



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANÁLISIS DE ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL MODO
SUBJUNTIVO POR LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Baudelaire Dida Nopogwo



Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

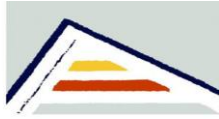
**ANÁLISIS DE ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL MODO
SUBJUNTIVO POR LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**



Universitat d'Alacant
Baudelaire DIDA NOPOGWO
Universidad de Alicante

Tesis Doctoral

Alicante, mayo de 2019



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, LINGÜÍSTICA GENERAL Y
TEORÍA DE LA LITERATURA**

**ANÁLISIS DE ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL MODO
SUBJUNTIVO POR LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR POR LA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

POR

Baudelaire Dida Nopogwo

Bajo la dirección de

Dra. María del Carmen Marimón-Llorca

Alicante, 2019

ÍNDICE

ÍNDICE	i
ÍNDICE DE CUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
DEDICATORIA	xiii
AGRADECIMIENTOS	xiv
ABREVIATURAS.....	xv
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
RÉSUMÉ.....	xix
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
CAPÍTULO I: TEORÍAS GENERALES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS	6
1. La Lingüística Aplicada: fundamentos y objetivos	7
1.1. Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2).....	10
1.2. ¿Aprendizaje o adquisición de LE/L2?	11
1.3. Teorías de aprendizaje de lenguas de corte psicolingüístico	13
1.4 El enfoque conductista o behaviorista.....	14
1.4. El cognitivismo	15
1.5. El constructivismo	17

1.6. Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).....	18
1.6.1 Teorías innatistas.....	19
1.6.2. Teorías medioambientalistas.....	20
1.6.3. Teorías interaccionistas	22
a) Teoría Funcional-tipológica de Givon.....	23
b) El Modelo Multidimensional del grupo ZISA	23
1.7. Teorías de la Lingüística Cognitiva	24
1.7.1. La teoría de los prototipos.....	27
1.7.2. La semántica cognitiva.....	28
1.7.3. La teoría de la metáfora y la metonimia conceptual.....	29
1.8. Teorías de aprendizaje de segundas lenguas desde la pragmática y el análisis del discurso	30
1.8.1. El modelo de cortesía de P. Brown y S. Levinson (1987)	32
1.8.2. La lingüística funcional sistémica de M. A. K. Halliday (1978).....	34
CAPÍTULO 2: MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	37
2.1. El Análisis Contrastivo.....	39
2.2. La interferencia	41
2.3. La transferencia.....	44
2.4. El Análisis de Errores.....	48
2.5. Definición del concepto de error y su nueva valoración	50
2.6. Clasificación de los errores.....	52
2.7. La Interlengua	57

2.8. La fosilización en la IL.....	60
2.9. Estrategias de aprendizaje	62
2.10. Estrategias de comunicación.....	67
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL	72
CAPÍTULO I: DEL FRANCÉS AL ESPAÑOL, ¿TRANSFERENCIAS O INTERFERENCIAS?	73
1. Dificultades de aprendizaje/uso del español para hablantes de francés.....	73
1.1. Dificultades de los hablantes de francés en el nivel fonético-fonológico y gráfico.....	75
1.2. Dificultades de los hablantes de francés en el nivel léxico	77
1.3. Las interferencias léxicas formales	78
1.4. Las interferencias ortográficas	78
1.5. Las interferencias fonéticas y fonológicas.....	81
1.6. Las interferencias de género	82
1.7. Las interferencias léxico-semánticas.....	82
1.8. Los falsos amigos totales	83
1.9. Los falsos amigos parciales	83
1.10. Los falsos amigos impuros	85
1.11. Las interferencias léxico-pragmáticas	85
1.12. Dificultades de los hablantes del francés en el nivel morfosintáctico.....	87
1.13. La alteración del orden natural de las palabras	87
1.14. Los errores del régimen preposicional de los verbos	87

1.15. Usos de las preposición española <i>a</i> que no coinciden con la francesa <i>à</i>	88
1.16. Usos de <i>a</i> como indicador del destino.....	88
1.17. Usos de <i>a</i> como introductor de complementos directos de persona	88
1.18. Errores más frecuentes del uso de las preposiciones <i>por</i> y <i>para</i>	90
1.19. Los errores de morfología verbal	91
1.20. Los errores de confusión en el paradigma y de diferenciación entre las formas verbales	91
1.1.1.1.1. Los errores que afectan a las formas y desinencias verbales.....	92
1.1.1.1.2. Los errores de diferenciación entre las formas verbales	92
1.1.1.1.3. Los errores de diferenciación entre SER y ESTAR	92
1.1.1.1.4 Los errores de diferenciación entre HABER y TENER	94
1.1.1.1.6. Los errores del contraste entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido.....	94
1.1.1.1.7. Los errores del contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido	95
1.1.1.1.8. Los errores de selección modal o del contraste entre el modo indicativo y el modo subjuntivo	96
1.1.1.1.9. Errores cuando la subordinada viene introducida por verbos de sentimiento	97
1.1.1.1.10. Errores cuando la subordinada viene introducida por verbos de voluntad o deseo e influencia.....	98
1.1.1.1.11. Errores de selección modal cuando se usan verbos de pensamiento o de percepción mental.....	101
1.1.1.1.12. Errores de selección modal cuando se usan expresiones impersonales.....	102
1.1.1.1.13. Errores de selección modal en las oraciones con QUE inicial átono.	103

CAPÍTULO II: EL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL: PROBLEMÁTICA DE SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN EL2/ELE.....	106
2.1. La dualidad modo indicativo/modo subjuntivo	107
2.2. Falta de explicaciones claras entre el profesorado.....	110
2.1.1. La aportación de Francisco Matte Bon.....	111
2.1.2. La aportación de José Plácido Ruiz Campillo	113
2.1.3. La aportación de Reyes Llopis García	114
2.1.4. La aportación de Hans-Jörg Busch	117
2.2. Ausencia de una teoría y explicación únicas y unívocas en las gramáticas	118
2.1.1. La Gramática descriptiva de la lengua española.....	118
2.2.2. Las gramáticas pedagógicas de español.....	120
2.2.1.1.La Gramática comunicativa del español (Matte Bon, 1992)	121
2.2.1.2.La Gramática básica del estudiante de español (2015)	122
2.3. Enfoque del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	126
2.4. Explicación del modo subjuntivo en los manuales de ELE utilizados en España.....	128
2.4.1.Manuales de la editorial SGEL ELE	129
2.4.2.Manuales de la editorial ELE_Edinumen.....	131
2.4.3. Manuales de la editorial ELE_Edelsa	135
2.4.4. Manuales de la editorial ANAYA ELE	135
2.4.5. Manuales de la editorial Difusión.....	136
2.5. Explicación del modo subjuntivo en los manuales de ELE utilizados en Francia.....	139

