



Universidad  
de Alcalá

# **Las construcciones con se y su didáctica en China**

## **Constructions with se and its didactics in China**

### **Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera**

**Presentado por  
D.<sup>a</sup> Virginia Scherma Panadero**

**Dirigido por  
Dr. D. Manuel Martí Sánchez**

**Alcalá de Henares, a 1 de julio de 2021**

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: *Las construcciones con se y su didáctica en China*, ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna D.<sup>a</sup> Virginia Scherma Panadero

Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2021



Firmado: Manuel Martí Sánchez

## **Resumen**

El objeto de este TFM es la enseñanza de las construcciones con *se* a los aprendientes chinos de ELE. De la enseñanza en general de la gramática en ELE se pasará a la didáctica de estas construcciones pronominales, pensando en los aprendientes chinos de ELE. En este camino se analizarán, por un lado, las construcciones con *se*, y por otro, se profundizará en el modo de enseñarlas a los aprendientes chinos. Este segundo cometido requerirá de un análisis de los manuales y métodos empleados en la enseñanza gramatical y de los tipos de *se* en China.

## **Abstract**

The purpose of this TFM is the teaching of constructions with *se* to chinese learners of ELE. From the general teaching of grammar in ELE will move to the didactics of these pronominal constructions, with the focus on Chinese learners. In this way, the constructions with *se* will be analyzed, on the one hand, and on the other, the way of teaching them to Chinese learners will be deepened. This second task will require an analysis of the manuals and methods used in grammatical teaching and the types of *se* in China.

## **Palabras clave**

Gramática, lengua extranjera, enseñanza/aprendizaje, aprendientes, China

## **Key words**

Grammar, foreign language, education/ learning, learners, China

## ÍNDICE

Introducción .....	1
La enseñanza de la gramática en ELE.....	3
Las construcciones con <i>se</i> .....	11
La enseñanza de la gramática en China .....	24
La enseñanza de las construcciones con <i>se</i> .....	30
Conclusiones .....	39
Bibliografía .....	41

## **Agradecimientos**

Me gustaría dar las gracias a todos aquellos que han hecho posible que este trabajo de fin de máster haya salido a la luz. En primer lugar, un sincero agradecimiento a mi familia, por todo el apoyo prestado, en cada uno de los días de realización. Igualmente, agradezco a mi tutor Manuel Martí Sánchez, por su labor incansable de hacerme reflexionar y mejorar en cada punto de este trabajo. Y, por último, debo agradecer todos los conocimientos relacionados con la lengua china, que he adquirido a través, de mis profesoras de chino mandarín; en concreto mi profesora Fei Fei. Y sin olvidar, por supuesto, a todos los profesores del máster cursado, gracias por su labor.

## 1. Introducción

Dentro del panorama general de la enseñanza y aprendizaje de la gramática en ELE, el presente TFM, “Las construcciones con *se* y su didáctica en China”, quiere hablar y explicar las construcciones con *se* en español. Asimismo, este trabajo se ocupa de la enseñanza de dichas construcciones a los aprendientes chinos, con la presentación previa de la situación de la enseñanza de la gramática en China (cómo es impartida y cuáles son las características de sus estudiantes). Así pues, este trabajo quiere relacionar la problemática gramatical de la enseñanza de las construcciones con *se* con los aprendientes chinos.

Este tema ha sido escogido por dos motivos fundamentales. El primero de ellos es mi gusto por el español como lengua; más concretamente por la gramática española. Por lo que, gracias a este motivo, he elegido un tema como el de las construcciones con *se*, el cual nunca dejará de resultar interesante y relevante; ya que, en español este pronombre es completamente necesario y sin él, el español perdería una parte importante de sí mismo. En cuanto al segundo motivo que me ha llevado a la elección de este tema, se trata de nuevo, de mi gusto o, mejor dicho, mi aprecio por la cultura y lengua china. Es decir, el hecho de conocer esta lengua; me ha llevado a introducir en cierta manera a sus hablantes, en concreto; a sus hablantes que estudian el español porque estos provienen de una lengua sumamente distinta a la del español y, este tema tratado es recurrente a la hora del aprendizaje de esta lengua por parte de estos aprendientes.

En cuanto al objetivo de este trabajo. Mi TFM, de acuerdo con el formato de los TFM de este máster universitario, pretende presentar ordenadamente el estado de la cuestión de las construcciones con *se* en ELE desde la perspectiva de su enseñanza a aprendientes chinos.

La estructura de este trabajo consta de una introducción, donde se presentan los puntos fundamentales del TFM (tema, motivos, objetivo...); un marco teórico que recoge todas las ideas y contenido relacionado con el tema. Comenzando este por, unas ideas que presentan la enseñanza de la gramática en ELE, continuando con una explicación gramatical de las construcciones con *se*, adentrándose en la enseñanza de la gramática en China y en concreto, en la enseñanza de las construcciones con *se* en los aprendientes chinos. Además de, unas conclusiones; las cuales presentan las ideas principales de este trabajo.

La metodología seguida en este TFM ha sido la siguiente. En primer lugar, se presenta el estado de la gramática en ELE; sirviendo este punto como introducción al tema y, como previo repaso de contenidos básicos y fundamentales para el lector. A continuación, se explican y analizan, una por una, todas las construcciones con *se* existentes en español; a través de teoría y ejemplos correspondientes. Más adelante, se presenta el panorama actual de la enseñanza de la gramática española en China, así no se pierde de vista en el TFM la vertiente didáctica de ELE. Por último, se explica como tal, la enseñanza de estas construcciones en China, de manera que el tema queda expuesto; finalizando el trabajo con unas conclusiones.

## 2. La enseñanza de la gramática en ELE

### 2.1 Presentación

Este TFM se ocupa de un problema de la gramática del español, que en ELE adquiere una especial relevancia por la naturaleza de las construcciones con *se*. Por eso, es necesario conocer algunos puntos clave para adentrarse en la enseñanza de la gramática en ELE.

Según Martí Sánchez y Ruíz Martínez (2021), “La GRAMÁTICA es el sistema (...) que permite crear e interpretar eficientemente los mensajes mediante los que pensamos y nos comunicamos. Al mismo tiempo, es la disciplina lingüística que lo estudia”. Para estos mismos autores, “la gramática sirve para entender los pensamientos complejos que transmiten los otros y hacerse entender cuando los expresamos nosotros y para hacer ambas tareas eficientemente”.

Existe una diferencia entre Gramática y gramática. Con el primer término nos referimos a la disciplina lingüística que crea la teoría para el estudio gramatical y el método para describirla; con el segundo, al objeto de estudio de la Gramática. La gramática alude al sistema que crea y organiza las estructuras por las que los hablantes transmiten e interpretan sus pensamientos complejos.

Hay que tener en cuenta que ambas, la disciplina y su objeto, no pueden ir por separado; sin la Gramática, la gramática no existiría. Con esta distinción, necesaria, observamos cómo los estudiantes de una lengua extranjera no poseen un interés verdadero en estudiar la Gramática como tal de la lengua. Lo que en realidad esperan es aprender la gramática de una lengua, de manera funcional, es decir; para poder comunicarse de manera correcta y eficaz. Por todo esto, los alumnos deben aprender de manera instrumental. En definitiva, se tendrán en cuenta en su mayoría, las necesidades de los estudiantes o, los estilos de aprendizaje, entre otros.

El conocimiento de las reglas gramaticales y su uso debe ser enseñado por parte de los profesores, no como un concepto en sí mismo; sino como un elemento que ayude a la asimilación del conocimiento instrumental; o a un uso correcto y adecuado de la lengua en un entorno comunicativo real.

El enunciado y la oración son dos unidades fundamentales del análisis gramatical. El enunciado es la unidad mínima comunicativa, ubicado entre pausas, que transmite un mensaje libre y se encuentra en un discurso. Según Alarcos (1999, p.256), la oración es un tipo



especial de enunciado que contiene una relación predicativa entre sujeto y predicado. De nuevo, Alarcos (1999, p.257) afirma:

Los demás componentes que en la oración pueden aparecer en torno del núcleo son *términos adyacentes*, cuya presencia no es indispensable para que exista oración. Los enunciados que carezcan de una forma verbal personal que funcione como núcleo no son oraciones y ofrecen una estructura interna diferente: con la denominación de *frases*.

Por otro lado, la gramaticalidad y la corrección idiomática son instrumentos empleados para evaluar la lengua y deben ser diferenciados. *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010, p.5) define la gramaticalidad como la noción que señala el grado en el que una construcción se ajusta o no al sistema gramatical. Por ello, las construcciones agramaticales son secuencias irregulares que no están atestiguadas. Asimismo, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010, p.5):

La corrección idiomática representa un factor de valoración social. Permite distinguir las secuencias atestiguadas que se usan en la expresión cuidada de aquellas que carecen de prestigio y, en consecuencia, se recomienda evitar.

El núcleo de la gramática lo componen la morfología y la sintaxis. La morfología (se ocupa de las combinaciones internas de la palabra) y la sintaxis (comprende todo el interior de las oraciones, partiendo de la palabra) son las dos mayores partes de la gramática.

### 2.1.1 La enseñanza de la gramática en ELE

Por último, en cuanto a aquellas manifestaciones presentes en la lengua meta, que resultan dificultosas para los aprendientes extranjeros. Estas deben ser reconocidas; teniendo en cuenta, que pueden variar según el grupo de estudiantes al que se dirija la enseñanza del español.

Los profesores de ELE no deben enseñar conceptos teóricos de gramática, deben conseguir que los estudiantes sean capaces de utilizar la lengua en un discurso. Pero en todo este tema son muy relevantes: la terminología gramatical y los conceptos básicos de lingüística. Su importancia se explica a través de los siguientes puntos:

- A la hora de enseñar desde el punto de vista lingüístico, utilizando el enfoque comunicativo; se debe emplear el metalenguaje apropiado a cada actividad. Este servirá de unión entre la metalingüística y el conocimiento declarativo de la gramática.

- Los estudiantes deben sentirse cómodos ante la terminología empleada y poder reflexionar. Esta reflexión podrá ser tanto explícita (método tradicional), como implícita (método natural).

- Cuando los aprendientes se enfrenten al aprendizaje de la nueva terminología, serán capaces de afrontarlo de manera positiva, establecer analogías, etc. Esto se debe a que provienen de un aprendizaje previo de gramáticas de otras lenguas que han aprendido, además de la de su lengua materna.

- La información metalingüística que los estudiantes de ELE reciben les ayuda a reflexionar y, se encuentra en los manuales de ELE. El hecho de conocer la terminología gramatical es de gran ayuda cuando el estudiante está conociendo el sistema gramatical de la nueva lengua.

Finalmente, se debe tener en cuenta la manera en la que la terminología gramatical es expuesta para poder calificar de manera adecuada la información metalingüística. Por ejemplo, las gramáticas pedagógicas se adaptan a los diferentes niveles de los aprendientes. Es necesario entender que, si la enseñanza del léxico en ELE se adecua a los niveles y necesidades de los alumnos, con la enseñanza de la gramática debe ocurrir lo mismo.

