

Manufatura Hispánica Lodziense

17

Agnieszka Kruszyńska

Análisis de errores en la adquisición de los modos indicativo y subjuntivo por estudiantes polacos de Español como Lengua Extranjera



Manufactura Hispánica Lodziense

17

Análisis de errores en la adquisición de los modos indicativo y subjuntivo por estudiantes polacos de Español como Lengua Extranjera



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Manufactura Hispánica Lodziense

17

Agnieszka Kruszyńska

Análisis de errores en la adquisición de los modos indicativo y subjuntivo por estudiantes polacos de Español como Lengua Extranjera



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2024

Agnieszka Kruszyńska (ORCID: 0000-0001-9443-5598) – Universidad de Łódź
Facultad de Filología Departamento de Filología Española
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

Colección “Manufactura Hispánica Lodziense”

Director/Redaktor naczelny

Wiaczesław Nowikow

Comité de Redacción/Rada Redakcyjna

*Marek Baran, Agnieszka Kłosińska-Nachin, Ewa Kobylecka-Piwońska, Agnieszka Kruszyńska Antonio
María López González, Marta Pawlikowska, Amán Rosales Rodríguez, Witold Sobczak
Anna Wendorff, Maria Judyta Woźniak*

Comité Científico/Komitet Naukowy

*Urszula Aszyk-Bangs (Varsovia), Beata Baczyńska (Wrocław), Janusz Bień (Lublin),
Rafael Cano Aguilar (Sevilla), Silvia Dapía (New York), Santiago Fortuño Llorens (Castellón de la Plana)
Francisco García Marcos (Almería), Joaquín García-Medall (Soria), Mario García-Page (Madrid)
Justino Gracia Barrón (París), Tomás Jiménez Juliá (Santiago de Compostela)
Silvia Kaul de Marlangeon (Río Cuarto), Margarita Llitas (Valladolid), Rocío Luque (Udine)
Juan de Dios Luque Durán (Granada), Lucía Luque Nadal (Córdoba), Luis Luque Toro (Venecia)
Alfonso Martín Jiménez (Valladolid), Emilio Montero Cartelle (Santiago de Compostela)
Antonio Narbona (Sevilla), Antonio Pamies Bertrán (Granada), Janusz Pawlik (Poznań)
Magda Potok (Poznań), José Luis Ramírez Luengo (Querétaro), Emilio Ridruejo (Valladolid)
Guillermo Rojo (Santiago de Compostela), Manuel Romero Oliva (Cádiz), Anna Sawicka (Cracovia)
Piotr Sawicki (Wrocław), Saül Sosnowski (Maryland), Ewa Stala (Cracovia), Jerzy Szalek (Poznań)
Alexandre Veiga (Lugo), Edyta Waluch-de la Torre (Varsovia), Joanna Wilk-Racięska (Katowice)
Bożena Zaboklicka (Barcelona), Andrzej Zieliński (Cracovia)*

Reseñas/Recenzenci

Janusz Bień, Janusz Pawlik

© Copyright by Agnieszka Kruszyńska, Łódź 2024
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2024

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-
Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

<https://doi.org/10.18778/8331-541-6>

Publicado por la Editorial de la Universidad de Łódź
Wydanie I/Edición I. W.11409.24.0.M

ISBN 978-83-8331-541-6
e-ISBN 978-83-8331-542-3

ÍNDICE

ABREVIATURAS	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: CONCEPTOS FUNDAMENTALES	17
1.1. Diferencias entre <i>lengua extranjera</i> y <i>segunda lengua</i>	17
1.2. Diferencias entre <i>la adquisición</i> y <i>el aprendizaje</i> de idiomas	20
1.3. Factores que determinan el aprendizaje de una L2/LE en adultos	28
1.3.1. La edad	29
1.3.2. La motivación	33
1.3.3. El lugar de aprendizaje	34
1.3.4. Las estrategias de aprendizaje	35
1.4. El concepto del error: tipología, evaluación, corrección	37
1.5. El concepto de interlengua: características básicas	46
1.6. El análisis contrastivo vs. el análisis de errores	50
CAPÍTULO 2. LOS MODOS EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA POLACA	59
2.1. Los conceptos de modo y modalidad	59
2.2. La organización de los modos en español y polaco	66

2.3. La repartición semántico-sintáctica de los modos indicativo y subjuntivo, y sus equivalentes en polaco	77
2.3.1. Cláusulas independientes	78
2.3.2. Cláusulas subordinadas	82
2.3.2.1. Cláusulas adjetivas	84
2.3.2.2. Cláusulas adverbiales	92
2.3.2.3. Cláusulas sustantivas	108
2.3.2.3.1. IND obligado	109
2.3.2.3.2. SUBJ obligado	115
2.3.2.3.3. Selección doble IND/SUBJ	119
2.4. El factor de interrogación	123
2.5. Observaciones generales sobre la alternancia modal en las cláusulas independientes y subordinadas	124
2.6. Valores temporales del modo subjuntivo	126

CAPÍTULO 3.

LOS ERRORES DE LA SELECCIÓN MODAL EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES POLACOS: UNA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

133

3.1. Metodología y corpus	133
3.1.1. Los participantes	134
3.1.2. Prueba piloto	137
3.1.3. Recogida de datos	138
3.1.4. Construcción de pruebas	144
3.1.5. Variables	147
3.1.6. Preguntas de investigación	148
3.2. El análisis del material y los resultados	149
3.2.1. Índice de facilidad	149
3.2.2. Resultados estadísticos y análisis de variables	154
3.2.2.1. Resultados globales	154
3.2.2.2. Resultados estadísticos según tipo de cláusula	159
3.3. Análisis y clasificación de errores	172
3.3.1. Tipología de errores	172
3.3.2. Errores en total	173

3.3.3. Errores en la actividad 1	178
3.3.4. Errores en la actividad 2	181
3.3.5. Comparación de las actividades 1 y 2	183
3.3.6. Descripción de errores según tipo de cláusula	185
3.4. Respuestas a las preguntas de investigación	230
OBSERVACIONES FINALES	235
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
LISTA DE TABLAS	269
LISTA DE FIGURAS	271
LISTA DE CUADROS	273
ANEXO: ACTIVIDAD 1	275
ANEXO: ACTIVIDAD 2	283

ABREVIATURAS

A lo largo del trabajo se utilizan las siguientes abreviaturas:

AC: análisis contrastivo,
AE: análisis de errores,
C: curso,
ELE: Español como Lengua Extranjera,
F: facilidad,
H₀: hipótesis nula,
H₁: hipótesis alternativa,
HIP: modo hipotético,
IL: interlengua,
IMP: modo imperativo,
IND: modo indicativo,
INF: infinitivo,
L1: lengua primera,
L2: lengua segunda,
LE: lengua extranjera,
LM: lengua meta,
SUBJ: modo subjuntivo.

Las abreviaturas relacionadas con el análisis estadístico se describen junto con los resultados, debajo de las tablas o en las presentaciones introductorias.

INTRODUCCIÓN

La selección modal y la oposición entre los modos indicativo (IND) y subjuntivo (SUBJ) son unos de los temas que provocan más problemas a los estudiantes polacos que intentan aprender español. Si bien el polaco y el español son idiomas con muchas diferencias significativas en los sistemas, la oposición modal es una de las que más obstaculizan el aprendizaje. Desde el punto de vista de los mismos profesores, dicha oposición es uno de los temas más complejos, especialmente si se trata de profesores no nativos, dado que, en ocasiones, suelen tener problemas con la explicación del uso del SUBJ y con su aplicación correcta. Además, la oposición entre el SUBJ e IND es un asunto que se introduce relativamente tarde, por encima del nivel A2 (a veces aparece en este nivel, pero de manera muy limitada). Antes, el SUBJ no aparece en los manuales ni en los materiales didácticos.

La razón por la que se escogió este tema de investigación responde a un escaso número de estudios científicos comparativos entre el polaco y el español centrados en el alumnado polaco y la aplicación del SUBJ. Además, en el futuro, este trabajo puede servir para desarrollar un estudio más amplio que abarque otros aspectos y la complejidad de las lenguas en cuestión. Asimismo, puede suponer una base para los futuros investigadores que quieran profundizar en el tema y, a su vez, ahondar en el aspecto teórico-práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la oposición modal en el mundo del *Español como Lengua Extranjera* (ELE). En los trabajos científicos dedicados al análisis de errores de los

diferentes grupos étnicos, se examinan, sobre todo, las expresiones por escrito de los estudiantes y se detectan todos los tipos de errores que difieren de la norma. Sin embargo, en este caso se propuso limitar la investigación y hacer referencia solamente a los aspectos relacionados con la oposición IND/SUBJ, puesto que, como se subrayó *supra*, esta cuestión representa uno de los principales obstáculos a la hora de aprender y enseñar el SUBJ a los alumnos polacos¹.

Adicional a ello, las pruebas se enfocaron en la atención de los alumnos hacia las formas verbales y la oposición IND/SUBJ, dado que las investigaciones accesibles demuestran que, en ocasiones, los estudiantes evitan el uso del SUBJ en los trabajos escritos y orales. En una situación así, no hubiera sido posible recoger el número de datos suficiente para finalizar el análisis. Por otra parte, se consideró que las investigaciones más pormenorizadas y focalizadas en un aspecto más concreto pueden traer consigo beneficios teórico-prácticos y evitar o disminuir significativamente la fosilización de los errores hasta en los niveles principiantes. Por ello, se hizo énfasis en que la identificación de los errores necesita una tipología nueva, concentrada en este tipo de actividades y en los errores gramaticales relacionados con la selección modal y, asimismo, universal. En este caso, no fue posible recurrir completamente a las tipologías existentes, debido a que estas abarcan todos los errores posibles y esta investigación canalizó la atención de los participantes en el hecho de la selección modal, por lo que no se pudo acceder, por ejemplo, a los errores de omisión (el alumno no puede omitir el modo intencionalmente) o adición, entre otros.

Este trabajo de investigación tuvo por objetivo, en primer lugar, examinar el estado actual de la cuestión presentada y, en se-

¹ El estudio de una pregunta de naturaleza similar fue llevado a cabo por Zimny (2016), quien abordó el tema de los errores en el uso del artículo entre los alumnos polacos. Por su parte, Fernández Jódar (2006) realizó un estudio detallado sobre el análisis de errores en su totalidad en la expresión escrita de los alumnos del mismo grupo étnico, es decir, los polacos, cual también servirá de referencia.

gundo lugar, llevar a cabo un análisis pormenorizado de los errores cometidos por los estudiantes polacos. En ese sentido, la presente tesis doctoral cuenta con una dimensión tanto teórica como práctica, toda vez que brinda pautas a los profesores que trabajan o van a trabajar con los estudiantes de español provenientes de Polonia. Por otra parte, este estudio conecta el acercamiento contrastivo-descriptivo con el analítico, es decir, se basa en las investigaciones sobre los modos más actuales junto con el análisis de errores y las investigaciones didáctico-pedagógicas acerca de la interlengua (IL) y los errores, su descripción y clasificación.

Según el posmétodo, un concepto forjado por Kumaravadivelu (2001), el foco de la atención debería recaer sobre los profesores cuyo ejercicio es aplicar una pedagogía dinámica; sin embargo, el docente debería saber analizar la situación en el aula y buscar las soluciones más necesarias y aplicarlas. Kumaravadivelu (2001: 537) propuso varias macroestrategias, entre ellas, romper con la relación establecida entre teóricos y practicantes, al permitir que los profesores construyan su propia teoría de la práctica. Por otro lado, el autor subrayó el carácter integral e irrompible de los aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza, es decir, el mismo profesor debería construir la teoría con base en la práctica, pero también basar sus actividades en una teoría para resolver problemas. Además, el posmétodo se centra en subir la consciencia lingüística, por lo que se consideró que esta investigación será de gran utilidad.

Para efectos de esta tesis doctoral, se formularon los siguientes objetivos:

- Presentar una comparación fundamental entre los modos en polaco y en español para construir una base lingüística para la enseñanza de español.
- Analizar los errores que aparecen con más frecuencia en el caso de la selección modal en los estudiantes universitarios de ELE en Filología Española en diferentes niveles.
- Establecer una clasificación nueva para los errores que aparecen en la selección modal de los alumnos polacos universitarios.
- Medir la frecuencia con la que surgen los diferentes errores.
- Estudiar las variables propuestas y su relación con el uso de los modos.

Para llevar a cabo el análisis previamente mencionado, se formularon las siguientes preguntas de investigación acompañadas de sus hipótesis nulas (H_0) y alternativas (H_1):

P1. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del número de horas de español realizadas (curso)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H_1 El número de respuestas correctas en la selección modal depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

P2. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de la actividad.

H_1 El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar). Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en actividades tipo “seleccionar la respuesta” que en actividades tipo “completar”, lo que indica que el tipo de la actividad es un factor relevante.

P3. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de cláusula (sustantiva/adverbial/adjetiva)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de cláusula.

H_1 El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de cláusula. Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en las cláusulas donde la selección modal es igual o se asemeja a la de la lengua materna de los estudiantes, lo que indica que el tipo de cláusula es un factor relevante.

P4. ¿Depende el número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble del número de horas de español realizadas (curso)?

H_0 El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas en la selección modal doble, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

Para responder a lo anterior, el presente trabajo se dividió en tres capítulos:

El capítulo 1, “*La adquisición y el aprendizaje de idiomas: conceptos fundamentales*”, es de carácter teórico y está relacionado con las nociones más importantes aprender idiomas. En primer lugar, se presenta la diferencia básica entre los temas mencionados, es decir, entre *la adquisición y el aprendizaje*. En segundo lugar, se detallan las diferencias básicas entre *una lengua extranjera (LE)* y *una segunda lengua (L2)*. En tercer lugar, se exponen los factores que pueden influir en la adquisición y el aprendizaje de una LE en adultos, puesto que el análisis posterior se aplica a los estudiantes universitarios adultos. En cuarto lugar, se describe el concepto del *error* y se enfatiza su tipología, su evaluación y su corrección, según las investigaciones accesibles. En quinto lugar, se define el concepto de *interlengua* y sus características más relevantes. Finalmente, se compara el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE) en la enseñanza de idiomas, teniendo en cuenta que este último constituye una gran parte de la metodología del presente trabajo.

El capítulo 2, “*Los modos en la lengua española y la polaca*”, es de carácter contrastivo y su objetivo es poner énfasis a las similitudes y diferencias entre ambos sistemas. En primera instancia, a modo de introducción, se ofrece una definición de los conceptos de *modo y modalidad* para trazar el rumbo de la parte contrastiva. En segunda instancia, se describe la organización de los modos en los sistemas de las lenguas en cuestión. En tercera instancia, se detalla la aparición del SUBJ en las cláusulas independientes y subordinadas, comparándolo con sus equivalentes polacos. Para terminar, se presenta una breve descripción de los valores temporales del SUBJ. Esta catalogación de los usos y los valores de los modos en polaco y en español se encuentra basada en las investigaciones realizadas por lingüistas especializados en este tema.

En el capítulo 3, “Los errores de la selección modal en la interlengua de los estudiantes polacos: una aproximación experimental”, se exponen las etapas de la investigación de manera más detallada. Primero, se describen los conceptos de la metodología y el corpus², en otras palabras, el perfil de los participantes y la manera de recoger datos junto con la presentación de las pruebas. Asimismo, se especifican las variables y las preguntas de investigación previamente mencionadas. Segundo, se lleva a cabo el análisis estadístico relacionado con las variables. Por último, de manera cualitativa y cuantitativa, se analizan los errores detectados en las pruebas; es decir, se presenta la tipología de los errores detectados y se investigan por separado en cada actividad, así como la comparación de los resultados y las respuestas a las preguntas de la investigación planteada.

Finalmente, en “Observaciones finales” se recapitulan los resultados y otras observaciones. Además, se añaden conclusiones adicionales que surgieron durante la investigación, se detallan las limitaciones y las futuras líneas de investigación relacionadas con el tema.

2 En este estudio se utiliza el término *corpus*, pero es importante destacar que se adopta en su sentido más amplio. Esto implica que se refiere a una colección de textos seleccionados para un análisis científico. No obstante, este uso del término no coincide con su aplicación específica en *la lingüística de corpus*.

1.

LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: CONCEPTOS FUNDAMENTALES

1.1.

Diferencias entre *lengua extranjera* y *segunda lengua*

En la didáctica de lenguas, se encuentran dos términos relacionados con el proceso de asimilar un idioma, a saber: el aprendizaje y la adquisición. Ambos se refieren al procesamiento de ciertas reglas de una LE o de una L2. Para aclarar estos conceptos, se consideró necesario establecer una diferencia básica entre las siguientes nociones: lengua materna, LE y L2 (Santos Gargallo, 1999; Vez, 2004: 154–155). La lengua materna, conocida asimismo como primera lengua (L1), lengua primaria, lengua fuerte, lengua nativa o lengua natal, en cambio, la L2 y la LE disponen de otras denominaciones como, por ejemplo, lengua no nativa, lengua débil o lengua secundaria (Santos Gargallo, 1999; Martín Martín, 2004: 261; Pastor Cesteros, 2004: 64–66; Griffin, 2005).

No obstante, LE y L2 se posicionan como posteriores frente a la L1 que un ser humano aprende como la primera lengua en su vida (desde su infancia) y supone el medio básico para pensar y comunicarse con el entorno que la comparte (Muñoz, 2002: 112–113). El hablante la asimila en contextos más cotidianos, normalmente sin intervenciones pedagógicas y es el resultado de las interacciones con otras personas. Su asimilación no requiere de mucho esfuerzo consciente ni de una reflexión lingüística más profunda por parte del usuario. Como resultado, constituye una parte integral de

la identidad del hablante. Asimismo, en la enseñanza de idiomas es muy frecuente emplear el término de la lengua meta (LM) para hablar de una lengua que se aprende tanto en entornos más formales como en situaciones cotidianas y naturales (Martín Martín, 2004: 270–271). Sin embargo, este término abarca por separado las nociones de LE y L2 (aunque muchas veces es posible observar que ambos conceptos se utilizan indiscriminadamente), excluyendo la L1. Al respecto, Pastor Cesteros (2004: 67) señaló lo siguiente:

Hay que reconocer, sin embargo, que en la mayoría de los trabajos y estudios publicados se emplean indistintamente, como decía, los términos LE o SL (L2), fundamentalmente porque las reflexiones que incluyen no se refieren específicamente a una de las dos situaciones descritas, en lo de peculiar pudiera poseer respecto de la otra, sino que aluden más bien a todo aquello que tienen en común, y que viene dado por el hecho de que en ambos casos de lo que se trata es aprender una lengua diferente a la materna.

Como explica el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008), para marcar la diferencia entre LE y L2 hay que tener en cuenta las circunstancias de la asimilación. La LE es la que el aprendiz estudia en el país de su oriundez, pero no la usa como lengua oficial y no es su lengua autóctona, por ejemplo, el caso del español en Polonia. Por otro lado, si una lengua se estudia en un lugar donde es un idioma oficial o coexiste con otras lenguas, se puede hablar de L2, como el castellano para los niños catalanes. En resumen, la asimilación de la L2 aparece después de la adquisición de la L1, pero en un entorno más cotidiano e inmersivo. A su vez, la LE se asimila más tarde con respecto a la L1, siendo este un proceso que se realiza en contextos más formales.

Hay que recordar que, en algunos casos, la L1 puede transformarse en L2; por ejemplo, cuando alguien se traslada a un sitio donde emplea su L1, aunque no es un idioma oficial¹. Según

¹ Por ejemplo, las comunidades hispanohablantes en los Estados Unidos como la región de Miami.

Catford (*apud* Stern, 1983: 22), el divulgador de la diferenciación entre L1 y L2, la primera no siempre coincide con la lengua que se aprende durante la infancia, esto es, con la lengua materna. El investigador afirmó que la L1 puede ser el idioma en el que el parlante habla y piensa en su día a día; en contraste, la L2 es la que se suele usar en ciertos contextos tales como los viajes o el trabajo. Sin embargo, el autor sostuvo que la L1 es la que se adquiere sin consciencia y la L2 es la que se inicia con la enseñanza reglada; es decir, su práctica no siempre tiene lugar en un contexto real.

Algunos investigadores destacan el factor sociológico y cultural de la diferenciación que se está describiendo porque el idioma facilita el funcionamiento en una comunidad, por ejemplo, para la participación en los asuntos políticos o económicos de un país. Asimismo, Santos Gargallo (1999: 21) afirmó que la L2 cumple el papel tanto social como institucional en un contexto determinado de aprendizaje; en cambio, la LE se aprende sin estos dos factores.

Para aclarar más las diferencias existentes, Stern (1983: 18) propuso una división e introdujo las nociones de *lengua intranacional* e *internacional* en función del contexto en el que se sitúa el hablante (ver tabla 1).

Tabla 1. División del contenido (Stern 1983: 18)

Use of L2 within country	Second language learning	Intranational language learning
Use of L2 outside country	Foreign language learning	International language learning

Actualmente, se insiste en una nomenclatura más organizada, denominado a la L2 como la que se aprende, normalmente sin la enseñanza institucional en una comunidad lingüística donde cumple un papel social o institucional; y a la LE como la que se relaciona con el aprendizaje organizado en un ambiente no relacionado con el de la L1. Como se expuso anteriormente, por medio de esta investigación, se propuso analizar los errores cometidos por los alumnos de origen polaco que han estudiado en un ambiente académico y formal, razón por la cual se hace referencia a la LE en cada momento.

1.2. Diferencias entre *la adquisición* y *el aprendizaje de idiomas*

Los conceptos de *aprendizaje* y de *adquisición* están estrechamente relacionados con varias teorías, métodos y enfoques didácticos que han surgido a lo largo del desarrollo de la enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 1998; Baralo Otonello, 2009b: 7–8). Una de las corrientes más populares e influyentes fue el conductismo basado en la repetición del contenido lingüístico (o un ejercicio) hasta convertirlo en un hábito bien fijado (Skinner, 1957; Martín Martín, 2004: 263). Además, este concepto se centraba en el refuerzo positivo y negativo. Según el conductismo, los niños imitaban a sus padres a la hora de hablar, en otros términos, reproducían los sonidos de los adultos durante el proceso de la adquisición de su L1. Esa teoría sostenía que el ser humano necesitaba mucho material repetido. Luego, esta misma idea se aplicó a la enseñanza de lenguas extranjeras, considerándola la más eficaz e idónea (Anula, 1998; Guiboroug, 2000).

Otras investigaciones llegaron al innatismo y a la gramática universal (GU) chomskiana, en otras palabras, a la afirmación de que la gente disponía de una base genética innata e independiente de otras habilidades cognitivas que le permitía adquirir lenguas (Martín Martín, 2004: 262–264; Moreno Fernández, 2004: 288). Dicha gramática dispone de varios principios y parámetros que comparte con idiomas naturales. En este contexto, los principios aluden a las características generales inherentes al lenguaje humano. Estas cualidades son universales (presentes en todos los idiomas), innatas y de naturaleza abstracta. Los parámetros, a su vez, son particulares, concretos y vinculados con las diferentes opciones de cada idioma. Según Chomsky (1959) *apud* Zimny (2016: 13), los humanos se conectan con la GU a través del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), un procesador lingüístico connatural que es capaz de procesar los datos de entrada y deducir las reglas universales de gramática. Oponiéndose a las teorías conductistas, el innatismo insistía en la capacidad que tenían los niños para producir los enunciados

que no habían oído antes. Como afirmó Baralo Otonello (1999: 17), lo que destaca en esta etapa es que las frases formadas por un niño no provienen del lenguaje adulto, no obstante exhiben una organización sintáctica que posibilita su interpretación semántica.

En contraposición, como presenta Zimny (2016: 13) apoyándose en las investigaciones de Pinker (1994: 307), los niños no aprenden un idioma de memoria porque no es posible memorizar todo el contenido al que están expuestos, por lo que recurren a ciertos mecanismos que les permiten generar enunciados nuevos relacionados con el aducto asimilado. Además de lo expuesto, Muñoz Licerias (1986; 1996) y Baralo Otonello (1996b: 9–10) aludieron a la tradición chomskiana, teniendo en consideración su gran influencia en el aprendizaje de LE/L2 y su relación con la L1 y la GU. De esto se desprende la propuesta de Baralo Otonello (2009b: 8–9), relacionada con las tres interpretaciones diferentes en función del acceso a la GU. La primera interpretación señala que si la L2 se asimila de la misma manera que la L1 y sin interferencias en los mecanismos de la GU, el acceso a esta es directo:

Aducto → GU → Gramática de L2/LE

La segunda subraya el acceso indirecto, es decir, la L1 cumple un rol intermediario entre la LE/L2 y la GU. En este caso, ya se han establecido los parámetros concretos y en su base se construirá el sistema de una LE/L2; sin embargo, dicha intermediación no siempre puede verificarse con toda la exactitud a causa de sus características diferentes:

Aducto LE/L2 → Gramática L1 → GU → Gramática de LE/L2

La última interpretación hace hincapié en la inexistencia de acceso a la GU, es decir, la L1 constituye una referencia exclusiva a la hora de adquirir una LE/L2:

Aducto LE/L2 → Gramática L1 → GU → Gramática de LE/L2

Por su parte, el interaccionismo afirmaba que la disposición de la GU no podía formar una base de la adquisición de un idioma, sino que había que tener en cuenta también el ambiente de la vida de los hablantes y las relaciones sociales que establecían con el mundo.

Siguiendo el punto de vista pedagógico y reconociendo la importancia de la GU en las aulas de idiomas, habría que mencionar también a Cook (*apud* Martín Peris, 1998: 12), quien expresó sus dudas acerca de la posibilidad de fundamentar la enseñanza de idiomas en esta teoría:

La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa [...]. La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de principios y parámetros, y no a las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque solo fuera por esta razón es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU.

La corriente cognitiva en la enseñanza de idiomas² que floreció en la segunda mitad del siglo XX y que surgió como alternativa para las teorías estructuralistas y generativistas, percibe el lenguaje como una parte del ser humano relacionada con ciertos procesos cognitivos. Este paradigma busca relaciones entre los procesos mentales (pensar, memorizar, atender, percibir) y las

² Es necesario diferenciar dos tipos de cognitivismo. El primero, al que recurrimos en el presente trabajo, fue desarrollado en los años 60–70 del siglo XX por Carroll (1964) o Chastain (1971) como una aproximación a la enseñanza de lenguas extranjeras (ing. *cognitive code-learning theory/method*) y subrayaba la importancia de la cognición y los procesos mentales activos en el aprendizaje consciente del sistema (código). En Polonia fue popularizado, por ejemplo, por Marton (1978). Sin embargo, el cognitivismo representado por Langacker (1987) en los años 80–90 del siglo XX, se refiere a la teoría lingüística basada en la hipótesis de que el léxico, la gramática y la semántica constituyen un continuo en vez de ser aspectos separados.

estructuras de lengua. Al respecto, Cifuentes Honrubia (1998: 9) o López García (2004: 75) argumentaron que las propuestas teóricas comparten una premisa esencial de que el lenguaje forma parte intrínseca de la cognición humana reflejando los aspectos culturales, psicológicos, comunicativos o hasta funcionales.

El método cognitivo recalca los elementos psicológicos que pueden contribuir al proceso de aprendizaje. En ese sentido, López García (2004: 77) enumeró los factores cognitivos recogidos por Cook (1978) como, por ejemplo, la inteligencia, las habilidades lingüísticas, la experiencia lingüística ya adquirida o las estrategias de aprendizaje³; los factores afectivos como la ansiedad lingüística, la personalidad del alumno o los estilos de aprendizaje⁴, y, por último, los factores externos, a saber, la edad o las influencias socioculturales.

El cognitivismo tuvo un impacto significativo en la enseñanza de idiomas, puesto que dio pie al enfoque constructivista. Las investigaciones de Piaget (1953) o Vygotsky (1971) remarcaron el carácter constructivista del aprendizaje en general, la importancia de la construcción mental y la posterior reconstrucción del conocimiento previo reforzando la autonomía, la personalidad y la reflexión sobre el proceso (Geǵbal, 2021: 109). No obstante, según Corrales Wade (2009: 163), es un hecho muy importante en el aprendizaje de idiomas, dado que “cuando un estudiante aprende un segundo idioma, los nuevos conocimientos de este se van sumando a los conocimientos adquiridos anteriormente; así, el alumno va «construyendo» su propia realidad y sus significados”. Atendiendo a estas consideraciones, se reconoce que los alumnos no aprenden de una

³ Según Weinstein y Mayer (1986: 315), las estrategias de aprendizaje son “behaviors and thoughts in which a learner engages and which are intended to influence the learner’s encoding process”. Véase los trabajos de Tarone (1983), O’Malley y Chamot (1990), Oxford (1990a; 1990b), Lessard-Clouston (1997).

⁴ Como indican los investigadores contemporáneos, no hay ningunas evidencias fiables que confirmen la existencia de los estilos de aprendizaje relacionados con el modelo visual, auditivo, kinestésico (VAK) creados por Fleming (2001). Véanse el trabajo de Pashler *et al.* (2008).

manera mecánica. Esta teoría ha influido en la creación del currículo, los marcos de referencia de idiomas y la planificación de la enseñanza-aprendizaje de LE por parte del profesorado.

En relación con lo mencionado anteriormente, el enfoque cognitivo, sobre todo la teoría del desarrollo de Piaget (1953), puso de relieve la etapa del *período silencioso*. Dicho período está relacionado con el momento de guardar el vocabulario, las estructuras, la entonación y el ritmo de una lengua (L1) de manera pasiva, pero sin posibilidad de producir enunciados. Es una fase en la que los niños entienden las instrucciones de los padres, porque este hecho lo refleja su comportamiento, pero todavía no son capaces de hablar. Se considera que el mismo proceso ocurre en la enseñanza de una LE, dado que los aprendientes acumulan la información lingüística, el léxico o las estructuras gramaticales, luego las sistematizan y después pasan al período sintáctico y a la producción. Es lógico que el período silencioso en el aprendizaje de idiomas no coincida con el mismo período en el desarrollo cognitivo. Esta situación se puede observar durante las clases de LE con alumnos adultos que tienen más capacidades receptivas y productivas, y están en otro nivel intelectual que los niños.

El cognitivismo introdujo también varias visiones acerca del aprendizaje y la adquisición en sí. Una de ellas afirma que las estrategias de la adquisición de una L1 y el aprendizaje de una L2/LE no son equivalentes (Butterworth, 1972 *apud* López García, 2004: 76). Por otro lado, como afirmó McLaughlin (1987) *apud* Fernández López (2004: 418), tanto las estrategias conscientes como las inconscientes se pueden entrelazar según la operación mental, lo cual puede causar la influencia recíproca entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Además, el contenido lingüístico aprendido conscientemente puede ser bien automatizado en el lenguaje real.

En la actualidad, la corriente cognitiva sigue desarrollándose y también gana sus adeptos, especialmente en el área de la gramática cognitiva en la enseñanza y aprendizaje de LE. En el caso del ELE, se consideró necesario mencionar el trabajo de Ruiz Campillo (2007; 2008), quien hizo referencia a la lógica natural del idioma relacionada con la percepción del mundo y la experiencia.

Ruiz Campillo (2007; 2008) presentó su concepto señalando que el acceso a la LM es más fácil cuando está basado en los principios cognitivos. Adicional a ello, relacionó los objetivos de comunicación con la atención dirigida hacia el alumno y a la acción⁵.

Cada una de las corrientes anteriormente presentadas se refiere, sobre todo, al desarrollo del habla y la L1; pero, como se ha podido observar, contribuyen también a la enseñanza de idiomas (Santos Gargallo, 1993: 89; Martín Martín, 2004: 267). No obstante, una de las teorías más difundidas en cuanto al tema y la dicotomía descrita en el presente apartado es la hipótesis de adquisición-aprendizaje de Krashen (1981), quien estableció una clara diferencia entre ambos términos. Según Krashen (1992 [1977]: 145), el aprendizaje es un proceso explícito de una lengua no nativa/materna, realizado conscientemente y desarrollado mediante un estudio formal en un ambiente institucional. En el proceso de aprendizaje aparece la figura del profesor, cuya tarea consiste en presentar reglas de la lengua estudiada; sin embargo, su trabajo también está relacionado con la práctica lexical, gramatical y cultural del aprendiz.

Conforme a esta descripción, la adquisición es un proceso espontáneo, natural e inconsciente y está vinculado con el contacto directo con un idioma de manera inmersiva y constante. Es un proceso de la interiorización de ciertas normas lingüísticas características para una comunidad, surge de manera implícita y sin medios formales. Estos rasgos hacen que muchos investigadores relacionen la adquisición con la asimilación de la L1, observando el susodicho proceso en niños. Lo anteriormente expuesto sugiere un vínculo a la dicotomía entre L2 y LE presentada en el subcapítulo 1.1, donde se pudo relacionar la adquisición con la L1 o L2 y el aprendizaje con la LE. Sin embargo, la teoría de Krashen no está exenta de polémica, puesto que, como apuntó Schmidt (1990: 149), si la adquisición fuera un proceso inconsciente, significaría que sería un proceso subliminal y eso no sería posible.

⁵ Cabe mencionar que Ruiz Campillo (2007; 2008) es también el creador del concepto de la *gramática operativa* y de la teoría de la declaración en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los modos verbales en español.

Otras teorías de Krashen y Terrel (1983), tales como *la teoría del monitor*, *la hipótesis del orden natural* y *la hipótesis del input comprensible*, también se fijan en la distinción entre *el aprendizaje* y *la adquisición*. El autor sostuvo que *el aprendizaje* está relacionado con las metodologías presentadas en las aulas para automatizar la apropiación de datos (*intake*) y luego transferirlo a la subconsciencia. En el modelo descrito por Krashen (1992 [1977]), Krashen y Terrel (1983) o posteriormente por Burt, Dulay y Krashen (1982), hay varios factores importantes como *el monitor* (*the monitor*), *el filtro afectivo* (*the filter*), y *el organizador* (*the organizer*) (Pastor Cesteros, 2004: 111–119; Vez, 2004: 155–156). El filtro (que es inconsciente) hace alusión a cuestiones emocionales que pueden llevar al fracaso a la hora de aprender una LE. Si *el filtro afectivo* es alto, hay más posibilidad de fracasar, dado que esto puede significar que el alumno está estresado, tiene miedo o, simplemente, es tímido (Martín Peris, 2004: 480). Un *filtro afectivo* bajo, por el contrario, hace que el proceso de aprendizaje sea más efectivo, más placentero y rápido. *El organizador*, en cambio, es un desencadenante del procesamiento de datos de manera subconsciente y los organiza paso a paso, creando un nuevo sistema de reglas de la L2/LE (Majer, 1987: 93). El tercer factor, *el monitor*, está relacionado con el procesamiento consciente de datos lingüísticos y también influye en la producción correcta por parte de los alumnos⁶. Además, como el uso de la lengua pasa al período consciente, los aprendices ya son capaces de autocorregirse. En ese sentido, Krashen (1992 [1977]: 151) subrayó que los alumnos que estudian un idioma en un ambiente institucional recurrirán más al monitor porque es ahí donde se exige más corrección.

La hipótesis del orden afirma que existe una secuencia según la cual se adquieren las estructuras y las reglas gramaticales, y es una manera más o menos predecible (Krashen y Terrel, 1983; Martín Martín, 2004: 268). Desde este punto de vista, un

⁶ Majer (1987: 93) observa que los autores modificaron ligeramente el concepto original del monitor creado por Krashen y mencionaron más factores relevantes para su uso tales como la personalidad, la edad o el enfoque en la tarea.

alumno de LE aprende los elementos lingüísticos en un orden establecido, tal como lo hacen los niños en su lengua materna. Es una hipótesis muy importante en cuanto al error, dado que, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008), estos errores “son similares en todos los alumnos, independientemente de su respectiva lengua materna y del programa de enseñanza seguido, lo cual pone de manifiesto la existencia de procesos naturales de desarrollo similares”⁷. Según la dicotomía acuñada por Krashen (1981), la adquisición de una L1 es un proceso espontáneo e inconsciente de interiorizar ciertas reglas en un entorno natural y comunicativo sin prestar atención a la forma. El aprendizaje (L2/LE), sin embargo, lo definió como un proceso consciente, explícito a través de la instrucción formal y organizado que requiere corrección y retroalimentación (Santos Gargallo, 1993: 162; Vez, 2004: 154). Sin embargo, Corder (1967; 1981) se refirió a las fases del desarrollo humano, subrayando que el aprendizaje de una segunda lengua comienza relativamente más tarde, cuando la primera lengua está bastante bien estructurada y otros procesos físicos y mentales están completos o casi completos.

Por su parte, Vez (2000: 146–157) describe una noción más para crear una unidad que engloba tres términos: *adquisición* como un proceso inconsciente implícito llevado a cabo sin guiar y de manera natural; *aprendizaje*, que es consciente, explícito, guiado y escolarizado; y *apropiación* que incluye no solo los conocimientos lingüísticos, sino también otras competencias comunicativas y la habilidad al usarlas. En esa misma línea, Vez manifestó que la apropiación desarrolla el conocimiento de un idioma y su habilidad de manejarlo en contextos cotidianos y comunicativos. Además, propuso empezar el aprendizaje de lenguas en la edad temprana, promover la motivación a través de los proyectos e intercambios interculturales, las experiencias personales, usar la lengua en las clases en vez de describirla y tratar el error como un punto de partida para la evaluación del estado actual de la IL.

⁷ Esta hipótesis no ha resuelto todavía los problemas relacionados con la preparación del currículum, la programación y los conceptos metodológicos.

Según las conclusiones de Róg (2020: 27), cada perspectiva intenta explicar el proceso de aprender-adquirir el idioma de otra manera:

- Según la perspectiva behaviorista, el aprendizaje es el resultado de imitar y memorizar.
- Según la perspectiva nativista, es el resultado de los mecanismos innatos y un fondo genético.
- Según la perspectiva cognitiva, es un proceso determinado por los mecanismos cognitivos de un ser humano y es un resultado del procesamiento consciente de datos.
- Según la perspectiva psicolingüística, el aprendizaje es el resultado de un modo concreto de procesar datos.
- Según la perspectiva sociocultural, no hay diferencia entre el aprendizaje y el uso de la lengua en sí, pero el aprendizaje es un resultado de las influencias socioculturales, tipos de tareas en el aula y la actitud del alumno hacia la cultura extranjera y su identidad cultural propia.

En resumen, *la adquisición y el aprendizaje* son términos sobre los cuales se divagaba desde los principios relacionados con la investigación del habla humana y el auge de los métodos de enseñanza y el aprendizaje de LE. Atendiendo a estas consideraciones, se postula que no hay un criterio unánime sobre dicha dicotomía y, tal como ocurre en la descripción de la diferencia entre L2 y LE, en ocasiones, son conceptos empleados indiscriminadamente porque se suele considerar que pueden ser términos multiaspectuales (Ellis, 1985).

1.3.

Factores que determinan el aprendizaje de una L2/LE en adultos

El proceso de adquisición-aprendizaje depende de varios factores significativos que pueden acelerar u obstaculizarles a los alumnos conseguir la competencia lingüística esperada. Existen varias taxonomías relacionadas con estos elementos, pero la división bá-

sica engloba los factores biológicos, cognitivos y afectivos. Zafar y Meenakshi (2012: 639–640), basándose en los planteamientos de Ellis (1985), enumeraron siete factores no lingüísticos que influyen en el aprendizaje de un idioma. Algunos de ellos son: la edad, el sexo, la aptitud (la capacidad y el talento), los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la personalidad. Aparte de los componentes previamente mencionados, cabe destacar también el lugar de aprendizaje y las circunstancias en las que se halla el aprendiz, su L1 y la transferencia⁸, los elementos relacionados con las diferencias cognitivas (las experiencias previas, el conocimiento del mundo) y la misma figura del profesor junto con sus métodos empleados en el aula. A continuación, se analizan algunos factores no lingüísticos importantes para esta investigación: la edad, la motivación, el lugar de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

1.3.1. **La edad**

Sin lugar a duda, la edad es uno de los factores relevantes en cuanto al aprendizaje de cualquier contenido⁹. En el caso de la adquisición de la L1 surgió la hipótesis del *período crítico*, propuesta por Lenneberg (1975 [1967]) y posteriormente desarrollada por Pinker (1994), Johnson y Newport (1989) o, en los últimos años, por Hartsorne, Tenenbaum y Pinker (2018). Dicha hipótesis indica que, una vez superado *el período crítico*, es decir, la fase en la que el individuo tiene más sensibilidad para desarrollar una habilidad específica, los adultos no son capaces de adquirir un idioma de la misma manera que los niños (Pastor Cesteros, 2004: 122). Bley-Vroman (1989) apoyó la teoría del *período crítico*, cuestionando la posibilidad de

⁸ Influencia de la L1 que se describe más adelante.

⁹ Para profundizar en el tema de la andragogía, es decir, las técnicas orientadas a la enseñanza de personas adultas, se recomienda recurrir a las obras de Thorndike (1950), Knowles (1972), Knowles *et al.* (2009), Kolb (1976; 1984), Vygotski (1971), Włodarski (1999), Matlakiewicz y Solarczyk-Szwec (2009).

acceso a la GU para la L2/LE en el caso de adultos, dado que en esta etapa se puede hablar más bien sobre ciertos mecanismos que regulan la adquisición o el aprendizaje de una L2/LE o un sistema general de resolver problemas que se emplea en otros contextos tales como participar en un juego de tablero/cartas o aprobar un examen de matemáticas (ver tabla 2).

Tabla 2. El problema lógico del aprendizaje de LE (Bley-Vroman, 1989 *apud* Muñoz Licerias, 1996: 31)

Desarrollo del lenguaje infantil (L1)	Aprendizaje de una L2/LE (adulto)
Gramática Universal	Conocimiento Lingüístico de la L1
Procedimientos de aprendizaje de dominio específico	Sistema general (habilidades) y resolución de problemas

Muñoz Licerias (1996: 33), siguiendo a Bley-Vroman también marcó la diferencia entre el desarrollo del lenguaje infantil y la adquisición-aprendizaje de una L2/LE en adultos (ver tabla 3), refiriéndose a la experiencia lingüística anterior, la reestructuración de conocimiento lingüístico y el uso de los mecanismos (llamados por la autora “bricolaje lingüístico” – *bricolage* o *tinkering*) y las recurrencias al sistema general de resolver problemas en los últimos. Por lo tanto, esta visión constata que el razonamiento de un adulto será totalmente diferente al de un niño a la hora de aprender un idioma.

Tabla 3. El problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo (Muñoz Licerias, 1996: 33)

Desarrollo del lenguaje infantil (L1)	Aprendizaje de una L2/LE (adulto)
<ul style="list-style-type: none"> • Gramática Universal • Procedimientos de aprendizaje de dominio específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia lingüística previa • Procedimientos de dominio específico de segundo nivel • Sistemas de resolución de problemas

Ahora bien, lo anteriormente expuesto no encuentra su reflejo en la enseñanza de idiomas, dado que la hipótesis del período crítico no ha sido muy aceptada en este ámbito. Según Krashen (1982: 205), la explicación de Lennenberg (1975 [1967]) es una declaración importante para los profesionales enfocados en la enseñanza de idiomas a adultos, ya que podría generar expectativas limitadas tanto por parte de los docentes como de los propios estudiantes¹⁰. Slobin (1982) propuso otra visión del *período crítico* investigando el período sensible, es decir, un período en el que la capacidad de asimilar una L2/LE es óptima. No obstante, se considera que las personas que tienen más de quince años y empiezan a estudiar una LE tendrán más dificultades para conseguir el nivel nativo (Zabrocki, 1966: 55–56). Savielle-Troiike (2006) compartió esta afirmación añadiendo que esta situación es posible, pero estos casos constituyen un porcentaje muy bajo de los aprendices. No obstante, los adultos que empiezan a estudiar una LE avanzan más rápido que los niños en las primeras etapas. En un momento determinado, esta velocidad desciende de manera significativa en comparación con niños que, a largo plazo, consiguen un nivel más avanzado y, por esta razón, los alumnos más jóvenes pueden llegar a la competencia nativa con más probabilidad (Larsen-Freeman y Long, 1994 [1991]: 155). Las investigaciones demuestran que, en condiciones formales, los alumnos mayores aprenden mejor y más rápido que los niños, excepto la pronunciación (Zabrocki, 1966; Cook, 2001). Zabrocki (1966: 55–59) señala que el factor de la edad es significativo en el aprendizaje de una LE por parte de los adultos, ya que alrededor de los 20 años las capacidades de adquirir una lengua extranjera como segunda lengua materna disminuyen significativamente. Aproximadamente a los 30 años, este tipo de adquisición será algo prácticamente imposible, ya que la IL del estudiante mostrará una fuerte influencia de su L1 u otra L2/LE.

En relación con el factor de la edad, Bley-Vroman (1989: 6–12) se decantó por una serie de rasgos característicos que son problemáticos para la adquisición de lenguas en adultos y propuso

¹⁰ El tema de descartar la hipótesis del período crítico lo desarrollaron Asher y García (1969) o Singleton (2004).

varias argumentaciones (*a mixed bag of explanations*). Entre ellos, enumeró la ausencia de logros notables, la percepción personal del éxito, los objetivos diferentes, la correlación entre la edad y la fluidez, los factores de índole afectiva, la incertidumbre intuitiva en cuanto a los juicios y percepciones internos, la relevancia de la instrucción y/o corrección y, finalmente, el fenómeno de la fosilización¹¹. Sin embargo, resumió (Bley-Vroman, 1989: 44):

Even though adults may not be able to learn a language ‘like a child’, there is clearly no reason to believe that they still cannot, with effort, motivation, and the proper learning environment, achieve an ability to perform in ways nearly indistinguishable from native speakers. The fact that adults already have perfect knowledge of at least one language is a valuable ‘leg up’, and the general human learning capacity is very powerful indeed. A fundamental difference between the two sorts of language learning also legitimizes the traditional pedagogic search for better methods of helping adults learn – methods which go beyond trying to get the adult to learn as a child.

Indudablemente, la edad y el aprendizaje de idiomas son cuestiones de gran relevancia para investigadores como Bialystok (1997), Bialystok y Hakuta (1999), Brown (2000), Singleton y Ryan (2004), Muñoz (2006) y Dörnyei (2009). Si bien existen muchos aspectos relacionados con este factor, hay que admitir que los adultos tienen más capacidad de pensar de manera abstracta y lógica (Harmer, 2001: 40), son más disciplinados, saben organizar su propio aprendizaje aprovechando las estrategias, y saben concentrarse mejor y más tiempo en una tarea. Además, los adultos aprenden con más eficacia el contenido que les parece más útil, cuando tienen un objetivo (Söhrman, 2007: 68) y cuando pueden estudiar en un momento adecuado para ellos.

¹¹ La fosilización es un fenómeno de estancamiento que surge en el proceso de aprendizaje de una L2/LE por el cual el alumno no consigue en la competencia lingüística propia a los hablantes nativos. Este fenómeno se describe más adelante en el subcapítulo 1.5.

1.3.2. La motivación

La motivación se define como un factor primordial en el momento en que se considere cualquier acción en la vida humana. Muñoz y Tragant (2000), pero también Lorenzo Bergillos (2004, 305 y ss., 2006), coinciden en que la motivación desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de una L2/LE. Al respecto, Krashen (1992 [1977]) manifestó que las emociones, la edad, la valoración propia del aprendiz y, sobre todo, *el filtro afectivo*¹² influyen en el éxito relacionado con la motivación en el proceso de la adquisición-aprendizaje.

De acuerdo con el punto de vista de la psicología social, es posible destacar dos tipos de motivación (Gardner y Lambert, 1959): la instrumental y la integradora. La primera está orientada a las tareas o las metas. En este caso, el alumno estará centrado en el aprendizaje de una LE para conseguir, mediante este proceso, un fin; por ejemplo, el ascenso en su lugar de trabajo. En cambio, la segunda está relacionada con la mirada introspectiva, por ejemplo, el alumno quiere aprender un idioma para integrarse con una comunidad lingüística y es consciente de la importancia de la cultura, los valores y la filosofía de dicha comunidad (Komorowska, 1975: 78–79).

En ese orden de ideas, Deci y Ryan (2000) describieron tres niveles de motivación, basándose en la teoría de atribución: la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera, es decir, la desmotivación, puede ser un estado duradero causado por varios factores internos o externos. La motivación extrínseca depende solamente de los impulsos exteriores. En este marco, la persona recibe unos beneficios (materiales o no) por haber realizado algo. Por otro lado, la motivación intrínseca es la que motiva a la gente a participar o realizar ciertas acciones porque existe un interés individual y personal, por ejemplo, para aprender un idioma extranjero. Bajo dicho contexto, Pink (2011)

¹² Según la hipótesis del filtro afectivo, el estado anímico del estudiante puede influir de manera negativa o positiva en el aprendizaje. Los estudiantes que se caracterizan por un filtro afectivo bajo tienden a lograr mejores resultados que los que cuentan con el filtro afectivo alto.

señaló que la motivación intrínseca es una suma de la competencia, la autonomía y la relevancia de las tareas realizadas, lo que puede aplicarse a la enseñanza de idiomas. Los estudiantes que se sienten capaces de aprender un idioma y perciben este proceso como algo importante serán más autónomos y estarán más motivados. Finalmente, Moreno Fernández (2004: 287 y ss.) sostuvo que también el entorno en el que se sitúa el estudiante, es decir, el contexto social y cultural, puede tener mucha relación con la motivación, por ejemplo, en el caso de los hablantes no nativos que quieren (o no) integrarse con una sociedad ajena a la suya. Podemos suponer entonces que los estudiantes que eligieron por sí mismos la carrera de Filología Española estarán más motivados durante el proceso de aprendizaje, ya que fue una elección consciente y orientada hacia su futura carrera profesional.

1.3.3. El lugar de aprendizaje

Como se expuso anteriormente, un idioma aprendido en un contexto natural o bajo la inmersión se llevará a cabo de una manera diferente al contexto institucional, es decir, en una escuela (Moreno Fernández, 2004: 290–291). En el caso del contexto formal, los alumnos reciben varios tipos de aducto, pero también aprenden unos de otros y se encuentran con varios tipos de instrucción por parte del profesorado, lo que puede influir en su grado de conocimiento de una LE. Por un lado, es de suponer que la adquisición de un idioma relacionado con la inmersión será más natural por la falta de instrucciones formales y su carácter implícito e inconsciente. Sin embargo, Ellis (*apud* Martín Peris, 1998: 23) se refirió al uso más natural de una LE por parte de los estudiantes que la hayan aprendido en un entorno didáctico formal:

Aun en el caso de que el conocimiento de LE derivado de la enseñanza no se halle inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea [...] pronto se adquiere esa condición cuando el aprendiz tiene la ocasión de utilizar la LE en ese tipo de comunicación.

Además, el lugar de aprendizaje en el ámbito escolar debe tener en cuenta el *input* (llamado también *aducto* o *datos de entrada*, en otras palabras, toda la información lingüística que recibe el alumno en el proceso del aprendizaje o adquisición). Recientemente, los investigadores y los prácticos recurren de nuevo a la hipótesis de *input comprensible* de Krashen (1981). Según el autor, para que el alumno pueda procesar el *input* presentado durante una clase, este tiene que ser entendible y, además, tiene que contener algunos elementos nuevos y seguir la regla “i + 1” (*input* + un elemento nuevo). De acuerdo con esta teoría, los aprendices adquieren una lengua solamente cuando pueden entender el aducto presentado y que este supere moderadamente su nivel actual (Martín Martín, 2004: 272). Además, hay que recordar que los alumnos no tienen la capacidad de procesar toda la información que obtienen en el aula por varios factores internos o externos tales como el estado actual de su IL, la complejidad de las nociones presentadas, la sobrecarga cognitiva, etc. (Corder, 1981; Muñoz Licerias, 1996; Róg, 2020).

Es importante recordar que los estudiantes que participaron en esta investigación estudian en un ambiente universitario, es decir, en un ambiente formal (en Polonia). Sin embargo, es un ambiente con numerosas situaciones de inmersión y un *input* de calidad, lo cual muestra la complejidad del estudio.

1.3.4. **Las estrategias de aprendizaje**

Entre las estrategias de aprendizaje se destacan tres categorías básicas: las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990a; 1990b; Ellis, 1994; Fernández López, 2004: 417–426; Pastor Cesteros, 2004: 126–128; Zybert, 2012: 168–174). Las estrategias cognitivas sirven para solucionar problemas y mejorar el proceso de aprendizaje; las estrategias metacognitivas facilitan planear el proceso de aprendizaje y evaluar las estrategias empleadas; y, por último, las estrategias socioafectivas están relacionadas con la colaboración e interacción con otros alumnos o con los usuarios de la LM.

En este caso, se consideró adecuado hacer un repaso de las estrategias específicas descritas por Oxford (1990a; 1990b; 2003; 2011), dado que estas hacen alusión al aprendizaje de idiomas. La investigadora diferenció entre las estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas están vinculadas con el contenido, es decir, con el idioma en sí y abarcan las estrategias de memorización, cognitivas y de compensación. Las estrategias de memorización son responsables de introducir el contenido en la memoria a largo plazo y su recuperación en la comunicación. Estas estrategias permiten agrupar y clasificar el contenido lingüístico, crear asociaciones entre el material nuevo y el previamente asimilado, colocar el vocabulario en un contexto, utilizar imágenes y mapas mentales, entre otros; pero también controlar, estructurar y repasar la materia. Las estrategias cognitivas crean los modelos mentales y también reciben y hacen que se produzcan los mensajes en una LE. Además, se refieren al razonamiento y análisis. Las estrategias de compensación facilitan la comunicación a pesar de un sistema imperfecto, por ejemplo, buscando sinónimos si el hablante no conoce o se olvida de una palabra adecuada. Las estrategias indirectas se dividen en metacognitivas (controlan la producción, mejoran la organización y la planificación), afectivas (controlan las sensaciones, la motivación y la automotivación) y sociales (facilitan entrar en la interacción con los interlocutores y promueven la cooperación, por ejemplo, haciendo preguntas o pidiendo aclaraciones).

Los autores Oxford (1990b; 2003; 2011) y Schmitt (1997) establecieron entre 50–60 estrategias de aprendizaje, lo que permitió constatar que no se trata de un concepto del todo homogéneo. En definitiva, como resume Zybert (2012: 173–174), todas estas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a trasladar el contenido lingüístico del nivel de datos (*fact level*) al nivel procedimental y automatizado (*skill level*) pero su elección ya es una cuestión individual relacionada con la motivación, la aptitud, la edad, el sexo o los estilos de aprendizaje (analítico que prefiere el análisis contrastivo vs. holístico que busca descubrir las reglas, el significado y opta por la inducción).

1.4.

El concepto del error: tipología, evaluación, corrección

El error sigue siendo objeto de muchas investigaciones y análisis en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Su tratamiento siempre ha dependido de la metodología actual en una época dada (Komorowska, 1975: 76). Sin embargo, su trayectoria está bien marcada, dado que, hasta 1967, el año de la publicación famosa de Corder, *The significance of learner's errors*, los errores no se aceptaban en las aulas de idiomas. Gracias a los estudios de Corder (1967) se empezó a atribuir al error una dimensión positiva y normal, porque es una muestra de que el alumno está interiorizando el sistema del idioma que está estudiando en un momento determinado.

El mismo autor (Corder, 1967: 167) es también el propagador de la distinción entre el error (ing. *error*) y la equivocación/falta (ing. *mistake*): “It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his *transitional competence*”. El error está relacionado con la competencia real del hablante y la ausencia de conocimiento de ciertas estructuras o fenómenos en la LM. El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008) acentúa que el *error* se refiere a los elementos que no concuerdan con la norma de la LM y pueden ocurrir tanto en la producción oral como escrita. Las *faltas*, en cambio, son puntuales y son el resultado de otros factores extralingüísticos como, por ejemplo, la presión en el aula, el estrés, el despiste, el cansancio o un olvido accidental y temporal. Además, en el caso de la *falta*, el alumno sabe autocorregirse conscientemente, mientras que en el caso del *error* no lo puede subsanar porque no dispone del grado de competencia suficiente y requerida (Richards *et al.*, 1985: 95).