2.5.1.	Próxima parada, “Espagnol Terminale” B1/B2 (curso del Bachillerato)	139
2.5.2.	Juntos, “Espagnol Terminale” B1/B2 (curso del Bachillerato).....	140
2.5.3.	¡Venga! 2 ^{nde} A2-B1	144
2.6.	Estudios contrastivos del subjuntivo español con el francés	149
2.6.1.	Similitudes entre el subjuntivo español y francés	151
2.6.1.1.	Forma afirmativa o negativa de la secuencia principal.....	152
2.6.1.2.	Uso de los modalizadores “Quizá” / “Peut-être”, “Es posible que” / “Il est possible que” con la alternancia indicativo/subjuntivo.....	152
2.6.1.3.	Uso de la conjunción QUE introductor de subordinada adjetiva con la alternancia indicativo/subjuntivo.....	153
2.6.1.4.	Uso de la conjunción QUE introductor de subordinada sustantiva con subjuntivo	154
2.6.2.	Discrepancias entre el subjuntivo español y francés	154
2.6.2.1.	(8a) Dile/pídele/mándale que se calle / (8b) Dis-lui/demande-lui/ordonne-lui de se taire.....	155
2.6.2.2.	(9a) Espero que llegue el tren / (9b) J’espère que le train arrivera.....	155
2.6.2.6.	(10a) Tan pronto como/Cuando/En cuanto mejor, salimos a dar un paseo / (10b) Dès que/Quand/Lorsque le temps s’améliorera, nous sortirons faire une promenade.	156
2.6.2.3.	(11a) Como quieras / (11b) Comme tu voudras	156
2.6.2.4.	Alternancia del subjuntivo francés con el condicional en español: (13a) Lo menos que podría decirse... / (13b) Le moins qu’on puisse dire...	157
2.6.2.5.	Alternancia del subjuntivo español con el condicional en francés	157
2.6.2.6.	Expresión de la hipótesis no realizada en el pasado	158

TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS DEL ESTUDIANTADO, METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	159
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS DE LOS ESTUDIANTES Y EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA	160
1. El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo francés y camerunés	160
1.1. Descripción de las etapas de los sistemas educativos francés y camerunés	160
1.2. El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en los dos sistemas	164
1.3. El aprendizaje del español como lengua extranjera en Francia	170
1.4. El aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún.....	172
1.5. Descripción de mi experiencia en Francia.....	173
1.1.1. Descripción de los cursos y observación de clases.....	174
1.1.1.1.Descripción de los cursos	174
1.2.1. Observación de clases	174
1.1.2.1.1.Gestión de la clase por parte del profesor:.....	174
1.1.2.2.Reflexión sobre lo observado en las clases.....	177
1.1.3. Actividades de docencia	178
1.1.1.1. Desarrollo de las actividades	181
1.1.1.2. Reflexión crítica sobre la actuación del alumno como docente	183
1.1.2. El diario de campo	183
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	195
1. Diseño de la prueba diagnóstica y descripción de los estudiantes	196

1.1.	Objetivo general de la prueba diagnóstica.....	197
1.2.	Contenido de las pruebas	197
1.3.	Nivel de la prueba	205
1.4.	Duración de la prueba.....	206
1.5.	Descripción de los estudiantes	206
1.6.	Criterios de calificación de las pruebas	208
2.1.	Resultados del diagnóstico de dificultades	209
2.1.1.	Resultados de las pruebas de selección múltiple y de compleción de huecos	209
2.1.2.	Resultados de la prueba C	211
2.1.4.	Tipología de errores morfosintácticos	213
2.2.	Discusión de los resultados y verificación de hipótesis	213
CUARTA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA, EXPERIMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		220
CAPÍTULO I: PROPUESTA DIDÁCTICA.....		221
2.	Justificación de la base teórica que sustenta la propuesta didáctica.....	221
3.	Objetivos de la propuesta didáctica	223
4.	Metodología de elaboración de la propuesta didáctica	224
5.	Criterios de elaboración de la propuesta e instrucciones de las actividades	228
6.	Propuesta de actividades acordes con la teoría expuesta	229
4.1.	Unidad 1: Declarar, cuestionar y valorar informaciones.....	230
4.2.	Unidad 2: Expresar deseos, sentimientos y objetivos	242
4.3.	Unidad 3: Identificar y no identificar entidades (personas, cosas, lugares y momentos) y quitar importancia a la identificación concreta de una entidad	252

4.4. Unidad 4: contraponer información nueva o conocida (AUNQUE llueve / AUNQUE llueva).	262
CAPÍTULO II: EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	267
1. protocolo de la experimentación	267
2. Secuenciación del contenido de la prueba de pilotaje.....	267
3. Calificación de la prueba de pilotaje	268
4. Resultados de la prueba piloto	269
4.1. Resultados de la unidad didáctica 1	269
4.1.1. Resultados de la selección modal con las matrices veritativas	270
4.1.2. Resultados de la selección modal con las matrices valorativas	273
4.2. Resultados de la unidad didáctica 2	275
4.2.1. Resultados de la selección modal con las matrices volitivas o intencionales.....	276
4.2.2. Resultados de la selección modal con las matrices de objetivo o petición.....	278
4.3. Resultados de la unidad didáctica 3	281
4.3.1. Resultados de la selección modal con las matrices especificativas	281
4.4. Resultados de la unidad didáctica 4	284
4.4.1. Resultados de la selección modal con las matrices trifásicas	285
Conclusión.....	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	294
ANEXOS	324

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Clasificación de los errores por Graciela Vázquez (1992: 31, 1999: 28).....	56
Cuadro 2: Catalogación de las estrategias de aprendizaje directas según la adaptación de J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990: 8-10).	65
Cuadro 3: Clasificación de las estrategias de aprendizaje indirectas según la adaptación de J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990: 11).	67
Cuadro 4: Inventario de las estrategias de comunicación adaptadas de C. Faerch y G. Kasper (1983).	70
Cuadro 5: Inventario de algunas correspondencias ortográficas adaptado de Izquierdo Gil (2005: 247-248).	79
Cuadro 6: Cuadro de interferencias ortográficas.	81
Cuadro 7: Etapas de la Educación no universitaria	161
Cuadro 8: Etapas de la Educación Superior	161
Cuadro 9: Evolución del porcentaje de grupos de alumnos por idioma en Primaria (Enseñanza pública y privada).....	167
Cuadro 10: Número de alumnos que estudian lenguas extranjeras en Primaria (Enseñanza pública y privada).....	168
Cuadro 11: Número y porcentaje de alumnos por primera LE (LV1) escogida en Secundaria	168
Cuadro 12: Número y porcentaje de alumnos por segunda LE (LV2) escogida en Secundaria	169
Cuadro 13: Número y porcentajes totales de estudiantes de LE en Secundaria LV1+LV2+LV3.....	169
Cuadro 14: Número de estudiantes de lenguas extranjeras en Primaria y Secundaria (LV1+LV2+LV3)	170

Cuadro 15: Número de matrículas en cursos de Español en los Institutos Cervantes de Francia.....	171
Cuadro 16: Número de candidatos presentados a las pruebas de los exámenes DELE en Francia.....	171
Cuadro 17: Número de estudiantes de español en los últimos años en Camerún	172
Cuadro 18: Número de candidatos a los exámenes DELE Cervantes en Camerún.....	172
Cuadro 19: Descripción del grupo 1	206
Cuadro 20: Descripción del grupo 2	207
CUADRO 21: Resumen de los contextos de aparición del modo indicativo y subjuntivo (adaptado de Ruiz Campillo, 2008).	222
CUADRO 22: Explicación de la lógica del contexto 2 (adaptada de Ruiz Campillo, 2008).	270
Cuadro 23 : Explicación de la lógica del contexto 1 (adaptada de ruiz campillo, 2008).	276
Cuadro 24: Explicación de la lógica del contexto 3 (adaptada de ruiz campillo, 2008).	281
Cuadro 25: Explicación de la lógica del contexto 4 (adaptada de ruiz campillo, 2008).	285

