

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2012-14

“No se puede colocar como tú quieras”

**La perspectiva de la alternancia indicativo/subjuntivo
en el E/LE de hablantes sinófonos**

Jingtao Zhu

Trabajo final de máster

Versión investigadora

Dirigido por la Dra. Elisa Rosado Villegas

Junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres y a toda mi familia, por su amor incondicional, su inestimable apoyo y sacrificios sin reservas en todos estos años a pesar de miles de kilómetros de distancia, “十月胎恩重，三生报答轻”，感谢父母和家人无私地用一生为我保驾护航，是你们的爱让我勇敢面对砥砺前行。Gracias a ellos, en mi vida, he sido bastante afortunado por haber podido viajar a varias partes del mundo. Gracias a los 4 años que pasé en la Universidad de La Habana por haberme dado la bienvenida al mundo hispánico. Gracias a los profesores cubanos, siempre tan accesibles y cercanos, y a mis compañeros de clase ya que de vosotros aprendo muchísimo.

Quisiera agradecer, no sólo es agradecimiento lo que albergo en mi corazón sino que me siento en deuda, con la Dra. Elisa Rosado, la tutora de esta investigación, no sólo por sus sabias sugerencias y valiosos comentarios, sino también por su entusiasmo, su claridad, su paciencia y la inspiración que me otorga. He sido muy afortunado de haber podido contar con su tutoría.

Igualmente quiero agradecer a todos los docentes del máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universitat de Barcelona y de la Universitat Pompeu Fabra y a los informantes piloto. También le doy las gracias a la Dra. Vicenta González y a sus alumnos, a los trabajadores de Mercabarna y a mis alumnos de ClicAsia por formar parte del grupo control de este trabajo. Moltes gràcies a tots.

No tengo palabras para expresar mi gratitud a todos los colaboradores de esta investigación: a la profesora Wen Xiaojing de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuang, a la profesora y amiga Ou Yu de Yunnan Normal University, a la profesora Rosalía Romos de la Universidad Sanda, a Geni Castejon del Instituto Cervantes de Shanghai y a sus alumnos.

A la profesora Yadira y Olga de la Universidad de La Habana y, especialmente a mi profesora y gran amiga Marianny Morgado, "reina de la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste de China" y a sus alumnos. Sin vosotros, este trabajo no hubiera sido posible.

A Li Jingjing, una de las mejores personas que conozco; a Zhang Zhifei, una chica tan dedicada, entusiasta y positiva. A mi prima, Zhao Jingyuan, gracias por estar conmigo apoyándome y a todos mis amigos en China.

Aquí en Barcelona debo dar gracias a muchas personas que han hecho que mi vida haya sido muy afortunada. Especialmente, a Miguel, "mi niño Migui", por sus bromas 'podridas', por enseñarme y darme muchas chispas en el trabajo, por corregir la gramática cuando me equivoco, y por dedicar tiempo a leer hoja tras hoja de este voluminoso trabajo.

Gracias a Du Yuhan, a Chen Yue, a Xiao Yuhan, a Chen Zhuo por estar siempre disponibles, de acompañarme al chino, de quererme tanto que me permiten sentirme como si estuviera en casa.

A mi perrita Pibi i a Aleix, per aguantar els meus capritxos i mals moments, gràcies per estar al meu costat sempre, per fer que el meu temps a Barcelona hagi estat rodejat d'alegria cada dia.

A mi mamá, in memoriam.

ABSTRACT

It has been assumed that living in a target-language speaking environment could create better results in the second language acquisition than those who received formal classroom instruction in non-immersion context. This study examines the acquisition of mood selection-the indicative/subjunctive distinction in Spanish-by two groups of Chinese speakers with intermediate and advanced level of proficiency. The first group (n=64) learns Spanish in a Spanish-speaking environment community (Cuba) and the other only receives formal instruction in Mainland China (n=58). The study compares their results with those of a group of native Spanish speakers, acting as controls, through the use of a Preference judgement test. Our descriptive data show no apparent differences between the two experimental groups; an interesting result was also found in the case of natives since they did not always performed as expected. We also set to investigate which are the explanatory factors associated with the acquisition of the modal selection in different sentential contexts in the case of both native and non native Spanish: the results indicate that the mood alternation in relative clauses is less problematic, followed by noun clauses and adverbial clauses. This is consistent with previous research studies on the acquisition of Spanish mood by speakers of Indo-European languages (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012).

Keywords: Mood alternation, subjunctive, immersion context, Chinese speakers, Spanish as a foreign language.

RESUMEN

Se asume que vivir en un entorno determinado deriva en mejores resultados en la adquisición de la lengua de comunicación en dicho entorno, en comparación con la adquisición en contextos de instrucción formal y no inmersión. El presente estudio examina la adquisición de la selección modal-la distinción entre indicativo/subjuntivo en español-por parte de dos grupos de hablantes sinófonos de nivel intermedio-avanzado. El primero (n=64) estudia en una comunidad hispanohablante (Cuba) y el otro recibe su instrucción en China continental (n=58). El estudio compara sus resultados con los de un grupo control de hablantes nativos de español por medio del empleo de una prueba de juicios de preferencia. Contrariamente a lo que podría esperarse, nuestros datos descriptivos no muestran diferencias notables entre los participantes que recibieron la instrucción en Cuba y los que la recibieron en China; igualmente, tampoco los hablantes nativos muestran un control total de la selección de modo en todos los ítems de la prueba. Además, también investigamos qué factores explican la adquisición de la selección modal en diversos contextos oracionales en los grupos experimentales y control: los resultados indican que la alternancia modal en las subordinadas relativas es menos problemática para nuestros participantes, seguidas por subordinadas sustantivas y adverbiales, lo que es consistente con las investigaciones previas en hablantes de lenguas indoeuropeas (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012).

Palabras clave: Alternancia modal, subjuntivo, contexto de inmersión, hablantes sinófonos, español como lengua extranjera

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. El uso de la alternancia indicativo/subjuntivo	3
1.1. Contextos de alternancia modal en español.....	3
1.1.1. El subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas.....	3
1.1.1.1. Verbo PARECER	4
1.1.1.2. Verbos de "Creadores de mundos"	5
1.1.1.3. Verbos factivos de valoración	6
1.1.2. El subjuntivo en las oraciones subordinadas relativas.....	7
1.1.3. El subjuntivo en las oraciones subordinadas adverbiales	9
1.1.3.1. Las oraciones causales	9
1.1.3.2. Las oraciones modales	9
1.1.3.3. Las oraciones concesivas	10
1.1.3.4. Las oraciones condicionales y temporales	11
1.2. El "subjuntivo" en chino mandarín.....	12
1.2.1. El "subjuntivo chino" en las oraciones subordinadas sustantivas.....	13
1.2.2. El "subjuntivo chino" en las oraciones subordinadas relativas.....	15
1.2.3. El "subjuntivo chino" en las oraciones subordinadas adverbiales.....	16
1.3. El uso del subjuntivo en español nativo y no nativo.....	18
1.3.1. El subjuntivo en la adquisición del español L1	19
1.3.2. La adquisición del subjuntivo en español L2.....	21
1.3.3. La adquisición de subjuntivo en español L2 por parte de sinófonos.....	23
Capítulo II. Objetivos y preguntas de investigación	26
Capítulo III. Metodología	28
3.1. Contexto social y educativo de la investigación	28
3.2. Métodos y materiales didácticos.....	30
3.3. Participantes	31
3.4. Materiales	33
3.4.1. Acerca del uso de juicios de preferencia	35
3.4.2. Diseño de la prueba	35
3.5. Procedimiento.....	37
3.5.1. Pilotaje	37
3.5.2. Recogida de los datos y método de análisis.....	37
Capítulo IV. Descripción y discusión de los resultados.....	39
4.1. Alternancia modal en español nativo y no nativo	39
4.2. Jerarquía de dificultad de la alternancia modal en español nativo y no nativo	41
4.3. Comparación de los Grupos CHI y CUB.....	43
4.3.1. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones relativas.....	46
4.3.2. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones sustantivas.....	47
4.3.3. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones adverbiales.....	49

Capítulo V. Conclusiones	52
5.1. Conclusiones generales y respuesta a las preguntas de investigación.....	52
5.2. Implicaciones para trabajos posteriores y futuras vías de investigación.....	55
Referencias bibliográficas	57
ANEXO 1 Método antiguo <i>Español</i> (1987) vs Método actual <i>Español Moderno</i> (2000)	63
ANEXO 2 Plan de práctica profesional	65
ANEXO 3 Prueba de juicios de preferencia	66
ANEXO 4 Background questionnaire	72

世易时移，变法宜矣。
《吕氏春秋·察今》

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el resultado de un análisis de los datos obtenidos a partir de una prueba de juicios de preferencia sobre la adquisición de la alternancia indicativo/subjuntivo por parte de los estudiantes sinófonos de español/lengua extranjera (E/LE) en dos contextos de aprendizaje diferentes y tiene su origen, en primer lugar, en mi propia experiencia como estudiante de E/LE en Cuba y profesor de E/LE en China continental. Podría esperarse que el contexto natural (Cuba, en este caso) sea capaz de proporcionar la cantidad y calidad de input necesarias y posibilite un mayor grado de contacto con la lengua objeto. Sin embargo, la intuición y experiencia propias indicaban que los chinos que aprendían español en Cuba también presentaban dificultades considerables en el dominio de ciertos exponentes lingüísticos.

Adicionalmente, considerando la naturaleza del modo en español que tantos valores condensa, creemos que los contextos en que se permite la alternancia modal podrían presentar mayores problemas para los estudiantes de E/LE en comparación con aquellos donde el empleo de un modo o el otro es obligatorio.

A partir de este marco de experiencia y de conocimiento, nos planteamos el propósito del presente trabajo: reconocer e identificar las dificultades principales de hablantes sinófonos de español con respecto al uso de la alternancia modal. Para alcanzar nuestros objetivos, que se pueden englobar en el más amplio de contribuir a la mejora de la enseñanza/aprendizaje de los contenidos gramaticales para estudiantes chinos, nuestro trabajo de investigación se estructura como sigue: en el primer capítulo, revisamos la bibliografía existente acerca del uso de la alternancia modal en español, lo cual sirve de guía para orientarnos y establecer las pautas y criterios de explicación a posteriori. Al

mismo tiempo, se expone también el funcionamiento del chino para expresar los contenidos que en español se expresan por medio de los tiempos del subjuntivo. En el segundo capítulo presentamos los objetivos y las preguntas que tratamos de responder en nuestra investigación. La descripción de la metodología empleada en la recogida y el análisis de los resultados se incluye en el capítulo III, en el que mediante un breve análisis descriptivo de los manuales chino y cubano más utilizados en las aulas universitarias, intentamos aportar información de interés sobre la situación actual de enseñanza/aprendizaje de español en estos dos países.

En el capítulo IV se describen los resultados a partir de la prueba de juicios de preferencia que se discuten a la luz de los trabajos revisados en los capítulos anteriores. Finalmente, el capítulo V recoge las conclusiones relevantes a las que llegamos a partir del análisis de los resultados obtenidos. De igual modo, para cerrar el capítulo de conclusiones, se apuntan algunas limitaciones del estudio y se incluye sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

EL USO DE LA ALTERNANCIA INDICATIVO/SUBJUNTIVO

En este capítulo examinamos los usos más relevantes del modo subjuntivo en español en los contextos que permiten la posibilidad de la alternancia modal. Seguidamente, introducimos también el funcionamiento del chino mandarín, la lengua materna de nuestros sujetos, para la expresión de los contenidos que se expresan por medio del subjuntivo.

1.1. Contextos de alternancia modal en español

Principalmente existen tres contextos oracionales en los que se observa alternancia modal entre indicativo y subjuntivo: las oraciones subordinadas sustantivas, las relativas y las adverbiales¹. Se enumera a continuación los contextos de opcionalidad modal que se examinan en este estudio según la tipología oracional mencionada anteriormente. Se enumera a continuación los contextos de opcionalidad modal que se examinan en este estudio según la tipología oracional mencionada anteriormente (v. Descripción de la prueba en el apartado 3.4. de la metodología) y los contextos que no están incluidos en la prueba deberá ser analizados en estudios futuros².

1.1.1. El subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas³

Dentro de este grupo de oraciones, la elección del modo verbal está vinculada con el significado del predicado subordinante (Ahern & Leonetti, 2004; Bosque, 2009). Así, los

¹ El subjuntivo es de empleo obligado en oraciones sustantivas con predicado de duda o incertidumbre, de volición plena

² Por ejemplo, el uso del indicativo o subjuntivo con los verbos de comunicación y de expectativa en las oraciones subordinadas sustantivas y el en las oraciones consecutivas debido a que para marcar las diferencias requiere mucho contexto comunicativo, lo analizaremos más adelante.

³ En este trabajo adoptamos la denominación de subordinadas sustantivas (Bosque, 2009). Aunque por influencia de terminología anglosajona *completive clauses*, algunos autores se refieren a ellas como subordinadas completivas.

predicados que indican certeza, tales como *afirmar*, *ser cierto*, *claro*, *evidente*, *obvio*, *patente*, requieren el indicativo.

No obstante, en verbos como *parecer* (v. 1.1.1.1.), “creadores de mundos” (v. 1.1.1.2.) o factivos de valoración (v. 1.1.1.3.), la aplicación de un modo u otro depende de la intención comunicativa del hablante, es decir, cuando el hablante pretende comunicar la verdad de la proposición aseverada, aunque no lo haga el sujeto, se emplea el indicativo (Ridruejo, 1999: 3222-3223). En las páginas que siguen presentamos los que permiten la alternancia modal en estos casos de las oraciones sustantivas.

1.1.1.1. Verbo *PARECER*

En las oraciones sustantivas con *parecer*, la elección del modo verbal está vinculada al significado del predicado subordinante. Con el indicativo, se propone por parte del hablante la suspensión de la verdad de la oración subordinada. Consideremos el ejemplo que aparece en (1) del CREA⁴:

- (1) El hombre parece que tiene muy buena relación con su familia.

En dicho ejemplo, puede ser que efectivamente exista una buena relación entre el sujeto y su familia, como se muestra en el ejemplo de (1a), o por el contrario, tal relación está afectada por algo, como el (1b) creado por el autor:

(1a) El hombre parece que tiene muy buena relación con su familia y efectivamente la tiene.

- (1b) El hombre parece que tiene muy buena relación con su familia, pero acaba de pelearse con su mamá.

⁴ La mayoría de los ejemplos son ejemplos reales que han sido extraídos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española. Disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html>
Se indicará en caso de que su procedencia sea otra.

De manera opuesta, no existe tal dualidad si cambiamos por el subjuntivo el verbo de las oraciones de arriba:

(2a) ??El hombre parece que tenga muy buena relación con su familia y efectivamente la tiene.

(2b) El hombre parece que tenga muy buena relación con su familia, pero acaba de pelearse con su mamá.

El ejemplo de (2a) resulta dudoso, precisamente porque con el subjuntivo no se indica la suspensión de la realidad, sino la falsedad de la proposición subordinada.

1.1.1.2. Verbos de "Creadores de mundos"

Los verbos denominados "creadores de mundos" (Ridruejo, 1999) son aquellos que expresan la creación de un conjunto de situaciones, circunstancias o hechos que difieren de la realidad. Por ejemplo, *imaginar, suponer, admitir, conceder, aceptar, poner por caso, hacer cuenta*, etc. requieren indicativo cuando el hablante intenta comunicar la verdad de la proposición subordinada, a no ser que se indique lo contrario. Ello se ilustra en el siguiente ejemplo:

(3) Tal vez imagina que ha cometido algún error, que ha dicho algo que no debía.

Se usa el indicativo porque en este mundo creado la proposición subordinada se asume como cierta. Sin embargo, con el uso del subjuntivo tal realidad es posible, en el ejemplo de (3a).

(3a) Quiero que imagines por un momento que haya cometido algún error.

Usamos el subjuntivo precisamente debido a que el predicado superior *imaginar por un momento* hace que el predicado creador de mundos deje de ser aseverado. Así, se puede observar que en estos dos grupos, la selección modal se realiza en virtud del valor del predicado subordinante, pero también existe otro grupo de construcciones subordinadas en las que la elección de modo verbal transmite diferentes informaciones semánticas y

discursivas, como se muestra a continuación.

