TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS MODOS VERBALES: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES CHINOS DE ESPAÑOL1

LINGUISTIC TRANSFER IN LEARNING VERBAL MOODS: DIDACTIC STRATEGIES FOR CHINESE STUDENTS OF SPANISH

Jiehui Zu
Nanjing Tech University
zujiehui@njtech.edu.cn
Serafina García García
Universidad de Oviedo
serafina@uniovi.es

Recibido: 13 de noviembre de 2024. Aceptado: 21 de noviembre de 2024

Resumen: Este trabajo presenta un estudio contrastivo de los sistemas modales en español y chino contemporáneos. Mediante un cuestionario aplicado a 45 estudiantes de Filología Española de dos universidades chinas, exploramos el uso de los modos imperativo, indicativo y subjuntivo en español. Los resultados revelan que las similitudes en el uso del imperativo facilitan transferencias positivas para los estudiantes, mientras que la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, aunque común a ambas lenguas, no favorece significativamente su aprendizaje. Por otro lado, las diferencias formales y nocionales entre los sistemas modales tienden a generar transferencias negativas, particularmente en la comprensión de la interrelación entre los planos morfosintáctico, semántico y pragmático. Basándonos en estos hallazgos, recomendamos en-

focar la enseñanza en los rasgos comunes del imperativo y su diferenciación con el indicativo, así como en las distinciones entre el indicativo y el subjuntivo para mejorar la correlación entre las funciones comunicativas y las formas lingüísticas. Se sugiere también prestar especial atención a la enseñanza de la conjugación verbal.

Palabras clave: modo verbal, estudio contrastivo, transferencia lingüística, enseñanza de gramática, sinohablante.

Abstract: This paper presents a contrastive study of the modal systems in contemporary Spanish and Chinese. Through a questionnaire administered to 45 students of Spanish philology from two Chinese universities, we explored the usage of the imperative, indicative, and subjunctive moods in Spanish. The results show that similarities in the use of the imperative facilitate positive transfers for the students, whereas the alternation between the indicative and subjunctive, though common to both languages, does not significantly enhance their learning. On the other hand, the formal and notional differences between the modal systems tend to result in negative transfers, particularly in understanding the interrelationship between the morphosyntactic, semantic, and pragmatic planes. Based on these findings, we recommend focusing teaching on the common features of the imperative and its differentiation from the indicative, as well as the distinctions between the indicative and subjunctive to improve the correlation between communicative functions and linguistic forms. Special attention should also be given to the teaching of verbal conjugation.

Keywords: verbal mood, contrastive analysis, linguistic transfer, grammar instruction, Chinese-speaking students.

1. Introducción

El modo verbal, crucial para la comunicación y complejo en su conceptualización, ha sido un foco persistente dentro de la tradición gramatical española (Bosque, 1990; González Calvo, 1995; Alarcos

Llorach, 1999; Luquet, 2004; García, 2015), y en la enseñanza del español como lengua extranjera (Guijarro Fuentes, 2007; Matte Bon, 2008; Fábregas, 2009; Morales Manrique, 2010; Cea, 2014; Cabrera Morales, 2023). No obstante, en el aspecto que estudiamos –la enseñanza del modo verbal hacia sinohablantes– pocos son los aportes dedicados a este tema aunque, curiosamente, todos reconocen que constituye una dificultad y un reto tanto para los docentes como para los aprendientes.[2] El motivo que se aduce en la mayoría de los trabajos es la gran diferencia tipológica entre el español y el chino, y que se resume en la ausencia de esta categoría del modo subjuntivo en la lengua materna de los aprendientes, como se puede ver en Lee (2016), Wu (2022). Como consecuencia, lo que más se estudia en estos trabajos se centra, o en la exposición de un listado de normas, como en Wu (2014), Ji (2022), o en la traducción de los enunciados en subjuntivo al chino, como en Liu (2018), o en descubrir las construcciones en las que se cometen más errores en la selección modal, como en Chen (2004), Zhu (2014), Priego-Casanova (2018).

De ahí surge nuestro interés en averiguar las siguientes cuestiones:

1) Además de las diferencias ya señaladas entre el español y el chino con respecto a la categoría de modo, ¿existen, teóricamente, semejanzas idiomáticas en este ámbito?
2) ¿Las diferencias provocan indiscutiblemente transferencias negativas, y las semejanzas, en caso de que existan, facilitan el aprendizaje de los estudiantes?
3) Dado que el modo verbal se configura como un sistema en el que cada elemento está interrelacionado pero también se contrapone, ¿es factible utilizar los rasgos comunes identificados en un modo específico para ayudar a los estudiantes a superar dificultades en el aprendizaje de otros modos?

2. Marco teórico

Los debates en torno a la transferencia lingüística tienen su origen en el análisis contrastivo, una hipótesis derivada de los tra-

bajos de Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957). Según Fries (1945, p. 9), para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, se consideran más eficientes los materiales basados en "a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner". Esta idea fue desarrollada por Lado posteriormente en su obra *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*, donde sostenía lo siguiente:

> Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. (Lado, 1957, p. 59)

A partir de ello, los primeros estudios basados en la Hipótesis del Análisis Contrastivo (CAH) se centran en las diferencias entre la lengua materna (primera lengua, L1) del aprendiente y la lengua extranjera (segunda lengua, L2), considerando estas como los principales motivos de las dificultades en el proceso del aprendizaje y de los errores que comete el aprendiente. En comparación con las diferencias, las semejanzas no tienen tanta importancia, porque de ellas no se surge el aprendizaje. Es decir, aprender una lengua extranjera es el proceso de aprender las diferencias entre esta y la L1, y son estas diferencias las que determinan la dificultad del aprendizaje.

