



Universidade de Vigo

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada

**Sobre la rección modal en las subordinadas al
verbo *esperar*: análisis de errores en aprendices
de español como lengua extranjera**

Director: Guillermo Rojo Sánchez Autora: Laura Rodríguez Lage

Santiago de Compostela

Curso académico: 2015-2016

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada

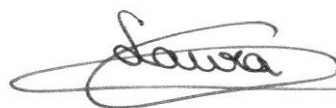
**Sobre la rección modal en las subordinadas al
verbo *esperar*: análisis de errores en aprendices
de español como lengua extranjera**

El director del trabajo



Fdo.: Guillermo Rojo Sánchez

La autora del trabajo



Fdo.: Laura Rodríguez Lage

Santiago de Compostela

Curso académico: 2015-2016

Licencia



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Resumen

La presente investigación pretende estudiar los errores de rección modal que cometen los estudiantes extranjeros en las subordinadas sustantivas a *esperar* que funcionan como complemento directo. El examen de las incorrecciones es útil para conocer algunos de los obstáculos con los que se encuentran los aprendices. Solo sabiendo cuáles son las dificultades puede adaptarse el proceso de enseñanza para intentar que se reduzcan los fallos de este tipo.

El trabajo parte de la base de que la frecuencia de incorrecciones relativas a la elección temporal y modal en esta clase de subordinada es alta en las producciones de aprendices no nativos. Para comprobar la autenticidad de la hipótesis, se ha realizado un estudio basado en el uso lingüístico registrado en el que se analizan, tanto cualitativa como cuantitativamente, los casos de oraciones completivas en función de complemento directo regidas por *esperar* registrados en el *Corpus de aprendices de español*. Se ha tenido en cuenta, especialmente, el examen de los datos, pero también se consideraron las aportaciones de algunas investigaciones. Además, el estudio pretende: realizar una propuesta para clasificar todos los errores que puedan encontrarse en la muestra y describir los relativos a la elección temporal y modal. Finalmente, con la investigación se consigue: verificar si la hipótesis es veraz, delimitar incorrecciones y explicar con detalle los fallos referentes a la selección del tiempo y del modo.

Palabras clave: rección modal en subordinadas sustantivas a *esperar* como complemento directo, aprendices de español como lengua extranjera, análisis de errores.

Índice de siglas y abreviaturas

ARTHUS *Archivo de textos hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela*

BDS *Base de datos sintácticos del español actual*

CAES *Corpus de aprendices de español*

Dir.s. directores

Ed(s). editor(es)

ELE español como lengua extranjera

Ibid. *ibidem*

IL interlengua

L1 primera(s) lengua(s) / lengua(s) materna(s)

L2 segunda(s) lengua(s)

LE lengua(s) extranjera(s)

LM lengua meta

NGLE *Nueva gramática de la lengua española*

Vid. *vide*

Vol. volumen

Índice general

Licencia.....	2
Resumen.....	3
Índice de siglas y abreviaturas.....	4
Índice general.....	5
Índice de tablas.....	7
1. Introducción.....	9
1.1. Presentación de la investigación.....	9
1.2. Material de análisis: corpus CAES.....	10
1.3. Estructura del trabajo.....	11
2. Marco teórico-descriptivo.....	12
2.1. La rección modal en español.....	12
2.2. Acerca del análisis de errores de aprendices no nativos.....	18
3. Análisis de errores de rección modal en una muestra de aprendices de ELE.....	26
3.1. Descripción del método de análisis.....	26
3.2. Resultados del examen de los datos de la muestra.....	32

3.2.1. Errores funcionales.....	32
3.2.2. Otros errores: ortográficos, léxico-semánticos, morfológicos.....	42
3.3. Dificultades y limitaciones del estudio.....	44
4. Conclusiones.....	47
Referencias.....	50
Corpus.....	50
Bibliografía.....	50
Anexo: casos de <i>esperar (que) + subjuntivo / indicativo / infinitivo</i> registrados en el CAES.....	54

Índice de tablas

Tabla 1: Método propuesto en Santos Gargallo (1993: 91-97) para la clasificación de errores.....	22
Tabla 2: Propuesta de Santos Gargallo (2005: 406) para dilucidar las causas de los errores.....	24
Tabla 3: Frecuencia absoluta y porcentaje del uso que aprendices de ELE hacen del subjuntivo, el indicativo y el infinitivo en las subordinadas sustantivas al verbo <i>esperar</i> que funcionan como complemento directo, según los datos de la muestra.....	27
Tabla 4: Frecuencia absoluta, porcentaje y frecuencia relativa de los usos de <i>esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo</i> por niveles lingüísticos, según los datos del CAES.....	28
Tabla 5: Frecuencia absoluta, porcentaje y frecuencia relativa de los usos de <i>esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo</i> atendiendo a la L1 de los aprendices, según los datos del CAES.....	29
Tabla 6: Frecuencia absoluta y porcentaje de los casos correctos y erróneos de la muestra.....	29
Tabla 7: Primer nivel para el examen de los errores de la muestra: aplicación del criterio gramatical.....	30
Tabla 8: Segundo nivel para el examen de los errores de la muestra: aplicación del criterio etiológico.....	31
Tabla 9: Frecuencia absoluta y porcentaje de los errores funcionales de la muestra.....	32

Tabla 10: Frecuencia absoluta y porcentaje de los distintos usos rentables en la subordinada a *esperar* en función de complemento directo, según los datos extraídos de los textos escritos de la BDS.....36

Tabla 11: Contraste de frecuencia y porcentaje de los usos de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo* que hacen los aprendices de ELE frente a los nativos, según los datos extraídos del CAES y la BDS.....36

1. Introducción

1.1. Presentación de la investigación

Con el presente trabajo pretendo estudiar los errores de rección modal en las subordinadas sustantivas al verbo *esperar* en función de complemento directo que producen aprendices de español como lengua extranjera (en adelante ELE).¹ El interés que me ha suscitado este tema surgió de la observación de la elevada dificultad que parece suponer para los estudiantes no nativos de mi entorno la elección del tiempo y del modo en las oraciones completivas que funcionan como complemento directo en español. Es cierto que podrían haberse empleado otros verbos distintos a *esperar* para atender a este asunto pero, tras un primer contacto con los datos del CAES, que constituye la base de la investigación, este parece el verbo más rentable para la realización del estudio por el número de casos que se registran. El examen de las incorrecciones es útil y necesario para conocer las dificultades con las que se encuentran los aprendices. Solo sabiendo cuáles son los problemas puede adaptarse adecuadamente el proceso de enseñanza para que el aprendizaje de la cuestión presentada sea más productivo.

El trabajo parte, pues, de la hipótesis de que la frecuencia de errores relativos a la elección del tiempo y del modo en la clase de subordinada estudiada es alta en las producciones de aprendices no nativos. Para comprobar este supuesto, se ha realizado un trabajo basado en el uso lingüístico registrado en el que se analizan, tanto cualitativa como cuantitativamente, los casos de oraciones completivas en función de complemento

¹ Al comienzo se pensaba atender a las subordinadas a *esperar* en general pero, posteriormente, se ha considerado más oportuno trabajar únicamente con las completivas regidas por este verbo en función de complemento directo. La causa de este cambio obedece, fundamentalmente, a los datos registrados en el *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Por tanto, quizá hubiese sido más apropiado titular el trabajo *Sobre la rección modal en las subordinadas sustantivas a esperar en función de complemento directo: análisis de errores en aprendices de español como lengua extranjera*.

directo regidas por *esperar* registrados en el CAES. Aunque se ha tenido en cuenta, fundamentalmente, el examen de los datos, también se consideraron las aportaciones de algunas investigaciones previas. Con esto, además de verificar la hipótesis, el estudio pretende alcanzar los siguientes objetivos: a) realizar una propuesta para clasificar todos los fallos que puedan detectarse² y b) describir los errores relativos a la elección temporal y modal.

1.2. Material de análisis: corpus CAES

Como se ha indicado, se han tomado como punto de partida del estudio los datos extraídos del CAES, corpus creado por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela por encargo del Instituto Cervantes.

El corpus contiene textos escritos por aprendices de ELE con distintos grados o niveles de dominio lingüístico (A1, A2, B1, B2 y C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002)), y que tienen lenguas maternas (L1) también diferentes: francés, inglés, portugués, árabe, ruso y chino mandarín. Las tareas para la muestra se han recopilado entre octubre de 2011 y septiembre de 2013 gracias a la colaboración de profesores de diversos centros del Instituto Cervantes y de universidades de distintos países. Aunque las pruebas recogidas fueron más, porque ha sido necesario pasar un filtro, en la versión actual (1.0, en octubre del 2014) se incluye la participación de 1423 estudiantes que escribieron un total de 3878 tareas y 575 000 elementos lingüísticos. Se puede acceder al corpus para consultar los datos a través del siguiente enlace: <http://galvan.usc.es/caes>.

El CAES proporciona la posibilidad de realizar búsquedas simples y combinadas con variables lingüísticas, personales y sociales. Para el estudio se realizaron mayoritariamente consultas simples, aunque se ha considerado pertinente atender, en ciertos casos, a la L1 y al grado de dominio lingüístico de los aprendices. Por eso, estos

² Al analizar la muestra se ha observado la presencia de otros errores además de los relativos a la selección del tiempo y del modo verbal. Aunque no se hará una descripción exhaustiva de ellos, porque no son atingentes al tema tratado, sí conviene realizar una propuesta para clasificarlos en distintos grupos. Se verá con detalle en 3.

dos datos se darán en todos los casos del corpus que se utilicen a lo largo del trabajo que, por cierto, se identificarán con la siguiente clave: (CAES: nivel lingüístico / L1).

1.3. Estructura del trabajo

Se ha dividido el estudio en cuatro apartados principales. Tras esta introducción se incluye una parte teórico-descriptiva, que se basa en investigaciones publicadas sobre los modos verbales en español y el análisis de errores en producciones de aprendices no nativos. El apartado 3 contiene un examen de los casos de la muestra. Se expondrá un análisis lo más detallado posible que, naturalmente, centra la atención en las incorrecciones de rección modal cometidas por los aprendices de ELE. También se recogen las dificultades y las limitaciones del trabajo. En el apartado 4 se presentan las conclusiones y las aportaciones para futuras investigaciones. A continuación, se muestran las referencias (corpus y bibliografía consultada). Finalmente, se incluye un anexo que contiene los casos de la muestra.

2. Marco teórico-descriptivo

Para la realización del análisis de errores que aprendices de ELE cometen a la hora de seleccionar el tiempo y el modo en las subordinadas sustantivas a *esperar* en función de complemento directo, conviene conocer las contribuciones de algunas publicaciones relacionadas con este asunto. Por eso, se presenta un marco teórico-descriptivo, que está dividido en dos subapartados principales. En el primero de ellos se ofrece información sobre la rección modal en español. Para ello, se tienen en cuenta las aportaciones de varias investigaciones pero, especialmente, Bosque (1990) y Ridruejo Alonso (1999). Por su parte, en 2.2. se recogen aspectos relativos al análisis de errores en las producciones de aprendices no nativos. También se siguen las contribuciones de algunas publicaciones previas pero, fundamentalmente, lo expuesto en Santos Gargallo (1993, 2005).

2.1. La rección modal en español

Castronovo (1990: 79) en su capítulo acerca del modo verbal en la tradición gramatical española reflexiona sobre las dificultades y las discrepancias que existen al determinar los modos. Apunta que hay grandes diferencias entre las propuestas de los distintos lingüistas, pero también observa divergencias en un mismo autor. Así mismo, en la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009: 1866-1867) se hace alusión a la discusión sobre cuántos modos existen en español. Pero se indica que, a pesar de la polémica, quizá derivada de las distintas interpretaciones del mismo concepto, tanto las gramáticas tradicionales como las modernas tienden a diferenciar: imperativo, indicativo y subjuntivo. Realmente, no es el objeto de este trabajo debatir sobre el número de modos que se distinguen, por lo que procedo a centrar la atención en los dos que pueden aparecer en contextos de subordinación, y sobre los que versa el estudio principalmente: el indicativo y el subjuntivo.