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (DRAE) también proporciona tres definiciones relacionadas con los conceptos de *error*, *falta* y *equivocación* (ver tabla 4):

Tabla 4. Definiciones de error, falta y equivocación (DRAE, fecha de consulta: 30.09.2022)

Error	Falta	Equivocación
1. m. Concepto equivocado o juicio falso.	f. Error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita. <i>Faltas de ortografía.</i>	f. Acción y efecto de equivocar o equivocarse.
2. m. Acción desacertada o equivocada.		f. Cosa hecha con desacierto.
3. m. Cosa hecha erradamente.		

Según Corder (1992 [1971]) citado por Brown (2000: 220), se distingue, además, entre los errores explícitos (*overt errors*) y los errores implícitos (*covert errors*)¹³. Los primeros son fáciles de detectar porque son visibles y son evidencia de la falta de conocimiento sobre una regla concreta¹⁴. Brown (2000: 220) continua el trabajo de Corder especificando: “Overtly erroneous utterances are unquestionably ungrammatical at the sentence level. Covertly

¹³ En la traducción del artículo de Corder (1992 [1971]) en Muñoz Licerias (1992: 71–74) se habla sobre la interpretación *abiertamente idiosincrásica* y *cubiertamente idiosincrásica*: “La primera etapa del análisis de errores es, pues, el reconocimiento de la idiosincrasia. Podemos enunciar una ley general: toda oración debe tomarse por idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario. Tal y como he sugerido, una oración del alumno puede estar superficialmente bien formada y, con todo, ser idiosincrásica; a estas oraciones las llamaré idiosincrásicas encubiertas. Pueden ser también claramente idiosincrásicas en tanto que están mal formadas superficialmente según las reglas de la lengua objeto, o pueden no ser ni de una ni de otra clase. Si la interpretación normal es aceptable en el contexto, esa oración no será idiosincrásica para nuestros fines inmediatos. Si, en cambio, la oración aparece superficialmente bien formada según las reglas de la lengua objeto, pero no puede interpretarse normalmente en el contexto, entonces es idiosincrásica encubierta y puede asignársele una interpretación plausible según tal contexto”.

¹⁴ Véase también los trabajos de James (1981; 1998).

erroneous utterances are grammatically well-formed at the sentence level but are not interpretable within the context of communication”.

En el caso de los errores implícitos, el error no es fácil de detectar a primera vista (Corder, 1992 [1971]):

“No sabo hablar español”. (error explícito)

“Yo no sé hablar español”. (error implícito)

Como el español es una lengua de sujeto nulo (Muñoz Licerias, 1996: 112 y ss.), el uso del pronombre de sujeto sería necesario solo en el caso de contrastar la idea tipo: “Yo, frente a otras personas en el grupo, no sé hablar español”. Se suele considerar que, en la mayoría de los casos, estos errores son el resultado de la transferencia de la L1 del hablante o de la primera lengua extranjera, es decir, del inglés en el caso de los alumnos polacos.

Como se expuso anteriormente, establecer la definición del error no supone un problema, pero las investigaciones relacionadas con el tratamiento de este no pueden fijar con toda la seguridad cuál es la causa de su aparición y basar en ella una tipología unánime (Selinker, 1992 [1972]; Corder, 1973; Stendahl, 1973; Enkvist, 1973; Komorowska, 1975; Bantas, 1980; Burt, Dulay y Krashen, 1982; Vázquez, 1991: 31–85; 1999; 2009; 2010 [1987]; Santos Gargallo, 1993; Fernández López, 1997). No obstante, existen varias propuestas relacionadas con la clasificación de errores que ocurren durante el proceso de aprendizaje de una L2/LE. A continuación, se presentan unos criterios de dicha taxonomía recogidos y descritos por Komorowska (1975: 96–98), Vázquez (1991; 1999: 28; 2010 [1987]), Santos Gargallo (1993: 91–96; 2004: 404–406), Fernández López (1997), Borrego (2001), Pastor Cesteros (2004), Fernández Jódar (2006), Alexopoulou (2006) o Zimny (2016):

1. Criterio gramatical que engloba los errores:

- a. Fonológicos.
- b. Léxicos.
- c. Semánticos.
- d. Sintácticos.

- e. Ortográficos.
 - f. Morfológicos.
- 2. Criterio lingüístico (descriptivo/de estrategias o de estrategias superficiales):**
- a. Errores de adición: se añaden palabras o morfemas innecesarios.
 - b. Errores de omisión: supresión de palabras o morfemas necesarios en un contexto presentado.
 - c. Errores de falsa colocación: orden incorrecto de los elementos sintácticos.
 - d. Errores de yuxtaposición: omisión de los nexos sintácticos que son redundantes.
 - e. Errores de inhibición (ing. *avoidance*): el alumno evita el uso de ciertas estructuras normalmente porque no se siente seguro a la hora de emplearlas o le parecen demasiado complicadas (Richards *et al.*, 1985).
 - f. Errores de sobreproducción (ing. *overproduction*): el uso recurrente y excesivo de las estructuras previamente aprendidas.
- 3. Criterio etiológico: basado en un origen diferente del error:**
- a. Errores interlinguales: resultado de la interferencia de la L1 (Richards, 1971a).
 - b. Errores intralinguales: resultado del conflicto interno entre las reglas de L2/LE (Richards, 1971a).
 - c. Errores de simplificación: resultado de la supresión, la naturalización o la (sobre)regularización.
 - d. Errores causados por factores externos o psicológicos (sexo, motivación, entre otros).
- 4. Criterio comunicativo:**
- a. Errores de ambigüedad: alteran el mensaje.
 - b. Errores irritantes: influyen en el interlocutor, como, por ejemplo, los errores léxicos que irritan más a los hablantes nativos (Johansson, 1973).
 - c. Errores estigmatizantes: afectan al emisor del mensaje y permiten clasificar a los estudiantes como pertenecientes a algunos grupos sociolingüísticos.

- d. Errores de pertinencia: afectan el contexto.
 - e. Errores de diversión: distractores que aparecen en la comunicación.
- 5. Criterio pedagógico:**
- a. Errores inducidos: originados por una inapropiada presentación del contenido lingüístico por parte del docente.
 - b. Errores creativos: no dependen de la presentación del profesor sino del alumno y la mala asimilación del material.
 - c. Errores transitorios (de desarrollo)¹⁵: influyen en la reorganización de las reglas por la exposición al contenido nuevo, desaparecen con el transcurso del tiempo.
 - d. Errores permanentes: sin posibilidad de eliminarlos.
 - e. Errores fosilizados¹⁶: aparecen en las etapas donde ya no deberían aparecer.

¹⁵ Corder (1974) *apud* Ellis (1994: 56), a su vez, indicó tres tipos de errores que dependen de la etapa: *presystematic errors*, *systematic errors* y *postsystematic errors*. Los primeros se cometen en el momento de aprender un material nuevo y son aleatorios; los segundos están relacionados con la formulación de hipótesis erróneas cuando el alumno ya ha descubierto la regla; y los últimos surgen cuando el alumno se olvida de cómo funciona una estructura y la usa de una manera inconsistente. Santos Gargallo (1993: 111) aclara que Corder clasifica algunos errores como *transitorios*, los cuales son resultado de las circunstancias y no son sistemáticos.

¹⁶ Según Vázquez (1999: 43) *apud* Sánchez Iglesias (2011: 89), el error fosilizable se relaciona con la complejidad de la estructura. Las estructuras difíciles se caracterizan por su sincretismo, polisemia, redundancia, distribución o transformación. Por lo general, los errores fosilizados son interlingüales y los alumnos se dan cuenta de ellos casi inmediatamente y no afectan la comunicación. Esta opinión la comparte Fernández López (1996: 149): “Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología”. En contraste, Fernández López (1996: 147) menciona que los errores fosilizados son los que se cometen por cansancio, nervios o descuido y no necesitan ningún tratamiento didáctico especial, sino la tolerancia y la comprensión por parte del profesor y el alumnado.

- f. Errores fosilizables: posibilitan la fosilización, existe la posibilidad de predecirlos.
- g. Errores residuales: afectan al material anteriormente presentado que el alumno ya ha olvidado.
- h. Errores actuales: se refieren al material actualmente trabajado en el aula.
- i. Errores colectivos: comunes entre los estudiantes que comparten la L1 y estudian la misma L2/LE.
- j. Errores individuales: propios a un alumno determinado.
- k. Errores globales: impiden el entendimiento del mensaje (Burt y Kiparsky, 1975).
- l. Errores locales: no afectan al enunciado, normalmente se refieren a un elemento del enunciado, por ejemplo, una palabra (Burt y Kiparsky, 1975).

6. Criterio pragmático:

- a. Errores pragmatolingüísticos: la diferente interpretación por parte del receptor que difiere de la intención del emisor.
- b. Errores sociopragmáticos: relacionados con valores de los hablantes.
- c. Errores de pertinencia o discursivos: selección errónea del discurso.
- d. Errores no verbales: por ejemplo, malentendidos resultantes del uso diferente de los gestos en una cultura determinada.

7. Criterio cultural:

- a. Errores culturales: resultados del poco conocimiento de la cultura del país de la L2/LE.

Como se puede constatar, la clasificación básica previamente presentada es muy amplia, por lo que la evaluación del error y su tratamiento posterior son cuestiones complejas. Al mismo tiempo, los errores llevan consigo una carga muy valiosa tanto para los alumnos como para los mismos profesores. Según Corder (1967) *apud* Santos Gargallo (2004: 395–396), el error es tridimensional y desempeña el papel sustancial en tres aspectos:

- 1. En el caso de los profesores, el análisis de errores les orienta mejor y gracias a él saben en qué momento del desarrollo lingüístico está su alumno.

2. Para los investigadores, los errores son considerados como indicadores para realizar los análisis que responden a la pregunta sobre cómo se asimilan los idiomas y qué fenómenos y estrategias ocurren durante este proceso.
3. A los alumnos, los errores les ayudan a aprender y a verificar sus hipótesis sobre cómo funciona el idioma que estudian.

A ciencia cierta, la evaluación y el análisis permiten entender mejor el proceso de aprendizaje, extraer conclusiones, adaptar el contenido y contribuyen a la mejora del material didáctico utilizado o creado por los docentes. Asimismo, la reflexión relacionada con el error permite su corrección más significativa (Vázquez, 2009), pero los investigadores adoptan varias posturas frente a la evaluación y la corrección de errores en el aula. Palmer (1980: 94–96) *apud* Fernández Jódar (2006: 19) señaló que, para evaluar y corregir los errores con éxito, es bueno establecer primero los criterios y parámetros de gravedad basados en la distribución y la frecuencia de su aparición. Asimismo, Söhrman (2007: 71) propuso “[...] establecer una jerarquía de las dificultades y dar prioridad a las más frecuentes y, sobre todo, a las que causan más problemas en el proceso de aprendizaje”.

Tras esta recopilación de reflexiones, Vázquez (1999: 64) aludió a la función formativa de la corrección, expresando que “Corregir para aprender significa interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera tal que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta”. En ese sentido, propuso implementar la corrección de los errores que se refieren al material actualmente o ya presentado/enseñado y procesado por los estudiantes, dado que estos, en ocasiones, intentan decir mucho más de lo que son capaces (Vázquez, 2010 [1987]: 170). Por eso, cuando producen un enunciado donde se requiere el uso del SUBJ y todavía no han conocido este concepto, la corrección, en este caso, será inútil tanto para el docente como para el alumno. La autora menciona que (Vázquez, 2009: 114): “Los errores – en pocas palabras – son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la

adolescencia. Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas”. Zybent (2012: 245) aconsejó aceptar el hecho de que, en algunas etapas, no es posible erradicar ciertos errores porque algunas estructuras pueden ser demasiado difíciles y su uso incorrecto es natural. Además, afirmó que la corrección innecesaria puede ser perjudicial porque, con el paso del tiempo, estos mismos errores pueden desaparecer espontáneamente. Por su parte, Vázquez (2010: 170) optó por profundizar primero los errores “que se identifican con un grupo o nacionalidad, ya que los errores comunes a los hablantes de distintas lenguas nativas tienen su origen, o pueden tenerlo, en aspectos particularmente arbitrarios de la lengua extranjera”.

Como destacaron Fernández Jódar (2006: 14–15) y Söhrman (2007: 70), para evaluar y corregir errores se recomienda considerar el contexto en el que se encuentra el estudiante, es decir, cuál es el objetivo de su estudio. En algunos casos, el docente no siempre valorará de la misma manera la gramaticalidad, la aceptabilidad o la adecuación del error (James, 1981; Enkvist, 1973). La gramaticalidad posibilita evaluar errores teniendo en cuenta la corrección gramatical porque subraya la relación entre una frase y su gramática; la aceptabilidad se concentra en la comunicación y “los juicios de valor emitidos por el oyente” y la adecuación es “la aceptabilidad conceptualizada, la transmisión de significado en un contexto” (Santos Gargallo, 1993: 104). La producción oral y escrita¹⁷ de los estudiantes que no estudian en el ámbito profesional puede centrarse en la aceptabilidad si no obstaculiza la comunicación, es decir, la expresión no tiene que ser totalmente correcta.

En la corrección, hay que reflexionar sobre todos los elementos posibles como, por ejemplo, los errores fonológicos, morfológicos, semánticos o sintácticos, no obstante, no es necesario aplicar to-

¹⁷ La producción escrita normalmente deja más espacio a la creatividad y es más elaborada, por eso los alumnos pueden tener más tiempo para autocorregirse y preparar un texto con menos errores. La producción oral es más espontánea, lo cual puede provocar más errores de diferente etiología.

das las correcciones y evaluaciones en el mismo momento. Además, la corrección debería tener un objetivo didáctico, es decir, no puede llevar consigo una carga destructiva (Róg, 2020). Tiene que ser un proceso motivador y constructivo para que el alumno pueda sacar de este el máximo provecho¹⁸. Este proceso tiene que relacionarse con unos objetivos que estén bien definidos, en otras palabras, el alumno tiene que saber qué es lo que va a evaluar el profesor, especialmente durante los exámenes, pruebas o redacciones; puesto que, en el caso de muchos errores acumulados, la corrección puede contribuir a la desmotivación y el sentido de la imposibilidad de avanzar.

Los seguidores del concepto de la evaluación formativa insisten en evaluar solamente las cuestiones detalladas con los mismos estudiantes en los llamados criterios del éxito *wilfy* (ing. *what I am looking for*); dicho de otro modo, concretar las expectativas del profesor después de haber presentado el contenido. De esta manera, el profesor no se centra en todos los errores, sino que elige los previamente detallados (Black y William, 1998)¹⁹. La evaluación formativa es un proceso, por eso aparece con más frecuencia y no al final de una sesión didáctica. Según la investigación de Hattie (2013: 259), la evaluación sumativa es menos efectiva, dado que a los alumnos les faltan las últimas dos fases evaluativas: la descripción y la corrección²⁰. Tras realizar un análisis exploratorio del concepto de *error*, se debe admitir que no es una noción homogénea. Tal y como nota Bustos Gisbert (1998: 11), muchos estudios intentan responder de varias maneras a las preguntas sobre qué es un error,

¹⁸ En el aula, el profesor no es la única persona que ejecuta la corrección. Es posible utilizar también la autocorrección después de haberle señalado el error al aprendiz, pero también es posible aplicar la técnica *peer review*, es decir, la evaluación y la corrección mutua por parte de los compañeros en el aula.

¹⁹ Véanse más trabajos relacionados con la evaluación formativa en Black *et al.* (2006) y Sterna (2014).

²⁰ Después de realizar un examen o una prueba, muchos profesores no describen los errores ni los evalúan con sus estudiantes, por lo que muchos alumnos no se concentran en procesar los errores cometidos ni en su futura y pronta corrección.

cuál es su origen y cuáles son sus consecuencias. Por esta razón, todo profesor debería desarrollar sus habilidades para tratar los errores en el aula, desgranar los que aparecen con más frecuencia entre sus estudiantes y aplicar las medidas de corrección idóneas para perfeccionar el conocimiento (Söhrman, 2007: 74).

En el caso de los estudiantes que participaron en la presente investigación, se tuvo en cuenta la máxima corrección en la gramaticalidad y la aceptabilidad, puesto que son estudios profesionales concentrados en el aprendizaje de un idioma como una herramienta en el mundo profesional. Por este motivo, tienen que conocer bien la relación entre conocimientos de usos y conocimientos sobre la lengua (González Nieto, 2001: 11). Además, durante los estudios se intenta conseguir el nivel C2, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, esto es, el más avanzado.

1.5.

El concepto de interlengua: características básicas

La hipótesis de la IL, también conocida como *competencia transitoria, dialecto idiosincrásico, sistema aproximado/aproximativo o sistema intermediario* (Selinker 1969; 1992 [1972]; Komorowska, 1975; Adjèman, 1976; Corder, 1992 [1971]; Nemser, 1992 [1971]; Tarone, 1979; Sharwood Smith, 1994; Bialystok y Sharwood Smith, 1985), es un término que alude a un sistema lingüístico característico para los hablantes no nativos; es decir, de un aprendiz de L2/LE que abarca todas las etapas de la adquisición-aprendizaje de una L2/LE. Como bien afirmó Baralo Otonello (2004: 373):

[...] Es un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente de la LM (aunque se encuentren en él algunas

huellas) y el de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

En concordancia con Santos Gargallo (1993: 152–153), la IL es un tipo de mediador entre la L1 y la LM que, con el tiempo y bajo el proceso creativo de aprender nuevas estructuras y elementos léxicos, se vuelve más complejo. Según la autora, se caracteriza por su distinción de la LM, una estructura interna, su dependencia de etapas, su dinamismo y continuidad relacionados con los procesos creativos, su configuración dependiente de procesos internos y su corrección en su propia idiosincrasia. Martín Peris (2007 [1988]: 2) admitió que el estudiante tiene que pasar por varias etapas para interiorizar las reglas sucesivamente, pero antes de incorporar el sistema entero, primero asimila los “inter-sistemas”. El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008) añadió que la IL es un sistema individual de cada alumno, regido por sus propias reglas. Por consiguiente, es un sistema lingüístico mental y evolutivo que les ayuda a los aprendices a expresarse utilizando la L2/LE. Hay que subrayar que la IL no engloba solamente las estructuras correctas, sino también las erróneas que deberían evolucionar para finalmente convertirse en las hipótesis adecuadas. Desde ese punto de vista, Santos Gargallo (1993: 153) se refiere a las investigaciones de Richards (1971a), Nemser (1992 [1971]) o Corder (1981) reconociendo que el proceso del desarrollo de la IL es un “movimiento dinámico” (ver tabla 5). Pastor Cesteros (2004: 110) refiriéndose a la cantidad de nombres de la IL concluye: “Todos ellos, sin embargo, independientemente del modo de nombrarla, coincidían en calificar de sistemática la lengua empleada por el aprendiz (sin considerarla una desviación de la norma, como era interpretada antes y en ese aspecto residía la principal novedad de tal aproximación)”.

Tabla 5. Proceso de formación de una IL (Santos Gargallo, 1993: 153)

Lengua Materna...IL1... IL2... IL3... ILn... Lengua Meta
--

Según los trabajos de Selinker (1969; 1992 [1972]), se destacaron cinco elementos principales que contribuyen a la evolución de la IL (descritas también por Komorowska, 1975; Griffin, 2005: 92; Martínez Agudo, 2004; Santos Gargallo, 2004: 406; Fernández López, 2004: 420²¹):

1. **Transferencia de la L1:** el alumno basa sus hipótesis en el conocimiento de su L1, por ejemplo, traduciendo los enunciados de manera literal.
2. **Transferencia de instrucción:** técnicas, materiales y métodos empleados por el profesor para explicar o practicar ciertas estructuras que, por consiguiente, pueden provocar la asimilación y el uso incorrecto de estas.
3. **Hipergeneralización de reglas:** la extensión de las reglas gramaticales de modo generalizado e incorrecto de las lenguas con las que se ha tenido contacto.
4. **Estrategias de aprendizaje:** el estudiante adopta estrategias diferentes como evitar las estructuras que le parecen demasiado complicadas o las intenta simplificar.
5. **Estrategias de comunicación:** son las estrategias que el alumno utiliza para mantener (o no) la comunicación: cambiar de tema, evitar el tema, romper la conversación, repetir, parafrasear, buscar otras palabras para expresarse, entre otros.

No obstante, la IL tiene sus propias características (Selinker, 1992 [1972]; Tarone, 1979; 1983; Selinker y Lamendella, 1978; Muñoz Licerias, 1996: 46; Baralo Otonello, 2004: 373–386):

1. **Sistematicidad:** la IL puede disponer de las reglas pertenecientes a la L1 o a la L2/LE, pero también abarcar las propias a la IL del alumno. El estudiante las utiliza de manera sistemática manteniendo “cierto orden en la adquisición y en las secuencias de desarrollo” (Pastor Cesteros, 2004: 112), pueden ser incorrectas, aunque este tendrá la sensación de que son estructuras pertenecientes a la LM.

²¹ La autora presenta también otras tipologías basándose en los trabajos de McLaughlin (1978), Bialystok (1992 [1978]) o Ellis (1985). Véase más en Fernández López (2004: 420–421).

2. **Inestabilidad/variabilidad:** el alumno adquiere una regla, pero no siempre es capaz de aplicarla en cada situación, lo que le conduce a momentos de inestabilidad (Baralo Otonello, 2004: 382–385). En este caso, es posible hablar sobre la variabilidad libre, que es sincrónica y intercala entre formas tanto correctas como incorrectas que aparecen en el mismo momento; y sobre la variabilidad sistemática, dependiente de otros factores extralingüísticos, situacionales o psicolingüísticos. La variabilidad sistemática da paso a otra etapa de formación de una IL, dado que se relaciona con la reestructuración. El período de dicha inestabilidad durará hasta el momento de la aplicación correcta de una regla concreta. Es pasajero, aunque es posible que algunos errores regresen en mayor o menor grado; sin embargo, tienen la posibilidad de desaparecer después de aplicar más práctica y estabilizar la regla.
3. **Fosilización:** (Selinker, 1992 [1972]; Corder, 1981; Muñoz Liceras, 1996; Baralo Otonello, 1996a; 2004: 378–379; Sánchez Iglesias, 2006) es un tipo de detención del sistema que aparece normalmente cuando el alumno pierde la motivación o, en su opinión, el sistema del que dispone en un momento determinado ya es suficiente para sus necesidades. A grandes rasgos, el alumno retiene en su sistema individual las estructuras correctas y erróneas (Baralo Otonello, 2004: 378). Como señala el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008), este mecanismo lingüístico es una de las causas de no conseguir el nivel aproximado al nativo. La fosilización, según los investigadores, puede aparecer tanto en los niveles altos como en los poco avanzados (Santos Gargallo, 1993: 96)²². Según Selinker y Lamendella (1978: 187), el alumno puede dejar de sentir la necesidad de continuar su aprendizaje cuando su IL

²² En tal sentido, Schumann (1992 [1976]) propuso la hipótesis de *pidginización*, es decir, la creación de una lengua común entre las personas que no hablan la misma lengua, pero que entran en contacto social. Entonces, esta lengua se caracteriza por la reducción léxica y la simplificación de las reglas gramaticales. Véase más en Moreno Fernández (2004: 295–296).

contiene al menos varias reglas diferentes a las que se aplican en su lengua materna.

4. **Permeabilidad:** la posibilidad de reorganizar el sistema (IL) utilizando reglas y elementos procedentes de otros sistemas (en general de la L1) y la sobregeneralización de las de la L2 (Santos Gargallo, 1993: 160; Baralo Otonello, 2004: 380). Estas nuevas reglas son las que el alumno aprende en el aula o asimiladas por la observación, dado que el sistema que posee el alumno no está cerrado y es permeable al aducto (Fernández Jódar, 2006: 11). Dichas reglas constituirán un paso siguiente para desarrollar la IL y trasladarla a un nuevo nivel. En algún momento, es posible que el sistema se vuelva impermeable, por ejemplo, cuando el aprendiente consiga un nivel que no deja espacio para las futuras reorganizaciones, lo que conduce a su fosilización (Muñoz Licerias, 1996: 50).

1.6.

El análisis contrastivo vs. el análisis de errores

Dentro de la lingüística aplicada convergen varios métodos que permiten interpretar los errores cometidos por los alumnos, siendo el AC uno de los más populares. El planteamiento desarrollado por Fries (1945) y Lado (1957) sostuvo que los errores de los estudiantes de una L2/LE estaban basados en la interferencia de la L1. De acuerdo con la perspectiva psicolingüística, el AC se fundamenta en los principios del conductismo, que se basaba en un modelo de estímulo, respuesta, refuerzo y formación de hábitos (*habit formation*) (Manchón, 2001: 11; Martín Martín, 2004: 261). Los seguidores del AC afirmaban que los aprendientes dividían algunos aspectos de la LM en los que les parecían fáciles o difíciles, siendo difíciles los que no podían comparar con elementos de su L1 porque esos no eran similares o no existían. En conclusión, los elementos parecidos facilitaban el aprendizaje y los diferentes lo obstaculizaban (Lado, 1957; Fernández López, 1997: 15).

Sumado a lo anterior, se expresaba que era posible predecir la aparición de ciertos errores basándose en la comparación de dos sistemas lingüísticos diferentes (Fernández González, 1995: 6). Fries (1945: 9) argumentó que los recursos más útiles y eficaces para el aprendizaje son aquellos basados en un análisis científico detallado del idioma objetivo, contrastado minuciosamente con la descripción del idioma nativo del aprendiz. Los creadores de la hipótesis del AC subrayaban la influencia de la L1 (y otros idiomas previamente aprendidos), es decir, la transferencia. Según Manchón (2001: 7) la transferencia es:

[...] el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su lengua materna o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua. Centrándonos en el aprendizaje tutorado, y a diferencia de lo que sucede con otros contenidos curriculares, el alumno de lengua extranjera cuenta con, primero, una experiencia previa de interiorización de al menos un sistema lingüístico – su lengua materna (L1) – y, segundo, con experiencia en el uso de dicha lengua materna en una amplia gama de variedades comunicativas. El aprendiz, por tanto, lleva un bagaje de conocimientos y habilidades a la nueva situación de aprendizaje. También en un contexto de aprendizaje natural quien se enfrenta a la adquisición de un nuevo sistema lingüístico no es tabula rasa desde una perspectiva lingüística, por lo que tiene igualmente la posibilidad de transferir su acervo lingüístico previo.

Con el tiempo se empezó a utilizar también el término de la interferencia y, en ocasiones, ambas nociones se las utilizaba como sinónimas. Sin embargo, Komorowska (1975: 91–92) insistió en marcar una distinción clara entre la transferencia y sus tipos (*negativa, cero, positiva*) y la interferencia. Como indica Fernández Jódar (2012: 74) “el primer término es más amplio que el segundo:

mientras que la transferencia puede ser positiva o negativa, la interferencia es siempre negativa. Así que cuando utilizamos el término interferencia nos referimos a la transferencia negativa. Así mismo, cuando nos referimos a errores por transferencia es evidente que esta es negativa, puesto que causa errores”. Desde la perspectiva del AC, las interferencias se dan en casi cada nivel del lenguaje, es decir, tanto en el nivel fonológico como sintáctico o léxico. En ese orden de ideas, Santos Gargallo (1993: 19) la precisó apuntando que es “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)”.

Recapitulando, la transferencia positiva les facilita el aprendizaje a los alumnos, dado que el sistema de la L1 y el de la lengua estudiada coinciden; no obstante, en el caso de la transferencia negativa (la interferencia), se observan diferencias considerables que pueden obstaculizar el aprendizaje. Por eso, Martín Martín (2000: 109) comenta:

A finales del siglo pasado, Sweet escribió que, si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de la L1, esta similitud, con frecuencia, es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para alcanzar un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente para una comunicación básica y que, por el contrario, aprender una lengua lejana presenta dificultades inversas.

Los partidarios del AC no admitían los errores; en contraste, consideraban que estos podían provocar malos hábitos y veían en ellos el peligro de su posible fijación. Se penalizaban y se evitaban a toda costa introduciendo tareas basadas en la repetición y la mecanización de los enunciados o las actividades tipo rellenar huecos (ing. *gap-fill*) que, según los investigadores, prevenían cometer errores (Stockwell *et al.*, 1965: 294). Utilizando el AC, primero, había que realizar el análisis y la descripción de las estructuras características para la L1 y para la LE estudiada por el alumno. Luego, había que comparar las estructuras seleccionadas (las si-

milares y las diferentes) para prever los posibles errores y, al mismo tiempo, preparar unidades didácticas que imposibilitaran su aparición. En ese marco, Wardhaugh (1992 [1970]: 44) decidió dividir el AC en dos tipos: el *análisis fuerte* y el *análisis débil*. Como especifican Santos Gargallo (2004: 395) o Pastor Cesteros (2004: 103), el AC fuerte consistía en diagnosticar los errores a partir de una comparación realizada entre la L1 y la LE sin contacto con las producciones auténticas de los alumnos. La versión débil, por otro lado, describía los errores producidos por los estudiantes sin entrar en predicciones. Aunque al principio se consideraba que la interferencia era la fuente de todos los errores, Lado (1957: 72) señaló que la lista de problemas era de carácter hipotético. Komorowska (1975: 95–96), en cambio, mencionó que la confrontación de los análisis contrastivos con las observaciones de los profesores prácticos no coincidía o coincidía solo parcialmente.

A pesar de su popularidad, el AC no estuvo exento de críticas. Entre ellas aparecieron las aportaciones de la psico y sociolingüística que se enfrentaban a la idea de repetición basada en el conductismo. Las primeras críticas partieron también de Chomsky y su teoría de la GU y el DAL. Otros estudios (Burt y Dulay, 1992 [1974]; Komorowska, 1975: 96; Fernández López, 1997: 15) subrayaron que el AC no podía predecir todos los errores y, en ocasiones, proponía listas de los que no ocurrían. Además, se rechazó la hipótesis de que la L1 fuera la única fuente de la interferencia, puesto que se comprobó que, a veces, son las similitudes entre la L1 y la LM, y no las discrepancias, las que provocan los errores (Komorowska, 1975: 94). Cabe mencionar que el AC no contaba con los errores individuales, ni con los factores internos y externos descritos en el apartado sobre los elementos que influyen en el aprendizaje (Santos Gargallo, 1993: 19). Tampoco disponía de otros criterios más amplios para clasificar los errores. Otro aspecto criticado fue la falta de la autenticidad, porque no se analizaba el contexto real, sino que se basaba en las descripciones abstractas y teóricas de idiomas. Adicionalmente, se consideraba que el AC no prestaba mucha atención en la función comunicativa de la lengua. Hoy en día, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008) considera que las diferencias significativas entre

los elementos en la L1 y la L2 no necesariamente hacen que sean más difíciles de aprender. Por otro lado, los elementos similares entre ambos idiomas también pueden ocasionar problemas e interferencias, ya que los estudiantes evitan el uso de ciertos tipos de estructuras gramaticales o léxicas al aprenderlas. El autor admite que la interferencia de la L1 u otros idiomas conocidos por el hablante puede influir en la aparición de ciertos errores, pero también hay que tener en cuenta que la misma L2 puede provocar los errores intralingüísticos, similares a los cometidos por los nativos al aprender su lengua materna. Además, subraya que algunos errores son solo el resultado de una interacción entre dos procesos: el intralingüístico y el interlingüístico²³.

Después del año 1967 y la famosa publicación de Corder, se empezó a dejar de lado el enfoque contrastivo y el error adquirió un matiz incluso positivo, siendo, al mismo momento, un indicador para evaluar el proceso del aprendizaje y el estado actual de la IL de los aprendientes (Arabski, 1979). Se comenzó a criticar la manera conductista de percibir el error como un resultado de la falta de hábitos apropiados y el AC con la interferencia de la L1 como la fuente exclusiva de errores (pero sí se la incluía como una de las posibilidades). Al respecto, Corder (1981) afirmó que la aparición de los errores no era solamente la consecuencia de la interferencia, sino que también existían ciertos errores que no dependían de la L1, por ejemplo, la influencia de otros idiomas que conoce el aprendiz, los factores individuales como los procesos mentales o, incluso, las estrategias de aprendizaje (Santos Gargallo, 2004: 391–392).

Así las cosas, se propuso concebir el proceso de aprender idiomas como un acto creativo sustituyendo el AC con el AE, que trataba el error como un fenómeno normal y necesario a la hora de

²³ La misma opinión la comparte Komorowska (1975: 94–95), quien afirma que las investigaciones relacionadas con el AC no cumplieron con las expectativas de los mismos especialistas. La autora alude a las acusaciones de otros investigadores, como por ejemplo Marton, de que el AC no siempre podía predecir la aparición de un error u otro solamente por haber comparado dos sistemas.

aprender/enseñar una L2/LE. El error apareció como un punto de reflexión sobre el estado actual del conocimiento del alumno, lo cual le podía motivar y aportar ciertas pautas para conseguir la mejora. Por esta razón, se argumentó la necesidad de analizar los errores de los estudiantes ya que gracias a esto es posible entender la esencia del conocimiento del alumno en un momento específico de su aprendizaje, pero al mismo tiempo recurrir a la identificación de las áreas en las que aún tienen que mejorar. Además, al describir y clasificar los errores, es posible obtener información sobre los aspectos del idioma que provocan problemas y dificultades en el aprendizaje.

Como el AC analizaba el error *a posteriori*, es decir, después de su aparición en las producciones tanto orales como por escrito (Vez, 2004: 152), se consideraba que estos les ayudaban a los profesores a constatar qué cambios eran necesarios, qué metodología podían adoptar y qué modificaciones introducir. A diferencia del AC, el AE examinaba las producciones auténticas de los aprendientes sin basarse en el listado de errores hipotéticos porque tenía en cuenta la función expresiva y el uso correcto del idioma en contextos sociales y comunicativos concretos, es decir la adecuación pragmalingüística (Santos Gargallo, 2004: 395). Gracias a ello, eran errores que surgían en un contexto real. Este trabajo con un error auténtico puede ser una gran ayuda a los profesores que preparan sus propios materiales para los alumnos y, en este caso, el aprendizaje será más personalizado en función de los errores cometidos por los aprendientes. Al promocionar el AE, Corder (1981) hizo énfasis en la importancia del profesor cuyo rol ya no era solamente corregir o prevenir, sino que también se enfocaba en buscar las razones psicológicas, reflexionar, analizar, reconocer las estrategias que adoptaban los alumnos durante el proceso de aprendizaje y, finalmente, saber sacar las conclusiones correctas de sus errores. Se creía que la mera corrección del error no era fructífera.

Para sistematizar el proceso del tratamiento del error, se aconsejaba dividir el AE en los siguientes pasos (Corder, 1992 [1971]: 72-74; Richards, 1974; 1971b; Santos Gargallo, 1993: 395-396):

1. El reconocimiento de la idiosincrasia: identificar el error, considerando el contexto en el que aparece.

2. La clasificación y la descripción del error aplicando los criterios lingüísticos, la fonología, morfología y sintaxis para poder comparar y analizar en qué grado se aleja el error de la normativa.
3. La explicación de las causas y los mecanismos que provocan los errores, es decir, la búsqueda de una posible fuente del error.
4. El reconocimiento y la evaluación de la gravedad del error con la posible propuesta de su tratamiento pedagógico²⁴.

El AE recibió también varias críticas (Santos Gargallo, 1993: 101–103), dado que se decía que se concentraba solamente en los aspectos negativos, analizando los errores y prestando demasiada atención a ellos, sin fijarse en las producciones correctas. Además, se le acusaba de estudiar los errores de forma aislada, sin tener en cuenta otros factores, y de tener un carácter sesgado en la recopilación de datos y el sobreuso de los métodos estadísticos (Schachter y Celce-Murcia, 1977; Ellis, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1994 [1991]). También se cuestionaba considerar como aceptables los errores pertenecientes a la *competencia transitoria* (Santos Gargallo, 1993: 92–93). Además, se mencionaba que los alumnos evitaban el uso de ciertas estructuras para no cometer errores, lo que hacía que los resultados del AE se consideraran menos fiables (Schachter, 1974 *apud* Zimny, 2016: 42).

Evidentemente, las investigaciones sobre el AC y AE y su desarrollo tuvieron un gran impacto en la metodología de enseñar idiomas y el tratamiento del error. Con certeza, aunque el modelo del AC recibió varias críticas, contribuyó a las publicaciones especializadas, explicando algunas relaciones entre la L1 de los estudiantes y la LE. También tiene presencia en las publicaciones de la gramática contrastiva a nivel universitario²⁵ que, aludiendo al aspecto pedagógico, puede sugerir a los profesores de idiomas cier-

²⁴ Hay que mencionar que, a lo largo del tiempo, se cambió la manera de describir y explicar el error. No solo se dejó de analizarlo desde la perspectiva gramatical, sino que también se empezó a tomar en cuenta la función comunicativa con su aspecto pragmalingüístico (Santos Gargallo, 2004: 395).

²⁵ Véase, por ejemplo, *La gramática contrastiva español-polaco* (Nowikow, 2017c) que compara estos dos idiomas de manera muy detallada teniendo en cuenta sus diferencias tipológicas.

tos problemas y el origen de los errores de sus alumnos y puede proponer algunas soluciones para mejorar el aprendizaje. El AE, en cambio, permitió agrupar los errores y clasificarlos de varias maneras, aceptar el error como una etapa necesaria y natural en el proceso de aprender un idioma y buscar las posibles soluciones más personalizadas para los alumnos tanto individuales como para los grupos. Como describió Baralo Otonello (2009a: 27), “el AE de una muestra de IL española ofrece datos de gran utilidad para quienes formulan y comprueban hipótesis de teoría lingüística, de teorías de adquisición o de enseñanza y aprendizaje de lenguas”. En contraste, Söhrman (2007: 68) explicó:

Limitémonos a aclarar aquí que, tanto el análisis de errores como la lingüística contrastiva, forman parte de la lingüística aplicada. Mientras el análisis de errores intenta dar una base concreta basada en la experiencia de las dificultades que tienen diferentes estudiantes, la lingüística contrastiva, al comparar y buscar las diferencias, trata de pronosticar dónde van a encontrar problemas los aprendices. Aparentemente, son dos maneras complementarias de trabajar.

Tanto el AC como el AE constituyeron una base muy sólida para el desarrollo de la presente investigación, ya que permitieron examinar los errores ya cometidos por los estudiantes polacos que están en diferentes etapas del proceso de aprendizaje del español. También se recurrió al AC y a la lingüística contrastiva (particularmente, la gramática contrastiva), especialmente en la comparación de los modos verbales españoles y polacos, sabiendo que la influencia de la L1 puede ser uno de los factores decisivos a la hora de seleccionar el modo adecuado. Tal y como subraya Santos Gargallo (1993: 99), existe un grupo de lingüistas que adoptan una postura más tolerante al decir que ambos modelos (el AC y el AE) pueden ser complementarios. Según la investigadora (Santos Gargallo, 1993: 99): “El AE puede verificar o falsear los hallazgos de un AC y suplementarlos con nueva información porque este es menos restrictivo que aquel. Sin embargo, el objetivo de ambos modelos es el mismo: analizar la lengua del estudiante de una L2”.

2.

LOS MODOS EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA POLACA

2.1.

Los conceptos de modo y modalidad

Actualmente, la lingüística opera con dos nociones diferentes estrechamente ligadas con la selección modal en español (oposición IND/SUBJ), es decir, modo y modalidad. Esta última es un concepto lógico-semántico que se introdujo por primera vez en la descripción del funcionamiento de los modos realizada por Bally (1965 [1932])¹. Se trata de una noción mucho más extensa que la de modo. Esto se debe a que, como se mencionó con anterioridad, se habla de un rasgo lógico-semántico vinculado a dos tipos de posturas que adopta el hablante: la primera, con respecto al interlocutor (la modalidad de la enunciación); y la segunda (la modalidad del enunciado), en relación con el contenido de lo que se enuncia. Las posturas que puede adoptar el hablante se manifiestan, asiduamente, mediante los predicados de la oración principal abarcando los de posibilidad/imposibilidad, necesidad, obligación o incertidumbre que influyen en la selección modal (Rubio, 1968; Hernández Alonso, 1986: 280–282; Ridruejo, 1999; Nowikow,

¹ En este trabajo se abordó el tema de la modalidad, claramente, desde la perspectiva de la lingüística; sin embargo, hay que mencionar que sus raíces están en las descripciones filosóficas, sobre todo en las lógicas (juicios aristotélicos, lógicos escolásticos o, luego, Emmanuel Kant).

2001: 50–52; 2017a: 16; *NGLE*, 2010: 1865–1870). La modalidad es una categoría semántica universal y constituye un componente imprescindible para cada tipo de enunciado. Hay que tener en cuenta que es uno de los factores distintivos del modo y permite su clasificación como una categoría gramatical, siendo una de sus propiedades de tipo semántico².

Tradicionalmente, la modalidad se divide en dos clases: la modalidad implícita, expresada interna y gramaticalmente a través de las formas de los modos gramaticales dentro de la cláusula subordinada; y la modalidad explícita, expresada externa y léxicamente mediante el significado del verbo de la proposición principal. Según Bally (*apud* Ridruejo, 1999: 3212), existe una dicotomía formada por *dictum* y *modus*, donde el primero tiene un carácter lógico-semántico y sirve para marcar aquella parte del enunciado cuya función es totalmente representativa: indica el estado factual de las cosas y se refiere al contenido proposicional que le incumbe. Además, se relaciona sintácticamente con la cláusula subordinada (Nowikow, 2017a: 16). En cambio, el *modus* cumple la función de expresar la modalidad y, por consiguiente, marcar la actitud del hablante hacia el *dictum*, es decir, hacia lo que se enuncia:

- (1) *Es una lástima que sea tarde.* (ya es tarde [*dictum*] + es una lástima [*modus*]) (Nowikow, 2001: 50)

Según Gili Gaya (1980: 40):

El contenido representativo, lo que se dice en cada oración, fue llamado *dictum* por los antiguos. La actitud subjetiva se

² Existen dos grupos de opiniones relacionadas con el modo y la modalidad. Un grupo opta por separar completamente el modo y la modalidad. Por ejemplo, Jiménez Juliá (1989) o Heredia (1990). Otro grupo, sin embargo, opta por considerar la modalidad como un factor imprescindible para describir el modo verbal. Jiménez Juliá (1989: 185–199) definió el modo verbal como un signo gramatical y las modalidades son “una serie de valores generales de la comunicación previas a cualquier formalización lingüística concreta”, subrayando, pues, su valor interidiomático e interactivo a la vez.

llamó *modus*. El *modus* puede hallarse implícito, y deducirse del contexto o de la situación; o puede hallarse explícito en el gesto, las variaciones fonéticas, o los signos léxicos y gramaticales que la lengua posee, entre ellos los modos del verbo, que por esto se llamaron así. El *modus* es, por consiguiente, un criterio de clasificación de las oraciones.

Existe también otro punto de vista a la hora de clasificar la modalidad vinculada con el contenido. Algunos lingüistas agrupan las modalidades en dos grandes categorías denominadas macromodalidades: la modalidad epistémica y deóntica³ (Palmer, 1986; Alarcos Llorach, 1994: 153–154; Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 15). Ambas modalidades (la epistémica y la deóntica⁴) son de índole lógico-semántica y su operatividad se atribuye a sus correspondencias transmitidas a través de las formas lingüísticas (Palmer, 1986: 136–154; Ridruejo, 1999: 3214–3215).

La modalidad epistémica abarca diferentes posturas del hablante en relación con su creencia, conocimiento, contingencia o duda. Al respecto, Gaszyńska-Magiera (1997: 20) señaló que, en la modalidad epistémica, el hablante establece ciertos límites en cuanto a la veracidad de lo que expresa⁵. Según Lyons (1980), la modalidad epistémica se relaciona con la creencia y el conocimiento; mientras que Ridruejo (1999: 3214) sostuvo que este tipo de modalidad “se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en un enunciado”. Por su parte, Palmer (1986: 51–52) declaró que el

³ Véase también: von Wright (1951), Meunier (1974), Otaola Olano (1988), Bybee y Fleischman (1995).

⁴ También se debe considerar la importancia de la modalidad dinámica, que desde la perspectiva de los estudios diacrónicos es la modalidad fundamental, ya que de ella derivan las demás modalidades (Zieliński, Espinosa Elorza, 2018).

⁵ Nagórko (2005: 102) insistió en que la comunicación tiene carácter antropocéntrico que circula alrededor del eje yo-tú. Por eso, el acto de habla es también cierto tipo de compromiso con la realidad representada por el hablante. El hablante asume la responsabilidad de presentar los hechos de una manera verdadera.

grado de certeza del hablante puede vincularse también a la implicación directa o indirecta de este mismo en el acontecimiento presentado. El emisor puede participar en este último, ya sea personalmente, ya sea como testigo, o puede basarse en relatos de otras personas⁶. Según Ridruejo (1999: 3212), que se apoya en las investigaciones de von Wright (1951) la modalidad epistémica se refiere a lo conocido como verdadero/indeterminado o lo conocido como falso. La modalidad deóntica, en cambio, dispondrá de un valor volitivo y de influencia. Como es de deducir, la modalidad epistémica estará orientada, en mayor grado, hacia el emisor; mientras que la deóntica hacia el oyente (López Rivera, 2002: 92).

Tanto en español como en polaco, la modalidad dispone de un abanico muy amplio de recursos lingüísticos léxicos o gramaticales (Ridruejo, 1999: 3214; Nowikow, 2017a: 17; Kratochvílová, 2018: 15). Kratochvílová (2018: 27) mencionó que no existe una unanimidad a la hora de establecer estos recursos, por lo que propuso dividirlos en cuatro grupos grandes:

There is no general agreement regarding the range of expressions of the category of modality. These can be divided into four large groups: 1) suprasegmental features; 2) morphological features; 3) lexical features; 4) (hyper)syntactic and pragmatic features. We claim that the position of these groups differs according to a concrete language and features typical for one language should not be automatically analysed in the other languages.

Asimismo, Veiga (1990: 238) indicó que la modalidad tiene varios “significados modales que en cada lengua particular pueden aparecer o no configurados en categorías verbales funcionales, aparte de otras posibles configuraciones fuera del núcleo verbal,

⁶ Por esta razón, Palmer (1986) destacó sus tres significados: “*speculative*”, “*deductive*” y “*quotative*”. Polański (1995) y Karolak (1995) también introdujeron su propia diferenciación para este caso y destacaron el modo *perceptivus* e *imperceptivus* para las situaciones en las que el hablante participa o no, respectivamente.

ya sea en el léxico, ya en otros puntos de la gramática”. En cambio, el modo es una categoría propia del verbo. En la tradición gramatical castellana, Nebrija (*apud* Nowikow, 2015: 77) apuntó a que “el modo en el verbo es aquello por lo cual se distinguen ciertas maneras de significado en el verbo”. No obstante, los lingüistas modernos, a la hora de definir el estatus gramatical del modo, toman como punto de referencia el concepto de *modalidad* planteado por Bally (1965 [1932]) con el criterio de clases flexivas y de variación morfemática. Se trata, pues, de dos enfoques: uno semántico y otro formal (Gili Gaya, 1980; Hernández Alonso, 1986; Alarcos Llorach, 1994; Ridruejo, 1999)⁷.

En esa misma línea, Nowikow (2017a: 14) identificó dos elementos clave que facilitan la diferenciación del modo como una categoría gramatical independiente:

[...] uno es de índole formal, que se refiere a la expresión morfológica y a las propiedades estructurales de la organización del sistema modal. En cambio, el otro motivo, al tener en cuenta el contenido transmitido por las formas de los modos verbales, es de índole semántica.

El punto de vista tradicional consideraba los modos como indicadores actitudinales y subjetivos del hablante frente al significado del verbo (Bassols de Climent, 1948; Alonso y Henríquez Ureña, 1969). En ese sentido, Gili Gaya (1980: 131) subrayó lo siguiente:

[...] en toda oración podemos distinguir entre el contenido de la representación y la actitud del hablante ante dicho

⁷ Cabe recordar que Mariner Bigorra (1971: 210), siguiendo la teoría formulada por García Calvo (1958) en cuanto a los modos del griego, presentó una visión más detallada de la esencia de la categoría descrita. El autor propuso tres criterios (sentidos) diferenciadores del modo: 1) modo como forma lingüística capaz de manifestar la modalidad (sentido I); 2) modo como expresión de la actitud del hablante frente a los hechos que enuncia (sentido II); y 3) modo como indicador de subordinación (sentido III).

contenido: qué se dice y cómo se dice. Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del que habla, se encuentran las formas de la conjugación conocidas con el nombre tradicional de modos. Con los modos expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciarnos.

Por otro lado, Fleischman (1982: 13) y Bybee y Fleischman (1995: 2) apoyan la interpretación del modo como una categoría verbal (morfológica) particular que permite expresar diversas actitudes debido a su función modal. Las autoras mencionan que el modo abarca varios paradigmas verbales que se diferencian entre idiomas tanto en cuanto a su número como en las distinciones semánticas que codifican. En cambio, la modalidad la describen como (Bybee y Fleischman, 1995: 2):

Modality, on the other hand, is the semantic domain pertaining to elements of meaning that languages express. It covers a broad range of semantic nuances-jussive, desiderative, intentive, hypothetical, potential, obligative, dubitative, hortatory, exclamative, etc. whose common denominator is the addition of a supplement or overlay of meaning to the most neutral semantic value of the proposition of an utterance, namely factual and declarative.

Fleischman (1982: 13) define además la modalidad como la actitud del hablante hacia el contenido proposicional de su enunciado.

Al observar las propiedades semánticas, tanto en polaco como en español, el modo es una categoría del verbo morfologizada y especializada en la modalización del contenido oracional que expresa los contenidos relacionados con dos modalidades señaladas *supra*: la epistémica y la deóntica (Nowikow, 2017a: 17). Cabe subrayar que el modo depende de un sistema específico y es propio de una lengua determinada. Si un idioma dispone de cierto número de modos, su función será marcar la modalidad siendo también posible que haya más modalidades que modos (Palmer, 1986; López Rivera, 2002; Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 15;

Nagórko, 2005: 102). Además, es una categoría gramatical con expresión morfológica, aunque no siempre con un morfo único. Dicha categoría, aunque procedente de la lógica, abarca tres dimensiones lingüísticas: semántica, pragmática y sintáctica, estableciendo tres tipos de dicotomías al mismo tiempo (Nowikow, 2017a: 16–18):

- modalidades implícita y explícita, teniendo en cuenta su rasgo intra o extraproposicional;
- modalidades de la enunciación y del enunciado (que se refieren a las relaciones establecidas a partir de las coordenadas hablante-oyente y hablante-mensaje);
- modalidades epistémica y deóntica (según las actitudes del hablante hacia el contenido del enunciado-mensaje).

Con este motivo, Hernández Alonso (1986: 364) advirtió que:

Más difícil aún es fijar un concepto de modo de validez general. Las opiniones y criterios son dispares y muy variados. Y evidentemente, por ser diversos los criterios y concepciones son muy diferentes las clasificaciones de estos y no están fijados indefectiblemente los límites de los modos verbales.

Parece prácticamente imposible atribuir a los modos verbales modalidades privativas. La modalidad deóntica en español se relaciona con deseos, mandatos o permisos y su exponente gramatical en el *dictum*, es decir, en la proposición subordinada será el SUBJ. En el caso de la modalidad epistémica, es muy difícil establecer una relación directa y exclusiva con un modo concreto. De ahí que el análisis de la selección modal haya que apoyarlo en distintas subcategorías de la modalidad susodicha, por ejemplo, aserción/no-aserción, certeza/incertidumbre, creencia débil/creencia fuerte (Nowikow, 2001: 51). A su vez, según Nowikow (2015: 76) cabe constatar que, al referirse a nivel conceptual, el modo constituye una categoría más bien abstracta porque sus parámetros descriptivos (aserción, contrafactualidad, influencia, valoración o subjetividad) no son tan concretos como, por ejemplo, los de la categoría del tiempo: simultaneidad o anterioridad.

Dichas nociones pueden sugerir que el papel principal del modo es expresar las posturas relacionadas con el conocimiento de la realidad o con los deseos del hablante. Como reflexionó Nowikow (2015: 86), refiriéndose al llamado “evidencial” o “testimonial”, el modo marca contenidos diferentes (según la lengua). Se trata de las situaciones cuando el contenido de lo que afirma el hablante no es directo y la validez de lo que enuncia parece limitada. Este tipo de contenido está relacionado con la renarración o citación (mecanismos intertextuales) y rebasa los límites de las nociones ontológico-epistémicas normalmente atribuidas a los modos verbales de las lenguas investigadas en el presente trabajo, es decir, español y polaco.

2.2. La organización de los modos en español y polaco

Al analizar ambos sistemas, es posible observar tanto similitudes como diferencias (ver tabla 6). Estas desigualdades son muy importantes, no solamente para el mero hecho lingüístico y la gramática comparativa en sí, sino que también tienen un reflejo en la enseñanza de español en el ámbito polaco, puesto que, como se ha mencionado en el presente trabajo, la organización de los modos verbales de los sistemas en cuestión es problemática tanto para los alumnos como para los docentes nativos y no nativos.

Hacia mediados del siglo XX se consideraba que el castellano disponía de cinco modos verbales: indicativo, subjuntivo, imperativo, potencial y condicional. Luego, estos se redujeron a tres: indicativo, subjuntivo e imperativo (Gili Gaya, 1980: 142; Hernández Alonso, 1986: 290; *NGLE*, 2010: 1866–1867; Nowikow, 2015: 82); y, en algunos casos, a dos: indicativo y subjuntivo. En el caso del polaco, existen tres modos diferentes: *tryb oznajmujący* (IND), *tryb przypuszczający* (HIP) y el modo imperativo (IMP) (Puzynina, 1971; Bąk, 1978; Strutyński, 1994; Nagórko,

2005; Nowikow, 2006). Una cuestión muy importante desde el punto de vista comparativo, pero también pedagógico relacionado con la enseñanza de ELE a los polacos es que el sistema modal polaco no cuenta con el SUBJ, aunque en la obra *Grammatyka języka polskiego* de Muczkowski (1836: 228) se halla una descripción del *tryb łączący* que algunos profesores polacos intentan relacionar con este modo.

El llamado *tryb łączący* aparece también en las descripciones más contemporáneas como las de Migdalski (2006) o Tomaszewicz (2010). En el apartado modo (*tryb*) en *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Karolak (1995) opinó que después de las conjunciones *żeby*⁸ o *jakoby* aparece el mencionado *tryb łączący*. Sin embargo, hay que subrayar que la primera persona que propuso interpretar las conjunciones con *-by* como portadores modales fue Puzynina (1971). Se considera que este no tiene su propia morfología y necesita ciertas partículas obligatorias tipo: *żeby, iżby, ażeby, aby, coby*⁹ (que dan la forma más corta *-by*) + participio del tiempo pasado o infinitivo¹⁰. Se suele afirmar que *tryb łączący* surge cuando en la cláusula principal aparece el verbo que expresa la voluntad, el mandato, el deseo, la duda, la petición, el miedo o cuando la cláusula principal es negativa, por ejemplo:

- a. *Chcę, żeby mi to kupić.*
- b. *Quiero que me lo compre.*
- c. *Nie chcę, żeby to robił.*
- d. *No quiero que lo haga.*

⁸ Al respecto, Grzegorzczkowska (1996: 110) afirmó que la conjunción *żeby* es un marcador de la no realidad en las cláusulas subordinadas.

⁹ Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, hay que subrayar que los profesores polacos muchas veces recurren a una explicación simplificada de SUBJ, sugiriendo que la conjunción *żeby* es un portador de SUBJ.

¹⁰ Algunos lingüistas como Saloni (2007) describieron estas estructuras como las del *tryb oznajmujący*.

En ese sentido, Gaszyńska-Magiera (1997: 46) estableció lo siguiente:

[...] las funciones básicas del modo subjuntivo en español y de tryb łączący polaco están descritas de la misma manera por Bustos (1986) y Laskowski (1984). Ambas categorías gramaticales le permiten al hablante adoptar una postura epistémica neutral hacia el contenido de lo que enuncia. Basándose en el enfoque meramente teórico, es posible llegar, pues a la constatación de que son equivalentes. Sin embargo, la experiencia enseña que el equivalente polaco del modo subjuntivo puede ser tanto el modo hipotético como el indicativo.

