

La adquisición de los clíticos dativos en español por parte de los estudiantes chinos: un enfoque desde la teoría fundamentada

Fengrong Yang - Renmin University of China, Beijing, China
fengrong.yang@ruc.edu.cn

Zi Huang - Universität Graz, Graz, Austria
zi.huang@uni-graz.at

Wei Sun* - Beijing Foreign Studies University, Beijing, China
felipe@bfsu.edu.cn

Rebut / Received: 26/01/2025

Acceptat / Accepted: 20/03/2025

Resum. L'adquisició dels clítics datius en castellà per part dels estudiants xinesos: un enfocament des de la teoria fonamentada. L'estudi examina els errors comesos pels aprenents de xinès L1 en l'adquisició dels clítics datius en castellà, juntament amb les seves causes subjacents i les implicacions pedagògiques més àmplies. Mitjançant una observació participativa sistemàtica i entrevistes retrospectives en profunditat, es van recollir dades exhaustives de noranta-vuit estudiants universitaris xinesos especialitzats en Filologia Hispànica al llarg de dos semestres acadèmics consecutius. Es va dur a terme una anàlisi qualitativa dins el marc teòric de la teoria fonamentada, que va permetre una exploració inductiva de les categories i patrons emergents. Les troballes, interpretades des de perspectives intralingüístiques, interlingüístiques i socioculturals, revelen una sèrie de reptes persistents que aquests aprenents afronten en el domini dels clítics datius en castellà, és a dir, l'omissió, la mala col·locació i la confusió. L'estudi subratlla, a més, el paper essencial de la instrucció gramatical explícita, proposant-la com una estratègia pedagògica pràctica i eficaç per afavorir l'adquisició de les estructures de clítics en castellà entre els estudiants de xinès L1.

Paraules clau: *anàlisi d'errors, teoria fonamentada, xinès L1, castellà L2, clítics datius.*

Abstract. The acquisition of Spanish dative clitics by Chinese learners: a grounded theory approach. The study examines the errors made by L1 Chinese learners in acquiring Spanish dative clitics, along with their underlying causes and broader pedagogical implications. Through systematic participatory observation and in-depth retrospective interviews, comprehensive data were collected from 98 Chinese university students majoring in Hispanic Philology over the course of two consecutive academic semesters. A qualitative analysis was conducted within the framework of the grounded theory approach, allowing for an inductive exploration of emerging categories and patterns. The findings, interpreted from intralingual, interlingual, and sociocultural perspectives, reveal a series of persistent challenges these learners encounter in mastering Spanish dative clitics, namely, omission, misplacement, and confusion. The study further underscores the essential role of explicit grammar instruction, proposing it as a practical and effective pedagogical strategy to facilitate the acquisition of Spanish clitic structures among L1 Chinese students.

Keywords: *error analysis, grounded theory, Chinese L1, Spanish L2, dative clitics.*

1. Introducción

Los clíticos de objeto en español, también conocidos como pronombres clíticos, representan un desafío significativo para los estudiantes debido a sus múltiples funciones y a las frecuentes variaciones en su forma y colocación dentro de las oraciones (Peace, 2020; Pérez-Leroux, Cuza y Thomas, 2011). Esta dificultad es particularmente evidente para los estudiantes de chino L1, como señalan Dong y Liu (2014, p. 1): “Décadas de experiencia han demostrado que muchos de nuestros estudiantes continúan enfrentando una debilidad persistente en su habilidad para expresarse en español: la incapacidad de usar correctamente y con fluidez los distintos tipos de clíticos”. Sin embargo, una revisión preliminar de la literatura sobre la adquisición de los pronombres clíticos en español como segunda lengua indica un importante vacío en la investigación, ya que la mayoría de los estudios se han centrado en hablantes cuya L1 es una lengua europea, como el inglés, el francés o el holandés (Duffield y White, 1999; Escóbar-Álvarez, 2017; Slabakova, Kempchinsky y Rothman, 2012). Solo en los últimos años se ha comenzado a prestar atención al grupo de chino L1, como reflejan los estudios de Cuza, Pérez-Leroux y Sánchez (2013), Jiao (2021), y Lu, Cheng y Chu (2020), con la mayoría de los estudios existentes centrándose en la adquisición de los clíticos acusativos (Jiao, 2021; Jiao y Cuza, 2022; Lu et al., 2020). Dado el creciente número de estudiantes chinos de español y la expansión de los programas de Filología Hispánica en las universidades chinas (Fernández Vítóres, 2023), una tarea urgente será profundizar en el estudio de cómo estos estudiantes, cuya L1 carece de un sistema clítico, adquieren los clíticos dativos en español.

Una revisión más profunda de la bibliografía revela que los estudios se han centrado principalmente en aspectos como la colocación clítica, el uso de clíticos explícitos frente a los nulos y los rasgos flexivos (Escobar-Álvarez, 2017; Parma, 2020; VanPatten, 1990), tanto desde una perspectiva de procesamiento como de producción. En el ámbito del procesamiento, destaca particularmente la investigación sobre la Estrategia del Primer Sustantivo, o “First Noun Strategy” en inglés, que se refiere a la tendencia a interpretar erróneamente el primer sustantivo como sujeto o agente (Malovrh, 2006). Los estudios relacionados han examinado factores tanto lingüísticos como pragmáticos que influyen en la interpretación correcta de los clíticos. Entre los factores lingüísticos, se incluyen la colocación del clítico y los rasgos flexivos, como el género y el número (Parma, 2020; Rossi, Kroll y Dussias, 2014). Por otro lado, los factores pragmáticos se analizan principalmente en su papel mediador en el procesamiento de los clíticos, incluyendo la información contextual, la familiaridad con el tema, los efectos de transferencia de L1 y el nivel general de competencia lingüística (Lee y Malovrh, 2009; Seibert Hanson y Carlson, 2014).