Ridruejo Alonso (1999: 3218) señala que, aunque existen diversas posturas, tiende a considerarse el indicativo como el modo de la realidad, de la seguridad, de la

objetividad y de lo actual, y el subjuntivo como el de la ausencia de realidad (Alarcos Llorach, 1994), de la falta de seguridad (Badía Margarit, 1953), de la subjetividad (Hernández Alonso, 1984) y relativo al futuro indefinido (Beardsley, 1921).

Bosque (1990: 27) recalca la importancia que le han concedido la mayor parte de los gramáticos a la aserción para distinguir los modos verbales. En relación a esto, Borrego, Gómez Asencio & Prieto (1985: 115) anotan que, como norma general, en las oraciones subordinadas debe seleccionarse el indicativo cuando hay compromiso con lo que se dice y el subjuntivo en el caso opuesto. Ridruejo Alonso (1999: 3219) también afirma que el indicativo se emplea cuando existe aserción, mientras que el subjuntivo se utiliza cuando no la hay. Pero apunta que esta generalización requiere ser matizada, porque el subjuntivo en oraciones subordinadas dependientes de predicados valorativos o realizativos no implica ausencia de aserción, como se observa en los casos que propone:

- (1) Consiguió que subieran los impuestos indirectos.
- (2) Lamento que hayan subido los impuestos indirectos.

Por su parte, en la NGLE (2009: 1868) se recoge que las oposiciones expuestas tienen fundamento pero son demasiado imprecisas o flexibles, lo cual provoca que no resulten del todo fiables para diferenciar con exactitud el indicativo del subjuntivo en ciertos casos. Por ejemplo, se indica que las oposiciones semánticas no siempre sirven para establecer la distinción entre el futuro de indicativo (*cantaré*) y el presente de subjuntivo (*cante*), ya que ambos tiempos presentan grados similares de irrealidad. Debe tenerse esto en cuenta.

Hasta aquí se hizo una introducción general del modo, centrada en el indicativo y el subjuntivo, pero hay que ir limitando el tema. Por eso, procedo a explicar la selección modal en las subordinadas. Pues bien, Bosque (1990: 18) señala que las investigaciones tradicionales se centraron en estudiar las clases semánticas que determinan la alternancia de modos, pero sin prestar demasiada atención a los aspectos sintácticos. Y recalca la importancia de tener en cuenta ambos puntos para ofrecer explicaciones completas y objetivas. Sin embargo, en estudios más recientes se baraja la idea de que el contenido semántico no tenga un papel tan importante como suele suponerse, como en Ahern (2005: 212).

En esta investigación se atenderá tanto a las clases semánticas como a los aspectos sintácticos. Ridruejo Alonso (1999: 3220) explica que en las oraciones subordinadas el modo verbal suele estar condicionado por algún elemento de la proposición subordinante, normalmente el verbo, y propone los siguientes ejemplos para justificar su afirmación:

(3) a. Mando que venga.

b. *Mando que viene.³

(4) a. Veo que viene.

b. *Veo que venga.

En (3) se comprueba que *mandar* posee rasgos que precisan el subjuntivo en la proposición subordinada, mientras que en (4) se observa que *ver* tiene otros que exigen la utilización del modo indicativo. Según Borrego, Gómez Asencio & Prieto (1985: 115) escoger la opción adecuada es fundamental, porque una elección incorrecta del modo produce secuencias que no son aceptables.

Sin embargo, Ridruejo Alonso (1999: 3220) explica que también existen casos en los que pueden utilizarse de manera más libre ambos modos, aunque lo más probable es que se transmita información diferente, como se comprueba en los siguientes ejemplos que propone:

(5) a. No cree que vino ayer.

b. No cree que viniera ayer.

Por tanto, hay casos en los que se selecciona uno u otro modo en función de ciertos elementos de la proposición principal, pero también hay otros en los que la alternancia de indicativo y subjuntivo es aceptable.

³ La mayor parte de los autores que se han consultado para el estudio utilizan en sus obras el asterisco para indicar que hay algo incorrecto en una secuencia determinada. De aquí en adelante se hará un uso similar al que hacen estos lingüistas aunque el asterisco signifique, en realidad, ‘no documentado’.

Ridruejo Alonso (*ibid.*: 3221) recoge la postura de autores como Rothe (1967: 40-43), que defienden que cuando una unidad gramatical no admite la conmutación por otra de su mismo paradigma en una construcción determinada, la oposición se neutraliza. Pero apunta que la reflexión o hipótesis de estos lingüistas no tiene en cuenta que las unidades, independientemente de lo que ocurra en un contexto determinado, de que puedan o no alterarse los modos, por ejemplo, cuentan con un significado fijado paradigmáticamente. Si tuviese lugar la neutralización de la oposición de los modos, realmente, sería indiferente que se utilizase indicativo o subjuntivo, porque no transportarían información. Esto no explicaría por qué en ciertos casos se requiere la utilización de un modo determinado. Por todo esto, defienden que tanto el indicativo como el subjuntivo tienen su significado propio que, además, ha de estar en relación con ciertos elementos de la proposición subordinante.

Bosque (1990: 19) explica que las gramáticas tradicionales han centrado su atención en el verbo principal de la oración superior como el elemento determinante del modo en la subordinada. Pero lo cierto es que en la elección de un modo concreto o en la alternancia de ambos también pueden estar en juego otros constituyentes de la proposición subordinante. Lo mismo defiende Ridruejo Alonso (1999: 3221), que muestra los siguientes casos donde el atributo es el elemento que selecciona subjuntivo o indicativo:

(6) a. Es lógico que viniera.

b. Es seguro que vino.

O estos otros donde el modo es seleccionado por los núcleos de los complementos de un nombre (7), de un adjetivo (8) y de un adverbio (9):

(7) Dio la orden de que se acercaran.

(8) Estaba deseoso de que le ofrecieran un buen trabajo.

(9) Antes de que se lo dijeran, ya se había dado cuenta.

Tanto Bosque (1990) como Ridruejo Alonso (1999) defienden que no solo el verbo de la proposición principal selecciona el modo de la subordinada, sino que también pueden hacerlo los núcleos de los complementos.

Hasta el momento se ha dado cuenta del modo indicativo y del subjuntivo de forma general. También se ha atendido de manera más particular a la rección modal en las subordinadas, seleccionando la teoría que puede aplicarse a un tipo de subordinada en particular: las completivas. Ahora conviene concretar más el tema para conocer qué ocurre con estos dos modos en las oraciones subordinadas sustantivas a *esperar*.

Ridruejo Alonso (1999: 3228-3229) apunta que este verbo acepta el empleo de ambos modos en la proposición subordinada, y expone los ejemplos que se ilustran a continuación para verificar su afirmación:

- (10) a. *Espero que venga* mi hermano.
- b. *Espero que vendrá* mi hermano.
- c. *Espero que* mi hermano *viniera* ayer.
- d. **Espero que* mi hermano (*vino / ha venido*).

Se observa que lo más recurrente parece la utilización de subjuntivo, ya que pueden usarse varios tiempos verbales en este modo (*espero que venga / espero que viniera*). En cuanto al indicativo, Ridruejo Alonso (*ibid.*) afirma que puede ser empleado cuando la oración se encuentra en futuro (*espero que vendrá*), única y exclusivamente. La utilización de cualquier otro tiempo en indicativo, presente o pasado, considera que no es adecuada (**espero que vino / *espero que ha venido*).

Esperar suele admitir el modo subjuntivo en la subordinación aunque, como se ha indicado, también acepta el indicativo en futuro. Esto se debe a que este verbo significa ‘voluntad’, pero también ‘expectativa’ o ‘previsión’ acerca de la realidad del complemento. La expectativa resulta incongruente con la aserción de la verdad tanto en pasado como en presente, pero no en futuro. La incertidumbre que caracteriza al futuro es la que consigue que sea compatible la aserción de un acontecimiento en indicativo

con el significado en ese tiempo del verbo *esperar*. En cambio, hay que destacar que verbos volitivos plenos (como *querer* o *preferir*) sí son incompatibles siempre, en cualquier tiempo, con la aserción que se produce con un complemento indicativo.

Por tanto, cuando el verbo *esperar* selecciona el indicativo futuro lo que ocurre es que el componente volitivo pasa a un segundo plano, por lo que *esperar* actuaría de manera próxima a un predicado creador de universos con el rasgo añadido de expectativa. En estos casos podría parafrasearse el verbo con otros creadores de mundo como *imaginar* o *suponer*:

(10) b. *Espero que vendrá* mi hermano.⁴

b.1. *Imagino que vendrá* mi hermano.

b.2. *Supongo que vendrá* mi hermano.

Ridruejo Alonso (*ibid.*) recoge la opinión de varios autores que sostienen la idea de que este verbo posee matices significativos diversos según el modo. Así, indica que Togeby (1953: 34-39) defiende que con indicativo *esperar* se traduce al francés como *espérer* ‘tener esperanza’, mientras que con subjuntivo responde mejor a *attendre*, que quiere decir ‘estar en espera’. También explica la consideración de Badía Margarit (1953: 112) de que con indicativo tiene significado de ‘aguardar a que llegue algo’ y, además, implica más seguridad que con subjuntivo. Para Ridruejo Alonso la interpretación de Badía Margarit parece acercarse más a la realidad.

Es cierto que se ha llevado a cabo la explicación de la rección modal centrando la atención en el indicativo y el subjuntivo, porque parece que la selección de estos dos modos puede suponer más dificultades para los aprendices de ELE. Sin embargo, antes de cerrar este subapartado interesa indicar que las completivas también pueden aparecer en infinitivo. De hecho, Ridruejo Alonso (1999: 3247) explica que esta forma no personal del verbo puede seleccionarse cuando se cumple la siguiente condición

⁴ De aquí en adelante al comentar casos ya explicados se reproducirán de nuevo manteniendo la numeración.

semántica: el sujeto del infinitivo es correferencial con uno de los argumentos de la proposición superior.

Muestra varios ejemplos para justificar su afirmación, pero ninguno con *esperar*. Aún así, a continuación se recoge uno de los que propone con un verbo que significa ‘voluntad’, que sirve para comprobar que en verbos de este tipo el uso de la forma no personal en la subordinada es obligatorio cuando hay identidad de agentes:

(11) a. Quiero venir.

b. *Quiero que venga yo.

Recapitulando, se ha realizado una explicación sobre la rección modal en español centrada, principalmente, en el indicativo y el subjuntivo. Se mostraron los significados que aporta cada uno de los modos. Posteriormente, se comprobó que hay casos en los que solo puede usarse un modo en la subordinada, mientras que hay otros en los que es aceptable la alternancia. También se vieron los elementos que seleccionan el indicativo o el subjuntivo. Incluso se ha centrado el tema para ver los tiempos verbales de cada uno de estos modos que pueden utilizarse en las subordinadas sustantivas a *esperar*. Finalmente, se ha considerado oportuno anotar que, además del indicativo y del subjuntivo, el infinitivo puede aparecer en esta clase de subordinada cuando hay identidad de agentes.

Veamos ahora los aspectos más relevantes relacionados con el análisis de errores para, en el apartado 3, poder realizar un examen adecuado de los casos de la muestra.

2.2. Acerca del análisis de errores de aprendices no nativos

Antes de nada, y como introducción a este subapartado, interesa anotar la diferencia principal entre *adquirir* y *aprender* lenguas. Pues bien, Martín (2005: 261) indica que, aunque ahora existe una tendencia general a utilizar los términos *adquisición* y *aprendizaje* indistintamente, en su origen tenían significados diferentes. Sigue a Thatcher (2000) en su afirmación de que *adquirir* se utilizaba al hablar de las L1, que en principio van asimilándose natural e instintivamente sin necesidad inicial de estudio

reglado, mientras que *aprender* se reservaba para las segundas lenguas (L2),⁵ que suelen implicar el estudio formal dirigido o apoyado por un profesor.

En este trabajo se utilizan los términos siguiendo los significados propuestos en el origen con el objetivo principal de hacer hincapié en la diferencia que ha supuesto para los aprendices del CAES, cuyas producciones serán analizadas en el apartado 3, el adquirir su L1 instintivamente frente al aprendizaje de español como LE de manera consciente y formal en el Instituto Cervantes o algunas universidades.