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de errores en las oraciones independientes (media: 19,03%).....	209
Gráfico 2: Índice de errores en las oraciones sustantivas (media: 31,69%).....	210
Gráfico 3: Índice de errores en oraciones adverbiales (media: 38,42%)	211
Gráfico 4: Índice de errores en la prueba C (media: 5,36%).....	212
Gráfico 5: Índice de errores en la prueba C (media: 18,13%).....	212
Gráfico 6: Índice de errores morfosintácticos	213
Gráfico 7: Índice de errores por gran bloque de oraciones (media: 26,95%)	214
Gráfico 8: Índice de errores por tipo de verbos y clase de oraciones	214
Gráfico 9: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices veritativas	271
Gráfico 10: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices valorativas	273
Gráfico 11: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices volitivas o intencionales	277
Gráfico 12: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices de objetivo o petición	280
Gráfico 13: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices especificativas.....	284
Gráfico 14: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices trifásicas	287
Gráfico (15) sinóptico de los aciertos y errores en la selección modal	288
Gráfico 16: Dominación de los aspectos de la teoría.....	289
Gráfico 17: Grado de satisfacción de los estudiantes con la teoría	290

DEDICATORIA

A mi familia.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos

A la profesora María del Carmen Marimón Llorca quien se dispuso con empeño a tutorarme y a dirigir esta tesis doctoral;

Al profesor Frédéric Eusèbe, mi tutor de prácticas en la empresa Universidad de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, quien me ayudó a pasar las pruebas de diagnóstico de dificultades;

Al profesor José Plácido Ruiz Campillo que contribuyó mucho en esta investigación, por su apoyo constante y su colaboración cuando se los necesitaba;

Al profesor Hans-Jörg Busch por su apoyo y colaboración;

Al Banco Santander y a la Subdirección de Cooperación al Desarrollo de la UA, que me concedieron una ayuda de Máster (el Máster Universitario En Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras) que aproveché para realizar simultáneamente un curso de Doctorado,

A mi compañera Alba Dolores Gil Gargan, por su colaboración en la prueba de diagnóstico de dificultades.

A todos los participantes en la investigación (los estudiantes franceses de la Universidad de Versalles y los estudiantes cameruneses de la Universidad de Yaundé I), por su entera disposición a realizar la prueba de diagnóstico y por aguantar con mucho ánimo e interés las sesiones de la instrucción gramatical.

ABREVIATURAS

Glosario de términos educativos

Baccalauréat o Bac: Título del sistema educativo francés, obtenido tras superar las pruebas finales para su obtención, que acredita la superación de los estudios Bachillerato y da derecho al acceso a la Enseñanza Superior.

LV1, LV2, LV3: Primera, segunda o tercera lengua extranjera

Bac “OIB” (Option Internationale du Baccalauréat): Modalidad de Baccalauréat específico de las Secciones Internacionales.

Brevet: Certificado del final de los estudios en Collège, al final de la Troisième (4º de ESO).

B.T.S. (Brevet de Technicien Supérieur): Título de ciclos formativos de grado superior.

DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera.

SIELE: Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

MENESR: (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche): Ministerio de Educación francés, con competencias en la educación no universitaria, la enseñanza superior y la investigación.

Terminale: Último curso de la educación secundaria, previo a la universidad.

RESUMEN

La problemática en la que se enmarca este estudio es la adquisición de la selección modal en contextos de alternancia por los estudiantes francófonos de E/LE. De hecho, la alternancia modal entre el indicativo y el subjuntivo es uno de los problemas fundamentales de la Gramática española que constituyen un escollo al proceso de aprendizaje de la lengua en los estudiantes extranjeros, ya que los contextos lingüísticos que justifican la actitud modal de los hablantes y otros factores que condicionan su selección modal son muy a menudo diferentes en español y en la L1 del aprendiz. Partiendo de la hipótesis según la que la selección modal genera dificultades entre los aprendientes francófonos, esta investigación en su primera fase se ha marcado como objetivo analizar los errores de procesamiento del significado de las matrices y marcadores modales y de producción del modo indicativo y subjuntivo en los estudiantes franceses de la Universidad de Versalles, con vistas a identificar de manera clara las zonas y los contextos de discrepancia entre el indicativo y el subjuntivo que plantean problemas al proceso de adquisición la selección modal entre ese público meta. Por medio de una prueba de diagnóstico de errores, el estudio viene a confirmar esta hipótesis y consigue detectar las áreas de dificultad persistentes y fosilizables que obstaculizan su proceso de adquisición del modo subjuntivo. En su segunda fase, la investigación propone un protocolo de intervención didáctica fundamentado en la implementación de la teoría de la “declaración” y de la “no-declaración”, a través de una instrucción gramatical (mediante el realce del aducto, con tareas estructuradas centradas en la gramática o tareas de concientización) y un cuestionario piloto centrados en las zonas dificultosas detectadas. Realizada esta vez en un segundo grupo de estudiantes francófonos (estudiantes de filología hispánica de la Universidad de Yaundé I), la segunda fase del estudio se propone valorar la efectividad de la citada teoría en el juego de alternancia entre el modo indicativo y el modo subjuntivo y su aplicabilidad en los contextos dificultosos de adquisición identificados con anterioridad, con el fin de confirmar si su uso en el aula de lengua puede ayudar a corregir las anomalías detectadas y a afianzar su selección modal en situación de alternancia. Los resultados obtenidos de esta experiencia y del “feedback” de los participantes son muy satisfactorios al compararlos con los de la prueba del diagnóstico de dificultades, confirmando así la segunda suposición previa y demostrando por tanto que el modo subjuntivo es perfectamente lógico y que la aplicación de este nuevo avance en la descripción y explicación del modo subjuntivo responde con eficacia a las necesidades de los estudiantes francófonos con dificultades de aprendizaje del modo subjuntivo.

Palabras clave: Alternancia modal indicativo/subjuntivo, adquisición de la selección modal, análisis de errores, Español como Lengua Extranjera, intervención didáctica, teoría de la declaración y de la no-declaración, estudiantes francófonos, etc.

ABSTRACT

This study focuses on the acquisition of the modal choice competence by French-speaking students of Spanish as a Foreign Language within the context of alternation. Modal alternation between the indicative and the subjunctive is, indeed, among the main tricky areas of Spanish grammar, and therefore also is difficult to grasp by learners of Spanish as a foreign language. This difficulty is heightened by the linguistic backgrounds as well as many other factors that are very often different in Spanish and in the first language of the learner, but that condition the latter's choice of modals. This study proceeds from the assumption that the choice of modals in Spanish is challenging for French-speaking students. It aims, in its first phase, at analysing and evaluating the errors of processing of the meaning of matrices, modal markers and the production errors of the indicative and subjunctive modes by French-speaking students of the University of Versailles in order to have a clearer view of the areas and contexts of difference between the indicative/subjunctive that make the process of appropriation of the modal choice so challenging within this target audience. An error diagnosis test is used, which helps both confirm this hypothesis and identify the difficulties that hinder the acquisition process of the subjunctive mode. In its second phase, the study proposes a didactic intervention protocol based on the implementation of the 'declaration' and 'non-declaration' theory, through a grammatical instruction (through input enhancement with structured grammar-focused tasks or consciousness-raising tasks) and a pilot questionnaire focused on the areas of identified difficulties. Conducted in a second group of French-speaking students (Spanish philology students from the University of Yaoundé I), this second phase aims at evaluating the effectiveness of the above-mentioned theory in the alternating play of the indicative mode with the subjunctive mode and its applicability to the previously identified contexts of acquisition obstacles, in a bid to confirm whether its use in a language class can help correct the anomalies observed and consolidate their modal choice in a situation of alternation. The results from this experiment and from the participants' feedback are very satisfactory, which also confirms this second hypothesis and demonstrates to satisfaction that the subjunctive mode is perfectly logical and also that the application of this new advance

in the description and explanation of the subjunctive mood responds effectively to the needs of French-speaking students with learning difficulties in the subjunctive mood.