A finales de la década de 1960, aparecieron muchos estudios empíricos que cuestionaron la CAH demostrando que no siempre son las diferencias, sino que pueden ser las semejanzas entre la L1 y la L2 u otros factores extralingüísticos los que crean más dificultades a los aprendientes. Además, no todas las diferencias causan de la misma manera desafíos para su aprendizaje. Ante esta situación, el énfasis se trasladó de la predicción de errores al análisis de estos mismos, promovido en el artículo "The significance of learner's errors" de S. Pit Corder (1967). En él, los errores no se veían como elementos a evitar, sino como una de las posibles estrategias de

aprendizaje, y su análisis ayudaba al docente a determinar en qué fase se encontraba el aprendiente y cuánto le faltaba para llegar a dominar la lengua meta.

Más tarde, Corder (1971) planteó el concepto de "idiosyncratic dialect", parecido a lo que Selinker (1972) denominó *interlanguage*. A pesar de las diferencias terminológicas, se trata de un sistema lingüístico en fase de aproximación a la lengua meta, caracterizado por su propia gramática y vocabulario con influencias que dejan los idiomas conocidos por el aprendiente. A dichas influencias se las denominó *crosslinguistic influence*, o *transferencia lingüística*, que según la definición más aceptada, la de Odlin (1989, p. 27), se refiere a "the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired".

Hasta ahora, hemos visto que, para conocer el proceso de aprendizaje de los modos en español por parte de los estudiantes chinos, es indispensable averiguar cómo y cuándo se realiza la transferencia de rasgos de la L1 a la L2, en cuyo procedimiento juegan un papel crucial la teoría del análisis contrastivo y la del análisis de errores. Como indican Schachter (1974) y Ellis (2013), las limitaciones respectivas de las dos hipótesis no impiden que, al combinarse, contribuyan sintéticamente a una teoría cada vez más científica de la adquisición de una segunda lengua, la cual no se considera completa tampoco sin tener en cuenta la transferencia lingüística.

Por último, cabe señalar que, estrictamente hablando, la transferencia lingüística se realiza de una manera inversa y no se limita a dos lenguas, sino que pueden ser más. Siendo el presente trabajo un punto de partida del estudio, nos limitamos a basarnos en el español y el chino común (普通话*pǔtōnghuà,* generalmente llamado mandarín por los occidentales), sin tener en cuenta las posibles influencias que pueden imponer el inglés y los dialectos que hablan los estudiantes en su aprendizaje, dejando este tema para estudios futuros.

3. Metodología

3.1. Método y diseño del cuestionario

La investigación es, en primer lugar, de tipo comparativo y sincrónico. Se centra en el sistema modal del español y del chino

contemporáneos, abordando su interpretación, clasificación, usos principales y estructuras lingüísticas. Se emplean métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo para identificar similitudes y diferencias entre ambas lenguas.

Utilizando un método de encuesta y basándose en los resultados de la comparación teórica, se diseñó un cuestionario de 27 ítems, de los cuales, ocho se relacionan con el modo imperativo y diecinueve, con los modos de indicativo y subjuntivo, siendo los dos últimos siempre contrastados en español. A excepción de tres preguntas que evalúan la posición del verbo imperativo respecto al sujeto, al vocativo y a los complementos, los ítems se enfocan en preguntas de conjugación, que concretamente, contienen tres tipos de contenido:

a) uso retórico del imperativo, donde se solicita realizar la acción contraria a la expresada;
b) usos prototípicos del indicativo y subjuntivo en contextos obligados, tales como los de 'percepción', 'comunicación', 'certeza', 'suceso' para el indicativo, y los de 'subsidiariedad',[3] 'sentimiento', 'valoración', 'finalidad' para el subjuntivo;
c) usos alternativos del indicativo y subjuntivo, especialmente en los contextos condicionales, concesivos, relativos.

El vocabulario utilizado en cada pregunta corresponde al nivel de los participantes según su etapa educativa.

3.2. Participantes

Forman parte de la encuesta los estudiantes voluntarios que provenían de la carrera de español en dos universidades del este de China. 25 de ellos pertenecían al segundo curso, y 20, al tercero. La elección de estos participantes se encuentra, por un lado, en coherencia con los conocimientos de los modos verbales que requiere la actividad planteada, y por el otro, a base del acuerdo y la voluntad de los estudiantes de participar en ella. Además, conforme al Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4, los participantes, aunque de distintas procedencias, no mostraron diferencias significativas en su competencia lingüís-

tica en español, lo cual contribuye a la homogeneidad del grupo y, por ende, la validez de sus respuestas obtenidas.

3.3. Procedimiento

Cada grupo se reunió en un aula bajo la supervisión de una profesora que proporcionó instrucciones y supervisó la administración del cuestionario. Se prohibió el uso de libros de texto y de dispositivos electrónicos. Se requería que los estudiantes indicaran el modo seleccionado junto a sus respuestas, con el fin de identificar, en caso de haber errores, si estos eran resultado de un desconocimiento de los valores modales, o de la complejidad de la conjugación verbal. Este procedimiento no solo permite evaluar el impacto de las transferencias negativas, sino también conocer la realidad lingüística de los estudiantes. Al final, se recopilaron en total 45 muestras válidas para el análisis.

4. Resultados y discusión

4.1. Semejanzas y transferencias positivas

En primer lugar, cabe señalar que en ambas lenguas, el modo es una categoría gramatical que refleja la actitud del hablante hacia el contenido proposicional de lo que se describe, según señalan autores como Alarcos (1999), la RAE (2009), Huang y Liao (2002), He (1992), Qi (2002). Y a pesar de las distintas perspectivas que sostiene cada autor, el indicativo y el imperativo son dos unidades consistentemente presentes en el sistema modal en los dos idiomas, por lo que se espera que facilite a los estudiantes chinos el dominio de los dos modos.