Dicho esto, conviene centrar la atención en aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas distintas a la L1. Es hacia el final de los setenta cuando verdaderamente cobra interés el estudio de las producciones lingüísticas de aprendices no nativos. Por estos años comienza la curiosidad por conocer el proceso de aprendizaje de las L2 / LE y, para su estudio, resultaron fundamentales el análisis y la descripción detallada de algunos fenómenos de la interlengua (IL) que se alejan de la norma de la LM.

Comienzo, pues, refiriéndome a la IL. Sánchez Iglesias (2004: 42) en su tesis recoge la definición que Selinker (1972) da del concepto como el sistema lingüístico que el aprendiz de una L2 utiliza en un punto concreto del proceso de aprendizaje, y que es diferente del sistema propio de los nativos de esa lengua y del que utilizará el propio

⁵ El *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (2005) constituye, sin duda, la obra de referencia para la enseñanza de ELE. Aunque en este manual la mayor parte de los autores, como Santos Gargallo (2005: 391-419), contemplan la diferencia entre L2 y lenguas extranjeras (LE), existe una minoría que no establece la distinción. En ese reducido grupo se encuentra Martín (2005: 261-286). A pesar de que este lingüista recoge ambos términos en el título de su trabajo, en la redacción no diferencia entre L2 y LE. Opta por el uso genérico del término *segundas lenguas* para referirse a todas las lenguas ajenas a la L1.

Pues bien, en Rico Martín (2005: 80) se explica la diferencia entre L2 y LE, establecida según las circunstancias en las que se asimila la lengua meta (LM). Se considera que una lengua es extranjera cuando se aprende en un país donde no es oficial ni autóctona, mientras que en las L2 se incluyen las lenguas que son estudiadas en un lugar en el que coexisten como cooficiales y / o coautótonas.

En la parte teórica del trabajo se utilizan los términos en función del empleo que hagan los distintos autores a los que me refiero. Sin embargo, en la parte del análisis (apartado 3) sí se contemplará la diferencia entre L2 y LE. Si se tiene en cuenta el lugar de origen de los aprendices, parece conveniente optar por el término *lengua extranjera*.

aprendiz cuando tenga mayor manejo de la LM. Santos Gargallo (2005: 393-394) en su definición recalca que el proceso de aprendizaje es gradual y creativo, y que el sistema lingüístico de aprendices no nativos contiene elementos de la L1, otros de la L2 / LE y alguno exclusivamente idiosincrático.

Existen distintas denominaciones del concepto, y algunas de ellas han sido recogidas por Santos Gargallo en su capítulo del *Vademécum* (*ibid.*: 391-393). La lingüista indica que: Corder (1967, 1971) opta por *competencia transitoria* o *dialecto idiosincrático*, Nemser (1971) prefiere el término *sistema aproximativo*, y Selinker (1972) fue el que propuso *interlengua*, que parece el más aceptado y por eso se considera al lingüista el creador del término.

Santos Gargallo (2005: 393-394) cree que de todas las características de la IL destaca el mecanismo de la fosilización, que define como el fenómeno por el que el aprendiz no nativo mantiene en su IL formas no apropiadas en puntos del aprendizaje en los que ya no deberían estar presentes. Explica, además, que dos de las causas más habituales de la fosilización son: a) la interferencia lingüística o transferencia negativa de la L1 u otras L2 / LE a la LM y b) las estrategias propias del proceso de aprendizaje.

Según lo visto, parece inevitable relacionar el concepto de *interlengua* con el de *error*, o lo que es lo mismo, expresión distinta a la que utiliza un nativo. De hecho, Santos Gargallo (*ibid.*) define las incorrecciones como elementos propios de la IL del aprendiz de una L2 / LE. A continuación se exponen las distintas consideraciones que ha habido de los errores a lo largo del tiempo, porque es cierto que desde las primeras publicaciones, según las que las incorrecciones eran consecuencia de la influencia negativa de la L1, hasta las últimas investigaciones, que entendieron los fallos de manera más positiva, existen diversas opiniones sobre el tema (Bustos Gisbert, 1998: 16-17). Veamos algunas de las corrientes, perspectivas y autores importantes que ha habido a lo largo del tiempo, y que están recogidos en Bustos Gisbert (*ibid.*).

Las primeras posiciones vienen de la mano del Análisis Contrastivo, con Fries (1945) y Lado (1957) como representantes más destacados. Estos lingüistas entienden las incorrecciones de manera negativa, y defienden que se producen por la interferencia de ciertos rasgos de la L1 a la L2. Es por eso por lo que creen en la comparación

sistemática de las dos lenguas para el estudio de los fallos. Con el tiempo, autores como Corder (1967) marcaron un cambio de orientación. Empieza a defenderse que los errores no son consecuencia únicamente de la interferencia de la L1 a la L2, sino que también pueden ser el resultado de la aplicación de determinados mecanismos o estrategias psicolingüísticas. Se cree que las incorrecciones son imprescindibles en el proceso de aprendizaje y que, además, se repiten. Por tanto, se defiende que detrás de las diversas estrategias empleadas por los aprendices se esconde un sistema lingüístico que conviene conocer para sacarle el mayor rendimiento posible al procedimiento didáctico, que debe adaptarse al estudiante para conseguir que el aprendizaje de L2 / LE sea más fructífero. Por esta línea destacaron también Dulay y Burt (1974), que consideraron que el número de incorrecciones por interferencia no es demasiado alto y que, además, afecta a parcelas muy limitadas de la L2. Defienden que la mayoría de los fallos son de desarrollo, por eso creen que el análisis desde la perspectiva contrastiva es insuficiente. Y anotan, además, lo difícil y subjetivo que es en ciertos casos distinguir si un error es interlingüístico (provocado por la interferencia de rasgos de la L1 u otras L2 a la LM) o intralingüístico (producido por mecanismos o estrategias del proceso de aprendizaje mismo) (Bustos Gisbert, 1998: 16-17). Las últimas consideraciones expuestas favorecieron el desarrollo del Análisis de Errores que, según Santos Gargallo (2005: 392), comienza a tener éxito para el examen de la IL de aprendices de español no nativos a partir de la década de los noventa, y que define como:

Procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto (*ibid.*: 391).

Se observa que se le ha dado importancia, principalmente, a conocer si las incorrecciones son interlingüísticas o intralingüísticas. Pero Bustos Gisbert (*ibid.*: 22) afirma que a lo largo del tiempo se ha intentado crear una tipología para el estudio de errores completa y rentable metodológicamente, aunque en los inventarios que se han formulado no ha habido acuerdos ni se ha conseguido establecer la propuesta ideal. Bien es cierto que suele seguirse la de Santos Gargallo (1993), quizá porque ofrece la posibilidad de estudiar incorrecciones atendiendo a una gran variedad de criterios:

Criterio	Errores
Descriptivo	-Errores por omisión -Errores por adición Doble marca / Regularización / Simple adición -Errores por formación errónea -Errores por ausencia de orden u orden incorrecto
Pedagógico	-Errores transitorios -Errores sistemático
Etiológico- Lingüístico	-Errores interlingüísticos -Errores intralingüísticos
Gramatical	-Errores fonológicos -Errores ortográficos -Errores morfológicos -Errores sintácticos -Errores léxicos -Errores semánticos -Errores pragmáticos
Comunicativo	-Errores locales -Errores globales

Tabla 1: Método propuesto en Santos Gargallo (1993: 91-97) para la clasificación de errores.

En la tabla 1 se observa que la autora propone distintas perspectivas para el estudio de errores, pero recalca que deben adoptarse unas u otras en función de los objetivos que persiga cada investigación en particular (Santos Gargallo, 2005: 404):

- Con el *criterio descriptivo* se lleva a cabo una clasificación de los fallos que atiende a si se ve alterada o no la estructura superficial de una unidad, y de qué manera. Esta perspectiva se emplea para distinguir: *errores por omisión* (ausencia de algún componente necesario), *errores por adición* (inclusión de un elemento que no debería estar presente), *errores por formación errónea* (utilización de una unidad incorrectamente construida) y *errores por ausencia de orden u orden incorrecto* (colocación inadecuada de algún elemento) (Santos Gargallo, 1993: 92).
- Con el *criterio pedagógico* se puede dilucidar si un fallo es reiterativo (*error sistemático*) o si simplemente es pasajero (*error transitorio*) (*ibid.*: 94).
- El *criterio etiológico o lingüístico* se centra en determinar si una incorrección se ha producido por interferencia (*error interlingüístico*) o si su causa se encuentra en el propio proceso de aprendizaje de la LM (*error intralingüístico*) (*ibid.*: 95).
- Por su parte, el *criterio gramatical* permite delimitar los fallos relativos a todos los niveles propios de la gramática tradicional. Con él se distinguen los siguientes errores: *fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos* (*ibid.*: 96).
- Y el *criterio comunicativo* clasifica las incorrecciones teniendo en cuenta si rompen o no un intercambio lingüístico. Permite distinguir los *errores locales* (que no implican ruptura en el proceso comunicativo, porque afectan tan solo a elementos individuales de la oración) de los *errores globales* (que atañen a la oración en general y, por tanto, son los que provocan la incompreensión o incomunicación) (*ibid.*: 96).

Tras clasificar los fallos en distintos tipos y describirlos, es interesante descifrar cuáles son los motivos por los que se producen. Pues bien, Santos Gargallo (2005: 406) recoge las siguientes fuentes como las causas primeras de las incorrecciones de aprendices no nativos:

Distracción	Se relaciona con el cansancio físico y mental, con el grado de motivación en uno mismo y el nivel de ansiedad.
Interferencia	Consiste en la adopción de formas o estructuras de la L1 o de otras LE que el estudiante conoce. El resultado de este fenómeno son los errores interlingüísticos.
Traducción	Se trata de un caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la LM.
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	Se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la LM. El resultado de este fenómeno son los errores intralingüísticos.
Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos	Se trata de errores que vienen motivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje.
Estrategias de comunicación	Se refiere a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el aprendiz pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.

Tabla 2: Propuesta de Santos Gargallo (2005: 406) para dilucidar las causas de los errores.

Recapitulando, se ha anotado la diferencia entre *adquirir* y *aprender*. También se ha explicado en este subapartado qué es la IL, cuáles son sus causas y cuál es su característica principal. Se realizó, además, un recorrido por las consideraciones que algunos autores destacados han tenido de las incorrecciones, según las distintas corrientes. Finalmente, se ha hecho referencia a la existencia de diversas tipologías para la clasificación de errores, su descripción y la delimitación de sus causas aunque, por los

motivos expuestos a lo largo de este subapartado, se ha optado por tomar como referencia las propuestas presentadas en Santos Gargallo (1993, 2005).

Tras la exposición de los aspectos teóricos más relevantes para el estudio, en el apartado 3 se hará un análisis centrado en los errores de recepción modal de la muestra.

3. Análisis de errores de rección modal en una muestra de aprendices de ELE

En la segunda parte de esta investigación se ha presentado un estudio teórico-descriptivo que atiende a dos asuntos fundamentales para el análisis de los casos extraídos del CAES: la rección modal en español y el análisis de incorrecciones de aprendices no nativos. Teniendo en cuenta lo expuesto, en este punto se realiza un examen cuantitativo y cualitativo de los casos de la muestra que, recalco, está centrado en los errores de rección modal en las subordinadas sustantivas a *esperar* que funcionan como complemento directo.

Esta parte del estudio está dividida en tres subapartados principales. En 3.1. se explica el método que se ha seguido para el examen de los datos. En 3.2. se muestran los resultados del análisis. Y, finalmente, en 3.3. se recoge una reflexión sobre las dificultades y las limitaciones de la investigación.

3.1. Descripción del método de análisis

Se parte de un total de 200 casos de oraciones completivas en función de complemento directo regidas por *esperar*.⁶ Es cierto que la muestra no es demasiado amplia, por eso debe tenerse en cuenta que los resultados del estudio simplemente serán orientativos o aproximados. Además, importa anotar que, por el reducido número de casos registrados, no ha sido posible centrar el análisis únicamente en producciones de aprendices con la misma L1 ni se ha podido estudiar con detalle cada nivel lingüístico en particular, lo cual sería interesante, porque los datos de los que se dispondría serían todavía menos. A pesar de estas limitaciones, se ha llevado a cabo el estudio con el procedimiento de análisis que se explicita a continuación.

