



PROJECT MUSE®

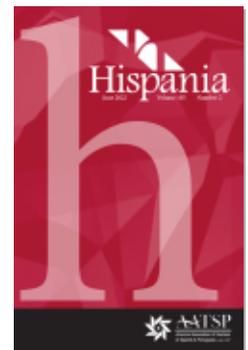
Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE B1-B2):
Estudio basado en tres universidades de Taiwán

Mario Santander Oliván, Lucía Lo Hsueh Lu, Luisa Shu-Ying Chang

Hispania, Volume 105, Number 2, June 2022, pp. 245-266 (Article)

Published by Johns Hopkins University Press

DOI: <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0056>



➔ *For additional information about this article*

<https://muse.jhu.edu/article/856525>

Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE B1-B2): Estudio basado en tres universidades de Taiwán



Mario Santander Oliván
Universidad Nacional Chengchi

Lucía Lo Hsueh Lu
Universidad Providence

Luisa Shu-Ying Chang
Universidad Nacional Tsing Hua y Universidad Nacional de Taiwán

Resumen: El presente artículo se basa en la colaboración de tres universidades de Taiwán con la Universidad de Santiago de Compostela (USC) para la recogida de pruebas según niveles del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE B1-B2) en el marco del proyecto de Corpus de Aprendices de Español (CAES) financiado por el Instituto Cervantes (IC). En dicho proyecto no se incluyen hasta la fecha los datos de Taiwán, por lo cual, estimamos muy importante revelar el aprendizaje y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Taiwán, uno de los centros docentes más importantes de la gran comunidad china en Asia. Tres universidades taiwanesas, la Universidad Nacional de Taiwán (NTU), la Universidad Nacional Chengchi (NCCU) y la Universidad Providence (PU), han participado en dicho proyecto llevando a cabo las pruebas que ofreció la USC en línea. Tras las pruebas realizadas por los aprendices, en este estudio se presentan y se analizan en detalle los errores gráficos, ortográficos, léxicos y gramaticales de los participantes según el protocolo del grupo de CAES-USC y otros factores que se evalúan de acuerdo con los estudios teóricos de Corder (1967, 1971), Selinker (1972) y Fernández López (1997) para reflexionar y mejorar de forma global situaciones y fenómenos actuales de ELE en Taiwán.

Palabras clave: Corpus of Spanish Learners (CAES)/Corpus de Aprendices de Español (CAES), error analysis/análisis de errores, Spanish as a foreign language (ELE)/español como lengua extranjera (ELE), Taiwan/Taiwán, writing/redacción

I. Introducción

El proceso de adquisición del español es una parte importante en la lingüística aplicada, disciplina centrada en el estudio y resolución de los problemas que plantea el uso lingüístico en la comunicación tanto oral como escrita. Entender las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de una Lengua Extranjera (LE) y analizar sus errores es uno de los objetivos más importantes de dicho campo. Sabemos que cometer errores es inevitable en el proceso de aprendizaje. Según Liceras (1992), cometer errores significa que los estudiantes intentan mostrar lo que han aprendido, ya que se consideran una manera directa de medir el conocimiento de los estudiantes sobre la lengua que están aprendiendo. Esto resulta positivo y marca el avance en el proceso cognitivo. Al analizar y clasificar los errores producidos, se pueden encontrar estrategias para reducirlos.

El presente trabajo constituye un análisis de los errores cometidos en la producción escrita por los alumnos de español como LE en Taiwán. En primer lugar, revisamos la teoría centrada en el análisis de errores y la clasificación de errores. A continuación, describimos nuestro corpus y las características de los informantes que participaron en el proyecto de CAES. El análisis cualitativo trata de explicar las posibles causas de la aparición de errores, mientras el cuantitativo aporta información sobre la frecuencia y el porcentaje relativo de los diferentes tipos de errores y su gravedad. También ofrecemos algunas informaciones sobre los problemas culturales de los alumnos sinohablantes en el aprendizaje-adquisición y posibles soluciones sobre cómo reducir errores para facilitar la enseñanza y el proceso de aprendizaje de este idioma en Taiwán.

II. Marco teórico

1. Análisis del Error

El Análisis del Error (AE) surge a finales de los años sesenta como puente entre el Análisis Contrastivo (AC) y la Interlengua. A diferencia del AC, el objetivo del AE es indicar los errores y explicar sus causas (Baqué Ruiz 2012) siguiendo los pasos de Corder (1967) tales como identificar, clasificar, explicar los errores cometidos y evaluar su gravedad. En este sentido, empieza a desempeñar un papel importante en el campo didáctico, porque intenta desde un punto nuevo estudiar los errores a través de corpus de datos reales producidos por los alumnos de una LE, así que los resultados obtendrán mayor valor teniendo en cuenta las dificultades en las distintas etapas de su aprendizaje, ofreciendo sugerencias prácticas en la enseñanza con la finalidad de mejorar la expresión escrita. Zhang (2016) añade que para el AE, los errores no se consideran como fenómenos negativos, sino que a través del análisis de los errores el profesor puede conseguir mayor información para tomar decisiones acerca del tiempo que debe emplear en un aspecto lingüístico determinado (Navarro Rodríguez 2008). En 1967, Corder fue el pionero que analizó sistemáticamente los errores de la Segunda Lengua (SL) o la LE. Corder (1981) argumenta que el error es un medio para medir el rendimiento de los estudiantes en su producción de la lengua que estudian, porque muestra los procesos cognitivos del aprendizaje.

En resumen, el AE investiga cuáles son las áreas que dan más dificultades y los aspectos lingüísticos que podrán distorsionar la comunicación lingüística. En el caso de la expresión escrita, este análisis muestra información respecto a los errores de manera que mide el grado de gravedad sobre lo equivocado que aparece en el texto escrito (Hayas 2006).

2. Interlengua

Para los profesores, cualquier error cometido por los alumnos es una oportunidad para estimular su aprendizaje y puede orientar acerca del estado de la interlengua que atraviesa el alumno. Por lo tanto, el AE es una fuente de información importante sobre el error y sus causas, lo cual puede ayudar a los profesores a evaluarlo y a darle un adecuado tratamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje de LE.

Hay errores que son los que provienen de las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante. Selinker (1972) también indica que la interlengua se compone de un sistema lingüístico propio de cada estudiante. La transferencia lingüística entre lengua materna, meta y las estrategias de aprendizaje son los procesos que se constituyen en el desarrollo de la interlengua (Baerlocher Rocha 2013). Los errores del hablante no nativo forman parte de la interlengua, disciplina complementaria junto a la didáctica de la LE y su análisis de errores que se ha convertido en una metodología valiosa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 o LE (Skjaer 2004).

3. Problemas de los alumnos sinohablantes en la escritura

La mayor diferencia entre las lenguas europeas y el chino se deriva de la expresión del verbo. En las lenguas indoeuropeas, tales como el inglés o el español, se expresan los tiempos verbales, así como los aspectos progresivos y perfectivos mediante las conjugaciones. En contraste, el chino no marca el tiempo ni el aspecto para la morfología verbal, sino que viene señalado por adverbios, perífrasis adverbiales, argumentos y marcadores contextuales para distinguir los aspectos gramaticales (Lu, Cheng y Hung 2015).

