

RODELLAS MARTÍN, CARMEN  
AALTO UNIVERSITY, ESPOO, FINLANDIA  
RODRÍGUEZ LÓPEZ, PATRICIA  
GOETHE INSTITUT, MADRID, ESPAÑA  
LA ADQUISICIÓN DEL MODO SUBJUNTIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FINLANDESES.  
ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

#### BIODATA

Carmen Rodellas ([carmen.rodellas@aalto.fi](mailto:carmen.rodellas@aalto.fi)) es doctora en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid y *University Lecturer* en el Centro de Lenguas de la Universidad Aalto donde imparte docencia de español como LE desde hace varios años. Asimismo, tiene un máster en *Multicultural Communication* por la Universidad Anglia Ruskin de Cambridge y en Lingüística Aplicada en la enseñanza ELE por la Universidad Antonio de Nebrija. Es autora de varias publicaciones en revistas extranjeras y nacionales dentro de las áreas de Química Orgánica e Inorgánica, y su interés reside en la adquisición y aprendizaje del español/L2.

Patricia Rodríguez López es doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y licenciada en Filología Románica, Filología Inglesa y Pedagogía por la Universidad Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Alemania). Su actividad investigadora se centra en la adquisición de lenguas y, en particular, en la adquisición de los verbos *ser* y *estar*. Es profesora de ELE, alemán e inglés. Ha trabajado como *Assistant teacher* de español y alemán en Mánchester (UK), como profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Mánchester y en la Universidad Antonio de Nebrija. Actualmente es profesora de alemán, formadora y responsable de los exámenes oficiales en el Goethe Institut Madrid. Además, colabora con la Universidad Antonio de Nebrija, en el Máster oficial.

#### RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el ámbito del análisis de errores a la enseñanza del español como lengua extranjera. El propósito de este estudio es investigar las dificultades que los estudiantes finófonos de español como lengua extranjera tienen con las oraciones subordinadas sustantivas tanto en el tiempo presente indicativo y subjuntivo como en el tiempo imperfecto de subjuntivo. El modelo de investigación utilizado para el estudio ha sido el Análisis de Errores. Se ha estudiado en producciones escritas y pruebas de

control para estudiantes universitarios finlandeses. Los resultados del análisis cuantitativo muestran que en el tiempo presente los verbos de percepción e influencia son los que han supuesto un mayor número de errores y en el caso del imperfecto de subjuntivo, los verbos de influencia. Los errores que se cometen tanto en las producciones escritas como en las pruebas de control son opuestos.

**PALABRAS CLAVE:** subjuntivo, presente e imperfecto, análisis de errores, finlandeses, producciones escritas

THE ACQUISITION OF THE SUBJUNCTIVE MODE IN FINNISH UNIVERSITY STUDENTS. SUBORDINATED NOUN SENTENCES

The present study is related to the field of written error analysis made by students of Spanish as a second language. The study focuses on the difficulties of Finnish-speaking students in learning the subordinate clauses in the subjunctive mode. Both indicative and subjunctive moods are studied in the present tense and the use of subjunctive mood is studied also in the past tense. Error analysis has been used as the principle research method. Essays and written exams of Finnish university students have been used as the research material. The results of the quantitative analysis show that the verbs of perception and influence in the present tense cause most of the errors. Similarly, the verbs of influence in the past subjunctive mood create many errors. The errors occur in an opposite manner in both essays and written exams.

**KEY WORDS:** subjunctive mode, present and past tenses, error analysis, Finnish students, written texts

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra dentro del análisis de errores cuyo desarrollo a lo largo de los años ha contribuido al progreso del conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos avances han ido intensificando el interés por parte no solo de los lingüistas sino de los docentes hacia una mejora de la enseñanza en clase y conocimientos para la adquisición de la lengua de los aprendientes.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, los errores son inevitables por pertenecer al sistema del aprendizaje, sin embargo, sabemos el papel tan esencial que desempeñan para que una comunicación llegue a buen término en la adecuación del contexto y en el comportamiento sociocultural. Asimismo, el error proporciona un acercamiento al sistema de la lengua del aprendiente, ayuda a entender el viaje cognitivo que hacen los estudiantes y, por tanto, su estudio brindará las posibilidades que encaminen al conocimiento en el que se encuentra el estudiante y establecer unos procedimientos

para superarlos desde un punto de vista didáctico. Conscientes de lo complejo que es este proceso, este estudio intenta colaborar en la comprensión de la naturaleza del error en la interlengua del aprendiente, en nuestro caso estudiantes finlandeses universitarios, de la lengua española.

Nuestro estudio queda delimitado a un aspecto concreto, el modo subjuntivo, ya que es uno de los puntos gramaticales que causa un gran número de problemas en los estudiantes de español como lengua extranjera. Este hecho queda patente en el estudio de Hukkanen (2008) cuyo trabajo dirigió su atención a las áreas de dificultad en la adquisición del español en producciones escritas. El trabajo tuvo como objetivos detectar los errores más frecuentes en las composiciones escritas de los alumnos y analizar los errores detectados según su recurrencia y gravedad (Hukkanen, 2008: 7). Las áreas que presentan mayor número de error fueron en el sistema verbal: el subjuntivo, el verbo *gustar*, la distinción entre *hay* y *estar*, la perífrasis *estar + gerundio* y los verbos reflexivos.

Las dificultades del subjuntivo no solo afectan a la conjugación sino más bien al problema de la complejidad de su comprensión y uso. Para explicar el significado que aporta el modo subjuntivo frente al indicativo ha habido numerosas propuestas y argumentos entre los gramáticos en los últimos tiempos a favor de métodos únicos para posibilitar y facilitar el aprendizaje del subjuntivo por parte de los alumnos de ELE (Bosque, 1990; Matte Bon, 1992, 2008; Ruiz Campillo, 2004, 2006, 2008; Aletá, 2004; Alonso *et al.*, 2005; Fábregas, 2009; Vandaele y Neyens, 2014). Estos estudios se han enfocado en buscar e intentar explicar el modo subjuntivo como un modo verbal que adquiere un mismo valor semántico en todas las construcciones que lo necesitan, sin embargo, parece ser tan complejo que no queda otra alternativa que recurrir a su explicación dependiendo de los casos.

Esta dificultad en el aprendizaje se acentúa en el caso de alumnos finlandeses por la ausencia del modo subjuntivo en la lengua finesa. Sin embargo, desde una perspectiva cognitiva es necesario enseñar al aprendiente a entender, interiorizar e interpretar el conocimiento teórico práctico de este modo.

El presente estudio se centra en conocer qué usos de los verbos de sentimiento, influencia, lengua o comunicación, percepción y entendimiento provocan más dificultad en el aprendizaje en las oraciones subordinadas sustantivas con núcleo verbal indicativo o subjuntivo tanto en el tiempo presente como en el tiempo imperfecto.

Varios son los manuales finlandeses de gramática básica los que dedican su atención a las explicaciones de las oraciones subordinadas sustantivas de objetivo directo con usos de modo indicativo o subjuntivo dependiendo del significado del verbo principal de la

oración principal De la Torre (1997: 135), Mäkinen (2002: 142), Posio (2013: 90). Asimismo, Hämäläinen (2003: 324-332) aclara que el modo subjuntivo no existe como tal modo en la lengua finesa, sino que dicho uso se ve representado por las formas de indicativo, imperativo o condicional. La función principal del subjuntivo es la de expresar el sentimiento de incertidumbre, la voluntad y las contribuciones del orador, pero tiene otras funciones también. En el caso de las oraciones subordinadas, el subjuntivo se usa cuando el verbo de la oración principal tiene significado, según la siguiente clasificación, de: *influencia o deseo, sentimiento, prohibición, permiso, impedimento, duda o sospecha, logro, percepción, lengua y pensamiento*. Tanto el uso del subjuntivo con verbos de influencia (*recomendar, querer*) como los de sentimiento (*alegrarse, gustar*) su explicación es amplia e indica que el requisito del subjuntivo se debe a la función de oraciones subordinadas de objeto directo. Y, por último, los verbos de comunicación, percepción y entendimiento van en indicativo si se usan en forma afirmativa, en preguntas o si el verbo de la oración principal está en forma imperativa y negativa y en subjuntivo si el verbo principal está negando. Si nos remitimos a nuestro caso de estudio, la lengua finlandesa, el ejemplo *Quiero que vengas* un aprendiente finlandés lo podría comparar con su lengua materna con alguna de estas tres formas:

a) *Haluan että tulet*, cuya traducción es *Quiero que \*vienes*. En este primer caso tanto en la oración principal como en la subordinada se usan la forma de presente de indicativo.

b) *Haluan sinun tulevan*, cuya traducción puede ser *\*Quiero tu venida*. Este segundo caso, no tan frecuente hoy en día en la lengua hablada, sería un modo de indicar que en las oraciones subordinadas sustantivas el uso del subjuntivo se hace presente. Este empleo nos recuerda al mencionado en Ruiz Campillo (2004:

2) por usar en finés el predicado, no en indicativo *tulevan*, y precedido por el pronombre personal *sinun* de segunda persona del singular.

c) *Haluan että tulisit*, cuya traducción sería *Quiero que\* vendrías*. En este tercer caso, como indica Hämäläinen (2003), el subjuntivo en la oración subordinada se expresa en la forma modal del condicional.

