

Contenidos

OBJETIVOS	2
EL PERFIL DEL ALUMNO DE NIVEL C	3
EL SUBJUNTIVO: MARCO TEÓRICO.....	5
EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA Y EL PLAN CURRICULAR: CONTENIDOS SOBRE EL SUBJUNTIVO EN EL NIVEL SUPERIOR	5
ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO DE NIVEL C	16
PROPUESTA DIDÁCTICA: INTRODUCCIÓN	22
PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES	24
CONCLUSIONES	34
BIBLIOGRAFÍA	37

OBJETIVOS

Este trabajo toma como objeto de estudio dos de los elementos más controvertidos en la esfera del español como lengua extranjera: el alumno de nivel avanzado (C1-C2) y la enseñanza del subjuntivo.

El subjuntivo es uno de los aspectos gramaticales que mayor dificultad presenta a los aprendientes de ELE. Existen diferentes corrientes teóricas para explicar sus usos a alumnos extranjeros. En este trabajo se repasarán algunas de estas diferentes formas de plantear el subjuntivo en el aula de ELE.

En cierta medida, los aprendientes de niveles superiores dejan de ser considerados alumnos, pues debido a su nivel de enseñanza-aprendizaje conocen ya demasiados aspectos de la lengua, llegando a dominar la mayor parte de la gramática, cultura, aspectos pragmáticos y nocionales, etc. Es por ello que el alumno del nivel C encuentra a veces poco apoyo en el material didáctico que hay publicado para alcanzar sus verdaderos objetivos comunicativos.

De esta forma, en este trabajo se analizará una amplia selección de manuales de ELE para los niveles avanzados, con el fin de poner de manifiesto las carencias y aspectos positivos de estos, siempre en torno a los contenidos del subjuntivo.

Para discernir cuál es el estado de la situación actual del alumno de C con respecto al aprendizaje del subjuntivo nos apoyaremos sobre la base teórica y las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia* y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

Finalmente, tras la extracción de información concluyente acerca de todos estos aspectos, se llevará a cabo una propuesta didáctica que intente llenar los vacíos teóricos encontrados en los actuales métodos disponibles.

EL PERFIL DEL ALUMNO DE NIVEL C

Es interesante para este trabajo comentar brevemente las características del alumno o aprendiente del nivel superior, ya que tiene algunas particularidades diferentes al de los otros dos niveles.

Cuando el Consejo de Europa desarrolló el MCER, lo hizo con unos objetivos de unificación de la enseñanza de segundas lenguas en Europa. La intención era convertir a los europeos en hablantes multilingües y multiculturales. Multilingües en el sentido de dotarlos de las herramientas suficientes como para aprender más de una lengua gracias a que los estándares del proceso enseñanza-aprendizaje fueran semejantes para todos los idiomas. Sin embargo, podemos comprobar que cada país tiene una forma diferente de otorgar estos niveles, mediante exámenes (el *DELE* en el caso del español), obtención de títulos universitarios que equivalen a un nivel determinado, etc. Todo usuario de una lengua no tiene por qué estar acreditado de forma oficial para poder usar la lengua de forma eficaz como vehículo de comunicación en diferentes ámbitos. Es decir, que cuando llegamos a un aula, sea del nivel que sea, encontramos alumnos con un supuesto mismo nivel, pero que o bien han llegado a él mediante vías diferentes, o tienen carencias en algunas de las destrezas, o tienen ese nivel debido a un pasado de inmersión lingüística, etc. Las razones son tan diversas como el tipo de alumnos que podemos encontrar, al igual que su motivación para estar ahí.

A rasgos generales, el estudiante de nivel superior tiende a ser de alguno de estos tipos:

- El aprendiente que ha cursado estudios superiores de español y tiene una fuerte formación gramatical, y en ocasiones literaria, de la lengua española.
- Aquel usuario que por razones de procedencia o lazos familiares ha crecido en un entorno bilingüe o plurilingüe.
- Individuos que aun sin haber recibido formación lingüística previa viven o han vivido en una situación de inmersión lingüística, desenvolviéndose en ella hasta llegar a un nivel de comprensión y expresión avanzado.

Estas características pueden combinarse entre sí sin contar con otros factores que crean un variado número de modalidades de aprendientes, motivaciones para aprender la lengua y situaciones diversas: lengua materna con orígenes similares al de la segunda lengua, diferentes ámbitos (estudios, trabajo...) de inmersión lingüística que afectan a la adquisición de determinadas destrezas y otras no.

En cuanto a la competencia lingüística del alumno, el PC sintetiza lo que enuncia el MCER y lo resume de esta forma. Para el nivel de dominio operativo eficaz o C1:

1. Comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
2. Saber expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
3. Poder hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
4. Y ser capaz de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

En el caso del nivel de maestría o C2, el usuario “muestra una capacidad espontánea de adaptación a cualquier contexto, con un grado de precisión elevado [...] muestra un dominio sutil de los matices que dota de fluidez natural a todas sus intervenciones”.

Por todo ello, aunque en este trabajo me centre en la enseñanza de uno de los modos verbales del español, hay que tener en cuenta todos los aspectos que hacen que el aprendiente de nivel C sea, en muchos casos, autónomo y dueño de su propio proceso de aprendizaje. En el planteamiento didáctico que propongo se asume el conocimiento gramatical, léxico y cultural que este tipo de usuarios tienen de la lengua española.

EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA Y EL PLAN CURRICULAR: CONTENIDOS SOBRE EL SUBJUNTIVO EN EL NIVEL SUPERIOR

El Consejo de Europa publica en 2001 (versiones en inglés y en francés) el *Marco Común de Referencia*, en adelante MCER. Posteriormente, el Instituto Cervantes toma el relevo en esta labor unificadora para el mundo de la enseñanza de segundas lenguas y trabaja en un modelo centrado en la lengua española. Hasta el momento, solo dos lenguas tienen una adaptación del MCER: el inglés y el español. El instituto Cervantes adecuó las directrices del *Marco* a las características propias del español y en 2006 publicó tres volúmenes en los que planteaba los contenidos específicos del español que correspondían a cada uno de los seis niveles de referencia. El *Nuevo Plan Curricular* es, sin embargo, una versión actualizada del ya existente *Plan curricular* publicado en 1990.

El *Plan Curricular*, en adelante PCIC, tiene que ser considerado dentro del contexto al que pertenece. El Instituto Cervantes es, en la actualidad, el centro más importante a nivel de alcance geográfico en la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, no deja de ser un centro privado que adapta el MCER a su filosofía de enseñanza y a sus currículos. El PCIC se define como “la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular”, pero también dice presentar el “tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes”. No obstante, en este trabajo se parte de las directrices del MCER y del PCIC, puesto que son representativas de la elaboración de los currículos para la enseñanza de español en Europa.

Una parte primordial de este trabajo es analizar la información contenida en estas dos obras en relación con el subjuntivo para buscar luego su reflejo en los materiales didácticos de ELE. A continuación se presenta una síntesis de la información extraída del MCER y del PCIC, respectivamente, en cuanto a los contenidos sobre el subjuntivo que deben comprender los currículos de enseñanza de español en los niveles C1 y C2.

En Díaz y otros (2007), donde se presentan de forma sintetizada los contenidos del MCER, podemos ver que el *Marco* considera que el alumno de C2 es bastante similar al de C1 en

cuanto al empleo de los tiempos y modos verbales. Una de las principales diferencias marcadas es que en el último nivel el aprendiente debe conocer las formas verbales que se emplean en el voseo, debido a su extendido uso en Hispanoamérica. En la descripción de los contenidos que el aprendiente de nivel C1 y, por tanto, de C2 debe dominar no se menciona el subjuntivo, pero sí se especifican otras formas gramaticales y los usos adecuados para este nivel (Cfr. Díaz y otros 2007: 160-161): los futuros de concesión o cuantificación (*Será muy interesante, pero es muy pesado, ¡Será machista!*), el gerundio compuesto (*Pudiendo ir y se quedó en casa*), perífrasis verbales en sus valores aspectuales, temporales y modales (*Se echó a llorar al enterarse de la noticia, Anda lamentándose de todo lo que le pasa*), infinitivos precedidos de preposición (*Con decirlo, era suficiente*), etc. Nos extraña la falta de especificaciones acerca del subjuntivo, siendo este un modo especialmente importante en los currículos de estos dos niveles.