Los estudios desde la perspectiva de la producción también han abordado diversas cuestiones relacionadas con la posición de los clíticos, como la dislocación clítica a la izquierda, el ascenso del clítico y la anteposición focal (Andersen, 1984; Duffield y White, 1999; Montrul, 2010; Pérez-Leroux et al., 2011; Slabakova et al., 2012). La dicotomía entre el uso explícito y nulo de los clíticos constituye otro eje de investigación. Los estudios iniciales destacaron la preferencia por los pronombres tónicos o las repeticiones de sintagmas nominales completos en lugar de clíticos, lo cual se explicaba por la transferencia de L1 (Klee, 1989; VanPatten, 1990). Los estudios más recientes han explorado el fenómeno desde perspectivas más amplias, incluyendo la indefinición semántica y condiciones sintácticas, como las construcciones de doble objeto y las restricciones de isla, que representan desafíos significativos para los estudiantes (Escobar-Álvarez, 2017; Jiao, 2021; López Otero, Cuza y Jiao, 2023; Rothman e Iverson, 2013). Finalmente, los rasgos flexivos también plantean importantes dificultades: los clíticos de tercera persona suelen adquirirse más tarde que los de primera y segunda persona (Andersen, 1984; Klee, 1989; VanPatten, 1990); la concordancia de género resulta más difícil de adquirir que la de número (Franceschina, 2001; Parma, 2020); y los marcadores de género suelen adquirirse con mayor retraso que los de caso (Lardiere, 2017).

La revisión revela que los rasgos flexivos han sido explorados desde una perspectiva sintáctica. Por ejemplo, la entrevista retrospectiva realizada en este estudio muestra que algunos estudiantes interpretan erróneamente el *le* en “Le interesa la clase” como la referencia a *la clase*, sumada al efecto del leísmo, que consiste en el uso de *le* en lugar de *lo* o *la* para referirse al complemento directo (Fernández-Ordóñez, 1999).¹ Este error refleja una comprensión inadecuada de los estudiantes sobre la estructura argumental del verbo

1. El leísmo también es una estrategia de evitación (para el género e incluso para el caso), que ha sido observada en los hablantes de lenguas indígenas en las Américas (Mayer y Sánchez, 2020; Sánchez, Cambo, Mayer y Rodríguez Alzaa, 2022).

interesar, más que una simple confusión entre los clíticos acusativos y dativos. Estos descubrimientos sugieren que un enfoque exclusivo desde la perspectiva de los rasgos flexivos podría obstaculizar una comprensión integral de los retos a los que se enfrentan los estudiantes, y que otra tarea de este estudio será llevar a cabo una investigación detallada sobre los errores cometidos por los estudiantes chinos en la adquisición de los clíticos dativos en español.

El presente estudio aporta a la literatura existente al llevar a cabo las dos tareas mencionadas anteriormente, mediante la recopilación de datos a partir de la teoría fundamentada. Al abordar estas cuestiones, no solo se establece una base sólida para investigaciones futuras sobre los estudiantes de chino L1, sino que también se contribuye a una comprensión más profunda de las causas subyacentes de estos errores, las cuales pueden no ser evidentes de manera inmediata.

2. Preguntas de investigación

Para abordar las tareas identificadas en la sección anterior, exploraremos las siguientes dos cuestiones de investigación:

1. ¿Cuáles son los tipos de errores cometidos por los estudiantes de chino L1 al adquirir los clíticos dativos en español?
2. ¿Cómo se interpretan estos errores?

3. Metodología

3.1 Participantes

Participaron en el estudio 98 estudiantes de segundo año de Filología Hispánica (53 mujeres y 45 hombres, con edades entre 18 y 21 años en el momento de la observación) procedentes de cuatro universidades de élite en Pekín, China. Todos los participantes fueron debidamente informados sobre el procedimiento del estudio y prestaron su consentimiento para la transcripción y grabación de los datos. El principal material de aprendizaje utilizado por los estudiantes fue la serie *Español Moderno* (Dong y Liu, 2014, 2015a, 2015b, 2018), compuesta por cuatro volúmenes con 16 unidades cada uno, ampliamente empleada en China. En promedio, los estudiantes completaban 14 unidades por semestre. Al finalizar el segundo año, se esperaba que alcanzaran el nivel *EEE-4*,² equivalente aproximadamente al *DELE B2* (García y Becerra-Bolaños, 2015).

2. *EEE-4* corresponde a “Examen de Español como Especialidad - Nivel 4”. Está dirigido a los estudiantes universitarios que cursan la carrera de Filología Hispánica en China.

La selección de estudiantes de segundo año se basó en que para ese momento ya se les había introducido el sistema completo de pronombres clíticos en español (Tabla 1).³ Su práctica diaria en lectura, escucha y expresión oral no solo fortaleció su conocimiento de los clíticos, sino que también dio lugar a frecuentes errores y confusiones. Todos los participantes tienen el chino mandarín como su lengua materna (L1). No poseían conocimientos previos de español antes de ingresar a la universidad. Comenzaron a aprender inglés en la escuela primaria o secundaria, según la región, pero al ingresar a la universidad y comenzar su carrera en Filología Hispánica, el estudio del inglés experimentó una disminución considerable a medida que se intensificó el estudio del español, que se convirtió en su segunda lengua dominante en este contexto académico.

Durante los primeros dos años, los estudiantes siguieron la variante estándar del español peninsular, tanto a través de los libros de texto o mediante la enseñanza de sus profesores, tanto chinos como hispanohablantes. Ninguno de los participantes ha estudiado en países de habla hispana. No obstante, seis de ellos han viajado a España por períodos breves de varios días, una experiencia que, debido a su corta duración, no se considera un factor significativo en la adquisición de los clíticos en español. Asimismo, ocho participantes han estudiado japonés o coreano por interés personal, con un nivel aproximado de A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que tampoco se considera un elemento determinante en su adquisición de los clíticos en español.