Como anteriormente ha definido Hämäläinen (2003: 309) en la gramática finlandesa no existe este modo verbal del subjuntivo por lo que es de entender que los aprendientes intenten recurrir a reglas y usos de su lengua materna. Sin embargo, Ruiz Campillo (2004) defiende en su artículo que no es del todo cierto que no haya en todas las lenguas el modo subjuntivo: "Todo aquello que se hace "significar" al subjuntivo en español existe de un modo u otro en la conciencia de los hablantes de cualquier lengua" (Ruiz Campillo, 2004: 1).

Por todo lo descrito hasta ahora si ya son arduas las tentativas de definir la diferencia entre indicativo y subjuntivo Baralo (1999) concluye que, desde una perspectiva del aprendiente de español, su propósito de encontrar una lógica en el uso del modo subjuntivo haga que confunda los usos del modo indicativo con los del subjuntivo recurriendo a reglas y usos de su lengua materna.

Si el que aprende ELE intenta, como es lógico, transferir sus conocimientos de la LM a la LO, no conseguirá construir los enunciados de forma correcta cuando se trate de situaciones en las que debería usar el subjuntivo, si en su lengua no existe esta alternancia. Nuestro aprendiente deberá construir una representación mental autónoma, organizada de forma independiente de la LM (y de las otras lenguas que posea), pero para ellos partirá de lo que es común, más universal entre las lenguas. (Baralo, 1999: 103)

Queremos concluir que los orígenes de los problemas al estudio del modo subjuntivo para los aprendientes extranjeros tienen un amplio abanico de casos.

El subjuntivo puede figurar en distintos tipos de oraciones, en nuestro caso en concreto, las oraciones subordinadas sustantivas, llamadas así porque funcionan como sustantivos en la oración principal. En aras de claridad, mostramos las tablas 1 y 2 el uso del modo indicativo / subjuntivo en la oración subordinada sustantiva dependiendo del tipo de predicados de la oración principal.

Tabla 1. Oración subordinada sustantiva cuya oración principal rige predicados de influencia, sentimiento y deseo.

ORACIÓN PRINCIPAL		ORACIÓN SUBORDINADA SUSTANTIVA
Verbos de influencia Verbos de sentimiento, duda y emoción Verbos de deseo	que	
Tiempo presente de indicativo		Modo presente de subjuntivo
Tiempo pasado o condicional		Modo imperfecto de subjuntivo

Tabla 2. Oración subordinada sustantiva cuya oración principal rige predicados de lengua, percepción y entendimiento.

ORACIÓN PRINCIPAL		ORACIÓN SUBORDINADA SUSTANTIVA	ORACIÓN SUBORDINADA SUSTANTIVA
Verbos de lengua o comunicación Verbos de percepción Verbos de entendimiento	que		

Tiempo presente en oración afirmativa		Modo presente de indicativo	
Tiempo presente en oración negativa e interrogativa			
Tiempo presente en oración negativa			Modo presente de subjuntivo

Posteriormente nos valdremos de la tabla 1 y la tabla 2 para poner en relieve los verbos que mayor dificultad han originado en su adquisición a través de los enunciados idiosincráticos producidos por nuestros aprendientes.

Nuestro trabajo suscita el interés, en saber, comprender y clasificar los verbos con mayor dificultad en la adquisición del modo subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas con los que los estudiantes finlandeses presentan más dificultad a la hora de su comprensión mediante el análisis del número de errores. A continuación, consideraremos una serie de estudios concernientes al número de errores y su interlengua en el uso del modo subjuntivo de aprendientes cuya lengua materna son la tailandesa, la turca y la sueca. Dichos estudios nos podrán servir como base en la equiparación de sus datos recogidos con nuestro caso de aprendientes finófonos en el modo indicativo / subjuntivo de oraciones subordinadas sustantivas.

El trabajo que tiene mayor relación con el nuestro es el elaborado por Srivoranart (2005) cuyo objetivo fue conocer la mayor dificultad del modo subjuntivo en el proceso de aprendizaje del español. De los resultados de Srivoranart (2005) los verbos de duda, emoción y sentimiento son los que presentaron mayor dificultad, seguidos por los verbos de influencia y entendimiento y por último el modo imperfecto de subjuntivo en verbos de deseo.

Para determinar cuáles son las oraciones en el modo subjuntivo que los estudiantes suecos tienen más dificultad a la hora de su adquisición, Björklund (2012) realizó su estudio con una encuesta de percepción compuesta de varias preguntas generales y observó cuáles eran los factores que influyeron en el uso correcto e incorrecto del subjuntivo.

La investigación de la autora Díaz (2013) tuvo como objetivo principal conocer qué grado de asimilación de los usos del modo subjuntivo generaron un mayor número de errores en estudiantes de Lengua y Literatura españolas de lengua materna turca. Las conclusiones de sus resultados fueron los verbos de sentimiento los que originaron mayor problema, seguido por los verbos de deseo y por último los de influencia.

Nuestro objetivo es detectar la dificultad de nuestros aprendientes finlandeses en el modo subjuntivo y por tanto será necesario analizar su interlengua mediante un análisis de sus errores. Para ello, nos valdremos de las aportaciones de la teoría de Análisis de Errores, que se constituye como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modo del hablante nativo (Santos Gargallo, 2004: 391). Por ende, describimos en el siguiente apartado de nuestro trabajo las aportaciones de la teoría de Análisis de Errores.

## 2. ANÁLISIS DE ERRORES

En primer lugar, trataremos los aspectos generales de la teoría del Análisis de Errores y presentaremos las bases que caracterizan para utilizarlas como fundamento y clasificar los datos de nuestro *corpus*.

El AE nació a finales de los años sesenta en el marco de la adquisición de una segunda lengua y de los estudios de Interlengua percibiéndose como un lazo entre en AC y la IL. En el AE la lengua del aprendiente se convierte en objeto de estudio, el método de análisis cambia y, con ello, la concepción del error. Se abandona la idea de partir del análisis contrastivo de dos lenguas y se comienzan a examinar las producciones reales de los aprendices, por consiguiente, se amplía el campo de estudio de los investigadores.

Con la publicación de Corder (1967) se inició el AE como resultado de las revisiones críticas hechas al AC al constatar su falta de validez puesto que diferentes investigaciones demostraron que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre la L1 y la L2, los aprendices de la L2 se equivocaban y, por el contrario, estructuras diferentes en ambas lenguas eran asimiladas sin ninguna dificultad. Por este motivo se vio que muchos errores no se debían a la interferencia con la lengua materna, y por tanto la interferencia no era la única fuente de errores. Igualmente, afirmó que el objetivo fundamental del AE no solo era la predicción de las áreas de dificultad en la que un aprendiente se encuentra mediante un inventario de los errores más frecuentes sino sus aplicaciones didácticas del modelo (Corder, 1971).

Por ende, como se ha mencionado anteriormente, en el AE la concepción del error pasa a ser una estrategia cognitiva utilizada en la adquisición de una lengua por parte del aprendiente y no un impedimento como hasta entonces se había considerado en el AC y en consecuencia el error es una estrategia para explicar el aprendizaje de una L2.