1.1.1.3. Verbos factivos de valoración

Debemos señalar en primer lugar, que las diferencias dialectales son muy prominentes en la selección del modo en las subordinadas sustantivas con valor factivo, los verbos factivos de valoración intelectual y emocional, como *lamentar*, *quejarse*, *satisfacer*, *sentir*, *etc.*, se construyen predominantemente con subjuntivo en español peninsular, pero en el español americano también se permite el empleo del indicativo (Lope Blanch, 1990), como se muestra en el siguiente ejemplo reproducido por Lope Blanch (1990, en Quer, 1998: 94) del español de México:

(4) Estoy muy satisfecha de que supo terminarlo él solo.

Aparte de las diferencias geolingüísticas, también existen factores basados en distinciones semántica y discursiva. Se usa el indicativo cuando se afirma la proposición subordinada como hecho real, mientras que con el subjuntivo se resalta el significado factivo del verbo o la subordinada indica una información conocida por los interlocutores. Ello se muestra en los ejemplos de (5a), (6a) procedentes frente a los de (5b), (6b), creados por el autor para este trabajo.

(5a) Me quejo de que se olvide la figura de mi marido.

(5b) Me quejo de que se olvida la figura de mi marido.

(6a) Se lamenta de que hay muy pocas personas que se brindan para ser voluntarios como ella.

(6b) Se lamenta de que haya muy pocas personas que se brindan para ser voluntarios como ella.

Cuando el enunciador quiere enfatizar el significado de los verbos *quejarse* o *lamentarse*, emplea el subjuntivo, como ilustran los ejemplos de (5a) y (6b). En estos dos casos, domina el componente de valoración por parte del hablante. En cambio, el uso del indicativo, como en los ejemplos de (5b) y (6a), otorga claramente un valor aseverado y puede ser interpretado como motivo o causa.

Como hemos podido ver, la alternancia modal en las oraciones subordinadas sustantivas resulta relativamente complicada, ya que no sólo depende del significado del verbo principal o de que la información sea o no asertiva, sino que, en múltiples ocasiones, se mezclan factores dialectales y/o relacionados con la interpretación personal, lo cual podría causar ciertas dificultades para los estudiantes de E/LE. A continuación pasamos a exponer cómo se presenta la alternancia modal en las oraciones relativas.

1.1.2. El subjuntivo en las oraciones subordinadas relativas

La utilización del indicativo o el subjuntivo en las oraciones relativas depende de si el referente es o no específico. A grandes rasgos, se puede afirmar que la relativa se construye con indicativo cuando el sintagma nominal (SN) es específico; por el contrario, se construye con subjuntivo cuando el SN es inespecífico y la entidad no existe, o el emisor no puede o no quiere afirmar su existencia (Pérez Saldanya, 1999). Sin embargo, según Pérez Saldanya, en las subordinadas relativas a veces “la alternancia modal no introduce diferencias claras de significado ni modifica el valor de verdad de la oración” (1999: 3255). Ilustramos lo dicho con el ejemplo (7a) de Fernández, Castillo, Puig & Cuba (2008: 116) y nuestro ejemplo de (7b):

- (7a) Leeré las revistas que compres en la feria.
- (7b) Leeré las revistas que compras en la feria.

Con el subjuntivo en (7a) se señala que el hablante no sabe ni la cantidad ni las características de las revistas. En cambio, con el indicativo en (7b) el hablante se compromete con la existencia concreta de dichas revistas en el mundo de la enunciación.

Así, el subjuntivo tampoco se puede emplear en las relativas explicativas o apositivas, porque su carácter explicativo exige la interpretación específica del SN antecedente. Véase el siguiente ejemplo (8) de Fernández, *et.al.*(2008: 115):

(8) Estos niños, que trabajan en las calles, están expuestos a muchos peligros.

Con respecto a la relativa que funciona como sujeto de la oración principal, la alternancia modal afecta con frecuencia al valor de verdad de toda la oración y no sólo del SN, véase el ejemplo de (9a):

(9a) Si las (las críticas de las películas) lees quieres creer que el que te alabó es el bueno y el que te despedazó es un idiota.

Con indicativo, se asume que el hablante desconoce la identidad concreta del referente⁵. En cambio, con el subjuntivo se señala la indiferencia del hablante respecto al referente, como indica el ejemplo (10) de Pérez Saldanya (1999: 3269):

(10) A: Me han dicho que el dinero lo cogiste tú.

B: Pues el que te haya dicho eso es un mentiroso.

Aquí el subjuntivo, "otorga al SN una cierta indeterminación referencial" (Pérez Saldanya, 1999: 3269) para minimizar así los argumentos del hablante A. La oración citada se puede interpretar así: *El que te haya dicho eso, si es que alguien te lo ha dicho, es un mentiroso.*

En síntesis, en las oraciones relativas, si el hablante conoce o puede identificar el SN, se usa el indicativo, en cambio, si el SN es indeterminado o posee un valor genérico, se emplea el subjuntivo. En palabras de Porto Dapena (1991), el uso del modo en las oraciones relativas no depende de la actitud del hablante: el modo viene, en definitiva, regido por las características del antecedente, y, por lo tanto, admitirán alternancia tan solo aquellas oraciones relativas cuyo antecedente sea ambiguo en cuanto a su especificidad. Llegados a este punto y dada la posibilidad de identificar contenido semántico excluyente, creemos que su uso es relativamente accesible para los aprendices de E/LE en comparación

⁵ El desconocimiento de esta identidad, concretamente, es el que permite que la relativa admita aposiciones del tipo *quienquiera que sea* (Pérez Saldanya, 1999). Es decir, *El que te alabó, quienquiera que sea, es el bueno y el que te despedazó, quienquiera que sea, es un idiota.*

con la alternancia en las oraciones sustantivas como vimos en el apartado anterior y algunas subordinadas adverbiales, como expondremos a continuación.

1.1.3. El subjuntivo en las oraciones subordinadas adverbiales

La variación modal en las oraciones adverbiales depende de las funciones de cada tipo de oración: las oraciones causales, las modales, las concesivas, las condicionales y las temporales se tratan por separado en los siguientes apartados.

1.1.3.1. Las oraciones causales

En términos generales, las oraciones causales exigen el modo indicativo independientemente del nexo que las introduzca y del valor concreto que asuman (Pérez Saldanya, 1999) puesto que la oración causal muestra una relativa independencia con respecto a la oración principal. Esto constituye a una peculiaridad si se las compara con otros tipos de oraciones subordinadas, ya que normalmente las subordinadas mantienen una relación de dependencia con oración principal. Sin embargo, no creemos que dicha peculiaridad resulte un obstáculo para estudiantes chinos como los de nuestro estudio, más bien al contrario, ya que en chino mandarín las oraciones subordinadas causales también suelen considerarse como independientes.

1.1.3.2. Las oraciones modales

En las oraciones modales introducidas por el adverbio relativo *como* o por nexos semejantes como *según*, *de la manera que*, etc., el uso del subjuntivo otorga un valor genérico a la oración subordinada, como ilustra el ejemplo de (11):

(11) Yo era el payaso, el chico divertido que le servía de tapadera a Nicolás, el supuesto pretendiente, o amigo o como quieras llamarle.

En *como quieras llamarle* se usa un subjuntivo que lleva implícita una idea genérica, es decir, se ofrecen varias posibilidades. Con el indicativo, en cambio, como se demuestra en el ejemplo de (12), se expresa sólo una posibilidad:

(12) Está bien, voy a vestirme como quieres.

En la oración de (12), el hablante "sabe lo que tú quieres" y, por eso, usa el indicativo para indicar dicha única posibilidad.

1.1.3.3. Las oraciones concesivas

En las oraciones concesivas que tienen un carácter factual, se permite utilizar tanto el indicativo como el subjuntivo⁶: Con el subjuntivo, se implica una estructura informativa de la oración (información conocida), es decir, no se aporta información nueva alguna, en cambio, con el indicativo, se otorga una mayor relevancia al hecho. Como se demuestra en el ejemplo de (13a):

(13a) Aunque la Tierra sea redonda, no lo parece.

Si se convierte este ejemplo en indicativo, lo que estamos haciendo es poner énfasis en el hecho de que *la Tierra es redonda*, otorgamos una mayor relevancia a este hecho, como ilustra el (13b):

(13b) Aunque la Tierra es redonda, no lo parece.

Por lo tanto, solemos usar el subjuntivo para demostrar la cortesía, como se puede ver en el ejemplo (14):

(14) No debes preocuparte, aunque tengas mala cara.

Es de esperar que este tipo de matices podrá representar un gran reto para el aprendiz de

⁶ En las concesivas que tienen un carácter no factual o contrafactual se utiliza sólo el subjuntivo (Pérez Saldanya, 1999).

E/LE, ya que la diferencia entre el uso de uno u otro modo puede resultar muy sutil.

1.1.3.4. Las oraciones condicionales y temporales

Las oraciones condicionales expresan una situación de contraste entre dos mundos: aquel en el que se formula un mundo de la enunciación o real y un mundo posible (Montolío, 1999: 3659). A través de los tiempos y modos verbales podemos observar el grado de coincidencia entre estos dos mundos: usamos el indicativo para expresar un grado de coincidencia máxima, mientras que el subjuntivo recoge la intención de poder presentar dicha posible coincidencia como más o menos remota, o como definitivamente irreal.

Por otro lado, las oraciones temporales, a grandes rasgos, se construyen con el indicativo cuando tienen un carácter factual. Sin embargo, si las oraciones remiten a situaciones posteriores al momento que se toma como referencia, se emplea el subjuntivo.

Después de lo expuesto en este apartado 1.1., proponemos un cuadro de clasificación para resumir el grado de opcionalidad en los tres contextos oracionales:

Contexto oracional	Semántica de la subordinada	Otros criterios
Sustantivas	+	+
Relativas	++	-
Adverbiales	+	++

Cuadro 1: Factores que influyen la alternancia modal en español

En las secciones que siguen, con la intención de orientarnos y conocer un poco mejor el sistema de funcionamiento de la lengua materna de nuestros participantes y de establecer posibles paralelismos entre la L2 y la L1 de nuestros participantes, nos disponemos a abordar cómo en chino mandarín se lleva a cabo expresión de los contenidos que en español corresponden a usos de subjuntivo como los que acabamos de describir.

1.2. El "subjuntivo" en chino mandarín

En el ámbito de la programación existe un lenguaje llamado "código máquina" que está formado por dos cifras (0,1). Como se puede ver en la figura 1, un programador, sea cual sea su país de origen, puede escribir primero en su lengua materna las instrucciones al ordenador (el input), y el ordenador lo interpretará como el código máquina, y al final lo demuestra en su pantalla (el output).

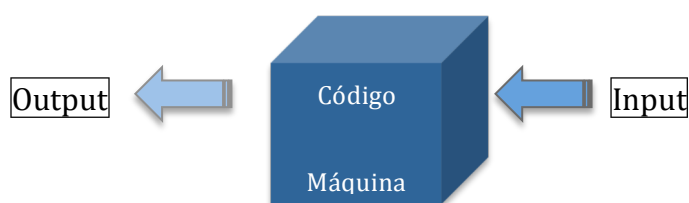


Fig. 1: Código máquina

Gracias a que un ordenador no entiende ningún lenguaje natural, sólo el código máquina, tenemos la posibilidad de que un programador chino y un programador español puedan trabajar juntos mediante el código máquina, sin que ninguno de ellos tenga que entender el idioma del otro.

Es evidente que las lenguas humanas son diversas, pero compartimos los '*actos del habla*' entendidos en sentido más o menos amplio, tenemos las necesidades comunicativas básicas de expresar certeza, emociones, dudas, incertidumbres, de declarar un hecho o determinar una cosa, y dichas necesidades o conceptos mentales son universales para todas las lenguas, como el código máquina del ordenador. Ilustramos dicha idea con el ejemplo (15):

(15) xiàwǔ yǒu kè
下午 有 课.
Tarde haber: Imp clase.
'Hay clase por la tarde.'

Si en chino digo 下午有课, ¿cuál es el concepto mental del verbo *yǒu* (*haber*) en este caso? Se trata de declarar algo que yo sé, que yo afirmo, es algo real y determinado. Para expresar el mismo concepto, en español utilizamos el indicativo, así que codificamos este

concepto mental universal y lo transformamos el verbo *yǒu* de chino al verbo "hay" de español, como se ilustra en la figura 2:



Fig. 2: Mecanismo de codificación el concepto mental del verbo "yǒu"

Como afirma Pinker (1994), quien se refiere a estos conceptos mentales '*Mentalese*' o '*Discurso del Pensamiento*' (Language of Thought), "Knowing a language, then, is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa" (Pinker, 1994: 82).

Nuestro punto de partida es que en chino mandarín, la lengua aislante por excelencia, si bien no existe una forma morfológica equivalente al del modo subjuntivo, puede expresarse un concepto paralelo utilizando otro tipo de recursos lingüísticos. A continuación, siguiendo el mismo orden que en el apartado 1.1., examinamos las expresiones del "subjuntivo" en chino en los diferentes contextos oracionales examinados para el español: las subordinadas sustantivas, las relativas y las adverbiales.

1.2.1. El "subjuntivo chino" en las oraciones subordinadas sustantivas

Tomamos los mismos ejemplos que hemos utilizado en el apartado 1.1.1.1. como punto de partida.

(16a)	这 个	人	似 乎	和	他
	zhè gè	rén	sì hū	hé	tā
	este	hombre	parecer-3SG, + POSIBLE	con	él-POSS
	家 人	相 处 得	很 好。		
	jiā rén	xiāng chǔ dé	hěhǎo		
	casa gente	llevar-3SG, RFL, IND	muy bien		
	'El hombre parece que se lleva muy bien con su familia.'				

(16b) 这 个 人 貌 似 和 他
zhè gè rén mào sì hé tā
este hombre parecer-3SG, -POSIBLE con él-POSS
家 人 相 处 得 很 好。
jiā rén xiāng chǔ dé hěn hǎo
casa gente llevar-3SG, RFL, SUB muy bien
‘El hombre parece que se lleve muy bien con su familia.’

Debido a la ausencia de morfología en chino, la alternancia modal no se realiza evidentemente mediante sufijos flexivos como en español, sino que se recurre a la distinción de matices semánticas en el verbo principal. En los ejemplos de (16a) y (16b), precisamente es la carga semántica de *sì hū* [+ Posible] o *mào sì* [-Posible] la que condiciona la elección del indicativo o el subjuntivo en chino. Así que al igual que ocurre con su equivalente en español, el ejemplo de (16c) también resulta un poco extraño en chino:

(16c) ?? 这 个 人 貌 似 和 他
zhè gè rén mào sì hé tā
este hombre parecer-3SG, -POSIBLE con él-POSS
家 人 相 处 得 很 好,
jiā rén xiāng chǔ dé hěn hǎo,
casa gente llevar-3SG, RFL, SUB muy bien,
而且 确 实 也 是。
ér qiě què shí yě shì
y efectivamente también ser-3SG
‘??El hombre parece que se lleve muy bien con su familia, y efectivamente lo hace.’

En cambio, si cambiamos *mào sì* [-Posible] del ejemplo (16c) por *sì hū* [+Posible], como ilustra el ejemplo de (16d), la oración es bastante aceptable y lógica en chino:

(16d) 这 个 人 似 乎 和 他
zhè gè rén sì hū hé tā
este hombre parecer-3SG, + POSIBLE con él-POSS
家 人 相 处 得 很 好,
jiā rén xiāng chǔ dé hěn hǎo,

casa gente llevar-3SG, RFL, SUB muy bien,
 而且 确实 也 是。
 ér qiě què shí yě shì
 y efectivamente también ser-3SG

‘El hombre parece que se lleva muy bien con su familia, y efectivamente lo hace.’

De hecho, sin la parte posterior *ér qiě què shí yě shì* (*y efectivamente lo hace*), los ejemplos de (16a) y (16b) se pueden considerar como idénticos en chino. En cambio, aunque se quite *y efectivamente lo hace*, un hispanohablante puede discernir los diferentes matices semánticos entre *parece que se lleva bien* y *parece que se lleve bien* provocados por la distinción modal, lo cual implicaría una gran dificultad para los estudiantes chinos. A continuación, vemos cómo se expresa en chino el contenido que el español expresa con el subjuntivo en las oraciones relativas.

