Que (4), que (1).
que	qué (1).
que	qué (1).
qué	que (7).
aún	aun (4)
aún	aun (3)
quienes	quiénes (1).
como	cómo (3).
este	esté (1)
más	mas (2)
esta	ésta (1)
tí	tí (3).
tu	tú (2).
porque	por que (2).
tú	tu (1).
tu	tú (1).
qué	que (11).
que	qué (1).
por qué	porque (10), porqué (2).
mas	mas (1).
mas	mas (1).

En la tabla 149 observamos las palabras relacionadas con este tipo de error, que incluyen tanto monosílabos como polisílabos. Incluye palabras como *que* y *qué*, *más* y *mas*, *como* y *cómo*, *aún* y *aun*, *por que* y *porque*, etc. Mediante el análisis, descubrimos que una característica principal que se manifiesta es la repetición de los mismos errores ortográficos de

<sup>60</sup> En esta tabla se ven palabras repetidas también.

algunas palabras. Por ejemplo, el uso de *que* y *qué*, que es de uso más frecuente pero también el error más repetido.

### 3. Errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de textos en función de las palabras en general.

En esta parte presentamos los resultados sobre el error ortográfico relacionado con el uso de tilde y acentuación silábica en el dictado de textos en cuanto a las palabras generales exepcto los últimos dos casos que mencionamos en los apartados anteriores.

Tabla 150.  
Resultados de los errores del uso de tilde y acentuación en el dictado de textos en función de la acentuación silábica

Correcto	Ejemplos
aquí	aquí (1).
aquí	aquí (1).
Málaga	malaga (2), maraca (3), maraga (1), Maraca (1), Malaca (1), malaca (1).
árboles	arboles (3), almores (1).
vegetación	pejetacion (1), betelacion (1).
desértico	desertido (1), deseatico (1), decervico (1), decedido (1), desentico (1).
turístico	turisdico (1), dulistido (1), duristico (1).
tíos	tiós (1), tios (5).
así	asi (1), Asi (1).
tímida	timida (6), timita (1), temeda (1).
simpática	simpatica (4), sinbatca (1).
río	rio (4), rió (2), dio (1).
tecnología	tecnologia (1) tecnologija (1), tecnología (1), technologia (1).
móvil	movil (6).
alguien	alguién (1).
móviles	moviles (6), movil (1).
móvil	movil (3).
últimos	ultimos (3), surtimos (1).
país	pais (2).
implantación	implandacion (1).
detrás	detras (2).
Unión	Union (1), union (1).
cómodos	comodos (2), comódos (1).
operaciones	operaci6nes (1)

través	traves (1), atraves (5), atrares (1).
físicas	físicas (1), fícas (2), fecinas (1).
físicas	físicas (6), físicos (1).
gratuitas	graduídas (1 ).
máximo	maximo (2), maccimo (1), masimo (1).
hipotecas	hípotecas (1), ipotecas (1), epotecas (1), ípodecas (1), ibotecas (2).
también	tambien (1).
obligación	opricacion (1), obricacion (1).
ridículo	rídiculo (3), ridicúlo (1), reticulo (1), triculo (1), tririculo (1), rituculo (1).
técnicas	tecnicas (4), técnicas (1), decnicas (1), technicas (1).
También	Tambien (2).
bailarín	bailarin (6).
técnica	tecnica (2), tecnicas (1), techica (1).
muchísimas	muchisimas (4).
También	Tambien (2), tan biem (1).
práctica	practica (4), brastica (1), pratica (1).
próxima	procsima (1), prosima (1).
precisión	precision (1), presicion (1), precicio (1).
pilates	pírades (1).
televisión	television (2).
física	física (3), ficica (1).
también	támbien (2).
práctica	practica (4), pratica (1), plantica (1).
fáciles	faciles (6), asiles (1).

---

En esta tabla 150 hemos recopilado todos los ejemplos de error ortográfico, en concreto, el mal uso de tilde y acentuación.

Primero, la forma de usar mal la acentuación consiste en la omisión del signo ortográfico: la tilde.

Segundo, los errores de acentuación y tilde en el dictado de textos ocurren tanto en palabras agudas, graves como esdrújulas. No obstante, hay más posibilidad de cometer errores cuando las palabras son esdrújulas. Es decir, son palabras que llevan el acento en la antepenúltima sílaba. Por ejemplo, escriben *malaga* (2), *maraca* (3), *maraga* (1), *Maraca* (1),

*Malaca (1), malaca (1)* en lugar de *Málaga*, *timida (6), timita (1), temeda (1)* en vez de *tímida*, *practica (4), brastica (1), pratica (1)* en lugar de *práctica*, etc.

Tercero, otra característica es la repetición de error de acentuación de una misma palabra, ya sea dictada en la misma semana o semana distinta. Por ejemplo, de acuerdo con la tabla, escriben *moviles (6)* primero, después escriben *moviles (6)*, al final escriben *movil (1), movil (3)*. En cuanto a la palabra *física*, primero escriben *físicas (6), físicos (1)*, y después han escrito *física (3), ficica (1)*. También se refleja otra característica, que es la inestabilidad de error cuando hacen el dictado en el sentido de la cantidad de errores.

## **2. Causas de errores del uso de tilde y acentuación.**

A continuación, exponemos las posibles causas sobre errores del uso de tilde y acentuación de los estudiantes chinos en el dictado de acuerdo con los resultados.

### **a. Transferencia intralingüística negativa de la lengua española.**

La primera causa la debemos a la transferencia intralingüística del propio sistema de la lengua española. Esta dificultad puede ser causada porque a pesar de que todas las palabras del español tienen sílaba acentuada no todas llevan tilde. Por ende, esto depende del mismo sistema ortográfico de la lengua española. La confusión hace que los participantes, sobre todo, cuando no están familiarizados con las palabras o no dominan bien las reglas del uso de la tilde cometan errores.

### **b. Transferencia interlingüística negativa del chino mandarín.**

En muchos casos, los participantes no ponen tilde sabiendo cuál es la sílaba acentuada ya que cuando leen en voz alta son capaces de acentuar la sílaba de forma correcta según nuestra observación. Por lo tanto, los errores de la acentuación pueden deberse a la ausencia de este aspecto ortográfico de su lengua oficial: el chino mandarín, donde no existe el uso de tilde ni tampoco existe la acentuación silábica dado que son monosílabas.

#### **2.4.2.3.12. Unión y separación de palabras en el dictado de textos.**

Mediante el análisis hemos descubierto otro fenómeno destacable y es el error de separación y unión de palabras en el dictado de textos. Estos tipos de errores son los típicos que hemos descubierto en el dictado de textos, y no existen en otros formatos de dictado como en el de palabras y pseudopalabras. En este apartado nos dedicamos a presentar los resultados.

##### **1. Resultados de error de unión y separación de palabras en el dictado de textos.**

En este apartado vamos a presentar los resultados sobre el error de unión y separación de palabras en el dictado de textos. Primero veamos los resultados de la unión de palabras. En nuestra tesis este tipo de error se refiere a que dos palabras seguidas aparecen como una única palabra.

Tabla 151.  
Error de unión de palabras en el dictado de textos.

Correcto	Ejemplos
La Laguna	Lanaguna (1).
La Laguna	Lalacuna (1 ).
Al principio	Aprincipio (1), Aprencipio (1).
un (anuncio)	una (2).
Nos ofrece	sofrece (1), sorprese (1), sofrese (2), sufrece (1), so frece (1).
se sentaba	sesentaba (2).
varias hojas	pliasohas (1), valeasojas (1).
del resto	dentresto (1).
la union	aunión (1).
se sienten	sesienten (1), seciente (1).
se niegan	señiancan (1), señieca (1).
se une	seune (2), séune (1), seún (1), seune (1).
para la	parala (1).
el gasto	escasto (1).
ni de	nide (1).
ni de	nide (1).
se acercan	seacercan (1).
te atreves	deatreves (1).
y dile	itire (1).
te ofrezco	deofresco (1).
con el	coner (1).
a tus	actuz (1).
te obsesiones	deobseciones (1).
practicar lo	practicalo (1).
te darás	detalás (1), tetarás (1), delálas (1).
es tu	estu (1).
No olvides	Nórvites (1).
a diario	adirario (1), atiário (1).
le dan	letan (1).
te limites	telimites (1).
para ir	parair (1).
Sin embargo	Sinembalco (1).
el riesto	endresco (1).
de gran	tegran (1), declan (1).
con dar un paseo	contal (1), contar (2).
en forma	enforma (6).



En la tabla 151, hemos recopilado 36<sup>61</sup> palabras con este tipo de error. De acuerdo con la observación, nos damos cuenta de que se pueden dividir en dos grupos principales: uno es unir dos palabras de forma correcta, es decir, sin cometer otros errores fonológicos ni ortográficos; otro tipo es la unión de dos palabras junto a otros errores también.

En la siguiente tabla se muestra resultados de error de separación de una palabra en dos palabras o tres.

Tabla 152.  
Error de separación de palabras en el dictado de textos.

Correcto	Ejemplos
adjunto	a junto (1), an junto (1).
Espero	Es peor (1).
así	ya si (1), ya sí (1).
Susana	Su sama (1).
Lamentablemente	La mentablemente (6), La mentalemente (1) La mentamente (1) La mentaprememente (1)
aún	a un (1).
compraba	con brava (1).
noticias	lo dicias (1).
aproximado	a proccinado (1), a prosimado (1), a prosimato (1).
sigue	se ge (1), si gue (1).
haciendo	a ciento (1), ha siendo (1), as siento (1).
sino	si no (4), se no (1).
humano	un mano (1).
embargo	en bargo (1).
supone	su pone (3).
para	va la (1).
supone	su pone (3).
ahorro	A horro (1).
aunque	aún que (1).
transparencia	tres valiencia (1).
Contratar	con tratar (2), con trada (1).
conozca	con nosca (1).

<sup>61</sup> Incluye palabras repetidas, porque se han dictado en diferentes frases o dictados.

publicarlos	publicar los (1), publica los (1).
mediante	me diate (1).
Sonríe	son rie (1), Son rie (1), son trie (1).
Date	Da te (1).
enseña	en seña (1), en señar (1).
apoya	a bolla (1).
entusiasmo	en tu siamismo (1), en tu ásimo (1), en tu ciasmo (1), en tuciasmo (1), en tu siasmo (1), entu si asmo (1).
sigue	si gue (1).
sintiéndote	sentiendo de (1), sitiendo de (1), si tiendo de (1), sin entiendo de (1), sin tiando te (1), si entiento de (1), setiando (1).
Céntrate	Central que (1), Centra de (4), Sentra de (1).
secretos	se credos (1), se cretos (2).
pídeles	vite les (1).
consejo	con cejo (1).
enviadas	en vidies (1).
fortalecerás	forta de selas (1), forta de seras (1), porta leceras (1).
destrezas	res tresas (1).
también	tan biem (1).
derás	la raz (1), va las (1).
aspectos	as per dos (1).
concentrarte	concentra de (1), consente arte (1).
establecer	esta precer (1).
recomienda	le comienta (1).
hace	a se (1).
durante	du la de (1).
deportista	te pordista (1).
simplemente	sin premente (1).
llevaremos	lleva lemos (1).

Igual que el error de unión de palabras, se clasifican en dos partes principales respecto al error de separación de palabra: uno es separar correctamente la palabra en diferentes palabras o partes en el sentido de la fonología y otro es separar de forma incorrecta junto con

otros errores tal como error de omisión, de adición, de sustitución, etc. Casi todos los casos pertenecen al segundo tipo.

Por ejemplo, escriben *si gue* en lugar de *sigue*, *da te* en vez de *date*, *con tratar* (2) en lugar de *contratar*, etc. No obstante, la mayoría de los casos resultan que han escrito palabras e incluso pseudopalabras sin significado. Por ejemplo, escriben *forta de selas* (1), *forta de seras* (1), *porta leceras* (1) en lugar de *fortalecerás*, *Central que* (1), *Centra de* (4), *Sentra de* (1) en lugar *Céntrate*, etc.

Cuando una palabra tiene más fonemas o sílabas, esto es, la longitud de palabra tiene una influencia importante en este tipo de error, ya que más cantidad de errores se cometen. Por ejemplo, en total hay 6 errores de separación de palabra en cuanto a la palabra *entusiasmo*, 7 errores sobre la palabra *sintiéndote*, etc.

## 2. Causas del error de unión y separación de palabras en el dictado.<sup>62</sup>

En cuanto a las posibles causas que han provocado error de unión y separación de palabras en el dictado las debemos principalmente a que los participantes no han llegado a comprender el concepto de palabra, o decir, no han percibido la forma auditiva de la información del dictado en sus lexemas. Se puede deducir que se ven obligados a utilizar la ruta fonológica para realizar el dictado, la cual no les permite escribir de forma correcta las palabras si estas añaden más dificultades fonológicas y ortográficas. Se da una sobrecarga de trabajo cognitivo que acaba produciendo palabras inexistentes.

Creemos que el uso de esta ruta psicolingüística de manera fallida es la que ha causado los errores de separación y unión de palabras. En realidad, para el dictado del texto la ruta que debe activarse es precisamente la léxica.

---

<sup>62</sup> En esta parte nos limitamos a concentrarnos en el error de unión y separación de palabras sin considerar otros errores combinados con para analizar la causa de los errores.

#### **2.4.2.3.13. Error de lexicalización en el dictado de pseudopalabras.**

Otro resultado está vinculado con el dictado de pseudopalabras. Cuando analizamos los errores del dictado de pseudopalabras, tenemos un tipo específico de clasificación: la lexicalización de las pseudopalabras.

En el dictado de pseudopalabras, que no son palabras existentes, de acuerdo con el capítulo 1.4 donde explicamos la doble ruta de la escritura, los participantes únicamente activan la ruta fonológica cuando realizan la actividad de dictado. Puesto que no las tienen almacenadas en la memoria no se puede emplear la ruta léxica. Cuando cometen un error de lexicalización de la pseudopalabra, implica que leen o escriben un elemento como si existiera en el léxico. Este tipo de error suelen incluirse en las pseudopalabras para investigadores tales como Guzmán Rosquete (1997), Pérez, Mendoza, Carballo y Muñoz (2012), LaPointe (2011), Vereda Alonso (2017). En sus estudios psicolingüísticos de la lectoescritura, con el fin de estudiar la ruta psicolingüística de la lectoescritura de los niños con trastornos en este campo, incluyen ejemplos de pseudopalabras. Nosotros adoptamos este método y lo aplicamos en el análisis de errores del dictado de los sinohablantes, quienes no sufren ningún déficit en el dominio de la lectoescritura, para comprobar si cometen este tipo de error y sus posibles causas.

#### **1. Resultados del análisis de error de lexicalización de las pseudopalabras.**

Mediante el análisis de errores, descubrimos que los sinohablantes cometen error de lexicalización en el dictado igual que los niños con trastornos de la lectoescritura. En la siguiente tabla, hemos recopilado pseudopalabras afectadas por error de lexicalización en el dictado de pseudopalabras.