La lingüista Santos Gargallo (1993: 76) resume las ventajas del AE que hacen el paso del uso del modelo de AC al AE:

- supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes;
- para el profesorado le indica que áreas ofrecen mayor dificultad a los alumnos en el momento en que se encuentra el aprendiente en el proceso de la adquisición de su L2;
- insta una jerarquía de dificultades aclarando las prioridades en la enseñanza.
- con los datos aportados del análisis se puede crear y mejorar el material anteriormente usado;
- presenta test que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

En su artículo Fernández (1995: 211) observa que los errores nos ayudan a entender cómo se aprende una lengua, cuáles son sus estadios, qué procesos se ponen en juego y cuál es el momento en que se sitúa el aprendiz. Pone en evidencia fallos metodológicos que es necesario rectificar. Por tanto, un análisis de errores cuidadoso señala cuáles son las estructuras concretas que crean problemas al aprendiz y por qué.

Como señala Bustos (1998: 11) las ventajas de la aplicación del método de análisis de errores tienen efectos beneficiosos en la metodología de la enseñanza de lenguas porque orienta a los docentes dónde deben de hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y



adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen. Por consiguiente, un análisis de errores resolverá a lo largo de la producción lingüística del estudiante qué es lo que ha interiorizado y qué no de su lengua meta. Con la aportación de Vázquez (1999: 25) se amplían los frutos de un análisis de errores ya que un conocimiento del análisis de errores nos aporta criterios sobre qué, cómo y cuándo corregir.

Asimismo, Vázquez (2009: 1) recalca que de un análisis de errores podemos aprender que los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña. Además, Vázquez (2010: 1) afirma que un número considerable de errores responde a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden y por tanto estas faltas y errores están dentro del aprendizaje de cada aprendiz.

En consecuencia, el error es índice que nos asegura el esfuerzo que hace la persona para mejorar la lengua que está aprendiendo. En este intento de hacer hipótesis el aprendiz recurre a estrategias que conducen a veces a producciones acertadas o erróneas.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se enmarca en el ámbito del análisis de errores a la enseñanza del español como LE y se desarrolla desde un estudio de descripción focalizada. La investigación se llevó a cabo a partir de composiciones escritas y de dos test realizados por un grupo de 13 estudiantes de español de la Universidad Aalto, Escuela Técnica Superior de Ingeniería, en el semestre comprendido entre enero de

2015 y abril de 2015. El rango de edad varía entre los 21 y los 25 años. Entre el grupo hay solo tres varones.

En el momento del estudio, los alumnos parten de un nivel de competencia de español B1.2. El curso consta de 36 horas en total, entre cuatro y dos horas lectivas a la semana.

En concreto, la acción investigadora ha sido el estudio de las oraciones subordinadas sustantivas de indicativo y subjuntivo en aprendientes finlandeses para comprender las dificultades en su adquisición. Para establecer unas pautas del estudio se enunciaron las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1: ¿Con qué tipo de oraciones subordinadas sustantivas tienen los estudiantes finlandeses más dificultades?

Pregunta 2: ¿Cuál es el número de errores en el uso de las formas de subjuntivo en las estructuras con verbos de influencia, sentimiento, lengua, percepción, entendimiento y deseo o intención que rigen su uso?

Pregunta 3: ¿Se producen los mismos errores en las composiciones escritas y en las pruebas gramaticales?

#### 3.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El uso del subjuntivo es uno de los puntos gramaticales más problemáticos para los estudiantes de español cuya lengua materna es el finés (Hukkanen, 2008). El objetivo principal de este estudio es analizar la dificultad del modo indicativo/subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas con verbos de sentimiento, influencia,

lengua o comunicación, percepción, entendimiento y deseo tanto en el presente de indicativo y subjuntivo como, en el caso de algunos verbos, en el imperfecto de subjuntivo. Así pues, es necesario saber cuál de todas estas formas planteó más dificultad para el estudio, para de esta manera, poner más atención en el aula y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje autónomo del alumno.

### 3.2. CORPUS

En total partimos de un *ejercicio sorpresa* efectuado en clase, de 39 composiciones realizadas en casa y dos test que contienen ítems gramaticales y una composición en cada prueba para desarrollar.

En primer lugar, queremos referirnos al *ejercicio sorpresa* que se efectuó en clase, de forma espontánea y sin aviso alguno para ir viendo el aprendizaje y la adquisición por parte del grupo a las pocas semanas del comienzo del curso.

El propósito general del test es averiguar la adquisición de los conocimientos de las unidades vistas hasta el momento desde el punto de vista pragmático, cultural y gramatical. No obstante, para este estudio se prepararon ejercicios cuya finalidad era observar los puntos débiles respecto al uso del subjuntivo de oraciones subordinadas sustantivas de los estudiantes cuya lengua materna es el finés.

Para el test se emplearon dos tipos de pruebas: *cerradas* y de denominación *redacción libre*. En el diseño de las pruebas se estimaron diferentes métodos para que la prueba no se incline hacia un determinado alumno.

Respecto a los ejercicios configurados por selección múltiple reparamos este inconveniente, y para ello se consideró la producción de un ejercicio de forma semilibre. En este ejercicio se pidió al alumno que continuara las frases con la forma modal y reaccionase con su aportación.

Además, hay que destacar que en los dos test se pidió el desarrollo de unas redacciones de denominación libre, por lo que estas producciones escritas no están tan controladas como los procedimientos descritos anteriormente sobre los ejercicios de pruebas cerradas.

Los temas de las composiciones en estas pruebas fueron elegidos según el contenido descrito en las unidades del manual por lo que ayudó a facilitar la fluidez de la producción con el tema y además el alumno estuvo ya en contacto previamente en clase.

Como desarrollo e integración dentro de las normas del curso, se requirió realizar otras tres redacciones a lo largo del semestre con el fin de ejercitar las expresiones aprendidas. Estas producciones fueron realizadas en casa y fueron actividades evaluables. De esta manera el aprendiente dispone de tiempo suficiente para seleccionar y aplicar una regla aprendida, y poder realizar la corrección lingüística y poner en uso el conocimiento de las reglas gramaticales.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Para efectuar este trabajo de investigación recurrimos principalmente al análisis de errores y aciertos de los resultados obtenidos al aplicar unas pruebas de producción escritas a los informantes. Para desarrollarlo fue importante determinar en qué usos y con qué



frecuencia los aprendientes cometen faltas o errores, ya que nuestro fin es identificar los distintos tipos de errores para clasificarlos de forma coherente, y a partir de ello, justificar su causalidad.

A la hora de evaluar los verbos de todas las composiciones y pruebas, se tuvo en cuenta el siguiente criterio: los verbos con correcta elección de modo, aunque estuvieran escritos incorrectamente en cuanto a la raíz verbal, contaron como correctos en la evaluación. Esta decisión se debe a que nuestras pruebas evaluaban como elemento principal el modo, no la forma de conjugarlo.

Este mismo fundamento se utilizó para la concordancia en número y/o persona del verbo, ya que este tipo de error no se consideró relevante para nuestra investigación. Por tanto, tuvimos solamente en consideración la elección modal en todo el *corpus*.

#### 4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, analizamos el *ejercicio sorpresa* que se efectuó en la segunda semana del semestre. En segundo lugar, las tres composiciones realizadas en casa, *Una carta de recomendación*, *Entrevista a una persona* y *La publicidad y el consumismo*. En tercer lugar, consideraremos las dos pruebas gramaticales donde contabilizaremos y analizaremos los errores de los ejemplos. Y para finalizar, compararemos los resultados entre las composiciones y los exámenes.

##### 4.1. DATOS GENERALES

Tras revisar el *corpus* integrado por el *ejercicio sorpresa*, las dos pruebas escritas y las composiciones, el número total de casos en las oraciones subordinadas sustantivas para el presente de indicativo y subjuntivo fue de 561. De estos, 472 son aciertos y 89 son errores. En el caso del pretérito imperfecto de subjuntivo el número total de casos fue de 154 de los que 110 son aciertos y 44 errores.

Tabla 3. Porcentajes en el presente indicativo/subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas.