Key words: Indicative/subjunctive modal alternation, acquisition of the modal choice competence, error analysis, Spanish as a Foreign Language, didactic intervention, theory of declaration and non-declaration, French-speaking students.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RÉSUMÉ

La problématique dans laquelle s'inscrit cette étude est l'acquisition du choix modal dans des contextes d'alternance par les étudiants francophones de l'Espagnol Langue Étrangère. En effet, l'alternance modale entre l'indicatif et le subjonctif est l'un des problèmes fondamentaux de la grammaire espagnole qui constituent un obstacle au processus d'apprentissage de la langue chez les étudiants étrangers, étant donné que les contextes linguistiques qui justifient l'attitude modale des locuteurs et bien d'autres facteurs qui conditionnent son choix modal sont très souvent différents en espagnol et dans la langue première de l'apprenant. Partant donc de l'hypothèse selon laquelle le choix modal en espagnol engendre des difficultés aux étudiants francophones, cette étude dans sa première phase a pour objectif d'analyser et d'évaluer les erreurs d'interprétation de sens des matrices et marqueurs modaux et de production du mode indicatif et subjonctif chez les étudiants français de l'Université de Versailles, afin d'identifier plus clairement les zones et les contextes de discordance entre l'indicatif et le subjonctif qui posent véritablement problème au processus d'appropriation du choix modal chez ce public cible. Au moyen d'un test de diagnostic des erreurs, la recherche vient confirmer cette hypothèse et arrive à détecter les zones de difficulté persistantes qui entravent leur processus d'acquisition du mode subjonctif. Dans sa deuxième phase, la recherche propose un protocole d'intervention didactique fondé sur l'implémentation de la théorie de la «déclaration» et de la «non-déclaration», à travers une instruction grammaticale (basée sur la mise en évidence ou saillance perceptuelle de l'input, sur des tâches structurées centrées sur la grammaire ou tâches de conscientisation) et un questionnaire pilote centrés sur les zones de difficultés identifiées. Menée chez un deuxième groupe d'étudiants francophones (étudiants de philologie hispanique de l'Université de Yaoundé I), cette deuxième phase vise à évaluer l'efficacité de la théorie susmentionnée dans le jeu d'alternance entre le mode indicatif et le mode subjonctif et son applicabilité dans des contextes d'obstacles d'acquisition recensés antérieurement, afin de confirmer si son utilisation en classe de langue peut aider à corriger les anomalies constatées et à consolider leur choix modal en situation d'alternance. Les

résultats obtenus de cette expérience et du feed-back des participants sont très satisfaisants quand on les compare à ceux du diagnostic des difficultés et confirment ainsi cette deuxième hypothèse, tout en démontrant à suffisance, que le mode subjonctif est parfaitement logique et que l'application de cette théorie répond efficacement aux besoins des étudiants francophones qui présentent des difficultés d'apprentissage du mode subjonctif.

Mots-clés: Alternance modale indicatif/subjonctif, acquisition du choix modal, analyse des erreurs, Espagnol Langue Étrangère, intervention didactique, théorie de la déclaration et de la non-déclaration, étudiants francophones.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Se puede pensar a priori que la relación entre el francés y el español como lenguas romances y afines puede facilitar el dominio de sus sistemas lingüísticos y favorecer la intercomprensión entre sus hablantes, pero a la hora de abordar tan sólo el tema de adquisición del modo subjuntivo en los aprendientes francófonos de E/LE podemos constatar con S. Greco (2006) que “la afinidad de propiedades entre dos lenguas de proximidad puede convertirse en una verdadera arma de doble filo”, puesto que los contextos lingüísticos que justifican la actitud modal de los hablantes y otros factores que condicionan su selección modal son muy a menudo diferentes en español y en francés. Una explicación posible de estas discrepancias, que nos brinda Jesús Fernández Álvarez (1989:21), es que “[...] el subjuntivo español quizás sea, después del portugués, el más rico en formas y el más complejo sintácticamente de las lenguas romances”.

Francisco Matte Bon (2001) agrega que la enseñanza y aprendizaje del modo subjuntivo es “uno de los grandes problemas de los que se ocupan desde hace siglos las gramáticas y al que todavía no se han dado respuestas satisfactorias”. A pesar de que hay bastantes teorías y estudios sobre este tema gramatical la subjetividad del propio modo, la alternancia modal subjuntivo/indicativo y la falta de una teoría y explicación únicas y unívocas en los materiales de ELE y entre el profesorado sobre cuándo o cómo usarlo constituyen problemas que hacen que los estudiantes lo vean siempre como un rompecabezas, como algo aleatorio, arbitrario y vacío de significado. En niveles avanzados se observan usos a veces muy complicados y complejos que necesitan cierta madurez lingüística y pragmática por parte del aprendiz de ELE e incluso del propio nativo. La falta de correspondencia contrastiva con el francés hace que sea muy complejo para los estudiantes francófonos entender cómo funciona y cómo se usa.

Si bien hay algunos trabajos (M^a. Izquierdo Gil, 2010, 2007, 2005; J. E. Losana, 2003; C. Meléndez Quero, 2015, 2013) que se han dedicado a describir el contraste entre el español y el francés en el campo léxico, morfosintáctico y semántico, destacan muy pocos estudios (C. Dudemaine, 1998; M. L. Donaire Fernández, 2003, 1998, 1997, 1995) que han investigado el empleo del modo subjuntivo en los estudiantes francófonos, y eso que muchos estudios contrastivos profundos del tema podrían resultar muy útiles para dar cuenta de los errores frecuentes de subjuntivo y de los que tienden a fosilizarse en su interlengua, con el fin de buscar posibilidades de tratamiento didáctico y proponer pautas para prevenirlos.

Partiendo de esta premisa, la problemática que plantea este estudio se centra en la adquisición de la selección modal en contextos de alternancia por los estudiantes francófonos de E/LE. De hecho, la alternancia modal entre el indicativo y el subjuntivo

es uno de los problemas fundamentales de la Gramática española que dificultan el proceso de aprendizaje de la lengua a estudiantes extranjeros en general. Partiendo de la hipótesis según la que la selección modal genera dificultades entre los aprendientes francófonos, esta investigación nace con una vocación didáctica, marcándose como objetivo en su primera fase, analizar los errores de procesamiento del significado de las matrices y marcadores modales y de producción del modo indicativo y subjuntivo en los estudiantes franceses de la Universidad de Versalles. En esta etapa, la finalidad consiste en diagnosticar, identificar y describir las áreas de dificultad persistentes y fosilizables que los aprendientes francófonos encuentran en la adquisición del subjuntivo español, para dar a conocer realmente los usos con los que este tipo de estudiantado tiene más dificultades en su proceso de aprendizaje de la lengua española y, en función de ello, hacer algunas propuestas de intervención didáctica que le permitan afianzar su selección modal, y al profesorado corregir y prevenir los errores en el aula de lengua.