El PCIC, por el contrario, dedica un apartado dentro de la sección *Gramática* a los *tiempos verbales del subjuntivo* (9.2.). El contenido sobre los tiempos verbales se presenta dividido en formación y uso. Secciones que dentro de esta obra se denominan, respectivamente, “forma” y “valores o significado”. En los niveles superiores encontramos poco contenido acerca de la forma, debido a que llegados a este nivel, las cuestiones formales de la lengua están en su mayor parte superadas. Por tanto, el tratamiento de los tiempos verbales del subjuntivo atiende puramente a su contenido pragmático. En el sitio web del Instituto Cervantes¹ encontramos una interesante nota que especifica el tratamiento del subjuntivo dentro de la obra:

Respecto al subjuntivo, puede sorprender que no haya una especificación detallada de los valores de cada tiempo verbal y que se aborde de forma global. Ello responde al hecho de que, en la mayoría de los casos, el uso de un tiempo del subjuntivo en lugar de otro se debe a una cuestión de coordenadas temporales o de *consecutio temporum*, con lo cual en la mayor parte de los valores habría que repetir constantemente lo que es común a todo el subjuntivo, con la diferencia de que se puede aludir al presente, al pasado o al futuro. Evidentemente, en los casos en los

¹ Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm

que un tiempo verbal imprime un valor o significado específico al subjuntivo, queda indicado en el inventario.

Como es de esperar para este grado superior de aprendizaje, se le exige al alumno el dominio de todos los tiempos verbales de subjuntivo. Resulta especialmente llamativa la presencia del futuro de subjuntivo entre las formas destinadas al estudio en el nivel C2, aunque se advierte que se trata como un tiempo prácticamente en desuso salvo en expresiones fosilizadas (*sea como fuere*) o en el ámbito jurídico (*A quien correspondiere*). Me parece extraño que el PCIC atribuya el desuso de estas formas solo al ámbito hispanoamericano cuando también en el español peninsular existe esta misma tendencia.

Para el desarrollo de este trabajo es necesario el estudio de los contenidos que el PCIC presenta, de manera que podamos concluir tras el análisis de los materiales didácticos seleccionados si existe o no un vacío de ciertos aspectos del subjuntivo en las actividades que proponen los métodos. Comentamos, pues, el contenido acerca de cada uno de los tiempos verbales.

El presente del subjuntivo comienza a estudiarse en el nivel B1, pero llegados a los niveles superiores C1 y C2, el PCIC propone la adquisición de ciertas estructuras cuyos usos son más complejos. A continuación hacemos un listado de las aportaciones de esta obra:

- Para el uso del subjuntivo en las oraciones simples, el PCIC señala la necesidad de que el alumno del nivel C1 domine las oraciones desiderativas que en español tienen un matiz despectivo (*Así te lleves un buen susto*) y las construcciones del tipo *que* + subjuntivo con valor imperativo (*¡Que te calles de una vez!*).
- En lo que respecta a las oraciones sustantivas, se hace hincapié en el cambio modal y diferencia de significación que adquieren ciertos verbos cuando aparecen en estructuras negativas. Se señalan dentro de este grupo verbos de percepción (*No ve que hay/haya un letrero ahí*), comunicación (*No niega que es/sea él*) o verbos como *entender* (*Entiendo que ante una reacción así te hayas marchado*), *decidir*, *acordar*, *temerse*, etc.
- En cuanto a las oraciones de relativo, el PCIC propone que los estudiantes del nivel C2 manejen los pronombres y adverbios relativos con componente sufijal *-quiera* (*Dondequiera que mires solo encuentras miseria*).

- En la subordinación adverbial, el contraste de otras locuciones finales (*a fin de/con el fin de/con la intención de (que)*) con los usos de *para que* cuando se expresa disconformidad con el resultado o rechazo a un acontecimiento que sobreviene (*He ahorrado 20 años para que me pidan la mitad de lo que he ganado*) o *que* en oraciones adverbiales finales precedidas de imperativo (*Habla alto, que te oiga bien*). En el nivel C1, aparece el efecto de la negación en la selección del modo en adverbiales causales (*No se marcha porque está/esté cansado*). En el nivel C2, encontramos las adverbiales causales en las que *porque* tiene valor de pregunta (*¿Es que/Acaso lo niegas porque esté él?*) o hay una negación y una afirmación presupuesta (*¿Es que/Acaso no lo niegas porque esté él?*). También en este nivel, se ven las concesivas de registro informal con *así* (*No se tira al agua así lo maten*), *porque* (*Porque grites más no tienes más razón*), las fórmulas correlativas (*Ya grite, ya se ponga de rodillas, no pienso cambiar de actitud*) y las estructuras reduplicadas universales (*digan lo que digan*).

Las siguientes construcciones con el pretérito imperfecto son las que el PCIC propone para los niveles superiores:

- Las oraciones simples del nivel C1 que usan el pretérito de imperfecto son las oraciones desiderativas y con matiz despectivo (*Así tuviera que volver a hacerlo*) y aquellas que expresan un deseo irrealizable mediante una exclamativa con *quién* + 3ª persona de singular (*Quién tuviera tus años*).
- En C2, se trabajan las oraciones simples con valor de irrealización (*Qué más quisiera*) y el cambio de condicional/pretérito imperfecto con *deber* (*Debieras disculparte*).
- Dado el grado de dominio que deben tener estos estudiantes (C2) de todos los tipos de discurso, se les propone también el reconocimiento de estructuras más literarias iniciadas por el pronombre *doquier/doquiera* seguido de este tiempo (*Por doquiera que mirase encontraba pobreza*).

Para el pretérito perfecto, se proponen las siguientes estructuras:

- En cuanto al contenido formal, se estudian los participios irregulares en el nivel C1. También encontramos el subjuntivo para verbos de creencia negados que sustituyen

al futuro perfecto con valor de probabilidad (*Pienso que se habrá quedado dormido/No pienso que se haya quedado dormido*).

- En el último nivel, se ven casos donde existe la sustitución de un tiempo imperfecto (*No creo que una persona como él haya pasado/pasase sin darse cuenta*).

Finalmente, el pretérito pluscuamperfecto es el último tiempo que comparten ambos niveles. Aquí podemos encontrar:

- En C1 y en C2, formalmente se aprenden los participios irregulares. En cuanto a sus valores pragmáticos, el PCIC remite al punto 9.2.2. pretérito imperfecto, por lo que deducimos que son las mismas estructuras, pero construidas con este tiempo (*Quién hubiera tenido tu edad*).

Podemos concluir, por tanto, que el alumno de C1/C2 conocerá matices de significación según el cambio de modo, así como las variantes propias de registros específicos, las restricciones a ciertas reglas (*porque* + subjuntivo), etc. Asimismo, Díaz y otros (2007: 160) indican que el aprendiente de este nivel dominará “los usos particulares en coordinación y subordinación según el modelo de lengua (oral/escrito; culto, estándar, coloquial)”.

EL SUBJUNTIVO: MARCO TEÓRICO

El subjuntivo representa para lengua española, como en otras lenguas romances, una parte muy importante de su gramática. Es por ello que en la enseñanza de español como lengua extranjera representa un desafío de teorización y de planteamiento didáctico para el docente. El aprendizaje de las reglas y el uso de este modo verbal en español entraña especial dificultad para aquellos estudiantes de ELE en cuya lengua nativa “no existe” el subjuntivo (inglés, alemán, chino...).

Los manuales de español utilizan diversos planteamientos didácticos, como veremos más adelante, y también diferentes formas de explicitar las reglas del subjuntivo. Normalmente estas reglas se corresponden con la variedad de corrientes teóricas acerca de este modo.

En la obra de Luquet (2004: 9) encontramos una afirmación que no carece de realismo: “No se puede describir una lengua sin explicarla, es decir, sin teorizarla”. Aquí me planteo si siempre podemos hacer implícita una regla gramatical dentro de una actividad, sea de la naturaleza que sea, sin llegar nunca a explicitarla, es decir, sin hacer que el alumno aprenda una regla o maneje un muestrario casuístico. He aquí otro dilema que a menudo se vierte sobre la enseñanza del subjuntivo: enseñar las reglas y sus muchas particularidades o “economizar” la teoría y mostrar la casuística.

En los materiales analizados para este trabajo he podido leer diferentes enfoques teóricos, algunos de ellos muy útiles. Un buen ejemplo de ello se encuentra en *El Ventilador* (Chamorro Guerrero y otros) cuando leemos: “En español, un Indicativo es siempre una declaración de lo que alguien sabe o piensa. Un subjuntivo es solo la mención de una idea para decir algo sobre ella [...] Las leyes de la gramática no se deben aplicar a las formas, sino al significado que el hablante desea transmitir con esas formas”.