1.2.2. El “subjuntivo chino” en las oraciones subordinadas relativas

Del mismo modo que en la sección anterior, también usamos dos ejemplos usados anteriormente para ilustrar el uso del subjuntivo chino en este tipo de oraciones.

(17a) 我 会去 读 你 在 展会 买的 所有
 wǒ huì qù dú nǐ zài zhǎn huì mǎi de suǒ yǒu
 yo iré leer tú en feria comprar-2SG, SUB todo
 杂志。
 zá zhì
 revista

‘Leeré las revistas que compres en la feria.’

(17b) 我 会去 读 你 在 展会 买的 那些
 wǒ huì qù dú nǐ zài zhǎn huì mǎi de nà xiē
 yo iré leer tú en feria comprar-2SG, SUB aquellos
 杂志。
 zá zhì
 revista

‘Leeré las revistas que compras en la feria.’

Como en español, la elección del modo en chino también depende las características del referente, pero a diferencia de lo que ocurre en español, la distinción entre identificable y no identificable se expresa mediante el demostrativo o el pronombre indefinido. En (17b), *nà xiē zá zhì* (*aquellas revistas*) implican que sí que existen las revistas concretas, mientras que en la oración de (17a) se emplea *suǒ yǒu zá zhì* (*todas las revistas*), tiene un significado genérico, es decir, el antecedente posee un carácter inespecífico.

Así, ambas lenguas expresan un mismo contenido semántico por medios formales, si bien son de diferente naturaleza. No creemos, pues, que suponga un gran obstáculo para los estudiantes chinos encontrar el paralelismo semántico, sino que más bien la dificultad reside en el establecimiento de los paralelismos formales. Por último, repasamos el subjuntivo chino en las oraciones subordinadas adverbiales.

1.2.3. El "subjuntivo chino" en las oraciones subordinadas adverbiales

Adoptamos las oraciones concesivas introducidas por *aunque* como ejemplos.

	就算		明天		下雨,
(18a)	jiù suàn		míng tiān		xià yǔ
	aunque, -DEFINIDO		mañana		llover-IMP,SUB,
	你	也得	起来。		
	nǐ	yě děi	qǐ lái		
	tú	tener que-2SG	levantar		

‘Aunque llueva mañana, tienes que levantarte.’

	虽然		我	把	它		拿		到
(18b)	suīrán		wǒ	bǎ	tā		ná		dào
	aunque, +DEFINIDO		yo	lo	ello-3SG		llevar-1SG,PFV,IND		a
	埔里	三	次,		仍旧		不能		动。
	pù lǐ	sān	cì,		rēng jiù		bù néng		dòng
	taller	tres	vez-PL		seguir-3SG		no		funcionar-INF

‘Aunque lo he llevado tres veces al taller, sigue sin funcionar.’

En términos generales, *jiù suàn* [-DEFINIDO] en (18a) indica un hecho indefinido, es decir, el hablante no afirma que vaya a llover, mientras que *suī rán* en (18b) designa algo definido y el hablante afirma que lo ha llevado al taller a reparar. Por estas razones, la oración (18c) es agramatical en chino:

(18c) *虽然 明天 下雨，
 suī rán míng tiān xià yǔ
 aunque, +DEFINIDO mañana llover-IMP,IND
 你 也得 起来。
 nǐ yě děi qǐ lái
 tú tener que-2SG levantar
 ‘Aunque llueve mañana, tienes que levantarte.’

Dado que uno no puede afirmar algo que va a ocurrir mañana, el empleo de *suī rán* [+DEFINIDO] parece ilógico.

Como resultado de lo visto en este apartado, presentamos el siguiente resumen:

Contexto oracional	Semántica de una palabra concreta	Otros criterios
Sustantivo	++	-
Relativo	++	-
Adverbial	++	-

Cuadro 2: Factores que influyen la alternancia modal en chino

Basándonos en esta clasificación, aunque el chino sea una lengua orientada al discurso (Bisang, 2006) o lengua pragmática (Huang, 1994), en la opción que el español resuelve con subjuntivo o indicativo, como se puede observar en los ejemplos de (14), (15) y (16), en chino se realiza principalmente mediante las connotaciones de sinonimia de unas palabras concretas, y no la semántica de toda la proposición subordinada ni depende de factores discursivos como en español. Así que suponemos que la alternancia modal en general podría presentar una gran dificultad para los estudiantes chinos, especialmente en las oraciones sustantivas y adverbiales cuya alternancia está afectada por factores

discursivos.

Tras esta primera exposición de descripciones del funcionamiento del subjuntivo en ambos idiomas, pasamos en el apartado siguiente a centrarnos en las diferentes investigaciones sobre el uso del subjuntivo en español nativo y no nativo.

1.3. El uso del subjuntivo en español nativo y no nativo

Para hablantes adultos nativos de español, diversos autores (Biber, Davies, Jones & Tracy-Ventura, 2006; Farley, 2004; VanPatten, 1997) afirman que el modo subjuntivo presenta en producción una frecuencia relativamente baja. Biber et al. (2006) realizaron un análisis de la frecuencia de 2.085.990 formales verbales en un corpus de español nativo cuyos resultados se muestra en la siguiente figura:

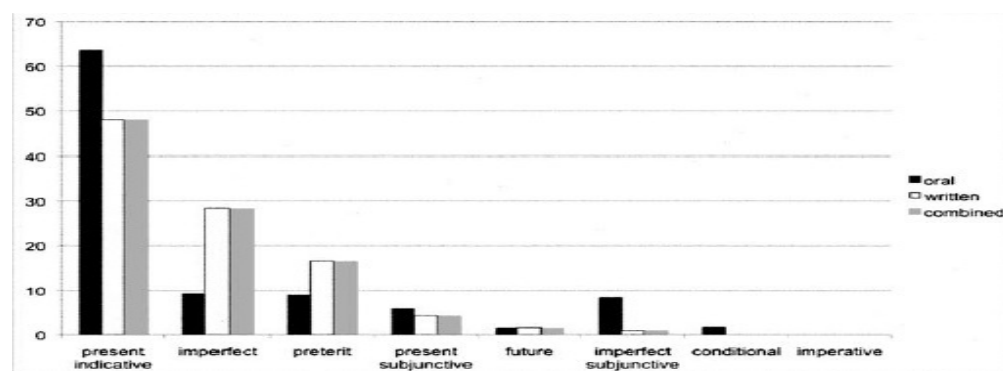


Fig. 3: Frequency of Spanish verb forms in the Corpus del español by verb tense/mood and mode (Ver Biber *et.al.* 2006: 24)

Tanto en la lengua oral como en la producción escrita, la proporción de uso del subjuntivo es efectivamente baja pues sólo supone el 7.2% de todas las formas verbales de la muestra, en comparación con otras conjugaciones.

En el caso de aprendices adultos de L2, la opcionalidad del subjuntivo parece constituir un gran obstáculo ya que, tal y como se ha demostrado en el apartado anterior, el uso de uno u otro modo verbal viene determinado no por un único factor, sino por la combinación de

varios.

A continuación, partiendo de diversos estudios e investigaciones sobre el uso del subjuntivo en español como L1, como L2 y en el chino en particular, intentamos aproximarnos a la realidad del uso gramatical de este modo verbal.

1.3.1. El subjuntivo en la adquisición del español L1

El estudio de Blake (1980) pone de manifiesto la existencia de un orden de adquisición del subjuntivo en L1 para los niños hispanohablantes atendiendo a un criterio basado eminentemente en la semántica del verbo de la oración principal: los contextos de volición, deseo y propósito de las oraciones subordinadas sustantivas son los primeros en afianzarse. Otros, como las oraciones relativas y las adverbiales condicionales, temporales y comparativas se adquieren hacia los 4 años; y en las sustantivas de verbos factivos (como *Me alegra que vengas*), la selección de modo no se solidifica hasta los 6 ó 7 años. Posteriormente, Blake (1983) observó que los niños nativos de español controlan la alternancia modal en las oraciones subordinadas adverbiales más temprano que en las relativas. Por su parte, Pérez-Leroux (2008) propone que las causas de este retraso se encuentran en el desarrollo cognitivo de los niños, concretamente en el desarrollo de lo que se ha dado en llamar Teoría de la mente⁷ (ToM) ya que existe una correlación positiva entre la adquisición del modo y la capacidad de tomar conciencia de la subjetividad propia y de la ajena, de representar mundo que no sea el suyo o mundos irreales, alternativos o no posibles por parte de los niños.

De acuerdo con propuestas que asumen, desde diversas perspectivas, la existencia de similitudes importantes entre los que adquieren la L1 y los que aprenden una L2,

⁷ El origen del concepto de Teoría de la mente (ToM) se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff (1978). Se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. (Tirapu-Ustároz, et.al. 2007)

independientemente de la lengua materna de los hablantes de L2 (Krashen, 1983; Zobl & Liceras, 1994; Fernández, 1997), creemos que también existe una secuencia en el desarrollo de la adquisición del modo subjuntivo para los aprendices adultos de E/LE. Sin embargo, por razones obvias, esta diferencia no puede deberse a un retraso del desarrollo de la ToM como en los niños.

Por otra parte, en el caso de hablantes adultos bilingües de español e inglés, los cuales adquieren estas dos lenguas de manera asimétrica ("heritage speakers" o hablantes hereditarios⁸), la adquisición del modo subjuntivo también presenta problemas. Montrul (2008) realiza un estudio con 20 hablantes hereditarios de español y demuestra que ellos saben cuándo se emplea cada modo (subjuntivo/indicativo) en los contextos donde el uso de un modo u otro es obligatorio; en cambio, tiene dificultades para distinguir semánticamente entre el subjuntivo y el indicativo en los contextos que permiten la alternancia modal en comparación con los hablantes monolingües de español. De acuerdo con Laleko (2010), la razón reside en que los hablantes hereditarios avanzados suelen tener dificultades en aquellos ítems cuyo uso está determinado por el contexto y la pragmática y no por operadores semánticos (2010: 210-211).

A pesar de, o precisamente, debido a su naturaleza multifuncional, numerosos estudiosos han intentado encontrar una explicación que pueda dar cuenta de todos los usos del subjuntivo. Ruiz Campillo (2007, 2012), por ejemplo, desarrolla una teoría explicativa basándose en la lingüística cognitiva, que asume que el subjuntivo representa una 'no declaración'⁹ del hecho frente al indicativo que básicamente, dice o declara los hechos. Esta teoría puede explicar algunos de los usos del subjuntivo en español, pero quizás no es capaz de proporcionar explicaciones a todos los casos, especialmente aquellos donde la

⁸ Según la definición de Elabbas, Benmamoun, Montrul & Polinsky (2003: 261-262), heritage speakers son "asymmetrical bilinguals who learned language X- the 'heritage language'- as an L1 in childhood, but who, as adults, are dominant in a different language."

⁹ Consideramos que la 'no-declaración' de Ruiz Campillo coincide, en cierto sentido, con la 'no-aserción' de Mejías-Bikandi (1994): el hablante intenta expresar la proposición como información no acertada desde su punto de vista.

aparición del subjuntivo parece depender puramente de criterios formales como los ejemplos de (19a), (19b) y (19c):

- (19a) Me alegro de que te hayas dado cuenta, muy poca gente se da cuenta...
- (19b) ¡Cómo me alegro de que estés en Francia!
- (19c) Me alegra que por fin lo comprendas.

Como hemos comentado en el apartado 1.1.1.3., la construcción pronominal más un complemento proposicional acepta la alternancia modal (v. Ejemplos 5 y 6), en cambio, la estructura *me alegra que* sólo permite el modo subjuntivo.

Así, la 'polifuncionalidad' del subjuntivo, es decir, el hecho de que no exista una única explicación para su aparición en múltiples contextos oracionales y de discurso nos permite suponer que la asimilación de este contenido gramatical constituye un gran obstáculo para los estudiantes de E/LE. En los dos siguientes apartados, vamos a revisar una serie de trabajos sobre el uso del subjuntivo en español como L2 en general y en el español de sinófonos en particular.

1.3.2. La adquisición del subjuntivo en español L2

Si bien nuestro trabajo se centra en el uso del subjuntivo por parte de hablantes con L1 chino, nos parece relevante también incluir una sección que recoja los resultados de trabajos previos sobre el uso del subjuntivo por parte de hablantes de español L2 de diversas procedencias lingüísticas como punto de referencia a la hora de explicar el comportamiento de los estudiantes chinos.

Muchos trabajos previos se expresan en el sentido de que el subjuntivo constituye "one of the most difficult structures to master for L2 learners of Spanish, especially those L1 is English" (Correa, 2011: 39), e incluso en los niveles avanzados también se hallan errores relacionados con el subjuntivo, a pesar de que dicha categoría se introduzca normalmente

desde niveles elementales e intermedios (Terrell, Baycroft & Perrone, 1987; Collentine, 1995; Correa, 2011). De acuerdo con Sorace (2004), los aspectos más difíciles de aprender son aquellos que están relacionados con la interfaz¹⁰, mientras que aquellos que son puramente sintácticos no representan un gran reto para el aprendizaje de L2. Del mismo modo, Montrul (2008) argumenta que las interfaces entre la sintaxis y discursivo-pragmática son las áreas más “vulnerables” en la adquisición de L2, y precisamente el subjuntivo es uno de los aspectos de la gramática española que está más claramente relacionado con la interfaz sintáctico-pragmática (Collentine, 2010).

Fernández (1997) realiza un análisis de errores sobre producciones escritas de hablantes alemán, francés, japonés y árabe. Con respecto a los errores en el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas, los franceses cometen un 7% de errores frente al 18% y 19% de los árabes y de los japoneses. En el caso de las subordinadas relativas sólo se encuentran errores esporádicos y en las adverbiales, el mayor porcentaje de errores corresponde a las subordinadas temporales y en menor medida a las condicionales, modales y causales. En todos los casos son los franceses los que cometen menos errores y los árabes los que más.

Por su parte, Contreras & Ferreira (2012) realizan un estudio exploratorio de la adquisición del presente de subjuntivo en estudiantes anglo-, franco- y germano parlantes de E/LE y se observan también que la distribución de errores depende de la lengua materna de los sujetos. Los estudiantes francófonos presentaron una alta concentración de errores en las subordinadas adverbiales temporales (85%) en comparación con las sustantivas (7.5%), lo cual según Contreras & Ferreira, es resultado de la transferencia lingüística. En los otros dos grupos, es decir, los sujetos cuyas lenguas maternas son el alemán y el inglés, el promedio de error en las oraciones sustantivas y las adverbiales temporales se distribuye de

¹⁰ El término ‘interfaz’ significa la interacción entre los distintos componentes que puede ser usado de diferentes maneras. En este trabajo, la palabra “interfaz” se centra en las relaciones que se establecen entre los distintos módulos que forman la gramática de una lengua natural (Jiménez López, 2008).

manera muy uniforme, un 32.5% y un 35% respectivamente. ¹¹

Por último, revisamos el trabajo de Cheng & Mojica-Díaz (2006) que examinaron la alternancia modal del indicativo/subjuntivo en la producción oral de seis angloparlantes de español del nivel avanzado que recibieron una instrucción formal de gramática focalizada en el uso del subjuntivo durante cuatro semanas en un contexto de inmersión (México). Los sujetos vivían con una familia mexicana y eran profesores de español en la secundaria en EE.UU. Los resultados muestran que no existía una diferencia estadísticamente significativa en el uso de la estructura meta antes y después del tratamiento de instrucción a los participantes. Esto parece apuntar que la instrucción basada en criterios formales no ayuda de forma directa a la adquisición del modo subjuntivo.

En resumen, las investigaciones revisadas sobre el uso del subjuntivo en español L2 muestran la complejidad de dicha estructura para aprendices de E/LE y la distribución de errores del subjuntivo parece depender en parte de la L1 de los aprendices: para los hablantes cuyas L1 no son lenguas románicas (inglés, alemán, japonés, árabe), las oraciones relativas presentan menor problema, mientras que las sustantivas y las adverbiales suelen ser más problemáticas.

1.3.3. La adquisición de subjuntivo en español L2 por parte de sinófonos

Si en el caso de los hablantes de lenguas indoeuropeas, el uso del subjuntivo resulta problemático, aún lo es más para los hablantes nativos de chino cuya lengua materna no expresa las relaciones gramaticales mediante sufijos flexivos. Revisamos a continuación una serie de trabajos sobre el uso del subjuntivo en español por parte de sinoparlantes.