Tabla 153.  
Error de lexicalización de las pseudopalabras.

Correcto	Ejemplos
buca	voca (1), poca (1).
dierru	dieron (1).
planza	planta (1).
der	de (1), del (1).
ol	oro (1).
elimnas	eliminas (2).
aseiduna	aceituna (4), haceituna (2).
pizapuero	pizzabueno (1).
bara	pala (2), bala (1), para (2).
ádemas	además (2).
presidenté	residente (1).
ciduasión	siduación (3).
udi	útil (1), util (1).
dinía	diría (1).
ací	Así(1), así (3).
tiegra	Tierra (1).
plimide	limite (1).
millumes	millones (1).

De acuerdo con la tabla 153, observamos que la cantidad de error varía desde 1 hasta 6. En la columna izquierda aparecen las pseudopalabras, es decir, palabras inventadas. Y en la columna derecha se nos muestran las manifestaciones de los errores de lexicalización. Por ejemplo, escriben *voca (1), poca (1)* por *buca*, *oro* por *ol*, *además (2)* por *ádemas*, *diría* por *dinía*, *Así(1), así (3)* por *ací*, etc. Se puede observar que en muchos casos cometen el error de lexicalización por confundir algunos fonemas que hemos comentado en otros apartados. Por ejemplo, no distinguen bien /t/ y /d/, /b/ y /p/, /l/ y /r/, etc. Esto muestra que el error de lexicalización está vinculado con la característica fonológica del chino mandarín de los participantes.

Según el análisis también hemos descubierto algunos casos de mal uso de la acentuación, lo que provoca el error de lexicalización. Por ejemplo, escriben *además* (2) en lugar de *ádemas*.

## **2. Posibles causas de los errores en cuanto al error de lexicalización .**

En cuanto a las posibles causas del error de lexicalización en el dictado de pseudopalabras, debemos a los siguientes factores:

### **a. Tranferencia negativa del chino mandarín desde el punto de vista fonológica.**

De acuerdo con los resultados, se han escrito palabras en lugar de pseudopalabras por la confusión de fonemas parecidos. Por ejemplo, escriben *útil* (1), *util* (1) por *udi*, evidentemente se debe que en el chino mandarín no existe el fonema sonoro /d/ y confunden con el fonema sordo /t/, que ya hemos explicado en el apartado 2.4.2.3.2.2. y otros apartados sobre los resultados del análisis cualitativo de los errores en el dictado. Es una transferencia negativa en el aspecto fonológico por influencia de la lengua china.

### **b. Factor psicolingüístico.**

El factor psicolingüístico se considera una de las posibles causas del error de lexicalización a nuestro modo de ver. En el dictado de pseudopalabras de ninguna forma los participantes pueden usar la ruta léxica para conseguir la escritura correcta. No obstante, según los resultados de errores de lexicalización, ellos han usado la ruta tanto fonológica como léxica. Como consecuencia, cometen este tipo de error y no consiguen escribir correctamente el dictado.

### **2.4.2.2.3. Conclusiones generales y discusión de análisis cualitativo del dictado: palabras, pseudopalabras y textos.**

En este apartado vamos a dedicarnos hacer un resumen general sobre los resultados del análisis cualitativo del tratamiento, en otras palabras, análisis de errores del dictado de palabras, pseudopalabras y textos.

1. Los estudiantes chinos de ELE tienen ciertas dificultades en el dictado de la lengua española, y cometen errores fonológicos y ortográficos a pesar de que la lengua española es casi una lengua transparente.

2. Los estudiantes chinos de ELE cometen errores sistemáticos y repetidos durante el tiempo en el que han llevado a cabo el dictado.

3. Los resultados muestran que los estudiantes chinos de ELE tienen gran confusión con algunos fonemas del español, por ejemplo, /b/ y /p/, /d/ y /t/, /g/ y /k/, /s/ y /θ/, que son errores más notables de acuerdo con los resultados.

4. Los resultados muestran que los estudiantes chinos de ELE en el dictado tienen dificultad en el aspecto ortográfico, por ejemplo, con el uso de la tilde y les cuesta dominar la acentuación silábica y el uso de mayúsculas iniciales y minúsculas.

5. La mayoría de los errores se cometen tanto por la transferencia intralingüística como interlingüística, es decir, la lengua española y el chino mandarín.

6. Los resultados muestran que los errores fonológicos que cometen en el dictado se ven mayoritariamente influidos por las variedades lingüísticas que hablan los participantes, en otra palabra, los dialectos de origen.

7. Los resultados muestran que cometen errores fonológicos insistentes o fosilizados en el sentido de que, aunque algunos fonemas existen en la lengua inglesa, la cual lleva de media diez años de estudio, siguen sin dominarlos, ya que vuelven a aparecer en el dictado de la lengua española. Por ejemplo, la distinción entre /s/ y /θ/.

8. La frecuencia de palabras es un factor importante para lograr la escritura correcta. Como tienen dificultades de fonología, es decir, una ruta fonológica inconsistente, la ruta léxica es la mejor solución y la más utilizada cuando la palabra posee una frecuencia elevada porque la tienen memorizada. Se puede deducir que con el nivel lingüístico que van adquiriendo los

participantes, los errores fonológicos van disminuyendo. Pero esto no es porque dominen mejor la fonología, sino porque que tienen más conocimientos léxicos y pueden usar la ruta léxica.

9. La longitud de la palabra o pseudopalabra sigue siendo un factor importante en cuanto a la cantidad de errores en el dictado. Y la longitud se decide por la cantidad de fonemas y sílabas de la palabra o pseudopalabra.

10. El tipo de error varía según la forma de dictado. Por ejemplo, los estudiantes chinos de ELE tienen errores de unión y separación de palabras. A través de las tres tareas distintas del dictado, se refleja que en el dictado de textos algunos tienen dificultad con ello y en el dictado de palabras y pseudopalabras no la tienen.

### **2.4.3. Análisis de las dos pruebas y los resultados.**

En otros capítulos hemos analizado y presentado resultados de los datos que hemos obtenido: el cuestionario y el dictado. Además del dictado y el cuestionario, también realizamos dos pruebas de nivel lingüístico de español, antes de las 10 semanas de dictado y después del entrenamiento, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Las dos pruebas se tratan de dos exámenes de DELE del nivel B1.

Este apartado se diseña con el fin principal de comprobar la utilidad y la eficacia del dictado como tratamiento durante diez semanas en nuestro estudio. Comparamos las notas de dos grupos para ver si existían diferencias significativas entre dos grupos, uno que ha trabajado el dictado y otro no ha realizado dictados sino que otras actividades didácticas. Recordemos que cuando clasificamos los dos grupos, tenían la nota muy parecida.

#### **2.4.3.1. Análisis descriptivo de los resultados de las dos pruebas.**

Primero vamos a ver los resultados de las pruebas con respecto a las notas que han obtenido los participantes, tanto grupo experimental como de control.



Antes de empezar el dictado, hicimos una prueba, la llamamos “evaluación inicial” con el fin de clasificar grupo experimental y de control basándonos en las notas.

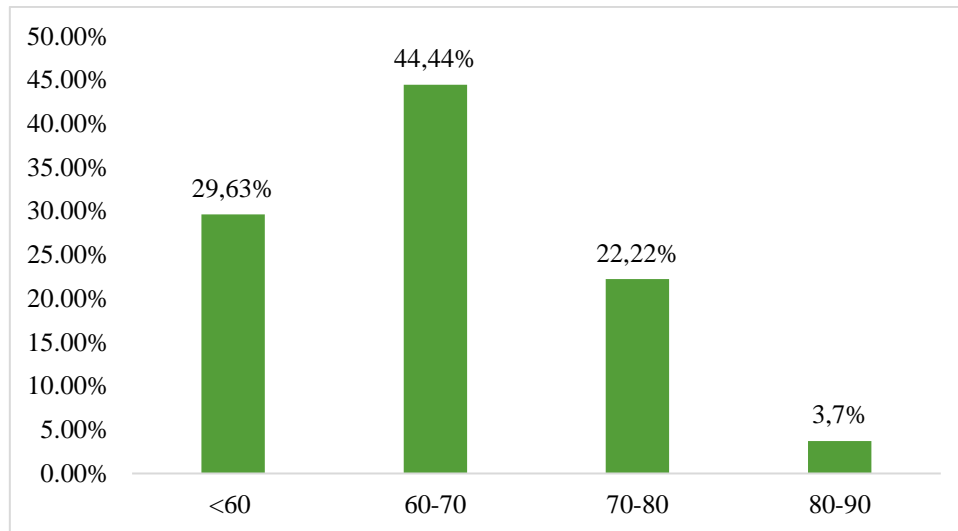


Figura 91. La distribución de notas de la evaluación inicial.

Según la corrección, la nota en total son 100 puntos y consideramos que la nota es aprobado si es igual o mayor a 60. De acuerdo con la figura 91, la mayoría de los 27 participantes han conseguido una nota entre 60-70, lo que supone un 44,44%. 22,22% de los participantes han alcanzado una nota desde 70 hasta 80. Solo el 3,7% de los alumnos han conseguido notas altas: 80-90. Casi un tercio han suspendido, es decir, 29,63. De acuerdo con los resultados de la nota, más de 70% de los estudiantes ha aprobado el examen. Se puede decir que el nivel de la prueba que hemos elegido es bastante razonable.

En la figura 92 vamos a ver la evaluación final del examen de DELE del nivel de B1.

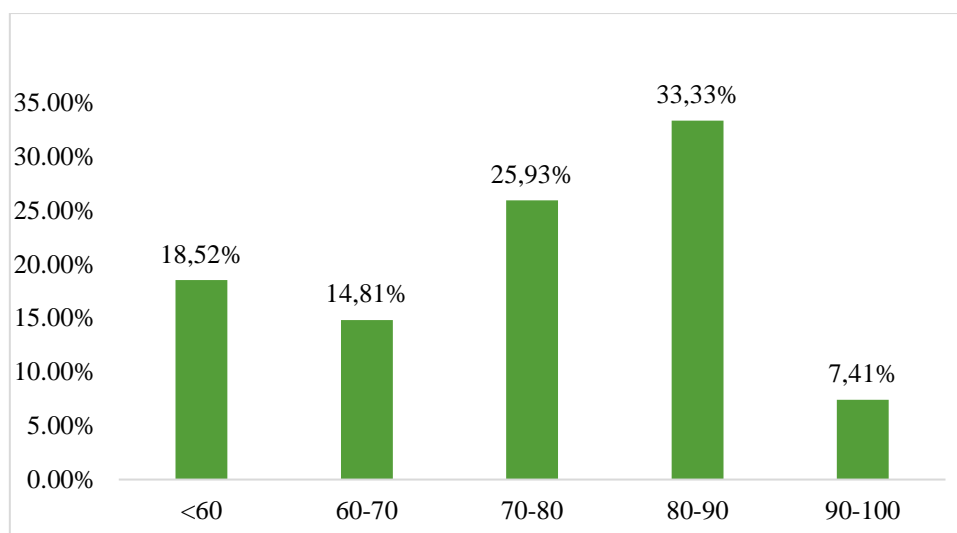


Figura 92. La distribución de notas de la evaluación final.

De acuerdo con la figura 92, observamos que solo 18,52% de los 27 participantes han suspendido el examen DELE, 14,81% han conseguido una nota que varía desde 60 hasta 70. 25,93% han conseguido nota más alta que 70 y menos que 80. La mayoría de los participantes tienen notas entre 80 y 90, lo que representa un 33,33%. El 7,41% de los participantes ha obtenido una nota que es mayor a 90. Han mejorado notablemente en cuanto a la nota general.

#### 2.4.3.2. Prueba de la normalidad de las notas de las dos pruebas.

Antes de realizar el análisis sobre las dos pruebas del examen DELE B1, hacemos la prueba de la normalidad estadística con el objetivo de comprobar si nos vale seguir analizando.

Tabla 154.  
Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Prueba inicial de la nota total	,143	27	,164	,957	27	,319
Prueba final de la nota total	,153	27	,104	,927	27	,059

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors.

En cuanto a la nota total de la prueba inicial del grupo de control, el valor es de 0,200, lo que resulta significativo.

Tabla 155.  
Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupo_control_Dele_inicial_nota_total,161		13	,200*	,966	13	,848

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 156.  
Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupo_control_Dele_final_nota_total,146		13	,200*	,949	13	,589

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de significación de Lilliefors.

En cuanto a la nota total de la prueba final del grupo de control, el valor es de 0,200, y resulta, asimismo, significativo.

Tabla 157.  
Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupo_experimental_Dele_inicial_nota_total,138		14	,200*	,967	14	,837

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de significación de Lilliefors.

En cuanto a la nota total de la prueba inicial del grupo experimental, el valor es de 0,200, también es significativo.

Tabla 158.

Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Grupo_experimental_Dele_final_nota_total,234		14	,036	,843	14	,018

a. Corrección de significación de Lilliefors

Antes de hacer la prueba T de muestras emparejadas, hemos realizado la prueba de normalidad. Excepto la prueba final de Grupo experimental, tanto la prueba inicial de los dos grupos y la prueba final de Grupo control, en las tablas de arriba se ve que la significación es  $>0,05$ , muestra que es distribución normal. Como la muestra es pequeña, tomamos en cuenta el resultado de K-S. Para confirmarlo, comprobamos con el gráfico Q-Q, se nota que los puntos están rodeados por la línea. Por lo tanto, se considera que corresponden a la distribución normal. En el caso de la nota final de Grupo experimental, la sig. $< ,036$ , esto se debe a que la cantidad de la muestra es pequeña y los participantes han recibido el entrenamiento del dictado que ha causado la diferencia. Además en el Q-Q, se ve que casi corresponde a la distribución normal. Por lo tanto, esto no va a afectar el análisis ni a los resultados de los datos.

#### **2.4.3.3. Prueba T de muestras emparejadas de grupo de control en cuanto a la prueba inicial y final (N=13).**

Con el objetivo de conocer si el grupo de control ha mejorado las competencias lingüísticas de la lengua española observado mediante el examen de DELE, vamos a hacer la prueba T de muestras emparejadas con la herramienta IBM SPSS Statistics 22. Además de analizar la nota total, también hemos analizado las notas de cada parte del examen. A continuación, veamos los resultados.

Tabla 159.

Prueba T de muestras emparejadas de grupo de control en cuanto a la prueba inicial y final.