Como señaló Nowikow (2017a: 14), los sistemas en cuestión representan el modelo bimodal, es decir, constan de dos modos diferentes: el modo A y el modo B. Los dos idiomas cuentan con el IND (A) que no dispone del morfo propio. En cuanto al modo B, cabe subrayar que el hipotético polaco dispone del morfo propio, la partícula *by*, que aparece en las seis formas flexivas y puede cambiar de posición; es decir, puede aparecer antes o después del verbo, por ejemplo, *widziałabym/bym widziała* (Klemensiewicz, 2001 [1962]: 101–102). Además, es monoparadigmático y atemporal. En contraste, el SUBJ no dispone de un morfo propio, es pluriparadigmático y pluritemporal, dado que cuenta con cuatro tiempos¹¹ (ver tabla 6).

Otra cuestión es la modalización del contenido proposicional que en polaco tiene lugar mediante el modo hipotético + nexos modalizados, tales como *żeby* (es. *que*), *aby* (es. *para que*), *choć* (es. *aunque*); y en español a través del desplazamiento o la dislocación temporal + el modo subjuntivo (Nowikow, 2010: 135; 2013: 67–68; 2017a: 20). Como apuntó Nowikow (2017a, 145–148), existen dos tipos de la dislocación temporal:

¹¹ El carácter pluritemporal y pluriparadigmático hace que el SUBJ sea una de las cuestiones más complicadas tanto para aprender como para enseñar.

1. Con referencia a los tiempos que disponen del vector de posterioridad (+V) primario u originario:

- (2) *¿Qué hora es? – Serán las 2.* (con el significado: probablemente son)
- (3) *Która jest godzina? – Będzie około 2.*
- (4) *Prawdopodobnie jest około 2.*
- (5) *Ya habrán llegado sus padres. – Chyba już przyjechali jego rodzice.* (probablemente ya han llegado) (Nowikow, 2017a: 146)
- (6) *Już pewnie przyjechali jego rodzice.*

2. Con referencia a los tiempos que poseen el vector de anterioridad (-V) originario y son tanto los tiempos en IND como en SUBJ.

- (7) *Ahora mismo me iba a Zaragoza.* (en este momento no voy, pero me gustaría)
- (8) *Pojechałbym natychmiast do Saragossy.*
- (9) *Dejaría este trabajo ahora mismo.* (no lo hago en este momento)
- (10) *Rzuciłabym tę pracę natychmiast.*

Siguiendo la descripción del mismo autor (Nowikow, 2017a: 149), en el caso del español el desplazamiento funciona con cierta regularidad y es uno de los mecanismos que sirven para modalizar el enunciado, aparte de los modos verbales como el SUBJ. En cambio, en el caso del polaco el desplazamiento es un fenómeno muy limitado y aparece, sobre todo, en la lengua hablada y como un coloquialismo (ej. 5) y en relación con algunos elementos léxicos como *ze/około – a eso de, aproximadamente, más o menos* que expresan la cantidad. Normalmente, el polaco necesita un apoyo léxico de elementos de este tipo: *prawdopodobnie/pewnie*. Recapitulando, los sistemas modales del español y del polaco (tabla 6, tabla 7) se presentan de la siguiente manera (Nowikow, 2017a, 14–15):

Tabla 6. La bimodalidad en los sistemas polaco y español. Diferencias y similitudes básicas (Nowikow, 2017a, 14–15)

		Español	Polaco
Bimodalidad	Modo A	Indicativo: <ul style="list-style-type: none"> • Sin morfo propio. • Exponente de [aserción]. 	Indicativo: <ul style="list-style-type: none"> • Sin morfo propio. • Exponente de [aserción].
	Modo B	Subjuntivo: <ul style="list-style-type: none"> • Sin morfo específico. • Pluriparadigmático. • Pluritemporal. • Exponente de [no-aserción]. 	Hipotético: <ul style="list-style-type: none"> • Morfo propio <i>by</i>. • Monoparadigmático. • Atemporal. • Exponente de [no-aserción].
	Modalización	Desplazamiento temporal + modo subjuntivo.	Modo hipotético + nexos modalizados.

Tabla 7. Los tiempos y los modos en polaco y en español (Rojo, Veiga, 1999; Nowikow, 2017a, 14–15)

Español	
Presente	cante
Antepresente	haya cantado
Copretérito	cantara / cantase
Antecopretérito	hubiera / hubiese cantado
Polaco	
Hipotético	<i>śpiewalby</i> (de <i>śpiewać</i> , es. <i>cantar</i>)

Dichos modos se relacionan con los conceptos de *aserción* y *no-aserción*¹², siendo el modo A (el indicativo) el exponente de aserción y el modo B el exponente de no-aserción (Togebly, 1953;

¹² Existen también otros conceptos en la descripción modal tanto polaca como española, tales como realidad/no realidad, apelación o influencia (véase los estudios de Laskowski, 1984; Hernández Alonso, 1986; Nowikow, 2001; Pawlik, 2001; Nagórko, 2005).

Klein, 1975: 353; Gili Gaya, 1980: 132; Bybee y Terrell, 1990: 158; Veiga, 1991; Nowikow, 2001; 2013: 67; 2017a: 17). En el caso de español, el modo B será el SUBJ; pero el polaco, careciendo de este, utilizará el modo hipotético (HIP) capaz de expresar tanto la suposición como las acciones no reales (Laskowski 1984: 143). Como concluyó Porto Dapena (1991: 33), “el indicativo presupone la afirmación o negación de un hecho, esto es, el hablante se compromete con la verdad de lo que dice, en tanto que el SUBJ carece de semejante presuposición, el hablante adopta una postura neutra acerca de la verdad de lo dicho”. En cambio, Borrego *et al.* (1998 [1986]: 8) sostuvieron que “con el subjuntivo el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario afirmarla”.

La aserción representará el compromiso y la no-aserción se referirá al no compromiso con la verdad incluida en la cláusula subordinada que se expone a continuación:

- (11) *Me parece que lo sabes.* {creo que es así} – [aserción]
- (12) *Wydaje mi się, że to wiesz.* (IND)
- (13) *Dudo que lo sepas.* {no sé si es así: es posible que sí o que no} – [no-aserción]
- (14) *Wątpię, żebyś to wiedział.* (HIP) (Nowikow, 2013: 67)

Como se mencionó, actualmente la oposición IND/SUBJ se la suele vincular con el concepto de aserción/no-aserción; sin embargo, según lo indicado por Zamorano Aguilar (2005: 19), a medida que se incrementa el número de estudios e investigaciones sobre el modo subjuntivo, se observa un aumento proporcional de criterios y enfoques que emergen al respecto. Por ejemplo, en los estudios anteriores se indicaba que el IND expresaba los hechos reales y el SUBJ los no-reales siendo el modo de incertidumbre (Badia y Margarit, 1953; Gili Gaya, 1980: 135; Alarcos Llorach, 1994: 59; Navas Ruiz (1990: 112) afirmó que “el indicativo expresa hechos que se consideran reales y efectivos mientras que el SUBJ se remite a hechos existentes solo en nuestra mente”. Asimismo, Roca Pons (1980: 233) consideró que “El modo se presenta, en

español, como una oposición fundamental entre el indicativo, o modo de la realidad, y el SUBJ, o modo de la irrealidad”.

Por otro lado, Hernández Alonso (1986: 288) establecía la oposición entre el IND y el SUBJ a partir de conceptos de objetividad y subjetividad. Es una de las maneras de presentar la oposición modal en cuestión en las aulas polacas, pero está claro que esta explicación no es capaz de abarcar todos los usos y, en ocasiones, puede conducir a una explicación errónea causando errores a la hora de emplear un modo correcto por estudiantes. Como reveló Veiga (1991: 58), la oposición subjetividad/objetividad puede suponer una base sólida para diferenciar ambos modos, pero, aun así, no es la única posibilidad y ambos modos pueden expresar un contenido modal variopinto. En cambio, Matte Bon (2008: 3) señaló que “el enfoque que se ha dado tradicionalmente al análisis de la oposición IND/SUBJ en términos de realidad/irrealidad; certidumbre/incertidumbre; objetividad/subjetividad plantea numerosos problemas de diferente naturaleza”.

En esa misma línea, Navas Ruiz (1990: 141) comentó que había más oposiciones en este caso como, por ejemplo, la factualidad/no-factualidad, subjetividad/objetividad, la falta/la presencia de ciertos elementos característicos en una proposición. Al respecto, Alarcos Llorach (1982: 152) manifestó que “el subjuntivo alude a un comportamiento sintáctico (se subordina a algo)” y Bello (1984 [1847]: 229–230) lo describió refiriéndose a la hipótesis del SUBJ como el modo de la subordinación:

El subjuntivo común tiene un carácter que lo diferencia de todo otro modo, y es que subordinándose o pudiéndose subordinar a palabras o frases que expresan mandato, ruego, consejo, permisión, en una palabra, deseo (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación, prohibición), significa la cosa mandada, rogada, aconsejada, permitida, en una palabra, deseada (y la cosa disuadida, desaprobada, prohibida, etc. [...]) Piden de ordinario el subjuntivo común las palabras o frases subordinadas que denotan incertidumbre o duda, o alguna emoción del ánimo, aun de aquellas que indirectamente afirman el objeto o causa que la ocasionan.

Desde ese punto de vista, Hernández Alonso (1986: 388) concluyó que “[...] claro se ve que la presencia del SUBJ (y de uno u otro modo) depende de factores lingüísticos (funciones-modalidades) y psicolingüísticos (participación subjetiva del hablante en el enunciado)”.

Por otro lado, Nowikow (2017a: 31) presentó una diferencia básica (ver tabla 8) en la distribución principal de los modos en polaco y en español, teniendo en cuenta el criterio sintáctico.

Tabla 8. La repartición de modos en español y polaco (Nowikow, 2017a: 31)

	Cláusulas subordinadas	Cláusulas independientes
Polaco	Modo hipotético	Modo hipotético
Español	Modo subjuntivo	La forma en <i>-ría</i> (pospretérito de IND)

De lo anterior se infiere que, en la lengua polaca, el HIP (modo B) aparece tanto en las oraciones subordinadas como en las independientes; mientras que el español admite el uso del SUBJ en las cláusulas subordinadas y la forma en *-ría* en las independientes.

- (15) *Zrobiłabyś to jutro* (2.^a pers. sing. fem.; esp.). – *Lo harías mañana.*
- (16) *Chcę, żebyś to zrobiła jutro.* – *Quiero que lo hagas mañana.*

Hay que mencionar que en la enseñanza de ELE existen dos teorías muy populares que intentan constituir una base para la explicación del uso del SUBJ a los alumnos no nativos. Una de las últimas tendencias educativas en el mundo del ELE es el empleo de la explicación de la selección modal basada en la declaración y no declaración¹³. Así pues, Ruiz Campillo (2004; 2008) y Llopis García *et al.* (2012) centró su teoría en el concepto de la

¹³ De hecho, la atribución de la modalidad declarativa al IND tiene una larga historia en la lingüística española (véase Hernández Alonso, 1986: 291–292).

declaración de índole lógica, fundamentándose en la gramática cognitiva (GC). Ruiz Campillo (2004: 96) cuestionó el concepto de *informar* con el IND:

[...] no siempre un individuo que formula una relación sujeto-predicado con un indicativo tiene intención de informar, así que no todo indicativo que surca el aire surte el efecto de una positiva adquisición de información. La información se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un acto del hablante capaz de transmitirla, y que nosotros, a efectos de este trabajo, identificaremos como *declaración*.

Por su parte, Ruiz Campillo (2004: 96) argumentó su punto de vista yuxtaponiendo el IND y el SUBJ, y marcando la importancia de la matriz y el valor declarativo o su carencia:

En términos de operación, el hablante formulará en indicativo todo aquel verbo cuyo predicado constituya una declaración del sujeto, es decir, aquello que el sujeto está queriendo afirmar o suponer explícitamente con la estructura matricial elegida para introducirlo [...]. Por el contrario, el hablante hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar ese predicado, siempre en estricta atención a la estructura matricial elegida en cada caso para referirse al hecho.

Asimismo, Castañeda Castro (2003: 89–90) explicó la idea de la declaración y no declaración de esta manera:

La alternativa a la que nos adherimos entiende que el subjuntivo más que el modo de la información conocida es el modo de la mera mención a una predicación sin afirmarla ni negarla, es decir, sin declararla, mientras que el indicativo presenta una predicación como objeto de declaración. En la declaración está

implicada la noción de verdad o realidad: en toda declaración se asume la presuposición del compromiso, por parte del hablante, de que lo que afirma se corresponde con su percepción de la realidad. [...] En la relación que nos ocupa, el indicativo implicaría las posibilidades designativas del subjuntivo y añadiría a ellas las propias. Es decir, que en esta alternativa modal el término más abarcador o inclusivo sería el indicativo y el menos abarcador el subjuntivo. [...] El indicativo declara y, por tanto, aporta un valor de verdad (verdad en relación con lo que resulta vigente en el mundo posible que se reconstruye en el discurso; por ejemplo la verdad de una ficción inventada); el subjuntivo solo menciona sin informar sobre la verdad o no, representa los hechos en su pura virtualidad, pero ello no significa que de forma explícita los presente como irreales. Simplemente, no tiene en cuenta su valor de verdad. Y, efectivamente, una de las razones por las que es posible que no interese declarar algo es que ya ha sido declarado y solo queramos comentar algo al respecto, pero otro motivo puede ser que no lo declaremos porque positivamente sepamos que no puede declararse, es decir, porque nos consta que la idea a la que nos referimos es exclusivamente objeto de nuestra voluntad, de nuestra intención, de nuestra imaginación.

Por otra parte, Ruiz Campillo (2008) y Llopis García *et al.* (2012) promovieron la idea de que, mediante una matriz introducida por un verbo adecuado, se produce una declaración (suposición o afirmación que rigen el IND) o no declaración (no afirmación o no suposición que rigen el SUBJ). El autor presentó las tres posibilidades de matriz en función del contexto que resumió Crismán-Pérez (2020: 16):

1. Matriz intencional con verbos como: *esperar que, ser necesario que, pedir que.*
2. Matriz de cuestionamiento con verbos como: *no imaginar que, no afirmar que, no ser probable que;* y matriz valorativa con verbos como: *alegrar de que, valorar que, reprochar que.*
3. Matriz especificativa no identificada (lugar, modo, cantidad, momento).

Tanto en español como en polaco se dan los usos del llamado modo imperativo, pero como no es este el objetivo de análisis, se propuso abordarlo brevemente. En ambos sistemas, el imperativo presenta ciertos defectos a nivel formal, por ejemplo, la deficiencia de los paradigmas flexivos propios¹⁴. Ocho formas de diez que adopta el imperativo son formas que coinciden con las del SUBJ. De ahí que solamente dos de ellas sean propias del IMP, aunque estas formas pueden desempeñar el papel de los alomorfos del presente de SUBJ para expresar la modalidad impresiva con construcciones afirmativas (Hernández Alonso, 1986: 294; Nowikow, 2011: 131–132; 2017a: 23). En polaco, el imperativo tampoco posee todas las formas autónomas, puesto que le faltan las formas para las terceras personas en singular y plural, pues tiene que recurrir al uso de dos operadores diferentes *niech* (que) + presente o futuro de indicativo o *proszę* (por favor) + infinitivo (Nowikow, 2017a: 23), por ejemplo:

(17) *Niech on to wypije/pije!* (IMP) – ¡Que lo beba!

(18) *Proszę to wypić/pić.* (INF) – Bébaló, por favor.

En algunos casos, ambos operadores pueden aparecer en la misma frase:

(19) *Niech pan to pije/wypije, proszę.* – ¡Que lo beba, por favor!

Resumiendo, acabamos de exponer sintéticamente la organización modal que demuestra que tanto el polaco como el español presentan varias similitudes y diferencias que a los estudiantes polacos les pueden facilitar u obstaculizar la selección modal adecuada. A continuación, se describe la repartición semántico-sintáctica de los modos IND y SUBJ en la lengua española, para luego continuar con el análisis de datos registrados en el trabajo con el alumnado polaco.

¹⁴ Por su parte, Alarcos (1982: 108) también optó por no tratar el imperativo como un modo autónomo, subrayando que esta forma verbal cumple solamente la función apelativa; mientras que otras formas pueden expresar la función simbólica, expresiva y también apelativa.

2.3.

La repartición semántico-sintáctica de los modos indicativo y subjuntivo, y sus equivalentes en polaco

Como se pudo evidenciar en el apartado anterior, existen muchas reflexiones y propuestas de la clasificación definitiva de los usos del SUBJ y su oposición con el IND. Estas propuestas giran, tradicionalmente, alrededor de las tres perspectivas más básicas: lógico-semántica, pragmático-mentalista y formalista (Porto Dapena, 1991). Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 661) hicieron hincapié en que el problema relacionado con el SUBJ se divide en dos cuestiones:

[...] en qué construcciones o “entornos” aparece el subjuntivo (problema sintáctico) y qué factores internos o externos de tipo interpretativo condicionan su aparición (problema semántico). En muchas gramáticas pedagógicas se renunciaba a dar una solución al segundo problema y se presentaba una lista exhaustiva de construcciones en las que aparece el subjuntivo: el subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas, en las oraciones de relativo, en las condicionales, etc. También han existido análisis de tipo nocional excesivamente simplificadores que reducían la oposición “indicativo-subjuntivo” a un solo factor de índole semántica o pragmática, a menudo difícil de evaluar o de controlar.

En este apartado se expone la repartición semántico-sintáctica de los modos en cuestión, ahondando en las tres distribuciones: el indicativo obligado, el subjuntivo obligado y la doble selección¹⁵ (IND/SUBJ). Estas distribuciones suponen un punto de referencia para el análisis cuantitativo y cualitativo relacionado con la selección modal en las aportaciones de los estudiantes polacos. El presente trabajo se concentra, sobre todo, en el análisis de errores

¹⁵ Gili Gaya (1980) menciona que los casos de la doble selección modal pueden depender también del contexto, la influencia regional u otros factores extralingüísticos.

en la selección modal en las cláusulas subordinadas; no obstante, se deduce que el SUBJ puede surgir también en las cláusulas independientes, aunque con menos frecuencia. Por esta razón, primero, se abordan las cláusulas independientes y, segundo, se realiza al análisis de las cláusulas subordinadas. Esta comparación tuvo como objetivo describir las similitudes y diferencias entre ambos idiomas que, potencialmente, pueden provocar errores a la hora de seleccionar un modo adecuado.

2.3.1. Cláusulas independientes

Como se mencionó anteriormente, el SUBJ se identifica a menudo como el modo de subordinación. Sin embargo, a continuación, se presenta una lista sintética de los usos del SUBJ en las cláusulas independientes, compaginando cada uso con su equivalente polaco (Nowikow, 2017a).

- a. Después de los adverbios de duda *quizá, tal vez, acaso, posiblemente, probablemente, seguramente*, entre otros, menos *a lo mejor* que rige el IND especialmente cuando están antepuestos (no es la única distribución posible, pero el SUBJ aparece con frecuencia). Si se posponen, el empleo del modo adecuado depende del grado de incertidumbre. En polaco, estos adverbios rigen el IND. (Navas Ruiz, 1986; Nowikow, 2006: 64; 2017a: 37; Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 73, 175).

(20) *Quizás venga.*

(21) *Być może przyjdzie.* (IND)

- b. Después del operador *ojalá (que)/que* cuando expresa un deseo de realización posible o muy difícil, pero también deseos imposibles o que no se han realizado. En este caso, el polaco requiere un nexos modalizador tipo *gdyby* u *oby* + el HIP:

(22) *Ojalá nieve mañana.*

(23) *Oby jutro spadł śnieg.* (Nowikow, 2017a: 39) (HIP)

(24) *Ojalá me hubiera enterado antes.*

(25) *Gdybym się dowiedział wcześniej!* (HIP) (Nowikow, 2010: 39)

- c. Después de los verbos *querer, poder, deber* en imperfecto de SUBJ (*quisiera, pudiera, debiera* que sustituyen a *querría/quería, podría/podía, debiera/debía*) y las formas compuestas sin restricción léxica (Veiga, 1991: 205–2011; Nowikow, 2017a: 42). En este caso, el polaco acepta el HIP.

(26) *Quisiera/pudiera/debiera hacerlo cuanto antes.*

(27) *Chciałbym/mógłbym/musiłbym zrobić to jak najwcześniej.* (HIP) (Nowikow, 2017a: 41)

(28) *Con mucho gusto hubiera/hubiese tomado un café con él.*

(29) *Z wielką przyjemnością napiłbym się z nim kawy.* (HIP)

- d. Exclamaciones con *ni que* si son equivalentes a *como si* + imperfecto o pluscuamperfecto de SUBJ. El polaco, en esta situación, opta por el HIP.

(30) *¡Ni que fuera una reina!*

(31) *Jakby była królową!* (HIP)

- e. Enunciados que expresan el énfasis (*venga, vaya*), molestia o presentan un contraste. En polaco, en cambio, es posible emplear el modo IND o el infinitivo (INF).

(32) *Juan en la playa y yo, mientras tanto, venga a estudiar.* (Borrego et al., 1998 [1986]: 181)

(33) *Juan na plaży, a w tym czasie ja się muszę uczyć/do nauki.* (IND)

- f. Acciones yusivo-exhortativas tipo *venga, bailemos* (el SUBJ obligatorio) en polaco expresadas mediante el IMP.

(34) *¡Bailemos!*

(35) *Tańczmy!/Zatańczmy!* (IMP)

- g. Fórmulas estereotipadas y de reduplicación: *queramos o no, nos guste o no, venga quien venga*, que en polaco se expresan mediante el IND.

(36) *Queramos o no, van a hacerlo.*

(37) *Chcemy czy nie, zrobią to.* (IND)

- h. Oraciones desiderativas con *así*. Con el IND se pierde el valor desiderativo y se indica el modo de hacer algo. En polaco, estas expresiones necesitan la presencia del operador *niech* + IND.

(38) *¡Así te parta un rayo!*

(39) *Niech cię piorun strzeli./Niech cię szlag trafi.* (IND)

(40) *Así se parte una tarta.*

(41) *Tak się kroi tort.* (IND)

- i. Oraciones desiderativas con *quién*: exclamación que expresa un deseo de una realización complicada o imposible o un deseo no realizado. Es uno de los casos cuando el polaco requiere el uso del HIP.

(42) *¡Quién estuviera en tu lugar! – ¡Ojalá yo estuviera en tu lugar!*¹⁶

(43) *Chciałbym być na twoim miejscu!* (HIP)

¹⁶ Por lo general, las exclamaciones de este tipo se refieren al hablante en la primera persona.

- j. Estructuras *que* + *subjuntivo* + *uno de los verbos tipo saber/recordar/ver* para corregir o aclarar algo que se acaba de decir:

(44) *Que sepamos, todos los estudiantes han aprobado el examen.*

(45) *O ile nam wiadomo, wszyscy uczniowie zdali egzamin.* (IND)

- k. Acciones pasadas irreales (consejos tardíos) que se combinan con el pluscuamperfecto de SUBJ:

(46) *Hubieras (hubiese) podido hacerlo antes.*

(47) *Mógłbyś to zrobić wcześniej.* (HIP) (Nowikow, 2017a: 37)

- l. Oraciones simples sin *que* de carácter social o estereotipadas de valor desiderativo:

(48) *¡Maldita sea!*

(49) *Bądź przeklęty! / Niech cię szlag trafi!* (IND)

En consonancia con lo anterior, es evidente que el modo B español (SUBJ) y el polaco (HIP) coinciden en pocos casos. De las doce distribuciones presentadas, al SUBJ le corresponden solamente cinco: después de *ojalá/que/quién*; después de *como si/ni que*; en las formas en *-ra/-se* de los verbos *quisiera/debiera/pudiera*; en las formas compuestas en *-ra/-se*: *hubiera/hubiese cantado*. En el resto de las distribuciones se observa el uso del IND y, en algunos casos particulares, el IMP.

Para concluir, se hace necesario resaltar que los tiempos del SUBJ empleados en las cláusulas independientes desempeñan el papel muy importante, puesto que, a través de estos, se puede expresar el deseo de una manera variopinta empezando con los más posibles para cumplir y acabando con los imposibles o no realizados (Hernández Alonso, 1975: 41; Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 76). Al comparar las cláusulas independientes, Pamies Bertrán y Nowikow (2015: 38) destacaron que “la selección del tiempo del

subjuntivo no solo depende del momento de la acción, sino que también corresponde a la elección entre distintas modalidades, aunque todas ellas correspondan a enunciaciones antiasertivas”.

Si dirigimos nuestra atención al aspecto didáctico, es de suponer que, como los modos en ambos idiomas en las cláusulas independientes no coinciden, los alumnos polacos pueden tener ciertos problemas con su aprendizaje. Sin embargo, la experiencia adquirida permite inferir que son las cláusulas subordinadas las que causan más problemas. En líneas generales, los alumnos pueden interiorizar las oraciones independientes con más rapidez porque las aprenden en un contexto cuando, por ejemplo, reaccionan con una sola frase simple. Las oraciones subordinadas que se analizan a continuación exigen más operaciones mentales y su variedad es mucho más extensa. También, en algunos casos, los profesores empiezan a introducir el SUBJ con las cláusulas independientes, por lo que los alumnos lo procesan más rápido teniendo el primer contacto él. Sin embargo, es solo una hipótesis que requeriría una investigación interdisciplinar basada en la neurociencia, la lingüística y la glotodidáctica.

2.3.2. Cláusulas subordinadas

Este apartado se centra en la descripción de las oraciones subordinadas y su comparación con sus equivalentes en polaco. En primer lugar, se abordan las cláusulas adjetivas; en segundo lugar, se detallan las cláusulas adverbiales; y, finalmente, se exponen las cláusulas sustantivas, teniendo en cuenta las tres distribuciones: el SUBJ obligado, el IND obligado y la selección doble. Al examinar los manuales y otros recursos como fichas o páginas web para enseñar o aprender español, no es posible establecer un orden concreto y correcto de introducir el SUBJ. Por esta razón, se decidió presentar las cláusulas subordinadas de la manera en que se suele enseñarlas en la Universidad de Łódź, en el Departamento de Filología Española, durante las clases de español como lengua práctica. Las distribuciones analizadas tienen un carácter general, considerando que puede haber más casos particulares.

Sin embargo, hay que tener en cuenta el objetivo principal del análisis y su aspecto didáctico: detectar los errores más comunes en la selección modal entre los estudiantes de ELE y aplicar una solución adecuada.

El desarrollo del apartado se basó en un conjunto de trabajos científicos contrastivos que resaltan las diferencias y las similitudes entre las lenguas en cuestión, a saber:

- Gaszyńska-Magiera, M. (1997), *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latyno-amerykańskiej*, Kraków: Universitas;
- Nowikow, W. (2010), “Algunas observaciones sobre los aspectos metodológicos del estudio contrastivo de los sistemas verbales del español y del polaco”, en W. Nowikow, A. López González (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación*, “Kwartalnik Neofilologiczny”, LVII, 2, 131–138;
- Nowikow, W. (2013), “Sobre la modalización del contenido proposicional: Contraste tipológico entre lenguas románicas y eslavas”, en A. Pamies Bertrán (ed.), *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan Dios Luque Durán*, Granada: Editorial Comares, 65–72;
- Pamies Bertrán, A., Nowikow, W. (2015), *Los modos verbales en español y en polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego;
- Nowikow, W. (2017a), “Modos verbales”, en W. Nowikow (ed.), *Gramática contrastiva español-polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego;
- Nowikow, W. (2017b), “Los modos verbales y los inductores modales en las cláusulas subordinadas adjetivas: Español vs. polaco”, *Studia Iberystyczne*, 16, 95–110;
- Nowikow, W. (2018), “La comparación de los sistemas modotemporales español y polaco como modelo de análisis comparado de características tipológico-funcionales de las lenguas románicas occidentales y eslavas norteañas”, en E. Hernández Socas, J. J. Batista Rodríguez, C. Sinner (eds.), *Clases y categorías lingüísticas en contraste. Español y otras lenguas*, Berlin: Peter Lang.

2.3.2.1. Cláusulas adjetivas

Las cláusulas adjetivas (de relativo) son aquellas que, en una oración subordinada, cumplen la función sintáctica propia del adjetivo, es decir, la del complemento modificador del sintagma al que acompañan. Las introducen los pronombres relativos tales como *que, quien, quienes, el/la/los/las que, el/la/ cual, los/las cuales, cuyo/a/os/as, donde, cuando, cuanto*. Al mismo tiempo, el pronombre relativo introductorio va precedido de un antecedente, es decir, un sustantivo o una expresión semejante (Navas Ruiz, 1986: 83; Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 45–46; Pérez Saldanya, 1999: 3255–3257; Gómez Torrego, 2002: 336; Nowikow, 2017a: 68; 2017b: 98). La estructura de una oración de pronombre relativo es la siguiente:

antecedente + pronombre relativo + verbo en indicativo/
subjuntivo

El antecedente puede ser explícito o implícito:

- (50) *Podemos comprar el coche que te guste.*
- (51) *Możemy kupić taki samochód, jaki ci się podoba/spodoba. (IND)*
- (52) *Se lo regalaré a quien me ayude más.*
- (53) *Podaruję to temu, kto mi najbardziej pomoże. (IND)*

Existen dos tipos de cláusulas adjetivas: las explicativas y las especificativas. Las oraciones explicativas proporcionan una información adicional sobre el antecedente. Dicha información se separa del antecedente por una coma y su eliminación no cambia el contenido del mensaje. Este tipo de oraciones se construye con el IND si no expresan un deseo.

- (54) *La chica, que lleva el vestido azul, es mi hermana.*
- (55) *Mi padre, que en paz descanse, murió hace un mes. (Navas Ruiz, 1986: 83)*

En el caso de las oraciones especificativas, se habla de la distribución relacionada con la doble selección. Según Navas Ruiz (1986: 83), la selección del modo adecuado siempre dependerá de la actitud del hablante con respecto al contenido. A continuación, se exponen dos ejemplos:

- (56) *Busco un apartamento que tiene garaje.*
- (57) *Szukam apartamentu, który ma garaż. (IND)*
- (58) *Busco un apartamento que tenga garaje.*
- (59) *Szukam apartamentu, który by miał/miałby garaż. (HIP)*

La primera frase en español (56) sugiere que es un apartamento concreto y definido: es algo posible de identificar. La segunda (58), en cambio, se refiere a un apartamento desconocido o no concreto. Así pues, se trata de una doble selección cuando el verbo en IND se refiere a algo conocido a nivel factual, pero el verbo en SUBJ hace alusión a algo no concreto a nivel hipotético sin afirmar su existencia. Se hace hincapié en que el antecedente, en este caso el apartamento, es un objeto que realmente puede existir, pero el hablante no quiere comprometerse con su existencia o no (Navas Ruiz, 1986: 83; Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 119). En polaco se emplea el IND y el HIP respectivamente.

Los ejemplos 60, 62, 64, 66, 68 y 70 también se refieren a la existencia o no de algo o alguien, pero se relacionan con el concepto de “los creadores de opacidad” como los llamó Pérez Saldanya (1999: 3258–3259); es decir, los verbos tipo *buscar* o *necesitar*, verbos que establecen una oposición con los verbos que expresan la existencia de algo como *conocer* o *tener*, que aparecen en los ejemplos 66 y 70 (Nowikow, 2017a). En este caso, el polaco también admite la doble selección entre el IND o el HIP.

- (60) *Busco (a) una mujer que sabe bailar flamenco. (ella vive en esta casa)*
- (61) *Szukam kobiety, która umie tańczyć flamenco. (IND)*

- (62) *Busco una mujer que sepa flamenco.* (no me comprometo con la existencia de esa mujer)
- (63) *Szukam kobiety, która umie/umiąłaby/by umiała tańczyć flamenco.* (IND/HIP)
- (64) *Busco una gramática que me aclare el empleo de los modos en español.* (no sé si existe un manual de este tipo) (Nowikow, 2017a: 75)
- (65) *Poszukuję gramatyki, która mi wyjaśni/by mi wyjaśniła/wyjaśniłaby mi użycie trybów w hiszpańskim.* (IND/HIP)
- (66) *Tengo una gramática que me aclara el empleo de los modos en español.* (Nowikow, 2017a: 75)
- (67) *Mam gramatykę, która wyjaśnia użycie trybów w hiszpańskim.* (IND)
- (68) *Busco un lugar donde puedo/pueda sentarme.*
- (69) *Szukam miejsca, gdzie usiądę/gdzie bym usiadł.* (IND/HIP) (Klemensiewicz, 2001 [1962]: 102)
- (70) *Conozco un lugar donde podemos sentarnos.*
- (71) *Znam miejsce, gdzie możemy usiąść.* (IND)

Además, en oraciones como la del ejemplo 72 aparece, a veces, la preposición *a* que puede cumplir el papel del marcador de lo específico (Gutiérrez Araus, 2004: 95), aunque la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2010: 1939) subrayó que no es una regla aplicable en todos los casos. Al respecto, Nowikow (2017a: 76) indicó lo siguiente:

[...] hay predicados que por su contenido semántico son, *grosso modo*, ‘más existenciales’ (*tener, conocer*) y hay otros, de carácter ‘menos existencial’ (*buscar, necesitar*) cuya realización, subrayemos, nos remite con frecuencia a la posterioridad. [...] Los primeros se construyen habitualmente con el IND [...] mientras que los segundos, en principio (algunos mas, otros menos, admiten tanto el IND como el SUBJ).

Adicional a ello, Nowikow (2017a: 76) apuntó que en polaco no se transmite una diferencia semántica expresada a través de la oposición entre el valor genérico del artículo definido y el artículo indefinido, dado que el sistema polaco no cuenta con el artículo.

- (72) *Busco al médico/a un médico que sea capaz de curarla.*
- (73) *Szukam lekarza, który będzie/byłby w stanie ją wyleczyć.* (Nowikow, 2017a: 76).

Los manuales de ELE no introducen este aspecto y, en ocasiones, presentan los ejemplos con o sin la preposición *a*:

- (74) *He encontrado a un hombre que no tiene trabajo.*
- (75) *Busco un hombre que trabaja en esta oficina.* (yo sé que existe, lo conozco)
- (76) *Busco un hombre que tenga trabajo.* (Castro, 2014: 32, tabla con la explicación de la gramática en la unidad)
- (77) *[...] yo busco un hombre que sea inteligente, comprensivo y amable.*
- (78) *[...] Bueno, bien, voy a ver en nuestros ficheros a ver si tenemos suerte [...].*
- (79) *Carmen, ¡lo he encontrado! He encontrado un hombre que es un encanto.* (Castro, 2014: 33, actividad 7)
- (80) *Busco a un chico que hable japonés.*
- (81) *Conozco a un chico que habla ocho idiomas.* (Hernández Mercedes, 2010: 75)

También se puede observar la existencia de oraciones que necesitan una mención especial (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 123; Pérez Saldanya, 1999: 3269).

- (82) A: *Me han dicho que el dinero lo cogiste tú.*
B: *Pues, el que te lo ha/haya dicho es un mentiroso.*
(Pérez Saldanya, 1999: 3269)

- (83) A: *Powiedzieli mi, że ty wzięłeś pieniądze.*
B: *Ten, kto ci tak powiedział, jest kłamcą.* (IND)

Con el uso del IND, el hablante puede expresar que conoce la identidad de la persona que ha dicho una mentira, según su opinión; pero, por alguna razón, no lo quiere decir de manera explícita. A su vez, puede desconocer la identidad de tal persona, pero intenta ocultar este hecho. Por otra parte, puede manifestar que no conoce la identidad de esta persona, pero, a su entender, esta persona existe y ha dicho algo así. Con el uso del SUBJ, el hablante expresa que no conoce la identidad del mentiroso, pero tampoco se compromete con su existencia. En este caso, el equivalente polaco será el IND.

En cuanto a las cláusulas adjetivas, se observa que, con los cuantificadores como *apenas*, *raro*, *poco/a/os/as* o *solo* con el significado de *casi nada*, *casi ninguno* o *casi nadie*, se suele emplear el SUBJ siempre y cuando se mencionen los elementos inespecíficos debido al significado muy cercano a la negación. En estos casos, el polaco admite tanto el IND como el SUBJ, siendo el primero más natural.

- (84) *Apenas hay estudiantes que saben/sepan hablar polaco.*
- (85) *Prawie nie ma studentów, którzy potrafią/potrąfiłby mówić po polsku.* (Nowikow, 2017a: 71)
(IND/HIP)
- (86) *Hay pocos que saben/sepan de eso.* (Nowikow, 2017a: 81)
- (87) *Mało jest osób, które się na tym znają/by się na tym znały.* (IND/HIP)

Con el mismo motivo, Navas Ruiz (1986: 84) advirtió que, “en ocasiones, el empleo de uno u otro modo parece tan opcional que no cabe señalar una clara diferencia entre ellos. Tal ocurre cuando en la proposición principal hay una restricción marcada por palabras *apenas*, *raro*, *casi*”.

IND:

- (88) *Apenas hay ya gente que no sabe manejar.*
- (89) *Już prawie nie ma ludzi, którzy nie potrafią/by nie potrafili prowadzić samochodu. (IND/HIP)*
- (90) *Raro es el estudiante que no ha tenido un problema en esa universidad.*
- (91) *Rzadko się zdarza student, który nie miał/by nie miał/nie miałby problemu na tym uniwersytecie. (IND/HIP)*

SUBJ:

- (92) *Casi no hay niños que no sepan leer.*
- (93) *Prawie nie ma dzieci, które nie potrafią / potrafiłyby czytać. (IND/HIP)*

Otro caso es el antecedente negado como se puede notar en los ejemplos 94 o 96. En esta situación, el SUBJ será obligatorio, dado que se menciona algo que no es concreto o específico. El polaco, entonces, admite el uso de ambos modos, aunque el HIP es más natural (ejemplos 93 y 95). Sin el antecedente negado, ambas lenguas admiten el modo IND.

- (94) *No hay nadie que cante como tú.*
- (95) *Nie ma nikogo, kto by śpiewał/śpiewa tak jak ty. (HIP/IND)*
- (96) *No conozco a ninguna chica que sea española.*
- (97) *Nie znam żadnej dziewczyny, która jest/byłaby Hiszpanką. (IND/HIP)*
- (98) *Conozco a una chica que es española.*
- (99) *Znam dziewczynę, która jest Hiszpanką. (IND)*

En los ejemplos 100, 102 y 104, la negación afecta al verbo que está delante del antecedente, por lo que es necesario utilizar el

IND tanto en español como en polaco. Además, en los ejemplos 100–102 el empleo del IND significa que el hablante ha mencionado dicho objeto con anterioridad (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 124–135; Pérez Saldanya, 1999: 3267).

- (100) *No canta/cantaba como yo creía.*
- (101) *Nie śpiewa/śpiewał tak, jak sądziłem. (IND)*
- (102) *No pude encontrar el libro del que me habías hablado.*
- (103) *Nie mogłem znaleźć książki, o której mówiłeś. (IND)*
- (104) *No existe ese disco de que me hablas. (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 124)*
- (105) *Nie istnieje płyta, o której mówisz. (IND)*

Siguiendo las referencias a lo inespecífico, hay que tener en cuenta también las oraciones en las que aparecen las palabras: *cualquier(a), dondequiera*, etc. que acompañan al SUBJ en español y admiten la doble selección en polaco.

- (106) *Cualquier cosa que hagas será inútil. (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 130)*
- (107) *Czegokolwiek/Cokolwiek byś nie zrobił/nie zrobisz, będzie bezużyteczne. (HIP/IND)*

Sin embargo, es posible también emplear el IND si se expresa algo más específico, experiencias propias o de valor general:

- (108) *No es marxista cualquiera que haya/ha leído a Marx. (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 131)*
- (109) *Nie jest marksistą każdy, kto przeczytał Marksa. (IND)*

A su vez, las estructuras reduplicativas admiten solamente el SUBJ si tienen el matiz del significado tipo *da igual/me es (resulta) indiferente/no importa*. En esta situación, el polaco admite el uso de ambos modos, pero en función de la estructura utilizada:

- (110) *Sea como sea, no hablaré con ella.*
- (111) *Jakby nie było, nie będę z nią rozmawiał.* (HIP)
- (112) *Hagas lo que hagas, es tu vida.*
- (113) *Zrobisz co zrobisz, to twoje życie.* (IND)
- (114) *Llame quien llame, no pienso contestar.*
- (115) *Ktokolwiek by nie zadzwonił, nie mam zamiaru odbierać.* (HIP)

Por otro lado, las verdades generales, los dichos o los refranes de mención genérica (Pérez Saldanya, 1999: 3271) van con IND. En estos casos, es posible suprimir el antecedente (Nowikow, 2015: 69):

- (116) *Quien bien te quiere, te hará llorar.*
- (117) *Kto cię bardzo kocha, doprowadzi cię do łez.* (IND)
- (118) *Quien calla, otorga.*
- (119) *Milczenie wyraża zgodę.* (IND)

Después de haber analizado el empleo del SUBJ en las cláusulas adjetivas, fue posible constatar que la selección del modo adecuado en este caso puede provocar problemas a los alumnos polacos, dado que el uso del SUBJ depende tanto de los rasgos semánticos del antecedente, como de los inductores modales de carácter semántico-sintáctico. No obstante, el polaco alude más bien a los rasgos semánticos del mismo HIP. Por ejemplo, con los verbos “más existenciales”, el polaco emplea el IND; pero con los “menos existenciales” o los “creadores de opacidad”, es posible utilizar ambos modos sin un cambio de significado más concreto (Nowikow, 2017a: 76). Con respecto a los verbos de “no existencia”, Nowikow (2017a: 76) observó que existe cierta asimetría en el funcionamiento de estos modos en polaco y en español: “cuando el primero escoge el modo A (IND), también lo hace el segundo; en cambio, cuando el castellano opta más bien por el modo B (SUBJ), el polaco admite tanto el A (IND) como el B (HIP)”.

Igualmente, el SUBJ en las cláusulas adjetivas expresará cierta condición, el valor de la posterioridad y un matiz hipotético, pero el polaco, en esta situación, no admite la distribución del HIP obligatorio. Al observar los ejemplos presentados *supra*, se puede afirmar que el HIP polaco no aparece en muchos contextos en las cláusulas adjetivas de relativo como la única distribución posible y el SUBJ en español, sí. En este caso, la propia experiencia docente permite inferir que este aspecto causa una confusión en las clases de ELE, dado que los alumnos polacos, especialmente en las fases iniciales de aprendizaje del SUBJ, suelen utilizar la forma en *-ría* (interferencia del polaco – modo hipotético) en vez del SUBJ refiriéndose a las menciones no específicas.

(120) **Busco una maleta que sería grande.*

(121) *Szukam walizki, która byłaby duża.* (HIP)

Este error puede surgir, sobre todo, cuando los alumnos primero conocen las formas y los usos del pospretérito, por ejemplo, para dar consejos como en el ejemplo 122; puesto que estos se dan también mediante el HIP en polaco, como se muestra en el ejemplo 123.

(122) *Yo que tú iría al médico.*

(123) *Ja na twoim miejscu poszłabym do lekarza.* (HIP)

2.3.2.2. Cláusulas adverbiales

En el presente apartado se analizan las cláusulas adverbiales, respetando, de acuerdo con el planteamiento de Nowikow (2017a), las tres distribuciones: el SUBJ obligatorio, el IND obligatorio y la doble selección posible; es decir, las cláusulas temporales, finales, causales, concesivas, consecutivas, modales, comparativas y condicionales.

A. Cláusulas temporales

Las cláusulas temporales indican el momento en el que ocurre una acción presentada en la cláusula principal, marcan la cronología (pueden referirse al pasado, presente y futuro) de los acontecimientos.

tos y aparecen con unos nexos determinados como lo siguientes: *cuando, tan pronto como, en cuanto, mientras, siempre que, desde que, antes de (que), después de (que), a medida que, apenas, hasta (que), al mismo tiempo, una vez que, conforme, a la vez, a que*, entre otros (Pérez Saldanya, 1999: 3311; Navas Ruiz, 1986: 95–96).

Los nexos enumerados se pueden clasificar según las tres distribuciones mencionadas. En este caso, solamente el nexo *antes de que* requiere el uso obligatorio del SUBJ, expresando el pasado y futuro (Pérez Saldanya, 1999: 3314). En la lengua polaca, estas construcciones emplean el IND:

(124) *Voy a hablar con él antes de que salga del trabajo.*

(125) *Porozmawiam z nim, zanim wyjdzie z pracy.* (IND)
(Nowikow, 2017a: 95)

(126) *Fui a hablar con él antes de que saliera del trabajo.*

(127) *Poszłam z nim porozmawiać, zanim wyszedł z pracy.* (IND)

La mayoría de las cláusulas temporales que requiere del uso del SUBJ expresa la posterioridad de una acción con respecto a la otra, si esta todavía no se ha realizado o experimentado (ej. 128 y 134). Además, es posible presentarla como hipotética y con cierto valor condicional (Peñalver Castillo, 2005: 317). En cambio, el IND (ej. 130, 132, 134 y 136) se emplea si el hablante se compromete con la realidad de lo expresado y es un hecho experimentado por él, como en los ejemplos (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 77; Navas Ruiz, 1986: 95; Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 138–139; Pérez Saldanya, 1999: 3311–3314). En polaco, las cláusulas temporales de este tipo rigen solamente el IND.

(128) *Cuando pagues, te entregaré la mercancía.*

(129) *Kiedy zapłacisz, dostarczę ci towar.* (IND)

(130) *Cuando los clientes pagan, les entrego la mercancía.*

(131) *Kiedy klienci płacą, dostarczam im towar.* (IND)

(132) *Cuando me pagó, le entregué la mercancía.*

- (133) *Kiedy zapłacił, dostarczyłem mu towar.* (IND)
- (134) *Cada vez que nos veamos, te daré un regalo.*
- (135) *Za każdym razem, jak się zobaczymy, dam ci prezent.* (IND)
- (136) *Cada vez que nos vemos, le doy un regalo.*
- (137) *Za każdym razem, jak się widzimy, daję mu prezent.* (IND)
- (138) *Cada vez que nos veíamos, le daba un regalo.*
- (139) *Za każdym razem, kiedy się widzieliśmy, dawałem mu prezent.* (IND)

El nexo *después (de) que* se construye con el SUBJ, cuando se adapta a la regla general y expresa la posterioridad (ej. 140). Según Nowikow (2017a: 103), el modo A, el IND, sirve para designar acciones de carácter habitual que expresan la simultaneidad con respecto al momento de la enunciación. Al mismo tiempo, se emplea para designar acciones “anteriores respecto al origen (*digo*) y a referencias temporales secundarias, es decir, anteriores a este último (p. ej. *dije*)”¹⁷. En ambos casos, el polaco admite el IND.

- (140) *Te lo diré después de que me pagues.*
- (141) *Powiem ci to, po tym jak mi zapłacisz.* (IND)
- (142) *Voy al estadio después de que se acaban las clases.* (Nowikow, 2017a: 104)
- (143) *Idę na stadion (po tym), jak się skończą/kończą zajęcia.* (IND)

El nexo *mientras* se combina con el IND cuando presenta el valor meramente temporal (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 143)

¹⁷ En el caso del nexo *después de que*, es posible utilizar el modo SUBJ en contextos no relacionados con la posterioridad, por ejemplo, en los enunciados periodísticos (Pérez Saldanya, 1999: 3314; Nowikow, 2017a: 104). Actualmente, es una tendencia muy generalizada, posiblemente por analogía a las construcciones con *antes de que*.

y es equivalente a *cuando* y expresa simultaneidad/anterioridad o adopta un matiz adversativo (Nowikow, 2017a: 102).

- (144) *Normalmente leo mientras viajo./Normalmente leía mientras viajaba.*
- (145) *Zazwyczaj czytam, kiedy podróżuję./Zazwyczaj czytałem, kiedy podróżowałem. (IND)*
- (146) *Yo estoy al tanto de todo, mientras que tú no te enteras de nada. (Nowikow, 2017a: 102)*
- (147) *Ja jestem na bieżąco ze wszystkim, podczas gdy ty nie masz o niczym pojęcia. (IND)*

Se debe emplear el SUBJ cuando surja un valor condicional necesario para cumplir la acción principal o se exprese la posterioridad.

- (148) *No te reñiré mientras comas. (Borrego et al., 1998 [1986]: 143)*
- (149) *Nie będę cię ganił, dopóki będziesz jadł. (IND)*
- (150) *Mientras le vaya bien, estará contento. (Nowikow, 2017a: 102)*
- (151) *Dopóki będzie mu dobrze szło, będzie zadowolony. (IND)*

Existe un caso más relacionado con el nexo *mientras*, en consonancia con la doble selección. Cuando este expresa posterioridad y, al mismo tiempo, simultaneidad con respecto a la acción presentada en la subordinada, se combina con el IND. Para que se produzca esta combinación, es necesario que se exprese posterioridad tanto en la acción subordinante como en la subordinada (Borrego et al., 1998 [1986]: 144; Veiga y Mosteiro Louzao, 2006: 364; Nowikow, 2017a: 102–103). Dicho de otro modo, la acción de dormir puede realizarse ya en el momento de la enunciación, entonces se emplea el IND; sin embargo, si se hace referencia a una acción que todavía no ha empezado o no se sabe si ha empezado, se utiliza el SUBJ.

- (152) *Le robaremos mientras duerme.* (Borrego et al., 1998 [1986]: 144)
- (153) *Okradniemy go dopóki śpi.* (IND)
- (154) *Le robaremos mientras duerma.* (Borrego et al., 1998 [1986]: 144)
- (155) *Okradniemy go póki będzie spał.* (IND)

B. Cláusulas finales

Las cláusulas finales expresan finalidad o un propósito con el que se realiza la acción presentada en la subordinada. El nexos más utilizado es *para (que)*, pero también existen otros tales como: *a que, a fin de que, con (el) objeto de que, con (el) fin de que, con (el) propósito de que, con (la) finalidad de que*. Con las cláusulas finales solamente es posible la distribución con el SUBJ obligatorio, porque el hablante no puede comprometerse con la realización de la finalidad que se expresa. El SUBJ, pues, presenta el matiz volitivo. Según Pérez Saldanya (1999: 3308), “[...] la oración no presenta ningún hecho sino un objetivo, un evento virtual, cuya realización, si llega a producirse, es necesariamente posterior a lo designado en la oración principal”. Además, si el sujeto expuesto en la oración principal es diferente al sujeto de la principal, es necesario emplear el SUBJ. En otro caso, la oración se construye con el INF. Como se puede observar en los ejemplos presentados *infra*, las construcciones en polaco son similares a las del español; es decir, el polaco es unimodal en este aspecto y requiere del uso del HIP o el INF.

- (156) *Antonio vino a mi casa para que le explicase un problema de geometría.* (Pérez Saldanya, 1999: 3308)
- (157) *Antonio przyszedł do mojego domu, żebym mu wyjaśnił pewien problem z geometrii.* (HIP)
- (158) *Voy a la casa de Antonio para explicarle un problema de geometría.*
- (159) *Idę do Antonia wyjaśnić mu pewien problem z geometrii.* (INF)

C. Cláusulas causales

En este tipo de oraciones, la subordinada expresa la causa o motivación de la acción presentada en la oración principal. Los nexos más frecuentes son: *como, es que, ya que, pues, debido a que, a causa de que, gracias a que, dado que, ya que, puesto que*, entre otros. La mayoría de los nexos rigen el IND (Pérez Saldanya, 1999: 3287; Navas Ruiz, 1986: 106; Pamies Bertrán y Nowikow, 2015).

(160) *No voy a la fiesta porque me duele la cabeza.*

(161) *Nie idę na imprezę, bo boli mnie głowa. (IND)*

(162) *Como me duele la cabeza no voy a la fiesta.*

(163) *Ponieważ mnie boli głowa, nie idę na imprezę. (IND)*

Existen dos nexos que admiten el uso del SUBJ: *porque* y *es que*. Estos nexos se emplean cuando la causa está negada y el hablante no puede comprometerse con la realidad que se expresa en el enunciado. Cuando la causa está afirmada, se usa el IND; cuando está descartada, es obligatorio utilizar el SUBJ (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 104–105). Estos casos, en polaco también se construyen con el IND¹⁸. Los siguientes ejemplos permite analizar mejor esta situación:

(164) *No compré ese coche porque era demasiado caro.*

(165) *Nie kupiłam tamtego samochodu, bo był za drogi. (IND)*

(166) *No compré ese coche porque fuera rápido. (sino porque no me gustó)*

(167) *Nie kupiłam tego samochodu dlatego, że był szybki. (tylko dlatego, że mi się nie spodobał) (IND)*

¹⁸ Nowikow (2017a: 114) observó que solamente existe un caso cuando el HIP polaco es el equivalente del SUBJ en las cláusulas causales en español y es cuando el nexo *porque* tiene el valor “más final que causal”. Por ejemplo: “*Llegaron porque no dijese que eran presumidos*”./“*Przyszli (dlatego), żeby nie powiedzieli, iż są zarozumiali*”.

- (168) *Dejó de estudiar no porque no tuvieran dinero, sino porque es un perezoso.*
- (169) *Rzucił studia nie dlatego, że nie mieli pieniędzy, ale dlatego, że jest leniwy. (IND)*
- (170) *No es que no quiera ir contigo, simplemente, no tengo ganas.*
- (171) *Nie to, że nie chcę iść z tobą, po prostu nie mam ochoty. (IND)*

En el ejemplo 167 se niega el verbo principal, pero, al mismo tiempo, se afirma la causa: el precio demasiado alto. En los ejemplos 166 y 168 se afirma el verbo principal, sin embargo, se niega (se descarta) la causa; es decir, se compró el coche, pero el motivo fue diferente a su rapidez. En el ejemplo 170 se utiliza el nexo negado directamente, por eso lo combina con el SUBJ. En todos los ejemplos presentados, el polaco emplea el modo IND.

D. Cláusulas consecutivas

Las oraciones consecutivas señalan una consecuencia que proviene de la realización de una acción expresada en la oración principal. Dicha consecuencia puede desearse o no (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 98). Los nexos más habituales empleados en las cláusulas consecutivas son: *así que, por eso, conque, luego, de modo/manera/forma que, de ahí que, por consiguiente, por (lo) tanto*, entre otros. En general, estas cláusulas se combinan con el IND en español y en polaco.

- (172) *Hace mucho frío, así que no salgo a correr.*
- (173) *Jest bardzo zimno, więc nie idę biegać. (IND)*

Sin embargo, en la mayoría de los casos, el nexo *de ahí que* es el único de los nexos consecutivos que se construye con el SUBJ en español, pero con el IND en polaco:

- (174) *Se estropeó el tren, de ahí que llegáramos a Madrid con dos horas de retraso. (Nowikow, 2017a: 99)*

(175) *Pociąg się zepsuł, stąd przyjechaliśmy do Madrytu z opóźnieniem.* (IND)

En cambio, los nexos modales *de modo/manera/forma que* se pueden utilizar de manera bimodal en ambos idiomas. Si el nexo presenta un valor consecutivo, se afirma la consecuencia y se compromete con la realidad, se utiliza el IND:

(176) *La besé, de modo que se enfadó.* (Borrego et al., 1998 [1986]: 153)

(177) *Pocałowałem ją, więc się obraziła.* (IND)

Si el nexo descrito tiene el valor final equivalente a *para que*, el hablante no se compromete con la realidad:

(178) *La besé de modo que se enfadara.* (Borrego et al., 1998 [1986]: 153)

(179) *Pocałowałem ją, żeby się obraziła.* (HIP)

(180) *Corría de manera que nadie pudiera seguirlo.* (Pérez Saldanya, 1999: 3296)

(181) *Biegł tak, żeby nikt nie mógł go dogonić.* (HIP)

También existen estructuras consecutivas intensivas tipo: tan + adjetivo/adverbio que o tanto/tal + sustantivo + que (Nowikow, 2017a: 115; NGLÉ, 2010: 103–107), las cuales admiten la doble selección en función de la consecuencia. Si está afirmada o las acciones se presentan como reales o experimentadas, se emplea el IND:

(182) *Compone tan buena música que le han concedido varios premios.*

(183) *Komponuje tak dobrą muzykę, że przyznali mu wiele nagród.* (Nowikow, 2017a: 116) (IND)

(184) *Hay tan poca luz que no puedo leer.* (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 98)

(185) *Jest tak mało światła, że nie mogę czytać.* (IND)

En el caso de la negación, se va eliminando la validez de la consecuencia, no se la considera como real o experimentada, aunque también se puede observar un matiz final. Por esta razón, tanto el español como el polaco optan por el modo B: el SUBJ y el HIP respectivamente.