Nuestro interés por este tema de investigación viene motivado por nuestra experiencia profesional en la enseñanza de E/LE a estudiantes francófonos (desde Camerún hasta Francia) y por las preocupaciones y dificultades que encuentra este alumnado en su proceso de aprendizaje y adquisición del subjuntivo español.

A modo de hipótesis, este estudio empírico nos permitirá dar respuestas a las preguntas de investigación siguientes: ¿En qué usos del subjuntivo español los estudiantes francófonos tocan piedra dura, cometiendo más errores? O bien, ¿Cuáles son las dificultades que se les plantean a la hora de usar adecuadamente el subjuntivo en español? ¿Se plantea el problema al nivel de la selección modal en español con referencia a la que se hace en francés? O ¿Es un problema vinculado a la concordancia verbal o correlación temporal en español en relación con la que existe en francés? ¿Se deben sus dificultades a la reducción de los tiempos verbales del subjuntivo en el francés moderno, con respecto a los tiempos verbales del subjuntivo en español moderno? ¿Qué porcentaje de los errores cometidos se pueden considerar interferencias del francés o errores de transferencia de la lengua materna? Estas respuestas nos permitirán validar o invalidar estas suposiciones previas a nuestro estudio:

- a. La selección modal en general, y del modo subjuntivo en particular, en español se hace a partir de los mismos criterios que en francés;
- b. El estudiante francófono cometerá menos errores cuando la selección modal en español se hace a partir de los mismos criterios que en francés y más errores cuando es diferente;
- c. El estudiante francófono no usará el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo español que casi no se emplean en el francés moderno (en oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales, reduciéndose a un uso literario);

- d. En cambio, cometerá errores de concordancia temporal porque en lugar de estos tiempos verbales se limitará al uso del presente y del pretérito perfecto de subjuntivo español, por transferencia del sistema del subjuntivo francés;
- e. No usará el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo español en la prótasis de las oraciones subordinadas condicionales cuya apódosis aparece formulada en potencial. En su lugar empleará el imperfecto de indicativo, tal y como se usa en francés;
- f. El aprendiente francófono de español cometerá más errores en la prótasis de las oraciones condicionales, por la influencia del francés.
- g. El porcentaje más elevado de errores corresponderá a errores de interferencias del francés.

La metodología pensada para llevar a cabo esta investigación es un enfoque ecléctico basado, en primer lugar, en los modelos de investigación en Lingüística contrastiva (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua): en la primera fase, el enfoque consistirá en el diseño de una prueba de diagnóstico de dificultades fundamentada en el Análisis Contrastivo de las dos lenguas (realizado con antelación), que nos permitirá verificar, a través del Análisis de Errores cometidos por los aprendientes, si en su Interlengua (especialmente, su producción del modo indicativo y subjuntivo) se comprueban o no nuestras hipótesis. Se tratará de hacer un censo de los casos que les plantean dificultades a los estudiantes para evaluar su competencia para el uso correcto del modo subjuntivo en español. La prueba recogerá casi todos los casos en los que aparece el subjuntivo en español y en francés, a los que se sumarán también los casos del modo indicativo.

En la segunda fase, una vez el estudio haya detectado las anomalías y revisado los nuevos avances en la descripción y explicación del modo subjuntivo, propondrá un protocolo de intervención didáctica basado en la implementación de la teoría de la “declaración” y de la “no-declaración”, a través de una instrucción gramatical (mediante el realce del aducto, con tareas estructuradas centradas en la gramática o tareas de concientización) y un cuestionario piloto centrados en las zonas dificultosas detectadas, con el fin de corregir los errores, consolidar en ellos la selección modal y por fin, dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje del modo subjuntivo.

Hemos estructurado el trabajo en cuatro apartados subdivididos en ocho capítulos: el primero versa sobre la fundamentación teórica que sustenta la investigación en general. El segundo realiza el contraste de los dos idiomas siguiendo los niveles de la lengua y luego, trata de exponer una visión panorámica sobre el subjuntivo en español y la problemática de su enseñanza/aprendizaje en E/LE. Entre otras cosas, aborda el tema del subjuntivo en el PCIC, en otros manuales y gramáticas de E/LE. El siguiente capítulo trata sobre la metodología del estudio, deteniéndose en nuestra experiencia en el contexto de los estudiantes francófonos, y sobre la presentación y discusión de los

resultados. Por último, el cuarto apartado hace la propuesta de intervención didáctica seguida del capítulo sobre el pilotaje en el aula y sus resultados para concluir la investigación.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta parte, vamos a revisar las principales teorías desarrolladas por los estudios interdisciplinarios del ámbito de Lingüística Aplicada y de Adquisición de Segundas Lenguas que sustentan nuestra investigación para ver sus aportaciones. Esto nos permitirá hacer un breve recorrido por los recursos de los que disponemos para la enseñanza de segundas lenguas y de las estrategias de aprendizaje.

Universidad de Alicante

CAPÍTULO I: TEORÍAS GENERALES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

En este capítulo, presentaremos las teorías generales de aprendizaje de Segundas Lenguas / Lenguas Extranjeras, para ver su importancia a la hora de elaborar una propuesta o un modelo más idóneo de aprendizaje de una LE o de adquisición de una L2. Como piensa Juan Mayor Sánchez (1994: 21), dicho modelo permite “especificar las variables críticas, conocer el proceso de aprendizaje y elaborar las estrategias para conducir ese proceso de la manera más eficaz”.

Es más, el breve recorrido por las diversas teorías que han estudiado los procesos de aprendizaje/adquisición de LE/L2 nos ayudará a contrastar algunos conceptos que irán apareciendo en nuestro estudio, bien para precisarlos, bien para distinguirlos o bien para considerarlos equivalentes.

Desde esta perspectiva, estas teorías nos permitirán deslindar algunos términos y contestar a las preguntas siguientes:

¿Cuál es la diferencia entre Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2)?

¿Qué significa aprender una LE?

¿Qué significa adquirir una L2?

¿Cuál es la diferencia y similitud entre aprendizaje de LE y adquisición de L2?

¿En qué consiste el aprendizaje o adquisición inconsciente y espontáneo?

¿En qué consiste el aprendizaje consciente e intencional?

¿Se aprende de la misma forma la L1 y la L2?