Este manual es el que presenta una estructuración de los contenidos más teórica. Quizás es porque uno de sus coautores es José Plácido Ruíz Campillo que, entre otros trabajos, cuenta con diversas publicaciones sobre el subjuntivo. Ruíz Campillo quiere que el alumno sea consciente de la selección del modo dotándolo de significado mediante los valores de “declaración/no declaración”. Ruíz (2004) propone las denominadas matrices intencionales, las matrices veritativas y las matrices de comentario, donde el valor del indicativo es

declarativo y el del subjuntivo no-declarativo. La declaración es “lo que el sujeto sabe o piensa sobre el mundo”. En el caso de las matrices intencionales (*Quiero que, te pido que, pretendo que...*), el subjuntivo es preceptivo en todos los casos. Este autor rechaza las “listas de verbos” que pueden expresar irrealidad, sentimientos o duda, ya que opina que en muchos casos son “inoperativas”. Los otros dos tipos de matrices obedecen al contexto. Por un lado, las matrices veritativas son aquellas destinadas a “manejar declaraciones”: informar sobre algo, confirmarlo, dudar sobre él, etc. Utilizaremos, entonces, el subjuntivo cuando “el significado de la matriz impida la declaración del objeto” (*No creo que haya llegado tan pronto*). Por otro lado, las matrices de comentario declaran “lo que un sujeto piensa sobre un hecho dado” (*es fantástico que, me gusta que, me parecer horrible que,...*). Por tanto, la lógica del contexto sugiere que “cuando X es el objeto de comentario, solo se declara el comentario, pero no se declara X”, y el objeto de comentario se representa con el subjuntivo. En definitiva, la propuesta de este autor tiene como objetivo que el alumno tome conciencia del significado que está en la base del uso del subjuntivo, independientemente de cualquier contexto sintáctico, y que distinga gracias a esta “ley” de manera operativa.

Un ejemplo de estas listas de verbos y de las tradicionales reglas sobre el subjuntivo es la presentación gramatical que encontramos en *Nuevo Prisma* (Gelabert, Isa y Menéndez 2012). Aquí podemos leer repetidas veces en los temas dedicados a este modo explicaciones del tipo “Se usa el modo subjuntivo con verbos y expresiones en las que la intención del hablante no es solo informar sobre un hecho realizable o no, sino reaccionar sobre algo, expresar un deseo, voluntad, dar su punto de vista, dar consejos o influir sobre los demás o sobre una situación” o el siguiente fragmento en el que se muestra la tendencia recurrente de estos materiales que en lugar de ayudar al alumno a reconocer y distinguir de una manera lógica el valor del subjuntivo, lo incitan a manejar un mecanismo de distinción basado en el tipo de verbo y en el significado que aporta cada uno de ellos: con verbos que expresan “actividad mental, comunicación, percepción y certeza con indicativo si son afirmativos y «es muy frecuente» el uso de subjuntivo si son negativos. Algunos de estos verbos cuando van en forma negativa pueden alternar los dos modos, de modo que el hablante exprese mayor o menor seguridad de lo que dice”. Este planteamiento me sugiere dos breves observaciones. En primer lugar, podemos pensar que aun suponiendo que el

alumno utilice correctamente el subjuntivo gracias a esta regla, es posible que cometa errores debido a las excepciones. En segundo lugar, tras informar al alumno de que esta regla que tiene que aprender no siempre le será útil, sin darle mayores explicaciones, le decimos que el hablante podrá expresar mayor o menor seguridad de lo que dice según el modo, pero no le decimos con cuál, haciendo uso de la clásica relación de certeza para el indicativo y falta de certeza para el subjuntivo. Considero que en obras de esta naturaleza es extremadamente importante que aparezcan los contextos sintácticos en los que aparece el subjuntivo, ya que este tipo de alumnos tienen como objetivo manejarse con propiedad en cualquier situación comunicativa, sin embargo, sí que creo que hay que partir de una explicación que les permita entender el valor del subjuntivo y que esta no esté necesariamente relacionada con el entorno sintáctico en el que aparecen estas estructuras.

Un ejemplo de este tipo de teorías más tradicionales es la de Alarcos Llorach (1994: 154). En su Gramática describe el indicativo como “el modo de mayor amplitud de uso; designa la «no ficción» de lo denotado por la raíz léxica del verbo, esto es, todo lo que el hablante estima real o cuya realidad o irrealidad no se cuestiona” y en oposición a este modo, indica que el subjuntivo “es el modo de menor capacidad de aplicación y señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal”.

A menudo, los manuales y algunas gramáticas utilizan esta bipolaridad modal entre el indicativo y el subjuntivo como herramienta para aclarar al usuario cuáles son los usos de uno y otro modo. Opino que, en ocasiones, las explicaciones de este tipo pueden llevar al alumno a conclusiones mucho más confusas. Esta relación directa que existe entre indicativo y subjuntivo puede ser de utilidad en unos primeros momentos del proceso de aprendizaje del subjuntivo (niveles B1-B2), sin embargo, considero que el alumno debe ver el subjuntivo como un “todo”, reconocerlo y usarlo sin que necesariamente tenga que al otro modo.

En Luquet (2004: 16) podemos leer “La distinción básica entre el indicativo y el subjuntivo depende del valor de verdad que el hablante otorga a la oración subordinada [...] Se suele considerar que forman parte de dos conjuntos que reflejan distintas actitudes del hablante en la construcción de un enunciado”. Al igual que Bosque (1990), Luquet adjudica el modo indicativo a los enunciados *asertivos* y el subjuntivo a los enunciados *no asertivos*. Considerando que “el subjuntivo es el modo que se emplea cuando no hay aserción o ésta

no resulta suficientemente independizada.” Esta teoría se asemeja a la de Ruiz Campillo, pero me parece menos completa y poco aplicable a la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, deja fuera situaciones en las que el hablante duda si sus interlocutores conocen hechos que él tiene como asumidos, por lo que prefiere realizar un enunciado asertivo o declarativo: *Lo que menos me gusta de la cultura china es que sea tan tradicional* (hecho conocido por todos los participantes en el acto comunicativo)/*Lo que menos me gusta de la cultura china es que es muy tradicional* (información que el hablante decide declarar).

La perspectiva de Luquet es más la de un lingüista, por eso para este trabajo me centraré en los dos autores que según mi criterio mejor resultado han tenido en el intento de aproximar el subjuntivo al aula de ELE: José Plácido Ruiz Campillo y Francisco Matte Bon. No obstante, la siguiente observación que hace en su obra Luquet (2004: 26-27) me parece bastante acertada. Coincido con su interpretación del objetivo real de la enseñanza de una segunda lengua en cualquier nivel:

Un actor de lenguaje construye o interpreta un enunciado a partir de su *competencia*, y no a partir de lo que suele designarse con el nombre de *lengua*. [...] El hablante que construye enunciados como actor de lenguaje no sabe lo que es el *significado* de un “imperfecto de subjuntivo en –ra”. Solo sabe que *pronunciara*, en cada uno de estos enunciados, es la forma del verbo *pronunciar* que se adapta a lo que quiere expresar.

Como decía, las contribuciones teóricas que en mi opinión tienen más aplicaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera son los trabajos de Matte Bon, especialmente la *Gramática comunicativa del español*, y las publicaciones de Ruiz Campillo. Ambos autores han constituido un referente indispensable para la conformación de un marco teórico en el que encuadrar el modo subjuntivo. A ellos se unen los planteamientos de otras obras que he consultado para elaborar este trabajo. Un buen ejemplo es Bosque (1990), referente al que Matte Bon (2008) acude en numerosas ocasiones en su exposición.

Matte Bon (1992: 50-53) utiliza los conceptos de “actualizar” e “inactualizar” un acontecimiento. Para él existen tres formas de inactualizar un acontecimiento: expresando que ya no forma parte de la actualidad (*cantaba*), expresando que todavía no forma parte de la actualidad (*cantaría*) o que no tiene relación alguna con la actualidad (*cante*). Este autor establece

que “lo que un hablante actualiza o inactualiza no corresponde exactamente a la vieja oposición entre lo real y lo irreal o entre lo experiencial y lo no experiencial. Incluso en las gramáticas que no conocen otros modos personales que el indicativo y subjuntivo, ya se ha abandonado la práctica que consistía en decir que subjuntivo está reservado a la expresión de lo irreal o no experiencial”. Y añade que “un gramático solo puede hablar de *tendencia*”. Como hemos comprobado en este trabajo, algunos métodos de ELE sí que continúan utilizando las teorías tradicionales sobre el subjuntivo.

Matte Bon (2001) hace una crítica de diferentes trabajos que versan sobre el subjuntivo (Ridruejo o Sarmiento entre otros) y explica que una vez analizado todo lo que se ha escrito sobre el subjuntivo, pueden encontrarse contradicciones, errores de razonamiento, descripciones de usos inexistentes e interpretaciones manifiestamente falsas. Rechaza que la subjetividad de un enunciado nos autorice a concluir que el modo que la expresa sea el subjuntivo, así como que la oposición indicativo/subjuntivo sea explicable en términos de certidumbre/incertidumbre. Añade que en numerosos contextos en los que todo el mundo acepta los hechos como reales encontramos el subjuntivo: *Es el médico más hábil que yo haya conocido*. Él prefiere definir esta bipolaridad modal en términos de información, de forma que el subjuntivo presupone la información (*Es significativo que no haya llamado*), mientras que el indicativo la presenta como nueva (*Carlos no ha llamado todavía*). En el primer ejemplo encontramos un contexto en el que ya sabemos que Carlos no ha llamado, así que el enunciador hace uso de un dato que ya estaba disponible y emplea el subjuntivo. El autor también aclara que se debe ignorar la realidad o irrealidad extralingüística de los datos que se expresan en uno y otro modo, al igual que son irrelevantes las convicciones del enunciador. Por tanto, solo debemos atender a la disponibilidad de la información en el contexto. En palabras del autor: “El subjuntivo tiene la función de expresar que el dato al que se refiere es anterior al enunciado y, nos da, por lo tanto, una serie de informaciones fundamentales sobre la cronología del desarrollo de las operaciones metalingüísticas que han intervenido en la construcción del enunciado”. Todo esto queda más claro si lo apoyamos con otro ejemplo, en esta ocasión tomado los que el propio autor nos ofrece: *¿Has leído todos esos títulos? – No. Que yo trabaje con libros no significa que esté obligado a leerlos*. Donde la expresión del subjuntivo del enunciador da a entender a su interlocutor que se refiere a lo que ha dicho él. Aunque subraya que en la mayoría de los casos, el dato no se expresa explícitamente como en el ejemplo, sino que el hablante lo trata como

concebido. El concepto de presunción de Matte Bon es el de considerar “presupuesta una información cuando no es objeto de negociación entre los interlocutores y estos se refieren a esa información como a algo concebido previamente”.

