



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 52 - Número 1, 2026

**Respuestas a preguntas sí/no en español por
hablantes chinos de ELE: Un enfoque cognitivo-
contrastivo**

Haozhen Li

Li, H. (2026). Respuestas a preguntas sí/no en español por hablantes chinos de ELE: Un enfoque cognitivo-contrastivo. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 52(1), ehvw8q729. <https://doi.org/10.15517/hvw8q729>



Doi: <https://doi.org/10.15517/hvw8q729>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

Respuestas a preguntas sí/no en español por hablantes chinos de ELE: Un enfoque cognitivo-contrastivo

Responses to Yes/No Questions in Spanish by Chinese ELE Learners: A Cognitive-Contrastive Approach

Haozhen Li

Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España

100515237@alumnos.uc3m.es

<https://orcid.org/0009-0009-5769-852X>

DOI: <https://doi.org/10.15517/hvw8q729>

Recepción: 05-04-2025

Aprobación: 12-11-2025

RESUMEN

Este estudio explora desde la lingüística cognitiva las dificultades que experimentan estudiantes chinos de español como lengua extranjera (ELE) al responder preguntas cerradas (sí/no). Se analiza especialmente cómo la interferencia de la lógica cognitiva del chino mandarín afecta las respuestas en español, generando errores frecuentes. Mediante cuestionarios orales y escritos, se comprobó que los estudiantes de nivel inicial cometieron más errores, mientras que la experiencia de inmersión redujo significativamente estas dificultades. El artículo concluye con sugerencias pedagógicas dirigidas a mejorar la enseñanza de las respuestas afirmativas y negativas en español para hablantes chinos.

Palabras clave: Lingüística cognitiva, análisis contrastivo, estudiantes chinos de ELE, interrogativas polares, interferencia lingüística.

ABSTRACT

This study explores from a cognitive linguistics perspective the difficulties faced by Chinese learners of Spanish as a foreign language (ELE) when responding to yes/no questions. It particularly analyzes how interference from Mandarin Chinese cognitive logic affects responses in Spanish, leading to frequent errors. Through oral and written questionnaires, it was found that beginner students made more errors, while immersion experience significantly reduced these difficulties. The article concludes with pedagogical suggestions aimed at improving the teaching of affirmative and negative responses in Spanish for Chinese-speaking learners.

Keywords: Cognitive linguistics, contrastive analysis, Chinese learners of Spanish as a foreign language, polar questions, linguistic interference.

1. Introducción

En el aprendizaje de segundas lenguas, responder adecuadamente a preguntas cerradas de sí/no es una habilidad fundamental para la comunicación básica. Sin embargo, la experiencia docente sugiere que los estudiantes sinohablantes (hablantes nativos de chino) encuentran dificultades particulares al

responder preguntas de sí/no en español, especialmente cuando las preguntas se formulan en negativo. Una situación común en el aula ilustra este problema: ante una pregunta como “¿No has comido?”, muchos estudiantes chinos vacilan o responden de forma incorrecta. Por ejemplo, pueden responder “sí” con la intención de decir “sí, no he comido” (es decir, que no han comido), cuando en español “sí” significaría en realidad “sí, he comido”, transmitiendo lo opuesto a su intención. Este tipo de error, que pasa inadvertido en la comunicación intralingüística en chino, provoca malentendidos en español y revela una interferencia profunda de la lengua materna en la interpretación de la lógica afirmativa/negativa de las respuestas.

La literatura sobre adquisición de segundas lenguas ha documentado que las diferencias tipológicas y cognitivas entre el idioma nativo y la lengua meta pueden generar errores sistemáticos (Jarvis y Pavlenko, 2008; Ortega, 2009). En el caso de las preguntas polarizadas (de sí/no), la discrepancia entre el español, lengua que dispone de partículas afirmativa (sí) y negativa (no) unívocas, y el chino mandarín, lengua que carece de equivalentes directos y cuya estrategia de respuesta se basa en otros mecanismos, resulta especialmente propicia para confusiones. Investigaciones previas en lingüística contrastiva han señalado que, ante preguntas negativas, los hablantes de chino tienden a responder atendiendo a la presuposición del hablante, mientras que los hablantes de español responden en función del contenido proposicional literal de la pregunta (Chao, 1968; Lu, 2003; Lu, 2020; RAE, 2010). Dicho de otro modo, en español la partícula “sí” confirma la proposición expresada en la pregunta y “no” la rechaza, mientras que en chino la partícula equivalente a “no” (不, bù) puede llegar a confirmar la proposición negativa implícita en la pregunta, y “sí” (是, shì, o shìde) a negarla, siguiendo la lógica cognitiva propia del chino. Esta diferencia conceptual crea un terreno fértil para errores de interferencia: el estudiante chino puede, sin darse cuenta, aplicar la lógica de respuesta de su lengua materna al español, produciendo una respuesta incorrecta pese a creer que está contestando lógicamente.

El presente artículo explora en profundidad las dificultades de los estudiantes chinos de ELE (español como lengua extranjera) al responder preguntas sí/no en español, comparando este proceso con el funcionamiento equivalente en chino mandarín. Desde un enfoque de lingüística cognitiva, se realiza un análisis contrastivo de cómo se responden las preguntas afirmativas y negativas en ambos idiomas, poniendo de relieve diferencias en la construcción de significado por parte de los hablantes. En particular, examinaremos cómo el español se orienta a la afirmación o negación del contenido proposicional, mientras que el chino presta atención a la presuposición o expectativa del interlocutor al formular la pregunta. Este marco teórico contrastivo permitirá entender el origen cognitivo de los errores frecuentes entre aprendientes chinos.

Además del análisis teórico, el artículo presenta un estudio empírico con estudiantes universitarios chinos de español, diseñado para observar experimentalmente su desempeño al responder preguntas de sí/no. Se aplicaron dos cuestionarios complementarios —uno oral y otro escrito— inspirados en un modelo previo de interrogatorio contrastivo chino-español proporcionado, con el fin de captar tanto la respuesta espontánea en interacción oral como la respuesta reflexiva en formato escrito. La muestra estuvo conformada por 30 participantes de distintos niveles de competencia en español (A1 a C1, según el MCER), con variación en su tiempo de estudio del idioma y en su experiencia de inmersión en países hispanohablantes. Estas variables (nivel, tiempo de estudio y estancia en el extranjero) fueron consideradas para analizar su posible influencia en la frecuencia de errores.

Los objetivos del estudio pueden resumirse en tres puntos: (1) describir los tipos de errores que cometen los estudiantes chinos al responder sí/no en español y vincularlos con diferencias interlingüísticas cognitivas, (2) determinar en qué medida factores como la habilidad oral/escrita, el nivel de dominio y la experiencia cultural (inmersión) inciden en dichas dificultades, y (3) proponer, a partir de los hallazgos, orientaciones didácticas para la enseñanza de español a sinohablantes que aborden específicamente este problema.

A partir de estos objetivos, el estudio formula las siguientes hipótesis de trabajo. En primer lugar, se plantea que, en comparación con las respuestas escritas, los aprendientes sinohablantes tienden a cometer más errores al responder oralmente a las preguntas de sí/no en español, debido a la inmediatez y la presión cognitiva de la producción oral. En segundo lugar, se espera que la frecuencia de errores esté inversamente relacionada con el nivel de competencia en español, de modo que a mayor nivel, menor número de errores. En tercer lugar, se propone que la experiencia de inmersión en un país hispanohablante constituye un factor decisivo: los estudiantes que han residido en dicho contexto tienden a cometer menos errores, y cuanto más prolongada sea la estancia, menor será la probabilidad de equivocarse. Finalmente, se prevé que el tiempo total de estudio formal del español también influya, de manera que una mayor trayectoria de aprendizaje se asocie con un mejor desempeño en las respuestas a preguntas de sí/no.

A continuación, se desarrolla el marco teórico que contrasta las interrogativas polares y sus respuestas en chino y en español. Posteriormente se detalla la metodología del estudio empírico (participantes, instrumentos y procedimiento), se presentan los resultados cuantitativos obtenidos y se discuten a la luz del marco contrastivo. Finalmente, se plantean implicaciones pedagógicas y conclusiones generales, buscando aportar al campo de la enseñanza de ELE un conocimiento más profundo de un fenómeno práctico que puede obstaculizar la comunicación efectiva de los aprendientes chinos.