Según Cortés Moreno (2009), la conjugación verbal es el mayor dolor de cabeza para los alumnos taiwaneses. Principalmente, la dificultad radica en cómo utilizar bien los modos indicativo y subjuntivo, así como los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto de indicativo, porque no existen en su lengua materna china.

Lu (2016) estudia los errores en las composiciones escritas por los sinohablantes e indica que hay más errores gramaticales que ortográficos, sobre todo en el uso de los tiempos y los modos verbales. Los errores cometidos en el uso de los artículos y las preposiciones ocupan el segundo y el tercer lugar entre todos los problemas.

Algunos errores gramaticales recurrentes se deben a causas anquilosadas en el aprendizaje de español como LE de los sinohablantes. Campillos-Llanos (2014) y Fernández López (1994) exponen que los hablantes de lenguas no indoeuropeas, como los chinos o los japoneses, incurren en un mayor número de errores en el uso preposicional. Es difícil usar bien las preposiciones porque en su lengua materna no existen. Ellos señalan que la mayoría de los errores preposicionales, por interferencias lingüísticas, corresponde a la omisión en los casos en que hay que escribirlas.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en Taiwán, Lu y Lin (2004) indican que en 24 composiciones escritas por los alumnos taiwaneses se han cometido más errores de “verbo + preposición” que otras combinaciones de palabras, resultados que coinciden con el estudio de Lu (2015) en las perífrasis verbales y preposicionales. González Grueso (2006) señala que la adquisición de las colocaciones por los hablantes nativos de español se da de forma inconsciente, por tradición, y esta no es la misma situación en el aprendizaje de ELE.

El error léxico es uno de los errores comunes de los estudiantes en el aprendizaje de ELE. En el estudio realizado por Fernández López (1997) se encuentra que el léxico es uno de los problemas más graves en el aprendizaje de español para los estudiantes chinos o japoneses, cuyas lenguas no pertenecen al sistema lingüístico indoeuropeo, en comparación con otros estudiantes como alemanes o franceses. Hayas (2006), Burt y Kipasky (1973) apuntan que el error léxico provoca mayor grado de distorsión comunicativa, porque bloquea la comunicación. Las causas se deben principalmente tanto a la complejidad del sistema lingüístico de la lengua española como a los errores formales (errores intralingüales) y a los errores de significado (errores interlingüales).

4. Clasificación de errores

Después de detectar los errores, el paso siguiente suele ser categorizarlos y clasificarlos. Según Corder (1971), el modelo del análisis de errores consta de tres etapas fundamentales. La primera etapa es identificar los errores en la producción. La segunda está relacionada con describir los errores a base de las categorías lingüísticas. La tercera consta en explicar las causas que han llevado a cometer determinados errores. Hemos revisado los criterios propuestos por Santos Gargallo (1993), Dulay, Burt y Krashen (1982), Fernández López (1997), Alexopoulou (2005), Edge (1989), Selinker (1972) y Vázquez (1999), que sin duda son unas referencias importantes para los estudios del análisis de errores en español. Los errores se agrupan principalmente de la siguiente manera:

- (1) Criterio lingüístico: son las taxonomías descriptivas que sirven para localizar los errores, como los de omisión, adición, elección falsa y colocación falsa, entre otros.
- (2) Criterio gramatical: que clasifica los errores según los niveles de la gramática tradicional. Por ejemplo: errores ortográficos, morfosintácticos, sintácticos y léxicos.
- (3) Criterio etiológico: errores intralinguales o interlinguales.
- (4) Criterio cultural: errores culturales.

Queremos fijarnos en estos cuatro criterios para establecer nuestra propia tipología de errores con el fin de localizar y clasificar los errores extraídos de nuestro corpus.

III. Estudio

1. Proyecto de CAES

El proyecto de Corpus de Aprendices de Español (CAES) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) es el resultado de un proyecto del Instituto Cervantes (IC) para construir un corpus de muestras de estudiantes de español como L2 procedentes de diferentes L1 (<https://galvan.usc.es/caes>). El diseño, recogida de muestras, codificación, anotación y explotación corren a cargo de la USC, siendo especialmente relevantes sus aplicaciones por parte de docentes y especialistas en el diseño y elaboración de materiales para la enseñanza de ELE (Palacios Martínez et al. 2019). Las estadísticas, las pruebas, los parámetros y el análisis de los resultados ofrecerían valiosas referencias fehacientes. En dicho proyecto faltarían los datos de Taiwán, por lo cual estimamos muy importante revelar el aprendizaje y la enseñanza de ELE en Taiwán, uno de los centros docentes más importantes de la gran comunidad china en Asia y país en donde se ha dedicado más de medio siglo a la enseñanza de español.

2. Descripción de los informantes de nuestro corpus

El corpus de nuestro trabajo lo constituyen 33 pruebas escritas por los alumnos de tres universidades taiwanesas: la Universidad Nacional de Taiwán (NTU), la Universidad Nacional Cheng-chi (NCCU) y la Universidad Providence (PU). Ellos han participado en dicho proyecto haciendo las pruebas en línea, que diseñó la USC, durante 60–76 minutos en cuatro sesiones diferentes: dos sesiones en NTU los días 18 y 20 de diciembre de 2019, una sesión en NCCU el día 19 de diciembre de 2019 y otra sesión en PU el mismo día. Estas pruebas escritas consistieron en la redacción de tres textos de entre 175 y 200 palabras para los estudiantes del nivel B1 y dos textos de entre 275 y 300 palabras para los alumnos del nivel B2 de acuerdo con los enunciados provistos, los temas fijados y las explicaciones detalladas por la USC (Palacios Martínez et al. 2019).

Los niveles B1 y B2 de nuestros informantes se evalúan de acuerdo con el DELE, Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los diplomas DELE son títulos oficiales que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. El nivel B1 equivale aproximadamente al intermedio alto de ACTFL, mientras que el nivel B2 es similar al avanzado bajo de ACTFL.

En relación a los participantes de NTU, quince participaron en el proyecto. Hicieron las pruebas del CAES en dos fechas diferentes. En el primer grupo había seis participantes, cinco tienen el DELE B2 y uno el B1, mientras que en el segundo grupo había nueve participantes, cuatro con B2, tres con B1 y dos con A2. Como nuestro enfoque se centra en el B1 y B2, en los siguientes análisis eliminamos los dos con A2.

En cuanto a los participantes de NCCU, hay un total de nueve, ya que un alumno no envió correctamente las redacciones a través del sistema a la USC y lo eliminamos del análisis. Llevan estudiando español unos tres años y medio. Una alumna obtuvo el DELE B2 en 2018, mientras los restantes ocho participantes consiguieron el B1 en 2019.