(186) *No hace tanto frío que no pueda salir a correr.*

(187) *Nie jest na tyle zimno, żebym nie mógł wyjść pobiegać.* (HIP)

(188) *No soy tan ingenuo que crea cualquier cosa que me digan.* (Nowikow, 2017a: 116)

(189) *Nie jestem tak naiwny, abym wierzył w każdą rzecz, którą mi powiedzą.* (HIP)

Como se puede evidenciar, en el caso de las cláusulas consecutivas, los modos en polaco y en español son simétricos; es decir, donde el español requiere el uso del modo A, el polaco se comporta igual. Si en el español aparece el modo B, este también surge en polaco, siendo la negación el inductor de su empleo.

E. Cláusulas concesivas

Las cláusulas concesivas indican un problema, un contraste, una objeción o un obstáculo con respecto a la realización de la acción expresada en la oración principal. Sin embargo, este tipo de cláusulas no expresa el incumplimiento de una acción. Dicho obstáculo puede tener un valor real, pero también hipotético o imaginario (Gómez Torrego, 2002: 358; Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 86; Pérez Saldanya, 1999: 3299). El modo empleado en una cláusula concesiva depende del nexos. Los nexos más comunes en este caso son: *aunque*, *aun cuando*, *pese a (que)*, *a pesar de (que)*, *así*, *aun a sabiendas de (que)*, *aun a riesgo de (que)*, *aun*, *si bien*, *y eso que*, *por (muy) adjetivo/adverbio + que*, *por más (+ sustantivo) + que*, *por mucho (+ sustantivo) que*, entre otros.

El nexa más utilizado en las cláusulas concesivas es el nexa bimodal *aunque*¹⁹, el cual se describe a continuación. El modo utilizado con este nexa depende de dos factores significativos:

- 1) Si el obstáculo al que se alude es un hecho real o hipotético.
- 2) Si el obstáculo al que se hace referencia es una información importante para el interlocutor, es una información nueva o no.

Cuando se refiere a un obstáculo real y se informa al interlocutor sobre este, se utiliza el IND, puesto que está relacionado con la factualidad. En el ejemplo 190, el hablante solamente informa a su interlocutor sobre la cantidad de trabajo que tiene. En el mismo caso, con SUBJ se expresa un obstáculo real, pero un hecho poco importante o irrelevante desde el punto de vista informativo, dado que el oyente ya lo sabe, la información no es nueva. Como se puede ver en los ejemplos 191 y 192, el hablante comparte la información con su interlocutor, pero le quita cierto grado de importancia. En ambos casos, el polaco admite el IND:

(190) –*Hola, Marta. ¿Me visitas el fin de semana?*
–*Aunque tengo mucho trabajo, te voy a visitar.*
[*Chociaż mam dużo pracy, to cię odwiedzę.* (IND)]

(191) –*Hola, Marta. ¿Me visitas este finde? Sé que tienes mucho trabajo...*
–*Aunque tenga mucho trabajo, te voy a visitar.*
[*Chociaż mam dużo pracy, to cię odwiedzę.* (IND)]

(192) *Aunque seas mi hijo, te desheredaré.* (Igalada Belchí, 1989: 655)

(193) *Chociaż jesteś moim synem, to i tak cię wydziedziczę.* (IND)

Si el obstáculo de la subordinada es hipotético y el hablante no puede comprometerse con la realidad, se emplea el SUBJ en español, pero el IND en polaco. Si el obstáculo indicado en la

¹⁹ Del mismo modo funcionan los nexos concesivos: *aun cuando*, *pese a que*, *a pesar de que*, *por más que*, *por mucho que*.

subordinada parece mucho más hipotético o incluso imposible de realizar, habitualmente se emplea una forma en imperfecto de SUBJ y el HIP en polaco.

- (194) *Aunque haga mal tiempo, jugaré al fútbol.* (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 88)
- (195) *Chociaż będzie brzydka pogoda, będę grać/grat w piłkę.* (IND)
- (196) *Aunque hiciera mal tiempo, jugaría al fútbol.*
- (197) *Choćby/chociażby była brzydka pogoda, grałbym w piłkę.* (HIP)

Hay dos nexos concesivos que requieren el uso obligatorio del SUBJ: *por (muy) + adverbio/adjetivo*, que se utiliza con el HIP en polaco; y *(aun) a riesgo de que*, que en polaco se combina con el IND (Nowikow, 2017a: 95):

- (198) *Por muy simpática que sea, no será mi amiga.*
- (199) *Jak bardzo sympatyczna by nie była, nie będzie moja przyjaciółką.* (HIP)
- (200) *Vamos a participar en la reunión, aun a riesgo de que estemos ocupados toda la tarde.* (Nowikow, 2017a: 95)
- (201) *Weźmiemy udział w zebraniu nawet, jeżeli zajmie nam to całe popołudnie.* (IND)

F. Cláusulas modales

Las cláusulas modales admiten el uso de ambos modos en español. Las cláusulas con el nexo *sin* rigen el SUBJ en español; mientras que, en este caso, el polaco opta por la selección del IND (Nowikow, 2017a: 96). Sin embargo, como anotó Nowikow (2017a: 96), el paradigma *sin que + SUBJ* presenta una dualidad, dado que, por un lado, se puede referir al contenido temporal y, por otro lado, puede indicar el valor condicional en español:

- (202) *Lo voy a hacer sin que me lo piden.*
- (203) *Zrobię to zanim mnie poproszą/nawet, jeżeli mnie nie poproszą/bez prośby z ich strony.*
- (204) *Lo soluciono sin que se den cuenta. (de manera/de modo que no)*
- (205) *Złatwię to (w taki sposób), iż nie zdadzą sobie sprawy (nie zauważą). (IND)*

Sin embargo, los nexos modales como *de modo/manera/forma* pueden empelar ambos modos. En el caso del empleo de IND, el valor es puramente consecutivo, es decir, presenta una consecuencia de algo:

- (206) *Lo propone de modo que nos parece aceptable.*
(Nowikow, 2017a: 115)
- (207) *Proponuje to w taki sposób, że wydaje nam się do przyjęcia.* (Nowikow, 2017a: 115)

Ahora bien, el nexo de modo que adopta el valor final rige el modo SUBJ:

- (208) *Díselo de modo que se dejen convencer.* (Nowikow, 2017a: 115)
- (209) *Powiedz im to tak, aby/żeby dali się przekonać.* (HIP)

En ambos casos, el polaco se comporta de manera paralela, puesto que con el valor consecutivo rige en IND y con el SUBJ opta por el modo B, es decir, el HIP.

G. Cláusulas comparativas

Las cláusulas comparativas indican las relaciones de similitud o diferencias hacia lo expresado en la cláusula principal, señalando la superioridad, la inferioridad o la igualdad. Para esto, se aplican las estructuras como *tal cual, tan/tanto como, como, igual que, más que, menos que*, entre otros. En el caso de este tipo de

cláusulas, es posible emplear ambos modos en español. Se emplea el IND cuando se hace referencia a algo concreto y específico, experimentado o una situación habitual tanto en español como en polaco. Dicha situación se puede afirmar o negar.

(210) *Laura trabaja/trabajaba/trabajó tanto como trabajamos nosotros. Ni más, ni menos.*

(211) *Laura pracuje/pracowała tyle, ile pracujemy my. Ani więcej, ani mniej.*

Sin embargo, el empleo del SUBJ en español implica una referencia al futuro, pero también a una situación hipotética. En este caso, el polaco admite también el IND.

(212) *Laura es muy perezosa, pues trabajará menos de lo que le digas.*

(213) *Laura jest bardzo leniwa, więc będzie pracowała mniej niż jej każesz.*

En este aspecto habría que mencionar también el nexo *como si*, que, como indicó Nowikow (2017a: 97), en la mayoría de los casos es el nexos que introduce las subordinadas modales o comparativas; sin embargo, en algunos trabajos se lo incluye en las cláusulas adverbiales o condicionales. El nexos mencionado admite el SUBJ en imperfecto o pluscuamperfecto. En este caso, el polaco elige el HIP.

(214) *Se comporta como si fuera reina.*

(215) *Zachowuje się (tak) jak gdyby była królową. (HIP)*

(216) *Se comporta como si no hubiera pasado nada.*

(217) *Zachowuje się (tak) jak gdyby się nic nie stało. (HIP)*

En las cláusulas tipo *cuanto más/menos... menos* también se puede observar la bimodalidad anteriormente mencionada. Sin embargo, el polaco en general emplea el IND, pero es posible también presentar los hechos como más imaginarios y entonces el polaco selecciona el HIP. Hay que subrayar que, como en polaco,

el uso de *czas zaprzeszy* (pluscuamperfecto) ya cae en desuso, las cláusulas 223 y 225 tienen las mismas estructuras, aunque la 223 se refiere a la simultaneidad y la 225 a la posterioridad.

- (218) *Cuanto más trabajo, más dinero tengo.*
- (219) *Im więcej pracuję, tym więcej mam pieniędzy.*
- (220) *Cuanto más trabaje, más dinero tendré.*
- (221) *Im więcej będę pracował, tym więcej będę miał pieniędzy.*
- (222) *Cuanto más trabajara, más dinero ganaría.*
- (223) *Im więcej bym pracował, tym więcej pieniędzy bym zarobił.*
- (224) *Cuanto más hubiera trabajado, más dinero habría ganado.*
- (225) *Im więcej bym pracował (wtedy), tym więcej pieniędzy bym zarobił (wtedy).*

H. Cláusulas condicionales

Las cláusulas condicionales sirven para expresar una condición necesaria para cumplir lo expresado en la oración principal. El nexa más típico para estas cláusulas es *si*, que admite el uso de ambos modos, tal como se describe a continuación. Ahora bien, existen también los nexos que admiten solo el empleo del SUBJ como, por ejemplo, *a menos que*, *con tal de que*, *siempre que*, *siempre y cuando*, *a condición de que*, entre otros.

- (226) *Te presto/prestaré mi libro a condición de que me lo devuelvas mañana.*
- (227) *Pożyczę/Pożyczam ci tę książkę pod warunkiem, że mi ją oddasz jutro. (IND)*
- (228) *Como no lo haga, hablaremos de otra manera.*
- (229) *Jak tego nie zrobi, porozmawiamy w inny sposób. (IND)*
- (230) *Hablaremos con ellos caso que no se hayan ido. (Nowikow, 2017a: 94)*

- (231) *Porozmawiamy z nimi (w przypadku), jeżeli nie odeszli.* (IND)
- (232) *Me dijo que con tal de que mañana no lloviese, irían de excursión.* (Nowikow, 2017a: 94)
- (233) *Powiedział mi, że gdyby jutro nie padało, pojechaliby na wycieczkę.* (HIP)

En casi todos los ejemplos mencionados, el polaco selecciona el modo IND, menos el ejemplo 233 que requiere el uso del HIP. Como explicó Nowikow (2017a: 94–95), en polaco se expone el valor hipotético y condicional a través del nexo; sin embargo, en español se expresa a través de la unión de un nexo específico y el modo SUBJ con referencia a las situaciones posteriores.

En cuanto a las oraciones condicionales introducidas por *si*, se propuso hacer énfasis en una clasificación más canónica, puesto que en esta tesis de investigación se buscaron las correspondencias y las diferencias entre el español y el polaco mirado desde el punto de vista didáctico. Por ello, no se exponen detalles relacionados con las cláusulas condicionales. Las cláusulas introducidas por *si*, adoptan la siguiente estructura (Nowikow, 2017a: 107):

**Nexo si + cláusula condicionante (prótasis):
predicado subordinado IND/SUBJ + cláusula condicionada:
predicado (apódosis) IND/SUBJ.**

Por otra parte, la manera más básica de dividir las cláusulas introducidas por *si* es la siguiente:

Reales:

- (234) *Si tengo tiempo, te visito.* (IND)
- (235) *Jeżeli będę miał czas, to cię odwiedzę.* (IND)

Potenciales:

- (236) *Si tuviera tiempo, te visitaría/visitaba.* (SUBJ + pospretérito/copretérito)
- (237) *Gdybym miał czas, to bym cię odwiedził.* (HIP)

Irreales:

(238) *Si hubiera tenido tiempo, te habría/hubiera/hubiese visitado.*

(239) *Gdybym miał czas (wtedy), to bym cię odwiedził (wtedy).*

En lo que concierne a las condicionales reales, tanto en castellano como en polaco se aplica el IND en prótasis y en apódosis. En las condicionales potenciales e irreales se evidencia un comportamiento distinto. En el primer caso, en la parte condicionante se emplea el copretérito (imperfecto) y en la condicionada pospretérito o copretérito de IND (visitaría/visitaba). Entonces, el hablante presenta un hecho como potencial, pero no descarta su realización.

En cambio, las cláusulas irreales adoptan el SUBJ *hubiera/hubiese cantado* tanto en la prótasis como en apódosis, pero en la segunda es posible también el uso del antepospretérito (potencial compuesto) de IND, esto es, *habría cantado*. En este caso, la realización del acontecimiento es imposible, porque las formas compuestas empleadas indican situaciones anteriores.

Asimismo, en polaco se distinguen dos tipos de oraciones condicionales: las reales y las no reales. El primer tipo opta por el uso del IND y el segundo por el HIP. Hay que subrayar que el polaco también posee dos nexos que desempeñan el papel de los portadores de realidad: *jeżeli/jeśli*. A veces, se relacionan con el morfo *by* del HIP *jeśli/jeśliby*, atribuyéndole a la acción todavía más valor hipotético; y el nexo *gdyby*, que funciona como el portador de no realidad (Nowikow, 2017a: 110)²⁰. Dicho de otro modo, en polaco se puede ver que la cláusula se modaliza a través de los modos verbales y también a través de los nexos modalizados como *gdyby* (Grzegorzczkowska, 1996: 136; Saloni, 2007: 22; Nowikow, 2017a: 110).

Resumiendo, las cláusulas adverbiales demuestran cierta similitud entre el polaco y el español a la hora de seleccionar un modo u otro. También se pudo evidenciar una coincidencia que se

²⁰ El nexo *gdyby* no puede funcionar sin el morfo *by*, puesto que entonces adopta el valor temporal de *cuando*.

manifiesta entre ambos modos, dado que cuando el español elige el uso del modo A, es decir, el IND, el polaco también opta por el mismo modo. Sin embargo, cuando el español escoge preferiblemente el modo B, el SUBJ, el polaco admite ambos modos, el IND y el HIP, siendo el primero más frecuente. En la mayoría de los casos, las adverbiales españolas admiten más usos del SUBJ; no obstante, en polaco prevalece el modo IND.

2.3.2.3. Cláusulas sustantivas

Las cláusulas subordinadas sustantivas pueden ser divididas en sujetivas, puesto que funcionan como un sujeto o completivas que funcionan como complemento directo. Las introduce el nexo de subordinación *que*. La estructura que adoptan las subordinadas sustantivas es: V1 *que* V2 o, como la presentó Nowikow (2001: 80; 2017a: 43), NP1 (núcleo predicativo subordinante) + *que* + NP2 (núcleo predicativo subordinado)²¹. Estas cláusulas admiten tres distribuciones: IND obligatorio, SUBJ obligatorio y la selección doble. En general, se suele considerar que la selección del modo depende del significado del verbo de la principal; sin embargo, hay que tener en cuenta también la influencia de la negación, la valoración, las estructuras sintácticas, la interrogación u otros rasgos de índole extralingüístico (Nowikow, 2001: 80–83; Bosque, 1990: 17; Ridruejo, 1999; Gutiérrez Araus, 2004: 91). A continuación, en la tabla 9 se describe el funcionamiento de las cláusulas sustantivas, teniendo en cuenta factores más importantes tales como el significado del NP1 y la negación (el esquema general, las clases de predicados y la división en contextos sin y con negación provienen de los estudios de Nowikow, 2001; 2017a).

Como resultado, de acuerdo con el planteamiento de Nowikow (2001; 2017a), hemos destacado 14 clases semánticas de predicados divididas entre tres distribuciones: IND obligado, SUBJ obligado y selección doble.

²¹ Nowikow (2017a: 43) hizo hincapié en que no siempre se puede hablar solamente del verbo, sino que también pueden aparecer sustantivos y (verbos +) adjetivos, por ejemplo: *¡Qué milagro que nos hayamos visto!/Estamos contentos de que nos avisaran.*

Tabla 9. La repartición de modos en español (Nowikow, 2017a)

IND obligado	SUBJ. obligado	Selección doble IND/SUBJ
1) Percepción física o mental. 2) Comunicación. 3) Actividad mental con significado positivo de aserción fuerte.	1) Voluntad. 2) Influencia. 3) Causatividad. 4) Contingencia. 5) Valoración intelectual.	1) Percepción, actividad mental, comunicación con significado negativo. 2) Valoración emotiva. 3) Comunicación (no) valorativa. 4) Expectativa. 5) Creadores de universo. 6) Actividad mental con significado positivo de aserción débil.
Negación		
	1) Voluntad. 2) Influencia. 3) Causatividad. 4) Contingencia. 5) Valoración intelectual. 6) Expectativa.	IND/SUBJ (empleo preferente del IND) 1) Percepción, actividad mental y comunicación con significado negativo. IND/SUBJ (empleo preferente del SUBJ) 1) Valoración emotiva. 2) Actividad mental con significado positivo.
		IND/SUBJ (sin preferencia expresa) 1) Comunicación (no) valorativa. 2) Creadores de universo. 3) Comunicación. 4) Percepción.

2.3.2.3.1. IND obligado

A. Percepción física o mental (*ver, darse cuenta de, notar, escuchar, mirar, entre otros*)

Los predicados de percepción física o mental rigen el IND cuando aparecen sin negación tanto en español como en polaco.

(240) *Veo que trabajas mucho.*

(241) *Widzę, że dużo pracujesz.* (IND)

Sin embargo, en la versión con negación, la selección modal depende de los focos de negación (Nowikow, 2017a: 53), por lo que ambos modos son posibles:

(242) *No me di cuenta de que el bar estaba/estuviera cerrado.* (Nowikow, 2017a: 53)

(243) *Nie zauważyłem, że bar był zamknięty/żeby bar był zamknięty.* (IND/HIP)

En el ejemplo 242, el uso del IND significa que el bar en realidad estaba cerrado, pero el sujeto no se había fijado en este aspecto. El SUBJ, a su vez, expresa que el hablante no sabe si el bar estaba cerrado o no. En este caso, se habla sobre cierta “suspensión de juicio” (Togebly, 1953) o “desplazamiento del foco de la negación” (Bosque, 1990: 36; López García, 1990: 133; Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 44). En polaco también es posible la selección doble, pero esta depende del NP1 (ej. 243). No obstante, es posible observar los ejemplos con el verbo *ver* (244–247).

(244) *No veo que estás trabajando.*

(245) *Nie widzę, że pracujesz.* (IND)

(246) *No veo que trabajes.*

(247) *Nie widzę, żebyś pracował.* (HIP)

Con el IND, el emisor expresa un hecho real y verificable: una persona trabaja, pero el emisor no lo puede ver por alguna razón (“no veo que estás trabajando porque estoy en otra habitación”). Sin embargo, con el empleo del SUBJ surge también una suspensión del juicio, en tanto que el emisor ni afirma ni niega el hecho de trabajar de la subordinada. Lo que se niega realmente es el hecho de no ver en la principal, puesto que en SUBJ no hay aserción.

Entonces, cuando el NP1 es afirmativo rige (ej. 240–241) el IND porque se demuestra cierta aserción y el compromiso con

la realidad en polaco y en español. Si el NP1 es negativo, normalmente se lo combina con el SUBJ, dado que el hablante no se compromete con la realidad que está expresando (Navas Ruiz, 1986: 64; Nowikow, 2017a: 54; 2010: 85–91; Peñalver Castillo, 2005: 309). El polaco, asimismo, admite el uso de ambos modos sin cambiar de significado, aunque el HIP parece más natural y frecuente.

B. Comunicación (*decir, gritar, afirmar, comunicar*)

Los predicados de comunicación adoptan una actitud similar a la de los predicados presentados *supra*, donde los predicados afirmativos rigen el IND, pero los predicados con negación admiten la doble selección teniendo en cuenta la suspensión del juicio o desplazamiento de foco de negación (Bosque, 1990: 36–37). Esta situación también la explicó Ridruejo (1999: 3222–3223):

[...] parece suficientemente aclarado que mediante la alternancia modal en estas construcciones es posible disociar el compromiso sobre la verdad de la proposición que asume el hablante y el que se fija para el agente sujeto de la oración principal, siempre, claro está, que sean distintos. Cuando el hablante pretende comunicar la verdad de la proposición aseverada, aunque no lo haga el sujeto, entonces se emplea el indicativo. [...] De manera opuesta, el subjuntivo se utiliza cuando el hablante no quiere asumir ninguna responsabilidad sobre la aserción.

Conviene analizar los siguientes ejemplos:

(248) *Marta dice que ha hecho los deberes.*

(249) *Marta mówi, że odrobiła lekcje.* (IND)

(250) *Marta no ha dicho que haya hecho los deberes.*

(251) *Marta nie powiedziała, że nie odrobiła lekcji.* (HIP)

(252) *No nos han dicho que mañana no hay clases.*

(253) *Nie powiedzieli nam, że jutro nie ma lekcji.* (IND)

(254) *No nos han dicho que mañana no haya clases.*

(255) *Nie powiedzieli nam, żeby jutro nie było lekcji.* (HIP)

En el ejemplo 252, el IND significa que mañana no hay clases, pero nadie ha informado sobre esto. El SUBJ, entonces, expresa que se sabe si mañana hay clases o no (ej. 254). Además, nadie ha informado sobre algo así. En estas oraciones, el polaco admite el IND (ej. 253), pero, como se observa en el ejemplo 255, la HIP también es posible y coincide con la selección modal española; es decir, con la selección del modo B. En ese sentido, Nowikow (2017a: 53) citando al Bosque (1990: 36–37) presentó una situación similar con el ejemplo:

(256) *Juan no dijo ayer que el alcalde era/fuera el responsable.*

En una oración así, la elección del SUBJ significa la negación o cuestionamiento del contenido de la cláusula subordinada, pues el hablante no sabe si el alcalde era responsable o no; además, el uso del SUBJ indica que el hablante no quiere comprometerse con lo que se expresa en la subordinada. Sin embargo, si la negación se refiere a los elementos de la subordinante, es posible que el hablante quiera decir: no ayer, no Juan o no es cierto que Juan dijera eso ayer (Juan no conoce al alcalde, Juan no sabe nada del asunto) y entonces se emplea el IND (Bosque, 1990: 36–37; Nowikow, 2017a: 53).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que algunos predicados relacionados con las cláusulas sustantivas pueden cambiar de significado, como, por ejemplo, el verbo *decir*. Después del predicado *decir* (*mówić*), tanto en polaco como en español existe la selección modal doble en función del significado. Si dichos verbos funcionan como los verbos de comunicación rigen el modo A, si su interpretación es desiderativa, rigen el modo B (ej. 257–260).

(257) *Te digo que no tengo tiempo.* (comunicación)

(258) *Mówię ci, że nie mam czasu.* (IND)

(259) *Te digo que no lo hagas.* (mandato)

(260) *Mówię ci, żebyś tego nie robił.* (HIP)

Asimismo, existen predicados de comunicación “no valorativa” (*reprochar, quejarse*) que también admiten la doble selección. Si su significado se aproxima al valor comunicativo del verbo *decir/comunicar*, se emplea el modo IND en ambos idiomas (Nowikow, 2001: 110–112).

(261) *Juan se queja de que sus jefes son exigentes.*

(262) *Juan se queja de que sus jefes sean exigentes.*

(263) *Juan się skarży, że jego szefowie są wymagający.* (IND)

En la primera frase (261) surge la doble aserción, es decir, se afirma la existencia de una queja y, al mismo tiempo, la exigencia. Sin embargo, cuando la queja se expresa como una reacción sentimental o una valoración intelectual, el significado de estos verbos se acerca al significado del verbo *criticar* (Nowikow, 2017a: 49). En este caso, se emplea el modo B, pero solo en castellano. Ahora bien, hay que señalar que el empleo de un modo u otro dependerá también de las intenciones de emisor. Así pues, el emisor intentará mantenerse neutral o distanciado del contenido de la queja (el hecho en sí ya se da por conocido).

C. Actividad mental con significado positivo de aserción fuerte (*es verdad, está claro, creer*)

Cuando el hablante quiere demostrar que se compromete con la veracidad de lo enunciado y expresa la certeza total, se selecciona el IND en la subordinada. En este caso, los predicados más frecuentes son: *es verdad que, está claro que, está visto que, está demostrado que, es indudable que, es obvio que*, entre otros. Cuando estos predicados van en forma negativa, se suele seleccionar el SUBJ²². Bajo

²² El IND también es posible, pero con un valor “ecoico”; es decir, cuando es un discurso repetido de otra persona (véase Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 56).

dicha perspectiva, el polaco emplea el IND tanto en la forma afirmativa como en la negativa, como se muestra en los ejemplos de Pamies Bertrán y Nowikow (2015: 56):

(264) *Es cierto que le robaron la cartera.*

(265) *To prawda/jest pewne, że ukradli mu portfel.* (IND)

(266) *No es verdad que le robaran la cartera.*

(267) *To nie (jest) prawda, że mu ukradli portfel.* (IND)

En el caso de los verbos como *creer*, Nowikow (2017a: 52) subrayó que la normativa admitida y el uso más habitual es *creer* + IND, *no creer* + SUBJ. Sin embargo, en el caso del verbo *creer* negado, existe la posibilidad de emplear también el IND, dado que todo depende de las intenciones del hablante y el grado de aserción frente al contenido de la subordinada:

(268) *Creía que lo sabías.*

(269) *Myślałem, że to wiesz.* (IND)

(270) *No cree que Dios gobierna/gobierne todas las cosas.*
(Pawlik, 2001: 190)

(271) *Laura no cree que los agujeros negros existen.*

(272) *Laura nie sądzi, że czarne dziury istnieją.* (IND)

(273) *Laura no cree que los agujeros negros existan.*

(274) *Laura nie sądzi, żeby istniały czarne dziury.* (HIP)

Con el uso del IND, el emisor del enunciado no cuestiona la existencia de los agujeros negros (ej. 271), hay pruebas para esto y los científicos dicen que sí que existen, pero Laura no cree en eso. El hablante toma cierta posición al respecto. Sin embargo, con el SUBJ (ej. 273) no hay aserción en cuanto a la existencia de los agujeros negros, el hablante ni lo niega, ni lo afirma, solamente informa que Laura es una persona que no cree en eso. El IND en polaco también expresa una acción pensada como un hecho

real (lo ha hecho, pero yo no lo creo, ej. 272, 276); no obstante, el HIP expresa un hecho pensado como una posibilidad hipotética (igual lo ha hecho, igual no, yo no me comprometo, ej. 274, 278) (Klemensiewicz, 2001 [1962]: 102).

- (275) *No creo que lo ha hecho.*
- (276) *Nie wierzę, że to zrobił.* (IND)
- (277) *No creo que lo haya hecho.*
- (278) *Nie wierzę, żeby to zrobił./Nie wierzę, że zrobiłby {coś takiego}.* (HIP)

2.3.2.3.2. SUBJ obligado

A. Voluntad (*desear, es necesario, querer*)

Los NP1 voluntad en español siempre rigen el SUBJ con y sin negación, puesto que aluden a la modalidad desiderativa. El polaco sigue la misma regla y emplea el modo B, es decir, el HIP en ambos casos.

- (279) *Quiero que lo hagas.*
- (280) *Chcę, żebyś to zrobił.* (HIP)
- (281) *No quiero que lo hagas.*
- (282) *Nie chcę, żebyś to robił.* (HIP)
- (283) *Es necesario que trabajes tanto porque hay mucho trabajo en la oficina.*
- (284) *To konieczne, żebyś tyle pracował, bo jest bardzo dużo pracy w biurze.* (HIP)
- (285) *No es necesario que trabajes tanto porque no hay mucho trabajo en la oficina.*
- (286) *Nie jest konieczne, żebyś tyle pracował, bo nie ma dużo pracy w biurze.* (HIP)

B. Influencia (*mandar, rogar, prohibir, permitir, pedir*)

Con los predicados de influencia se emplea el SUBJ con y sin negación en las lenguas en cuestión.

- (287) *Te pido que lo hagas ahora mismo.*
- (288) *Proszę cię, żebyś to zrobił w tej chwili.* (HIP)
- (289) *No te pido que lo hagas ahora mismo.*
- (290) *Nie proszę cię, żebyś to zrobił w tej chwili.* (HIP)
- (291) *Te prohíbo cantar.* (yo prohibo, tú cantas)
- (292) *Zakazuję ci śpiewać.* (INF)

En relación con lo expuesto anteriormente, hay que mencionar que existen casos en los que es admisible utilizar el INF cuando los sujetos no coinciden (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 42–43). Este es el caso, por ejemplo, de los verbos de mando tipo *mandar, permitir, prohibir, permitir, dejar*, entre otros; porque, en general, nadie se manda o permite hacer algo a sí mismo.

C. Causatividad (*hacer, causar, provocar*)

En general, en las cláusulas subordinadas causativas, el castellano opta por el modo B tanto en las oraciones afirmativas como en las negativas; sin embargo, en polaco, los predicados causativos optan con más frecuencia por el IND²³. Por otro lado, cuando el sujeto del verbo principal es el mismo que el sujeto de la subordinada, se utiliza la forma en INF tanto en español como en polaco.

- (293) *Conseguí que me entendieran.* (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 51)
- (294) *Osiągnąłem, że mnie zrozumieli.* (IND)
- (295) *Su comportamiento no provocó que lo despidieran.*

²³ Para conocer más diferencias entre el polaco y el español en este aspecto, véase Pamies Bertrán y Nowikow (2015: 50–53).

(296) *Jego zachowanie nie spowodowało (tego), że go zwolnił.* (IND)

D. Contingencia ((im)posible, (im)probable)

Cuando el hablante quiere presentar los hechos como posibles o no con respecto a lo indicado en la subordinada, utiliza uno de los predicados de contingencia tipo: *es probable que, es posible que, es improbable que, es imposible que, puede que, puede ser que*, entre otros. En general, tras estos predicados, el español opta por el SUBJ tanto en la forma afirmativa como en la negativa. En contraste, el polaco emplea en IND en la forma afirmativa, pero en el caso de la negación demuestra la bimodalidad donde el HIP puede indicar el menor grado de probabilidad (incrementa el valor dubitativo) y señalar referencias a la posterioridad. Entonces, el uso del IND en español indicará el mayor grado de probabilidad y se relacionará con la doble aserción, el SUBJ; sin embargo, presentará menor grado de probabilidad y la aserción simple (Pamies Bertrán y Nowikow, 2015: 56).

(297) *Es posible que lo haya hecho él.*

(298) *Jest możliwe, że on to zrobił.* (IND)

(299) *No es probable que los precios bajen.*

(300) *Nie jest prawdopodobne, że ceny spadną/żeby ceny spadły.* (IND/HIP)

E. Valoración intelectual (es lógico) y valoración emotiva (ser bueno/malo, alegrarse, lamentar)

En cuanto a la valoración, los predicados en español se pueden dividir en dos grupos: los predicados de la valoración intelectual y los predicados de la valoración emotiva (Nowikow, 2001: 85). Los del primer grupo en español admiten exclusivamente el modo SUBJ tanto en la forma afirmativa como con negación. Los del segundo grupo, es decir, del valor emotivo, admiten doble selección, aunque el SUBJ es el modo preferente. Bajo este panorama, Nowikow (2001: 85) expresó que el empleo del IND es un fenómeno

más característico del español de América²⁴; sin embargo, en el español peninsular también es admisible con algunos núcleos selectores como *alegrarse*, *preocuparse*, *ser una lástima*. Asimismo, el autor subrayó que el modo SUBJ sigue siendo el más habitual, pero confirmó que “las completivas regidas por los NP1 de valoración emotiva se presentan como una ‘zona inestable’ en cuanto a la selección modal. La causa más importante de la ‘inestabilidad’” (Nowikow, 2001: 85), es decir, de las tendencias al empleo del IND, debe ser el carácter “factivo” de los NP2.

(301) *Es lógico que no quiera salir.*

(302) *To logiczne, że nie chce wyjść.* (IND)

(303) *No es lógico que trabajes tanto.*

(304) *To nielogiczne, że tyle pracujesz/żebyś tyle pracował.*
(IND/HIP)

(305) *Es una vergüenza que hagas algo así.*

(306) *To wstyd, że robisz/żebyś robił coś takiego.* (IND/HIP)

Como se expuso, con este tipo de predicados, el polaco permite el uso del IND; sin embargo, en algunas ocasiones, admite también el empleo del HIP con y sin negación. El HIP puede referirse a un hecho real y realizado, expresando el asombro, el reproche o cierto tipo de angustia, pero también puede referirse a un hecho hipotético:

(307) A: *Me han pedido que falsifique un documento y lo he hecho.*

B: *Es una vergüenza que hagas algo así.* (que hagas algo así en general)

(308) A: *Poprosili mnie, żebym podrobił jeden dokument i to zrobiłem.*

B: *To wstyd, że robisz/zrobiłeś coś takiego./To wstyd, żebyś robił coś takiego.* (IND/HIP)

²⁴ Véase Nowikow, Álvarez García, Ramírez Hernández, Sandoval Martínez (2001).

(309) A: *Me han pedido que falsifique un documento, pero no lo he hecho.*

B: *Pues normal, es/sería una vergüenza que hagas/hicieras algo así.* (que hagas algo así hipotéticamente)

(310) A: *Poprosili mnie, żebym podrobił jeden dokument, ale tego nie zrobitem.*

B: *No jasne. To wstyd, żebyś robił coś takiego.* (HIP)

En cuanto a los predicados de la valoración emotiva, hay que notar que dichos predicados no cumplen la función informativa, sino que presentan el efecto reflejado en el estado de ánimo de alguien (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 34). En el ejemplo 321 se observa que el hablante no se compromete con la realidad, no dice que alguien se comporte de una manera determinada, sino que expresa solamente su estado de ánimo, su sensación sentimental. En este caso, el polaco opta por la forma en IND. Además, estos predicados también funcionan con el INF cuando los sujetos de la subordinada y la principal concuerdan. La regla funciona en español y en polaco de la misma manera.

(311) *Me molesta que se comporte así.*

(312) *Denerwuje mnie, że się tak zachowuje.* (IND)

(313) *No me molesta que se comporte así.*

(314) *Nie denerwuje mnie, że się tak zachowuje.* (IND)

2.3.2.3.3. Selección doble IND/SUBJ

A. Percepción actividad mental, comunicación con significado negativo (*dudar, ignorar, negar*)

Algunos de los predicados de percepción o discurso tienen un carácter específico. Aquí se hace referencia a los verbos como *dudar, negar* o *ignorar* que son equivalentes a *no creer, no decir/afirmar* y *no saber*, respectivamente (Nowikow, 2017a: 54). Cuando estas construcciones aparecen sin *no*, entonces rigen el SUBJ. En

el caso contrario, ambos modos son posibles aunque el empleo del IND es preferente. El polaco, a su vez, en este caso admite ambos modos, pero el hipotético expresa mayor grado de duda. En el ejemplo 327, el IND es el equivalente a *estoy seguro*, pues no se pone en duda el funcionamiento del coche. Con el SUBJ, en cambio, se admite que el vehículo funciona, pero lo que realmente se quiere subrayar es su edad. Este ejemplo puede tener también otra explicación: la acción expresada en SUBJ es una información que el hablante comparte con su interlocutor (me has dicho que funciona, pues será verdad, pero yo prefiero no comprometerme con la realidad). Entonces, la persona que dice esta frase intenta aclarar algo (es posible que sea algo molesto).

(315) *Dudo que este coche funcione.*

(316) *Wątpię, że/żeby ten samochód działa/działał.*
(IND/HIP)

(317) *No dudo que este coche funciona.*

(318) *No dudo que este coche funcione, sin embargo parece muy viejo.*

(319) *Nie wątpię, że ten samochód działa.* (IND)

En los ejemplos siguientes, el modo A (ej. 330), el IND expresa una acción de carácter más real (tú pintas y es un hecho real, me comprometo con la realidad, pero yo no lo sabía). En cambio, el modo B, el SUBJ (ej. 330), expresa la acción más hipotética (no hay el compromiso con la realidad, porque igual tú pintas, pero igual no, yo prefiero no comprometerme. Además, no sabía nada sobre esto).

(320) *No sabía yo que pintarás/pintabas.*

(321) *Nie wiedziałem, że malujesz/malowałeś.* (IND)

B. Expectativa (*esperar, confiar*)

Los predicados de expectativa, tales como *esperar* o *confiar*, admiten el uso de ambos modos cuando aparecen sin negación. Con el empleo del SUBJ se expresa la voluntad, pero al mismo tiempo

se puede expresar cierto grado de incertidumbre. El SUBJ es obligatorio también cuando el NP1 va precedido por negación. En ambos casos, el polaco emplea el modo IND.

- (322) *Espero que lo hagas.* (referencia a la posterioridad)
- (323) *Mam nadzieję, że to zrobisz.* (IND)
- (324) *Espero que lo hayas hecho.*
- (325) *Mam nadzieję, że to zrobiesz.* (IND)
- (326) *El entrenador confía en que su equipo gane la Copa del Rey.* (Nowikow, 2017a: 46)
- (327) *Trener ma nadzieję/ufa, że jego drużyna wygra Puchar Króla.* (IND)
- (328) *El entrenador no confía en que su equipo gane.*
- (329) *Trener nie ma nadziei na to, że/żeby jego drużyna wygra/wygrała.* (IND/HIP)

Con el empleo del IND en castellano, “los predicados se asemejan más bien a los predicados de ‘actividad mental’ con significado positivo – creer” (Nowikow, 2017a: 50), pero solamente sin negación. Cuando los NP1 van precedidos por negación, rigen el modo SUBJ obligatorio. En contraste, en polaco demuestra cierta bimodalidad, pero no se observa el cambio de significado.

- (330) *Los políticos confían en que será posible convencer a los electores.* (Nowikow, 2017a: 47)
- (331) *Politycy ufają/mają nadzieję, że uda się przekonać wyborców.* (IND)
- (332) *Los políticos no confían en que sea posible convencer a los electores.*
- (333) *Politycy mają nadziei na to, że/żeby uda/udało się przekonać wyborców.* (IND/HIP)

C. Creadores de universo (*admitir, suponer, imaginar*)

Los predicados como *admitir, suponer, imaginar*, llamados “creadores de universo” (Ridruejo, 1999: 3227–3228) admiten el uso de ambos modos con o sin negación. Estos predicados son capaces de crear situaciones imaginadas que después de su expresión se presentan como reales. Por esta razón, tienden a juntarse con el modo IND, dado que el contenido expresado en la subordinada se lo considera como algo verdadero. Con el modo SUBJ surge cierto tipo de hipótesis (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 87, 102).

(334) *Los estudiantes admiten que el profesor tiene razón.*

(335) *Uczniowie przyznają, że nauczyciel ma rację.* (IND)

Sin embargo, como señalaron Nowikow (2001: 93), Borrego *et al.* (1998 [1986]: 83) o Porto Dapena (1991: 127–128), los verbos como *imaginar* o *suponer* destacan tres usos diferentes con el empleo del SUBJ que se presenta abajo. En estos casos, el polaco selecciona el IND, menos el del verbo *admitir* al expresar la aceptación. El uso del HIP no es el más natural, puesto que se emplea más bien el sustantivo derivado del verbo (*rzeczownik odczasownikowy*).

1. Después de los verbos *imaginar, suponer* con función yusivo-exhortativa:

(336) *Supongamos que no quiera hacerlo.*

(337) *Przypuśćmy, że nie chce tego zrobić.* (IND)

2. Después del verbo *admitir* cuando se expresa aceptación o permiso:

(338) *Los profesores (no) admiten que se utilice el móvil en el aula.*

(339) *Nauczyciele (nie) pozwalają, żeby używać telefonu w klasie.* (HIP)

(340) *Nauczyciele (nie) pozwalają na używanie/używać telefonu w klasie.* (INF)

3. Después del verbo *admitir* cuando se expresa la creencia neutral del emisor:

(341) *Mis amigos (no) admiten que los obispos tengan razón.*

(342) *Moi przyjaciele (nie) zakładają, że biskupi mają rację.* (IND)

2.4. El factor de interrogación

Con respecto a la forma interrogativa, el español permite el uso de ambos modos según el mayor o menor grado de compromiso con la realidad, pero si la pregunta se formula de modo negativo, se suele emplear el IND (Nowikow, 2001: 131–135; 2017a: 58). En este caso, el polaco funciona de la misma manera:

(343) *¿Crees que lo haya/ha hecho?*

(344) *Myślisz, że/ że by²⁵ to zrobił?* (IND/HIP)

(345) *¿No te parece que Susana está muy guapa hoy?*

(346) *Nie sądzisz, że Susana ładnie dzisiaj wygląda?* (IND)

Por lo general, las interrogativas indirectas admiten el empleo del IND, pero si el hablante no sabe cómo actuar en una situación determinada, entonces es posible la selección doble en español, pero no en polaco. Tal y como señaló Nowikow (2017a: 59–60), esta situación surge:

Con los predicados de actividad mental estereotipados negativamente (dudar, ignorar, etc.) o de los núcleos predicativos estereotipados positivamente pero empleados con negación

²⁵ No hay que confundir el nexa *żeby* (*para que*) polaco con la forma verbal en hipotético *że by zrobił/że zrobiłby*. Como se mencionó en el presente trabajo, la partícula *by* puede cambiar de lugar.

(no saber). [...] El hablante centra su mensaje en el desconocimiento del hecho – IND; el mensaje se ve matizado de incertidumbre y/o deliberación – SUBJ.

(347) *Sé qué has hecho.*

(348) *Wiem, co zrobiteś* (IND).

(349) *No sé si tendrá/tenga una casa.*

(350) *Nie wiem, czy ma dom.* (IND)

2.5.

Observaciones generales sobre la alternancia modal en las cláusulas independientes y subordinadas

Resumiendo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que, por lo general, los modos en español y en polaco no son simétricos; es decir, cuando el español opta por el modo IND, también lo suele hacer el polaco. Sin embargo, cuando el español escoge el SUBJ, el polaco opta por el IND o HIP. En su comparación detallada, Nowikow (2017a: 120) afirmó que en las cláusulas independientes el SUBJ corresponde al HIP polaco en tres distribuciones: formas simples en *-ra* (después de los verbos: *quisiera, debiera, pudiera*), compuestas en *-ra* y *-se* (*hubiera/hubiese cantado*) y construcciones con *ojalá* y *que*. En otras construcciones, al modo SUBJ le corresponde, en la mayoría de los casos, el IND o el IMP.

En cuanto a las subordinadas, Nowikow (2017a: 120–122) presentó una comparación mucho más pormenorizada, señalando que en español el SUBJ es predominante, mientras que en polaco lo es el IND. Si bien el objetivo del presente trabajo no se centró en esta descripción tan detallada de los modos en español y polaco, puesto que se atendió a su dimensión didáctica, sí se consideró necesario mencionar las conclusiones del autor previamente citado. Esto se debe a su precisa comparación modal, ya que es el úni-

co trabajo que aborda el funcionamiento de los modos en ambos idiomas desde la perspectiva comparativa con detalles:

Así, a las 11 clases con el SUBJ obligado (5) y de selección doble (6) de las subordinadas nominales españolas, les corresponden en polaco 8 clases con el IND como modo obligado preferido. En las subordinadas adjetivas, el polaco opta más por el HIP, incluso cuando se admite también el modo hipotético [...]. En las adverbiales, el SUBJ se admite en todos los tipos de subordinadas, es decir, en las siete, dándose la distribución ‘solo el SUBJ’ en seis tipos (la distribución ‘solo el IND’ (el español opera exclusivamente por la ‘solo el SUBJ’). Además, en polaco la distribución ‘solo el IND’ aparece en seis tipos, mientras que en castellano solo en tres. En resumen, en español en seis tipos de la distribución ‘solo el SUBJ’. A diferencia del castellano, el polaco opta en seis tipos por la distribución ‘solo el IND’.

En esa misma línea, Nowikow (2017a: 121) agregó:

El modo hipotético polaco, al funcionar como portador de contenidos no reales y contrafactuales, se caracteriza por una mayor rentabilidad y autonomía semánticas que el SUBJ español. [...] Mientras que el HIP se encuentra con mayor frecuencia en contextos de selección doble, el SUBJ aparece con gran regularidad en distribuciones exclusivas, siendo imposible el IND. Esto quiere decir que el SUBJ depende más de determinadas construcciones sintácticas y de elementos gramaticales externos [...].

Dicha asimetría modal entre los idiomas en cuestión puede ejercer una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso del modo SUBJ en las clases de ELE en el ámbito polaco, por la cantidad de estructuras existentes, problemas con formular reglas²⁶

²⁶ Hay que subrayar que, en ocasiones, los profesores presentan el SUBJ como el modo de irrealidad o de subjetividad, lo cual lleva a una internalización errónea por parte de los alumnos.

y una asimetría con respecto a la lengua meta. Desde una perspectiva investigadora, pero, a la vez, desde una perspectiva práctica docente dirigida solamente a la enseñanza de los alumnos polacos con diferentes necesidades, edades y niveles, se puede afirmar que la primordial dificultad puede consistir en la falta de identidad distribucional entre los modos españoles y polacos, lo que se manifiesta, por ejemplo, a través de una gran cantidad de casos y predicados que en español rigen el modo SUBJ o admiten la selección doble. En cuanto a esta última, los alumnos no perciben ciertas diferencias de significado en función del modo empleado que, en ocasiones, son muy sutiles. También la información nueva y la conocida y compartida con el interlocutor o los matices relacionados con la posibilidad de mayor o menor grado de certeza/ posibilidad pueden suponer un problema que, finalmente, lleva a las interferencias en los procesos de producción y recepción lingüísticas.

2.6.

Valores temporales del modo subjuntivo

Para terminar la comparación lingüística de ambos modos, se propuso realizar un breve análisis de la repartición y los valores temporales de los tiempos verbales, teniendo en cuenta que es una de las dificultades que surgen a la hora de enseñar el español a los alumnos polacos.

Para dicho propósito, se consideró pertinente empezar con su tipología, debido a que ambas lenguas pertenecen a dos grupos diferentes. El polaco pertenece a las lenguas tipo ‘Aspecto + Caso’ (AC), es decir, carece de artículo y dispone de pocos tiempos verbales. Sin embargo, el castellano pertenece al grupo ‘Artículo + Tiempo’ (ArtT), es decir, posee artículo y varios tiempos (Nowikow, 2017a: 129). Como mencionó Nowikow (2017a: 129), ambos sistemas son muy diferentes, pues las similitudes que aparecen entre ambos se pueden analizar a nivel ontológico porque las semejanzas lingüísticas son pocas.

Tanto en castellano como en polaco es posible observar tres tipos de relación temporal marcados con los siguientes símbolos propuestos por Rojo y Veiga (1999):

- Anterioridad: -V.
- Simultaneidad: oV.
- Posterioridad: +V.

Dichas relaciones se organizan en torno a dos ejes temporales (Rojo, 1974; Rojo y Veiga, 1999; Nowikow, 2017a): referencia temporal primaria (R1) u origen (O) o referencia temporal secundaria (R2), anterior a la primaria (O-V). Como explicó Nowikow (2017a: 131):

La referencia primaria es el punto más importante a partir del cual los tiempos verbales establecen las relaciones de anterioridad (-V), simultaneidad (oV) y posterioridad (+V). La R1 con frecuencia coincide con el momento de la enunciación (de habla), aunque no siempre es así. El momento de la enunciación se identifica con un instante físico-biológico. En cambio, el origen es el momento escogido por el propio hablante como la referencia temporal más importante (¡de ahí su carácter primario!) para las acciones y para los acontecimientos referidos en el mensaje.

A continuación, en la tabla 10 se expone la repartición de los tiempos dentro de los modos en español y polaco con base en la repartición presentada por Nowikow (2017a: 133-134).

Tabla 10. La repartición de los tiempos verbales dentro de los modos en español y polaco (Nowikow, 2017a: 133-134)

Indicativo				
Español		Polaco		
Tiempos	Formas	Tiempos	Formas	
			Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente	<i>canta</i>	Presente	<i>śpiewa</i>	-

Tabla 10.

Indicativo				
Español		Polaco		
Tiempos	Formas	Tiempos	Formas	
			Aspecto imperfectivo	Aspecto perfecto
Pretérito Copretérito Antepre- sente Antepre- térito	<i>cantó</i> <i>cantaba</i> <i>ha cantado</i> <i>había can- tado</i>	Pasado	<i>śpiewał</i>	<i>zaśpiewał</i>
Futuro Antefuturo Pospre- térito Antepos- pretérito	<i>cantará</i> <i>habrá can- tado</i> <i>cantaría</i> <i>habría cantado</i>	Futuro	<i>będzie śpiewał</i>	<i>zaśpiewa</i>

Subjuntivo		Hipotético	
Español		Polaco	
Tiempos	Formas	Aspecto imperfectivo	Aspecto perfecto
Presente Copretérito Antepre- sente Antepre- térito	<i>cante</i> <i>cantara, -se</i> <i>haya can- tado</i> <i>hubiera, -se cantado</i>	<i>śpiewałby</i>	<i>zaśpiewałby</i>

Como se evidencia en la tabla 10, el español posee nueve tiempos de IND y cuatro de SUBJ, para un total de trece tiempos repartidos entre dos modos. En contraste, el polaco dispone de cuatro paradigmas temporales, es decir, tres tiempos de IND y el HIP que, en realidad, carece de su propio tiempo verbal y su morfema está representado por los alomorfos atemporales de aspecto imperfectivo o perfecto.

Asimismo, entre las lenguas en cuestión surgen ciertas asimetrías, estableciendo relaciones de anterioridad y posterioridad (Nowikow, 2017a: 169). En este sentido, el tiempo pasado en polaco corresponde a cuatro tiempos en español (pretérito, antepretérito, copretérito y antepresente). Sin embargo, el tiempo futuro polaco corresponde a cuatro tiempos diferentes españoles (futuro, pospretérito, antefuturo, antepospretérito). No obstante, los presentes castellano y polaco presentan más similitudes a nivel estilístico-discursivo-situacional. También se observa que el español actual dispone de un sistema más desarrollado de los tiempos compuestos que el polaco. De manera más concreta, el polaco actual no posee ningún tiempo compuesto, aunque todavía en la lengua hablada es posible encontrar formas del antiguo pluscuamperfecto de IND (*był zrobił*) o hipotético (*byłbym zrobił*), pero son casos marginalizados. Como subrayó Nowikow (2017a: 135), las diferencias mencionadas *supra* permiten evidenciar “un abismo morfológico-paradigmático que separa las dos lenguas”.

Cabe señalar que los tiempos del SUBJ no son tan precisos como los tiempos del IND (Borrego *et al.*, 1998 [1986]: 14; *NGLE*, 2010: 455; Nowikow, 2017a: 135). Al respecto, Gómez Torrego (2002: 154) afirmó que el SUBJ es el modo de subordinación en la mayoría de los casos y es posible evidenciar claramente los conceptos de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al verbo principal. A su vez, Nowikow (2017a: 135) apuntó que dicha imprecisión está relacionada con la subordinación y la dependencia de las formas verbales del SUBJ, pero también hizo hincapié en la proyección vectorial hacia la posterioridad muchas veces relacionada con la veracidad limitada. De ahí que se observen ciertas correspondencias entre los tiempos de ambos modos:

- El presente del SUBJ → presente y futuro del IND.
- El copretérito del SUBJ → pretérito, copretérito y pospretérito del IND.
- El antepresente del SUBJ → antepresente y antefuturo del IND.
- El antepretérito del SUBJ → antepretérito y antepospretérito del IND.

Una de las cuestiones que no está del todo clara es la relatividad de todos los tiempos del SUBJ, porque, como apuntó Gili Gaya (1980: 175), en el caso del SUBJ, la anterioridad, la simultaneidad o la posterioridad no son conceptos que demarquen una regla gramatical concreta y el tiempo seleccionado cumplirá también el papel de un exponente modal. Sin embargo, se subraya la correspondencia de tiempos entre el verbo principal (V1) y el verbo subordinado (V2). La cuestión relacionada con la secuencia temporal la abordaron Rojo (1974) y Veiga (1991), concluyendo que el tiempo adecuado, en general, lo elige el mismo hablante (teniendo en cuenta varios factores, incluso el valor modal) porque no existe una regla más precisa que le obligue a emplear una forma concreta en algunas situaciones. Sin embargo, Rojo (1974: 83) observó que el significado del verbo principal también puede influir en la selección temporal determinada.

Bajo dicha perspectiva, Borrego *et al.* (1998 [1986]: 20–27) describieron tres tipos de las oraciones subordinadas y la secuencia de tiempos empleadas en ellas:

1. Cuando el tiempo del V2 se refiere al momento del habla y no depende del V1, por ejemplo, en las oraciones de relativo.
2. Cuando el tiempo del V2 está determinado por el V1.
3. Cuando el tiempo del V2 puede tener alguna relación con el tiempo del V1 o no.

Por su parte, Llopis García *et al.* (2012: 52) criticaron la manera de presentar las concordancias temporales señaladas *supra*, llamándolas “demasiado formalistas”. Según los autores, en este caso, el alumno no tiene el acceso a la lógica que está detrás de esta presentación de reglas. Además, se subrayó que este modo de enseñar el SUBJ puede llevar a los alumnos a cometer errores porque no siempre refleja la realidad y la manera de hablar de los usuarios nativos de español.

Haciendo un análisis de los manuales accesibles en el mercado, fue posible advertir que los autores no prestan mucha atención en presentar ejemplos que rompen la regla. Es una observación muy importante desde el punto de vista pedagógico, dado que los alumnos polacos que participaron en la investigación utilizan varios manuales que se presuponen como los más populares en el merca-

do polaco. En este sentido, se pudo constatar que las explicaciones gramaticales son muy reducidas y se limitan a presentaciones formales de cuadros y tablas con ejemplos descontextualizados. Los ejemplos que presentaron Llopis García *et al.* (2012: 53) son los que más problemas pueden causar a los alumnos polacos que, al principio, se fijarán en el primer verbo que van a ver en la frase y, entonces, clasificarán la frase entera como una acción presente.

(351) *Me preocupa que no llegara a tiempo.*

(352) *Piensa que te lo hubieran dicho a ti, ¿qué harías?*

(353) *Se lo conté, y se alegró mucho de que estés feliz.*

Así pues, Llopis García *et al.* (2012: 53–54) opinaron lo siguiente:

[...] en cada caso tenemos que elegir el tiempo verbal que satisfaga nuestra voluntad de referencia. En este contexto de las oraciones subordinadas con SUBJ, la única mecánica que subyace a esas decisiones es la correspondencia (no la correlación) temporal entre formas de IND o de SUBJ, que se podría establecer así:

	Indicativo	Subjuntivo
Presente-futuro	<i>canto</i>	<i>cante</i>
Pasado	<i>cantaba/canté</i>	<i>cantara</i>

Si para afirmar decimos...	Para suponer decimos...	Y para negar (con subjuntivo) decimos...
<i>Tiene fiebre.</i>	<i>Tendrá fiebre.</i>	<i>No creo que tenga fiebre.</i>
<i>Ha tenido fiebre.</i>	<i>Habrán tenido fiebre.</i>	<i>No creo que haya tenido fiebre.</i>
<i>Tenía fiebre.</i> <i>Tuvo fiebre.</i>	<i>Tendría fiebre.</i>	<i>No creo que tuviera fiebre.</i>
<i>Había tenido fiebre.</i>	<i>Habría tenido fiebre.</i>	<i>No creo que hubiera tenido fiebre.</i>

Añadiendo las formas compuestas y con ejemplos más interpretables, este es el aspecto que tiene *la máquina de correspondencias*.