2. Marco Teórico

2.1. Las preguntas sí/no en español y sus respuestas afirmativas/negativas

En español, las preguntas cerradas de sí/no (interrogativas polares) se caracterizan por solicitar una confirmación o negación de una proposición, admitiendo como respuesta prototípica “sí” o “no” (acompañados o no de alguna aclaración adicional). Desde el punto de vista sintáctico, una pregunta polar en español no se distingue morfológicamente de una enunciativa declarativa equivalente, más allá de la entonación interrogativa o de la puntuación en la lengua escrita. Por ejemplo, “¿Quieres sopa ahora?” y “¿No hablas chino?” tienen, en términos de orden de palabras, la misma estructura que las oraciones declarativas correspondientes (“Quieres sopa ahora.”, “No hablas chino.”), diferenciándose únicamente por la entonación ascendente o los signos de interrogación. Esto implica que el receptor debe apoyarse en la prosodia o el contexto para identificar que se trata de una pregunta, especialmente en el caso de preguntas polares negativas donde la presencia de “no” inicial podría confundir con una negación aseverativa si no se percibe la entonación interrogativa. *La Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010) señala explícitamente que la negación es compatible con la interrogación en español, siendo posibles las interrogativas totales negativas (por ejemplo, “¿No te gusta?”) junto a las afirmativas. Estas interrogativas negativas, según la RAE, no necesariamente implican una intención

de negar la información, sino que a menudo funcionan como recursos pragmáticos de cortesía o confirmación tentativa. Por ejemplo, “¿No quiere café?” puede usarse como oferta cortés equivalente a “¿Quiere café?”.

En cuanto a las respuestas afirmativas y negativas en español, su lógica es directa y mantiene la concordancia con la polaridad del enunciado que se verifica. Una respuesta afirmativa (sí) confirma la verdad de la proposición objeto de la pregunta, mientras que una respuesta negativa (no) la rechaza. Esto se mantiene incluso cuando la pregunta está formulada en negativo. Por ejemplo, ante “¿No usas gafas?”, un hablante nativo respondería “sí” para indicar “sí las uso” (es decir, contradecir la forma negativa de la pregunta y afirmar el hecho positivo) o “no” para confirmar “no las uso”. Nótese que, en español, la partícula “sí” tiene también el valor de contradecir una negación previa. No existe una partícula especial equivalente al “sí” en chino para responder afirmativamente a preguntas enunciadas negativamente; simplemente se utiliza “sí” con ese sentido contrastivo. Por lo tanto, “sí” siempre indica una respuesta afirmativa (se afirma la proposición en cuestión, incluso si la pregunta la negaba), y “no” siempre indica una respuesta negativa (se niega la proposición preguntada).

En la interacción cotidiana en español, a veces el interlocutor puede ofrecer respuestas más elaboradas que un simple “sí” o “no” para evitar ambigüedades —por ejemplo: “Sí, claro que he comido” o “No, no he comido”—, pero la primera palabra (sí o no) establece inequívocamente la orientación afirmativa o negativa de la respuesta. Desde el punto de vista discursivo, esta convención del español busca claridad referencial: la respuesta inicial (sí/no) conecta directamente con la situación descrita. En términos cognitivos, el hablante de español centra su atención en el hecho o estado de cosas en sí mismo al responder. Si la pregunta es “¿No has venido?”, la persona primero evalúa la realidad (“he venido” vs. “no he venido”) y luego la expresa con la partícula apropiada: “sí” (he venido) o “no” (no he venido). Existe, pues, una concordancia entre la partícula de respuesta y la verdad factual que se comunica, alineada con la forma afirmativa o negativa de la cláusula que suele acompañar a la partícula (“...he venido” / “...no he venido”).

2.2. Las preguntas sí/no en chino mandarín y sus estrategias de respuesta

El chino mandarín, al igual que el español, dispone de varias formas interrogativas para plantear preguntas de sí/no (también llamadas preguntas totales o preguntas cerradas). Las construcciones más comunes incluyen: añadir la partícula interrogativa final 吗 (ma) a un enunciado afirmativo o negativo, emplear una construcción disyuntiva reduplicando el verbo en forma afirmación-negación (por ejemplo, “吃不吃?” chī-bù-chī, “¿comes o no?”), o simplemente usar entonación ascendente en una oración declarativa (similar al español coloquial). Por ejemplo, “你吃牛肉吗?” (Nǐ chī niúròu ma?) es equivalente a “¿(Tú) comes carne de res?”, mientras que “你不吃牛肉吗?” (Nǐ bù chī niúròu ma?) significa literalmente “¿No comes carne de res?”. En ambos casos, la partícula 吗 marca la interrogación de sí/no. Otra forma típica en chino es la estructura A-no-A (afirmación + negación del verbo), por ejemplo: “你吃不吃牛肉?” (¿comes no comes carne de res?), que explícitamente ofrece las dos opciones al oyente. Todas estas formas, pese a sus diferencias sintácticas, comparten la finalidad de obtener una respuesta afirmativa o negativa.

Una diferencia crucial del mandarín con respecto al español (y muchas lenguas occidentales) es la ausencia de partículas específicas para “sí” y “no” de uso general. El chino no tiene una palabra única que equivalga exactamente al “sí” afirmativo autónomo; en su lugar, se utilizan distintas

expresiones según el contexto, generalmente repitiendo el verbo principal afirmativamente para decir “sí” (p. ej. “吃” (chī, “como”) para afirmar “sí, como”) o negándolo para decir “no” (“不吃” bù chī, “no como”). Para responder afirmativamente, también es común emplear “是的” (shì de), que literalmente significa “es así” (con shì 是, verbo “ser” que actúa aquí como afirmación). Para la negación, la partícula general es “不” (bù), que antepuesta al verbo niega la acción (equivalente a “no + [verbo]”). Adicionalmente, en contextos en pasado o con “有” (yǒu, “tener/haber”) se usa “没” (méi) para la negación (“没去”, méi qù, “no fui/no he ido”; “没有”, méi yǒu “no tener/no haber”). En resumen, el chino carece de un “sí” y “no” absolutos, y en su lugar confirma o niega repitiendo el predicado con la partícula adecuada (是/不).

Esta diferencia en recursos lingüísticos implica también una diferencia en el proceso cognitivo de responder. Cuando a un hablante chino se le formula una pregunta polar, especialmente si está en forma negativa, suele responder evaluando la oración completa del interlocutor. Es decir, el hablante juzga la veracidad de la afirmación implícita en la pregunta antes de responder. Si la pregunta es “你不戴眼镜吗?” (Nǐ bù dài yǎnjìng ma?, “¿No llevas gafas?”), implícitamente el interlocutor sugiere la posibilidad de que “no lleves gafas”. El respondiente chino confirmará o negará esa presuposición: responder “是的” (shì de) significa literalmente “es así”, dando a entender “sí, (es cierto que) no llevo gafas”. En cambio, responder “不是” (bú shì) equivale a “no es así”, es decir “no, (te equivocas,) sí llevo gafas”. Obsérvese que, a oídos hispanohablantes, estas respuestas podrían malinterpretarse, ya que “sí” en chino (“是的”) está corroborando la proposición negativa (no llevo gafas), mientras que “no” (“不是”) la está negando y afirmando la contraria. En contexto chino, sin embargo, esta forma de responder es natural y no genera confusión entre nativos, porque todos comprenden que la respuesta está dirigida a la suposición del que pregunta (si uno lleva o no gafas) y no a la literalidad gramatical de la pregunta.

Vale la pena señalar un aspecto: en chino, a menudo la respuesta completa incluye tanto la partícula sí/no como una cláusula que reafirma la situación. Por ejemplo:

- Pregunta: “这个苹果不好吃吗?” (Zhège píngguǒ bù hǎochī ma?, “¿Esta manzana no está rica?”)
- Respuesta posible afirmativa: “不是, 这个苹果很好吃。” (Bú shì, zhège píngguǒ hěn hǎochī, literalmente “No es así, esta manzana está muy rica”).
- Respuesta posible negativa: “是的, 这个苹果不好吃。” (Shì de, zhège píngguǒ bù hǎochī, “Así es, esta manzana no está rica”).