	Media	Desviación stándar	t	Sig, (bilateral)
1 Grupo_control_Dele_inicial_nota_total	63,30	10,179	-	,000
Grupo_control_Dele_final_nota_total	71,68	13,835	4,740	
2 Grupo_control_Dele_inicial_expresión_interacción_escritas	16,92	3,570	-	,000
Grupo_control_Dele_final_expresión_interacción_escritas	19,77	4,065	6,755	

3	Grupo_control_Dele_inicial_expresión_interacción_orales	15,92	3,639	-	,000
	Grupo_control_Dele_final_expresión_interacción_orales	18,69	4,171	7,323	
4	Grupo_control_Dele_inicial_comprensión_lectura	15,32	2,796	-	,001
	Grupo_control_Dele_final_comprensión_lectura	17,95	2,800	4,209	
	Grupo_control_Dele_inicial_comprensión_auditiva	15,13	2,741	-,132	,897
5	Grupo_control_Dele_final_comprensión_auditiva	15,27	4,395		

---

De acuerdo con el análisis de la tabla 159, donde se nos muestra la nota total y la nota de cada parte de la prueba inicial y final del grupo de control, hemos descubierto que la media de la nota total de la prueba inicial es 63,30 y la de la prueba final es 71,68,  $t=-4,74$ ,  $p<,001$  desde el punto de vista estadístico, hay diferencia significativa, es decir, han mejorado notablemente la nota final de la nota total el grupo control comparando con la de la prueba inicial.

En cuanto a la prueba de la redacción, la media inicial es 16,92 y la media final es 19,77,  $t=-2,846$ ,  $p<.001$ , esto muestra que han mejorado mucho en la evaluación final.

La media inicial de la expresión e interpretación orales es 15,92, la media final de esta prueba es 18,69,  $t=-7,323$ ,  $p<.001$ , desde el punto de vista estadístico los participantes han mejorado mucho en la prueba de la expresión e interacción orales comparando con la primera evaluación.

En cuanto a la prueba de la comprensión de lectura, la media inicial es 15,320, la media final es 17,95,  $t=-4,209$ ,  $p<.001$ , significa que en la prueba de la segunda lectura los participantes han mejorado mucho estadísticamente.

Sobre la prueba de la comprensión auditiva, la media inicial es 15,13, la media final es 15,27,  $t=-0,132$ ,  $p>.05$ , indica que la diferencia no es significativa según la estadística. Sin embargo, se puede observar que han mejorado ligeramente desde el punto de vista del valor de

la media. Si comparamos el valor T, el contraste entre las dos pruebas de la expresión e interacción orales es el más evidente, seguidamente viene la prueba de la expresión e interacción escritas y la nota en total.

#### 2.4.3.4. Prueba T de muestras emparejadas de grupo experimental en cuanto a la prueba inicial y final (N=14).

Igual que el grupo control, también hemos analizado las notas del grupo experimental en cuanto a las dos evaluaciones que realizamos.

Tabla 160.

Prueba T de muestras emparejadas de grupo experimental en cuanto a la prueba inicial y final.

		Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
1	Grupo_experimental_Dele_inicial_nota_total	62,96	11,406	-7,417	,000
	Grupo_experimental_Dele_fnal_nota_total	74,80	13,858		
2	Grupo_experimental_Dele_inicial_expresión_interacción_escritas	17,14	2,878	-5,778	,000
	Grupo_experimental_Dele_final_expresión_interacción_escritas	20,43	3,956		
3	Grupo_experimental_Dele_inicial_expresión_interacción_orales	16,36	4,200	-6,592	,000
	Grupo_experimental_Dele_final_expresión_interacción_orales	19,07	4,714		
4	Grupo_experimental_Dele_inicial_comprensión_lectura	14,52	3,391	-6,380	,000
	Grupo_experimental_Dele_final_comprensión_lectura	19,02	2,970		
5	Grupo_experimental_control_Dele_inicial_comprensión_auditiva	14,94	2,625	-1,807	,094
	Grupo_experimental_control_Dele_final_comprensión_auditiva	16,27	3,482		

La tabla 160 nos enseña el análisis de la nota inicial y final del grupo experimental. Hemos también hecho el análisis de la prueba T de muestras emparejadas para las dos evaluaciones: inicial y final del grupo experimental con el objetivo de conocer las diferencias de las dos muestras.

La media de la nota inicial total es 62,96, la final es 74,80,  $t=-7.417$ ,  $p<.001$ , esto indica que existe diferencia significativa desde el punto de vista estadístico, han sacado mejores notas en la prueba final con respecto a la nota en total.

La media de la nota inicial de la prueba de expresión e interacción orales es 16,36, la media de la nota final de esta parte es 19,07,  $t=-6,592$ ,  $p<.001$ , y esto indica que la diferencia es significativa desde el punto de vista estadístico y estos participantes han mejorado en la evaluación de la expresión e interacción orales en la segunda prueba. Con respecto a la nota de la prueba de la expresión e interacción escritas, la media inicial es 17,14, la media final es 20,43,  $t=-5,778$ ,  $p<.001$ , esto muestra que existe diferencia significativa entre las dos pruebas, en otra palabra, la prueba final es mejor que la inicial.

En cuanto a la prueba de la comprensión de lectura, la media inicial es 14,52, la final es 19,02,  $t=- 6.380$ ,  $p<.001$ , significa que según la estadística el grupo experimental ha sacado mejores notas en la prueba final de la lectura que forma parte del proceso de la lectoescritura.

Sobre la prueba de la comprensión auditiva, la media inicial es 14,94, la media final es 16,27,  $t=- 1.807$ ,  $p>.05$ , estadísticamente no existe diferencia significativa entre estas dos pruebas. Sin embargo, podemos saber que la media de la prueba final de la comprensión auditiva es mejor que la inicial. Comparando el valor T, se puede saber que el contraste de la nota total es más evidente entre las dos pruebas: inicial y final, seguidamente es la prueba de la expresión e interacción orales y la prueba de la comprensión de lectura.

#### **2.4.3.5. Comparación de diferencias emparejadas del grupo de control y grupo experimental.**

Después de ver los resultados de cada grupo acerca de las dos evaluaciones, nos gustaría conocer la diferencia entre el grupo de control y el experimental. Es decir, esta parte se expone con el objetivo de ver qué grupo ha mejorado más en comparación con la prueba inicial y final.

Por lo tanto, hemos hecho el análisis de la comparación de diferencias emparejadas (véase tabla 161).

Tabla 161.  
Comparación de diferencias emparejadas del grupo de control y grupo experimental.

	Diferencias emparejadas de Grupo control		Diferencias emparejadas de Grupo experimental	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Par 1 Nota total	-8,38	6,377	-11,83	5,970
Par 2 Expresión e interacción escritas	-2,85	1,519	-3,26	2,128
Par 3 Expresión e interacción orales	-2,77	1,363	-2,71	1,541
Par 4 Comprensión de lectura	-2,63	2,252	-4,50	2,640
Par 5 Comprensión auditiva	-,14	3,835	-1,33	2,761

Comparando los dos grupos, las diferencias de la prueba de la comprensión auditiva no resultan significativas, pero la diferencia del grupo control es solo 0,14 y el grupo experimental es 1,33. Se puede decir que la mejora del grupo experimental es más notable que el grupo de control.

En cuanto a la expresión e interacción escritas, y la comprensión de lectura, también la mejora es más notable en el grupo que ha recibido el entrenamiento de dictado, es decir, el grupo experimental. Se puede deducir que el tratamiento de dictado ha sido útil en mejorar las competencias lingüísticas de la lengua española.

Nos gustaría acentuar de nuevo que los dos grupos tienen un nivel lingüístico de la lengua española muy parecido, tal y como hemos mostrado en la prueba inicial. Cuando el grupo experimental estaba haciendo la actividad de dictado, el grupo de control hacía otras actividades didácticas tales como lectura, traducción, etc. En otras palabras, la diferencia de las pruebas entre el grupo experimental y de control no se debe al que el grupo experimental estuvieran estudiando y otro grupo no hicieran nada. La conclusión de la diferencia de las notas



entre ellos se ha sacado bajo las condiciones equivalentes de estudio. Así que la conclusión que hemos llegado es de validez y confianza.

#### **2.4.4. Correlación entre el examen EEE-4 y el dictado del examen EEE-4, y examen de DELE y los resultados.**

En este capítulo vamos a hacer análisis de correlación entre el examen EEE-4, su dictado y las dos pruebas de DELE con el objetivo de comprobar la validez del dictado como herramienta de evaluación en el aprendizaje lenguas. Se divide en dos partes principales en este apartado: primero, se trata de análisis de la correlación de Pearson entre la nota de EEE-4 y nota del dictado del mismo examen; segundo, se trata del análisis de correlación entre el examen EEE-4 y los dos exámenes de DELE que hemos realizado.

##### **2.4.4.1. Análisis de correlación entre el examen EEE-4 y el dictado.**

En el capítulo 1.1 hemos comentado que investigadores como Oller (1971), Stump (1978), Wong y Leeming (2014) han mostrado que cuando el dictado forma parte del examen, puede predecir la nota de otras partes. En otras palabras, el dictado puede funcionar como herramienta eficaz de la evaluación de la lengua. En este apartado, vamos a ver si hay correlación entre la nota del dictado y la del mismo examen. Este análisis se realiza a través de la correlación de Pearson en el IBM SPSS Statistic 22.

Entre los 27 participantes de nuestro estudio, 21 han hecho el examen EEE-4 <sup>63</sup>al final de nuestra actividad del dictado.

---

<sup>63</sup> Nuestros participantes han participado el exmane EEE-4, así que tenemos sus notas oficiales para hacer el análisis.

Tabla 162.  
Correlación de Pearson entre la nota del examen EEE-4 y la nota de su dictado.

	Nota del dictado del examen EEE-4
Nota del examen EEE-4	,919**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Veamos la tabla 162, que nos muestra que la correlación es significativa en el nivel 0,01 entre la nota del examen EEE-4 y la nota del dictado del mismo examen entre los 21 participantes. El coeficiente de la correlación es de 0,919, y por tanto muy alta.

En estadística cuando el coeficiente de correlación está entre 0,8 y 1,0, se considera correlación positiva muy alta. Cuando el coeficiente de correlación está entre 0,6 y 0,8, se considera correlación positiva alta. Cuando el coeficiente de correlación está entre 0,4 y 0,6 se considera correlación positiva moderada. Cuando el coeficiente de correlación está entre 0,2 y 0,4 se considera correlación positiva baja. Cuando el coeficiente de correlación está entre 0,0 y 0,2 se considera correlación positiva muy baja o correlación nula.

Por lo tanto, se puede interpretar que si los alumnos tienen un buen nivel de dictado, es probable que consigan buenas notas en el resto del examen de acuerdo con nuestro estudio. El dictado puede funcionar como una herramienta eficaz para evaluar la nota en total.

Además, también hemos hecho análisis de correlación de pearson entre el examen EEE-4 y los dos pruebas de DELE que hemos realizado con los participantes.

#### **2.4.4.2. Análisis de correlación entre el examen EEE-4, el dictado y DELE.**

Según el análisis y resultado del capítulo 2.4.4.1, existe diferencia significativa en el análisis de correlación de la nota total del examen EEE-4 y la nota del dictado. Esto equivale a decir que el dictado puede funcionar como herramienta de evaluación para evaluar otras competencias generales además del mismo dictado. En este capítulo, vamos a hacer análisis entre exámenes de DELE, que son las dos pruebas que hicimos a los participantes, y la nota del examen EEE-4 junto con el dictado.

En el capítulo 1.1, apartado “Actitudes de los docentes sobre el dictado en el ámbito didáctico sinohablante en la enseñanza del español”, ya hablamos del debate entre docentes e investigadores sobre el uso de dictado, especialmente entre los docentes locales de ELE en China y los nativos. Los dos grupos representan los dos tipos de actitudes hacia el dictado. Tal como Liu (2017), Lu (2015), Ni (2014), etc. insisten se da una utilidad y eficacia del dictado. En cambio, Sánchez Griñán (2008) considera el dictado como un impedimento para el método comunicativo. Si nos concentramos en el mismo examen, en el examen EEE-4, el dictado forma parte importante del mismo. No obstante, en el examen de DELE no encontramos el dictado como contenido de evaluación a diferencia del examen de EEE-4.

Igual que otros análisis que hemos analizado en nuestro estudio, seguimos con la herramienta estadística SPSS. Los resultados se exponen en la siguiente tabla 163.

Tabla 163.  
Resultado del análisis de correlación de Pearson entre DELE, EEE-4 y el dictado.

	Nota de EEE-4	Nota de dictado de EEE-4
Prueba inicial de nota total	,751**	,702**
Prueba inicial de expression e interacción escritas	,688**	,697**
Prueba inicial de expression e interacción orales	,757**	,747**
Prueba inicial de comprensión de lectura	,550**	,441*
Prueba final de nota total	,793**	,765**
Prueba final de expression e interacción escritas	,722**	,683**
Prueba final de expression e interacción orales	,771**	,763**
Prueba final de comprensión de lectura	,708**	,658**
Prueba final de comprensión auditiva	,683**	,674**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

De acuerdo con la tabla 163, se da correlación significativa en el nivel 0,01 entre la nota del examen EEE-4 y las notas de DELE, tanto de la prueba inicial como final menos en lo relativo a la nota de la prueba inicial en comprensión auditiva. En cuanto al dictado y DELE, la correlación es también significativa en el nivel 0,01 con las notas de la prueba inicial y final

menos con la prueba inicial de comprensión auditiva. La correlación es también significativa en el nivel 0,05 con la nota de la prueba inicial de comprensión de lectura.

En resumen, tanto la nota del examen EEE-4 como la del dictado tienen correlación significativa con la nota de DELE de acuerdo con nuestro análisis. Por lo tanto, se puede decir, que el examen EEE-4, el dictado y DELE no son separables a pesar de que posean distinto contenido de la evaluación.

#### **2.4.5. Análisis de correlación entre horas de estudio semanales, Examen EEE-4, nota del dictado del Examen EEE-4 y las dos pruebas de DELE .**

De acuerdo con los resultados anteriores expuestos en el capítulo 2.4.3., descubrimos que el grupo que ha realizado dictado durante diez semanas ha sacado mejores notas en general, con las condiciones equivalentes de estudio comparadas con las del grupo experimental, que quienes no han recibido el tratamiento de dictado sino otras actividades didácticas. De acuerdo con el resultado del análisis del capítulo 2.4.4., el dictado también puede predecir la nota en total en el caso del examen EEE-4. Además de esto, nos gustaría conocer si otros factores pueden afectar la nota de los participantes en general. Por ejemplo, las horas de estudio, las cuales han sido incluidas en el cuestionario como datos básicos.

En el capítulo 1.1 sobre la teoría del dictado, hemos expuesto las diferentes opiniones por parte de los investigadores de diferentes campos sobre el dictado, donde se incluyen tanto la de los docentes que apoyan el dictado frente a otros que apoyan más el examen EEE-4 y el dictado. A pesar de que con los resultados expuestos en el apartado 2.4.3.5. ya se ha mostrado la utilidad y eficacia del dictado, en este apartado vamos a analizar la correlación entre el examen EEE-4 y DELE mediante las notas de los participantes: la prueba inicial, final y EEE-4 con el objetivo de comprobar si realmente los dos exámenes son opuestos o ambos pueden tener correlación.

También nos gustaría saber si el dictado es un componente aislado en relación a otras competencias lingüísticas o hay correlación entre ellos.

Tabla 164.

Análisis de correlación entre horas de estudio semanales, examen EEE-4, nota del dictado del examen EEE-4 y las dos pruebas de DELE.