Respecto a los participantes de PU, hay nueve, porque una alumna participó sin acabar la prueba y la eliminamos del análisis. Llevan tres años y medio estudiando español. Tuvieron la experiencia de intercambio en la Universidad de Salamanca y en la Universidad de Valladolid durante los años 2018 y 2019. La mayoría de ellos consiguió el DELE B1 en su estancia en España, mientras solo dos alumnos lo obtuvieron después de volver a Taiwán. Los datos de los participantes de las tres universidades se presentan, respectivamente, en las tablas 1, 2 y 3.¹

Tabla 1. Estudiantes de NTU

	1 (H)	2 (M)	3 (M)	4 (M)	5 (M)	6 (H)
Nivel DELE	B2	B2	B2	B2	B2	B1
Del DELE al CAES	14 meses	3 años	2 años	3,5 años	3 años	1 año
Años de estudio de español	3 años	5 años	5 años	5 años	6 años	4 años
Experiencia de intercambio: universidad y duración	Science Po (Francia) 1 semestre	USC (Santiago) 1 año	Manchester (Reino Unido) 1 año	UCM (Madrid) 1 semestre	UCM (Madrid) 1 semestre	X
DELE obtenido	B1, B2	B1, B2	B2	B2	B1, B2	B1

	7 (H)	8 (M)	9 (H)	10 (H)	11 (H)	12 (M)
Nivel DELE	B2	B2	B2	B2	A2	A2
Del DELE al CAES	1 mes	14 meses	3 años	2 años	3,5 años	3 años
Años de estudio de español	5 años	4 años	6 años	5 años	5 años	X
Experiencia de intercambio: universidad y duración	UCM (Madrid) 1 semestre	Panamá (Panamá) 10 meses	URJC (Madrid) 1 año	UCM (Madrid) 1 semestre	UPM (Madrid) 1 año	
DELE obtenido	B1, B2	B1, B2	B1, B2	B2	A2	X

	13 (M)	14 (M)	15 (M)
Nivel DELE	B1	B1	B1
Del DELE al CAES	1 año	6 meses	4 meses
Años de estudio de español	5 años	3 años	3 años
Experiencia de intercambio: universidad y duración	Tubinga (Alemania) 1 año	X	UB (Barcelona) 1 año
DELE obtenido	B1	B1	B1

Tabla 2. Estudiantes de NCCU

	1 (H)	2 (M)	3 (M)	4 (M)	5 (M)	6 (H)
Nivel DELE	B2	B1	B1	B1	B1	B1
Del DELE al CAES	1,5 años	7 meses				
Años de estudio de español	3,5 años					
Experiencia de intercambio: universidad y duración	X	X	X	X	X	X
DELE obtenido	B2	B1	B1	B1	B1	B1

	7 (M)	8 (M)	9 (M)
Nivel DELE	B1	B1	B1
Del DELE al CAES	7 meses	7 meses	7 meses
Años de estudio de español	3,5 años	3,5 años	3,5 años
Experiencia de intercambio: universidad y duración	X	X	X
DELE obtenido	B1	B1	B1

Tabla 3. Estudiantes de PU

	1 (H)	2 (M)	3 (M)	4 (M)	5 (M)	6 (H)
Nivel DELE	B1	B1	B1	B1	B1	B1
Del DELE al CAES	8 meses	8 meses	7 meses	7 meses	8 meses	7 meses
Años de estudio de español	3,5 años	3,5 años	3,5 años	3,5 años	3,5 años	3,5 años
Experiencia de intercambio: universidad y duración	USAL 1 año	USAL 1 año	UVA 1 año	USAL 1 año	USAL 1 año	UVA 1 año
DELE obtenido	B1	B1	B1	B1	B1	B1

	7 (M)	8 (M)	9 (M)
Nivel DELE	B1	B1	B1
Del DELE al CAES	2 meses	7 meses	1 mes
Años de estudio de español	3,5 años	3,5 años	3,5 años
Experiencia de intercambio: universidad y duración	USAL 1 año	USAL 1 año	USAL 1 año
DELE obtenido	B1	B1	B1

3. Metodología y procedimiento

Para el planteamiento metodológico y procedimental de nuestro análisis, adaptamos las propuestas de Fernández López (1997) y de otros expertos, detalladas en el apartado anterior, para facilitar la evaluación de las redacciones escritas por los participantes.

3.1. Tipología de errores

Los cuatro tipos principales de errores (gráficos, ortográficos, léxicos y gramaticales) y sus correspondientes subtipos se detallan a continuación:

- 3.1.1. Errores gráficos
 - 3.1.1.1. Omisión de la tilde
 - 3.1.1.2. Colocación errónea de la tilde
 - 3.1.2.3. Omisión de la puntuación
- 3.1.2. Errores ortográficos
 - 3.1.2.1. Omisión de letras
 - 3.1.2.2. Colocación errónea de letras
 - 3.1.2.3. Selección errónea de mayúscula y minúscula
- 3.1.3. Errores léxicos
 - 3.1.3.1. Selección errónea del léxico
 - 3.1.3.2. Palabras creativas (errores interlinguales)
- 3.1.4. Errores gramaticales
 - 3.1.4.1. Concordancias
 - 3.1.4.1.1. Error en la concordancia del género
 - 3.1.4.1.2. Error en la concordancia del número
 - 3.1.4.2. Artículos
 - 3.1.4.2.1. Adición del artículo
 - 3.1.4.2.2. Omisión del artículo
 - 3.1.4.2.3. Selección errónea del artículo
 - 3.1.4.2.4. Omisión del artículo neutro *lo*
 - 3.1.4.3. Pronombres
 - 3.1.4.3.1. Adición del pronombre en función de complemento directo (CD) e indirecto (CI)
 - 3.1.4.3.2. Omisión del pronombre en función de CD y CI
 - 3.1.4.3.3. Colocación errónea del pronombre en función de CD y CI
 - 3.1.4.3.4. Uso incorrecto de *se*
 - 3.1.4.4. Verbos
 - 3.1.4.4.1. Selección errónea del tiempo
 - 3.1.4.4.2. Selección errónea del modo
 - 3.1.4.4.3. Error en la conjugación del verbo
 - 3.1.4.4.4. Omisión del verbo
 - 3.1.4.5. Preposiciones
 - 3.1.4.5.1. Adición de la preposición
 - 3.1.4.5.2. Omisión de la preposición
 - 3.1.4.5.3. Selección errónea de la preposición
 - 3.1.4.6. Estructura de la oración
 - 3.1.4.6.1. Uso erróneo de la oración subordinada (adverbial, adjetiva y sustantiva)
 - 3.1.4.6.2. Uso erróneo de *que* en la oración subordinada (adjetiva y sustantiva)

Seguidamente, llevamos a cabo el AE basándonos en las siguientes pautas metodológicas:

- 1) Identificación de los errores de las redacciones.
- 2) Clasificación de los errores y posterior agrupación en tablas.
- 3) Descripción de los errores según la tipología establecida en la metodología.
- 4) Explicación de las causas de los errores cometidos.
- 5) Comentario de los tipos de errores comunes o relevantes entre las tres universidades.