⁶ En el Anexo 1 se recogen todos los casos del CAES que se han utilizado para el estudio.

Se ha realizado un examen inicial de los casos para comprobar si existe alternancia entre los modos que se han explicado en 2.1. Se ha comprobado que sí aunque, con el cálculo de la frecuencia absoluta y el porcentaje, se constató la prevalencia del indicativo sobre el subjuntivo. En la tabla 3 se refleja que en la muestra este modo es utilizado por los aprendices en 64 ocasiones (lo cual equivale a un 32%), mientras que el subjuntivo tiene una frecuencia absoluta más baja, de 40 (lo que supone el 20%). Pero, además, se registran 96 casos (que representan el 48%) en los que los informantes seleccionan el infinitivo, lo que demuestra que los aprendices de ELE lo que más utilizan es la forma no personal del verbo en este tipo de subordinada:

Modo	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Indicativo	64	32%
Subjuntivo	40	20%
Infinitivo	96	48%
Total	200	100%

Tabla 3: Frecuencia absoluta y porcentaje del uso que aprendices de ELE hacen del subjuntivo, el indicativo y el infinitivo en las subordinadas sustantivas al verbo *esperar* que funcionan como complemento directo, según los datos de la muestra.

A continuación, se ha examinado en qué niveles lingüísticos es más frecuente la utilización de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo*. Para ello, además de mostrar la frecuencia absoluta y el porcentaje, se ha considerado pertinente calcular la frecuencia relativa por cada 10 000 elementos gramaticales para regularizar las cifras. Los datos recogidos en la tabla 4 reflejan que el tipo de subordinada que se está analizando en este estudio es más recurrente en los tres niveles más bajos, que expongo ordenados de mayor a menor frecuencia relativa: B1 (4,48), A1 (4,26) y A2 (3,37). Realmente, se esperaba que su presencia en la muestra fuese creciendo conforme se eleva el grado de dominio lingüístico, porque el uso de la construcción estudiada parece bastante complejo y, por tanto, propio de los niveles más altos. Sin embargo, los resultados del examen de los datos no reflejan esto. En la tabla 4 se observa que el B2 tiene una frecuencia normalizada de 2,13 y el C1 de 1,19. De todos modos, conviene

tener en cuenta la escasa fiabilidad de los datos procedentes de tan pocos ejemplos en cada uno de los dos últimos niveles:

Nivel	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa
A1	66	33%	4,26
A2	60	30%	3,37
B1	52	26%	4,48
B2	17	8%	2,13
C1	5	3%	1,19
Total	200	100%	

Tabla 4: Frecuencia absoluta, porcentaje y frecuencia relativa de los usos de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo* por niveles lingüísticos, según los datos del CAES.

También se han examinado las frecuencias y el porcentaje según la L1 de los informantes. De nuevo, aquí se ha optado por calcular la frecuencia relativa por cada 10 000 elementos gramaticales para regularizar las cifras. Los datos recogidos en la tabla 5 han permitido comprobar que los usos de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo* tienen más presencia en las producciones de aprendices con árabe como L1. De hecho, su frecuencia relativa es la más alta: 5,12. Los estudiantes que tienen como L1 el inglés o el francés también emplean bastante estos tres usos, aunque las frecuencias normalizadas ya son más bajas que en el caso anterior, 4 y 3,2 respectivamente. El empleo de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo* se reduce en alumnos cuyas L1 son el portugués o el ruso, ya que sus frecuencias relativas son 2,55 y 2,5. Por su parte, los estudiantes de ELE con chino mandarín como L1 apenas utilizan la construcción analizada en este estudio, como demuestra su baja frecuencia normalizada, de 1,13:

Lengua	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia relativa
Francés	19	9%	3,2
Inglés	42	21%	4
Portugués	42	21%	2,55
Chino mandarín	6	3%	1,13
Árabe	86	43%	5,12
Ruso	5	3%	2,5
Total	200	100%	

Tabla 5: Frecuencia absoluta, porcentaje y frecuencia relativa de los usos de *esperar (que)* + *indicativo / subjuntivo / infinitivo* atendiendo a la L1 de los aprendices, según los datos del CAES.

Tras este primer acercamiento a los datos, se ha hecho un examen más detallado de cada uno de los casos para comprobar si existen o no errores, que es algo que verdaderamente interesa averiguar. Después del análisis se han extraído los datos que se recogen en la tabla 6, donde se ve que en la muestra hay 145 casos (72%) con algún tipo de fallo y solo 55 (28%) carentes de incorrecciones. Por tanto, se ha comprobado que es mucho más alta la frecuencia de usos con algún error que con aciertos:

Error	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Sí	145	72%
No	55	28%
Total	200	100%

Tabla 6: Frecuencia absoluta y porcentaje de los casos correctos y erróneos de la muestra.

La elevada frecuencia de incorrecciones justifica el interés de su estudio porque, como se ha indicado en varias ocasiones, el análisis de errores resulta fundamental para intentar solventar las incorrecciones que cometen con más frecuencia los aprendices no nativos en su proceso de aprendizaje. Para determinar y describir los fallos, se ha optado por seguir la propuesta que se explicita a continuación, basada principalmente en lo indicado en Santos Gargallo (1993) (*vid.* tabla 1):

-Se ha establecido una clasificación inicial siguiendo uno de los criterios vistos en la tabla 1: el gramatical. Su aplicación ha permitido distinguir en la muestra los errores que se recogen en la siguiente tabla:

Criterio	Errores
Gramatical	-Errores funcionales -Errores ortográficos -Errores léxico-semánticos -Errores morfológicos

Tabla 7: Primer nivel para el examen de los errores de la muestra: aplicación del criterio gramatical.

Seguidamente, procedo a explicar la tabla 7:

- Se consideran *errores funcionales* aquellos usos en los que el aprendiz utiliza un tiempo o modo verbal que no resulta adecuado, según lo indicado en 2.1.
- Dentro de los *errores ortográficos* se incluyen los usos verbales en los que hay incorrecciones de escritura o fallos en la utilización de signos gráficos.
- En los *errores léxico-semánticos* se encierran los usos inadecuados de ciertas unidades lingüísticas, en este caso verbales, para la expresión de un significado concreto.

- Finalmente, se incluyen en los *errores morfológicos* los usos con incorrecciones relativas a la flexión verbal.

-En 2.2. se ha indicado que debe seguirse uno u otro criterio de análisis en función de los intereses de cada investigación. Por eso, una vez realizada la primera división de los errores de la muestra en cuatro tipos se aplicó, a mayores, el criterio etiológico. La combinación de los dos criterios (gramatical y etiológico) pretende ofrecer una clasificación y descripción de los fallos lo más detalladas posible.

Recapitulando, tras dividir los casos de la muestra en los cuatro grandes grupos iniciales realizados según el criterio gramatical, se aplicó lo expuesto en la siguiente tabla:

Criterio	Errores
Etiológico	-Errores interlingüísticos -Errores intralingüísticos

Tabla 8: Segundo nivel para el examen de los errores de la muestra: aplicación del criterio etiológico.

A continuación, se desarrolla la tabla 8:

- Siguiendo lo visto en 2.2., dentro de los *errores interlingüísticos* se incluyen los fallos causados por la transferencia negativa de ciertos rasgos de la L1 del aprendiz o de otras L2 / LE que conozca.
- Por su parte, teniendo en cuenta lo expuesto también en 2.2., se consideran *errores de carácter intralingüístico* los producidos como consecuencia del proceso de aprendizaje mismo.

En 2.2., además, se ha hecho referencia a la existencia de distintas propuestas para determinar las causas de las incorrecciones, y se ha mostrado la de Santos Gargallo (2005). En el presente estudio no se dilucidarán los motivos por los que se producen los errores, porque es una tarea compleja y subjetiva al trabajar con una muestra

heterogénea desde el punto de vista de su L1. Sin embargo, los criterios seleccionados para el análisis de los casos de la muestra parece que facilitan que pueda averiguarse en un futuro cuáles son las causas de las incorrecciones. Este es el motivo por el que se eligieron esos dos criterios y no otros.

Tras la presentación de la propuesta para el análisis de errores, se exponen los resultados del estudio de los casos de subordinadas sustantivas a *esperar* con función de complemento directo registrados en el CAES.

3.2. Resultados del examen de los datos de la muestra

Aunque en 3.1. se ha propuesto una tipología para clasificar todos los errores que se detectan en la muestra, conviene indicar que en los siguientes subapartados se centrará más la atención en la descripción de las incorrecciones funcionales, que son las que verdaderamente interesan en el presente estudio. Estos errores serán descritos con detalle en 3.2.1. A todos los demás se hará una simple aproximación en 3.2.2., ya que no están directamente relacionados con el tema tratado.

3.2.1. Errores funcionales

Comienzo, pues, por los fallos funcionales que, como se ha indicado, son los que realmente tienen interés para el trabajo. En la tabla 9 se refleja que en la muestra hay 63 casos (31%) que presentan errores de carácter funcional, mientras que en los 137 casos restantes (69%) los alumnos de ELE no han cometido ninguna incorrección de este tipo:

Error funcional	Frecuencia absoluta	Porcentaje
No	137	69%
Sí	63	31%
Total	200	100%

Tabla 9: Frecuencia absoluta y porcentaje de los errores funcionales de la muestra.

Se esperaba un número mayor de incorrecciones. Aún así, un 31% es un porcentaje suficiente de fallos para considerar que la selección del tiempo y del modo verbal en esta clase de subordinada supone ciertas dificultades para los aprendices de ELE. Se justifica así la conveniencia de estudiar los errores funcionales.

Vista la parte cuantitativa relativa a este asunto, a continuación se realiza un análisis cualitativo. Se centrará la atención en los usos erróneos registrados en la muestra, pero resulta interesante detenerse primero en los que carecen de incorrecciones.

I) *Usos adecuados*

Para distinguir los usos correctos se ha tenido en cuenta lo indicado en 2.1., donde se recogen las consideraciones de Ridruejo Alonso (1999). Siguiendo sus aportaciones, en la muestra se registran los siguientes tiempos y modos correctos: presente de subjuntivo (con una frecuencia absoluta de 38), futuro de indicativo (6 casos del total de la muestra), pretérito imperfecto de subjuntivo (aparece en 3 ocasiones) e infinitivo (con una frecuencia absoluta de 96). Se observa la prevalencia de la forma no personal del verbo, tal y como se ha adelantado en 3.1.

A continuación, se muestran casos relativos a los tres primeros usos nombrados para comprobar si existe algún tipo de diferencia entre ellos:

(12) *espero que estes bien y que hayas cumplido tus sueños* (CAES: B1 / Árabe).⁷

(13) *Espero que fuera mejor* (CAES: A2 / Inglés).

(14) *espero que sacarás buenas notas en tus exámenes* (CAES: B1 / Inglés).

⁷ En este caso se observa que hay un fallo en la producción del aprendiz motivado por la ausencia del signo gráfico para la representación del acento. Aún así, el uso es correcto si se tiene en cuenta la selección del tiempo y del modo verbal en la subordinada. En este subapartado se estudian los errores de tipo funcional y por eso el ejemplo no va precedido de asterisco.

A lo largo del trabajo pueden exponerse ejemplos en los que se detecten varios fallos en un mismo uso. Se utilizará el asterisco solo cuando el caso analizado sea incorrecto para el tipo de error que se esté tratando en ese momento. De aquí en adelante conviene tener este criterio en cuenta.

En los tres casos estamos ante usos en los que la selección del tiempo y del modo verbal parece adecuada. En (12) y (13) los verbos subordinados se encuentran en presente de subjuntivo y pretérito imperfecto de subjuntivo, respectivamente. Aquí *esperar* mantiene su significado volitivo. No ocurre lo mismo en (14), donde el verbo al seleccionar el futuro de indicativo pierde el significado volitivo y, como apunta Ridruejo Alonso (1999), actúa de manera próxima a un predicado creador de universos con el rasgo añadido de expectativa. Podría sustituirse por verbos como *imaginar* (14a) o *suponer* (14b):

(14) a. *imagino que sacarás* buenas notas en tus exámenes.

b. *supongo que sacarás* buenas notas en tus exámenes.