Esto es, en una situación de aprendizaje, en la que encontramos en primer lugar, a un grupo de alumnos a los cuales se les considera usuarios independientes; ya que pertenecen a un nivel B1 (nivel umbral). Y que, en segundo lugar, según el MCER, *Capítulo 3. Niveles comunes de referencia* (2002, p.32) “demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones”. Se concluirá lo siguiente: no se les enseñará, por ejemplo, un vocabulario específico de la salud; a no ser que se trate de un curso que lo requiere especialmente. Y, no será necesario igualmente, enseñarles en qué consiste un análisis sintáctico, con cada uno de sus componentes y términos para designarlos. Pero sí se requerirá, que estos estudiantes sean capaces de reconocer qué es un nombre, un adjetivo, etc. Y, sobre todo, ser conscientes de cuándo se utilizan y cómo; es decir; hacer un uso práctico de estos. Deben saber que el sustantivo *niño* posee género y que este debe concordar en género y número con el adjetivo que le acompañe. Por ejemplo: *niño bonito, niña bonita*. Y no, saber explícitamente qué es un sustantivo o un adjetivo como categoría gramatical.

## 2.2 La gramática en el MCER y en el PCIC

Estos dos documentos, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) nos ayudan a desvelar dos puntos fundamentales: la función de la gramática en el aprendizaje de una L2 y, los contenidos y la manera en que se debe enseñar la gramática dentro de un fin comunicativo.

El MCER, *Capítulo 6.: 6.4.7 El desarrollo de las competencias lingüísticas* (2002, p.150) propone cuatro ideas primordiales en cuanto a cómo enseñar gramática. El conocimiento gramatical que el estudiante aprenda dependerá de la situación comunicativa real a la que se enfrente. La manera de aprender será mediante textos contextualizados y reales. Asimismo, el conocimiento que el aprendiente posea sobre otras lenguas, le facilitará el aprendizaje de la nueva lengua. Y finalmente, de manera que el estudiante progresa y avanza en sus conocimientos, estos llegarán a producirse de manera automática.

Este documento (2002, p.9) percibe al alumno como: un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo; ya que estas características se corresponden con las tres dimensiones del estudiante de una lengua extranjera. Este debe adquirir una serie de competencias con el fin de comunicarse en diferentes acciones de la vida real. Al ser agentes sociales, parten de unos contextos concretos y se desenvuelven en unas circunstancias igualmente concretas.

Este documento hace dos afirmaciones que son indispensables a la hora de la enseñanza de la gramática en ELE. En primer lugar, según el *MCER* (2002, p. 110) la gramática es “un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí». Además de esta afirmación, el *MCER* (2002, p. 110) establece que la competencia gramatical:

Corresponde tanto al conocimiento que el aprendiz debe tener de los recursos gramaticales de la lengua como a la capacidad que este desarrolla a la hora de utilizarlos de una manera adecuada, tanto en la comprensión como en la expresión.

En el segundo documento de referencia, el PCIC, se ordenan por niveles los contenidos gramaticales que se enseñan en ELE. Estos se disponen en el inventario gramatical desde un punto de vista tradicional, en los subsistemas o niveles fonético-fonológico y, morfosintáctico, el textual se deja fuera. En su introducción al inventario gramatical, el *PCIC* (2001) informa que “el inventario incluye frecuentes referencias a aspectos estudiados tradicionalmente por la gramática generativa que poco a poco se han ido incorporando a la enseñanza general del español”.

En el inventario de gramática, el PCIC recoge las siguientes ideas:

- Las descripciones gramaticales han sido creadas, pensando en que estas se empleen con un uso comunicativo. Según el PCIC (2006, p.101), “las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación”.
- El PCIC (2006, p.101) afirma que, partiendo de la base de los niveles de la lengua; se han establecido unos subsistemas: subsistema fonético y fonológico, subsistema morfológico [encargado de las categorías gramaticales: categoría nominal (sustantivo, adjetivo) y categoría verbal (verbo, adverbio)] y un subsistema sintáctico.
- Las categorías gramaticales han sido especificadas, basándose en un enfoque ecléctico. Según el PCIC (2006, p.101), se recogen aspectos provenientes del estructuralismo, de gramáticas normativas y demás teorías lingüísticas; de manera que se pueda profundizar e interpretar de manera clara los contenidos lingüísticos, con un fin útil en la enseñanza.

El PCIC, Introducción general (2006, p.12), “Las descripciones de materiales que se hacen en los respectivos inventarios no son ni pretenden ser tratados teóricos descriptivos de cada ámbito de análisis. El sentido último de los Niveles de referencia para el español es eminentemente pedagógico y práctico”. Remarca este documento al igual que el MCER, que debe existir un enlace entre los contenidos gramaticales y las necesidades comunicativas del alumno. De nuevo, comparte con el MCER, que no debe haber un aprendizaje mecánico y sí un conocimiento con el cual se emplee la lengua de manera competente.

#### 2.1.2. Panorama actual de la enseñanza/ aprendizaje de la gramática

Tradicionalmente, se pensaba que la sintaxis era la encargada de formar unidades superiores (combinación de palabras). Con el paso del tiempo, se ha observado que esta combinación de palabras tiene más que ver con el léxico mediante: las construcciones, el lenguaje formulaico o los *chunks*.

Que estas combinaciones de palabras formen parte del léxico tiene como base dos hechos que son constantes en la comunicación, así lo explica Martí Sánchez (2021a, p-32-33):

Los hablantes no se comunican sumando una palabra a otra, sino por medio de secuencias léxicas continuas. Los hablantes (nativos o extranjeros) adquieren la lengua almacenando estas secuencias ligadas a determinadas situaciones. De ahí la condición de prefabricadas (fabricadas previamente para su uso) de estas secuencias.

Siguiendo las afirmaciones de este autor, las secuencias léxicas dejan de manifiesto que, las palabras deben enseñarse en sus combinaciones del día a día; ya que no se asimilan ni se enseñan de manera aislada. Asimismo, según Martí Sánchez (2021b, p.34), tras analizar estas combinaciones, se descubren dos aspectos. En primer lugar, estos conjuntos de palabras responden a unos esquemas y; en consecuencia, no es posible en un gran número de casos, descubrir el significado de estas combinaciones partiendo del conjunto de sus elementos. Por ejemplo: Cuando llegues a casa, ya tranquilito me ...

Por último, Martí Sánchez (2021a, p.35-36) afirma que, existe una división de estas secuencias léxicas; la cual es la siguiente:

- Unidades fraseológicas: se encuentran prefabricadas por completo.
- Construcciones fraseológicas o idiomáticas: se trata de construcciones relativamente prefabricadas. Contienen esquemas y algunas palabras. Por ejemplo: Me echó una bronca que para qué.
- Construcciones formales: al igual que las anteriores están parcialmente prefabricadas; pero solo se construyen a través de esquemas.

## 2.2. Papel del profesor y el estudiante en el proceso de la enseñanza/ aprendizaje de la gramática en ELE

En primer lugar y, atendiendo a la figura del profesor de ELE, de acuerdo con I. Bosque:

El profesor de español como segunda lengua debe conocer, como es lógico, los métodos y las estrategias de enseñanza que los especialistas han desarrollado, pero me parece que antes de eso —o al menos a la vez— debe perfeccionar, en la medida de lo posible, el conocimiento que posea de la ESTRUCTURA de [la lengua que enseña].

Asimismo, este profesor debe conocer lo necesario de gramática para poder expresar y entender los enunciados de la lengua. Debe instruir de manera clara y precisa y, conocer la suficiente gramática como para resolver las dudas de sus estudiantes.

Gracias a los problemas que surgen en la enseñanza de ELE se pueden observar las dudas que plantea tanto en el alumno como en el profesor la posible corrección de un uso gramatical y/o sus posibles opciones.

Poder hablar la lengua conlleva manejar al cien por cien esta. Pero a la vez, esta debe ser enseñada de manera clara y ordenada.

Un hablante aprende y utiliza de manera no consciente la lengua materna. La manera de aprender gramática se produce mediante la introspección.

A diferencia de lo que sucede con el hablante nativo, el hablante extranjero aprende la gramática de modo bastante consciente, lo hace a partir del contexto y de su posición de hablante extranjero, con el fin de interiorizar esta gramática extranjera. Para este último, resultará más costoso cuanto más distante se encuentre de la gramática de la lengua que aprende. Los estudiantes rechazarán en cierta medida el estudio de la gramática; ya que su estudio no se realiza de manera natural. A pesar de esto, es necesario el completo manejo de la gramática para que un estudiante extranjero llegue a ser un hablante de la lengua. Concepto al que ya los griegos daban gran importancia, el arte de hablar y comunicarse bien.

La gramática es clara, pero resulta complicado entenderla. Sigue una serie de leyes, las cuales resultan complejas y contradictorias, asimismo. Esto se puede observar a través de la manera en la que se estudia, se analiza y se comprende. Es por ello, por lo que los gramáticos siempre han necesitado ordenar todo aquello que iban a estudiar, de manera que quedase reunido en una idea completa. Así mismo, y por todo esto, el profesor deberá enseñar de manera clara y ordenada la gramática a sus estudiantes.

Debido a estos dos problemas presentados anteriormente y a que la manera de enseñar la gramática a aprendientes de ELE no daba resultados; algunos lingüistas han planteado un método de enseñanza que se acerque todo lo posible a un contexto de inmersión.

Observamos ahora un tercer problema; el cual se aplica también tanto a la enseñanza como aprendizaje de ELE. Este consiste en que el manejo completo de la gramática requiere unos automatismos; pero dicho manejo no se alcanza sin una conciencia previa.

Un niño es capaz de adquirir verbalmente, gracias a que se fija en el contenido de lo que sus padres están diciendo y, no en la manera en que estos lo están diciendo. De esta manera, se produce la automatización de un uso, no se requiere esfuerzo mental y es rápido.

Cuando se trata de un hablante extranjero, el proceso para llegar hasta el de automatización no difiere tanto del de un niño. El hablante extranjero debe transformar todo el contenido recibido en *input*, hasta que este se convierta en *intake*. Este *intake* pasará por un proceso hasta que finalmente se adquiera el automatismo. Este proceso es llamado, teoría del control

adaptativo del pensamiento racional. Este proceso contiene tres etapas. En la primera de ellas, la declarativa; el estudiante toma conciencia. En la segunda, la de compilación, el estudiante crea una regla propia para producir el lenguaje procedimental. Y en la etapa final, de automatización, se produce la consolidación y refuerzo del contenido procedimental.

Siguiendo la teoría del control adaptativo del pensamiento racional, Anderson Alonso (2014, p. 21-22; manejar entonces por completo la gramática, requiere, por tanto, conciencia y automatismos.

La metodología más apropiada sería aquella en la que se crea un entorno lo más real posible y se plantean una serie de actividades; unas dedicadas a automatismos y otras referidas a problemas concretos con el fin de activar la conciencia del estudiante a través del *input* aprendido.