Color	Clasificación	Nº de errores	Nº de aciertos	Nº de casos	% de errores	Mediana	Desv. est.
Yellow	Verbos de influencia	30	107	137	22%	10%	29%
Red	Verbos de sentimiento, dudas y emoción	23	185	208	11%	0%	17%
Green	Verbos de lengua o comunicación	5	27	32	16%	0%	21%
Blue	Verbos de percepción	14	53	67	21%	33%	29%
Purple	Verbos de entendimiento	10	70	80	13%	0%	21%
Cyan	Verbos de deseo o intención	7	30	37	19%	0%	31%

En primer lugar y de forma general, observamos por el porcentaje de error en los verbos de influencia (22%), percepción (21%) y deseo (19%) que son los verbos que mayor dificultad presentan en el aprendizaje del uso del presente indicativo / subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas.

De estos resultados hay que destacar que, aunque el número de muestras para el uso de verbos de sentimiento es de 208, estos verbos son, no obstante, los que menos obstáculos supusieron en el aprendizaje (tabla 3). En segundo lugar, señalamos que el rango de la desviación estándar es apreciable para todos los verbos de estudio lo que indica que existe una gran variedad en el aprendizaje entre nuestra muestra de estudiantes. Igualmente, la mediana para aquellos verbos cuyo valor es 33% (verbos de percepción) y 10%

(verbos de sentimiento) revela que los aprendientes no han adquirido bien el uso con estos verbos. No obstante, los resultados registran un alto grado de dominio del sistema verbal por contabilizar un alto número de aciertos globales.

Al analizar los casos en el pretérito imperfecto de subjuntivo, en los verbos de influencia advertimos que, de los 27 casos, en 11 hay errores, lo que representa el 41%, a saber, verbos de sentimiento, el 29%, y verbos de deseo, el 20%. No se registró ningún error para los verbos de percepción. En segundo lugar, indicamos que el rango de la desviación estándar para los verbos de influencia, sentimiento y deseo es notable lo que revela de nuevo que la diversidad de aprendizaje entre nuestra muestra es considerable.

Tabla 4. Porcentajes en el imperfecto subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas.

Color	Clasificación	Nº de errores	Nº de aciertos	Nº de casos	% de errores	Mediana	Desv. est.
	Verbos de influencia	11	16	27	41%	67%	41%
	Verbos de sentimiento, dudas y emoción	29	71	100	29%	29%	32%
	Verbos de lengua o comunicación	0	0	0	na	na	na
	Verbos de percepción	0	7	7	0%	0%	0%
	Verbos de entendimiento	0	0	0	na	na	na
	Verbos de deseo o intención	4	16	20	20%	0%	45%

Asimismo, la mediana tan elevada para los verbos de influencia (67%) y sentimiento (29%) señala que los aprendientes no han logrado obtener buen conocimiento de su uso. De estos resultados evidenciamos que el aprendizaje del uso del pretérito imperfecto de subjuntivo no ha alcanzado unos datos muy satisfactorios (tabla 4).

#### 4.2. RESULTADOS DEL EJERCICIO SORPRESA

Las oraciones para completar estaban definidas en su mayoría con verbos de sentimiento y de deseo, y debían usar el presente o el imperfecto de subjuntivo dependiendo del tiempo del predicado de la oración principal. En el ejercicio participaron casi la mitad de los estudiantes, solo aquellos que estaban ese día en clase, por lo que la muestra de estudio es muy pequeña y no muy representativa, pero sin embargo los datos nos sirvieron de guía para conocer la fase de aprendizaje.

Del análisis de estos datos se observó, que el uso en el presente de subjuntivo en aquellas frases que contenían verbos de sentimiento (*dudar*) (13%), deseo (*querer*) (13%) y entendimiento (*darse cuenta, notar, creer*) (8%) la tasa de error fue baja. Sin embargo, en la confección de frases en las que se precisaba el imperfecto de subjuntivo en verbos de sentimientos y de deseo, el error fue del 25%.

#### 4.3. RESULTADOS DE LAS COMPOSICIONES

En primer lugar y de forma general, al calcular los errores se aprecia que los verbos de entendimiento (*saber, suponer, creer, imaginar*) son los que mayor número de muestras emplearon los estudiantes en sus redacciones, ya que se contabilizan un total de 33%, seguido por los verbos de percepción (*darse cuenta, ver, notar*) con el 30%, los verbos de sentimiento (*alegrarse*) con el 13%, de influencia (*recomendar*) con el 12%, de comunicación (*opinar, decir*) con el 10% y de intención o deseo con el 4%.

En la figura 1 se relaciona el porcentaje de casos de los verbos con el porcentaje de error cometido en las composiciones escritas. De los

datos destacamos que cuanto mayor es el número de casos usados en las composiciones menos errores cometen en su uso.

Hay una excepción que corresponde al verbo de influencia *recomendar* en cuyo caso no se producen errores. Este verbo se requiere en la composición *Una carta de recomendación*, cuyo enunciado e indicaciones en el desarrollo de la carta se indican específicamente al alumno. Asimismo, se le señala que es un verbo de influencia, lo que supone una pista para el aprendiente sobre la necesidad de usar subjuntivo.

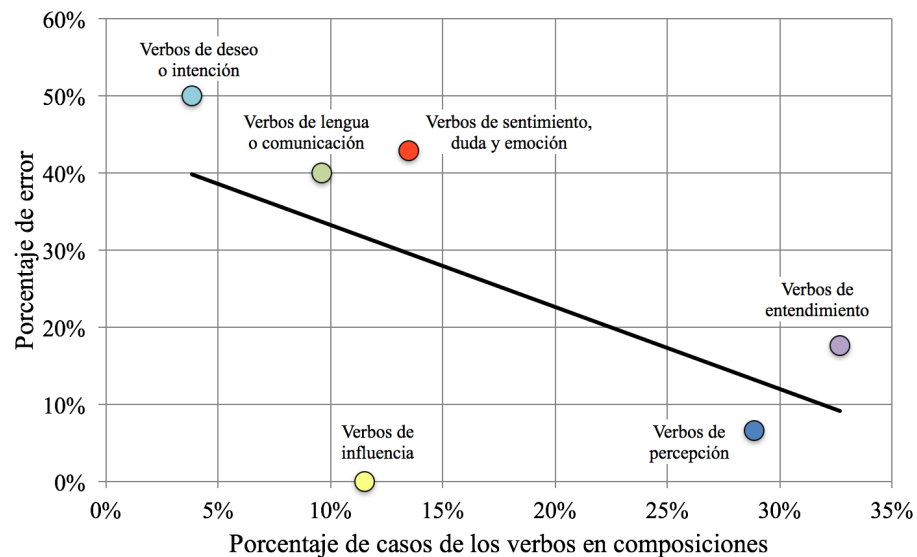


Figura 1. Relación entre el porcentaje de uso de los verbos y el porcentaje de error cometido en las composiciones.

A continuación, mostramos algunos ejemplos con dos tipos de verbos, deseo y sentimiento, cuyas desviaciones se separan de la lengua en sus escritos.

Los verbos de deseo (*desear, esperar*) son aquellos que expresan un deseo o una esperanza. Con estos verbos la oración del verbo subordinado requiere el modo subjuntivo (tabla 1).

a) *Espero que \*podemos.*

El verbo de sentimiento (*alegrarse*) expresa el sentimiento o la sensación que produce algo que se relata en la frase introducida por *que*. Cuando el sujeto en la oración principal y la subordinada son diferentes se usa el modo subjuntivo en la cláusula subordinada (tabla 1). Los verbos de sentimiento presentaron 43% de error (figura 1). Transcribimos los ejemplos erróneos encontrados.

a) *Me alegre que \*tienes tiempo.*

b) *Estoy muy alegre y contenta que la gente \*está interesado.*

c) *Me alegro de que usted \*podría.*

En la figura 2 se recogen el número de usos (aciertos y errores) en oraciones subordinadas sustantivas con todos los tipos de verbos que los estudiantes han conformado en sus producciones escritas.

De acuerdo con la figura 2, vemos que excepto un alumno el resto de los participantes no evitaron el uso de los verbos cuyo predicado exige indicativo/subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas en sus escritos. Cinco estudiantes utilizaron distintos verbos cuatro veces, tres estudiantes tres veces y un estudiante dos veces.