Conviene detenerse en los casos en los que los aprendices seleccionan el futuro de indicativo. Es cierto que este uso se explica en este epígrafe porque en 2.1. se ha dicho que es correcto desde el punto de vista funcional. Sin embargo, en la muestra hay 3 casos, como el de (15), en los que los estudiantes de ELE utilizan *esperar que + indicativo (futuro)* cuando hay identidad de sujetos:

(15) **espero que recibiré* su respuesta muy pronto (CAES: A2 / Inglés).

La opción presentada no parece demasiado correcta, quizá lo más adecuado o habitual sea el empleo del infinitivo:⁸

(15) a. *espero recibir* su respuesta muy pronto.

En los 3 casos como el de (15) parece que los errores son consecuencia de la confusión de los aprendices y, por tanto, intralingüísticos. No hay indicios que hagan pensar que los fallos son resultado de la transferencia negativa de ciertos rasgos de la L1 u otras LE.

⁸ Quizá debiera explicarse este asunto en el siguiente epígrafe relativo a los errores funcionales, pero se ha optado por hacerlo aquí para no romper el hilo de la explicación de la selección del futuro de indicativo en esta clase de subordinada.

Recalco que en este trabajo se está considerando que la selección del futuro de indicativo en la subordinada a *esperar* es una opción adecuada, porque en la parte teórica se ha visto que autores como Ridruejo Alonso (1999) así lo afirman. Pero, realmente, como nativa esto me ha suscitado ciertas dudas, ya que no parece que *esperar que + indicativo (futuro)* sea demasiado natural. Por esto, se ha acudido a la *Base de datos sintácticos del español actual (BDS)*⁹ con el objetivo de comprobar si es una opción frecuente entre los que tienen el español como L1.

Conviene anotar que, aunque en la aplicación disponible en la red no se facilita el recuento automático estableciendo distinción entre textos orales y escritos, para esta investigación se ha realizado un cálculo manual con el fin de apartar las producciones orales que se registran en la BDS. Hay que tener en cuenta que el trabajo tiene como base los textos escritos por aprendices de ELE recogidos en el CAES, por lo que parece coherente trabajar también únicamente con los textos escritos de la BDS.

Por tanto, en la tabla 10 se incluyen las frecuencias absolutas y los porcentajes de los distintos usos de *esperar* que interesan para la presente investigación, y que pertenecen únicamente a textos escritos. Se han encontrado en total 173 casos de completivas en función de complemento directo regidas por *esperar*. Pues bien, los datos reflejan que los nativos utilizan de forma mayoritaria *esperar que + subjuntivo*, que tiene una frecuencia absoluta de 79 (65%). También echan mano, aunque ya en menor medida, de *esperar + infinitivo*, uso que aparece en 38 ocasiones (31%). Sin embargo, la utilización de *esperar que + indicativo (futuro)* es escasa, ya que este uso tan solo tiene una frecuencia absoluta de 5 (4%):

⁹ Corpus creado por un grupo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela. Está basado en el análisis sintáctico manual, desde principios constitutivos y funcionalistas. Se compone de aproximadamente 160 000 cláusulas (1 500 000 palabras) que fueron recogidas de textos narrativos, teatrales, ensayísticos, periodísticos y orales pertenecientes a la parte contemporánea del *Archivo de textos hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela (ARTHUS)*.

Desde su presentación en el año 2001 hasta el lanzamiento de su última versión (3.5.3., en el 2002) se han ido incorporando muchas mejoras en el corpus. Para este estudio se ha trabajado principalmente con los esquemas y los subesquemas.

Puede accederse a la BDS a través del siguiente enlace: <http://www.bds.usc.es>.

Uso	Frecuencia absoluta	Porcentaje
<i>Esperar que + indicativo (futuro)</i>	5	4%
<i>Esperar que + subjuntivo</i>	79	65%
<i>Esperar + infinitivo</i>	38	31%
Total	122	100%

Tabla 10: Frecuencia absoluta y porcentaje de los distintos usos rentables en la subordinada a *esperar* en función de complemento directo, según los datos extraídos de los textos escritos de la BDS.

Con la consulta de los datos de la BDS lo que se pretendía comprobar y demostrar es que a pesar de que el futuro de indicativo en la subordinada es aceptable, realmente no es un uso al que suelen recurrir los nativos. Pero, además, resulta sugestivo comparar las frecuencias absolutas y los porcentajes del empleo que hacen los aprendices frente a los nativos de los diferentes usos que se están tratando. A continuación, se muestra una tabla contrastiva:

Uso	Frecuencia absoluta (CAES)	Frecuencia absoluta (BDS)	Porcentaje (CAES)	Porcentaje (BDS)
<i>Esperar que + indicativo</i>	64	8	32%	6,5%
<i>Esperar que + subjuntivo</i>	40	79	20%	63%
<i>Esperar + infinitivo</i>	96	38	48%	30,5%
Total	200	125	100%	100%

Tabla 11: Contraste de frecuencia y porcentaje de los usos de *esperar (que) + indicativo / subjuntivo / infinitivo* que hacen los aprendices de ELE frente a los nativos, según los datos extraídos del CAES y la BDS.

Es interesante la comparación de los datos. Se observa que *esperar que + subjuntivo* es la opción más utilizada por los nativos, que contrasta con la baja frecuencia que tiene este uso en las producciones de estudiantes extranjeros. De hecho, el modo subjuntivo en la subordinada es al que menos recurren los alumnos de ELE. También existe una gran diferencia en el empleo del indicativo tras el verbo. Así, se observa que los nativos apenas utilizan *esperar que + indicativo*, mientras que los alumnos hacen un uso mayor de este modo en la subordinada. Aquí hay que anotar que la presencia del indicativo en las producciones de aprendices se esperaba fuese elevada, ya que emplean distintos tiempos en este modo, como se verá en el siguiente epígrafe al tratar los usos incorrectos. Lo que ha sorprendido es que los nativos, además del futuro, utilicen el presente (con frecuencia absoluta de 2) y el condicional simple de indicativo (en 2 ocasiones). Finalmente, en la tabla se comprueba que los estudiantes de ELE suelen utilizar el infinitivo en la proposición subordinada, opción que no es tan frecuente entre los nativos de español.

Tras la consulta de los datos de la BDS, hay que volver al CAES. Conviene detenerse ahora en las subordinadas en las que los aprendices seleccionan el infinitivo. Es cierto que este uso se ha considerado adecuado porque es correcto desde el punto de vista funcional, pero interesa anotar que se han registrado 8 casos en los que los alumnos utilizan *esperar que + infinitivo*, y esto merece que se le preste atención. Veamos.

Podrían establecerse dos grupos. Por un lado, existen 5 casos como el de (16) en los que los aprendices seleccionan correctamente el infinitivo, porque hay correferencialidad de sujetos, aunque se observa un error por la utilización de la conjunción *que* para introducir la forma no personal del verbo:

(16) *Espiero que conocer ustedes* (CAES: A1 / Portugués).

Quizá el uso de la conjunción en casos como el de (16) obedezca a la confusión derivada de *que* con subjuntivo e indicativo sí es requerida. Lo correcto sería omitirla:

(16) a. *Espero conocerles.*

Por otro lado, hay 3 casos como el que se recoge en (17). Se observa en el ejemplo que el estudiante de ELE no hace una selección correcta del tiempo y del modo verbal:¹⁰

(17) **esperar que entendar* mi retraso (CAES: A1 / Francés).

En (17) el informante utiliza *esperar que + infinitivo*. Esto no es aceptable porque no hay identidad de sujetos. Lo adecuado es el uso del presente de subjuntivo:

(17) a. *espero que entiendas / entendáis* mi retraso.

Parece que estos 3 errores son consecuencia de la confusión de los aprendices y, por tanto, intralingüísticos. Ningún indicio invita a pensar que fallos como el descrito en (17) obedecen a la transferencia negativa de algún rasgo de otras lenguas.

Recapitulando, en la muestra se han encontrado los siguientes tiempos y modos correctos: presente de subjuntivo, pretérito imperfecto de subjuntivo, futuro de indicativo e infinitivo. Se ha constatado que el indicativo en futuro no es una opción demasiado frecuente entre los nativos de español, aunque autores como Ridruejo Alonso (1999) la presentan como correcta. Además, se comprobó que 3 aprendices seleccionan este uso cuando hay identidad de sujetos, y no parece la opción más adecuada. Por otro lado, se ha visto que los estudiantes de ELE utilizan la conjunción *que* para introducir el infinitivo en la subordinada. En la mayor parte de los casos esto no constituye un error funcional, porque el uso de la conjunción parece ser consecuencia de la confusión derivada de que con subjuntivo e indicativo sí es requerida, aunque hay 3 casos que sí son erróneos, porque la selección temporal y modal no es adecuada.

A continuación, se procede a estudiar los usos incorrectos desde el punto de vista funcional.

¹⁰ De nuevo, se ha optado por hacer referencia a los 3 casos erróneos en este epígrafe para no romper el hilo de la explicación de la selección del infinitivo en esta clase de subordinada.

II) Usos erróneos

En el epígrafe anterior se siguió a Ridruejo Alonso (1999) para delimitar los usos correctos. Pues bien, el resto de los tiempos y modos verbales que aparecen en la muestra, lógicamente, se consideran inadecuados. Se incluyen en este grupo usos de: presente de indicativo (con una frecuencia absoluta de 50), pretérito perfecto simple de indicativo (aparece en 3 ocasiones), imperfecto de indicativo (con frecuencia absoluta de 2), condicional simple de indicativo (se registra 1 caso), pretérito perfecto compuesto de indicativo (con frecuencia absoluta 1), los 3 casos de *esperar que + indicativo (futuro)* y los 3 casos de *esperar que + infinitivo* ya explicados. Se comprueba que la utilización del presente de indicativo prevalece sobre el resto.

A continuación, se mostrarán los casos más representativos relativos a cada uno de los tiempos y modos verbales mencionados. Se comienza por el presente de indicativo:

- (18) **espero que hablo* con ellos personalmente en el vez próxima (CAES: A1 / Árabe).
- (19) **espero que recibo* una respuesta en el proximo semana (CAES: B1 / Inglés).

En la muestra hay varios casos, como los de (18) y (19), en los que los aprendices utilizan el presente de indicativo en la oración subordinada. Pero quizá lo más recurrente en personas cuya L1 es el español sea el uso del infinitivo sin conjunción, ya que hay identidad de sujetos, de manera que los casos mostrados quedarían del siguiente modo:

- (18) a. *espero hablar* con ellos personalmente la vez próxima.
- (19) a. *espero recibir* una respuesta la próxima semana.

Tras hacer referencia al presente de indicativo, conviene prestar atención al resto de tiempos y modos verbales empleados por los aprendices. Se expone lo más representativo de la muestra. Hay varios casos como el de (20), en el que el alumno utiliza el pretérito perfecto simple de indicativo, que no es una opción válida en español, como se ha indicado en 2.1.:

(20) **Espero que tuviste* un verano divertido también (CAES: A2 / Inglés).

En casos como el de (20) lo pertinente parece el empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo en cualquiera de sus dos formas (-ra / -se):

(20) a. *Espero que tuvieras* un verano divertido también.

b. *Espero que tuvieses* un verano divertido también.

Aunque también resulta recurrente el uso del pretérito perfecto compuesto de subjuntivo:

(20) c. *Espero que hayas tenido* un verano divertido también.

Además, en la muestra se han encontrado casos inadecuados, como el de (21), en los que los estudiantes utilizan el pretérito imperfecto de indicativo:

(21) **Espero que estabas* bien (CAES: A2 / Portugués).

Aunque para la realización del estudio se ha intentado tener en cuenta, en la medida de lo posible, la L1 y el nivel lingüístico de los aprendices, hasta el momento no se había considerado necesario mencionar esto explícitamente porque todos los errores funcionales presentados parecen intralingüísticos, probablemente consecuencia de la confusión. Pero para la explicación de casos como el de (21) sí es interesante prestar atención a la L1 del aprendiz. Así, en este ejemplo se observa que el estudiante de ELE utiliza **estabas* cuando lo idóneo sería el empleo de *estés*. Es cierto que este podría considerarse un fallo intralingüístico, pero también existe la posibilidad de entenderlo como un error interlingüístico por interferencia si se toma en consideración la semejanza que **estabas* tiene con la forma portuguesa de presente de subjuntivo *estejas*.