4.1.1. Propiedades del imperativo

La preeminencia de la fuerza ilocutiva implicada por el imperativo sobre otros factores que también intervienen en el acto comunicativo contribuye a que el predicado siempre ocupe la primera posición sintáctica, subordinando los complementos a su estructu-

ra. Por tanto, en español, raramente se utiliza el imperativo con pronombres tónicos como sujeto gramatical. No obstante, cuando se incluye un sujeto, este no solo especifica el referente de la acción deseada, sino que también puede intensificar la intención del hablante y el valor apelativo del mensaje, similarmente al uso en chino. Como explica Fang (2010, p. 14): "Se suele omitir el sujeto […] en chino mandarín. En este caso, el sujeto se considera recesivo, y cuando lo recupera, se intensifica la modalidad apelativa". Por ejemplo:

(1) [Tú ~ Ø] Siéntate aquí.

(2) 坐	这儿，	你	就	坐	这儿。
zuo^{4}	zhe^{4}er^{2}	ni^{3}	jiu^{4}	zuo^{4}	zhe^{4}er^{2}
sentarse	aquí	tú	ADV-enfático	sentarse	aquí

Siéntate aquí. Tú siéntate.

Además, los pronombres tónicos que preceden al predicado suelen ir seguidos de una pausa en el habla o de una coma en la escritura, convirtiéndose en vocativo que funciona para captar la atención del oyente. Esta estructura también admite nombres propios y comunes escuetos, así como adjetivos. Por ejemplo:

(3) Alberto, dame tus opiniones.

(4) 孩子，	快	吃吧。
hai^{2}zi^{0}	kuai^{4}	chi^{1}-ba^{0}
hijo	inmediatamente	comer-PM

Hijo, cómelo.

Para verificar si estas semejanzas facilitan a los estudiantes la comprensión de la posición sintáctica del imperativo en español, así como sus relaciones con el sujeto, el vocativo y los complementos, el cuestionario incluyó un ejercicio que requería usar vocablos proporcionados para formar oraciones imperativas. Los resultados muestran que el 92 % de los participantes logró colocar correctamente los elementos, produciendo oraciones como las siguientes:

(5) Vosotros sentaos aquí.

(6) Alberto, tú cómelo ahora mismo.

Sin embargo, parece que no todos los estudiantes identifican co-

rrectamente lo que constituye el sujeto o el vocativo del predicado. En vez de estructurar los vocablos como en el ejemplo (6), se observaron respuestas como las mostradas en los ejemplos (7) y (8):

(7) *¡Alberto tú cómelo ahora mismo!

(8) *Alberto siéntate aquí.

Esto plantea la posibilidad de que los errores observados sean tipográficos y no necesariamente debidos a una falta de comprensión para distinguir estos dos conceptos, aunque se requieren más pruebas para confirmar esto. Aun así, se recibieron 30 respuestas correctas, lo que corresponde al 67 % de los participantes, demostrando que la similitud formal entre ambos idiomas contribuye a una mejor diferenciación entre el sujeto y el vocativo en el predicado.

En cuanto a la colocación de pronombres dativos y acusativos que funcionan como complementos directos o indirectos, el 89 % de los participantes no mostró dificultades, lo que es esperado dado que, tanto en chino como en español, estos complementos generalmente se colocan después del predicado. Por lo tanto, podemos afirmar que las semejanzas formales en el uso del imperativo han tenido una transferencia positiva para los estudiantes.

En segundo lugar, la modalidad apelativa asociada con el imperativo contribuye a su aplicación a una amplia gama de contextos tanto en chino como en español, incluyendo acciones como demandar, prohibir, suplicar, dar permiso, ofrecer algo, instruir y desear. Así, las oraciones imperativas no solo proporcionan interpretaciones prototípicas como exhortaciones o mandatos, sino también las no prototípicas, donde la acción denotada no es realmente la que el hablante quiere que realice su oyente, como en los siguientes ejemplos:

(9) ¡Grita! ¡Grita más todavía! ¡Si quieres que todo el mundo sepa lo que hiciste!

(10) Mueve el brazo y eres hombre muerto.

Un hablante de español reconoce fácilmente que el imperativo afirmativo en tales contextos sugiere que el hablante no desea que su oyente grite ni mueva el brazo. La fuerza ilocutiva, influenciada

por factores contextuales y por las informaciones adicionales, permite esta interpretación.

De manera similar, en chino existen casos frecuentemente relacionados con la amenaza del hablante proyectada hacia el oyente. Zhou (2000, p. 73) afirma que, en el chino oral, se usan habitualmente las construcciones como [*你/ 你们+再+*动词/其他词类的活用形式] (*tú/vosotros + más* + verbos/sintagmas verbales), como una representación de la oración imperativa, con las que se sugieren intenciones contrarias a la acción verbalmente denotada. Por ejemplo:

(11) 你们 再 往前 走 一 步!
ni^{3}men^{0} zai^{4} wang^{3}qian^{2} zou^{3} yi^{1} bu^{4}
vosotros más adelante andar uno paso
¡Dad un paso más adelante!

Otro caso parecido es el uso del sintagma verbal *你试试* (*tú inténtalo*) en un tono amenazante para expresar la intención contraria, que puede incluir un verbo adicional, como muestra Yang (2023, p. 44):

(12) 你 动 一下 试试! 看 我 不打死 你!
ni^{3} dong^{4} yi^{1}xia^{4} shi^{4}shi^{4} kan^{4} wo^{3} bu^{4}-da^{3}si^{3} ni^{3}
tú mover un poco intentar ver yo NEG-golpear tú.OBJ
Mueve un dedo y te voy a dar una paliza.

Se observa una correspondencia pragmática entre estos contextos en español y en chino, e, incluso, una similitud en las marcas léxicas, como el adverbio *más* y *再 zai^{4}*, lo cual podría facilitar que los estudiantes lograran una interpretación adecuada de las preguntas presentadas.