Si acudimos al *Plan curricular* del Instituto Cervantes, encontramos que algunas de las estructuras que propone para el nivel superior son las oraciones independientes. Matte Bon (2001) declara que rara vez los autores intentan explicar las apariciones del subjuntivo en este tipo de enunciados. Por otro lado, debido a su naturaleza, la presencia del subjuntivo en vez del indicativo en estas oraciones es escasa, ya que el subjuntivo se utiliza para recuperar información. Este autor afirma que los motivos por los que se pueda presuponer un dato, es decir, las circunstancias que permiten el uso del subjuntivo son: cuando el dato ha aparecido explícitamente en el contexto anterior, cuando el dato está implícito en otra información (contexto indirecto) o cuando el dato es una construcción mental del enunciador que no informa sobre un sujeto (oraciones de relativo en subjuntivo).

Podría extenderme más sobre el marco teórico en el que se inserta la explicación sobre el subjuntivo, ya que existen múltiples publicaciones que han tratado este tema, bien basándose en su estudio de forma independiente o bien contrastándolo con el indicativo. Sin embargo, las aportaciones teóricas que he mostrado me parecen suficientes para un trabajo de esta naturaleza, pues contribuyen a esclarecer el valor del modo subjuntivo en el entorno didáctico de la enseñanza de ELE.

ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO DE NIVEL C

El análisis del material existente supone una parte primordial en un trabajo de esta naturaleza. Debido al perfil del aprendiente del nivel avanzado, la cantidad de materiales didácticos es menor al de otros niveles. Es por ello que considero importante incluir un análisis de los métodos actuales a los que he tenido acceso, con especial atención a qué contenidos sobre el subjuntivo quedan plasmados y cuáles no, cuál es la forma en la que se tratan estos contenidos y si se respetan las indicaciones del marco para estos niveles o si se pasa por alto la importancia de la competencia gramatical, prestando más atención al contenido léxico especializado y/o a los contenidos culturales.

La localización y selección de manuales de ELE se realizó en un primer momento gracias a los que ya conocía por haber trabajado con ellos, a los recursos de la biblioteca de la Universidad de Sevilla, a los de la Universidad de Cádiz² y gracias a la obra *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco común europeo de referencia*. También he hecho uso de los contactos que hemos tenido la oportunidad de establecer a raíz de los talleres celebrados en el máster. Gracias a esto pude realizar consultas vía email a profesionales de editoriales como EnClave o Edinumen. Los materiales consultados son los que aparecen en la siguiente lista:

Punto y final

Sueña 4

Es español

El ventilador

El cronómetro

El subjuntivo 2

Español lengua viva

² Debido a su accesibilidad, ya que el catálogo de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Cádiz tiene manuales, obras de referencia y métodos que no están disponibles en las bibliotecas de la Universidad de Sevilla.

En acción 4

Gramática de uso del español

Nuevo Prisma

Los títulos aparecen dispuestos siguiendo un orden cronológico de publicación. A pesar de que algunos son de los años noventa, todavía continúan en el mercado, ya sea en su primera edición o en posteriores. Tras haber realizado una breve reseña de cada uno de ellos (ANEXO I), a continuación expondré los principales resultados obtenidos a partir de su análisis.

De los diez métodos estudiados, nueve fueron editados tras la publicación del MCER, es decir, todos a excepción de *Punto y final*. En cuanto al PCIC, podemos decir que son ocho las obras que se elaboraron posteriormente a su publicación (*Sueña 4, Es español, El ventilador, El cronómetro, El subjuntivo 2, Español lengua viva, En acción 4, Gramática de uso del español y Nuevo Prisma*). Solo algunos de estos materiales expresan explícitamente en su introducción que han sido elaborados acorde a las indicaciones del PCIC del Instituto Cervantes (*Sueña 4, Es español y Gramática de uso del español*). En cualquier caso, todos ellos pertenecen a la *era pos-métodos*³ en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, por lo que en general pretenden ser lo más comunicativos posible. *Punto y final* y los dos métodos dirigidos específicamente a contenidos gramaticales (*El subjuntivo 2 y Gramática de uso del español*) son los que centran la práctica en actividades puramente mecánicas y estructurales. Dejando a un lado la calidad o utilidad de estas, parece que cuando se separa la gramática de las destrezas (comprensión auditiva y escrita; producción escrita y oral) se prefiere volver a los métodos tradicionales antes que utilizar formas más comunicativas y contextualizadas de adquirir las reglas gramaticales. Uso el término *adquirir*, y no *aprender*, pues mediante el método comunicativo se pretende que el aprendiente use la L2 como lo haría un hablante nativo. Es decir, desenvolviéndose con éxito en cualquier situación comunicativa y atendiendo a la complejidad del pragmatismo que domina cualquiera de los usos de una lengua. En nuestra opinión, el aprendiente del nivel superior tiene un perfil diferente al de otros de niveles inferiores y su interlengua ha llegado a una etapa de tal desarrollo que carece de la necesidad de establecer única y exclusivamente

³ En Richard&Rogerds (2009: 239-241).

reglas gramaticales y repetirlas hasta su aprendizaje mecánico. Es por ello que intentaré aplicar esta filosofía en la propuesta didáctica que presentaré más adelante.

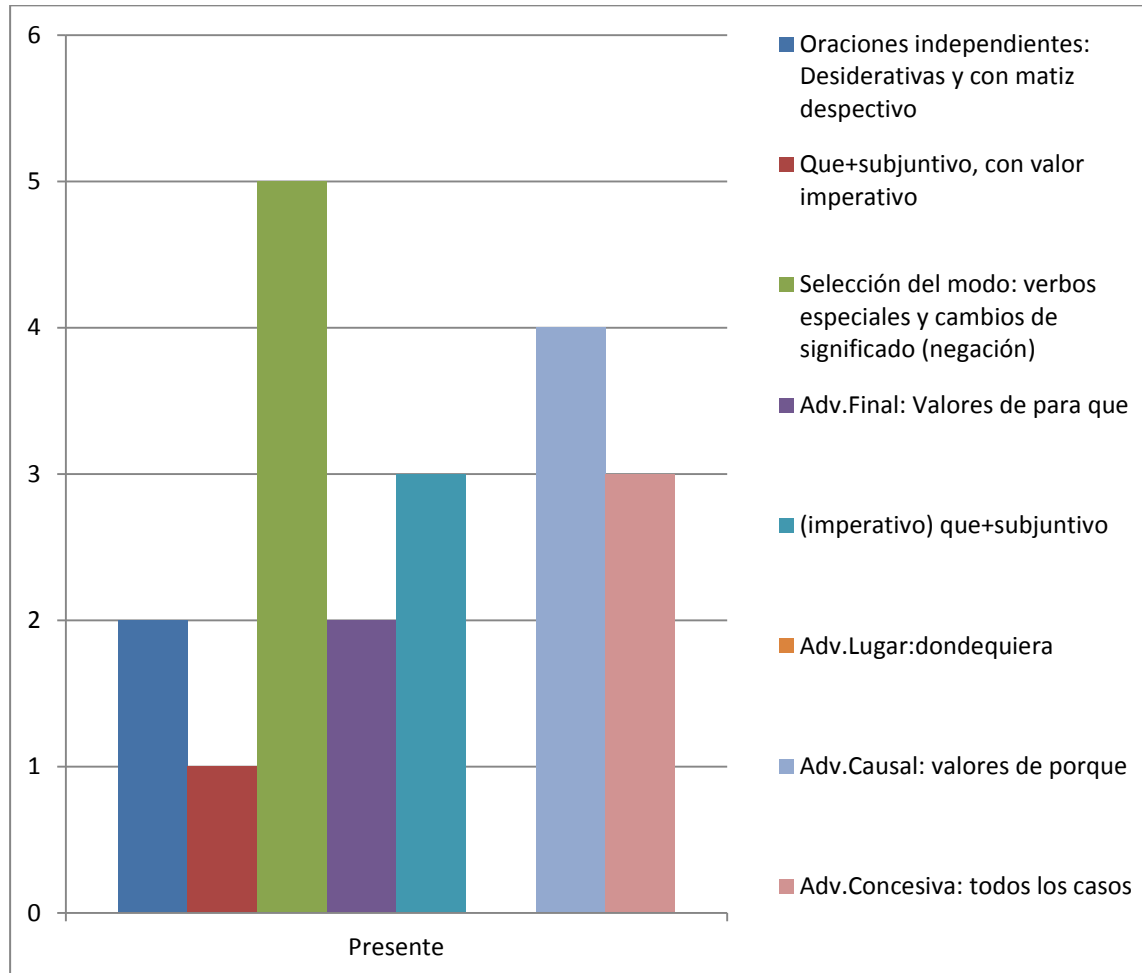
Una vez estudiados los contenidos del MCER y el PCIC acerca del nivel superior, nos dispusimos a comprobar si esas estructuras y esos parámetros eran respetados por los métodos actuales que habíamos seleccionado. Pudimos comprobar, con sorpresa, que incluso aquellos que incluyen en su presentación el sello del Instituto Cervantes, no trabajaban todo el contenido propuesto por el PCIC.

