

La enseñanza del presente de subjuntivo en español

Un análisis de errores aplicado a hablantes noruegos

—

Tonje Aasjord Olsen

*Mastergradsoppgave i spansk språk ved lektorutdanningen trinn 8 - 13 – SPA-3982
– Mai 2019*

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimientos..... | I |
| Anerkjennelse..... | I |
| Introducción..... | 1 |
| 2. Trasfondo teórico: el modo subjuntivo | 3 |
| 2.1. Los conceptos de modo y modalidad | 3 |
| 2.2. La conjugación de los verbos regulares e irregulares..... | 5 |
| 2.3. El uso del presente de subjuntivo..... | 7 |
| 2.3.1. La distribución del presente de subjuntivo en oraciones simples | 7 |
| 2.3.2. La distribución del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas..... | 10 |
| 2.4. Resumen de los principales problemas del aprendizaje del modo subjuntivo | 16 |
| 3. Trasfondo teórico sobre didáctica: el análisis de errores (AE) | 19 |
| 3.1. Análisis de errores (AE)..... | 19 |
| 3.2. La metodología del AE..... | 21 |
| 3.3. El AE en el aula y métodos de corrección..... | 25 |
| 3.4. La clasificación de errores que adoptaré en esta tesis | 27 |
| 4. Estudio de campo | 31 |
| 4.1. Condicionantes externos de la investigación..... | 31 |
| 4.2. Conocimientos previos de los estudiantes..... | 32 |
| 4.3. La selección de tareas y método de enseñanza..... | 33 |
| 4.3.1. El plan de enseñanza | 33 |
| 4.3.2. Método deductivo y introducción al tema | 34 |
| 4.3.3. La selección de tareas..... | 36 |
| 4.3.4. La primera actividad..... | 37 |
| 4.3.5. La segunda actividad | 43 |
| 4.3.6. La realización de las actividades | 47 |
| 4.4. Presentación y análisis de los resultados..... | 48 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1. La primera actividad..... | 48 |
| 4.4.1.1. Tarea 1 | 49 |
| 4.4.1.2. Tarea 2 | 53 |
| 4.4.1.3. Tarea 3 | 64 |
| 4.4.1.4. Tarea 4 | 70 |
| 4.4.2. La segunda actividad..... | 79 |
| 4.4.2.1. Tarea 1 | 79 |
| 4.4.2.2. Tarea 2 | 81 |
| 4.4.2.3. Tarea 3..... | 92 |
| 4.4.3. Resumen general de los hallazgos del estudio | 97 |
| 5. Propuesta didáctica y conclusiones generales..... | 105 |
| 5.1 La identificación del valor comunicativo..... | 105 |
| 5.2 El subjuntivo con las expresiones de deseo..... | 111 |
| 5.3 Oraciones subordinadas..... | 116 |
| 5.4 Cierre y conclusión final | 119 |
| Referencias bibliográficas | 121 |

Agradecimientos

En estas líneas quiero agradecer a todas las personas que hicieron posible esta investigación y que de una manera u otra estuvieron conmigo durante este viaje. Estas palabras son para ustedes.

En primer lugar, de manera especial, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimientos a mi tutor de tesis - Antonio Fábregas. El principal colaborador durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió no solo el desarrollo de este trabajo de maestría, sino que además me guió a lo largo de mi carrera universitaria y me brindó el apoyo necesario para desarrollarme profesionalmente.

Te agradezco tu contribución en este viaje, me has empujado para lograr más metas de las que creí poder alcanzar, y te estoy eternamente agradecida por esto.

Asimismo, en este camino me he encontrado y he estado con personas que han iluminado mi vida y que me han apoyado para alcanzar mi meta, a través de sus consejos, de su amor y de su paciencia. Deseo expresar un reconocimiento especial a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria, y a lo largo de mi vida.

Y, finalmente, agradezco a todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando tantas cosas a mi formación tanto profesionalmente como humanamente.

Anerkjennelse

I disse avsnittene ønsker jeg å takke alle som har gjort denne forskningen mulig, og som på en eller annen måte var med meg i løpet av denne reisen. Disse ordene er for dere.

Først og fremst, ønsker jeg å uttrykke min største og oppriktige takknemlighet til veilederen min– Antonio Fábregas. Den viktigste samarbeidspartneren gjennom hele denne prosessen. Hans veiledning, kunnskap, utdanning og samarbeid har tillatt ikke bare utviklingen av dette masterarbeidet, men han har også veiledet meg gjennom nesten hele min akademiske karriere og gitt meg den nødvendige støtten til å utvikle meg faglig.

Jeg setter stor pris på ditt bidrag i denne reisen, du har presset meg til å nå flere mål enn jeg trodde jeg kunne oppnå, og jeg er deg evig takknemlig for dette.

Jeg har også på denne veien møtt og vært sammen med mennesker som har lyst opp livet mitt og støttet meg med å nå mine mål, gjennom deres råd, kjærlighet og tålmodighet. Jeg vil gjerne uttrykke en spesiell anerkjennelse til familien min som har vært støttende gjennom hele min akademiske karriere, og gjennom hele mitt liv.

Til slutt, takker jeg alle de spesielle menneskene som har fulgt meg på dette stadiet, og som har bidratt til å forme meg både profesjonelt og som menneske.

Introducción

El presente trabajo tiene como fin aplicar la metodología del Análisis de Errores a la enseñanza del presente de subjuntivo en hablantes noruegos que toman español como tercera lengua. El Análisis de Errores es un modelo de estudio para identificar, describir, clasificar y explicar las actuaciones erróneas de los aprendices, con el objetivo final de proponer actividades de intervención específicas para los errores más comunes. Mi propósito es diagnosticar y conocer las mayores dificultades con que se encuentran los aprendices noruegos en relación con el uso, específicamente, del presente de subjuntivo en unos contextos sintácticos restringidos.

La elección del tema de este trabajo se ve motivada por la complejidad que ofrece el modo subjuntivo para un hablante noruego. El subjuntivo es uno de los aspectos gramaticales que causa un mayor número de problemas a los estudiantes de español en general, y esto se ve agravado en los aprendices cuya lengua materna –por ejemplo el noruego– carece de un modo subjuntivo. Sin embargo, esta es una forma que se utiliza con frecuencia en la lengua española y que además se asocia a significados muy distintos en oposición al indicativo, por lo que es necesario enseñar al aprendiz a entender, interiorizar e interpretar el conocimiento teórico y práctico asociado a este modo.

La estructura de este trabajo es la siguiente. En el capítulo 2 presento el estado de la cuestión gramatical, es decir, la distinción entre los diferentes modos en español, así como una introducción a los contextos donde se usa el presente de subjuntivo y la conjugación de los verbos regulares e irregulares en esta forma.

En el capítulo 3 presento la metodología del Análisis de Errores, un trasfondo teórico necesario para la comprensión del marco didáctico y analítico usado como modelo de investigación en este trabajo.

A continuación, en el capítulo 4 presento la parte más extensa del trabajo, que consiste en los resultados del trabajo de campo que he realizado, primero desde un punto didáctico, y después desde el punto de vista del análisis e interpretación de los errores documentados.

Por fin, el capítulo 5 presenta la propuesta didáctica de intervención para resolver los errores principales, mediante distintas actividades elaboradas a partir del análisis de errores previo para ayudar a los estudiantes a adquirir esta parte de la gramática española de la mejor manera posible.

2. Trasfondo teórico: el modo subjuntivo

Este capítulo proporciona al lector información acerca de los conceptos gramaticales que se emplean en este trabajo, específicamente la noción de modo subjuntivo, sus propiedades y usos relevantes para la investigación que presentaré en el capítulo 4, y las principales dificultades que esperamos que presenten para un estudiante que trata de aprenderlo.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2.1. presento algunos términos claves sobre gramática del español que utilizaré a lo largo de mi trabajo. En la sección siguiente presento la conjugación del modo subjuntivo en español, centrándome en el caso específico del presente de indicativo, que es el tiempo al que dedico esta tesis; en ella destaco entre otras cosas las dificultades de aprendizaje que puede producir este tiempo. En el apartado 2.3 someto a discusión el uso del presente de subjuntivo, que, por su distinta distribución, está dividido en dos partes: en oraciones simples (2.3.1) y en oraciones subordinadas (2.3.1). Al final (2.4) presento un resumen de los problemas de aprendizaje que predigo que voy a encontrar en el experimento que presentaré en el capítulo 4.

2.1. Los conceptos de modo y modalidad

Cuando hablamos del modo, necesitamos explicar los conceptos de *modo* y *modalidad*. La modalidad se refiere a la expresión de “la actitud del hablante ante la información suministrada, es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o se describe” (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:473). El modo es la expresión gramatical que se refleja en la conjugación verbal para expresar esa modalidad. De esta manera, si tenemos la oración de (1) el modo es el indicativo, que es el modo que normalmente se utiliza para hablar de una situación que el hablante considera como real –es decir, algo que hasta donde sabe el hablante ha sucedido o sucede en un momento y un mundo real y no imaginado, deseado, etc.–. Este modo refleja la modalidad, que en esta oración es la información que tenemos de que el hablante considera esta situación real: el hablante da como cierto que estudia español en la Universidad de Tromsø.

(1) Estudio español en la Universidad de Tromsø.

El sistema verbal de la lengua española incluye tres grandes modos: el modo indicativo, el modo subjuntivo y el modo imperativo. Su elección depende de lo que desea expresar el

hablante en cada caso. Así pues, el modo de indicativo se usa para hablar de hechos juzgados como reales, la seguridad y la afirmación. El subjuntivo, por el contrario, se usa para expresar dudas, deseos, incertidumbres y sentimientos, entre otras nociones que iremos precisando y que tienen en común que se relacionan con situaciones en las que el hablante no considera real y efectiva la situación descrita. Finalmente, se usa el modo de imperativo para dar órdenes, instrucciones, mandatos y prohibiciones (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:474). Podemos ver algunos ejemplos donde el significado de la frase se cambia por razón del modo, que depende de la actitud del hablante:

| Modo | Ejemplo |
|-------------------------------|---|
| Presente de indicativo | Hablo español <i>Jeg snakker spansk</i> |
| Presente de subjuntivo | Prefiero que hables español <i>Jeg foretrekker at du snakker spansk</i> |
| Imperativo | ¡Habla español! <i>Snakk spansk!</i> |

Centrándonos ahora en el subjuntivo, que es el modo al que dedicamos esta tesina, debemos tener en cuenta una primera complicación: hay varios tiempos de subjuntivo. Aunque el tiene menos distinciones temporales en el modo subjuntivo que en el indicativo, hay cuatro formas temporales (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:455): el presente de subjuntivo (*yo hable*), el pretérito imperfecto de subjuntivo (*yo hablara o hablase*), el pretérito perfecto de subjuntivo (*yo haya hablado*) y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (*yo hubiera o hubiese hablado*). En este tesina vamos a centrarnos en el presente de subjuntivo.

Este tiempo, como veremos, se utiliza en ocasiones como forma de imperativo por ejemplo en negaciones (2) o en oraciones subordinadas que hablan de situación presente o futura (3) (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:456).

(2) No *comas*.

(3) Cuando *comas*, nos iremos a la fiesta.

En la mayoría de los casos, el modo subjuntivo se utiliza en las oraciones subordinadas, pero puede también ocurrir en las oraciones simples.

2.2. La conjugación de los verbos regulares e irregulares

En esta sección voy a hablar de la conjugación del modo subjuntivo en español, centrándome en el caso específico del presente de indicativo, que es el tiempo al que dedico esta tesis.

Para conjugar el presente de subjuntivo solo hay que cambiar la vocal de la terminación del presente de indicativo: el subjuntivo de los verbos acabados en *-ar* se forma sustituyendo la vocal *a* de la conjugación con la *e*, en tanto que el de los verbos acabados en *-er/-ir* se forman sustituyendo con la *a* (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:93; Fält, 2000:242).

| Persona | <i>-ar</i> | <i>-er</i> | <i>-ir</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | hablar | comer | vivir |
| Yo | Habl <u>e</u> | Com <u>a</u> | Viv <u>a</u> |
| Tú | Habl <u>es</u> | Com <u>as</u> | Viv <u>as</u> |
| Él/ella/usted | Habl <u>e</u> | Com <u>a</u> | Viv <u>a</u> |
| Nosotros/-as | Habl <u>emos</u> | Com <u>amos</u> | Viv <u>amos</u> |
| Vosotros/-as | Habl <u>éis</u> | Com <u>áis</u> | Viv <u>áis</u> |
| Ellos/ellas/ustedes | Habl <u>en</u> | Com <u>an</u> | Viv <u>an</u> |

Como en todos los tiempos verbales de la lengua española, existen excepciones para algunos verbos, y estos verbos forman un conjunto de verbos irregulares en subjuntivo. Los más comunes por su frecuencia son los siguientes:

| Infinitivo | Presente de subjuntivo |
|-------------------|--|
| Ser | <i>Sea, seas, sea, seamos, seáis, sean</i> |
| Estar | <i>Esté, estés, esté, estemos, estéis, estén</i> |
| Tener | <i>Tenga, tengas, tenga, tengamos, tengáis, tengan</i> |
| Ir | <i>Vaya, vayas, vaya, vayamos, vayáis, vayan</i> |
| Hacer | <i>Haga, hagas, haga, hagamos, hagáis, hagan</i> |
| Venir | <i>Venga, vengas, venga, vengamos, vengáis, vengan</i> |

Como la conjugación de los verbos irregulares no sigue el patrón más extendido dentro de su clase de elementos, me parece que una primera expectativa sobre las dificultades de aprendizaje será que estas excepciones pueden causar algunas dificultades de aprendizaje a los estudiantes noruegos. En algunos casos tenemos excepciones en toda la conjugación, como en los verbos *hacer* y *tener*, donde se introduce una *g* delante de la terminación predecible (en *a*), lo cual provoca también un cambio de la raíz.

Otras dificultades causadas por los verbos irregulares en el modo subjuntivo son aquellas formas que no coinciden con las formas irregulares del modo indicativo. En muchos casos, los verbos del modo indicativo son solo irregulares en la primera persona del singular, mientras que las demás personas siguen las reglas de conjugación de los verbos regulares. El verbo *saber*, por ejemplo, tiene la forma irregular *sé* en 1ª persona de singular, y las demás personas emplean las desinencias de los verbos regulares: *sabes, sabe, sabemos, sabéis, saben*. En el modo subjuntivo, sin embargo, cuando un verbo es irregular las excepciones se extienden a todas las personas: *sepa, sepas, sepa, sepamos, sepáis, sepan*. La idea es que, como la conjugación de los verbos irregulares no siguen las mismas reglas en todos los

tiempos verbales, los aprendices de español tienen que aprender todas las excepciones de cada uno de los verbos irregulares en cada tiempo verbal.

Esta dificultad se suma a otra más básica, que es que el noruego no marca en la conjugación del verbo la forma de subjuntivo incluso cuando el significado corresponde a lo que el español expresa con esta forma –por ejemplo, para hablar de hipótesis–. De entrada, aprender la existencia de formas especiales de subjuntivo será ya un reto para los aprendices noruegos. Si además los verbos más frecuentes son irregulares en subjuntivo, y además lo son siguiendo un patrón de irregularidad distinto del habitual en indicativo, podemos suponer que reconocer y producir la conjugación correcta será una primera dificultad central para un hablante noruego.

2.3. El uso del presente de subjuntivo.

El uso del presente de subjuntivo también presenta dificultades. Voy a dividir esos usos en dos grupos: en oraciones principales (2.3.1.) y en oraciones subordinadas (2.3.2).

2.3.1. La distribución del presente de subjuntivo en oraciones simples

Las oraciones simples son las que tienen un solo verbo conjugado o una perífrasis verbal y no dependen de un predicado principal, o contienen una conjunción subordinante (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:18). Las oraciones simples son oraciones que pueden tener sentido por sí solas, y no se encuentran conectadas a otras oraciones, sino que actúan como expresiones independientes. En la oración (4) solo tenemos un verbo conjugado «*corre*», y la oración por sí misma tiene sentido. Hay en general tres ocasiones en que tenemos que utilizar el modo subjuntivo en las oraciones simples (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:100; Fält, 2000:334-336).

(4) Juan corre todos los días

1. En las oraciones desiderativas (que expresan un deseo), y que por ejemplo pueden encontrarse introducidas por «ojalá».

(5) ¡**Ojalá** venga Juan!

Skulle ønske Juan kommer!

(6) ¡**Ojala** Juan esté aquí!

Skulle ønske Juan er her

Cuando el deseo refiere al futuro, el verbo está conjugado en el presente de subjuntivo.

(7) ¡**Ojalá** Juan estuviera aquí!

Skulle ønske Juan var her!

(8) ¡**Ojalá** haya venido Juan!

Skulle ønske Juan hadde kommet!

Cuando el deseo refiere al presente o al pasado, el verbo está en pretérito imperfecto de subjuntivo (7), o pretérito perfecto de subjuntivo (8).

2. En las oraciones que se usan para animar a otros a la acción, o para desearle algo a otras personas. Habitualmente estas formas, en la lengua coloquial, aparecen con *que*, si bien no son subordinadas porque no dependen de un verbo principal.

(9) ¡**Que** duermas bien!

Sov godt! (Måtte du sove godt!)

(10) ¡**Que** tengas suerte!

Lykke til! (Måtte du ha lykke til!)

3. En las oraciones que expresan duda y se encuentran introducidas por *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, *probablemente* y *posiblemente* se usa tanto el subjuntivo como el indicativo.

(11) **Quizás** vengan

Kanskje de kommer

(12) **Tal vez** Juan lo haga (mayor grado de duda)

Kanskje Juan gjør det

(13) **Tal vez** Juan lo hace (menor grado de duda)

Kanskje Juan gjør det

Al usar el modo subjuntivo, mostramos un mayor grado de duda (12), mientras que se usa el indicativo cuando se quiere expresar un menor grado de duda (13) (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:101).

Lo que vemos aquí es que el subjuntivo se emplea en las oraciones principales cuando hay marcas expresas de deseo y duda, y esto depende del significado que le quiere dar el hablante.

La enseñanza de estas reglas, sin embargo, no está exenta de dificultades de aprendizaje para un hablante noruego. En español, cuando aparecen los verbos de duda o deseo como *tal vez*, *quizás* o *ojalá*, la presencia dentro de la frase de estos adverbios altera el modo que se emplea el verbo, lo cual ya es una regla que el aprendiz tiene que reconocer de forma directa. Podría pensarse que al menos en este caso el hablante tiene una señal gramatical –la presencia del adverbio– que le indica que debe emplearse el subjuntivo, pero la cuestión es algo más compleja.

La complejidad procede del hecho de que, con la excepción de *ojalá*, la presencia de estos adverbios no siempre fuerza el uso del subjuntivo, y de hecho su posición dentro de la oración puede desempeñar un papel central. Por ejemplo, si los adverbios de duda van detrás del verbo (14), el verbo se debe conjugar en el indicativo (Fält, 2000:336), mientras que si el adverbio está delante del verbo, se puede utilizar o el indicativo o el subjuntivo, dependiendo del grado de seguridad que se quiere expresar (12-13) (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:101). Es decir, la regla de distribución del modo subjuntivo en las oraciones simples es que si la oración está introducido por «*tal vez*» o «*quizás*» podemos utilizar o el indicativo o el subjuntivo, mientras que si este mismo adverbio sigue al verbo se requiere indicativo. La elección del modo depende del grado de posibilidad que le quiera dar el hablante: el modo indicativo siempre muestra más probabilidad, y el modo subjuntivo hace lo contrario.

(14) Ella viene mañana, tal vez, con su hermana.

En la lengua noruega, sin embargo, no existe ningún modo parecido, sino que se usa el verbo en la misma forma empleada para mostrar certeza.

Así pues, el problema de esta regla de uso es doble: primero, el noruego carece de una forma gramatical especializada en la expresión de las nociones que el español cubre con el subjuntivo. En segundo lugar, incluso cuando la oración simple marca expresamente que es necesario el subjuntivo con el uso de un adverbio, la regla no es determinista y se sigue permitiendo al hablante – en función de la posición del adverbio y de lo que desee expresar– cierta capacidad de elección. El aprendiz noruego, pues, tendrá que considerar en muchas

ocasiones el contexto comunicativo para deducir la intención del hablante, lo cual convierte el aprendizaje de esta parte de la gramática en potencialmente complejo.

El uso del modo subjuntivo no solo se utiliza en las oraciones simples, sino en las oraciones complejas también. Continuamos a ver lo más a fondo.

2.3.2. La distribución del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas

Las oraciones complejas son aquellas que incluyen una estructura oracional en alguna de las funciones sintácticas internas a ella. Es decir, estas oraciones tienen en su interior una estructura oracional que funciona como un sustantivo, un adjetivo o un adverbio. Dicha estructura oracional está subordinada a otro elemento, al que complementa o modifica. En las oraciones subordinadas hay dos o más verbos y por lo general la estructura subordinada no puede estar sola para tener un sentido completo y coherente (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:18-19; Salkjelsvik & Pitloun, 2007:101). Son oraciones que en un grupo oracional dependen sintácticamente de la oración principal, y completan o modifican su significado. La lengua española categoriza las oraciones subordinadas por su función sintáctica, y están divididas en tres diferentes grupos: 1) oraciones subordinadas sustantivas, 2) oraciones subordinadas adjetivas y 3) oraciones subordinadas circunstanciales. En este tesina solo voy a centrarme por las oraciones subordinadas sustantivas, que son las que explicaré con más profundidad en este capítulo.

Las oraciones subordinadas sustantivas (excluyendo los casos de formas de infinitivo, que no son relevantes para los objetivos de este trabajo) son aquellas que se encuentran introducidas por la conjunción *que* o *si* –si bien todos los casos de subjuntivo implican a la primera–, y tienen la misma función que un sustantivo, es decir, ofician principalmente como sujeto o complemento directo en la oración (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:101). La oración subordinada en las oraciones subordinadas sustantivas puede sustituirse por el pronombre demostrativo *eso/esto/esa*. Veamos algunos ejemplos:

(15) Me alegra que estés aquí → Me alegra eso → Eso me alegra

Como vemos en el ejemplo (15), la oración subordinada desempeña la misma función sintáctica que un sustantivo o un sintagma nominal. Se llaman oraciones subordinadas sustantivas de sujeto las oraciones subordinadas que funcionan como sujeto de la oración.

(16) Laura dice que no se siente bien → Laura dice eso.

En el segundo ejemplo (16) la oración subordinada funciona como complemento directo de la oración. Estas oraciones se llaman oraciones subordinadas sustantivas de complemento directo. Además, hay oraciones subordinadas sustantivas de complemento de un sustantivo (17), y oraciones subordinadas sustantivas de complemento de un adjetivo (18):

(17) Mis padres tienen el deseo de que estudie profesora → Mis padres tienen el deseo de eso.

(18) Estoy seguro de que nos va a invitar → Estoy seguro de eso.

Si la oración subordinada sustantiva está en modo indicativo o modo subjuntivo, depende del tipo de verbo o expresión que los controle. El modo subjuntivo se utiliza en los siguientes casos (Salkjelsvik & Pitloun, 2007:101-104; Fält, 2000:338-349):

1. Cuando el verbo principal es un verbo de deseo, es decir, un verbo cuyo significado tiene que ver con *influir en la conducta* de otra persona (estos verbos expresan deseo, voluntad, consejo, recomendación, necesidad y causa), como por ejemplo:

| |
|---|
| Desear å ønske, querer å ville, aconsejar å råde, esperar å håpe, necesitar å trenge, causar å forårsake, sugerir å foreslå, recomendar å anbefale, pedir å be |
|---|

(19) **Necesito** que vayas a la tienda.

Jeg trenger deg til å gå til butikken.

(20) Todos **quieren** que les enseñe a hablar español.

Alle vil at du skal lære dem å snakke spansk.

2. Cuando el verbo principal es un verbo de sentimiento o más en general valoración, como por ejemplo:

| |
|---|
| Alegrar å glede, sorprender å overraske, gustar å like, molestar å plage, preocupar å bekymre, encantar å glede, temer å frykte, lamentar å beklage, preferir å foretrekke |
|---|

(21) **Prefiero** que Juan no venga.

Jeg foretrekker at Juan ikke kommer.

(22) Me **alegra** que estés aquí conmigo.

Det gleder meg at du er her sammen med meg.

También se utiliza el modo subjuntivo después expresiones no personales con la forma *Es X que* o *Parece X que*, donde X es un adjetivo u otra expresión valorativa, ya que igualmente en estos casos hablamos de una apreciación.

| | |
|-------------------------|--|
| Es Parece Resulta | Extraño underlig, difícil vanskelig, fantástico fantastisk, peligroso farlig, sorprendente overraskende, útil nyttig, normal , (in)justo (u)rettferdig, importante viktig, ridículo latterlig, (im)posible (u)mulig, (im)probable (u)sannsynlig, (in)conveniente (u)passende, (in)necesario (u)nødvendig, etc. |
| Está Parece | Bien, mal |
| Es | Una sorpresa en overraskelse, una injusticia en urett, una pena synd, una vergüenza en skam, etc. |

(23) **Es raro** que María todavía no lo sepa

Det er rart at Maria fortsatt ikke vet det

(24) **Es importante** que podamos viajar juntos

Det er viktig at vi kan reise sammen

3. Cuando el verbo principal expresa permiso, prohibición y reclamo, como por ejemplo:

| |
|---|
| Permitir å tillate, exigir å kreve, prohibir å forby, rogar å be om, pedir å be om, ordenar å beordre, impedir å hindre, suplicar å tryggle |
|---|

(25) Maria **pide** que lleguemos a tiempo

Maria ber om at vi kommer tidsnok

(26) Mis padres no me **permiten** que salga tarde por la noche

Foreldrene mine tillater meg ikke å forlate sent om kvelden

Algunos verbos pueden tener diferentes significados, ya que el uso de modo subjuntivo influye en lo que queremos decir, al reflejar la modalidad. Esto pasa con los verbos de comunicación, como por ejemplo:

Decir å si, **repetir** å gjenta, **escribir** å skrive, **advertir** å varsle, å advare, **gritar** å rope, **comunicar** å meddele, **avisar** å si ifra, **contestar** å svare

(27) Me dice que (él) viene a las tres → (decir = å informere, å påstå, indikativ)

Juan sier at han kommer klokken tre

Me **dice** que (yo) venga a las tres → (decir, å anbefale, å beordre, konjunktiv)

Juan sier at jeg skal komme klokken tre

(28) Juan dice que (él) estudia español → (decir, å informere, å påstå, indikativ)

Juan sier at han studerer spansk

Juan **dice** que (yo) estudie español → (decir, å anbefale, å beorde, konjunktiv)

Juan sier at jeg skal studere spansk

Veamos ahora las potenciales dificultades de aprendizaje de esta parte del uso del subjuntivo. Como podemos ver en los ejemplos (27) y (28) la selección de modo depende en las subordinadas sustantivas de lo que quiere expresar el hablante, y no siempre se puede decir que el mismo verbo requiera indicativo o subjuntivo. Con un verbo como *decir*, ambas formas son posibles: cuando el deseo fundamental del hablante es proporcionar información, como en las dos frases primeras de los ejemplos dichos, se utiliza el modo indicativo, ya que se usa este modo para hablar de hechos juzgados como reales –seguridad y afirmación–. En la segunda frase de (27) y (28), el verbo se conjuga en modo subjuntivo ya que el deseo aquí no es dar información, sino dar una orden. Aunque tenemos los mismos predicados en ambos casos, el valor que el hablante da al verbo implica una modalidad diferente, y esto se refleja en un modo distinto. Por eso, la primera frase de (27) y (28) se conjuga en modo indicativo y la segunda frase se conjuga de modo subjuntivo. Por lo tanto, el hablante no siempre podrá

memorizar expresiones que piden indicativo o subjuntivo, y se verá obligado a deducir a partir del contexto qué interpretación ha de dársele a ciertos verbos, y a partir de ello determinar qué forma será la necesaria.