¹¹ Somos conscientes de que un análisis exploratorio de datos, como el de Fernández, Contreras y Ferreira y el presente trabajo sólo nos permite conseguir una descripción general y un entendimiento básico de los datos obtenidos. Con el fin de generalizar nuestros resultados, es nuestro propósito en futuro cercano aplicar a nuestros datos el análisis de estadísticas.

Chen (2004) analizó las respuestas de 128 estudiantes de tercer y cuarto curso de la Universidad Fu-Jen (Taiwán) en un test de rellenar huecos (50 ejercicios en total, 16 ítems sustantivos y 34 adverbiales) para evaluar el nivel de los estudiantes en el uso de subjuntivo. Los porcentajes indican que las sustantivas (con un 62% de aciertos) presentan menor problema que las adverbiales (con un 56% de aciertos). Cabe destacar que un ítem sobre oración causal con subjuntivo fue el que presentó mayor problema, en él, sólo el 35% logró la respuesta correcta. El motivo, según Chen, radica en que los alumnos asumieron que el conector *porque* siempre lleva indicativo generalizándolo a todos los contextos y prestando más atención a las formas y menos al sentido de la oración.

Otra de las conclusiones de este trabajo es que, debido a que el porcentaje de errores en el tercer curso es más alto que el de cuarto curso, los errores del subjuntivo pueden considerarse transitorios, y "a medida que se van acumulando las experiencias con el español y progresando el nivel, desaparecen los errores" (Chen, 2004: 106).

Por otro lado, Lu (2004) realizó un estudio con 76 estudiantes universitarios de Taiwán de distintos niveles para comprobar su hipótesis sobre la validez de la jerarquía de dificultad en el aprendizaje de las oraciones complejas que había propuesto en 2003 basándose en el trabajo de Blake (1983) sobre la adquisición del subjuntivo por parte de los niños nativos de español. Los resultados demuestran que la jerarquía en relación con las habilidades de expresión y comprensión escrita (de lo más difícil a lo más fácil) es la siguiente:

subordinadas relativas > subordinadas adverbiales > subordinada sustantivas

e indica que existe una similitud de comportamiento entre las sustantivas y las adverbiales, lo cual parece apuntar a que existe una relación entre el comportamiento de ambas clases de subordinada.

La jerarquía de dificultad de Lu (2004) no coincide, sin embargo, con los trabajos mencionados en el apartado 1.3.2 para el español L2 de diversas procedencias lingüísticas,

pero la conclusión de la existencia de una similitud de comportamiento está en la línea de la conclusión de Contreras & Ferreira (2012) que vimos en el apartado 1.3.2.

Debido a dicha discrepancia, uno de nuestros objetivos principales del presente trabajo constituye examinar la validez de la jerarquía de dificultad en la adquisición de la alternancia modal por parte de alumnos de origen chino en diferentes contextos de aprendizaje (inmersión/no inmersión) para un mejor entendimiento de dicha realidad.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La formulación de nuestros objetivos y preguntas de investigación está inspirada por la revisión de los trabajos anteriores sobre el funcionamiento y uso del subjuntivo, y los trabajos previos sobre la adquisición nativa y no nativa de la alternancia indicativo/subjuntivo. Las preguntas están formuladas con el ánimo de profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje de los hablantes sinófonos de E/LE en diferentes contextos de aprendizaje, ya que en la bibliografía sobre adquisición son escasas las referencias al respecto.

Así, el objetivo principal de este trabajo es reconocer e identificar las dificultades principales de hablantes sinófonos de español con respecto al uso de la alternancia modal. Para alcanzar tal objetivo, nuestros objetivos específicos se concretan en las siguientes preguntas de investigación.

Nuestro primer objetivo es determinar el grado de dominio que poseen nuestros participantes no nativos en el uso de la alternancia indicativo/subjuntivo en español. A partir de aquí, surge nuestra primera pregunta de investigación:

1. ¿Cuál es el juicio de hablantes sinófonos de E/LE en relación con la alternancia indicativo/subjuntivo en comparación con un grupo control de hablantes nativos de español?

El segundo objetivo viene motivado por los resultados de trabajos previos dentro del campo sobre la existencia de una jerarquía de dificultad del subjuntivo en diferentes contextos oracionales. El establecimiento de dicha jerarquía se basa en tres criterios

principales: a) el contenido semántico, [\pm aserción] de la proposición subordinada; b) la claridad del grado de opcionalidad en los tres tipos de oraciones subordinadas y c) los resultados de estudios anteriores al respecto. A partir de este objetivo nuestra segunda pregunta de investigación se formula como sigue:

2. ¿Existe una jerarquía de dificultad definida por los diferentes contextos oracionales de aparición de subjuntivo a la hora de juzgar la alternancia modal? Si es así, ¿a qué se debe esta diferencia?

Una vez analizada la existencia de esta jerarquía y el comportamiento de nuestros participantes, el siguiente y el último objetivo del presente trabajo consiste en comparar los resultados de los dos subgrupos experimentales. De este objetivo surge la tercera pregunta de investigación que se subdivide en dos:

- 3.1. ¿Hasta qué punto difieren los criterios de selección del modo por parte de aprendices sinófonos que aprenden en China y en Cuba?
- 3.2. ¿En una clase monolingüe de chino, el uso de la L1 en las explicaciones de contenidos gramaticales podrá ofrecer el andamiaje suficiente para compensar la falta de contacto diario con la LO?

No es el objeto de este estudio proponer una "receta" sobre cómo se debe enseñar el subjuntivo, ni analizar cuál es el método más eficaz. Al comparar los resultados de nuestros participantes sinófonos con los de hablantes nativos, pretendemos reconocer e identificar las características generales de aquellos errores que presentan un mayor problema de asimilación para estudiantes chinos en niveles intermedios y avanzados, un campo todavía poco explorado y que ofrece unas expectativas de crecimiento muy prometedoras.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología del estudio, prestando atención al contexto y características de los participantes, así como al procedimiento de recogida de datos. Pretendemos, asimismo, presentar los argumentos necesarios para justificar nuestro método de investigación teniendo en cuenta las características de los objetivos de nuestro trabajo.

3.1. Contexto social y educativo de la investigación

Presentamos a continuación el contexto de social y educativo de los participantes en el estudio; la descripción de las características de los dos grupos se detallará más adelante (v. Apartado 3.3.).

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, la lengua española no se enseñó en China de forma oficial. En 1952, los primeros cursos de español contaban únicamente con dos manuales proporcionados por la antigua URSS. Posteriormente en el año 1964, se publicó un nuevo libro de texto titulado *Español* que seguía un método tradicional de gramática y traducción en el cual los temas se centraban principalmente en la política, temas como “El presidente Mao y los soldados de la guardia”, “La gorra del soldado rojo” o “Con los campesinos cubanos” estaban muy presentes en el libro (Santos Rovira, 2011).

Los libros editados en las décadas de los 70 y 80 supusieron un cierto avance, por cuanto ya incluyen textos extraídos de obras literarias españolas e hispanoamericanas que reflejan un poco de la historia y de la cultura del mundo hispano. Sin embargo, aunque el manual

obligatorio que se usa actualmente en todas las universidades chinas con la Licenciatura en Filología Hispánica, *Español Moderno* (I, II, III y IV) de Dong & Liu, se publicó por primera vez en el año 1999, su modelo original se remontar a 1987. En realidad, si comparamos el método actual del *Español Moderno* con el método antiguo *Español* en 1987, hay muchos contenidos que coinciden. Ello se ilustra en los ejemplos del Anexo 1.

Además, la gran mayoría de los estudiantes que estudian hoy en China deben superar el Examen Nacional de Español como Especialidad¹² de Nivel-4 (EEE-4) y el de Nivel-8 (EEE-8) una vez que han terminado el cuarto y octavo semestre respectivamente, y que equivaldría a un nivel B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Así que para poder graduarse y obtener un buen resultado en los exámenes, según la propia experiencia de Costa Vila (1998:22), “no es extraño pasear por los jardines de la universidad a las seis de la mañana y encontrarse a estudiantes que caminan repitiendo las lecciones en voz alta o memorizando conversaciones en el libro de textos.”

Por otro lado, a partir del 2006, la República Popular de Cuba empieza a promover un convenio bilateral de intercambios estudiantiles, lo cual hace que los bachilleratos chinos puedan cursar las carreras universitarias en universidades cubanas. En la Universidad de La Habana, la facultad de enseñanza de español (Facultad de Español para No Hispanohablantes, FENHI) se dedica exclusivamente a los estudiantes chinos, y en ella todos los profesores son hablantes nativos de español. A diferencia de los que estudian en China, el hecho de que los estudiantes reciban clases impartidas por profesores cubanos favorece un modelo lingüístico más orientado hacia la norma del español americano que hacia la peninsular, aunque a lo largo de su programa también tenga en cuenta los aspectos relacionados con el español peninsular. Los estudios consisten en un año de preparación de lengua española y un período de 4-7 años de carrera universitaria específica. Aparte de la lengua española para no hispanohablantes (4 años), el programa también ofrece las

¹² En realidad, las universidades no tienen la obligación de participar en estos exámenes, pero todas aquellas que quieren lograr prestigio y reconocimiento sí lo hacen, ya que los resultados obtenidos se consideran un indicio de la calidad de la enseñanza. (Querol, 2014: 7)

especialidades de Turismo (4 años), Pedagogía para Humanidad y Psicología (4 años), Medicina (6 años) y Enfermería (6 años). Hasta la actualidad, han atraído a un total de 986 jóvenes chinos¹³.

Sin embargo, a partir de lo observado en numerosas investigaciones acerca de sinófonos que aprenden E/LE en contextos de inmersión lingüística (Lin, 1995; Rosado, 2007), hay que considerar también el tipo de relaciones sociales que éstos establecen con otros nativos de chino y con hablantes de la LO en dicho contexto. Los chinos que estudian en Cuba se agrupan en un pueblo turístico llamado Tarará ubicado a 27 kilómetros del centro de La Habana. Aunque tanto los profesores como los trabajadores de allí son hispanohablantes y los estudiantes pueden salir al centro siempre y cuando tengan permiso, muchos de ellos suelen interactuar únicamente entre sí. Aun así, podemos asumir que los sujetos del grupo cubano tienen una importante ventaja frente a hablantes que, como es el caso de los sujetos del grupo chino, ven limitada su exposición a los datos del español en el contexto del aula.

Tras esta descripción de la situación general de la enseñanza del español en los dos países, a continuación, pasamos a describir el contexto institucional y los materiales didácticos de los participantes del presente estudio.

3.2. Métodos y materiales didácticos

En términos generales, el método de enseñanza de E/LE que se usa en China continental presenta las características del 'Método audiolingual'. De acuerdo con lo observado en el análisis de situación interactiva en una clase de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín (Zhu, 2014), la clase es, por lo general, muy ritualizada y sigue el paradigma de P-P-P (Presentación-Práctica-Producción) que caracteriza el método

¹³ Los datos están basados en una entrevista con el rector de la Universidad de La Habana realizado por CCTV-Español (2010). Se puede consultar en la siguiente página web: <http://espanol.cntv.cn/20101001/100826.shtml>

dado. Además, por la influencia del estructuralismo, se considera que la gramática tiene una finalidad prescriptiva. Por eso, en la clase el profesor corrige todo lo que considera agramatical o incorrecto. En palabras del profesor Lu (1996), "el único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con muchas fuerzas." (Lu, 1996, en Méndez Marassa, 2005: 14).

Por su parte, aunque los autores del manual que emplean nuestros participantes en Cuba consideran que el desarrollo de la competencia comunicativa es su objetivo principal (Fernández, et.al. 2008: 1), en el libro también aparecen muchos ejercicios estructuralistas y existe una tendencia de simplificar las reglas gramaticales usando las listas de uso. Hay apartados como "Verbos que van seguidos de subjuntivo", "Correspondencia temporal", etc. que son claramente de corte estructuralista.

3.3. Participantes

El presente estudio analiza los resultados de dos grupos de participantes: el Grupo control (CON, en adelante) está constituido por 29 hablantes bilingües de castellano-catalán cuyos resultados nos servirán como punto de referencia a la hora de evaluar los resultados del segundo. El Grupo experimental (EXP, en adelante) está compuesto por un total de 122 aprendices chinos de E/LE con un nivel intermedio-avanzado. Todos los participantes del Grupo EXP son hablantes bilingües del chino mandarín y el dialecto correspondiente de sus provincias de origen. Con el fin de testar el tercer objetivo y contestar a las dos preguntas de investigación que de él se derivan, todos los sujetos del EXP se dividieron en dos subgrupos: el grupo chino (CHI, en adelante) que estudia español en China y el grupo cubano (CUB, en adelante) que estudia español en Cuba.

Los datos del Grupo CON fueron recogidos en la Universitat de Barcelona y los del Grupo EXP en varias provincias de la República Popular China. Todos los datos del Grupo CUB, los participantes estudian en Cuba, se recogieron en China aprovechando la estancia en el país como fuente de sus prácticas obligatorias. Los cuadros 3 y 4 incluyen el resumen de los perfiles de los informantes del Grupo CON y el EXP:

Grupo CON	Número de Participantes	Promedio de Edad
L1 castellano/catalán	29	24 años

Cuadro 3: Perfil de los informantes del Grupo CON

El conjunto del Grupo CON está formado por hablantes bilingües de catalán-castellano que vive en la comarca del Barcelonès y en edades entre los 21 y los 44 años, entre ellos, 22 son estudiantes del Grado de Educación Infantil (Mención de Comunicación) de la Universitat de Barcelona. Todos los participantes de dicho grupo han utilizado en buena parte de su itinerario escolar el catalán como lengua vehicular de aprendizaje aunque todos ellos también son castellanoparlantes en la vida cotidiana¹⁴. El perfil del grupo EXP, repartidos en dos subgrupos, el Grupo CHI y el Grupo CUB, es como se muestra en el siguiente cuadro:

Grupo EXP	CHI	CUB
Número de los informantes	58 estudiantes	64 estudiantes
Promedio de Edad	21 años	23 años
Año de carrera	Tercer año	Cuarto año + un año de Preparatoria
Años de exposición al inglés como L2¹⁵	10.1 años	10.6 años
Años de exposición al español como L2¹⁶	2.5 años	4.5 años

Cuadro 4: Perfil lingüístico de los informantes del Grupo EXP

El Grupo CHI está compuesto por 58 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 19 y los 22

¹⁴ De acuerdo con la investigación realizada por *La Voz de Barcelona* (2009), el uso del castellano dobla el del catalán en el área metropolitana de Barcelona. Se puede consultar en la siguiente página web: <http://www.vozbcn.com/2009/06/30/7683/uso-castellano-barcelona-dobla/>

¹⁵ El background questionnaire (Ver Anexo 4) que realizamos indica que la gran mayoría de los informantes de ambos grupos estudian inglés como L2 a partir del instituto de secundaria.

¹⁶ En este trabajo, siguiendo la definición de De Angelis (2007), la L3 es cualquier lengua que actualmente se está aprendiendo. La diferencia entre la L2 y la L3 se basa en el orden en que se han adquirido. Sin embargo, mantendremos la etiqueta de L2 para diferenciarse a la L1, como cualquier idioma aprendido después de la L1.

años, que cursan el tercer año de la Carrera Licenciatura en Filología Española de dos universidades chinas: 34 de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学) en Chongqing, y los otros 24 de la Universidad Sanda de Shanghai (上海杉达学院)¹⁷. Ninguno de ellos ha estado expuesto a la lengua meta en un contexto de inmersión lingüística excepto una chica de la Universidad Sanda que ha estado en España 10 días de vacaciones. El Grupo CUB consta de 64 alumnos chinos con edades comprendidas entre los 21 y los 24 años que consiste en estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Lengua Española para no hispanohablantes de la Universidad de La Habana (UH) y llevan cuatro años viviendo y aprendiendo español en Cuba con profesores nativos de español. De acuerdo con el Plan de Práctica (Ver Anexo 2), durante el último año, esos alumnos tendrán la oportunidad de elegir una de las universidades chinas que tienen un acuerdo con la Universidad de La Habana para realizar la asignatura de 'Traducción' y terminar su práctica profesional. La elección de dichas universidades depende de las provincias de la que proviene el estudiante. En nuestro grupo, 14 alumnos fueron asignados a la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste (西南科技大学) en Mianyang; 24 en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学) y 26 en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (西安外国语大学).