En la respuesta afirmativa china, se inicia con “不是” (“no es [correcto]”) para negar la negación de la pregunta, seguido de la afirmación positiva (“está muy rica”). En la respuesta negativa, se comienza con “是的” (“es [correcto]”) aceptando la premisa negativa y luego se repite la negación (“no está rica”). Como señala Lu (2020), aparentemente hay una contradicción interna en respuestas chinas como “不, 我戴眼镜” (“No, llevo gafas”), pues la primera parte es negativa y la segunda afirmativa, pero en realidad cada parte cumple una función distinta en la comunicación. La primera parte (“不”) evalúa la veracidad de la proposición preguntada (“no llevas gafas”) y la niega, mientras que la segunda parte declara el hecho real (el hablante sí lleva gafas).

En español, por el contrario, se esperaría una respuesta coherente en todas sus partes (por ejemplo: “No, no las uso” o “Sí, las uso”), ya que, como vimos, la partícula inicial ya va en línea con la clausura proposicional que le sigue. En síntesis, en la dinámica conversacional el hablante chino se apoya en un marco cognitivo diferente al del hablante español para responder preguntas cerradas. En lugar de alinear automáticamente su “sí” o “no” con la proposición en cuestión, el respondiente chino atiende a la intención o suposición del interlocutor y evalúa “¿es cierta la premisa que tú (preguntador) asumes?”. Como resultado, un “sí” en la respuesta china puede equivaler a un “no” en términos de la situación objetiva, y viceversa. Esta lógica propia de la lengua china ha sido descrita como un caso de diferencia cognitiva en la forma de procesar la polaridad de las oraciones. Lu (2003) argumenta que los hablantes de chino tienden a concebir la respuesta como una evaluación metalingüística de la frase interrogativa del hablante, mientras que en inglés (y podemos extender a español) la respuesta se concibe más como una afirmación de la realidad extralingüística preguntada (Lu, 2003; Zhu y Wu, 2011). Esta discrepancia cognitiva explica por qué estudiantes anglófonos o hispanohablantes suelen errar al responder preguntas en chino y, de manera recíproca, por qué los sinohablantes encuentran contraintuitivo el patrón de respuesta del español (Zhu y Wu, 2011).

2.3. Análisis contrastivo desde la lingüística cognitiva: presuposición vs. contenido proposicional

Bajo la lente de la lingüística cognitiva y pragmática, la diferencia anteriormente descrita puede entenderse como un caso de construcción de significados divergente entre dos culturas lingüísticas. En español (al igual que en la mayoría de lenguas indoeuropeas), se asume que la función principal de una pregunta es solicitar información factual, por lo que la respuesta se formula confirmando o negando esa información factual. En chino, además de solicitar información, la forma de la pregunta (afirmativa o negativa) orienta al hablante hacia cierta presuposición, y la respuesta se adecua a confirmar o corregir dicha presuposición.

En términos cognitivos, podríamos decir que el foco atencional del interlocutor al responder difiere: el hispanohablante focaliza la situación referida (lo que se pregunta: si ocurrió X o no ocurrió), mientras que el sinófono focaliza la interpretación o expectativa previa del preguntador. Esta diferencia de foco explica la “discordancia concordante” que observamos. Así, ante la pregunta “¿No X (verdad)?”, un hispanohablante interpreta que se le pregunta “¿Sucede X o no?” y responderá “sí” si X sucede, “no” si X no sucede. Un hablante chino, por el contrario, interpreta implícitamente que el interlocutor piensa o espera “no X”, y su respuesta primero aborda esa expectativa: dirá “no (no es así)” si en realidad X sí sucede, o “sí (es así)” si efectivamente X no sucede. Ambos están dando una respuesta lógica, pero no a la misma referencia: uno responde a la proposición X, el otro responde a la suposición “no X”.

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) podría enmarcar esta diferencia como un contraste en qué contexto asume cada hablante como más relevante a la hora de interpretar la pregunta. El hablante chino interpreta la pregunta negativa como insinuando una presuposición verdadera (“el hablante cree que no X”), de modo que un “sí” en su respuesta ratifica esa presuposición en el contexto conversacional (Li y Thompson, 1981; Lu, 2020). En cambio, el hablante español tiende a ignorar esa capa de presuposición y trata la pregunta negativa simplemente como una pregunta informativa sobre X, por lo que un “sí” ratifica la ocurrencia de X en la realidad consultada (Lu, 2020). En términos de espacio mental o marco cognitivo, el chino opera en el marco de la proposición del hablante, mientras el español opera en el marco de la realidad consultada.

Autores como Lu (2020) y Lu (2003) han descrito esta divergencia como resultado de una diferencia cognitiva interlingüística. Lu (2003) la atribuye a las distintas “referencias de las respuestas” en cada lengua, es decir, a qué toma cada cultura lingüística como base para decir “sí” o “no”. Zhu y Wu (2011), en un estudio con estudiantes chinos de inglés, encontraron que muchos aprendientes transferían la lógica de respuesta del chino al contestar en inglés, lo que causaba respuestas incorrectas (por ejemplo, responder “Sí” a “Don’t you like coffee?” queriendo decir “No, efectivamente no me gusta” cuando el angloparlante espera “No [I don’t like coffee]” para expresar eso). Esto sugiere que el fenómeno no es aislado del par chino-español, sino que se manifiesta siempre que hablantes chinos aprenden lenguas occidentales y viceversa, requiriendo un reajuste cognitivo en la manera de asociar la intención comunicativa con las partículas afirmativas o negativas.

En resumen, desde una perspectiva contrastiva-cognitiva, el español y el chino presentan lógicas inversas en la respuesta a interrogativas negativas: el primero alinea la respuesta con la realidad descrita (contenido proposicional explícito), el segundo alinea la respuesta con la interpretación contextual del enunciado del interlocutor (presuposición del hablante). Comprender esta diferencia es clave para explicar las dificultades de los aprendientes chinos de ELE: sus errores no provienen de mera confusión léxica, sino de un procesamiento cognitivo distinto profundamente arraigado que debe ser reeducado en el aula de ELE.

3. Metodología

3.1. Participantes

El estudio empírico se llevó a cabo con 30 estudiantes chinos de español como lengua extranjera, sinohablantes nativos de mandarín, con edades entre 18 y 28 años. Al seleccionar a los participantes del estudio, se establecieron como requisitos que todos hubieran cursado o estuvieran cursando estudios de español a nivel de grado en universidades de China continental. Algunos participantes realizaron intercambios académicos de entre 6 y 8 meses en universidades españolas durante su etapa de grado; otros continuaron posteriormente con estudios de máster, tanto en China como en España; otra parte de los encuestados ya había concluido su máster y se encontraba trabajando o realizando estudios doctorales, tanto dentro como fuera de China. Se procuró conformar una muestra heterogénea en términos de nivel de dominio de español, tiempo de aprendizaje y experiencia de inmersión, dado que estas variables podrían influir en la habilidad de responder preguntas sí/no en la L2.

La distribución de la muestra según nivel de competencia se estableció conforme a los certificados oficiales del examen DELE obtenidos por los participantes, los cuales corresponden al MCER: 6 estudiantes de nivel A1, 6 de nivel A2, 6 de nivel B1, 6 de nivel B2 y 6 de nivel C1 (no hubo participantes en C2). Esta segmentación permitió comparar desempeños entre niveles básico, intermedio y avanzado. El tiempo de estudio del español variaba desde 0.5 años hasta 6 años, con una media global de aproximadamente 3 años (desviación estándar = 1.8 años). Como era de esperar, en términos generales se observó una relación positiva entre el tiempo de estudio y el nivel alcanzado: los estudiantes con más años de aprendizaje tendieron a ubicarse en niveles más altos, aunque con notables excepciones (por ejemplo, algunos alcanzaron B2 en 1-3 años, mientras otros con más de 5 años seguían en B2 debido a ritmos de aprendizaje distintos o falta de inmersión). Esta situación sugiere que puede darse el caso de que un estudiante acumule muchos años de aprendizaje sin lograr un aumento proporcional en su nivel global de competencia, debido a factores individuales como el ritmo

de aprendizaje o la ausencia de experiencias de inmersión. Sin embargo, ese mismo tiempo prolongado de estudio puede haber contribuido a una mayor precisión en determinados aspectos puntuales, como estructuras gramaticales concretas o usos expresivos específicos. Por esta razón, decidimos incluir la variable “tiempo total de estudio” en el análisis, con el fin de explorar si la mera acumulación de años de aprendizaje ejerce algún efecto en la producción de respuestas sí/no, más allá del nivel alcanzado o de la experiencia de inmersión.