4. Cuando el verbo principal es el verbo **dudar** å tvile, o **negar** å benekte, en forma afirmativa, al expresar que el hablante no considera cierto con suficiente seguridad el contenido de la oración subordinada:

(29) **Dudo** que se casen

Jeg tviler på at de gifter seg

No dudo que se casan

Jeg tviler ikke på at de gifter seg

5. Cuando el verbo principal es un verbo de pensamiento, opinión o suposición que va en forma negativa, al negarse así que esa sea la opinión del sujeto o del hablante:

Pensar å tenke, **parecer** å tro, **creer** å tro, **suponer** å anta, **comprender** å forstå, **imaginarse** å tenke seg

(30) **No creo** que Juan juegue mejor que Jorge

Jeg synes ikke at Juan spiller bedre en Jorge

Creo que Juan juega mejor que Jorge

Jeg synes at Juan spiller bedre en Jorge

Si los verbos están en forma afirmativa, se utiliza el modo indicativo, como podemos ver en el ejemplo (30).

6. Cuando el predicado de la oración principal es una de las siguientes expresiones, todas ellas referidas a la seguridad que tiene el hablante ante lo que presenta, en forma negativa, así indicando que lo que dice la subordinada no es algo que el hablante o el sujeto consideren real:

No es cierto det er ikke sant, **no es seguro** det er ikke sikkert, **no es obvio** det er ikke åpenbart, **no es evidente** det er ikke tydelig, **no es verdad** det er ikke sant, **no está claro** det er ikke klart.

(31) **No es seguro** que venga

Det er ikke sikkert at han kommer

Es seguro que viene

Det er sikkert at han kommer

Notemos que si las expresiones van en forma afirmativa, los verbos llevan el modo indicativo.

Como hemos visto, hay varios casos en que se debería utilizar el modo subjuntivo, y, existen más, pero, debido al tamaño del estudio solo elegí explicar algunos de los casos donde se utiliza el modo subjuntivo frecuentemente.

Igual que en el caso de las oraciones simples, hay dificultades en el aprendizaje del modo subjuntivo en las oraciones subordinadas. Ya hemos visto que el hecho de que el modo refleja la modalidad hace que no siempre baste con memorizar listas de predicados que puedan usarse de manera fiable para elegir entre el indicativo y el subjuntivo. La comprensión del conjunto total del contexto en que se emite una frase debe ser tomada en cuenta si se quiere determinar cuándo es necesario uso del modo subjuntivo, porque si no se entiende el contexto, el estudiante no sabrá qué modo requiere la oración en que se utiliza un verbo como *decir*.

Otro caso complejo que incide en la misma necesidad de entender el contexto y la intención comunicativa del hablante es el que presentan algunos verbos de sentimiento. En español, como se ha dicho ya, con expresiones que expresan emociones, sentimientos o valoraciones es habitual utilizar el modo subjuntivo, salvo en los casos en que el hablante considera que la información que aporta la oración subordinada es nueva para el oyente y se desea enfatizar su carácter de novedad. Así, se admite la oración de (32), con el verbo subordinado en indicativo, en un contexto en que el hablante considera que su oyente no sabe ya de antemano que en Tromsø es normal el frío.

(32) De Tromsø me gusta que hace frío.

Junto a la necesidad de atender al contexto, hay otras dificultades de aprendizaje que creo que derivan de la metodología empleada tradicionalmente en la enseñanza del subjuntivo: la explicación presupone que el estudiante está familiarizado con una serie de conceptos

puramente gramaticales que tal vez no posee, o solo entiende de forma incompleta. Para que los alumnos de español puedan tener una comprensión de qué contextos necesitan utilizar el modo subjuntivo, requieren la comprensión de qué es una oración simple y qué es una oración subordinada. Más allá de esto, deben conocer cuántos tipos de oraciones subordinadas hay, así como conocer la forma de distinguirlas e identificarlas.

Asimismo, pensando ahora en la descripción semántica del modo subjuntivo, el aprendiz debe ser capaz de entender lo que significan nociones tales como verbo potencial, dubitativo, volitivo, hipotético, concesivo, etc., que se suelen emplear en los textos.

2.4. Resumen de los principales problemas del aprendizaje del modo subjuntivo

En este capítulo hemos presentado el trasfondo teórico que se refiere a la parte de gramática relevante para esta tesis, el uso del modo subjuntivo en presente en algunos contextos subordinados o principales. Hemos ido viendo a lo largo de esta presentación que las características gramaticales de esta forma presentan dificultades especiales a un hablante del noruego. En la presente sección resumo estas dificultades del aprendizaje ya que será interesante observar en el capítulo 4 si estas dificultades son las que explican los resultados de los estudiantes.

Primeramente, una dificultad básica del aprendizaje del modo subjuntivo para los alumnos noruegos de ELE puede encontrarse en el hecho de que exista este modo, ya que no existe ninguna marca gramaticalizada de la misma modalidad en su lengua materna. Mientras que el sistema verbal de la lengua española consiste en tres grandes modos –indicativo, subjuntivo e imperativo–, la lengua noruega carece de una distinción sistemática entre formas de indicativo y formas de subjuntivo. Dado el hecho de que no hay modo subjuntivo en la lengua noruega, el subjuntivo es un aspecto de la gramática española que los aprendices solo pueden adquirir con esfuerzo y dificultad.

En segundo lugar, en la lengua española se utiliza el modo subjuntivo cuando se quiere mostrar un mayor grado de duda, un matiz de deseo o para expresar, en general, la falta de seguridad en que lo que se expresa en la oración sea cierto. Estas son nociones muy semánticas, que a veces entran en el terreno de la pragmática cuando es necesario referir al

contexto para determinar el grado de seguridad del hablante. No siempre, pues, será posible encontrar una marca explícita que indique que se debe usar el subjuntivo en un contexto, y el aprendiz tendrá que evaluar el contexto comunicativo, que es algo a lo que no está habituado.

No están exentos de problemas, tampoco, los casos en que hay marcas explícitas de duda o inseguridad. Cuando en la oración simple hay marcas expresas de duda, la regla que asigna indicativo o subjuntivo no es determinista y la elección del modo depende del grado de certeza que le quiere dar el hablante. El aprendiz noruego, pues, tendrá que considerar también en estas ocasiones el contexto comunicativo para deducir la intención del hablante, lo cual convierte el aprendizaje de esta parte de la gramática en potencialmente complejo – recuérdese (12),(13)–.

Eso también sucede en el caso de las oraciones subordinadas. El hecho de que el modo refleje la modalidad hace que no siempre baste con memorizar listas de predicados que puedan usarse de manera fiable para elegir entre el indicativo y el subjuntivo. Es necesario que el aprendiz tenga la comprensión del conjunto total del contexto para determinar si es necesario el uso del modo subjuntivo –cf. (27), (28)–.

La necesidad de entender el contexto y la intención comunicativa del hablante también se presenta con algunos verbos de sentimiento, donde es habitual usar el modo subjuntivo con expresiones que expresan emociones, sentimientos o valoraciones. Sin embargo, como en los casos anteriores, hay excepciones aquí también. Se admite que el verbo subordinado lleva el modo indicativo si estamos en un contexto en que el hablante considera que su oyente no conoce de antemano la información que se le da (32).

Junto a la necesidad de atender al contexto, como una tercera dificultad del aprendizaje del modo subjuntivo, encontramos las complejidades que tienen que ver con el conocimiento de una serie de conceptos puramente gramaticales: la comprensión de qué es una oración simple y una oración subordinada, y más allá de esto el conocimiento de cuántos tipos de oraciones subordinadas hay, así como conocer la forma de distinguirlas e identificarlas.

La cuarta y última dificultad tiene que ver con la conjugación de los verbos en el modo subjuntivo. Como en todos los tiempos verbales de la lengua española, existen excepciones para algunos verbos, y es esperable que estas excepciones puedan causar dificultades

adicionales de aprendizaje a los estudiantes noruegos. Además, ya que los verbos más frecuentes –*tener, ser, haber...*– son irregulares en subjuntivo, podemos suponer que reconocer y producir la conjugación correcta será una dificultad central para un hablante noruego.

Por las complejidades presentadas en el presente capítulo, concluyo que hay en general cuatro factores que pueden complicar el aprendizaje del modo subjuntivo para los estudiantes noruegos: a) el hecho de que en la lengua noruega no existe ningún modo subjuntivo b) la necesidad de entender el contexto y la intención comunicativa del hablante c) el conocimiento de los conceptos de oraciones simples y subordinadas, y la serie de reglas que siguen estas oraciones y d) la conjugación de los verbos irregulares en el presente de subjuntivo.

Así pues, cerramos el presente capítulo sobre los contenidos gramaticales que se emplean en este trabajo, y pasamos al siguiente capítulo, que trata sobre el trasfondo didáctico que empleamos en esta tesis.

3. Trasfondo teórico sobre didáctica: el análisis de errores

(AE)

Este trabajo tiene como fin analizar los errores más comunes de los estudiantes noruegos que aprenden el presente de subjuntivo. Para desarrollar este análisis adoptaremos una teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras llamada Análisis de Errores (AE). El objetivo de este capítulo es presentar este marco de análisis con suficiente detalle para que se entienda cómo lo he aplicado a mi estudio.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En la sección 3.1 presento las propiedades más fundamentales del AE, donde el objetivo principal es analizar los errores cometidos por los aprendices de una lengua extranjera para así diagnosticar sus causas y conocer las estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. En la sección siguiente (3.2) presento la metodología del AE, así como algunos conceptos relacionados con ella. Al final, en el apartado 3.3 se puede ver la manera de incorporar el AE en el aula como un elemento más en el proceso de aprendizaje del alumno.

3.1. Análisis de errores (AE)

El AE es uno de los modelos recientes que se han propuesto acerca de cómo los aprendices adquieren una lengua extranjera, a qué se deben sus errores y qué puede hacerse para resolverlos.

A principios de la década de los cincuenta del siglo pasado nació el Análisis Contrastivo (AC), que se origina en la preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera (Sáez Fajardo, 2016:2). El objetivo fundamental de la metodología del AC se enfocaba en contrastar las estructuras de la lengua materna con aquellas de la lengua extranjera para explicar las causas de los errores, y así evitarlas (Casa, 2013:16). Es decir, se pensaba que las estructuras más semejantes entre la lengua materna y la lengua meta nunca causarían problemas al aprendiz, que se limitaría a transferirlas de su lengua materna a la otra (Sáez Fajardo, 2016:2), y se trataba de buscar las diferencias entre las lenguas con objeto de pronosticar los futuros errores que aparecían en el estudiante conforme continuara el proceso de aprendizaje. Los errores cometidos por el aprendiz eran, entonces, el resultado de las diferencias entre dos sistemas lingüísticos (generalmente de la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2))(Sáez Fajardo, 2016:2). El AC tenía una visión claramente negativa del

error, lo cual crea en los aprendices cierta presión por hablar de forma libre de errores; el profesor debía, pues, crear un hábito lingüístico sin lugar para el error. Esta filosofía se reflejaba en los métodos de enseñanza que se apoyan en este método de análisis, en los cuales el alumno se mantendría pasivo, sin ganas de participar por miedo a cometer errores (Casa, 2013:16).

Entonces, el AC estuvo en un periodo de desarrollo en el que hubo mucha investigación que lo empleó hasta finales de los años sesenta, que es cuando aparecieron críticas a este sistema. Como contraste a esta visión, entre los años 70 y finales de los 80 surgió el concepto de *interlengua* (Selinker 1969), que se puede definir como un sistema variable que el aprendiz de una segunda lengua (L2) va construyendo a medida que va aprendiendo la lengua meta y que es influido por la lengua materna (L1). Es decir, la interlengua contiene elementos lingüísticos de la lengua materna y de la lengua que se encuentra aprendiendo, a veces mezclados, a veces distribuidos en distintos ámbitos (Roldán, 1989:11). Dado este concepto, se hicieron evidentes dos problemas principales del AC: primero, no se daban los errores que pronosticaban los análisis de AC, porque no siempre se podía explicar un error por la influencia de la lengua materna, y segundo, muchos de los errores cometidos no podían ser explicados por este modelo de investigación, ya que sucedían en ámbitos donde las dos lenguas eran iguales.

A partir de aquí, el análisis de errores (AE) se presentó como alternativa al análisis contrastivo (AC), atendiendo a estas malas predicciones del segundo modelo (Sáez Fajardo, 2016:3).

Mientras que el AC compara la lengua materna y la lengua meta del aprendiz, el AE centra su atención en las producciones reales y documentadas en lengua meta (Instituto VVAA, 2018), con independencia de que sean o no áreas en las que se espera la influencia de la L1. El objetivo principal del método fue identificar los errores en su contexto, clasificarlos, describirlos y, en una fase posterior, explicar su origen buscando las causas plausibles de cada error, que no siempre se encontraría en la L1. En este punto entra la posible *interferencia* (sinónimo de transferencia negativa o transferencia de un rasgo que hace más difícil adquirir la L2) de la lengua materna, es decir, los errores cometidos en la L2, supuestamente

originados por su contacto con la L1. Cuando la *transferencia* de la lengua materna facilita el nuevo aprendizaje de L2, tenemos en cambio una transferencia positiva.

Como una estrategia más, el método hace un evaluación de la gravedad del error y trata de buscar un posible tratamiento (Instituto VVAA, 2018), pero reconoce que la transferencia no será siempre su causa.

Como consecuencia de estos estudios, nació un cambio en la visión del error. En vez de tratar de evitar los errores, se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los errores empezaron a ser considerados como un factor que llegaba incluso a ser necesario en el aprendizaje, porque eran la fuerza que guiaba al aprendiz hacia una mayor adquisición de la nueva lengua, y simultáneamente permitían al profesor identificar las dificultades principales que dificultaban el camino hasta un nivel más avanzado (Quiñones, 2009:2). Mirando los estadios específicos en que se encontraban los aprendices que cometían esos errores, se podrían explicar los casos de su producción lingüística donde no habían alcanzado el dominio de la L2. Utilizando el concepto de *interlengua* (Instituto VVAA, 2018), estos estadios intermedios se considerarían distintas fases de interlengua en los que no se ha alcanzado aún una adquisición completa de la gramática de la L2.

3.2. La metodología del AE

Así pues, se propuso la metodología del AE con la intención de analizar los errores cometidos por los aprendices de segundas lenguas para así diagnosticar sus causas y conocer las estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Los tres pasos – identificación del error, clasificación del tipo de error y propuesta sobre sus causas– son condiciones necesarias para llegar al resultado final, que es proponer soluciones a dichos errores. Para presentar la metodología del AE utilizaré los trabajos de Quiñones (2009) y Casa (2013).

La metodología de AE todavía se usa hoy fue propuesta por Corder (1967), y consiste concretamente en los siguientes pasos (Quiñones, 2009:3):

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores

3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Comencemos, pues, con la recopilación de los errores. La mayoría de los análisis de errores que se encuentran en la bibliografía están basados en el estudio de géneros escritos, pero naturalmente también es posible emplear la metodología del AE a los errores de expresión oral. La *recopilación del corpus* tiene como intención establecer los objetivos de investigación, y define los factores que hay que considerar al realizar el estudio. Esto puede ser, por ejemplo, la lengua utilizada en el estudio, determinar el número de informantes junto con el nivel requerido, construir las actividades específicas adecuadas para la investigación, etc. De esta manera, en este primer paso se tienen que establecer las bases suficientes para poder alcanzar los objetivos de la investigación (Casa, 2013:26).

Para realizar el segundo paso, *la identificación de los errores*, hay que basarse en una taxonomía donde se detallan los tipos de errores que van a ser analizados. En este punto el AE ya nota que existen diferentes concepciones del término *error* (Quiñones, 2009:3). Como escribe Sáez Fajardo (2016:15):

“La evaluación de la gravedad de un error siempre dependerá del criterio o disciplina en base a la cual se elija hacerla”.

Teniendo en cuenta, pues, que no podemos definir algo como un error si no se han definido antes el marco y el nivel en el que se va a estudiar, es obvio que cuando identificamos los errores hay muchas consideraciones previas que debemos tener en cuenta. Esto lleva necesariamente a proponer distintas clases de error, que se mantienen en principio separadas en el análisis. A continuación, presento algunas de estas distinciones acerca del término *error* que se han considerado útiles en la bibliografía del AE. Kleppin (citada por Sáez Fajardo, 2016:15) propone una división entre *errores que entorpecen la comunicación* y *errores que no entorpecen la comunicación*. Es decir, dependería esta distinción de si la gravedad del error pone en peligro la situación comunicativa o no. Corder (citado por Casa, 2013:16) por otro lado, propone una distinción entre el *error*, la *falta* y el *lapsus*, dependiendo de su

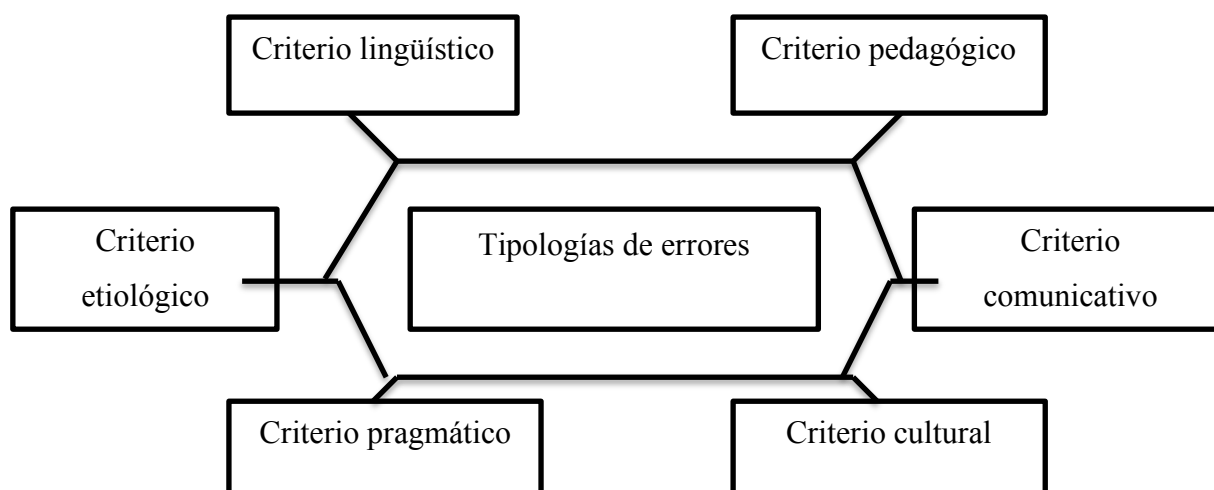
sistematicidad o no. Un lapsus en este contexto es una incorrección puntual o accidental y por lo tanto no es sistemático. El lapsus no es un defecto en el conocimiento de la propia lengua, sino que se interpreta como un resultado de por ejemplo un fallo en la memoria del aprendiz. Por su lado, tanto la falta (o error de actuación) como el error se caracterizan por ser producto de un conocimiento parcial de la lengua. La diferencia entre ellos es que la *falta* no está sistematizada mientras que el *error* está sistematizado y aparece por tanto repetidamente en los mismos contextos, casi sin excepción (Casa, 2013:16).

Como una última distinción del error, Vázquez (citada por Sáez Fajardo, 2016:16) establece el término de “no error”, que se define como “aquella realización incorrecta con respecto a la norma de la lengua, que, sin embargo, no lo es con respecto al estadio de aprendizaje del hablante”. Es decir, si el error es el producto de una imperfección con respecto a una regla de la competencia que muestran los alumnos en el momento de cometerlo, por su parte esto sería un “no error” porque es una desviación que corresponde a la competencia que tiene el hablante en ese nivel concreto.

El tercer paso, la *catalogación de los errores*, trata de organizar los errores propios, que son aquellos que la investigación ha seleccionado a partir de las distinciones anteriores, de forma sistemática según criterios que también son adecuados a la investigación. Cada criterio incluye distintos grupos de errores, y por supuesto cada uno de los grupos requiere diferentes tipos de intervenciones para que el aprendiz pueda resolverlos.

Existen varias taxonomías dedicadas a clasificar y presentar los errores, todas ellas dependiendo de las características que el investigador considera más útiles para definir la clase de actividad que ha de hacerse para resolverlos. De acuerdo con Vázquez, citada por Quiñones (2009:5) y parcialmente por Casa (2013:9-10), los criterios principales que siguen las clasificaciones más usuales se pueden ver a través de la figura 1:

Figura 1: Tipología de errores



Es necesario siempre elegir los criterios dependiendo de los objetivos de cada estudio, y si fuera necesario no debe dudarse en combinar varios criterios (Casa, 2013:10). Quiñones (2009:5) además propone que los criterios estén ordenados en niveles de análisis, dependiendo de las necesidades particulares de cada estudio. La importancia de la catalogación de los errores, sin embargo, será que los errores pueden describirse de forma paralela tanto desde una perspectiva lingüística como una pedagógica; al mismo tiempo las necesidades de una investigación concreta pueden hacer que se atenga también a los niveles etiológico, pragmático y cultural, según la información que se quiere obtener. El parámetro etiológico es un criterio que se concentra en las causas que provocan errores en el nivel lingüístico y puede ser un resultado de *errores interlingüísticos* o de *errores intralingüísticos*. Los errores interlingüísticos son errores en los cuales ciertos conceptos del idioma materno se aplican en la lengua meta (transferencia negativa), es decir, intervienen dos idiomas distintos. Los errores intralingüísticos, por su lado, son errores que se cometen en la lengua meta, pero que no tienen nada que ver con la transferencia de la lengua materna. Interviene, en este caso, sólo una lengua y los errores son el resultado de un conflicto interno entre las reglas que en ese punto ha postulado el aprendiz para la L2 (Alexopoulou, 2010:3)

Para clasificar los errores he elegido el criterio lingüístico de entre los seis posibles ya que este es el criterio que mejor se ajusta a mi estudio. Sin embargo, debido entre otras cosas a la importancia de la conjugación y de las reglas gramaticales, mi estudio va a incluir de forma

mixta parámetros de otras clasificaciones, puesto que para obtener una perspectiva más amplia los errores en la investigación deben tener influencia de diferentes perspectivas (Quiñones, 2009:9). Concretamente, como explicaré más adelante, emplearé los criterios etiológico, lingüístico y metalingüístico, aunque incluiré en el criterio lingüístico una subcategoría que toca con el criterio pragmático.

En los dos siguientes pasos, la *descripción de errores* y la *explicación de errores*, primero se describen los errores encontrados en el paso anterior y en segundo lugar se explican los elementos directamente relacionados con dichos errores. Cuando ya se han identificado las cuestiones más problemáticas, el último paso debe culminar en un análisis que conduzca a una propuesta concreta de intervención, si es que el estudio tiene una perspectiva didáctica o pedagógica. Es decir, el último paso al que se refieren los estudios implica construir propuestas didácticas destinadas a corregir los errores identificados en el AE.

En conclusión, el AE como alternativa frente al AC considera los errores del aprendizaje como un fenómeno necesario, y propone una metodología que implica una clasificación y explicación de distintos grupos de errores para estudiar los efectos que tienen como diagnóstico del estadio de lengua en que se encuentra el aprendiz, y para valorar su gravedad. Debido a la atención que presta a todas las producciones de los aprendices, el AE ha constituido un avance notable en la investigación de la lingüística y del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

3.3. El AE en el aula y métodos de corrección

Hasta ahora hemos visto que el interés por el concepto de error ha ocupado un lugar muy destacado en los estudios relativos a la adquisición de segundas lenguas o extranjeras. Sin embargo, las posturas que se pueden entender en relación con su estatus, origen y tratamiento son muy diversas. A diferencia del AC, el AE tiene una percepción positiva del error y considera los errores del aprendizaje como un fenómeno necesario. De esta manera, el AE utiliza el conocimiento del error y las estrategias utilizadas por el alumno en la adquisición de la lengua meta en la enseñanza. Un concepto clave en la práctica docente es evitar el miedo al error para que los alumnos lo acepten como algo inevitable y al mismo tiempo educativo. En el presente capítulo nos referimos exclusivamente a la corrección como práctica necesaria en el proceso de aprendizaje. Vamos a comentar distintas maneras de incorporar el error y su

corrección como un elemento más en el proceso de aprendizaje del alumno (Sáez Fajardo, 2016:17-18).

La forma de incorporarlo, sin embargo, puede entenderse de varias maneras. Según Barros Díez (2007:201) lo más importante es llamar atención sobre los errores como un avance en las fases de aprendizaje de una lengua extranjera. Para hacerlo, Díez destaca las funciones que puede tener el análisis del error aplicado en el aula. Entre estas funciones encontramos:

1. *Remedial*, que anota los errores más frecuentes explicándolos inmediatamente utilizando una corrección más personalizada,
2. *Profiláctica*, que señala la frecuencia de ciertos errores para evitarlos en el futuro,
3. *Psicohigiénica*, que explica el error al alumno como algo comprensible en cada nivel,
4. *Autosuperación*, que trata de incidir en los progresos que va efectuando el alumno conforme va aprendiendo la lengua. Es decir, en este sentido el error tiene la función de motivar al alumno haciéndole notar los aspectos que ya ha superado y las reglas que ya ha interiorizado (Sáez Fajardo, 2016:21).

Al realizar la corrección, hay que considerar factores para que la corrección se haga de la manera más adecuada. Ya que los errores de la producción escrita se diferencian de los de la producción oral, vamos a comentar los distintos mecanismos de corrección diferenciadamente para estos dos tipos. Sin embargo, en los dos casos, como destaca Vázquez (Sáez Fajardo, 2016:21), tanto en la producción oral como en la producción escrita deben emplearse parámetros para clasificar los errores. Además, el profesor debe elegir algunas correcciones en las que quiere concentrarse, para que así no haya demasiadas correcciones, siguiendo una progresión que puede ir variando según el nivel del alumno.

Para las correcciones en la producción escrita, Vázquez (citada por Sáez Fajardo, 2016:18) presenta unos sistemas de corrección más detallados e identificadores del tipo de error que se está cometiendo. Eso se puede hacer de diferentes maneras, mediante un esquema de colores, mediante distintos signos para cada tipo de error, o por una referencia al apartado del temario en que tendría que consultar el aprendiz la razón de que eso sea un error. Lo que quiere señalar Vázquez, de todos modos, es que el sistema elegido debe ser suficientemente claro y

fácilmente por el estudiante (citada por Sáez Fajardo, 2016:19). Del mismo modo, para la autocorrección, se puede proponer una lista de control teniendo en cuenta los errores más frecuentes en el aula. La lista la pueden haber elaborado los mismos alumnos o el profesor. La ventaja de incluir a los alumnos en la corrección es que podrían ser más conscientes de sus errores (Sáez Fajardo, 2016:19).