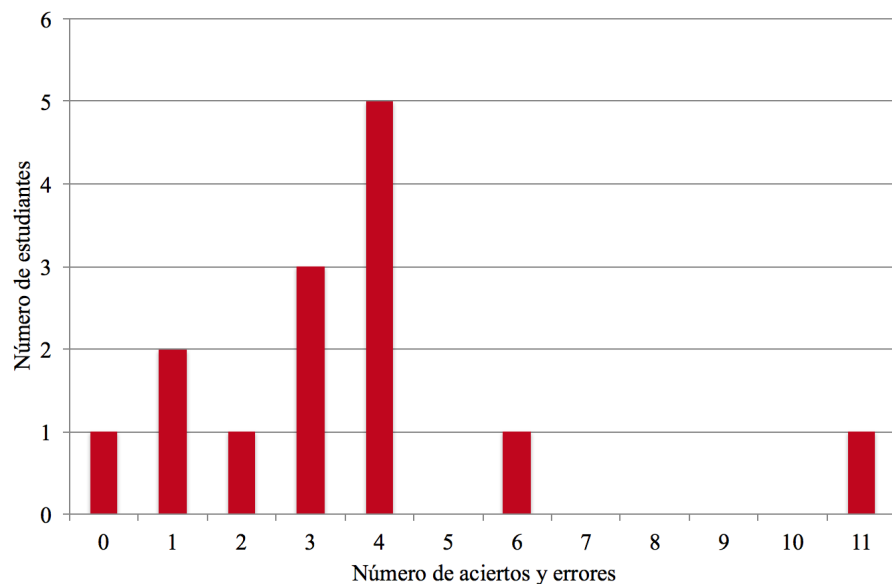


Figura 2. Número de usos (aciertos y errores) de los verbos según el número de estudiantes.

Como datos extremos, dos de los estudiantes dedicaron su uso once y seis veces respectivamente. Concluimos que los aprendientes a la hora de escribir sus composiciones se arriesgaron y tuvieron presente usar estas nuevas formas adquiridas con los verbos, cuyo predicado exige indicativo/subjuntivo en la oración subordinada sustantiva.

#### 4.4. RESULTADOS DE LAS COMPOSICIONES EN LAS PRUEBAS ESCRITAS

Los temas de composición en los exámenes fueron unos escritos argumentativos en los que se pidieron sus opiniones y razonamientos

sobre *La existencia o no de los parques zoológicos*, para el primer examen y *Los grafitis, ¿arte urbano o vandalismo?* Estadísticamente no se pueden sacar conclusiones ya que se apreciaron pocos errores, solo en la primera redacción y por parte de un par de estudiantes que principalmente se debieron al uso de los verbos de percepción (*parecer, creer*). En la composición del segundo examen no se manifestaron el uso de estos predicados y no se produjeron errores.

#### 4.5. RESULTADOS DE LAS DOS PRUEBAS

Tras revisar el *corpus* integrado por las dos pruebas escritas, el número total de formas para el modo presente indicativo/subjuntivo fue de 390. De estos, 322 fueron aciertos y 68 fueron errores. En el imperfecto de subjuntivo el número total de casos fue de 137, de los que hubo 97 aciertos y 40 errores. Los estudiantes tenían que utilizar en los exámenes en la mayoría de los casos verbos de sentimiento y de influencia. Así, para el predicado de sentimientos se dispuso del 33% de casos, de influencia 33%, de entendimiento 10%, de percepción 10% y de menor número de ejemplos para los de deseo 7% y comunicación 7%.

Tabla 5. Porcentaje de error en el presente indicativo / subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas en las pruebas gramaticales.

Color	Clasificación	Nº de errores	Nº de aciertos	Nº de casos	% de errores
Yellow	Verbos de influencia	30	100	130	23%
Pink	Verbos de sentimiento, duda y emoción	13	117	130	10%
Green	Verbos de lengua o comunicación	3	23	26	12%
Blue	Verbos de percepción	11	28	39	28%
Purple	Verbos de entendimiento	6	33	39	15%
Cyan	Verbos de deseo o intención	5	21	26	19%

De los datos que figuran en la tabla 5 deducimos que los verbos de percepción (*darse cuenta, notar, sentir*) y los de influencia (*aconsejar, recomendar, pedir*) han supuesto mayor número de desaciertos, ya que corresponden al 28% y 23% respectivamente, seguido por el verbo de deseo con el 19%, los verbos de entendimiento (*saber, sospechar*) con el 15%, los verbos de lengua (*decir, explicar, afirmar*) con el 12% y, por último, los verbos de sentimiento (*alegrarse, dudar*) con el 10%.

Seguidamente mostramos los dos grupos de verbos, percepción e influencia, que han presentado más problemas en las pruebas gramaticales exhibiendo las oraciones en las que los alumnos se han desviado de la forma correcta.

En primer término, tenemos el grupo de verbos de percepción (*darse cuenta, notar, sentir*). Los verbos de percepción pueden requerir en la oración subordinada tanto indicativo como subjuntivo, no solo dependiendo del predicado de la oración principal en afirmativo o negativo, sino de la actitud ante la idea que se quiera transmitir. El verbo *sentir* es un verbo polisémico y ocasionó dificultad en su comprensión. La frase con mayor dilema en el examen fue la siguiente:

*Cuando hace sol, siento que \_\_\_\_\_ más energía.*

a) tenga  b) tendré  c) tengo  e) tuve

Los alumnos han optado por la siguiente forma:

*Cuando hace sol, siento que \*tenga más energía.*

En algunos casos el predicado mismo puede alternar las dos formas indicativo / subjuntivo. Si el verbo *sentir* se refiere al proceso de percepción en el que tiene un valor de sentidos, el enunciado de la oración subordinada requiere indicativo (tabla 2). El mismo verbo puede describir cierto estado anímico, en tal caso, actúa como verbo de sentimiento y en la oración subordinada se requiere el uso de subjuntivo (tabla 1).

En este ejemplo en concreto, el predicado *sentir* tiene un significado de percepción, sin embargo, varios son los alumnos que han mostrado esta confusión entre la doble alternancia del significado del verbo. Por ello concluimos que el error se debe a la equivocación del verbo *sentir* de percepción por sentimiento.

No obstante, podemos encontrar muchos aciertos en los que los alumnos responden de forma correcta y además pueden distinguir la doble alternancia del verbo *sentir* con significado de percepción o sentimiento.

- a) *Siento que estoy enferma.*
- b) *Siento que esta vez voy a tener suerte.*
- c) *Siento que vamos a distanciarnos.*
- d) *Siento que estés cansado.*

En el caso del imperfecto de subjuntivo (tabla 6), su estudio se realizó en cuatro tipos de verbos: de influencia con un 42% de errores, seguidos de los de sentimiento con un 29%, de deseo con un 17% y de percepción con un 0%.

Tabla 6. Porcentaje de error en el imperfecto de subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas en las pruebas gramaticales

Color	Clasificación	Nº de errores	Nº de aciertos	Nº de casos	% de errores
	Verbos de influencia	11	15	26	42%
	Verbos de sentimiento, duda y emoción	27	65	92	29%
	Verbos de lengua o comunicación	0	0	0	na
	Verbos de percepción	0	7	7	0%
	Verbos de entendimiento	0	0	0	na
	Verbos de deseo o intención	2	10	12	17%

Los verbos de influencia originaron un alto porcentaje de error en el imperfecto de subjuntivo (tabla 6). Según la norma general, si el verbo principal de la oración está en pasado o en condicional, el verbo de la oración subordinada debe estar en imperfecto de subjuntivo (tabla 1). De los resultados recogidos, se observó que, de los 26 casos, quince fueron aciertos y once errores, lo que corresponde al 42% de error (tabla 6).

- a) *¿Te sugirió que \*compres este libro de pájaros?*
- b) *¿Te sugirió que \*compraste este libro de pájaros?*
- c) *¿Te sugirió que \*comprarías este libro de pájaros?*

Por tanto, podemos manifestar que la adquisición del imperfecto de subjuntivo en la oración subordinada no se obtuvo un resultado muy satisfactorio.

En las tablas 3 y 4 evidenciamos que el rango de la desviación estándar es estimable y el porcentaje de la mediana elevado para todos los verbos en las oraciones subordinadas de sustantivo. De la observación de estos datos, deseamos aclarar y llegar a unas conclusiones que nos esclarezcan estos resultados tan variados. El estudio en las pruebas gramaticales nos parece el más conveniente ya que, aunque los alumnos se valen en sus composiciones de los verbos de estudio, sin embargo, comprobamos que el uso de estos verbos no es uniforme para todos los aprendientes (figura 2) lo que favorece aún más a una diversidad en los resultados. Por tanto, el estudio se hace en base a los datos de las pruebas gramaticales obtenidos.