En cuanto al condicional simple de indicativo, cuyo uso también es considerado erróneo en Ridruejo Alonso (1999), en la muestra se ha encontrado solamente el siguiente caso:

(22) **espero que seríamos* amigos (CAES: A1 / Inglés).

En (22) lo adecuado sería la utilización del presente de subjuntivo:

(22) a. *espero que seamos* amigos.

Incluso sería aceptable el uso del futuro de indicativo aunque, como se ha justificado previamente, no es la opción más habitual entre nativos:

(22) b. *espero que seremos* amigos.

También se ha registrado en la muestra el siguiente caso incorrecto en el que un alumno de ELE utiliza el pretérito perfecto compuesto de indicativo:

(23) **espero que tiene gustado* de de cõñocer un poco de mi família (CAES:
A1 / Portugués).

De nuevo, en este caso es interesante tener en cuenta que la L1 del estudiante es el portugués para explicar por qué el aprendiz usa el verbo *tener* como auxiliar. En la L1 del alumno pueden funcionar como auxiliares tanto el *haver* como el *ter*. Pero, verdaderamente, lo que importa aquí es que se utiliza el pretérito perfecto compuesto de indicativo **tiene gustado* cuando lo correcto parece el uso del pretérito perfecto compuesto de subjuntivo. Seguramente estemos ante un error por interferencia del portugués. En este caso la secuencia correcta varía bastante de la que propone el estudiante, pero hay que tener en cuenta que su producción pertenece al nivel A1, en el que todavía está empezando el proceso de aprendizaje:

(23) a. *espero que te haya gustado* conocer un poco a / de mi familia.

En resumen, se han encontrado los siguientes usos incorrectos en la muestra: presente de indicativo, pretérito perfecto simple de indicativo, imperfecto de indicativo, condicional simple de indicativo, pretérito perfecto compuesto de indicativo, los 3 casos de *esperar que + indicativo (futuro)* y los 3 casos de *esperar que + infinitivo*. Aunque en este subapartado solo se ha mostrado lo más representativo de cada uso, se han analizado en detalle todos los errores funcionales de la muestra. Tras su examen, se puede concluir que la mayor parte de las incorrecciones parecen ser intralingüísticas por confusión aunque, como se ha explicado, en ciertos casos en los que el aprendiz tiene como L1 el portugués los fallos parecen interlingüísticos por interferencia.

De todos modos, quiero recalcar que se está trabajando con una muestra heterogénea desde el punto de vista de la L1 de los informantes, por lo que la aplicación del criterio etiológico es una tarea un tanto compleja y subjetiva. Es por esto por lo que conviene tener precaución y considerar que los resultados del estudio son aproximados.

3.2.2. Otros errores: ortográficos, léxico-semánticos y morfológicos

Se ha indicado en varias ocasiones que, a pesar de haber clasificado los fallos de la muestra en varios tipos, no se describirían todos con detalle para que el trabajo no se aleje de su cometido principal. Aún así, considero pertinente hacer una breve aproximación a los errores ortográficos, léxico-semánticos y morfológicos en este subapartado. A continuación, me referiré brevemente a cada tipo.

I) Errores ortográficos

Recuerdo que en 3.1., siguiendo a Santos Gargallo (1993), se ha explicado que se consideran fallos ortográficos los usos verbales en los que hay incorrecciones de escritura o errores en la utilización de signos gráficos. Teniendo en cuenta esto, se han incluido en este grupo casos como el que se muestra en (24), en el que aprendiz escribe **recivir* en lugar de *recibir*:

(24) **espero recivir* la realisar de mi reservación (CAES: A2 / Árabe).

También se han adscrito a esta clase casos similares al que se recoge en (25), en el que el estudiante extranjero utiliza las formas **espiero* y **estejas* en lugar de *espero* y *estés*:

(25) **Espiero que estejas* bien, yo estou muy bien (CAES: A2 / Portugués).

A pesar de haber encuadrado casos como el de (25) en los errores ortográficos, porque la escritura a simple vista no parece correcta, soy consciente de que esto podría no resultar del todo aceptable. Quizá sea más adecuado interpretar que formas como **espiero* simplemente están mal conjugadas porque se ha diptongado al verbo en la raíz y, por tanto, no conforman errores ortográficos propiamente dichos.

Sería conveniente hacer un examen exhaustivo relativo al problema que planteo aunque, como digo, no es el cometido de esta investigación.

II) Errores léxico-semánticos

De nuevo, teniendo en cuenta lo indicado en Santos Gargallo (1993), en 3.1. se explicó que los errores léxico-semánticos son los usos de verbos inadecuados para la expresión de un significado. Siguiendo esto, se han considerado fallos de tipo léxico-semántico casos como el siguiente, en el que el aprendiz utiliza el verbo *ser* en lugar del *estar* para hacer referencia a un estado:

(26) **espero que eres bien* (CAES: A2 / Inglés).

También se han detectado en la muestra casos que, aunque no parecen del todo incorrectos desde la perspectiva léxico-semántica, sí podrían ser sustituidos por una opción mejor o más adecuada. A continuación, muestro un ejemplo representativo:

(27) **Espero que vas bien con el nuevo trabajo en Madrid* (CAES: B1 / Árabe).

En (27) se observa que el aprendiz emplea el verbo *ir*. Esto no parece del todo incorrecto, de hecho, los nativos de español suelen usarlo:

(27) a. *Espero que vaya bien con el nuevo trabajo en Madrid.*

Pero quizá sea más adecuado utilizar el verbo *estar* para indicar un estado, como se ha explicado antes:

(27) b. *Espero que estés bien con el nuevo trabajo en Madrid.*

Por tanto, en este grupo sería interesante estudiar tanto los usos erróneos como los que podrían mejorarse. Tras este breve acercamiento a los fallos de tipo léxico-semántico, paso a referirme a las incorrecciones morfológicas.

III) Errores morfológicos

Como se ha visto en 3.1., en el presente estudio se consideran fallos morfológicos los usos con incorrecciones relativas a la flexión verbal. De nuevo, se ha seguido lo indicado en Santos Gargallo (1993). Teniendo en cuenta esto, se han incluido en este grupo casos como el de (28):

- (28) *Si encuentras mi equipaje, mi direccion electronica es:
whitney77@uw.edu. Gracias, y *espera que tiene* un buen día (CAES: B1 /
Inglés).

En (28) se muestra un contexto ligeramente más amplio que en los ejemplos anteriores para que sea más fácil comprobar la ausencia de concordancia entre el sujeto y el verbo. Se observa que el aprendiz utiliza la 3ª persona de singular *espera* cuando la forma adecuada sería *espero*, ya que en su producción el mensaje se encuentra en 1ª persona de singular, como refleja la presencia en el contexto de *mi equipaje* o *mi dirección*. La confusión de la persona gramatical trae consigo, claro, la utilización de morfemas flexivos inadecuados.

En suma, en este subapartado se ha realizado una breve aproximación a los otros errores que se han detectado en la muestra, además de los funcionales: ortográficos, léxico-semánticos y morfológicos. No se hizo una descripción exhaustiva de estos tres tipos para no alejarse del tema central del estudio. Sin embargo, antes de cerrar este subapartado quiero resaltar el interés de estudiar con mayor detenimiento en futuros trabajos las incorrecciones presentadas, desde las perspectivas que convenga, con el objetivo de ofrecer una descripción en detalle y concreta de cada uno de los diferentes tipos.

3.3. Dificultades y limitaciones del estudio

Tras la presentación de los aspectos teóricos y la realización del análisis de las producciones de aprendices del CAES, conviene reflexionar acerca de las dificultades encontradas y sobre las limitaciones del presente estudio. Es cierto que a lo largo del

trabajo se han ido revelando algunos de los problemas detectados, pero conviene recoger los más importantes en este subapartado.

- Se ha visto que uno de los mayores obstáculos se encontró a la hora de seleccionar una tipología para el estudio de errores. Realmente, hay muchas propuestas, pero todavía no existe la “ideal”. Se ha echado en falta una tipología que permitiese clasificar y describir incorrecciones con mayor objetividad y claridad.
- Otro de los problemas descansa en el pequeño tamaño de la muestra, lo que provoca que los resultados del estudio simplemente sean orientativos o aproximados. A pesar de haber realizado el examen igualmente, trabajar con un número de datos reducido ha impedido que pudiesen analizarse los siguientes aspectos que, aunque no son imprescindibles en este estudio, sí parecen interesantes:

-Cada nivel lingüístico en particular para saber, por ejemplo, si ha habido avances o si los errores se han fosilizado.

-Cada L1 por separado para poder estudiar con más detalle las incorrecciones y para lograr conocer cuáles son sus causas. Soy consciente de que esta es la pata de la que verdaderamente cojea el trabajo, principalmente porque la aplicación del criterio etiológico en una muestra heterogénea desde el punto de vista de la L1 de los informantes es una tarea bastante subjetiva. Lo ideal para que los resultados fuesen más fiables sería atender a cada L1 en concreto y no trabajar con seis L1 diferentes. Sin embargo, esto resulta difícil mientras no existan corpus de aprendices de español más amplios que permitan estudiar distintos fenómenos a través de muestras rentables con las que lograr resultados objetivos. De todos modos, el fin último de la investigación es ver cuáles son los fallos funcionales para conocer los aspectos que más costosos les resultan a los aprendices de ELE, porque solo así los docentes sabrán cómo adaptar la enseñanza para conseguir que el resultado del proceso de aprendizaje sea mejor. Si se tiene en cuenta que en un aula suele haber estudiantes con distintas L1, no resulta

del todo descabellado este trabajo, que estudia los errores de rección modal en las subordinadas sustantivas a *esperar* en función de complemento directo que produce un grupo heterogéneo de estudiantes de ELE.

4. Conclusiones

Los resultados del estudio han permitido comprobar si la hipótesis planteada al inicio de la investigación es veraz. En la muestra se han encontrado algunos casos en los que los aprendices de ELE seleccionan inadecuadamente el tiempo y el modo verbal. Bien es cierto que el número de casos en los que los informantes seleccionan usos verbales correctos es mayor. Realmente, se esperaba que la frecuencia de errores funcionales en las subordinadas sustantivas a *esperar* en función de complemento directo fuese más alta. De todos modos, aunque el porcentaje de error no sea tan elevado como se pensaba, sí es suficiente para afirmar que para los estudiantes de ELE la elección temporal y modal en este tipo de subordinada supone ciertas dificultades.

El trabajo ha cumplido los objetivos que perseguía: a) comprobar la autenticidad de la hipótesis, b) realizar una propuesta para clasificar todos los fallos detectados en la muestra y c) describir con detalle los errores relativos a la selección del tiempo y del modo verbal. Veamos.

A pesar de que en la parte teórica se ha hecho referencia a la diversidad de tipologías existentes para el análisis de incorrecciones, se explicó que suele seguirse a Santos Gargallo (1993, 2005). Alguna de sus aportaciones se ha tomado como base a la hora de elaborar la propuesta para estudiar los fallos registrados en la muestra. Se ha optado por analizar los errores según dos criterios: el gramatical (primer nivel) y el etiológico (segundo nivel). El examen desde estas dos perspectivas ha permitido clasificar en varios grupos todas las incorrecciones de la muestra, aunque es cierto que la descripción se ha centrado en los errores de carácter funcional. Esto se debe a que los fallos que atañen al tiempo y al modo verbal son los que verdaderamente interesan en el presente trabajo. El resto de incorrecciones no son atingentes al tema tratado y, por tanto, no se ha considerado pertinente hacer una descripción exhaustiva de ellas.

A continuación, se exponen los resultados que se han extraído del análisis:

- Los fallos de carácter funcional no tienen una frecuencia tan alta como se esperaba, aunque sí se han registrado en la muestra ciertos casos erróneos que justifican la necesidad del estudio.