TABLA 1. INSTRUCCIONES SOBRE CLÍTICOS DE OBJETO EN *ESPAÑOL MODERNO*

Nivel	Unidad	Sección gramatical	Puntos sobre los pronombres clíticos
Primer semestre, primer año	1.5	Objeto directo y clíticos acusativos	Concordancia de rasgos; posición clítica
	1.6	El uso de <i>gustar</i> y <i>encantar</i>	Realización de argumentos; concordancia sujeto-verbo
	1.7	Objeto indirecto y clíticos dativos	Duplicación clítica de un objeto indirecto; posición clítica
		<i>Venir a</i> + infinitivo	Posición clítica en perífrasis
	1.8	<i>Poder</i> + infinitivo	Posición clítica en perífrasis
	1.9	Coexistencia de los clíticos acusativos y dativos	Posición clítica (posición relativa de los acusativos y dativos; clíticos en perífrasis); <i>se</i> como variante de <i>le</i>
	1.10	Imperativo (parte I) Imperativo (parte II)	Posición clítica en imperativo Posición clítica en imperativo
	1.11	Imperativo negativo (parte I)	Posición clítica en imperativo negativo
		<i>Estar</i> + gerundio	Posición clítica en gerundio

3. En la segunda columna, “1.5” se refiere a la Unidad 5 del Volumen 1 de la serie, mientras que “2.5” denota la Unidad 5 del Volumen 2. Este patrón se sigue en toda la columna.

Nivel	Unidad	Sección gramatical	Puntos sobre los pronombres clíticos
	1.12	Imperativo negativo (parte II)	Posición clítica en imperativo negativo
		Gerundio	Posición clítica en gerundio
		Perífrasis <i>querer</i> + infinitivo	Posición clítica en perífrasis
Segundo semestre, primer año	1.14	Ablativo	Duplicación clítica de objetos pronominales
	1.15	Pasiva refleja; impersonal refleja	Posición clítica de <i>se</i> pasivo
	2.5	Dativo de interés	Dativo para indicar posesión
	2.6	Gerundio	Posición clítica en gerundio
	2.7	Dativo de interés en pasiva refleja	Coexistencia de <i>se</i> y <i>le</i> ; dativo para indicar afecto, posesión y finalización
		Verbos de percepción + infinitivo	Realización de argumentos
	2.9	Verbos pronominales	Verbos reflexivos, pronominales inherentes y recíprocos
		Partícula <i>se</i>	Funciones de <i>se</i> (reflexiva y recíproca; pasiva refleja; impersonal refleja; variante dativa)
Primer semestre, segundo año	2.10	Partícula <i>lo</i>	Funciones de <i>lo</i> (acusativo <i>lo</i> ; <i>lo</i> + adjetivo)
	2.13	Voz pasiva	Pasiva refleja <i>se</i>
	2.15	Infinitivo	Posición clítica en verbos de percepción + infinitivo
		Gerundio	Posición clítica en gerundio
	3.1	Voz media	<i>Se</i> en la voz media
Segundo semestre, segundo año	3.2	Uso reflexivo del ablativo	Duplicación clítica (cuando coocurre con un pronombre tónico)
	3.14	Perífrasis de duración	Posición clítica en perífrasis
	3.15	Verbos modales + infinitivos compuestos	Posición clítica
	3.16	<i>Hacer</i> + infinitivo (causativo)	Posición clítica, realización de argumentos (acusativo vs. dativo)
	4.6	Tematización del objeto directo	Duplicación clítica

3.2 Recopilación de datos

Los datos se recogieron mediante observación participante, desde septiembre de 2023 hasta junio de 2024. Se registraron todas las desviaciones en el uso de los clíticos dativos en la variante del español peninsular estándar, observadas durante las actividades diarias de aprendizaje. Las tareas empleadas en la recolección de datos incluyen: los exámenes finales del semestre, las composiciones y diarios, los ejercicios de traducción, tanto escritos como orales, las interacciones orales, los ejercicios del libro de texto, así como las dudas y consultas planteadas a los investigadores. Se realizaron entrevistas retrospectivas como método complementario cuando las causas de los errores no eran evidentes. En total, se entrevistó a 21 de los 98 participantes, con una duración promedio de 42 minutos por persona. Las entrevistas se efectuaron principalmente en chino mandarín, con ejemplos ofrecidos en español cuando fue necesario. El protocolo de la entrevista incluyó cuatro preguntas clave: 1) ¿Cuántos pronombres clíticos ha aprendido y qué conocimientos tiene sobre los clíticos dativos en español? 2) ¿Puede identificar los casos en los que ha cometido errores o ha tenido dificultades? 3) ¿Cómo describe su proceso de pensamiento al cometer estos errores? 4) ¿Cómo entiende la estructura correcta? Además, se alentó a los participantes a explicar su comprensión, discutir las diferencias entre las construcciones incorrectas y las correctas, y comparar las estructuras españolas con sus equivalentes en chino.

3.3 Procesamiento de datos

Los datos fueron analizados dentro del marco de la teoría fundamentada, una metodología cualitativa sistemática desarrollada por Glaser y Strauss (1967). Este enfoque metodológico se caracteriza por generar conceptos a partir de la recolección y el análisis simultáneo de datos empíricos, sin recurrir a teorías preestablecidas. Una de sus principales ventajas es la capacidad de construir teorías, ya que se fundamenta en las observaciones actuales y permite la formulación inductiva de teorías o conceptos, partiendo directamente de los datos, en lugar de intentar validar modelos existentes. Este enfoque resulta especialmente valioso para identificar problemas o aspectos que podrían haber sido pasados por alto en investigaciones previas. Dado que el objetivo de este estudio es explorar los errores cometidos por los estudiantes chinos en la adquisición de los clíticos dativos, un tema que no ha sido ampliamente abordado en la literatura existente, la teoría fundamentada se presenta como un enfoque adecuado y científicamente viable, tanto para la recolección como para el procesamiento de los datos. Posteriormente, los resultados de la clasificación de los errores serán examinados mediante la identificación de posibles transferencias desde la lengua materna.

La objetividad en el proceso de codificación de los datos se garantizó a través de tres aspectos fundamentales: la codificación colaborativa llevada a cabo por dos investigadores, el cumplimiento de las tres fases de codificación propuestas por Corbin

y Strauss (1990)—es decir, la codificación abierta, axial y selectiva—y la verificación de la saturación teórica.