En la tabla 7 recogemos el porcentaje de error que los estudiantes producen con cada uno de los verbos de estudio en las pruebas gramaticales.

En primer lugar, en la tabla 7 destacamos que los aprendientes se pueden clasificar en tres categorías según el porcentaje de error incurrido, la media, mediana y la desviación estándar con cada uno de los verbos.



Tabla 7. Datos sobre el porcentaje de error que comete cada uno de los estudiantes con los diferentes tipos de verbos.

PORCENTAJE DE ERRORES		Verbos de influencia	Verbos de sentimiento, duda y emoción	Verbos de lengua o comunicación	Verbos de percepción	Verbos de entendimiento	Verbos de deseo o intención	Conjunto total de verbos
Categoría A	Est. 7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Est. 8	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Est. 11	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Est. 5	10%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
	Est. 10	10%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
	Media	4%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
	Mediana	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Desv.est	5%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Categoría B	Est. 2	10%	0%	50%	0%	0%	0%	10%
	Est. 12	10%	10%	0%	33%	33%	0%	14%
	Est. 3	0%	0%	0%	67%	33%	0%	17%
	Est. 4	20%	0%	0%	33%	67%	0%	20%
	Est. 6	30%	0%	50%	33%	0%	50%	27%
	Media	14%	2%	20%	33%	27%	10%	18%
	Mediana	10%	0%	0%	33%	33%	0%	13%
	Desv.est	10%	4%	24%	21%	25%	20%	17%
Categoría C	Est. 13	40%	40%	0%	67%	0%	100%	41%
	Est. 1	80%	40%	0%	67%	33%	50%	45%
	Est. 9	90%	40%	50%	67%	33%	50%	55%
	Media	70%	40%	17%	67%	22%	67%	47%
	Mediana	80%	40%	0%	67%	33%	50%	45%
	Desv.est	22%	0%	24%	0%	16%	24%	14%
A+B+C	Media	23%	10%	12%	28%	15%	19%	18%
	Mediana	10%	0%	0%	33%	0%	0%	7%
	Desv.est	29%	17%	21%	29%	21%	31%	25%
B+C	Media	35%	16%	19%	46%	25%	31%	29%
	Mediana	25%	5%	0%	50%	33%	25%	23%
	Desv.est	31%	19%	24%	23%	22%	35%	26%

En la categoría A se agrupan a los aprendientes que no han cometido ninguno o prácticamente ningún error en los exámenes. En la categoría B el rango de error varía entre 10% y 27% y por último la categoría C cuyos errores han sido bastante elevados y la tasa de error se encuentra entre 41% y 55%.

De todos estos datos extraemos las conclusiones que en nuestra muestra de estudio hay tres categorías claras de estudiantes y que los verbos de percepción y en segundo lugar los de entendimiento son en el tiempo presente los que más dificultad han presentado en su adquisición.

Por último, se deduce que la muestra de estudio es pequeña y en general observamos un número de aciertos bastante alto en el tiempo presente para las oraciones subordinadas sustantivas.

#### 4.6. RESULTADOS DE LOS ERRORES ENTRE COMPOSICIONES Y EXÁMENES

Una vez analizados los errores cometidos en las composiciones escritas en casa y en los exámenes gramaticales, es conveniente ver, si efectivamente los errores que se comenten en las composiciones de forma libre y espontánea o bien en las pruebas son semejantes. En la figura 3 ofrecemos la comparación de errores entre ambos datos. De los datos expuestos en la figura 3, destacamos los errores en los modos indicativo y subjuntivo con los diferentes predicados en la oración principal. Si bien los errores con verbos de influencia, percepción y entendimiento en las composiciones escritas representan el 0%, 7% y 18% respectivamente, estos valores son opuestos en los exámenes, así, con verbos de influencia (23%),

percepción (28%) y entendimiento (15%). Se observan los mismos datos opuestos con aquellos verbos que más errores se detectaron en las composiciones escritas, los de sentimiento (43%) y los verbos de comunicación (40%) mientras que en las pruebas gramaticales fueron los verbos de sentimiento (10%) y los de comunicación (12%).

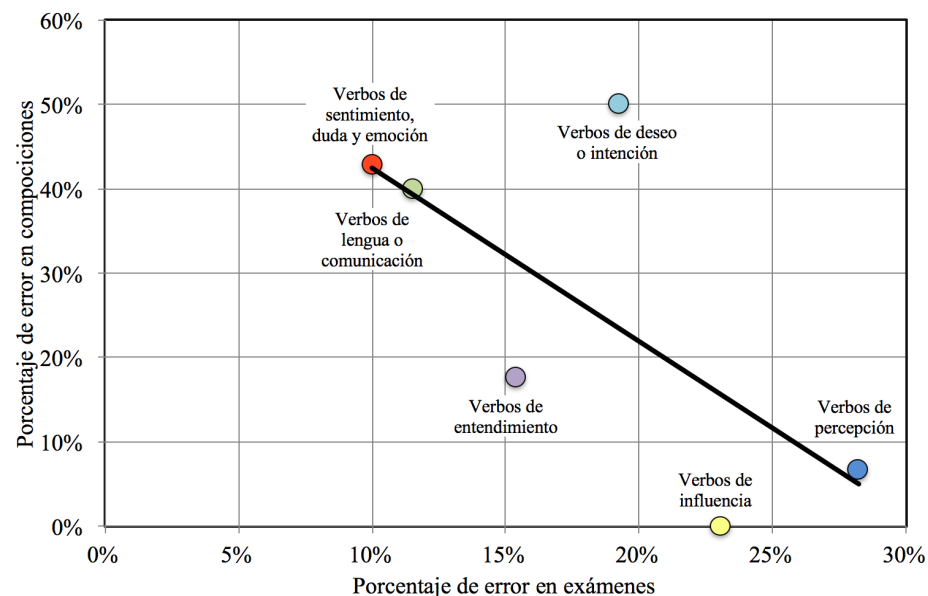


Figura 3. Comparación del porcentaje de error entre composiciones y exámenes.

Por tanto, concluimos que en ambas producciones los errores cometidos son completamente opuestos, donde mayor dificultad presenta el uso de los verbos en las composiciones, menor problema se advierte en las pruebas escritas y, viceversa, los verbos con menor dificultad en las composiciones escritas son los que registran una alta tasa de error en las pruebas.

Para explicar este resultado recurrimos al uso de casos de los verbos en ambas producciones. Se distingue una correspondencia entre el porcentaje de uso de los verbos en las composiciones escritas y el tanto por ciento de error en las pruebas gramaticales (figura 4).

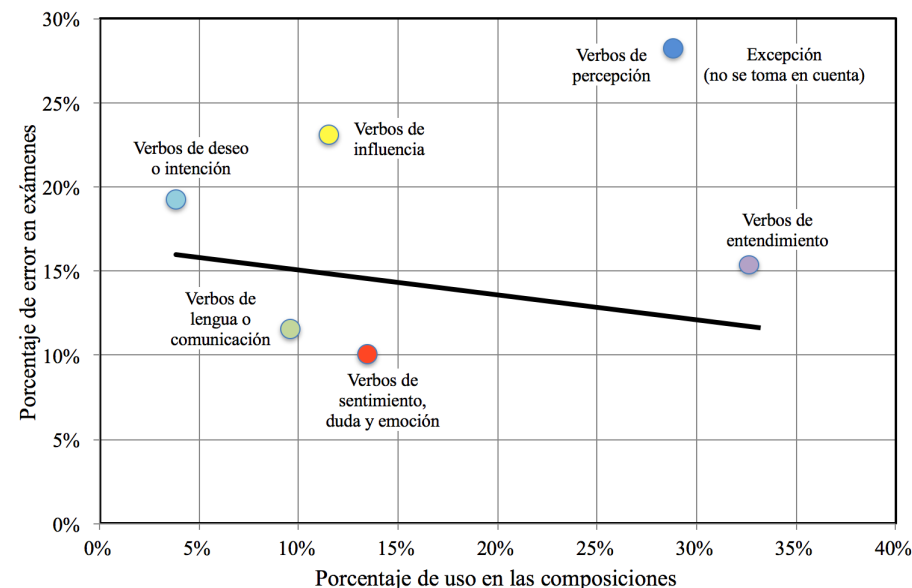


Figura 4. Correspondencia entre el uso en las composiciones y los errores cometidos en los exámenes.