Los valores temporales del SUBJ pueden causar ciertos problemas a los alumnos de ELE, considerando que una forma verbal del SUBJ tiene una doble carga de dificultad. Primero, el alumno tiene que llegar a comprender el uso del SUBJ a nivel conceptual y, segundo, tiene que emplear una forma temporal adecuada que no aparece en su lengua materna. Se refleja que tanto en las intervenciones orales como por escrito los alumnos polacos tienden a seguir la regla de la concordancia temporal muchas veces sin tener en cuenta más posibilidades y combinaciones existentes como las que enseñaron Llopis García *et al.* (2012: 54):

(354) *No creo (ahora) que llegue/haya llegado/llegara/hubiera llegado a tiempo.*

(355) *Te ruego (ahora) que llegues a tiempo*²⁷.

En ocasiones, este problema radica en una poca práctica y una presentación gramatical simplificada tanto en los manuales y cuadernos de actividades de ELE como por los mismos profesores en el aula. Bajo dicho escenario, se puede suponer que los alumnos que consigan una capacidad de selección de un modo adecuado podrían tener problemas con la selección de un tiempo correcto.

²⁷ En este caso, las formas *hayas llegado/llegaras/hubieras llegado* son lógicamente incorrectas porque no es posible pedir en “este momento” que alguien haga algo en pasado.

3.

LOS ERRORES DE LA SELECCIÓN MODAL EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES POLACOS: UNA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

Este tercer capítulo tiene como objetivo analizar los errores cometidos por los estudiantes polacos a la hora de emplear el modo adecuado. Primero, se describe la metodología y el corpus, es decir, el perfil de los participantes y la manera de recoger datos junto con la presentación de las pruebas. Asimismo, se especifican las variables y las preguntas de investigación previamente mencionadas. Segundo, se lleva a cabo el análisis estadístico relacionado con las variables. Por último, de manera cualitativa y cuantitativa, se analizan los errores detectados en las pruebas. Inicialmente, se expone la tipología de los errores hallados y se procede a su estudio individualizado en cada actividad para luego compararlos y responder a las preguntas de investigación.

3.1. Metodología y corpus

El corpus de la presente investigación comprende las pruebas realizadas por los estudiantes de la Facultad de Filología, específicamente de la carrera de Filología Española en la Universidad de

Łódź en el año 2021. A continuación, se describen los participantes, el tipo de las actividades utilizadas durante la investigación, se presentan las preguntas de investigación, es decir, los detalles necesarios para, finalmente, llevar a cabo el análisis y responder a las preguntas de investigación.

3.1.1. **Los participantes**

En la investigación participaron los estudiantes inscritos a la carrera de la Filología Española de la Universidad de Łódź. Para realizar un estudio fidedigno, se tuvieron en cuenta varios criterios a la hora de elegir a los estudiantes. Todos los alumnos que participaron en las pruebas son de la oriundez polaca y su LM es el polaco. Ninguno de los participantes es bilingüe. Además, ninguno de los estudiantes había vivido en un país hispanohablante más de seis meses, por eso se descartó la participación de las personas que sí pasaron el tiempo mencionado en un país hispanohablante, por ejemplo, en prácticas o programas de intercambio universitario como Erasmus+, entre otros.

Igualmente, todos los participantes tuvieron clases de la gramática descriptiva que abarcaba el tema de la selección modal en español y la asignatura práctica relacionada con aprender español, es decir, *Praktyczna Nauka Języka Hiszpańskiego* (PNJH), en español *Aprendizaje Práctico de la Lengua Española*, y que sirve para practicar todas las destrezas: la expresión oral, escrita, comprensión auditiva y la comprensión lectora. Esta asignatura está repartida entre varios profesores y el número de horas depende del curso. Hay que subrayar que la asignatura llamada PNJH sirve también para exponer temas gramaticales de manera teórica y práctica; sin embargo, son elementos de la gramática pedagógica.

Como se mencionó anteriormente, el número de horas asignadas a la asignatura de PNJH difiere según el curso. Los números oficiales y más actuales se presentan más adelante. De acuerdo con la tabla 11, los estudios están divididos en dos ciclos: el primero de tres años (terminado con la tesis de diplomatura) y el segundo de dos años (terminado con la tesis de licenciatura) donde

cada curso se divide en dos semestres. Hay que señalar que, para empezar los estudios del segundo ciclo, no es obligatorio cursar primero los estudios de diplomatura en la misma universidad. Por esta razón, los grupos del segundo ciclo son todavía más heterogéneos, dado que los estudiantes provienen de varios lugares y entidades académicas. En este caso, los candidatos tienen que presentar un diploma oficial, por ejemplo, certificado *DELE* de nivel B2 o tienen que realizar primero una entrevista oral con un comité elegido por la Universidad de Łódź. Todos los estudiantes del primer ciclo empiezan a estudiar el idioma como principiantes, es decir, no hay grupos principiantes y avanzados. Los estudiantes cuyo nivel de idioma es más avanzado están obligados a participar en las clases, aunque, en ocasiones, pueden pedir una forma más individual de estudiar.

En lo referente al número total de horas, el primer curso tiene 300 horas de la lengua práctica durante un año escolar. Este número disminuye con tiempo y así los cursos 2.º y 3.º tienen 240 horas lectivas¹. Sin embargo, el segundo ciclo cuenta con 120 horas lectivas en el primer curso y este número se reduce a la mitad en el segundo curso del segundo ciclo. En la tabla 11 se expone el número de horas que corresponden a los cuatro cursos que participaron en la investigación. Como son estudios filológicos, se debe tener en cuenta que los estudiantes de cada curso disponen de una variedad de asignaturas cuyo idioma es el español, es decir, su aprendizaje del idioma no se basa solamente en las clases de la lengua práctica, sino que también abarca las asignaturas relacionadas con la lingüística, la literatura y la cultura. Es una información muy importante, teniendo en cuenta la manera que tienen los alumnos extranjeros de aprender la gramática, dado que la mayoría de los estudiantes polacos estudia de modo explícito.

¹ Durante el primer ciclo de estudios, los estudiantes también asisten a las clases de gramática descriptiva, que comienzan en el segundo semestre del primer curso con una duración de 30 horas lectivas y las continúan durante dos semestres en el segundo curso, sumando 60 horas lectivas. Sin embargo, en estas clases no se aborda el tema de la oposición modal.

En el caso de los estudiantes de filología, la exposición a las muestras de lengua es mucho más grande que la de los estudiantes en las academias de idiomas. Además, los estudiantes de filología reciben también mucha información más teórica, aparte de la práctica. Sin embargo, en la presente investigación solo se centró la atención en el número de horas de la lengua práctica (ver tabla 11). Durante el transcurso de este tipo de asignaturas, es decir, de las clases de la lengua práctica, los profesores no suelen emplear ningún manual en concreto compartido entre todos y cada uno puede elegir los materiales con los que va a realizar su asignatura. Por ello, algunos se decantan por el uso de un manual accesible en el mercado y otros utilizan sus propias recopilaciones de textos o materiales auténticos que combinan con otros materiales complementarios.

Tabla 11. Número de horas de ELE en la carrera de Filología Española en la Universidad de Łódź²

	Curso	Número de horas por semestre		Total de horas por curso
		Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1 + Semestre 2
Ciclo 1	1.º	150	150	300
	2.º	120	120	240
	3.º	120	120	240
Ciclo 2	4.º	60	60	120
	5.º	30	30	60

En este estudio, participaron los estudiantes del segundo y tercer curso de los estudios del primer ciclo y los estudiantes del primero y del segundo curso del segundo ciclo, es decir, de magisterio³. Los estudiantes del primer curso del primer ciclo no

² Si no se ha indicado la fuente, las tablas han sido elaboradas por la autora de la publicación.

³ En la investigación, los cursos se designaron como Curso 2 (C2), Curso 3 (C3), Curso 4 (C4) y Curso 5 (C5).

participaron en la investigación, dado que, como se expuso anteriormente, la Universidad de Łódź les ofrece el aprendizaje desde cero, es decir, no se exige el conocimiento previo de español a la hora de empezar los estudios. Entonces, según el programa que se sigue en la carrera de Filología Española, el SUBJ se introduce en el segundo semestre del primer curso y solamente se presentan algunos usos limitados. Además, se suele concentrar con más intensidad en una conjugación correcta, aunque, hay que subrayarlo, siempre en contexto. Sin embargo, el conocimiento relacionado con la selección modal en este grupo es escaso, por lo que no trajo beneficios para la investigación. En cuanto a la repartición de grupos, hay que subrayar que los grupos universitarios no son homogéneos, teniendo en cuenta el factor etario y, por eso, se descartaron como variables objeto de análisis.

En cuanto al número de los participantes en la investigación, participaron 40 alumnos del Curso 2 (C2), 42 estudiantes del Curso 3 (C3), 24 estudiantes del Curso 4 (C4) y 20 estudiantes del Curso 5 (C5). En total, participaron 126 estudiantes (ver tabla 12).

Tabla 12. Número de estudiantes que participaron en la investigación

	Ejercicio	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Curso 5
Actividad 1	Ej. 1	40	42	24	20
	Ej. 2	40	42	24	20
Actividad 2	Ej. 3	40	42	24	20
	Ej. 4	40	42	24	20

3.1.2. Prueba piloto

Antes de realizar la prueba principal, se realizó una prueba piloto que tuvo lugar en el año escolar 2016–2017 con la participación de cuatro grupos de estudiantes de la Universidad de Łódź en la

carrera de Filología Española. En la prueba participaron 84 estudiantes: 21 personas del C2, 30 personas del C3, 18 personas del C4, y 15 personas del C5. Por medio de esa prueba piloto fue posible recoger datos necesarios para preparar las actividades fiables, observar el comportamiento de los estudiantes durante la realización de los ejercicios y, finalmente, introducir cambios imprescindibles. De esa manera, se observó que algunas actividades fueron demasiado largas, lo cual causaba cansancio y podía influir en el resultado final. Asimismo, se evidenció la necesidad de añadir ejemplos más claros sobre cómo resolver un ejercicio dado y añadir una descripción más detallada. El objetivo de la prueba piloto fue detectar los errores posibles y ciertas deficiencias en los ejercicios, pero también en los ejemplos concretos. Finalmente, se construyeron dos pruebas de tres actividades diferentes.

Después de haber analizado las pruebas piloto, se escogieron los ejemplos más objetivos y se redujo su número. También se reorganizó la construcción de las actividades, sustituyendo, por ejemplo, el ejercicio de seleccionar una forma adecuada por completar huecos con la forma correcta en la actividad 2, para diferenciarla de la actividad 1 basada en un esquema similar. Es de subrayar que la prueba piloto se desarrolló bajo modalidad presencial, así que las actividades también se ajustaron a la realidad presencial. No obstante, la prueba oficial se llevó a cabo en la modalidad virtual.

3.1.3. Recogida de datos

Después de la prueba piloto, se realizó la parte principal de la prueba. La investigación en cuestión se ejecutó de manera transversal y sincrónica, es decir, todos los participantes hicieron los ejercicios asignados en el mismo momento, entre abril y mayo de 2021.

Al principio, se planeó efectuar todas las pruebas de manera presencial con base en las actividades de la prueba piloto, pero por la expansión del virus SARS-CoV-2 y la pandemia de la enfermedad COVID-19 que comenzó a finales del año 2020, las clases presenciales se sustituyeron por la enseñanza a distancia. Esta situación causó que las pruebas tuvieran que realizarse en línea.

Para muchos estudiantes fue el primer encuentro con la enseñanza y el aprendizaje en línea, por lo que había que encontrar una manera más fiable para llevar a cabo la investigación planteada. Para dicho propósito, se tuvo en cuenta el acceso más fácil a la plataforma, las posibilidades de emplear varios tipos de actividades, de recoger datos y analizarlos, y de utilizar otros factores útiles como, por ejemplo, las restricciones temporales. Además, había que tener en cuenta también los requisitos relacionados con la protección de datos personales implicados por la ley polaca.

Después del análisis pormenorizado de las herramientas accesibles para los profesores, se eligió la plataforma *Moodle* destinada a los estudiantes de la Universidad de Łódź porque la universidad posee su propia página web llamada *Platforma Zdalnego Kształcenia Uniwersytetu Łódzkiego* (Plataforma de la Enseñanza a Distancia), basada en el sistema que se describe a continuación. Es una gran ventaja, dado que se omiten los trámites relacionados con la protección de datos por parte de terceros. Además, los estudiantes acuden a la plataforma utilizando sus datos como, por ejemplo, el correo electrónico enlazado a la cuenta oficial de la Universidad de Łódź.

Moodle es un sistema *Learning Management System* (LMS), es decir, un ambiente diseñado para el aprendizaje a distancia. Es una plataforma parcialmente gratuita que puede adquirirse y emplearse en las escuelas públicas y en las entidades privadas. *Moodle* posee un abanico de posibilidades como foros, *chats*, la posibilidad de organizar exámenes, mandar trabajos por escrito y, sobre todo, es una buena herramienta para realizar el análisis de los resultados recibidos a nivel docente.

Antes de lanzar las pruebas, se creó un curso por separado solamente para los estudiantes de Filología Española de la Universidad de Łódź. El acceso al curso se restringió, puesto que los estudiantes pudieron acceder solamente con un enlace concreto que recibieron por correo electrónico. Después de haber accedido a la plataforma y haberse apuntado al curso adecuado, se asignó a los alumnos a sus grupos correspondientes llamados “Temas”. De esta manera, se evitó el acceso indebido de los estudiantes de varios grupos a un tema, por ejemplo, con esta opción,

los alumnos podían entrar en los temas con actividades para otro grupo y resolver las actividades, lo cual podía imposibilitar la recogida adecuada de datos para el posterior análisis. Cada tema tenía asignados seis ejercicios que se detallan a continuación. De los seis ejercicios, se analizaron cuatro.

Para realizar la investigación en un tiempo determinado, las actividades se desbloqueaban automáticamente cada cuatro días para que los alumnos pudieran realizarlas a su ritmo, pero cada actividad tuvo un límite de cinco días de acceso. Después de los cinco días, se cerraba el acceso y, con ello, la posibilidad de efectuar la actividad. Los estudiantes podían ver el resultado final de los ejercicios cerrados, pero no podían consultar las respuestas correctas. Se empleó esa solución para eliminar la posibilidad de aprender de los errores presentados y para que las actividades previamente hechas por los alumnos no tuvieran ningún impacto a las siguientes actividades.

Para que los alumnos cumplimentaran las actividades de manera más espontánea, sin ponerse mucho a pensar o evitar la búsqueda de las respuestas correctas en otras fuentes exteriores, se introdujo una restricción temporal. Para estimar el tiempo necesario para resolver la actividad, se organizó la segunda prueba piloto con 10 estudiantes de la Universidad de Łódź que hablaban español y tenían el acceso a la plataforma *Moodle* universitaria, pero no estudiaban la Filología Española. En la prueba participaron dos personas de nivel A2, tres personas de nivel B1, tres personas de nivel B2 y dos personas de nivel C1. Se midió el tiempo de resolver las actividades y se aplicó un tiempo determinado y necesario para realizar los ejercicios. Los alumnos podían hacer cada ejercicio una sola vez.

El uso de una plataforma especializada para la enseñanza a distancia en este tipo de investigaciones tiene tanto sus ventajas como desventajas. Por un lado, el acceso es muy sencillo y la obtención de datos es más fácil porque existe la posibilidad de añadir parámetros para la autocorrección y una retroalimentación inmediata. Además, la interfaz de la plataforma es cada vez más intuitiva. También los informes y el acceso a los resultados son mucho más claros y fáciles. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los alumnos pueden tener dificultades con el acceso a internet o a un dispo-

sitivo que les permita realizar las actividades. Una de las ventajas es también la posibilidad de hacer las actividades en un momento más oportuno para cada alumno, es decir, cuando uno se sienta más preparado para esto. Una de las desventajas es también la conexión, dado que, si se interrumpe, los alumnos a veces pueden perder sus resultados antes de marcar el trabajo como hecho y antes de entregarlo virtualmente. En este caso, durante la participación en la investigación, los estudiantes podían contactarse con la profesora y pedir la renovación de acceso a la actividad concreta. Durante la presente investigación ocurrieron tres incidencias de este tipo. Después de haber acabado la posibilidad de resolver las actividades asignadas, los estudiantes podían verificar sus resultados.

Al terminar el tiempo estimado para introducir las soluciones en la plataforma, fue posible consultar las respuestas correctas e incorrectas y también algunos parámetros estadísticos. Sin embargo, como son estadísticas simplificadas y su uso es más bien pedagógico, es decir, les ayudan a los profesores a evaluar los trabajos de sus estudiantes de manera objetiva y poner notas, pero también sin introducir criterios más avanzados, en este trabajo se recurrió a las herramientas de estadística más profesionales como, por ejemplo, el paquete *IBM SPSS Statistics 27*. A lo largo del análisis estadístico se aplicaron los siguientes métodos para evaluar significancia estadística de las diferencias observadas y detectar las asociaciones entre variables (StatSoft, 2006):

- **Prueba de Kolmogorov-Smirnov:** una prueba no paramétrica que sirve para la evaluación de la conformidad de la distribución de las variables cuantitativas analizadas con la distribución normal. Se utiliza para verificar si los datos provienen de una distribución de probabilidad teórica específica. Esto significa que valores de $p > 0,05$ (con un umbral alfa = 0,05) confirman el cumplimiento de la suposición de una distribución normal.
- **Prueba de Shapiro-Wilk:** una prueba no paramétrica utilizada para determinar si una muestra pequeña proviene de una población distribuida normalmente. Es especialmente útil para evaluar la normalidad en muestras de tamaño pequeño a moderado y es una alternativa común a la prueba de Kolmogorov-Smirnov en tales casos.

- **Prueba de Kruskal-Wallis:** prueba no paramétrica utilizada para comparar al menos tres grupos independientes en términos de una variable cuantitativa, y los datos no siguen una distribución normal.
- **Correlación de Spearman (*rho*):** mide la fuerza y la dirección de la asociación entre dos variables clasificadas. Es apropiada para usar con variables medidas en una escala ordinal, así como con variables cuantitativas que no siguen una distribución normal.
- **Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras emparejadas o relacionadas:** una prueba no paramétrica utilizada para analizar si una variable cualitativa tiene un impacto significativo en los resultados obtenidos. Se utiliza si los datos no siguen una distribución normal.
- **Prueba de Friedman:** una prueba utilizada para determinar las diferencias entre mediciones realizadas en el mismo grupo (muestras dependientes) cuando hay tres o más mediciones (su equivalente para dos mediciones es la prueba de Wilcoxon).
- **Análisis *post hoc* (después del hecho):** para verificar qué grupos difieren entre sí, dado que la prueba solo indica si hay una diferencia significativa entre los grupos, pero no indica cuáles grupos son diferentes.

Cabe señalar que todas las actividades, a pesar de la autocorrección, se comprobaron y evaluaron de manera más pormenorizada, dado que algunos ejemplos necesitaban ciertas correcciones a la hora de asignar puntos. Este trabajo fue importante también para detectar y clasificar los errores. La plataforma no posee ningún componente que les facilite a los docentes establecer criterios y realizar clasificaciones de errores, por eso, la única manera de recibir este tipo de datos es hacerlo a mano. Una de las ventajas que ofrece la plataforma utilizada es que es posible corregir el número de puntos a la hora de una equivocación. Sin embargo, el docente tiene que entrar en las respuestas de cada estudiante por separado y aplicar cambios.

El sistema permite la descarga de los resultados junto con todos los datos de los estudiantes; sin embargo, en la interfaz existe la posibilidad de desactivar algunos criterios y datos como, por ejemplo, el apellido o el número del estudiante asignado por la

universidad. Es posible descargar los archivos en varios formatos como PDF o el formato CVS. Una de las desventajas evidenciadas durante la investigación y la recogida de datos es que los archivos con los resultados no eran muy intuitivos, por lo que la evaluación del material recogido fue bastante compleja. La plataforma no posee muchas posibilidades de filtrar los resultados.

Para realizar el análisis de forma más precisa, se intentó determinar también un descriptor adicional, esto es, así como, la facilidad en cuanto a la prueba, las actividades y los ejemplos determinados. Para establecerlo, se recurrió a los siguientes esquemas: facilidad de prueba, facilidad de la actividad, facilidad de ejemplo:

- Facilidad de prueba =
$$\frac{\text{suma de puntos obtenidos por estudiantes}}{\text{suma de puntos posibles para obtener}}$$
- Facilidad de actividad =
$$\frac{\text{suma de puntos obtenidos por estudiantes por actividad}}{\text{suma de puntos posibles para obtener}}$$
- Facilidad de ejemplo =
$$\frac{\text{suma de puntos obtenidos por estudiantes por una frase}}{\text{suma de puntos posibles para obtener por una frase}}$$

Para la interpretación, se aplicaron las siguientes categorías de Niemierko (1999) (ver tabla 13):

Tabla 13. Valor de índice de facilidad y su interpretación

Valor de índice de facilidad	Interpretación
0,00–0,19	Muy difícil
0,20–0,49	Difícil
0,50–0,69	Moderadamente difícil
0,70–0,89	Fácil
0,90–1,00	Muy fácil

3.1.4. Construcción de pruebas

Durante el desarrollo de la presente investigación, se emplearon dos actividades (actividad 1 y actividad 2) diferentes, divididas en cuatro partes más cortas que los estudiantes podían resolver por separado (ejercicios). Esto se debe a que una prueba con una duración extensa puede causar cansancio e influir de manera negativa en los resultados de la investigación. Por eso, por la situación relacionada con la pandemia y la enseñanza a distancia obligatoria, se decidió aplicar esta solución y permitirles a los estudiantes resolver actividades cortas. Hay que señalar que, en la planificación preliminar, la prueba contaba con tres actividades divididas en seis ejercicios: una actividad de la selección múltiple, una actividad de completar huecos y una actividad de la respuesta abierta.

Sin embargo, la tercera prueba no aportó datos fiables, dado que, como no era obligatorio resolver todas las pruebas, los estudiantes no acudieron a escribir sus respuestas abiertas. Además, el componente de la plataforma usado para las respuestas abiertas de este tipo permitía el uso de los autocorrectores instalados y de las extensiones para los navegadores como *Google Chrome* y en las cerradas o semicerradas, no. Asimismo, se detectó que por la imposibilidad de introducir los signos diacríticos, los estudiantes no los marcaban de ninguna otra manera, lo cual influía significativamente en los resultados. Finalmente, por un error interno, la plataforma no registró todos los datos, es decir, no registró las respuestas de todos los participantes y no había posibilidad de recuperarlas. Por esta razón, en la prueba principal se decidió descartar la tercera actividad y repetirla en las futuras investigaciones relacionadas con la selección modal, pero aplicando otro tipo de herramienta.

Como se mencionó *supra*, los alumnos podían resolver cada ejercicio por separado, pero con un límite temporal. El límite temporal no abarcaba el tiempo destinado para la lectura de la descripción del ejercicio. La descripción junto con el ejemplo se presentó en polaco para evitar problemas con el entendimiento y para no despertar dudas a la hora de resolver los ejercicios. Con respecto a los ejemplos dentro de cada actividad, los estudiantes

los veían de manera aleatoria según el algoritmo de la plataforma para impedir un supuesto intercambio de respuestas. A continuación, se describen las actividades seleccionadas.

Actividad 1 (dividida en dos ejercicios separados)

La actividad 1 (selección múltiple) consistió en elegir una respuesta adecuada de las cuatro respuestas presentadas. En la descripción del ejercicio se especificó que, en algunos casos, había dos respuestas correctas como máximo. Ambos ejercicios abarcaban 20 ejemplos, pues la actividad 1 constaba en total de los 40 ejemplos sin un contexto determinado donde los estudiantes tenían que elegir una forma y seleccionar entre el IND o SUBJ. Entre las cuatro respuestas posibles había una o dos formas correctas, una o dos incorrectas según el punto de vista de la selección modal y una forma verbal que no existe. Ambos ejercicios tuvieron el límite temporal de 10 minutos.

Instrucción del ejercicio: *Wybierz prawidłową według Ciebie odpowiedź (możliwe maksymalnie dwie prawidłowe odpowiedzi w tym samym przykładzie!)⁴.*

Actividad 2 (dividida en dos ejercicios separados)

La actividad 2 (completar) tuvo como propósito completar huecos. Los alumnos tenían que leer dos textos con huecos y tenían que completarlos con una forma verbal correcta, teniendo en cuenta tanto el modo como su tiempo adecuado. Cada texto tenía 20 huecos, con un total de 40 ejemplos en la actividad 2. El objetivo del ejercicio fue comprobar qué formas verbales iban a emplear los alumnos en los ejemplos incrustados en un contexto determinado.

Como era una actividad autocorregible que asignaba puntos automáticamente, era necesario introducir más respuestas correctas posibles para evitar la corrección errónea por parte de la plataforma. Los participantes tenían también la posibilidad de introducir dos formas verbales si decidían que, en un caso

⁴ Traducción: “Selecciona una respuesta adecuada. En cada ejemplo son posibles dos respuestas como máximo”.

determinado, se podía emplear tanto el verbo en IND como en SUBJ, por lo que tenían que separar las formas con coma.

Instrucción del ejercicio: *Wpisz prawidłową według Ciebie odpowiedź (możliwe maksymalnie dwie prawidłowe odpowiedzi w tym samym przykładzie!).*

*Jeżeli uznasz, że możliwe są dwie odpowiedzi, możesz je wpisać po przecinku, np. *bailamos, bailemos*. Jeżeli potrzebujesz znaków specjalnych, skopiuj i wklej: *á ó í é ú ñ*⁵.*

En ambas actividades, las instrucciones se tradujeron en color rojo, con el fin de llamar la atención de los estudiantes y animarlos a que conocieran las actividades. A su vez, se agregó una notificación con los signos diacríticos que los participantes podían copiar y pegar si los necesitaban y no disponían del teclado español. Todos los ejercicios de la actividad 2 tuvieron el límite temporal de 12 minutos (ver tabla 14).

Tabla 14. Límite temporal de las pruebas

Actividades	Ejercicios	Duración en minutos	Número de ejemplos	Tipo del ejercicio
Actividad 1	Ejercicio 1	10	20	Cerrada
	Ejercicio 2	10	20	Cerrada
Actividad 2	Ejercicio 3	12	20	Cerrada
	Ejercicio 4	12	20	Cerrada
	En total	44 minutos	80 ejemplos	

⁵ Traducción: “Completa con una forma adecuada (en cada ejemplo son posibles dos respuestas como máximo). Si piensas que hay dos formas posibles, las puedes escribir poniendo una coma entre ellas, ej. *bailamos, bailemos*. Si necesitas signos especiales, copia y pega: *á ó í é ú ñ*”.

3.1.5. Variables

El presente trabajo tuvo como propósito efectuar el AE en la selección del modo adecuado y analizar si existen factores que pueden influir en los resultados recibidos. Por eso, uno de los pasos primordiales fue establecer las variables adecuadas. Para llevar a cabo dicha investigación, se escogieron tres variables independientes: año de estudios (número de horas), tipo de actividad y tipo de cláusula. En ese sentido, se analizó si las variables presentadas influyeron de manera significativa en el número de las respuestas correctas.

En cuanto a la variable relacionada con el número de horas realizadas, se hizo especial énfasis en el número de las clases de la lengua práctica; sin embargo, como se mencionó en el apartado dedicado a la presentación de los participantes, los estudiantes tienen también otras asignaturas en español, donde también aprenden aspectos gramaticales de un modo más o menos explícito o implícito.

En lo que concierne al tipo de actividad, se propuso observar si existe un factor significativo entre dos tipos de actividades que, por un lado, son similares, dado que son actividades cerradas; y, por otro lado, una de ellas consiste solamente en seleccionar una respuesta adecuada de las respuestas presentadas y la segunda en completar huecos que aparecen en un contexto concreto donde también el alumno puede observar, por ejemplo, algunos factores pragmáticos.

Una de las variables más importantes fue el tipo de cláusulas, puesto que existen muchos casos en los que la selección modal en español no es compatible con la selección modal en polaco. Por el hecho de que, en ocasiones, es muy complicado detectar la fuente de un error concreto, es de suponer que muchos de ellos estén relacionados con la influencia negativa de la lengua materna de los alumnos; sin embargo, como se subrayó, no se puede afirmar con toda la seguridad. No obstante, es posible detectar qué tipo de la cláusula provoca más problemas y si existen algunas diferencias entre los grupos en este aspecto.

Como se indicó anteriormente, en esta investigación no se tuvo en cuenta la edad de los estudiantes, puesto que, a diferencia de las

escuelas primarias o secundarias, los estudiantes en las universidades no son de la misma edad. Además, en este caso, el factor etario se consideró no significativo para la investigación en general.

3.1.6. Preguntas de investigación

Además de las variables presentadas en el apartado anterior, se establecieron cuatro preguntas de investigación junto con las hipótesis nulas (H_0) y alternativas (H_1). La hipótesis nula (H_0) se refiere a la afirmación contraria a la hipótesis presentada por el investigador, es decir, la hipótesis alternativa.

P1. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del número de horas realizadas (curso)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H_1 El número de respuestas correctas en la selección modal depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

P2. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de la actividad.

H_1 El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar). Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en actividades tipo “seleccionar la respuesta” que en actividades tipo “completar”, lo que indica que el tipo de la actividad es un factor relevante.

P3. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de cláusula (sustantiva/adverbial/adjetiva)?

H_0 El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de cláusula.

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de cláusula. Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en las cláusulas donde la selección modal es igual o se asemeja a la de la lengua materna de los estudiantes, lo que indica que el tipo de cláusula es un factor relevante.

P4. ¿Depende el número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble del número de horas de español realizadas (curso)?

H₀ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas en la selección modal doble, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

3.2. El análisis del material y los resultados

En este apartado se analizan los datos recogidos durante la investigación. Para dicho propósito, se describen las facilidades, se despliegan los análisis estadísticos relacionados con las variables anteriormente enunciadas, se detallan los resultados de cada actividad por separado y, finalmente, se expone una tipología de errores detectados durante la realización de las pruebas.

3.2.1. Índice de facilidad

Para empezar el análisis, se establecieron los criterios para contar la facilidad mencionada en el apartado 3.1.3. En la tabla 15 se observa que el nivel de la facilidad subió en función del curso y su

nivel de avance, obteniendo los siguientes resultados: 0,52 (C2), 0,64 (C3), 0,68 (C4) y 0,73 (C5). Es síntesis, para los tres primeros grupos las actividades resultaron moderadamente difíciles y para el último grupo (C5) fáciles.

Tabla 15. Facilidad de la actividad 1

	C2	C3	C4	C5
Facilidad	0,52	0,64	0,68	0,73

Además, se contó el porcentaje de las respuestas muy difíciles, difíciles, moderadamente difíciles, fáciles y muy fáciles para la actividad 1 (ver tabla 16, figura 1). Para todos los grupos, el número de los ejemplos muy difíciles representa el 2,5%. Las respuestas difíciles representan el 42,5% en C2; el 10% en el C3; el 22,5% en el C4; y el 7,5% en el C5. Las respuestas moderadamente difíciles representan el 35% en el C2; el 40% en el C3; el 17,5% en el C4; y el 27,5% en el C5 de todas las respuestas. Las respuestas fáciles representan el 17,5% en el C2; el 40% en el C3; el 32,5% en el C4; y el 30% en el C5 de todas las respuestas. Por último, las respuestas muy fáciles representan el 2,5% en el C2; el 7,5% en el C3; el 25% en el C4; y el 32,5% en el C5 de todas las respuestas.

Por otra parte, se pudo evidenciar que, entre los grupos definidos, hubo varias diferencias inesperadas como, por ejemplo, el mayor número de las respuestas difíciles en el C4 en comparación con el C3 que puede ser el resultado de poca práctica en los niveles más avanzados. Sin embargo, los resultados demuestran que la facilidad crece con el nivel de los estudiantes, lo cual es un efecto esperado; aunque en la categoría de las respuestas muy fáciles y fáciles se espera un número más elevado entre los cursos más avanzados. Como se puede observar en la tabla 16 y en la figura 1, la diferencia entre el número de las respuestas difíciles y moderadamente difíciles es bastante significativa entre los cursos C4 y C5, aunque son niveles avanzados. También se perciben discrepancias entre el C2 y el C3; sin embargo, los estudiantes del C2 son principiantes en cuanto a la selección modal, por lo que se espera que el resultado sea siempre menor que del resto de los grupos.

Tabla 16. Porcentaje de respuestas según su facilidad

	C2	C3	C4	C5
Muy difícil	2,5	2,5	2,5	2,5
Difícil	42,5	10,0	22,5	7,5
Moderadamente difícil	35,0	40,0	17,5	27,5
Fácil	17,5	40,0	32,5	30,0
Muy fácil	2,5	7,5	25,0	32,5

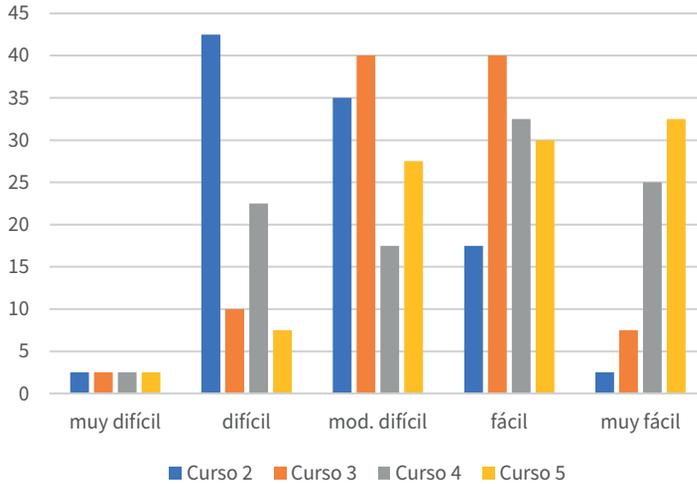


Figura 1. Porcentaje de respuestas según su facilidad, actividad 1⁶

En relación con la actividad 2, se constató que la facilidad es de 0,48 en el C2; 0,64 en el C3; 0,68 en el C4; y 0,7 en el C5. En ese sentido, para un grupo la actividad resultó difícil, para dos grupos moderadamente difícil y fácil para un grupo (ver tabla 17).

Tabla 17. Facilidad de la actividad 2

	C2	C3	C4	C5
Facilidad	0,48	0,64	0,68	0,7

⁶ Si no se ha indicado la fuente, las figuras han sido elaboradas por la autora de la publicación.

Además, se contó el porcentaje de las respuestas muy difíciles, difíciles, moderadamente difíciles, fáciles y muy fáciles para la actividad 1 (ver tabla 18, figura 2). Como se observa en la tabla 18, las respuestas muy difíciles representan el 15% de todas las respuestas; sin embargo, para el resto del grupo no se detectaron los ejemplos muy difíciles. Las respuestas difíciles representan el 35% en el C2; el 17,5% en el C3; el 20% en el C4; y el 7,5% en el C5. Las respuestas moderadamente difíciles representan el 35% en el C2; el 22,5% en el C3; el 25% en el C4; y el 22,5% en el C5. Las respuestas fáciles representan el 12,5% en el C2; el 50% en el C3; el 25% en el C4; y el 30% en el C5. Las respuestas muy fáciles representan el 2,5% en el C2; el 10% en el C3; el 30% en el C4; y el 40% en el C5.

En este caso, también se pudo constatar que en el C4 surgieron más respuestas difíciles y moderadamente difíciles en contraste con el C3, pero el número de las respuestas fáciles fue mucho mayor en el C3 que en el C4. Sin embargo, el C4 obtuvo el número más elevado de las respuestas muy fáciles. En el caso del C5, se evidenció un avance progresivo, siendo esta una situación deseada como en el caso del C3, dado que observó que hasta en las respuestas fáciles el número crece, pero en los ejemplos muy fáciles cae. Es una situación explicable y deseada, por el hecho de que los estudiantes del C3 están en el momento más intensivo de aprender y realizar las actividades relacionadas con la selección modal. Además, es explicable el número elevado de las preguntas muy difíciles en el C2 comparando con la actividad 1, puesto que en la actividad 2, aunque también es una respuesta del tipo cerrado, los estudiantes tuvieron que rellenar huecos con las formas adecuadas. En el caso de la actividad 1, solamente se limitaron a escoger una respuesta de las cuatro respuestas ofrecidas.

Tabla 18. Porcentaje de respuestas según su facilidad

	C2	C3	C4	C5
Muy difícil	15,0	0,0	0,0	0,0
Difícil	35,0	17,5	20,0	7,5
Moderadamente difícil	35,0	22,5	25,0	22,5
Fácil	12,5	50,0	25,0	30,0
Muy fácil	2,5	10,0	30,0	40,0

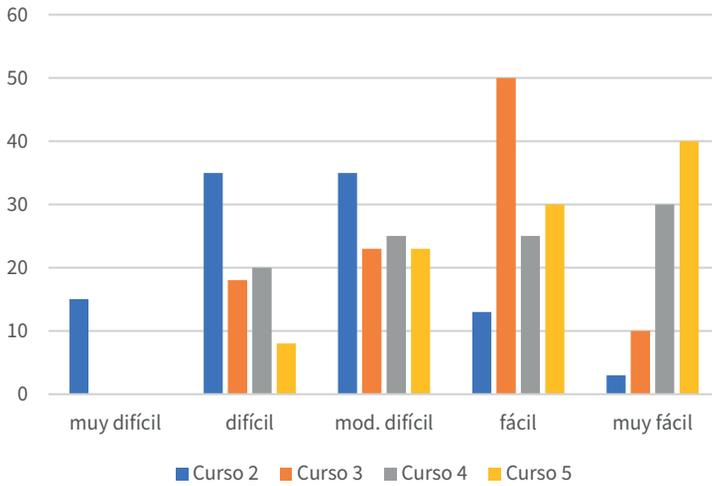


Figura 2. Porcentaje de respuestas según su facilidad, actividad 2

Como se detalla en la figura 3, la facilidad de las actividades crece con el nivel de los estudiantes.

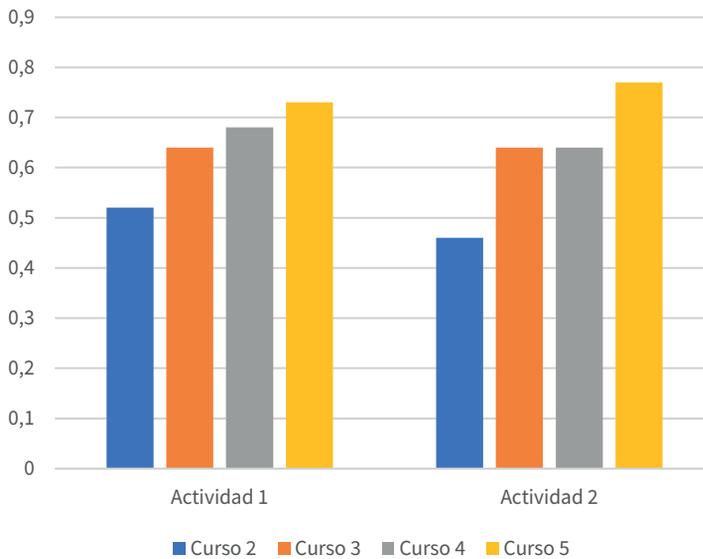


Figura 3. Comparación del índice de facilidad en las actividades 1 y 2

3.2.2.

Resultados estadísticos y análisis de variables

En el presente apartado se describen los resultados de los análisis realizados con el uso del paquete modular de *IBM SPSS Statistics 27*. Con él, se calcularon estadísticos descriptivos, se ejecutaron pruebas de cumplimiento de la distribución normal y una serie de análisis de correlación y pruebas de Kruskal-Wallis, Wilcoxon y Friedman. En este caso, se supuso que el nivel de significación era $\alpha = 0,05$.

3.2.2.1. Resultados globales

Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas

En primera instancia, se analizaron las estadísticas descriptivas básicas junto con las pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk para examinar el cumplimiento de la distribución normal de las variables cuantitativas incluidas en el estudio para todo el grupo de investigación y por año de estudio. En conjunto, los resultados de todas las estadísticas descriptivas calculadas junto con los resultados de las pruebas de distribución normal se presentan en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 1. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas junto con la prueba Kolmogórov-Smirnov para toda la muestra de investigación⁷

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Mini.</i>	<i>Maks.</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Resultado global de la act. 1	126	25,14	26,63	5,82	-0,95	0,77	5,00	34,70	0,13	< 0,001
Resultado global de la act. 2	126	24,22	25,75	7,64	-1,12	1,45	0,00	35,50	0,11	< 0,001
Sustantivas	126	0,82	0,88	0,22	-1,58	3,59	0,00	1,20	0,11	< 0,001
Adjetivas	126	0,95	0,99	0,28	-0,18	1,29	0,00	1,68	0,10	0,002
Adverbiales	126	0,66	0,71	0,24	-0,20	-1,24	0,23	1,14	0,13	< 0,001
Selección doble	126	0,48	0,50	0,11	-1,29	3,35	0,06	0,74	0,14	< 0,001

Nota. *N*: número de participantes; *M*: media; *Me*: mediana; *SD*: desviación estándar; *Sk.*: asimetría; *Kurt.*: curtosis; *K-S*: resultado de la prueba de Kolmogórov-Smirnov; *p*: significancia de la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

⁷ Los cuadros han sido elaborados por la autora de la publicación.

Según los datos resumidos en el cuadro 1, para todas las variables se registró un resultado significativo de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, lo que significa que estas distribuciones se desvían significativamente de la distribución normal. Basándose en esto, se decidió realizar pruebas no paramétricas para todas las variables medidas en todo el grupo de investigación.

Cuadro 2. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba de Shapiro-Wilk, desglosadas por curso

Curso	N	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Mini.	Maks.	W	p	
2	Resultado actividad 1	40	21,32	20,45	4,93	0,07	0,95	8,95	34,70	0,98	0,688
	Resultado actividad 2	40	18,38	19,00	5,33	-0,96	2,16	0,00	27,00	0,94	0,039
	Resultado global	40	39,70	40,33	8,07	-1,56	4,56	8,95	52,20	0,88	0,001
3	Resultado actividad 1	42	25,70	26,80	5,77	-1,07	1,04	9,50	34,50	0,92	0,006
	Resultado actividad 2	42	25,70	27,00	7,20	-2,19	6,35	0,00	34,50	0,79	< 0,001
	Resultado global	42	51,40	54,13	10,80	-2,52	7,52	9,50	64,95	0,74	< 0,001
4	Resultado actividad 1	24	27,13	27,73	5,20	-3,58	15,25	5,00	31,50	0,60	< 0,001
	Resultado actividad 2	24	25,79	28,50	7,98	-2,11	4,46	0,00	33,00	0,75	< 0,001
	Resultado global	24	52,92	56,23	11,89	-3,14	11,76	5,00	63,85	0,65	< 0,001
5	Resultado actividad 1	20	29,22	30,13	3,78	-2,66	9,44	15,45	33,85	0,73	< 0,001
	Resultado actividad 2	20	30,90	30,25	3,08	-0,12	-0,94	25,50	35,50	0,94	0,205
	Resultado global	20	60,12	59,05	4,59	-0,16	0,06	49,45	67,35	0,95	0,380

Nota. N: número de personas; M: media; Me: mediana; SD: desviación estándar; Sk.: asimetría; Kurt.: curtosis; W: resultado de la prueba de Shapiro-Wilk; p: significancia de la prueba de Shapiro-Wilk.

En línea con lo anterior, para casi todas las variables del cuadro 2 se registró un resultado significativo de la prueba de Shapiro-Wilk,

lo que significa que la mayoría de las distribuciones difieren significativamente de la distribución normal. Adicionalmente, se encontró que el número de personas en cada curso es desigual ($\chi^2 = 11,78$; $p = 0,008$). Con base en esto, se decidió realizar pruebas no paramétricas para todas las variables, desagregadas por año de estudio.

Diferencias en el resultado global de las actividades 1 y 2 y en la suma de ambas actividades entre los alumnos del C2, C3, C4 y C5

Las pruebas de Kruskal-Wallis se aplicaron para analizar las diferencias en el resultado global de las actividades 1 y 2 y en su suma entre los alumnos del C2, C3, C4 y C5. Los resultados se presentaban en el cuadro 3 y la figura 4.

Cuadro 3. Los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en el resultado global de las actividades 1 y 2 y su suma entre estudiantes del C2, C3, C4 y C5

	Curso								χ^2	p	ϵ^2
	2 (n = 40)		3 (n = 42)		4 (n = 24)		5 (n = 20)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Resultado global act. 1	21,32 _{bcd}	4,93	25,70 _{ad}	5,77	27,13 _a	5,20	29,22 _{ab}	3,78	39,99	< 0,001	0,32
Resultado global act. 2	18,38 _{bcd}	5,33	25,70 _{ad}	7,20	25,79 _{ad}	7,98	30,90 _{abc}	3,08	58,38	< 0,001	0,47
Resultado global A1 + A2	39,70 _{bcd}	8,07	51,40 _{ad}	10,80	52,92 _{ad}	11,89	60,12 _{abc}	4,59	68,27	< 0,001	0,55

Nota. M: media; SD: desviación estándar; χ^2 : resultado de la prueba Kruskal-Wallis; p : significancia de la prueba de Kruskal-Wallis; ϵ^2 : épsilon cuadrado (tamaño del efecto); en el subíndice, las letras pequeñas indican los resultados de las pruebas *post hoc* para diferencias significativas entre los grupos comparados.

El análisis mostró diferencias significativas en el resultado global de las actividades 1 y 2 y su suma entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Se realizó un análisis *post hoc* para averiguar qué grupos diferían exactamente entre sí. Como resultado de este análisis, resultó que los estudiantes del C2 obtuvieron en promedio el menor número total de puntos en las actividades 1 y 2 y en su suma que los estudiantes de los cursos superiores. También se observó que los estudiantes del C3 obtuvieron un menor número

mero total de puntos en la actividad 1 que los estudiantes del C5. Además, se encontró que los estudiantes del C5 registraron, en promedio, el mayor número total de puntos en las actividades 1 y 2 y en su suma que los estudiantes de los grados inferiores.

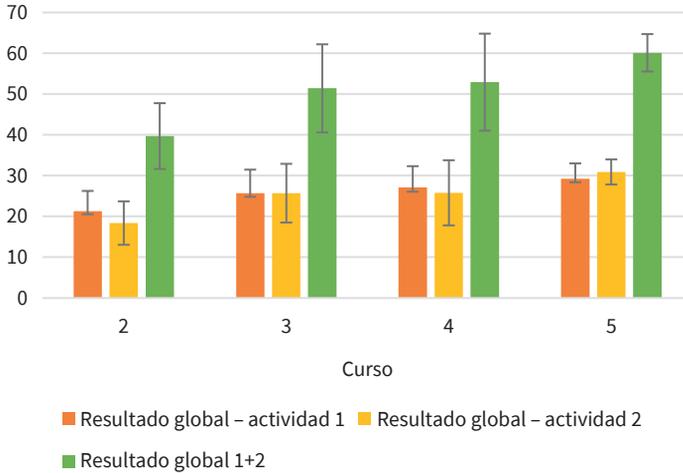


Figura 4. Promedio del resultado general de las actividades 1 y 2 y su suma entre estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Las barras de error cumplen más/menos una desviación estándar

La relación entre el resultado global de las actividades 1 y 2

A continuación, para comprobar la correlación entre el resultado global de las actividades 1 y 2, se realizó la correlación ρ de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 4.

Cuadro 4. Correlación entre el resultado global de las actividades 1 y 2

		Resultado global de la actividad 2
Resultado global de la actividad 1	ρ Spearman	0,41
	p	< 0,001

En este caso, se notó una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre el resultado general de las actividades 1 y 2. Esto significa que cuanto mayor sea el resultado general de la actividad 1, mayor será el resultado general de la actividad 2 en todo el grupo de investigación.

La relación entre el resultado global de la actividad 1 y la actividad 2, desglosada por curso

Además, para analizar la relación entre el resultado general de la actividad 1 y la actividad 2, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5. Correlaciones entre el resultado general de la actividad 1 y la actividad 2, desglosadas por curso

Curso		Resultado general de la actividad 2	
2	Resultado global de la act. 1	<i>rho</i> Spearman	0,00
		<i>p</i>	0,988
3	Resultado global de la act. 1	<i>rho</i> Spearman	-0,05
		<i>p</i>	0,734
4	Resultado global de la act. 1	<i>rho</i> Spearman	0,16
		<i>p</i>	0,446
5	Resultado global de la act. 1	<i>rho</i> Spearman	0,03
		<i>p</i>	0,890

Como se observa, se encontraron relaciones no significativas entre el resultado global de la actividad 1 y la actividad 2 en los estudiantes del C2, C3, C4, C5 por una muestra demasiado pequeña para investigar este tipo de relaciones.

Diferencias entre el número de los puntos obtenidos en las actividades 1 y 2

Luego, para analizar las diferencias entre el número de puntos obtenidos en las actividades 1 y 2, se realizó la prueba de Wilcoxon. Los resultados de la prueba se exponen en el cuadro 6 y en la figura 5.

Cuadro 6. Resultados de las pruebas de Wilcoxon para las diferencias entre el número de puntos obtenidos en las actividades 1 y 2

	Actividad 1		Actividad 2		Z	p	r
	M	SD	M	SD			
Resultado	25,14	5,82	24,22	7,64	3493,50	0,217	0,14

Nota. M: media; SD: desviación estándar; Z: resultado de la prueba de Wilcoxon; p: significancia de la prueba de Wilcoxon; r: coeficiente de rangos de la correlación de dos series para pares emparejados (tamaño del efecto).

No se observaron las diferencias significativas entre el número de puntos obtenidos en las actividades 1 y 2.

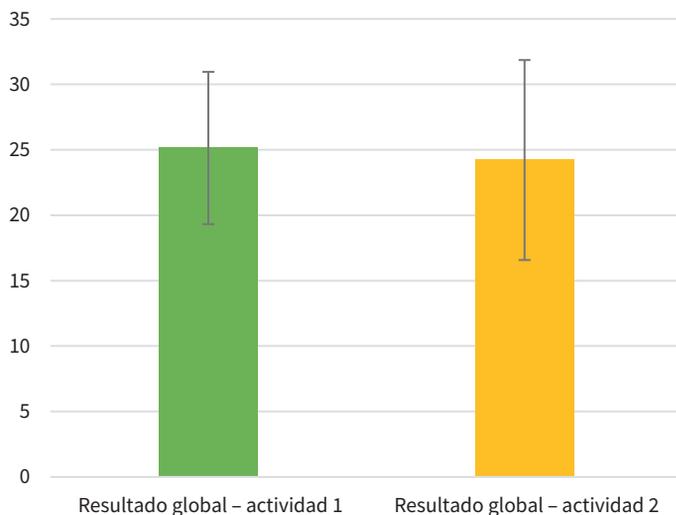


Figura 5. El promedio de los puntos recibidos en las actividades 1 y 2. Errores: ± 1 SD

3.2.2.2. Resultados estadísticos según tipo de cláusula

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con el uso del paquete *IBM SPSS Statistics 27*. Con él, se calcularon estadísticos descriptivos, se ejecutaron pruebas de cumplimiento de la distribución normal y una serie de análisis de correlación y pruebas de Kruskal-Wallis. En este caso, se supuso que el nivel de significación era $\alpha = 0,05$.

Estadísticas descriptivas básicas de variables cuantitativas medidas

Posteriormente, se analizaron las estadísticas descriptivas básicas junto con las pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk, las cuales examinaron el cumplimiento de la distribución normal de las variables cuantitativas incluidas en el estudio para todo el grupo de investigación y por curso. En conjunto, los resultados de todas las estadísticas descriptivas calculadas junto con los resultados de las pruebas de distribución normal se presentan en los cuadros 7 y 8.

Cuadro 7. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba Kolmogórov-Smirnov para toda la muestra de investigación

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Mini.</i>	<i>Maks.</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Actividad 1										
Sustantivas	126	13,09	13,93	3,82	-1,85	3,91	0,00	17,70	0,13	< 0,001
Adjetivas	126	3,96	4,40	1,34	-0,66	0,24	0,00	6,50	0,15	< 0,001
Adverbiales	126	8,09	8,40	2,24	-0,32	0,03	0,50	13,50	0,10	0,003
Selección doble	126	3,99	4,00	0,79	-0,65	3,04	1,00	6,50	0,24	< 0,001
Actividad 2										
Sustantivas	126	14,10	15,00	4,60	-0,98	1,08	0,00	22,00	0,09	0,008
Adjetivas	126	3,66	3,50	2,01	0,97	2,18	0,00	10,50	0,27	< 0,001
Adverbiales	126	6,46	7,75	3,82	-0,33	-1,42	0,00	11,50	0,18	< 0,001
Selección doble	126	4,10	4,50	1,39	-0,78	0,82	0,00	7,00	0,14	< 0,001

Nota. *N*: número de personas; *M*: media; *Me* – mediana; *SD*: desviación estándar; *Sk.*: asimetría; *Kurt.*: curtosis; *K-S*: resultado de la prueba Kolmogórov-Smirnov; *p*: significancia de la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

Según los datos resumidos en el cuadro 7, para todas las variables se registró un resultado significativo de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, lo que significa que estas distribuciones se desvían significativamente de la distribución normal. Sobre esta base, se decidió realizar pruebas no paramétricas para todas las variables medidas en todo el grupo de investigación.

Cuadro 8. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba Shapiro-Wilk, desglosadas por curso

Curso	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Mini.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	
2	Actividad 1										
	Sustantivas	40	11,24	11,50	3,67	-1,44	2,83	0,95	17,55	0,86	< 0,001
	Adjetivas	40	3,44	3,50	1,21	0,01	-0,52	1,45	5,90	0,94	0,037
	Adverbiales	40	6,65	6,50	1,79	0,46	0,48	3,45	11,30	0,97	0,256
	Selección doble	40	3,95	4,00	0,98	-0,04	1,10	1,50	6,50	0,94	0,034

Curso	N	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Mini.	Maks.	W	p	
2	Actividad 2										
	Sustantivas	40	11,16	11,50	3,49	-0,44	1,69	0,00	19,00	0,96	0,233
	Adjetivas	40	5,18	5,50	2,73	-0,21	-0,10	0,00	10,50	0,95	0,102
	Adverbiales	40	2,04	2,50	0,94	-0,91	0,27	0,00	3,50	0,83	< 0,001
	Selección doble	40	3,31	3,25	1,05	-0,68	1,09	0,00	5,00	0,94	0,044
3	Actividad 1										
	Sustantivas	42	13,48	14,20	3,63	-2,30	6,57	0,00	17,70	0,77	< 0,001
	Adjetivas	42	3,99	4,50	1,43	-0,97	0,69	0,00	6,00	0,90	0,002
	Adverbiales	42	8,23	8,20	2,60	-0,34	0,49	0,50	13,50	0,97	0,383
	Selección doble	42	4,01	4,00	0,71	-0,42	2,70	2,00	5,95	0,87	< 0,001
	Actividad 2										
	Sustantivas	42	14,32	15,50	4,92	-1,41	2,08	0,00	20,50	0,88	< 0,001
	Adjetivas	42	2,83	3,50	0,98	-1,41	1,64	0,00	4,00	0,80	< 0,001
	Adverbiales	42	8,55	9,00	2,58	-1,84	4,21	0,00	11,50	0,82	< 0,001
	Selección doble	42	4,31	4,50	1,58	-1,07	0,96	0,00	6,50	0,91	0,003
4	Actividad 1										
	Sustantivas	24	14,04	14,50	3,53	-2,92	10,96	0,00	17,50	0,70	< 0,001
	Adjetivas	24	4,51	4,95	1,38	-1,57	3,88	0,00	6,50	0,87	0,007
	Adverbiales	24	8,57	9,00	1,30	-1,33	1,51	5,00	10,00	0,86	0,003
	Selección doble	24	3,81	4,00	0,66	-3,63	15,77	1,00	4,50	0,52	< 0,001
	Actividad 2										
	Sustantivas	24	15,23	16,50	4,08	-2,66	8,40	0,00	20,00	0,70	< 0,001
	Adjetivas	24	3,00	3,50	1,20	-2,15	3,29	0,00	4,00	0,53	< 0,001
	Adverbiales	24	7,56	8,50	3,50	-1,32	0,82	0,00	11,50	0,81	0,001
	Selección doble	24	4,08	4,50	1,19	-2,05	5,37	0,00	5,50	0,80	< 0,001
5	Actividad 1										
	Sustantivas	20	14,83	15,65	3,55	-3,40	13,19	1,00	17,50	0,59	< 0,001
	Adjetivas	20	4,26	4,50	0,97	-0,26	-0,89	2,50	5,50	0,90	0,037
	Adverbiales	20	10,13	10,00	0,82	0,49	0,03	8,95	12,00	0,96	0,450
	Selección doble	20	4,27	4,45	0,68	-1,71	6,52	2,00	5,50	0,78	< 0,001

Cuadro 8.