El análisis fue realizado de manera colaborativa por dos investigadores utilizando NVivo 12. Primero, ambos codificaron de forma independiente dos muestras para garantizar la independencia de sus decisiones. Luego, compararon y resolvieron las discrepancias mediante discusiones hasta alcanzar consenso. Este proceso se repitió hasta que el acuerdo de codificación alcanzó el 95 % (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, los dos codificaron conjuntamente 66 de las 98 muestras, dejando 30 muestras para la prueba de saturación teórica.

En la codificación abierta, los datos brutos se abstrajeron en conceptos iniciales etiquetados como “d”, los cuales representaban tipos específicos de errores. Estos conceptos se refinaron posteriormente en categorías iniciales, denominadas “dd”. La codificación axial consistió en abstraer las categorías iniciales en categorías principales, etiquetadas como “D”, mediante la identificación de sus similitudes y relaciones lógicas. Finalmente, en la codificación selectiva, se determinó una categoría central al examinar las relaciones intrínsecas entre las categorías principales.

Por último, se verificó la saturación teórica con las 30 muestras restantes, siguiendo el mismo patrón de la codificación utilizado para las muestras anteriores. Se considera que se ha alcanzado la saturación teórica cuando las categorías iniciales, las principales, y sus relaciones están completamente identificadas, y no emergen categorías ni relaciones nuevas. Según estos criterios, concluimos que la codificación de los datos había alcanzado exitosamente la saturación teórica.

4. Resultados

4.1 Errores cometidos por estudiantes de chino L1 al adquirir clíticos dativos en español

El proceso de codificación abierta se presenta en la Tabla 2, donde cada concepto inicial representa un tipo específico de error, acompañado de un ejemplo ilustrativo. Las categorías principales y centrales se derivaron de las categorías iniciales mediante codificación axial y selectiva, tal como se muestra en la Tabla 3.

TABLA 2. CODIFICACIÓN ABIERTA

Categoría inicial	Concepto inicial	Datos primitivos
dd1. Objeto indirecto (OI) no argumental	d1. Posesión inalienable	El médico *Ø/le curó la herida al enfermo.
	d2. Coexistencia con OI pronominal	*Ø/Les murió el padre a ellos.

Categoría inicial	Concepto inicial	Datos primitivos
	d3. Verbos de preparación, creación o destrucción	*Ø/Le abrió la puerta a su hermano.
	d4. Realización incorrecta de argumentos	*Ella duele la pierna./ A ella le duele la pierna.
	d5. Dativo benefactivo	*Ø/Le compró un piso a su hijo.
dd2. OI argumental	d6. Con objeto directo (OD) expresado como clítico	Te ruego que no *Ø/se lo digas a mis padres ahora.
	d7. Coexistencia con pronombre tónico	¿*Ø/Le interesan a ella estas novelas?
	d8. Construcción de inversión	En aquel tiempo el dinero *Ø/le faltaba a este empresario.
	d9. Realización incorrecta de argumentos	¿*Ø Habéis tocado/Os ha tocado la lotería?
	d10. Objeto nulo con lectura definida	¿Escribes mucho a tus padres? No, no *Ø/les escribo.
dd3. Foco dativo	d11. Preguntas con pronombres interrogativos	¿A quién crees que se *Ø/le debe asignar este trabajo?
	d12. Foco enfatizado	¡A MARIA *Ø/le di un beso!
	d13. Oración hendida	Fue a María a quien *Ø/le di un beso.
dd4. Tema dativo	d14. OI tematizado	A Lucía no *Ø/le interesa ir a la escuela.
	d15. Preguntas interrogativas con tema	A tu madre, ¿*Ø/le apetece pasar por las calles?
	d16. Oración relativa	Esta es la chica a la que *Ø/le faltaron las condiciones para seguir estudiando.
dd5. Sin anteposición	d17. Indicativo negativo	Esta falda *no quédate/ no te queda bien, creo.
	d18. Imperativo negativo	*No llámeme más/no me llame más, mujer tonta.
	d19. Subjuntivo	Me parece mal que *llámele/ le llame a esta hora.
dd6. Anteposición incorrecta	d20. Solo anteponer los dativos	*¿Me puede pasarlo usted?/¿Me lo puede pasar usted?
	d21. Anteposición insuficiente	*Voy a le comprar un collar./ Le voy a comprar un collar.

Categoría inicial	Concepto inicial	Datos primitivos
	d22. Imperativo	*Me deje pasar/Déjeme pasar, porfa.
	d23. Infinitivo	La madre lleva al niño herido a casa sin *le decir/decirle nada.
	d24. Gerundio	La chica cree poder asustar al animal, *le arrojando/arrojándole una piedra.
	d25. Indicativo negativo	Esta falda *te no queda/ no te queda bien, creo.
	d26. Construcciones con <i>se</i>	Cuando *me se haga/se me haga tarde, cogeré un taxi.
dd7. Posposición incorrecta	d27. Construcción de control	La madre se enfadó tanto que no *permitió salirle/ le permitió salir.
	d28. Verbos de percepción	*Oí cantársela./ Le oí cantarla. (<i>la</i> se refiere a la canción)
	d29. Construcción causativa	*Hizo construirse los./Le hizo construirlos./Se los hizo construir.
dd8. Confusión entre <i>se</i> y <i>le</i>	d30. Tomar activo como pasivo	Hago el mismo trabajo que él, ¿por qué *se/le pagan diez yuanes más?
	d31. Variante dativa <i>se</i> en lugar de <i>le(s)</i>	Desea que *se/le toque la misma suerte.
	d32. <i>Le(s)</i> en lugar de la variante dativa <i>se</i>	¿Tenemos que leerles el texto en español? Sí, *les/se lo tenéis que leer.
	d33. Finalización <i>se</i>	El hombre tenía tanta hambre que *le/se comió un pollo entero.
	d34. <i>Se</i> inherente	*Le/Se arrepintió de echar la bronca a sus padres.
	d35. <i>Se</i> reflexivo	Al mediodía por fin *le/se levantó y eso enfadó mucho a su madre.
dd9. Dativo en lugar de acusativo	d36. OD de transitivo	Cuando pudo levantarse, *le/la acompañé al hospital.
	d37. OD de ditransitivo	*Envíales/envíalos a mi hermana. (<i>los</i> se refiere a los libros)
	d38. Verbos con complemento preposicional	La vida dura *le/la ha convertido en una mujer de carácter fuerte.
	d39. Perífrasis de participio	En fin, es una persona que *les/los tiene preocupados.