En cuanto a las correcciones de los errores que pueden surgir en la producción oral, (Sáez Fajardo, 2016:19) presentan un método que distingue la corrección inmediata (durante la misma producción del alumno) de la corrección *a posteriori* (reflexión del error cometido después de la producción). La corrección inmediata es valiosa en la medida en que proporciona al aprendiz conciencia inmediata de los fallos. Sin embargo, esta práctica no puede incluir explicaciones y por lo tanto no es apropiada para que el estudiante asimile la norma. De esta manera, es bastante probable que el mismo error se repita, y en algunos casos, dificulta la expresión completa porque el aprendiz llega a tener miedo a cometer errores en situaciones comunicativas (Españeira & Caneda, 1998:477). Mientras que la corrección inmediata es preferida para los alumnos de niveles medios y bajos, se suele considerar que es preferible la corrección *a posteriori* en el caso de los alumnos de niveles avanzados. La razón de esto es que los alumnos de niveles avanzados tienen una mayor capacidad de autoanálisis, es decir, son capaces de reflexionar sobre sus errores después de completar la producción y aplicar la corrección a su fallo (Sáez Fajardo, 2016:20).

3.4. La clasificación de errores que adoptaré en esta tesis

Para efectuar este trabajo de investigación partiré de la clasificación de errores común en el Análisis de Errores, pero lo adaptaré a las necesidades del tema y nivel que estoy investigando, como suele hacerse en los estudios concretos que emplean esta teoría. Así garantizaré que los resultados obtenidos tienen una aplicación práctica y concreta dentro de mi investigación. Emplearé dos criterios de clasificación que, como se verá en el análisis que haré en el siguiente capítulo (§4.4.), se pueden combinar en ciertos casos: un criterio lingüístico-etiológico y un criterio metalingüístico.

Los errores lingüísticos y etiológicos son errores que se distinguen en clases definidas por factores lingüísticos, y se considera que suelen ser el resultado de una competencia insuficiente en la lengua meta, a menudo motivada por la transferencia de la lengua materna. Adopto este doble criterio para recalcar que la base de todos los errores lingüísticos que he

identificado radica en la no existencia en la lengua materna (el noruego) de algún rasgo presente en español –la falta de concordancia con el sujeto, la falta de una forma modal de subjuntivo, etc.–. Uso este criterio para distinguir tres clases de errores:

- *Errores etiológicos pragmáticos*: se producen cuando el estudiante no ha empleado de forma suficiente la información léxica o gramatical que le permite averiguar cuál es la intención comunicativa del hablante. Se reflejan, en términos prácticos, en que el estudiante no emplea indicativo en contextos donde se presenta información que corresponde con lo que el hablante considera el mundo real, y viceversa, no emplea subjuntivo en los casos donde se expresan deseos, valoraciones, órdenes, etc. Sería un error, además, interlingüístico ya que podemos pensar que parte de la dificultad está en que su lengua materna no tiene una distinción que se refleje en la flexión verbal entre estos dos tipos de contextos comunicativos. De esa manera, el error pragmático puede categorizarse como aquel que ocurre cuando la comunicación deseada por el hablante se codifica en una forma lingüística diferente de aquella que se adapta a su valor comunicativo.
- *Errores etiológicos morfológicos*: es un error específicamente intralingüístico en el que el estudiante no ha interiorizado la flexión correcta de una forma, sea por marcar de forma incorrecta la flexión del subjuntivo o por no reconocer una forma como irregular. En esta investigación todos estos errores son intralingüísticos ya que el error no se debe a una transferencia del noruego –puesto que esta lengua también tiene verbos irregulares, por lo que la noción existe en el idioma de partida– sino a una confusión o falta de conocimiento de las reglas internas del español.
- *Errores etiológicos sintácticos*: son los casos en que el estudiante no consigue concordar el verbo correctamente con el sujeto de la oración, es decir, casos en que el sujeto o sus propiedades de persona y número no se identifican correctamente. Es de nuevo un error interlingüístico, probablemente debido a que el noruego no emplea formas distintas para los distintos sujetos de un mismo tiempo verbal.

Como se puede observar, en mi clasificación basada en un criterio lingüístico-etiológico he incluido una categoría pragmática. Es necesario aclarar en qué sentido llamo 'pragmático' a

esta clase de error para evitar confusiones con el criterio pragmático usado en otros estudios dentro del Análisis de Errores.

Los errores, desde la perspectiva del criterio pragmático, se atribuyen a factores extralingüísticos relacionados siempre con el contexto en que se emite un enunciado, como por ejemplo las diversas circunstancias que ocurren en la comunicación, el estilo de habla (lenguaje coloquial o literario), errores de pertinencia en los temas de conversación o errores discursivos al tomar el turno de habla o interrumpir a otros. Esto es, aquí encontramos errores debidos a factores comunicativos que podrán provocar obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Estos errores, de forma crucial, no son estrictamente lingüísticos; de hecho un error considerado pragmático podría implicar emisiones gramaticalmente impecables sin problemas formales. Los errores clasificados desde un criterio pragmático más bien se refieren a los que muestran una adquisición incompleta de la competencia pragmática. Esta competencia da al hablante la capacidad de utilizar la lengua eficazmente para conseguir un propósito determinado, así como para identificar correctamente la intención de su interlocutor.

Mi uso de una categoría de error pragmático incluida dentro de la clasificación lingüístico-etiológica se debe a la posición intermedia que tiene el uso del modo y la modalidad entre la gramática formal y la intención comunicativa. Dado que en este trabajo me centro en la elección del modo dentro de los enunciados –lo cual es una propiedad formal gramatical– incluyo los errores referidos a este aspecto dentro del criterio lingüístico-etiológico. Sin embargo, dado que los errores referidos a la elección del modo se deben a que el estudiante no ha comprendido bien aún las intenciones comunicativas asociadas a cada modo, esta clase de error entra en contacto con el criterio pragmático. Para marcar de forma clara mi énfasis sobre los aspectos gramaticales, pero reconociendo al mismo tiempo que estos errores tienen que ver con identificar la intención del hablante, he decidido emplear esta subcategoría de errores pragmáticos dentro del criterio lingüístico.

Finalmente, uso como segundo criterio de clasificación de los errores el criterio metalingüístico. Como veremos, los errores que clasifico como sintácticos son en ocasiones el resultado de *errores metalingüísticos (errores metalingüísticos sintácticos)* a los que subyace falta de competencia sobre la noción gramatical de oración subordinada. Este segundo criterio

de clasificación alude a los casos en que la explicación del error tiene que ver con el conocimiento teórico acerca de cómo se analizan las oraciones –por lo tanto, acerca del metalenguaje gramatical–. Como trataremos de argumentar, en algunos casos de los que analizaremos en estas páginas el estudiante parece concordar el verbo de la oración subordinada con el sujeto de la oración principal: en estos casos parte del error se basa en no haber entendido de manera suficiente los conceptos gramaticales de 'oración subordinada' y 'oración principal'. Por ello hemos anotado que estos errores, que desde un criterio etiológico serían sintácticos, muestran además un segundo error de naturaleza metalingüística.

Para concluir, en este capítulo hemos visto las propiedades más fundamentales del Análisis de Errores - un modelo metodológico para identificar, describir, clasificar y explicar las actuaciones erróneas de los aprendices. A lo largo de este capítulo hemos podido ver distintas concepciones acerca del error. Además, hemos examinado varias propuestas sobre cómo y cuándo incorporar el error en la enseñanza, hemos estudiado su división tipológica, y cómo diferentes factores externos pueden afectar a la corrección de las producciones lingüísticas (factores extralingüísticos), junto a diferentes factores que determinan cuándo se incluyen en el proceso de aprendizaje del alumno. En conclusión, debido a la atención que el AE presta a todas las producciones de los aprendices, especialmente a los errores, la metodología tiene como objetivo principal utilizar el error en su corrección para impulsar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

4. Estudio de campo

El objetivo del presente capítulo es el de presentar los resultados de dos actividades sobre el uso del modo subjuntivo que hicieron algunos estudiantes de secundaria cuya primera lengua es el noruego y que estudian el español como tercera lengua (L3). El estudio se centra en el uso del subjuntivo en oraciones simples, y el uso de subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas introducidas por la conjunción *que*, regidas por expresiones en la oración principal. A través de un análisis del material obtenido de las dos actividades, intento diagnosticar los errores concretos que los estudiantes de español cometen más frecuentemente.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En la sección 4.1 describo el periodo de prácticas durante el que fue realizada mi investigación y recopilación de datos. En el apartado 4.2 presento los conocimientos previos de los estudiantes que participaron en el estudio. En la sección 4.3 se presentará y justificará la selección de tareas que usé en la enseñanza del presente de subjuntivo. La sección también presenta más en profundidad las dos actividades que hicieron los estudiantes sobre el subjuntivo y que uso como base en el presente estudio. A continuación, el apartado 4.4 consiste en una presentación y análisis de los resultados de estas actividades. Finalmente, se presentará el análisis de los resultados de ambas actividades para identificar las mayores dificultades.

4.1. Condicionantes externos de la investigación

La investigación fue realizado durante un periodo de prácticas en un colegio secundario en la ciudad de Tromsø, concretamente *Tromsdalen videregående skole*. Es una escuela bastante grande que ofrece dos estudios dentro de los dos programas de educación: estudios generales (*studiespesialisering*) y asignaturas deportivas (*idrettsfag*). Por lo tanto, las clases de idiomas están compuestas por grupos de estudiantes de todos los estudios dentro de los dos programas educativos.

Durante las 8 semanas de práctica, me ocupé de una clase de español compuesta por 24 alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 17 años, representantes de cinco clases diferentes. Los alumnos tenían clase de español dos veces por semana, de unos 90 minutos, y por lo tanto estamos hablando de 180 minutos en total cada semana. La práctica empezó el 19 de febrero de 2018 y duró hasta el 27 de abril del mismo año.

En la escuela pública en Noruega es posible estudiar por un total de seis años la lengua española, donde los aprendices de mi clase estaban en su quinto y último año de clase de español. A través de estos años, habían aprendido la lengua extranjera en los niveles más básicos, es decir, los niveles A1 y A2.

Al comienzo de la práctica, la clase estaba al final de un proyecto grupal orientado a practicar vocabulario y expresión, sobre «Fiestas y tradiciones». Dicho proyecto terminó con una presentación oral. Debido a las pocas lecciones de la asignatura que había cada semana, las presentaciones solo se realizaron frente a la maestra, mientras que el resto de la clase trabajó en un folleto de gramática que discutía la gramática que los aprendices habían aprendido hasta ese momento. Aunque los estudiantes acababan de complementar un proyecto que terminó en una presentación oral, la profesora de prácticas quería que los estudiantes practicaran más para un posible examen oral de español, y necesitaban practicar la interacción espontánea, es decir, la comunicación instantánea que les da a los participantes poco tiempo para percibir y comprender el contenido mientras que tienen que pensar en qué responder (Sáez Fajardo, 2016:20). Por lo tanto, las primeras tres semanas trabajamos mucho con actividades orales espontáneas.

Para también practicar con vistas a un posible examen escrito, la cuarta, quinta y sexta semana los estudiantes trabajaron con exámenes escritos de años anteriores. Por lo tanto, tuve solo 2 semanas para practicar el tema del modo subjuntivo con los aprendices.

4.2. Conocimientos previos de los estudiantes

Antes de empezar a enseñarles durante mis prácticas, fui informada de que los estudiantes no habían aprendido sobre el tema del modo subjuntivo con anterioridad, y por lo tanto, no tenían conocimientos previos sobre este tema. Además, fui informada de que el presente de subjuntivo tiene poco espacio en el programa de estudios de este nivel; por esta razón solo les di a los aprendices una breve introducción del modo subjuntivo, y concretamente del presente de subjuntivo, donde se familiarizaron con el tema y aprendieron a usarlo en ciertos escenarios. El objetivo de la enseñanza era que los alumnos pudieran usar el modo subjuntivo en oraciones simples que expresan deseos, instigación a acciones e inseguridad. La enseñanza de las oraciones subordinadas sustantivas solo se centra en cinco expresiones seleccionadas, que veremos en el siguiente subcapítulo, donde presentaré el plan que tenía en mente y las dos actividades que hicimos durante las dos semanas dedicada al presente de subjuntivo.

4.3. La selección de tareas y método de enseñanza

En esta sección presento primero el plan docente que elaboré sobre este tema. A continuación, hablo del método deductivo que utilicé al inicio de la primera sesión para introducir el tema del presente de subjuntivo. Al final, explico la selección de tareas para las actividades, así como presento más en detalle cada una de estas actividades.

4.3.1. El plan de enseñanza

Presento aquí el plan inicial para la enseñanza del presente de subjuntivo que diseñé previamente a las prácticas, destacando las tareas concretas y el orden en el que esperaba desarrollarlas.

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1. sesión 16/4 | Método deductivo: Introducción del tema y algunos ejercicios complementarios. Planeo enseñar el presente de subjuntivo a través un PowerPoint. Durante la presentación, hacemos varias pausas donde los alumnos trabajan con tareas relacionadas con lo que acaban de aprender. Estos son ejercicios donde los aprendices practican conjugar los verbos regulares en el presente de subjuntivo, y algunas tareas en que hacen oraciones con el mismo tiempo verbal. |
| 2. sesión 18/4 | Conjunto de tareas: La clase empieza con una breve repetición de la clase interior. Repetición de la conjugación de los verbos regulares en el presente de subjuntivo, así como una revisión de las 5 expresiones elegidas que requieren el modo subjuntivo. |
| 3. sesión 23/4 | Conjunto de tareas: Los alumnos siguen trabajando con el conjunto de tareas. Aquellos que completan todo el conjunto, empiezan a practicar para la prueba que tienen la próxima clase. |
| 4. sesión 25/4 | Prueba: Una prueba de 30 minutos sobre el presente de subjuntivo. |

Pasemos ahora, pues, a presentar más en detalle el método que utilicé para introducir el tema a los estudiantes, así como cada una de las actividades empleadas en la enseñanza.

4.3.2. Método deductivo y introducción al tema

Al inicio de la primera sesión dedicada a este tema, me ocuparé de introducir el tema nuevo, que es el presente de subjuntivo. Para que los alumnos integren el conocimiento de este tiempo verbal de una forma más clara, mi plan es presentarlo con una organización típica del método deductivo, un proceso que tiene tres partes y que implica que la profesora comienza la enseñanza explicando la regla gramatical mediante ejemplos bien elegidos que se discuten en clase, seguido de los alumnos, que hacen ejercicios donde practican la regla y, finalmente, producen textos que incorpora la estructura relevante (Sáez Fajardo, 2016:20). Es decir, esta es una forma clásica de enseñar gramática que consiste en **presentar, practicar y producir** (PPP) (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014:33).

Lo esencial del método es modelar, practicar y graduar la dificultad progresivamente, ya que el objeto principal es fomentar la utilización independiente de los conocimientos adquiridos por el estudiante en tareas de distintos tipos (Bjørke et al., 2014:127-130). Como los estudiantes no tenían conocimientos previos sobre el tema del subjuntivo, y debido a que este modo es generalmente un fenómeno desconocido para los estudiantes, empleo una doble sesión de unos 90 minutos para presentar a los alumnos el tema. Para llevar a cabo el modelo deductivo en la enseñanza, utilicé un PowerPoint en lo cual presento y modelo el presente de subjuntivo a través varios ejemplos, complementado por ejercicios que deben hacer los estudiantes durante las pausas de la presentación. De esa manera, los estudiantes obtendrían gradualmente más información sobre el tema, al mismo tiempo que los ejercicios que hacen durante la presentación siguen desarrollando este mismo nivel. Además, el tema del presente de subjuntivo es bastante complicado (como mencioné, es un modo verbal que no existe en la lengua noruega), y para que los estudiantes no se aburrieran y para mantener su atención durante toda la presentación, decidí que los aprendices deberían hacer tareas a lo largo de la enseñanza.

En la introducción al tema, me referí a varias cosas. En primer lugar expliqué y presenté los tres diferentes modos que hay en la lengua española junto con algunos ejemplos de los

diferentes modos en noruego y español para que los estudiantes observaran las diferentes formas y pudieran relacionarlas. Por ejemplo:

(33) Indicativo: realidad

Hablo español

Imperativo: orden

¡Habla español!

Subjuntivo: opinión personal/sentimiento/deseo/negación

Prefiero que hables español

Después, presenté la conjugación de los verbos regulares en presente de subjuntivo, así como una breve introducción a los verbos irregulares para mostrar que los estudiantes deben ser conscientes de ellos en este tiempo verbal también. Sin embargo, el objetivo era, ante todo, que los estudiantes aprendieran la conjugación de los verbos regulares y que para eso realizaran tareas relacionadas con esto. Esto conecta con mi hipótesis de que, al faltar este tiempo en noruego, les resultaría complicado entender su conjugación. Por ejemplo:

(34) Conjuga el verbo *hablar* en presente de subjuntivo.

A continuación, presenté el *uso* del presente de subjuntivo, que dividí en dos grupos: oraciones simples y oraciones subordinadas. Primero hablé de la diferencia entre oraciones simples y oraciones subordinadas, antes de hablar del uso del presente de subjuntivo. En ambos casos, presenté y expliqué la teoría con ejemplos para *modelar* el uso. Por ejemplo:

(35) El uso del modo subjuntivo en oraciones simples:

Dudas/inseguridad

Después **quizás/tal vez** (kanskje)

Tal vez Pedro pueda ayudarnos

Kanskje Pedro kan hjelpe oss.

Una tarea complementaria para practicar el uso del presente de subjuntivo fue la siguiente:

(36) Traducir la oración “*Kanskje vinner Marit Bjørgen i morgen*” al español.

La aplicación del presente de subjuntivo en las oraciones subordinadas es un tema grande, y debido al tiempo que fue dedicado a este tema, al espacio que tiene en el programa de estudios de este nivel y al nivel de lenguaje de los estudiantes, me centré solo en las oraciones subordinadas sustantivas con cinco expresiones seleccionadas pertenecientes a esa categoría.

Estas fueron:

(37) En oraciones subordinadas después *que* (*at*):

1. Esperar que (*å håpe at*) + subjuntivo
2. No creer que (*å ikke tro at*) + subjuntivo
3. (No) querer que (*å ønske/ville at*) + subjuntivo
4. No pensar que (*å ikke mene at*) + subjuntivo
5. Es importante que (*det er viktig at*) + subjuntivo

Entonces, los estudiantes recibían una lista de cinco expresiones en la cual tienen que poner el verbo subordinado en presente de subjuntivo. De esa manera, el material de aprendizaje se vuelve más asequible.

Como se ve, la enseñanza de la gramática consiste en un enfoque deductivo en el cual primero la profesora les explica a los alumnos la regla y las estructuras lingüísticas, y después se pide al estudiante que a partir de esas reglas y estructuras aplique el conocimiento en casos particulares. Para poner en marcha a los estudiantes con el trabajo, empleé tareas escritas. Pasamos, por lo tanto, a la siguiente sección donde presento más en detalle las actividades y la selección de tareas para ellas.

4.3.3. La selección de tareas

El pensamiento que va como trasfondo de los ejercicios y actividades de práctica que complementan la enseñanza del presente de subjuntivo es que contribuyen a la automatización de estructuras, algo que va a ayudarles en la comunicación cuando consigan automatizarlas, y de esta manera no requieran desarrollo reflexivo extendido en el tiempo para emplearlas.

Cuando construí los materiales para la clase, era crucial que diseñara tareas que me permitieran responder al objetivo de mi investigación. En función de esto, y por razones del nivel básico de español en la clase concreta, un aspecto muy importante fue elegir solo algunas categorías semánticas en el uso del modo subjuntivo, ya que el tema del subjuntivo es grande y no tenía ni tiempo ni la oportunidad de dar una introducción más profunda al tema.

Las dos actividades que la clase hizo fueron construidas y elaboradas por mí. La selección de las categorías del subjuntivo en las oraciones simples estuvo basada en la intención de que las categorías les quedaran claras a los participantes: duda/incertidumbre, deseo y instigación. Además, en las oraciones complejas solo elegí una categoría semántica: las oraciones subordinadas sustantivas con cinco expresiones pertenecientes a esa categoría. Las tareas tanto en el conjunto de tareas escritas como en la prueba comienza con un nivel muy básico que gradualmente se hace más difícil. De esta manera, el conocimiento del presente de subjuntivo aumenta gradualmente y hace que el conjunto de tareas escritas sea asequible para todos los estudiantes de la clase.

Como el modo subjuntivo se utiliza relativamente con poca frecuencia (en comparación con el modo indicativo) en la lengua española, y dado el limitado tiempo disponible para este tema en clase, decidí recoger datos escritos (y no orales) para tener suficiente material para el estudio. La ventaja de hacerlo así es que todos los estudiantes tiene las mismas tareas. Esto también facilita el trabajo de organizar los datos recopilados y realizar los análisis estadísticos. Los datos obtenidos constan de dos partes, cada uno con su propio propósito. Así pues, presento a continuación las distintas actividades más detalladamente.

4.3.4. La primera actividad

En la primera actividad di a los estudiantes un conjunto de tareas escritas consistente en 9 ejercicios de diferentes tipos. Debido a la extensión de la tesis de la maestría, solo presento 4 de los 9 ejercicios, que son los que considero más relevantes para el objetivo de investigación. La primera tarea que he empleado para diagnosticar los errores más comunes referidos específicamente al uso de presente de subjuntivo consiste en una tabla de conjugación. El objeto de la tarea es que los estudiantes se familiaricen con el patrón de conjugación del presente de subjuntivo, y por esa razón, la tabla solo contiene verbos regulares ya conocidos por los alumnos.

Tarea 1

Conjugar los verbos en presente de subjuntivo (*bøy verbene i presens konjunktiv*):

| | Estudiar – <i>å studere</i> | Trabajar – <i>å jobbe</i> |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Yo | | |
| Tú | | |
| Él/ella/usted | | |
| Nosotros/-as | | |
| Vosotros/-as | | |
| Ellos/ellas/ustedes | | |

| | Aprender – <i>å forstå</i> | Comer – <i>å spise</i> |
|---------------------|----------------------------|------------------------|
| Yo | | |
| Tú | | |
| Él/ella/usted | | |
| Nosotros/-as | | |
| Vosotros/-as | | |
| Ellos/ellas/ustedes | | |

| | Vivir – <i>å bo</i> | Escribir – <i>å skrive</i> |
|---------------------|---------------------|----------------------------|
| Yo | | |
| Tú | | |
| Él/ella/usted | | |
| Nosotros/-as | | |
| Vosotros/-as | | |
| Ellos/ellas/ustedes | | |

El segundo ejercicio consiste en una serie de oraciones donde los alumnos tienen que rellenar los huecos con la forma correcta del verbo en presente de subjuntivo. El objetivo que persigo con este ejercicio es que los estudiantes primeramente conjuguen los verbos que están en infinitivo en presente de subjuntivo, y segundo que se planteen el problema de cuál es la forma correcta debido al sujeto de la oración; es decir, aquí la conjugación no está automatizada en una lista, sino que tienen que reflexionar sobre cuál es la forma correcta. Como los estudiantes tienen acceso a herramientas de ayuda cuando trabajan con el conjunto de tareas, este conjunto de oraciones contiene algunos casos de verbos irregulares.

Tarea 2

Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo (Fyll inn med riktig form av verbet i presens konjunktiv):

1. No creo que nosotros no (proteger) _____ el medio ambiente.
2. Quiero que todos los niños (tener) _____ las mismas oportunidades
3. Es importante que un entrenador me (descubrir) _____ .
4. No pienso que esto (ser) _____ una buena idea.
5. Eduardo quiere que tú (escribir) _____ un artículo.
6. ¿Quieres que te (yo) (ayudar) _____ ?
7. ¡Espero que la comida (ser) _____ perfecta!

8. No creo que Elena (venir) _____ a las ocho.
9. Tal vez Marit Bjørgen (ganar) _____ mañana.
10. Quiero que (tú) (ir) _____ conmigo al concierto.
11. No pienso que la población noruega (tener) _____ buena salud.
12. Quizás (hacer) _____ sol la próxima semana.
13. Es importante que me (tú) (llamar) _____ hoy.
14. ¡Qué (tú) (tener) _____ buen viaje!

La tercera y cuarta tarea son potencialmente más complejas para los estudiantes, ya que en estas los alumnos tienen que identificar y comprender el contexto comunicativo para determinar si es necesario el uso del modo subjuntivo. En la tercera tarea los verbos están conjugados en la forma correcta, pero los alumnos tienen que elegir si la oración requiere el modo subjuntivo o el modo indicativo. Aquí, por tanto, me concentro en la dificultad de identificar el contexto con su valor modal, sin pedirles que recuerden la conjugación.

Los ejercicios se hacen más complicadas en el ejercicio cuatro, donde los alumnos tienen que considerar el contexto comunicativo y también conjugar el verbo en la forma correcta. El propósito de las tareas en ambos casos es que los estudiantes practiquen y se den cuenta de la necesidad de entender el contexto y la intención comunicativa del hablante para determinar si es necesario el uso del modo subjuntivo, así como conjugar el verbo de forma correcta.

Tarea 3

¿Los verbos deben estar en presente de subjuntivo o presente de indicativo? Señala la forma que no sea correcta (Skal verbet stå i konjunktiv eller indikativ? Sett strek over den formen som ikke er riktig):

- a) ¡Ojalá viene/venga pronto!
- b) Creo que Carlos bebe/beba mucho.
- c) ¡Que te cuenta/cuente él todo?
- d) ¡Que tienes/tengas buen viaje!
- e) Tal vez vienen/vengan.
- f) ¿Vienen/vengan las dos?
- g) No creo que Lina habla/hable español

- h) Es posible que Ángel es/sea más alto que yo
- i) No quiero que viajes/viajas mañana
- j) Pienso que trabajas/trabajes mucho
- k) Quiero que trabajas/trabajes cada día
- l) No pienso que es/sea verdad
- m) Es importante que lees/leas las revistas del corazón

Tres de las frases que pertenecen a la *Tarea 3* están en indicativo, mientras que los últimos diez están en subjuntivo. Entre estos ejemplos, cinco de las oraciones son principales, y de estas cuatro (a, c, d y e) requieren el modo subjuntivo. La última oración principal (f) no lo requiere, ya que esta oración es una pregunta y se refiere a algo comprobable. En la primera oración (a) se usa el subjuntivo porque la frase expresa un deseo y está introducida por «*ojalá*». En las oraciones simples que se usan para animar a otros a la acción, o para desearle algo a otras personas, introducidas con «*que*», se emplea el verbo en subjuntivo. Este es el caso de las oraciones (c) y (d). La última oración (e) es un poco más complicada ya que en ella se pueden usar tanto el subjuntivo como el indicativo, dependiendo del grado de duda que queramos mostrar. Es decir, en la oración (e) se pueden utilizar tanto el subjuntivo como el indicativo, si bien la intención del ejercicio era que respondieran con subjuntivo.

Hay en total ocho oraciones subordinadas. Seis de ellas (g, h, i, k, l y m) requieren el modo subjuntivo, mientras que las últimas dos (b y j) no lo requieren. Como el verbo principal de la oración (b) es un verbo de opinión en forma afirmativa, se utiliza el modo indicativo. Lo mismo pasa con el caso de la oración (j). Aquí, el verbo principal es un verbo de pensamiento en forma afirmativa y, por lo tanto, se pone el verbo subordinado en indicativo.

En las dos oraciones (g y l), el verbo principal es un verbo de pensamiento y opinión que va en forma negativa y expresa la opinión del sujeto o del hablante. Por lo tanto, se ponen los verbos subordinados en subjuntivo. También se utiliza el modo subjuntivo después de expresiones no personales con la forma «*Es X que*», cuando el predicado de la oración principal expresa una valoración, como es el caso de las oraciones (h) y (m).