Antes, conviene definir y mencionar los objetivos de la disciplina en la que se enmarcan los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas (L2) y lenguas extranjeras (LE), esto es, la Lingüística Aplicada, con especial atención al aprendizaje y enseñanza de Español como L2 y LE, para destacar la importancia que tienen sus estudios en el funcionamiento del proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA: FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS

El nacimiento de La Lingüística aplicada ha venido a responder a la creciente necesidad de buscar y encontrar vías de solución a problemas prácticos, diversos y específicos, en los que está implicado el uso de las lenguas en diversos ámbitos: la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la traducción, las patologías del lenguaje, la integración de las nuevas tecnologías, la planificación lingüística, entre otros; de ahí el carácter multidisciplinario de la disciplina. Esta multidisciplinariedad se advierte claramente en su interacción con otros campos de los que se nutre. Estas contribuciones de otras áreas vienen resaltadas tal y como señala S. Pastor Cesteros (2004):

Resulta imprescindible el contacto de cada rama de la Lingüística Aplicada con las disciplinas directamente relacionadas con su objeto de estudio: la psicolingüística para cuestiones de adquisición, tanto de lenguas maternas, como de segundas lenguas; la pedagogía para su enseñanza; la informática para la Lingüística computacional y para aspectos muy concretos de cada uno de los demás ámbitos temáticos; la medicina para la terapia del lenguaje; o el derecho y la política para la normalización y planificación lingüísticas. S. Pastor Cesteros (2004: 57-58).

No debe entenderse que la Lingüística aplicada carece de dimensión teórica, ya que el objetivo principal de la teoría es orientar la adquisición de conocimientos sobre un objeto de análisis hacia la resolución de problemas prácticos; es decir, en la Lingüística aplicada la concepción teórica está asociada y orientada a la práctica, ofreciendo explicaciones y soluciones a los problemas relacionados con el lenguaje humano. Esta distinción viene marcada por la distinción entre teoría y práctica y tal como queda reflejado en su propio nombre, en la Lingüística aplicada se aplican las teorías para resolver problemas reales asociados al uso de la lengua. Por lo tanto, la Lingüística aplicada se nutre de los conocimientos que aportan la investigación lingüística.

De acuerdo con M. Fernández Pérez (1996: 21), la diferencia entre ellas se establece a partir de los intereses, planteamientos y objetivos más notables y particulares. En opinión de Marta Baralo (2003),

Mientras que el objetivo en el ámbito de la lingüística teórica es el conocimiento por el conocimiento, la meta última en el ámbito de la lingüística aplicada es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas, lo cual no significa que no haya investigación y teoría en el campo de la lingüística aplicada. Marta Baralo (2003: 31).

Sus investigaciones y propuestas han venido a mejorar la enseñanza y aprendizaje de lenguas y en la actualidad se observa su importancia en los diseños y realización de programas de formación de profesores de L2/LE.

Nos proponemos recoger algunas definiciones del concepto para tener una visión panorámica y así destacar sus características esenciales.

Según el Diccionario de términos clave de ELE (2010),

La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas [la Planificación lingüística, la Lexicografía, la Lingüística clínica, la Lingüística computacional, la Traducción asistida por ordenador y la didáctica de las lenguas], la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber.

F. A. Marcos Marín (2004: 25) plantea la necesidad de distinguir la aplicación de la lingüística a la lingüística aplicada, siendo el primer concepto “la aplicación de las teorías y métodos de la lingüística teórica o general a problemas de la sociedad relacionados con la lengua o en la que ésta actúa como trasmisor (por su función comunicativa)” y el segundo

Un término técnico que alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo. (Ibíd.).

Para I. Santos Gargallo, La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística. (Santos Gargallo, 1999: 10).

Si nos detenemos tan sólo en esta última definición, constatamos que la lingüística aplicada es una disciplina que facilita los instrumentos que ayuden a identificar y solucionar los problemas reales de la sociedad en los que está implicado el uso de la lengua. Debido a su carácter interdisciplinar, está abierta a otros campos de actuación, de ahí que se deje influenciar por otras disciplinas o áreas de la lingüística tales como la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, etc., siempre

en esta perspectiva de búsqueda de soluciones a las dificultades de uso del lenguaje en una determinada comunidad de habla.

Aunque sea la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 uno de sus campos privilegiados no debe considerarse como el límite de la disciplina tal como nos enseñan algunas definiciones. Fue ampliando sus ámbitos de interés con otras áreas tales como la logopedia que trata de resolver trastornos en el uso del lenguaje que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral en general; la lexicografía que estudia los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios; la traducción asistida por ordenador, etc.

No obstante, la adquisición de lenguas segundas o extranjeras se ha convertido en campo característico de la disciplina, dado que la mayoría de los trabajos de investigación realizados en su marco se han interesado en estudiar los problemas que plantean la enseñanza y aprendizaje de L2 o LE.

El desarrollo de la Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como L2 o LE ha venido a responder a la situación de España como país de acogida de población inmigrante y a dar soluciones a los problemas derivados de su integración en la sociedad y en el sistema educativo. Entre otras cuestiones en las que destaca su importancia, trata temas relacionados con los métodos de enseñanza-aprendizaje de español, permite familiarizarse con los materiales y las obras de referencia para la enseñanza del español a determinados públicos, así como analizar con perspectiva crítica los distintos manuales existentes en el mercado, para aprender a seleccionarlos, utilizarlos y explotarlos efectivamente. También permite reflexionar sobre algunos aspectos gramaticales de especial dificultad para los aprendices de español, familiarizarse con las gramáticas pedagógicas y aprender a aplicarlas en el aula; conocer los fundamentos de evaluación de competencias y destrezas lingüísticas y aplicar los instrumentos de evaluación. Además, permite adquirir herramientas, técnicas y habilidades para el tratamiento de las distintas destrezas, manejar las dinámicas de grupo y la interacción en el aula, reflexionar sobre el tratamiento del error en la clase de E/LE, etc.

Conviene definir y aclarar ahora algunos conceptos básicos:

1.1. LENGUA EXTRANJERA (LE) Y SEGUNDA LENGUA (L2)

En un trabajo como éste es importante acotar claramente los conceptos de LE y L2. Otros términos que suelen utilizarse para hacer referencia a ambos son “lengua no-nativa”, “lengua secundaria” y “lengua débil” (Kim Griffin, 2005), etc. Que sea la L2 o la LE, aunque se adquieren en circunstancias o contextos diferentes, se distinguen desde una perspectiva cronológica a la L1 que es aquella que el hablante adquiere primero y naturalmente como nativo. Por eso, es aquella en la que es competente¹. Suele referirse a ella con los conceptos de “primera lengua”, “lengua primaria”, “lengua materna”, “lengua nativa” y “lengua fuerte” (op. cit., 2005).

Si bien se tiende a utilizar el concepto de L2 como expresión general para aludir a los dos (J. Cenoz Iragui y J. Perales Ugarte, 2000), el límite entre ellos fue establecido por varios autores (I. Santos Gargallo, 1999; M. Cambra Giné, 1996; J.M. Martín Martín, 2004).

Para I. Santos Gargallo (1999: 21), L2 es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”, mientras que LE es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Definidas así, L2 es aquella que se adquiere posteriormente cuando se haya adquirido la L1, pero en un contexto de inmersión lingüística tal como un entorno de inmigración, y eso que LE sería una lengua que se adquiere también después de que se tenga consolidada la primera, la lengua materna o L1, pero es un proceso que se realiza en condiciones de aprendizaje.