En las composiciones se aprecia un porcentaje de uso bastante bajo con los verbos de influencia (12%), comunicación (10%) y deseo (4%) y en las pruebas gramaticales ocasionó un alto porcentaje de error (23%, 12% y 19% respectivamente). Los verbos de entendimiento, con un 33% de muestras, son los más representativos en su uso en las composiciones y registraron un porcentaje bajo en los exámenes, el 15%. Los verbos de sentimiento, con un 13% de uso, su tasa de error fue de 10%. La excepción corresponde a los

verbos de percepción, con un 30% de muestras anotadas en las producciones, que originaron, sin embargo, un alto porcentaje de error, el 28% en las pruebas gramaticales. Anotamos que este error tan alto es consecuencia de la confusión por parte del verbo *sentir* por su carácter polisémico con significado de percepción o significado anímico en la prueba gramatical.

Por ende, podemos concluir que la frecuencia de uso de los verbos de estudio en las composiciones ayuda a la comprensión del uso, y su manifestación se observa en las pruebas gramaticales. Al mismo tiempo podemos manifestar que el recurso de composiciones para casa beneficia el aprendizaje autónomo del aprendiente, lo que se debe favorecer a lo largo de su aprendizaje.

Del análisis de resultados de nuestro estudio, hemos puesto de relieve los verbos que mayor dificultad han originado en su adquisición, consideramos conveniente ultimar este apartado contestando a las preguntas de investigación que formulamos para nuestro trabajo.

Pregunta 1: ¿Con qué tipo de oraciones subordinadas sustantivas tienen los estudiantes finlandeses más dificultades?

Los estudiantes finlandeses cometen más errores con el modo subjuntivo que con el modo indicativo.

Pregunta 2: ¿Cuál es el número de errores en el uso de las formas de subjuntivo en las estructuras con verbos de influencia, sentimiento, lengua, percepción, entendimiento y deseo o intención que rigen su uso?

El análisis de errores realizado nos revela que, en las oraciones subordinadas sustantivas en el tiempo presente del modo indicativo y

subjuntivo, los verbos de influencia y los verbos de percepción son los que han supuesto mayor número de errores y en el caso del imperfecto de subjuntivo destacan los verbos de influencia.

Los datos generales del análisis cuantitativo (tablas 3 y 4) de todas las producciones presentan los siguientes resultados:

- Producciones con presente de indicativo y subjuntivo: con verbos de influencia el error alcanza un 22%; con verbos de percepción el 21%; con verbos de deseo el 19%; con verbos de lengua el 16%; con verbos de entendimiento el 13%; y con verbos de sentimiento el 11%.
- Producciones con pretérito imperfecto de subjuntivo: con verbos de influencia el error alcanza el 41%; con verbos de sentimiento el 29%; con verbos de deseo el 20%; y con los verbos de percepción el 0%.

Pregunta 3: ¿Se producen los mismos errores en las composiciones escritas y en las pruebas gramaticales?

Una vez calculado el porcentaje de error en las composiciones y comparándolo con el porcentaje de error en las pruebas gramaticales (figura 4), deducimos que en ambas producciones los errores cometidos son completamente opuestos, puesto que, en las composiciones, la mayor dificultad se presenta en el uso de los verbos de sentimiento (43%), comunicación (40%) mientras que en las pruebas gramaticales no se aprecia dicha dificultad. Sin embargo, los verbos de percepción e influencia que presentan menor número de errores en las composiciones escritas, éstos alcanzan una alta tasa de error en las pruebas gramaticales llegando a alcanzar un 28% y un 23% respectivamente.

#### 4.7. COMPARACIÓN CON TRABAJOS PREVIOS

Llegado a este punto de nuestro análisis, es importante contrastar nuestros resultados con los obtenidos en estudios similares centrados en lenguas distintas a la finesa. De esta manera se podría esclarecer qué errores están más relacionados con la L1 y por tanto observar el papel de la L1 como interferencia en la adquisición de la L2. Además, sería interesante si estos errores debidos a la L1 se pueden generalizar a las otras lenguas, o si son exclusivos del par finés-español. Desgraciadamente en los trabajos de las lenguas tailandesa (Srivoranart, 2005), sueca (Björklund, 2012) y turca (Díaz, 2013) no se recoge un estudio cualitativo detallado en el que se proporcionen explicaciones al análisis de la interlengua en sus resultados, por lo que nos vemos en la necesidad de hacer más bien un estudio comparativo cuantitativo.

Los datos que analizamos seguidamente son de cuatro lenguas - finesa, sueca, tailandesa y turca- que difieren todas del español y entre ellas y cuyos datos se agrupan en la figura 5.

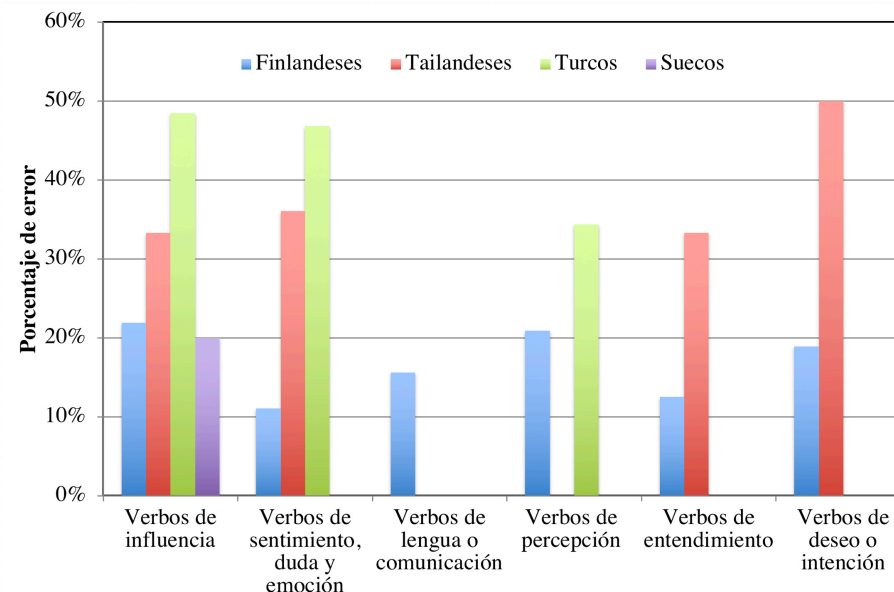


Figura 5. Comparación de los datos registrados en las oraciones subordinadas sustantivas entre las lenguas finesa, tailandesa, turca y sueca.

En los verbos de influencia coinciden las cuatro lenguas de estudio. En el caso de los aprendientes finlandeses, estos verbos fueron los que mayor dificultad supusieron en su adquisición, con un 22% de error. Este dato es muy similar al del estudio del grupo de sueco, -20%- de error, pero no así para los turcos -48%- o los tailandeses -33%-. En el análisis de verbos de sentimiento, el grupo de los finlandeses ha demostrado mayor facilidad en su adquisición, con el 11% de error, frente a un 47% con los turcos y un 36% con los tailandeses.

Cuando el predicado es un verbo de entendimiento, el error cometido para los aprendientes finlandeses es del 13%, mientras que para el grupo turco es del 34%. Tanto para verbos de percepción como para

los de deseo, el grupo de finés ha demostrado alcanzar mejores resultados que los tailandeses y los turcos.

## 5. CONCLUSIONES

En el análisis de las composiciones, los verbos con mayor producción en los escritos fueron los verbos de entendimiento y percepción siendo ambos verbos los que menor tasa de error registraron, 18% y 7% respectivamente. No obstante, el uso de los verbos de lengua, deseo y sentimiento fue bajo, alcanzándose una tasa de error del 55%, 50% y 43% respectivamente. Existe una excepción que se debe al verbo de influencia *recomendar* (0%). Este verbo se pide en el enunciado de la redacción especificándose al alumno que se trata de un verbo de influencia por lo que su reconocimiento inmediato hace que se produzca en los escritos sin dificultades.