Los resultados indican que el 78 % de los encuestados seleccionó el imperativo en vez de otros modos para el ejemplo (9), y el 62 % de ellos hizo lo mismo para el (10).[4] Esta diferencia de comportamiento, a nuestro entender, podría sugerir que las semejanzas formales son más perceptibles que las semánticas y pragmáticas, y por lo tanto, más propensas a generar una transferencia positiva en los estudiantes.

4.1.2. Oposición indicativo-subjuntivo

Se ha observado que aunque el indicativo es un modo que se reconoce tanto en español como en chino, las experiencias empíricas y estudios previos sugieren que su presencia no facilita el aprendizaje de los estudiantes chinos tanto como se esperaba. Según Zu (2018), estos estudiantes muestran un rendimiento equilibrado en contextos que requieren el uso del indicativo y del subjuntivo, con índices de acierto de 67 % y 68 % respectivamente. Esto podría deberse a que en español, el indicativo siempre se presenta en oposición al subjuntivo, y conocer solamente uno de estos modos no garantiza un dominio completo del sistema modal. Por tanto, surge la cuestión de si no existen aspectos comunes entre el indicativo y el subjuntivo, dado que el subjuntivo se considera ausente en la lengua china.

De hecho, desde la década de 1980, han emergido numerosos trabajos y debates en torno al subjuntivo en chino, y muchos autores han llevado a cabo sus estudios en las llamadas *oraciones hipotéticas* (Cheng, 2016; Zhang, 2017), las cuales mantienen una relación estrecha con las estructuras condicionales y concesivas. Cabe destacar que en estos contextos, se observa una oposición en la actitud del hablante respecto a la validez de la proposición expresada como condición. A continuación se presentan ejemplos que ilustran esta relación:

(13) 如果 你 今天 不上班， 我们 出去
ru^{2}guo^{3} ni^{3} jin^{1}tian^{1} bu^{2}-shang^{4}ban^{1} wo^{3}men^{0} chu^{1}qu^{4}
si tú hoy NEG-trabajar nosotros salir
走走吧。
zou^{3}zou^{3}-ba^{0}
pasear-PM
Si no tienes trabajo hoy, vamos a dar un paseo.

(14) 要不是 你 今天 上班，我们 可以 出去
yao^{4}bu^{2}shi^{4} ni^{3} jin^{1}tian^{1} shang^{4}ban^{1} wo^{3}men^{0} ke^{3}yi^{3} chu^{1}qu^{4}
si-NEG tú hoy trabajar nosotros poder salir
走走。
zou^{3}zou^{3}
pasear
Si no tuvieras trabajo hoy, podríamos salir a dar un paseo.

(15) 虽然 天气 不太好， 但 我们 还是 出去
sui^{1}ran^{2} tian^{1}qi^{4} bu^{2}-tai^{4}-hao^{3} dan^{4} wo^{3}men^{0} hai^{2}shi^{4} chu^{1}qu^{4}
aunque tiempo NEG-muy-bueno pero nosotros todavía salir
走了走。
zou^{3}-le^{0}-zou^{3}
pasear-PRF
Aunque no hacía muy buen tiempo, salimos a dar un paseo.

(16) 即使 天气 不好， 我们 也
ji^{2}shi^{3} tian^{1}qi^{4} bu^{4}-hao^{3} wo^{3}men^{0} ye^{3}
aunque tiempo NEG-bueno nosotros ADV-conces.
要出去 走走。
yao^{4}-chu^{1}qu^{4} zou^{3}zou^{3}
FUT-salir pasear
Aunque no haga buen tiempo, saldremos a dar un paseo.

En los ejemplos proporcionados, se pueden observar variaciones significativas en la manera en que se expresan las condiciones y se asume la factualidad de estas. En el ejemplo (13) la prótasis comunica una condición neutra respecto a si el hablante trabajará o no, sin que el hablante asuma responsabilidad alguna sobre la veracidad de esta afirmación. En contraste, el ejemplo (14) muestra una actitud subjetiva del hablante que niega la veracidad del hecho de 'no tener trabajo', considerándolo contrafactual.

Similarmente, los ejemplos (15) y (16) expresan situaciones presentadas como obstáculos superables para realizar la acción designada en la apódosis. Sin embargo, se diferencian en que el (15) reconoce la factualidad de la mala condición meteorológica, mientras que el (16) desestima su relevancia, implicando que la mala condición del tiempo es irrelevante para la decisión de salir a pasear. Es notable cómo la elección de las partículas condicionales cambia según la propiedad del hecho denotado en la prótasis, pasando de *如果* (*ru^{2}guo^{3}*) a *要不是* (*yao^{4}bu^{2}shi^{4}*), y de *虽然* (*sui^{1}ran^{2}*) a *即使* (*ji^{2}shi^{3}*). Estas variaciones no solo reflejan una diversidad en la expresión de la modalidad, sino que también resaltan la rica textura pragmática y semántica del chino comparado con estructuras similares en español.

Para verificar la comprensión de los estudiantes sobre las mar-

cas léxicas y su correspondencia semántica en chino, se ofrecieron contextos específicos a través de una plataforma en línea. Los mismos estudiantes que participaron en la encuesta tuvieron que utilizar el conector adecuado para completar cada frase. Los resultados confirman que existe una correspondencia clara entre el valor semántico y las marcas léxicas, especialmente en contextos concesivos. El 89 % de los participantes utilizó los conectores como 虽然 (*sui¹ran²*), 尽管 (*jin³guan³*) para expresar hechos reales, mientras que el 93 % mostró su preferencia por los inductores como 即使 (*ji²shi³*), 哪怕 (*na³pa⁴*), 就算 (*jiu⁴suan⁴*) para hechos no reales, reflejando la oposición observada entre los ejemplos (15) y (16).