Se ha prestado atención tanto a los usos correctos como a los inadecuados. La división se ha establecido siguiendo principalmente a Ridruejo Alonso (1999). En los usos adecuados se han incluido los siguientes tiempos y modos verbales de la muestra: presente de subjuntivo, pretérito imperfecto de subjuntivo, futuro de indicativo e infinitivo. Sin embargo, conviene anotar lo siguiente:

-Aunque *esperar que + indicativo (futuro)* es un uso adecuado desde el punto de vista funcional, se ha comprobado en la BDS que no es una opción que suelen utilizar las personas con español como L1. Se ha visto que este uso es pertinente cuando no hay identidad de agentes, pero hay 3 casos en la muestra en los que los alumnos seleccionan el futuro en la subordinada cuando el sujeto de los dos verbos es el mismo.

-Algunos estudiantes de ELE echan mano de la conjunción *que* para introducir el infinitivo. En la mayor parte de estos casos la selección temporal y modal es adecuada, a pesar de que el uso de *que* no sea correcto. Sin embargo, se registran 3 casos en la muestra en los que la elección del infinitivo no es pertinente.

Además de los 6 casos (3 de futuro de indicativo y 3 de infinitivo), se incluyeron dentro de los usos inadecuados los siguientes tiempos y modos verbales: presente de indicativo, pretérito perfecto simple de indicativo, imperfecto de indicativo, condicional simple de indicativo y pretérito perfecto compuesto de indicativo. Tras su análisis, parece que la mayoría de los errores son intralingüísticos por confusión, aunque en algunos casos en los que el aprendiz tiene como L1 el portugués las incorrecciones parecen consecuencia de la interferencia o transferencia negativa de ciertos rasgos de la L1. Pero recalco que hay que interpretar con prudencia los resultados de la aplicación del criterio etiológico.

Además, se ha establecido un contraste interesante entre los datos de la BDS y del CAES, que ha permitido probar lo siguiente:

-Los aprendices de ELE no utilizan con demasiada frecuencia *esperar que* + *subjuntivo*. En cambio, este es el uso más habitual entre nativos.

-Los estudiantes extranjeros emplean en bastantes ocasiones *esperar que* + *indicativo*, que es la opción menos frecuente entre los nativos de español. La presencia del indicativo en las producciones de aprendices se esperaba fuese elevada, porque utilizan distintos tiempos en este modo. Sin embargo, ha sorprendido que los nativos, además del futuro, empleen el presente y el condicional simple de indicativo en la proposición subordinada.

-Los alumnos seleccionan con bastante frecuencia el infinitivo en las subordinadas a *esperar*, uso que no es tan habitual entre los nativos.

- Aparte de los fallos de carácter funcional, se han registrado en la muestra otros errores: ortográficos, léxico-semánticos y morfológicos. Realmente, no ha convenido describir estas incorrecciones con detalle, pero sería interesante realizar nuevos estudios que analicen estos errores con mayor detenimiento, desde las perspectivas que se consideren más rentables.

De cara al futuro también parece imprescindible la creación de corpus de aprendices de español más amplios, porque trabajar con un número más elevado de datos permite obtener resultados más fiables. Además, convendría proponer nuevos métodos que faciliten la delimitación y descripción de errores, así como la determinación de sus causas. También me parece sugestivo que se profundice en el estudio de la rección modal atendiendo a producciones de aprendices no nativos, ya que es un tema no demasiado explotado. Si se realizasen investigaciones sobre el asunto que propongo, prestando especial atención a las incorrecciones cometidas por los alumnos, podrían atajarse las dificultades con las que se encuentran los estudiantes de ELE. Hay que entender el estudio de los errores como algo positivo y fundamental para que los docentes adapten adecuadamente el proceso de enseñanza y consigan que el aprendizaje sea más fructífero.

Referencias

- **Corpus**

BDS: *Base de datos sintácticos del español actual*. Disponible en: <http://www.bds.usc.es>.

CAES: *Corpus de aprendices de español*. Disponible en: <http://galvan.usc.es/caes>.

- **Bibliografía**

Ahern, A. (2005). Mood choice and sentence interpretation in Spanish. En B. Hollebrandse, A. van Hout & C. Vet, (eds.), *Cross linguistic Views on Tense, Aspect and Modality*. Amsterdam-New York: Rodopi. (Vol. 13), 201-214.

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Badía Margarit, A. M. (1953). El subjuntivo de subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorrománico. *Revista de filología española*, 37, 95-129.

Beardsley, W. A. (1921). The psychology of the Spanish subjunctive. *Hispania*, 8 (2), 98-108.

Borrego, J., Gómez Asencio, J., & Prieto, E. (1985). *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Bosque, I. (1990). Las bases gramaticales de la alternancia modal: Repaso y balance. En I. Bosque, (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Ediciones, 13-65.

Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda-Cuadernos de filología hispánica*, 16, 11-40.

- CastroNovo, B. (1990). La categoría verbal de modo en la tradición gramatical española. En I. Bosque, (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Ediciones, 66-80.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International review of applied linguistics in language teaching*, 5 (4), 161-171.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International review of applied linguistics in language teaching*, 9 (2), 161-171.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24 (1), 37-53. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2 / L*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lieberman, D. I. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica*. Buenos Aires: Eudeba.

- Martín, J. M. (2005). 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, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 261-286.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International review of applied linguistics in language teaching*, 9 (2), 115-124.
- Real Academia Española. (2009). El verbo (III). El modo. En *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (Vol. 1), 1865- 1960.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 79-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>.
- Ridruejo Alonso, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (Vol. 2), 3209-3252.
- Rothe, W. (1967). *Strukturen des Konjunktivs im Französischen*. Tübinga: Niemeyer.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2005). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 391-410.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10 (2), 209-231.

Thatcher, P. (2000). Acquisition and learning the theory matters. *International review of applied linguistics in language teaching*, 38 (1), 161-174.

Togoby, K. (1953). *Mode, aspect et temp en espagnol*. Copenhagen: Munksgaard.

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*. Berlín: Peter Lang.

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

Anexo: casos de *esperar (que) + subjuntivo / indicativo / infinitivo* registrados en el CAES

Número de caso	Caso	L1	Nivel
1	Si encuentras mi equipaje, mi direccion electronica es: whitney77@uw.edu. Gracias, <i>y espera que tiene</i> un buen día.	Inglés	B1
2	¿cómo estas? amigo <i>esperamos que estas</i> en buen salud, y tu familia ¿como esta?	Árabe	B1
3	llegamos el 15 de Diciembre y salimos el 17. <i>Espera qué hay</i> un habitación disponible por estas fechas.	Árabe	A2
4	acabo de insibirse en este centro, <i>y espero que conocemos</i> bien, porque he cambiado mi lugar de enseñanza, bueno para que me conoceis bien empiezo a describirme	Árabe	A1
5	¿que tal las vacaciones? <i>yo espero que eran</i> perfecto. para mi las ultimas vacaciones eran fantasticas, los he passado en francia.	Árabe	A2
6	<i>espero que eres</i> bien.	Inglés	A2
7	Hola, que tal? <i>espero que eres</i> bien	Árabe	B1
8	Estoy muy contenta trabajar con vosotros y conocer vosotros la semaña proxima, <i>y espero que es</i> el mismo para vosotros.	Francés	A1

9	Hola a todo equipo del empresa de calzado a Madrid, y <i>espero que estais</i> bien y tambien sus familia.	Árabe	A1
10	¿Que tal? <i>espero que estas</i> bien.	Inglés	A2
11	que tal estas estos días, <i>espero que estas</i> bien.	Árabe	B1
12	¡hola! <i>espero que estas</i> bien, tenias que venir con nosotras a Granada	Árabe	A2
13	que tal? <i>espero que estas</i> bien.	Árabe	A1
14	hola adam <i>espero que estas</i> bien	Árabe	A1
15	Hace mucho tiempo que no sé nada de té, <i>espero que estas</i> bien in tu nuevo puesto de trabajo.	Francés	B1
16	Hola mi amiga que tal estas <i>espero que estas</i> muy bien te hecho de menos!!	Árabe	A2
17	decido que enviar este correo para presentarme porque en 3 semanas voy a cambiar el lugar de mi trabajo [...] yo <i>espero que estoy</i> la bienvenida con vosotros.	Árabe	A1
18	que tal amigos? <i>espero que etais</i> de buen forma.	Árabe	A2
19	Bueno, <i>espero que hablo</i> con ellos personalmente en el vez proxima.	Árabe	A1
20	<i>espero que recibio</i> unos informacion suficiente mañana	Árabe	A2

21	Muchas gracias por su tiempo, y <i>espero que recibiré</i> su respuesta muy pronto.	Inglés	A2
22	<i>espero que recibo</i> una respuesto en el proximo semana.	Inglés	B1
23	<i>espero que respondes</i> luego, hasta luego y te llamare en cuando llegue a parís	Árabe	B1
24	<i>espero que sacarás</i> buenas notas en tus exámenes	Inglés	B1
25	me gusta ir de compras y a pasear por el paece maritimo, bueno <i>espero que salimos</i> algun día asta luego	Árabe	A1
26	<i>espero que sera</i> posible lo que te he pedido.	Árabe	B1
27	<i>espero que sera</i> un candidato para la beca reservada a los estudiantes extranjeros.	Árabe	B2
28	Bueno, ahora me voy despedir me y <i>espero que tiene gustado</i> de de cõnocer un poco de mi família.	Portugués	A1
29	Llegamos al 6 a el 9 de marzo en 2013. Estas fechas no pueden mover entonces <i>espero que tiene</i> una cuarto para nosotros.	Inglés	A2
30	Hola compañeros, <i>espero que va</i> tudo bien!	Portugués	A2
31	El año proximo, <i>espero que volvere</i> a el norte y pasare mas de dos semanas en San Sebastian	Inglés	A2
32	<i>Espero que casan</i> el ano proximo!	Inglés	A2

33	<i>Espero que escribo un poco bien...</i>	Francés	A1
34	<i>Espero que estais bien.</i>	Árabe	A1
35	<i>Espero que estáis muy bien a Madrid y que sera posible visitar vosotros pronto</i>	Inglés	A2
36	<i>Espero que estas bien junto a tu hija.</i>	Portugués	B1
37	<i>Espero que estas bien, te envío ese coreo para contar te sobre mi</i>	Árabe	A2
38	<i>Espero que estas bien.</i>	Árabe	A2
39	<i>Espero que estas bien y que todo esta bien</i>	Árabe	A2
40	<i>Espero que estas bien.</i>	Árabe	A1
41	<i>Espero que estas bien, escribe me sobre tú. adios.</i>	Árabe	A1
42	<i>Espero que estas bien</i>	Árabe	A1
43	<i>Espero que estas bien.</i>	Francés	B1
44	<i>Espero que estas muy bien.</i>	Árabe	A2
45	<i>Espero que estas muy bien y que tu trabajo esta bien también.</i>	Árabe	B1
46	<i>Espero que estás bien.</i>	Inglés	B1
47	<i>Espero que estebas bien.</i>	Portugués	A2

48	<i>Espero que hablas bien inglés actualmente.</i>	Inglés	B1
49	<i>Espero que habras vacaciones en el mismo tiempo.</i>	Árabe	B1
50	<i>Espero que obteno compensación por este situación</i>	Inglés	B1
51	<i>Espero que tiene ja habitaciones libres por que se que es la alta perioda.</i>	Francés	A2
52	<i>Espero que tienes un idea sobre me, hasta la proxima y buena dia</i>	Árabe	A1
53	<i>Espero que tuviste un verano divertido también.</i>	Inglés	A2
54	<i>Espero que van bien.</i>	Árabe	A1
55	<i>Espero que vas bien con el nuevo trabajo en Madrid</i>	Árabe	B1
56	<i>Espero que ves mi punta de vista cuando digo que quiero una compension</i>	Inglés	C1
57	<i>Espero qué es feliz de eso trabajo.</i>	Francés	B1
58	<i>Hola querida Amiga, espéro que estas bien</i>	Árabe	A1
59	<i>Esperó que recibiré pronto una repuesta a mis preguntas.</i>	Francés	B2
60	<i>hola mama y papi, espiro qui estan bien.</i>	Árabe	A1
61	<i>espero que recuerdas a este decisión</i>	Árabe	A2