Aun así, cada metodología debería tener en cuenta las características del grupo de estudiantes que se encuentre. Se muestra entonces un ejemplo concreto para entender este aspecto. Si un grupo de estudiantes asiáticos (dentro de un grupo más amplio y heterogéneo de estudiantes de ELE) presenta problemas entre la distinción de ciertos tiempos de pasado del español (pretérito imperfecto de indicativo y pretérito perfecto simple de indicativo, por ejemplo), se les deberá proponer ciertas actividades, las cuales sean más sencillas de comprender para estos pero que alcancen el mismo objetivo que el del resto de estudiantes. Y estas actividades deberán estructurarse según las tres etapas mencionadas:

- Una primera actividad en la que el estudiante tome conciencia del uso de cada uno de tiempos verbales.
- Una segunda actividad en la que el aprendiente ponga en práctica dicho uso aprendido mediante ejemplos reales.
- Una actividad final en la que el estudiante ponga en práctica este uso a través de la creación de textos donde use estos tiempos verbales, o conversaciones con otros estudiantes.

### 3. Las construcciones con *se*

#### 3.1. Presentación

##### ✓ El pronombre personal

El pronombre personal se caracteriza fundamentalmente por presentar rasgos gramaticales de persona. Este remite asimismo a los participantes presentes en el discurso.

Podemos observar un tipo de pronombre histórico, *se*, el cual posee su variante tónica, *a sí*. Este pronombre ha desarrollado diversos valores, entre ellos, el recíproco. De entre el resto de los pronombres que se conocen, aquellos que pueden funcionar como reflexivos son: *me*, *te*, *nos* y *os*.

Los pronombres personales: *me te, se, le, lo, la, nos, os, les, las* son átonos; y *mí, ti, sí, yo, tú, él, nosotros, vosotros*, tónicos. Los pronombres átonos serán tratados más adelante.

##### ✓ Pronombres átonos

Para O. Fernández Soriano (1999, p.1253);

Los pronombres átonos o clíticos son formas pronominales de objeto no acentuadas que aparecen unidas al verbo, bien sea delante (proclisis) bien detrás (enclisis), en una relación de estricta adyacencia; sólo otro clítico puede intervenir entre ambos.

Según la *NGLE* (2010, p.311) los pronombres átonos: *me te, se, le, lo, la, nos, os, les, las* no poseen acento y por ello, se valen fonéticamente del verbo contiguo; de ahí que reciban asimismo el nombre de pronombres clíticos. Se diferencia a su vez, entre pronombres enclíticos (siguen al verbo) y se posicionan detrás de: infinitivos, gerundios y participios; por ejemplo: *comprarlo*. La forma de escribirlos es, unidos al verbo y formando una sola palabra, siguiendo asimismo las reglas de ortografía del español. Y, pronombres proclíticos (preceden al verbo), por ejemplo: *lo compré*.

De acuerdo con Martí Sánchez (2021b, p.4), los pronombres átonos personales (*me, te, se, nos, os*) son empleados de una manera más allá que la reflexiva. El pronombre más



característico y por el cual se desarrolla este trabajo de investigación es el pronombre *se*. Por ello, se tratarán a continuación entre otros apartados: los tipos de *se*, los verbos con *se* y las construcciones con *se*.

Afirma de nuevo Martí Sánchez (2021b, p.5-7) que, las construcciones con *se* son un tema muy complejo de tratar. Y por ello, se deben tener en cuenta para su estudio, factores relevantes como: el pronombre puede o no, ser obligatorio, tendrá una función y una relación con el sujeto; si el pronombre modifica la semántica y sintaxis del verbo y, por último, las diferencias entre el español de América y el español de España.

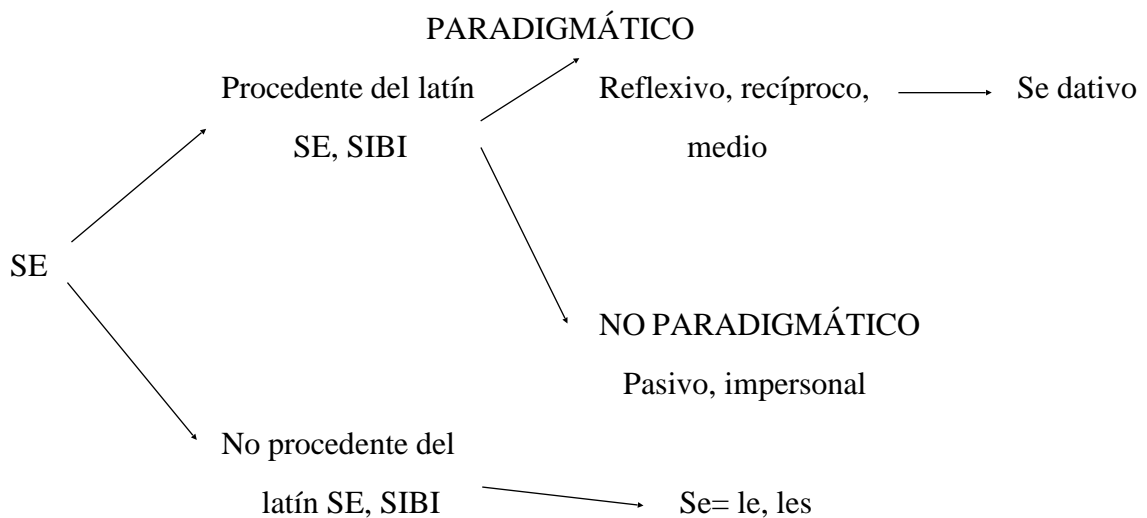
De acuerdo con este autor, cada construcción con *se* tiene un interés de estudio; ya que esta no expresaría lo mismo con la presencia o, la ausencia de este pronombre. Por ejemplo: Se saltó la barrera. / Saltó la barrera; Crecer / crecerse; cansar / cansarse (en este segundo par de ejemplos, cansarse tendría un sentido más negativo).

Y finalmente, según Martí Sánchez (2021b, p.11), un punto fundamental que se repetirá en todas las construcciones con *se* es la repercusión del sujeto en el suceso verbal. Asimismo, el sujeto podrá expresar una mayor o menor subjetividad y podrá dejar de tener el valor de sujeto (destopicalización). Este concepto es explicado por Fernández-Montraveta y Vázquez (2017, p.11):

Es por ello que Givón (1981) utiliza el término destopicalización para referirse al fenómeno que implica que el sujeto lógico deja de desempeñar la función de sujeto sintáctico (...). En todas estas construcciones el *se* carece de función sintáctica y no ejerce como pronombre realmente, su valor está asociado al significado oracional.

### 3.2. Tipos de *se*

Se presentan los tipos de *se* que existen, a través del esquema propuesto por Martí Sánchez (2021b).



Procedentes del reflexivo latino, encontramos los siguientes tipos de *se*:

- Reflexivo → función recíproca de CD, CI o C. Agente
- Dativo aspectual
- Medio → función de morfema verbal
- Pasivo → función de morfema verbal
- Impersonal → función de morfema verbal

El paso de una clase a otra se debe a la pérdida de información sobre la acción del sujeto y, por consiguiente, aumenta la información sobre aquello de lo que el sujeto se beneficia.

### 3.2.2. Reflexivo

La reflexividad se explica en primer lugar, a través de las construcciones reflexivas. Martí Sánchez (2021b, p.22) afirma que en estas construcciones hay una correferencialidad con el sujeto, este sujeto animado realiza la acción sobre sí. De acuerdo con este autor, según la *Gramática básica del estudiante* (2006, p.87), “en las construcciones reflexivas, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden; es decir, se refieren a la misma persona o cosa. Cuando conjugamos un verbo en forma reflexiva, los efectos de ese verbo, se limitan al espacio del sujeto”. Por ejemplo: Yo me afeito por las mañanas.

A continuación, la reflexividad será tratada desde un planteamiento más formal. Siguiendo a I. Bosque (2016, p.4), la reflexividad está compuesta principalmente, por elementos como: referencia, identidad, coargumentalidad y foco. Y es necesario entender cómo estos conceptos

se relacionan con los rasgos gramaticales (persona, caso, género, número y tonicidad-cliticidad) de los pronombres personales.

Este autor (2016, p.6-7) afirma asimismo que, la reflexividad es un concepto gramatical de carácter composicional; es decir, se produce al combinar elementos básicos de forma restrictiva, pero variada. Y para profundizar en esta, se parte de las características de los pronombres reflexivos;

Los pronombres reflexivos constituyen un subgrupo de los pronombres personales que se caracteriza por poseer antecedente en un entorno restrictivo. Cada pronombre reflexivo se define por un conjunto de rasgos gramaticales, si bien algunos de ellos pueden quedar infraespecificados.

Para entender la función gramatical de los pronombres reflexivos, es fundamental la noción de identidad. Los pronombres reflexivos expresan identidad. Por ejemplo:

- a) Pedro le preguntó a Rosa, pero ella no sabía nada.
- b) María dice que ella misma puede cuidar del gato.

Para Bosque (2016, p.7) la noción de coargumentalidad está caracterizada por, “dos argumentos de un mismo predicado son coargumentos si poseen la misma referencia”. Por lo que los pronombres reflexivos son coargumentos de su antecedente. Para explicar que un reflexivo pueda expresar coargumentalidad, I. Bosque recurre a los conceptos de identidad y foco.

El concepto de identidad está relacionado con el de foco (información que incluye o excluye alternativas). Bosque (2016, p.8-9) afirma que: “el adjetivo *mismo* posee naturaleza focal, ya que ayuda a especificar la referencia de una expresión en entornos, no relacionados directamente con la reflexividad, en los que permite excluir conjuntos de alternativas proporcionados por el contexto o la situación”.

Podemos establecer dos tipos de identidad, según dos definiciones. Se explica cada tipo con estos ejemplos:

- a) La ministra misma sirvió las copas. Se denota una identidad focal, (*la ministra misma*, la ministra en persona; componente que excluye).

- b) A veces María no confía en sí misma. Identidad de tipo anafórico, (existe una relación entre María y *sí misma*).

Igualmente, la identidad focal, sería a su vez, relacional; ya que cuando han sido excluidas las alternativas, queda una relación entre el elemento no excluido (foco) y él mismo.

La reflexividad, desde una idea más tradicional corresponde solo a la identidad de tipo anafórico y en contextos de coargumentalidad. El problema que presenta esta idea surge, al no considerar que los reflexivos compuestos pueden construir predicados secundarios si establecen relaciones de correferencia entre argumentos. Por ejemplo:

1. a) En el desayuno, Rosa se sirvió a sí misma.
- b) En el desayuno, Rosa se sirvió ella misma.

En el caso a), se entiende que Rosa no sirvió a otras personas; mientras que en el caso b), otras personas no sirvieron a Rosa. Ambas se diferencian por el pronombre personal y su rasgo de caso. Ya que, a partir de este rasgo, podemos descartar una serie de opciones en una construcción focal.