Las últimas dos oraciones que requieren el subjuntivo son (i) y (k). Aquí nos encontramos con un verbo de deseo (*querer*), es decir, un verbo cuyo significado es expresar la situación preferida o no preferida por el hablante; así pues, aquí se emplean los verbos subordinados en subjuntivo.

Tarea 4

Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo o presente de indicativo (Fyll inn med riktig form av verbet i konjunktiv eller indikativ):

1. Creo que todos no (tener) _____ las mismas oportunidades.
2. No creo que todos (tener) _____ las mismas oportunidades.
3. En España el desempleo (ser) _____ un problema grande.
4. Quiero que me (ella) (ayudar) _____ .
5. Quizás (él) (venir) _____ más o menos a las ocho.
6. Nosotros (tomar) _____ el autobús a las dos de la tarde.
7. Espero que María (tiene) _____ tiempo de ayudarnos.
8. No creo que (tú) (trabajar) _____ demasiado.
9. Usted (trabajar) _____ demasiado.
10. ¡Ojalá (yo) (tener) _____ un trabajo!

En la *Tarea 4* hay en total seis oraciones en subjuntivo y cuatro oraciones en indicativo. Entre ellas, encontramos cinco oraciones principales (3, 6, y 9) en indicativo, mientras que las oraciones (5) y (10) requieren el modo subjuntivo. La oración (10) está en subjuntivo porque es una frase desiderativa introducida por «quizás». En el otro caso (5), se puede emplear tanto el subjuntivo como el indicativo, ya que esta es una oración que expresa duda mediante «quizás». El modo depende del grado de inseguridad que expresa el hablante.

Entre las oraciones subordinadas, las oraciones (2), (4), (7) y (8) necesitan el modo subjuntivo, mientras que la primera oración (1) no lo necesita. La razón de esto es que el verbo principal es un verbo de opinión y está en forma afirmativa. En el caso contrario encontramos la oración siguiente (2) y la oración (8). Aquí tenemos el mismo verbo, pero se expresa en forma negativa. Por lo tanto, esas oraciones requieren el modo subjuntivo. Las

oraciones (4) y (7) emplean el subjuntivo porque aquí los verbos principales son verbos de deseo (*querer, esperar*).

Como se ve, los ejercicios en el conjunto de tareas comienzan en un nivel muy básico en que los estudiantes aprenden a conjugar los verbos regulares. Luego se hacen gradualmente más complicadas ya que incluyen más elementos que los alumnos deben tener en cuenta al resolverlas. De esta manera, el conocimiento del tema aumenta poco a poco para que sea asequible para todos los estudiantes de la clase. Así pues, continuemos viendo la segunda actividad.

4.3.5. La segunda actividad

La segunda actividad consiste en tres tareas y fue una prueba que los estudiantes complementaron al finalizar el periodo de aprendizaje asociado al tema. Aquí también, el grado de dificultad en los ejercicios aumenta gradualmente. El primer ejercicio consiste en una tabla de conjugación, donde los alumnos conjugan tres verbos regulares en presente de subjuntivo.

En el segundo ejercicio, los alumnos tienen que elegir si van a poner el verbo en presente de subjuntivo o en presente de indicativo, dependiendo del contexto y de la intención comunicativa del hablante. Además, tienen que conjugar el verbo de forma correcta.

En la tercera tarea, los estudiantes tienen que construir sus propias oraciones, donde construyen tanto oraciones que requieren el modo subjuntivo como otras que necesitan el modo indicativo. Esta tarea es la más difícil, ya que supone que los estudiantes han automatizado el uso del modo subjuntivo en expresiones fijas. Por lo tanto, lo importante en este ejercicio es ver si los estudiantes puedan usar esta forma modal personalmente y en la práctica, al final del proceso de enseñanza.

Ejercicio 1

Conjugar los verbos en presente de subjuntivo (*bøy verbene i konjunktiv*)

| | Hablar | Comer | Vivir |
|----------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| | <i>Å snakke</i> | <i>Å spise</i> | <i>Å bo</i> |
| Yo | | | |
| Tú | | | |
| Él/ella/usted | | | |
| Nosotros/-as | | | |
| Vosotros/-as | | | |
| Ellos/ellas/ustedes | | | |

Ejercicio 2

Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo o en presente de indicativo (*fill inn med riktig form av verbet enten i konjunktiv eller i presens*):

1. No creo que nosotros no (proteger) _____ el medio ambiente
2. Creo que (existir) _____ la relación perfecta entre hombre y mujer.
3. Eduardo quiere que tú (escribir) _____ un artículo.
4. Tal vez Marit Bjørgen (ganar) _____ mañana.
5. Usted (trabajar) _____ mucho.
6. Es importante que (tú) (llamar) _____ hoy
7. ¡Espero que (terminar) _____ la clase de español temprano hoy!
8. (Yo) (Pasar) _____ mucho tiempo al aire libre.

9. No pienso que la clase de español (terminar) _____ temprano hoy...
10. Pienso que la población noruega (tirar) _____ mucha comida buena.
11. ¡Quizás la profesora (bailar) _____ salsa!
12. Ojalá (ganar) _____ España la copa.
13. (Yo) (tocar) _____ la guitarra y (yo) (escribir) _____ canciones.

En el *Ejercicio 2* nos encontramos con ocho oraciones en subjuntivo y cinco oraciones en indicativo. Entre ellas, hay dos oraciones principales (5 y 8) en indicativo, y tres oraciones principales (4, 11 y 12) en subjuntivo. Tanto la oración (5) como la oración (8) están en indicativo, ya que el hablante o sujeto de la oración expresa hechos reales. Se pone la oración (12) en subjuntivo porque la oración está introducida por «ojalá», ya que expresa un deseo. Las oraciones (4) y (11) expresan duda y están modificadas por «quizás» y «tal vez». En ambos casos, se pueden poner los verbos principales en subjuntivo o indicativo. La elección depende de grado de duda que exprese el hablante o sujeto de la frase.

Cuando se trata de las oraciones subordinadas, cinco de ellas (1, 3, 6, 7 y 9) se conjugan en modo subjuntivo, mientras que tres (2, 10 y 13) se conjugan en indicativo. Necesitamos utilizar el modo subjuntivo en la primera oración (1) y en la novena oración (9) porque el verbo principal es un verbo de opinión o pensamiento que se encuentra en forma negativa. En la oración (3) y (7) se utiliza el modo subjuntivo, ya que el verbo principal es un verbo de deseo (*querer*) o (*esperar*). Finalmente, cuando encontramos oraciones no personales con la forma «*Es X que*», y el predicado de la oración principal expresa una valoración o apreciación, tenemos que utilizar el modo subjuntivo, lo que es el caso en la oración (6).

Ejercicio 3

¿Qué cosas son importantes? Escribir cinco oraciones dónde explikas qué cosas son importantes para ti. Usa tanto el presente de indicativo como el presente de subjuntivo (Hva er viktig for deg? Skriv 5 setninger der du forklarer hva som er viktig for deg. Skriv setninger både i presens og konjunktiv):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

La mayor diferencia entre las dos actividades es que, en la primera actividad, los alumnos tuvieron acceso a las herramientas de ayuda, mientras que en la prueba no estaba permitido usarlas. La razón de esto es debido al propósito de las diversas actividades. Mientras que el objetivo de la primera actividad fue desarrollar el conocimiento del tema, el objeto de la segunda actividad es ver si los alumnos han adquirido suficiente conocimientos del presente de subjuntivo para utilizarlos independientemente en tareas de distintos tipos. Como los estudiantes solo habían tenido una breve introducción a los verbos irregulares, y como no tienen acceso a herramientas de ayuda en esta actividad, los ejercicios solo contienen casos de verbos regulares. Sin embargo, la última tarea en la prueba abre la posibilidad de utilizar verbos irregulares.

Aunque las actividades tienen diferentes propósitos, en ambos casos, el objeto principal es averiguar a través de los resultados cuáles son los errores más comunes que cometen los estudiantes de español en el nivel inicial.

Entonces, pasamos a la siguiente sección donde presentaré los resultados de las distintas partes con un análisis de ambas partes.

4.3.6. La realización de las actividades

Para terminar esta sección, y antes de presentar los resultados de las pruebas, es necesario esbozar algunos aspectos prácticos de la realización de las actividades empleadas en esta investigación.

Hay muchos factores en el aula que pueden afectar a la enseñanza. Entre ellos se encuentran el tipo de estudiantes –nivel, grado de motivación, circunstancias personales–, la relación entre el profesor y el estudiante, los materiales de aprendizaje empleados, o la forma en que el profesor adapta la enseñanza al estudiante, entre otras cosas (Bjørke et al., 2014:127)

A pesar de que la clase se caracterizaba por una composición estudiantil que incluía representantes de cinco diferentes grupos, observé que hubo un buen ambiente de aprendizaje en el aula. La razón de esto probablemente se debía a la buena gestión de la clase por parte de la profesora titular, así como las buenas relaciones entre profesor y estudiante y entre estudiantes.

A lo largo de las ocho semanas de práctica tuve buenas relaciones con los estudiantes. Había una buena atmósfera en clase, lo que abrió la oportunidad de intentar algo y probar alternativas cuando no funcionaba, así como se estableció un entorno donde los estudiantes mantuvieron una relación de confianza donde el umbral para pedir ayuda tanto a la maestra como a los compañeros de clase fue bajo. Sin embargo, durante la práctica hubo mucha ausencia entre los estudiantes en las clases de español. La causa de la ausencia variaba entre enfermedad, falta de motivación por la asignatura, razones deportivas (algunos estudiantes competían en deportes a nivel nacional) y diversos viajes escolares. Por lo tanto, el nivel lingüístico entre los estudiantes de la clase variaba también. En general, la mayoría de los estudiantes eran medianamente buenos en la asignatura. Aun así, había estudiantes de un nivel más alto y algunos alumnos que tenían numerosas dificultades en la asignatura, lo cual evidentemente condujo a problemas al obtener calificaciones para la asignatura. Entonces, los conocimientos académicos en esta asignatura variaban mucho entre los estudiantes.

4.4. Presentación y análisis de los resultados

En la presente sección voy a presentar y analizar los resultados de las dos actividades que fueron realizadas durante la práctica.

Recuérdese que en esta investigación he optado por clasificar los errores en virtud de un criterio lingüístico-etiológico y otro metalingüístico, como se explicó en el capítulo anterior (§3.4). Suponiendo esa clasificación, pasemos ahora al análisis.

4.4.1. La primera actividad

La primera actividad programada fue la introducción del tema con algunos ejercicios complementarios, utilizando un método deductivo. La implementación del programa de enseñanza fue más o menos según lo planeado. Como la clase había pasado ya por un largo período de enseñanza gramatical y en general tenía poco interés en este tema, fue difícil mantener a los estudiantes concentrados en el aula. Las tareas que se llevaron a cabo durante la presentación tomaron mucho tiempo para algunos estudiantes, lo que hizo que los estudiantes se cansaran de “esperar” unos a otros. Las tareas que realizaron los estudiantes durante la presentación todavía parecían ajustarse al nivel académico de la clase.

En general, parecía que ninguno de los estudiantes tenía dificultades para conjugar los verbos regulares en presente de subjuntivo. No obstante, descubrí que algunos no entendieron los diferentes modos y la diferencia entre oraciones simples y oraciones subordinadas. Por lo tanto, usé tiempo extra para revisar estas secciones.

Durante la segunda y la tercera sesión, los estudiantes trabajaron con el conjunto de tareas. Antes de comenzar, revisé todos los ejercicios del conjunto de tareas para que no hubiera malentendidos cuando los estudiantes comenzaran a hacerlos.

Como hubo algunos estudiantes que estuvieron ausentes la última hora, revisé la presentación que se había hecho entonces de forma muy breve, mientras que los estudiantes restantes comenzaban las tareas. Esto funcionó muy bien, ya que los estudiantes que habían asistido a la última hora eran académicamente fuertes y comprendieron el material rápidamente. Como las tareas comenzaban en un nivel tan básico los estudiantes no necesitaron ayuda en los primeros 15 minutos.

Durante la segunda sesión, los alumnos trabajaron bien con el conjunto de tareas, pero durante la tercera sesión, la eficiencia comenzó a disolverse. Puede haber varias razones para esto. En primer lugar, las tareas tenían una estructura gradual, de modo que las tareas que estaban al final eran las más difíciles. En segundo lugar, a la clase en general le gustaba la variación en la enseñanza; por lo tanto, los alumnos probablemente se aburririeron cuando tuvieron que trabajar otra sesión con las tareas. Sin embargo, cuando les recordé la pequeña prueba que tendrían la última sesión, la mayoría de los estudiantes completaron el conjunto de tareas sin más inconvenientes.

De los 24 alumnos de la clase, 21 de ellos me entregaron el conjunto de tareas, que son las que voy a presentar y analizar en el resto de esta sección. Como mencioné anteriormente, solo presento cuatro de las nueve tareas del conjunto, las que son más relevantes para mi objetivo de investigación. Así pues, pasamos a presentar y analizar la primera tarea.

4.4.1.1. Tarea 1

La primera tarea de la primera actividad consiste en conjugar algunos verbos regulares en presente de subjuntivo. Para que no se confunda durante la presentación y análisis de los resultados, la siguiente tabla repite cómo se conjugan los verbos.

| Verbos | Presente de subjuntivo |
|------------------------|---|
| <i>Trabajar</i> | <i>Trabaje – trabajes – trabaje – trabajemos – trabajéis - trabajen</i> |
| <i>Estudiar</i> | <i>Estudie – estudies – estudie – estudiemos – estudiéis - estudien</i> |
| <i>Aprender</i> | <i>Aprenda – aprendas – aprenda – aprendamos – aprendáis - aprendan</i> |
| <i>Comer</i> | <i>Coma – comas – coma – comamos – comáis – coman</i> |
| <i>Vivir</i> | <i>Viva – vivas – viva – vivamos – viváis – vivan</i> |
| <i>Escribir</i> | <i>Escriba – escribas – escriba – escribamos – escribáis - escriban</i> |

Dado que en un mismo paradigma es posible conjugar algunas formas correctamente y otras no, he tomado la decisión de considerar la tabla completa como “incorrecta” si uno de los

verbos está conjugado incorrectamente para evitar potenciales confusiones en las respuestas. Es decir, si un alumno conjuga el verbo «trabajar» correctamente en 1ª, 2ª y 3ª persona singular y la 1ª y 2ª persona plural, pero conjuga la 3ª persona plural incorrectamente, considero que toda la respuesta es incorrecta en esta tarea, ya que se trata de averiguar si han comprendido el paradigma completo. La siguiente tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados, y cuántos del total de 21 alumnos que han contestado el conjunto de tarea han conjugado los verbos correctamente.

| Verbos | Porcentaje de respuestas acertadas |
|-------------------------|---|
| 1.1.1.1 Trabajar | 20/21 (95,23%) |
| 1.1.1.2 Estudiar | 16/21 (76,19%) |
| 1.1.1.3 Aprender | 18/21 (85,71%) |
| 1.1.1.4 Comer | 18/21 (85,71%) |
| 1.1.1.5 Vivir | 19/21 (90,47%) |
| 1.1.1.6 Escribir | 19/21 (90,47%) |
| 1.1.1.7 TOTAL: | 110/126 (87,3%) |

Podemos observar que casi todos los alumnos conjugan el verbo «trabajar» correctamente. Este verbo es, en otras palabras, el verbo que los estudiantes tuvieron la menor dificultad de conjugar. A pesar de que el verbo «estudiar» pertenece a la misma clase de verbos regulares (*AR-verbos*), este es el verbo con menos respuestas acertadas. Aquí, solo dieciséis de los veintiún alumnos contestan correctamente. Dieciocho de los estudiantes contestan correctamente con los verbos «aprender» y «comer», que pertenecen a la clase de verbos

regulares de la segunda conjugación, y diecinueve alumnos conjugan correctamente los verbos pertenecientes a la tercera conjugación. Entonces, aunque algunos verbos se conjugan incorrectamente por los alumnos en presente de subjuntivo, más de la mitad de las respuestas son correctas.

Para llevar a cabo un análisis de errores, he dividido las respuestas en cuatro grupos, dependiendo del tipo de error. El primer tipo de error tiene que ver con el uso del modo, es decir, utilizar el modo indicativo en vez de subjuntivo. El segundo error es concordar el verbo incorrectamente por la concordancia con el sujeto. El tercer error es escribir mal la morfología del verbo o presentar una forma del verbo que no existe, mientras que el cuarto y último grupo de error son respuestas dejadas en blanco. En la tabla de abajo se puede ver el número de todos los errores que se han cometido en esta primera tarea. Ya que no tenían que elegir el modo, la primera categoría no computa en este caso.

| Tipo de error | Número |
|---|----------------|
| Utilizar indicativo en vez de subjuntivo | --No computa-- |
| No concordar | 0 |
| Escribir mal el verbo | 11 |
| No contestar | 4 |

Hay cuatro ocasiones en que los alumnos han decidido no contestar. Por lo tanto, la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes en la primera tarea tienen que ver con escribir mal el verbo o presentar una forma del verbo que no existe.

La mayoría de los errores cometidos con la conjugación de los verbos se hace en 3ª persona plural. En el único error cometido en la conjugación del verbo «trabajar», el estudiante escribe

(1) *trabajeron

Parece que el alumno del ejemplo (1) mezcla la conjugación del pretérito perfecto de indicativo (*trabajaron*) con el presente de subjuntivo (*trabajen*). Esto indica que no se ha asimilado del todo todavía la existencia de esta forma del verbo.

El mismo estudiante hace lo mismo con el resto de los verbos en 3ª persona plural y, por lo tanto, encontramos otras respuestas como las siguientes:

(2) *estudieron

(3) *comaron

Los errores cometidos con el verbo «estudiar» también se cometen en la 3ª persona plural. Aquí la mayoría de los errores se escriben como sigue:

(4) *estuden

Parece casi como si la estructura morfológica de la palabra motivara el error, ya que lo único que falta es la *i* (*estudien*). Esto también puede explicar por qué hay más estudiantes que conjugan el verbo «estudiar» de forma incorrecta y en cambio esto mismo no sucede con el verbo «trabajar», a pesar de que pertenecen al mismo grupo de verbos.

Entonces, todos los errores que han cometido los estudiantes en la primera tarea sucede en 3ª persona plural con las que los estudiantes quita la *-i-* o pone *-eron*. De acuerdo con Vázquez (Bjørke et al., 2014:127-130), el error en que los alumnos pone *-eron* en 3ª persona plural pertenece los errores categorizada como etiológico y más específicamente, errores morfológicos intralingüísticos. Es decir, en este caso, el alumno hace transferencia interna de las reglas de la L3, y por lo tanto, conjuga algunos verbos en presente de subjuntivo mezclada con las reglas de sistema de flexión de los verbos en pretérito perfecto de indicativo.

El error donde se quita la *-i* (4) también puede categorizarse como un error etiológico morfológico intralingüístico, - un error de omisión. Es decir, al omitir la *-i*, el verbo se conjuga incorrectamente.

Aunque solo encontramos un tipo de error en este contexto, vamos a destacarlo. En primer lugar, es probable que cuando los alumnos trabajen con tareas como esta, cometan errores con

la persona a la que corresponde el verbo, es decir, un error de falsa concordancia. Por ejemplo:

| | <i>Hablar</i> – presente de subjuntivo (colocada correctamente) | <i>Hablar</i> – presente de subjuntivo (colocada incorrectamente) |
|---------------------|--|--|
| Yo | <i>Hable</i> | <i>Hable</i> |
| Tú | <i>Hables</i> | <i>Hables</i> |
| Él/ella/usted | <i>Hable</i> | * <i>Hablen</i> |
| Nosotros/-as | <i>Hablemos</i> | * <i>Habléis</i> |
| Vosotros/-as | <i>Habléis</i> | * <i>Hablemos</i> |
| Ellos/ellas/ustedes | <i>Hablen</i> | * <i>Hable</i> |

En la tabla, hay errores de falsa concordancia en la manera en que algunos verbos conjugados no son colocados correctamente con la persona a la que pertenecen. Errores como estos indican que el estudiante no tiene control aún sobre las marcas de concordancia de persona, y aparecen en tareas como la presente.

4.4.1.2. Tarea 2

La segunda tarea consta de catorce frases en las que los alumnos tenían que conjugar los verbos en presente de subjuntivo y concordarlos correctamente con el sujeto para tener una respuesta acertada. El porcentaje y el número de alumnos que han respondido correctamente para estas catorce frases se han organizado en la siguiente tabla:

| Frase empleada | Porcentaje de respuestas incorrectas |
|--|---|
| 1. No creo que nosotros no (proteger) <u>protejamos</u> el medio | 21/21 (100%) |

| | |
|--|-------------------------|
| ambiente. | |
| 2. Quiero que todos los niños (tener) <u>tengan</u> las mismas oportunidades | 8/21 (38,09%) |
| 3. Es importante que un entrenador me (descubrir) <u>descubra</u> . | 9/21 (42,85%) |
| 4. No pienso que esto (ser) <u>sea</u> una buena idea. | 8/21 (38,09%) |
| 5. Eduardo quiere que tú (escribir) <u>escribas</u> un artículo. | 10/21 (47,61%) |
| 6. ¿Quieres que te (yo) (ayudar) <u>ayude</u> ? | 5/21 (23,80%) |
| 7. ¡Espero que la comida (ser) <u>sea</u> perfecta! | 7/21 (33,33%) |
| 8. No creo que Elena (venir) <u>venga</u> a las ocho. | 9/21 (42,85%) |
| 9. Tal vez Marit Bjørgen (ganar) <u>gane</u> mañana. | 8/21 (38,09%) |
| 10. Quiero que (tú) (ir) <u>vayas</u> conmigo al concierto. | 19/21 (90,47%) |
| 11. No pienso que la población noruega (tener) <u>tenga</u> buena salud. | 13/31 (61,90%) |
| 12. Quizás (hacer) <u>haga</u> sol la próxima semana. | 17/21 (80,95%) |
| 13. Es importante que me (tú) (llamar) <u>llames</u> hoy. | 10/21 (47,61%) |
| 14. ¡Qué (tú) (tener) <u>tengas</u> buen viaje! | 10/21 (47,61%) |
| TOTAL | 154/294 (52,38%) |

Como se ve, la tabla muestra que hay muchas variedades entre las respuestas de las frases en la segunda tarea. En la primera oración (1) ninguno de los estudiantes respondió correctamente, lo que convierte esta frase en la que tiene el menor porcentaje de respuestas correctas en la presente tarea. En la oración (10), 90,47% de los estudiantes contestan erróneamente. En la oración (6), por el contrario, cinco de los veintiún estudiantes responden de forma errónea, y es la oración que tiene más aciertos en la segunda tarea. Además, muchos

alumnos contestan correctamente en la oración (7) en la que solo un 33,33% responde incorrectamente.

La gran variación entre las respuestas puede implicar que el uso del presente de subjuntivo, cuando tienen que concordar los verbos con el sujeto para tener una respuesta acertada, es algo que los estudiantes adquieren con dificultades. En total, estas oraciones tienen un porcentaje de 52,38% de respuestas incorrectas.

Los tipos de errores que se han cometido son presentados en la tabla siguiente:

| Tipo de error | Número |
|---|---------------|
| Utilizar indicativo en vez de subjuntivo | 12 |
| No concordar | 15 |
| Escribir mal el verbo | 42 |
| No contestar | 85 |

La tabla muestra que los errores cometidos más frecuentemente es escribir mal el verbo. Además se observa que hay 85 casos en que las respuestas están dejadas en blanco, y quince errores que tienen que ver con la mala concordancia entre el verbo y el sujeto. Hay algunos casos en que los alumnos ponen los verbos en indicativo en vez de subjuntivo, aun cuando la tarea especifica el uso del subjuntivo.

(1) *No creo que nosotros no *protegamos* el medio ambiente

En la primera tarea (1) todos los alumnos escriben mal el verbo. Para reconocer si un verbo es regular o irregular hay que conjugarlo de acuerdo con los verbos modelo (*hablar, comer, vivir*) en los tiempos presente, pretérito perfecto simple y futuro. Si cambia el sonido con que pronunciamos la raíz o cambian las desinencias, es un verbo irregular. En algunos casos, para alterarse el sonido, el verbo tiene que sufrir una modificación ortográfica sin que cambie la pronunciación, en cuyo caso sigue siendo regular. Eso pasa con el verbo «proteger» también. La letra «g» se pronuncia como el fonema /x/ cuando está en frente de una «e» o una «i»

(*Argentina, Gibraltar*). Al darse el caso de que cuando la «g» se pone en frente de las letras «a», «o», «u» y las consonantes se pronuncia como /g/ (*Galápagos, Granada*), con el verbo «proteger» se tiene que cambiar una letra para que siga siendo el mismo sonido. De esa manera, aunque el verbo «proteger» pertenece a la clase de los verbos regulares, ese verbo lleva algunas formas ortográficamente modificadas cuando se conjuga en la primera persona singular del presente de indicativo (*protejo*) y en todas las personas en presente de subjuntivo (*proteja – protejas – proteja – protejamos – protejáis – protejan*), así como en algunos casos de imperativo.

Como los alumnos en clase no tenían esta regla en mente, los alumnos conjugaron el verbo en presente de subjuntivo utilizando las reglas de conjugación para los verbos regulares de este tiempo, y por lo tanto, el primer error es un resultado de un error etiológico, específicamente, morfológico. Esto explica el altísimo porcentaje de errores en la primera oración.

Pasemos a la segunda oración.

(2.1)*Quiero que todos los niños tenga las mismas oportunidades

(2.2)*Quiero que todos los niños tenan las mismas oportunidades

(2.3)*Quiero que todos los niños tiengan las mismas oportunidades

La mayoría de los errores cometidos en la segunda oración (2) son el resultado de respuestas dejadas en blanco. Además de estos errores, un estudiante no ha concordado el verbo correctamente con el sujeto (2.1). Como el alumno no ha podido identificar el número ni la persona del sujeto, el alumno conjuga el verbo en 1ª persona singular (*tenga*), en vez de 3ª persona plural (*tengan*). Esto puede ser porque el alumno no haya entendido la diferencia entre oraciones simples y oraciones subordinadas y, por lo tanto, se haya confundido con el sujeto del verbo principal (*querer*), que está conjugado en 1ª persona singular (*quiero*). De esta manera, el verbo sigue la misma persona que el verbo de la oración principal (1ª persona singular) en vez de concordar con el sujeto de la oración subordinada (los niños).

Además, hay dos casos en que los alumnos escriben mal el verbo. En los ejemplos (2.2) y (2.3) los alumnos han concordado el verbo correctamente con el sujeto, pero han escrito los verbos incorrectos. El verbo «tener» es un verbo irregular y, por lo tanto, no sigue el patrón

más extendido dentro de su clase de elementos. Como si esto no complicara el caso lo suficiente, el verbo sigue un patrón de irregularidad distinto del habitual. En el ejemplo (2.2) parece que el alumno más o menos conoce el patrón de conjugación del verbo, ya que lo único que falta es la *g* (*tengan*). En el ejemplo (2.3), por otra parte, el alumno conjuga el verbo a través del patrón de conjugación del verbo en presente de indicativo (*tienen*), pero agrega la letra *g* como se hace en el presente de subjuntivo (*tengan*). Por lo tanto, los errores son el resultado de un conflicto interno entre las reglas que tienen los alumnos de L3.

Entonces, en la segunda oración nos encontramos con dos diferentes errores. Si bien los tres errores desde una perspectiva etiológica son sintácticos, el error (2.1) puede ser categorizado también como un error metalingüístico-sintáctico, ya que el alumno probablemente no haya entendido los elementos morfosintácticos de la oración y ha interpretado que el sujeto de la oración principal (yo) debe aparecer también como sujeto de la subordinada.