Otra variable considerada fue la experiencia de estancia en países hispanohablantes. Un total de 14 participantes (47 %) habían realizado alguna estancia en el extranjero en contextos de habla hispana, ya fuera por intercambio académico, cursos de posgrado o viajes de inmersión cultural/laboral, mientras que 16 participantes (53 %) nunca habían estado en un país hispanohablante. Entre quienes tenían experiencia internacional, la duración de la estancia variaba: cinco participantes habían estado por periodos cortos (<6 meses), tres por periodos medios (6-12 meses) y seis por periodos prolongados (>1 año) en países como España, México u otros países hispanohablantes. Esta categorización permitirá analizar el efecto de la inmersión y si la duración de la misma guarda relación con el tipo de respuesta. La Tabla 1 resume el perfil de los participantes por nivel y experiencia:

Tabla 1.

Distribución de los participantes según nivel de español y experiencia de estancia en país hispanohablante

Nivel (MCER)	Nº participantes	Sin estancia	Estancia corta (<6 meses)	Estancia media (6-12 meses)	Estancia larga (>12 meses)
A1 (Inicial)	6	6	0	0	0
A2 (Básico)	6	4	2	0	0
B1 (Intermedio)	6	4	1	1	0
B2 (Avanzado)	6	2	2	0	2
C1 (Superior)	6	0	0	2	4
Total general	30	16	5	3	6

Como se observa, los participantes de nivel inicial (A1) y básico (A2) no habían realizado estancias en el extranjero, algo esperable dada su incipiente formación. A niveles intermedios y avanzados aumentan los casos de inmersión, siendo especialmente notable que todos los participantes en C1 habían tenido alguna experiencia internacional (principalmente estancias largas durante sus estudios superiores). Esta distribución resultó conveniente para examinar patrones de error en subgrupos con y sin inmersión.

3.2. Instrumentos

Se diseñaron dos cuestionarios complementarios para recabar datos sobre la forma en que los participantes responden a preguntas de sí/no en español. Ambos instrumentos —uno de tipo oral y otro de tipo escrito— contenían ítems estructuralmente similares, inspirados en modelos previos de cuestionarios utilizados en estudios contrastivos de interrogativas chino-español (como el de Lu, 2020). En total se contemplaron 12 situaciones comunicativas en las que el participante debía responder con “sí” o “no” (y eventualmente con una breve aclaración) a preguntas formuladas en español por un interlocutor.

- Cuestionario oral: Consistió en una entrevista semiestructurada grabada en audio. El entrevistador formulaba al participante una serie de 12 preguntas cerradas en español, simulando un diálogo informal. Las preguntas cubrían diferentes formas: seis eran preguntas afirmativas (¿X?) y seis preguntas negativas (¿No X? o ¿Verdad que no X?), intercaladas en orden pseudoaleatorio. Por ejemplo, una pregunta afirmativa típica fue “¿Te gusta picante?” y una negativa “¿No desayunaste hoy?”. El participante debía responder oralmente de forma espontánea lo primero que le viniera a la mente, como lo haría en una conversación real. El entrevistador podía repreguntar para aclarar en caso de duda, pero en general se limitó a registrar la respuesta inicial. Las respuestas orales de cada participante quedaron grabadas para su posterior transcripción y análisis. Se puso especial cuidado en que el tono del entrevistador no sugiriera la respuesta, especialmente en las negativas (que a veces pueden pronunciarse con entonación de confirmación). Cada entrevista individual duró entre tres y cinco minutos.
- Cuestionario escrito: Se trató de un formulario en papel (o digital, según el caso) con 12 ítems escritos que presentaban breves contextos y una pregunta final de sí/no en español, similar en contenido a las del oral. Por ejemplo: “Contexto: (El participante llega tarde a clase). Pregunta: ¿No pudiste tomar el autobús a tiempo?”. Tras cada pregunta, se pedía al estudiante escribir la respuesta tal como la diría en español, pudiendo responder solo con sí/no + frase, o incluso solo sí o no si lo consideraba suficiente. Se enfatizó que respondiera de forma natural, no “traduciendo” del chino, sino imaginando que realmente estaba en esa situación comunicativa. Este instrumento escrito permitía observar las decisiones del estudiante con más tiempo para reflexionar y sin la presión de la inmediatez oral.

Ambos cuestionarios fueron validados de manera preliminar con dos estudiantes chinos no incluidos en la muestra, para asegurar que las preguntas fueran comprensibles y cubrieran los fenómenos de interés. Los ejemplos utilizados en los cuestionarios abarcaban vocabulario cotidiano y situaciones relevantes y familiares (gustos personales, experiencias diarias, estado de cumplimiento de tareas, etc.) para minimizar errores léxicos o de comprensión ajenos al fenómeno investigado.

Cada respuesta de los participantes, tanto oral como escrita, fue codificada posteriormente como “correcta” o “incorrecta” en términos comunicativos: se consideró correcta si el uso de “sí” o “no” correspondía a la convención del español estándar para expresar la intención que (según contexto o aclaración dada) el estudiante aparentemente quería comunicar; e incorrecta si el estudiante usó “sí” o “no” de manera contraria a lo esperado en español, generando potencial ambigüedad o inversión de significado. Por ejemplo, si ante “¿No estás cansado?” un participante respondió “Sí. No estoy cansado.”, interpretamos que pretendía comunicar que efectivamente no estaba cansado, pero inició con “Sí” (calco de 是 shì chino) —esto se codificó como error, dado que en español la respuesta apropiada para “no estar cansado” sería “No (no estoy cansado)”. Se tomó nota de estas interpretaciones basándonos en las aclaraciones verbales o escritas que añadían los propios participantes en muchas respuestas.

3.3. Procedimiento

La recolección de datos se realizó de forma individual. En primer lugar, se aplicó el cuestionario oral mediante entrevista presencial (en muchos casos, por videollamada debido a restricciones logísticas). Inmediatamente después de completar la entrevista oral, se solicitó al participante que respondiera el cuestionario escrito de manera independiente, sin consultar diccionarios ni apuntes. El orden fijo (primero oral, luego escrito) buscó evitar que la reflexión escrita influyera en las respuestas espontáneas orales; se quiso capturar primero la reacción más automática del estudiante y posteriormente su respuesta más meditada. A cada participante se le explicó brevemente el propósito general del estudio (identificar dificultades en ciertas estructuras interrogativas en español) sin mencionar explícitamente el tema de las respuestas sí/no para no predisponer sus respuestas.

Tras completar ambas tareas, se les hizo una breve entrevista de retroalimentación (no estructurada) donde se les preguntó cómo decidían responder “sí” o “no” en español, si estaban seguros de sus respuestas, si las encontraron fáciles o confusas, etc. Esta entrevista cualitativa sirvió para contextualizar las decisiones de los aprendientes y se incorporará en la discusión cuando sea relevante, aunque el foco principal del análisis recae en los datos cuantitativos objetivos de sus respuestas. Las respuestas orales fueron transcritas y junto con las respuestas escritas se organizaron en una hoja de cálculo, marcando en cada ítem si la elección de sí/no fue correcta o errónea según el criterio antes mencionado. Para cada participante se calculó una tasa de error (porcentaje de respuestas erróneas) por modalidad (oral y escrita).

Adicionalmente, se agruparon los datos por nivel, por experiencia de estancia y por otras variables para realizar comparaciones. Se emplearon métodos estadísticos descriptivos (p. ej. medias, porcentajes de error por grupo) y algunas pruebas inferenciales sencillas: comparaciones de proporciones (comparando el desempeño oral vs. escrito de los mismos sujetos). Dada la muestra relativamente pequeña, estos resultados estadísticos se interpretan con cautela, apoyándose más en las tendencias observadas que en la significación estadística estricta.

4. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos del estudio empírico, organizados en función de las preguntas de investigación y variables de interés. En primer lugar, se compara el desempeño general de los participantes en la tarea oral versus la escrita. Luego, se examina la influencia del nivel de competencia en la tasa de errores. En tercer lugar, se analiza el efecto de la experiencia de inmersión en país hispanohablante. Finalmente, se considera la relación (o ausencia de ella) entre el tiempo total de estudio y los errores cometidos.