Muchos de ellos (*Es español, El cronómetro, Español lengua viva, Nuevo Prisma...*) revisan y trabajan contenidos sobre el subjuntivo que pertenecen al nivel intermedio (B1-B2) como son los nexos comunes de las oraciones concesivas, causales y finales que exigen subjuntivo, así como el pretérito imperfecto de subjuntivo en las oraciones condicionales clásicas. También, encontramos ejemplos de los usos del subjuntivo que se estudian antes de llegar al nivel superior: expresar deseo, duda, etc. Es bien sabido que el aprendizaje de una L2 constituye un proceso cíclico en el que tanto la gramática como el léxico tienen que revisarse y retomarse una y otra vez para que el aprendiente llegue a su total maestría. Sin embargo, nos ha resultado repetitivo que la mayoría de estos métodos dediquen sus actividades a revisar contenidos supuestamente ya aprendidos por el aprendiente sin incluir apenas el contenido específico que se detalla en el PCIC.

Uno de los métodos que, por el contrario, consigue incluir la totalidad de las estructuras que hemos detallado previamente es *Gramática de uso del español*, aunque no siempre todas las funciones de algunas de ellas. Un ejemplo es la ausencia del uso de *porque* con valor de pregunta o *para que* para demostrar descontento con un resultado. En esta obra encontramos también las oraciones concesivas con *así* y *porque* utilizadas en el registro informal, *que* seguido de subjuntivo con y sin un imperativo que lo introduzca, *quién* seguido de la 3ª persona del pretérito imperfecto para expresar un deseo irrealizable, *deber* en imperfecto de subjuntivo con valor condicional, etc.

A continuación aportó unos gráficos con el número de manuales que incluyen los contenidos sobre la enseñanza del subjuntivo presentes en las obras de referencia utilizadas para los niveles de enseñanza-aprendizaje (MCER y PCIC) y el número de métodos analizados que incluyen esos contenidos (un máximo de diez). La información está distribuida en dos

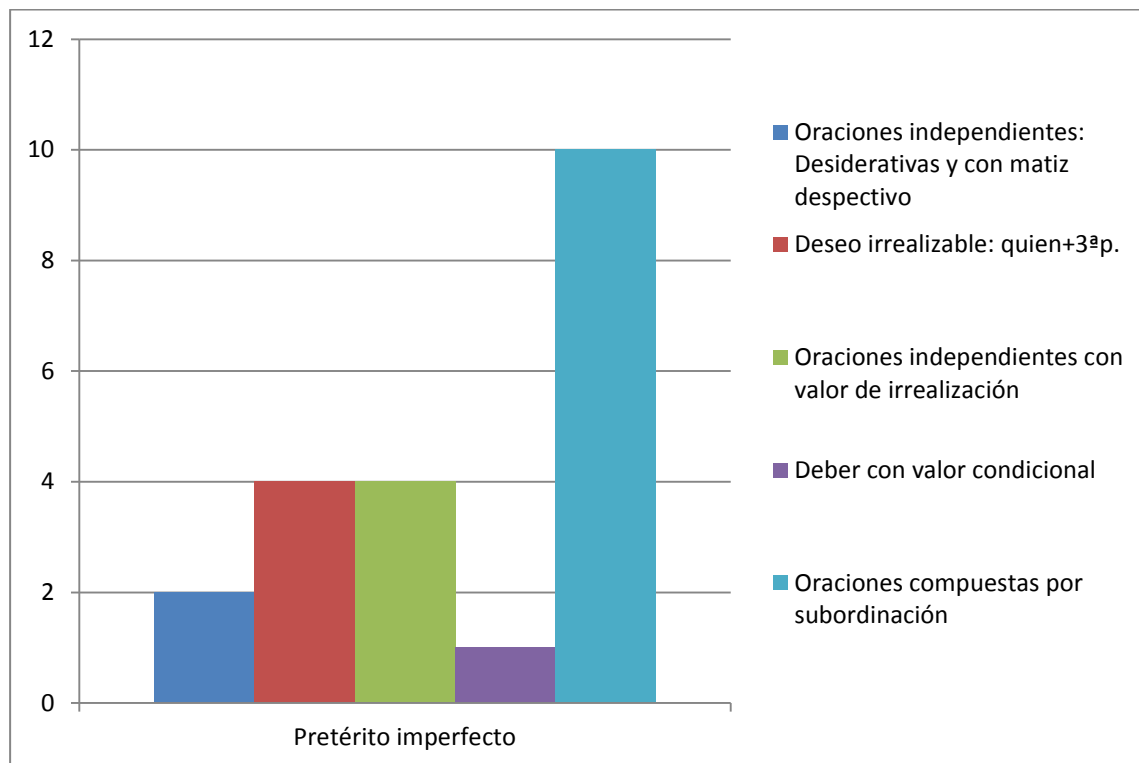
cuadros que representan los dos tiempos más utilizados de este modo verbal. Esta representación gráfica favorece una visión más clara de los resultados obtenidos.



Dentro de este tiempo, las estructuras que no aparecen representadas en ninguno de los materiales son *que* seguido de subjuntivo sin previo imperativo (*¡Qué vengas!*) y las oraciones adverbiales con *dondequiera*. Por otro lado, las construcciones más frecuentes son aquellas de selección del modo con verbos especiales y los cambios de significación de estos cuando son negados con uno y otro modo.

Los métodos más completos son *Sueña 4*, *El subjuntivo 2* y *Gramática del uso del español*. Otros como *Es español*, *El ventilador*, *El cronómetro*, *Español lengua viva* y *En acción 4* se limitan a trabajar con estructuras que pertenecen al nivel B y en ningún caso, se adentran en estructuras más complejas que lleven subjuntivo, nexos que rigen el subjuntivo con matices de significado que cambian el registro del hablante, etc. *El ventilador* se caracteriza por

estudiar el subjuntivo siempre por su relación con el indicativo, por lo que aunque no lo establezca explícitamente en su índice de contenidos, trabaja con los verbos de percepción y comunicación que se proponen para el nivel C1. Es curioso el caso de *El cronómetro*, ya que podemos comprobar que sí utiliza estructuras de registro coloquial que yo también considero que pertenecen a un nivel superior (*Lucrecia o como se llame*, *A poco que estudiara, aprobaría*), aunque no vengan indicadas en el PCIC.



En cuanto al imperfecto de subjuntivo, podemos decir que aparte de las estructuras consideradas de nivel intermedio (condicionales con *si*, adverbiales temporales con *antes de que*, etc.) son pocos los métodos que se “atreven” a trabajar con otras fórmulas. A este respecto, *La Gramática del uso del español* incluye *debiera* con valor de *debería*. También en esta ocasión esta obra vuelve a ser la más completa.

No he incluido cuadros de los tiempos pretérito perfecto, pluscuamperfecto y futuro debido a que los resultados del análisis no necesitan de aclaración gráfica. El pretérito perfecto aparece sustituyendo al pretérito imperfecto en oraciones cuyo contexto temporal lo requiere, así como al futuro en oraciones con verbos de creencia negados. Se trata de sustituir unos por otros en funciones y valores que ya se han aprendido en el nivel intermedio. Por su parte, el pretérito pluscuamperfecto se emplea en la esfera temporal de

pasado. Tanto en la sección del pretérito perfecto como en la del pluscuamperfecto (9.2.3. y 9.2.4.), el PCIC incluye las formas irregulares (*impreso/imprimido, suspendido/suspenso...*) dentro de las actividades o dentro del contenido léxico, es decir, en contexto. En ocasiones, con una nota al margen para remarcar su particularidad.