Del estudio del empleo de estos verbos en las composiciones frente al número de aciertos y errores (figura 2) podemos afirmar que los informantes hicieron uso de ellos en sus composiciones no encontrándose una inhibición en su función.

En el análisis de las pruebas escritas destacamos la clasificación de nuestros estudiantes en tres categorías según el porcentaje de error que se comete con los verbos de estudio en las oraciones subordinadas sustantivas. Asimismo, de los datos señalamos que los verbos con mayor dificultad fueron los verbos de percepción (28%) en el tiempo presente y para el tiempo imperfecto, los verbos de influencia (42%). El mayor problema en el tiempo presente se detectó con el verbo *sentir* cuya alternancia entre significado de percepción y estado anímico produjo un alto porcentaje de errores. Los verbos de influencia en el tiempo imperfecto especificamos que los

aprendientes reconocen el uso del modo subjuntivo con este tipo de verbos. Sin embargo, aunque el predicado de la oración principal está en condicional o pasado se decantan por el uso del presente de subjuntivo en la subordinada.

Del cotejo entre las composiciones y las pruebas escritas los porcentajes de error cometidos entre los verbos son completamente opuestos. La consecuencia de este dato se debe al uso previo que hacen los aprendientes en sus composiciones para casa. De los resultados podemos determinar que cuanto mayor es el número de casos en sus escritos, los resultados en las pruebas gramaticales son mejores. Por tanto, podemos concluir que la retroalimentación y el aprendizaje autónomo ayuda a comprender mejor el uso de los verbos en las oraciones de sustantivo antes de realizar las pruebas gramaticales.

Deseamos destacar que el estudio realizado presenta algunas limitaciones metodológicas que a continuación evidenciamos. En primer lugar, la tarea en el modo imperfecto de subjuntivo se centra en los verbos de influencia, sentimiento, percepción y deseo eludiendo los verbos de lengua y entendimiento de los cuales se pueden sacar más observaciones. En segundo lugar, el número reducido de alumnos sobre los que se ha realizado el estudio evita obtener conclusiones desde un punto de vista general ya que las desviaciones estándar obtenidas en el análisis estadístico son considerables.

En definitiva, la intención al plantear este estudio ha sido establecer un punto de partida para que más adelante puedan llevarse a cabo otros análisis que, desde una perspectiva español-finés, consigan ir haciendo más accesibles todos aquellos aspectos problemáticos



sobre el uso del subjuntivo que puedan surgir en la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos finlandeses.

Para futuras investigaciones sería relevante el estudio en otras estructuras meta del E/LE, como en oraciones adjetivas, modales, relativas del modo subjuntivo y observar qué tipo de oraciones es el que presenta mayor dificultad en su adquisición. Asimismo, realizar el estudio a otros niveles de competencia para comparar los datos y conocer la evolución de los errores y aciertos de los aprendientes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aletá, E., 2004: "La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como Lengua extranjera". *redELE* [en línea], número 2 [consulta: 18 de febrero 2018]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7b24dd06-2d99-4e89-9cbc-05761cd6b92c/2004-redele-2-01aleta-pdf.pdf>

Baralo Ottonello, M., 1999: "Presuposición en la interlengua española: El subjuntivo" [en línea]. *X Congreso Internacional de ASELE 1999*. [Consulta: 24 de enero 2018]. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0095.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0095.pdf)

Björklund, M., 2012: "El uso del subjuntivo por los estudiantes de tres universidades suecas. Factores que influyen en el uso correcto/incorrecto del subjuntivo y los tipos de oraciones del subjuntivo más difíciles" [en línea]. [Consulta: 24 de enero 2018]. Disponible en la web: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:599773/FULLTEXT01.pdf>

Bosque, I., 1990: *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, Alfaguara, S.A.

Bustos Gisbert, J.M., 1998: "Análisis de errores: problemas de categorización". *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*. Universidad Complutense de Madrid [en línea], vol. 1 [consulta: 24 de enero 2018]. Disponible en la web: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/DICE9898110011A/12724>

Corder, S.P., 1967: "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-169. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S.P., 1971: "Describing the language learner's language". *CILT Report and Papers*, 4: 57-65.

De la Torre Moral, S. & Sihvonen, P., 1997: *Nykyespanja peruskielioppi*. Gummerus, Kirjapaino Oy.

Díaz Murillo, D., 2014: "Enseñar español en Turquía. La enseñanza y aprendizaje de la gramática en la universidad, el modo subjuntivo". Memoria del Máster, Universidad de Jaén. *Biblioteca Virtual redELE* [en línea] [consulta: 18 de febrero de 2018]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:70552ebd-8201-43ff-b59b-983070ab7a88/2014-bv-15-10diazmurillo-pdf.pdf>

Fábregas, A., 2009: "Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE". *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* [en línea], número 8: 151-173. [consulta: 18 de febrero de 2018]. Disponible en la web: <http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/fabregas.pdf>



Fernández López, S., 1995: "Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera". *Didáctica*. Universidad Complutense de Madrid [en línea], vol. 7 [consulta: 24 de enero de 2018]. Disponible en la web:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>

Hämäläinen, T., 2003: *Espanjan kielioppi*. Finn Lectura Oy.

Hukkanen, H., 2008: *Errores en la producción escrita en español como 2/L de un grupo de estudiantes finófonos de bachillerato*. Examen de Grado 2008. Universidad de Turku.

Mäkinen, M., 2002: *¡Claro! Lyhyt espanjan kielioppi*. Kustannusosakeyhtiö. Tammi.

Matte Bon, F., 1992: *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Tomo 1. Nueva edición revisada. 16ª ed. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, F., 2008: "El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información". *marcoELE* [en línea], número 6 [consulta: 24 de enero de 2018]. Disponible en la web:  
<http://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/>  
ISSN 1885-2211

Posio, P. & Niemi, A., 2013: *Espanjan kielioppi ja harjoitukset Acierto*. Otavan Kirjapaino OY.

Ruiz Campillo, J.P., 2004: "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el *casus belli* de la concordancia temporal". *redELE* [en línea], número 2 [consulta: 18 de febrero 2018]. Disponible en la web:

<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ea995349-058c-4a92-9ef1-ba3daf4d0e4c/2004-redele-2-15placido-pdf.pdf>

Ruiz Campillo, J.P., 2004: "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación". *redELE* [en línea], número 1 [consulta: 18 de febrero 2018]. Disponible en la web:  
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5a32ebb1-cd57-433a-8043-03a2f30cc7f1/2004-redele-1-11placido-pdf.pdf>

Ruiz Campillo, J.P., 2006: "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español" [en línea]. *Actas del programa de formación para profesores de ELE del Instituto Cervantes de Múnich*, [consulta 24 de enero de 2018] pp. 284-327. Disponible en la web:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)

Ruiz Campillo, J.P., 2008: "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?". *marcoELE* [en línea], número 7 [consulta: 24 de enero de 2018]. Disponible en la web:  
<https://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-informatividad-o-declaratividad>  
ISSN 1885-2211

Santos Gargallo, I., 1993: *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis.

Santos Gargallo, I., 2004: "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, eds. 2004: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Srivoranart, P., 2008: "La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos". Memoria del Máster, Universidad de Alcalá de Henares. *Biblioteca Virtual redELE* [en línea], número 5 [consulta: 18 de febrero 2018]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a39bb643-e7be-40fe-9944-4cb907da5054/2008-bv-09-28svivoranart-pdf.pdf>

Vandaele, J. & Neyens, M., 2014: "El subjuntivo y la mente", en: Fernández, S.S. & Falk, J. eds. (2014): *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt: Peter Lang Edition.

Vázquez, G., 1999: *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

Vázquez, G., 2009: "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea], número 5 [consulta: 24 de enero de 2018]. Disponible en la web: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5319adfd414b.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfd414b.pdf)

Vázquez, G., 2010: "Hacia una valoración positiva del concepto del error", en *Monografías marcoELE* [en línea], núm. 11, *Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)* [consulta: 24 de enero de 2018]. Disponible en la web: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

FECHA DE ENVÍO: 10 DE FEBRERO DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 15 DE MARZO DE 2018