Por su parte, J. M. Martín Martín (2004) prefiere utilizar las siglas SL en lugar de L2, aunque no cambia de sentido. Por eso, puntualiza que se trata de una lengua no materna tal y como aquella que utilizan los inmigrantes que se han trasladado a un país nuevo conservando su lengua y cultura. Guarda las siglas LE con su significación unívoca de lengua no materna que se aprende en el extranjero en el propio país del

¹ Hablamos de competencia aquí con alguna restricción. En efecto, hemos de subrayar que es un criterio subjetivo catalogar la L1 como “lengua fuerte”, ya que aunque sea la lengua nativa o materna del aprendiz y que haga referencia a su origen no siempre ocurre que la lengua de origen de un individuo se corresponda forzosamente con la lengua que más domina.

estudiante, como por ejemplo los estudiantes franceses que aprenden español en las aulas de Francia. Por ello, insiste en la noción de aprendizaje que se desarrolla en el contexto del aula en lo que respecta a la LE.

Sin embargo, el matiz que aporta el autor y que parece contrastar con la propuesta de los demás estudiosos es el uso de las siglas L2 como la suma de SL y LE, explicando que es una forma de “no hacer mención explícita del contexto”.

A modo de resumen, salvo algunas circunstancias que nos obliguen a establecer una distinción clara, utilizaremos indistintamente en este trabajo los conceptos de LE y L2 para referirnos a la lengua meta que es la lengua objeto de aprendizaje o de adquisición y usaremos el término L1 para aludir a la primera lengua adquirida desde la infancia.

1.2. ¿APRENDIZAJE O ADQUISICIÓN DE LE/L2?

Conviene también deslindar los conceptos de aprendizaje de LE y adquisición de L2, aunque se suelen utilizar indiscriminadamente para referirse a la misma realidad, esto es, cualquier lengua que sea diferente de la L1 o bien la que se adquiera después de esta.

El vocablo “aprendizaje” se relaciona con un proceso de conocimiento consciente de una lengua no materna/nativa y este proceso puede desarrollarse a través de un estudio formal. Si bien se usa en ocasiones para designar lo mismo que el término “adquisición”, alude normalmente a una actividad intencional que puede conllevar una actividad complementaria de tipo instruccional que se desarrolla la más de las veces en un contexto institucional (S. Krashen, 1981).

En cambio, el vocablo “adquisición” puede vincularse a la interiorización de normas y fórmulas usadas por una determinada comunidad lingüística. Es un proceso que suele desarrollarse de forma espontánea e inconsciente en un contexto natural y de inmersión.

Considerando estas definiciones, podemos observar que el término adquisición es un proceso que suele asignarse al ámbito de la L1, mientras que el término aprendizaje suele reservarse no sólo para el campo de las lenguas extranjeras, sino también para las segundas y terceras lenguas que aunque pueden adquirirse en contextos de inmersión de forma natural como la L1, precisan de elementos facilitadores y condicionantes que garanticen un aprendizaje formal, es decir, en entornos de aulas de lengua donde se

trabajen el vocabulario, la gramática, la cultura para afianzar la competencia comunicativa e intercultural del aprendiente.

Hasta aquí, estamos viendo que el concepto de aprendizaje está estrechamente relacionado con el término LE y por extensión con el de L2, y eso que la adquisición tiene que ver con la L1. Por ello, algunos autores consideraron el aprendizaje como un proceso consciente, artificial y la adquisición como un proceso biológico, natural e inconsciente.

Resaltando estos caracteres “consciente”, “artificial”, “natural” e “inconsciente” de ambos términos, Santos Gargallo (1999) se fundamenta en S. Krashen² para constatar que:

Adquisición, es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. [...] Aprendizaje, es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Santos Gargallo (1999: 19).

Destacando el carácter biológico del ser humano, el lingüista S.P. Corder (1994) nota que:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental. S.P. Corder (1994: 104).

Para resumirnos en esta distinción terminológica que podría dar lugar a un amplio debate que excede los límites de nuestro estudio, diremos que el aprendizaje y la adquisición son dos enfoques complementarios en el acercamiento de las L2, por lo que éstas admiten dos procesos o vías no necesariamente incompatibles: un proceso o vía natural e informal en la que se adquiere la L2 como la L1, esto es, exponiéndose a la lengua de manera inconsciente sin elementos facilitadores tal como la retroalimentación, el profesor, las reglas gramaticales, el vocabulario, etc., y una vía formal y explícita en la que el aprendiente se encuentra en un contexto de aula donde es

² Uno de los investigadores que más ha estudiado la dicotomía adquisición y aprendizaje es Krashen, a través de su llamada “teoría del monitor”, pero nos detendremos en ella a la hora de desarrollar la literatura sobre las teorías de Adquisición de Segundas Lenguas y más precisamente en el apartado de las teorías innatistas.

consciente de su aprendizaje, por lo que precisa de retroalimentación, de manuales y de un profesor que actúe como corrector.

Por ello, tal y como hemos concluido el debate sobre la distinción entre LE y L2, el uso indiscriminado de los términos “aprendizaje” y “adquisición” será la posición que adoptaremos en este trabajo, “dando por supuesto que, en todo caso, la enseñanza o instrucción en una segunda lengua está estrechamente relacionada con la adquisición o el aprendizaje de dicha lengua”³, aunque muchos investigadores prefieran “adquisición” para hablar del rango superior que abarca todas las situaciones y “aprendizaje” para referirse a aquel proceso en que se halla el aprendiente a la hora de adquirir una segunda lengua.

Pasamos ahora a exponer las teorías que sustentan este estudio.

1.3. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS DE CORTE PSICOLINGÜÍSTICO

Estas teorías han intentado explicar los procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda. Son teorías que han tratado de describir los procesos mediante los cuales los seres humanos adquieren la L1, ayudando a elaborar las estrategias de aprendizaje. Dichos procesos de aprendizaje de lenguas pueden observarse e interpretarse desde distintas perspectivas. Aquí, nos proponemos esbozar las aportaciones de “La Lingüística Aplicada” al aprendizaje de L2 desde la perspectiva de la psicolingüística.

La psicolingüística o psicología del lenguaje es una disciplina que estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los seres humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje. Como apunta Mayor (2004: 43 y ss.), es un área de investigación cuyo objeto de estudio es analizar los problemas, descubrir los fundamentos y establecer las bases para la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Sus centros fundamentales de interés son: el estatus y estructura del conocimiento lingüístico, la adquisición de la lengua en los niños y el aprendizaje de segundas lenguas

³ Juan Mayor Sánchez (1994: 23).

en adultos. Presentaremos a continuación las principales teorías que se enmarcan en este campo de investigación.

1.4 EL ENFOQUE CONDUCTISTA O BEHAVIORISTA

El paradigma conductista, compatible en sus planteamientos con las corrientes lingüísticas estructurales en boga en los EE.UU. como en Gran Bretaña, considera que el lenguaje es básicamente un sistema de sonidos y que el aprendizaje de una lengua es un proceso que consiste en la adquisición o formación de un sistema de hábitos lingüísticos por medio de la práctica, la repetición y el refuerzo. En este proceso que funcionaría como la asociación de respuestas lingüísticas a determinados estímulos, el aprendiz es percibido como una especie de “máquina que produce un lenguaje” de manera automática y casi sin esfuerzos, con tal de conseguir la adecuada información (el “input”⁴).