No se recogen ejemplos del futuro de subjuntivo, como se señala en el PCIC, para estructuras del lenguaje administrativo (*sea como fuere*). Es posible que podamos encontrar el futuro usado en el lenguaje administrativo en materiales dedicados a la enseñanza de español con fines específicos.

Tras haber realizado el análisis de los materiales didácticos señalados he de decir que me parece sorprendente que algunos de los métodos antes nombrados no avancen en la enseñanza de la gramática del español y que no se despeguen de lo que sería un nivel intermedio-avanzado. Por ello, a continuación quiero hacer una propuesta didáctica para las estructuras que me parece están menos presentes en la oferta didáctica que he analizado. Sin duda, un corpus más extenso permitiría ampliar este estudio y comprobar si realmente existe ese vacío gramatical de ciertas estructuras.

Debido a las limitaciones de desarrollo de este trabajo, he seleccionado aquellas estructuras que considero importantes debido a su frecuente presencia en la lengua oral. Son las siguientes: *que* + subjuntivo con y sin previo imperativo, las oraciones desiderativas y con matiz despectivo con presente e imperfecto de subjuntivo, los valores de *para que* y todas las estructuras antes mencionadas sobre las oraciones adverbiales: concesivas de registro informal con *así* y *porque*, estructuras reduplicadas universales y las fórmulas correlativas.

PROPUESTA DIDÁCTICA: INTRODUCCIÓN

El MCER⁴ (pág. 110) define la competencia gramatical como “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuestos a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)”.

La propuesta del MCER en cuanto al tratamiento de la competencia gramatical es la de propiciar una adquisición esencialmente inductiva de las reglas y los usos gramaticales llevada a cabo por el propio alumno. Se emplea un enfoque por tareas y comunicativo en el que el docente es un guía en el proceso de aprendizaje (cfr. Richards y Rodgers 2009).

Es evidente que la competencia gramatical en los niveles avanzados supone el perfeccionamiento de aquellos contenidos que se han terminado de adquirir en niveles anteriores, pero también supone el dominio de todas aquellas estructuras, usos y funciones gramaticales que un nativo utiliza de forma natural. La creación de material didáctico para el aprendiente de C se ve facilitada por la propia esencia de este nivel superior. El *input+1*⁵ no es difícil de conseguir en esta labor pues, como ya he señalado, el aprendiente cuenta con suficientes recursos como para exponerse a multitud de contextos diferentes en cualquiera de las cuatro destrezas (expresión escrita y oral y comprensión auditiva y escrita).

Desde este trabajo se ofrece una muestra de actividades acorde con las sugerencias del MCER, las conclusiones extraídas del análisis de manuales y con mi punto de vista particular sobre las necesidades actuales de los aprendientes de niveles superiores.

He intentado demostrar que es posible aportar un carácter comunicativo trabajando la gramática del subjuntivo con tareas posibilitadoras y contextualizas, para que el aprendiente

⁴ En su versión en PDF disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁵ En el marco de la Teoría de la adquisición de Segundas Lenguas, Krashen (1985) enuncia que el aprendiente debe estar expuesto a un *input* comprensible para él, el que hace que mejore su competencia lingüística y produzca *output* escrito y hablado en la segunda lengua. La hipótesis del *input + 1* es la de proporcionar al aprendiente un *input* que se encuentre en el siguiente nivel de adquisición de la lengua. Es decir, un grado mayor de dificultad del que ya es capaz de comprender por su competencia.

sea capaz, en una actividad final, de poder usarlas operativamente en lo que sería un contexto de comunicación real. Esta propuesta puede ser ampliada y mejorada en un futuro mediante su contextualización con temas de cultura, la combinación con otros aspectos de la gramática española, la aplicación a un campo nocional determinado, etc. Por ello, me gustaría señalar que estas actividades aisladas de otros aportes importantes (otras estructuras gramaticales, léxico definido por un campo semántico específico, etc.) son solo una muestra de cómo se podrían trabajar estas estructuras en el aula de ELE de niveles superiores.

PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES

ORACIONES ADVERBIALES CONCESIVAS

Para trabajar las estructuras reduplicadas universales

1. **¡Qué nos gusta un cotilleo!** Vas a escuchar (dos veces) cinco fragmentos de conversaciones por teléfono y tienes siete frases que podrían acabar cada una de estas conversaciones. Escucha con atención y adivina cuál sería la última frase de cada conversación. Recuerda que sobran dos.

A. Sea como sea, tienes que arreglar las cosas con él.

B. Coman lo que coman estos niños, nunca engordan demasiado.

C. Digan lo que digan, yo no me creo que la crisis vaya a terminar pronto.

D. Haga lo que haga él, piensa que nosotros hemos actuado de buena fe.

E. Penséis lo que penséis, ella lo hizo por vuestro bien.

F. Si al final, vaya donde vaya siempre me pasa lo mismo.

G. Se ponga lo que se ponga, siempre va guapísimo.

Transcripción del audio:

[Conversación 1:

- Es demasiado, todo lo que compra le favorece.
- Es cierto, en la última fiesta solo llevaba unos vaqueros y vamos... ¡iba hecho todo un dandi!
- ¡Ay, es que me gusta tanto!
- Lo mejor de todo es que también es inteligente y simpático. Y además...]

[Conversación 2:

- Cuando leo los periódicos, ya no me fío ni un pelo.
- Yo tampoco, se creerán que somos tontos.
- Tanto recorte y tanto impuesto y quien paga el pato somos nosotros.
- Claro que sí y luego dirán que la gente no quiere trabajar. ¿Has escuchado el último comunicado?
- Sí, pero...]

[Conversación 3:

- ¡Pero no os enteráis de nada! Rosa llamó por teléfono para explicarlo todo y se confundió de número... ¡Qué culpa tiene ella!
- Para empezar, no tenía que meterse en medio de toda esta historia.
- Ya, claro, pero bueno...]

[Conversación 4:

- Yo no sé qué pasará al final...Yo le dije lo que pensaba, ya luego el verá.
- ¡Y yo! Pero ahora que lo pienso, no sé si saldrán bien las cosas... ¿Y si nos hemos equivocado?
- Bueno, en la vida hay que tomar decisiones y ...]

[Conversación 5:

- Se me fue la olla y le colgué.
- Pero ¿por qué eres tan impulsiva? Siempre haces lo mismo.
- Ya, ahora no quiere hablar conmigo, dice que tengo que pensar en las consecuencias de mis actos.
- Normal... es que tienes un carácter a veces. En fin,...]

Para trabajar las fórmulas correlativas/ registro informal con *así* y *porque*

2. **El orgulloso.** David y Celia han roto su relación hace unos días, él es demasiado orgulloso. Sus amigos intentan convencerlo de que quizá se trate solo de una ruptura pasajera y que Celia tiene valores positivos. A continuación te presentamos los mensajes que estos amigos le han enviado a David hablándole de Celia. Relaciona las respuestas de David con lo que le cuentan sus amigos.

Ejemplo: /**Amigo 1:** Celia me llamó esta mañana llorando, dice que hará lo imposible.

Respuesta de David: Ya llore, ya suplique, no pienso volver con ella.

AMIGOS

- Está super enfadada. Cuando le digamos que tú tienes razón se pone como una fiera.
- David... yo creo que ella no tiene la culpa, tú también hiciste algunas cosas mal.
- ¿Te imaginas que aparece por aquí? ¿Qué harías?
- Ayer quedamos para tomar café con ella y le contó la historia a los demás, algunos piensan que estás siendo muy duro.
- Celia dice que va a tomarse unas vacaciones lejos para olvidarse de ti.
- David, yo te veo un poco triste.

DAVID

- Que venga, que vaya, que haga lo que quiera, no me importa.
- Así me muera de pena, no voy a cambiar de opinión.
- Porque grite más, no tiene más razón.
- Que crea que tiene la razón, que vaya y convenza a todos... ya me da igual.
- Así cruce la puerta ahora mismo, no pienso ni mirarla.
- Porque yo haya cometido errores, no significa que ella sea perfecta.

Para trabajar *para que*: disconformidad con el resultado/rechazo de un acontecimiento que sobreviene.

3. **El consejero matrimonial.** Ángela y Carlos han ido a un consejero matrimonial para intentar solucionar sus problemas de pareja. Aquí puedes ver la lista de situaciones que por separado han contado al especialista. Ayuda a Enrique, su consejero, a demostrarles que tanto uno como otro, han cometido errores.



Carlos

- Voy al gimnasio todos los días para estar en buena forma y ella sigue diciéndome que estoy gordito.
- Quería amueblar la casa. Cuando por fin compramos los muebles, no me ayudó a montar ni uno solo.
- Me gusta cocinar para ella, pero nunca valora ninguno de mis platos.
- Cuando llega la hora de dormir, quiero hablar con ella y que me cuente su día, pero siempre se queda dormida.