	Horas de estudio semanales	Examen EEE-4	de Dictado del examen EEE-4
Prueba inicial de nota total	,437*	,751**	,702**
Prueba inicial de expresión interacción escritas	0,357	,688**	,697**
Prueba inicial de expresión interacción orales	0,305	,757**	,747**
Prueba inicial de comprensión de lectura	,468*	,550**	,441*
Prueba final de nota total	,418*	,793**	,765**
Prueba final de expresión interacción escritas	,419*	,722**	,683**
Prueba final de expresión interacción orales	0,306	,771**	,763**
Prueba final de comprensión de lectura	,421*	,708**	,658**
Prueba final de comprensión auditiva	,386*	,683**	,674**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La tabla 164 muestra la correlación entre las horas de estudio semanales, prueba del examen EEE-4, nota del dictado del este examen, y las dos evaluaciones. Según la tabla 164, la correlación es significativa en el nivel 0,05 entre las horas de estudio semanales y la prueba inicial de nota total, la prueba inicial de comprensión de lectura, la prueba final de expresión interacción escritas, la prueba final de comprensión de lectura, la prueba final de comprensión auditiva. Se puede decir que cuanto más horas estudian, más posibilidad de conseguir notas más altas en estas partes.

La correlación es significativa en el nivel 0,01 entre la nota total del EEE-4 y las notas en total de las dos evaluaciones de DELE. La correlación es significativa en el nivel 0,05 entre

el dictado del EEE-4 y la prueba inicial de comprensión auditiva. Y es significativa en el nivel 0,01 con el resto de las dos evaluaciones de DELE. Es decir, a pesar las diferencias notables entre ambos exámenes, los dos tienen la misma función como herramienta de evaluación.

Mediante la observación de la tabla, el examen EEE-4 y el dictado del examen EEE-4 observamos una correlación moderada con la prueba inicial de la comprensión de lectura. El examen de EEE-4 y el dictado de dicho examen tienen correlación positiva alta con las notas de DELE en general.

Las horas de estudio semanales tienen correlación moderada alta con la prueba inicial de nota total, la prueba inicial de la comprensión de lectura, la prueba final de nota total, la prueba final de expresión interacción escritas, la prueba final de comprensión de lectura.

Las horas de estudio semanales tienen correlación positiva baja con la prueba final de comprensión auditiva.

Desde el punto de vista estadístico podemos llegar a la conclusión de que el EEE-4 y su dictado tienen más correlación con la prueba final. Esto puede deberse a la fecha en las que llevamos a cabo las pruebas, ya que los participantes hicieron la prueba inicial de DELE a finales de febrero, la prueba final a principios de julio y el EEE-4 el 17 de junio. La prueba final y el EEE-4 se realizaron en fechas muy parecidas, es decir tendrían un nivel de competencia lingüística más parecido. Por tanto, esto podría explicar que el EEE-4 y el dictado tienen más influencia en la prueba final.

En conclusión, sobre los resultados del capítulo 2.4.4 y el capítulo 2.4.5., se puede decir que el dictado sirve como herramienta eficaz de evaluación de acuerdo con nuestro análisis, no solamente en el examen EEE-4, que se considera tradicional por muchos docentes, sino también en el examen DELE, que sigue el marco europeo de la evaluación de las lenguas. Por lo tanto, el dictado no tiene motivos para ser rechazado por cuestiones de diferencia entre los

dos sistemas de la evaluación (DELE /español vs. EEE-4/chino) ya que el dictado es un predictor de la nota en ambos exámenes.

#### **2.4.6. Análisis de la relación entre los dialectos y las dos pruebas de DELE B1, y los resultados.**

En nuestro cuestionario incluimos los dialectos como datos básicos de los participantes y de acuerdo con el análisis cualitativo de los errores del dictado, observamos que los dialectos que hablan los participantes afectan a los errores en el sentido negativo: transferencia negativa al aprendizaje de la lengua extranjera. No obstante, en el capítulo 1.3 acerca de las diferencias entre lenguas, comentamos que los bilingües o gente que tiene ya experiencia previa del aprendizaje, es posible que tengan más ventajas en el aprendizaje de otra lengua extranjera, cuya teoría está apoyada por Cenoz (2013), Cook (1991), Lambert (1967) y Varón López (2019). El concepto sobre la interlengua de Selinker (1972/1978) también da utilidad y ventaja de la experiencia previa de otras lenguas, por ejemplo, la estrategia de comunicación. Firth y Wagner (1997) insisten que la interlengua o la fosilización no es un defecto. Por lo tanto, la hipótesis acerca de nuestro estudio es que los estudiantes bilingües o con experiencia previa del aprendizaje de lenguas extranjeras tienen más ventajas en el aprendizaje de la lengua española con las otras condiciones equivalentes, por ende, estos participantes en teoría pueden poseer un mayor desarrollo de capacidades lingüísticas comparadas con las de otros bajo condiciones parecidas. En nuestro caso, la hipótesis es que los participantes con dialectos diferenciados del mandarín consiguen mejores notas en las dos pruebas.

Como hemos comentado en el capítulo 1.2 sobre las variedades lingüísticas de China, los dialectos del sur pueden considerarse como lenguas, el gan, cantonés, min, etc. Por lo tanto, los participantes de estos dialectos pueden considerarse como bilingües en el contexto que hemos definido. En cambio, los que hablan dialectos del chino mandarín se consideran que

tienen menos ventajas. De acuerdo con el capítulo 1.2, descubrimos que entre los dialectos del sur, suelen tener más tonos o más iniciales en comparación con el chino mandarín. Se puede deducir que los hablantes del sur tienen más ventajas relativamente. A continuación, vemos el análisis y los resultados acerca de ello.

Finalmente, además de clasificar los participantes en dos grupos grandes en función de dialectos, también haremos análisis de ANOVA con el fin de ver si existe diferencia significativa entre dialectos y la media de la nota de las dos pruebas de DELE.

#### **2.4.6.1. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre los dialectos del chino mandarín y del sur y las dos pruebas de DELE.**

En este apartado vamos a ver tanto el análisis descriptivo como las medias de la prueba como que vamos también a ver si existe la diferencia significativa entre los dialectos y la prueba inicial mediante el análisis.

Los participantes que hablan dialectos del chino mandarín como mandarín de Beijing, mandarín de las provincias de Hebei y Shandong, mandarín del Noreste, mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning, mandarín de la llanura central, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang, mandarín del suroeste y mandarín del bajo Yangzi representa por el número como un grupo, y otros que hablan los dialectos del sur como jin, wu, hui, gan, xiang, keja, cantonés, ping, min se consideran otro grupo. De acuerdo con el análisis de la estadística descriptiva, descubrimos que hay 15 participantes de dialectos del chino mandarín y 12 son hablantes de dialectos del sur como wu, hui, gan, xiang, yue y min. Tal como hemos puesto en la tabla 165.

Tabla 165.  
Distribución de dialectos y cantidad de los hablantes en el estudio .

Dialectos del Chino Mandarín		Dialectos de Sur	
Nombre del dialecto	Cantidad	Nombre del dialecto	Cantidad
Mandarín de Beijing	2	Wu	3



Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	5	Hui	1
Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	4	Gan	2
Mandarín del suroeste	2	Xiang	2
Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning,	2	Cantonés	2
		Min	2
Total	15		12

Para conocer si existe diferencia significativa entre los dialectos y el resultado de la evaluación inicial del examen DELE del nivel B1, lo analizaremos con la prueba T para muestras independientes en el SPSS. En el análisis, los participantes que hablan dialectos del chino mandarín se representa por el número 0 y otros de dialectos del sur con el número 1.

#### **2.4.6.1.1. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre los dialectos del chino mandarín y del sur y la prueba inicial de DELE.**

Con el objetivo de comprobar si existe diferencia significativa entre los dialectos y las notas de la evaluación inicial del examen DELE del nivel B1, analizamos con la prueba T para muestras independientes con el SPSS, resultado que no hay diferencia significativa entre ellos.

No obstante, además de ver si es significativa en la estadística, también hace falta tener en cuenta la descripción de la estadística tal como las medias. Por lo tanto, también vamos a fijarnos en las medias de las notas de los dos grupos distintos clasificados en función de la lengua o dialecto que hablan.

Ahora vamos a observar la tabla 166 abajo que se trata de estadísticas de las medias de dos grupos: dialectos del chino mandarín y del sur.

Tabla 166.

Estadísticas de las medias de dos grupos en la prueba inicial: dialectos del chino mandarín y del sur.

	Dialectos	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dele_inicial_nota_total	0	15	59,92	9,972	2,575
	1	12	67,13	10,432	3,011
Dele_inicial_expresión_interacción_escritas	0	15	16,07	3,058	,790
	1	12	18,25	2,989	,863
Dele_inicial_expresión_interacción_orales	0	15	15,13	3,563	,920
	1	12	17,41	4,010	1,158
Dele_inicial_comprensión_lectura	0	15	14,17	2,937	,758
	1	12	15,83	3,137	,906
Dele_inicial_comprensión_auditiva	0	15	14,56	2,780	,718
	1	12	15,63	2,415	,70

Según la tabla 166, podemos comparar las notas tanto en total como en cada parte del examen DELE de los participantes de dialectos del chino mandarín que se representan por el número 0 y los de dialectos del sur, que se representan por el número 1. Primero observamos la media de la nota en total, el grupo de dialectos del chino mandarín es de 59,92 mientras que los participantes de dialectos del sur han conseguido la media de 67,13.

Si fijamos en las medias de cada parte de la evaluación, los participantes de hablantes de dialectos del sur todos han sacado mejores notas de los del chino mandarín.

En conclusión, los participantes de dialectos del sur sacan en general mejores notas tanto respecto a la nota en total como a la media de cada parte del examen.

#### **2.4.6.1.2. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre los dialectos del chino mandarín y del sur y la prueba final de DELE.**

Después de terminar el análisis de la relación entre los dialectos y la prueba final, en este apartado nos concentramos en dialectos y la prueba final. Seguimos con el mismo método

para el análisis: la prueba T para muestras independientes junto con la descripción de la estadística básica con la herramienta estadística SPSS.

Conforme al resultado del análisis de la prueba T para muestras independientes entre el dialecto y la media de las notas de la prueba final, no existe diferencia significativa.

Sin embargo, mediante el análisis de la descripción estadística descubrimos diferentes resultados. Veamos la siguiente tabla 167.

Tabla 167.  
Estadísticas de las medias de dos grupos en la prueba final: dialectos del chino mandarín y del sur.

	Dialectos	Media	Desviación	Media de error estándar
	N		estándar	
Dele_final_nota_total	0	15 70,67	12,914	3,334
	1	12 76,58	14,431	4,166
Dele_final_expresión_interacción_escritas	0	15 19,47	3,815	,985
	1	12 20,92	4,122	1,190
Dele_final_expresión_interacción_orales	0	15 18,00	4,259	1,100
	1	12 20,00	4,452	1,285
Dele_final_comprensión_lectura	0	15 18,18	2,800	,724
	1	12 18,92	3,062	,884
Dele_final_comprensión_auditiva	0	15 15,02	3,523	,910
	1	12 16,75	4,292	1,239

De acuerdo con la tabla 167 que nos muestra las medias de los dos grupos clasificados en función de dialectos que hablan, descubrimos que la media de la nota en total de participantes de dialectos del chino mandarín es 70,67. En cambio, el grupo de dialectos del sur tienen media de 76,58.

Acerca de cada parte de la media del examen final, el grupo de dialectos del sur han superado al otro grupo en tareas tales como la expresión e interacción escritas, orales, y comprensión de lectura y auditiva.

En definitiva, los participantes con dialectos de sur sacan mejores notas tanto en la prueba inicial como final que los hablantes de dialectos del chino mandarín.

En cuanto a la causa, consideramos que los dialectos de sur se pueden definir como lenguas y sus hablantes se pueden definir del mismo modo como bilingües, lo que les supone tener más ventajas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por lo tanto, el examen como un tipo de evaluación de nivel de competencias lingüísticas nos muestra la diferencia entre los dos grupos clasificados en función de las medias.

#### **2.4.6.2. Análisis de ANOVA entre dialectos y las dos pruebas de DELE.**

En el capítulo 2.4.6.4 hemos analizado mediante la prueba T para muestras independientes con el SPSS para comprobar si entre dialectos del chino mandarín y dialectos del sur y las notas existe diferencia significativa. En este capítulo, en lugar de clasificar los participantes en dos grupos generales de acuerdo con el dialecto, analizamos con la ANOVA en función de cada dialecto para comprobar si hay diferencia significativa con las notas de las dos pruebas de DELE.

##### **2.4.6.2.1. Análisis de ANOVA entre dialectos y la prueba inicial de DELE.**

Primero veamos los resultados de análisis de ANOVA entre dialectos de los participantes y la prueba inicial del examen de DELE del nivel B1.

Tabla 168.  
Resultado de ANOVA entre dialectos de los participantes y la prueba inicial de DELE.

Items	Dialectos	Medi a	Desviació n estándar	Mínim o	Máxim o	F	Sig.
Prueba inicial de expresión e interacció n escritas	Mandarín de Beijing	14	2,828	12	16	2,54	0,04
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	17,8	1,924	16	21	6	6
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	18	1,414	17	19		
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	13,25	3,403	10	18		
	Mandarín del suroeste	17,5	2,121	16	19		
	Wu	20,33	1,528	19	22		
	Hui	20	,	20	20		
	Gan	18	2,828	16	20		
	Xiang	17	2,828	15	19		
	Cantonés	20	2,828	18	22		
Min	14	2,828	12	16			

Según la tabla 168, los participantes del dialecto wu tienen la nota más alta de la expresión e interacción escritas en la prueba inicial que es 20,33, seguidamente vienen los dialectos de hui y cantonés. Los participantes de dialectos de hui y cantonés han sacado 20 puntos. Los participantes del dialecto del mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang solo han sacado mucho peor nota que otros participantes de otros dialectos. Desde el punto de vista socioeconómico estas zonas se consideran que tienen menos competencias económicas en China y generalmente tienen menos recursos educativos o de otro tipo, lo que podría afectar negativamente en los resultados de la competencia lingüística de los participantes. Ellos obtienen la peor nota, solo han conseguido 13,25 puntos.

Observando el valor P, es menos de 0,05 entre dialectos y la prueba inicial de expresión e interacción escritas y la diferencia es significativa según la estadística.

### 2.4.6.2.2. Análisis de ANOVA entre dialectos y la prueba final de DELE.

Ahora veamos el análisis de ANOVA entre dialectos y la prueba final de DELE y sus resultados.

Tabla 169.

Resultado de ANOVA entre dialectos de los participantes y la prueba final de DELE.