3.4. Materiales

Se realizó un estudio transversal exploratorio con el fin de medir el grado de dominio de conocimiento declarativo de la alternancia modal (indicativo/subjuntivo) en español, se diseñó una misma prueba para los tres grupos de investigación, en la que los participantes tenían que resolver un ejercicio de elección binaria (A/B) con 36 ítems (Ver Anexo 3), de los cuales 15 son distractores sobre el uso de la distinción *ser/estar* (ítems 3,13), el pronombre átono (ítem 5), la partícula *se* (ítem 10), el contraste de los tiempos del pasado

¹⁷ Es la primera universidad privada que establece en China en 1992. La traducción literal de su nombre oficial debe ser el instituto (学院) Sanda de Shanghai, sin embargo, ellos mismos, tanto en su página web como en cualquier otro documento traducido al español o a cualquier otra lengua extranjera, se autodenominan Universidad (大学) Sanda de Shanghai.. En este trabajo empleamos siempre el nombre que aparece en los documentos oficiales.

(11, 16, 20, 22, 25, 27, 29, 31 y 32) y el uso de artículos (ítem 9). Los otros 21 ítems, sobre alternancia modal en diversos contextos oracionales, se distribuyeron de forma aleatoria a partir de las descripciones en el apartado 1.1. del capítulo I, como se ilustra en el cuadro 5.

Tipo de subordinada	Contextos	Ítems	Ejemplos
Sustantivas	1.1.1. Verbo <i>parecer</i>	19	19.- Aleix, ¿sabes qué edad tiene Julia? - Parece que <u>es</u> muy joven pero tiene por lo menos 50 años.
	1.1.2. Verbos "creadores de mundos"	15, 21, 26, 30	30. Si yo no pienso que <u>tengo</u> fiebre, me siento mejor.
	1.1.3. Verbos factivos de valoración	34, 36	36. Seguiremos pagando por utilizar algunas carreteras, pero me parece muy buena idea que <u>desaparezcan</u> los peajes de las autopistas.
Relativas	1.2.1. Especificidad y no especificidad	8, 17, 24, 28, 33, 35	8. Alejo ha perdido a su perrita llamada Pibi y se dirige a la perrera más próxima. "Hola, estoy buscando una perrita que <u>tiene</u> cara de buena, se llama Pibi."
Adverbiales	1.3.1.2. Oraciones causales	23	23. Como mañana estrenan la película y <u>habrá</u> mucha cola para comprar las entradas, iremos hoy a compararlas.
	1.3.2. Oraciones modales	2, 12	2. – Quiero colocar este cuadro en el lavabo. - ¡Uf, imposible! No se puede colocar como tú <u>quieres</u> , porque el lavabo es muy pequeño.
	1.3.3. Oraciones concesivas	6, 7	6. - ¿Cuándo vas a devolverme el dinero? - No sé cuándo cobraré, pero aunque <u>me paguen</u> mañana no puedo dártelo hasta la próxima semana.
	1.3.4. Oraciones condicionales	4, 14	4. Cuando Pedro vio en las noticias que un grupo de buceadores habían encontrado un cofre pirata con monedas del siglo XVI y lo entregaron todo al Museo Británico se dijo a sí mismo: "si yo <u>encontrara</u> un cofre lleno de dinero, me lo <u>quedaría</u> ."
	1.3.5. Oraciones temporales	1	1. Juan ha ido a correr esta mañana y ha sudado mucho. Cuando (él) <u>llegue</u> a casa, se va a dar una ducha.

Cuadro 5: Distribución de los ítems de la prueba de JP según el tipo de contexto oracional

Conviene señalar que dado que la alternancia modal se produce más frecuentemente y mayor variedad de contextos en las oraciones adverbiales, diseñamos más ítems (8) para este tipo de oraciones, seguida por oraciones sustantivas (7) y relativas (6).

3.4.1. Acerca del uso de juicios de preferencia

Como se ha expuesto en el capítulo anterior (v. Capítulo II), nuestro objetivo principal consiste en evaluar la competencia gramatical de los participantes en relación con el uso del subjuntivo y la alternancia modal en español. En primer lugar, tal y como se ha expuesto en el apartado 1.3., el uso general del subjuntivo, ya en la producción de hablantes nativos de español, es relativamente escaso (Biber, Davies, Jones & Tracy-Ventura, 2006; Farley, 2004; Van Patten, 1997). Es de esperar, que en la producción espontánea de hablantes no nativos, su uso sea incluso menor y se vea afectado por fenómenos y estrategias de evitación (Schachter, 1974; Tarone, 1980; Fernández, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, y con objeto de asegurar la aparición del fenómeno lingüístico y facilitar su posterior análisis cuantitativo, en vez de una entrevista personal o redacción, se decidió realizar una prueba de juicios de preferencia (JP en adelante).

3.4.2. Diseño de la prueba

Coincidimos con Sorace (1996) en que los factores extragramaticales, como el contexto discursivo y las formas de presentación podrán influir la validez de una tarea de JP, y por ello, a la hora de diseñar nuestra prueba hemos tenido en cuenta todos estos factores.

En primer lugar, todos los ítems de nuestra prueba se presentan en un contexto comunicativo determinado para "reduce the likelihood that informants come up with their own imaginary context in which the sentence might occur" (Schütze, 1996, en Tremblay, 2005: 137). No obstante, Tremblay considera que el contexto en sí también podría ser una fuente adicional de confusión para los informantes (2005: 137). Teniendo esto en cuenta, durante el proceso de elaboración de los ítems, el contexto seleccionado, ya sea un diálogo

o una descripción, siempre es breve, con palabras simples y de carácter sintético.

En segundo lugar, dado que el contenido semántico también influye en la actuación de los participantes de una tarea de JP (Tremblay, 2005), intentamos utilizar palabras frecuentes y correspondientes al nivel de nuestros candidatos. Con el fin de evitar fallos causados por la incompreensión de ítems concretos, al lado de algunos de ellos se incluyó su equivalente en chino. Asimismo, durante la investigación, los informantes experimentales podían consultar al investigador si encontraban algunas dificultades en la comprensión de alguna palabra. Además, la tarea se pasó a un gran número de alumnos provenientes de diferentes provincias con objeto de neutralizar en lo posible aspectos afectivos y coyunturales relacionados con la presión, cansancio, ansiedad, etc.

Igualmente, conforme a Schütze (1996, en Tremblay, 2005), tuvimos en cuenta que la cantidad de los ítems gramaticales y agramaticales también influye el resultado de JP. En nuestro caso, para evitar que el candidato piense que todas las respuestas correctas se asocian con uno u otro modo, los números de los ítems indicativo (10 en total) y el subjuntivo (11 en total) son prácticamente iguales.

Además las diferencias situacionales fueron controladas haciendo que los estudiantes realizaran la misma tarea bajo las mismas condiciones, proporcionando las mismas instrucciones y disponiendo el mismo tiempo para su realización y no se permite la reparación. Usamos también un cuestionario (Ver Anexo 4) teniendo en cuenta sus años de exposición a la lengua meta, su estilo de aprendizaje, su L2 o L3 para conocer mejor los antecedentes de nuestros sujetos.

Por último, adoptamos también el criterio habitual en estos casos, añadimos 15 distractores frente a 21 ítems experimentales para evitar que los sujetos descubrieran el propósito de nuestro experimento (Schütze,1996). Pensamos que un diseño de este tipo nos permite

neutralizar los factores que mencionó Sorace (1996) y obtener un resultado fiable y válido.

3.5. Procedimiento

A continuación, describimos el procedimiento de pasación y recogida de datos: La investigación parte de un previo pilotaje realizado con hablantes nativos de español. Parte de lo observado en esta prueba piloto, realizamos la prueba definitiva al Grupo EXP en China y al Grupo CON en Barcelona.

3.5.1. Pilotaje

Antes de la pasación definitiva de nuestra tarea de JP, se pilotó con 10 hablantes nativos de diferentes variedades del español, los cuales no poseían previamente formación lingüística específica. Las edades variaban entre los 21 y 70 años.

El propósito principal del pilotaje consiste en disminuir en lo posible la ambigüedad de cada ítem, permite mejorar la redacción de la instrucción y la adecuación del léxico. Después de analizar el comportamiento de participantes de la prueba de piloto, decidimos eliminar y/o modificar algunos ítems que resultaban ambiguos. En concreto, el ítem número 6 del subjuntivo en la oración concesiva, con un índice de facilidad de .6, presentaba cierta confusión para participantes nativos de pilotaje, probablemente porque el contexto discursivo que proporcionó era factual, lo cual permite tanto el indicativo como el subjuntivo. Así que cambiamos la oración principal de dicho ítem por poner un contexto puramente dubitativo con la intención de minimizar lo máximo el grado de ambigüedad.

3.5.2. Recogida de los datos y método de análisis

Después de obtener la autorización del profesor de cada clase, el investigador visitó las

aulas personalmente y pidió a los participantes que completaran la tarea de JP. En el caso del grupo EXP, las instrucciones de la prueba se dieron en chino con objeto de asegurarnos de que los participantes comprendían exactamente el procedimiento. Todos los candidatos realizaron la prueba bajo la supervisión del investigador, por escrito y en una sola sesión. El tiempo previsto para realizar la tarea era de 10 a 15 minutos, lo cual implica que los candidatos tenían que dar una respuesta inmediata y recurrirían a sus conocimientos lingüísticos internos asimilados más automáticamente en lugar de analizar minuciosamente la estructura sintáctica de cada ítem. Además, de acuerdo con Tremblay (2005: 141), "If subjects must provide an immediate response to sentences, they are less likely to figure out the purpose of the experiment", aunque hay alrededor del 10% de los alumnos del grupo EXP que terminaron muy pronto y dedicaron unos minutos a revisar todos los ítems.

Una vez recogidos los datos, éstos fueron convertidos en porcentajes para su posterior análisis. En el capítulo que sigue describimos nuestros resultados y comparamos el comportamiento de ambos grupos. Si bien nuestro análisis parte de porcentajes, siempre que sea posible es nuestro propósito en futuros trabajos aplicar pruebas estadísticas pertinentes.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Procedemos en el presente capítulo a la descripción de los resultados de nuestro estudio. A medida que los vayamos ofreciendo, contrastamos los resultados del Grupo EXP con los obtenidos del Grupo CON para examinar cómo su comportamiento en la prueba de juicios de preferencia (JP) se aleja o se aproxima al nativos de español. Además, de acuerdo con nuestros objetivos y preguntas de investigación, se comprueba también la posible aparición de una jerarquía de dificultad en los distintos contextos oracionales, y se compara la producción de los dos subgrupos del Grupo EXP que aprende español en dos contextos diferentes: CHI y CUB.

4.1. Alternancia modal en español nativo y no nativo

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en porcentajes para la investigación. La siguiente tabla presenta los resultados globales de los dos grupos: CON y EXP en la prueba de JP.

Grupo	CON	EXP
Total de aciertos	94%	62%

Tabla 1: Porcentaje total de logros: CON y EXP

Como era de esperar, el comportamiento de los Grupos CHI y CUB mostró diferencia en la comparación con los controles. Según se recoge en la Tabla 1, la conducta del Grupo EXP se aleja notablemente a la del Grupo CON, que sólo presenta un 62% de logros.

Más de la mitad de los participantes del grupo EXP (54%) cuyo acierto oscila entre el 50% y el 70%, y los que tienen notas altas (más de 80% de aciertos) y notas bajas (menos de 40%) sólo corresponden al 7% y 5% respectivamente. Además, no hay ningún participante que logre el 100% de logros (el porcentaje más alto es el 86%) y tampoco existe un ítem que todo el mundo acierte.

Uno de los resultados más sorprendentes lo constituye el porcentaje de preferencias de los nativos, ya que su comportamiento releva un fenómeno inesperado: el 83% de los nativos no mostraron una efectividad total, es decir, incluso para los hablantes nativos de español, la alternancia modal parece resultar problemática. De los 21 ítems en nuestra prueba, sólo la mitad (11 ítems) logra 100% homogeneidad por parte de los hablantes nativos. La figura 4 muestra el porcentaje correspondiente a los ítems conflictos según los diferentes contextos oracionales.

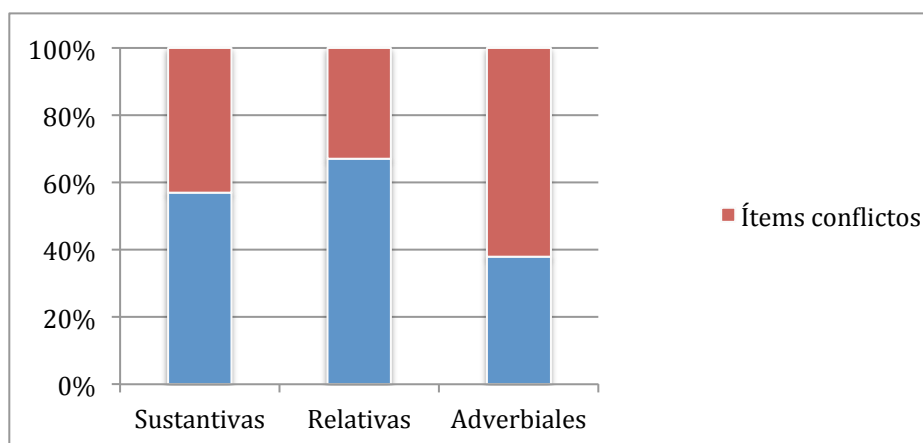


Fig. 4: Porcentaje de preferencias. GRUPO CON

La condición de nativo no otorga ni garantiza la elección del modo correcto en contextos de alternancia, lo cual hace previsible la dificultad para los no nativos. A la vista de todo ello, se puede observar que los ítems en las oraciones adverbiales son los que presentan mayor problema, y seguidamente en las sustantivas. Según lo indicado en el cuadro 1 del primer capítulo, parece, pues, que los ítems problemáticos son aquellos relacionados con más de un factor explicativo. Ilustramos a continuación los ítems más problemáticos de la prueba por parte de los hablantes nativos:

(20) Si yo no pienso que tengo fiebre, me siento mejor.

CON: 48.3%¹⁸

(21) María ha tenido una pesadilla y su amiga intenta consolarla:

“No te preocupes, aunque tengas mala cara, sólo fue una pesadilla.”

CON: 69.0%

(22) – Oye, Juan, ¿cómo puedo mejorar mi posición en el trabajo?

- Es fácil. Haz las cosas como las mande el jefe, por muy absurdas que te parezcan.

CON: 75.9%

Se puede observar que los ítems problemáticos son aquellos donde el uso de la alternancia modal depende de criterios discursivos o pragmáticos. Con objeto de poder proporcionar respuestas pertinentes a la segunda pregunta de investigación, hemos analizado los aciertos de cada grupo según la tipología sintáctica, como se aprecia a continuación.