Según I. Bosque (2016, p.11), los pronombres reflexivos comparten rasgos con los pronombres personales (son pronombres personales) pero poseen los siguientes rasgos gramaticales que les diferencian, estos se dividen en: concordantes y no concordantes:

- Los rasgos concordantes son esos rasgos que los reflexivos comparten con su antecedente: género, número y persona. “Rasgos- $\phi$ ” es como se conoce a los rasgos concordantes con el antecedente.
- Los rasgos no concordantes son esos rasgos que los reflexivos no comparten con su antecedente.

Bosque (2016) afirma que, “Los pronombres reflexivos se caracterizan por sus rasgos morfológicos, y también por el vínculo que mantienen con su antecedente, hasta tal punto que es imposible analizar cualquiera de estas dos facetas sin atender a la otra”.

En relación con los rasgos anteriores, es relevante asimismo el rasgo de “infraespecificación”. Se ejemplifica de la siguiente manera:

- Lucía habla bastante de ella.

Existe el rasgo de infraespecificación en el pronombre ella, debido a que su antecedente puede ser o no ser, Lucía. Puede manifestarse este rasgo, asimismo, a través de estos ejemplos:

- Te {lavas/ lavo}. Concordancia en un contexto de predicación.
- Te {patearon/ dieron una patada}. Estructura argumental.

Los reflexivos, según su rasgo de tonicidad/ cliticidad se dividen así:

- a) Reflexivos átonos: *me, te, se, nos, os*.
- b) Reflexivos tónicos: a mí, a ti, a sí, a nosotros, a vosotros.
- Simples: los demás reflexivos.
- Compuestos: reflexivo tónico simple + *mismo* (o sus variantes de género y número).  
El adjetivo *mismo* concuerda con el reflexivo tónico en rasgos-φ.

A continuación, Bosque (2016, p.14) propone una lista de rasgos gramaticales de los reflexivos:

- a) Persona:

Especificado: 1ª (*yo, mí, me, tú, nosotros, nosotras, nos*); 2ª (*tú, ti, te, vosotros, vosotras, vos, os*); 3ª (*se, sí, él, ella, ellos, ellas*).

Infraespecificado: ningún pronombre.

- b) Género:

Especificado: Masc. (*nosotros, vosotros, ellos*); Fem. (*nosotras, vosotras, ellas*).

Infraespecificado: Masculino / Femenino (*yo, mí, me, tú, ti, te, sí, se, nos, os, vos*).

- c) Número:

Especificado: Singular (*yo, mí, me, tú, ti, te, vos*); Plural (*nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, nos, os*).

Infraespecificado: Singular/ Plural (*se, sí*)

d) Caso:

Especificado: Oblicuo (*mí, ti, sí*); Acusativo (*lo, la, los, las*); Dativo (*le, les*);  
Nominativo (*yo, tú*).

Infraespecificado: Dativo / Acusativo (*me, te, se, nos, os*). Nominativo / Oblicuo (*él, ella, ellos, ellas, vos, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras*).

e) Reflexividad:

Especificado: *sí, se*.

Infraespecificado: Los demás reflexivos.

f) Tonicidad/ Cliticidad

Reflexivos átonos: *me, te, se, nos, os*.

Reflexivos tónicos: *yo, mí, tú, ti, si, vos, nosotros, vosotros, nosotras, vosotras, ellos, ellas*.

### 3.2.2.1 Recíproco

Los pronombres recíprocos son un subgrupo de los pronombres reflexivos. Atendiendo a los siguientes ejemplos:

- a. Ella se quiere
- b. Ellos se quieren unos a otros

Con el ejemplo de a. observamos una oración reflexiva en la que la persona que quiere es la misma persona que es querida. Mientras que, la oración b. es una oración recíproca en la cual, cada una de las personas actúa sobre los demás y, asimismo, recibe de estos la misma acción.

Existen casos de reciprocidad no estricta; es decir, el pronombre y su antecedente no tendrán una referencia completa. Por ejemplo:

- a. Las hojas de los árboles se tocaban.

Con este enunciado no se quiere decir que una hoja toque al resto.

Los pronombres recíprocos son tanto tónicos como átonos. Los átonos son los plurales: *nos*, *os* y *se*. Estos tienen función:

1. Nos reímos el uno del otro
2. Se miraron los zapatos (el uno al otro).

En algunos casos, los pronombres recíprocos átonos (*nos*, *os* y *se*) pueden tener valor reflexivo, pero se disipa la ambigüedad acudiendo a los pronombres tónicos.

1. Nos mentíamos a nosotros mismos. Valor reflexivo
2. Nos mentíamos unos a otros. Valor recíproco.

Al igual que los pronombres reflexivos, los recíprocos requieren un antecedente en su oración, el cual puede quedar tácito. Lo que le diferencia con el antecedente de los reflexivos, es que el de los recíprocos será siempre una expresión en plural o; en el caso del *se*, un sustantivo colectivo. Por ejemplo:

1. Laura y María se complementan bien la una con la otra.
2. Este grupo se odia. (Sus miembros son los que se odian unos a otros).

Según, *La nueva gramática de la lengua española*, (1999, p. 308), los pronombres recíprocos tónicos se encuentran dentro de grupos preposicionales contruidos de dos maneras:

- a) Con la preposición *entre* y un pronombre personal de plural: *entre sí, entre nosotros/nosotras, entre vosotros/vosotras, entre ustedes, entre ellos/ellas*. Por ejemplo: Arreglaos entre vosotros.
- b) Con los indefinidos *uno* y *otro* separados por una preposición y anteponiendo el artículo (el) a *uno* y a *otro*. Por ejemplo: El uno contra el otro se disputan la batalla.

El antecedente en estos casos, normalmente suele ser el sujeto de la oración. Pero en:

1. Mezclar las dos sustancias entre sí. El antecedente es el complemento directo *las sustancias*.

Este tipo de construcciones con *uno* y *otro* responden a la sintaxis de las preposiciones; es decir pueden responder preguntas que dichas preposiciones plantearían. Por ejemplo:

1. ¿De quién hablan? – De Juan/ El uno del otro.
2. Se ríen unas de otras. En este ejemplo, esta construcción funciona como complemento de régimen.
3. Nos miramos unos a otros. En este ejemplo, esta construcción duplica el complemento directo.

No estamos ante casos de oraciones recíprocas cuando; entre uno y otro se interpone una conjunción y no una preposición. Por ejemplo: No podía responder ni al uno ni al otro. De la misma manera, Los *unos* dañaban a los *otros*, tampoco sería un caso de oración recíproca; ya que ambos pronombres tienen funciones distintas: unos (sujeto), otros (complemento directo).

### 3.1.3. Dativos concordados y no concordados

El *se* concordado, llamado así porque es correferencial con el sujeto, también es conocido como *expletivo*, debido a que no es necesario. También se le conoce como *aspectual*, por transmitir contenidos aspectuales que indican el final de una acción. Por ejemplo:

- a. Me lo esperaba.
- b. Se lo leyó.



c. Se comió la manzana.

El ejemplo de c. es explicado según la *Tercera gramática, Materiales, ¿Comer o comerse?* de J.P. Ruiz Campillo (2016) como; “La decisión gramatical se plantea aquí en enfocada al objeto que se ingiere (perfilado/no perfilado) para rebajar en lo posible el grado de abstracción”.

Por ejemplo:

a. Come carne de pollo todos los días. El objeto que se ingiere no está perfilado.

b. Se come *un muslo de pollo* todos los días. El objeto que se ingiere sí está perfilado.

A este tipo de *se*, se le conoce asimismo como *concordado* porque coincide con el sujeto.

Según Martí Sánchez (2021b, p.29-30); existe un tipo de dativos que no son obligatorios. Se llaman dativos ya que, es el nombre del caso del que proviene el complemento indirecto. Asimismo, se trata de pronombres que no conciertan con el sujeto, entonces, no es posible que uno de ellos sea *se*. Hay tres tipos:

1. Ético: marca el énfasis en el pronombre CI (No se me amontonen, Me le quitas esos tacones).

2. Interés: como su nombre indica, el interés o foco de atención se presta en el pronombre CI (Te hizo un verdadero estropicio, El niño me ha aprobado todas en junio, Eso no me renta).

3. Simpatético o posesivo: este marca que el suceso ocurrido afecta directamente a la persona que designa el pronombre (Le robaron la moto a Juan, Se me ha hinchado una mano, No me toques las narices).

#### 3.1.4. Medio

Este tipo de *se* según Martí Sánchez (2021b, p.34) es utilizado para expresar un proceso interno, el cual se desarrolla en el sujeto. Por ejemplo: Te cansas en seguida. Asimismo, se trata de un tipo de *se* “con tendencia a ser estático, se sitúa entre los casos en que el sujeto realiza una acción y los que la sufren”.

Este autor (2021, p.35) afirma que, en las construcciones con este tipo de *se*, el verbo experimenta una serie de modificaciones: semánticas y sintácticas. Por ejemplo: Se dejó el móvil en casa.

Castañeda Castro (2014, p.7) establece una división entre las construcciones mediales: no transitivizadoras e intransitivizadoras.

- Construcciones no intransitivizadoras: son aquellas que se construyen con verbos de ingestión, consumo o adquisición o, verbos de movimiento. Por ejemplo:

a. Me he ido a la oficina a las tres en punto.

Según Castañeda Castro (2014, p. 43-44), las construcciones no intransitivizadoras son aquellas en las que se produce un cambio de estado al iniciar una actividad o acción. Esto se debe a que las formas reflexivas se usan para indicar el cambio de estado que afecta al sujeto al iniciar una nueva actividad o situación. Por ejemplo: Los niños duermen Los niños se duermen.

En el caso de las construcciones no intransitivizadoras con verbos de movimiento; se produce un cambio de estado al iniciar un movimiento. Por ejemplo: *Se* ha caído de repente.

Con estos verbos de movimiento (*ir, venir, llevar, traer, salir, bajar, subir, caer, etc.*) la conjugación reflexiva focaliza el cambio entre la situación anterior al movimiento y el movimiento: *ir(se), llevar(se), venir(se), traer(se)*. Hay dos ideas clave para entender este tipo de construcciones (situación del hablante y origen):

- I. Con ejemplos como: - ¿Puedes apagar la tele? – Ya voy. Se explica en primer lugar, que el hablante no está en el destino del movimiento (lugar donde está la televisión), por lo que sí importa el origen.
- II. Con ejemplos como: Tropecé con una baldosa y me caí. Se explica en este caso; que el hablante sí está en el destino del movimiento (lugar donde está la baldosa), por lo que no importa el origen.

- Sintácticas: estaríamos ante un tipo de *se intransitivizador*.

Por ejemplo: Se ríe de sus compañeros.

Estas construcciones no deben confundirse con las construcciones con *se* de “involuntariedad” (CI dativo de interés). Por ejemplo: Se le han roto las gafas.