4. Análisis de errores

4.1. Errores de NTU

Pese a proporcionar a todos los participantes del mismo nivel idénticas pruebas, resulta llamativa la disparidad de respuestas de los participantes de las tres universidades a las tareas del proyecto de CAES. Las respuestas de los alumnos de NTU se caracterizan por un rico contenido, una estructura acorde al enunciado de la tarea, un léxico bastante profesional para los niveles B1 y B2, una redacción fluida y un estilo que es digno de admiración para la corta edad de los participantes. Debido al variado perfil académico de los alumnos de dicha universidad, se constata la puesta en práctica de diferentes conocimientos y habilidades de sus respectivas especialidades de estudios en las pruebas escritas encomendadas. A mayor longitud de las redacciones y complejidad de ideas, mayor es la presencia de algunos errores. La tipología de errores de los estudiantes de NTU se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Tipología de errores

Estudiantes de NTU	Errores gráficos (veces)	Errores ortográficos (veces)	Errores léxicos (veces)	Errores gramaticales (veces)
1	4	10	7	23
2	9	8	19	18
3	1	8	10	11
4	2	2	8	6
5	0	7	5	6
6	3	9	5	20
7	16	33	13	42
8	10	13	13	26
9	0	12	8	23
10	18	15	9	32
11	X	X	X	X
12	X	X	X	X
13	16	21	18	16
14	8	8	11	25
15	6	14	11	41
Total	93	160	137	289

Tabla 5. Errores gráficos, ortográficos y léxicos

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NTU															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
3.1.1.1. Omisión de la tilde	0	7	0	0	0	2	8	6	0	11	X	X	13	3	1	51
3.1.1.2. Colocación errónea de la tilde	0	0	1	2	0	1	7	4	0	0	X	X	2	5	3	25
3.1.1.3. Omisión de la puntuación	4	2	0	0	0	0	1	0	0	7	X	X	1	0	2	17
3.1.2.1. Omisión de letras	0	1	0	0	3	2	2	5	4	5	X	X	1	1	1	25
3.1.2.2. Colocación errónea de letras	5	7	4	1	1	6	24	6	7	7	X	X	20	7	12	107
3.1.2.3. Selección errónea de mayúscula y minúscula	5	0	4	1	3	1	7	2	1	3	X	X	0	0	1	28
3.1.3.1. Selección errónea del léxico	7	15	7	4	5	5	10	9	6	8	X	X	7	9	8	100
3.1.3.2. Palabras creativas (errores interlingüales)	0	4	3	4	0	0	3	4	2	1	X	X	11	2	3	37
Total	21	36	19	12	12	17	62	36	20	42	X	X	55	27	31	

Tabla 6. Errores gramaticales

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NTU															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
3.1.4.1.1. Error en la concordancia del género	2	6	1	1	0	3	5	4	3	0	X	X	4	2	0	31
3.1.4.1.2. Error en la concordancia del número	1	0	2	2	0	1	3	1	1	0	X	X	0	2	4	17
3.1.4.2.1. Adición del artículo	0	0	0	0	0	3	3	2	0	2	X	X	0	0	1	11
3.1.4.2.2. Omisión del artículo	2	1	1	0	0	1	0	1	4	4	X	X	0	0	2	16
3.1.4.2.3. Selección errónea del artículo	1	2	1	0	0	3	1	0	0	1	X	X	1	1	0	11
3.1.4.2.4. Omisión del artículo neutro <i>lo</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	0	0	0	0
3.1.4.3.1. Adición del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	0	2	1	3
3.1.4.3.2. Omisión del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	X	X	0	1	2	6
3.1.4.3.3. Colocación errónea del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	X	X	2	1	1	7
3.1.4.3.4. Uso incorrecto de <i>se</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	X	X	0	1	0	2
3.1.4.4.1. Selección errónea del tiempo	0	0	0	0	0	1	3	1	1	5	X	X	3	5	4	23
3.1.4.4.2. Selección errónea del modo	0	1	1	1	1	1	3	2	2	5	X	X	1	1	4	23
3.1.4.4.3. Error en la conjugación del verbo	4	2	0	0	1	0	6	5	4	2	X	X	3	3	11	41

Tabla 6. Errores gramaticales (*continued*)

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NTU															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
3.1.4.4.4. Omisión del verbo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	X	X	0	1	0	2
3.1.4.5.1. Adición de la preposición	1	0	2	0	0	0	2	0	3	0	X	X	0	0	3	11
3.1.4.5.2. Omisión de la preposición	3	0	2	0	2	2	1	0	1	0	X	X	0	1	5	17
3.1.4.5.3. Selección errónea de la preposición	7	5	1	2	2	2	8	4	4	7	X	X	1	1	2	46
3.1.4.6.1. Uso erróneo de la oración subordinada (adverbial, adjetiva y sustantiva)	0	0	0	0	0	0	2	6	0	2	X	X	0	1	1	12
3.1.4.6.2. Uso erróneo de <i>que</i> en la oración subordinada (adjetiva y sustantiva)	2	1	0	0	0	0	1	0	0	3	X	X	1	2	0	10
Total	23	18	11	6	6	20	42	26	23	32	X	X	16	25	41	

En las redacciones de NTU hay un total de 679 errores. Los errores gramaticales son los más numerosos (289), seguidos de los ortográficos (160), léxicos (137) y gráficos (93). En las siguientes tablas se sigue el modelo teórico descrito anteriormente y se muestran y analizan los errores de los aprendices de NTU en las distintas categorías.

Los errores gráficos, ortográficos y léxicos de las redacciones de los estudiantes de NTU suman un total de 390. Los errores ortográficos (160) sobresalen respecto a los léxicos y gráficos. De entre los errores ortográficos, la colocación errónea de letras ocupa el primer lugar (107), encabezando también los tres tipos de errores de la tabla superior. En cuanto a los errores léxicos, se ven 100 errores que se cometen en la selección errónea.

Los errores gramaticales de los quince alumnos de NTU ascienden a un total de 289, muy por delante de los ortográficos (160). La selección errónea de la preposición (46), el error en la conjugación del verbo (41) y el error en la concordancia del género (31) ocupan los tres primeros puestos de la lista de errores gramaticales. Otros tipos, tales como la selección errónea del tiempo y del modo de los verbos (23), muestran también un fenómeno grave.

4.2. Errores de NCCU

Las redacciones de los estudiantes de NCCU, única universidad nacional taiwanesa que cuenta con una sección de español autónoma cuyo organigrama se asemeja al de un departamento de español convencional, cuentan con un contenido abundante, una estructura lógica según el enunciado de la tarea, un léxico rico y variado acorde con los niveles B1 y B2, una redacción ágil en la mayoría de los casos y un estilo fluido y personal. El perfil académico de los participantes hace que la variedad en las respuestas no sea tan notable como en el caso de NTU, si bien el tipo de errores en dichas respuestas no dista mucho entre ambas instituciones educativas superiores. La tipología de errores de los estudiantes de NCCU se expone en la tabla 7.

Tabla 7. Tipología de errores

Estudiantes de NCCU	Errores gráficos (veces)	Errores ortográficos (veces)	Errores léxicos (veces)	Errores gramaticales (veces)
1	0	3	2	20
2	1	1	3	7
3	1	2	3	13
4	6	15	24	44
5	1	5	21	12
6	4	6	10	10
7	0	3	8	11
8	6	17	13	20
9	4	3	10	19
Total	23	55	94	156

En las composiciones de NCCU hay un total de 328 errores. Los errores gramaticales ocupan el primer lugar (156), seguidos de los léxicos (94), ortográficos (55) y gráficos (23). A continuación, siguiendo el modelo detallado en la metodología, se desglosan y analizan los errores por categorías.