En las oraciones condicionales, la correspondencia parece ser menos marcada. Aunque el 100 % de los estudiantes utilizó los conectores que indican una condición real, como 如果(*ru²guo³*) o 要是 (*yao⁴shi⁴*), para contextos similares al ejemplo (13), solo un 56 % puso 要不是 (*yao⁴bu²shi⁴*) o 如果不是 (*ru²guo³bu²shi⁴*), que introducen condiciones contrafactuales como en el ejemplo (14). Un análisis más detallado de las respuestas incorrectas sugiere que esta discrepancia no se debe a una confusión sobre la factualidad de la condición, porque en este caso, se hubieran detectado más respuestas de 如果 (*ru²guo³*) o 要是 (*yao⁴shi⁴*), las cuales representan solo el 13 % de todas las respuestas. Como dato interesante, el uso del adverbio可惜(*ke³xi¹*), que se traduce como 'desafortunadamente', parece ser un intento de los estudiantes por expresar la propiedad contrafáctica de 'no tener trabajo' e indicar un desafío en encontrar el conector más adecuado, resaltando la complejidad de seleccionar la marca léxica correcta en estos contextos.

Contrariamente a nuestras expectativas, la semejanza idiomática entre dos categorías en oposición no facilitó a los estudiantes una transferencia positiva al momento de seleccionar el modo verbal adecuado para el contexto presentado. Solo el 24 % de los participantes identificó correctamente los distintos casos condicionales basándose en la factualidad asociada con los hechos descritos en la prótasis, y el 31 % lo hizo para los casos concesivos. Este índice de acierto disminuye aún más –al 18 % y el 24 %, respectivamente– si se excluyen las respuestas en las que, aunque eligieron el modo correcto, emplearon una conjugación verbal incorrecta.

Este fenómeno podría deberse, en parte, a que la relación entre el valor semántico y sus representaciones formales varía significativamente entre el español y el chino. Mientras que en la lengua materna de los estudiantes se utilizan principalmente medios léxicos para indicar modos, en español los rasgos morfológicos desempeñan un papel crucial. Además, la complejidad inherente a la flexión verbal en español podría aumentar la dificultad para los estudiantes chinos, intensificando los retos de aprendizaje en la adquisición de esta segunda lengua. Esta observación destaca la importancia de considerar las diferencias estructurales y funcionales entre los idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2. Diferencias y transferencias negativas

4.2.1. Complejidades formales

Una diferencia fundamental entre el español y el chino radica en la conceptualización del modo. En español, el modo es parte integral de la flexión verbal, que incluye tiempo, aspecto, número y persona, y se manifiesta en una estrecha interrelación entre los planos morfosintáctico, semántico y pragmático. En cambio, en chino, una lengua analítica, el modo se vincula principalmente con la función de las oraciones, a menudo reflejada en el uso de partículas modales. Por ejemplo:

(17) 你　　吃了。
ni^{3}　　chi^{1}-le^{0}
tú　　comer-PRF
Lo comiste.

(18) 你　　吃吧。
ni^{3}　　chi^{1}-ba^{0}
tú　　comer-PM
Cómelo.

Se observa que en español, la distinción entre indicativo e imperativo se realiza mediante símbolos morfológicos como *comiste* (pretérito indefinido del indicativo en segunda persona del singular), y *come* (imperativo en segunda persona del singular), así como por la posición del verbo conjugado y el pronombre átono (*lo*) que

actúa como complemento. En chino, las partículas como 了(*le*^{0}) en (17), que señala el pretérito perfecto y conduce a una interpretación indicativa, y 吧(*ba*^{0}) en (18), una partícula modal imperativa, son cruciales para la diferenciación.

Esto implica que, por un lado, un hablante de chino puede distinguir fácilmente los matices en cada oración incluso cuando coinciden sujeto y predicado, sin necesidad de un contexto explícito o factores extralingüísticos. Por el otro lado, la conciencia de ello por parte de los estudiantes no necesariamente facilita el uso adecuado de las formas verbales en español. Además, como se observó en la sección 1.2, los estudiantes también enfrentan dificultades al relacionar correctamente estas formas con los pronombres átonos que funcionan como adjuntos. Toda esa complejidad formal se evidencia en los 229 errores detectados, que representan el 31 % del total de errores cometidos, confirmando la hipótesis de que las diferencias estructurales entre los idiomas pueden llevar a transferencias negativas en el aprendizaje.

4.2.2. Usos variados del subjuntivo

Aunque anteriormente hemos señalado que en chino se puede observar una distinción entre dos categorías análogas a la oposición entre indicativo y subjuntivo en español, es importante reconocer que el uso del subjuntivo en español es mucho más extenso y se asocia con una amplia gama de nociones. Estas incluyen 'incertidumbre', 'duda', 'voluntad', 'deseo', 'permiso', 'realización', 'posterioridad', 'oposición', 'causa', 'inclinación', 'afección', 'conveniencia', 'falsedad', 'error', 'necesidad', 'posibilidad', 'suficiencia', 'frecuencia', 'estimación', entre otras. La complejidad se intensifica al considerar que estas nociones están sujetas a reglas de rección. Según García (2015), esto implica

> una concordancia o congruencia semántica entre un contenido léxico (expresado generalmente en el lexema verbal, pero alternativamente puede estar en otras categorías: sustantivos, adjetivos, adverbios modalizadores, preposiciones y conjunciones) y un contenido morfológico –el morfema modal– presente en el

> verbo de la oración subordinada y que caracteriza a toda esta predicación (García, 2015, p. 2).

Este enfoque morfosintáctico del subjuntivo en español destaca una diferencia sustancial con el tratamiento más funcional del modo en chino, donde las categorías modales son frecuentemente expresadas mediante partículas, y no a través de una inflexión verbal compleja. Concretamente, en las estructuras sintácticas del español, es obligatorio el indicativo en oraciones subordinadas vinculadas a verbos de 'percepción' como *saber*, y el subjuntivo en las relacionadas con verbos de 'deseo' como *esperar*. Por ejemplo:

(19) Sabemos que hoy *vienes*.