Con la excepción de las respuestas dejadas en blanco, los alumnos solo cometieron un error en la tercera oración:

(3)*Es importante que un entrenador me descubre

Como se ve en el ejemplo (3), los alumnos no han conjugado el verbo en presente de subjuntivo sino en presente de indicativo. En este caso, los alumnos conjugan el verbo de acuerdo con el sujeto de la oración, pero mezclan el modo. Es por tanto un error etiológico-pragmático. Recordemos que se entiende que son errores pragmáticos en el marco de esta investigación aquellos errores a los que subyace la mala comprensión de alguna noción pragmática, como sería en este caso la intención del hablante al presentar la información como verdadera o no (Postholm & Tiller, 2014:64).

El error también puede ser el resultado de estructuras gramaticales “concebidas”. Es decir, normalmente cuando los alumnos construyen oraciones donde el verbo apunta de nuevo al complemento directo, el verbo está en presente de indicativo: “me descubre”.

En la cuarta oración, con la excepción de errores de no contestar, estas oraciones son las que dos alumnos han respondido:

(4.1)* No pienso que esto es/seria una buena idea

(4.2)* No pienso que esto seas una buena idea

En la oración (4.1) el alumno ha concordado el verbo correctamente con el sujeto, pero como no sabía cómo se conjuga este verbo, trató de resolverlo con dos respuestas: *es* – presente de indicativo, 3ª persona singular y *sería* – condicional, 3ª persona singular. La dificultad con esta oración puede ser, de nuevo, su forma irregular, y por lo tanto, no sigue el patrón más extendido dentro de su clase de elementos.

En la oración (4.2) el alumno ha conjugado el verbo en presente de subjuntivo, pero no ha podido identificar la persona correcta del sujeto. De esta manera, el alumno conjuga el verbo en 2ª persona singular (*seas*), cuando debería ser 3ª persona singular (*sea*). La dificultad con esta oración puede ser el pronombre demostrativo (*esto*) que funciona como sujeto en la oración. Normalmente, el sujeto de la oración es un sustantivo o un pronombre personal. El hecho de que el pronombre demostrativo haya tomado el lugar normalmente ocupado por un sustantivo o un pronombre personal puede producir inseguridad sobre qué elemento de la oración es el sujeto. Por lo general, es bastante fácil identificar la persona y el número de un sustantivo o un pronombre personal, pero, como en la oración el demostrativo *refiere* a una entidad abstracta, y no directamente a un sustantivo o pronombre personal, esto puede haber creado problemas para identificar.

De esa manera, los errores cometidos en la cuarta oración son el resultado de errores etiológico-morfológicos (4.1) o errores etiológico-pragmáticos por culpa de la falta de comprensión de la intención comunicativa de la oración (4.2).

En la quinta frase, tres de los alumnos no han concordado el verbo correctamente (5.1) y un estudiante ha utilizado el presente de indicativo en vez del presente de subjuntivo (5.2):

(5.1) *Eduardo quiere que tú escriba un artículo

(5.2) *Eduardo quiere que tú escribe un artículo

Igual al error cometido en la segunda oración (2.1), los alumnos no han podido identificar la persona del sujeto (5.1), y por lo tanto, conjugan el verbo en 1ª persona singular (*escriba*) cuando debería ser 2ª persona singular (*escribas*). Aquí también parece que los alumnos no han entendido la diferencia entre oraciones simples y oraciones subordinadas y, por lo tanto,

han conjugado el verbo subordinado según el sujeto de la oración principal (Eduardo), y no el sujeto de la oración subordinada (*tú*).

En el segundo caso, un alumno ha utilizado el indicativo en vez del subjuntivo. Aquí, el alumno ha identificado tanto el número como la persona del sujeto, pero pone el verbo conjugado en un modo verbal incorrecto.

De esa manera, podemos categorizar los errores cometidos en la quinta oración como el resultado de un error metalingüístico-sintáctico (5.1) y errores etiológicos-pragmáticos (5.2).

En la oración (6) solo un 23,80 % de los alumnos responden de forma errónea, lo que convierte esta oración en una de las oraciones que tienen el porcentaje más alto de aciertos en la primera tarea. Aquí, todos los errores son el resultado de respuestas dejadas en blanco. Es decir, en esta oración ninguno de los alumnos ha utilizado el presente de indicativo en vez del presente de subjuntivo. Además, ninguno de los alumnos ha concordado el verbo incorrectamente. El motivo de esto puede ser que en la frase se define quién es el sujeto de la oración (yo): “¿Quieres que te (yo) (ayudar) _____?”. Sin embargo, si en la frase el sujeto no hubiera sido señalado, hubiera sido probable que los alumnos hubieran cometido errores con la conjugación del verbo en que el verbo se hubiera flexionado según el complemento directo de la oración: *¿Quieres que te *ayudes*?

Tampoco, ninguno de los alumnos han escrito mal el verbo, lo que simplemente puede ser porque es un verbo regular, y por eso, sigue el patrón más extendido dentro de su clase de elementos.

En la oración siguiente (7) hay un caso donde un alumno en primer lugar usa el verbo “*estar*” en vez de “*ser*” y, en segundo lugar, escribe el verbo en presente de indicativo en vez de presente de subjuntivo.

(7) *¿Espero que la comida esta perfecta!

El primer error puede venir por la existencia de dos verbos copulativos «ser» y «estar» en español que, en noruego, significa lo mismo, «*å være*». Como la distinción entre estos dos verbos no es extensible a los aprendientes cuya lengua materna solamente tiene un verbo copulativo, eso puede hacer que los alumnos mezclen los verbos entre sí. El hecho de que el

estudiante muestre incertidumbre en cuanto al verbo puede hacer que el estudiante ponga el verbo en un modo verbal equivocado.

Entre las respuestas de la oración (8), estas fueron las erróneas:

(8.1) *No creo que Elena venas a las ocho

(8.2) *No creo que Elena vena a las ocho

Como se ve, tanto en la respuesta (8.1) como en (8.2) los alumnos tienen problemas al escribir el verbo de forma correcta. Eso puede ser porque el verbo «venir» es un verbo irregular, y por lo tanto, no sigue el patrón de conjugación habitual. En la respuesta (8.1) el alumno también tiene problemas para identificar el sujeto de la oración. En vez de conjugar el verbo en 3ª persona singular, el alumno trata de conjugar el verbo en 2ª persona singular, lo cual muestra cierta inseguridad y falta de control en la conjugación verbal.

Entonces, nos encontramos con dos tipos de errores en la oración (8). Primero nos encontramos con errores etiológicos – morfológicos ya que no sabían cómo conjugar el verbo irregular, y por lo tanto, trataba de conjugarlo según las reglas de conjugación que ya conocen. Nos encontramos también con un error etiológico-sintáctico.

Entre los errores en la novena oración, estas oraciones son las que dos alumnos han respondido:

(9.1) *Tal vez Marit Bjørgen ganas mañana

(9.2) *Tal vez Marit Bjørgen gana mañana

En ambos casos, los estudiantes han utilizado el presente de indicativo. Esto puede ser porque no están acostumbrados a conjugar los verbos en presente de subjuntivo, y esto hace que, en algunos casos, los alumnos empleen el verbo en indicativo aunque saben que la tarea requiere el modo subjuntivo. Uno de los dos estudiantes tampoco ha concordado la persona correctamente y por tanto ha puesto el verbo en 2ª persona singular (*ganas*) (9.1) en vez de 3ª persona singular (*gane*). No concordar el verbo con el sujeto de la oración es un grupo de errores que aparece en muchos casos y significa claramente que los alumnos no siempre saben qué forma corresponde a cada persona, y de esa manera, lo confunden cuando van a

identificar los sujetos. Como hemos visto también durante la tarea es que varios estudiantes (no el mismo estudiante todo el tiempo) han puesto el verbo en 2ª persona singular cuando debería ser conjugado en otras formas y, por tanto, es probablemente la forma que crea la mayor incertidumbre entre los alumnos.

Al igual que el error cometido en la oración (8), nos encontramos con un error etiológico-sintáctico, así como un error etiológico-pragmático, ya que el alumno ha puesto el verbo en una forma modal incorrecta.

En la siguiente oración (10) un 90,47 % de las respuestas son incorrectas. Entre los errores se encuentran las siguientes oraciones:

(10.1) *Quiero que (tú) veas conmigo al concierto

(10.2) *Quiero que (tú) vas conmigo al concierto

Once de los veintiún estudiantes escriben mal el verbo (10.1). Es decir, si comenzamos con el verbo «ir» entonces los estudiantes han escrito mal el verbo (error etiológico-morfológico). Sin embargo, lo especial del verbo «ir» es que cuando se conjuga en presente de indicativo, presente de subjuntivo e imperativo, parece superficialmente similar al verbo «ver»:

Presente de indicativo: *Ir – voy – vas – va – vamos – vais – van.*

Presente de indicativo: *Ver – veo – ves – ve – vemos – veis – ven.*

Es decir, lo que han hecho los alumnos en esta oración es mezclar los dos verbos, y de esta manera han cometido un error que no está incluido en la categorización de los errores. Identificaban tanto la persona como el número del sujeto de la oración, pero en vez de conjugar el verbo «ir» han conjugado el verbo «ver». Si ignoramos este error, los alumnos han puesto el verbo de forma correcta en presente de subjuntivo.

Un alumno también conjuga el verbo en presente de indicativo en vez de presente de subjuntivo (10.2), lo que a su vez refuerza el supuesto de que los alumnos están acostumbrados a conjugar los verbos en esta forma verbal y no han integrado todavía el subjuntivo. El error puede, por esta razón, categorizarse como un error etiológico-pragmático.

Entre los errores que se han hecho más frecuentes en la oración (11), se encuentran los siguientes:

(11.1) *No pienso que la población noruega tengan buena salud

(11.2) * No pienso que la población noruega teng buena salud

En la oración (11.1) los alumnos han conjugado el verbo en la forma correcta, pero no han concordado el verbo correctamente con el sujeto. Es decir, en vez de conjugar el verbo en 3ª persona singular, han conjugado el verbo en 3ª persona plural. Es probable que los alumnos hayan conjugado el verbo en plural porque el sujeto «la población» se refiere a un conjunto de personas, aunque es un sustantivo singular y, por lo tanto, se conjuga en 3ª persona singular.

En la respuesta siguiente (11.2) podemos ver que este puede ser el problema de muchos alumnos. Aquí los estudiantes han empezado a conjugar el verbo en presente de subjuntivo, pero como estaban inseguros del número del sujeto, han dejado el resto del verbo en blanco, para no especificar la terminación. De estos resultados, en ambos casos, nos encontramos con errores etiológicos-sintácticos.

Como se ve, muchos de los errores cometidos se deben a que los estudiantes tienen problemas al concordar el verbo y el sujeto. Esto vuelve a suceder en la oración (12):

(12.1) *Quizás hace sol la próxima semana

(12.2) * Quizás hagas sol la próxima semana

Aquí (12.2) muchos alumnos han puesto el verbo en 2ª persona singular (*hagas*) cuando debería estar en 3ª persona singular (*haga*).

Además, en la primera oración un alumno ha puesto el verbo en el modo indicativo, y puede ser el resultado de que no ha integrado todavía el subjuntivo, tal vez ayudado porque es un verbo irregular y por tanto no sigue el patrón habitual de su clase de elementos. Entonces, hay dos tipos de errores etiológicos en la presente oración: sintáctico (12.1) y pragmático (12.2).

En la siguiente oración cuatro alumnos han utilizado el presente de indicativo en vez del presente de subjuntivo (13.1), mientras que un alumno no ha concordado el verbo con el sujeto (13.2).

(13.1) *Es importante que me (tú) llamas hoy

(13.2) * Es importante que me (tú) llame hoy

En el primer caso (13.1) en que los alumnos no utilizan el tiempo verbal correcto, el error puede ser el resultado de un error etiológico-pragmático en el que los estudiantes se enfocaran demasiado en concordar el verbo con el sujeto de la oración y por tanto hayan olvidado que el verbo debería estar en presente de subjuntivo.

En el segundo caso (13.2) el alumno ha puesto el verbo en el tiempo verbal correcto, pero no ha concordado el verbo con el sujeto (error etiológico-sintáctico). Como hemos visto en la primera tarea, los alumnos no tienen errores significativos de conjugación, lo que puede implicar que estudian los verbos hasta memorizar todas las formas del verbo. Sin embargo, se ve claramente que no siempre saben qué forma corresponde a qué persona, puesto que en muchas ocasiones las confunden cuando van a identificar los sujetos. Es decir, memorizar las formas del verbo también hace que mezclen las formas que aparecen adyacentes en la tabla de conjugación, como puede ser el caso de este contexto también.

En cuanto a la última oración, nos encontramos con dos errores:

(14.1) *¿Qué (tú) tenges buen viaje!

(14.2) *¿Qué (tú) tenas buen viaje!

De una manera similar al error (2.2) el alumno en la oración (14.2) ha concordado el verbo correctamente con el sujeto, pero ha escrito la forma verbal incorrecta. Como antes, parece que el alumno más o menos conoce el patrón de conjugación del verbo, ya que lo único que falta es la *g* (*tengas*). El hecho de que este mismo error ha sido realizado por dos estudiantes diferentes, nos dice que hay muchos alumnos luchando con errores etiológicos-morfológicos.

Otro contexto con la que el error es el resultado de un conflicto interno entre las reglas que tienen los alumnos de L3 lo tenemos en la oración (14.1). Los alumnos conjugan el verbo a

través del patrón de conjugación del verbo en presente de indicativo (*tienes*), pero agrega la letra g; sin embargo no pone la marca de subjuntivo correcta para la segunda conjugación (*tengas*). El error cometido en esta oración nos da a entender, de nuevo, que reconocer y producir la conjugación correcta con los verbos irregulares es una dificultad central para los alumnos noruegos.

En todas las oraciones aparecen también el error de no contestar las respuestas. Porqué los alumnos han elegido no contestar la pregunta puede ser sobre la base de muchas razones. En algunos casos es probable que los alumnos no estaban seguros de cómo conjugar el verbo, especialmente los verbos irregulares. Otro problema puede ser que no podían identificar el sujeto de la oración, y por tener inseguridad no querían contestar.

4.4.1.3. Tarea 3

En la tercera tarea los alumnos tenían que identificar y comprender el contexto comunicativo para determinar si es necesario el uso del modo subjuntivo. Aquí los verbos están conjugados en la forma correcta, pero los alumnos tenían que elegir la forma modal del verbo. Respecto a esto, el único error que podemos encontrar en la presente tarea es el error etiológico-pragmático. La siguiente tabla muestra las formas correctas para cada oración, así como cuántos aciertos hay en los resultados.

| Frase empleada | Porcentaje de respuestas incorrectas |
|---|--------------------------------------|
| a) ¡Ojalá viene /venga pronto! | 13/21 (61,90%) |
| b) Creo que Carlos bebe/ beba mucho. | 15/21 (71,42%) |
| c) ¡Que te euenta /cuente él todo? | 14/21 (66,66%) |
| d) ¡Que tienes /tengas buen viaje! | 14/21 (66,66%) |
| e) Tal vez vienen /vengan. | 14/21 (66,66%) |
| f) ¿ Vienen /vengan las dos? | 14/21 (66,66%) |

| | |
|---|-------------------------|
| g) No creo que Lina habla /hable español | 13/21 (61,90%) |
| h) Es posible que Ángel es /sea más alto que yo | 19/21 (90,47%) |
| i) No quiero que viajes/ viajes mañana | 15/21 (71,42%) |
| j) Pienso que trabajas/ trabajes mucho | 13/21 (61,90%) |
| k) Quiero que trabajas /trabajes cada día | 14/21 (66,66%) |
| l) No pienso que es /sea verdad | 15/21 (71,42%) |
| m) Es importante que lees /leas las revistas del corazón | 12/21 (57,14%) |
| TOTAL | 185/273 (67,76%) |

Es importante informar que un total de 12 alumnos no respondieron a esa tarea, y por esa razón el porcentaje de respuestas incorrectas es bastante alto. En lo que sigue, ignoramos las respuestas dejadas en blanco; eliminados estos casos, nos encontramos con un porcentaje de respuestas incorrectas mucho más bajo de lo que muestra la tabla.

Entonces, en la oración (h) unos 19 de los alumnos respondieron incorrectamente, lo que convierte esta oración en una de las oraciones que tienen el porcentaje más alto de respuestas incorrectas en la tercera tarea. La oración (m), por otra parte, tiene un total de 12 respuestas incorrectas, y es la oración que tiene menos respuestas incorrectas para esta tarea. En la mayoría de los casos –(c), (d), (e), (f), y (k)–, hay 14 alumnos que han respondido incorrectamente, pero hay 12 respuestas dejadas en blanco para cada oración, y solo 2 alumnos han elegido la forma incorrecta del verbo en estas oraciones. Como el porcentaje de respuestas incorrectas es bastante bajo, ese tipo de tareas implica que cuando los alumnos solo tienen que elegir la forma correcta del verbo (y no conjugarlo en sí mismo), es decir, cuando se concentran en menos elementos al mismo tiempo, obtenemos un menor número de respuestas incorrectas.

Como en las secciones anteriores, he dividido las respuestas en diferentes grupos, dependiendo del tipo de error. Como los alumnos solo tenían que elegir la forma verbal (y no escribirla), las dos categorías: «no concordar» y «escribir mal el verbo» no computan en este caso. Además, nos encontramos con un nuevo tipo de error ya que aquí también es posible utilizar el subjuntivo en contextos que requiere el modo indicativo.

| Tipo de error | Número |
|--|-----------------|
| Utilizar indicativo en vez de subjuntivo | 23 |
| Utilizar el subjuntivo en vez de indicativo | 6 |
| No concordar | -- No computa-- |
| Escribir mal el verbo | --No computa-- |
| No contestar | 156 |

Como se mencionó anteriormente, hay en total 156 casos de huecos sin rellenar, y por lo tanto, esta clase de errores compone el grupo más grande de fallos para estas oraciones. La razón de esto fue que los estudiantes no habían llegado tan lejos en el conjunto de tareas, o simplemente se habían saltado esta tarea para continuar con otras. También se observa que hay veintiséis casos de respuestas en las que los alumnos han utilizado el indicativo en contextos que requieren el modo subjuntivo, así como seis casos en que han puesto el verbo en subjuntivo cuando la oración requiere el modo indicativo.

Vamos a empezar con los errores en las oraciones que requieren el modo indicativo:

(b)* Creo que Carlos beba mucho

(f)* ¿Vengan las dos?

(j)* Pienso que trabajes mucho

En la primera oración (b), si ignoramos las respuestas dejadas en blanco, tres de los alumnos han puesto el verbo en presente de subjuntivo en vez de presente de indicativo. La dificultad con esta oración es que el verbo principal es un verbo de opinión afirmativa (*creer que + indicativo*) y por lo tanto se pone el verbo subordinado en indicativo, si bien no se muestra una seguridad total. Adicionalmente, cuando el mismo verbo va en forma negativa (*no creer que + subjuntivo*) es necesario poner el verbo subordinada en subjuntivo. El hecho de que el modo dependa de si el verbo principal va en forma afirmativa o negativa puede haber causado que los estudiantes mezclen estas reglas y por lo tanto hayan puesto el verbo en la forma incorrecta.

Lo mismo pasa con la oración (j), donde el verbo principal es un verbo de pensamiento en forma afirmativa (*pensar que + indicativo*), pero cuando se pone en forma negativa (*no pensar que + subjuntivo*) tiene que ponerse en subjuntivo. Aquí solo un alumno ha puesto el verbo en la forma incorrecta.

Además hay una oración principal que requiere el modo indicativo (f), ya que es una pregunta que se refiere a algo comprobable y conocido. Aun así, dos alumnos han puesto el verbo en presente de subjuntivo. La razón de esto puede ser que hayan interpretado la situación como incierta. Es decir, la regla es que en la lengua española se utiliza el modo subjuntivo cuando se quiere mostrar un mayor grado de duda, y como no sabemos si las dos personas van a venir o no en este momento, sino que estamos preguntando por ello, han puesto el verbo en presente de subjuntivo, sin tener en cuenta que al querer saber si la oración es cierta, se enuncia la pregunta en indicativo.

Seguimos ahora con las oraciones simples que requieren el modo subjuntivo.

- (a) *Ojalá viene pronto
- (c) * ¡Que te cuenta él todo!
- (d) * ¡Que tienes buen viaje!
- (e) (*) Tal vez vienen

En la primera oración (a) un alumno pone el verbo en presente de indicativo (*viene*) cuando debería estar en subjuntivo (*venga*). Las reglas para la distribución del subjuntivo en las oraciones desiderativas introducidas por «ojalá» son bastante fáciles y el hecho de que solo un alumno haya puesto el verbo en forma errónea en esta oración parece ser el resultado de errores etiológicos-pragmáticos de falsa selección que consisten en elegir la forma incorrecta en un determinado contexto cuando hay un caso de alternancia.

Tanto en la oración (c) como en la oración (d) dos alumnos (no los mismos estudiantes en cada caso) han puesto la forma incorrecta del verbo. El hecho de que las dos oraciones sean oraciones que se usan para animar a otros a la acción, o para desearle algo a otras personas, que aparezcan con *que* y que estén uno detrás el otro en la tarea, puede producir una inseguridad sobre qué modo debería utilizarse en la oración. Es decir, puede ser el resultado de un error etiológico-pragmático ya que los alumnos probablemente consideran que es poco probable que el modo subjuntivo deba utilizarse en ambos casos.

El último caso (e) es un poco más complicado, ya que aquí la distribución del subjuntivo depende del grado de duda que queramos mostrar. Sin embargo, como el objeto de la enseñanza era dar una breve presentación del modo subjuntivo no me centré en que los estudiantes aprendieran a evaluar el grado de incertidumbre en el contexto. Por esa razón, los estudiantes aprendieron a usar el modo subjuntivo en oraciones que expresan duda y se encuentran introducidas por *quizá(s)* y *tal vez*. Por lo tanto también corregiré las tareas a partir de esto – que las respuestas en las oraciones donde ambos modos es posible, estén en subjuntivo.

Entonces, en la oración (e) dos alumnos han puesto el verbo en indicativo a pesar de que han sido enseñados antes a usar el modo subjuntivo en oraciones simples introducidas por *tal vez*. Esto puede ser porque todavía no están acostumbrados a emplear el subjuntivo en contextos concretos como el de aquí, y esto puede ser categorizado como un error pragmático en que no valoran correctamente el contexto de duda.

Así pues, continuamos con las últimas oraciones, que son las oraciones subordinadas que requieren el modo subjuntivo.

- (g) *No creo que Lina habla español
- (h) *Es posible que Ángel es más alto que yo
- (i) *No quiero que viajas mañana
- (k) *Quiero que trabajas cada día
- (l) *No pienso que es verdad
- (m) *Es importante que leas las revistas del corazón

En las dos oraciones (g) y (l) tenemos que poner el verbo subordinada en presente de subjuntivo porque son verbos de pensamiento y opinión en forma negativa. Sin embargo, en la oración (g) un alumno ha elegido la forma de indicativo. Además en la oración (l) tres alumnos han puesto el verbo en indicativo. Igual que en la oración (b) y (j) estos errores puede ser el resultado de errores pragmáticos interlingüísticos. Es decir, aquí el modo subjuntivo depende de si el verbo principal se ve en forma afirmativa o negativa, y si los alumnos han mezclado estas reglas es probable que pongan los verbos en la forma incorrecta. En estos casos, directamente, no es posible memorizar el tiempo que va con cada verbo, sino que hay que evaluar si el hablante cree o no lo que dice.

Otra cosa que es importante notar es que cuando las oraciones (b) (*creer que* + indicativo) y (j) (*pensar que* + indicativo) se ponen en forma afirmativa, más alumnos han cometido errores en la oración (b). Cuando las mismas oraciones se pone en forma negativa (g) (*no creer que* + subjuntivo) y (l) (*no pensar que* + subjuntivo), por otra parte, más alumnos han cometido errores en la oración (l). El hecho de que los resultados sean uno el reflejo especular del otro puede deberse a que los alumnos aún no han establecido las reglas para el uso del modo subjuntivo en tales contextos.

Tanto en la oración (h) como en la oración (m) nos encontramos con frases en que el sujeto es una oración subordinada, con la forma «*Es X que*», donde el predicado de la oración expresa una valoración, y por tanto, requieren el modo subjuntivo. En la oración (h) siete alumnos han puesto el verbo en la forma incorrecta, lo que convierte esta oración a la que tiene el número más alto de respuestas correctas.

La razón de esto puede ser que cuando enseñé el presente de subjuntivo a los estudiantes, me centré solo en cinco oraciones subordinadas sustantivas con cinco expresiones seleccionadas pertenecientes a esa categoría. Sin embargo, cuando hice las tareas, había agregado otra oración con la que los estudiantes no estaban familiarizados, y como los estudiantes no reconocieron el componente valorativo en esta oración, creyeron que el verbo debería estar en indicativo. Sin embargo, hay algunos estudiantes que han puesto el verbo en subjuntivo, lo que puede indicar que han aplicado el conocimiento de las reglas y las estructuras lingüísticas para el uso de modo subjuntivo.

La oración (m) es el único caso donde todos los estudiantes han puesto el verbo en la forma correcta (si ignoramos las respuestas dejadas en blanco), y es por tanto la oración que tiene el número más bajo de respuestas incorrectas. Lo especial de esta frase es que es el único caso en que tenemos un expresión con la forma *Es X que*, donde el predicado de la oración expresa una valoración. En las otras oraciones nos encontramos con oraciones en las que el verbo principal es un verbo de deseo o verbo de pensamiento o opinión. El hecho de que la oración (m) tenga una expresión donde la estructura sintáctica es diferente comparada con las otras oraciones puede hacer que sea más fácil para los estudiantes recordar que esta oración requiere el modo subjuntivo. Tiene su propia estructura (en comparación con las demás) y por lo tanto es más fácil de identificar.

4.4.1.4. Tarea 4

En la cuarta tarea que he construido para diagnosticar los errores más comunes, los alumnos tenían que rellenar los huecos de un total de diez oraciones en las que debían elegir cuál de los modos era el correcto, elegir la forma verbal correcta y adicionalmente concordarla con el sujeto. Es decir, en esta tarea los estudiantes tenían que tener en cuenta los tres aspectos problemáticos al mismo tiempo: conjugación, concordancia y valor modal. La siguiente tabla muestra las formas correctas para cada oración, así como cuántos aciertos hay en los resultados.

| Frase empleada | Porcentaje de respuestas incorrectas |
|--|--------------------------------------|
| 1. Creo que todos no <u>tienen</u> las mismas oportunidades. | 18/21 (85,71%) |

| | |
|--|------------------|
| 2. No creo que todos <u>tengan</u> las mismas oportunidades | 18/21 (85,71%) |
| 3. En España el desempleo <u>es</u> un problema grande | 14/21 (66,66%) |
| 4. Quiero que me (ella) <u>ayude</u> . | 17/21 (80,95%) |
| 5. Quizás (él) <u>venga</u> más o menos a las ocho. | 17/21 (80,95%) |
| 6. Nosotros <u>tomamos</u> el autobús a las dos de la tarde. | 12/21 (57,14%) |
| 7. Espero que María <u>tenga</u> tiempo de ayudarnos | 16/21 (76,19%) |
| 8. No creo que (tú) <u>trabajes</u> demasiado | 14/21 (66,66%) |
| 9. Usted <u>trabaja</u> demasiado. | 14/21 (66,66%) |
| 10. ¡Ojalá (yo) <u>tenga</u> un trabajo! | 13/21 (61,90%) |
| TOTAL: | 152/210 (72,38%) |

Se observa que en las oraciones 1 y 2 dieciocho de los alumnos han respondido incorrectamente. Estas oraciones son, por lo tanto, las que tienen el peor resultado en esta tarea. Además, en las oraciones cuatro y cinco diecisiete alumnos han respondido erróneamente, y por lo tanto, esas frases también son dos de las que tienen más respuestas incorrectas. La oración seis, por otra parte, solo tiene doce (57,14%) respuestas incorrectas, y por lo tanto es la oración con menos respuestas incorrectas. Además, muchos alumnos han respondido correctamente en la oración diez. Aquí 61,90% de los alumnos han respondido correctamente, y por lo tanto, esa frase forma parte de las oraciones con más respuestas correctas.