Tabla 8. Errores gráficos, ortográficos y léxicos

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NCCU									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.1.1.1. Omisión de la tilde	0	0	0	5	1	1	0	0	3	10
3.1.1.2. Colocación errónea de la tilde	0	0	1	1	0	3	0	4	0	9
3.1.1.3. Omisión de la puntuación	0	1	0	0	0	0	0	2	1	4
3.1.2.1. Omisión de letras	0	1	0	5	1	0	0	2	0	9
3.1.2.2. Colocación errónea de letras	0	0	1	10	2	6	3	9	2	33
3.1.2.3. Selección errónea de mayúscula y minúscula	3	0	1	0	2	0	0	6	1	13
3.1.3.1. Selección errónea del léxico	1	3	3	23	20	10	8	12	7	87
3.1.3.2. Palabras creativas (errores interlingüales)	1	0	0	1	1	0	0	1	3	7
Total	5	5	6	45	27	20	11	36	17	

Los errores gráficos, ortográficos y léxicos de las nueve pruebas de los alumnos de NCCU suman un total de 172. Más de la mitad (94) son errores léxicos, sobre todo la selección errónea del léxico (87). De entre los errores gráficos y ortográficos, la colocación errónea de letras (33) supera con creces a otros tipos de errores, como la selección errónea de mayúscula y minúscula (13) o la omisión de la tilde (10), que ocupan los tres primeros puestos.

Tabla 9. Errores gramaticales

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NCCU									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.1.4.1.1. Error en la concordancia del género	0	0	0	2	0	0	0	0	1	3
3.1.4.1.2. Error en la concordancia del número	2	0	0	3	1	0	0	1	1	8
3.1.4.2.1. Adición del artículo	0	0	1	0	2	0	1	1	0	5
3.1.4.2.2. Omisión del artículo	1	1	0	2	0	0	0	0	0	4
3.1.4.2.3. Selección errónea del artículo	2	0	2	3	0	0	0	1	2	10
3.1.4.2.4. Omisión del artículo neutro <i>lo</i>	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
3.1.4.3.1. Adición del pronombre en función de complemento directo e indirecto	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2

(continued on next page)

Tabla 9. Errores gramaticales (*continued*)

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de NCCU									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.1.4.3.2. Omisión del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	0	1	2	0	1	0	1	0	5
3.1.4.3.3. Colocación errónea del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	0	0	2	1	0	1	0	0	4
3.1.4.3.4. Uso incorrecto de <i>se</i>	0	0	0	3	1	0	0	0	0	4
3.1.4.4.1. Selección errónea del tiempo	1	1	3	8	3	5	2	5	4	32
3.1.4.4.2. Selección errónea del modo	0	0	2	4	1	2	0	2	2	13
3.1.4.4.3. Error en la conjugación del verbo	0	1	2	6	2	0	1	2	3	17
3.1.4.4.4. Omisión del verbo	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
3.1.4.5.1. Adición de la preposición	2	0	0	2	0	0	1	1	2	8
3.1.4.5.2. Omisión de la preposición	0	0	1	1	0	0	1	1	0	4
3.1.4.5.3. Selección errónea de la preposición	9	3	0	3	1	2	2	3	3	26
3.1.4.6.1. Uso erróneo de la oración subordinada (adverbial, adjetiva y sustantiva)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
3.1.4.6.2. Uso erróneo de <i>que</i> en la oración subordinada (adjetiva y sustantiva)	2	0	0	1	0	0	1	1	0	5
Total	20	7	13	44	12	10	11	20	19	

Los errores gramaticales de los nueve estudiantes de NCCU computan 156, casi la mitad del total, a una considerable distancia del siguiente tipo de error más repetido, el léxico. La selección errónea del tiempo (32), la selección errónea de la preposición (26) y el error en la conjugación del verbo (17) encabezan la lista de errores gramaticales.

4.3. Errores de PU

Las redacciones de los alumnos de PU tienen un contenido suficiente, una estructura clara acorde al enunciado de la tarea, un léxico coloquial y divertido, una redacción ajustada a los parámetros del nivel B1, al que pertenecen todos los participantes de dicha universidad, y un estilo personal en buena parte de las composiciones. Todos los participantes de PU pertenecen a dicho Departamento de Español. Los tipos de errores son similares a los de las otras dos universidades, lo que refleja problemas semejantes entre los aprendices sinohablantes de español en todo Taiwán. La tipología de errores de los estudiantes de PU se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Tipología de errores

Estudiantes de PU	Errores gráficos (veces)	Errores ortográficos (veces)	Errores léxicos (veces)	Errores gramaticales (veces)
1	2	2	1	35
2	2	16	15	30
3	5	6	10	30
4	2	4	5	14
5	5	11	25	17
6	12	17	16	35
7	7	14	20	38
8	2	4	6	31
9	10	9	9	8
Total	47	83	107	238

En total hay 475 errores en las redacciones de PU. Entre los cuatro tipos de errores principales, los errores gramaticales cometidos por los estudiantes son los más destacados (238) en comparación con los léxicos (107), ortográficos (83) y gráficos (47).

Tabla 11. Errores gráficos, ortográficos y léxicos

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de PU									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.1.1.1. Omisión de la tilde	2	0	1	2	3	8	7	2	7	32
3.1.1.2. Colocación errónea de la tilde	0	2	4	0	2	4	0	0	3	15
3.1.1.3. Omisión de la puntuación	0	3	0	2	2	2	2	1	2	14
3.1.2.1. Omisión de letras	1	3	2	2	1	5	3	2	2	21
3.1.2.2. Colocación errónea de letras	1	10	6	0	9	2	7	1	5	41
3.1.2.3. Selección errónea de mayúscula y minúscula	0	3	0	0	5	6	4	1	2	21
3.1.3.1. Selección errónea del léxico	1	10	8	2	17	13	15	3	5	74
3.1.3.2. Palabras creativas (errores interlingüales)	0	2	2	1	6	1	3	2	2	19
Total	5	33	23	9	45	41	41	12	28	

Los errores gráficos, ortográficos y léxicos en las nueve composiciones ascienden a 237. Los errores gráficos abarcan fallos tales como la omisión de la puntuación (14), la omisión de la tilde (32) y la colocación errónea de la tilde (15). Los errores ortográficos contienen tipos como la omisión de letras (21), la colocación errónea de letras (41) y la selección errónea de

mayúscula y minúscula (21). En la selección errónea del léxico se cometen bastantes errores (74) por haber usado incorrecta una palabra según debe ser en español.