Curso	N	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Mini.	Maks.	W	p	
5	Actividad 2										
	Sustantivas	20	18,13	18,50	2,26	-0,57	-0,42	14,00	22,00	0,93	0,141
	Adjetivas	20	3,18	3,50	0,52	-1,11	-0,48	2,00	3,50	0,63	< 0,001
	Adverbiales	20	9,60	9,50	1,55	-0,08	-1,31	7,00	11,50	0,89	0,032
	Selección doble	20	5,25	5,50	0,72	0,54	0,82	4,00	7,00	0,87	0,013

Nota. N: número de personas; M: media; Me: mediana; SD: desviación estándar; Sk.: asimetría; Kurt.: curtosis; W: resultado de la prueba de Shapiro-Wilk; p: significancia de la prueba de Shapiro-Wilk.

Asimismo, para casi todas las variables del cuadro 8 se registró un resultado significativo de la prueba de Shapiro-Wilk, lo que se traduce en que la mayoría de las distribuciones difieren significativamente de la distribución normal. Adicionalmente, se notó que el número de personas en cada año es desigual ($\chi^2 = 11,78$; $p = 0,008$). De acuerdo con esto, se decidió realizar pruebas no paramétricas para todas las variables, divididas por curso.

Resultados entre el número de respuestas correctas en las cláusulas específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección

Sumado a lo anterior, para comprobar las diferencias entre el número de respuestas correctas en las cláusulas específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de selección doble, se realizó la prueba de Friedman, trabajando en la puntuación promediada por el número diferente de cláusulas en cada categoría. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 9 y en la figura 6.

Cuadro 9. Los resultados para la prueba de Friedman para las diferencias en el número de respuestas correctas entre las cláusulas más específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección

	Sustantivas		Adjetivas		Adverbiales		Selección doble		F_r	p	W
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Resultado	0,82 _{cd}	0,22	0,95 _{cd}	0,28	0,66 _{abd}	0,24	0,48 _{abc}	0,11	219,81	< 0,001	0,58

Nota. M: media; SD: desviación estándar; F_r : resultado de la prueba de Friedman; p: significancia de la prueba de Friedman; W de Kendall: fuerza de tamaño; en el índice inferior se añadieron los resultados de las pruebas *post hoc* para las diferencias más importantes entre las variables comparadas.

El análisis mostró diferencias significativas en el número de respuestas correctas entre las cláusulas más específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección. Para comprobar en qué se diferencian exactamente estas variables entre sí, se realizó un análisis *post hoc*. Resultó que, en promedio, los estudiantes obtuvieron más respuestas correctas en las cláusulas sustantivas y en las adjetivas que en otros tipos de cláusulas. También se observó que, en promedio, los estudiantes obtuvieron más respuestas correctas en las cláusulas adverbiales que en las cláusulas de la selección doble, pero menos que en las cláusulas sustantivas y adjetivas. Por último, los estudiantes en promedio obtuvieron menos respuestas correctas en las cláusulas con la selección doble que en las otras cláusulas.

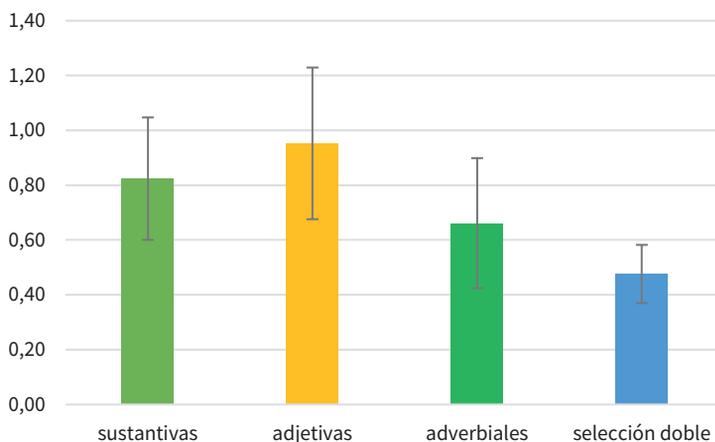


Figura 6. El promedio de respuestas correctas en las cláusulas específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección. Las barras de error son de ± 1 SD

Diferencias en la suma de los puntos obtenidos en función del tipo de la cláusula, es decir, entre las cláusulas específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección en la actividad 1 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5

Luego, para analizar las diferencias en la suma de puntos obtenidos en cada tipo de cláusulas relativas y en las cláusulas de doble selección de la actividad 1 entre estudiantes del C2, C3, C4 y C5,

se realizaron pruebas de Kruskal-Wallis. Los resultados se presentan en el cuadro 10 y la figura 7.

Cuadro 10. El resultado de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 1 de los estudiantes del C2, C3, C4 y C5

Actividad 1	Curso								χ^2	p	ϵ^2
	2 (n = 40)		3 (n = 42)		4 (n = 24)		5 (n = 20)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Sustantivas	11,24 _{bcd}	3,67	13,48 _{ad}	3,63	14,04 _a	3,53	14,83 _{ab}	3,55	30,36	< 0,001	0,24
Adjetivas	3,44 _{bcd}	1,21	3,99 _a	1,43	4,51 _a	1,38	4,26 _a	0,97	15,58	0,001	0,12
Adverbiales	6,65 _{bcd}	1,79	8,23 _{ad}	2,60	8,57 _{ad}	1,30	10,13 _{abc}	0,82	39,33	< 0,001	0,31
Selección doble	3,95	0,98	4,01	0,71	3,81	0,66	4,27	0,68	7,60	0,055	0,06

Nota. M: media; SD: desviación estándar; χ^2 : resultados de la prueba de Kruskal-Wallis; p: significancia de la prueba de Kruskal-Wallis; ϵ^2 : épsilon cuadrado (tamaño del efecto); en el subíndice, las letras pequeñas indican los resultados de las pruebas *post hoc* para diferencias significativas entre los grupos comparados.

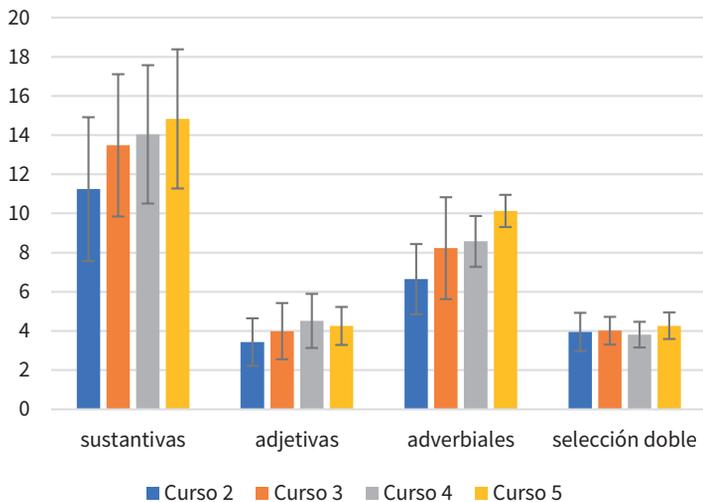


Figura 7. Suma promedio de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de la doble selección en la actividad 1 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Las barras de error son más/menos una desviación estándar

El análisis permitió evidenciar las diferencias significativas en la suma de los puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales de la actividad 1 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Se realizó un análisis *post hoc* para averiguar qué grupos diferían exactamente entre sí. Como resultado, se concluyó que los estudiantes del C2, en promedio, obtuvieron el menor número de puntos en las cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales en la actividad 1 que los estudiantes de los cursos superiores. También se observó que, en promedio, los estudiantes del C3 lograron un número significativamente menor de puntos en las cláusulas sustantivas de la actividad 1 que el C5. Finalmente, se constató que, en promedio, los estudiantes del C5 registraron el mayor número de puntos en las cláusulas adverbiales de la actividad 1 que otros grupos de estudiantes.

Diferencias en la suma de los puntos obtenidos en función del tipo de la cláusula, es decir, entre las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5

También se realizaron las pruebas de Kruskal-Wallis para comprobar las diferencias en la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Los resultados se presentan en el cuadro 11 y la figura 8.

Cuadro 11. El resultado de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección de la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5

Actividad 2	Curso								χ^2	p	ε^2
	2 (n = 40)		3 (n = 42)		4 (n = 24)		5 (n = 20)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Sustantivas	11,16 _{bcd}	3,49	14,32 _{ad}	4,92	15,23 _{ad}	4,08	18,13 _{abc}	2,26	45,19	< 0,001	0,36
Adjetivas	5,18 _{bcd}	2,73	2,83 _a	0,98	3,00 _a	1,20	3,18 _a	0,52	38,51	< 0,001	0,31
Adverbiales	2,04 _{bcd}	0,94	8,55 _a	2,58	7,56 _a	3,50	9,60 _a	1,55	67,35	< 0,001	0,54
Selección doble	3,31 _{bcd}	1,05	4,31 _{ad}	1,58	4,08 _{ad}	1,19	5,25 _{abc}	0,72	37,37	< 0,001	0,30

Nota. M: media; SD: desviación estándar; χ^2 : resultados de la prueba Kruskal-Wallis; p: significancia de la prueba de Kruskal-Wallis; ε^2 : épsilon cuadrado (tamaño de efecto); en el subíndice, las letras pequeñas indican los resultados de las pruebas *post hoc* para diferencias significativas entre los grupos comparados.

Se encontraron diferencias significativas en la suma de los puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección de la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Se realizó un análisis *post hoc* para averiguar qué grupos diferían exactamente entre sí. Como resultado, se evidenció que, en promedio, los estudiantes del C2 registraron el menor número de puntos en las cláusulas sustantivas y adverbiales y en las cláusulas de doble selección de la actividad 2 que en los estudiantes de grados superiores. El análisis también mostró que, en promedio, los estudiantes del C2 alcanzaron el mayor número de puntos en las cláusulas adjetivas de la actividad 2 que los estudiantes de otros cursos. Por último, se notó que, en promedio, los estudiantes del C5 consiguieron el mayor número de puntos en las cláusulas sustantivas y en las cláusulas de doble selección de la actividad 2 que los estudiantes de los grados inferiores.

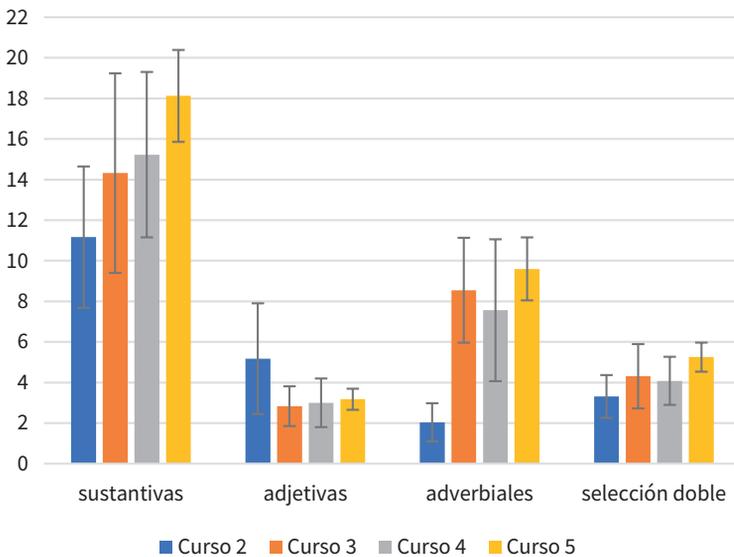


Figura 8. Suma promedio de puntos obtenidos en cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5. Las barras de error son más/menos una desviación estándar

La relación entre la suma de los puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2

En línea con lo anterior, para analizar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2 se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 12.

Cuadro 12. La correlación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2

		Sustantivas (Actividad 2)
Sustantivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,43
	<i>p</i>	< 0,001

El análisis mostró una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2. Esto significa que, cuanto mayor sea la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de la actividad 1, mayor será la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de la actividad 2.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2

Asimismo, con el fin de comprobar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2, se realizaron correlaciones *rho* Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 13.

Cuadro 13. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2

		Adjetivas (Actividad 2)
Adjetivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,15
	<i>p</i>	0,086

En este caso, se notó una relación insignificante entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2

Con el propósito de comprobar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2, se realizaron correlaciones *rho* Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 14.

Cuadro 14. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2

		Adverbiales (Actividad 2)
Adverbiales (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,45
	<i>p</i>	< 0,001

Se encontró una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2. Esto significa que, cuanto mayor sea la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de la actividad 1, mayor será la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de la actividad 2.

Relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2

Adicionalmente, para comprobar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 15.

Cuadro 15. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de las actividades 1 y 2

		Selección doble (Actividad 2)
Selección doble (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,19
	<i>p</i>	0,029

Se observó una correlación significativa, positiva y débil entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección

de las actividades 1 y 2. Esto significa que, cuanto mayor sea la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de la actividad 1, mayor será la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de la actividad 2.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2, desglosada por curso de estudio

Luego, para analizar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2, desglosada por curso, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 16.

Cuadro 16. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso

Curso		Sustantivas (Actividad 2)	
2	Sustantivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,13
		<i>p</i>	0,430
3	Sustantivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,16
		<i>p</i>	0,321
4	Sustantivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,29
		<i>p</i>	0,173
5	Sustantivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,08
		<i>p</i>	0,722

El análisis mostró relaciones irrelevantes entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4, C5.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2, desglosada por curso

A continuación, para comprobar la relación entre la suma de puntos registrados en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 17.

Cuadro 17. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso

Curso		Adjetivas (Actividad 2)	
2	Adjetivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,17
		<i>p</i>	0,292
3	Adjetivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,06
		<i>p</i>	0,720
4	Adjetivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,23
		<i>p</i>	0,285
5	Adjetivas (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,24
		<i>p</i>	0,316

El análisis mostró relaciones irrelevantes entre la suma de puntos obtenidos en las preguntas sobre el sustantivo de las actividades 1 y 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2, desglosada por curso

Asimismo, para analizar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2, desglosada por curso, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 18.

Cuadro 18. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso

Curso		Adverbiales (Actividad 2)	
2	Adverbiales (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,10
		<i>p</i>	0,529
3	Adverbiales (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,12
		<i>p</i>	0,452
4	Adverbiales (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,20
		<i>p</i>	0,354
5	Adverbiales (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,37
		<i>p</i>	0,106

El análisis mostró relaciones irrelevantes entre la suma de puntos obtenidos en las preguntas sobre el sustantivo de las actividades 1 y 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4, C5.

La relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2, desglosada por curso

Además, para comprobar la relación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2, desglosada por curso, se realizaron las correlaciones *rho* de Spearman. Los resultados del análisis se presentan en el cuadro 19.

Cuadro 19. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2, divididas por año de estudio

Curso		Doble selección (Actividad 2)	
2	Doble selección (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,09
		<i>p</i>	0,597
3	Doble selección (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,14
		<i>p</i>	0,375
4	Doble selección (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	-0,12
		<i>p</i>	0,564
5	Doble selección (Actividad 1)	<i>rho</i> Spearman	0,49
		<i>p</i>	0,030

En este caso, solo se encontró una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2 en el C5. Esto significa que, cuanto mayor sea la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de la actividad 1, mayor será la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de la actividad 2 en los estudiantes del C5.

3.3.

Análisis y clasificación de errores

Además del análisis estadístico, en el presente trabajo se presenta una tipología creada a base de los errores analizados. Como los datos recogidos para la investigación son errores relacionados solamente con la selección modal entre los estudiantes de una universidad, se decidió diseñar una tipología propia, ajustándola a las necesidades y características del estudio. En total, se analizaron 10 174 respuestas de los estudiantes. Posteriormente, se desgranaron 2938 respuestas erróneas y se clasificaron en categorías específicas, teniendo en cuenta los modos verbales. Después del análisis pormenorizado, se establecieron las 10 siguientes categorías principales que se describen a continuación. Por otra parte, se exponen los resultados más específicos como los tipos de errores que se detectaron y su número preciso. Sin embargo, considerando que los grupos no son iguales en cuanto al número de participantes, se propuso analizar cada grupo por separado en cuanto al porcentaje de errores.

3.3.1.

Tipología de errores

Como se mencionó anteriormente, los errores analizados se dividieron en 10 categorías relacionadas con las formas verbales y, sobre todo, con la selección modal adecuada. En este apartado se presenta una breve descripción de cada categoría.

Modo incorrecto – SUBJ → IND: todos los errores relacionados con una selección modal incorrecta; es decir, en vez del modo SUBJ, el estudiante emplea el IND.

Modo incorrecto – IND → SUBJ: todos los errores relacionados con una selección modal incorrecta; es decir, en vez del modo IND, el estudiante utiliza el SUBJ.

Tiempo erróneo SUBJ: cuando el alumno usa una forma modal correcta, es decir, el SUBJ; pero, al mismo tiempo, utiliza una forma temporal inadecuada.

Tiempo erróneo IND: cuando el alumno usa una forma modal correcta, es decir, el IND; pero, al mismo tiempo, utiliza una forma temporal inadecuada.

Modo incorrecto SUBJ. → **Forma en -ría:** uso del pospretérito o antepospretérito en vez de uno de los tiempos del modo SUBJ.

Forma verbal inexistente: el alumno emplea una forma verbal errónea que no existe en español.

Error de persona SUBJ: cuando el alumno emplea una forma modal correcta, es decir, el SUBJ; pero, al mismo tiempo, se equivoca de persona.

Error de persona IND: cuando el alumno emplea una forma modal correcta, es decir, el IND; pero, al mismo tiempo, se equivoca de persona.

Verbo incorrecto: el alumno emplea un verbo incorrecto, es decir, un verbo que cambia el significado de la frase; por ejemplo, ser en vez de estar.

Forma infinitiva: uso del INF en vez de uno de los modos en cuestión, es decir, el SUBJ o el IND.

Como era de esperar, las primeras dos categorías, es decir, el uso del modo IND en vez del SUBJ o al revés, fueron las categorías más interesantes para investigar; sin embargo, también se detectaron otros usos marginalizados como, por ejemplo, el empleo de la forma en *-ría*. Como fueron casos aislados, se decidió crear una categoría así para marcar la existencia de este tipo de error, aunque se propuso no dividir este grupo en sus subgrupos como tipo de la forma en *-ría* o del modo SUBJ. Ahora bien, en el caso de los tiempos verbales o las formas personales se hizo esta diferenciación, dado que estos errores pueden sugerir ciertas acciones que deberían tomar los docentes a la hora de preparar las actividades sueltas o unidades didácticas enteras.

3.3.2.

Errores en total

En la tabla 19 se puede observar el porcentaje de errores y respuestas correctas. Como indican los resultados, el porcentaje de las respuestas correctas sube con el nivel lingüístico de los estudiantes (ver

figura 9). Como se observa, el C2 obtuvo el 59% de respuestas correctas; el C3 el 72,8%; el C4 el 78,6%; y el C5 el 82,7%.

Tabla 19. Actividad 1 y 2, análisis por curso (con respuestas correctas, expresado en porcentaje)

Final	C2	C3	C4	C5
Respuestas correctas	59,0	72,8	78,6	82,7
Modo incorrecto SUBJ → IND	8,3	5,0	4,4	4,8
Modo incorrecto IND → SUBJ	16,4	11,0	9,2	6,6
Tiempo incorrecto SUBJ	5,3	2,9	2,7	2,1
Tiempo incorrecto IND	4,5	1,5	0,7	1,1
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	0,9	0,8	0,8	0,4
Forma verbal inexistente	3,1	3,1	2,1	1,6
Error de persona SUBJ	0,9	0,7	1,0	0,4
Error de persona SUBJ	0,3	0,4	0,2	0,0
Verbo incorrecto	1,1	1,7	0,4	0,3
Infinitivo	0,2	0,0	0,0	0,0

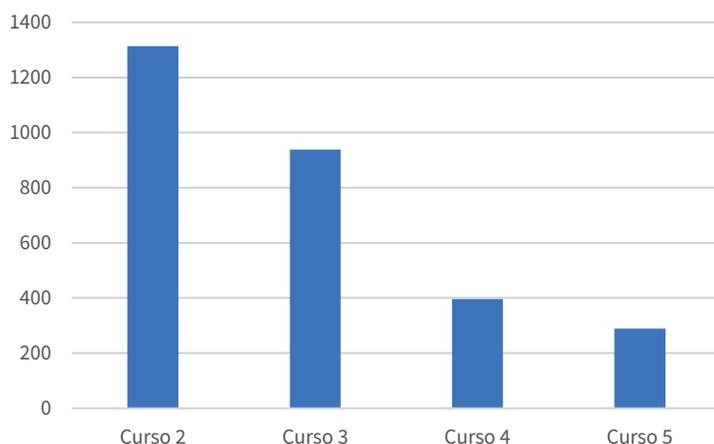


Figura 9. Número de errores por curso

Sin embargo, como en este estudio se propuso analizar los errores que surgieron durante la investigación, los resultados se prepararon sin tener en cuenta las respuestas correctas y se des-

glosaron por curso. De esa manera, se pudo evidenciar que, en total, el mayor número de los errores pertenecen a la categoría 2; es decir, el uso del modo IND en vez del SUBJ. Es una situación esperada, dado que los estudiantes perciben el modo IND como el modo básico por defecto.

En ese sentido, en el C2, el 40% de los errores representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 20,2% indica los errores asociados al empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 13% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 10,9% en IND. El 2,3% representa los errores cuando los estudiantes aplicaron una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 7,6% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 2,3% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUBJ y el 0,8% en IND. El 0,4% representa el uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. Finalmente, el 6,2% representa el empleo del verbo incorrecto.

En el C3, el 40,6% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 18,5% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 10,8% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 5,4% en IND. El 2,9% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 11,3% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 2,7% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUBJ y el 1,6% en IND. El 0,1% representa uso el INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. Por último, el 6,2% representa el empleo del verbo incorrecto.

En el C4, el 42,9% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 20,5% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 12,4% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 3,3% en IND. El 3,5% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 9,8% representa los errores relacionados con

el empleo de una forma verbal inexistente. El 4,8% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUBJ y el 0,8% en IND. El 2% representa el empleo del verbo incorrecto. En este caso, no surgieron errores vinculados con el empleo del INF.

En el C5, el 38,4% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 27,7% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 12,1% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 6,6% en IND. El 2,1% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 9,3% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 2,1% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUBJ y el 0% en IND. El 0,1% representa el empleo el infinitivo en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. El 1,7% representa el uso del verbo incorrecto. En este caso, no surgieron los errores vinculados con el empleo del INF.

Tabla 20. Actividades 1 y 2, análisis por curso (sin respuestas correctas, expresado en porcentaje)

Final	C2	C3	C4	C5
Modo incorrecto SUBJ → IND	20,2	18,5	20,5	27,7
Modo incorrecto IND → SUBJ	40,0	40,6	42,9	38,4
Tiempo incorrecto SUBJ	13,0	10,8	12,4	12,1
Tiempo incorrecto IND	10,9	5,4	3,3	6,6
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	2,3	2,9	3,5	2,1
Forma verbal inexistente	7,6	11,3	9,8	9,3
Error de persona SUBJ	2,3	2,7	4,8	2,1
Error de persona IND	0,8	1,6	0,8	0,0
Verbo incorrecto	2,6	6,2	2,0	1,7
Infinitivo	0,4	0,1	0,0	0,0

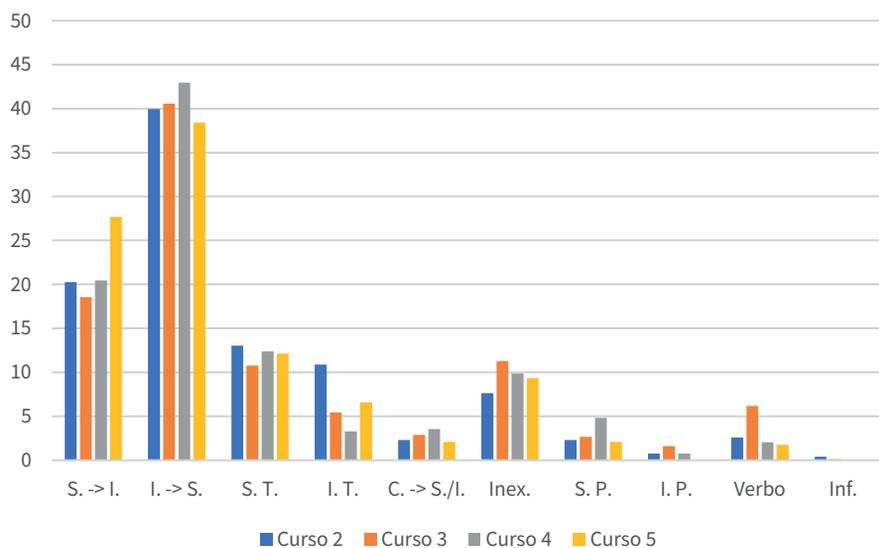


Figura 10. Tipos de errores por curso (expresado en porcentaje)

Resumiendo, hay que señalar que el porcentaje más alto de los errores en total representa los errores del empleo del modo IND en vez del SUBJ, esto es, el 40,5%. En el caso del empleo del modo IND por el SUBJ es el 20,5%. Los tiempos incorrectos son el 12,1% en SUBJ y el 7,7% en IND. Sin embargo, el empleo de la forma en *-ría* en vez del SUBJ es el 2,6%. El empleo de una forma verbal inexistente es el 9,3%. Los errores relacionados con la selección inadecuada de persona equivalen al 2,7% en SUBJ y al 1% en IND. El empleo del verbo incorrecto es el 3,6% y el uso del INF en vez del SUBJ o IND es un error marginalizado y representa el 0,2%.

Tabla 21. Actividades 1 y 2, análisis de errores en total (expresado en porcentaje)

Final	Porcentaje
Modo incorrecto SUBJ → IND	20,5
Modo incorrecto IND → SUBJ	40,5
Tiempo incorrecto SUBJ	12,1
Tiempo incorrecto IND	7,7
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	2,6

Tabla 21.

Final	Porcentaje
Forma verbal inexistente	9,3
Error de persona SUBJ	2,7
Error de persona IND	1,0
Verbo incorrecto	3,6
Infinitivo	0,2

3.3.3. Errores en la actividad 1

A continuación, se presenta el porcentaje de errores cometidos en la actividad 1. Como se puede observar, el número de respuestas correctas es bastante elevado y sube con el nivel del alumnado, así: C2: 59,1%; C3: 71,3%; C4: 80%; y C5: 82,1%. Sin embargo, se hizo énfasis en la descripción más detallada en la tabla sin respuestas correctas (tabla 22).

Tabla 22. Errores en la actividad 1, análisis por curso (expresado en porcentaje)

Final	C2	C3	C4	C5
Modo incorrecto SUBJ → IND	15,9	14,0	11,1	15,0
Modo incorrecto IND → SUBJ	51,9	48,6	61,9	58,2
Tiempo incorrecto SUBJ	11,9	8,1	5,8	5,2
Tiempo incorrecto IND	6,8	2,7	3,2	2,6
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	2,8	1,7	1,1	0,7
Forma verbal inexistente	6,0	13,8	12,7	15,0
Error de persona SUBJ	0,0	0,0	0,0	0,0
Error de persona IND	0,0	0,0	0,0	0,0
Verbo incorrecto	4,7	11,1	4,2	3,3
Infinitivo	0,0	0,0	0,0	0,0

En el C2, el 51,9% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 15,9% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 11,9% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 6,8% en IND. El 2,8% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 6% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 0% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas tanto en SUB como en IND. El 0% representa el uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. Por último, el 4,7% representa el empleo del verbo incorrecto.

En el C3, el 48,6% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 14% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 8,1% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 2,7% en IND. El 1,7% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 13,8% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 0% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas tanto en SUB como en IND. El 0% representa el empleo del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. Finalmente, el 11,1% representa el uso del verbo incorrecto.

En el C4, el 61,9% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 11,1% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 5,8% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 3,2% en IND. El 1,1% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 12,7% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 0% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas tanto en SUBJ como en IND. El 0% representa el uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. El 4,2% equivale al empleo del verbo incorrecto.

En el C5, el 58,2% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 15% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 5,2% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 2,6% en IND. El 0,7% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 15% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 0% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas tanto en SUB como en IND. El 0% representa el uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. Por último, el 3,3% representa el uso del verbo incorrecto.

Resumiendo, el porcentaje más alto de los errores en la actividad 1 representa los errores del empleo del modo IND en vez del SUBJ, esto es, el 52,6%. En el caso del empleo del modo IND por el SUBJ es el 14,6%. Los tiempos incorrectos equivalen al 2% en SUBJ y al 4,6% en IND. Sin embargo, el empleo de la forma en *-ría* en vez del SUBJ es el 2,6%. El empleo de una forma verbal inexistente es el 10,3%. Los errores relacionados con la selección inadecuada de persona se traducen en un 0% tanto en SUBJ como en IND. El empleo del verbo incorrecto es el 6,6% y el uso del infinitivo en vez del SUBJ o IND es el 0%.

Tabla 23. Tipos de errores y su porcentaje de ocurrencia en la actividad 1

Final	Porcentaje
Modo incorrecto SUBJ → IND	14,6
Modo incorrecto IND → SUBJ	52,6
Tiempo incorrecto SUBJ	9,2
Tiempo incorrecto IND	4,6
Modo incorrecto SUBJ/IND → Forma en <i>-ría</i>	2,0
Forma verbal inexistente	10,3
Error de persona SUBJ	0,0
Error de persona IND	0,0
Verbo incorrecto	6,6
Infinitivo	0,0

3.3.4. Errores en la actividad 2

A continuación, se presenta el porcentaje de errores cometidos en la actividad 2. En este caso, el número de respuestas correctas también es elevado y sube con el nivel del alumnado, así: C2: 58,9%; C3: 74,4%; C4: 77,1% y C5: 83,4%. Sin embargo, se hizo énfasis en la descripción más detallada de las tablas sin respuestas correctas (tabla 24).

Tabla 24. Errores en la actividad 2, análisis por curso (expresado en porcentaje)

Final	C2	C3	C4	C5
Modo incorrecto SUBJ → IND	25,5	24,2	29,0	41,9
Modo incorrecto IND → SUBJ	25,6	30,6	25,6	16,2
Tiempo incorrecto SUBJ	14,4	14,1	18,4	19,9
Tiempo incorrecto IND	15,7	8,9	3,4	11,0
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	1,7	4,3	5,8	3,7
Forma verbal inexistente	9,5	8,1	7,2	2,9
Error de persona SUBJ	5,0	6,0	9,2	4,4
Error de persona IND	1,7	3,6	1,4	0,0
Verbo incorrecto	0,0	0,0	0,0	0,0
Infinitivo	0,8	0,2	0,0	0,0

En el C2, el 25,6% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 25,5% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 14,4% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 15,7% en IND. El 1,7% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 9,5% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 5% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUB y el 1,7% en IND. El 0,8% representa uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. En este caso, no surgieron errores vinculados con el empleo del verbo incorrecto.

En el C3, el 30,6% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 24,2% representa los

errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 14,1% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 8,9% en IND. El 4,3% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 8,1% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 6% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUB y el 3,6% en IND. El 0,2% representa uso del INF en vez de una forma verbal en SUBJ o IND. No surgieron errores relacionados con empleo del verbo incorrecto.

En el C4, el 25,6% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 29% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 18,4% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 3,4% en IND. El 5,8% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 7,2% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. El 9,2% representa los errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas en SUBJ y el 1,4% en IND. No surgieron errores relacionados con el empleo del verbo incorrecto ni el uso del INF en vez de una forma verbal.

En el C5, el 16,2% representa los errores relacionados con el empleo del modo IND en vez del SUBJ. El 41,9% representa los errores relacionados con el empleo del modo SUBJ en vez del IND. El 19,9% representa los errores relacionados con el empleo erróneo del tiempo en SUBJ y el 11% en IND. El 11% representa los errores cuando los estudiantes emplearon una forma en *-ría* en vez del SUBJ. El 2,9% representa los errores relacionados con el empleo de una forma verbal inexistente. No surgieron errores relacionados con la selección o aplicación de una forma errónea de personas, el empleo del verbo incorrecto ni el empleo del INF en vez de una forma verbal.

Resumiendo, el porcentaje de los errores cometidos en la actividad 2 y relacionados con una selección modal es similar, esto es, el 27,2% de los errores están relacionados con el uso del SUBJ en vez del IND. En cambio, el 26,2% representa los errores del empleo del IND en vez del SUBJ. Los tiempos incorrectos equivalen

el 15,5% en SUBJ y al 11,3% en IND. Sin embargo, el empleo de la forma en *-ría* en vez del SUBJ es el 3,3%. El empleo de una forma verbal inexistente es el 8,1%. Los errores relacionados con la selección inadecuada de persona se traducen en 5,9% en SUBJ y en 2,1% en IND. El empleo del verbo incorrecto es el 0% y el uso del infinitivo en vez del SUBJ o IND es el 0,4%.

Tabla 25. Tipos de errores y su porcentaje de ocurrencia en la actividad 2

Final	Porcentaje
Modo incorrecto SUBJ → IND	27,2
Modo incorrecto IND → SUBJ	26,2
Tiempo incorrecto SUBJ	15,5
Tiempo incorrecto IND	11,3
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	3,3
Forma verbal inexistente	8,1
Error de persona SUBJ	5,9
Error de persona IND	2,1
Verbo incorrecto	0,0
Infinitivo	0,4

3.3.5. Comparación de las actividades 1 y 2

Como se mencionó anteriormente, la comparación del porcentaje entre cursos puede provocar ciertas ambigüedades. Por eso, en este caso se consideró pertinente comparar toda la muestra de investigación, es decir, todos los grupos y el porcentaje conjunto entre dos actividades, esto es, entre la actividad 1 (selección múltiple) y la actividad 2 (completar huecos con una forma verbal adecuada). Al analizar los datos de la tabla 26, se observó que, en el caso de la actividad 1, los errores relacionados con la selección del modo IND en vez del SUBJ fueron mayores y representaron más de la mitad de todos los errores cometidos, es decir, el 52,6%. Sin embargo, en la actividad 2 este número bajó significativamente, obteniendo un 26,2%.

Por otro lado, el número de los errores en la selección modal errónea, es decir, la selección del modo SUBJ en vez del IND subió en la actividad 1 (14,6%) en comparación con la actividad 2 (27,2%). También se pudo evidenciar un aumento de errores en cuanto a la selección adecuada de la forma temporal, es decir, el número de errores en la selección del tiempo correcto en SUBJ pasó del 9,2% al 15,5% y en IND del 4,6% al 11,3%. El empleo de la forma en *-ría* en vez del SUBJ fue un error marginalizado (2,0% y 3,3%). La diferencia entre el número de errores relacionados con el empleo de la forma verbal inexistente bajó del 10,3% al 8,1%; sin embargo, el número de los errores en cuanto a la selección adecuada de persona creció.

De lo anterior se infiere que en la actividad 1 no surgieron estos errores en SUBJ y en la actividad 2 se obtuvo un porcentaje del 5,9%. En IND, en cambio, el número de los errores subió al 2,1%. Asimismo, hay que subrayar que la actividad 2 dejó más posibilidades de cometer este tipo de errores, dado que, en la mayoría de las ocasiones, la persona no obtiene una explicación clara. Una situación similar, pero al revés, se observó en el empleo del verbo incorrecto: en la actividad 2 no surgieron estos errores porque los estudiantes vieron esos verbos en INF (entre paréntesis) y luego los conjugaron; mientras que en la actividad 1 vieron una serie de cuatro formas verbales y tuvieron que seleccionar una, de ahí el número más alto de las respuestas incorrectas.

Tabla 26. Comparación del porcentaje de errores en las actividades 1 y 2

Final	Actividad 1	Actividad 2
Modo incorrecto SUBJ → IND	14,6	27,2
Modo incorrecto IND → SUBJ	52,6	26,2
Tiempo incorrecto SUBJ	9,2	15,5
Tiempo incorrecto IND	4,6	11,3
Modo incorrecto SUBJ → Forma en <i>-ría</i>	2,0	3,3
Forma verbal inexistente	10,3	8,1
Error de persona SUBJ	0,0	5,9

Final	Actividad 1	Actividad 2
Error de persona IND	0,0	2,1
Verbo incorrecto	6,6	0,0
Infinitivo	0,0	0,4

3.3.6.

Descripción de errores según tipo de cláusula

Después de haber realizado el análisis estadístico y la tipología de errores, se propuso exponer algunas observaciones basadas en los resultados obtenidos (tabla 27, tabla 28). Es de notar que los estudiantes perciben el modo IND como el modo principal por defecto, es decir, lo aplican con más frecuencia que el modo SUBJ. Sin embargo, como se señaló anteriormente, el número de respuestas correctas es bastante elevado, lo que quiere decir que los estudiantes sí entienden el uso del modo SUBJ; sin embargo, hay oraciones que causan más o menos problemas.

En cuanto a las cláusulas adverbiales, la investigación fue realizada a partir de clases tales como temporales, finales, causales y concesivas. En primer lugar, se pudo observar que, en general, las cláusulas adverbiales finales no ocasionan muchos problemas a la hora de seleccionar un modo u otro. Comparando el ítem 1 y el 9 de la actividad 1, se constató que la facilidad de las cláusulas indicadas fue de 0,71 a 1; es decir, de fácil a muy difícil, a excepción del C2 donde la facilidad fue de 0,30. Sin embargo, los resultados difieren de los obtenidos en la actividad 2, concretamente en el ítem 2.23. Aunque en los cursos C3, C4, C5 los estudiantes seleccionaron tanto el tiempo como el modo adecuado, los participantes del C2 se equivocaron a la hora de la concordancia temporal empleando el SUBJ pero en presente.

Ítem 9. Vinieron para que les el libro, pero no estaba en casa.

Ítem 2.23. Decidí ir a recogerla de su trabajo y encontrar otro lugar para que un rato juntas.

En cuanto a las cláusulas adverbiales temporales, los estudiantes no presentaron problemas con la selección modal. Además, se pudo observar, por ejemplo, que en los ítems 2 o 2.21 todos los grupos recibieron un resultado alto con una facilidad de 0,75 a 1; es decir, de fácil a muy fácil. Lo anterior, detectando correctamente el modo IND después de *cuando* con referencia a la anterioridad o la posterioridad.

Ítem 2.4. Me enamoré de ella cuando la
por primera vez.

Ítem 2.21. Normalmente cuando del trabajo,
tomo un café en una cafetería de al lado.

Por otra parte, el ítem 2.40 provocó ciertos problemas, lo cual se percibió en la reducción del índice de la facilidad (0,53–0,70), es decir, de moderadamente difícil a fácil. Sobre todo, los estudiantes del C2 seleccionaron la forma en SUBJ. Esto obedece a la influencia de una sobregeneralización de reglas que hace que los estudiantes elijan la forma en SUBJ aplicando la regla *cuando* + SUBJ si el hablante se refiere a la posterioridad. Desde ese punto de vista, se puede suponer que no es una influencia de la LM, dado que en polaco se aplica también. Hay que señalar que ese error lo cometieron los estudiantes del C5 (5 respuestas erróneas de 20) que a este nivel ya es un error no deseado. A pesar de este resultado, se pudo constatar que los estudiantes saben diferenciar estos dos tipos de cláusulas, es decir, la cláusula afirmativa con referencia a la posterioridad o la posterioridad y la interrogación.

Ítem. 2.40. Me gustaría verte pronto, pero no sé cuándo
..... en Sevilla.

Asimismo, uno de los casos más complicados se presentó en el ítem 5 de la actividad 1 y aportó más respuestas erróneas. Como se evidenció en los resultados, su facilidad fue de 0 a 0,17; lo que quiere decir que es un ejemplo muy difícil en todos los niveles.

Ítem 5. Cuando, te lo diré. Te lo prometo.
Pero primero tienes que venir.

Partiendo de la comparación de modos en los idiomas en cuestión, se pudo inferir que en este tipo de cláusulas el polaco rige el modo IND y el tiempo futuro. Es uno de los usos menos naturales para adquirir para los estudiantes polacos, puesto que en polaco en esta situación se emplea el futuro. Además, en polaco no existe una situación de este tipo, es decir, usar una forma que puede referirse a las situaciones pasadas, pero para hablar sobre un hecho futuro. Muchos estudiantes aplicaron la regla correcta, es decir, el empleo de SUBJ con el nexa *cuando*; sin embargo, seleccionaron un verbo incorrecto. Una explicación posible es que los alumnos intentaron encontrar una forma que les parecía más adecuada, es decir, buscaron una forma en SUBJ para aplicarla porque las oraciones temporales con el nexa *cuando* con referencia a la posterioridad normalmente no causan muchos problemas. No obstante, como no conocían este empleo del pretérito perfecto de SUBJ, finalmente se decantaron por la forma del verbo incorrecto *ir* en vez de *venir*. También se puede suponer que los estudiantes de los niveles menos avanzados confundieron el significado deíctico de los verbos *ir* y *venir* que resulta bastante difícil para los polacos (Tatoj, 2010).

En total, se consiguieron siete respuestas correctas en el C3 y 3 en el C5. También puede ser un tiempo utilizado con menos frecuencia, pues los estudiantes no están acostumbrados y su empleo todavía no lo tienen interiorizado y automatizado. Según los resultados, algunos estudiantes eligieron la forma *vendrás*, lo cual puede ser resultado de una transferencia negativa de la lengua polaca, dado que, como se apuntó anteriormente, el polaco suele optar por el empleo del futuro.

Al examinar las oraciones adverbiales temporales, se centró la atención en los resultados de las cláusulas con el nexa *antes de que*. En general, los estudiantes optaron por el empleo del SUBJ; sin embargo, surgió una diferencia muy notable en C2, puesto que los estudiantes optaron por el uso del IND en vez del SUBJ. En este caso, una de las posibles causas es un conocimiento insuficiente el

pretérito imperfecto de SUBJ, pues los participantes eligieron una forma que les pareció más idónea; es decir, el modo adecuado, pero en tiempo presente. Ahora bien, es posible también que los estudiantes del C2 todavía no estudiaran el nexo *antes de que*, lo cual se confirma a través de los siguientes ejemplos donde los estudiantes del C2 consiguieron el menor número de puntos y el índice de la facilidad más bajo: ítem 13: 0,30; ítem 2.22: 0,28; ítem 2.25: 0,23. En cambio, los participantes del C2 seleccionaron con más frecuencia el modo SUBJ en el ítem 2.22 que en el ítem 2.25, debido a una acumulación de varias formas verbales y el estilo indirecto que causó un problema con entender la frase entera.

Ítem 13. Antes de que a gritar, se lo explicamos todo.

Ítem 2.22. [...] intenté llamar a su oficina para avisarla antes de que (salir)

Ítem 2.25. [...] su jefe me dijo que Lucía había salido unos 10 minutos antes de que yo.

En cuanto a las cláusulas adverbiales causales, la mayoría de los alumnos eligió la forma en SUBJ. Sin embargo, surgieron también algunas formas en presente de IND. La facilidad del ítem 11 incrementó significativamente en el caso del C5 (0,85 – fácil), pero en el C2, C3 y C4 fue casi igual; es decir, del 0,50 al 0,57 (moderadamente difícil). En este caso, la selección del IND puede ser una influencia de la LM, puesto que el polaco opta por este modo. Además, es posible aplicar también el verbo en pasado o presente de IND:

Ítem 11. No te darán este trabajo porque te lo
....., sino porque tu marido conoce al director.
Nie dadzą ci tej pracy, bo na nią zasłużyłeś/zasługujesz, ale dlatego, że twój mąż zna dyrektora.

Ítem 15. Te dieron este trabajo porque te lo

Asimismo, el ítem 15 arrojó unos resultados diferentes: en el C2, la facilidad fue de 0,48; es decir, un ejemplo difícil. En el caso de los otros cursos, la facilidad subió progresivamente de 0,75 a 0,90; esto es, de fácil a muy fácil. Sin embargo, es una frase que requiere el uso del IND, que es un modo que los estudiantes dominan mejor. Comparando el ítem 11 con el 15, se pudo suponer también que es posible que los estudiantes sigan una regla simplificada *no + verbo + subjuntivo*, por lo que en el ítem 15 eligieron el IND con más frecuencia y en el ítem 11 el SUBJ.

En las cláusulas adverbiales concesivas de la selección múltiple como los ítems 8, 20 y 40, los estudiantes seleccionaron, sobre todo, el modo SUBJ. Ahora bien, también se pudo observar que hubo un 37% de las respuestas en IND en el C3 y la facilidad de estas cláusulas fue de 0,46 a 0,65; es decir, de difícil a moderadamente difícil. En el ítem 8, los alumnos del C4 y C5 eligieron también la forma en SUBJ, aunque con menos frecuencia. En ambas cláusulas es posible aplicar ambos modos. En estas cláusulas se pudo observar que, en general, los estudiantes no recurrieron a la LM, dado que el polaco también admite el uso del modo A y B. Por su parte, el C3 demostró más aciertos completos, lo que permite deducir que es un aspecto que los estudiantes estuvieron realizando en aquel momento y que, por eso, se acordaban de la posible doble selección.

Ítem 8. Aunque Marta mi amiga, su hermana me cae todavía mejor.

Ítem 20. Aunque catarro, vendrá a la fiesta.

Ítem 40. Aunque a cántaros, jugarán al fútbol.

Ítem 2.29. Aunque le todo, no me va a escuchar.

En el ítem 2.29 se observó que la mayoría de los alumnos del C4 y C5 optó por el modo SUBJ, pero en los cursos C2 y C3

surgieron varias respuestas en IND. Es posible arriesgar la constatación de que en el caso del C2 es una casualidad, dado que los alumnos no se encuentran con este tipo de cláusulas en el segundo año de los estudios filológicos. Sin embargo, como se señaló anteriormente, es un aspecto bastante bien practicado en el C3, de ahí tantas respuestas de la selección múltiple. Los cursos C4 y el C5, aunque más avanzados, no percibieron esta posibilidad de marcar ambas opciones, lo cual permite suponer que no practican esta diferenciación y no la tienen consolidada. Una de las dificultades que se pudo notar en este tipo de cláusulas es el caso cuando el español admite el uso de ambos modos optando por el SUBJ cuando el hablante comparte la información con su interlocutor, pero le quita cierto grado de importancia y el IND cuando presenta una información nueva. Con respecto al ítem 8, el polaco admite el empleo del IND porque el empleo del HIP significaría que la chica mencionada no es mi amiga y es solo una hipótesis. Sin embargo, con el uso del HIP la frase pierde su lógica.

En conclusión, se pudo evidenciar que, en el caso de las oraciones adverbiales concesivas con el nexa *aunque*, los alumnos no diferencian bien los matices que trae consigo la selección de un modo u otro y eligen con más frecuencia el modo SUBJ. No es fácil establecer la fuente de esta selección, pero puede ser una explicación errónea o poco precisa por parte de los docentes y una simplificación de ciertas reglas con respecto, dado que, en muchas ocasiones, los estudiantes relacionan el nexa *aunque* con una situación hipotética.

En cuanto al nexa *a pesar de que*, se pudo constatar que en el ítem 12 de la actividad 1 los estudiantes optaron con más frecuencia por la forma en SUBJ que en IND, probablemente aplicando la regla de un hecho hipotético. Solamente en el C3 se observó la selección del modo IND con más frecuencia, siendo este un caso similar al del nexa *aunque* y la práctica más intensiva del C3 en aquel momento adecuado.

Ítem 12. A pesar de que me de rodillas, no se lo perdonaré.

Comparando los ítems 4 y 6, en el caso del primero, los estudiantes del C2 y C3 seleccionaron tanto el modo SUBJ como el IND; mientras que los estudiantes del C4 y C5 optaron con mucha más frecuencia por el SUBJ. Sin embargo, en el ítem 6, el C2 y el C3 seleccionaron ambos modos como posibles; mientras que los C4 y C5 se decantaron casi exclusivamente por el SUBJ. En ambos ejemplos, las interferencias de la LM son marginales; es decir, el empleo del modo IND y una forma verbal futura. No obstante, en un ejemplo muy similar en la actividad 2, en el ítem 2.34, todos los grupos optaron por el SUBJ; aunque los estudiantes del C3 de nuevo seleccionaron también el modo IND en algunas respuestas.

Ítem 4. Por mucho que me, no pienso salir con ella.

Ítem 6. Por mucho que los próximos días, nadie lo apreciará.

Ítem 2.34. La gente me dice que por mucho que
..... no encontraré nada en mi ciudad.

A diferencia de las cláusulas anteriormente mencionadas, las cláusulas con el nexos *por muy que* admiten solamente el uso del SUBJ en español. Como se observó en los resultados, el número de respuestas correctas en el ítem 7 subió progresivamente en función del curso. Sin embargo, en el ítem 2.32, que es muy similar, pero consiste en conjugar el verbo, casi todos los cursos optaron por el SUBJ. Solamente en el C2 y C3 surgieron varias opciones en IND. Cabe señalar que el hecho de que los participantes emplearan el modo SUBJ correctamente no significa que supieran que en esos casos era obligatorio emplear el modo SUBJ. En estas estructuras, esto puede obedecer a un fenómeno relacionado con copiar el mecanismo de las cláusulas tipo *por mucho que* donde, por más automatización, los estudiantes emplean, en general, en modo SUBJ. Sin embargo, es solamente una hipótesis que debería verificarse en otro tipo de actividades y ejemplos más focalizados en el uso de ambas estructuras.

Ítem 7. Por muy simpáticos que, no tenían muchos amigos.

Ítem 2.32. Este trabajo que tengo, por muy bueno que, todavía no coincide con mis competencias.

En las cláusulas adjetivas, a su vez, se constató que los estudiantes eligieron la opción en SUBJ tanto en el ítem 16, donde ambos modos son válidos (hasta en los cursos más avanzados C4 y C5), como en los ítems 17 y 19, donde es posible aplicar solamente el SUBJ. En contraste, los participantes del C2 recibieron menos puntos en el ítem 17, debido a que no diferencian todavía los valores temporales del modo SUBJ. Por ello, se evidenció un número bastante alto de las respuestas en IND o SUBJ, pero en presente. Lo que se puede ver a ciencia cierta es que, en estos casos, los estudiantes no suelen marcar la selección doble y suelen optar por el modo SUBJ por una regla demasiado automatizada.

Ítem 16. Busco a una mujer que flamenco.

Ítem 17. Necesitaba una maleta que muy grande, pero no la encontré en ninguna tienda.

Ítem 19. Busca un libro que de hadas.

En el mismo tipo de cláusulas, pero en la actividad 2, se percibió que los estudiantes seleccionaron tanto el SUBJ como el IND en el ítem 2.38. Es probable que los participantes se hayan fijado en el antecedente y el predicado *necesitar* y, por defecto, aplicaron el SUBJ sin tener en cuenta el contexto completo; es decir, sin leer la segunda parte del enunciado: “Está al lado de mi casa”, pues el antecedente es algo conocido al hablante. En el ítem 2.31 (actividad 2), los aprendientes seleccionaron casi exclusivamente el SUBJ como en su equivalente en la actividad 1, es decir, el ítem 16.

Ítem 2.31. Necesito encontrar el número de teléfono de la floristería que las Está al lado de mi casa.

Ítem 2.38. Sin embargo, al lado de mi casa hay un banco y necesitan a alguien que japonés, como yo.

Continuando con el tema de las cláusulas adjetivas, se comparó el ítem 18 de la actividad 1 con el ítem 2.39 de la actividad 2. Es de notar que los estudiantes del C2 optaron con más frecuencia por el IND en la selección múltiple; sin embargo, cuando tenían que decidir ellos mismos, se decantaron por ambos modos casi con la misma frecuencia, como en el ítem 2.39. Los estudiantes del C3 eligieron el SUBJ con mayor frecuencia, utilizando el IND en algunas opciones. No obstante, los alumnos del C4 y C5 eligieron el SUBJ y la selección del IND fue esporádica en ambos ejemplos.

Ítem. 2.39. Estoy segura de que en mi ciudad no hay nadie quien hablarlo bien.

Ítem 18. No hay nadie quien como mi madre.

Para terminar la descripción de los casos presentados en la investigación, a continuación, se exponen algunas observaciones y resultados de las cláusulas sustantivas. Se trata de cláusulas que, desde la propia experiencia docente, suelen causar más problemas a los estudiantes polacos por una gran variedad de casos.

Primero, se abordarán cuatro ítems relacionados con los predicados de contingencia. Al analizar los resultados, se pudo constatar que estas cláusulas, en general, no suelen generar problemas especialmente en los cursos más avanzados. En los ítems 34, 37, 2.8 y 2.19 se evidenció una clara tendencia al uso del SUBJ; sin embargo, en el C3 se percibió un número bastante

elevado del uso de la forma inexistente del verbo *perder*, es decir, *perdiera*. Por lo general, esta forma suele causar problemas y les resulta difícil a los alumnos polacos. Como se indicó en el Capítulo 2, estas cláusulas también rigen el modo B en polaco.

Ítem 37. Es imposible que las llaves.

Ítem 2.8. Es imposible que yo todo.

Ítem 2.19. Es posible que yo a casa para la Navidad.

Ítem 34. Puede que el próximo lunes a Holanda.

En cuanto a las cláusulas sustantivas y los predicados de la actividad mental con significado positivo de aserción fuerte, los estudiantes seleccionaron el modo adecuado en las cláusulas de los ítems 33, 2.4 y 2.20; es decir, el IND. Lo mismo ocurrió en el C2, que estaba en el proceso de aprendizaje de dichas estructuras. Asimismo, los participantes seleccionaron el SUBJ cuando el predicado *es verdad* surgió con negación.

Ítem 33. Está claro que no entrar en contacto con esta gente.

Ítem 36. Era cierto que José el que lo había hecho.

Ítem 2.4. No quiero quejarme, pero está visto que no algo para mí.

Ítem 2.20. Ahora estoy viendo los precios de billetes, pero está claro que los precios pronto.

Ítem 32. No es verdad que mucho dinero ahorrado.

En relación con los predicados de la valoración intelectual como *es normal/es lógico*, se constató que, en general, los estudiantes se decantaron por el IND en el ítem 38, a diferencia del C2. Sin embargo, el mismo curso seleccionó con más frecuencia el SUBJ en el ítem 31. Esto se debe a una confusión muy típica para los estudiantes polacos que suelen incluir el predicado *es normal* a la categoría de los predicados de la actividad mental con el significado positivo de aserción fuerte.

Ítem 31. Es lógico que este examen. Has estudiado mucho.

Ítem 38. Es normal que a los alumnos no les nada.