La siguiente tabla muestra la cantidad de errores que los alumnos han cometido, clasificados por tipo de error:

| Tipo de error | Número |
|------------------------------|---------------|
| Utilizar mal el verbo | 4 |
| No concordar | 10 |
| Escribir mal el verbo | 6 |
| No contestar | 132 |

Observamos que la mayoría de los errores cometidos en esta tarea son el resultado de respuestas dejadas en blanco, y de esta manera esa categoría compone el grupo más grande de errores para estas oraciones. La razón por la que muchos no han contestado a esa tarea es presumiblemente en muchos casos que no han logrado llegar hasta aquí en el conjunto de tareas. Pero, en otros casos, los estudiantes no respondieron a unas oraciones específicas mientras que completaron el resto de la tarea, lo que puede indicar que a veces los alumnos no estaban seguros de cómo conjugar el verbo, o de qué modo del verbo es correcto para la oración. Su inseguridad se refleja en que no contestaron.

El tipo de error cometido más frecuentemente después del de no contestar es identificar mal la concordancia entre el verbo y el sujeto. También observamos que hay seis casos en que los alumnos han escrito mal el verbo y cuatro casos en que han puesto la forma verbal incorrecta para la oración.

Entre los errores cometidos en la primera oración, estos son los más destacables:

- (1.1) *Creo que todos no tenga las mismas oportunidades.
- (1.2) *Creo que todos no tengo las mismas oportunidades
- (1.3) *Creo que todos no ten las mismas oportunidades.

El primer ejemplo (1.1) puede ser analizado de dos maneras. Como se ve, el alumno no ha concordado el verbo correctamente con el sujeto. Como el alumno no ha podido identificar el

número ni la persona del sujeto, el alumno ha conjugado el verbo en 1ª persona singular cuando debería ser 3ª persona plural. La razón de esto puede ser que el alumno aún no haya aprendido a distinguir las oraciones simples con las oraciones subordinadas y, como resultado de eso se haya confundido con el sujeto del verbo principal (*creer*), que está conjugado en 1ª persona singular (*creo*). Por eso, el verbo sigue la misma persona que el verbo de la oración principal en vez de concordarlo con el sujeto de la oración subordinada (*todos*).

Como los verbos en presente de subjuntivo se conjugan de la misma manera en 1ª persona y 3ª persona singular, también es posible analizar el error como el resultado de que hay un sujeto no tan claro para el estudiante. Es decir, el hecho de que un pronombre cuantificativo (*todos*) funcione como sujeto de la oración puede haber causado que el estudiante no identifique el número del sujeto (aunque indica la totalidad de los miembros del conjunto), y por lo tanto ha puesto el verbo en 3ª persona singular en vez de 3ª persona plural.

En el primer ejemplo el estudiante también ha identificado mal el modo ya que ha puesto el verbo en presente de subjuntivo cuando debería ser presente de indicativo. La dificultad con esta oración es que es una oración en que el modo está determinado por si el verbo principal se ve en forma afirmativa o negativa. Por eso, si el alumno ha mezclado estas reglas es probable que ponga los verbos en la forma incorrecta como la de aquí; tal vez contribuya al error que la oración subordinada esté negada, sobre todo si el estudiante no distingue claramente las oraciones principales de las subordinadas.

Entonces, en el primer ejemplo (1.1) nos encontramos con al menos tres tipos de errores. Primero, el hecho de que el alumno no haya podido concordar el verbo con el sujeto de la oración es el resultado de un error metalingüístico-sintáctico al ser probable que esté concordando con el sujeto de la oración principal, además de ser un error sintáctico según el criterio etiológico. En segundo lugar, el ejemplo muestra un error etiológico-pragmático, ya que el alumno mezcla las reglas internas de la lengua meta y, por lo tanto, no ha podido elegir la correcta forma modal.

En el segundo ejemplo (1.2) cuatro alumnos no han conjugado el verbo con el sujeto, que está en 1ª persona singular. De forma parecida al estudiante en el ejemplo (1.1) parece que hay más estudiantes que aún no hayan aprendido a distinguir las oraciones simples y las oraciones

subordinadas, lo que hace que los estudiantes conjuguen el verbo subordinado según el sujeto de la oración principal.

Como se ve, la primera oración ha causado muchos problemas para varios estudiantes, y en el último ejemplo (1.3) podemos verlo también. Aquí el alumno ha empezado a conjugar el verbo, pero como estaba inseguro de si debería estar en presente de subjuntivo o en presente de indicativo, y quizás también no podía identificar el sujeto de la oración, no ha finalizado de conjugarlo.

En la segunda oración, estos son los errores cometidos por los estudiantes:

(2.1) *No creo que todos tenga las mismas oportunidades.

(2.2) *No creo que todos ten las mismas oportunidades

(2.3) *No creo que todos tengáis las mismas oportunidades

En la oración (2.1) tres alumnos han elegido el modo correcto para la oración; sin embargo, como en los ejemplos (1.1), no han podido concordarlo con el sujeto. Como se mencionó anteriormente, esto puede haber dos razones: puede ser el resultado de que aún no han entendido la diferencia entre oraciones simples y oraciones subordinadas o puede ser el resultado de que no podían identificar el número del sujeto (el mismo pronombre *todos*). Aún así, ambas interpretaciones son el resultado de un error sintáctico de acuerdo al criterio etiológico.

Como en la primera oración, el mismo estudiante no ha finalizado la conjugación del verbo en el ejemplo (2.2), lo que justifica la afirmación de que el alumno aún no ha aprendido qué situaciones requieren el modo subjuntivo, así como la inseguridad de la conjugación del verbo en persona y número.

En el tercer ejemplo (2.3) un alumno ha puesto el verbo en presente de subjuntivo, pero no concuerda el verbo correctamente con el sujeto. Aquí el estudiante ha identificado el número del sujeto y entendido que estamos hablando de un “conjunto de personas”, pero confunde el uso de la 2ª y 3ª persona plural. Como se mencionó anteriormente, errores como este pueden significar que los estudiantes estudian los verbos hasta memorizar todas las formas del

paradigma y mezclan las formas que aparecen adyacentes en la lista, como aquí con *tengáis* y *tengan*. De esa manera, el error puede categorizarse como etiológico-sintáctico.

(3) En España el desempleo es un problema grande

En la tercera frase, el único error cometido es el de no contestar. Todos los estudiantes han puesto el verbo en presente de indicativo así como han identificado el sujeto de la oración con la que conjugan el verbo. Como hicieron algunos estudiantes en la oración 11 en la primera tarea, era probable que alguien hayan conjugado el verbo en 3ª persona plural porque el sujeto «Noruega» se refiere a un lugar donde viven muchas personas. Sin embargo, la oración aquí muestra que todos los alumnos saben que el nombre de un país se conjuga en 3ª persona singular, y como es una oración que se usa para transmitir algo que el hablante considera cierto, tenemos que utilizar el modo indicativo.

Sigamos ahora con los errores cometidos en la cuarta oración:

(4.1) *Quiero que me (tú) ayudo.

(4.2) *Quiero que me (tú) ayunde.

En la primera frase (4.1) se ve otra vez el problema de concordar el verbo con el sujeto de la oración subordinada. Y de nuevo, es posible que no distingan con claridad la noción de oración subordinada, por lo que podemos clasificarlo también como un error metalingüístico.

El fallo cometido en la segunda frase (4.2) es el resultado de un error etiológico-morfológico, en el que el alumno ha agregado una *n* en la raíz del verbo, que, como consecuencia, afecta a la inteligibilidad de discurso. El ejemplo nos indica que algunos estudiantes aún no han aprendido el sistema de conjugación de los verbos regulares.

Entre las respuestas erróneas debido al subjuntivo en oraciones principales, estos errores fueron los cometidos:

(5.1) *Quizás (él) vengan más o menos a las ocho.

(5.2) * Quizás (él) ven más o menos a las ocho.

(5.3) * Quizás (él) vengas más o menos a las ocho.

En la primera respuesta errónea (5.1) el alumno no ha concordado el verbo correctamente con el sujeto, así que pone el verbo en 3ª persona plural cuando debería ser 3ª persona singular. La razón de esto puede ser que el estudiante se enfocó demasiado en el hecho de que el verbo «venir» es un verbo irregular que no sigue el patrón de conjugación más extendido dentro de su clase de elementos, y por tanto, olvidó que el verbo debería encontrarse en singular y no plural.

Eso también puede ser el caso con el error (5.3), donde dos alumnos han puesto el verbo en 2ª persona singular. Aún así, también puede ser el resultado de la memorización del sistema verbal esquemático, lo cual conduce a que el verbo se conjuga incorrectamente cuando se debe emplear en un contexto.

De todos modos, las respuestas erróneas (5.1) y (5.3) pueden ser clasificadas como errores etiológicos-sintácticos por culpa de la falta de comprensión del contexto morfosintáctico o por culpa del enfoque en el verbo irregular que interfiere con la conjugación del verbo en la forma correcta de persona y número.

Como anteriormente ya he explicado, hay un alumno que, para no especificar la terminación ni el modo del verbo, no completa la conjugación del verbo (5.2). Por lo tanto, el problema de conjugar los verbos en la forma correcta cuando aparecen en contextos determinados es algo que tienen muchos estudiantes en esta clase.

Como se muestra en la tabla, la oración seis es la que tiene menos respuestas incorrectas, y el único error es el de no contestar.

(6) Nosotros tomamos el autobús a las dos de la tarde.

Algunos aspectos que pueden haber causado que ninguno de los estudiantes haya cometido otros errores en esta oración es que la oración empieza con un marcador de pronombre personal que inmediatamente aclara en qué número y persona debería conjugarse el verbo siguiente, que es además regular. De ese modo, el riesgo de error en número y persona disminuye notablemente. Además de esto, la estructura no afecta únicamente a la concordancia sino también a la estructura sintáctica de toda la oración: es una oración principal en la que solo hay un verbo, y el verbo está colocado directamente después del sujeto de la oración. Por lo demás, es una oración informativa en presente de indicativo y

refleja el modo y el tiempo verbal que usan los estudiantes más frecuentemente, y por esa razón, los estudiantes que han cometido la mayoría de los errores en el modo no se sienten inseguros con este tipo de frases. Todo esto puede haber llevado a que ninguno de los alumnos haya cometido errores en esta oración.

Pasemos ahora a la oración siete:

(7.1) *Espero que María tiene tiempo de ayudarnos.

Como se ve, los dos alumnos han identificado el sujeto de la oración, así como han concordado el verbo correctamente. No obstante, utilizaron el modo indicativo cuando debería ser subjuntivo. Este error demuestra ante todo que los alumnos todavía no se han familiarizado con las cinco expresiones que requieren el modo subjuntivo, y al no reconocer la expresión *esperar que + subjuntivo* ponen el verbo en indicativo. De esta manera, nos encontramos de nuevo con un error etiológico-pragmático.

(8) No creo que (tú) trabajes demasiado

Con la expresión *No creer que + subjuntivo* en la segunda oración de la presente tarea, muchos alumnos cometieron errores. A pesar de que nos encontramos con la misma expresión aquí, ninguno de los alumnos cometió errores (con la excepción de las respuestas dejadas en blanco). Puede ser que como las expresiones opuestas (*no creer que + subjuntivo* y *creer que + indicativo*) no aparecen una tras otra en el conjunto de tareas (como sí sucede en el caso de las oraciones 1 y 2) esto ha hecho que sea más fácil para los estudiantes separarlas y eliminar la incertidumbre al elegir el modo.

Tampoco parece presentar ningún problema la concordancia de número y persona. En las oraciones 1 y 2 los alumnos tenían que identificar el sujeto por sí mismos y concordar el verbo según esto. En la oración ocho, por otro lado, hay un pronombre personal *tú*, así que los alumnos aquí no tenían que reconocer los rasgos del sujeto por sí mismos.

Por lo observado, hay dos errores cometidos en la oración nueve:

(9.1) *Usted trabajas demasiado

(9.2) *Usted trabajan demasiado

Ambos errores son el resultado de que los aprendices no pudieron concordar el verbo con el sujeto. En el primer error (9.1) el estudiante ha conjugado el verbo en 2ª persona singular cuando debería estar en 3ª persona singular. Una posible explicación de este error puede ser que muchos hablantes del español, especialmente la población de mayor edad, usan el marcador ‘usted’ en vez de ‘tú’ para referirse a la segunda persona singular con cortesía (citado por Quiñones, 2009:5; Gisbert, 2011:44-45), como en *¿Qué quiere usted tomar de postre?* En estos casos, aunque nos referimos a la 2ª persona singular con ‘usted’, no conjugamos el verbo en 2ª persona singular. Visto de esta manera, el primer error puede categorizarse como un error etiológico-sintáctico, ya que el estudiante no ha entendido que ‘usted’ en este contexto es un pronombre personal de 3ª persona singular y no un marcador de cortesía.

En el segundo caso (9.2) el alumno ha puesto el verbo es 3ª persona plural, y por lo tanto no ha podido concordar el número con el sujeto. Aquí es probable que el alumno confundiera el pronombre ‘usted’ con ‘ustedes’ y como resultado haya puesto el verbo en plural. Para resumir, el problema en ambos casos de este pronombre personal es que suele producir confusión acerca del elemento con el que se debe concordar el verbo.

Finalmente, en la oración diez nos encontramos con un error:

(10.1) *¡Ojalá (yo) tena un trabajo!

Como un error continuo a lo largo de la última tarea de la primera actividad, hay un estudiante que por incertidumbre tanto con el modo como con la conjugación de los verbos solo ha puesto parte del verbo en los huecos pero no ha completado la terminación. En el ejemplo (10.1) nos encontramos con el mismo estudiante, pero aquí ha tratado de conjugar el verbo por completo. Al identificar el marcador *ojalá*, que indica de forma no ambigua modo subjuntivo, parece que el estudiante ha tratado de conjugar el verbo en este modo. Igual que otros estudiantes en tareas anteriores, el alumno tiene dificultades para conjugar un verbo irregular y trató de conjugarlo como los verbos regulares, donde en su respuesta lo único que falta es la *g* (*tenga*). Además de eso, como se indica en la tarea en qué persona debería conjugarse el verbo (*yo*), el estudiante ha podido identificar el sujeto de la oración. De esa manera, nos encontramos con el error de escribir mal el verbo, lo que se categoriza como un error etiológico-morfológico.

A continuación, presentamos los errores cometidos en la segunda actividad.

4.4.2. La segunda actividad

La cuarta sesión fue la última dedicada a este tema en mis prácticas. De esa manera, los resultados de esta actividad revelan si los alumnos han adquirido suficientes conocimientos sobre el presente de subjuntivo a través de las sesiones anteriores para utilizarlos independientemente en tareas de distintos tipos.

En la sesión los estudiantes completaron una prueba de 30 minutos sobre el presente de subjuntivo. Hubo una gran variación con respecto a cuánto tiempo necesitó cada estudiante para completar la prueba. Algunos estudiantes la entregaron después de 15 minutos, mientras que otros estudiantes emplearon todo el tiempo dedicado a la prueba. Solo 18 de los 24 estudiantes completaron la prueba, debido a la ausencia de 6 de ellos.

Entonces, vamos a averiguar a través de los resultados cuáles son los errores más comunes que cometen los estudiantes de español en presente de subjuntivo en el nivel inicial.

4.4.2.1. Tarea 1

Como en la primera tarea de la primera actividad, el primer ejercicio de esta prueba consiste en conjugar algunos verbos regulares en presente de subjuntivo. Aquí también he tomado la decisión de considerar la tabla completa como “incorrecta” si uno de los verbos está conjugado incorrectamente. Entonces, la siguiente tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados, y cuántos de los 18 alumnos han contestado correctamente.

| Verbos | Porcentaje de respuestas acertadas |
|---------------|---|
| <i>Hablar</i> | 16/18 (88,88%) |
| <i>Comer</i> | 16/18 (88,88%) |
| <i>Vivir</i> | 16/18 (88,88%) |
| TOTAL: | 48/72 (66,66) |

Como podemos observar, todas las conjugaciones de los verbos contienen un número semejante de respuestas erróneas. Es decir, aquí no nos encontramos con un caso en el que un verbo es más difícil de conjugar que los demás. En todos los casos, dieciséis de los dieciocho alumnos han contestado correctamente.

Las respuestas erróneas se han dividido en los cuatro grupos presentados anteriormente, dependiendo del tipo de error. Los errores cometidos son los siguientes:

| Tipo de error | Número |
|---|---------------|
| Utilizar el indicativo en vez del subjuntivo | 6 |
| No concordar | 0 |
| Escribir mal el verbo | 0 |
| No contestar | 0 |

Lo especial de este ejercicio es que los alumnos no tenían que elegir el modo, y por eso la categoría de utilizar mal el indicativo en vez del subjuntivo normalmente no computaría aquí. Sin embargo, en este caso nos encontramos solo con este tipo de errores. Es decir, en todos los casos el error es el resultado de poner una forma indicativa cuando se pedía una forma subjuntiva. Aún así, los errores pueden ser clasificados de maneras diferentes.

Los errores cometidos en este ejercicio corresponden a dos alumnos. El primero de ellos ha conjugado todos los verbos de la tabla en presente de indicativo. Ya que el estudiante ha conjugado todos los verbos en este modo es probable que el alumno no haya leído las instrucciones del ejercicio suficientemente bien, o que no domine la terminología de forma suficiente. La importancia de leer las instrucciones de los ejercicios (en general) se refleja muy bien en esta respuesta.

El segundo estudiante, por otro lado, solo ha conjugado los verbos en 1ª persona singular en presente de indicativo mientras que ha puesto los demás en presente de subjuntivo. El hecho de que los verbos se conjuguen igualmente en 1ª persona singular y 3ª persona singular puede

haber causado incertidumbre a este alumno, lo que ha llevado a que haya conjugado el verbo incorrectamente. El hecho de que el alumno solo conjugara los verbos en 1ª persona singular erróneamente puede indicar que el alumno todavía no está seguro y por eso recurre a formas familiares, en este caso el indicativo, cuando duda.

Entonces, los errores cometidos por estos dos estudiantes pueden ser categorizados como errores etiológicos-pragmáticos. Podría suceder que el primero de los alumnos no domine la terminología o no entienda bien que indicativo y subjuntivo son dos formas distintas, por lo que el error podría también clasificarse como un error metalingüístico. En cambio, el otro estudiante más bien mezcla las reglas de conjugación de los verbos en presente de indicativo y presente de subjuntivo (error etiológico-morfológico de tipo interlingüístico) resultando en conjugaciones incorrectas en 1ª persona singular.

4.4.2.2. Tarea 2

Al igual que en la cuarta tarea de la primera actividad, aquí los alumnos tenían que rellenar los huecos de un total de trece oraciones en las que debían elegir el modo correcto del verbo, conjugar la forma verbal y concordarla con el sujeto. De esta manera, los estudiantes en el presente ejercicio tenían que tener en cuenta los tres aspectos problemáticos al mismo tiempo: conjugación, concordancia y valor modal. La siguiente tabla muestra las formas correctas para cada oración y el porcentaje de respuestas incorrectas.

| Frase empleada | Porcentaje de respuestas incorrectas |
|--|--------------------------------------|
| 1. No creo que nosotros no <i>protejamos</i> el medio ambiente. | 18/18 (100%) |
| 2. Creo que <i>existe</i> la relación perfecta entre hombre y mujer. | 16/18 (88,88%) |
| 3. Eduardo quiere que tú <i>escribas</i> un artículo. | 10/18 (55,55%) |
| 4. Tal vez Marit Bjørgen <i>gane</i> mañana. | 3/18 (16,66%) |
| 5. Usted <i>trabaja</i> mucho. | 4/18 (22,22%) |

| | |
|---|------------------|
| 6. ¡Es importante que (tú) <i>lleges</i> hoy! | 7/18 (38,88%) |
| 7. ¡Espero que <i>termine</i> la clase de español temprano hoy! | 7/18 (38,88%) |
| 8. (Yo) <i>Pase</i> mucho tiempo al aire libre. | 7/18 (38,88%) |
| 9. No pienso que la clase de español <i>termine</i> temprano hoy... | 7/18 (38,88%) |
| 10. Pienso que la población Noruega <i>tira</i> mucha comida. | 17/18 (94,44%) |
| 11. ¡Quizás la profesora <i>baile</i> salsa! | 5/18 (27,77%) |
| 12. Ojalá <i>gane</i> España la copa. | 4/18 (22,22%) |
| 13. (Yo) <i>Toco</i> la guitarra y (yo) <i>escribo</i> canciones. | 15/36 (41,66%) |
| TOTAL: | 120/252 (47,61%) |

Como se puede ver, el 47,61% de las respuestas en el segundo ejercicio de la prueba son incorrectas. La oración que creó más problemas entre los estudiantes es la oración (1), donde todas las respuestas son incorrectas. También sucede con la oración (10), donde diecisiete de un total de dieciocho respuestas son incorrectas. Además, muchos estudiantes tienen dificultades con la oración (2) donde el 88,88% de las respuestas son erróneas.

La oración (4), por otro lado, solo tiene un total de un 16,66% de respuestas incorrectas, y está entre las oraciones que tienen menos contestaciones incorrectas en el presente ejercicio. En las oraciones (6), (7), (8), y (9), siete de las dieciocho respuestas son incorrectas.

La gran variación de respuestas correctas e incorrectas requiere una explicación individual de cada oración, cosa que haremos al comentar los tipos de error.

La siguiente tabla muestra el tipo de error que han cometido los estudiantes en el segundo ejercicio.

| Tipo de error | Número |
|------------------------------|---------------|
| Utilizar mal el verbo | 63 |
| No concordar | 43 |
| Escribir mal el verbo | 5 |
| No contestar | 0 |

Como se ve, hay sesenta y tres casos donde los estudiantes han utilizado mal el verbo: es el grupo de error más grande para estas oraciones. Es decir, el error consiste en no elegir el modo correcto para las oraciones. Además, podemos observar que muchos alumnos tenían problemas al concordar el verbo con el sujeto de la oración, y así cuarenta y tres de los errores cometido en el presente ejercicio son por culpa de eso. Sin embargo, solo hay cinco casos donde los estudiantes han escrito mal el verbo, lo que confirma que los alumnos en general saben cómo conjugar los verbos. Ninguno de los estudiantes ha dejado respuestas en blanco, y esto puede ser porque es una prueba. Los estudiantes nunca obtienen puntos negativos al cometer errores y, por lo tanto, interpretan que es mejor intentar y fallar en lugar de dejar la respuesta en blanco.

Entre los errores cometido en la primera oración, los siguientes fueron los más repetidos:

- (1.1) * No creo que nosotros no *protegamos* el medio ambiente.
- (1.2) * No creo que nosotros no *protegemos* el medio ambiente.

Al igual que en la segunda tarea de la primera actividad, la mayoría de los estudiantes han escrito mal el verbo por culpa de la modificación ortográfica que sufre el verbo *proteger* cuando se conjuga en ciertas formas al alterarse el sonido de pronunciación (1.1). Es decir, aunque el verbo *proteger* es un verbo regular, lleva alguna forma ortográficamente modificada, como cuando se conjuga en 1ª persona plural (*protejamos*) de presente de

subjuntivo. De esa manera, el error cometido más frecuentemente en esta tarea es un error etiológico morfológico ya que los alumnos utilizan las reglas de conjugación para los verbos regulares para conjugar el verbo en presente de subjuntivo.

Cuatro alumnos también han utilizado mal el verbo (1.2) y lo han puesto en presente de indicativo cuando debería encontrarse en presente de subjuntivo. Como se mencionó anteriormente, algunos alumnos tienen dificultades al separar las reglas de las expresiones cuando el modo depende de si el verbo principal es un verbo de opinión afirmativa (*creer que* + indicativo) o va en forma negativa (*no creer que* + subjuntivo). Por lo tanto, como no han podido separar las reglas para esta expresión en particular, han puesto el verbo subordinado en el modo incorrecto. Lo mismo pasa con el error (2.2).

(2.1) *Creo que existo la relación perfecta entre hombre y mujer

(2.2) * Creo que exista la relación perfecta entre hombre y mujer

(2.3) * Creo que existáis la relación perfecta entre hombre y mujer

(2.4) * Creo que existen la relación perfecta entre hombre y mujer

Aquí nos encontramos con el mismo verbo de opinión pero en forma afirmativa, y por lo tanto el verbo subordinado debería estar en presente de indicativo. Sin embargo, como los alumnos todavía no están seguros de qué modo debería tener el verbo subordinado cuando el verbo principal se afirma, cinco estudiantes han utilizado mal el modo.

De esa manera, los errores cometidos en los ejemplos (1.2) y (2.2) pueden ser el resultado de errores pragmáticos ya que el modo depende de si el verbo principal se niega o afirma. Es decir, el error demuestra de nuevo que los estudiantes todavía no se han familiarizado con las reglas de uso del modo subjuntivo y esta es probablemente la razón de que no hayan conjugado el verbo en el modo correcto (indicativo). Además, podemos ver que los alumnos aún no entienden la diferencia entre oraciones principales y oraciones subordinadas, y en consecuencia seis estudiantes conjugan el verbo subordinado según el sujeto de la oración principal (*yo*) y no según el sujeto de la oración subordinada (*la relación*) (2.1).

El problema de identificar el sujeto se mantiene en los ejemplos (2.3) y (2.4), donde un alumno ha conjugado el verbo en 2ª persona plural (*existáis*), y cuatro alumnos han puesto el verbo en 3ª persona plural (*existen*). El hecho de que un estudiante también haya escrito en la prueba que no ha podido encontrar el sujeto de la oración, sugiere de nuevo que algunos estudiantes no sabían a qué persona o número debería corresponder el verbo conjugado. A resultas de esto, la mayoría de los errores cometidos en la segunda oración pueden ser categorizados como un error etiológico-sintáctico (2.3, 2.4), mientras que un error puede además categorizarse como metalingüístico-sintáctico (2.1).

Los errores más cometidos en la tercera oración son los siguientes:

(3.1) * Eduardo quiere que tú escribe un artículo.

(3.2) * Eduardo quiere que tú escribes un artículo.

(3.3) * Eduardo quiere que tú escriba un artículo .

Como se puede ver en los ejemplos (3.1) y (3.2) algunos estudiantes han identificado mal el modo. El verbo principal *querer* es un verbo de deseo y por lo tanto el verbo subordinado requiere el modo subjuntivo.