Tabla 12. Errores gramaticales

Tipos de errores (veces)	Estudiantes de PU									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.1.4.1.1. Error en la concordancia del género	7	3	3	0	0	5	10	6	1	35
3.1.4.1.2. Error en la concordancia del número	2	2	2	1	2	7	7	0	1	24
3.1.4.2.1. Adición del artículo	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3
3.1.4.2.2. Omisión del artículo	0	0	2	0	0	0	1	1	0	4
3.1.4.2.3. Selección errónea del artículo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
3.1.4.2.4. Omisión del artículo neutro <i>lo</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3.1.4.3.1. Adición del pronombre en función de complemento directo e indirecto	3	4	1	0	0	1	1	0	0	10
3.1.4.3.2. Omisión del pronombre en función de complemento directo e indirecto	2	0	1	0	0	1	0	0	0	4
3.1.4.3.3. Colocación errónea del pronombre en función de complemento directo e indirecto	0	2	1	0	0	1	2	3	0	9
3.1.4.3.4. Uso incorrecto de <i>se</i>	0	2	1	1	0	0	1	1	0	6
3.1.4.4.1. Selección errónea del tiempo	9	8	8	5	4	8	3	12	3	60
3.1.4.4.2. Selección errónea del modo	1	3	1	0	0	0	1	0	0	6
3.1.4.4.3. Error en la conjugación del verbo	2	3	5	2	3	4	2	2	3	26
3.1.4.4.4. Omisión del verbo	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
3.1.4.5.1. Adición de la preposición	3	0	3	2	4	4	3	0	0	19
3.1.4.5.2. Omisión de la preposición	0	0	1	1	3	1	2	2	0	10
3.1.4.5.3. Selección errónea de la preposición	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3
3.1.4.6.1. Uso erróneo de la oración subordinada (adverbial, adjetiva y sustantiva)	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
3.1.4.6.2. Uso erróneo de <i>que</i> en la oración subordinada (adjetiva y sustantiva)	3	2	1	2	0	0	0	3	0	11
Total	35	30	30	14	17	35	38	31	8	

Los errores gramaticales de los nueve estudiantes computan 238. Es la más alta frecuencia en la tipología de errores del corpus de PU. Los errores gramaticales se reparten en 19 subgrupos tales como el uso incorrecto en la concordancia de género y número, artículos, verbos, preposiciones y oraciones subordinadas, entre otros aspectos. La siguiente escala muestra la frecuencia de errores superiores a 15 veces: selección errónea del tiempo (60) > error en la concordancia del género (35) > error en la conjugación del verbo (26) > error en la concordancia del número (24) > adición de la preposición (19).

4.4. Explicaciones de los errores gráficos, ortográficos, léxicos y gramaticales en las tres universidades

En las redacciones de las tres universidades, se observa que los alumnos han cometido bastantes más errores gramaticales que de los tres tipos restantes. Esto puede deberse a varios factores, entre los que se destacan la ausencia de conjugación verbal en chino y su consiguiente dificultad en español para los sinohablantes, la flexión de género y número en los sustantivos, adjetivos y determinantes en español que no cuenta con equivalente exacto en chino y el empleo de las preposiciones en español, cuyo uso y polivalencia no es comparable al de las preposiciones en chino.

En cuanto a los errores gráficos, ortográficos y léxicos, podemos concluir que algunos estudiantes, pese a tener al menos un nivel intermedio, todavía no dominan la lengua todo lo bien que deberían y necesitan emplear más tiempo en mejorar su dominio idiomático de la lengua española. Algunos ejemplos de errores del tipo gráfico, ortográfico y léxico que hemos observado en nuestro corpus son los siguientes:

- (1) * ØEstá todo bien **ultimamente**?
- (2) * Poe eso, ¿**Te** importaría que viviera en tu casa 3 días el próximo mes?
- (3) * La razón que me gustaría estudiar en **latinoamérica**...
- (4) * pero **unfortunadamente**, nadie me contestó.
- (5) * me podrían **avisar** un mensaje por correo electrónico.
- (6) * Entonces los limitaciones **externales** no van a eliminar el número de los fumadores sino dar más preciones a ellos.

Los tres primeros ejemplos muestran errores gráficos y ortográficos, mientras que los tres últimos pertenecen al ámbito léxico. Observamos que en la frase 1 se cometen faltas de puntuación tales como la ausencia del signo interrogativo inicial (¿) y también la omisión de la tilde (últimamente). Las reglas de acentuación son también uno de los grandes problemas. La distinción entre palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas y la necesidad de colocar tilde sobre una vocal de una determinada sílaba en ciertas situaciones provoca, sin duda, verdaderos dolores de cabeza entre los sinohablantes, ya que en su lengua materna no existe ningún fenómeno similar. Dado que la tilde de las palabras es parte importante de la escritura española y es uno de los frecuentes errores, habrá que establecer una pauta de advertencia. Con el avance del tiempo y del uso, la Real Academia Española estudia constantemente y modifica la escritura de varias palabras. Creemos importante clasificar e informar las normas más actualizadas junto a nuestra enseñanza.

Respecto al uso de mayúsculas y minúsculas, en la frase 2 después de la coma, la letra inicial de la primera palabra debería ir en minúscula (te), mientras que en la frase 3 la primera letra de la región geográfica debería ser mayúscula (Latinoamérica). Los aprendices aún necesitan acostumbrarse a emplear correctamente la mayúscula o la minúscula, que se ignora fácilmente por la notable diferencia lingüística entre el español, el inglés y el chino.

El léxico desempeña un papel fundamental en la redacción. En las composiciones de NTU, NCCU y PU hay más o menos cien errores de este tipo, un 20 por ciento del total. Los alumnos

taiwaneses carecen, por lo general, del léxico suficiente para expresarse con plena fluidez al redactar textos de cierta complejidad. Si bien memorizan bastante léxico, a partir del nivel intermedio se observa una carencia de léxico que provoca que los aprendices tengan dificultad en expresar por escrito lo que están pensando. Segundo, han elegido mal una palabra por un significado parecido, por ejemplo, avisar un mensaje en vez de dar un mensaje en la frase 5. Otro factor que puede causar el mal uso del vocabulario es inventar palabras españolas infrecuentes por la influencia del inglés, ya que es la primera LE que se aprende en Taiwán. El alto nivel de inglés de algunos estudiantes de nuestro corpus hace que creen de forma no intencionada léxico inusual entre los hispanohablantes ligado a la lengua inglesa, como se observa en las oraciones 4 y 6, tal como indica Baqué Ruiz (2012). Y, en este sentido, la transferencia, cuando es positiva, facilita el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Pero si es negativa, provoca que el estudiante cometa un error. Zhang (2016) también argumenta que los aprendices de la LE cuya operación mecánica consiste en las estructuras léxicas de la L1 u otras lenguas aprendidas, pueden ejercer influencias sobre el aprendizaje de la lengua que estudian.

Los errores gramaticales son los más cometidos por los aprendices sinohablantes de español en comparación con los errores gráficos, ortográficos y léxicos. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

- (7) * Al final, nos **veíamos** en el tren otra vez.
- (8) * Después de terminar de la carrera, **empiezmó** a trabajar en una restaurante.
- (9) * En esta experiencia tan maravillosa, gracias a mi personalidad expresiva, **conocía** a un montón de amigos nativos en España.

La selección errónea del tiempo y la conjugación del verbo es bastante problemática. Pese a que los aprendices taiwaneses ponen especial énfasis en la distinción de modos, tiempos y conjugaciones verbales, se aprecian errores sustanciales relacionados con los accidentes verbales en español. Se destaca la dificultad notable de elegir el pretérito indefinido (nos vimos, conocí) en vez del pretérito imperfecto como en las frases 7 y 9. Es realmente difícil para los sinohablantes distinguirlos bien cuando quieren describir una acción que ocurre en el tiempo pasado por una causa fundamental, que es la influencia de su lengua nativa, el chino, y también por otra causa posible, que les faltan suficientes conocimientos gramaticales para valorar cuál deben utilizar. Normalmente, en español el pretérito indefinido se usa para narrar acciones ya terminadas y pasadas, mientras que el pretérito imperfecto se refiere a acciones durativas o repetidas en el pasado. Sus usos son muy distintos. Sin embargo, para los alumnos taiwaneses son iguales conceptualmente, porque cuentan algo del pasado y en chino esto solo se expresa mediante partículas de pasado, como “ayer” o “el año pasado”, indicando una acción realizada, *guò* (過) o *le* (了), pero sin la conjugación verbal. Los errores en la conjugación verbal son otro de los puntos débiles. La conjugación verbal es un aspecto gramatical crucial en todas lenguas romances, pero no lo es en chino, lengua aislante carente de conjugación, por lo que errores como el de la frase 8 son comunes.