Ítems	dialectos	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Prueba final de nota total	Mandarín de Beijing	57,75	7,42	52,5	63	2,54	0,047
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	79,5	7,79	70	89,5		
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	76	9,89	69	83		
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	61,38	15,64	43	81,17		
	Mandarín del suroeste	74,75	6,71	70	79,5		
	Wu	85,5	4,92	81,5	91		
	Hui	74,33	,	74,33	74,33		
	Gan	86	4,242	83	89		
	Xiang	67,25	22,27	51,5	83		
	Cantonés	84,92	8,36	79	90,83		
	Min	55,92	8,36	50	61,83		
Prueba final de expresión e interacción escritas	Mandarín de Beijing	17	2,828	15	19	2,529	0,047
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	21,8	2,16	19	24		
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	21	1,414	20	22		
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	16	4,967	10	22		
	Mandarín del suroeste	21,5	0,707	21	22		
	Wu	23	1	22	24		
	Hui	23	,	23	23		
	Gan	23	1,414	22	24		
	Xiang	18,5	4,950	15	22		
	Cantonés	23,5	0,707	23	24		
	Min	14,5	4,950	11	18		

Prueba final de expresión e interacción orales	Mandarín de Beijing	12	2,828	10	14	2,314	0,065
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	20,4	1,817	18	23		
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	20	2,828	18	22		
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	15,5	4,933	9	21		
	Mandarín del suroeste	21	0	21	21		
	Wu	22,67	1,155	22	24		
	Hui	20	,	20	20		
	Gan	21,5	2,121	20	23		
	Xiang	15,5	9,192	9	22		
	Cantonés	23	1,414	22	24		
	Min	16	2,828	14	18		
Prueba final de comprensión auditiva	Mandarín de Beijing	12	2,83	10	14	2,377	0,059
	Mandarín de las provincias de Hebei y Shandong	17,8	2,49	16	22		
	Mandarín de la península de Jiaodong en la provincia de Shandong y el de la provincia de Liaoning	14,5	3,54	12	17		
	Mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang	13,71	3,73	11	19,17		
	Mandarín del suroeste	14,25	4,60	11	17,5		
	Wu	19,39	1,51	18	21		
	Hui	13,33		13,33	13,33		
	Gan	20,5	0,71	20	21		
	Xiang	16,09	2,71	14,17	18		
	Cantonés	18	5,66	14	22		
	Min	10,17	2,60	8,33	12		

i

Se ha analizado los dialectos y las notas de las dos pruebas a través de varianza. Las notas se muestran en la tabla 169.

Observando la media, los participantes que hablan dialectos gan, wu y cantonés obtienen mejores notas respecto a la nota en total, que han superado los 80 puntos. Los

participantes que hablan dialectos min, mandarín de Beijing, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang obtienen peores resultados desde 50 hasta 60 puntos en la nota final.

En cuanto a la prueba de expresión e interacción escritas, los que obtienen mejores notas son los que hablan dialectos de gan, wu, cantonés y hui y tienen la media de más de 23 puntos. Los participantes que hablan min, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang y mandarín de Beijing tienen la media de 14,5, 16 y 17 puntos.

En cuanto a la prueba de expresión e interacción orales, los participantes que hablan dialectos de gan, wu, cantonés y mandarín del suroeste tienen mejores notas que han superado los 21 puntos. En cambio, los que hablan mandarín de Beijing, mandarín de las provincias de Gansu, Ningxia y Xinjiang y Min obtienen peores notas, la media es 12, 15,5, y 16.

Sobre la prueba de comprensión auditiva, los participantes que hablan dialectos de gan, wu y cantonés han conseguido mejores notas, ya que la media es mayor que 18 puntos. Sin embargo, los que hablan min y mandarín de Beijing tienen las notas más bajas con 10,17 y 12 puntos como media.

De acuerdo con los resultados que hemos expuesto más arriba los participantes de dialectos de gan, wu y cantonés han sacado mejores notas en muchos aspectos, ya que son considerados lenguas por muchos lingüistas a pesar de que en China les llamamos "dialectos" por motivos de política lingüística; estos participantes tienen unas capacidades metalingüísticas más entrenadas y ese desarrollo cognitivo es de gran utilidad para el aprendizaje de nuevas lenguas.

Según los valores de P, podemos saber que el valor P es menor que 0,05 entre los dialectos y la prueba final de nota total, de la expresión e interacción escritas y orales, la comprensión auditiva en el nivel 95% de un intervalo de confianza. Es decir, la diferencia es significativa entre ellos en el nivel de 0,05.



#### **2.4.7. Análisis de la correlación entre actitudes sobre el dictado y evaluación de DELE y los resultados.**

Una de las hipótesis principales de nuestro estudio consiste en que la actitud hacia un método didáctico, en nuestro caso el dictado, puede tener influencias en el resultado del estudio. Por lo tanto, en este apartado vamos a comprobar esta hipótesis. Para ello, realizaremos un análisis de la correlación de pearson con SPSS.

En dicho proceso de análisis hemos hecho la correlación entre la media de las 18 preguntas del cuestionario y la prueba inicial, la prueba final del examen DELE de nivel B1, el EEE-4 y el dictado del examen EEE-4. En cuanto a las preguntas ya han sido presentadas en el capítulo 2.3.1.

Tabla 170.  
Correlación entre la actitud del dictado y las dos pruebas de DELE.

	P1	P9	P10	P14	P17	Prueba inicial	Prueba final
Media	,700**	,486*	,697**	,737**	,560**	0,318	0,289
P1	1	0,343	,471*	,520**	,664**	,424*	,409*
P2	,522**	-0,056	0,325	,446*	0,329	0,001	0,052
P3	0,251	0,169	,426*	,457*	0,323	0,358	0,268
P4	0,112	0	0,323	0,344	0,087	0,079	0,111
P5	0,262	0,164	,532**	0,257	0,166	0,189	0,134
P6	,517**	0,172	0,258	0,378	,414*	0,026	-0,037
P7	0,354	0,253	,392*	,497**	,459*	0,184	0,128
P9	0,343	1	,585**	,589**	0,38	,523**	,449*
P10	,471*	,585**	1	,450*	0,187	0,358	,410*
P11	,458*	,553**	,588**	,516**	0,252	0,1	0,111
P12	0,232	0,289	,399*	0,284	-0,018	-0,26	-0,274
P13	,577**	0,366	,526**	,537**	,392*	0,354	0,227
P14	,520**	,589**	,450*	1	,526**	,382*	0,305
P15	,511**	0,179	,386*	,526**	,468*	0,125	0,158
P16	,489**	,423*	,543**	,525**	,391*	0,236	0,353
P17	,664**	0,38	0,187	,526**	1	,469*	,389*
P18	,480*	0,157	0,345	0,377	,432*	0,155	0,164

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Primero hemos analizado la correlación entre la actitud hacia el dictado con las notas del examen EEE-4 y de su dictado (véase la tabla 170). La correlación no es significativa entre la actitud y la nota del examen del EE-4 ni la nota de su dictado.

No obstante, de acuerdo con el análisis, la correlación es significativa con respecto a las dos pruebas de DELE que realizamos.

La correlación es significativa en el nivel 0,01 entre la P9 y la prueba inicial. En el nivel 0,05, es significativa la correlación entre la prueba inicial y las preguntas P1, P14, P17.

La correlación es significativa en el nivel 0,05 entre la prueba final y P1, P9, P10, P17. Podemos ver la correlación es significativa entre las dos pruebas y las preguntas P1, P9 y P17.

Ahora veamos estas preguntas concretas del cuestionario:

*P1: El dictado es de gran utilidad para mejorar la ortografía de los estudiantes.*

*P9: El dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas.*

*P14: El dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas.*

*P17: El dictado puede ser útil como herramienta de evaluación.*

Por lo tanto, cuando la actitud de estas preguntas hacia el dictado es más positiva, los participantes obtienen mejores notas en la prueba de DELE. En otras palabras, cuando están más de acuerdo con que el dictado es útil en el sentido de mejorar la ortografía, tomar notas, ayudar a entender mejor la división de palabras en sonidos y sílabas y también como herramienta eficaz de evaluación.

En resumen, según el análisis de este apartado, llegamos a la conclusión de que la actitud en general influye el resultado de exámenes, en nuestro caso, en las dos pruebas de DELE.

#### **2.4.8. Análisis de la prueba T para muestras independientes entre si asistir al curso de español fuera de aula y las dos evaluaciones de DELE y los resultados.**

En el cuestionario acerca de los datos personales, preguntamos “si han asistido al curso de español fuera de aula” incluida como variable del estudio. Para ello, nos gustaría saber si este factor puede afectar a los resultados de las dos evaluaciones de DELE que realizamos.

De acuerdo con el análisis básico de la estadística, 13 participantes no han asistido ningún curso de español fuera del estudio en la universidad y 14 sí que han ido algún curso de español para mejorar la lengua además del estudio universitario.

En cuanto a la influencia de esta variable, analizamos mediante la prueba T para muestras independientes con SPSS. Los resultados se ven en la siguiente tabla 171.

Tabla 171.

Prueba T para muestras independientes entre si asistir al curso de español fuera de aula y las dos evaluaciones de DELE.						
	Curso	español	Media	Desviación estándar	F	Sig,
Prueba Inicial de expresión e interacción orales	no		16,46	2,817	6,447	0,018
	sí		15,86	4,737		
Prueba final de nota total	no		74,40	11,006	5,533	0,027
	sí		72,27	16,113		
Prueba final de expresión e interacción orales	no		19,85	2,734	8,309	0,008
	sí		18	5,449		

Según el análisis de la prueba T para muestras independientes entre si asistir al curso de español fuera de aula y las dos evaluaciones de DELE tal como nos indica la tabla 171, hemos sacado los siguientes resultados:

Primero, de acuerdo con las medias de la tabla **xx**, los participantes que han hecho curso de español fuera de la universidad no han sacado mejores notas en general que los que no asisten a cursos fuera del aula. Es decir, ir a un curso adicional no favorece la nota total en las dos pruebas de DELE.

Segundo, a través del análisis el valor de P, vemos que es inferior a 0,05. Esto muestra que hay diferencia significativa en el nivel de 95% de un intervalo de confianza. En tabla **XX** podemos observarlo y esto significa que hay diferencia significativa entre asistir a un curso de español fuera del aula y las notas de expresión e interacción orales de las dos pruebas de DELE, también la con la prueba final de nota total. Es decir, los que asisten fuera del aula, obtienen mejores notas en la parte oral del examen.

#### 2.4.9. Análisis de la correlación entre horas de estudio y las dos pruebas y los resultados.

En el diseño de cuestionario, las horas de estudio dedicadas al aprendizaje de la lengua española se ha incluido con el fin de comprobar si este factor afecta los resultados de las pruebas del examen.

Tabla 172.  
Resultado del análisis de correlación entre DELE y horas semanales de estudio.

	Horas semanales de estudio
Prueba inicial de nota total	,437*
Prueba inicial de comprensión de lectura	,468*
Prueba final de nota total	,418*
Prueba final de expression e interacción escritas	,419*
Prueba final de comprensión de lectura	,421*
Prueba final de comprensión auditiva	,386*

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Según el análisis de correlación entre las horas semanales del estudio y los resultados de los dos exámenes de DELE la correlación es significativa entre horas semanales de estudio con la prueba inicial de nota total, la prueba inicial de comprensión de lectura, la prueba final de nota total, prueba final de expression e interacción escritas, la prueba final de comprensión de lectura y la prueba final de comprensión auditiva en el nivel 0,05.

En conclusión, hay correlación entre horas de estudio y las notas obtenidas.

## 2.5. Conclusiones.

A pesar de que ya hemos anticipado conclusiones parciales tras el análisis de cada apartado, queremos retomarlas llegado este punto presentándolas como respuestas a las preguntas de investigación que indicamos al principio.

*¿Los sinohablantes tienen ciertas dificultades fonológicas y ortográficas en el dictado aunque la lengua española sea transparente?*

Sí, según el análisis cuantitativo y cualitativo de errores en el dictado los resultados nos muestran que tienen dificultades tanto fonológicas como ortográficas en el dictado, sobre todo, en el dictado de pseudopalabras, la cual únicamente evalúa la ruta fonológica. En cambio, cuando las palabras tienen una frecuencia más alta o su longitud es breve cometen menos errores.

*¿Los errores que cometen los sinohablantes en el dictado son sistemáticos y repetidos?*

Sí, según los resultados del análisis de errores, cometen errores fonológicos y ortográficos concentrándose especialmente en la confusión de determinados fonemas tal como /d/ y /t/, /b/ y /p/, /k/ y /g/. En algunos aspectos de la ortografía también tienen dificultades, tales como el uso de la tilde, mayúscula y minúscula inicial.

*¿Qué causas que provocan los errores de los sinohablantes en el dictado?*

De acuerdo con los resultados, los errores se deben principalmente a la transferencia, tanto intralingüística como interlingüística junto con factores psicolingüísticos, esto es el uso de la doble ruta. En cuanto a la transferencia interlingüística, no solamente nos limitamos al análisis del chino mandarín, la lengua oficial de los participantes, sino que también hemos incluido otras lenguas y dialectos que se hablan. El resultado es que los dialectos tienen

influencia notable en los errores fonológicos del dictado. Respecto al factor psicolingüístico, con el dictado de pseudopalabras hemos comprobado que los sinohablantes tienen más dificultad cuando se ven obligados a usar la ruta fonológica donde cometen muchos más errores que usando la ruta léxica.

*¿El dictado es una herramienta útil de evaluación?*

Sí, según los resultados, hay correlación significativa entre la nota de dictado del examen EEE-4 y la nota en total de EEE-4. El coeficiente de la correlación es de 0,919, muy alta. Hay correlación significativa entre la nota del dictado, las notas en total de las dos pruebas de DELE y casi todas las partes de estas dos pruebas. Se puede decir que la nota del dictado tiene correlación significativa con las notas de DELE aunque son dos evaluaciones distintas.

*¿El dictado puede mejorar las competencias lingüísticas generales?*

Sí. De acuerdo con el análisis y los resultados de las dos pruebas de DELE que realizamos a los dos grupos (grupo experimental y grupo de control) y bajo las condiciones parecidas (recursos didácticos, nivel equivalente de competencias lingüísticas antes del tratamiento del dictado) demostramos que el grupo que ha realizado el dictado de manera continua en el tiempo consigue mejores notas en la prueba final de DELE.

*¿El dictado se puede trabajar como un ejercicio eficaz para mejorar la fonología y ortografía?*

No queda muy claro. Según las respuestas de la pregunta 5, el grupo que ha hecho el dictado como tratamiento han sacado mejores notas en la prueba de DELE. Esto significa que los participantes que han realizado el dictado obtienen mejores notas, si se evalúan diferentes competencias lingüísticas y no solamente la fonología y ortografía. En cambio, según el análisis

cuantitativo de los errores del dictado del grupo experimental, no se da una tendencia a disminuir errores a lo largo del tiempo y muchos errores relacionados con ciertos fonemas son repetidos y sistemáticos. Es decir, existe el fenómeno de la fosilización de algunos fonemas en el aspecto fonológico.

*¿Qué actitudes tienen los sinohablantes sobre el dictado en su aprendizaje?*

De acuerdo con el análisis de la actitud sobre el dictado de los sinohablantes, el resultado nos muestra que, en general, ellos sostienen una actitud positiva hacia el dictado.