(20) Esperamos que hoy *vengas*.

Contrastando con el chino, observamos que la distinción entre indicativo y subjuntivo no se refleja morfológicamente, como se muestra en estos casos:

(21)	我们	知道	你	今天	来。
	wo^{3}men^{0}	zhi^{1}dao^{4}	ni^{3}	jin^{1}tian^{1}	lai^{2}
	nosotros	saber	tú	hoy	venir
	Sabemos que hoy vienes.				
(22)	我们	希望	你	今天	来。
	wo^{3}men^{0}	xi^{1}wang^{4}	ni^{3}	jin^{1}tian^{1}	lai^{2}
	nosotros	esperar	tú	hoy	venir
	Esperamos que hoy vengas.				

Dada esta falta de correspondencia morfológica en chino, los estudiantes pueden encontrar difícil asociar consistentemente un modo particular con una noción semántica y un tipo específico de predicados en español. Esto se refleja en los errores comunes observados en el cuestionario, donde la confusión entre indicativo y subjuntivo resultó en un índice de errores del 43 % considerando todos los tipos de errores, y del 66 % excluyendo los casos relacionados con el imperativo. Ejemplos de estos errores incluyen:

(23) Purita me ha jurado que en adelante jamás **vaya* a una discoteca.

(24) Les dolió que no les **habían invitado* a la fiesta.

Estos errores pueden considerarse prototípicos de la dificultad de los estudiantes para comprender el valor y las aplicaciones específicas de los modos en español, probablemente debido a la interferencia de su lengua materna. La falta de un sistema de modos morfológicamente marcado en chino impone una barrera significativa para el aprendizaje efectivo del sistema modal en español, donde el valor semántico y la función comunicativa de los modos están intrínsecamente correlacionados y son crucialmente importantes.

4.2.3. Confusión entre el modo subjuntivo y el tiempo futuro

Es relevante considerar que, desde el punto de vista extralingüístico, el modo subjuntivo y el tiempo futuro pueden coincidir en no tener un referente factual en el momento de la enunciación. Considérese el siguiente ejemplo:

(25) Nacho dijo que vendría hoy. Pero al final no lo vimos.

Desde el momento de que Nacho emite su mensaje y transmite la información sobre la venida del día siguiente, se entiende que se cumple este hecho. Sin embargo, el segundo enunciado elimina esa posibilidad y niega la veracidad de la venida prospectiva de Nacho. Entonces, considerando a partir del momento de que se enuncia lo que dijo e hizo Nacho, el hecho de la venida no se materializó en el mundo extralingüístico, lo que demuestra la incertidumbre inherente al tiempo futuro, similar a la incertidumbre del modo subjuntivo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

(26) Se esperaba que Nacho *viniera* hoy. Pero al final no lo vimos.

A pesar de que el aspecto impredecible del futuro lo alinea conceptualmente con el valor virtual del subjuntivo, es perceptible una diferencia radical entre las dos formas, que según señalan Marcos Marín y Liang (2021, p. 68), se manifiesta en que "el subjuntivo expresa matices de participación afectiva del sujeto en la acción", mientras que "el futuro se limita a indicar que la acción sucederá en un momento posterior al presente".

No obstante, en el contexto del aprendizaje de español por parte de hablantes nativos de chino, donde el subjuntivo no se reconoce claramente como una categoría gramatical excepto en contextos espe-

cíficos que permiten la alternancia modal, puede ser desafiante para los estudiantes distinguir entre estos dos usos. Por tanto, es común que, en su proceso de aprendizaje, los estudiantes puedan confundir o sustituir el subjuntivo por el futuro del indicativo, ya que el futuro es una categoría más fácilmente reconocible para los sinohablantes.[5]

En contextos que implican indicadores de futuro, como el adjetivo *siguiente*, el adverbio *mañana*, o el uso de otros verbos en futuro en la oración, se ha observado que los estudiantes tienden a preferir el futuro del indicativo sobre el presente del indicativo, a pesar de que ambos son incorrectos en ciertas situaciones donde la forma apropiada sería el presente del subjuntivo. Esta preferencia se manifiesta en un índice de error del 72 %, como ilustran los siguientes ejemplos:

(27) La situación depende de quién **ganará* en la votación siguiente.

(28) Hazlo de forma que nadie **se enterará* nada mañana.

Esta transferencia negativa, probablemente derivada de la lengua materna, refleja una tendencia a aplicar patrones gramaticales de su primer idioma al español, especialmente en estructuras temporales futuras. A pesar de que el índice de error disminuye hasta el 50 % en oraciones relativas libres de *cuando*, como en esta:

(29) Cuando llegues a Madrid, llámame.

este contexto es particularmente relevante, ya que suele ser enfatizado en la enseñanza del subjuntivo y se proporcionan instrucciones detalladas a los estudiantes. Sin embargo, la cifra del 50 % aún indica un dominio moderado de esta estructura gramatical, lo cual es preocupante y resalta la necesidad de reforzar la enseñanza del subjuntivo en contextos futuros. Esto sugiere que, aunque se proporcionen instrucciones claras y específicas, la profundidad del entendimiento de los estudiantes sobre la aplicación correcta del modo y el tiempo en español aún necesita mejorar significativamente.

5. Conclusiones

Tras un análisis contrastivo del sistema modal en español y en chino, junto con el examen de las respuestas obtenidas en el cues-

tionario realizado por los estudiantes, se han identificado tanto diferencias como similitudes significativas entre ambos idiomas. Por un lado, se observa que el uso del imperativo comparte rasgos comunes en ambos idiomas, no solo en términos semánticos y pragmáticos, sino también sintácticos. La alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, así como las distintas actitudes del hablante reflejadas en estructuras como las oraciones condicionales y concesivas, también muestran paralelismos. Sin embargo, los resultados del cuestionario indican que las semejanzas formales son más perceptibles para los estudiantes que las nociones subyacentes, lo que frecuentemente da como resultado una transferencia positiva.