4.2. Jerarquía de dificultad de la alternancia modal en español nativo y no nativo

Después del análisis de los resultados, hemos confirmado la existencia de una jerarquía de dificultad de usos de la alternancia modal en ambos grupos. La distribución de los aciertos por tipo de cada contexto oracional es la siguiente:

Grupo CON	Subordinada	Aciertos (%)
N=29	Relativas	98.28 (171/174)
	Sustantivas	92.12 (187/203)
	Adverbiales	90.95 (211/232)

Tabla 2: Porcentaje de aciertos. Grupo CON

Grupo EXP	Subordinada	Aciertos (%)
N=122	Relativas	69.26 (507/732)
	Sustantivas	60.07 (513/854)
	Adverbiales	57.27 (559/976)

Tabla 3: Porcentaje de aciertos. Grupo EXP

Como puede observarse, los resultados parecen confirmar la existencia de una jerarquía de

¹⁸ Los porcentajes se refieren a las de aciertos.

dificultad definida por contextos oracionales. Sin embargo, a diferencia de los resultados de Lu (2004) que mencionamos en el apartado 1.3.3., las oraciones relativas son las que menos problemas presentan, lo cual sí coinciden con los estudios de la adquisición del subjuntivo en español L2 por parte de hablantes de otras lenguas indoeuropeas. Ello se ilustra en la figura 5:

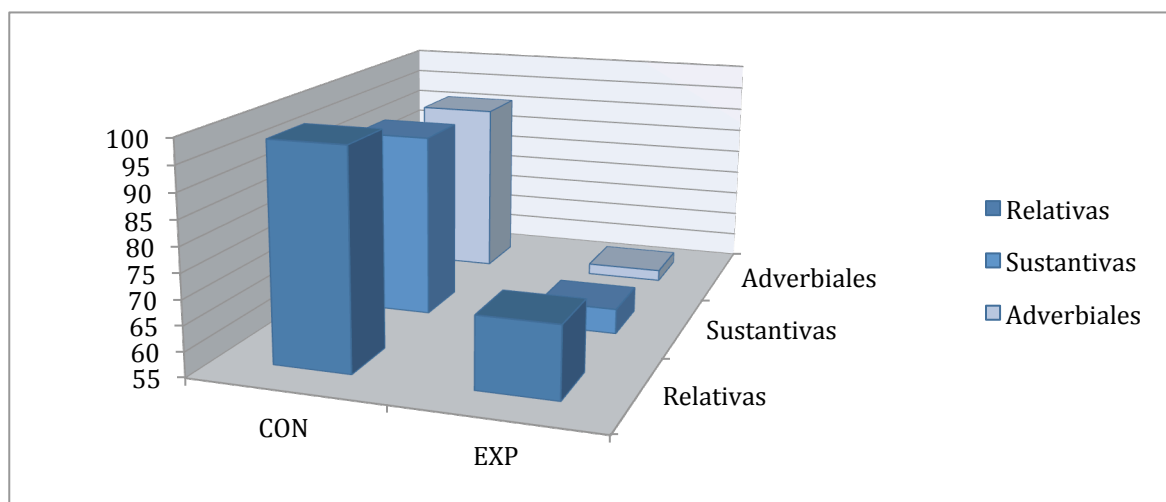


Fig. 5: Distribución de aciertos de los Grupos CON y EXP según el tipo de contexto oracional

La organización de esta jerarquía para los hablantes nativos de español coincide con el comportamiento de los hablantes no nativos y ello podría apuntar a la existencia de patrones paralelos en la adquisición de formas concretas por parte de nativos y no nativos. En futuros trabajos, es nuestro propósito aplicar las pruebas estadísticas pertinentes para identificar con claridad las diferencias en el comportamiento de los dos grupos.

Otra tendencia que podemos apreciar y que se ilustra en la Figura 5 es que coincidimos con los resultados de Contreras & Ferreira (2012) sobre el orden de adquisición del presente del subjuntivo en E/LE. En nuestra prueba los aciertos en las oraciones sustantivas y en las adverbiales se distribuyen también en porcentajes muy similares, con 92.12% y 90.95% en el Grupo CON, y 60.07% y 57.27% en el Grupo EXP respectivamente. Una de las posibles razones podría ser que mientras la alternancia modal en las oraciones sustantivas y adverbiales viene determinada por discursivos y semánticos que afectan a toda la oración

subordinada, en comparación en las relativas dicha alternancia depende básicamente de un factor semántico, el estatuto de especificidad del SN, y del hecho de que exista una correspondencia similar en la L1 de los participantes también facilita la adquisición de la alternancia indicativo/subjuntivo en las oraciones relativas (v. Cuadro 2).

Una vez determinada la aparición de la jerarquía de dificultad, en el apartado que sigue, se compara los juicios de los Grupos CHI y CUB para reconocer las intuiciones de los hablantes chinos en niveles intermedio-avanzados de dominio de la alternancia modal.

4.3. Comparación de los Grupos CHI y CUB

A continuación, con la intención de contestar a la tercera pregunta de investigación y contrastar el comportamiento de los dos subgrupos experimentales CHI y CUB, presentamos los resultados obtenidos sobre la alternancia modal en la prueba correspondiente a diferentes contextos de aprendizaje:

Grupo EXP	Número de ítems	Aciertos (%)
CHI (N=58)	21	62.40
CUB (N=64)		60.94

Tabla 4: Distribución de aciertos del Grupo CHI y el CUB

Como puede verse en la Tabla 4, en general, la conducta de ambos grupos está muy igualada. Sin embargo, si tenemos en cuenta el factor de los años de exposición al español como L2 (2.5 años para CHI y 4.5 para CUB), creemos que el Grupo CHI presenta una ligera ventaja sobre el Grupo CUB. Resulta sorprendente nuestro resultado, ya que normalmente se asume que la combinación de una exposición en un contexto de inmersión lingüística con instrucciones formales en el aula podría crear un mejor comportamiento en el aprendizaje de una lengua extranjera (Cheng & Mojica-Díaz, 2006).

Así, al comparar la conducta de ambos grupos experimentales, podríamos asumir que el uso de la L1 en las explicaciones del contenido gramatical-en nuestro caso la alternancia indicativo/subjuntivo-podría ofrecer el andamiaje suficiente para compensar la falta de contacto diario con la LO. Sin embargo, cabe destacar que como el peso relativo del subjuntivo en producción espontánea es relativamente bajo (Biber et.al., 2006; Farley, 2004; VanPatten, 1997), el error en la elección de modo no supone un gran obstáculo para la transmisión y la comprensión global del mensaje y, en este sentido, el grupo de inmersión lingüística (CUB) parece perder su ventaja. En futuros trabajos, para dilucidar hasta qué punto el uso de la L1 en el aula resulta un factor determinante, nos proponemos comparar el uso de otros elementos lingüísticos-tiempos verbales o pronombres átonos, etc.-por parte de los hablantes de estos dos grupos.

Asimismo, los resultados de la Tabla 4 están en la línea de los de trabajos anteriores sobre la jerarquía de dificultad por parte de los hablantes de lenguas indoeuropeas (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012) y los hablantes hereditarios de español en EE.UU (Laleko, 2010) y parecen demostrar que las similitudes en la actuación de estos grupos con respecto a la alternancia modal se deben a factores idiosincrásicos de dicha estructura y no a la naturaleza de la L1 de los estudiantes. Aunque para confirmar eso, tendremos que comparar con un gran número de hablantes nativos de otras lenguas maternas.

Por último, de acuerdo con lo que se recoge en la Tabla 4, los errores del subjuntivo no siempre son transitorios como indica Lu (2004), sino que pueden fosilizarse. Conforme a lo que demuestran los resultados del trabajo de Cheng & Mojica-Díaz (2006) que recogemos en el 1.3.2.: en un mismo contexto de aprendizaje (de inmersión lingüística), si se emplea una instrucción formal que mezcla criterios formalistas con otros de tipo nocio-funcional como los que recibieron nuestro Grupo EXP, el comportamiento por parte de los participantes antes y después del tratamiento no presentan mucha diferencia.

Nuestros resultados revelan que si se emplea el mismo tratamiento formal en diferentes contextos, la diferencia tampoco parece relevante.

A partir de estos resultados, parece claro que la adquisición de la alternancia modal (indicativo/subjuntivo) en español contiene ciertos rasgos que son difíciles de incorporar en la IL de los estudiantes chinos. A continuación, para responder a nuestro último objetivo, abordaremos el análisis del Grupo CHI y el CUB de acuerdo con la jerarquía de dificultad según se recoge en la Figura 6.

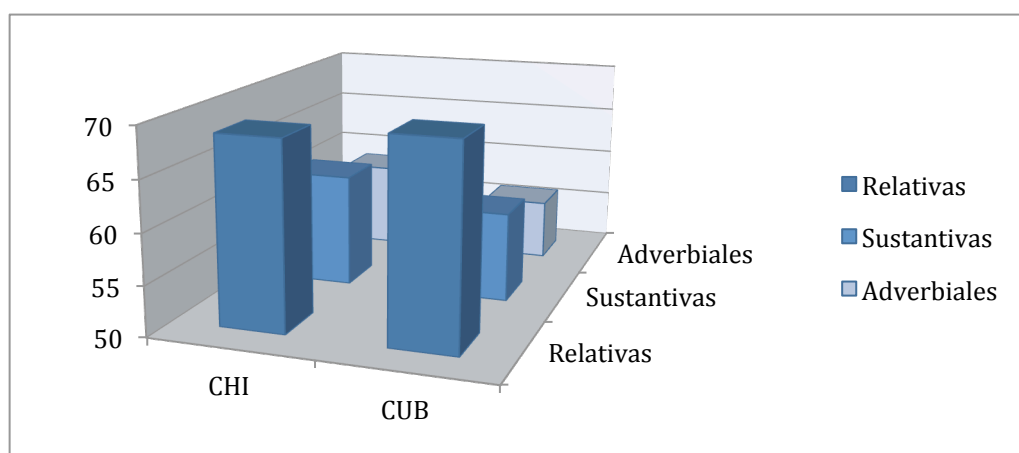


Fig. 6: Distribución de aciertos de los Grupos CHI y CUB según el tipo de contexto oracional (%)

Como se aprecia en la Figura 6, la jerarquía de dificultad que surge del comportamiento de ambos grupos es casi idéntica. La posición más alta, que implica una menor grado de dificultad de adquisición corresponde, como hemos anticipado, a las oraciones relativas. Luego aparecen las oraciones sustantivas y, por último, las oraciones adverbiales. Las posibles razones, como resumimos en los cuadros 1 y 2 del capítulo I, podría ser que la alternancia modal en las oraciones relativas es la única subordinada que depende casi exclusivamente del criterio semántico y esto tiene una correspondencia paralela en chino. Por el contrario, la selección modal en las oraciones sustantivas y adverbiales se ve afectada al tiempo por diversos factores, lo cual claramente diferencia con el mecanismo de la L1 chino. A continuación, analizamos algunos ítems de la prueba según el contexto oracional cuyo comportamiento resulta dignos de destacarse.

4.3.1. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones relativas

Como hemos visto, las comparaciones a dos revelan que la alternancia modal en las oraciones relativas es la menos problemática para ambos grupos y también que éste es el único apartado en el que el Grupo CUB se comporta un poco mejor que el Grupo CHI (68.68% y 69.79% respectivamente para CHI y CUB). Conforme a nuestra descripción en el apartado 1.1.2., es posible apreciar la alternancia indicativo/subjuntivo en este contexto dependiendo principalmente del grado de especificidad del referente, lo cual podría considerarse un factor determinante, o cuanto menos importante, en la selección de modo. Así que, desde este punto de vista, al basarse en un criterio claro, el grado de opcionalidad en las oraciones relativas es más accesible en comparación con el de otras subordinadas donde más de un criterio determina la selección modal. Ello se ilustra en el siguiente ejemplo:

- (23) - ¡Oye, dame el libro!
- ¿Qué libro?
- El rojo de matemáticas que tienes en la mano.

CHI: 93.1% CUB: 95.3% CON: 100.0%

Sin embargo, cuando el significado del verbo principal no es tan obvio, aparecen los problemas. Las respuestas del Grupo EXP en el ejemplo de (24) son buenas muestras de este problema:

- (24) - ¿Cómo va la fiesta que anunciaste en el Facebook?
- Está todo listo, me he asegurado de que sea una fiesta a la que asista todo el mundo.

CHI: 20.7% CUB: 29.7% CON: 93.1%

Como puede verse en el ejemplo de (24), la diferencia entre indicativo y subjuntivo no sería tan obvia como el ejemplo de (23) en el que el SN tiene un carácter claramente específico. Nuestra intuición es que el significado del verbo *asegurarse* en el (24) otorga erróneamente un valor asertivo a la oración, lo cual provoca la confusión a nuestros participantes, e incluso en dos de nuestros hablantes nativos. En el siguiente ejemplo de

(25) también queda ilustrado cómo el factor discursivo influye en el juicio de los participantes no nativos.

(25) Alejo ha perdido a su perrita llamada Pibi y se dirige a la perrera más próxima.

“Hola, estoy buscando una perrita que tiene cara de buena, se llama Pibi.”

CHI: 77.6% CUB: 78.1% CON: 96.6%

Conviene señalar que aunque claramente el SN posee una interpretación específica, nuestros participantes del Grupo EXP no logran un grado de acierto tan alto como en el ejemplo de (23), una posible razón podría consistir en que sin aposición *se llama Pibi*, la oración subordinada acepta tanto el indicativo como el subjuntivo debido a la carga semántica del verbo principal *buscar*. Así, en el ejemplo de (25), la alternancia modal no depende del referente como en (23), sino se ve afectada también por factores discursivos, y los participantes del Grupo EXP e incluso uno de los controles presentan oscilaciones.

En suma, tanto el Grupo CHI como el CUB se comportan mejor ante la presencia de un rasgo semántico inherente que indica o predice la selección del modo, sin la intervención de factores discursivos o pragmáticos.

4.3.2. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones sustantivas

Los resultados de los ítems correspondientes a oraciones sustantivas también muestran que regirse por el significado del verbo principal como único criterio que determina la alternancia modal parece influir negativamente en los juicios de los hablantes sinófonos de E/LE. Ello se ilustra en los siguientes dos ejemplos:

(26) - Pedro, ¿has visto a Miguel, está triste por el suspenso o qué?

- Bueno, no lo he visto, pero imagino que sí que está triste porque es la cuarta vez que suspende.

CHI: 58.7% CUB: 51.6% CON: 100.0%

(27) – Oye, he oído que Maik tiene una noticia nueva para el periódico.

- Sí, me parece que se publicará esta semana.

CHI: 79.3% CUB: 68.7% CON: 100.0%

Independientemente de que los verbos principales *imagino* y *me parece que* otorgan un sentido irreal y subjetivo, como la intención del hablante consiste en comunicar la verdad de la proposición subordinada, el empleo del indicativo queda justificado. Como se puede observar, en cambio, el Grupo CON decide con toda certeza frente a dicha situación, es decir, el hablante nativo es capaz de diferenciar la actitud del hablante respecto a la información, y no considerar sólo el sentido semántico de un verbo, sino el de toda la aserción. El siguiente ejemplo de (28) también ilustra el mismo fenómeno:

(28) - Mateo va diciendo que ha visto un ovni.

- Ya, pero yo no me creo todo lo que dicen por ahí.

CHI: 53.4% CUB: 45.3% CON: 100%

Es verdad que normalmente el subjuntivo aparece en las oraciones que expresan duda o negación, y que en los manuales que utilizan los estudiantes indican claramente que *no creer*, *no pensar*, *no saber* requieren el subjuntivo (Dong, 1999: 184). Sin embargo, si el estudiante sólo presta atención a este factor sintáctico sin tener en cuenta en que en este contexto situacional simplemente consiste en recoger una declaración anterior, puede elegir mal el modo. En cambio, los hablantes nativos a la hora de seleccionar el modo se prestan más atención al contexto discursivo, así que si el contexto que ofrece el enunciado es reducido, podrá causar problemas:

(29) Si yo no pienso que tengo fiebre, me siento mejor.

CHI: 22.4% CUB: 34.4% CON: 48.3%

Es muy sorprendente que la elección de uno u otro modo pueda llegar a complicarse de manera que haya vacilaciones tan destacables en los propios hablantes nativos. En realidad, si un elemento lingüístico es usado no por obligación, sino que podrá tener muchas interpretaciones según la interpretación del hablante, el contexto discursivo va a jugar un papel muy importante a la hora de disminuir ese grado de subjetividad de la emisión, si ese contexto es poco identificable puede causar problemas.

Para concluir, señalaremos que la distribución de los aciertos apunta a que los juicios de Grupo EXP sobre la alternancia modal en las oraciones sustantivas, tal vez debido a que los criterios de selección, en este caso, están determinados por factores semánticos y discursivos, se alejan más del patrón que marca el Grupo CON.

4.3.3. Juicios de preferencia de la alternancia modal en las oraciones adverbiales

La alternancia modal en las oraciones adverbiales se presenta, como vimos, en múltiples categorías dependiendo de las diferentes funciones que desempeña el complemento circunstancial, y posiblemente por este motivo, constituye el punto más débil en los dos subgrupos de EXP. Sin embargo, dentro de las oraciones adverbiales, hay contextos menos problemáticos que otros: por ejemplo, más de 80% de los estudiantes aciertan al escoger el subjuntivo en el ejemplo de (30):

(30) Cuando Pedro vio en las noticias que un grupo de buceadores habían encontrado un cofre pirata con monedas del siglo XVI y lo entregaron todo al Museo Británico se dijo a sí mismo: "si yo encontrara un cofre lleno de dinero, me lo quedaría."