La diferencia entre los errores mencionados es que en el ejemplo (3.1) tres alumnos además no han podido identificar el sujeto de la oración y como consecuencia han puesto el verbo en 3ª persona singular en vez de 2ª persona singular. El problema de concordar el verbo con el sujeto de la oración subordinada también aparece en las respuestas de cuatro alumnos del ejemplo (3.3). Aquí los alumnos han elegido el valor modal correcto, pero de nuevo es posible que no distingan con claridad la noción de oración subordinada y por lo tanto no hayan podido identificar el sujeto correcto.

Es decir, los errores cometidos en los ejemplos (3.1) y (3.2) puede ser categorizados como errores etiológicos-pragmáticos ya que los estudiantes no se han familiarizado con las reglas de uso del modo subjuntivo. Además los errores de los ejemplos (3.1) y (3.3) pueden categorizarse como metalingüísticos.

En la cuarta oración solo nos encontramos con dos errores:

(4.1) * Tal vez Marit Bjørgen gana mañana

(4.2) * Tal vez Marit Bjørgen ganes mañana

En primer lugar (4.1), dos estudiantes han conjugado el verbo en un modo incorrecto. Es decir, de una manera correspondiente a la oración (e) en la tercera tarea de la primera actividad, nos encontramos con una oración un poco más complicada ya que la distribución del modo subjuntivo depende del grado de duda que queramos mostrar. Sin embargo, como expliqué antes, corregiré la presente oración también según la idea de que los estudiantes debían haber marcado la inseguridad con subjuntivo.

Entonces, como dos alumnos han puesto el verbo en presente de indicativo, nos encontramos con un error etiológico-pragmático en que no valoran correctamente el contexto de duda, y señala de nuevo que todavía no están acostumbrados a emplear el subjuntivo en contextos como el de aquí.

Segundo (4.2), un estudiante no ha concordado la persona correctamente. No concordar el verbo con el sujeto de la oración destaca de nuevo el supuesto de que los estudiantes estudian los verbos hasta memorizar todas las formas del paradigma pero las mezclan cuando aparecen en contextos reales donde tienen que identificar la forma ellos mismos.

En la oración cinco podemos ver que algunos alumnos no pudieron concordar el verbo con el sujeto.

(5.1) * Usted trabajo mucho

(5.2) * Usted trabajes mucho

(5.3) * Usted trabaje mucho

En el ejemplo (5.1) un estudiante ha conjugado el verbo en 1ª persona singular cuando debería ser 3ª persona singular. Sabemos que los estudiantes no tuvieron muchos problemas al conjugar los verbos en presente de subjuntivo cuando aparecían en una tabla de flexión como en el caso del primer ejercicio de la segunda prueba. Sin embargo, cuando los verbos

aparecen en contextos específicos, los estudiantes tienen tendencia a mezclarlos. De esa manera, al igual que el error (4.2), nos encontramos con un error etiológico-sintáctico.

En las oraciones (5.2) y (5.3) tres alumnos han puesto los verbos en presente de subjuntivo cuando debería tratarse del presente de indicativo –error pragmático según el criterio etiológico–. Asimismo, los estudiantes de los mismos ejemplos no han podido concordar el verbo correctamente con el sujeto, lo que puede ser explicado por culpa del marcador ‘usted’ que utilizan algunos hablantes de español para referirse a la 2ª persona singular con cortesía (Asociación de Academias de la Lengua & Real Academia, 2010:322). Esto puede haber llevado a la incertidumbre entre la flexión del número y la persona resultando en errores etiológicos-sintácticos.

En la siguiente oración nos encontramos con dos errores de concordancia así como con un error en el valor modal:

(6.1) *¡Es importante que (tú) llame hoy!

(6.2) *¡Es importante que (tú) llamas hoy!

En el primer caso (6.1), tres estudiantes han podido concordar el verbo correctamente con el número, pero no con la persona. De nuevo nos encontramos con un error metalingüístico-sintáctico por falta de comprensión de la diferencia entre las oraciones simples y las oraciones subordinadas. Aunque la oración tiene un marcador explícito de en qué persona debería estar conjugado el verbo, parece que los estudiantes han conjugado el verbo según el sujeto de la oración principal.

Asimismo, algunos estudiantes han puesto el verbo en presente de indicativo. Por tanto, concluyo que el segundo error se clasifica como un error etiológico-pragmático donde los estudiantes no han podido identificar la noción comunicativa que expresan esas oraciones.

En la siguiente oración el error cometido por los estudiantes es el del valor modal:

(7.1) *¡Espero que termina la clase de español temprano hoy!

(7.2) *¡Espero que terminan la clase de español temprano hoy!

Como se ve, tres alumnos han identificado el sujeto de la oración, así como han concordado el verbo correctamente. No obstante, utilizaron el modo indicativo cuando debería ser subjuntivo (7.1).

Además, cuatro estudiantes han tenido problemas al concordar el verbo con el sujeto de la oración (7.2). Es probable que los alumnos aquí hayan conjugado el verbo en plural porque pensaron que el sujeto «la clase» refería a «todas las clases de español» aunque en este sentido sólo sea la lección específica.

(8.1) *(Yo) Pase mucho tiempo al aire libre

(8.2) *(Yo) Pasa mucho tiempo al aire libre

(8.3) *(Yo) Pienso mucho tiempo al aire libre

En la oración ocho, cuatro alumnos no han podido elegir el modo correcto (8.1). Aunque es una oración bastante simple que expresa una acción real, parece que los estudiantes no han entendido la intención comunicativa, y como resultado, nos encontramos, de nuevo, con un error etiológico-pragmático.

En el error siguiente (8.2) los estudiantes mezclan otra vez las formas del verbo que aparecen adyacentes dentro de la conjugación, resultando en una concordancia errónea.

Además, nos encontramos con un error de escribir mal el verbo. Es decir, en el ejemplo (8.3) debido a las similitudes que tienen los verbos *pasar* y *pensar* a primera vista, el estudiante ha llegado a mezclarlos. A excepción de este error, el estudiante ha podido concordar el verbo con el sujeto además de elegir el modo correcto.

Entonces, el error (8.2) puede categorizarse como un error etiológico-sintáctico mientras que el (8.3) puede categorizarse como etiológico-morfológico.

En la oración nueve podemos ver muchas respuestas diferentes:

(9.1) * No pienso que la clase de español terminan temprano hoy...

(9.2)* No pienso que la clase de español terminen temprano hoy...

(9.3) * No pienso que la clase de español termina temprano hoy...

(9.4) * No pienso que la clase de español terminéis temprano hoy...

(9.5) * No pienso que la clase de español terminamos temprano hoy...

(9.6)* No pienso que la clase de español term temprano hoy...

En las oraciones (9.1) y (9.2) los alumnos no han podido conjugar los verbos correctamente con el número. Como el error de (7.2) es probable que el sujeto «la clase» pueda haber llevado a los alumnos a interpretar “todas las clases de español en general” como sujeto, y de esta manera han conjugado el verbo en plural en vez de singular. Por lo tanto, el error aquí es el resultado de un error etiológico-sintáctico.

Adicionalmente, en la oración (9.1) el alumno ha conjugado el verbo en presente de indicativo en un contexto que requiere el modo subjuntivo. También lo hace el estudiante del ejemplo (9.3). De estos resultados, los presentes errores pueden ser el resultado de errores etiológicos pragmáticos.

En los ejemplos (9.4) y (9.5) los alumnos no han podido identificar el sujeto de la oración y por lo tanto han conjugado los verbos en 1ª persona plural o 2ª persona plural en vez de 3ª persona singular. En estos casos tenemos siempre un error etiológico-sintáctico.

En el último ejemplo (9.6) dos estudiantes han empezado a conjugar el verbo, pero como probablemente estaban inseguros sobre qué modo requería la frase, no han terminado de conjugarlo. Por lo observado, el error puede identificarse como etiológico-morfológico o etiológico-pragmático, al no estar seguros sobre cuál es la dificultad principal para estos estudiantes.

Entre los errores más repetidos en la oración diez, se encuentran las siguientes:

(10.1) * Pienso que la población Noruega tiro mucha comida

(10.2) * Pienso que la población Noruega tire mucha comida

(10.3) * Pienso que la población Noruega tiren mucha comida

(10.4) * Pienso que la población Noruega tiran mucha comida.

(10.5) * Pienso que la población Noruega tiréis mucha comida.

(10.6) * Pienso que la población Noruega tiremos mucha comida.

Primero, tres alumnos no han concordado el verbo correctamente con la persona (10.1). De acuerdo con los casos anteriores, los alumnos han concordado el verbo según el sujeto de la oración principal y así tenemos un error metalingüístico-sintáctico.

Segundo, siete alumnos han identificado mal el modo, ya que han puesto el verbo en presente de subjuntivo, lo que muestra de nuevo la dificultad que tienen los alumnos al reconocer las expresiones que requieren el subjuntivo (10.2). Lo mismo pasa en el ejemplo (10.3).

Adicionalmente, en (10.3) y (10.4) los estudiantes tienen problemas al concordar el verbo en número. La dificultad de esta oración puede ser el sujeto «la población». A pesar de que es un sustantivo que se refiere a un conjunto de personas, es un sustantivo singular, y por lo tanto, se conjuga en 3ª persona singular.

En los ejemplos (10.5) y (10.6) nos encontramos con un nuevo caso donde los estudiantes no han podido identificar ni el número ni la persona del sujeto. Es probable que el sujeto «la población Noruega» de nuevo haya causado confusión entre los estudiantes y parece casi como si los estudiantes se consideraran parte de la población Noruega –también a sus interlocutores–, y por esa razón parecía lógico conjugar los verbos en 1ª y 2ª persona plural. De cualquier manera nos encontramos con un error lingüístico por falta de comprensión de los elementos morfosintácticos de la oración.

Entonces, además de un error metalingüístico, tenemos dos tipos de errores etiológicos en la oración (10): las oraciones (10.2) y (10.3) se categorizan como errores pragmáticos, mientras que (10.3) y los demás contiene errores sintácticos.

Así pues, seguimos con la oración once:

(11.1) *¡Quizás la profesora bailes salsa!

(11.2) *¡Quizás la profesora baila salsa!

En el ejemplo (11.1) los alumnos observan que «la profesora» es un sujeto singular, pero se han equivocado de persona. Como hemos visto a través de todo el conjunto de tareas los alumnos no tienen errores significativos en la conjugación. Sin embargo, se ve claramente que cuando los alumnos se encuentran con contextos más complejos donde tienen que tener en cuenta todos los aspectos al mismo tiempo, aparecen errores etiológicos-sintácticos como los de aquí.

En el segundo ejemplo (11.2) dos estudiantes no han podido identificar la forma modal correcta y por lo tanto han conjugado el verbo en presente de indicativo (error etiológico-pragmático). Como se ha mencionado antes, muchos alumnos tienen problemas al memorizar las expresiones y situaciones que requieren el modo subjuntivo. Esto puede ser también el caso del ejemplo (11.2). Si los alumnos no han adquirido los marcadores y las situaciones que requieren el modo subjuntivo, no pueden evaluar si es necesario el subjuntivo o no.

Como se ve seguidamente en (12.2), es probable que los estudiantes hayan producido el mismo error por idénticos motivos.

(12.1) * Ojalá ganen España la copa

(12.2) * Ojalá gana España la copa

(12.3) * Ojalá ganamos España la copa

Aunque nos encontramos con una oración que requiere el modo subjuntivo, hay un caso donde la forma modal no está bien identificada (12.2).

En el ejemplo (12.1), por influencia del sujeto «España» que se refiere a un lugar donde viven muchas personas (pero que se conjuga en singular) unos alumnos han puesto el verbo en 3ª persona plural. Además hay un alumno que ha concordado mal el verbo en (12.3), usando el plural junto a la primera persona. De todos modos, los errores pueden categorizarse como etiológicos-sintácticos.

En la última oración nos encontramos con dos diferentes tipos de errores:

(13.1) *(Yo) Toce la guitarra y (yo) escriba canciones

(13.2) *(Yo) Toca la guitarra y (yo) escriba canciones

Cinco alumnos han identificado mal el modo, ya que han puesto los verbos en presente de subjuntivo. En un grupo relevante de casos, hemos observado que el error de identificar mal el modo probablemente pueda relacionarse con el hecho de que los estudiante aún no han interiorizado las situaciones comunicativas que requieren el uso del modo subjuntivo, y no se dan cuenta de que no se emplea si se da información que se considera fiable y real. La oración (13) escribe una acción real y no expresa de ninguna manera incertidumbre, deseo o mandato. Por consiguiente este error se categoriza como etiológico-pragmático, al implicar falta de dominio de los contextos comunicativos que requieren cada modo.

El último error del ejercicio dos es el de no concordar correctamente el verbo (13.2). Ambos verbos en la oraciones deben ser conjugados en 1ª persona singular, lo que está claramente marcado con el pronombre personal (*yo*). El hecho de que tres alumnos hayan conjugado los verbos en 3ª persona singular puede tener dos explicaciones. Primero, puede ser un error donde los estudiantes han mezclado las personas cuando aparecen en una oración y no en una tabla de conjugación. Segundo, puede ser un error lingüístico donde los alumnos han identificado los sustantivos «la guitarra» y «canciones» como el sujeto de la oración, y por lo tanto han conjugado los verbos en 3ª persona singular. Así pues, los errores pueden categorizarse como etiológicos-sintácticos o metalingüísticos-sintácticos.

Pasemos ahora al tercer y último ejercicio que formaba parte de la prueba.

4.4.2.3. Tarea 3

El tercer y último ejercicio puede considerarse el más complicado, ya que en él los estudiantes tenían que construir sus propias oraciones tanto en presente de subjuntivo como en indicativo. De esa manera, el ejercicio revela si los alumnos han adquirido la forma de una manera tan sólida que pueden emplearla en sus propias emisiones sin una guía prefijada, teniendo en mente los tres aspectos *conjugación*, *concordancia* y *valor modal*.

En la mayoría de los ejercicios anteriores, los ejercicios se estructura de manera que los alumnos recibieron oraciones preconstruidas donde la única tarea era la de rellenar los huecos de las oraciones en las que debían elegir el modo correcto del verbo, conjugar la forma verbal y concordarla con el sujeto. No tenían, por ejemplo, que recordar y elegir el vocabulario que

deberían usar. De esta manera, las tareas se podían corregir siguiendo un patrón que mostraba la cantidad de errores cometidos en casos individuales.

En esta tarea, por el contrario, no fue posible corregir según un único patrón, ya que los alumnos aquí formaron sus propias oraciones.

Para facilitar la corrección, he identificado y clasificado los errores utilizando la misma clasificación que en tareas anteriores. Es importante mencionar que los alumnos también han cometido algunos errores no directamente relevantes para el uso del subjuntivo, y por supuesto también han respuestas dejadas en blanco: hay un caso en que el alumno solo ha construido oraciones en presente de subjuntivo y tres casos en que los alumnos solo han construido oraciones en presente de indicativo. Ya que el objetivo de mi investigación es el de analizar los errores que cometieron los estudiantes en el uso de subjuntivo, los errores que no afectan al subjuntivo no están incluidos en la clasificación de errores ni los comento más en profundidad.

Así pues, la siguiente tabla muestra la cantidad de errores que los alumnos han cometido, clasificados por tipo de error:

| Tipo de error | Número |
|------------------------------|-------------------------------|
| Utilizar mal el verbo | 11/90 (12,2%) |
| No concordar | 7/90 (7,7%) |
| Escribir mal el verbo | 7/90 (7,7%) |
| No contestar | 12/90 (13,3%) |
| TOTAL | 37/90 (41,11% de incorrectos) |

Como se observa, treinta y siete de las oraciones construidas son incorrectas, donde el error más cometido es el de no contestar: un 13,3% de las respuestas incorrectas pertenecen a este grupo. Además, el error de utilizar mal el modo es otro de los grupos de errores más cometidos en esta tarea: once de un total de noventa respuestas. Se observa también que hay

algunos casos donde los alumnos no han concordado correctamente el verbo con el sujeto de la oración, así como errores de escribir mal la forma del verbo. En ambos grupos hay siete respuestas (en cada grupo) como resultado de tales errores.

Veamos algunas frases de los diferentes grupos que comentaré más a fondo, empezando con las oraciones donde los alumnos han utilizado mal el modo y son el resultado de errores etiológicos-pragmáticos.

- (1) *Coma con mis amigos es importante para mi
- (2) *Entrene mucho
- (3) *No pienso que jugar al baloncesto es muy difícil
- (4) *Es importante que mi familia me quieren

En el ejemplo (1) un estudiante ha puesto el verbo en presente de subjuntivo cuando debería ser presente de indicativo. La razón de esto puede ser que el estudiante no haya comprendido las funciones sintácticas que tiene una oración. Es decir, como podemos ver, el estudiante ha podido utilizar la expresión *Es importante que + subjuntivo*, pero ya que solo lo hace a medias (sin el pronombre relativo que), la oración no requiere el modo subjuntivo y se pediría un infinitivo. De esa manera, como el estudiante no ha entendido que la estructura sintáctica de la oración tiene tanto que decir para el modo del verbo, entonces ha elegido el modo equivocado para la oración.

En el ejemplo (2) nos encontramos con una oración que expresa una acción real y, por lo tanto, utilizar el subjuntivo no es posible aquí. El ejemplo muestra de nuevo que hay estudiantes que no han entendido la diferencia entre las situaciones comunicativas que requieren el subjuntivo y las que no.

El estudiante del ejemplo (3) ha puesto el verbo subordinado en presente de indicativo, pero al iniciar la oración con la perífrasis *pensar que + subjuntivo*, el verbo debería encontrarse en presente de subjuntivo. La dificultad con esta oración es que el verbo principal es un verbo de pensamiento que va en forma negativa y por lo tanto se pone el verbo subordinado en subjuntivo. Sin embargo, cuando el mismo verbo va en forma afirmativa es necesario poner el verbo subordinada en indicativo. El hecho de que el modo dependa de si el verbo principal va

en forma afirmativa o negativa puede haber causado que el estudiante mezcle estas reglas y por lo tanto haya puesto el verbo en la forma incorrecta.

En el último ejemplo (4) del primer grupo de errores, el estudiante ha puesto el verbo subordinado en presente de indicativo. De nuevo nos encontramos con una situación donde el estudiante no ha entendido que al construir la oración con *Es importante que + subjuntivo*, el verbo subordinado requiere el modo subjuntivo.

Sigamos ahora con los errores cometidos en el segundo grupo, el de no concordar el verbo correctamente con el sujeto de la oración:

- (1) **Entrene* es muy importante para mi
- (2) * Mis amigos *es* importante para mi
- (3) * Mis abuelos *es* importante para mi

Como se puede ver, el estudiante del primer ejemplo (1) ha puesto el verbo en presente de indicativo, pero debido a la estructura sintáctica de la oración, el verbo no debe conjugarse en absoluto sino que debe seguir teniendo su forma infinitiva. De esa manera, el error puede categorizarse como un error etiológico-sintáctico.

Tanto en el ejemplo (2) como en el ejemplo (3) los estudiantes no han podido concordar el verbo con el sujeto de la oración. En ambos casos, los estudiantes han conjugado el verbo en 3ª persona singular cuando debería estar en 3ª persona plural. En estos casos, tal vez los estudiantes se confundieron al utilizar el pronombre posesivo ‘mis’ y pensaron que el sujeto se refería a una entidad singular. El hecho de que haya varios alumnos que han cometido el mismo error puede mostrar la dificultad de identificar el número del sujeto cuando se construyen con pronombres posesivos que se refiere a la 1ª persona singular (yo), o más en general cuando hay pronombres posesivos que tienen su propia forma personal. Entonces, de nuevo, los errores pueden categorizarse como etiológicos-sintácticos.

A continuación veremos los errores pertenecientes al grupo de escribir mal la forma del verbo y que se categorizan como errores etiológicos-morfológicos.

- (1) *Es importante que *haca* en la escuela
- (2) *No es importante que *haco* mis deberes cada día

(3) *Ojalá tena muy moneda

(4) *Es importante que juege al fútbol

En el ejemplo (1) y (2) los estudiantes han construido oraciones donde utilizan el verbo *hacer*. Sin embargo, como es un verbo irregular, no han podido escribirlo de forma correcta. En ambos casos, la forma correcta sería *haga*. De igual manera, parece que en el ejemplo (2) el estudiante tenía intención de conjugar el verbo en indicativo, lo cual sería también un error en el uso del modo que indica que no controlan suficientemente bien el tipo de expresión que requiere el subjuntivo.

En el ejemplo (3) un alumno trata de conjugar el verbo *tener* en 1ª persona singular, pero como es un verbo irregular y no sigue un patrón similar a los verbos regulares no ha podido escribirlo correctamente.

En el último ejemplo hay dos estudiantes que han construido una oración donde utilizan el verbo irregular *jugar*. De forma similar a los casos anteriores, no sabían cómo deberían conjugar el verbo, y por lo tanto, al mezclar las reglas que ya tienen sobre la conjugación de los verbos en español olvidan incluir la u (*juegue*) necesaria ortográficamente para preservar el sonido /g/ ante /e/.

Por último, también es relevante comentar los casos donde no se contesta. Entre todas las tareas que forman parte de la prueba, solo nos encontramos con errores de no contestar en el ejercicio 3. La razón de esto es presumiblemente la complejidad de la tarea. Como ya se mencionó, las tareas que han hecho los estudiantes tenían una acumulación gradual de nivel, y la tarea tres de la segunda prueba puede considerarse la más compleja. Así, los estudiantes que ya han tenido problemas para resolver tareas anteriores –menos complejas–podrían verse desbordados al intentar resolver tareas en las que toda la responsabilidad de construir una oración recae en el propio estudiante.

Que los estudiantes tengan problemas al construir sus propias oraciones, donde deben controlar ellos mismos el vocabulario y todos los otros factores gramaticales para construir una oración, lo podemos ver cuando encontramos oraciones como **Ojalá tena muy moneda*.

Otro dato relevante es que los estudiantes no han trabajado antes con tareas similares, lo que puede haber generado incertidumbre en el momento de resolver la tarea, resultando en respuestas dejadas en blanco.

4.4.3. Resumen general de los hallazgos del estudio

En esta parte de la tesis resumiré los resultados de las actividades que hicieron los estudiantes sobre el uso del modo subjuntivo para mostrar las generalizaciones relevantes acerca de los tipos de errores concretos que cometieron más frecuentemente. Seguidamente, basándome en estos resultados tengo la posibilidad de pasar al último paso de la metodología del AE, que es el de proponer actividades concretas de intervención para corregir los errores más fundamentales. Dedicaré a este último paso el próximo capítulo.

De entrada, para resumir los errores cometidos más frecuentemente presentaré primero todos los datos clasificados por las categorías de error que utilicé en el análisis. En las dos tablas de abajo, la primera muestra todos los errores clasificados según el criterio etiológico mientras que la segunda muestra los errores según el criterio metalingüístico.

Tabla 1. Resumen de errores según un criterio etiológico

| Errores etiológicos | Resultados de la primera actividad | Resultados de la segunda prueba | Resultados en total |
|---|---|--|----------------------------|
| Errores etiológicos pragmáticos | 26/57(45,61%) | 24/53 (45,28%) | 50/110(45,45%) |
| Errores etiológicos morfológicos | 17/57 (29,82%) | 10/53 (18,86%) | 27/110 (24,54%) |
| Errores etiológicos sintácticos | 17/57 (29,82%) | 24/53 (45,28%) | 41/110 (37,27%) |

Tabla 2. Porcentaje de errores de carácter metalingüístico en las actividades

| Errores metalingüísticos | Resultados de la primera actividad | Resultados de la segunda prueba | Resultados en total |
|---|---|--|----------------------------|
| Errores metalingüísticos sintácticos | 6/57 (10,52%) | 4/53 (7,54%) | 10/110 (9,09%) |

Empezando con los errores clasificados por criterios etiológicos, se observa que el grupo que más frecuentemente aparece es el de errores de carácter pragmático, con el 45,45% de los errores cometidos. Seguidamente, se observa que los errores etiológicos sintácticos la segunda posición, enfatizando la dificultad de identificar el sujeto en estas oraciones, con un 37,27% en total. El grupo menos frecuente de errores es el que se refiere a factores morfológicos (24,54%).

También hay casos que se han analizado como metalingüísticos, en el sentido de que la falta de control sobre la noción de oración subordinada ha llevado a una identificación errónea del sujeto: no son frecuentes, ya que solo hay un 9,09% de errores cometidos por culpa de esta clase de confusiones.

Una vez calculado el porcentaje de errores cometidos por su tipo, es relevante mencionar que el número de respuestas dejadas en blanco desciende a lo largo de las pruebas. Durante la primera actividad, de las respuestas erróneas hasta un 41,75% son respuestas dejadas en blanco. En la segunda prueba, por lo contrario, nos encontramos con un total de (43,72%) respuestas erróneas donde solo el 2,90% son el resultado de respuestas dejadas en blanco.

Pasemos ahora a explorar más en profundidad cada categoría de error.

Como se mencionó, los datos demuestran que la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes fueron los clasificados como etiológicos pragmáticos, es decir, surgen de que los estudiantes no han elegido el modo correcto para el contexto comunicativo. Para obtener una comprensión más profunda de qué contextos crearon las mayores dificultades para los estudiantes, me pareció relevante e interesante categorizar los errores pragmáticos según el

tipo de verbo. La siguiente tabla muestra solo los errores pragmáticos, clasificados por el valor comunicativo del adverbio o verbo principal.

Tabla 3. Tipos de error pragmático por tipo de predicado

| Errores pragmáticos | Clasificación | Porcentaje de errores en los diferentes composiciones |
|----------------------------|---|--|
| | Expresiones de deseo | 13/50 (26%) |
| | Expresiones de duda o inseguridad | 7/50 (14%) |
| | Expresiones de orden | 2/50 (4%) |
| | Expresiones de valoración | 5/50 (10%) |
| | Verbos cuyo valor comunicativo depende de la negación | 14/50 (28%) |

En los resultados se aprecia un porcentaje de errores bastante alto en los verbos cuyo valor comunicativo depende de la presencia de negación o no (28%), seguido de las expresiones de deseo (26%).

Empezando con los más representativos, hemos visto que muchos de los errores de elegir mal el modo se deben a que los estudiantes probablemente tenían dificultades con los casos en que el verbo no determina el modo sino que también ha de tenerse en cuenta si se en forma afirmativa o negativa, como en *Creo / No creo*. Es muy probable que lo que suceda aquí es que el estudiante no puede memorizar si el verbo pide indicativo o subjuntivo, sino que le resulta imprescindible entender el valor comunicativo con o sin negación para decidir a partir de él el modo adecuado. Dicho de otro modo: en estos casos se debe entender la regla, y la memoria no ayuda.

En los verbos de deseo, cuyos errores son también frecuentes, probablemente se trata de que los alumnos en el momento de resolver los ejercicios no se han familiarizado tanto con las

cinco expresiones que requieren el modo subjuntivo, y no reconocen expresiones como, por ejemplo, «esperar que + subjuntivo». Tampoco podemos descartar que hayan interpretado equivocadamente que, ya que el hablante está seguro de que tiene ese deseo y no duda de él, piensen que debe emplearse el indicativo. En tal caso los estudiantes no habrían entendido que el subjuntivo debe asociarse a los deseos porque se desean cosas que no se sabe si sucederán.

Las expresiones cuyo porcentaje de errores es bastante bajo incluyen los predicados de orden (4%), valoración (10%) e inseguridad (14%). En el análisis parece que los errores etiológicos pragmáticos cometidos en las estructuras con verbos de este tipo simplemente se producen cuando los estudiantes no han aplicado de forma suficiente la información léxica o gramatical que les permite averiguar cuál es la intención comunicativa del hablante. Es decir, en definitiva, los errores etiológicos pragmáticos son errores interlingüísticos ya que podemos pensar que parte de la dificultad está en que su lengua materna no tiene una distinción que se refleje en la flexión verbal entre estos tipos de contextos comunicativos.