*¿Las actitudes afectan los resultados de las pruebas o exámenes?*

La actitud, siendo un factor importante en el ámbito didáctico, posee un papel importante y está relacionada estrechamente con la motivación y la eficacia del estudio. Según el resultado del análisis de correlación de Pearson entre la actitud sobre el dictado y el examen EEE-4, pruebas de DELE, la correlación significativa entre la actitud de algunas preguntas del cuestionario con la nota de la prueba inicial y final, tal como “El dictado es de gran utilidad para mejorar la ortografía de los estudiantes”, “El dictado es una práctica útil para aprender a tomar notas”, “El dictado ayuda a los estudiantes a entender la división de las palabras en sonidos y sílabas”.

*¿El examen EEE-4 y DELE son compatibles?*

Sí. En el capítulo 1.1. hemos presentado el examen EEE-4 y DELE, y sabemos que son dos sistemas muy distintos. Sin embargo, de acuerdo con el resultado del análisis, la nota del examen EEE-4 y la del dictado tienen correlación significativa con la nota de DELE. Se puede interpretar que ambos exámenes son compatibles. A pesar de que su contenido sea diferente no tienen por qué ser contradictorios.



*¿La experiencia previa de las lenguas de los alumnos afectan al aprendizaje de otra lengua extranjera?*

Sí. Primero, desde el punto de vista de análisis cualitativo de errores de los dictados de los participantes, sacamos la conclusión de que tanto la lengua materna (chino mandarín o dialectos de los participantes) como lenguas extranjeras (la lengua inglesa en nuestro estudio) son una de las causas de la transferencia negativa en el dictado.

Segundo, desde el punto de vista del análisis de la relación entre los dialectos y las dos pruebas de DELE B1, y los resultados, los participantes de dialectos del sur sacan, en general, mejores notas tanto respecto a la nota en total como a la media de cada parte del examen. Mediante el análisis de ANOVA, los resultados indican que la diferencia es significativa entre dialectos y la prueba inicial de expresión e interacción escritas, también es significativa entre los dialectos y la prueba final de nota total, de la expresión e interacción escritas y orales, y la comprensión auditiva.

## **2.6. Discusión y propuesta.**

Basándonos en las conclusiones a las que hemos llegado, nos gustaría discutir sobre algunos aspectos y proponer algunas propuestas para una futura investigación.

Primero, tenemos que confirmar que el dictado es una herramienta eficaz de evaluación en las competencias lingüísticas y un ejercicio para mejorar estas competencias lingüísticas. Sin embargo, mediante los errores del dictado a lo largo del tiempo, nos damos cuenta de que algunos errores son tan repetidos y sistemáticos que no hay mejora ni al final del tratamiento del dictado, sobre todo, en el dictado de pseudopalabras. Por lo tanto, para la propuesta didáctica nos gustaría recomendar que siempre que se pueda se elija el dictado, bien como dictado o bien como herramienta de evaluación, sin ceñirse en exclusiva en los errores que hayan cometido. El error no siempre es negativo, la cantidad de errores no significca que no estén mejorando. La mejora de las competencias lingüísticas generales pueden ir acompañada de errores.

Segundo, en nuestro trabajo hemos combinado diferentes áreas de la lingüística, la lingüística contrastiva, la enseñanza de lenguas extranejeras o la psicolingüística. Los resultados muestran que esta combinación es muy adecuada para analizar algunos aspectos de los errores, y que se puede explicar mejor con conocimientos de la psicolingüística, como por ejemplo, la teoría de la doble ruta en la lectoescritura. Nuestra propuesta es no limitarnos a realizar investigación solamente en una rama sino trabajar desde una lingüística interdisciplinar.

Tercero, de acuerdo con el resultado de la relación del análisis de los dialectos con las pruebas, descubrimos que los datos personales de los participantes son muy importantes, sobre todo, su experiencia lingüística, ya que esta puede afectar a los resultados.

Cuarto, en cuanto a la definición “dialecto” en el contexto sinohablante, es algo muy especial y se debe tener en cuenta de manera específica. Los llamamos dialectos y, no obstante,

algunos de ellos como los del sur deberían considerarse lenguas si lo definimos desde el punto de vista de la inteligibilidad. Bajo ciertas condiciones, dichos hablantes se consideran bilingües. A partir de ese momento, se hace investigación en un ámbito bilingüe de partida.

Quinto, desde el punto de vista del análisis de la diferencia entre lenguas, se puede analizar tanto desde teorías clásicas como AC, AE, e interlengua, como desde las nuevas metodologías propuestas en el capítulo 1.3. De acuerdo con nuestro estudio, la diferencia de lengua de los participantes influye en el resultado de las pruebas de las competencias lingüísticas. Además del ámbito didáctico, en el capítulo 1.3 también hemos comentado que la diferencia puede influir en las emociones y en las decisiones morales. En este sentido, la dirección de investigación se puede ampliar al campo cognitivo.

Sexto, en nuestro estudio, el objeto han sido los estudiantes chinos que estudian español como lengua extranjera y nos hemos concentrado en la investigación de los errores de cometen. Según los resultados, se trata de análisis de errores en el dictado de la lengua española, el cual se ve influido por la transferencia de la lengua china u otras lenguas o dialectos. Además de esto, proponemos hacer la investigación en el futuro en otro sentido. Es decir, investigar los errores del inglés tanto de los alumnos chinos como españoles, quienes estudian chino como lengua extranjera para recorrer el camino en sentido inverso.

## Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1968). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test: construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- Algeo, J., & Pyles, T. (2009). *The origin and development of the English language* (5ª ed.). Pekín: World Book Inc.
- Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal* 8(3). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html>
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5(1), 1–21. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011718-011820
- Azpiroz, M. C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE) Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 39-52.
- Aro, M. (2004). *Learning to read: the effect of orthography*. Jyväskylä University Library.
- Balanche, Patrick. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 175-191.
- Barberá Asensi, E. B. (2016). Dificultades fonético-fonológicas de la lengua española en estudiantes sinohablantes en educación primaria. *Trabajo fin de máster*. España: Universidad Internacional de la Rioja.
- Baroni, A. (2011). Alphabetic Vs. non-alphabetic writing: linguistic fit and natural tendencies. *Rivista di Linguistica*, 23(2), 127-159.

- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, 3, 77-85.
- Beda. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/the-venerable-bede-1222001> (Última consulta el 30 de julio de 2019).
- Beltrán, J., & García Mateos, C. (2001). The Chinese community. En. M. T. Turell (Ed.), *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and Psycholinguistic Aspects of Linguistic Minority Groups* (pp. 282 -300). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bereby Meyer, Y., Hayakawa, S., Shaul Shalvi, S. Corey, J. D., Costa, A., & Keysar, B. (2018). Honesty speaks a second language. *Topics in Cognitive Science*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/tops.12360> (Última consulta el 10 de junio de 2019).
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific studies of reading*, 9(1), 43–61.
- Bissex, G. L. (1980). *Gnys at Wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Blanco Pena, J. M. (2019). Estudios sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes: Estado cuantitativo de la cuestión. *Sinoele*, 18, 26-38.
- Borowsky, T. (1989). Structure preservation and the syllable coda in English. *Natural Language and Linguistic Theory*, 7, 145-166.
- Bouton, C. P. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. (Víctor Aizenmen, Trad.). Buenos Aires: Huemul. (Obra original publicado en 1976).
- Brown, J. D. (2000). What issues affect Likert-scale questionnaire formats? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 4(1), 27-30. Recuperado de <http://jalt.org/test/PDF/Brown7.pdf>. (Última consulta 5 de mayo de 2020).
- Brown, R. W. (1915/2013). *How the French boy learns to write*. Cambridge: Harvard University Press. 57-63. (Obra original publicada en 1915)

- Brumfit, C. J., & Roberts, J. T. (1983). *An introduction to language and language Teaching*. London: Batsford. 92-146.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda: Estudios de lengua y literatura española*, 16, 11-40.
- Cabezas Fontanilla, S. (2016). Materiales e instrumentos escriptorios. En J. C. Galende Díaz & N. Ávila Seoane (Eds.), *Paleografía y escritura hispánica* (pp. 45-53). Madrid: Síntesis.
- Calfree, R. (2005). The Exploration of English Orthography. En T. R. Trabasso, J. P. Sabatini, D. W. Massaro, R. Calfree (Eds.), *Orthography to Pedagogy: Essays in Honor of Richard L. Venezky* (pp. 1-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps i Mundó, A., Gubern Millan, M., Bigas i Salvador, M., Camps i Mundó, M., & Cabré i Castellví, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Cao, M. (2017). An analysis of phonics teaching in Mainland China. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 286-290. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.09>
- Cao, Z. B. (2010). Discusión sobre las razones de la división entre chino hablado y escrito (汉语口语和书面语分裂原因之讨论). *Journal of Suzhou University (Philosophy & Social Science)*, 9(5), 138-140.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: a cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14.
- Carpio Brenes, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actividades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-13.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*. 2, 229-250.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third*

*language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(01), 71-86. doi: 10.1017/S0261444811000218

Certificat voltaire. Recuperado de <https://www.certificat-voltaire.fr/> (Última consultada el 8 de abril de 2020).

Chan, L. (1996). *Children learn to read and write Chinese analytically* (Tesis doctoral). Reino Unido: University of London.

Chao, Y. R. (1977). *Iniciación a la lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Chen, M. S., & Fan, W. F. (2011). Linking the sounds with the spelling in Learning English words: using natural pronunciation symbols. *Foreign Languages in China*, 76-81.

Chen, S. X. (2016). The three stages and related topics in Modern Chinese characters research and standardization: from 1955 to 2015 (60 年来现代汉字研究与规范的三个阶段及相关问题). *Liyun Yuyan Xuekan*, 24, 277-293. DOI: 10.13554/b.cnki.liyunyuyan.2016.02.024

Cheng, H. W., & Caldwell Harris, C. L. (2010). Orthography shapes semantic and phonological activation in reading. *Berkeley Linguistics Society*, 36, 46-60. <http://dx.doi.org/10.3765/bls.v36i1.3902>

Cheng, X. T. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28, 435-446.

Cheng, Y. L. (2012). Teaching Phonics to Chinese L1 EFL Pupils: Pathway to the Future. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2(3), 76-94. <http://dx.doi:10.4018/ijcallt.2012070105>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV(3), 245-286.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner & O. S. M. Marin (Eds.), *Attention und performance XI* (pp. 3–37). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria*. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargas/recursos/curriculo-primaria/index.html> (Última consulta el 16 de septiembre de 2019).
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002)*. Madrid: Ministerio de Educación,
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León, Anaya.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. En J. Allen & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics 3*. Londres, Reino Unido: Oxford.
- Corder, S. P. (1985). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Obra original publicada en 1973)
- Corder, S. P. (1986). Error analysis and remedial teaching. En S. P. Corder (Ed.), *Error analysis and interlanguage* (pp. 45-55). Oxford: Oxford University Press. (Obra original publicada en 1974)
- Corder, S. P. (1986). Idiosyncratic dialect and error analysis. En S. P. Corder (Ed.), *Error analysis and interlanguage* (pp. 14-25). Oxford: Oxford University Press. (Obra original publicada en 1971)
- Corder, S. P. (1986). The significance of learners' errores. En S. P. Corder (Ed.), *Error analysis and interlanguage* (pp. 5-13). Oxford: Oxford University Press. (Obra original publicada en 1967)



- Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *A language transfer in language learning* (pp. 18-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cortés Moreno, M. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán, y M. Melo (Coords.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, (pp. 181-208). Argentina: Ediciones Voces del Sur.
- Cortés Moreno, M. (2009). *Fonología china*. Barcelona: Herder.
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos Sinoele*, 10, 173-208.
- Costa, A., Foucart, A., Arnon, I., Aparici, M., Apesteguia, J. (2014). “Piensa” twice: On the foreign language effect in decision making. *Cognition*, 130 (2014) 236–254.
- Costa, A., Vives, M. L., & Corey, J. D. (2017). On language processing shaping decision making. *Psychological Science*, 26(2), 146-151.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Reino Unido: Basil Blackwell.
- Coupé, C., Oh, Y. M., Dediu, D., & Pellegrino, F. (2019). Different languages, similar encoding efficiency: comparable information rates across the human communicative niche. *Science Advances*, 5(9), eaaw2594.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English* (7<sup>a</sup> ed.). Londres, Reino Unido: Hodder Education.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5<sup>a</sup> ed.). Londres, Reino Unido. London: Blackwell. <http://doi.wiley.com/10.1002/9781444302776>
- Crystal, D. (2012). *Spell it out: the singular story of English spelling*. Reino Unido: Profile Books.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8<sup>a</sup> ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura* (8<sup>a</sup> ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

- Cuetos, F., & Valle Arroyo, F. (1988). Modos de lectura y dislexias. *Infancia y aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuetos, F., Valle Arroyo, F., & Suárez, M. P. (1996). A case of phonological Dyslexia in Spanish data. *Cognitive Neuropsychology*, 13(1), 1-24.
- Cui, M. H. (2010). The rise of modern simplified Chinese characters movement and the relative social dispute (文字与国家:近代简体字运动的兴起及其社会纷争). *Collected Papers of History Studies*, 6, 66-75.
- Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Anaya. Recuperado de [www.cvc.cervantes](http://www.cvc.cervantes) (Última consulta el 23 de septiembre de 2020).
- Davies, R. y Cuetos, F. (2010). Reading acquisition and dyslexia in Spanish. En N. Brunswick, S. McDougall, y P. Davies de Mornay (Eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies* (pp. 155-180). Hove y NY: Psychology Press.
- Davis, P., & Rinvulcri, M. (1988). *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press. 4-8.
- De Ajuriaguerra, J., & Auzias, A. (1982). Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño. En E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, (pp. 573-592). Madrid: Alianza Editorial.
- Delattre, M., Bonin, P., & Pascal, B. (2006). Written spelling to dictation: Sound to spelling regularity affects both writing latencies and durations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 32(6), 1330–1340. DOI: 10.1037/0278-7393.32.6.1330
- Deng, Y., & Zhang, W. Z. (2004). Analysis of the characteristics and influence of listening strategies in English dictation (听力策略在英语听写中的使用特点及影响作用分析). *Journal of Xi 'an International Studies University*, 12(2), 61-65.
- Deterding, D. (2010). ELF-based pronunciation teaching in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(6), 3-15.