Por otro lado, la complejidad inherente al sistema modal español, que involucra una interacción estrecha entre los niveles morfosintáctico, semántico y pragmático, marca una distinción significativa con respecto al chino. Esta diferencia no solo afecta el uso correcto de las formas verbales por parte de los estudiantes, sino que también complica su capacidad para correlacionar las nociones concretas expresadas por dichas formas con el modo gramatical correspondiente. Además, la relación diferenciada entre modo, tiempo y aspecto en cada idioma contribuye a la confusión entre el valor del modo subjuntivo y el tiempo futuro en el aprendizaje del español por parte de los estudiantes chinos.

En vista de estos hallazgos, se proponen las siguientes estrategias para mejorar la enseñanza de estos aspectos del español a los sinohablantes:

1) Explotar las semejanzas en el uso del imperativo: utilizar las semejanzas identificadas para facilitar a los estudiantes chinos la asociación entre las funciones comunicativas y las formas lingüísticas del imperativo en español.
2) Enfatizar la oposición entre modos: aprovechar las diferencias semánticas y gramaticales entre el imperativo y el indicativo para introducir y reforzar el concepto de oposición modal.
3) Profundizar en el uso del indicativo y subjuntivo: utilizar ejemplos de oraciones concesivas y condicionales para clarificar el uso alternativo de estos modos, ayudando así a los

estudiantes a comprender mejor la relación entre las formas verbales y sus funciones comunicativas.

4) Establecer y explorar el valor del subjuntivo: una vez que los estudiantes comprendan el valor del subjuntivo, presentar las diversas nociones y contextos en los que se utiliza, siempre destacando su contraposición con el indicativo.

Estas estrategias están diseñadas para aprovechar las semejanzas lingüísticas entre los idiomas mientras se abordan las diferencias que pueden dificultar el aprendizaje. Con la implementación de estas propuestas, se espera mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los modos en español para los hablantes de chino, así como ofrecer inspiraciones que podrían ser útiles en la enseñanza del chino a hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española.* Espasa-Calpe, S. A.

Bosque, I. (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Taurus.

Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa-Calpe, S. A.

Cabrera Morales, C. (2023). La enseñanza del subjuntivo en ele. Una propuesta multicausal. En C. Quijada van den Berghe, B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, C. Martín Gallego, & G. Garrido Vílchez (Eds.), *De Estepa a Salamanca miradas en torno a la lengua* (pp. 987-1006). Ediciones Universidad de Salamanca.

Cea, M. (2014). Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo. En P. Requeijo Rey & C. Gaona Pisonero (Eds.), *Contenidos innovadores en la universidad actual* (pp. 187-202). Mc Graw Hill Education.

Chen, J. W. (2004). *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Fu Ren, Taipéi.

Cheng, B. T. (2016). 汉语虚拟范畴的研究现状及存在的问题 [hànyǔ xūnǐ fànchóu de yánjiū xiànzhuàng jí cúnzài de wèntí. El estado de la investigación del subjuntivo en chino y sus problemas]. *Modern Chinese*, (08), 4-7.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147–160. https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147

Ellis R. (2013). *The study of second language acquisition*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Fábregas, A. (2009). Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8(1), 151–173. https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/155

Fang, Y. (2010). *Comparative study of imperatives of English and*

Chinese. [Tesis de mastría no publicada]. Jinlin University, Jilin, China.

Fries, CH. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

García García, S. (2015). Modo verbal y actualización del predicado. El caso de las subordinadas sustantivas con *que*. En J. A. Martínez (Ed.), *Studium Grammaticae: Homenaje Al Profesor José A. Martínez* (pp. 369-394). Universidad de Oviedo.

Gong, Q. Y. (1995). *汉语的时相时制时态* [hànyǔ de shíxiàng shízhì shítài. *El sistema verbal en chino*]. The Commercial Press.

González Calvo, J. M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 18, 177–204. http://hdl.handle.net/10662/1800

Guijarro Fuentes, P. (2007): Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo? *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 1(1), 36–39. https://doi.org/10.26378/rnlael0177

He, Y. (1992). 试论汉语书面语的语气系统 [shìlùn hànyǔ shūmiànyǔ de yǔqì xìtǒng. Estudio del sistema modal en chino escrito]. *Journal of Renmin University of China*, (5), 59-66.

Huang, B. R. & Liao, X. D. (2002). *现代汉语* [xiàndài hànyǔ. *Chino Moderno*]. Higher Education Press.

Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Ji, T. R. (2022). 西班牙语中陈述式和虚拟式之迷思厘清 [xībānyá yǔ zhōng chénshù shì hé xūnǐ shì zhī mísī líqīng. Aclaraciones de los usos del indicativo y subjuntivo en español]. *Journal of Social Science of Harbin Normal University* (06),115-119.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Lee, Y-CH. (2015). *La enseñanza de ELE en estudiantes de Taiwán: dificultades específicas en el aprendizaje del subjuntivo. Una propuesta didáctica.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/128355

Liu, M. J. (2018). *Manifestación del valor de cortesía del subjuntivo en la traducción chino-español.* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, Beijing,

China.

Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Arco/Libros.

Lü, S, X. (1942/2017). *中国文法要略* [zhōngguó wénfǎ yàoluè. *Esbozo de gramática de la lengua china*]. Beijing, China: The Commercial Press.

Marcos Marín, F. & Liang, X. H. (2021). *Teoría y práctica de la lengua española*. 西班牙语语言通论 (Xībānyá yǔ yǔyán tōnglùn). 2 vols. Shanghai Foreign Language Education Press.