En las oraciones que expresan mandato, deseo o expectativa, como el ítem 5 ($F =$ del 0,96 al 1,00) como el ítem 2.1 ($F =$ del 0,76 al 0,88), el número de respuestas correctas fue muy alto en todos los cursos. Es notable que estas cláusulas no les parecen complicadas incluso a los estudiantes del C2. Con el predicado *esperar*, el resultado fue un poco más bajo, pero es una situación comprensible teniendo en cuenta que es otro tipo de actividad. Sin embargo, el resultado en el ítem 2.2 difiere bastante en todos los cursos menos en el C5 que consiguió la facilidad de 0,90 frente al 0,15 en el C2; 0,48 en el C3 y 0,58 en el C4. Cabe señalar que los estudiantes del curso C3 y C4, en la mayoría de los casos, seleccionaron el SUBJ; aun así, surgieron respuestas en IND (también la forma en *-ría*) y unas varias versiones erróneas del verbo *aceptar*.

Hay que recordar que, en el caso del ítem 5 de la actividad 1, la similitud con la lengua polaca es más notable. Esto último, considerando que en la versión polaca aparece el nexa *żeby* que, en ocasiones, funciona como la palabra clave para los estudiantes y al traducir la frase al polaco, eligen el modo SUBJ. Sin embargo, en el ítem 2.1 de la actividad 2, donde se encuentra el verbo *esperar*, el polaco opta por el IND, pero los estudiantes eligieron el SUBJ. En el ítem 2.33, que no posee ningún predicado explícito, los estudiantes seleccionaron por el SUBJ.

Ítem 25. ¡Queremos que felices todos!

Ítem 2.1. Espero que tu familia y tú
..... bien.

Ítem 2.2. Mis amigos me decían que no lo
..... [...].

Ítem 2.33. Y que bien, claro.

En las cláusulas que expresan una reacción o reacción emotiva hacia una situación, los estudiantes suelen elegir el SUBJ, aunque en el ítem 3 y 2.30 la tendencia no es tan clara. En este caso, se observó un número elevado también de las opciones en IND en el C2, C3 y C4. En el ítem 26, en cambio, la tendencia de elegir el SUBJ fue mucho más alta en todos los cursos. En el ítem 27, la selección modal hacia el SUBJ fue muy alta y clara en los cursos C3, C4 y C5; sin embargo, en el C2 ($F = 0,43$), la mayoría de los participantes seleccionó el IND.

Ítem 3. Están cansados de que siempre
mal de ellos.

Ítem 2.30. Estoy cansada de que me
cada dos por tres porque no es mi madre.

Ítem 26. Odian que sus amigos no les sus
problemas.

Ítem 27. Sentimos mucho que no aproba-
do el examen. Has estudiado tanto.

En los ejemplos que expresan la valoración emotiva, pero en la actividad 2, se evidenció que los estudiantes suelen seleccionar correctamente el SUBJ (los ítems 2.7, 2.13, 2.14). Sin embargo, en el ítem 2.18 surgió otro tipo de problema. Los participantes seleccionaron bien el modo (SUBJ), pero la mayoría optó por la forma

verbal en presente en todos los cursos. Por un lado, se puede aceptar esta versión, es decir, el verbo *vengas* mirado desde un punto de vista gramatical; sin embargo, teniendo en cuenta el contexto de la historia, ya se sabe que el emisor del enunciado ya está en un lugar determinado y expresa una pena por una situación que ya ha pasado este mes en concreto. Es uno de los ejemplos cuando los estudiantes no emplean el pretérito perfecto de subjuntivo igual, porque es un tiempo poco practicado en las aulas y en los manuales de ELE.

Ítem 2.7. [...] pero me irrita que ahora no
..... (S).

Ítem 2.13. Me conoces muy bien, me saca de quicio que la gente me de manera tan fea (S).

Ítem 2.14. Me alegra que la gente
en su lugar de trabajo (S).

Ítem 2.18. Es una pena que no con nosotros este mes, porque te echamos de menos.

Para terminar los ejemplos relacionados con la valoración emotiva, a continuación, se presentan dos ejemplos similares, pero pertenecientes a las actividades diferentes. Dichos ejemplos cuentan con la estructura *lo que más + predicado*; sin embargo, el ítem 35 pertenece a la actividad 1 (selección múltiple) y el ítem 2.16 a la actividad 2 (completar huecos). Si bien estas estructuras admiten el empleo de ambos modos, los participantes de los cursos C2 y C3 suelen vacilar entre ambos modos posibles, aunque no seleccionan ambas versiones a la vez como posibles. Por otro lado, los cursos más avanzados como el C4 y el C5, se inclinan por la selección del SUBJ y tampoco suelen optar por ambas posibilidades como correctas. Como es de suponer, los estudiantes simplifican una regla relacionada con expresar la reacción sentimental/emotiva hacia algo como en los ejemplos anteriormente presentados.

Ítem 35. Lo que más me molesta es que no
contar con ellos.

Ítem 2.16. Además, lo que más me fastidia es que no me
..... ningunas pautas ni información
concreta de cómo funcionaba esta empresa al principio.

Continuando con el tema de las cláusulas sustantivas, se propuso hacer énfasis en los predicados en algunos ejemplos con o sin negación, comparando tres ítems: 24, 2.9, 2.17 con el predicado de la actividad mental con el significado positivo y negativo *pensar*. En el ítem 24, donde el verbo *pensar* aparece negado, se observó clara tendencia a la selección del SUBJ en todos los cursos. Sin embargo, en el ítem 9, que requiere el IND y se espera que los alumnos lo traten como el modo por defecto, dado que surge sin negación, los estudiantes del C2 y C3 seleccionaron el SUBJ, aunque con menos frecuencia que el IND. En el ítem 2.17, donde aparece la partícula *no*, bajó significativamente el índice de la facilidad y se pudo notar que en todos los cursos analizados los participantes seleccionaron con frecuencia el SUBJ. Aunque en este caso es admisible solamente el IND, se evidenció una simplificación de reglas *no creer + SUBJ*, muchas veces presentadas en los manuales. Uno de los datos curiosos es que este ejemplo causó más problemas hasta en el curso más avanzado (C5), puesto que la mitad de los participantes seleccionó el SUBJ. En el C4, que también es avanzado, el número de las selecciones del SUBJ también se acercó a la mitad de las respuestas. En el caso del polaco, tanto en el ítem 2.9 como en el 2.17 se aplicó el IND y en el 24 se utilizó el HIP. Asimismo, el uso del HIP en este tipo de oraciones en polaco no es muy natural, porque el polaco opta más bien por negar la subordinada en vez de la principal con este predicado en concreto.

Ítem 24. No pienso que lo hoy porque lo
vi ayer en la oficina y me dejó el documento en la mesa.

Ítem 2.9. Pienso que no les trabajar
con las personas que tienen poca experiencia.

Ítem. 2.17. No pienses que todo el tiempo, porque la ciudad me encanta.

En cuanto al predicado *creer*, que también pertenece a la categoría de las actividades mentales, se pudo observar lo siguiente. En el ítem 30, los estudiantes del C2 optaron por el uso de ambos modos; sin embargo, no marcaron las dos opciones a la vez. En el C3, el 74% seleccionó el SUBJ, en el C4 el 88% y en el C2 el 90%. No obstante, comparando el ítem 30 con el 24, es decir, el verbo *creer* y *pensar* negados, se pudo notar que los estudiantes emplean la misma estrategia y optan en la mayoría de sus respuestas por el SUBJ. En el ítem 2.10, que también va con el predicado de la actividad mental negativo, los participantes también seleccionaron, en la mayoría de los casos, la forma en SUBJ en los cursos principiantes e intermedios; pero en los cursos avanzados como el C4 o C5, los estudiantes eligieron el SUBJ exclusivamente. Comparando el ítem 22 con el 2.17, se percibió la misma estrategia de seleccionar el SUBJ en todos los cursos menos el C4. Una tendencia clara a la selección del SUBJ se evidenció especialmente en el C5.

Ítem 30. Algunos científicos no creen que los agujeros negros

Ítem 2.10. Ellos no creen que que ayudar a los empleados nuevo.

Ítem 22. No creáis que os

Para acabar el análisis de las oraciones sustantivas, se centró la atención en los predicados de la actividad mental, comunicación con significado negativo. Al estudiar un caso más relacionado con la negación, se infirió que, con los predicados *no he dicho que/no hemos dicho que* (ítems 2.6 y 23), los alumnos vacilaron entre ambos modos posibles; sin embargo, los de los cursos más avanzados seleccionaron con más frecuencia el SUBJ en ambos casos. Los estudiantes del C2 escogieron el SUBJ en la actividad de la selección múltiple, es decir, en la actividad 1;

pero, a su vez, seleccionaron con más frecuencia el IND en la actividad 2. En el caso del C3, la diferencia entre las respuestas en IND y SUBJ no fue tan relevante, pero los participantes optaron más por el modo IND en la actividad 1 y por el IND y SUBJ en la actividad 2. En el ítem 28, a su vez, se percibió que los cursos C2 y C3 seleccionaron más veces el SUBJ en la mitad de las respuestas; sin embargo, en los cursos más avanzados, el C4 optó por ambos modos como posibles, pero también surgieron las respuestas con el verbo inadecuado. En el C5, los estudiantes escogieron más el verbo en SUBJ.

Ítem 2.6. No he dicho que horribles [...].

Ítem 23. No hemos dicho que antipáticos, sino que os comportáis de una manera muy rara.

Ítem 28. Juanjo niega que él.

También se pudo constatar que los estudiantes tuvieron varios problemas con los ítems 29 y 2.11, ambos con el predicado *no saber* que admite el uso de ambos modos en español, pero solo el IND en polaco. Al observar estos casos, se evidenció que los estudiantes de los cursos C2, C4 y C5 seleccionan con más frecuencia el SUBJ. Sin embargo, los del C3 optaron por ambos modos posibles en la actividad 1 y por el modo IND en la actividad 2. En el ítem 2.12, donde aparece el verbo *ignorar*, que es el equivalente de *no saber*, tanto los estudiantes del C2 como los del C3 seleccionaron mayoritariamente el IND. Asimismo, los del C4 y C5 escogieron con más frecuencia el SUBJ, pero las diferencias entre la selección de un modo u otro es muy baja.

Ítem 29. María no sabía que tan complicado estudiar polaco.

Ítem 2.11. Una de las compañeras nuevas también me dijo que no sabía que el trabajo en un banco tan intensivo.

Ítem 2.12. A decir verdad, yo también ignoraba que
 así.

Tabla 27. Resultados de la actividad 1

Ítem 1. ¿Para qué tanta agua (tú)?								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
quieras	12	27,3	12	24,5	7	25,9	0	0,0
quieres	32	72,7	31	63,3	19	70,4	20	100
quisieses	0	0,0	4	8,2	1	3,7	0	0,0
quisisteis	0	0,0	2	4,1	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,78		0,73		0,79		1	

Ítem 2. Me enamoré de ella cuando la por primera vez.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
vea	7	16,7	1	2,4	0	0,0	0	0,0
veré	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
vista	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
vi	34	81,0	40	97,6	24	100	20	100
Facilidad	0,82		0,95		1		1	

Ítem 3. Están cansados de que siempre mal de ellos.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
hablan	18	40,0	17	38,6	10	38,5	4	18,2
hablaron	3	6,7	2	4,5	2	7,7	3	13,6
hablasten	1	2,2	1	2,3	0	0,0	0	0,0
hablen	23	51,1	24	54,5	14	53,8	15	68,2
Facilidad	0,57		0,57		0,58		0,75	

Tabla 27.

Ítem 4. Por mucho que me, no pienso salir con ella.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
ruega	20	41,7	24	54,5	4	16,7	1	4,8
ruegue	25	52,1	18	40,9	18	75,0	19	90,5
rogará	1	2,1	0	0,0	1	4,2	1	4,8
rogue	2	4,2	2	4,5	1	4,2	0	0,0
Facilidad	0,56		0,50		0,46		0,50	

Ítem 5. Cuando, te lo diré. Te lo prometo. Pero primero tienes que venir.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
vendrás	12	24,5	10	20,0	0	0,0	4	17,4
vayas	26	53,1	24	48,0	18	75,0	11	47,8
vienes	11	22,4	9	18,0	6	25,0	5	21,7
hayas venido	0	0,0	7	14,0	0	0,0	3	13,0
Facilidad	0		0,17		0		0,15	

Ítem 6. Por mucho que los próximos días, nadie lo apreciará.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
te esfuerzas	19	46,3	18	42,9	2	8,3	2	9,5
te esforzarás	1	2,4	1	2,4	0	0,0	0	0,0
te esfuerzas	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0
te esfuerces	21	51,2	21	50,0	22	91,7	19	90,5
Facilidad	0,53		0,50		0,92		0,95	

Ítem 7. Por muy simpáticos que, no tenían muchos amigos.

	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
fueran	20	43,5	29	59,2	21	84,0	15	68,2
sean	14	30,4	5	10,2	2	8,0	1	4,5
fuesan	2	4,3	6	12,2	1	4,0	2	9,1
son	10	21,7	9	18,4	1	4,0	4	18,2
Facilidad	0,49		0,68		0,87		0,72	

Ítem 8. Aunque Marta mi amiga, su hermana me cae todavía mejor.

	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
es	32	76,2	37	84,1	17	70,8	18	69,2
sea	10	23,8	7	15,9	7	29,2	8	30,8
fuere	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
este	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,53		0,52		0,5		0,65	

Ítem 9. Vinieron para que les el libro, pero no estaba en casa.

	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
devuelve	7	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
devuelva	22	52,4	10	24,4	1	4,2	0	0,0
devuelvi	1	2,4	1	2,4	0	0,0	0	0,0
devolviese	12	28,6	30	73,2	23	95,8	20	100,0
Facilidad	0,30		0,71		0,96		1	

Tabla 27.

Ítem 10. o no, lo harán ahora mismo.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%
quiesen	4	9,3	0	0,0	1	3,8	0	0,0
quisiste	1	2,3	3	7,0	0	0,0	1	4,5
quieran	18	41,9	23	53,5	15	57,7	12	54,5
quieren	20	46,5	17	39,5	10	38,5	9	40,9
Facilidad	0,45		0,55		0,62		0,60	

Ítem 11. No te darán este trabajo porque te lo, sino porque tu marido conoce al director.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%
merezcas	20	47,6	24	55,8	12	52,2	17	73,9
merecieste	3	7,1	4	9,3	0	0,0	1	4,3
merecerás	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
mereces	18	42,9	15	34,9	11	47,8	5	21,7
Facilidad	0,5		0,57		0,5		0,85	

Ítem 12. A pesar de que me de rodillas, no se lo perdonaré.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%	<i>n.º</i>	%
pidiera	9	20,0	10	19,2	6	25,0	5	20,0
piede	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
pide	10	22,2	16	30,8	7	29,2	5	20,0
pida	26	57,8	26	50,0	11	45,8	15	60,0
Facilidad	0,45		0,5		0,37		0,49	

Ítem 13. Antes de que a gritar, se lo explicamos todo.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
empieza	4	8,2	6	13,0	1	4,2	1	4,3
empezará	10	20,4	3	6,5	1	4,2	0	0,0
empieza	23	46,9	11	23,9	1	4,2	6	26,1
empezara	12	24,5	26	56,5	21	87,5	16	69,6
Facilidad	0,30		0,61		0,87		0,79	

Ítem 14. No soy alguien que de una fiesta sin despedida.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
sale	15	32,6	23	52,3	14	60,9	14	66,7
salga	31	67,4	21	47,7	9	39,1	7	33,3
salo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
salgo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,77		0,50		0,38		0,35	

Ítem 15. Te dieron este trabajo porque te lo								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
merezcas	11	26,8	5	11,4	1	4,3	1	4,8
mereciste	19	46,3	31	70,5	21	91,3	18	85,7
merecieras	10	24,4	6	13,6	1	4,3	1	4,8
merecieste	1	2,4	2	4,5	0	0,0	1	4,8
Facilidad	0,48		0,74		0,88		0,9	

Tabla 27.

Ítem 16. Busco a una mujer que flamenco.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
sabe	14	29,8	6	13,3	0	0,0	1	4,8
sabrá	2	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
sepa	31	66,0	39	86,7	23	100	20	95,2
sepe	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,56		0,54		0,48		0,53	

Ítem 17. Necesitaba una maleta que muy grande, pero no la encontré en ninguna tienda.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
era	11	23,4	5	10,6	3	12,5	2	8,7
sea	15	31,9	3	6,4	1	4,2	1	4,3
fuese	1	2,1	4	8,5	1	4,2	0	0,0
fuera	20	42,6	35	74,5	19	79,2	20	87,0
Facilidad	0,49		0,83		0,79		0,99	

Ítem 18. No hay nadie quien como mi madre.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
cocinará	9	20,0	3	6,7	2	8,7	0	0,0
cocine	13	28,9	30	66,7	20	87,0	16	80,0
cocina	22	48,9	10	22,2	1	4,3	2	10,0
cociniese	1	2,2	2	4,4	0	0,0	2	10,0
Facilidad	0,32		0,71		0,83		0,80	

Ítem 19. Busca un libro que de hadas.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
sea	34	77,3	37	82,2	23	100	20	95,2
será	4	9,1	6	13,3	0	0,0	0	0,0
era	5	11,4	1	2,2	0	0,0	1	4,8
este	1	2,3	1	2,2	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,85		0,88		0,96		1	

Ítem 20. Aunque catarro, vendrá a la fiesta.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
tene	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
tenía	4	15,4	4	8,2	4	15,4	4	15,4
tiene	5	19,2	18	36,7	4	15,4	5	19,2
tenga	17	65,4	27	55,1	18	69,2	17	65,4
Facilidad	0,47		0,56		0,48		0,57	

Ítem 21. Noto que mucho.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respues- tas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
trabajes	12	28,6	3	7,3	1	4,3	3	15,8
trabajas	28	66,7	38	92,7	22	95,7	16	84,2
trabajaras	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
trabajiste	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,75		0,95		0,96		0,84	

Tabla 27.

Ítem 22. No creáis que os								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
ayude	23	46,9	19	41,3	6	25,0	14	73,7
ayudí	1	2,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
ayudaré	12	24,5	17	37,0	17	70,8	5	26,3
ayudara	13	26,5	10	21,7	1	4,2	0	0,0
Facilidad	0,32		0,42		0,74		0,26	

Ítem 23. No hemos dicho que antipáticos, sino que os comportáis de una manera muy rara.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
sois	12	26,1	21	47,7	7	29,2	4	17,4
seis	2	4,3	0	0,0	1	4,2	0	0,0
érais	10	21,7	5	11,4	2	8,3	0	0,0
seáis	22	47,8	18	40,9	14	58,3	19	82,6
Facilidad	0,45		0,48		0,46		0,61	

Ítem 24. No pienso que lo hoy porque lo vi ayer en la oficina y me dejó el documento en la mesa.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
hico	2	4,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
hizo	22	48,9	12	26,1	6	22,2	2	9,5
haya hecho	15	33,3	31	67,4	20	74,1	19	90,5
hace	6	13,3	3	6,5	1	3,7	0	0,0
Facilidad	0,40		0,48		0,54		0,57	

Ítem 25. ¿Queremos que felices todos!								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
seáis	36	97,3	39	97,5	22	95,7	19	100
eres	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
seréis	1	2,7	1	2,5	0	0,0	0	0,0
seis	0	0,0	0	0,0	1	4,3	0	0,0
Facilidad	0,97		0,98		0,96		1,00	

Ítem 26. Odian que sus amigos no les sus problemas.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
contarán	1	2,6	1	2,4	0	0,0	0	0,0
cuenten	26	66,7	35	83,3	18	75,0	19	100
cuentan	11	28,2	6	14,3	6	25,0	0	0,0
conten	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,70		0,87		0,78		1,00	

Ítem 27. Sentimos mucho que no aprobado el examen. Has estudiado tanto.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
has aprobado	23	48,9	12	25,5	4	16,7	3	15,0
apruebarás	0	0,0	1	2,1	0	0,0	0	0,0
aprobaste	8	17,0	2	4,3	1	4,2	1	5,0
hayas aprobado	16	34,0	32	68,1	19	79,2	16	80,0
Facilidad	0,43		0,79		0,82		0,84	

Tabla 27.

Ítem 28. Juanjo niega que él.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
es	16	39,0	9	19,6	10	38,5	7	26,9
sea	21	51,2	25	54,3	10	38,5	17	65,4
seis	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
haya estado	4	9,8	12	26,1	6	23,1	2	7,7
Facilidad	0,56		0,62		0,43		0,88	

Ítem 29. María no sabía que tan complicado estudiar polaco.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
era	24	54,5	22	46,8	8	34,8	8	40,0
fueré	2	4,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
fuera	14	31,8	23	48,9	15	65,2	12	60,0
estuviera	4	9,1	2	4,3	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,51		0,56		0,50		0,53	

Ítem 30. Algunos científicos no creen que los agujeros negros								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
existan	18	47,4	31	73,8	21	87,5	19	90,5
existen	18	47,4	11	26,2	3	12,5	2	9,5
existien	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
existieron	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,49		0,53		0,52		0,55	

Ítem 31. Es lógico que este examen. Has estudiado mucho.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
apruebes	24	61,5	33	82,5	18	72,0	16	72,7
aprobarás	13	33,3	6	15,0	5	20,0	5	22,7
aprueba- barás	1	2,6	0	0,0	1	4,0	0	0,0
ibas a aprobar	1	2,6	1	2,5	1	4,0	1	4,5
Facilidad	0,65		0,83		0,78		0,83	

Ítem 32. No es verdad que mucho dinero ahorrado.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
tienen	13	33,3	6	14,0	4	17,4	4	19,0
tuvieren	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
habrían tenido	2	5,1	3	7,0	0	0,0	0	0,0
tengan	23	59,0	34	79,1	19	82,6	17	81,0
Facilidad	0,62		0,85		0,83		0,89	

Ítem 33. Está claro que no entrar en contacto con esta gente.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
debes	27	69,2	32	78,0	21	91,3	17	89,5
debieras	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
deberías	1	2,6	1	2,4	0	0,0	0	0,0
debas	10	25,6	8	19,5	2	8,7	2	10,5
Facilidad	0,73		0,80		0,91		0,89	

Tabla 27.

Ítem 34. Puede que el próximo lunes a Holanda.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
vayamos	25	53,2	34	73,9	21	84,0	19	100
iremos	18	38,3	12	26,1	4	16,0	0	0,0
iramos	2	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
fuiamos	2	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,61		0,80		0,87		1,00	

Ítem 35. Lo que más me molesta es que no contar con ellos.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
puedamos	2	4,9	3	6,8	2	8,7	1	4,8
podemos	14	34,1	18	40,9	4	17,4	6	28,6
podamos	21	51,2	20	45,5	17	73,9	13	61,9
habríamos podido	4	9,8	3	6,8	0	0,0	1	4,8
Facilidad	0,47		0,47		0,46		0,50	

Ítem 36. Era cierto que José el que lo había hecho.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
fuiera	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
fuera	14	35,0	6	15,0	2	8,7	2	10,0
será	1	2,5	2	5,0	0	0,0	0	0,0
fue	25	62,5	32	80,0	21	91,3	18	90,0
Facilidad	0,67		0,80		0,91		0,94	

Ítem 37. Es imposible que las llaves.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
pierdo	3	7,7	3	6,1	0	0,0	0	0,0
haya perdido	22	56,4	33	67,3	21	91,3	18	90,0
pierdiera	3	7,7	9	18,4	0	0,0	0	0,0
he perdido	11	28,2	4	8,2	2	8,7	2	10,0
Facilidad	0,59		0,82		0,91		0,94	

Ítem 38. Es normal que a los alumnos no les nada.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
interesa	20	52,6	12	29,3	5	21,7	5	25,0
interesará	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
interesiera	1	2,6	1	2,4	0	0,0	0	0,0
interese	16	42,1	28	68,3	18	78,3	15	75,0
Facilidad	0,43		0,70		0,78		0,79	

Ítem 39. Parecía que a caerse.								
	2.º		3.º		4.º		5.º	
Respuestas:	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
fuera	12	28,6	9	21,4	4	16,7	5	25,0
iba	27	64,3	30	71,4	20	83,3	15	75,0
fuéré	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
va	3	7,1	3	7,1	0	0,0	0	0,0
Facilidad	0,53		0,49		0,52		0,53	

Tabla 27.

Ítem 40. Aunque a cántaros, jugarán al fútbol.								
Respues- tas:	2.º		3.º		4.º		5.º	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
llove	1	2,3	1	1,9	0	0,0	0	0,0
lloviera	5	11,6	9	17,0	1	4,3	1	4,0
llueve	10	23,3	18	34,0	6	26,1	6	24,0
llueva	27	62,8	25	47,2	16	69,6	18	72,0
Facilidad	0,46		0,51		0,46		0,60	

Tabla 28. Resultados de la actividad 2

Texto 1				
Ítem. 2.1. Espero que tu familia y tú bien.				
Verbo	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Curso 5
estéis	32	32	22	18
estáis	3	4	0	2
esté	1	2	0	0
esteis	0	1	0	0
etstéis	1	0	0	0
estéis	1	0	0	0
estén	1	0	0	1
estes	0	0	1	0
Facilidad	0,80	0,76	0,92	0,88
Ítem. 2.2. Mis amigos me decían que no lo [...].				
aceptara	6	20	14	17
aceptaran	0	3	0	0
aceptaré	0	1	0	0
aceptará	0	1	0	0
aceptarían	0	2	2	0
aceptaría	1	2	2	0

acceptaron	3	1	0	0
accepte	6	1	0	0
accepten	4	1	0	0
aceptaba	1	2	0	0
aceptaban	5	3	3	1
aceptan	7	1	0	0
acceptaron	3	1	2	0
apettezca	1	0	0	0
aceptá	1	0	0	0
aceptían	1	0	0	0
habían aceptado	1	0	0	0
acepté	0	0	0	1
acceptase	0	0	0	2
Facilidad	0,15	0,48	0,58	0,90
Ítem. 2.3. [...] pero temía que no nada mejor.				
encontrara	5	18	12	14
iba a encontrar	0	1	1	0
encontraré	4	3	0	0
encontraría	4	7	5	3
encontré	0	3	1	1
encontraba	1	1	1	1
enconta	0	1	0	0
encotre	0	1	0	0
encuentré	0	1	0	0
encotrara	0	1	0	0
ecotrara	0	1	0	0
encotrara	0	1	0	0
encuentra	1	0	0	0
encontr	1	0	0	0
encuentre	8	0	0	0
encuentro	5	0	0	0
enquentre	1	0	0	0

Tabla 28.

encontrar	3	0	0	0
encotraré	1	0	0	0
había encontrado	1	0	0	0
encontren	1	0	0	0
encuentren	1	0	0	0
enonctrara	1	0	0	0
encontrará	1	0	0	0
encontraran	0	0	1	0
encontrase	0	0	0	2
Facilidad	0,13	0,43	0,50	0,73
Ítem. 2.4. No quiero quejarme, pero está visto que no algo para mí.				
es	18	29	17	17
fue	2	2	0	0
fuera	0	2	0	0
sea	13	5	4	0
estaba	0	1	0	0
era	1	0	1	1
fui	3	0	0	0
seá	1	0	0	0
será	1	0	0	0
son	0	0	1	0
ha sido	0	0	0	1
Facilidad	0,45	0,69	0,71	0,85
Ítem. 2.5. Al principio parecía que el grupo a ser muy agradable, pero no es así.				
va	5	3	0	0
iba	6	14	6	11
era	9	6	5	2
fue	2	2	2	1
fuera	4	6	8	2
son	0	1	0	0

es	2	3	1	0
sea	6	1	0	0
será	3	0	1	0
vaya	1	0	0	0
sería	1	0	0	1
dba	0	0	0	1
Facilidad	0,15	0,33	0,25	0,50
Ítem. 2.6. No he dicho que horribles [...].				
están	0	1	0	0
son	22	17	7	7
sea	3	1	0	1
están	0	1	0	0
fueran	1	2	1	0
sean	8	17	16	17
fueron	0	1	0	2
eran	5	0	2	0
es	1	0	0	0
Facilidad	0,38	0,40	0,48	0,50
Ítem. 2.7. [...] pero me irrita que ahora no				
ayuden	22	26	17	19
ayudan	12	5	4	1
hayan ayudado	0	2	1	0
ayude	1	1	0	0
ayudaban	3	1	0	0
ayudaran	1	2	2	0
ayudaren	0	1	0	0
auden	1	0	0	0
ayden	1	0	0	0
Facilidad	0,54	0,67	0,73	0,95
Ítem. 2.8. Es imposible que yo todo.				
sepa	27	34	22	18
supiera	3	2	1	0
sé	3	2	0	0

Tabla 28.

sabe	0	1	0	0
se	1	0	0	0
sabía	4	0	0	0
sabería	1	0	0	0
supo	0	0	0	1
sępa	0	0	0	1
Facilidad	0,68	0,81	0,92	0,95
Ítem. 2.9. Pienso que no les trabajar con las personas que tienen poca experiencia.				
gustan	3	5	0	0
gusta	20	22	21	17
guste	9	11	1	3
gusten	4	1	0	0
gustaba	4	0	0	0
gustó	0	0	1	0
Facilidad	0,49	0,52	0,88	0,85
Ítem. 2.10. Ellos no creen que que ayudar a los empleados nuevos.				
haya	17	28	20	20
hay	10	10	2	0
hayan	1	1	0	0
hubiera	2	0	1	0
había	3	0	0	0
habían	1	0	0	0
habían	1	0	0	0
han	2	0	0	0
habrá	3	0	0	0
Facilidad	0,34	0,45	0,46	0,50
Ítem. 2.11. Una de las compañeras nuevas también me dijo que no sabía que el trabajo en un banco tan intensivo.				
era	14	8	7	4
fuera	2	14	14	11
sería	0	5	2	1

es	4	7	0	2
había sido	0	1	0	0
fue	0	2	0	0
sea	14	3	0	2
será	2	1	0	0
iba	0	0	0	1
fuese	0	0	0	1
iba a ser	0	0	0	1
Facilidad	0,23	0,26	0,44	0,40
Ítem. 2.12. A decir verdad, yo también ignoraba que así.				
estaba	0	1	0	0
fuera	2	13	12	12
era	11	10	6	6
fue	1	7	1	1
es	15	4	1	1
ser	0	1	0	0
sea	9	4	2	1
seá	1	0	0	0
sería	1	0	1	0
fuese	0	0	0	2
Facilidad	0,23	0,27	0,38	0,50
Ítem. 2.13. Me conoces muy bien, me saca de quicio que la gente me de manera tan fea.				
trate	24	29	18	19
trata	9	8	2	0
traten	4	1	3	1
tratan	2	1	0	0
trataba	1	0	0	0
Facilidad	0,60	0,69	0,75	0,95
Ítem. 2.14. Me alegra que la gente en su lugar de trabajo.				
colabore	29	29	18	18
colabora	6	8	2	3

Tabla 28.

colaboren	4	1	3	0
Facilidad	0,71	0,69	0,75	0,88
Ítem. 2.15. Sin embargo, veo que una experiencia bastante dura.				
es	26	34	22	19
será	5	4	1	1
fue	1	1	0	0
sea	4	1	0	0
ha sido	1	0	0	0
Facilidad	0,79	0,89	0,96	1,00
Ítem. 2.16. Además, lo que más me fastidia es que no me ningunas pautas ni información concreta de cómo funcionaba esta empresa al principio.				
den	10	28	15	16
dan	14	6	0	13
dijeron	0	1	0	0
da	3	1	0	0
dieran	2	1	1	0
dieron	6	1	2	0
hayan dado	0	1	0	0
di	1	0	0	0
daban	1	0	0	0
dé	5	0	0	0
dio	1	0	0	0
dén	0	0	4	2
Facilidad	0,38	0,74	0,50	0,90
Ítem. 2.17. No pienses que todo el tiempo, porque la ciudad me encanta.				
queje	16	10	8	10
quejo	10	23	13	10
quejen	4	3	0	0
queja	2	2	1	0
quejara	2	1	0	0

estoy quejando	0	1	1	0
quejaba	2	0	0	0
quejare	1	0	0	0
quejaré	1	0	0	0
quejan	1	0	0	0
esté quejando	0	0	0	1
Facilidad	0,25	0,57	0,58	0,50
Ítem. 2.18. Es una pena que no con nosotros, porque te echamos de menos.				
hayas venido	1	6	5	6
vengas	21	22	10	13
venga	4	3	3	1
vienes	4	2	0	0
has venido	0	1	0	0
vengan	0	1	0	0
viniste	0	1	1	0
vinieras	1	2	0	0
viene	1	1	0	0
vangas	1	0	0	0
vienes	1	0	0	0
vengo	1	0	0	0
veníás	1	0	0	0
vengáis	1	0	1	0
viniera	1	0	0	0
vaya	0	0	1	0
vayas	0	0	1	0
vienes	0	0	1	0
vi	0	0	0	1
Facilidad	0,55	0,57	0,63	0,50
Ítem. 2.19. Es posible que yo a casa para la Navidad.				
regreso	5	2	0	1
regrese	23	28	21	19
regresaré	7	8	0	0

Tabla 28.

voy a regresar	1	1	1	0
regresá	2	0	0	0
regresé	1	0	0	0
regresare	1	0	0	0
regresará	0	0	1	0
Facilidad	0,56	0,67	0,88	0,95
Ítem. 2.20. Ahora estoy viendo los precios de billetes, pero está claro que los precios pronto.				
suben	18	20	13	7
subirán	11	12	4	7
suban	6	7	3	5
sube	1	1	0	0
suba	0	1	0	0
van a subir	2	0	2	0
subirás	1	0	0	0
subiremos	1	0	0	0
subas	1	0	0	0
subien	1	0	0	0
subrán	0	0	2	0
subiran	0	0	1	0
han subido	0	0	0	1
Facilidad	0,68	0,71	0,71	0,71
Texto 2				
Ítem. 2.21. Normalmente cuando del trabajo, tomo un café en una cafetería de al lado.				
salgo	30	40	20	20
salio	1	0	0	0
slago	2	0	0	0
salí	1	0	0	0
salía	1	0	0	0
salga	1	0	1	0
Facilidad	0,75	0,95	0,83	1,00

Ítem. 2.22. [...] intenté llamar a su oficina para avisarla antes de que				
saliera	2	35	18	18
salga	11	1	2	0
salgo	0	1	0	0
salía	5	1	0	0
salió	2	0	0	0
salí	1	1	0	0
sale	1	0	0	0
había salido	1	0	1	0
saldrá	1	0	0	0
saliere	1	0	0	0
he salio	0	1	0	0
saliese	1	0	0	1
Facilidad	0,28	0,83	0,75	0,95
Ítem. 2.23. Decidí ir a recogerla de su trabajo y encontrar otro lugar para que un rato juntas.				
pasáramos	3	30	15	14
pasemos	19	6	2	3
pasamos	3	2	0	0
pasaremos	1	0	1	1
pasáremos	1	1	0	0
pase	3	0	0	0
pasar	1	0	0	0
pasaramos	2	2	1	0
pasara	1	0	1	0
pasábamos	1	0	0	0
paseáramos	1	0	0	0
pasaran	0	1	1	1
pasásemos	0	0	0	1
Facilidad	0,08	0,70	0,58	0,75
Ítem. 2.24. En cuanto a su oficina toda mojada [...].				
llegué	19	33	10	13

Tabla 28.

llegue	7	0	1	0
llego	1	1	0	0
llegara	2	2	8	5
llegó	4	0	1	0
llegé	2	1	0	1
llegar	1	0	0	0
llega	1	0	0	0
lleguemos	0	1	0	0
hubiera llegado	0	1	0	0
llegamos	0	1	0	0
lleguara	0	0	1	0
llegase	0	0	0	1
Facilidad	0,48	0,79	0,42	0,65
Ítem. 2.25. [...] su jefe me dijo que Lucía había salido unos 10 minutos antes de que yo.				
viniera	4	31	13	17
venga	7	0	0	0
vino	3	0	0	0
vine	15	7	5	2
venía	1	0	0	0
había venido	1	0	0	0
hubiera venido	0	1	2	0
vinieria	0	1	0	0
vieniera	0	0	1	0
viniese	0	0	0	1
Facilidad	0,23	0,74	0,54	0,90
Ítem. 2.26. Ahora me dice que hablará conmigo con tal de que una persona más responsable.				
sea	25	34	16	18
fuera	4	3	6	2
es	3	2	0	1
soy	2	0	0	0

era	1	1	0	0
sería	1	0	0	0
Facilidad	0,63	0,81	0,65	0,88
Ítem. 2.27. Me parece que no hablaré con ella hasta que no				
tranquilice	11	27	16	20
tranquilize	6	9	0	0
tranquiliza	6	0	3	0
tranquilizara	2	3	1	0
tranquilizare	0	0	0	0
tranquilizará	4	0	1	0
tranquilive	1	0	0	0
tranquilizaré	1	0	0	0
tranquiliza	1	0	0	0
tranquillizaré	1	0	0	0
tranquice	0	1	0	0
traquiline	0	0	1	0
Facilidad	0,33	0,64	0,67	1,00
Ítem. 2.28. lo que				
sea	32	37	21	18
es	3	2	0	2
fue	1	0	0	0
será	0	1	0	0
Facilidad	0,80	0,88	0,88	0,90
Ítem. 2.29. Aunque le todo, no me va a escuchar.				
explique	15	22	13	16
expliqué	7	4	2	1
explico	4	11	2	0
explicaré	3	3	0	0
esplique	1	0	0	0
explique	1	0	0	0
espliqué	1	0	0	0

Tabla 28.

explicó	1	0	0	0
expliqué	1	0	0	0
explicaría	1	1	0	0
explicara	1	0	0	0
explicé	1	0	0	0
he explicado	0	6	0	0
haya explicado	0	1	1	1
explicara	0	0	2	3
explica	0	1	1	0
explicase	0	0	0	1
Facilidad	0,38	0,48	0,54	0,78
Ítem. 2.30. Estoy cansada de que me cada dos por tres porque no es mi madre.				
regaña	8	6	1	0
regañé	23	36	16	19
regañen	1	0	0	1
regañara	1	0	1	0
regañó	1	0	0	0
regañó	1	0	0	0
regane	0	1	0	0
regañé	0	0	1	0
reganara	0	0	1	0
haya regañado	0	0	1	0
Facilidad	0,58	0,82	0,67	0,95
Ítem. 2.31. Necesito encontrar el número de teléfono de la floristería que las Está al lado de mi casa.				
manda	9	20	6	8
mande	11	15	8	7
mandará	3	2	3	1
mandaba	3	0	0	0
mandó	4	1	0	2
había mandado	1	0	0	0
mandaré	1	1	0	0

mandé	4	0	2	0
mando	2	0	0	0
mandan	0	2	0	2
haya mandado	0	1	0	0
manden	0	2	2	0
manadaría	0	1	0	0
Facilidad	0,18	0,40	0,38	0,40
Ítem. 2.32. Este trabajo que tengo, por muy bueno que, todavía no coincide con mis competencias.				
sea	25	24	18	19
es	8	20	2	2
era	1	0	0	0
fue	1	0	0	0
fuera	1	0	1	0
Facilidad	0,41	0,52	0,42	0,53
Ítem. 2.33. Y que bien, claro.				
paguen	22	32	21	17
pagan	8	4	0	0
pagarán	1	0	0	0
pagen	2	1	0	2
pagaren	1	0	0	0
pagaban	1	0	0	0
paguemos	1	0	0	0
pague	0	2	0	1
paga	0	1	0	0
paquen	0	1	0	0
Facilidad	0,53	0,75	0,88	0,85
Ítem. 2.34. La gente me dice que por mucho que no encontraré nada en mi ciudad.				
busque	23	28	19	18
busca	2	0	0	0
busco	4	12	0	1
buscaré	1	0	0	0

Tabla 28.

buscará	1	0	0	0
buscara	2	1	1	1
busquo	1	0	0	0
buscqué	1	0	0	0
estoy byscando	0	1	0	0
buscaba	0	1	0	0
busce	0	0	1	0
bueque	0	0	0	1
Facilidad	0,58	0,63	0,79	0,88
Ítem. 2.35. Mi madre me pregunta que para qué cambiar de trabajo y no entiende que este no me gusta.				
quiero	22	32	19	15
quiera	12	3	1	4
quisiera	2	2	0	0
quiere	1	1	1	0
quise	0	1	0	0
quería	0	1	0	1
Facilidad	0,54	0,76	0,79	0,75
Ítem. 2.36. Estoy cansada, porque siempre que explicarles mi punto de vista.				
tengo	35	38	21	20
he tenido	1	0	0	0
tenga	1	0	0	0
tiene	0	1	0	0
tengan	0	1	0	0
Facilidad	0,86	0,90	0,88	1,00
Ítem. 2.37. Menos mal, no son ellos los que sobre lo que hago con mi vida.				
deciden	29	33	14	16
decidan	5	7	7	6
decidieron	1	1	0	0
Facilidad	0,43	0,48	0,44	0,55

Ítem. 2.38. Sin embargo, al lado de mi casa hay un banco y necesitan a alguien que japonés, como yo.				
hable	33	36	20	17
habla	4	7	2	2
hablara	0	1	0	1
Facilidad	0,45	0,51	0,46	0,48
Ítem. 2.39. Estoy segura de que en mi ciudad no hay nadie que hablarlo bien.				
sepa	17	27	19	19
sabe	15	11	2	0
sepe	2	0	0	0
supiera	1	1	0	0
seba	1	4	0	0
supe	0	1	0	1
Facilidad	0,41	0,69	0,79	0,95
Ítem. 2.40. Me gustaría verte pronto, pero no sé cuándo en Sevilla.				
estaré	21	30	15	13
esté	9	5	2	5
estará	2	1	0	0
estás	1	1	0	0
voy a estar	1	4	0	1
estaría	1	0	0	0
este	1	1	1	0
estoy	1	2	3	1
estés	0	0	0	1
Facilidad	0,53	0,69	0,63	0,70

3.4.

Respuestas a las preguntas de investigación

Posteriormente, se proporcionan las respuestas a las preguntas de investigación expuestas en el apartado 3.1.6. Para ello, se consideró pertinente recordar una vez más las preguntas planteadas junto con sus dos hipótesis, para luego detenerse en las explicaciones más desarrolladas basadas en el análisis pormenorizado de los casos y en los resultados estadísticos obtenidos.

P1. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del número de horas de español realizadas (curso)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

De acuerdo con la investigación, se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, se afirma que existe una correlación importante entre el número de respuestas correctas y el número de horas realizadas. En el caso de esta investigación, se evidenció que el número de respuestas correctas sube con el semestre cursado. Con base en este análisis, se dedujo que el número de horas o el número de semestre es un factor relevante e influye en el resultado obtenido.

P2. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de la actividad.

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar). Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en actividades tipo “seleccionar la respuesta” que en actividades tipo “completar”, lo que indica que el tipo de la actividad es un factor relevante.

En el caso de la segunda pregunta, se descarta la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula, es decir, se afirma que el número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de actividad porque no se observaron las diferencias estadísticamente significativas entre el número de respuestas correctas en la actividad 1 y la actividad 2. Según los resultados de la investigación, el tipo de actividad gramatical no es un factor relevante.

Sin embargo, hay que subrayar que después de haber efectuado la prueba de correlación de *rho* Spearman, se notó una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre el resultado general de la actividad 1 y la actividad 2. Esto significa que, cuanto mayor sea el resultado general de la actividad 1, mayor será el resultado general de la actividad 2 en todo el grupo de investigación. Sin embargo, hay que destacar que el análisis de correlación no es capaz de definir cuál es el nexo causal entre dos variables. En este caso, es posible afirmar que una de las variables influye en la otra, es decir, existe una influencia mutua. Esta correlación se observó solamente en los resultados globales de las actividades 1 y 2, es decir, sumando los puntos de todos los cursos. La correlación desglosada por curso no resultó estadísticamente significativa porque las muestras (el número de participantes por curso) fueron demasiado pequeñas.

P3. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de cláusula (sustantiva/adverbial/adjetiva)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de cláusula.

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de cláusula. Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en las cláusulas donde la selección modal es igual o se asemeja a la de la lengua materna de los estudiantes, lo que indica que el tipo de cláusula es un factor relevante.

Para la tercera pregunta de investigación, se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, se afirma que el número de respuestas correctas depende del tipo de cláusula. Es posible señalar, pues, que el tipo de cláusula es un factor relevante.

En la investigación se demostró que los estudiantes obtuvieron más respuestas correctas en las cláusulas adjetivas, mientras que el número de respuestas correctas disminuyó sucesivamente en las oraciones sustantivas, adverbiales y en las oraciones de doble elección. Hay que subrayar que el número de cada tipo de cláusulas en las pruebas no es igual, por eso se trabajó con los resultados promediados.

P4. ¿Depende el número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble del número de horas de español realizadas (curso)?

H₀ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas en la selección modal doble, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

Para la cuarta pregunta de investigación, se descarta la hipótesis nula y se acepta parcialmente la hipótesis alternativa, es decir, se afirma que el número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble depende del número de horas realizadas o el nivel del curso. Sin embargo, en este caso se pudo constatar que el número de respuestas correctas efectivamente depende del nivel del alumno, pero solamente en los cursos extremos, esto es, en el C2 y C5. Esta situación se debe a que los estudiantes del C2 todavía no conocen todas las posibilidades de emplear el SUBJ y, sobre todo, los casos con la posibilidad de la selección doble.

Por otro lado, los estudiantes del C5 ya poseen un dominio de la lengua más avanzado, por lo que el número de respuestas correctas es más elevado. Asimismo, se pudo observar un fenómeno relacionado con la diferencia en el número de respuestas correctas entre el C3 y C4, dado que este primero consiguió más respuestas adecuadas que el C4 en ambas actividades. También hay que notar que se detectó una correlación moderadamen-

te fuerte entre la suma de puntos en las oraciones de la selección doble entre las actividades 1 y 2 solamente en el C5, es decir, los estudiantes emplean con más frecuencia ambos modos si es posible. Por ello, se aceptó la hipótesis alternativa parcialmente porque el número de respuestas correctas en este tipo de cláusulas sí depende del curso y el número de horas realizadas, pero no crece sucesivamente del curso al curso.

OBSERVACIONES FINALES

Para terminar la presente disertación, a continuación, se muestran algunas observaciones finales divididas en tres ámbitos: el ámbito relacionado con la tipología y análisis de errores, el ámbito lingüístico y el de la corriente meramente didáctica con ciertas soluciones prácticas y teóricas. Sin embargo, antes de mostrarlas nos gustaría recordar brevemente las preguntas y las respuestas de la investigación, así como los resultados más significativos.

En el siguiente trabajo, hay cuatro preguntas de investigación con sus hipótesis nulas y alternativas:

P1. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del número de horas realizadas (curso)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

P2. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de la actividad.

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de la actividad gramatical (seleccionar/completar).

Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en actividades tipo “seleccionar la respuesta” que en actividades tipo “completar”, lo que indica que el tipo de la actividad es un factor relevante.

P3. ¿Depende el número de respuestas correctas en la selección modal del tipo de cláusula (sustantiva/adverbial/adjetiva)?

H₀ El número de respuestas correctas en la selección modal no depende del tipo de cláusula.

H₁ El número de respuestas correctas en la selección modal depende del tipo de cláusula. Los estudiantes obtienen un mayor número de respuestas correctas en las cláusulas donde la selección modal es igual o se asemeja a la de la lengua materna de los estudiantes, lo que indica que el tipo de cláusula es un factor relevante.

P4. ¿Depende el número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble del número de horas de español realizadas (curso)?

H₀ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble no depende del número de horas de español realizadas (curso).

H₁ El número de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble depende del número de horas de español realizadas (curso). Los estudiantes que han realizado más horas de español obtienen un mayor número de respuestas correctas en la selección modal doble, lo que indica que las horas de estudio son un factor relevante.

Después del análisis pormenorizado, se rechazan tres casos de H_0 y un caso de H_1 . Se rechazan H_0 y se aceptan H_1 en las P1 y P3, pues el número de horas es un factor relevante (P1), ya que el número de respuestas correctas sube con el número de horas de español realizadas (curso) y depende del tipo de cláusula (P3). Sin embargo, se rechaza H_1 en la P2, porque el número de respuestas correctas no depende del tipo de la actividad. En el caso de la P4 se rechaza H_0 y se acepta parcialmente H_1 , ya que el número de respuestas correctas depende del nivel en los cursos extremos, es decir en el C2 y el C5.

En cuanto a los resultados globales de las variables, se establece que existen discrepancias relevantes en el resultado global de las actividades 1 y 2 y en su suma entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5, es decir, los estudiantes del C5 consiguieron, en promedio, el mayor número de respuestas correctas ($M = 60,12$) y los estudiantes del C2 el menor ($M = 39,70$). Además, en este caso, se vislumbró una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre el resultado general de las actividades 1 y 2, en otras palabras, cuanto mayor sea el resultado general de la actividad 1, mayor será el resultado general de la actividad 2 en todo el grupo de investigación.

También se observó que, según la prueba de Friedman, los estudiantes consiguieron, el mayor número de respuestas correctas en las cláusulas sustantivas ($M = 0,82$) y en las adjetivas ($M = 0,95$), pero el menor número de respuestas correctas en las cláusulas adverbiales ($M = 0,66$) y en las de doble selección ($M = 0,48$).

En cuanto a las correlaciones entre las actividades 1 y 2 se notaron:

- 1) Una relación insignificante entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2.
- 2) Una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales, es decir, cuanto mayor sea la suma de respuestas correctas en las cláusulas adverbiales en la actividad 1, mayor será la suma de respuestas correctas en las cláusulas adverbiales de la actividad 2.
- 3) Una relación significativa, positiva y débil entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección, en otros términos, cuanto mayor sea la suma de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble de la actividad 1, mayor será la suma de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble de la actividad 2.
- 4) Relaciones irrelevantes entre la suma de respuestas correctas en las cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales en las actividades 1 y 2 desglosadas por curso.
- 5) Una relación significativa, positiva y moderadamente fuerte entre la suma de respuestas correctas en las cláusulas de doble selección en el C5, es decir, cuanto mayor sea la suma de respuestas

correctas en las cláusulas de la selección doble de la actividad 1, mayor será la suma de respuestas correctas en las cláusulas de la selección doble de la actividad 2 en los estudiantes del C5.

En cuanto a las observaciones relacionadas con la tipología y el análisis de errores, el objetivo de este trabajo consistió en analizar los errores de la selección modal cometidos por los estudiantes universitarios polacos que estudian Filología Española como su carrera profesional. A ciencia cierta, se puede admitir que la mayor dificultad se debe a las diferencias sistemáticas importantes entre ambos idiomas, es decir, el español y el polaco. Partiendo de un estudio contrastivo, se pudo constatar que hay algunas similitudes entre ambos sistemas, pero en la mayoría de los casos se observaron muchas discrepancias por las cuales los estudiantes no pueden recurrir a su lengua materna. La media general total de los errores entre todos los grupos es 28,9%, lo cual se valoró como un resultado satisfactorio.

Gracias al análisis de los datos recogidos, fue posible establecer las 10 macrocategorías que permiten clasificar los errores. Estos son:

- 1) Modo incorrecto: la aplicación de SUBJ en vez de IND.
- 2) Modo incorrecto: la aplicación de IND en vez de SUBJ.
- 3) Tiempo erróneo de SUBJ.
- 4) Tiempo erróneo de IND.
- 5) Modo incorrecto: la aplicación de la forma en *-ría* en vez del SUBJ.
- 6) Formas verbales inexistentes.
- 7) Error de persona SUBJ.
- 8) Error de persona IND.
- 9) Verbo incorrecto.
- 10) Infinitivo en vez de SUBJ/IND.

Además, al analizar los datos recogidos, se pudo apreciar que la mayoría de los errores se puede clasificar de la siguiente manera:

- La no interiorización de reglas (por ejemplo, la concordancia temporal).
- Generalización de los paradigmas.
- Influencias de la LM o de otras lenguas extranjeras y cruces con otras estructuras conocidas (errores intralinguales e interlinguales).

- Desconocimiento de las reglas, como es el caso de los cursos menos avanzados y el uso del modo más frecuente, es decir, el modo A tanto en polaco como en español.

Sin embargo, se pudo observar que algunos de los errores pueden pertenecer a más grupos, por ejemplo, los errores que son resultados de una concordancia temporal errónea pueden pertenecer a los errores de la no interiorización de las reglas, pero también pueden ser resultados de cierto tipo de transferencia de la L1 o de otros idiomas que conoce el alumno¹.

En este caso, es difícil inferir si algunos de los errores son resultados de una metodología inadecuada o es una evasión ante el SUBJ por inseguridad (cosa que suele aparecer en las actividades que desarrollan la competencia productiva) o los errores de la sobreproducción de las nociones anteriormente aprendidas. Como se mencionó en el apartado dedicado a la noción de *error*, Ellis (1994: 56) subrayó que detectar la fuente exacta de un error muchas veces resultará imposible mirando desde el punto de vista meramente lingüístico y muchas de las tipologías creadas no son capaces de identificar los procesos cognitivos que surgen a lo largo del proceso del aprendizaje y adquisición de un idioma. Por ejemplo, los errores de simplificación o sobregeneralización son los que, por un lado, parecen más fáciles de detectar y explicar, pero, por otro lado, muchas veces no es posible identificar qué activó el impulso que le llevó al alumno a emplear, por ejemplo, un modo u otro. Por una parte, el alumno conoce todas las formas y reglas, y, por otra parte, selecciona la versión errónea a causa de un esquema previamente aprendido, una distracción u otro factor.

¹ Sin embargo, hay que tener en cuenta que hasta la publicación de la presente investigación, los estudiantes que participaban en ella no habían aprendido adicionalmente otro idioma románico dentro de un curso ofrecido por la universidad. A partir del año académico 2023/2024, el Departamento de Filología Española ofrece a los alumnos de segundo grado una especialidad con un idioma adicional: el portugués. El número de estudiantes que previamente conocía otro idioma románico es bajo y tampoco existe la posibilidad de verificar su nivel real.

La identificación de los errores, su descripción, clasificación y explicación son procesos muy largos y requieren un trabajo mutuo entre los profesores teóricos, prácticos, los creadores de materiales didácticos para los idiomas y, sobre todo, con los mismos estudiantes. Además, como la observación de los errores muchas veces no trae la respuesta para la pregunta sobre la causa de un error concreto, puesto que requiere decidir si es un error dado, es un resultado de las faltas en la competencia lingüística y es un error frecuente, es un lapso o una falta, debería ser un proceso sistemático. Adicional a ello, hay que tener en cuenta también el llamado orden natural de aprender, es decir, algunas cuestiones gramaticales los alumnos las asimilan antes y algunas con retraso.

Pasando al campo lingüístico, en el caso de los estudiantes de filología que participaron en la investigación, se pudo constatar que los estudiantes operan con más frecuencia con el modo IND que con el SUBJ, porque el primero es considerado por ellos como el modo por defecto, lo cual puede ser también seguimiento de un patrón del polaco. Además, fue posible notar que también la concordancia temporal supone una cuestión bastante problemática, puesto que en polaco dicha concordancia no es tan estricta. Hay que mencionar también que el empleo del modo junto con sus valores temporales es una operación mental compleja para los estudiantes de idiomas y seguramente necesita su práctica y más actividades de refuerzo en el aula.

Según los resultados, el mayor problema para los estudiantes supone la aplicación del modo adecuado en las cláusulas adverbiales y en las cláusulas con la selección doble posible, pero también se notó una dificultad en las cláusulas relacionadas con la negación. Bajo dicha perspectiva, surgen tres tipos de dificultades. Una relacionada con un caso más específico, es decir, con las cláusulas de un tipo, en este caso las adverbiales. Luego, la dificultad relacionada con la doble selección y con la negación. Las dos primeras dificultades se entrelazan entre sí, dado que, en algunas oraciones adverbiales, también se pudo observar la selección doble que los estudiantes omitieron. En muchos casos, además, los estudiantes aplicaban la regla demasiado automatizada, es decir,

cuando observaban un verbo del estilo *buscar/necesitar*, emplearon el SUBJ por defecto. Una situación similar se percibió en el caso de la negación en las oraciones sustantivas, el llamado IMP negativo y el uso de los nexos *por muy que vs. por mucho que*. En esta situación, los estudiantes suelen utilizar el SUBJ por defecto, lo más curioso es que esta situación surge también en los niveles más avanzados como el C5 como, probablemente, un resultado de una práctica limitada o puede tratarse de uno de los errores fosilizados o fosilizables.