4.1. Comparación entre el cuestionario oral y el escrito

Una diferencia marcada emergió entre las modalidades de respuesta: los estudiantes cometieron más errores al responder oralmente que por escrito. A nivel global, la tasa media de error en el cuestionario oral fue del ~29 %, mientras que en el cuestionario escrito fue del ~22 %. Esta diferencia, aunque numéricamente no muy grande en términos absolutos, resultó consistente en la mayoría de participantes. En otras palabras, la probabilidad de responder incorrectamente (elegir sí/no

inapropiado) fue mayor cuando los aprendientes contestaban espontáneamente hablando, que cuando podían tomarse unos segundos adicionales para escribir y revisar mentalmente su respuesta.

La Figura 1 ilustra la comparación de errores por modalidad en cada nivel de competencia. Puede apreciarse que, para prácticamente todos los niveles, el porcentaje de respuestas erróneas es más alto en la condición oral (barras azules) que en la escrita (barras naranjas).

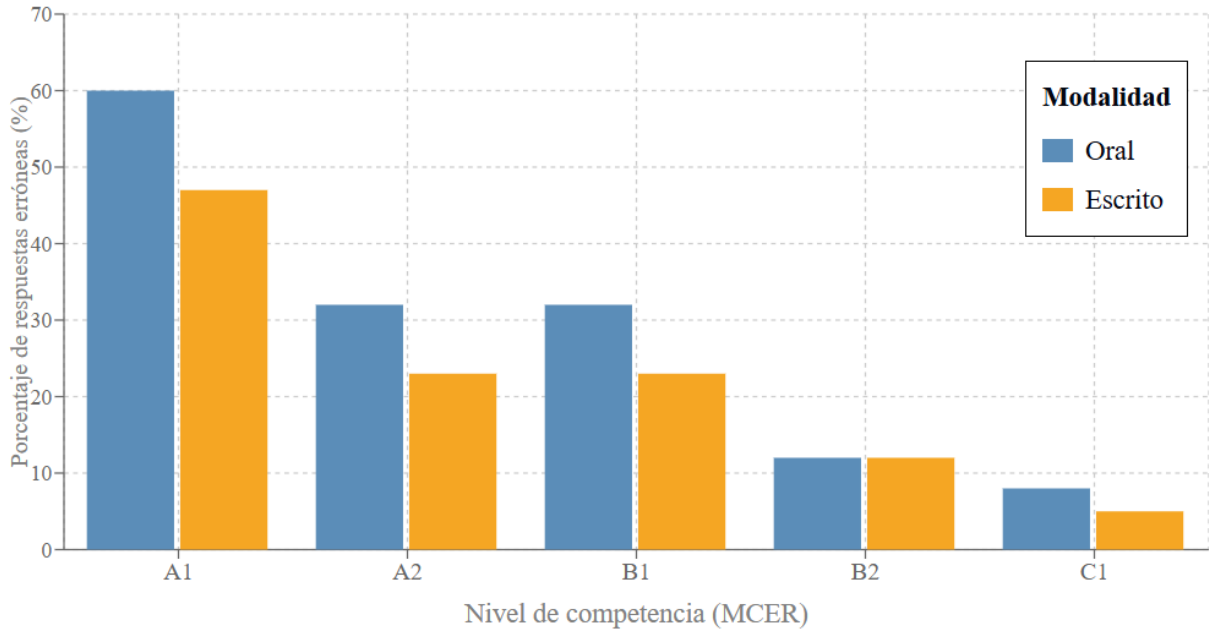


Figura 1. Porcentaje de errores en las respuestas a preguntas sí/no por nivel de dominio y tipo de cuestionario.

Incluso los estudiantes más avanzados (C1) mostraron ligeros deslices en el oral que no ocurrieron en el escrito. Por ejemplo, uno de los participantes C1, tras una pregunta negativa complicada en la entrevista, inicialmente respondió con una combinación dudosa “No... sí, sí trabajaba la semana pasada”, corrigiéndose sobre la marcha; en la versión escrita de una pregunta similar, simplemente respondió “Sí, trabajaba la semana pasada” sin titubeo. En niveles bajos, la diferencia es aún mayor: los alumnos de A1 frecuentemente quedaron confundidos en la entrevista oral y dieron respuestas erradas en más de la mitad de las preguntas, mientras que en el escrito algunos pudieron rectificar al releer la pregunta. Esto sugiere que el factor tiempo y presión cognitiva influyó en la producción: en la oral, la necesidad de responder inmediatamente exacerbó la interferencia de la lógica nativa, mientras que la modalidad escrita ofreció una pequeña ventana para la reflexión consciente (y quizás para aplicar reglas aprendidas explícitamente). Varios participantes comentaron en la entrevista posterior que en el oral “respondieron por instinto” pero luego al escribir “lo pensaron mejor”. No obstante, cabe señalar que ciertos estudiantes (especialmente en nivel intermedio-alto) ya tenían interiorizada la norma española y respondieron correctamente de forma consistente en ambas modalidades.

En suma, los resultados confirman que, en igualdad de condiciones, la modalidad oral presentó una mayor frecuencia de errores que la modalidad escrita en las respuestas sí/no. La inmediatez del habla pareció activar con más fuerza los patrones automáticos de L1, mientras que la escritura dio

margen a la comprobación racional. Esto tiene implicaciones directas para la enseñanza (que se discutirán más adelante), subrayando la importancia de practicar abundantemente en forma oral estas estructuras, ya que en situaciones reales los estudiantes deberán enfrentarlas sin el beneficio del tiempo extra.

4.2. Influencia del nivel de competencia en español

El nivel de dominio de español mostró ser un factor importante: los estudiantes de nivel más bajo cometieron significativamente más errores que los de nivel más alto. Como se observa en la Figura 1, la proporción de errores disminuye de manera pronunciada conforme aumenta el nivel. Los alumnos de nivel A1 (principiantes) tuvieron en promedio un 60 % de errores en las respuestas orales y 47 % en las escritas, lo cual indica que respondieron incorrectamente más de la mitad de las veces en la oral. En niveles A2 y B1 (básico alto e intermedio), la tasa de error oral rondó el 30-32 %, y la escrita cerca de 20-23 %. En B2 (intermedio alto) los errores bajaron a alrededor del 12 % tanto oral como escrito. Finalmente, en C1 (avanzado) apenas se observaron errores: ~8 % oral y ~5 % escrito, es decir prácticamente testimoniales.

Estos datos cuantitativos reflejan un patrón claro: a mayor competencia lingüística, menor incidencia de errores de sí/no. La diferencia entre grupos extremos es enorme —los principiantes fallaron casi ocho veces más que los avanzados en contexto oral—, lo que sugiere que gran parte de estas dificultades pueden superarse con la progresión en la lengua.

En niveles iniciales e intermedios (A1-B1), la mayoría de errores se concentraron en preguntas negativas o con “¿verdad?”. Los alumnos avanzados (C1), en cambio, casi no cometieron errores en las elecciones de sí/no; los pocos errores detectados en C1 fueron más bien vacilaciones o correcciones sobre la marcha en la entrevista oral ante preguntas negativas complejas, más que elección final equivocada. Es decir, la mayoría de avanzados eran conscientes de la forma correcta, aunque en la inmediatez pudieran dudar un instante.

Estos resultados confirman que los estudiantes de nivel bajo cometen más errores que los de nivel alto al responder preguntas polarizadas. El dominio lingüístico general actúa como un factor protector, posiblemente porque los alumnos avanzados han tenido más exposición a estructuras interrogativas en español y han ajustado en buena medida su marco cognitivo al de la L2. En cambio, en niveles bajos todavía predomina la estrategia nativa china por falta de reestructuración. No obstante, el hecho de que incluso algún estudiante C1 presentara un titubeo indica que la adquisición completa de este rasgo pragmático puede requerir bastante experiencia y no está garantizada al 100 % siquiera en niveles avanzados, sobre todo si no se ha vivido en inmersión.

4.3. Influencia de la experiencia de inmersión (estancia en país hispanohablante)

Una de las preguntas de investigación se refería al impacto de haber estado inmerso en un entorno hispanohablante sobre la habilidad para responder adecuadamente sí/no. Los datos recogidos muestran una tendencia interesante: los estudiantes que no han vivido ninguna estancia en país hispanohablante presentan, en promedio, más errores que aquellos que sí la han tenido. En números, los 16 participantes sin experiencia de inmersión obtuvieron una tasa media de error oral del ~45 %, mientras que los 14 participantes con experiencia en el extranjero tuvieron una media aproximada del 10 % de errores orales. La diferencia es notable. Incluso controlando por nivel (ya que la mayoría de los avanzados

habían estado fuera), dentro de subniveles intermedios se observó consistentemente mejor desempeño en quienes habían viajado o estudiado en países de habla hispana.