Categoría inicial	Concepto inicial	Datos primitivos
	d40. Verbos de percepción sin OI	Se enfadó porque su novia no *le/lo había visto.
	d41. Verbos de afecto psicológico	Su papá ??le/la asustó con un grito intencional.
	d42. Disminución de argumentos	*Le/La he aconsejado, pero no me escucha.
	d43. Construcción causativa	*Les/los hizo estudiar trabajosamente.
	d44. Tomar la variante dativa <i>se</i> como <i>se</i> pasivo	Hace cuatro años Juana recibió una carta misteriosa, pero hasta hoy todavía no sabe quién se *le/la mandó.
	d45. Tomar la variante dativa <i>se</i> como <i>se</i> impersonal	Se trata de un trabajo muy complicado. No me parece conveniente *asignársele/ asignárselo a ese tipo sin experiencia.
	d46. No tener claro el referente de <i>se</i>	Cuando el joven salvó a la niña del peligro, la madre se *le/lo agradeció una y otra vez.
dd10. Acusativo en lugar de dativo	d47. OI argumental de intransitivo	*Lo/Le gusta mucho cantar.
	d48. OI experimentador	No *lo/le parece justo conceder la beca a ese tipo.
	d49. OI no argumental de intransitivo	Como a la niña se *la/le subía la fiebre, la madre tuvo que llevarla otra vez al hospital.
	d50. OI de ditransitivo	“Abre bien la boca para que yo te examine la garganta”, *la/le dijo la médica a la enferma.
	d51. Predicado aparentemente bivalente	*La/Le escribo a María.
	d52. Verbos de afecto psicológico	El largo camino ??la/le asustó.
	d53. Aumento de argumentos	*La/le aconsejo ir al médico, pero no me escucha.
	d54. Construcción causativa	*Los/les hizo estudiar las normativas detalladamente.
	d55. Tomar <i>se</i> pasivo como la variante dativa <i>se</i>	Justo a la hora de comer, viniste a decirle eso. Se *lo/le quitó todo el apetito.
	d56. Tomar <i>se</i> impersonal como la variante dativa <i>se</i>	Debido a la pandemia, a los niños no se *los/les permitió salir.
	d57. Tomar <i>se</i> en la voz media como la variante dativa <i>se</i>	Se *lo/le cayó el plato al chico.

Categoría inicial	Concepto inicial	Datos primitivos
dd11. Inflexión y ortografía	d58. Solo tomar <i>le(s)</i> como dativo	Veo que tienes mucha fiebre. Lo sé sin necesidad de *tocarle/tocarte la frente.
	d59. Uso plural de <i>se</i>	María *ses/se lo envié a ellos.
	d60. <i>Le</i> singular en lugar de <i>les</i> plural	Déjenme *presentarle/presentarles a ustedes a mi esposa.
	d61. <i>Les</i> plural en lugar de <i>le</i> singular	Semanas antes el jefe pidió que *les/le entreguémonos los documentos, pero hasta el momento todavía no los acabamos.

TABLA 3. CODIFICACIÓN AXIAL Y SELECTIVA

Categoría central	Categoría principal	Categoría inicial	f	%
Tipos de error de los clíticos dativos	D1. Omisión	dd1. OI no argumental	241	12.96
		dd2. OI argumental	147	7.91
		dd3. Foco dativo	42	2.26
		dd4. Tema dativo	37	1.99
		Total	467	25.12
	D2. Posición	dd5. Sin anteposición	46	2.47
		dd6. Anteposición incorrecta	38	2.04
		dd7. Posposición incorrecta	37	1.99
		Total	121	6.51
	D3. Confusión	dd8. Confusión entre <i>se</i> y <i>le</i>	148	7.96
		dd9. Dativo en lugar de acusativo	535	28.78
		dd10. Acusativo en lugar de dativo	481	25.87
		dd11. Inflexión y ortografía	107	5.76
		Total	1271	68.37
TOTAL		1859	100	

4.2 ¿Cómo se interpretan estos errores?

Los resultados de la codificación de los datos indican que los errores cometidos por los estudiantes chinos al aprender los clíticos dativos se clasifican en tres tipos: omisión, posición y confusión. El resto de esta sección se estructura en función de estos tres aspectos, con un énfasis particular en la transferencia del chino mandarín.

4.2.1 *Omisión*

La omisión se refiere a situaciones en las que los clíticos dativos deberían aparecer obligatoriamente, pero son omitidos, tal como se especifica en las categorías dd1-dd4 en las Tablas 2 y 3. Cabe señalar que, aunque la sintaxis española permite la duplicación libre de objetos indirectos en todas las construcciones (Brucart, 1999, p. 404), los estudiantes no siempre tenían claro cuándo el clítico era obligatorio, y lo omitían de manera indiscriminada, incluso dentro de la misma estructura. Por ejemplo, el mismo estudiante, en contextos similares, utilizó tanto “El médico le curó la herida al enfermo” como “El médico *Ø curó la herida al enfermo”. Dos autonarraciones obtenidas de la entrevista retrospectiva revelaron esta incoherencia y la falta de atención al uso adecuado:

N031:⁴ Creo que el uso de los clíticos no suele alterar el significado, pero la duda sobre si debo emplearlos afecta mi fluidez general. Esta inseguridad reduce mi confianza y, en consecuencia, termino diciendo algo de manera precipitada.