En las construcciones con el tipo de *se medio*, se puede producir un cambio de significado léxico. Esto ocurre con verbos como: crecer > crecerse, desenvolver > desenvolverse, poner > ponerse, perder > perderse, volver > volverse, etc. Se observa en estos pares de ejemplos:

1a. Volvió muy caprichoso después d estar en casa de sus abuelos.

1b. Se volvió muy caprichoso después de pasar la enfermedad

2a. Perdieron el partido, 0 a 1.

2b. Se perdieron el partido, la televisión no funcionaba.

En las construcciones con este tipo de *se medio*, de acuerdo con Martí Sánchez (2021b, p. 35), “El pronombre no desempeña una función sintáctica (CD o CI), forma parte de la constitución léxica del verbo”; es decir, forma parte de la conjugación verbal. Por ejemplo: Si te ataca, no te cortes.

#### 3.1.4.1. Se medio y verbos pronominales

Según Martí Sánchez (2021b, p. 37), “Existe una relación entre el *se medio* y los verbos pronominales, aquellos que se conjugan con pronombres medios que concuerdan con el sujeto. En algunos casos, esta relación es obligatoria, en otros, no”.

Algunos verbos son usados solo en la conjugación reflexiva; es decir, son exclusivamente pronominales: *Abalanzarse, abstenerse, aburguesarse, acatarrarse, adueñarse, arrepentirse, atreverse, enfurruñarse, fugarse, jactarse, suicidarse, vanagloriarse...* Por ejemplo: Prefiere no dar su opinión en esto, se abstiene.

Por último, y de acuerdo con Martí Sánchez, (2021b, p. 38), existen verbos doblemente pronominales como: *antojársele, ocurrírsele, pasársele, currárselo*. Por ejemplo: Siempre se le antoja chocolate por las mañanas.

### 3.1.5. Pasivo e impersonal

Nos encontramos ante tipos de *se* no paradigmáticos. Es decir, según la *NGLE*, (2010, p.782), “el *se* no paradigmático aparece en oraciones en las que la forma *se* no alterna con los pronombres átonos correspondientes a otras personas”. Hay que tener en cuenta que, tanto el *se pasivo* como el *se impersonal* están relacionados históricamente.

Según Castañeda Castro (2014, p. 53-54), con las construcciones impersonales, no queremos identificar al agente de una acción, por ello, usamos el verbo en la tercera persona de la conjugación reflexiva. Por ejemplo: Se vende la casa.

En las construcciones impersonales con verbos transitivos (sujeto agente y CD paciente):

- a. El paciente es sujeto si es cosa o persona no determinada. Por ejemplo: Se necesita camarero/ Se necesitan camareros.
- b. El paciente es CD si es persona determinada. Por ejemplo: Se contrató a un profesor / Se contrató a dos profesores.

Los verbos intransitivos no requieren CD, por eso en la construcción impersonal se usan siempre en singular; ocurre lo mismo si es una construcción impersonal con un verbo transitivo. Por ejemplo: En mi país se viaja mucho de vacaciones.

Añade Martí Sánchez (2021b, p. 41), construcciones impersonales con la estructura: *se* + les + verbo transitivo. Por ejemplo: Se les consulta todo. Este tipo de construcciones presentan problemas a los estudiantes extranjeros.

De acuerdo con Martí Sánchez (2021b, p. 41), el *se pasivo* es aquel en el que el sujeto se encuentra en posición posverbal. Se trata asimismo de un sujeto inanimado e indeterminado. Con este tipo de *se* pueden surgir problemas a la hora de expresar el agente. En relación con este tipo de *se*, Castañeda Castro (2014, p.58) afirma que “las construcciones de Cambio de estado de tercera persona e Impersonales pasivas: misma forma, distinto significado”.

Cambios de estado

Las paredes se mancharon con el humo.

Impersonales pasivas

Se mancharon las paredes con grafiti.

### 3.1.6. Equivalente a *le/ les*

Este tipo de *se* es procedente del dativo latino *-illi/ illis-*.

Afirma Castañeda Castro (2014, p. 63),

Cuando el pronombre de CI se refiere a una tercera persona (él, ella, ellos, ellas) o la segunda persona con tratamiento formal (usted, ustedes) y se combina con un pronombre de CD (lo/ la/ los/ las), la forma del pronombre de CI es siempre *se*.

Algunos ejemplos son:

1. ¿Le mandaron por fin el paquete?

Sí, se lo mandaron ayer.

2. ¿Le diste a Linus la receta?

Sí, se la di por teléfono.

Además de lo afirmado por Castañeda, añade Martí Sánchez (2021b, p. 45), que no hay correferencialidad con el sujeto y, asimismo existen algunos casos dudosos como:

- a. Se lo oía / Se le oía.

En el primer ejemplo; no estaríamos ante un *se* equivalente a *le*. Esto se debe a que el verbo *oír* solo posee objeto directo, *lo*. Y, el pronombre *se*, equivaldría al sintagma preposicional *a él* (Se lo oía decir a él, que era el mejor); no pudiendo ser interpretado este como objeto directo de persona y sí, como un intensificador (dativo). El segundo ejemplo tampoco sería un caso de *se* equivalente a *le*; ya que se trata de una oración impersonal en la que, hay un objeto indirecto que es *le* (Se le oía a él/ella).

## 4. La enseñanza de la gramática en China

### 4.1 Introducción

La enseñanza del español en China es un campo bastante experimentado, pero a pesar de ello, presenta problemas.

En China, el español es considerado una lengua minoritaria, en cuanto a su situación social (número de hablantes) en comparación con el inglés; el cual es una lengua mayoritaria (lengua predominante en la actualidad). Sin embargo, como señala Wei Huang (2014, p.1), “El caso español también ha sufrido cambios a lo largo de los años, desde los inicios de su enseñanza en 1952 y su desarrollo durante 1952-1999, hasta su rápido crecimiento a partir del año 2000 y en el momento próspero actual”.

La enseñanza oficial del español empezó en el año 1952, en Beijing Waiguoyu Daxue (Beijing Foreign Studies University).

Expone de nuevo, Wei Huang (2014, p.4-5) que, gracias a ese alza en la enseñanza del español en China a partir del siglo XXI, el español ha llegado a impartirse incluso en estudios no universitarios:

El español se imparte tanto en cursos reglados como no reglados. La formación no reglada suele ser a tiempo parcial, no exige examen de ingreso y a través de ella se obtiene un certificado de finalización sin validez oficial (...) Además, muchas instituciones internacionales también imparten cursos de español, entre las que hay que destacar el Instituto Cervantes, que abrió su centro en Beijing en 2006 y ha extendido sus delegaciones a Shanghai y Hong Kong debido al creciente mercado.

### 4.2 La gramática en el currículo chino

Afirman J. Lee Marco y Marco Martínez (2010, p.3-5), en cuanto a la metodología empleada en China, el método de enseñanza de gramática-traducción se introdujo en China en el siglo XIX, este ha continuado en las aulas chinas e, influye hoy en día en el sistema educativo chino.

Según estos autores, durante el periodo de los años ochenta, se intentó por primera vez emplear métodos comunicativos; por lo que se combinó el método de gramática-traducción con el audilingüismo. En resumen, los manuales seguían contando con: un texto, un vocabulario bilingüe, explicaciones fonéticas, una detallada presentación gramatical, oraciones que servían de ejemplo y numerosos ejercicios. Estos últimos basados en el enfoque anterior; el cual estaba centrado en la gramática, la traducción y la repetición.

Los autores J. Lee Marco y Marco Martínez (2010, p.10) afirman:

Entre 1998 y 2000 se diseñó el Plan Curricular de Español para el “periodo básico” de la Licenciatura en Filología Hispánica y el Plan Curricular de Español para el “periodo superior” de Licenciatura en Filología Hispánica, preparados por la Sección de Español de la “Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de China”. Estos dos documentos incluyen: objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, niveles de destrezas, contenidos culturales y disposición de asignaturas troncales y optativas.

Siguiendo a estos autores y, dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera impartido en universidades; el plan de estudios es seleccionado por cada centro (teniendo en cuenta materias generales y materias específicas).

En cuanto a las materias específicas; J. Lee Marco y Marco Martínez (2010, p.12) afirman que estas ocupan dos terceras partes aproximadamente del currículo y conforman en total, ocho asignaturas; contando gramática entre las otras siete.

Es cierto que las nuevas tecnologías se van introduciendo poco a poco en el currículum chino, pero la evaluación; por ejemplo, sigue constando en su totalidad de exámenes y pruebas presenciales.

Según, Wei Huang (2014, p.10), estas materias específicas o asignaturas propias del español están divididas en dos secciones: asignaturas de práctica y asignaturas de teoría. Algunas de las asignaturas de teoría son: fonética, sintaxis, lexicología, etc. Las actividades que se proponen (entre otras muchas) en estas asignaturas, son actividades de traducción, además de presentar la gramática en su uso.

Wei Huang (2014, p.11) añade que, para la enseñanza de estas asignaturas, correspondientes al español básico y al español superior; en la mayoría de los centros, se emplea el manual *Español Moderno*, cuyos autores son chinos. Esta autora sostiene lo siguiente:

Se trata de un manual en el que la oralidad está poco presente, las estructuras gramaticales no están contextualizadas, los textos muchas veces son producto de casos no reales, el aprendizaje consiste en memorizar las largas listas de vocabulario y en construir oraciones en español basadas en la gramática aprendida (...) Contiene un poco de todos los contenidos y casi todos los puntos gramaticales.

Asimismo, y de acuerdo con lo anterior, la autora Segura Zariquiegui (2018, p.317-318) añade:

El sistema canónico de la enseñanza de español es la colección de libros titulados *El español moderno* cuyo autor es un profesor de mucha reputación tanto en China como en España llamado Dong Yansheng (...) Estos libros comienzan con un texto en español y un vocabulario que el estudiante debe memorizar para pasar a unas explicaciones gramaticales. Por último nos encontramos con unos ejercicios de relleno de huecos que hacen referencia a la gramática y otros de preguntas sobre el texto.

Se debe tener en cuenta que los materiales son escasos y provienen de los años ochenta, noventa; es cierto que a partir del 2005 se están creando nuevos materiales, pero sin nuevos contenidos. De acuerdo con Wei Huang (2014, p.12), no resulta nada fructífero el acudir a

manuales publicados en España o, en otros países; porque dichos manuales están confeccionados, pensando en hablantes con lenguas indoeuropeas, con las que comparten rasgos. Por ello, es necesario crear materiales de español para sinohablantes.

Por último, esta autora, Wei Huang (2014, p.13) afirma que, en el período básico, existe una prueba de nivel 4. Esta prueba está compuesta de una serie de ejercicios, los cuales no tienen ninguna base comunicativa. A través de esta prueba, se puede observar la importancia de este método de enseñanza de gramática-traducción. Por ejemplo: en la segunda parte de esta prueba; entre otras actividades, los estudiantes tienen que realizar actividades de corrección de errores gramaticales en oraciones propuestas o, actividades de traducción de oraciones del chino al español.