De los datos que tenemos sobre los errores etiológicos sintácticos, hemos visto que los estudiantes no consiguen concordar el verbo correctamente con el sujeto de la oración por la falta de comprensión de los elementos morfosintácticos de la oración.

Tabla 4. Tipos de error sintáctico por tipo de sujeto

| Errores etiológicos sintácticos | Clasificación | Porcentaje de errores en los diferentes sujetos. |
|--|---------------------------------------|---|
| | Con sujeto demostrativo o de cantidad | 7/41 (17,07%) |
| | En las otras personas | 2/41 (4,88%) |
| | En 2ª persona | 3/41 (7,32%) |
| | En 3ª persona | 29/41 (70,73%) |

Con bastante frecuencia, los elementos que producen las mayores dificultades en este caso son pronombres demostrativos o pronombres cuantificativos (17,07%). De esa manera, cuando los estudiantes encuentran, por ejemplo, ‘esto’ o ‘todos’, muchas veces se fijan en los otros pronombres personales o sustantivos que están en la oración desempeñando funciones sintácticas distintas, y tratan de concordar con ellos. Veamos un ejemplo ilustrativo de esto:

*Creo que todos no tenga las mismas oportunidades.

En mi opinión lo que sucede en estos casos es que estos otros pronombres o sintagmas nominales habitualmente actúan como sujetos, por lo que el estudiante trata de seguir apoyándose en ellos. Esto lleva a los errores que se han discutido aquí.

También hay errores de concordancia en oraciones que no tienen estos elementos adicionales como sujetos. En estos casos se trata de aprendices que se equivocan con la persona del sujeto, el número, o ambas cosas. En la mayoría de los casos los alumnos mostraron errores con la 2a persona singular (7,32%), así como mezclaban la 3a persona (70,73%), especialmente con los pronombres *usted/ustedes*. Estos casos muestran que los estudiantes pese a haber memorizado todas las formas del verbo del paradigma no siempre saben qué forma del verbo corresponde a cada persona.

Para terminar con el criterio etiológico, los datos también indican que algunos estudiantes tuvieron dificultades para conjugar correctamente los verbos, resultando en errores morfológicos.

Tabla 5. Tipos de error morfológico por tipo de verbo

| Errores etiológicos morfológicos | Clasificación | Porcentaje de errores en los diferentes verbos |
|---|------------------------|---|
| | Con verbos regulares | 10/27 (37,04%) |
| | Con verbos irregulares | 17/27 (62,96%) |

Por lo general estos errores surgieron cuando los alumnos se encontraron con verbos irregulares que, obviamente, no siguen la flexión más extendida dentro de su clase de palabras. Se puede observar que, por ejemplo, el verbo ‘tener’, tiene muchos casos de alomorfía de la base, y los estudiantes al intentar conjugarlo presentaron distintas soluciones, como ‘*tenan*’, ‘*tiengan*’, ‘*tenges*’, ‘*tenas*’, etc. Ese tipo de errores son intralingüísticos ya que los errores son el resultado de una confusión o falta de conocimiento de las reglas internas del español.

Con respecto a los errores metalingüísticos, donde recordemos que se han clasificado así los casos en que al no analizar las oraciones correctamente, en todos los casos los estudiantes concuerdan el verbo de la oración subordinada con el sujeto de la oración principal. En el 100% de casos tenemos subjuntivos en oraciones subordinadas. En estos casos parece que parte del error se basa en no haber entendido de manera suficiente los conceptos gramaticales de ‘oración subordinada’ y oración principal’, resultando en una conjugación equivocada que en la práctica no se debe a la falta de conocimiento de la concordancia, sino a tratar de que el sujeto del verbo principal también dicte la conjugación del verbo subordinado.

Para terminar, se observa que los estudiantes dejaron muy pocas respuestas en blanco en la prueba final. Este resultado puede ser positivo en la medida en que indica que los estudiantes se sentían más seguros conforme practicaban el tema, pero también puede ser cuestionado pensando que los estudiantes dejaron menos respuestas en blanco en la prueba porque pensaban que iban a ser evaluados, mientras que en las actividades previas se trataba de una evaluación continua sin calificación, y tal vez se sentían más libres para no contestar. El hecho de que los estudiantes no recibieran puntos negativos al responder incorrectamente en la prueba puede haberlos llevado a rellenar todos los huecos sin miedo de fallar ocasionalmente, para lograr el mejor puntaje posible.

Resumiendo todo lo dicho en este apartado, podemos quedarnos con la imagen de que los estudiantes cometieron más errores etiológicos pragmáticos, especialmente en relación con estructuras donde el verbo principal elige el modo dependiendo de la presencia de la negación, o indica deseo. Otro aspecto que salta a la vista es que cometieron muchos errores sintácticos en oraciones donde la función sintáctica de sujeto –usualmente ocupada por un sustantivo o un pronombre personal– la desempeña un pronombre demostrativo o

cuantificativo. Otro error frecuente es el cometido al mezclar las formas de conjugación, especialmente las terceras personas singular y plural. En cambio, en menos casos hemos visto que los estudiantes han hecho errores etiológicos morfológicos y errores metalingüísticos sintácticos.

Por estos motivos, creo que lo más relevante sería desarrollar actividades en la propuesta didáctica que permitan a los estudiantes practicar casos donde tendrían que practicar el uso del presente de subjuntivo en composiciones donde tienen que considerar el contexto comunicativo, y no solo memorizar el verbo principal, para elegir el modo. Además, también considero relevante enfocar en actividades donde los estudiantes tienen que analizar y entender todos los elementos morfosintácticos de la oración para conjugar correctamente el verbo en número y persona. Pasemos ahora a esta propuesta de intervención.

5. Propuesta didáctica y conclusiones generales

En el presente estudio hemos desarrollado un análisis de errores a partir de los resultados de dos actividades que fueron realizadas por algunos estudiantes de secundaria cuya primera lengua es el noruego y que estudian el español como tercera lengua (L3). El estudio se ha centrado en el uso del subjuntivo en oraciones simples y en las oraciones subordinadas sustantivas introducidas por la conjunción *que*, regidas por ciertas expresiones en la oración principal. Analizando estos materiales obtenidos, se ha intentado diagnosticar los errores más frecuentes para dar una visión general de las dificultades que pueden aparecer para dichos estudiantes al utilizar el presente de subjuntivo. El problema central para estos estudiantes es que en su lengua materna no hay una distinción entre el subjuntivo y el indicativo, algo que problematiza la distinción entre estos dos tipos de contextos comunicativos.

En el análisis de los resultados de mi estudio, he puesto de relieve los contextos que mayor dificultad han originado en su adquisición, lo cual me llevará a aquí a proponer actividades de remedio enfocadas a los tres problemas concretos a los que se enfrentaron con más frecuencia los estudiantes:

1. La identificación del valor comunicativo en casos donde este varía con el mismo predicado
2. Las expresiones de deseo
3. La identificación de las oraciones subordinadas

En lo que sigue, presentaré más en profundidad los errores centrales así como las actividades que propongo para su remedio.

5.1 La identificación del valor comunicativo

Los errores relacionados con el valor comunicativo se deben a que los estudiantes tenían dificultades para identificar y comprender el contexto comunicativo y, por ende, para el uso del modo subjuntivo.

El problema fue que los estudiantes probablemente practicaban el uso del subjuntivo en combinación con las cinco frases diferentes, y en base a la práctica de estas estructuras seleccionaban el modo. Al no entender las reglas comunicativas para el uso del modo subjuntivo los estudiantes cometieron muchos errores en las oraciones en las que el modo

depende de si el verbo principal se niega o no, es decir, en aquellos casos donde no basta con memorizar el verbo para determinar si se usa subjuntivo.

La primera actividad de intervención está, por lo tanto, diseñada para que los estudiantes observen que la interpretación del contexto comunicativo determina de forma directa la selección de uno a otro modo, y no siempre se puede asociar el subjuntivo a una lista de verbos. Para esta actividad me concentro en los verbos de conocimiento u opinión, y trato de que entiendan que si la oración es afirmativa, van seguidos de indicativo (AFIRMATIVA = INDICATIVO) y, si es negativa, lo hacen de subjuntivo (NEGATIVA = SUBJUNTIVO).

Es decir, la regla que se puede establecer en este caso es la siguiente:

1. Cuando el verbo principal = afirmativo → sigue el INDICATIVO en la subordinada
2. Cuando el verbo principal = negativo → sigue el SUBJUNTIVO en la subordinada

Sin embargo, la idea es que los estudiantes entiendan que lo importante es lo que piensa el sujeto sobre si lo que dice la oración subordinada es verdadero o no. Un ejemplo para mostrar la diferencia, y que se puede emplear como explicación introductoria a la actividad, se puede ver en la tabla siguiente.

| Expresiones de pensamiento, opinión o suposición | Explicación de la selección del modo |
|---|--|
| a) No creo que <i>vengan</i> a la fiesta | En el momento de hablar, el sujeto de la oración no piensa que sea verdad que van a venir. |
| b) Creo que <i>vienen</i> a la fiesta | En el momento de hablar, el sujeto de la oración considera que es cierto que van a venir a la fiesta |

Como sabemos, se usa el modo subjuntivo para expresar dudas, deseos, incertidumbre y sentimientos, entre otras cosas. En la expresión (a) el hablante usa el modo subjuntivo para poner en duda lo que cuenta la oración subordinada, pues en el momento de hablar no opina

que esto sea cierto. Es decir, al negar el verbo de pensamiento, opinión o suposición la frase expresa una incertidumbre sobre lo que dice la oración subordinada, y por lo tanto tiene que utilizar el subjuntivo.

En la segunda frase (b), por otro lado, al afirmar el mismo verbo el hablante no quiere manifestar incertidumbre o duda sobre si las personas van a venir o no, porque en el momento de hablar opina que es cierto que van a venir a la fiesta.

Otro ejemplo útil puede ser la siguiente:

| Expresiones de pensamiento, opinión o suposición | Explicación de la selección del modo |
|---|---|
| c) No pienso que José sea muy inteligente | En el momento de hablar, el sujeto de la oración no da por cierto que José es inteligente |
| d) Pienso que José es muy inteligente | En el momento de hablar, el sujeto de la oración da por cierto que José es inteligente |

En el ejemplo (c) el hablante usa el modo subjuntivo para mostrar incredulidad acerca de lo que dice la oración subordinada. Es decir, al negar el verbo de pensamiento la frase expresa una incertidumbre o la creencia de que algo no es cierto.

En la segunda frase (d), por otro lado, al afirmar el mismo verbo el hablante no quiere mostrar incredulidad de lo que dice, porque en el momento de hablar opina que José es muy inteligente; para el hablante esa es la verdad, y por lo tanto se usa el indicativo.

La diferencia no solo es que el verbo en un contexto u otro vaya en forma afirmativa o negativa, sino que la actitud del hablante ante lo que dice la subordinada es distinta. Si el verbo de pensamiento, opinión o suposición va en forma negativa lo que expresa la frase subordinada no necesariamente es verdadero para el sujeto. En cambio, si los verbos están en forma afirmativa lo que expresa la frase es, en opinión del sujeto, verdadero, no hay duda en lo que la frase expresa. De esa manera, es importante dar ejemplos para que los estudiantes

entiendan que lo importante es lo que piensa el sujeto sobre la veracidad de lo que dice la oración subordinada.

Como antes, las actividades comienzan en un nivel bastante básico que gradualmente se hace más difícil. De esta manera, el conocimiento del valor comunicativo aumenta gradualmente y hace que las actividades puedan ser asequibles para todos los estudiantes de la clase.

El objetivo es que identificar el modo en esta actividad no sea el resultado de aplicar modelos memorizados sino que implique entender el valor comunicativo. La primera actividad consiste en identificar y explicar la selección del modo en oraciones concretas. De esa manera, los estudiantes deben entender la razón del uso del modo subjuntivo y así es de esperar que cometan menos errores con tales construcciones.

La segunda actividad se hace un poco más complicada ya que aquí los estudiantes tienen que rellenar los huecos de la oración con la forma verbal correcta. Finalmente, la última actividad puede ser una combinación de las dos actividades anteriores, ya que los estudiantes aquí tienen que rellenar los huecos de la frase, y explicar la elección del modo. Las actividades podrían ser como sigue.

Actividad 1:

Identificar y explicar la selección del modo en las siguientes oraciones (identifiser og forklar valget av modus i de følgende setningene).

Ejemplo:

(1) Nosotros no creemos que Jorge juegue mejor que Juan

Aquí nos encontramos con una oración donde el verbo de la oración principal es un verbo de opinión que va en forma negativa, y por lo tanto el hablante duda de que sea cierto lo que dice la subordinada; es necesario subjuntivo para marcar esto.

(2) Nosotros creemos que Jorge juega mejor que Juan

Aquí nos encontramos con una oración donde el verbo principal es un verbo de opinión que se va en forma afirmativa, y por lo tanto el hablante considera que lo que dice la oración subordinada es cierto; es necesario indicativo para marcar esto.

1. Pienso que es interesante

Explicación:

2. No pienso que sea interesante

Explicación:

3. Creo que se van a casar.

Explicación:

4. No creo que se vayan a casar.

Explicación:

Actividad 2:

Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo o presente de indicativo (fyll inn med riktig form av verbet enten i konjunktiv eller i indikativ)

Ejemplo:

(1) No creo que nosotros no protejamos el medio ambiente

→ *Se piensa que es mentira que alguien proteja el medio ambiente = sigue el subjuntivo en la subordinada*

(2) Creo que nosotros protegemos el medio ambiente

→ *Se piensa que es cierto que protegen el medio ambiente = sigue el indicativo en la subordinada*

1. Pienso que (esto, ser) _____ interesante
2. No pienso que (esto, ser) _____ interesante
3. Creo que (esto, tener) _____ dificultades
4. No creo que (esto, tener) _____ dificultades

Actividad 3:

- a) *Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo o indicativo (fyll inn med riktig form av verbet enten i konjunktiv eller indikativ)*
- b) *Explicar la selección del modo. La explicación puede ser en español o en noruego (Forklar valg av modus. Forklaringen kan være enten på norsk eller spansk)*

Ejemplo:

(1) No creo que Lina *hable* español

Aquí tenemos que conjugar el verbo en presente de subjuntivo porque el verbo principal es un verbo de opinión que va en forma negativa, y por lo tanto el sujeto duda de que la oración subordinada hable de algo cierto.

(2) Creo que Lina *habla* español

Aquí tenemos que conjugar el verbo en presente de indicativo porque el verbo principal es un verbo de opinión que se va en forma afirmativa, y por lo tanto el sujeto opina que la oración subordinada describe algo verdadero.

1. No pienso que la población (tener) _____ buena salud.

Explicación:

2. Pienso que la población (tener) _____ buena salud.

Explicación:

5.2 El subjuntivo con las expresiones de deseo

Como los errores cometidos en las expresiones de deseo también son el resultado de no entender el contexto comunicativo –y además son frecuentes–, considero relevante aplicar las mismas actividades con estos tipos de oraciones.

En los verbos de deseo probablemente la dificultad sea, junto a la posibilidad de que los estudiantes no se hayan familiarizado tanto con las expresiones que requieren el modo subjuntivo, que hayan interpretado equivocadamente que, ya que el hablante está seguro de que tiene ese deseo y no duda de él, piensen que debe emplearse el indicativo. En tal caso los estudiantes no habrían entendido que el subjuntivo debe asociarse a los deseos porque se desean cosas que no se sabe si sucederán; lo importante no es estar seguro de que tienes un deseo, sino el hecho de que lo que representa el deseo no es cierto en el momento que hablas, y puede no serlo nunca.

Es decir, de nuevo tenemos que proporcionar a los estudiantes una introducción para que observen que no solo es útil practicar el uso del subjuntivo en combinación con frases concretas, sino sobre todo que la interpretación del contexto es necesaria.

Como preparación a las actividades de las expresiones de deseo, la idea es presentar una distinción entre los dos modos con ejemplos que ayudan a observar que lo importante es analizar si lo que dice la oración se considera verdad o no. Esto es, el deseo es real pero lo que

describe el deseo en el momento concreto no es verdad. Para enfatizar esta diferencia, podemos proponer ejemplos como los siguientes:

| Expresiones de deseo | Explicación del uso del subjuntivo |
|--|---|
| a) ¡Ojala <i>venga</i> Juan a la fiesta! | Aquí nos encontramos con una oración desiderativa introducida por «ojalá», y como lo que expresa no sabemos si va a suceder seguro (no sabemos si viene Juan o no) tenemos que utilizar el subjuntivo. Es decir, en el momento de hablar, el deseo no se ha cumplido, y no sabemos si se cumplirá. |
| b) ¡Que <i>duermas</i> bien! | Aquí nos encontramos con una oración desiderativa que se usa para desearle algo a otra persona, y como no sabemos si la persona va a dormir bien o no tenemos que utilizar el subjuntivo. Es decir, en el momento de hablar, el deseo no es cierto, y puede que no lo sea nunca. |
| c) Espero que no te <i>emborraches</i> esta noche. | Aquí nos encontramos con una frase subordinada cuyo verbo principal es un verbo de deseo, y como no sabemos si la persona va a emborracharse o no tenemos que utilizar el subjuntivo. Es decir, en el momento de hablar, la persona no se ha emborrachado, y puede que lo haga o no. |
| d) Quiero que <i>estrenen</i> esa película. | Aquí nos encontramos con una frase subordinada cuyo verbo principal es un verbo de deseo, y como no sabemos si la película va a tener un premio o no tenemos que utilizar el subjuntivo. Es decir, en el momento de hablar, la película no se ha estrenado, y no sabemos con seguridad si sucederá. |

En otras palabras, para ver que el subjuntivo es necesario en las expresiones de deseo, los alumnos deben darse cuenta de que en el momento en que se desea algo, lo que deseas no es cierto y no sabes si lo será.

En vez de que los estudiantes se centren en practicar las expresiones de deseo, se les anima a considerar el modo en función de si lo que describe el sujeto en la frase es verdadero o no en el momento de hablar, y de si tiene garantías de que lo será. A continuación, para practicar los distintos usos, los alumnos pueden emplear actividades como las siguientes, de nuevo graduadas por su dificultad.

Actividad 1

Identificar y explicar la selección del modo en las siguientes oraciones (identifiser og forklar valget av modus i de følgende setningene).

Ejemplo:

- (1) Espero que todos los alumnos *aprendan* el subjuntivo

Aquí nos encontramos con una frase cuyo verbo principal es un verbo de deseo, y como no sabemos si los alumnos van a aprenderlo o no, tenemos que conjugar el verbo subordinada en presente de subjuntivo.

1. Ojalá *haga* buen tiempo mañana

Explicación:

2. ¡Que *tengas* buen viaje!

Explicación:

3. Quiero *que entiendas* a los españoles

Explicación:

4. Espero que *haga* buen tiempo mañana

Explicación:

5. Espero *que aprendáis* el subjuntivo

Explicación:

6. Quiero que todos los alumnos *aprendan* el subjuntivo

Explicación:

Actividad 2

Completar con la forma correcta de presente de subjuntivo (fyll inn med riktig form av verbet i konjunktiv)

1. ¡Ojalá (venir) _____ Juan!
2. ¡Que (dormir, ustedes) _____ bien!
3. Todos quieren que les (enseñar, yo) _____ a hablar español.
4. ¡Ojalá Juan (estar) _____ aquí!
5. ¡Que (tener, ustedes) _____ suerte!
6. Espero que mis amigos (venir) _____ a las ocho.

Actividad 3

- a) *Completar con la forma correcta en presente de subjuntivo o presente de indicativo (fyll inn med riktig form av verbet enten i konjunktiv eller indikativ)*
- b) *Explicar la selección del modo. La explicación puede ser en español o en noruego (Forklar valg av modus. Forklaringen kan være enten på norsk eller spansk)*

1. Ojalá (ser) _____ viernes pronto.

Explicación:

2. Que lo (pasar, ustedes) _____ bien.

Explicación:

3. Quiero que (ir, tú) _____ a la fiesta

Explicación:

4. Quiero que mis amigos (ir) _____ a la fiesta

Explicación:

5. La profesora espera que los estudiantes (aprender) _____ bien el subjuntivo

Explicación:

6. Los alumnos (esperar) _____ buenas lecciones de español

Explicación:

5.3 Oraciones subordinadas

Analizando los errores, también observamos que los estudiantes en ocasiones concuerdan el verbo de la oración subordinada con el sujeto de la oración principal, resultando en errores metalingüísticos. En estos casos parece que parte del error se basa en no haber entendido los conceptos gramaticales de ‘oración simple’ y ‘oración subordinada’.

Como preparación a las actividades de intervención dirigidas a este tipo de errores, a los estudiantes se les puede introducir la distinción entre oraciones simples y oraciones subordinadas, indicando que ayuda observar que en las oraciones subordinadas que nos importan aquí tenemos que encontrar la conjunción *que*, mientras que las oraciones simples no tienen esta conjunción. De esa manera, si los estudiantes identifican esa conjunción (*que*), se encuentran con una oración subordinada y tienen que conjugar el verbo subordinado según el sujeto de la oración subordinada, no el de la principal. Para enfatizar esta diferencia,

podemos proponer ejemplos como los siguientes, donde se compara una oración subordinada de infinitivo con una con verbo conjugado:

| | | |
|--|--|--|
| Formación de frases dependientes con el mismo sujeto | <i>Espero</i> <i>Deseo</i> + <i>Infinitivo</i> <i>Quiero</i> | Ejemplo: La profesora espera <i>llegar</i> a tiempo a clase |
| Formación de frases dependientes con el sujeto diferente | <i>Espero que</i> <i>Deseo que</i> + <i>Subjuntivo</i> <i>Quiero que</i> | Ejemplo: La profesora espera que los alumnos <i>lleguen</i> a tiempo a clase |

De esta manera, los estudiantes se darán cuenta de que, de hecho, cuando el verbo subordinado se conjuga, los sujetos de las dos oraciones pueden ser diferentes y de hecho con verbos de deseo tienen que ser diferentes.

Después de que los estudiantes hayan visto varios ejemplos de esto y hayan adquirido una comprensión de lo que caracteriza a las oraciones subordinadas, es importante que se den cuenta de que la oración principal y la oración subordinada tienen diferentes sujetos, y por lo general, deben olvidar el sujeto de la oración principal para conjugar el verbo subordinado. Una manera de mostrar esto se puede ver en los ejemplos siguientes:

- 1) Quiero que tú vengas
 - sujeto de la oración principal: yo
 - sujeto de la oración subordinada: tú

- 2) La profesora espera que los alumnos lleguen a tiempo a clase
 - sujeto de la oración principal: la profesora
 - sujeto de la oración subordinada: los alumnos

Después de la introducción, los alumnos pueden seguir con la práctica, que primero consiste en una actividad donde tienen que rellenar los huecos con la forma verbal correcta, eligiendo entre infinitivo –cuando los sujetos son iguales– y subjuntivo –cuando son distintos–.

Actividad 1

Completar con la correcta forma verbal (fyll inn med riktig form av verbet)

1. Quiero (tomar, yo) _____ un café.
2. Quiero que Tim (tomar) _____ un café.
3. Los alumnos esperar que la profesora (ganar) _____ la lotería.
4. Ellos esperan (ganar, ellos) _____ la lotería.
5. Quiero (comprender, yo) _____ español.
6. Quiero que los españoles me (comprender) _____.

Como una segunda actividad orientada a reflejar esta misma distinción, los alumnos pueden construir sus propias oraciones utilizando estos esquemas:

Querer + infinitivo

Querer + que + subjuntivo

Esperar + infinitivo

Esperar + que + subjuntivo

Resolviendo estos ejercicios, los estudiantes practican tanto que la conjunción *que* indica que tenemos una oración subordinada con su propio sujeto como que tienen que conjugar el verbo atendiendo al sujeto de la oración subordinada.

Las actividades presentadas pueden ser realizadas como un conjunto de tareas que los estudiantes trabajan al mismo tiempo o en la misma secuencia docente, o bien dividiendo las actividades en distintos momentos, según el tipo de error en el que se desee enfocarse en cada caso. No obstante, los errores de alguna manera se afectan entre sí, y por lo tanto sería relevante ver esta secuencia de tareas como un todo orientado a trabajar con todos los

aspectos problemáticos simultáneamente para que los alumnos adquirieran esta parte de la gramática de la mejor manera posible.

5.4 Cierre y conclusión final

Este estudio ha mostrado que el valor comunicativo es central en el aprendizaje del subjuntivo por parte de los estudiantes. Al no entender las reglas comunicativas para el uso del modo subjuntivo, los estudiantes cometieron muchos errores en los contextos donde la elección del modo no se liga a una expresión única. En el análisis de los resultados de mi estudio, un resultado central ha sido que la mayoría de los problemas concretos a los que se enfrentaron con más frecuencia los estudiantes tenían que ver con la falta de la comprensión del contexto comunicativo, lo cual denota sobre todo que la interpretación del contexto es necesaria para que los alumnos entiendan la distribución de los modos.

Es comprensible que sea difícil de entender la distinción entre el subjuntivo y el indicativo para los hablantes noruegos sencillamente porque el noruego no hace una distinción parecida entre dos tipos de contextos comunicativos. Por ello, teniendo estas dificultades en cuenta, diseñamos el material didáctico como una herramienta para profesores noruegos, y también para otros profesores de alumnos que, por la lengua que hablan, se enfrentan a las mismas dificultades. En la base de la propuesta didáctica está la idea, que deseamos transmitir a los estudiantes, de que para aprender una gramática extranjera lo primero no es memorizar, sino tratar de comprenderla bien.

Por fin, este estudio ha seguido la metodología del Análisis de Errores aplicada a un caso concreto, pero opino que la misma metodología puede usarse en cualquier otro fenómeno. Puede verse mi estudio como un intento de establecer una base que luego pueda extenderse a otros casos problemáticos que, desde una perspectiva español-noruego, puedan irse haciendo más accesibles para los estudiantes en la realidad práctica del aula.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2010). *Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE*. Universidad Nacional y Kapodiastriaca, Atenas, Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en internet en https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf
- Asociación de Academias de la Lengua, E. & Real Academia, E. (2010). *Nueva gramática de la lengua española : manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (2014). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Casa, R. M. M. d. I. (2013). *Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones*. (Máster). Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares. Documento disponible en internet en [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108104/analisis de los errores en la adquisicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108104/analisis%20de%20los%20errores%20en%20la%20adquisicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díez, E. B. (2007). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. *Actas del XVIII Congreso internacional de la ASELE*.
- Espiñeira, S. C. & Caneda, L. F. (1998). El error y su corrección. *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, 473-481.
- Fält, G. (2000). *Spansk grammatik : för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Gisbert, J. M. B. (2011). Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, XVI, 41-64. Documento disponible en internet en <https://core.ac.uk>
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Quiñones, V. S. A. (2009). El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5). Documento disponible en internet en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf
- Roldán, E. (1989). ¿Que es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 15, 11-12. Documento disponible en internet en http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=485
- Sáez Fajardo, S. (2016). *El error de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca, Salamanca. Documento disponible en <https://gredos.usual.es>
- Salkjelsvik, K. S. & Pitloun, P. (2007). *Gyldendals spanske lommegrammatikk* (2 utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Vásquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VVAA. (2018). Análisis de errores. I I. Cervantes (Red.), *Diccionario de términos claves de ELE*. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Documento disponible en internet en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm