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, (*6*). https://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/

Morales Manrique, E. (2010). *El imperativo: formas y funciones. Propuesta para su enseñanza en el español como lengua extranjera.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/5560

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Priego-Casanova, L. (2018). Subjuntivo y referencia: Un modelo explicativo y pedagógico para la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (26). https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=6483353

Qi, H. Y. (2002). On the establishment of mood system in modern Chinese. *Chinese language learning*, (2), 1-12.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, S. A.

Schachter J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 24(2), 205-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 209-232. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Wu, D. M. (2014). 解析虚拟式在西班牙语中的运用 [jiěxī xūnǐ shì zài xībānyá yǔ zhōngde yùnyòng. Análisis del uso del subjuntivo en

español]. *Journal of Language and Literature Studies. Foreign Language Education and Teaching)*, 02: 26-27.

Wu, Y. (2022). *La enseñanza del subjuntivo español para los sinohablantes: propuestas didácticas como complemento a Español Moderno (2014)*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Rovira i Virgili. http://hdl.handle.net/10803/675461

Yang, L. (2023). *Research on the structure of implicit negation*. [Tesis de maestría no publicada]. Shanghai Normal University, Shanghai, China.

Zhang, X. P. (2017). On values character corpus of Chinese writing research by analyzing samples. *Journal of Bohai University(Philosophy & Social Science Edition)*, (05), 92-96. 10.13831/j.cnki.issn.1672-8254.2017.05.019.

Zhou, J. S. (2000). “刺激—反应”语境中的“让(叫)”字兼语句——兼谈汉语口语中的警告—威胁性祈使句 [“cìjī — fǎnyìng ”yǔjìng zhōng de“ràng(jiào)”zìjiānyǔjù—— jiān tán hànyǔ kǒuyǔ zhōng de jǐnggào — wēixiéxìng qíshǐjù. Construcciones de *rang* (*jiao*) en contextos ‘estímulo–respuesta’. Sobre oraciones imperativas de tipo advertencia–amenaza en chino]. *Journal of Ocean University of China (Social Sciences)*, (01), 70-74.

Zhu, J. T. (2014). “No se puede colocar como tú quieras”: La percepción de la alternancia indicativo/subjuntivo en el ELE de hablantes sinófonos, *Suplemento SinoELE*, 11. https://www.sinoele.org/images/Revista/11/Suplementos/Zhu_Jingtao/memoria_Zhu_Jingtao.pdf

Zu, J. H. (2018). La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos. *redELE*, (30), 93-129. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2018.html

Apéndice: Lista de abreviaturas

ADV	Adverbio
ADV-conces.	Adverbio concesivo
FUT	Futuro
NEG	Negación, negativo
OBJ	Objeto
PM	Partícula modal
PRF	Perfecto

Notas

1 Este estudio está enmarcado en el proyecto 21YYC007 *基于语料库的汉西虚拟范畴对比研究* (jīyú yǔliàokù de hàn xī xūnǐ fànchóu duìbǐ yánjiū. Estudio contrastivo del subjuntivo español-chino basado en corpus), financiado por la Oficina de la Planificación de Filología y Ciencias Sociales de la Provincia Jiangsu de China. Y también en el proyecto 2021SJA0225 *基于语料库的汉西文学语篇中语式系统对比研究* (jīyú yǔliàokù de hàn xī wénxué yǔpiān zhōng yǔshì xìtǒng duìbǐ yánjiū. Estudio contrastivo del modo español-chino basado en corpus), financiado por el Departamento de Educación de la Provincia Jiangsu de China.

2 Tras realizar una búsqueda en la base de datos Dialnet utilizando los siguientes descriptores: "modo verbal", "imperativo", "indicativo y subjuntivo", "subjuntivo" junto con "enseñanza" y "ELE", se identificaron un total de 279 artículos. Posteriormente, al añadir "chino", "china", "sinohablante" como criterios para seleccionar los trabajos más relevantes a nuestro estudio, el número de artículos se redujo a siete. Adicionalmente, se llevó a cabo una búsqueda similar en la base de datos CNKI, el mayor repositorio académico en la República Popular China, resultando en diez artículos publicados hasta junio de 2024, dirigidos específicamente a los destinatarios de la enseñanza de los modos en español.

3 Usamos la denominación de subsidiariedad –según la Gramática descriptiva de la lengua española (Bosque y Demonte, 1999)– para referirnos a los predicados que denotan la existencia de un hecho subordinado que ocurre posteriormente a la acción principal. Esta categoría abarca nociones específicas tales como 'deseo', 'voluntad', 'mandato', 'permiso', 'propósito' y 'efecto'.

4 Destacamos que las selecciones se realizaron en contextos donde no se había enseñado a los estudiantes el uso del imperativo afirmativo, excepto para expresar valores como 'mandato'. Por tanto, podemos considerar que dichas selecciones fueron intuitivas, y los resultados revelan cómo la transferencia lingüística de su lengua materna influye en su aprendizaje.

5 No afirmamos que el 'futuro' y el 'tiempo' se presentan morfosintácticamente en el chino mandarín como en español. Tampoco profundizaremos en las discrepancias sobre la identificación del 'tiempo' como una categoría gramatical en chino mandarín, tema ampliamente explorado por autores como Lü (1942/2017) y Gong (1995). Nuestro objetivo es simplemente destacar que la noción de temporalidad es un concepto universal entre los sinohablantes, estructurando el mundo en pasado,

presente, y futuro, según la orientación temporal del proceso, los participantes y las circunstancias. En comparación con el modo, el tiempo es una categoría más concreta y universal, lo que podría explicar por qué a los estudiantes chinos generalmente les resulte menos difícil comprender los significados temporales en español que diferenciar los modos, especialmente entre el indicativo y el subjuntivo.