N086: No siempre siento la necesidad de usar clíticos para la doble referencia, ya que el significado se entiende igual con pronombres como “él”, “ella” o “usted”. Además, al evitar los clíticos, puedo reducir significativamente las posibilidades de cometer errores.

El comentario de N086, que señala que las omisiones incorrectas del clítico a menudo se acompañaban del uso excesivo de pronombres tónicos, coincide con la observación de Dong y Liu (2014, p. 1), quienes identificaron el uso repetido de pronombres tónicos y una marcada infrautilización de pronombres clíticos entre los estudiantes de chino L1. Este fenómeno puede explicarse por la transferencia de su L1, ya que el chino mandarín carece de un sistema clítico y, en su lugar, utiliza sintagmas nominales completos o pronombres tónicos para referirse a los objetos. Los resultados obtenidos respaldan investigaciones previas, que demostraron que los estudiantes de español L2, influenciados por su inglés L1, también tendían a usar menos clíticos y preferían pronombres tónicos o sintagmas nominales completos (Malovrh, 2008; Montrul, 2010; VanPatten, 1990).

4.2.2 *Posición*

Los errores clasificados como “sin anteposición” y “posposición incorrecta” suman más que los de “anteposición incorrecta”. Este fenómeno puede atribuirse a la propiedad del tema en chino mandarín, según la cual la anteposición de un objeto indirecto resulta menos natural que la de un objeto directo (Lee, 2014, p. 99). Por ejemplo:

4. Para mantener la confidencialidad, se identificó a los entrevistados con códigos. Las declaraciones fueron traducidas al inglés por los propios autores.

- a. Wo gei-guo Xiaoming naben shu
 yo di Xiaoming aquel libro
 ‘Yo di a Xiaoming aquel libro.’
- b. Naben shu, wo gei-guo Xiaoming
 aquel ibro yo di Xiaoming
 ‘Aquel libro, yo lo di a Xiaoming.’
- c. ??Xiaoming, wo gei-guo naben shu
 Xiaoming yo di aquel libro
 ‘A Xiaoming, yo le di aquel libro.’

Naben shu ‘aquel libro’ en (1b) es el objeto directo que se ha adelantado al principio de la oración, convirtiéndose en el tema. En cambio, aunque es posible adelantar los objetos indirectos, no resulta tan natural como adelantar los directos, como ilustra (1c). Esto sugiere que, bajo la influencia del chino L1, los estudiantes son más propensos a omitir el ascenso de los clíticos dativos, ya que corresponden a los objetos indirectos.

4.2.3 Confusión

Los errores en este aspecto se manifestaron de cuatro maneras: la confusión entre *se* y *le*, el uso de un clítico dativo en lugar de un correcto acusativo, el uso de un clítico acusativo en lugar de un correcto dativo y los errores de concordancia. La confusión entre *se* y *le* se producía frecuentemente cuando *se* se utilizaba innecesariamente como variante dativa, como en “Desea que *se/le toque la misma suerte”, o cuando *le(s)* se utilizaba incorrectamente en lugar de *se*, como en “*Le/Se arrepintió de echar la bronca a sus padres”. Los errores de concordancia incluían tanto la inflexión como la ortografía, que en la mayoría de los casos pueden ser autocorregidos inmediatamente por los propios estudiantes.

Fueron especialmente preocupantes las confusiones entre los clíticos acusativos y dativos debido a su frecuente aparición. Tanto el uso del acusativo en lugar de un correcto dativo o viceversa, se derivó de tres factores principales: el efecto de la confusión entre *se* y *le*, la influencia del léismo y la incertidumbre en la realización de argumentos (es decir, la indecisión entre sujeto, objeto directo y objeto indirecto). No obstante, la forma en que estos factores influían en cada tipo de error variaba, como se detalla a continuación.

En cuanto al uso incorrecto del acusativo en lugar del dativo, el efecto de la confusión entre *se* y *le* surgió cuando *se*, empleado como marcador de construcciones pasivas, impersonales o medias, se confundió con la variante dativa *le(s)*. Esto condujo al uso erróneo del clítico acusativo, como en “Se *lo/le quitó todo el apetito”. En segundo lugar, la influencia del léismo provocó, sorprendentemente, el uso del acusativo en lugar del dativo, como se ilustra en la siguiente conversación. Por último, la incertidumbre de los estudiantes sobre la realización de los argumentos afectó su uso, especialmente con verbos intransitivos que requieren un objeto indirecto. Por ejemplo, podían pensar

que los verbos como *quedar* requerían un objeto directo, o confundían el sujeto con el objeto. La siguiente conversación con dos estudiantes ilustra estos dos últimos puntos:

Investigador: Los dos habéis escrito “La queda bien la falda”. ¿Cuál es el sujeto de *quedar*?

N053: La chica, y *la falda* es el objeto.

Investigador: ¿Por qué has utilizado *la* en lugar de *le*?

N053: En chino, tenemos una expresión similar: “Tā chuān zhè qúnzi héshì”, que significa literalmente “Lleva este vestido adecuadamente”, donde *tā* (“ella”) es el sujeto y precede al verbo, y *qúnzi* (“el vestido”) es el objeto y va después del verbo. *La* es la doble referencia de la falda.

Investigador: Y tú, ¿cómo lo entiendes?

N051: *La falda* es el sujeto, y *la chica*, objeto.

Investigador: Entonces, ¿por qué has utilizado *la* y no *le*?

N051: Pensaba que *la* se refería a la chica, y usar *le* era leísmo.