Ángela

- Me llevé ahorrando 4 años para ir de vacaciones al Caribe y Carlos ha cogido el dinero para comprar un coche nuevo.
- Cuando salgo de trabajar, después de todo el día, él siempre está jugando al ordenador y no tiene tiempo para mí.
- Un día, me puse un vestido precioso y me arreglé para una fiesta. Él se pasó toda la fiesta con sus amigos y ni se fijó.
- Me encanta ir al cine y a Carlos no. La semana pasada decidimos ir y él llegó tarde.

⁶ Imagen 1 disponible en: <http://www.tumblr.com/tagged/phil%20and%20claire?before=1327975299>

Ejemplo: “Carlos, Ángela ahorró durante mucho tiempo **para que** tú te gastases su dinero en un coche nuevo”. *También puedes usar **encima** detrás de **para que** como método de énfasis en la recriminación.

b) Ahora, ayuda a Enrique a elaborar una lista de consejos antes de la última consulta con esta pareja para que la relación mejore. Puedes hacer referencia a los problemas que han tenido o a otros que inventes. Puedes usar la estructura *que + subjuntivo*.

Ejemplo: “Que Ángela tenga más paciencia con el despistado de Carlos”, “Que Carlos preste más atención a los detalles”...

EXPRESIÓN DEL IMPERATIVO A TRAVÉS DEL SUBJUNTIVO

Imperativo, que + presente de subjuntivo

7 ¿Te acuerdas...? Intenta recordar el cuento y completa el diálogo de Caperucita con el lobo. ¿Qué contestaba el lobo a Caperucita para intentar comérsela?

¡Qué ojos tan grandes tienes!

Ven,...

¡Qué orejas tan peludas tienes!

Acércate,...

¡Qué nariz más fea tienes!

Ponte a mi lado,...

¡Qué boca tan grande tienes!

Ven,...



⁷ Imagen 2 disponible en: <http://www.conciencia-animal.cl/paginas/temas/fotos/T-caperuc255-347.jpg>

¡Que + presente de subjuntivo!

Cosas de casa. Carmen y su hijo Mario están discutiendo porque Mario nunca hace las tareas de la casa, pero la discusión cada vez es más acalorada. Preparad un diálogo sencillo entre madre e hijo. Después interpretadlo ante la clase.

Ejemplo: *Sal de mi cuarto. ¡Que te vayas!*

Aquí tienes algunos verbos que pueden darte ideas:

Callarse	Limpiar	Recoger la habitación	Irse
Dejar tranquilo/a a alguien	Estudiar	Cerrar la puerta	

b) ¿Qué podrías decir en estas otras situaciones?

Ejemplo: Ante la continua subida de impuestos por parte del Gobierno. **¡Qué los bajen!**

- A tu hermana que siempre olvida el teléfono en casa.
- Te duele la cabeza y tus amigos no paran de gritar.
- Tu amigo siempre come hamburguesas y quieres convencerlo para que se alimente mejor.
- Para apoyar a un grupo de obreros que se manifiesta porque no han cobrado en dos meses.

Que + subjuntivo

⁸La empresaria ocupada. Laura es una empresaria que está todo el día al teléfono hablando con otras empresas del extranjero. Su secretario entra muchas veces a su despacho para comunicarle otros asuntos importantes.



¿Cómo le contestaría ella? Recuerda que es una orden. Puedes utilizar algunos de estos verbos *pasar, decir, venir, callarse, entrar, volver...*

⁸ Imagen disponible en: <http://us.123rf.com/400wm/400/400/izakowski/izakowski0910/izakowski091000017/5815705-empresaria-de-dibujos-animados-de-trabajo.jpg>

Está aquí el cobrador
de la imprenta.

Ahora no puedo
atenderle,

mañana.

¿Necesita algo?

Sí, por favor,
_____. Hacen
mucho ruido ahí fuera.

Señora, han llegado los de recursos
humanos.

_____.
Todavía tengo 20 minutos
hasta la próxima reunión.

La llama su hijo por la otra
línea.

No puedo ponerme.

qué necesita.

Los delegados sindicales
quieren hablar con
usted.

Y yo con ellos,
_____.

ORACIONES INDEPENDIENTES: DESIDERATIVAS Y CON VALOR DESPECTIVO O RECHAZO



⁹**El patio de vecinos.** Como ya sabes, los españoles, sobre todo en Andalucía, tienden a hablar muy alto. En este patio de vecinos se escuchan a todas horas trozos de las conversaciones que mantienen las personas que viven aquí. Aquí tienes algunas de estas frases que se escuchan. ¿De qué crees que estarán hablando? Imagina cada una de las situaciones y compártelo con tus compañeros de clase.

Así le den su merecido...

¡Que tenga que enterarme por otra persona!

Que retrasen la fecha... Todavía no estoy preparada.

Que no llueva mañana, por favor.

¡Que haya llegado ya el paquete!

Así se lleven los dos un buen susto.

⁹ <http://www.lavozdigital.es/cadiz/prensa/noticias/201106/26/fotos/6640807.jpg>

ACTIVIDAD FINAL

¡Defiende tus derechos!¹⁰ Esta tarde se celebra la reunión de la comunidad de vecinos. Aquí puedes ver la lista de los problemas que se discutirán hoy y las características de cada vecino. Elegid un personaje cada uno y preparad vuestras intervenciones, recuerda que tienes que defender tus derechos y que puedes utilizar todas las estructuras que has aprendido.

ORDEN DEL DÍA

- 1. El impago de los recibos del agua.**
- 2. Las motos aparcadas en plazas de garaje de otros vecinos.**
- 3. Continuas fiestas y ruido en la 4ª planta.**
- 4. Malos olores en algunas plantas del edificio.**
- 5. Votación para la instalación de una antena de televisión por cable en la azotea.**

(1 alumno) Encarna. Vecina del 3ºA. Es una señora mayor que vive sola y tiene siete gatos que viven con ella. A veces se le olvida cerrar la puerta y los gatos salen al descansillo. No puede dormir por la noche a causa del ruido.

(3 alumnos) Javi, Alejandro y Jesús. Vecinos del 4ºB. Son tres estudiantes de ingeniería que hacen fiestas continuamente y en lugar de sacar la basura la ponen en la puerta de casa. Quieren tener televisión por cable para ver los partidos de fútbol. Jesús tiene una moto y cuando no hay sitio en la puerta, la aparca en una de las plazas de garajes que están libres.

¹⁰ Esta actividad está pensada para una clase de diez alumnos. Si hubiera más alumnos, podríamos darles la libertad de inventar sus propios roles o en el caso de que fuesen veinte alumnos, dividiríamos la clase en dos comunidades diferentes.

(2 alumnos) Lucía y Juan. Vecinos del 3ºB. Se quejan del olor a gato que a veces hay en su planta. Son ecologistas y no quieren que haya una antena instalada en el edificio a causa de las ondas que emite. Han tenido algunos problemas económicos y no han podido pagar los recibos los últimos dos meses, pero siempre han cumplido con los pagos.

(1 alumno) José Manuel (presidente de la comunidad). Vecino del 1ºB. La instalación de la antena en el edificio les proporcionaría un dinero extra que ayudaría a cubrir otros gastos de la comunidad. Su hijo es uno de los chicos que vive en el 4ºB. Está harto de los impagos de recibos. Alguien aparca siempre una moto en su plaza de garaje.

(2 alumnos) Hugo. Vecino del 4ºA. Hugo vive solo, pero Ana, su novia, viene mucho a visitarlo porque tiene una moto y es fácil aparcarla en el garaje. Hugo toca la batería en un grupo de rock y, a veces, ensayan en su piso porque no tienen un local. Lleva 4 meses sin pagar el agua porque se ha quedado en paro. Siempre recoge la basura que encuentra en la puerta de sus vecinos y la saca, le molesta el olor. Le vendría bien, la instalación de la antena porque dejarían de pagar la comunidad durante los próximos seis meses gracias a la recaudación, pero no está muy convencido porque piensa que puede ser dañino para la salud. Ana también estará en la reunión, aunque no sea vecina porque siempre apoya a su novio en todo.

(1 alumno) Berna. Vecino del 1ºA. Está harto de su vecino, el problema es que es el presidente de la comunidad. Siempre tiene la televisión muy alta y sus hijas pequeñas lloran todo el tiempo. Berna trabaja para la compañía que haría la instalación de la antena en el edificio y se llevará comisión si el resultado de la votación es positivo. Berna paga los recibos por adelantado porque es muy despistado y prefiere no olvidarse. Por cierto, no sabe dónde ha aparcado su moto, cada día la pone en una plaza diferente.

CONCLUSIONES

En este trabajo me planteé como objetivo observar qué estructuras sintácticas se proponían para el estudio del subjuntivo en los niveles de enseñanza-aprendizaje C1 y C2, según las propuestas de dos de las principales obras de referencia para la enseñanza de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, y qué reflejo tenían tales propuestas en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELE. Para ello fue preciso revisar con detenimiento los apartados destinados a los tiempos verbales de subjuntivo de nivel C en el *Plan Curricular* (9.2.), que es el que adapta los contenidos del MCER a las particularidades de la lengua española. También se analizaron las secciones destinadas a este mismo modo verbal en la selección de métodos didácticos con los que trabajé, un total de diez.