#### 4.3 Perfil del aprendiente chino de ELE

El aprendiente chino posee una serie de características diferenciadoras. Pero quizás la más destacable es, la paradoja del aprendiz chino según Segura Zariquiegui (2018, p.319). Tal paradoja se explica cómo: los estudiantes chinos parten de un método basado en la memorización y traducción de textos; por lo que se entendería que estos no llegasen adquirir la lengua española. Pero, aun así, muchos de estos alumnos logran dominarla, sin haber estado en el país donde se habla esta lengua extranjera.

Respecto a las características diferenciadoras de estos aprendientes; se pueden destacar unas positivas como: dedicación, constancia y perfeccionamiento. Pero asimismo existen características negativas, relacionadas con el método de enseñanza que estos usan. Hay que destacar que estas características, tanto las positivas como las negativas son extraídas desde un punto de vista occidental.

De nuevo, según Segura Zariquiegui (2018, p.319), los aprendientes chinos, a la hora de llevar a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera se inclinan por: tomar como referente ideas con influencia del confucianismo, aproximarse a las técnicas mnemotécnicas y la repetición y, poseer reticencia a la hora de expresarse en público.

Los aprendientes chinos de ELE tienen la oportunidad de conocer tanto el método tradicional empleado en China, como el método comunicativo utilizado en las aulas de ELE. De ahí, que sean capaces de reconocer que, en sus aulas, no tienen demasiadas oportunidades de exponer de manera hablada.



Arriaga Agrelo (2013, p.85) afirma que, el término “aprendiente sinohablante” debe emplearse para aquellos aprendientes cuya lengua materna pertenece a la familia sínica, ha asistido a una escuela donde se imparte una de ellas y, tiene acceso a la lengua china de su región. Además de esto, conocería el chino escrito y, traería conocimientos del inglés.

Hay que tener en cuenta, como afirman Castellano Merino, Arjonilla Sampedro y Sánchez López (2011, p.590):

La actividad académica y formativa del estudiante chino ocupa la mayor parte de su etapa infantil, adolescente y juvenil hasta llegar al periodo universitario (...) Existe lo que se denomina «cultura china de aprendizaje», en la que predomina la jerarquía junto con el pánico al error. Dicho miedo provoca una merma en el grado de interacción en clase así como falta de comunicación para los casos de dudas.

#### 4.3.1 Perfiles específicos de aprendientes chinos de ELE

Profundizando de manera más concreta en el perfil de los aprendientes chinos, se observan los siguientes casos:

1. A través de una encuesta realizada por Bayes Gil (2010, p.84) a destinatarios, los cuales son aprendientes chinos que estudian en academias de España.

Se pueden apreciar las siguientes características:

- La mayoría de los estudiantes son mujeres, con una edad comprendida entre los 21 y 25 años. Estas mujeres estudian en la universidad de su país y, sus padres poseen estudios superiores.
- Tienen estudios y motivaciones para estudiar español en España. Un porcentaje mínimo, pero no nulo, había estudiado previamente español.
- En cuanto a sus estudios realizados en España; la mayoría de estos aprendientes se encuentran en un nivel A2 del español.

Bayes Gil (2010, p.87) afirma que, el estudiante chino, al llegar al centro de enseñanza español, se quedará más allá que desorientado, debido a los métodos eclécticos que se emplean. Se ha demostrado, que la asimilación de un nivel A2 de la lengua española por parte de aprendientes sinohablantes requiere de un proceso más lento, que el de un aprendiente occidental. Esto se debe a dificultades relacionadas con un sistema educativo y estilos de aprendizaje muy diferentes; sumando la notable distancia de la tradición sociocultural.

- En cuanto a la percepción y valoración del aprendizaje; Bayes Gil (2010, p.88) afirma:

A los estudiantes chinos, atendiendo a las características de su L1, y de su sistema educativo, suele preocuparles el significado de las palabras y no están acostumbrados a trabajar el contexto sin atender a la traducción de cada término ni, en general, al aprendizaje interpretativo.

Lo más valorado por los estudiantes chinos son las correcciones del profesor. Mientras que, el punto menos valorado sería el trabajo en grupo; ya que ven al profesor como una fuente de conocimiento y prefieren atender a este, más que trabajar con sus compañeros.

2. En este caso, Menghsuan Ku (2011, p.306) se refiere a un grupo de universitarios taiwaneses, que estudian en la Universidad Nacional Chengchi; estos en concreto, estudian gramática elemental. Durante el aprendizaje de estos alumnos Menghsuan Ku (2011, p.311) observa los siguientes aspectos:

- Será necesario emplear el chino a la hora de explicar la gramática. Esto se debe a que el manual que estos alumnos emplean para el aprendizaje de la gramática elemental se encuentra redactado en su totalidad, en español. Añadiendo a esta situación, un problema más; y es que, al ser estudiantes principiantes no son capaces de entender y, por lo tanto, asimilar las explicaciones gramaticales impartidas en español.
- Al inicio de la enseñanza de esta gramática elemental, los estudiantes no aceptaban esta segunda lengua, el español. Esta no aceptación se debía a que, estos estudiantes chinos procedían de una enseñanza en la que los manuales de español estaban completamente redactados en chino y; por lo tanto, se habían acomodado a este tipo de enseñanza; rechazando así, la nueva. Aun así, finalmente, acabaron por aceptarla y adaptarse a ella.

3. En este último caso, Blasco García (2011, p.191), presenta el perfil del aprendiente de ELE, procedente de Hong Kong. Tras su estudio, establece una serie de características de este aprendiente:

- El aprendiente de ELE hongkonés proviene de una etapa académica, en la que todo su esfuerzo se basa en la competición; y esto ocurre de esta manera desde su infancia académica.
- Se trata de un tipo de aprendiente, el cual posee previa experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras; ya que está familiarizado, por ejemplo; con lenguas como el inglés; lengua que será estudiada desde la etapa escolar.

- A semejanza del caso de los estudiantes taiwaneses; afirma Blasco García (2011, p.194) que, para este tipo de estudiantes, puede resultar algo singular, el hecho de introducir la lengua española desde el inicio de su aprendizaje, como lengua extranjera. Al igual que, puede provocar incomodidad en estos aprendientes hongkoneses, no explicar paso por paso la gramática o; no ofrecer una lista exhaustiva de vocabulario. Asimismo, de entre estos tipos de enseñanza, estos darán prioridad a las actividades relacionadas con la competencia oral. Pero, a diferencia de los alumnos taiwaneses; a los aprendientes procedentes de Hong Kong, no les causa ningún tipo de inconveniente, realizar actividades que requieran trabajar en pareja o, en grupos.

Por último, según Blasco García (2011, p.1945). Situándonos en un panorama general, y como característica relevante: la actitud de los estudiantes asiáticos frente al error; se explica mediante un miedo e incluso odio, a equivocarse. Por lo que, para evitar estas situaciones, los aprendientes asiáticos tienden a no participar en las actividades de tipo oral; y, a incluir el silencio como solución a este miedo. De la misma manera, algunos estudiantes optan por una solución, eficaz cuanto menos para ellos; que consiste en que, el profesor les corrija de inmediato para así, evitar el error en el futuro.

## 5. La enseñanza de las construcciones con *se* a los aprendientes chinos

### 5.1 Introducción. La enseñanza del *se* en las gramáticas de ELE

Teniendo en cuenta a Martin Peris (2006, p.161), los usos y valores del *se* debido a todas sus particularidades que presentan, deben ser tratados de manera gradual en la enseñanza de ELE. Tanto las gramáticas descriptivas como las pedagógicas, tradicionalmente, han propuesto los usos del pronombre *se*; a través de las construcciones sintácticas en las que este puede presentarse. De acuerdo con este autor, es relevante la diversidad de mecanismos que puede presentar un verbo y, por consiguiente; las dificultades que ello supondrá al aprendiente de ELE a la hora de utilizarlos de manera eficaz.

Según este mismo autor (2006, p.162), se pueden apreciar contrastes en expresiones que, en primer lugar, tienen que ver con el significado del verbo y, en consecuencia; variarán según las combinaciones con el verbo reflexivo. Es importante destacar, que, si el aprendiente no tiene conocimiento de las propiedades léxicas del verbo, no será capaz de reconocer los usos del *se* como, el reflexivo o el recíproco.

Si bien, la mayoría de los estudiantes extranjeros tiene dificultad para usar las siguientes expresiones; se les debe entonces, hacer comprender las reglas que siguen estos usos, pero sin que el proceso de descripción teórica resulte dificultoso e inalcanzable.

1. a) El cuadro (*se*) ha caído al suelo. / \*El cuadro ha caído de la pared.  
b) El agua (\**se*) caía suavemente sobre los tejados.  
c) El padre (\**se*) cayó gravemente enfermo.

Igualmente, este camino de aprendizaje sobre estos usos, resultará más sencillo; si se toman como inicio, las unidades léxicas de uso más frecuente. Y, se explican a partir de estas; los mecanismos que se encuentra en las construcciones del reflexivo. Es decir, este autor propone una agrupación de verbos, según categorías léxicas; a la vez que se analiza detalladamente cada grupo.

En cuanto a las gramáticas pedagógicas, Martín Peris (2016, p.167-168) afirma que “estas gramáticas se distinguen de las normativas o las descriptivas por su objetivo: facilitar el aprendizaje de la gramática de una LE con vistas a su uso correcto y adecuado”. No obstante, este autor afirma que estas gramáticas no son eficaces para la enseñanza de ELE; mientras que sí lo son, para los nativos. Concretamente, revisando las gramáticas y los manuales que se han diseñado desde los años 80 hasta la actualidad; se extrae la siguiente idea. En cuanto al tratamiento del reflexivo, los autores siguen partiendo de la teoría sintáctica; sin incluir unas explicaciones más próximas al léxico.

Según Martín Peris (2016, p.169), existe un problema, quizás el más relevante y es, el gran número de casos que presenta el apartado del *se medio*. Todos los verbos que pueden construirse con este tipo de *se*, pueden dividirse en grupos de verbos con relación semántica entre sí y; que dejen a la vista sus pinceladas semánticas y sus reglas sintácticas. Asimismo, este autor afirma que; los autores, quizás por falta de espacio en sus gramáticas tienden a una síntesis extrema de explicaciones, que pueden agravar el problema. O, en su defecto, realizar explicaciones poco efectivas.

En una muestra recogida por este autor, sobre el tratamiento del pronombre *se* en una gramática pedagógica, Martín Peris (2016, p.170) afirma, “en ella, la variación diatética queda reducida a la voz pasiva, y la voz media se ve reemplazada por un conjunto de grupos de verbos, cada uno de ellos integrado por unidades semánticamente emparentadas”.