CHI: 86.2% CUB: 82.8% CON: 100.0%

Como indica Pérez Saldanya (1999), la alternancia modal en las oraciones condicionales introducidas por *si* depende puramente de la estructura sintáctica, lo cual minimiza el peso de factores discursivos, que parece ser el punto débil de los estudiantes chinos. Así, cuando la alternancia depende, en gran medida, del contenido discursivo-pragmático, el porcentaje de aciertos disminuye notablemente, tal y como sucede en el enunciado (31):

(31) – Quiero colocar este cuadro en el lavabo.

- ¡Uf, imposible! No se puede colocar como tú quieres, porque el lavabo es muy pequeño.

CHI: 20.7% CUB: 9.0% CON: 93.1%

Lo mismo ocurre en la investigación de Chen (2004) que recogemos en el apartado 1.3.3.,

para nosotros, se trata también de una intuición inducida por la acción didáctica que refuerza especialmente la expresión *como tú quieras* en la comunicación real. De ser así, los alumnos, especialmente los del contexto de inmersión, habían estado expuestos en este exponente lingüístico y sin darse cuenta el contexto discursivo concreto en este caso, cometen este error.

Otro ejemplo relacionado con el contenido pragmático es la estructura “*aunque + subjuntivo*” para demostrar cortesía, como veremos en el ejemplo de (32):

(32) María ha tenido una pesadilla y su amiga intenta consolarla:

“No te preocupes, aunque tengas mala cara, sólo fue una pesadilla.”

CHI: 32.8%

CUB: 26.6%

CON: 69.0%

En las oraciones concesivas, el indicativo otorga una mayor relevancia al hecho, en cambio, con el subjuntivo dicha importancia se atenúa. Así que en la oración (32) si sólo se considera el factor semántico de [\pm aserción] de la subordinada sin tener en cuenta el valor socio-pragmático (que consiste en consolar a alguien), el modo podría seleccionarse erróneamente.

La alternancia en las oraciones temporales también muestra un comportamiento peculiar en los participantes del Grupo EXP, a pesar de que dicho valor aparece muy temprano en comparación con otros, su elección en algunos contextos resulta problemática. Como aparece recogido en el ejemplo de (33):

(33) Juan ha ido a correr esta mañana y ha sudado mucho. Cuando (él) llegue a casa, se va a dar una ducha.

CHI: 58.6%

CUB: 61.0%

CON: 96.6%

El uso del subjuntivo se justifica porque con la oración principal *se va a dar una ducha* se implica que no está definido el momento de la llegada. Sin embargo, si la oración principal se convierte en como se muestra en el ejemplo de (33a), el empleo del indicativo queda

justificado:

(33a) Cuando él llega a casa le gusta darse una ducha.

Así, se observa de nuevo cómo el factor discursivo parece afectar los juicios de los no nativos que eligen el modo llevados principalmente por factores sintácticos. Por último, en las oraciones causales con el adverbio *como*, debido a que su uso está íntimamente relacionado con la disposición de tema y rema, éstas podrían presentar cierta dificultad como se muestra en el ejemplo de (34):

(34) Como mañana entrenan la película y habrá mucha cola para comprar las entradas, iremos hoy a comprarlas.

CHI: 79.3%

CUB: 68.7%

CON: 93.1%

Ya que con el subjuntivo se enfatiza el carácter temático de la oración subordinada, su uso sólo es legítimo cuando la oración causal denota eventos actualizados. Podemos ver que las justificaciones para el uso del subjuntivo en los ejemplos de (33) y (34) chocan entre sí, lo cual precisamente demuestra la complejidad del subjuntivo en las oraciones adverbiales.

En síntesis, podríamos especular que la dificultad de la adquisición de la alternancia modal en las oraciones adverbiales puede deberse a que éste está fuertemente ligada a factores semánticos y/o discursivos. Tras el análisis de los juicios de nuestros participantes, nos damos cuenta de que ciertos rasgos situados entre el factor semántico y el discursivo son difíciles de incorporar en la IL de los estudiantes chinos, sin distinciones del contexto de aprendizaje, confirmando la teoría de Sorace (2004) sobre la relación entre la interfaz y la adquisición de L2 que recogemos en el apartado 1.3.2. Lo que más nos sorprende, no obstante, es que dicha interfaz no sólo afecta la adquisición de L2, sino que también provoca dudas y vacilaciones entre los propios nativos de español.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En este capítulo recogemos las aportaciones más relevantes de nuestro análisis sobre la percepción y dominio de la alternancia indicativo/subjuntivo por parte de los sinohablantes de E/LE y, al mismo tiempo tratamos de responder a las preguntas de investigación que formulamos en el capítulo III. Esperamos que las conclusiones de nuestro trabajo resulten útiles y provechosas para la identificación de posibles vías de investigación en el futuro que, de hecho, ya se han ido apuntando en el transcurso de la investigación.

5.1. Conclusiones generales y respuesta a las preguntas de investigación

Los análisis que se han descrito en el capítulo anterior nos permiten dar respuesta a las preguntas de investigación de nuestro trabajo que volvemos a recoger a continuación.

Pregunta de investigación 1

¿Cuál es el juicio de hablantes sinófonos de E/LE en relación con la alternancia indicativo/subjuntivo en comparación con un grupo control de hablantes nativos de español?

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de interesantes diferencias entre los grupos experimentales y el grupo control en cuanto al uso de la alternancia modal. Como hemos visto, sorprendentemente el hecho de ser hablante nativo tampoco hace garantizar total efectividad en la elección del modo correcto en contextos de alternancia, lo cual hace previsible la dificultad para los no nativos.

El análisis detallado revela que los ítems especialmente problemáticos, tanto para los

grupos experimentales como para los controles, son aquellos que están relacionados con factores discursivos y pragmáticos.

Si bien las conclusiones a las que hemos llegado acerca del comportamiento de los hablantes nativos deben tomarse con cautela debido a que el número de enunciados y el contexto que componían la prueba de JP son limitados, el análisis de los porcentajes resultantes ha revelado tendencias muy interesantes que merece la pena investigar en futuros trabajos.

Pregunta de investigación 2

¿Existe una jerarquía de dificultad definida por los diferentes contextos oracionales de aparición de subjuntivo a la hora de juzgar la alternancia modal? Si es así, ¿a qué se debe esta diferencia?

La existencia de una jerarquía de dificultad se ve confirmada por el análisis descriptivo de los datos. Al igual que lo indican los trabajos anteriores sobre el uso del subjuntivo en español L2 de hablantes de lenguas indoeuropeas de diversa procedencia (Fernández, 1997; Contreras & Ferreira, 2012), nuestros datos también revelan que el mayor grado de dificultad de adquisición corresponde a la alternancia modal en las oraciones adverbiales y sustantivas, mientras que las relativas en las que el uso del indicativo/subjuntivo viene determinado por un criterio eminentemente semántico resultan menos problemáticas para nuestros estudiantes sinófonos de E/LE.

A nuestro juicio, el orden que se establece en esta jerarquía viene determinado principalmente por dos razones: en primer lugar, como decíamos, la alternancia modal en las oraciones relativas es la única subordinada que depende casi exclusivamente del factor semántico y esto no sólo tiene una correspondencia paralela en chino sino que, además, hace más asequible su explicación en el contexto de aula. Por el contrario, la selección

modal en las sustantivas y adverbiales se ve afectada tanto por la pragmática y semántica de toda la proposición como por factores sintácticos, ello no sólo resulta más complicado pues alude a la explicación de contenidos puramente gramaticales, sino que, además, resulta claramente diferente del mecanismo equivalente en chino.

En segundo lugar, y en relación con el argumento anterior, la alternancia modal en las oraciones sustantivas y adverbiales se presenta en múltiples categorías dependiendo de las diferentes funciones sintácticas que desempeña, y los criterios de selección modal no presentan correspondencias unívocas y son tan dispares y a veces chocan entre sí. Todo ello constituye una desventaja para los estudiantes chinos.

Pregunta de investigación 3.1

¿Hasta qué punto difieren los criterios de selección del modo por parte de aprendices sinófonos que aprenden en China y en Cuba?

El cálculo de porcentajes demuestra que no existen diferencias notables entre los dos grupos experimentales que estudian en diferentes contextos, lo cual implicaría que la alternancia modal es una categoría gramatical difícil de incorporar en la IL de los aprendices chinos, independientemente del contexto de aprendizaje y, probablemente sin distinción por nivel de competencia. En futuros trabajos, para comprobar la validez de las diferencias en el comportamiento de los dos grupos experimentales, es nuestro propósito aplicar las pruebas estadísticas pertinentes que puedan confirmar o refutar las tendencias aquí observadas.

Sin embargo, cabe destacar que el hecho de que el grupo CHI presente una ligera ventaja sobre el grupo CUB en esta prueba no significa que el primero tenga una competencia comunicativa más alta que el segundo, ya que nuestra tarea de JP sólo puede mostrar el conocimiento procedimental de manera indirecta. Para averiguar su nivel de competencia

en general, necesitamos aplicar más pruebas de diferentes tipos.

Pregunta de investigación 3.2

¿En una clase monolingüe de chino, el uso de la L1 en las explicaciones de contenidos gramaticales podrá ofrecer el andamiaje suficiente para compensar la falta de contacto diario con la LO?

Al comparar la conducta de los grupos CHI y CUB podemos especular que el uso de la L1 en las explicaciones gramaticales puede ofrecer el andamiaje suficiente para compensar la falta de contacto diario con la LO o, cuanto menos, tiene un efecto positivo en el aprendizaje de contenidos gramaticales, aunque somos conscientes de que los factores afectivos y de motivación también podrán influir en el comportamiento, la medición de estos aspectos va más allá de los límites de este trabajo. Así también es cierto que el tipo de interacción en que toma parte el grupo en contexto natural presenta bastantes peculiaridades, ya que los aprendientes de este grupo suelen agruparse entre sí y no se ponen en constante contacto con la LO.

5.2. Implicaciones para trabajos posteriores y futuras vías de investigación

En primer lugar, considerando nuestros resultados en combinación con los de trabajos previos (v. Cheng & Mojica-Díaz, 2006), nos aventuramos a sugerir que creemos que posiblemente proporcionar una instrucción formal que mezcla criterios formalistas con otros de tipo nocio-funcional no resulte suficiente para garantizar la asimilación de contenido gramatical, y que un planteamiento más adecuado partiría de un enfoque más ecléctico que combinara la instrucción formal con una gramática orientada al discurso y la pragmática, teniendo en cuenta también la intención comunicativa del hablante.

Además, nuestros resultados también podrían apoyar propuestas metodológicas que

defiendan la conveniencia del empleo de la L1 en las explicaciones lingüísticas y metalingüísticas. Desde un punto de vista prospectivo y para dilucidar hasta qué punto el uso de la L1 como posibilidad de estrategia para la explicación gramatical favorece su adquisición en una clase monolingüe, nos proponemos analizar el uso de otros fenómenos lingüísticos por parte de los hablantes de estos dos grupos.

Para concluir, nos gustaría señalar que somos conscientes de que el desarrollo de una investigación suele ser un camino largo y difícil de recorrer, pero todo camino empieza por un primer paso y tal y como dejó escrito el poeta chino Qu Yuan 屈原 (340 a.C.- 278 a.C.) del período de los Reinos Combatientes “路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”， que podríamos traducir como “aunque el camino es largo y arduo, estoy determinado a explorarlo por entero”. Esperamos que este estudio resulte provechoso para el conjunto de profesionales que nos dedicamos a la enseñanza del español en general y a sinohablantes en particular y que los indicios que proporciona sean alas y alienten futuras vías de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, A. & Leonetti, M. (2004). The Spanish subjunctive: procedural semantics and pragmatic inference. En Rosina M. & Placencia, M (Eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Biber, D., Davies, J., Jones & Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multi-dimensional Analysis. *Corpora* 1, 1–37.
- Bisang, W. (2006). Southeast Asia as a linguistics area. En Keith Brown (Ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 587-595). Amsterdam: Elsevier.
- Blake, R.J. (1980). *The acquisition of mood selection among Spanish-speaking children: ages 4 to 12*. Tesis doctoral. University of Texas, Austin.
- Blake, R.J. (1983). Mood Selection among Spanish- Speaking Children, Ages 4 to 12. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe* 10, 21-32.
- Bosque, I. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología sintaxis I*. Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Brucart, J.M. (1999). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *MarcoELE*. 9, 2009, 27-46. Recuperado de:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.brucart.pdf
- Bybee, J. & Terrell, T. (1974). Análisis semántico del modo en español. En Bosque, I. (Ed), *Indicativo y subjuntivo* (pp. 145-163). Madrid: Taurus.
- Chen, J.W. (2004). *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo*. Tesis de Máster. Universidad Fu-Jen (Taipéi), Taiwan.
- Cheng, A., & Mojica-Díaz, C. (2006). The Effects of Formal Instruction and Study Abroad on Improving Proficiency: The Case of the Spanish Subjunctive. *Applied Language Learning* 16, 17–37.
- Collentine, J. (Marzo, 2010). The acquisition and teaching of the Spanish Subjunctive. An update on current Findings. *Hispania*, 93, 1, 39-51.

- Collentine, J. (1995). The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish. *Hispania*, 78, 122-135.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Costa Vila, E. (1998). *La enseñanza de E/LE en China (Crónica contextualizada)*. Memoria de Máster. Febrero de 1998. Universitat de Barcelona.
- Contreras A., & Ferreira C. (2012). Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva. *Literatura y Lingüística*, 2013, 28, 249-284.
- Correa, M. (2011). Subjunctive accuracy and metalinguistic knowledge of L2 learners of Spanish. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2011, 8, 1, 39-56.
- Cuenca, J., y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dulay, H y M. Burt. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23, 2, 245-258.
- Dulay, H y M. Burt. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Elabbas., Benmamoun., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). Defining an 'ideal' heritage speaker: theoretical and methodological challenges. *Theoretical Linguistics*. 2013. 39, 3-4, 259-294.
- Ellis, N.C. y Laporte, N. (1997). Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition. En Groot, A.M. & Kroll, J.F. (Eds.), *Tutorials in bilingualism* (pp. 53-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farley, A. (2004). The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction. En Lee, J., Geeslin, K. & Clancy, C. (Eds.), *Proceedings of the 4th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 32-45). Somerville: Cascadilla.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- González, J.M. (1995). Sobre el modo verbal en español, *Anuario de Estudios Filológicos*, 18, 177-203.
- Gregory, E. (2007). The Spanish mood/subordination/reference interface. *International Journal of English Studies*. Universidad de Murcia. 7 (1), 47-64.

- Huang, Y. (1994). *The syntax and pragmatics of anaphora. A study with special reference to Chinese*. New York: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath?: An interactive view of materials evaluation. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. (pp. 37-44). Oxford: Oxford University Press.
- Isac, D. & Charles, R. (2008). *I-language. An introduction to linguistics as cognitive science*. Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez López, M. (2008). Una aproximación formal al problema de las interfaces lingüísticas. En Olza., Inés., Casado, M. & González, R. (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Universidad de Navarra.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford.
- Laleko, O. (2010). *The syntax-pragmatics interface in language loss: Covert restructuring of aspect in Heritage Russian*. Tesis doctoral. University of Minnesota.
- Lavandera, B. (1983). Shifting moods in Spanish discourse. En F.Klein-Andreu (Ed.), *Discourse perspectives on syntax* (pp.209-236). New York:Academic Press.
- Liceras, J. M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Lin, Y.H. (1995). *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lope Blanch, J.M. (1990). Algunos usos de indicativo por subjuntivo en oraciones subordinados. En Bosque, I. (Ed.), *Indicativo y subjuntivo* (pp.180-182). Madrid: Taurus.
- Lu, H. (2003). *Oraciones complejos y modo subjuntivo en el español*. Taipei: Kuan Tang.
- Lu, H. (2004). Simplificación de estructura sintáctica. *Glosas didácticas*, 11, 177-186.
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J.M. & Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen
- Macaro, E. & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10, 3, 297-327.
- Matte Bon, F. (1998). *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea. Tomo I*. Madrid:

Edelsa.