En cuanto al MCER y al PCIC, tengo que decir que la información que contienen es en ocasiones confusa para el lector. El MCER es una obra dirigida a todas las lenguas de la Unión Europea y cumple su labor unificadora y de guía. Aunque en mi opinión aún falta un gran camino por recorrer y en un futuro se debería hacer una revisión de sus contenidos y un balance de los resultados obtenidos en la mejora de la enseñanza de segundas lenguas en Europa. El PCIC, por su parte, ha volcado estas directrices y las ha adaptado a la lengua española consiguiendo un buen resultado. Es difícil, sin embargo, encontrar toda la información sobre el subjuntivo en el apartado que corresponde y hace falta saltar de una sección a otra para extraer resultados. Por tanto, aunque su índice de contenidos es bastante clarificador, sobre todo en la versión en línea del sitio del Instituto Cervantes, se hace ardua la tarea de recopilación. Esta labor se ve facilitada por obras que están dedicadas al análisis de sus contenidos, como es el caso de Rodríguez y otros (2007), por lo que su consulta puede resultar interesante para los futuros docentes de ELE.

Aunque no guarde una relación directa con los contenidos analizados en este trabajo, quisiera señalar que la revisión que he realizado del PCIC me ha permitido comprobar la escasa representación del español de América en las estructuras que se citan en esta obra, ya que el español europeo no es la única variedad dialectal que se enseña en el mundo. Las características estructurales de tiempos y modos verbales que se usan en cada lugar pueden

mostrar variaciones y una obra que representa la totalidad de la lengua española debería, a mi parecer, ofrecer una visión más amplia de nuestra gramática. Por ello creo que sería interesante realizar un análisis partiendo de esta perspectiva.

Los resultados más significativos obtenidos a partir del análisis del material didáctico fueron la falta de actividades con un enfoque comunicativo, el tratamiento explícito de la gramática en niveles avanzados de aprendizaje y las grandes diferencias de contenido entre los diferentes materiales destinados a este nivel. Este último aspecto es el más interesante en mi opinión, ya que los otros dependen del enfoque teórico de sus autores y del diferente planteamiento didáctico. He percibido que algunos de estos métodos trabajaban contenidos de nivel intermedio y avanzaban muy poco hacia el nivel superior, esto podría deberse a un desajuste de los contenidos de los métodos de niveles inferiores de la misma editorial o al perfil particular del aprendiente de C. Como ya hemos visto, los niveles C1 y C2 son difíciles de perfilar y parcelar y se prefiere retomar la gramática de B2 y dejar las especificidades diastráticas y diatópicas para el autoaprendizaje independiente del alumno en un contexto fuera del aula.

Las carencias observadas en los métodos me llevaron a plantear una serie de propuestas didácticas que pudieran servir para el estudio de las estructuras que, por su rentabilidad comunicativa en el español actual, consideré más relevantes.

En cuanto a la creación de material didáctico original que contiene este trabajo hay que decir que el nivel avanzado del alumnado de C permite, en oposición a lo que en otros niveles supone una dificultad añadida, que casi cualquier material sea válido. Es decir, no hay necesidad de modificar fuentes reales (textos, material audiovisual, etc.) con el objetivo de “adaptarlas” a una competencia lingüística con limitaciones. Además, el aprendiente de C tiene un conocimiento profundo del resto de la gramática española y de sus campos nocionales, tanto el general como el específico de algunos ámbitos y, por otro lado, el dominio de los diferentes registros (formal, informal, coloquial,...). Debido a todo ello, la tarea de buscar el balance del *input+1* es mucho más liviana. Tanto si se usa material original como si el docente lo crea.

Cuando comencé este trabajo hace seis meses tenía como objetivo aprender más sobre el subjuntivo. Aunque pueda parecer una cuestión evidente, opino que es primordial para el

profesor de español como lengua extranjera dominar todos los aspectos de la gramática española. Para mí, el subjuntivo suponía un reto personal. A medida que avanzaba en mi investigación, pude darme cuenta de que la labor de síntesis sería más ardua, si cabe, que la de documentación o análisis, debido a la amplia bibliografía que existe sobre este tema. Una vez superada esta fase, pude poner en práctica una de las labores que más satisfacción me ha aportado en mi breve experiencia como docente: la creación de material didáctico. Aún no he tenido la oportunidad de enseñar a alumnos de este nivel, pero en un futuro me gustaría poder utilizar estas actividades en clase. Quiero seguir aprendiendo sobre metodología y didáctica y quiero seguir llevando a cabo labores de investigación sobre el nivel superior, por ello tengo la intención de continuar estudiando este tema y tratar de conseguir una publicación con las conclusiones de mi trabajo. Me apasiona la enseñanza del español y la experiencia y la formación que estoy adquiriendo no hacen más que alimentar día a día esta vocación.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS CONSULTADAS

Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la Lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1994, páginas 149-160.

Bosque, Ignacio (ed.). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria, 1990.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 16 de abril de 2012]

Díaz, Lourdes, Roser Martínez y Juan Antonio Redó. *Guía rápida del Marco para ELE. Contenidos lingüísticos por niveles para el Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza de lenguas*. Barcelona: REGAEL, 2007.

Farley, Andrew. *Structured input: grammar instruction for the acquisition oriented classroom*. Boston: McGraw-Hill, 2004, páginas 42-51.

Gutiérrez Araus, María Luz. *Problemas fundamentales de gramática en la clase de ELE*. 2004. Madrid: ARCO/LIBROS, 2011, páginas 87-99.

Instituto Cervantes. *Diplomas de español como lengua extranjera*. Disponible en: http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_c1.html [Consulta: 15 de mayo de 2012].

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva, 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 18 de abril de 2012].

Jordan, Isolde y Pereiro, José Manuel. *Curso de gramática avanzada del español: comunicación reflexiva*. Upper Saddle River, N. J. (Estados Unidos): Pearson Prentice, 2006, páginas 71-106.

Krashen, Stephen. *The input hypothesis: issues and implications*. London, New York: Longman, 1985.

Luquet, Gilles. *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Madrid: Arco Libros, 2004, páginas 9-29.

Martí, Jorge. “¿Es posible enseñar el imperfecto de subjuntivo? Actividades lúdicas para la clase de E/LE”. *Actas del I Congreso Internacional de lengua, literatura y cultura españolas: la didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Castellón: JMC, páginas 277-286. Disponible en: <http://www.uvavalencia.org/descargas/actas2007.pdf> [consulta: 17 de abril de 2012]

Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*. Madrid: Difusión S. L., 1992, páginas 49-74.

Matte Bon, Francisco. “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 6 (2008). Traducción de Teresa Martín Sánchez. Disponible en: <http://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/> [Consulta: 10 de junio de 2012]

Porroche Ballesteros, Margarita. *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros, 2009.

Richards, Jack. y Rodgers, Theodore. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen, 2009, páginas 153-249.

Robles Ávila, Sara y Cárdenas, Francisca. *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia*. Málaga: Área de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, 2006.

Ruiz Campillo, José Plácido. “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”, *RedELE* 1 (2004). Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888 [Consulta: 24 de octubre de 2012]

Ruiz Campillo, José Plácido. "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?", *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 7 (2008). Disponible en: http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b670b9b303/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf [Consulta 24 de octubre de 2012]

Varela Navarro, Montserrat. "Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica", *MarcoELE. Revista de didáctica* 1 (2005). Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf> [Consulta: 30 de septiembre de 2012]

MÉTODOS DE ELE

Amenós, José, Pilar Díaz y María Luisa Rodríguez. *El subjuntivo 2. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen, 2008.

Bech, Alejandro y Ana Isabel Blanco. *El cronómetro: manual de preparación del DELE*. Madrid: Edinumen, 2007.

Blanco, Ana, María del Carmen Fernández y María Jesús Torrens. *Sueña 4*. Madrid: Anaya, 2001.

Chamorro Guerrero, María Dolores y otros. *El Ventilador. Curso de perfeccionamiento de Español*. Barcelona: Difusión, 2006.

Gelabert, María José, David Isa y Mar Menéndez. *Nuevo Prisma Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. 2011. Madrid: Edinumen, 2012.

Gutiérrez, Esther (coord.), Amelia Blas y Belén Abia. *En acción 4. Curso de español*. 2010. Madrid: EnClave, 2011.

Marcos de la Losa, María del Carmen y Obra, María Rosario. *Punto y final*. 1997. Madrid: Edelsa, 2000.

Palencia del Burgo, Ramón y Aragonés, Luis. *Gramática de uso del español: teoría y práctica, con solucionario*. Madrid: SM Ediciones, 2011.

VV.AA. *Es español 3. Nivel avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Espasa, 2004.

VV.AA. *Español lengua viva 4*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca, 2008.