Por otro lado, en lo que respecta al uso incorrecto del dativo en lugar del acusativo, la confusión entre *se* y *le* se produjo cuando la variante dativa *se* se interpretó incorrectamente como marcador de construcciones pasivas, impersonales o medias, lo que condujo al uso repetido del clítico dativo en lugar de un correcto acusativo, como en “Hace cuatro años Juana recibió una carta misteriosa, pero hasta hoy todavía no sabe quién se *le/la mandó”. La influencia del leísmo y la indecisión entre objetos directos e indirectos tuvieron un efecto combinado. Los estudiantes tendían a usar un clítico dativo cuando no estaban seguros de si emplear acusativo o dativo. Por ejemplo, los verbos de afecto psicológico como *asustar* podían usarse transitiva o intransitivamente según el contexto. La falta de comprensión clara de la estructura argumental de estos verbos en diferentes contextos, junto con el leísmo como mecanismo de protección, les dejaba con frecuencia emplear ciegamente el clítico dativo. Incluso cuando el uso era correcto, ellos mostraban incertidumbre sobre las razones subyacentes:

Investigador: He observado algunas discrepancias. N022 ha escrito “Su papá la asustó con un grito intencional” y “El largo camino le asustó” pero N023 ha utilizado “Su papá le asustó con un grito intencional” y “El largo camino le asustó”. ¿Por qué?

N023: Creo que esto se debe al leísmo. Podemos usar *lo* o *le* libremente.

N022: ¿Tal vez *asustar* puede llevar un objeto directo o indirecto? ¿O porque un pronombre dativo no siempre corresponde a un objeto indirecto?

Investigador: ¿Quieres decir que el objeto cambia aleatoriamente entre directo e indirecto en ambos ejemplos?

N022: Quizá.

El chino mandarín carece de un sistema explícito de marcas de caso y emplea con frecuencia estructuras argumentales que difieren del español, incluso en predicados que comparten significados semánticos similares. Si bien estos desafíos pueden no manifestarse con claridad en los niveles iniciales, cuando el uso del lenguaje sigue siendo relativamente sencillo, se hacen más evidentes a medida que los estudiantes avanzan y se enfrentan a estructuras más complejas. Además, como se puede observar en la Tabla 3, los errores de la “confusión entre *se* y *le*”, el “dativo en lugar de acusativo” y el “acusativo en lugar de dativo”, que están estrechamente vinculados con la realización argumental de los predicados, ocurren con una frecuencia significativamente mayor en comparación con los errores de concordancia y de posición. En efecto, la instrucción explícita acerca de la relación entre los argumentos y las funciones gramaticales resulta insuficiente a lo largo de la serie *Español Moderno*. Los estudiantes tienden a recurrir a estrategias como el leísmo, que, aunque puede ser útil de manera temporal, con el tiempo da lugar a una mayor confusión.

En contraste, la serie pone un énfasis constante en las características morfológicas distintivas del español en comparación con el chino. Se observó una tendencia similar en la posición de los clíticos, donde la repetición frecuente de puntos gramaticales clave contribuyó a la reducción de los errores, lo que sugiere que la enseñanza explícita y repetitiva de los aspectos gramaticales resulta beneficiosa para reducir errores.⁵ Asimismo, las entrevistas retrospectivas confirmaron que la falta de precisión formal dificultaba la fluidez y reducía la autoconfianza de los estudiantes, lo que resalta aún más la importancia de la instrucción explícita de la gramática en el aprendizaje de lenguas. Algunos académicos defienden los beneficios de este enfoque (Brown, 2009), mientras que otros, particularmente los defensores del enfoque comunicativo, argumentan que la comunicación efectiva debe ser el objetivo primordial en la enseñanza de lenguas (Widdowson, 1978). Cabe señalar que un enfoque puramente comunicativo en China enfrenta desafíos, debido a la falta de un entorno inmersivo y al acceso limitado a instructores nativos de español. Sin una exposición adecuada al uso claro y natural del idioma, los estudiantes enfrentan dificultades para inferir las reglas lingüísticas, especialmente aquellos menos hábiles en el aprendizaje inductivo. Por lo tanto, una implicación didáctica derivada de nuestra investigación es la recomendación de intensificar la instrucción explícita de la gramática en las actividades de aprendizaje diarias, particularmente para los estudiantes que aspiran a carreras en la academia, la diplomacia y los negocios (Celce-Murcia, 1991), lo cual incluye a los estudiantes universitarios de la especialidad de Filología Hispánica en China.

5. Futuros estudios podrían diseñar pruebas con un grupo de control y un grupo experimental, donde se apliquen instrucciones explícitas e implícitas a cada grupo, respectivamente, para obtener datos cuantitativos que refuercen la importancia de la enseñanza explícita de la gramática.

5. Conclusión

El estudio investigó los errores cometidos por estudiantes de chino L1 en la adquisición de clíticos dativos en español, empleando un enfoque basado en la teoría fundamentada. Los resultados mostraron que los errores se clasificaron en tres categorías principales: omisión, posición y confusión. La omisión se asoció con la falta de conciencia sobre la obligatoriedad del clítico, así como con la tendencia de los estudiantes a simplificar las construcciones, lo cual podría explicarse con la transferencia del chino L1. En cuanto a la posición, los errores clasificados como “sin anteposición” y “posposición incorrecta” fueron más frecuentes que la “anteposición incorrecta”, lo que también puede explicarse por la influencia del chino L1. Por último, la confusión entre clíticos acusativos y dativos fue un error recurrente que, aunque se debió a causas similares, siguió patrones distintos. Dichos errores subrayan la necesidad de ofrecer una enseñanza más detallada y explícita sobre los pronombres clíticos, para lograr un uso más preciso de la lengua española.

Cabe señalar varias limitaciones en el estudio. En primer lugar, es necesario llevar a cabo investigaciones cuantitativas que permitan una comprensión más precisa del rendimiento específico de los estudiantes. Para ello, será indispensable emplear pruebas diseñadas para evaluar cada tipo específico de error, con el objetivo de obtener resultados detallados, tales como la utilización de proclíticos frente a enclíticos cuando ambas son gramaticalmente válidas, o bien registrar la frecuencia de las respuestas correctas frente a las incorrectas, con el fin de comparar las respuestas de los participantes en relación con los tipos de errores cometidos. En segundo lugar, a pesar de haberse recopilado datos durante un año, este estudio se mantiene como un análisis transversal. En investigaciones futuras, sería necesario incorporar métodos longitudinales, que permiten seguir el desarrollo del rendimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo, lo que facilitaría la observación de cómo los errores evolucionan conforme aumenta la competencia lingüística.