62	Aquí, así que <i>espero que hice</i> una buena presentación	Árabe	A1
63	Estoy esperando de conocer todos ustedes y <i>espero que seríamos</i> amigos	Inglés	A1
64	Quiero quedar por cinco días del 8 agosto hasta el 13 y <i>espero que hay</i> habitaciones disponibilidad.	Inglés	A2
65	Ademas diga me los precios por todos y <i>espero que aceptera</i> la carta visa.	Inglés	A2
66	¿qué tal? os echo mucho de menos <i>espero que estèis</i> muy bien.	Árabe	A2
67	Buenas, <i>espero que estejas</i> bien.	Portugués	A1
68	<i>espero que estes</i> bien amigo, cuida te...	Árabe	B1
69	<i>espero que estes</i> bien	Árabe	B1
70	<i>espero que estes</i> bien y que hayas cumplido tus sueños.	Árabe	B1
71	<i>espero que estes</i> muy bien	Árabe	B1
72	<i>espero que estés</i> bien tanto personalmente como en lo profesional.	Árabe	B1
73	hace tiempo que no nos vemos, <i>espero que estés</i> bien de salud	Árabe	B1
74	estoy bien y <i>espero que estés</i> también.	Inglés	B1

75	Bueno actualmente hay una nueva oportunidad y pienso que ir a otro viaje con los mismos gentes a Rabat y <i>espero que pasara</i> maravillosa como la otra;;	Árabe	A2
76	Hace mucho tiempo que no te ví, <i>espero que vayas</i> bien.	Francés	B1
77	El próximo viaje voy a ir a Madrid y <i>espero que vengas</i> conmigo.	Árabe	A2
78	<i>Espero que esteas</i> bien.	Portugués	A2
79	<i>Espero que estéis</i> bien y que todo marcha bien por allí.	Árabe	A2
80	<i>Espero que estes</i> bien.	Árabe	A1
81	<i>Espero que estes</i> bien.	Árabe	A1
82	<i>Espero que estes</i> bien y tambien tu familia.	Árabe	A2
83	<i>Espero que estes</i> bien.	Árabe	B1
84	<i>Espero que estés</i> bien y toda la familia.	Árabe	A1
85	<i>Espero que estés</i> bien.	Inglés	B1
86	<i>Espero que estés</i> bien y que estes satisfecha de tu trabajo.	Árabe	B1
87	<i>Espero que fuera</i> mejor.	Inglés	A2
88	<i>Espero que haya</i> una compensación por lo que ha sucedido	Árabe	C1

89	<i>Espero que seas en buen salud</i>	Árabe	A2
90	<i>Espero que sigéis juntos.</i>	Francés	B1
91	<i>Espero que tengáis un feliz año nuevo.</i>	Inglés	A2
92	<i>Espero que tengas ahora una situación laboral mejor.</i>	Árabe	B1
93	<i>Espero que tengas buen fin buen fin de semana y pronto noticias cuyas.</i>	Chino mandarín	B1
94	<i>Espero que tengas pasado unas fantásticas vacaciones como yo.</i>	Portugués	A2
95	<i>Espero que tengas vacaciones buenas!</i>	Inglés	B1
96	<i>Espero que vayas bien y tu familia también y que sigas trabajando</i>	Francés	B1
97	Entonces està bien, <i>espiero que pases bien, adios!</i>	Portugués	A1
98	<i>Espiero que estejas bien, yo estou muy bien.</i>	Portugués	A2
99	<i>Espiero que estejas bien.</i>	Portugués	A1
100	<i>Espiero que vengas a conocer brasilia</i>	Portugués	A1
101	<i>espero que aceptes invitacion. si aceptar la pudes mandar me un e-mail</i>	Portugués	B1
102	<i>espero que esteas bien, tú y tu familia</i>	Portugués	A2
103	<i>Espero que consigas una oportunidad para hablar con tu jefe...</i>	Portugués	B1

104	<i>Espero que tengas una semana muy buena.</i>	Inglés	A2
105	Hace tiempo que no mirar mis amigos pues <i>esperar que entender</i> mi retraso.	Francés	A1
106	<i>espero que escuchar</i> algo de ti pronto	Inglés	B1
107	Seré vuestra nueva compañera de trabajo, <i>espero que gustar</i> os para pasar las mejores experiencias de vuestras vidas.	Árabe	A1
108	<i>espero que pasar</i> todo bien, yo tengo nueva informationes para decir.	Árabe	A1
109	<i>Espero que escribir</i> me pronto.	Inglés	B1
110	<i>Espero que recordar</i> mi dirección en Moscú pero por si acaso mi dirección postal es [...]	Ruso	B1
111	<i>Espero que ser</i> nuestra gia puderia te apetecer.	Francés	B1
112	<i>Espiero que conocer</i> ustedes.	Portugués	A1
113	quiero hablar a tí de mí familia que <i>espera conozer</i> a tí.	Árabe	A1
114	amiga vamos a ver multas atracciones de pais y <i>espera disfrutar</i> mucho y salir ver un pelicula america y comunicar con mi amiga	Árabe	A2
115	<i>espera estar</i> elegida para un otro año	Francés	A2
116	Fiona tiene 1 años y <i>espera ir</i> a el Universidad en el año proximo.	Inglés	A1

117	<i>esperando conocer te.</i>	Chino mandarín	A1
118	Yo sigue escribiendo sobre nada, <i>esperando llegar</i> a unas 150 palabras.	Inglés	B1
119	<i>Esperando recibir</i> una respuesta positiva de su honorable universidad; os presento mis cordiales saluciones	Francés	B2
120	Gracias por su tiempo, y no puedo <i>esperar venir</i> a su hotel.	Inglés	A2
121	Te extraño mucho y no puedo <i>esperar ver</i> a ti.	Inglés	A2
122	cuando visibaba contigo en Madrid, disfrutaba mucho y no puedo <i>esperar volver</i> .	Inglés	A2
123	<i>Esperaria conocer</i> mas detalles sobre el programa de este año	Chino mandarín	B2
124	mi ancestrales vinieram de Santander, tierra que yo <i>espero conocer</i> algun dia.	Portugués	A1
125	vivo solo y no tengo una novia, pero <i>espero encontrar</i> le.	Ruso	A1
126	Estudio la lengua española por que <i>espero estudiar</i> en la Escuela Real de Bellas Artes de San Fernando en Madrid.	Árabe	A1
127	<i>espero estudiar</i> los Tidal Zones cuando estoy en Costa Rica.	Inglés	A2
128	<i>espero extender</i> mis experiencias con la cultural latina atraves de este programa.	Inglés	B2
129	No he hecho el DELE aún pero <i>espero hacer</i> lo a el nivel C1 en dos años.	Inglés	B2

130	<i>espero hacer</i> lo com vos!	Portugués	A1
131	Yo no sé mucho escribir en español, pero <i>espero hacer</i> una buena prueba.	Portugués	A1
132	El agosto proximo, <i>espero ir</i> a los EEUU	Inglés	A2
133	<i>espero obtener</i> un trabajo en una empresa española en Argelia.	Árabe	B2
134	Gracias por considerar mi aplicación y <i>espero oír</i> algo en seguido.	Inglés	B2
135	<i>espero recibir</i> sus respuesta pronto.	Árabe	A2
136	<i>espero recibir</i> el tratamiento apropiado	Portugués	B1
137	<i>espero recibir</i> una compensación por lo que sucedió.	Portugués	C1
138	<i>espero recibir</i> una respuesta postiva de vuestra parte.	Francés	B2
139	<i>espero recibir</i> la realisar de mi reservación.	Árabe	A2
140	<i>espero reclamar</i> el bolso.	Inglés	B1
141	<i>espero seguir</i> comunicando.	Árabe	A1
142	<i>Espero solucionar</i> este problema rapidamente.	Árabe	C1
143	yo tenía (!y todavía <i>espero tener</i> !) dos maletas iguales	Portugués	B1
144	<i>espero tener</i> la oportunidad de ir a concertos de verano.	Portugués	A2

145	<i>espero tener</i> la posibilidad de conocer [...]	Francés	B2
146	<i>espero terminar</i> mi estudio	Árabe	A1
147	<i>espero ver</i> nos pronto.	Árabe	A1
148	Os echo mucho de menos y <i>espero ver</i> os pronto.	Ruso	A2
149	Besos y <i>espero ver</i> te en breve	Portugués	B1
150	<i>espero ver</i> te muy pronto	Árabe	B1
151	<i>espero ver</i> te pronto	Árabe	A1
152	<i>espero ver</i> te pronto	Árabe	A1
153	<i>espero ver</i> te pronto.	Árabe	A1
154	<i>espero ver</i> te pronto y si devemos abolutamente telefonar alguna vez	Inglés	B1
155	En el futuro, yo <i>espero viajar</i> a Europa más.	Inglés	A2
156	<i>espero volver</i> pronto.	Portugués	A2
157	<i>Espero conocer</i> lo en breve.	Portugués	B2
158	¡ <i>Espero conocer</i> los!	Portugués	A1
159	<i>Espero conocer</i> los pronto.	Portugués	A1
160	¡ <i>Espero conocer</i> vos en breve!	Portugués	A1

161	<i>Espero conocer</i> ustedes la proxima semana.	Ruso	A1
162	<i>Espero continuar</i> los estudios en la próxima nivel.	Inglés	B2
163	<i>Espero encontra</i> los cuando estiver en San Jose.	Portugués	A1
164	<i>Espero encontrar</i> con usted en los próximos meses.	Árabe	A1
165	<i>Espero encontrar</i> los luego!	Portugués	A1
166	<i>Espero encontrar</i> te en breve!	Portugués	A1
167	<i>Espero encontrar</i> vos	Árabe	A1
168	<i>Espero escuchar</i> de ti lo mas rápido [...]	Árabe	B1
169	<i>Espero hacer</i> muchas amizades quando yo chegar en Buenos Aires.	Portugués	A1
170	<i>Espero lograr</i> una plaza en su universidad, seria un honor estudiar allá.	Portugués	B2
171	<i>Espero obtener</i> un retorno positivo de esta solicitud.	Portugués	B2
172	<i>Espero oir</i> de tu.	Árabe	A1
173	<i>Espero oir</i> de usted pronto.	Árabe	A2
174	<i>Espero oír</i> de vosotros brevemente, un saluto!	Portugués	A2
175	<i>Espero oír</i> te luego.	Inglés	A2

176	<i>Espero realizar todo eso muy pronto.</i>	Portugués	A2
177	<i>Espero recibir pronto sus respuestata favorable</i>	Árabe	B2
178	<i>Espero recibir su respuesta.</i>	Ruso	B2
179	<i>Espero recibir tu correo.</i>	Árabe	A1
180	<i>Espero recibir una respuesta a mi correo donde pueda informar me</i>	Árabe	B1
181	<i>Espero recibir una respuesta inmediata de su parte, explicando me la razon</i>	Inglés	C1
182	<i>Espero recibir una respuesta positiva de vuestra parte</i>	Francés	B2
183	<i>Espero resibir tus correos pronto.</i>	Árabe	A1
184	<i>¡Espero ser vuestra amiga;</i>	Árabe	A1
185	<i>Espero tener la comprensión y paciéncia de todos de esta oficina para me ahudar</i>	Portugués	A1
186	<i>Espero ver los ver los pronto.</i>	Portugués	A1
187	<i>Espero ver les pronto.</i>	Árabe	A1
188	<i>Espero ver los pronto.</i>	Portugués	A1
189	<i>Espero ver os pronto</i>	Árabe	A1
190	<i>Espero ver pronto tu carta.</i>	Chino mandarín	A2

191	<i>Espero ver te</i>	Árabe	A1
192	<i>Espero ver te por allá.</i>	Francés	B1
193	<i>Espero ver te pronto.</i>	Chino mandarín	B1
194	<i>Espero ver te pronto y echo de menos.</i>	Chino mandarín	A1
195	<i>Espero ver te pronto y cuída te</i>	Árabe	A2
196	<i>Espero volver una otra vez en Russia.</i>	Francés	A2
197	<i>Espero volviar algun día</i>	Portugués	A2
198	<i>ESPERO SABER TUS NOTISIAS</i>	Árabe	B1
199	En general estas vacaciones han sido geniales y las <i>espiero repetir</i>	Portugués	A2
200	<i>espiero visitar Los Angeles</i>	Portugués	A2



Universidade de Vigo