Sin embargo, se esperaba mayor número de respuestas correctas en la selección doble en los cursos más avanzados como el C4 y C5. Igualmente, los estudiantes de los niveles más avanzados que se mencionaron no suelen seleccionar ambos modos si son posibles. Esto se puede deber a la poca exposición y práctica de estos casos durante las clases de la lengua práctica, por eso los estudiantes no están tan familiarizados con esos usos. Por esta razón, se recomienda poner más atención a los casos con la selección doble y una aplicación de las actividades adecuadas. En algunos aspectos, como en el C2 o C3, los estudiantes no conocen todavía todos los aspectos del SUBJ y por eso no suelen seleccionar ambas posibilidades.

También se notaron errores relacionados con la poca atención prestada por los participantes a la frase. Por ejemplo, en algunos casos, los estudiantes no leyeron la oración entera, sino que se concentraron en buscar el verbo o una estructura para aplicar un modo u otro de manera más automática, sin prestar atención al significado de la información transmitida. Es una de las estrategias para compensar ciertos conocimientos, por ejemplo, pragmáticos o interculturales.

Entre los errores detectados se observaron también los relacionados con las formas verbales inadecuadas o inexistentes. En este caso, se pudo notar que, en algunos ejemplos, los participantes confundieron verbos tipo *ser/estar*. Por ello, es posible afirmar que surgieron los errores de neutralización. Sin embargo, se encontraron otras formas en los verbos con una conjugación que, de por sí, a los estudiantes les parece complicada, a saber: *perdiera*. También hay que mencionar el uso de las formas en pretérito perfecto

de subjuntivo, probablemente porque es un tiempo menos practicado, lo cual corroboran los manuales que no suelen introducir mucha práctica en este aspecto. Estos errores se pueden deber al empleo menos frecuente de las formas verbales en algunos tiempos en SUBJ y poca práctica con el uso de las formas y tiempos centrados en la atención a la forma.

En cuanto al campo didáctico y práctico, es posible desglosar algunas soluciones para los problemas previamente planteados. Primero, se pudo evidenciar que los usos del SUBJ se introducen gradualmente; sin embargo, en los cursos superiores, los estudiantes cometen errores que, con frecuencia, se pueden llamar sorprendentes o inusuales para dichos niveles. Por eso, es recomendable introducir un plan curricular específico y detallado basado, por ejemplo, en una serie de repasos espaciados y una cantidad más grande de actividades gramaticales en los niveles avanzados.

Seguramente, hay que evitar una demasiada automatización que puede llevar a la simplificación de reglas o una aplicación automática sin reflexión. Segundo, hay elementos gramaticales como las formas verbales que a veces requieren mucha más práctica. Los estudiantes asimilan los ejemplos antes que las formas, como en el caso de las cláusulas adjetivas con verbos *buscar/necesitar*. Como subrayó Martínez Gila (2018: 96):

Los estudiantes no interiorizan reglas gramaticales, sino ejemplos que ilustran dichas reglas. No es importante si es la instrucción inductiva o deductiva, es el análisis y la reflexión consciente sobre el input lo que facilita la comprensión y posterior interiorización de las nuevas formas.

La práctica gramatical tiene una eficacia muy limitada para la automatización de formas lingüísticas. Según numerosas investigaciones empíricas (Ellis, 1994), solo es efectiva para algunas construcciones y su efecto, si lo tiene, es siempre a largo plazo. Existen, pues, varias propuestas relacionadas con la práctica vinculada con la diferenciación de ambos modos. En este caso, los profesores deberían introducir actividades basadas en subir la

consciencia lingüística del alumnado y preparar actividades gramaticales adecuadas para la introducción de la oposición IND/SUBJ, la práctica y la revisión. Como es un fenómeno lejano de la realidad del sistema de la lengua polaca, es importante hacer hincapié en las actividades basadas en la anegación o el realce del *input* presentado o en descubrimiento. Luego, en la fase para practicar, se introducen actividades de actividades basadas en la reflexión o la producción.

Como mencionó Martínez (2018), los estudiantes primero procesan el significado de las palabras sueltas y luego el significado gramatical. Por eso, es relevante introducir primero las actividades cuyo objeto es advertir las nociones introducidas, luego procesarlas, pero también añadir cierta implicación personal. Como se observó en el análisis, los estudiantes evitan la selección doble en la mayoría de los ejemplos, hasta los niveles más avanzados. Sin duda, esto se debe al escaso uso práctico y espontáneo del SUBJ en el habla y recurren a las reglas aprendidas y automatizadas, pero teniendo en cuenta un elemento que les reenvía al uso de un modo u otro. Por eso, es necesario incorporar actividades basadas en la reflexión.

Hay que admitir que no existen muchos manuales o actividades que hagan hincapié en los aspectos comunicativos a la hora de la selección modal dejando, al mismo tiempo, un espacio para el aprendizaje consciente y reflexivo. Y el empleo de un modo u otro no solo es cuestión de aspectos lingüísticos y su corrección del uso, sino que también se refiere al desarrollo de la competencia intercultural y pragmática, dado que los estudiantes saben cómo reaccionar en una situación determinada seleccionando una noción gramatical adecuada. Hay que introducir también materiales auténticos, por el hecho de que gracias a este tipo de actividades los estudiantes serán capaces de notar los usos más específicos de los modos en cuestión y analizarlos más profundamente. Sin embargo, hay que preparar también una cantidad más grande de las actividades para el uso más espontáneo de ambos modos, especialmente cuando ambas posibilidades son válidas, pero transmiten información diferente.

Es recomendable también añadir un programa más detallado y específico para ciertos grupos de alumnos y planificar los repasos, especialmente en los niveles más avanzados. Como se pudo constatar en la investigación, los cursos avanzados a veces cometen los errores más básicos y suponer que son resultados de poca práctica. Evidentemente, los estudiantes de los cursos que están practicando algunas cuestiones cometen menos errores porque están en el proceso de aprendizaje de este mismo. Además, en los cursos que admiten participar en los estudios del segundo ciclo, hay que preparar exámenes estandarizados para poder observar las faltas, pero también estandarizar materiales didácticos utilizados por los profesores de la lengua práctica.

Como los programas universitarios no siempre disponen del número de horas que puedan designar a la consolidación de la lengua práctica, los estudiantes podrían aprovechar las actividades con la utilización de las nuevas tecnologías. Por eso, la creación de las microbases de datos de los posibles errores pueden ser una gran aportación al mundo tecnológico que se está desarrollando constantemente. A ciencia cierta, se puede afirmar que la cantidad de aplicaciones y el desarrollo de las inteligencias artificiales está creciendo y la creación de actividades interactivas o aplicaciones para estudiantes ya son cuestiones que resuelven los mismos profesores porque con el uso de las aplicaciones adecuadas son capaces de hasta programar sus propias soluciones técnicas ajustadas a las necesidades de su propio alumnado. Como se pudo advertir a lo largo de este análisis, los estudiantes cometen bastantes errores relacionados con erratas o formas inadecuadas, lo cual puede reducirse o eliminarse con la práctica asistida con una aplicación y la implementación de, por ejemplo, elementos de la ludificación para despertar más interés y motivación.

Como la investigación se llevó a cabo en plena pandemia por COVID-19, lo que provocó un auge de la didáctica en línea, también se pueden señalar algunos aspectos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que requieren una mejora. Uno de ellos es la introducción de teclado virtual o el ajuste a las necesidades de los estudiantes con las necesidades especiales y, por ejemplo, ajuste a los requisitos *Web Content Accessibility*

Guidelines 2.0 (WCAG)² en la plataforma utilizada por la universidad. No obstante, hay que mejorar también las herramientas que les permitirán al profesorado llevar a cabo el análisis a distancia y de manera más fiable y automatizada posible. Gracias al soporte tecnológico, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo planificando también sus repasos y revisiones gracias a que desarrollarán su competencia lingüística, pero también recibirán más autonomía y asumirán más responsabilidad por su propio aprendizaje. Por otro lado, hay que mejorar las herramientas que sirven para la medición lingüística, especialmente en el ámbito académico, lo cual contribuye en la calidad de la enseñanza y la investigación lingüístico-didáctica. Además, el alumnado necesita adquirir ciertas competencias lingüísticas que, en futuro, serán sus herramientas y la competencia básica en la vida profesional. Por este motivo, la calidad es uno de los factores primordiales. Este tipo de investigación, es decir, una investigación estadística junto con el análisis práctico puede contribuir tanto al mundo de educación como al mundo educativo, científico y tecnológico.

La presente tesis también tuvo sus limitaciones como, por ejemplo, el empleo solamente de los medios de comunicación para la enseñanza a distancia, es decir, la plataforma *Zoom* a través de la que se explicó a los estudiantes en qué consistían las pruebas, el correo electrónico y la plataforma LMS para la enseñanza en línea que permitía crear actividades autocorregibles. Por eso, se tuvo en cuenta que algunos estudiantes necesitaban más aclaraciones. Además, en la tesis se comprobó el empleo de ambos modos en dos tipos de actividades más específicas, lo cual puede dar la impresión de un trabajo limitante, pero, por otro lado, es una manera de detectar los errores que surgen en las actividades más típicas y básicas en las aulas de español. Uno de los lados menos fuertes es

² Según la norma internacional ISO/IEC 40500:2012, es un conjunto de documentos que contienen una lista de requisitos técnicos, pautas y recomendaciones relacionados con la accesibilidad del contenido en internet, la construcción de los dominios públicos, páginas web y los servicios *online* para la obtención de la mayor claridad, visibilidad y legibilidad para las personas con discapacidades.

un número limitado de participantes y una muestra demasiado homogénea. La investigación también se centró en el uso de los modos en las actividades cerradas. Además, como los estudiantes participaron desde casa, no fue posible eliminar varios otros distractores incontrolables que pudieran influir en los resultados como, por ejemplo, las cuestiones tecnológicas o hasta la situación vital y económica de los estudiantes (un lugar tranquilo para realizar las pruebas, el acceso a internet, entre otros aspectos).

La futura línea de investigación sería preparar actividades de la expresión libre, también en el formato en línea y preparar actividades con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo. Para objetivar los resultados, es recomendable continuar la investigación de manera longitudinal y mejorar el modo de medir los resultados. También es recomendable continuar la investigación en grupos más grandes entre los estudiantes de la carrera de Filología Española y fuera de este nicho. Además, se recomienda incluir actividades de la expresión espontánea en las actividades abiertas, pero que fuerce el uso de los modos en cuestión. Lo anterior, considerando que, de por sí, es una tarea bastante complicada relacionar la expresión libre para detectar si el empleo de un modo u otro es un error como resultado de la incompetencia lingüística o una estrategia comunicativa. Además, es aconsejable aumentar la base de datos de los errores para preparar los corpus más específicos para el futuro trabajo con errores o el trabajo basado en la comparación consciente por parte de estudiantes.

El análisis de errores, aunque pueda parecer un tema investigado, todavía deja mucho espacio para las futuras investigaciones, especialmente en colaboración con los profesores prácticos y los creadores de los materiales didácticos para enseñar y aprender idiomas. Aunque la actitud de los docentes frente a los errores en el aula también ha evolucionado y estos ya se abordan como algo inadmisibles, hay que recordar que en las universidades se forman los futuros profesores, traductores y otros profesionales, cuyo conocimiento de una lengua extranjera supone su herramienta básica en el trabajo profesional.

En esa misma línea, hay que tener en cuenta los cambios sociales y tecnológicos y la capacidad cognitiva de la gente. La inclusión

de la preparación del análisis de errores en un nicho se puede considerar ahora como una forma de *microaprendizaje*, ya que las tendencias actuales en la educación y la enseñanza de idiomas se enfocan en proporcionar un aprendizaje más personalizado y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. El análisis de errores más pormenorizado, sin lugar a duda, influye en el aumento de la calidad de la educación lingüística. Sin embargo, la clasificación presentada en esta tesis también puede tener su dimensión universal y les puede ayudar a los profesores a fijarse en los tipos de errores y adecuar mejor las actividades o ajustar mejor el protocolo de la intervención didáctica o incluso presentarles a los estudiantes ciertas estrategias de aprendizaje que pueden adoptar a la hora de aprender cuestiones lingüísticas ajenas a las de su LM. También son una pista para los profesionales a la hora de diseñar materiales como los manuales para el público polaco, lo cual brinda el conocimiento sobre ciertos puntos problemáticos.

Para terminar el presente trabajo de investigación, conviene recordar que no es posible establecer las causas más exactas de ciertos errores, pero en esta disertación se detectaron y clasificaron los errores más frecuentes que surgen en las aulas polacas entre los estudiantes de filología. En efecto, esto le atribuye una dimensión práctica, pero basada en un fundamento teórico de la lingüística contrastiva y un gran trabajo realizado por los investigadores polacos y españoles sobre los modos en los sistemas español y polaco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjèmian, C. (1976), “On the nature of interlanguage systems”, *Language Learning*, 26 (2), 297–320.
- Alarcos Llorach, E. (1982), *Estudios de Gramática Funcional*, Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Alexopoulou, A. (2006), “Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva”, *Porta Linguarum*, 5, 17–35.
- Alonso, A., Henríquez Ureña, P. (1969), *Gramática castellana. Segundo curso*, Buenos Aires: Losada.
- Anula, A. (1998), *El abecé de la psicolingüística*, Madrid: Arco/Libros.
- Arabski, J. (1979), *Errors as Indicators of the Development of Interlanguage*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Asher, J., Garcia, R. (1969), “The optimal age to learn a foreign language”, *Modern Language Journal*, 53 (5), 334–341.
- Bally, C. (1965 [1932, ed. 1]), *Linguistique générale et linguistique française*, Bern: Editions Francke Berne.
- Bantas, A. (1980), “Suggestions for classifying errors in foreign language acquisition”, *Revue Roumaine de Linguistique*, 25, 135–143.
- Baralo Otonello, M. (1996a), *Errores y fosilización*, Madrid: Fundación Nebrija.
- Baralo Otonello, M. (1996b), “La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras”, *Reale*, 5, 9–42.

- Baralo Otonello, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Baralo Otonello, M. (2004), “La interlengua del hablante no nativo”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 369–389.
- Baralo Otonello, M. (2009a), “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 27–31.
- Baralo Otonello, M. (2009b), “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 7–18. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Bassols de Climent, M. (1948), *Sintaxis histórica de la lengua latina, II, 1, Las formas personales del verbo*, Barcelona: Escuela de Filología.
- Bąk, P. (1978), *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bello, A. (1984 [1847, ed. 1]), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Edaf.
- Bialystok, E. (1992 [1978, ed. 1]), “Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas”, en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 177–195.
- Bialystok, E. (1997), “The structure of age: In research of barriers to second language acquisition”, *Second Language Research*, 13, 116–137.
- Bialystok, E., Hakuta, K. (1999), “Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition”, en D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, New York: Erlbaum, 161–181.
- Bialystok, E., Sharwood Smith, M. (1985), “Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition”, *Applied Linguistics*, 6, 101–117.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: Civitas.

- Black, P., Wiliam, D. (1998), "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Bley-Vroman, R. (1989), "What is the logical problem of foreign language learning?", en S. Gass, J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.
- Borrego, I. (2001), "Errores y aprendizaje", en J. Gómez Asencio, J. Sánchez Lobato (eds.), *Forma 2, Formación de Formadores: Interferencias, cruces y errores*, Madrid: SGEL, 85-99.
- Borrego, J., Asencio, J., Prieto, E. (1998 [1986, ed. 1]), *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid: SGEL.
- Bosque, I. (1990), "Las bases gramaticales de la alternancia modal: repaso y balance", en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus Universitaria, 13-65.
- Bosque, I., Gutiérrez-Rexach, J. (2009), *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Ediciones Akal.
- Brown, H. (2000), *Principles of language learning and teaching*, London: Longman.
- Burt, M., Dulay, H. (1992 [1974, ed. 1]), "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños", en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 105-122.
- Burt, M., Dulay, H., Krashen, S. (1982), *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Burt, M., Kiparsky, C. (1975), "Global and local mistakes", en J. Schumann, N. Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 71-80.
- Bustos Gisbert, E. (1986), *La composición nominal en español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bustos Gisbert, J. (1998), "Análisis de errores: problemas de categorización", *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- Butterworth, G. (1972), *A Spanish-speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax*, unpublished M.A. Los Angeles: UCLA TESL Department.
- Bybee, J., Fleischman, S. (1995), *Modality in Grammar and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Bybee, J., Terrell, T. (1990), “Análisis semántico del modo en español”, en I. Bosque (ed.), *Indicativo y Subjuntivo*, Madrid: Taurus Universitaria, 145–163.
- Caroll, J. B. (1964), *Language and Thought*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Castañeda Castro, A. (2003), “Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento del sistema verbal español”, *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 5, 79–103.
- Castro, F. (2014), *Nuevo Español en Marcha*, Madrid: SGEL.
- Chastain, K. (1971), *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Chomsky, N. (1959), “Review of verbal behaviour by F. Skinner”, *Language*, 35, 26–58.
- Cifuentes Honrubia, J. (1998), “Introducción”, en J. Cifuentes Honrubia (ed.), *Estudios de Lingüística Cognitiva*, Alicante: Universidad de Alicante, 5–16.
- Cook, V. (1994), “Universal grammar and the learning and teaching of second languages”, en T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press, 25–48.
- Cook, V. (2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, London: London Arnold.
- Cook, V. J. (1978), “Second-Language Learning: A Psycholinguistic Perspective”, *Language Teaching*, 11, 73–89. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0261444800003657> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Corder, S. (1967), “The significance of learner’s errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Corder, S. (1992 [1971, ed. 1]), “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 63–77.
- Corder, S. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. (1974), “Error analysis”, en J. Allen, S. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, London: Oxford University Press, 21–142.

- Corder, S. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Corrales Wade, K. (2009), “Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2”, *Zona Próxima*, 10, 156–167.
- Crismán-Pérez, R. (2020), “El subjuntivo en la actualidad según tres autores y su aplicación a la enseñanza de ELE: Matte Bon, Ruiz Campillo y Vesterinen”, *marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 1–45. Disponible en: <https://marcoele.com/subjuntivo-en-ele/> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Deci, E., Ryan, R. (2000), “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Dörnyei, Z. (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- DRAE, *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, ed. 23 [versión 23.7 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> (fecha de consulta: 30.09.2022).
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Enkvist, N. (1973), “Should we count errors or measure success?”, en J. Svartnik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*, Lund: Gleerup, 16–35.
- Fernández González, J. (1995), *El análisis contrastivo: historia y crítica*, València: Universidad de València.
- Fernández Jódar, R. (2006), *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*, Instytut Filologii Romańskiej, Tesis doctoral. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Fernández Jódar, R. (2012), “Teoría y actualidad de los errores por interferencia desde un punto de vista pedagógico”, *Studia Iberystyczne*, 11, 69–81.

- Fernández López, M. (1996), “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: Tratamiento didáctico”, en F. J. Grande, J. Le Men, M. Rueda, E. Prado (eds.), *Actuales Tendencias en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León, 147–154.
- Fernández López, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S. (2004), “Las estrategias de aprendizaje”, en J. Sánchez, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 411–431.
- Fleischman, S. (1982), *The Future in Thought and Language: Diachronic Evidence from Romance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleming, N. (2001), *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*, London: Neil D. Flemming.
- Fries, C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García Calvo, A. (1958), “Funciones del lenguaje y modalidades de la frase”, *Estudios Clásicos*, 24 (4), 329–350.
- Gardner, R., Lambert, W. (1959), “Motivational variables in second-language acquisition”, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gaszyńska-Magiera, M. (1997), *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latyno-amerykańskiej*, Kraków: Universitas.
- Gębal, P. (2021), *Dydaktyka języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gili Gaya, S. (1980), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.
- González Nieto, L. (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*, Madrid: Cátedra.
- Gómez Torrego, L. (2002), *Gramática didáctica del español*, Madrid: Ediciones SM.
- Griffin, K. (2005), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

- Grzegorzcykowa, R. (1996), *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: PWN.
- Guiboroug, I. (2000), “El desarrollo de la comunicación”, en M. Bigas, M. Correig (eds.), *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil*, Madrid: Síntesis, 13–40.
- Gutiérrez Araus, M. (2004), *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- Harmer, J. (2001), *How to Teach English*, London: Longman.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., Pinker, S. (2018), “A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers”, *Cognition*, 177, 263–277.
- Hattie, J. (2013), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Heredia, J. R. (1990), “Modo, modalidad, *modus*, modal”, *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, II, 958–969.
- Hernández Alonso, C. (1975), *Sintaxis española*, Valladolid: Litográfica.
- Hernández Alonso, C. (1986), *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Hernández Mercedes, M. P. (2010), *Para practicar el Indicativo y el Subjuntivo*, Madrid: Edelsa.
- Igualada Belchí, D. (1989), “Nueva hipótesis sobre el subjuntivo español”, *Estudios Románicos*, 4, 643–663.
- James, C. (1981), *Contrastive Analysis*, London: Longman.
- James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, Essex: Longman.
- Jiménez Juliá, T. (1989), “Modalidad, modo verbal y modus clausal en español”, *Verba*, 16, 175–214.
- Johansson, S. (1973), “The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach”, en J. Svartvik (ed.), *Errata. Papers in Error Analysis*, Lund: Gleerup, 102–114.
- Johnson, J., Newport, E. (1989), “Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state of the acquisition of English as a second language”, *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.

- Karolak, S. (1995), “Imperceptivus (auditivus)”, en K. Polański (ed.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, 247–248.
- Klein, F. (1975), „Pragmatic constraints on distribution: The Spanish subjunctive”, en R. E. Grossman, L. J. San, T. J. Vance (eds.), *Papers from the Eleventh Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*, Chicago, IL: University of Chicago Department of Linguistics, 353–365.
- Klemensiewicz, Z. (2001 [1962, ed. 1]), *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Knowles, M. (1972), *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.
- Knowles, M. S., Swanson, R. A., Holton, E. F. (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb, D. (1976), *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston: McBer.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*, New Jersey: Prentice Hall.
- Komorowska, H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982), “Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment”, en S. Krashen, R. Scarcella, M. Long (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Krashen, S. (1992 [1977, ed. 1]), “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”, en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 143–152.
- Krashen, S., Terrel, T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon.
- Kratochvílová, D. (2018), *Modality in Spanish and Combinations of Modal Meanings*, Praga: Karolinum Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001), “Thoward a postmethod pedagogy”, *TESOL Quarterly*, 35, 537–550.
- Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar, Theoretical Prerequisites (Volume 1)*, Stanford: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. (1994 [1991, ed. 1]), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, trad. I. Molina Martos, P. Benítez Pérez, Madrid: Gredos.
- Laskowski, R. (1984), “Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna”, en R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (eds.), *Gramatyka współczesna języka polskiego. Morfologia*, Warszawa: PWN, 121–170.
- Lennenberg, E. (1975 [1967, ed. 1]), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza Universidad.
- Lessard-Clouston, M. (1997), “Language learning strategies: An overview for L2 teachers”, *Internet TESL Journal*, 3. Disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. G., Ruiz Campillo, J. P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (1990), “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: Ensayo de fundamentación”, en Á. López García, *Nuevos estudios de lingüística española*, Murcia: Universidad, 91–168.
- López García, Á. (2004), “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en J. Sánchez, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 69–84.
- López Rivera, J. (2002), *El modo: La categoría gramatical y la cuestión modal*, España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004), “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. S. Sánchez, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 305–328.
- Lorenzo Bergillos, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco/Libros.
- Lyons, J. (1980), *Semántica*, Barcelona: Editorial Teide.

- Majer, H. (1987), “H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *Language Two*, Oxford 1982”, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Angielska*, 22 (7), 91–95. Disponible en: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2617> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Manchón, R. (2001), *Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Mariner Bigorra, S. (1971), “Triple noción básica en la categoría modal castellana”, *Revista de Filología Española*, 54 (3–4), 209–252.
- Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín Martín, J. M. (2004), “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 261–286.
- Martín Peris, E. (1998), “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, 43, 5–32.
- Martín Peris, E. (2004), “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 467–485.
- Martín Peris, E. (2007), “La enseñanza de los idiomas modernos: De procesos a los contenidos”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1–14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376012.pdf> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Martín Peris, E. (coord.), Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M., López Ferrero, C., Torner Castells, S. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Martínez Agudo, J. (2004), *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Martínez Gila, P. (2018), “Criterios de selección y tipología de actividades para la enseñanza de gramática”, en F. Herrera, N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*, Barcelona: Difusión, 93–113.
- Marton, W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
- Matte Bon, F. (2008), “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1–30. Disponible en: <https://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- McLaughlin, B. (1978), “The monitor model: Some methodological considerations”, *Language Learning*, 28, 69–83.
- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Meunier, A. (1974), “Modalités et communication”, *Langue Française*, 21, 8–25.
- Migdalski, K. (2006), *The Syntax of Compound Tenses in Slavic*, Utrecht: Lot Publications.
- Moreno Fernández, F. (2004), “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 287–304.
- Muczkowski, J. (1836), *Grammatyka języka polskiego*, Kraków: Czcionkami Stanisława Gieszkowskiego.
- Muñoz, C. (2002), *Aprender idiomas*, Barcelona: Paidós.
- Muñoz, C. (2006), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Muñoz, C., Tragant, E. (2000), “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”, en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, 81–105.

- Muñoz Licerias, J. (1986), “La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda”, en J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje*, Frankfurt am Main: Vervuert, 156–179.
- Muñoz Licerias, J. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid: Editorial Síntesis (versión digitalizada).
- Muñoz Licerias (ed.), J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Nagórko, A. (2005), *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa: PWN.
- Navas Ruiz, R. (1986), *El subjuntivo castellano*, Salamanca: Colegio de España.
- Navas Ruiz, R. (1990), “El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica”, en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus Universitaria, 107–142.
- Nemser, W. (1992 [1971, ed. 1]), “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 51–61.
- NGLE (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española, Morfología/Sintaxis I, segunda tirada corregida, Madrid: Espasa Libros.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Nowikow, W. (2001), *La alternancia de los modos Indicativo y Subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas (metodología del análisis lingüístico)*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nowikow, W. (2006), “Sobre los modos verbales en los idiomas español y polaco: características generales”, *Paralelo*, 50, 58–68.
- Nowikow, W. (2010), “Algunas observaciones sobre los aspectos metodológicos del estudio contrastivo de los sistemas verbales del español y del polaco”, en W. Nowikow, A. López González (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia: Tendencias y direcciones de investigación*, “Kwartalnik Neofilologiczny”, LVII, 2, 131–138.

- Nowikow, W. (2013), “Sobre la modalización del contenido proposicional: Contraste tipológico entre lenguas románicas y eslavas”, en A. Pamies Bertrán (ed.), *De lingüística, traducción y lexico-fraseología. Homenaje a Juan Dios Luque Durán*, Granada: Editorial Comares, 65–72.
- Nowikow, W. (2015), “Sobre el modo y los modos”, *Itinerarios*, 22, 75–88.
- Nowikow, W. (2017a), “Modos verbales”, en W. Nowikow (ed.), *Gramática contrastiva español-polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowikow, M. (2017b), “Los modos verbales y los inductores modales en las cláusulas subordinadas adjetivas: Español vs. polaco”, *Studia Iberystyczne*, 16, 95–110.
- Nowikow, W. (ed.) (2017c), *Gramática contrastiva español-polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowikow, W. (2018), “La comparación de los sistemas modotemporales español y polaco como modelo de análisis comparado de características tipológico-funcionales de las lenguas románicas occidentales y eslavas nortenas”, en E. Hernández Socas, J. J. Batista Rodríguez, C. Sinner (eds.), *Clases y categorías lingüísticas en contrastse. Español y otras lenguas*, Berna: Peter Lang.
- Nowikow, W., Álvarez García, M., Ramírez Hernández, L. M., Sandoval Martínez, T. (2001), “Alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las cláusulas completivas en el español de Puebla: aproximación sociolingüística”, en A. Veiga, M. González Pereira, M. Souto Gómez (eds.), *De lenguas y lenguajes*, Colección Lingüística 2, Noia (A Coruña): Toxosoutos, 141–159.
- O'Malley, J., Chamot, A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Otaola Olano, C. (1988), “La modalidad. (Con especial referencia a la lengua española)”, *Revista de Filología Española*, 1/2, 97–117.
- Oxford, R. (1990a), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1990b), “Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning”, en T. Parry, C. W. Stansfield (eds.), *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 67–125.

- Oxford, R. (2003), *Learning Styles and Strategies*, Oxford: GALA.
- Oxford, R. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Boston: Pearson Education Limited.
- Palmer, D. (1980), “Expressing error gravity”, *English Language Teaching Journal*, 2, 93–96.
- Palmer, F. (1986), *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pamies Bertrán, A., Nowikow, W. (2015), *Los modos verbales en español y en polaco*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008), “Learning styles: Concepts and evidence”, *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), 105–119.
- Pastor Cesteros, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante (versión digitalizada).
- Pawlik, J. (2001), *Selección de problemas de gramática española*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Peñalver Castillo, M. (2005), “Teoría gramatical y práctica idiomática: Sobre indicativo/subjuntivo en oraciones subordinadas”, *Moenia*, 11, 305–326.
- Pérez Saldanya, M. (1999), “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 3253–3322.
- Piaget, J. (1953), *The Origins of Intelligence in the Child*, London: Routledge y Kegan Paul.
- Pink, D. (2011), *Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, trad. J. M. Igoa González, Madrid: Alianza Editorial.
- Polański, K. (1995), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Porto Dapena, J. (1991), *Del indicativo al subjuntivo: Valores y usos de los modos del verbo*, Madrid: Arco/Libros.
- Puzynina, J. (1971), “Jeden tryb czy dwa tryby”, *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, XXIX, 131–137.

- Richards, J. (1971a), “Error analysis and second language strategies”, *Language Sciences*, 17, 12–22.
- Richards, J. (1971b), “A non-contrastive approach to error analysis”, *ELT Journal*, 25 (3), 204–219.
- Richards, J. (1974), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, London: Longman.
- Richards, J., Platt, J., Weber, H. (1985), *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London: Longman.
- Richards, J., Rodgers, T. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, trad. J. M. Castrillo, M. Condor, Madrid: Edinumen.
- Ridruejo, E. (1999), “Modo y modalidad: El modo en las subordinadas sustantivas”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 3209–3251.
- Roca Pons, J. (1980), *Introducción a la gramática*, Barcelona: Teide.
- Rojo, G. (1974), *La temporalidad verbal en español*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rojo, G., Veiga, A. (1999), “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en I. Bosque, V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, vol. II, Madrid: real Academia Española/Espasa-Calpe, 2867–2934.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Rubio, L. (1968), “Los modos verbales latinos”, *Emerita*, 36, 77–96.
- Ruiz Campillo, J. (2004), “El subjuntivo es lógico: Una actividad de concienciación”, *RedELE*, (1), 1–8.
- Ruiz Campillo, J. (2007), “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo: Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español”, en C. Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006–2007*, Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 284–327. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Ruiz Campillo, J. P. (2008), “El valor central el subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad?”, *marcoELE. Revista de Didáctica*

- Español Lengua Extranjera*, 7, 1–44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152390009.pdf> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Saloni, Z. (2007), *Czasownik polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sánchez Iglesias, J. (2006), “La fosilización: Revisión conceptual”, en J. Bustos, J. Sánchez (eds.), *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: El buen aprendiz*, Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, 11–58.
- Sánchez Iglesias, J. (2011), “Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), 81–97.
- Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis (versión digitalizada).
- Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004), “El análisis de errores en al interlengua del hablante no nativo”, en J. Sánchez, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGE, 391–410.
- Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1974), “An error in error analysis”, *Language Learning*, 24, 205–214.
- Schachter, J., Celce-Murcia, M. (1977), “Some reservations concerning error analysis”, *TESOL Quarterly*, 11, 441–451.
- Schmidt, R. (1990), “The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmitt, N. (1997), “Vocabulary learning strategies”, en N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1992 [1976, ed. 1]), “La adquisición de lenguas segundas: La hipótesis de la pidginización”, en J. Muñoz Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 123–141.

- Selinker, L. (1969), "Language transfer", *General Linguistics*, 9, 67–92.
- Selinker, L. (1992 [1972, ed. 1]), "La interlengua", en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 79–101.
- Selinker, L., Lamendella, J. (1978), "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143–191.
- Sharwood Smith, M. (1994), *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, London: Longman.
- Singleton, D. (2004), "Criticizing the critical period hypothesis", en J. Arabski (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, Cracow: Universitas, 219–229.
- Singleton, D., Ryan, L. (2004), *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skinner, F. (1957), *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D. I. (1982), "Universal and particular in the acquisition of language", en E. Wanner, L. R. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Söhrman, I. (2007), *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas. Cuadernos de didáctica E.L.E.*, Madrid: Arco/Libros.
- StatSoft (2006), *Elektroniczny Podręcznik Statystyki PL*, Kraków. Disponible en: <http://www.statsoft.pl/textbook/stathome.html> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Stendahl, C. (1973), "A report on work in error analysis and related areas", en J. Svartvik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*, Lund: Gleerup, 123–155.
- Stern, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Sterna, D. (2014), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: Civitas.
- Stockwell, P., Bowen, D., Martin, J. (1965), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press.
- Strutyński, J. (1994), *Zarys gramatyki polskiej*, vol. II: *Morfologia*, Kraków: Wydawnictwa Księgarni Akademickiej.

- Tarone, E. (1979), “Interlanguage as chameleon”, *Language Learning*, 29, 180–191.
- Tarone, E. (1983), “Some thoughts on the notion of communication strategy”, en C. Faerch, G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman, 61–74.
- Tatoj, C. (2010), “Análisis contrastivo del significado prototípico del verbo español «ir» y sus equivalentes polacos”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIII, 349–360.
- Thorndike, E. (1950), *Uczenie się dorosłych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Togebly, K. (1953), *Mode, aspect et temps en espagnol*, Copenhagen: Munksgaard.
- Tomaszewicz, B. (2010), “Subjunctive mood in Polish and the clause typing hypothesis”, en A. Smirnova, V. Mihaliček, L. Ressue (eds.), *Formal Studies in Slavic Linguistics*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*, Frankfurt: Peter Lang.
- 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*, 5, 113–122.
- Vázquez, G. (2010 [1987, ed. 1]), “Hacia una valoración del concepto de error”, en *Antología de las Jornadas Internacionales ELE, 1988–1987–1988*, 11, Las Navas del Marqués: marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 164–177. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf> (fecha de consulta: 19.08.2024).
- Veiga, A. (1990), “Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español”, en J. Wotjak, A. Veiga (eds.), *La descripción del verbo español*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 237–257.
- Veiga, A. (1991), *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Veiga, A., Mosteiro Louzao, M. (2006), *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Veiz, J. (2000), *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Ariel.
- Veiz, J. (2004), “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 147–164.
- von Wright, G. (1951), *An Essay in Modal Logic*, Amsterdam: North-Holland.
- Vygotsky, L. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Wardhaugh, R. (1992 [1970, ed. 1]), “La hipótesis del análisis contrastivo”, en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 41–49.
- Weinstein, C., Mayer, R. (1986), “The teaching of learning strategies”, en M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 315–327.
- Włodarski, Z. (1999), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. (1966), *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Zafar, S., Meenakshi, K. (2012), “Individual learner differences and second language acquisition: A review”, *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (4), 639–646.
- Zamorano Aguilar, A. (2005), *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771–1973)*, Madrid: Arco/Libros.
- Zieliński, A., Espinosa Elorza, R. M. (2018), *La modalidad dinámica en la historia del español*, Berlin: Peter Lang Verlag.
- Zimny, A. (2016), *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Zybert, J. (2012), *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. División del contenido	19
Tabla 2. El problema lógico del aprendizaje de LE	30
Tabla 3. El problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo	30
Tabla 4. Definiciones de error, falta y equivocación	38
Tabla 5. Proceso de formación de una IL	47
Tabla 6. La bimodalidad en los sistemas polaco y español. Diferencias y similitudes básicas	70
Tabla 7. Los tiempos y los modos en polaco y en español	70
Tabla 8. La repartición de modos en español y polaco	73
Tabla 9. La repartición de modos en español	109
Tabla 10. La repartición de los tiempos verbales dentro de los modos en español y polaco	127
Tabla 11. Número de horas de ELE en la carrera de Filología Española en la Universidad de Łódź	136
Tabla 12. Número de estudiantes que participaron en la investigación	137
Tabla 13. Valor de índice de facilidad y su interpretación	143
Tabla 14. Límite temporal de las pruebas	146
Tabla 15. Facilidad de la actividad 1	150
Tabla 16. Porcentaje de respuestas según su facilidad	151
Tabla 17. Facilidad de la actividad 2	151
Tabla 18. Porcentaje de respuestas según su facilidad	152
Tabla 19. Actividad 1 y 2, análisis por curso (con respuestas correctas, expresado en porcentaje)	174

Tabla 20. Actividades 1 y 2, análisis por curso (sin respuestas correctas, expresado en porcentaje)	176
Tabla 21. Actividades 1 y 2, análisis de errores en total (expresado en porcentaje)	177
Tabla 22. Errores en la actividad 1, análisis por curso (expresado en porcentaje)	178
Tabla 23. Tipos de errores y su porcentaje de ocurrencia en la actividad 1	180
Tabla 24. Errores en la actividad 2, análisis por curso (expresado en porcentaje)	181
Tabla 25. Tipos de errores y su porcentaje de ocurrencia en la actividad 2	183
Tabla 26. Comparación del porcentaje de errores en las actividades 1 y 2	184
Tabla 27. Resultados de la actividad 1	201
Tabla 28. Resultados de la actividad 2	214

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de respuestas según su facilidad, actividad 1	151
Figura 2. Porcentaje de respuestas según su facilidad, actividad 2	153
Figura 3. Comparación del índice de facilidad en las actividades 1 y 2	153
Figura 4. Promedio del resultado general de las actividades 1 y 2 y su suma entre estudiantes del C2, C3, C4 y C5	157
Figura 5. El promedio de los puntos recibidos en las actividades 1 y 2	159
Figura 6. El promedio de respuestas correctas en las cláusulas específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección	163
Figura 7. Suma promedio de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de la doble selección en la actividad 1 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5	164
Figura 8. Suma promedio de puntos obtenidos en cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5	166
Figura 9. Número de errores por curso	174
Figura 10. Tipos de errores por curso (expresado en porcentaje)	177

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas junto con la prueba Kolmogórov-Smirnov para toda la muestra de investigación	154
Cuadro 2. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba de Shapiro-Wilk, desglosadas por curso	155
Cuadro 3. Los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en el resultado global de las actividades 1 y 2 y su suma entre estudiantes del C2, C3, C4 y C5	156
Cuadro 4. Correlación entre el resultado global de las actividades 1 y 2	157
Cuadro 5. Correlaciones entre el resultado general de la actividad 1 y la actividad 2, desglosadas por curso	158
Cuadro 6. Resultados de las pruebas de Wilcoxon para las diferencias entre el número de puntos obtenidos en las actividades 1 y 2	158
Cuadro 7. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba Kolmogórov-Smirnov para toda la muestra de investigación	160
Cuadro 8. Estadísticas descriptivas básicas de las variables cuantitativas medidas con la prueba Shapiro-Wilk, desglosadas por curso	160
Cuadro 9. Los resultados para la prueba de Friedman para las diferencias en el número de respuestas correctas entre las cláusulas más específicas (sustantivas, adjetivas, adverbiales) y de doble selección	162

Cuadro 10. El resultado de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección en la actividad 1 de los estudiantes del C2, C3, C4 y C5	164
Cuadro 11. El resultado de las pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y en las cláusulas de doble selección de la actividad 2 entre los estudiantes del C2, C3, C4 y C5	165
Cuadro 12. La correlación entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2	167
Cuadro 13. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2	167
Cuadro 14. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2	168
Cuadro 15. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de la selección doble de las actividades 1 y 2	168
Cuadro 16. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas sustantivas de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso	169
Cuadro 17. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adjetivas de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso	170
Cuadro 18. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas adverbiales de las actividades 1 y 2, desglosadas por curso	170
Cuadro 19. Correlaciones entre la suma de puntos obtenidos en las cláusulas de doble selección de las actividades 1 y 2, divididas por año de estudio	171

ANEXO: ACTIVIDAD 1

1. ¿Para qué _____ tanta agua (tú)?
 - a) quieras
 - b) quieres
 - c) quisieses
 - d) quisisteis
2. Me enamoré de ella cuando la _____ por primera vez.
 - a) vea
 - b) veré
 - c) vista
 - d) vi
3. Están cansados de que siempre _____ mal de ellos.
 - a) hablan
 - b) hablaron
 - c) hablasten
 - d) hablen
4. Por mucho que me _____, no pienso salir con ella.
 - a) ruega
 - b) ruegue
 - c) rogara
 - d) rogué

5. Cuando _____, te lo diré. Te lo prometo.
- a) vendrás
 - b) vayas
 - c) vienes
 - d) hayas venido
6. Por mucho que _____ en los próximos días, nadie lo apreciará.
- a) te esfuerzas
 - b) te esforzarás
 - c) te esfuerzas
 - d) te esfuerces
7. Por muy simpáticos que _____, no tenían muchos amigos.
- a) fueran
 - b) sean
 - c) fuesan
 - d) son
8. Aunque Marta _____ mi amiga, su hermana me cae todavía mejor.
- a) es
 - b) sea
 - c) fuere
 - d) este
9. Vinieron para que les _____ el libro, pero no estaba en casa.
- a) devuelve
 - b) devuelva
 - c) devuelvi
 - d) devolviese
10. _____ o no, lo harán ahora mismo.
- a) quiesen
 - b) quisiste
 - c) quieran
 - d) quieren

11. No te darán este trabajo porque te lo _____, sino porque tu marido conoce al director.
- a) merezcas
 - b) merecieste
 - c) merecerás
 - d) mereces
12. A pesar de que me _____ de rodillas, no se lo perdonaré.
- a) pidiera
 - b) piede
 - c) pide
 - d) pida
13. Antes de que _____ a gritar, se lo explicamos todo.
- a) empiezca
 - b) empezará
 - c) empieza
 - d) empezara
14. No soy él que _____ de una fiesta sin despedirse.
- a) sale
 - b) salga
 - c) salo
 - d) salgo
15. Te dieron este trabajo porque te lo _____.
- a) merezcas
 - b) mereciste
 - c) merecieras
 - d) merecieste
16. Busco a una mujer que _____ flamenco.
- a) sabe
 - b) sabría
 - c) sepa
 - d) sepe

17. Necesitaba una maleta que _____ muy grande, pero no la encontré en ninguna tienda.
- a) era
 - b) sea
 - c) fuese
 - d) fuera
18. No hay nadie quien _____ como mi madre.
- a) cocinaría
 - b) cocine
 - c) cocina
 - d) cocinese
19. Busca algún libro que _____ de hadas, pero ni sé dónde buscar algo así.
- a) sea
 - b) sería
 - c) era
 - d) este
20. Aunque _____ a cántaros, jugarán al fútbol.
- a) llove
 - b) lloviera
 - c) llueve
 - d) llueva
21. Noto que _____ mucho.
- a) trabajes
 - b) trabajas
 - c) trabajaras
 - d) trabajiste
22. No creáis que os _____ .
- a) ayude
 - b) ayudí
 - c) ayudo
 - d) ayudare

23. No hemos dicho que _____ antipáticos,
sino que os comportáis de una manera muy rara.
- a) sois
 - b) seis
 - c) érais
 - d) seáis
24. No pienso que lo _____ .
- a) hico
 - b) hizo
 - c) haya hecho
 - d) hace
25. ¡Queremos que _____ felices todos!
- a) seáis
 - b) eres
 - c) seréis
 - d) seis
26. Odian que sus amigos no les _____ sus problemas.
- a) contarán
 - b) cuenten
 - c) cuentan
 - d) conten
27. Sentimos mucho que no _____ aprobado
el examen. Has estudiado tanto.
- a) has aprobado
 - b) apruebarás
 - c) aprobaste
 - d) hayas aprobado
28. Juanjo niega que _____ él.
- a) es
 - b) sea
 - c) seis
 - d) haya estado

29. María no sabía que _____ tan complicado estudiar polaco.
- a) era
 - b) fueré
 - c) fuera
 - d) estuviera
30. Los científicos no creen que los agujeros negros _____.
- a) existan
 - b) existen
 - c) existien
 - d) existieron
31. Es lógico que _____ este examen. Has estudiado mucho.
- a) apruebes
 - b) aprobarás
 - c) apruebarás
 - d) ibas a aprobar
32. No es verdad que _____ mucho dinero ahorrado.
- a) tienen
 - b) tuvieren
 - c) habrían tenido
 - d) tengas
33. Está claro que no _____ entrar en contacto con esta gente.
- a) debes
 - b) debieres
 - c) debieras
 - d) debas
34. Puede que el próximo lunes _____ a Holanda.
- a) vayamos
 - b) iremos
 - c) iramos
 - d) fuimos

35. Lo que más me molesta es que no _____
contar con ellos.
- a) podamos
 - b) podemos
 - c) podamos
 - d) habríamos podido
36. Era cierto que _____ José el que lo había hecho.
- a) fuera
 - b) fuera
 - c) será
 - d) fue
37. Es imposible que _____ las llaves.
- a) pierdo
 - b) haya perdido
 - c) perdiera
 - d) he perdido
38. Es normal que a los alumnos no les _____ nada.
- a) interesa
 - b) interesará
 - c) interesiera
 - d) interese
39. Parecía que _____ a caerse.
- a) fuera
 - b) iba
 - c) fueré
 - d) va
40. No es imposible que los políticos _____
menos.
- a) ganarán
 - b) ganen
 - c) ganaron
 - d) ganieran

ANEXO: ACTIVIDAD 2

Texto 1

Hola, Lola:

Ayer fue un día horrible. Tengo que contártelo. Normalmente cuando (1) **(salir)** del trabajo, tomo un café en una cafetería de al lado. Ayer no pude hacerlo, porque estaba cerrada. Como había quedado con Lucía (mi amiga), intenté llamar a su oficina para avisarla antes de que (2) **(salir)**, pero se me descargó el móvil. No sabía qué hacer, así que decidí ir a recogerla de su trabajo y encontrar otro lugar para que (3) **(pasar)** un rato juntas. Cuando caminaba por la calle, empezó a llover y, claro, yo no tenía paraguas. En cuanto (4) **(llegar)** a su oficina toda mojada, su jefe me dijo que Lucía había salido unos 10 minutos antes de que (5) **(venir)** yo. Me puse nerviosa y volví a casa. Desgraciadamente, Lucía se enfadó y no habla conmigo, porque se llevó una hora y media esperándome al lado de la cafetería. Ahora me dice que hablará conmigo con tal de que (6) **(ser)** una persona más responsable. Me parece que no hablaré con ella hasta que no (7) se **(tranquilizar)**. (8) **(Ser)** lo que (8) **(ser)**, Lucía es un poco pesada, exagerada y se pone histérica fácilmente. Aunque le (9) **(explicar)** todo, no me escucha. Yo creo que no es para tanto. Estoy cansada de que me (10) **(regañar)** cada dos por tres porque no es mi madre. Además, mañana es su cumpleaños. ¿Igual le mando un ramo de flores? Necesito encontrar el número de teléfono de la floristería que las (11) **(mandar)**. Está al lado de mi casa.

Otra cosa que me quita el sueño es mi vida profesional. Tengo que cambiar de trabajo, esto ya es seguro. Este trabajo que tengo, por muy bueno que (12) **(ser)**, todavía no coincide con mis competencias y puedo encontrar algo mucho mejor. Busco una empresa multinacional, espero encontrar una así. Y que (13) **(pagar)** bien, claro. La gente me dice que por mucho que (14) **(buscar)**, no encontraré nada en mi ciudad. Mi madre me pregunta que para qué (15) **(querer)** cambiar de trabajo y no entiende que este no me gusta. Estoy cansada, porque siempre (16) **(tener)** que explicarles mi punto de vista. Menos mal, no son ellos los que (17) **(decidir)** sobre lo que hago con mi vida. Sin embargo, al lado de mi casa hay un banco y necesitan a alguien que (18) **(hablar)** japonés, como yo. Les mandaré mi currículum. Estoy segura de que en mi ciudad no hay nadie quien (19) **(saber)** hablarlo bien.

Saludos, Lola.

P.D. Me gustaría verte pronto, pero no sé cuándo (20) yo **(estar)** en Sevilla.

Texto 2

Querida Luisa:

¿Qué tal estás? Espero que tu familia y tú (1) **(estar)** bien. Yo ya estoy en Barcelona y hace 3 semanas que empecé mi trabajo nuevo. Mis amigos me decían que no lo (2) **(aceptar)**, pero temía que no (3) **(encontrar)** nada mejor. No quiero quejarme, pero está visto que no (4) **(ser)** algo para mí. Al principio parecía que el grupo (5) **(ir)** a ser muy agradable, pero no es así. No digo que (6) **(ser)** horribles, pero me irrita que no (7) **(ayudar)** ahora. Es imposible que yo (8) **(saber)** todo. Pienso que no les (9) **(gustar)** trabajar con las personas que tienen poca experiencia. Ellos no creen que (10) **(haber)** que ayudar a los empleados nuevos. Una de las compañeras nuevas también me dijo que no sabía que el trabajo en un banco (11) **(ser)** tan intensivo. A decir verdad, yo también ignoraba que (12) **(ser)** así. Me conoces muy bien, me saca de quicio que la gente me (13) **(tratar)** de manera tan fea. Me alegra que la gente (14) **(colaborar)** en su lugar de trabajo. Sin embargo, veo que (15) **(ser)** una experiencia bastante dura. Además, lo que más me fastidia es que no me (16) **(dar)** ningunas pautas ni información concreta de cómo funcionaba esta empresa al principio. Pero bueno, no pienses que (17) **(quejarse)** todo el tiempo, porque la ciudad me encanta. Menos mal que mi novio está conmigo, así que me apoya mucho.

Es una pena que no (18) **(venir)** con nosotros este mes, porque te echamos de menos. ¿Igual me visitas un día? Es posible que yo (19) **(regresar)** a casa para la Navidad. Ahora estoy viendo los precios de billetes, pero está claro que los (20) **(subir)** pronto. Ya veremos.

¡Muchos besos para ti y para toda tu familia!

Redactora de la Editorial de la UŁ
Urszula Dzieciatkowska

Redacción lingüística
Cristina González

Redactora Técnica de la Editorial de la UŁ
Dorota Stępień

Composición tipográfica
Munda – Maciej Torz

Diseño gráfico de la portada
Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Imagen de la portada: Joaquín Sorolla y Bastida, *Paseo a orillas del mar*, WikiCommons

Pliego de edición 11,1; pliego de imprenta 18,25

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34a
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

**TÍTULOS PUBLICADOS EN LA COLECCIÓN
MANUFACTURA HISPÁNICA LODZIENSE**

**TYTUŁY, KTÓRE UKAZAŁY SIĘ W SERII
MANUFACTURA HISPÁNICA LODZIENSE**

Manufactura Hispánica Lodziense 1

Antonio Pamies Bertrán, Waczesław Nowikow
Los modos verbales en español y en polaco

Manufactura Hispánica Lodziense 2

Edición a cargo de Waczesław Nowikow
Gramática contrastiva español-polaco

Manufactura Hispánica Lodziense 3

red. Ewa Kobyłecka-Piwońska, Agnieszka Kłosińska-Nachin/edición a cargo de Ewa Kobyłecka-Piwońska, Agnieszka Kłosińska-Nachin
Czytanie między językami. Szkice komparatystyczne z literatury polskiej i hiszpańskojęzycznej/Leer entre lenguas. Acercamiento comparativo entre la literatura hispánica y la polaca

Manufactura Hispánica Lodziense 4

Edición a cargo de Janusz Bień, Beata Brzozowska-Zburzyńska, Antonio M. López González, Waczesław Nowikow
Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación

Manufactura Hispánica Lodziense 5

Magdalena Szeplińska-Baran, Marek Baran
L'adjectif épithète en français, espagnol et polonais – étude contrastive

Manufactura Hispánica Lodziense 6

red. Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak/edición a cargo de Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak
Rzym a Półwysep Iberyjski. Różnorodność relacji od starożytności po współczesność/Roma y la Península Ibérica. Variedad de relaciones desde la Antigüedad hasta la contemporaneidad

Manufactura Hispánica Lodziense 7

Maria Judyta Woźniak
W poszukiwaniu harmonii istnienia. Studium porównawcze poezji Antonia Colinasa i Zbigniewa Herberta

Manufactura Hispánica Lodziense 8

Marta Pawlikowska

El gallego y el castellano en contacto: code-switching, convergencias y otros fenómenos de contacto entre lenguas

Manufactura Hispanica Lodziense 9

Witold Sobczak

Las formas verbales con vector de posterioridad en el español peninsular y en su variedad mexicana

Manufactura Hispánica Lodziense 10

Edición a cargo de Wiaczesław Nowikow, Antonio M. López González, Marta Pawlikowska, Marek Baran, Witold Sobczak

Lingüística hispánica teórica y aplicada: Estudios léxico-gramaticales, didácticos y traductológicos

Manufactura Hispánica Lodziense 11

Edición a cargo de Agnieszka Kłosińska-Nachin, Ewa Kobylecka-Piwońska, Amán Rosales Rodríguez, Anna Wendorff, Maria Judyta Woźniak

Entre la tradición y la novedad. Nuevas perspectivas sobre las culturas y literaturas del mundo hispanohablante

Manufactura Hispánica Lodziense 12

red. Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak/edición a cargo de Adriana Grzelak-Krzymianowska, Maria Judyta Woźniak

Rzym a Półwysep Iberyjski. Inspiracje i powiązania na przestrzeni dziejów/ Roma y la Península Ibérica. Inspiraciones y vinculaciones a través de los siglos

Manufactura Hispánica Lodziense 13

Agnieszka Kłosińska-Nachin

Pogłosy. Polska i hiszpańska proza potransformacyjna z perspektywy postzależnościowej

Manufactura Hispánica Lodziense 14

Monika Lisowska

Locuciones adverbiales de cuantificación superlativa positiva en forma de frases preposicionales Estudio semántico-sintáctico relativo al español europeo

Manufactura Hispánica Lodziense 15

Anna Wendorff

Acercamientos a las poéticas de Oliverio Girondo. Estudio específico sobre un poeta de la vanguardia argentina

Manufactura Hispánica Lodziense 16

Paweł Sobczak

La evolución de los tiempos compuestos del modo subjuntivo en el español de América entre los años 1701 y 2023

Manufactura Hispánica Lodziense

17

Se trata de la primera obra completa sobre los problemas didácticos relacionados con la enseñanza de los modos verbales del español a los estudiantes de filologías hispánicas en Polonia. Se proponen algunas soluciones con el fin de aumentar la eficacia de la enseñanza del uso de los modos verbales españoles a los alumnos polacos. [...] La obra reseñada es innovadora, ya que proporciona una visión más completa sobre las dificultades que plantea el empleo del modo subjuntivo a los estudiantes polacos. [...] El libro llena una laguna importante en el mercado editorial polaco y constituye una contribución significativa al desarrollo de las investigaciones dedicadas a la didáctica del español entre los polacos.

dr. hab. prof. UAM Janusz Pawlik
(Universidad Adam Mickiewicz, Poznań)

Entre muchas otras investigaciones sobre errores lingüísticos, este trabajo adquiere especial importancia al contribuir a la comprensión de la adquisición de los modos y tiempos verbales del español por hablantes nativos de polaco. Las conclusiones derivadas de los estudios estadísticos se presentan de manera favorable e innovadora. [...] Dichas conclusiones son científicamente relevantes y pueden aplicarse a subdisciplinas lingüísticas como la glotodidáctica, la adquisición de lenguas o la gramática contrastiva.

dr. hab. prof. KUL Janusz Bień
(Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II)

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63

Libro disponible
en soporte digital

ISBN 978-83-8331-541-6



9 788383 315416