Referencias

- Andersen, Roger W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.
- Brown, Alan V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Brucart, Josep M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 1, cap. 7, p. 395-522). Espasa-Calpe.
- Celce-Murcia, Marianne (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.

- Corbin, Juliet M., y Strauss, Anselm (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cuza, Alejandro, Pérez-Leroux, Ana Teresa, y Sánchez, Liliana (2013). The role of semantic transfer in clitic drop among simultaneous and sequential Chinese-Spanish bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 93-125.
- Dong, Yansheng, y Liu, Jian (2014). *Español moderno, vol. 1*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- . (2015a). *Español moderno, vol. 2*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- . (2015b). *Español moderno, vol. 3*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- . (2018). *Español moderno, vol. 4*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Duffield, Nigel, y White, Lydia (1999). Assessing L2 knowledge of Spanish clitic placement: Converging methodologies. *Second Language Research*, 15(2), 133-160.
- Escóbar-Álvarez, M. Ángeles (2017). L2 acquisition of Spanish dative clitics by English and Dutch learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 517-534.
- Fernández-Ordóñez, Inés (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 1, cap. 21, p. 1317-1398). Espasa-Calpe.
- Fernández Vítóres, David (2023). El español: Una lengua viva. Informe 2023. En *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*, 23-140. Instituto Cervantes.
- Franceschina, Florencia (2001). Morphological or syntactic deficits in near-native speakers? An assessment of some current proposals. *Second Language Research*, 17(3), 213-247.
- García, Anabel, y Becerra-Bolaños, Antonio (2015). El Español en/desde China: A propósito del examen nacional EEE4. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 41(2), 133-145.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Jiao, Jian (2021). *The Acquisition of Spanish accusative clitics by Chinese-Spanish bilinguals*. (Tesis doctoral no publicada). Purdue University.
- Jiao, Jian, y Cuza, Alejandro (2022). Early exposure and input type in the production of Spanish accusative clitics by Chinese-Spanish bilinguals. *A Journal of General Linguistics*, 7(1), 1-30.
- Klee, Carol A. (1989). The acquisition of clitic pronouns in the Spanish interlanguage of Peruvian Quechua speakers. *Hispania*, 72(2), 402-408.
- Lardiere, Donna (2017). Detectability in feature reassembly. En S. M. Gass, P. Spinner, y J. Behney (Eds.), *Salience in second language acquisition*, 41-63. Routledge.
- Lee, James F., y Malovrh, Paul (2009). Linguistic and non-linguistic factors affecting OVS processing of accusative and dative case pronouns by advanced L2 learners of Spanish. En J. Collentine, M. García, B. Lafford, y F. M. Marín (Eds.), *Selected*

- Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, 105-116. Cascadilla Proceedings Project.
- Lee, Kapnam (2014). *A comparative study of subject and topic in Chinese and Korean*. (Tesis doctoral no publicada). Central China Normal University.
- López Otero, Julio Cortázar, Cuza, Alejandro, y Jiao, Jian (2023). Object clitic use and intuition in the Spanish of heritage speakers from Brazil. *Second Language Research*, 39(1), 161-183.
- Lu, Hui-Chuan, Cheng, An-Chung y Chu, Yu-Hsin (2020). The acquisition of Spanish clitic pronouns as a third language: A corpus-based study. *Asia Pacific Journal of Corpus Research*, 1(2), 15-26.
- Malovrh, Paul (2006). L2 sentence processing of Spanish OVS word order and direct object pronouns: an analysis of contextual constraints. En Núria Sagarra y Almeida J. Toribio (Eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 169-179). Press.
- (2008). *A multifaceted analysis of the interlanguage development of Spanish direct-object clitic pronouns observed in L2-Learner production*. (Tesis doctoral no publicada). Indiana University.
- Mayer, Elisabeth, y Sánchez, Liliana (2020) Feature selection in clitic expression in two bilingual Amazonian Spanish varieties. En Roberto Zariquiey, Pilar Valenzuela, Anna Escobar, y Margarita Jara (Eds.), *Spanish diversity in the Amazon: Dialect and language contact perspectives*, 386-429. Brill Series Indigenous Languages of the Americas.
- Miles, Matthew B., y Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Montrul, Silvia (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327.
- Parma, A: Ferbraio (2020). *The Second Language Acquisition of Spanish Accusative Clitics*. (Tesis doctoral no publicada). Florida State University.
- Peace, Meghann M. (2020). L2 Spanish clitic pronouns: A dynamic system. *Language, Interaction and Acquisition*, 11(1), 99-129.
- Pérez-Leroux, Ana Teresa, Cuza, Alejandro y Thomas, Danielle (2011). Clitic placement in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 221-232.
- Rossi, Elenora, Kroll, Judith F., y Dussias, Paola E. (2014). Clitic pronouns reveal the time course of processing gender and number in second language. *Neuropsychologia*, 62, 11-25.
- Rothman, Jason, y Iverson, Michael (2013). Islands and objects in L2 Spanish: Do you know the learners who drop_? *Studies in Second Language Acquisition*, 35(4), 589-618.
- Sánchez, Liliana, Camacho, José, Mayer, Elisabeth, y Rodríguez Alza, Carolina (2022). Gender agreement in a language contact situation. *Languages*, 7(2), 81.

- Seibert Hanson, Aroline E., y Carlson, Matthew T. (2014). The Roles of first language and proficiency in L2 processing of Spanish clitics: Global effects. *Language Learning*, 64(2), 310-342.
- Slabakova, Roumyana, Kempchinsky, Paula, y Rothman, Jason (2012). Clitic-doubled left dislocation and focus fronting in L2 Spanish: A case of successful acquisition at the syntax-discourse interface. *Second Language Research*, 28(3), 319-343.
- VanPatten, Bill (1990). The acquisition of clitic pronouns in Spanish: two case studies. En B. VanPatten y J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – Foreign language learning*, 118-139. Multilingual Matters.
- Widdowson, Henry G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.