Mejías-Bikandi, E. (1994). Assertion and speaker's intention: A pragmatically based account of mood in Spanish. *Hispania*, 77, 892-902. Recuperado de:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--9/html/p0000014.htm#I_25

Méndez Marassa, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*.

Memoria de Máster. UNED. Recuperado de:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/etpcadiz/Documentos/Publicos/ACE/Materiales%20Extranjeros/ALUMNADO%20CHINO/Chino%20hablanres_mendez_marassa.pdf

Montolío, E. (1999). Las construcciones condicionales. En Bosque, I & Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3643-3737). Madrid: RAE-Espasa Calpe.

Montrul, S. (2008). Incomplete Acquisition in Spanish Heritage Speakers: Chronological Age or Interfaces Vulnerability? En Chan, H., Heather, J. & Enkeleida K. (Eds.), *BUCLD 32: Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development* (pp.299-310).

Somerville: Cascadilla.

Pérez-Leroux, A.T. (2008). Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 2, 90-98.

Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En Bosque, I & Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3253-3322). Madrid: RAE-Espasa Calpe.

Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial

Porto Dapane, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo, valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.

Quer, J. (1998). *Mood at the interface*. The Hague: Holland Academic Graphics.

Querol Bataller, M. (febrero,2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. En *MarcoELE*, 18, 1-12.

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Richards J, C. & Rodgers T, S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda

- edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Bosque, I. & Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3209-3251). Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Rosado, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Ruiz Campillo, J.P. (2007). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En Villalba, C. (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2005-2006*. Múnich: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf
- Sánchez Pérez, A. (2005). Metodología: conceptos y fundamentos. En Sánchez, L., J. & Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp.665-688). Madrid: SGEL.
- Santos Rovira, J.M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.
- Schütze, C. T. (1996). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistics methodology*. Chicago: The University of Chicago.
- Serrano, M.J. (1994). *La variación sintáctica: formas verbales del period hipotético en español*. Madrid: Entimema.
- Sorace, A. (1996). The use of acceptability judgments in second language acquisition research. En Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.375-409). San Diego: Academic.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 143-145.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, T., Baycroft, B. & Perrone, C. (1987). The subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and

- Comprehensibility. En VanPatten, B., Dvorak, T. & Lee, J. (Eds.), *Foreign language learning: a research perspective* (pp. 23-48). Cambridge: Cambridge Press.
- Tirapu-Ustárrroz, J., G. Pérez-Sayes, M & Pelegrín, V. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? En *Revista de Neurología*, 44, 8, 479-489.
- Tremblay, A. (2005). Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality judgment tasks in linguistic theory. *Second Language Studies*, 2005, 24, 1, 129-167.
- VanPatten, B. (1997). The relevance of Input processing to second language theory and second language teaching. En Glass, W. & Pérez-Leroux, A.(Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, 2, 93-108.
- Veiz, J.M. (2005). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En Sánchez, L., J. & Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp.147-163). Madrid: SGEL.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamorano, A. (2005). *El subjuntivo en la historia de la gramática española*. Madrid: Arco/Libros.
- Zheng, S.J. (2013). La enseñanza de español en China: oportunidades y desafíos. En *Actas VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Zhu, J.T. (2014). Análisis de una situación interactiva: Una clase de E/LE en China. Trabajo final no publicado de la asignatura ‘Análisis del discurso I’. Universitat Pompeu Fabra.

Materiales Didácticos:

- Dong, Y.S. (1987). *Español III*. Beijing: The Commercial Press.
- Dong, Y.S. & Liu, J. (1999). *Español moderno II y III*. Beijing: 外研社(Foreign Language Teaching and Research Press).
- Fernández, S., Castillo, C; Puig, Y. & Cuba, L. (2008). *Un paso más III*. La Habana: Félix Varela.

ANEXO 1 MÉTODO ANTIGUO *ESPAÑOL* (1987)

VS

MÉTODO ACTUAL *ESPAÑOL MODERNO* (2000)

INDICE	
lección 1	1
texto: El paño maravilloso	2
léxico: fabricar, mandar, al cabo de, averiguar, asustar(se), atreverse	
gramática: Resumen de los empleos del presente de subjuntivo	
lección 3	29
texto: Numancia	4
léxico: sufrir, disponer, aprovechar, en vano, resultar, en medio de, guardar	
gramática: Pretérito imperfecto de subjuntivo (I)	
lección 11	162
texto: Las Pirámides y la Esfinge	
léxico: oportunidad, por lo menos, disponer de, renovar, formular, arrojar(se), plantear	
gramática: Futuro perfecto de indicativo	
lección 15	225
texto: Prometeo	18
léxico: admitir, conceder, consistir, reservar, disponerse a, estar dispuesto a, manejar, echar en cara	
gramática: Formación de las palabras (III)	

Dong, Yansheng. (1987). *Español III*. Beijing: The Commercial Press.

Lección 2 33

Texto: El paño maravilloso

Gramática: 1. Pretérito imperfecto de subjuntivo

2. Complemento mixto: *ir* + *adjetivo o participio pasivo*

Léxico: proponer, llevar (se), al cabo de, averiguar, antes, asustar(se), importar, reconocer

Lección 4 90

Texto: Numancia

Gramática: 1. Oración concesiva con subjuntivo

2. Estilo directo e indirecto

3. Tercera persona singular y plural de los pronombres ablativos

4. Complemento mixto: *tener* + *participio pasivo*

Léxico: disponer(se), evitar, aprovechar, resultar, negar(se), último, suponer, insistir

Lección 14 387

Texto: Las Pirámides de Egipto y la Esfinge

Gramática: 1. Usos de *lo que*

2. Función deíctica y generalizadora del artículo determinado

3. Formación de palabras (II)

Léxico: oportunidad, medir, requerir, proteger, adornar, convertir, acertar, dar con, arrojar, costar

Lección 17 478

Texto: Miguel de Cervantes Saavedra

Gramática: 1. Usos del pronombre relativo *cual*

2. Antónimos

Léxico: publicar, de acuerdo, tomar parte, por fin, superar, colocar, ambos, lanzar, atribuir, describir

Lección 18 509

Texto: Prometeo

Léxico: admitir, conceder, andar, encender, reservar, manejar, burlar, repartir, sujetar, renovar

ANEXO 2 PLAN DE PRÁCTICA PROFESIONAL

46

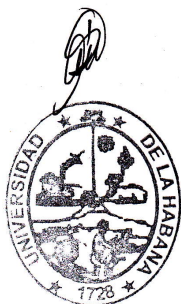
UNIVERSIDAD DE LA HABANA
FACULTAD DE ESPAÑOL PARA NO HISPANOHABLANTES

CARRERA: Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes.
DISCIPLINA: PRÁCTICA PREPROFESIONAL
ASIGNATURAS: PRÁCTICA PREPROFESIONAL
AÑOS: PRIMERO AL CUARTO SEMANAS: 32 cada año académico
TOTAL DE HORAS: 544

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar las habilidades profesionales requeridas para su desempeño como profesores de español como lengua extranjera, analistas de documentos, traductores y comunicadores interculturales.

La disciplina Práctica Preprofesional se concibe como componente investigativo - laboral del plan de estudio; facilita niveles adicionales de desarrollo de las habilidades requeridas para el desempeño profesional del estudiante como docente, analista de información, traductor, o comunicador intercultural. Así mismo, y de modo esencial, permitirá un mayor nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua española (fundamentalmente), necesarias para el ejercicio de la profesión.



Práctica preprofesional (Primer. año): Está vinculada a los campos de actuación relacionados con la comunicación intercultural. El estudiante interactúa oralmente en lengua española, ya sea con hispanoparlantes o con hablantes de su lengua materna. Se tiene en cuenta, en lo fundamental, otros programas con estudiantes de su misma nacionalidad, centros promotores de la cultura, centros de salud y otros servicios de comunicación internacional.

Práctica preprofesional (Segundo año): Apoya fundamentalmente al componente investigativo de la carrera, aunque no se excluyen algunas de las acciones realizadas en primer año para que pueda lograrse su sistematización. Las actividades se vinculan fundamentalmente a ejercicios investigativos sencillos en centros donde el estudiante pueda cumplir tareas de análisis crítico de información, como por ejemplo, bibliotecas y centros de documentación.

Práctica preprofesional (Tercer. año): Está en función del desarrollo de actividades para el ejercicio profesional en las esferas de la docencia, la traducción y la investigación. Se trabaja un taller de Metodología de la Investigación, que culmina con la presentación de un proyecto investigativo. Las prácticas vinculadas a la docencia son de familiarización y se desarrollan en programas de enseñanza de E/LE donde participan estudiantes de la misma nacionalidad que la del practicante.

Práctica preprofesional (Cuarto año): Se organiza la práctica, de modo que propicie la integración de los aspectos tratados en los años precedentes. Se insiste en práctica docente y práctica de traducción. En el 2º semestre está dirigida en lo esencial a la realización del Trabajo de Diploma.

ANEXO 3 PRUEBA DE JUICIOS DE PREFERENCIA

PRUEBA DE CONTENIDOS: GRAMÁTICA

Nombre del estudiante:

Sexo:

Edad:

Provincia:

Cada pregunta tiene dos posibles respuestas. Marca con un círculo la opción que te parece más adecuada en el contexto en que aparece:

1. Juan ha ido a correr esta mañana y ha sudado mucho. Cuando (él) _____ a casa, se va a dar una ducha.

A) llegue

B) llega

2. - Quiero colocar este cuadro en el lavabo.

- ¡Uf, imposible! No se puede colocar como tú _____, porque el lavabo es muy pequeño.

A) quieras

B) quieres

3. - ¡Umm! _____ buenísima esta cerveza negra.

- Pues, este vino también.

A) Es

B) Está

4. Cuando Pedro vio en las noticias que un grupo de buceadores habían encontrado un cofre pirata (百宝箱) con monedas del siglo XVI y lo entregaron todo al Museo Británico se dijo a sí mismo: "si yo _____ un cofre lleno de dinero, me lo _____."

A) encontrara/quedaría

B) encuentro/quedaré

5. - Tú eres española ¿no?

-Sí, _____ soy, pero vivo en Londres.

A) la

B) lo

6. - ¿Cuándo vas a devolverme el dinero?

- No sé cuándo cobraré, pero aunque _____ mañana no puedo dártelo hasta la próxima semana.

A) me paguen

B) me pagan

7. María ha tenido una pesadilla y su amiga intenta consolarla:

“No te preocupes, aunque _____ mala cara, sólo fue una pesadilla.”

A) tengas

B) tienes

8. Alejo ha perdido a su perrita llamada Pibi y se dirige a la perrera más próxima.

“Hola, estoy buscando una perrita que _____ cara de buena, se llama Pibi.”

A) tenga

B) tiene

9. - Te dejo el libro pero, por favor, no escribas en _____ márgenes (空白处).

- ¡Pero bueno! ¿con quién te crees que estás hablando?

A) los

B) φ

10. Creo que Silvia no tiene educación. Ayer, sin ir más lejos, _____ a su casa sin decir ni adiós.

A) se fue

B) fue

11. Estuvimos allí entre 2007 y 2009, y luego otra vez este verano, y sin duda este año _____ el mejor.

A) fue

B) ha sido

12. - Oye, Juan, ¿cómo puedo mejorar mi posición en el trabajo?

- Es fácil. Haz las cosas como las _____ el jefe, por muy absurdas que te parezcan.

A) mande

B) manda

13. - ¿Dónde _____ la fiesta?

- _____ en Atenas.

A) es/ Es

B) está/ Está

14. - Oye, vamos a darle algo a esa chica que canta en la calle.

- Vale, espera, miro a ver lo que llevo.

- Yo tengo algo, con que _____ un par de monedas, ya está bien.

A) tengas

B) tienes

15. - Pedro, ¿has visto a Miguel, está triste por el suspenso o qué?

- Bueno, no lo he visto, pero imagino que sí que _____ triste porque es la cuarta vez que suspende.

A) esté

B) está

16. ¿Sabes? En mi sueño tú _____ El Zorro y yo Spiderman.

A) eres

B) eras

17. - Buenos días, ¿qué desea?

-Buenos días. Estoy buscando unas gafas de sol que no _____ muy aparatosas y preferentemente de un color oscuro.

A) sean

B) son

18. Alberto _____ a visitar a su tío por Navidad cuando le robaron la cartera.

A) iba

B) fue

19. - Aleix, ¿sabes qué edad tiene Julia?

- Parece que _____ muy joven pero tiene por lo menos 50 años.

A) sea

B) es

20. Alicia siempre se está quejando de que no hay trabajo, pero yo llegué a Barcelona en enero y un mes después ya _____ un trabajo.

A) conseguí

B) había conseguido

21. -Mateo va diciendo que ha visto un ovni (不明飞行物).

- Ya, pero yo no me creo todo lo que _____ por ahí.

A) digan

B) dicen

22. Fue Federico quien se llevó el reloj. Yo vi como se lo _____ en el bolsillo.

A) guardó

B) guardaba

23. Como mañana estrenan la película y _____ mucha cola para comprar las entradas, iremos hoy a comprarlas.

A) haya

B) habrá

24. - ¡Oye, dame el libro!

- ¿Qué libro?

- El rojo de matemáticas que _____ en la mano

A) tengas

B) tienes

25. El año pasado viajé a China, fue un viaje muy largo. El segundo día era el Año Nuevo Chino y por eso, _____ en casa para cenar toda la familia.

A) nos quedamos

B) nos quedábamos

26. - Oye, he oído que Maik tiene una noticia nueva para el periódico.

- Sí, me parece que _____ esta semana.

A) se publique

B) se publicará

27. Decidimos viajar en autobús hasta el Sahara. Nuestros problemas empezaron pronto: _____

vomitando los tres primeros días.

A) estuvimos

B) estábamos

28. - Ramón, no le prestes el dinero a Miguel. Se rumorea que es un sinvergüenza y quizá no te lo devuelva.

- Me da igual lo que _____, le prestaré el dinero porque es mi amigo.

A) digan

B) dicen

29. Siempre ibas a casa cuando _____ el trabajo.

A) terminaste

B) terminabas

30. Si yo no pienso que _____ fiebre, me siento mejor.

A) tenga

B) tengo

31. Como _____ bailando y bebiendo toda la noche, al final estaba muy cansada, por eso me quedé a dormir en casa de un amigo.

A) estuve

B) estaba

32. - Perdona, ¿cómo te _____?

- Ya te he dicho varias veces que me llamo Suliván.

A) llamas

B) llamabas

33. No te preocupes, María. Encontraré a tu hijo dondequiera que _____.

A) esté

B) está

34. - Manolo, ¿qué es lo que más te gusta de tu mujer?

- Pues, mira, lo que más me gusta de ella es que siempre _____ paciencia conmigo cuando estoy muy nervioso.

A) tenga

B) tiene

35. - ¿Cómo va la fiesta que anunciaste en el Facebook?

- Está todo listo, me he asegurado de que sea una fiesta a la que _____ todo el mundo.

A) asista

B) asistirá

36. Seguiremos pagando por utilizar algunas carreteras, pero me parece muy buena idea que _____ los peajes de las autopistas.

A) desaparezcan

B) desaparecen

Nombre:

1. ¿Qué lenguas has estudiado aparte del español? 您除了学习西班牙语外，还学了哪些语言？

2. ¿De estas lenguas, cuánto tiempo has dedicado a estudiarlas? 除西语外，其他语言学了多久？

3. ¿Qué conocimiento consideras que tienes de estas lenguas? 对于其他的这些语言，你觉得你的水平怎么样？

Muy bueno 很好 Bueno 好 Regular 一般 Malo 差

Muy malo 很差

4. ¿Has viajado a algún país hispanohablante? Si es así, ¿por cuánto tiempo? 你去过西语国家旅游吗？如果去过，待了多长时间？

5. ¿Visitas páginas web (internet) en español? 你会上西班牙语网页吗？

6. ¿Con qué frecuencia lees libros y revistas en español fuera de la universidad? 课外你会看西语杂志和书吗？

Muy a menudo 常常 A veces 偶尔 Casi nunca 很少

Nunca 从不

7. ¿Hablas español fuera de la universidad? 课外你还说西班牙语吗？

Muy a menudo 常常 A veces 偶尔 Casi nunca 很少

Nunca 从不