Ahora bien, al analizar el efecto de la duración de la estancia, los resultados fueron contraintuitivos en cierta medida. Se podría esperar que más tiempo inmerso conduzca a menos errores, pero nuestros datos sugieren una relación no lineal: aquellos con estancias cortas (hasta seis meses) exhibieron la menor tasa de error, mientras que en participantes con estancias más prolongadas (más de un año) la tasa de errores en respuestas orales fue ligeramente mayor. La Figura 2 representa la proporción media de errores orales según la categoría de experiencia.

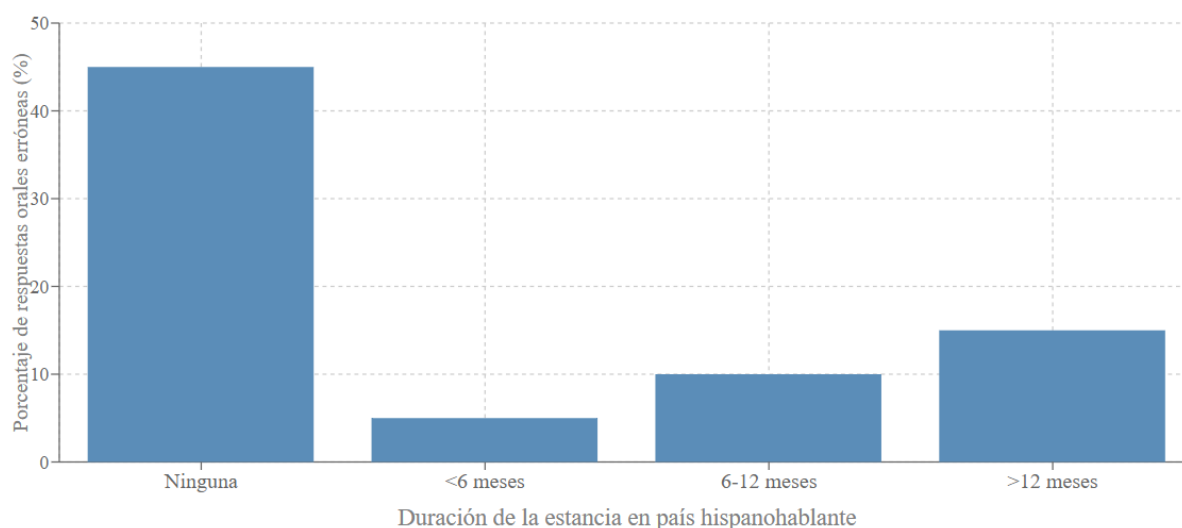


Figura 2. Errores en respuestas orales según la experiencia de inmersión.

Como se ilustra, los estudiantes sin ninguna estancia (barra “Ninguna”) tuvieron en conjunto alrededor de un 45 % de errores orales. En cambio, aquellos con estancias cortas (barra “<6 meses”) prácticamente no mostraron errores (en torno al 7 %). Para estancias medias (6-12 meses) la tasa sube a aproximadamente 10%, y para estancias largas (>12 meses) ronda el 13 %. Es importante recalcar que, en cualquier caso, cualquier experiencia de inmersión parece asociarse a mejores resultados que ninguna. Incluso el grupo de estancias largas, aunque presenta más errores que los de estancia corta, está muy por debajo del grupo sin estancia. Esto confirma que los estudiantes sin experiencia de inmersión tienen una tasa de error mayor que aquellos que sí la tienen.

La parte intrigante es la subida de errores entre estancias cortas y largas. ¿Por qué podría suceder que estudiantes con mayor tiempo en el extranjero “tiendan” a equivocarse un poco más en las respuestas orales que quienes estuvieron solo brevemente? Una posible explicación radica en el perfil de aprendizaje de unos y otros. Es plausible que quienes realizan una estancia corta (por ejemplo, un curso intensivo de 3 meses) estén altamente motivados a fijar las reglas del idioma en poco tiempo y quizás reciban instrucción formal durante esa estancia, corrigiendo errores específicos como este. Por el contrario, aquellos con estancias largas muchas veces alcanzan fluidez conversacional y pueden relajar la atención en detalles gramaticales; incluso podrían adoptar algunas estrategias coloquiales que, sin ser “errores” en contexto informal, difieren del estándar esperado en un test. Por ejemplo, uno de nuestros participantes con dos años de estancia en España comentó que rara vez respondía solo “sí”

o “no” en conversaciones reales, sino que tendía a añadir explicaciones o matices, lo cual a veces le hace dudar al dar un simple sí/no rotundo. De hecho, en la prueba oral este participante inicialmente respondió “¿No te gusta el fútbol?” con “No mucho...” en lugar de “No (no me gusta mucho)”, esquivando el sí/no directo. Esta respuesta fue codificada como error ya que no usó “sí” o “no”, aunque comunicativamente se entendió. Casos así sugieren que una larga inmersión puede llevar a resolver las situaciones comunicativas de otra manera, sin tener que apearse estrictamente a contestar “sí” o “no”, lo cual en un examen o test se evalúa como fallo de formato.

Con todo, la diferencia entre estancias cortas y largas en nuestros datos no fue significativa dado el tamaño reducido de cada subgrupo; más bien apunta a una tendencia que merece exploración. Lo seguro es que la inmersión en contexto hispanohablante ayuda a reducir los errores: ninguno de los participantes que había vivido en un país de habla hispana por cualquier periodo mostró la tasa alta de confusiones que eran comunes entre quienes nunca habían salido de China. La interacción constante con nativos posiblemente aclara de forma implícita estos usos: el estudiante escucha cómo responden los hispanohablantes y ajusta su hábito. Sin embargo, cabe la posibilidad de que la ventaja principal se obtenga ya con relativamente poca inmersión focalizada, mientras que estancias más prolongadas no siempre parecen añadir mejoras específicas adicionales en este aspecto. Esta interpretación debe entenderse como una observación preliminar de los datos recogidos en este estudio, pendiente de confirmación en futuras investigaciones.

4.4. Relación con el tiempo total de estudio del idioma

Finalmente, examinamos si el tiempo de aprendizaje formal del español (años de estudio) guarda una correlación directa con el desempeño en las respuestas sí/no. A priori, podríamos pensar que más años de estudio impliquen mejor manejo de todos los aspectos del idioma; sin embargo, nuestros resultados indican que el tiempo de estudio por sí solo no se asocia de manera clara ni significativa con la tasa de error en este ámbito, una vez considerados los factores de nivel e inmersión. En la muestra había casos contrastantes que ilustran esta falta de relación lineal:

- Un estudiante había estudiado español solo un año, pero había realizado un intercambio de un semestre en España; su nivel era B1 y cometió cero errores en las 12 preguntas (respondió perfectamente sí/no en todas, tanto oral como escrito).
- Otro estudiante llevaba más de cinco años estudiando español en China (nivel B2 alto), pero nunca había tenido contacto directo con hablantes nativos ni viajado al extranjero; este participante cometió varios errores en la entrevista oral (equivocó 3 de 12 respuestas, especialmente en preguntas negativas), a pesar de su amplia formación académica.

Estos ejemplos reflejan que no basta con la acumulación de años estudiando: la calidad y tipo de experiencias de aprendizaje importan más que la cantidad de tiempo. En cambio, si controlamos por la variable de estancia, los años de estudio sí correlacionan con el nivel de competencia (lo cual es lógico) y este con los errores, pero el tiempo en sí no garantiza ausencia de problemas.

De manera general, los estudiantes con poca experiencia pero con inmersión lograron resultados mejores que estudiantes con muchos años de estudio sin inmersión. La inmersión parece compensar la falta de trayectoria prolongada, probablemente porque proporciona input y feedback ricos en contextos reales, algo difícil de emular solo con estudio doméstico. Varios participantes con

4-5 años de estudio “de aula” manifestaron nunca haberse percatado de que respondían mal a las preguntas negativas hasta que interactuaron con nativos o hasta que les fue señalado en esta investigación; en cambio, participantes que pasaron un tiempo en países hispanos a menudo comentaron que al principio respondían “al estilo chino” pero “rápidamente se dieron cuenta por las caras de confusión de los demás” y corrigieron su forma de responder.