- Dewaele, J. M. (2015). Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages? *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2015.1040406
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2001-2003). *Web questionnaire Bilingualism and Emotions*. Londres, Reino Unido: University of London.
- Ding, C. M., & Rong, J. (2019). *A course for mandarin Chinese pronunciation* (现代汉语语音教程). Pekín: Peking University Press.
- Ding, W. L., Prada Segovia, M., Ballester, C. R. J., Couto Frías, S., & Salazar Lorenzo, D. J. (2010). *¿Sabes 1?: Curso de Español para estudiantes chinos*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S. A (SGEL).
- Dong, Y. S. (2001). *Español Moderno 4*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S. (2002). *Español Moderno 5*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S. (2007). *Español Moderno 6*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (1999a). *Español Moderno 1*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (1999b). *Español Moderno 2*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2000). *Español Moderno 3*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2014). *Nuevo Español Moderno 1, Libro del Alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2015a). *Nuevo Español Moderno 2, Libro del Alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2015b). *Nuevo Español Moderno 3, Libro del Alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Dong, Y. S., & Liu, J. (2018). *Nuevo Español Moderno 4, Libro del Alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the language foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Nueva York, Estados Unidos: University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, Reinido Unido: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Reinido Unido: Oxford University Press.
- en el aprendizaje del español. *Monográficos Sinoele*, 10, 208-227.
- es/obref/marco/cvc\_mer.pdf
- Everson, M. E., Chang, K., & Ross, C. (2016). Developing initial literacy in Chinese. En S.C. Wang & J.K. Peyton (Eds.), *CELIN: Briefs Series (1-7)*. Nueva York, NY: Asia Society.
- Fernández Fernández, P. (1997). El enfoque psicolingüístico en el estudio de los problemas del lenguaje escrito. Análisis y evaluación de la dislexia e identificación de los subtipos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 389-395.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 203-216.
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Ferroni, M. (2020). Sensibilidad de los niños a la frecuencia de las sílabas del sistema ortográfico español. *Revista de Psicología*, 38 (1), 87-104. <https://doi.org/10.18800/psico.202001.004>
- Fessi, I. (2014). Influencia interlingüísticas: Desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspectos en español 3. *Marco ELE Revista de Didáctica*, 19.

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285- 300.
- Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning contrastive linguistics. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 1-11). Oxford: Pergamon Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22(1), 93-108.
- Fries, C. C. (1970). *Teaching & learning English as a foreign language* (22<sup>a</sup> ed.). Estados Unidos: University of Michigan. (Obra original publicada en 1945)
- Gao, Y. (2015). Pensamiento de la simplificación de los caracteres chinos en los últimos cien años y su reflexión (百年来汉字简化思想及其反省). *NanGuo Xueshu* (南国学术), 4, 42-73.
- García Orza, J., Madrazo Lazcano, M., & Viñals Alvarez, F. (2002). Alteraciones del procesamiento de la escritura: la disgrafía superficial. *Revista Española de Neuropsicología* 4, 4, 283-300.
- García, A., & Becerra Bolaños, A. (2015). El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE-4. *Filología y Lingüística*, 41 (2), 133-145.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA Newbury House Publishers.

- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez I Peris, F., & Ros Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3ª ed.). Nueva York, NY: Routledge. (Obra original publicada en 1994)
- Geipel, J., Hadjichristidis, C., & Surian, L. (2016). Foreign language affects the contribution of intentions and outcomes to moral judgment. *Cognition*, 154, 34-39. Doi: 10.1016/j.cognition.2016.05.010.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Gossy, M. S. (2006). The Route of Writing. *Macalester International*, 17, 39-55. <http://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol17/iss1/9>
- Grainger, J. (2018). Orthographic processing: A 'mid-level' vision of reading: The 44th Sir Frederic Bartlett Lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(2), 335–359. <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1314515>
- Grainger, J., & Ziegler, J. C. (2011). A dual-route approach to orthographic processing. *Frontiers in Psychology*, 2, 54, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00054>.
- Greenwald, G. A. (1989). Why Are Attitudes Important? En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 1-10). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guerra, R. (1983). Estudio estadístico de la sílaba en español. En M. Esgueva y M. Cantarero (Eds.), *Estudios de fonética I* (pp. 9-112). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Guo, L. (2000). El dictado como método de evaluación de lingüística integral (论听写作为综合性语言测试手段). *Foreign Language Teaching Abroad*, 1, 18-21.
- Gutiérrez, N., Palma, A., & Julio Santiago, J. (2003). El papel de la sílaba y de la rima en producción del lenguaje: evidencia desde los errores del habla en español. *Psicológica*, 24, 57-78.
- Guzmán Rosquete, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico* (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, España.
- Hajnal, I. (1959). L'enseignement de l'écriture aux universités médiévales. Budapest: Maison d'édition de l'Académie des Sciences de Hongrie. Citado en Mendoza Ramos, M. P. (1997). Consideraciones en torno a la escritura medieval. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 12, 15-25.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp.239-267). Madrid: Alianza.
- Hamers, J. F., & Deshaies, D. (1981). Effets de contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones du Québec. *Actes du 5e Congrès de L'Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Québec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval, A-16, 141-149.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, B. & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language Acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Han, Z. Z., Song, L. P., & Bi, Y. C. (2011). Cognitive mechanism of writing to dictation of logographic characters. *Applied Psycholinguistics*, 1-21. doi:10.1017/S0142716411000464

- Hànyǔ Pīnyīn fāng'àn. (1958). Pekín: Editorial del Comité de la Reforma de Caracteres Chinos (中国文字改革委员会). Recuperado de [http://www.moe.gov.cn/s78/A19/yxs\\_left/moe\\_810/s230/195802/t19580201\\_186000.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A19/yxs_left/moe_810/s230/195802/t19580201_186000.html) (Última consulta el 26 de abril de 2019).
- Hànyǔ Pīnyīn Zhèngcífǎ Jīběn Guīzé. (2012). Recuperado de [http://www.gov.cn/fwxx/wy/2012-07/18/content\\_2186034.htm](http://www.gov.cn/fwxx/wy/2012-07/18/content_2186034.htm) (Última consulta el 26 de abril de 2019).
- Hànzì Jiǎnhuà Fāng'àn (1956). Recuperado de [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_fbh/moe\\_2128/moe\\_2326/moe\\_1144/tnull\\_14350.htm](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2128/moe_2326/moe_1144/tnull_14350.htm) (Última consulta el 6 de agosto de 2019).
- Harrison, A. (1983). *A language testing handbook*. London: Macmillan.
- Hayakawa, S., Tannenbaum, D., Costa, A., Corey, J. D., & Keysar, B. (2017). Thinking more or feeling less? Explaining the foreign-language effect on moral judgment. *Psychological Science*, 28(10), 1387-1397.
- Hernández Mercedes, M. P. (2011). El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula ELE: propuestas para el nivel A1. *Actas del I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en la India Instituto*. Nueva Delhi: Cervantes de Nueva Delhi, 67-80.
- Hidalgo Navarro, A., & Quilis Merín, M. (2004). *Fonética y fonología españolas* (2<sup>a</sup> ed.). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- House, J. D., & Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- Hu, G. W. (2002). English language teaching in the People's Republic of China. En R. E. Silver, G. W. Hu, & M. Iino (Eds.), *English language education in China, Japan, and Singapore* (pp. 1-77). Singapur: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Hu, R. (2009). English reading instruction in Elementary Schools in China. *The Reading Matrix*, 9(2), 150-165.



- Hu, Y. S. (2011). *Chino moderno* (现代汉语). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Huang, B. R., & Liao, X. D. (Eds.). (2010). *Chino moderno* (现代汉语上) (12ª ed.). Pekín: Higher Education Press.
- Hyman, L. M. (1981). *Fonología: teoría y análisis* (R. Monroy Casas, Trad.). Madrid: Editorial Paraninfo, S. A. (Obra original publicada en 1975 )
- Ideguchi, S. (2008). Phonological processing and reading in different orthographies. *Polyglossia*, 14, 77-82.
- Instituto de Cervantes en Pekín. Recuperado de [https://pekin.cervantes.es/es/diplomas\\_espanol/precios\\_diplomas\\_espanol.htm](https://pekin.cervantes.es/es/diplomas_espanol/precios_diplomas_espanol.htm) (Última consulta el 21 de abril de 2020).
- Instituto de Cervantes. Descripción de las competencias lingüísticas del nivel B1. Recuperado de <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1> (Última consulta 5 de mayo de 2020)
- Instituto de Cervantes en Pekín. (2016). *IX Jornadas de formación del profesorado de ELE en China*.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2010). Crosslinguistic influence in language and cognition. Nueva York y Londres: Routledge.
- Jespersen, O. (2016). *Growth and structure of the English Language*. Pekín: World Book Inc.
- Jiang, F., & Liu, Y. B. (2014). The impact of L1 negative phonological transfer on L2 word identification and production. *International Journal of Linguistics*, 6(5), 37-50. <https://doi:10.5296/ijl.v6i5.6313>
- Jin, X. D., & Liu, G. H. (2017). *Libro de la fonética del chino mandarín con ilustraciones* (汉语普通话语音图解课本). Pekín: Beijing Language and Culture University Press.
- Jin, Y., & Fang, J. S. (2001). Test for English Majors (TEM) in China. *Language Testing*, 28(4), 589-596.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

- Kang, K. Q., & Liang, L. J. (2018). The effect of EFL teachers' training in rural West China: evidence from phonics-oriented program. *Canadian Center of Science and Education*, 11(3), 40-49. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n3p40>
- Kellerman. E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constrains on the development of the L2 lexicon. En E. Kellerman & M. Sharwood (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 35-48). Nueva York, Estados Unidos: Pergamon Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of language teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Krafft, F. (1893). English orthography. *Science*, 22(551), 109. Recuperado de <http://www-kstpr-prg/stable/1766096>
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1948). Beliefs and attitudes of men. En D. Krech & R. S. Crutchfield (Eds.), *Theory and problems of social psychology* (pp. 149-174). New York, NY, US: McGraw-Hill. <http://dx.doi.org/10.1037/10024-005>
- Kuo, Y. (2010). Using partial dictation of an English teaching radio program to enhance EFL learners' listening comprehension. *The Asian EFL Journal*. 47, 1-26.
- Kurpaska, M. (2010). Chinese language(s): a look through the prism of the great dictionary of modern Chinese dialects. Berlín, DE: De Gruyter.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva lenguas y cultura* (J. A. Fernández trad.). Madrid: Ediciones Alcalá. (Obra original publicada en 1957)
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- LaPointe, L. L. (2011). *Aphasia and Related Neurogenic Language Disorders*. Nueva York, NY: Thieme.
- Lee, W. R. (1968). Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching. *Alatis*, 185-194.

- Leeming, P., & Wong, A. (2016). Using dictation to measure language proficiency: A Rasch analysis. *Papers in Language Testing and Assessment* 5 (2), 1-25.
- Lenneberg, E. H. (1984). *Biological foundations of language*. Malabar, NY: Robert E. Krieger. (Obra original publicada en 1967)
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. En S. Gramley and V. Gramley (Eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. (pp. 51-60). Bielefeld: Aisthesis.
- Ley Contra la Violencia Doméstica (中华人民共和国反家庭暴力法). Recuperado de [http://www.npc.gov.cn/npc/xinwen/2015-12/28/content\\_1957457.htm](http://www.npc.gov.cn/npc/xinwen/2015-12/28/content_1957457.htm) (Última consulta el 13 de abril de 2019).
- Ley de la República Popular China sobre la Lengua China Hablada y Escrita Estandarizada. Comité Permanente de la Novena Asamblea Nacional del Pueblo, Pekín, República Popular China, 31 de octubre de 2000.
- Li, D. (1993). *A study of Chinese characters*. Beijing: Peking University Press.
- Li, R. (1989). La clasificación de los dialectos chinos (汉语方言的分区). *Dialect (Fāngyán, 方言)*, 4, 241-259.
- Li, R. L. (2001). *Estudio de dialectos chinos (汉语方言学)*. Pekín: Higher Education Press.
- Li, R. L. (2009). Colección de estudio de dialectos chinos (汉语方言研究文集). Pekín: The Commercial Press.
- Li, R. L. (2018). Research on the characteristics of the Chinese language (汉语特征研究). Xiamen: Xiamen University Press.
- Li, S. S. (2001). Dictation: an effective means of FL teaching and teaching evaluation (听写-有效的外语教学与评估手段). *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 24(4), 1-3.

- Liang, W. F., Balcells, M., Santalia, A., & Llobera, M. (1994). Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino. *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 5, 111-118.
- Liang, W. F., Balcells, M., Santalia, A., & Llobera, M. (1994). Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino. *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 5, 111-118.
- Lin, Xi. & Wang, L. J. (2018). *Fonética* (语音学教程). Pekín: Pekin University Press.
- Lista de Caracteres Chinos Estandarizados Generales. (2013). Recuperado de [http://www.gov.cn/zwgk/2013-08/19/content\\_2469793.htm](http://www.gov.cn/zwgk/2013-08/19/content_2469793.htm)
- Lista de Caracteres de Uso Común. (1988) . Recuperado de <https://www.zdic.net/zd/zb/ty/> (Última consulta el 7 de abril de 2019).
- Liu, D. (2017). *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* (Tesis doctoral). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Liu, H. M., & Wu, C. T. (2003). *La fonética del chino mandarín* (实用汉语语音). Anhui: Anhui Educación Editorial.
- Liu, S. L. (2018). *Exámenes de TEM-4* (专四真题). Pekín: World Publishing Corporation.
- Liu, X. J., Zhang, J. Y., Huang, J. (2016). A case study of phonics among Primary School students. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(10), 11-16.
- Liu, Y. (2004). Tentative study on ideography and alphabetic writing. *Journal of Harbin University*, 25(4), 49-51.
- Llop, M. P. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de [diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41392/1/TESIS\\_COMPLETA.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41392/1/TESIS_COMPLETA.pdf)

- Londoño Vásquez, D. A. (2008). Error analysis in a written composition. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 135-146.
- Lu, J. S. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Marimoto., M. V. Pavón Lucero & R. S. Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno: XXV Congreso Internacional ASELE* (pp. 63-76).
- Luzardo Díaz, J. P., & Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 51-59.
- Madrid Cánovas, S. (2013). Déficit de lectoescritura. En editores (eds.), *Enfoque en lingüística clínica*. Universidad de Santiago de Compostela: Milagros Fernández López.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mair, V. H. (1991). What is a Chinese “dialect/topolect”? Reflections on some key Sino-English linguistic terms. *Sino-Platonic Papers*, 29, 1-31.
- Mapa A2 de dialectos chinos. (2012). *Language atlas of China*. Pekín: The Commercial Press.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1966). Syntactic and semantic errors in paralexia. *Neuropsychologia*, 4, 169-176.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguist Research*, 2, 175–199. <https://doi.org/10.1007/BF01067101>
- Martínez, M. J., Sánchez, D. & Soria, M. P. (2015). *Las claves del nuevo DELE B1*. Barcelona: Difusión.
- Meng, Y., Gu, X. D., Zhou, Q., & Zhong, Y. (2017). Analyzing and predicting the TEM-4 performance of English Majors in China. *9th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, 1, 256-261. DOI: 10.5220/0006263102560261
- Mérida Gómez, I. M. (2016). *ELE para sinohablantes: recorrido histórico interlingüístico y propuesta de programación didáctica* (Tesis Fin de Máster). Universidad de Jaén, España.