Uno de los aspectos gramaticales principales del español es la concordancia del género y número dentro del sintagma nominal. En la lengua china no existe la concordancia ni de género ni de número entre el sustantivo y el adjetivo, por eso, aparecen estos errores de vez en cuando en la escritura, pese a que nuestros informantes han obtenido el DELE B1. Por ejemplo, en las frases 10 (muchos) y 11 (interesantes), se nota que los estudiantes no se dan cuenta o no estudian bien las normas gramaticales. Creemos que estos errores pertenecen a la interferencia intralingüística por no haber dominado bien las reglas lingüísticas del español.

- (10) * Estoy nerviosa ya que vendrán **muchas** jefes.
- (11) * Recuerdo que pasabamos muy bien y ocurrió muchas cosas **interesante**.

No debemos ignorar que uno de los elementos gramaticales más complejos para los sinohablantes que se aventuran en el aprendizaje del español son las preposiciones. En nuestro corpus, las cifras de los errores en el uso de las preposiciones ocupan el segundo lugar de todos los errores cometidos. Sin duda, para los estudiantes taiwaneses, las preposiciones suponen un gran desafío.

Para un uso correcto de las preposiciones, es necesario comprender cuál es la función que desempeñan en el idioma español. Rovira (2011) argumenta que las preposiciones son complicadas para todo aprendiz de español por su complejidad, diversidad y por un uso totalmente diferente en cada lengua. Según Campillos-Llanos (2014), para los hablantes de lenguas no indoeuropeas es difícil adquirir la preposición porque en su lengua materna no existe y revela que el 39,25 por ciento de los errores cometidos por estos estudiantes son interlingüísticos. Este fenómeno se confirma en la investigación de Fernández López (1994). Tomamos los siguientes casos, el 12 y el 13, para observar la adición de las preposiciones que son innecesarias, porque una expresión temporal como “martes”, después del verbo en infinitivo “terminar”, nunca requiere una preposición.

Además, la frase 14 muestra un ejemplo de cómo la colocación verbal fija “parar de” no es “parar a”. En la oración 15 la preposición correcta debe ser “para” en vez de “por”. Sin embargo, para los sinohablantes son iguales, ambos significando *wèi le* en chino, pero en español no es así. En este caso, también es una advertencia para los profesores, que al explicar su uso, tenemos que clasificar el significado y diferencia entre “para” (motivo/finalidad-*wèi le* 為了) y “por” (razón/causa-*yīn wèi* 因為).

(12) * Cogí el avión de su compañía **en** martes.

(13) * Después de terminar **de** la carrera.

(14) * Entiendo que hay personas quién no pueden parar **a** fumar porque ya es un hábito o por otras razones.

(15) * Te escribo **por** pedir un favor.

4.5. Reflexión sobre los errores de los participantes de las tres universidades

Conviene realizar una reflexión final poniendo de relieve las semejanzas más notables, así como las diferencias más destacadas entre los errores de los participantes de las citadas pruebas.

La clasificación de errores se realiza en los cuatro grandes grupos explicados previamente: errores gráficos, ortográficos, léxicos y gramaticales. En las redacciones de las tres universidades, se observa que los alumnos han cometido bastantes más errores gramaticales que de los tres tipos restantes. Esto puede deberse a varios factores, entre los que destacan la ausencia de conjugación verbal en chino y su consiguiente dificultad para los sinohablantes, la flexión de género y número en los sustantivos, adjetivos y determinantes en español que no cuenta con equivalente exacto en chino y el empleo de las preposiciones en español, cuyo uso y polivalencia no es comparable al de las preposiciones en chino. No debemos olvidarnos de la complejidad de la gramática española tanto para los propios hispanohablantes como para los aprendices extranjeros de español, así como las dificultades intrínsecas de los sinohablantes a la hora de aprender una lengua romance, como el español, el francés o el italiano, que van desde la distancia sociolingüística y cultural a la relativa escasez de manuales de gramática o libros de texto de español especialmente diseñados para taiwaneses.

Como el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera más importante e imprescindible en el sistema educativo de Taiwán, para promocionar el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras, en nuestro caso, el español, es primordial presentar conocimientos, materiales, semejanzas y discrepancias entre el inglés y el español. El inglés y el español tienen miles de palabras muy parecidas debido a que comparten su origen etimológico. Se denominan cognados a los que son palabras muy similares entre dos lenguas, tanto en forma como en sentido. Existen muchas pala-

bras que se escriben igual o de forma muy parecida en las dos lenguas, pero tienen significados considerablemente diferentes. Se llaman falsos amigos. El fenómeno de la interlengua no puede pasar desapercibido para los sinohablantes en Taiwán, porque han estudiado inglés desde muy pequeños y probablemente sufrieron una interferencia lingüística negativa entre estos dos idiomas (Zhang 2016).

Las pruebas pioneras realizadas hasta la fecha en Taiwán a nivel universitario son bastante prometedoras y necesarias para avanzar y llevarlas a la práctica en los bachilleratos, fomentando el interés por el español entre los taiwaneses a una edad temprana. Después del primer Taller de Enseñanza de Español en el Bachillerato (Chang 2020), nos damos cuenta de que se puede promocionar y aplicar el DELE A1 y A2 a estudiantes de bachillerato como una forma de estímulo, junto con el *Foreign Language Proficiency Text* en español elaborado por el *Language Training and Testing Center*. Servirá como una autoevaluación y contribuirá seguramente al desarrollo del español y del movimiento hispanista en Taiwán.

IV. Conclusiones

El español es, en la actualidad, una LE que goza de gran reputación a nivel universitario y a nivel de bachillerato (Chang 2020), y cada vez más jóvenes se animan a estudiarla como SL. Los eventos académicos, culturales y de otra índole relacionados con el español siguen en aumento en la última década. Si bien es difícil que en Taiwán el español llegue a desbancar al inglés o al japonés como primera LE, el trabajo colectivo y la dedicación de numerosos profesores de español, y la pasión y el esfuerzo de muchos estudiantes de este idioma, han contribuido, contribuyen y contribuirán a la expansión de la lengua española en Taiwán. En este sentido, el 25 de septiembre de 2021 se fundó la Asociación Taiwanesa de Hispanistas (ATH), un hito que afianza el español en Taiwán.

El creciente interés por el aprendizaje del español en Taiwán nos ha llevado a realizar esta pionera investigación. Nuestro objetivo primordial en este artículo ha sido analizar nuestro corpus, clasificando los errores cometidos por los participantes y explicando las causas de la aparición de dichos errores para buscar soluciones sobre cómo reducir la cantidad y frecuencia de los mismos o indagar en las dificultades lingüísticas de los estudiantes sinohablantes para así facilitar la enseñanza y el proceso de aprendizaje de este idioma en Taiwán.