#### 5.1.1 El pronombre *se* en los manuales de ELE

En este apartado, siguiendo a Robles Ávila (1999, p.571-572), se observa que se pueden ordenar en un grado de menor a mayor dificultad, tanto la comprensión como la producción del aprendiente. Es sabido, que los tipos de *se*: reflexivo y recíproco, no presentan problemas; por lo que la dificultad surge en los restantes tipos. Estas dificultades pueden surgir tanto por; la inexistencia de los verbos pronominales (por ejemplo), un funcionamiento distinto de esas construcciones en su lengua, etc. De acuerdo con esta autora,

“Es el estudiante de ELE de los niveles inferiores de enseñanza el que puede sufrir un mayor desconcierto ya que tendrá que incorporar ciertos usos de SE a su repertorio mental donde probablemente ya existan de manera relativamente consolidada los pronombres personales con los que SE, en determinados contextos, se neutraliza”.

Prestando atención en primer lugar, a los manuales con una metodología estructural; por ejemplo, *Español 2000* (nivel elemental). Encontramos en este manual, un excesivo contenido didáctico (Unidad 10), para explicar las diferentes funciones que pueden tener algunos pronombres.

Atendiendo ahora, a los manuales con una perspectiva comunicativa, como, por ejemplo, *Rápido* (nivel inicial). Podemos observar que, ya en este manual, en concreto en su primera unidad, aparece el pronombre *se*; siguiéndole a continuación una serie de preguntas de estilo comunicativo como: *¿Cómo se dice?, ¿cómo se escribe?* Esta autora (1999, p.573) afirma, asimismo, que estas frases son necesarias para este tipo de alumnos, a los cuales se les ofrece recursos para el uso de la comunicación. Pero no se ofrecen, en absoluto, explicaciones teóricas sobre el uso de estos tipos de *se*.

Según esta autora, los autores de este último tipo de manuales dan mayor importancia al uso de la comunicación y no; a las dificultades que presentan ciertos temas; como el pronombre *se*. Pero hay que tener presente, que para los alumnos de niveles iniciales; puede resultar complejo la conjugación de los verbos en tiempo de presente y; más añadiendo la forma del pronombre reflexivo. Este grado de dificultad podría ser disminuido si, se explicase exclusivamente el verbo *ser*, acompañado del nombre de la profesión. Y no, recurrir, además a verbos como *llamarse, dedicarse*. El fin comunicativo seguiría estando presente y, estas funciones podrían ser explicadas más adelante con otros compuestos léxicos.

De la misma manera; estos manuales dan a entender que los alumnos tiene asimilado el uso de los pronombres reflexivos, cuando presentan este tipo de verbos como: *llamarse, dedicarse*. Asimismo, no harán referencia a estos usos del pronombre reflexivo; salvo en las unidades en las que se presentan las actividades cotidianas como: *me ducho, me peino*, etc. Y, solo aparecerán de manera sutil, en textos o actividades planteadas a lo largo de las unidades.

Robles Ávila (1999, p.574) afirma que, la mayoría de los manuales dedicados a niveles iniciales; a la hora de ocuparse de los tipos de *se*, solo recogen el uso de *se* reflexivo. Pero, resulta más sorprendente que, los manuales de enfoque comunicativo enfocados a estos niveles; debido a su intención por aproximar la comunicación real a los alumnos, presentan textos de comprensión, que tratan usos de *se* más complejos. Un ejemplo de ello, es la siguiente frase, extraída de un texto del manual *Planeta 1* (unidad 1): "En España se hablan 4

lenguas..." o "también se habla español en Filipinas o en Guinea Ecuatorial". En esta frase, se puede observar un uso de *se*: pasiva refleja. Otro ejemplo sería: "pero en quince días no se aprende mucho"; en este caso extraído del manual *Rápido*; estaríamos ante un uso de *se* impersonal.

Nos encontramos claramente, ante textos de comprensión global; en los que los usos del pronombre *se*, puede inferirse fácilmente. Pero; el problema aparece, cuando un alumno cualquiera del aula, pregunta qué significa *se*, esa frase.

En el nivel intermedio de estos manuales, encontramos nuevos valores del *se*; los cuales van acompañados de, ciertas referencias a los otros usos ya estudiados en el nivel elemental. Por ejemplo, en el manual *Planeta 2* (unidad 2), se observa el uso impersonal del pronombre *se* (para expresar tanto posibilidad, como imposibilidad). En este nivel, asimismo, se introducen aquellas construcciones, en las que los pronombres personales pueden alterar su orden. Es común, a su vez, que se presente más cantidad de verbos pronominales, como: *quejarse*, *ponerse*, *enfadarse*. Pudiendo ser o no ser pronominales, estos dos últimos, según el contexto en el que aparezcan. Pero; de nuevo, sin explicar que estos verbos poseen un régimen especial, al ir acompañados de este pronombre *se*.

En resumen, estos manuales de nivel intermedio, refuerzan la adquisición de los pronombres personales, incluido el *se*, con función de complemento indirecto en caso de transformación de *le* o *les*. Asimismo, y de manera excepcional; algunos manuales como *Planeta 2*, incorporan el uso del *se* impersonal.

En cuanto a los niveles superiores, es aquí, donde los alumnos se enfrentan de verdad, al tema del pronombre *se* y sus usos. Según Robles Ávila (1999, p.575), en la extensa mayoría de los manuales dirigidos a estos últimos niveles, se encuentra de manera muy explícita e incluso, con uso del metalenguaje; los diferentes valores del *se*. En un manual de este nivel, analizado por dicha autora, se dedica la primera unidad, a la explicación de la voz pasiva y la impersonalidad; pero siendo esta explicación bastante generalizadora y sucinta, tanto para el alumno como el profesor.

De acuerdo con esta autora (1999. 576);

En conclusión, podemos decir que la visión que ofrecen los diferentes manuales de nivel superior sobre las funciones de SE no siempre aparece clara en cuanto a las explicaciones. En algunas ocasiones se aprecian incorrecciones gramaticales y falta de sistematización, lo que unido a la complejidad del tema, puede llevar a la confusión por parte del alumno de ELE.

## 5.2 La enseñanza del pronombre *se* en el manual *Español Moderno*

La enseñanza del clítico *se* se relaciona con el nivel de dificultad de este. De esta manera, Hu Jingyuan y Escribano Angulo (2020, p.2) afirman que, el pronombre indirecto, el reflexivo y el recíproco forman parte de la enseñanza de ELE desde primera instancia; mientras que el impersonal y el pasivo reflejo se incorporan más tarde. Asimismo, pero no en todos los casos por igual; se enseña el *se* medio y, algunos verbos pronominales (en concreto, sus funciones y aspectos; el alumno debe prestar atención a la variabilidad léxica que lleva a un cambio de significado). A su vez, en los niveles intermedios-altos, se enseña el *se* llamado, dativo de interés; pero de manera poco académica y, sí de manera más curiosa por poder ser este optativo.

De nuevo, estos autores (2020, p.3) plantean que, el profesor de ELE deberá explicar al menos dos variantes del clítico *se*: la pronominal reflexiva de objeto directo, por ejemplo: me ducho todas las noches y; la variante de marca de pasiva, por ejemplo: se construyó el centro médico en un tiempo récord, y de impersonal, por ejemplo: se vive bien en Madrid.

La diferencia de carácter semántico entre las estructuras anteriores, se muestra a través del carácter activo de la construcción reflexiva; mientras que, las pasivas e impersonales destacarían por poseer un carácter impersonal; es decir, existe un cambio de paradigma del pronombre, en relación con, su concordancia con el morfema de persona verbal; por ejemplo: Yo me lavo/ Él se lava; y una ausencia de paradigma en las construcciones impersonales y pasivas reflejas. Esta sería, según los autores anteriores, la distinción básica que todo profesor de ELE debe llevar a cabo y, con la cual podrá enmarcar, percibir y explicar la variación de los tipos de *se*, es la siguiente.

Hu Jingyuan y Escribano Angulo (2020, p.7) afirman que, a pesar de que, en el PCIC, el valor reflexivo del *se* esté indicado en un nivel A1. En los manuales de ELE se incluye normalmente, en los niveles intermedios; como ocurre con el caso del manual chino *Español moderno*; en el cual se encuentra, concretamente en el tomo 2 (valor similar a un nivel A2-B1). De nuevo, en el PCIC, el valor de *se* como variante de *le* o *les* (con función de objeto indirecto) aparece reflejado en un nivel B1. A diferencia del manual chino, en el cual, lo encontramos en un nivel A1. En el *Español moderno*, las explicaciones del *se* impersonal y las referentes al dativo ético, se recogen únicamente en el tomo 2 (nivel A2-B1). A partir del



nivel B2, se incluye contenido relacionado con los verbos pronominales y su posible cambio de significado; así como las amalgamas de pronombres y, las restricciones del uso del clítico (aspectos que requieren de más dificultad para el aprendiente extranjero).

Es, por tanto, *Español moderno*, el manual de enseñanza de español con mayor uso en China. Este posee una nueva versión (año 2014), la cual comprende las cuatro destrezas comunicativas y, ha corregido algunas deficiencias. Un dato curioso sobre este manual y no novedoso; es que los alumnos chinos se sienten desamparados, si no lo tienen presente. Se trata entonces, de un manual dirigido exclusivamente a alumnos sinohablantes. Este consta de cuatro tomos, los cuales contienen explicaciones y enunciados en chino; presentando así las estructuras lingüísticas del español, hecho que atrae a los aprendientes de niveles iniciales.

El *Español moderno* sigue su propia orientación, dejando a un lado los niveles del MCER.

TOMOS DE LA NUEVA EDICIÓN DE <i>ESPAÑOL MODERNO</i>	NIVEL SEGÚN EL MCER
1/2	A1 - A2 (B1)
3/4	B1 - B2

Hu Jingyuan y Escribano Angulo (2020, p.8-9), explican la presencia del clítico se en el *Español moderno* de la siguiente manera. El manual recoge los contenidos del PCIC, correspondientes a un nivel A2 – B1. Pero, se manifiestan algunas variantes como; en este manual, el dativo ético es explicado con anterioridad al valor recíproco. Sin embargo, es un contenido dificultoso; el cual es explicado en niveles C1, C2 del PCIC. Asimismo, las explicaciones teóricas solo están presentes en los tomos 1 y 2 del *Español moderno*; mientras que, en los tomos 3 y 4, estas explicaciones son solo matices; las cuales deberían profundizarse, para poder ponerlos en práctica.

Según estos autores, es positivo que las explicaciones sean en chino; que haya ejemplos con la correspondiente traducción e indicaciones. A pesar de que, estas últimas sean breves y no contrasten la lengua materna y la lengua meta.