En resumen, el tiempo de estudio no resultó un predictor significativo de la tasa de errores en sí. El progreso en este aspecto específico de la pragmática de la lengua depende más de cómo y dónde se aprende que de cuántos años se acumulan. Se observa que aprendientes con muchos años de estudio pero sin contacto con el uso auténtico tiendan a mantener ciertos errores en contextos orales, mientras que aprendientes más noveles pero con una exposición intensiva a la comunicación real podrían adquirir desde temprano la forma adecuada de responder (esta observación debe entenderse como una interpretación preliminar de los datos obtenidos en este estudio).

5. Discusión

Los resultados anteriores aportan evidencias empíricas sobre las dificultades de los sinohablantes para responder preguntas de sí/no en español, confirmando tendencias que se derivaban del análisis contrastivo teórico. En esta sección interpretamos los hallazgos, examinando sus implicaciones cognitivas y comparándolos con lo esperado según el marco contrastivo chino-español.

En primer lugar, la mayor frecuencia de errores en la modalidad oral frente a la escrita pone de relieve el papel de la automatización vs. control consciente en este fenómeno. Cuando los estudiantes responden en caliente, predomina la respuesta automatizada basada en sus hábitos de L1. Esto concuerda con la idea de que, pese a conocer intelectualmente la regla, puede no haberse internalizado suficientemente en la competencia comunicativa. Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, podríamos decir que los estudiantes no han reconstruido del todo su “guion” mental para responder preguntas: bajo presión, siguen un guion cognitivo chino (confirmar la presuposición del interlocutor) en lugar del guion español (afirmar o negar la proposición consultada). La escritura les permitió activar conocimientos declarativos (saber la regla) más que procedimentales, lo que reduce los fallos. Esto sugiere que muchos aprendientes se hallan en un estadio intermedio donde saben cómo deberían responder, pero aún luchan contra sus reflejos pragmáticos nativos. Es similar a lo observado por Zhu y Wu (2011) en estudiantes chinos de inglés: podían explicar la diferencia sí/no en un examen escrito, pero en conversación espontánea incurrieron en errores pragmáticos. Para afianzar este aspecto, por tanto, se requeriría llevar el conocimiento explícito a un nivel de respuesta espontánea entrenada (ver Implicaciones didácticas).

En segundo lugar, la fuerte influencia del nivel de competencia refleja que estas dificultades pueden superarse en gran medida con un dominio más alto del idioma, pero también indica que están muy extendidas en niveles iniciales e intermedios. Prácticamente todos los estudiantes principiantes y muchos intermedios de nuestro estudio mostraron interferencias de este tipo. Esto apunta a que, en la enseñanza de ELE a sinohablantes, el tema de las respuestas a preguntas polares merece atención desde etapas tempranas. No es un detalle menor o demasiado avanzado; por el contrario, impacta la comunicación básica (“¿Te gusta...?”, “¿No tienes hermanos?”, etc. son preguntas comunes desde nivel A1/A2). Quizá se ha subestimado su dificultad en currículos generales, pero para este colectivo claramente representa un escollo. Además, el hecho de que los avanzados casi no muestren errores sugiere que, con el tiempo y suficiente input, los estudiantes terminan reajustando su marco cognitivo.

Al llegar a C1, la mayoría ha aprendido —a veces por las malas, tras malentendidos reales— que en español las cosas funcionan distinto y han adaptado su producción. Este progreso también puede estar relacionado con la adquisición de mayores recursos metalingüísticos: un alumno avanzado entiende conceptos de presuposición, negación, e incluso puede haber estudiado gramática contrastiva, facilitando la autocorrección.

El rol de la inmersión en país nativo es particularmente interesante. Que la simple exposición al entorno hispanohablante mejore tanto la habilidad para estas microinteracciones sugiere que hay un componente fuertemente pragmático y sociolingüístico: no es solo gramática, sino aprender cómo usan el lenguaje los nativos en contextos reales. Este resultado podría indicar que durante la inmersión los estudiantes chinos reciban retroalimentación natural (gestos de confusión, correcciones amistosas, imitaciones) que les hace tomar conciencia de sus deslices. Un profesor en aula quizás no detecta de inmediato este error o no insiste en ello, pero un interlocutor cotidiano sí reacciona si entiende mal. Además, en los países hispanos, los aprendientes ven modelos constantemente: escuchan cómo responden los demás a preguntas, incluso en la televisión o en la calle, reforzando la pauta correcta. Esto activa mecanismos de aprendizaje implícito que complementan la instrucción explícita.

La observación de que estancias más largas no implicaron aún menos errores podría relacionarse con cierta fósil pragmática: quien no corrigió del todo ese hábito en los primeros meses, luego simplemente esquivó las situaciones problemáticas. Algunos participantes avanzados mencionaron que, sabiendo que podrían liarse con un “sí”/“no” en preguntas negativas, optaban por respuestas elaboradas (“Ah, sí he comido ya” en lugar de solo “sí” a “¿No has comido?”) o incluso por humor para salir del paso. Esto indica que, aunque dominen el español, recuerdan la dificultad inicial y quizá no confían al 100 % en no volver a equivocarse en un “sí/no” desnudo. En contextos informales, responder con explicación es perfectamente normal y soluciona la comunicación, pero en un contexto evaluativo se espera la fórmula exacta. Por tanto, la inmersión favorece la competencia comunicativa (resuelven el intercambio sin malentendido), pero no garantiza al 100 % la competencia pragmática formal (responder con la partícula esperada).

En términos generales, nuestros hallazgos se alinean con los de investigaciones previas en contextos similares. Por ejemplo, Lu (2020) ya documentaba la inversión de sí/no entre chino y español en hablantes nativos, y Zhu y Wu (2011) reportaron las dificultades de los chinos con el inglés en este aspecto; nuestros datos aportan la perspectiva específica de aprendientes chinos de español en distintos estadios de su formación. La evidencia empírica refuerza la noción de que hay un claro componente cognitivo-pragmático en juego, más allá de un simple error de traducción. Esta discusión apunta a que abordar la competencia pragmática intercultural debe ser parte integral de la enseñanza de idiomas, especialmente cuando se trata de lenguas tan tipológicamente distantes.

6. Implicaciones didácticas

Considerando el análisis contrastivo y los resultados empíricos, es pertinente proponer estrategias didácticas para mejorar la enseñanza/aprendizaje de las respuestas a preguntas de sí/no en estudiantes chinos de ELE. A continuación, se sugieren algunas recomendaciones para docentes y diseñadores de materiales:

- a. **Explicación contrastiva explícita:** Dado que la diferencia en la lógica de respuestas obedece a factores cognitivos sutiles, es útil explicarla claramente a los estudiantes. Por ejemplo, presentarles

situaciones paralelas en chino y español y mostrar cómo se invierten las respuestas. Apoyarse en la lengua materna en este caso no solo es válido sino beneficioso: una breve explicación en chino del tipo “En español, ‘sí’ significa afirmar la frase; en chino, usamos ‘sí’ (是) para afirmar la negación. Hay que tener cuidado” puede generar una conciencia metapragmática que prevenga errores. Esta comparación explícita funciona mejor en niveles iniciales en cuanto tengan suficiente español para entender ejemplos, para que desde temprano sean conscientes.