- Ministerio de Educación de la República Popular China. (2016). *Chino (Yǔwén, 语文) para el primer semestre del primer curso*. Pekín: People's Education Press.
- Ministerio de Educación de la República Popular de China (2011). *Norma de currículum de educación obligatoria para la asignatura Chino (全日制义务教育语文课程标准)*. Pekín: People's Education Press(PEP). Recuperado de [http://old.pep.com.cn/xiaoyu/jiaoshi/tbjx/kbjd/kb2011/201202/t20120206\\_1099044.htm](http://old.pep.com.cn/xiaoyu/jiaoshi/tbjx/kbjd/kb2011/201202/t20120206_1099044.htm) (Última consulta el 15 de junio de 2019).
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis. 43-79.
- Muñoz Torres, M. (2014). Dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes chinos. *Monografías*, 10, 208-227.
- National Endowment for the Humanities (NEH). Consulta de la frecuencia de las palabras españolas. Recuperado de <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/> (Última consulta 18 de mayo de 2018).
- Navarros, J. (2017). Primarias chinas agregan el español como asignatura obligatoria. *SDP*. Recuperado en <https://www.sdpticias.com/internacional/asignatura-primarias-espanol-agregan-chinas.html>
- Nemser, W. (1978). Approximative systems of foreign language learners. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (4<sup>a</sup> ed., pp. 55-63). Londres, Reino Unido: Longman. (Obra original publicada en 1971)
- Ni, M. H. (2014). Dictado en la enseñanza del ELE para los alumnos chinos. *Monográficos Sinoele*, 10, 321-331.
- Nurss, J. (1988). Written language environments for young children: Comparison of Scandinavian, British, and American kindergartens. *International Journal of Early Childhood* 20, 45-53.
- Norman, J. (1988). *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Connor, J. D. (1967). *Better English pronunciation*. Cambridge: University Printing House.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Crosslinguistic influence. En C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, pp. 436–486. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Oller, J. W, Jr. (1971). Dictation as a device for testing foreign language proficiency. *English Language Teaching*, 25(3), 254-259. DOI:10.1093/elt/XXV.3.254
- Oller, J. W, Jr., & Streiff, V. (1975). Dictation: A Test of Grammar Based Expectancies. En J. Randall., y B. Spolsky (Eds.), *Testing language proficiency*, (pp. 71 - 88). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school*. Londres, Reido Unido: Longman.
- Ortega Duran, M. (2017). Is the acquisition of multiple languages a challenge? *Monográfico*, 1, 143-159.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 121-142.
- Paap, K. P., Jefferson, R. A., Mason, L., Alvarado, K., & Zimiga. B. (2018). Bilingual advantages in inhibition or selective attention: More challenges. *Front Psychol*, 9. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01409
- Paap, K. R., Johnson, A. M., & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278. Doi: 10.1016/j.cortex.2015.04.014
- Pavlenko, A. (2008). *Emotions and multilingualism*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Peña Casanova, J. (2007). *Neulogía de la conducta y neuropsicología*. Madrid, España: Editorial Medica Panamericana S. A.

- Pérez López, J. M. (2011). Análisis de la adquisición del fonema /t/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articulatoria. *Suplementos: MarcoELE*, 12, 1-67.
- Pérez, D., Mendoza, E., Carballo, G., & Muñoz, J. (2012). Repetición de pseudopalabras en niños con síndrome de Down. *OnOmázein*, 26(2012/2), 377-390.
- Perfetti, C. A., & Dunlap, S. (2008). Learning to read: general principles and writing system variations. En K. Koda & A. M. Zehler, *Learning to read across languages: cross linguistic relationship in first and second language literacy development* (pp. 13-38). Nueva York: Routledge.
- Planas Morales, S. (2008). Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: La importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.), *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 497-503). Alicante, España
- Porto Dapena, J. A. (2002-2004). Contribución a un estudio funcional del español gráfico: los rasgos distintivos de minúsculas y mayúsculas. *Archivo de filología aragonesa*, 59-60, pp. 711-745.
- Qi, H. F. (2017). *Enseñanza del habla china y fonética* (汉语语音与语音教学). Pekín: Sinolingua.
- Qi, W. (2017). *Tongji Fenxi yu SPSS de Yingyong*. Pekín: Renmin University Press.
- Querol Bataller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 18, 1-12.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas* (2ª ed.). Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (2010). *Principios de fonología y fonética española* (10ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2013). *Ortografía escolar de la lengua española*. España: Espasa.
- Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/ayuda/representacion-de-sonidos>,



- Real Academia Española. (1726-1739). *Diccionario de Autoridades*. Recuperado en <http://web.frl.es/DA.html>
- Real Academia Española. (1726-1739). *Diccionario de Autoridades*. Recuperado de <http://web.frl.es/DA.html> (Última consulta el 31 de mayo de 2020).
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Barcelona: Planeta.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Barcelona: Planeta.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/dictar> (Última consulta el 31 de mayo de 2020).
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Rieda, J., & Nieto Núñez, N. M. (2018). Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil. *Porta Linguarum*, 30, 103-115.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Roach, P. (2008). *English phonetics and phonology: a practical course* (3ª ed.). Londres: Cambridge University Press y Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Roach, P. (2017). *English phonetics and phonology: a practical course* (4ª ed.). Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rollings, A. G. (2004). *The Spelling Patterns of English*. Munich: Lincom GmbH.
- Rovira Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas: Mitos y realidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Ruiz Paz, M. (2009). *Dictados para educación primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Sánchez Avendaño, C. (2008). La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico. *Revista Educación*, 32(2), 97-114.

- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral). España: Universidad de Murcia.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Tesis Fin de Máster). España: Universidad de Salamanca.
- SCÉRÉN/CNDP (2006). *The common base of knowledge and skills: Decree dated 11 July 2006. Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche*. París: CNDP.
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (32-46), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x>
- Schackne, S. (2002). Language teaching research: In the literature, but not always in the classroom. *Journal of Language and Linguistics*, 1(2) 196-209.
- Schendera, FG. C. (2015). *Regressionsanalyse mit SPSS* (W. Song, Trad.). Pekín: Editorial Dianzi Gongye. 10-24. (Obra original publicada en 2008)
- Secoeleu (1998). *Programa de Enseñanza Para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲). Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Secoeleu (2011). *Planes curriculares de Examen EEE-4 de la Licenciatura en Filología Hispánica* (高等学校西班牙语专业四级考试大纲). Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1978). Interlanguage. En J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (4ª ed., pp. 31-54). Londres: Longman. (Obra original publicada en 1972)

- Selinker, L. (1990). Early language transfer experimental thought. En R. Phillipson., E. Kellerman., L. Selinker., M. Sharwood Smith., & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 29-37). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <http://dx.doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Seymour, P. H., & MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1(1), 43-82. <http://dx.doi.org/10.1080/02643298408252016>
- Shen, C. (2011). Análisis comparativo de la estructura silábica entre el chino y el inglés (汉英音节对比分析). *Journal of Hubei Normal University*, 31(5), 40-42.
- Smith, F. (1994). *Writing and the writer* (2ª ed.). Londres, Reino Unido: Heinemann.
- Sridhar, S. N. (1981). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one Goal. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 207-241). Oxford: Pergamon Press.
- Stanovich, K. E. (1999). *Who Is Rational? Studies of individual Differences in Reasoning*. Nueva York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410603432>
- Stansfield, Ch. W. (1985). A history of dictation in foreign language teaching and testing. *The Modern Language Journal*, 69(2), 121-128. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-47811985.tb01926.x>
- Stump, T. A. (1978). Cloze and dictation tasks as predictors of intelligence and achievement scores. En J. Oller & K. Perkins (Eds.), *Language in education: testing the tests* (pp. 36 - 65). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Su, P. C. (2017). Perfection and implement of Chinese Phonetic System and Mr Zhou Youguang's contribution. *Journal of Tonghua Normal University*, 3(38), 44-48. DOI : 10.13877/j.cnki.cn22-1284.2017.05.007
- Svartvik, J., & Leech, G. (2011). *English: one tongue, many voices*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press y London, UK: Palgrave Macmillan.
- Szeto, C. (2000). Testing intelligibility among Sinitic dialects. *En proceedings of the conference of the Australian Linguistic Society*, 1-10.
- Taylor, I. & Taylor, M. M. (1995). *Writing and literacy in Chinese, Korean, and Japanese*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tizazu, Y. (2014). A Linguistic analysis of errors in learners' compositions: The case of Arba Minch University students. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(2), 69-101.
- Torres Perdomo, M. E. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. Recuperado en [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf)
- Trudgill, P., & Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Ushida, E. (2015). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Valdeón-García, R. A. (1996). The role of dictations in the detection of students' errors. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5(1), 63-80.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Valle Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura: un modo dual. *Cognitiva*, 2(1), 35-63.

- Varón López, A. (2019). *Fosilizació y adquisició de segundas lenguas (ASL)*. Recuperado de <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf> (Última consulta el 13 de abril de 2020).
- Venezky, R. L. (1976). Notes on the history of English spelling. *Visible Language*, 10, 351-365.
- Venezky, R. L. (2004). In search of the perfect orthography. *Written Language & Literacy*, 7(2), 139-163.
- Vera, E. M. (1983). *A psychology description of the development of writing in selected first grade students* (Tesis doctoral). Estados Unidos: Universidad de Arizona.
- Vereda Alonso, C. (2017). *Afasia de tipo motor en inglés y español: Estudio contrastivo de las variables lingüísticas intervinientes en la lectura* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Vickers, W. (2009). The opportunity of China? Education, patriotic values and the Chinese state. En M. Lall & E. Vickers (Eds.), *Education as a politic tool in Asia* (pp. 53-82). New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Wang, D. H., Du, M., & Chen, S. M. (2009). A brief view of the principles of treating simplified-style and traditional-style Chinese characters in the General List of Regularized Chinese Characters (简评《规范汉字表》简繁字的处理原则). *Journal of Shaanxi Normal University*, 38(6), 98-102.
- Wang, J. K. (2004). La aplicación de las diferencias silábicas en inglés y chino en la enseñanza fonológica del inglés (英语语音教学中英汉音节差异的应用). *Journal of Social Science of Jiamusi University*, 26(2), 149-150.

- Wang, N. (2010). Viendo la estandarización de los caracteres chinos "la controversia entre los caracteres simplificados los tradicionales " a partir de la reforma del carácter chino (从汉字改革史看汉字规范和“简繁之争”). *Journal of Yunnan Normal University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 42(6), 1-3.
- Wang, X. M., & Rodríguez Esteller, O. (2011). ¿Cómo planifico el próximo semestre? Aprender a desarrollar programas de español como lengua extranjera en colaboración. *Competencias y Estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico: selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico(CE/LEAP)*, 508-531.
- Watts, R. J. (2018). *Language myths and the history of English*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Wei, R., & Su, J. (2012). The statistics of English in China. *English Today*, 28 (3), 10-14. <https://doi.org/10.1017/S0266078412000235>
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: findings and problems*. Paris: Mouton. (Obra original publicado en (1953)
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, España: Barral.
- Wolff, Ph. (1971). *Origen de las lenguas occidentales, 100 - 1500 d.C.* (Jaime Sobrequés Callicó, Trad.). Madrid: Guadarrama.
- Wong, A., & Leeming, P. (2014). Using Dictation to Measure Language Proficiency. *Language Education in Asia*, 5(1), 160-169. [http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I1/A13/Wong\\_Leeming](http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I1/A13/Wong_Leeming)
- Xing, F. Y. (2010). *Chino Moderno (现代汉语)*. Pekín: Higher Education Press.

- Xiong, H. S., Li, Y. L. & Yang, M. G. (2017). *SPSS Tongji Fenxi yu Anli Jiaocheng*. Shanghai: Shanghai Jiaotong.
- Xu, F. (2002). *El desarrollo y relación de los niños chinos respecto a la conciencia fonológica (儿童汉语和英语语音意识的发展特点及其关系)* (Tesis doctoral). Zhejiang, China: Universidad de Zhejiang.
- Yan, M. M. (2006). *Introduction to Chinese Dialectology*. München: LINCOM.
- Yang, M. Z. (2003). The effect of dictation practise on the language skills of Chinese EFL learners (听写练习对英语学习者语言技能的影响). *Modern Foreign Languages*, 26(3), 294-301.
- Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 266-268.
- Yang, W. Y., & W, Tong. (2014). On negative transfer of Chinese syllable structure in English syllable pronunciation. *Journal of Shanxi Datong University*, 28(6), 80-85.
- Yang, X. Y. (2009). A study of the efficacy of dictation input for the development of learners' competence (听写式语言输入训练对英语听力能力发展的有效性研究). *Foreign Languages and Their Teaching*, 244(7), 29-32.  
(Última consulta el 1 de noviembre de 2020).
- Zeinivanda, T., Azizifara, A., & Gowharya, H. (2015). The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshehr city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 240-247. [https://doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.512](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.512)
- Zhang, C. F., & Rui, Y. P. (2010). English language dictation studies in China: a survey from 1994 to 2008 (近十五年国内英语听写研究概述). *Journal of Chongqing Jiaotong University*, 10(3), 136-140.
- Zhang, F. T. (2004). *British English phonetics and phonology* (3<sup>a</sup> ed). Sichuan, China: Universidad de Sichuan.

- Zhang, J. H. (2015). *English vocabulary teaching in Chinese junior high schools* (Tesis Fin de Máster). Estados Unidos: Purdue University.
- Zhang, X. L. (2018). The effects of dictation practice on English listening ability (听写训练对非英语专业大学生听力水平的影响). *Journal of Qilu Normal University*, 33(3), 36-42.
- Zhang, Y. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español* (Tesis doctoral). Santiago de Compostela, España.
- Zhang, Z. X. (Ed.). (2012). *The language atlas of China*. Pekín, China: The Commercial Press.
- Zhang, Z. Y. & Tang, W. Q. (2017). *Xinli yu Jiaoyu: Yanjiu zhong de Shuju Fenxi: SPSS Yingyong Jiaocheng*. Pekín, China: Editorial Kexue.
- Zhao, X. L. (2016). El dictado puede ser creativo (听写亦可出新意). *Jiao Fa Xin Tan*, 9, 53-54.
- Zheng, S. J., & Liu, Y. Q. (2015). *El Estudio de la Enseñanza de Español en las Universidades de China* (全国高等院校西班牙语教育研究). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhi, C. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4, pp. 54-67.
- AAro, M. (2004). *Learning to read: the effect of orthography*. Jyväskylä University Library.
- Zhong, X. Y., & Wu, S. F. (2011). On the history process of the simplified Chinese character culture (汉字简体文化传承的历史进程). *Journal of Yunmeng*, 32(2), 126-131.
- Zhu, C. (2013). *Estrategias de aprendizaje fonético chino de estudiantes extranjeros* (外国学生汉语语音学习对策). Pekín: Editorial Xuelin.
- Zhu, F. F. (2001). *Actividades prácticas en el aula: Manual complementario del manual "Español Moderno"*. Tesis Fin de Máster. Universidad de Alcalá, España.
- Zorzi, M. (2010). The connectionist dual process (CDP) approach to modelling reading aloud. *European Journal of Cognitive*. 22 (5), 836–860.