TOMO	LECCIÓN	C O N T E N I D O GRAMATICAL
1	4 y 15	Verbos pronominales (L.4) Oración pasiva refleja/ Oración impersonal (L.15)
2	7 y 9	Pronombres personales en dativo de interés/ Oraciones de pasiva refleja (L.7) Verbos pronominales/ Verbos recíprocos/ Partícula <i>se</i> (L.9)
3	-	
4	4 y 7	Sujeto agente y paciente, y su repercusión en la estructura oracional (L.4) Verbos pronominales incoativos (L.7)

A continuación, se muestran algunos puntos relativos a explicaciones, del manual *Español moderno*:

1. La oración pasiva refleja del español, tiene su correspondiente en chino; en concreto, la oración de sujeto paciente. Por ejemplo:

- Estos libros se pueden adquirir en las librerías y también por Internet

这些书可在书店和网上购得 (zhè xiē shū kě zài shū diàn hé wǎng shàng gòu dé)

2. Para proceder a la explicación del dativo de interés. En chino, se puede recurrir a las preposiciones empleadas para expresar la implicación del hablante en el evento. Estas se relacionan a menudo, con verbos de consumición como: *almorzar, beber, cenar, comer, desayunar, engullir, tomar, tragar*, etc. Por ejemplo:

- Este niño no me come

这个孩子不给我好好吃饭 (zhè ge hái zi bù gěi wǒ hǎo hǎo chī fàn)

Asimismo, puede tener un carácter aspectual o, delimitador de intensificación, cuando la acción se ha cumplido en su totalidad. Por ejemplo:

Se comió un pollo de un bocado

他一口气吃了整只鸡 (tā yī kǒu qì chī le zhěng zhī jī)

3. En cuanto a los verbos pronominales alternantes; es posible recurrir a la traducción del chino; pudiendo entender así, las diferencias que ahí en ellos.

- *Llevar*

将某物带到某处或带给某人 (jiāng mǒu wù dài dào mǒu chù huò dài gěi mǒu rén)

(Llevar algo a algún lugar o, a alguien)

- *Llevarse*

拿走 (ná zǒu)

4. Oraciones de sujeto paciente. Estas están vinculadas con una estructura oracional en chino, que emplea la voz pasiva perifrástica: sujeto + paciente + partícula pasiva + verbo principal. Así pues, el alumno tiende al uso de esta pasiva perifrástica para compensar la dificultad de la pasiva refleja del español. Por ejemplo:

- 房间(被)收拾了 (fáng jiān (bèi) shōu shí le)

Traducción literal: La habitación es limpiada Oración equivalente: Se limpia la habitación

Por tanto, se debe recalcar a los alumnos, que empleen la pasiva refleja; ya que está es más empleada en español, que la pasiva perifrástica.

5. En las oraciones reflexivas que admiten, el pronombre reflexivo, *a sí mismo*. O en las recíprocas, a las que se les puede añadir los adverbios: *mutuamente*, *recíprocamente*, para así evitar la ambigüedad. En chino, esta reflexividad se podría transmitir mediante la traducción de 自己 (zì jǐ). Y, la reciprocidad, se podría expresar con el adverbio 互相 (hù xiāng); en chino, este adverbio se puede omitir.

#### 5.5.1. El se medial en aprendientes chinos

En lo que respecta a este tipo de *se*, afirma Bo Zhang (2020, p.19), apuntando al aprendizaje, la construcción media; en concreto, aquella que une el pronombre *se*, con el pronombre de objeto indirecto (representado por el agente); posee un uso muy habitual entre hablantes nativos del español; a diferencia de lo que ocurre en los hablantes extranjeros, en quienes se observa un uso limitado.

Este autor (2020, p.24) que, a través de un estudio realizado a ocho aprendientes de ELE, de procedencia china; y con un nivel B2- C1, de acuerdo con el MCER. Se le realizan a dichos aprendientes; una serie de preguntas, de acuerdo con unas ilustraciones. De manera que, a partir de estas, se esperan las respuestas oportunas. Bo Zhang (2020, p.27-28), extrae las siguientes conclusiones;

En primer lugar, se evidencia que la construcción media es menos utilizada por parte de los aprendices chinos de español como segunda lengua mientras que los hablantes nativos se decantan por esta estructura mostrando al mismo tiempo una resistencia al empleo del posesivo al referirse al objeto deíctico”.

Se observa, asimismo, como los estudiantes chinos utilizan la construcción pasiva (cometiendo errores relacionados con el pronombre *se*) y no, la construcción media. Este hecho no es sorprendente; ya que, la enseñanza de la construcción media en ELE, muestra un gran número de carencias y; de ausencia de ejemplos en situaciones reales. Este autor afirma que;

Revisando el principal recurso didáctico de español Español Moderno I-IV, se comprueba que dicha carencia también existe. Refiriéndose al uso de la construcción media en situaciones reales, se visibiliza que en dicho material se incluyen varias reglas simplificadas, así como unas explicitaciones imprecisas que equivalen la voz media a las construcciones reflexivas y, a las pasivas reflejas.

Por último, no hay que olvidar que, en la actualidad de la enseñanza de ELE en china. Los profesores no nativos son los responsables de la instrucción de la gramática española. Por lo que, estos docentes no poseen un margen de improvisación tan alto como, un profesor nativo y; en consecuencia, si se alejan de los modelos de enseñanza tradicional, son más propensos a cometer errores.

## 6. Conclusiones

Las construcciones con *se* son un apartado de la gramática del español, que a pesar de todos los estudios que se han realizado sobre ellas; siguen presentando complejidad, pero, no por ello dejan de tener una atracción académica y didáctica.

Partiendo del estudio previo de cómo se debe llevar a cabo una buena enseñanza de la gramática en ELE; se observa la importancia de tres factores clave: la metodología empleada en dicha enseñanza, el papel del profesor y el papel del alumno. Asimismo; de la enseñanza de la gramática en ELE en China, en concreto, de toda su historia de la enseñanza y de su metodología empleada; podemos extraer cómo el papel de la lengua materna del aprendiente es crucial en la enseñanza/aprendizaje de la gramática de la L2.

Es más, si contamos con que esta lengua materna o lengua de origen, es una lengua como el chino; queda aún más evidente, su importancia. No solo por la distancia lingüística que separa a una lengua asiática como el chino, de una lengua occidental, como el español. Sino porque, asimismo, esta lengua materna lleva consigo unos aprendientes; a su vez distanciados culturalmente de su lengua meta. Pero, esta distancia cultural, no debe causar problemas; sino todo lo contrario; debe servir para, en primer lugar, cotejar lenguas; cotejar sus gramáticas correspondientes, sus metodologías empleadas y cómo no, la actitud de los aprendientes de esta lengua de origen.

Si todo estos factores son tenidos en cuenta y, por lo tanto, son aplicados en la enseñanza de la gramática en ELE, en aprendientes chinos; no surgirá entonces, ningún problema o inconveniente; incluso en la enseñanza de las construcciones con *se*. En cuanto a dicha enseñanza, se expone cómo, a través de no solo unos buenos manuales; sino, asimismo, de unos profesores (nativos o no), preparados y receptivos ante las dificultades de sus alumnos; es posible que estos asimilen los conceptos de la gramática del español; desde los conceptos más simples hasta los más complejos. Añadiendo por supuesto, el disfrute de estos aprendientes en su camino del aprendizaje del español como L2.

Por lo tanto, el panorama actual del tema presente en este trabajo: las construcciones con *se* y su didáctica en China; se prevé de manera positiva, tanto para profesores como para aprendientes. Y esto será posible, si: lingüistas, gramáticos, autores de manuales, profesores y aprendientes mantienen esa atracción e interés por este apartado de la gramática y, trabajan entonces, con el único fin de que la lengua española siga aprendiéndose en este continente y,

ambas lenguas (chino y español) puedan aportarse mutuamente, aspectos lingüísticos nuevos y provechosos para la enseñanza de una lengua extranjera.

## 7. Bibliografía

Alarcos Llorach, E., 1999. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A. y, Martínez Gila, P., 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

Arriaga Agrelo, N., 2021. [online] Edinumen.es. Disponible en: <[https://edinumen.es/images/stories/JornadasDidacticasHonhKong/talleresI\\_2015.pdf](https://edinumen.es/images/stories/JornadasDidacticasHonhKong/talleresI_2015.pdf)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Avila, S., 2021. *Hacia una didáctica de los tipos de SE en español*. [online] Dialnet. Disponible: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567588>> [Acceso el 28, junio, 2021].

Bayes Gil, M., 2021. [online] Sinoele.org. Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_84-91.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_84-91.pdf)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Blasco García, R., 2021. [online] Sinoele.org. Disponible en: <[https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_II\\_187-197.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_187-197.pdf)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Bosque, I., 2021. *La reflexividad paso a paso*. [online] Academia.edu. Available at: <[https://www.academia.edu/35367701/La\\_reflexividad\\_paso\\_a\\_paso](https://www.academia.edu/35367701/La_reflexividad_paso_a_paso)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Cervantes, I., 2021. *Plan curricular del Instituto Cervantes: el español en el mundo*. [online] Cervantes.es. Disponible en: <[https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Cvc.cervantes.es. 2021. CVC. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [online] Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Fernández-Montraveta, A. y Vázquez, G., 2017. *Las construcciones con se en español*. Madrid: Arco/Libros.

Hu, J., 2021. [online] Sinoele.org. Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/20/SinoELE\\_20\\_Hu-Escribano\\_1-13.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/20/SinoELE_20_Hu-Escribano_1-13.pdf)> [Acceso el 28, junio 2021].

Marco Martínez, C. and Lee marco, J., 2021. *Resumen de La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas* - Dialnet. [online] Dialnet.unirioja.es. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357&info=resumen>> [Acceso el 28, junio, 2021].

Martí Sánchez, M. 2021a. Construcciones con *se*. Presentación de la asignatura Gramática didáctica del español. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Martí Sánchez, M. 2021b. Introducción a la enseñanza de la gramática en ELE. Presentación de la asignatura Gramática didáctica del español. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Martín Peris, E., 2021. El pronombre *se* en la gramática de español para extranjeros: entre el vocabulario y la gramática. [online] Repositori.upf.edu. Disponible en: <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/24632>> [Acceso el 28, junio, 2021].

Mengshuan, K., 2021. [online] Sinoele.org. Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_II\\_306-315.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_306-315.pdf)> [Acceso el 28, julio 2021].

Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española. 2010. *Nueva Gramática de la lengua española*. [Madrid]: Espasa.

Real Academia Española., Bosque, I. and Demonte, V., 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. [Madrid]: Espasa.

Sánchez López, C., 2002. *Las construcciones con se*. [Madrid]: Visor Libros.

Segura Zariquiegui, A., 2021. [online] Aepe.eu. Disponible en: <[https://www.aepe.eu/revista/revista-n2/18\\_Ainhoa\\_Segura\\_Zariquiegui.pdf](https://www.aepe.eu/revista/revista-n2/18_Ainhoa_Segura_Zariquiegui.pdf)> [Acceso el 28, junio, 2021].

Wei, H., 2021. [online] Culturaydeporte.gob.es. Disponible en: <<http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf>> [Acceso el 28, junio, 2021].

Zhang, B., 2021. *Adquisición de las construcciones medias en español por hablantes de chino mandarín*. [online] Rabida.uhu.es. Disponible en: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/19507>> [Acceso el 28, julio, 2021].