Los resultados del estudio y los abundantes errores gramaticales y léxicos destacados evidencian la gran distancia entre dos lenguas como el español y el chino y la influencia de las lenguas previamente adquiridas, tanto la materna como el inglés. Los errores léxicos han quedado en la forma y en el significado. El inglés, sin duda alguna, puede representar una de las causas mayores por las que se produce la transferencia interlingüística. Esto está en consonancia con los estudios similares de Jarvis y Pavlenko (2008) y Pizarro, Doquin y Ezeiza (2020). Además, en la interpretación de estos resultados parece jugar un factor determinante el nivel de dominio en la lengua meta que está relacionando consecuentemente con la precisión o la corrección.

El siglo XXI se presenta con numerosos retos para la enseñanza de español en Taiwán. El español es una herramienta de gran utilidad para los sinohablantes. La mayoría de ellos aprende el español en el aula, pero es preciso hablarlo, usarlo y aplicarlo con posterioridad en su vida profesional. Hasta la fecha, no existen estudios previos en Taiwán con una metodología clara para aprendices de español en una colaboración exhaustiva entre profesores taiwaneses y españoles de distintas universidades con un dominio del español, chino e inglés que permita extraer resultados concluyentes. Los profesores de español podríamos planificar algún modelo de uso lingüístico, de lectura o de redacción según el contenido y el tema de cada prueba de DELE y ofrecer muestras como referencia. Asimismo, la mejora del diseño de las pruebas estandarizadas de español como LE serviría para adecuar su contenido al ámbito internacional y conocer de primera mano los errores más frecuentes cometidos por los aprendices de español en Taiwán.

El diseño de apuntes de español para sinohablantes según los errores de las pruebas serviría para evitar errores de la misma índole, en un modelo que conjugue teoría y práctica y haga hincapié en el uso aplicado del idioma, tanto para estudiantes taiwaneses con carrera de español como para los que lo cursan como optativa.

Con la creciente importancia del español como SL, es el momento de promover un mayor entendimiento entre hispanohablantes y sinohablantes, con el objetivo compartido de la internacionalización de la lengua española. El apoyo del Ministerio de Educación de Taiwán, la cooperación entre universidades y bachilleratos y la colaboración entre profesores de todos los niveles educativos se antojan cruciales para perseverar en esta ardua y apasionante tarea: la enseñanza de una hermosa lengua en la Isla Hermosa.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio nunca hubiera sido posible sin la colaboración de los profesores del proyecto: Guillermo Rojo, Ignacio Palacios Martínez y el ingeniero informático Francisco Mario Barcala, quienes nos ofrecieron ayuda técnica de su página web de recogida de pruebas y nos proporcionaron vía telemática los resultados y la valiosa información para la redacción del presente artículo. Tampoco hubiera sido posible este estudio sin la generosidad y autorización del responsable del IC, Álvaro García Santa-Cecilia, para lo necesario en nuestros análisis tan objetivos como persuasivos.

NOTAS

¹ Todos los datos analizados y mostrados en las diversas tablas han sido recopilados por los tres autores siguiendo las preceptivas políticas de confidencialidad y ética académica. En relación con las abreviaturas contenidas en las tablas 1, 2 y 3, (H) y (M), se refieren al sexo de los participantes (Hombre o Mujer), mientras que para las universidades de intercambio se opta por sus abreviaturas oficiales. Por último, en la tabla 1, se especifica que el participante 5 aprobó el B2 al segundo intento.

OBRAS CITADAS

- ACTFL. [www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuideline 2012.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuideline%202012.pdf). Acceso 14 nov. 2021.
- Alexopoulou, Angélica. (2005). "Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores". *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 23, núm. 41, pp. 101–25.
- ATH. athtaiwan.org. Acceso 14 nov. 2021.
- Baerlocher Rocha, Cynthia. (2013). "Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera". Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Baqué Ruiz, Elena María. (2012). "Análisis de errores chino-español: El alumno sinohablante ante el artículo". Tesis de maestría, Universidad de Sevilla.
- Burt, Marina, y Carol Kiparsky. (1973). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Newbury House. CAES. www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/caes.htm. Acceso 14 nov. 2021.
- Campillos-Llanos, Leonardo. (2014). "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: Análisis de la interlengua basado en corpus". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, núm. 16, pp. 5–27.
- Chang, Luisa Shu-Ying. (2020). "Taller de enseñanza de español en el bachillerato: Dificultades y sostenibilidad antes y después del plan de estudios de 2019". reurl.cc/0DGvpo.
- Corder, Stephen Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford UP.
- . (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 9, núm. 2, pp. 147–60.
- . (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, núms. 1–4, pp. 161–70.

- Cortés Moreno, Maximiano. (2009). “Chino y español: Un análisis contrastivo”. *Qué saber par enseñar a estudiantes chinos*, compilado por Alberto J. Sánchez Griñán y Mónica Melo, Voces del Sur, pp. 183–210.
- DELE. exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es. Acceso 14 nov. 2021
- Edge, Julian. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman.
- Fernández López, María Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- . (1994). “Las preposiciones de la interlengua de aprendices de E/LE”. *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*, SGEL-Educación, pp. 367–80.
- González Grueso, Fernando Darío. (2006). “Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios”. *Revista de Didáctica Marco ELE*, núm. 2, pp. 1–39.
- Hayas, Kasma Mohd. (2006). “Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. Tesis de maestría, Universidad Salamanca.
- Jarvis, Scott, y Aneta Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Liceras, Juana Muñoz. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Lu, Hui-Chuan, y Lin, Lieu-Tsun. (2004). “Estudio de colocación: Aplicación de corpus en la enseñanza”. *Actas del VII Congreso de Didáctica del Español de la Universidad Tamkang*, pp. 198–214.
- Lu, Hui-Chuan, et al. (2015). “La adquisición del tiempo-aspecto en español en L3 para los aprendices taiwaneses”. *Círculo*, vol. 63, pp. 200–17.
- Lu, Lo Hsueh. (2016). “Corpus-based Study of Spanish Writing”. *Foreign Language Studies*, núm. 24, pp. 145–69.
- MCER. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions. Acceso 14 nov. 2021.
- Navarro Rodríguez, Ángel. (2008). “Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas”. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Palacios Martínez, Ignacio, et al. (2019). “El Corpus de Aprendices de Español (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Corpus y construcciones: Perspectivas hispánicas*, editado por Marta Blanco, pp. 273–303.
- Pizarro, Mercedes, et al. (2020). “Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices plurilingües de español”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, núm. 81, pp. 209–30.
- Rovira, José María Santos. (2011). “Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 54, pp. 161–76.
- Skjaer, Sonja. (2004). “El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato”. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija.
- Santos Gargallo, Isabel. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Selinker, Larry. (1974). “Interlanguage”. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, editado por Jack Richards, Longman, pp. 31–54.
- . (1972) “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, núm. 10, pp. 209–31.
- Vázquez, Graciela. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.
- Zhang, Yan. (2016). “Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español”. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.