- b. **Ejercicios de respuesta a preguntas negativas:** Incluir en la práctica habitual muchas preguntas cerradas formuladas en negativo y que los alumnos deban responder. Por ejemplo, ejercicios de tipo *drill* donde el profesor enuncia frases como “Tú no... (alguna actividad), ¿verdad?” y el alumno responde correctamente. En clase se puede hacer como juego: el profesor hace afirmaciones (algunas verdaderas, otras no) sobre los alumnos: “X no ha hecho la tarea, ¿no?” y el alumno aludido debe responder “Sí, la he hecho” o “No, no la he hecho” según sea cierto o no. Al principio, muchos dudarán, pero con repetición la respuesta correcta se va automatizando. Estos ejercicios deben continuar incluso en niveles intermedios, cambiando el contexto (por ejemplo, simulando conversaciones donde se ofrecen cosas: “¿No quieres más té?”).
- c. **Role-plays contextuales:** Más allá de ejercicios aislados, se pueden diseñar simulaciones de situaciones reales (*role-play*) donde naturalmente surjan preguntas negativas: ofertas corteses, expresiones de sorpresa, verificación de hipótesis, etc. Por ejemplo, un alumno hace de anfitrión ofreciendo comida (“¿No quieres un poco más?”) y el otro debe responder apropiadamente. Luego invierten roles. Así practican en un entorno comunicativo más auténtico y aprenden también el valor pragmático (que “¿No quieres X?” en español suele ser ofrecer X).
- d. **Enseñar muletillas para ganar tiempo:** Dado que el momento crítico es la respuesta instantánea, puede ser útil enseñar a los estudiantes algunas estrategias conversacionales para darse un segundo extra de procesamiento sin quedar en silencio ni contestar mal. Por ejemplo, responder con una breve interjección o frase neutra antes del sí/no: “Ah, pues... no, no tengo hermanos”, donde ese “Ah, pues...” le dio medio segundo para reorganizar la respuesta. O repetir parte de la pregunta: “¿Que si no tengo hermanos? No, no tengo.” Estas tácticas, además de ser comunes entre nativos, permiten al alumno asegurarse de escoger la partícula correcta con menos prisa.
- e. **Feedback inmediato y corrección recast:** Los profesores deben estar atentos a corregir estos errores en el momento. Si un alumno responde “Sí” cuando en realidad en español debió decir “No”, corregir mediante *recasting*: “Ah, no has comido. Entonces tendrías que decir: ‘No, no he comido.’” Es importante no solo corregir, sino explicar brevemente por qué, reforzando la lógica (“Dijiste ‘sí’ pero en español eso significa que sí has comido; por eso debemos empezar con ‘no’”). Con repetidas correcciones, el alumno irá reformulando su hábito.
- f. **Uso de materiales bilingües o anotados:** En manuales o apuntes dirigidos a sinohablantes, se pueden incluir tablas comparativas como la que muestra Lu (2020), donde por ejemplo se pongan todas las combinaciones: pregunta afirmativa → respuesta sí/no, pregunta negativa → respuesta sí/no, en ambos idiomas, para que visualmente identifiquen la cruz. Estas tablas ayudan a memorizar la asociación correcta (como “No + Sí” en chino ≈ “Sí” en español, etc.). Incluso aplicaciones o tarjetas didácticas podrían utilizar este formato de emparejar la respuesta española correcta con la respuesta china equivalente.
- g. **Enfoque en comprensión auditiva:** No hay que olvidar que el problema es bidireccional: también puede costarles entender la respuesta de un nativo a sus propias preguntas. Por ejemplo, un

estudiante chino podría malinterpretar si él pregunta “¿No te gusta el fútbol?” y el español le responde “Sí” (el estudiante chino podría pensar “sí, no le gusta” en lugar de entender “sí le gusta”). Por tanto, conviene practicar también la comprensión: darles diálogos para escuchar o leer donde ocurran estas situaciones y luego verificar si entendieron correctamente la intención. Esto consolidará la regla desde ambos lados.

En conclusión de las implicaciones didácticas, es esencial abordar el componente cultural-cognitivo de la lengua meta. Como señalan algunos enfoques de enseñanza intercultural, no basta enseñar la gramática y el vocabulario, hay que enseñar formas de pensar en el nuevo idioma. En este caso concreto, significa recalibrar un pequeño pero importante reflejo conversacional. Con estrategias como las anteriores, los docentes pueden ayudar a los estudiantes chinos a superar más rápidamente esta interferencia, evitando malentendidos potenciales y ganando confianza en sus interacciones en español.

7. Conclusiones

El presente trabajo ha explorado a fondo una dificultad específica pero significativa para los hispanohablantes no nativos de origen chino: la forma de responder a preguntas cerradas de sí/no en español. Mediante un análisis contrastivo desde la lingüística cognitiva, se identificó la raíz del problema en la discrepancia lógica entre el chino mandarín y el español a la hora de interpretar y responder interrogativas polares, especialmente las formuladas en negativo. Mientras el español mantiene la correspondencia directa entre la partícula de respuesta (sí/no) y la verdad proposicional consultada, el chino opera confirmando o negando la presuposición del interlocutor, llevando a un patrón inverso de uso de “sí” y “no” en muchos casos. Esta diferencia conceptual, profundamente arraigada en la cognición del hablante, explica por qué los estudiantes chinos, incluso con buen dominio gramatical, tienden a cometer errores sistemáticos al inicio de su aprendizaje de ELE al enfrentar preguntas como “¿No...?”.

El estudio empírico con 30 estudiantes chinos de diversos niveles comprobó que la producción oral inmediata genera más errores que la producción escrita, sugiriendo que la automatización de la respuesta adecuada aún no está lograda en muchos aprendientes, aunque sepan la regla de forma consciente. Asimismo, se observó que los errores disminuyen drásticamente con el aumento del nivel de competencia, lo que indica que una combinación de mayor exposición, práctica y quizá instrucción explícita a lo largo del tiempo permite interiorizar la convención española. Otro resultado relevante fue que la inmersión en un entorno hispanohablante se asocia con mejores desempeños y menos confusiones, enfatizando el valor del contacto cultural para pulir aspectos pragmáticos; no obstante, curiosamente estancias muy prolongadas no mostraron ventaja clara sobre estancias moderadas en cuanto a este punto específico, lo que podría ser materia de futuras investigaciones. Por último, se destacó que el tiempo de estudio formal sin inmersión no garantiza corregir el problema, lo que pone en relieve la necesidad de intervenciones pedagógicas focalizadas.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación sugiere a los docentes de ELE que trabajan con sinohablantes que presten atención explícita a la enseñanza de las respuestas a preguntas de sí/no. Incorporar la explicación contrastiva y ejercicios específicos puede evitar la fosilización de errores y facilitar una comunicación más fluida y precisa.

Para futuras investigaciones, queda abierta la exploración de diferencias individuales: por qué algunos estudiantes superan antes la dificultad que otros (factores como la metacognición, la instrucción previa o incluso la transferencia desde segundas lenguas como el inglés podrían influir). También sería interesante ampliar el estudio a contextos inversos (hispanohablantes respondiendo en chino) para confirmar la simetría del fenómeno y extraer lecciones didácticas bidireccionales.

Responder adecuadamente a una pregunta tan sencilla como “¿No te gusta X?” puede implicar para un aprendiente chino un proceso de reajuste cognitivo considerable. Pero con conciencia intercultural, práctica guiada y exposición, es una brecha que se puede cerrar. Este trabajo espera haber contribuido tanto a comprender el porqué de esa brecha —desde la base conceptual hasta la manifestación en el aula— como a proponer caminos para ayudar a los estudiantes a sortearla. En última instancia, fomentar la competencia comunicativa plena en ELE para sinohablantes implica atender detalles como este que, aunque sutiles, marcan la diferencia entre una comunicación equívoca y una efectiva. El puente entre el “sí” español y el “是” chino no es infranqueable; con el andamiaje pedagógico adecuado, los estudiantes podrán cruzarlo y responder con confianza, diciendo “sí” cuando en verdad quieren decir “sí”, y “no” cuando quieren decir “no”, en la lengua de Cervantes. Este trabajo pretende ser un primer paso en esa dirección; sin embargo, como estudio exploratorio, presenta limitaciones que deberán ser abordadas en futuras investigaciones con muestras más amplias y enfoques complementarios.

Bibliografía

- Chao, Y. R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press.
- Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Li, C. N., y Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. University of California Press.
<https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/Mega%20linguistics%20pack/Sino-Tibetan/Mandarin%20Chinese%20-%20A%20Functional%20Reference%20Grammar%20%28Li%20%26%20Thompson%29.pdf>
- Lu, J. (2003). 《现代汉语语法研究教程》 [Curso de investigación sobre la gramática del chino moderno]. Peking University Press.
- Lu, Y. (2020). *Las interrogativas polares en español y en chino: Su diferencia en la forma y en la lógica*. En P. Taboada de Zuñiga Romero y M. del Rocío Barros Lorenzo, *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/L2: Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 657–662). Universidad de Santiago de Compostela.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0047.pdf
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
- Real Academia Española (RAE). (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.

Zhu, C., y Wu, X. (2011). A study of yes/no questions in English and Chinese: With special reference to Chinese EFL learners' understanding of their forms and functions. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 632–647. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.009>