Para los defensores de esta naturaleza comportamental del lenguaje (Pavlov, 1849-1936; Watson, 1913; Skinner, 1959), el hombre es producto de sus experiencias con el entorno y su conducta es resultado de la adaptación a este contexto por haber sido expuesto con cierta frecuencia a un estímulo determinado. Así, de manera análoga a la adquisición de la L1, “el aprendizaje de una L2 desde la perspectiva conductista implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo”. (Javier Zanón, 2007: 2). Casi simultáneamente a su esplendor, esta teoría psicológica behaviorista fue adoptada por las teorías lingüísticas⁵ para trabajar en la elaboración de un método de enseñanza de lenguas denominado “método audiolingual”⁶ o “audiolingualismo” (Brooks, 1964).

Dicho método audioverbal puso todo el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivo-motoras, en la práctica y en el ejercicio constante y en las tareas de memorización, ya que su clave fue la práctica sistematizada de la lengua oral. En efecto,

⁴ Por “input” se entiende el lenguaje oral o escrito que el aprendiz está recibiendo por un nativo de la L2 (o por cualquier persona que la conozca) que sirve como referencia para que determine las normas de la lengua que está aprendiendo.

⁵ Como el estructuralismo norteamericano (Leonard Bloomfield, 1933) y la lingüística contrastiva (Lado, 1957).

⁶ También es conocido bajo el término “método audiolingüe” utilizado en el Diccionario de términos clave de ELE (2010).

consistía en la exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores.

Sin embargo, una de las críticas fundamentales que recibió este método fue que pecó por trabajar tres niveles de la lengua (el nivel fonológico, el nivel morfológico y el sintáctico) relegando al anonimato el semántico. De hecho, dicho método dejaba poco espacio a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación. Pero gracias al estructuralismo británico, paralelo al norteamericano, se aportó una alternativa británica al “audiolingualismo”, desarrollando el “método situacional⁷”. Este método vino a dar especial relevancia al significado y a la situación en la emisión del habla y planteó la necesidad de estudiar el habla en su contexto lingüístico y situacional, es decir, en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas (Stern, 1983).

Aun así, otro reproche indudable que se le hizo fue que sólo daba una explicación parcial de cómo se aprende una lengua, puesto que no daba respuesta a aspectos más complejos y abstractos como, por ejemplo, la capacidad creativa del lenguaje (creamos oraciones nuevas que no son producto de la imitación), por lo que se vio frenado pronto por las teorías innatistas de N. Chomsky, desde la lingüística, y por la psicología cognitiva. (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

1.4. EL COGNITIVISMO

Esta teoría psicológica surge a mediados del siglo XX como reacción a los límites del behaviorismo. Nace del generativismo chomskiano y se interesa por los procesos mentales llevados a cabo en el procesamiento de la información. Por oposición al estructuralismo que había defendido la atención a la forma, la teoría cognitivista propugna el significado y la interacción del ser humano con su entorno.

Uno de los modelos cognitivistas que destaca el papel decisivo de los procesos cognitivos y la importancia del contexto en la adquisición de L2 es el modelo de

⁷ Aquí, utilizamos el término “Situacional” siguiendo a Richards y Rodgers (1986) para referirnos a los diferentes métodos “Oral Approach”, “Structural-Situational Approach” que aparecen desde la década de los 30 y hasta los años 60.

procesamiento cognitivo de Carroll (1986). Según este estudioso, la adquisición de una L2 se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a. La dependencia del procesamiento que el aprendiz lleva a cabo a partir del “input” que recibe; dicho procesamiento incluye la incorporación a la memoria de información de muy diferentes tipos (fonológica, morfológica, léxica, sintáctica, semántica y discursiva) y la resolución de los problemas que plantea el uso de tal información, especialmente a través de la detección de regularidades en la estructura de la L2;
- b. El papel que juega el contexto en el procesamiento de la información; el contexto extralingüístico influye sobre todo en el aprendizaje del significado referencial (de sustantivos, verbos y adjetivos), de ciertas variantes morfológicas (plurales, posesivos), etc.; el contexto lingüístico influye en el aprendizaje de todos los tipos de significado y en una buena parte de las estructuras sintácticas y morfológicas;
- c. La posición clave que ocupa la internalización de la información; las regularidades que son procesadas por la memoria de trabajo se transfieren a la memoria a largo plazo dependiendo de la fuerza motivacional del evento, de la repetición abierta o encubierta y de la semejanza con otras regularidades ya detectadas previamente.

Por ello, advierte J. Mayor Sánchez (1994) que:

Siempre se ha pensado que las habilidades cognitivas son responsables en buena medida de la mayor o menor facilidad y rapidez para aprender una segunda lengua. (...) Uno de los autores que más esfuerzo ha dedicado y que mayores logros ha obtenido al estudiar cómo influyen las aptitudes y los procesos cognitivos en la adquisición de L2 es Carroll (1981, 1985, 1986). Entre las aptitudes destaca la capacidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo) y la aptitud para inducir reglas y principios. Respecto de los procesos cognitivos implicados distingue entre tipos de memoria que se manejan en el aprendizaje de L2, operaciones y estrategias.

J. Mayor Sánchez (1994: 39)

Frente al uso de las asociaciones entre estímulos y respuestas del conductismo, el cognitivismo utiliza los conceptos mentalistas para explicar la conducta del ser humano.

Sin embargo, el cognitivismo puede resultar polisémico y poco preciso, ya que son numerosas las disciplinas que se designan con este nombre y que pertenecen a distintos campos⁸, aunque parecen compartir algunos postulados: el interés en los procesamientos de la información y en la conexión lógica entre los diferentes datos almacenados en la memoria; la relevancia del significado; la importancia de la experiencia como fuerza motriz de nuevos conocimientos, etc. (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

En la didáctica de lenguas extranjeras, el cognitivismo dio lugar al llamado “enfoque del código cognitivo”⁹ y al “enfoque comunicativo” y se le reconoce a la lingüística cognitiva una nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en la que cobren especial relevancia el significado de las palabras y su representación icónica, siendo uno de sus principios epistemológicos básicos la naturaleza simbólica del lenguaje¹⁰.

1.5. EL CONSTRUCTIVISMO

A diferencia del conductismo que postulaba que el aprendizaje tiene lugar al copiar la realidad, la teoría constructivista sostiene que el aprendizaje humano es esencialmente activo. Al igual que el propio individuo que es una construcción que va produciéndose día a día, el aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción constante de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Siendo un proceso en el que se construyen significados, tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo que les rodea, es decir, tiene lugar en ambientes reales y las actividades de aprendizaje están vinculadas con las experiencias vividas por los aprendices.

⁸ La ciencia cognitiva como punto de encuentro de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial, el constructivismo y la lingüística cognitiva.

⁹ Fue desarrollado a principios de los años 70 del siglo XX, pero poca repercusión tuvo en la enseñanza de idiomas.

¹⁰ El lenguaje es simbólico porque está basado en la asociación entre la representación semántica y la representación fonológica (Langacker, 1987). Dicha asociación entre estos dos polos tiene su fundamento en la concepción saussuriana del signo lingüístico.

El constructivismo presenta distintos modelos dentro de los que podemos destacar las teorías de orientación cognitiva o psicológica encabezadas por J. Piaget y las de orientación social cuyo representante principal es L. S. Vygotsky.

Según la teoría constructivista del aprendizaje propuesta por J. Piaget (1966), el conocimiento está unido a la acción¹¹ y resulta de la interacción entre aprendiz y objeto, es decir, el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni en el aprendiente, sino en la interacción entre ambos. Así, distingue dos etapas en la evolución del proceso de aprendizaje: la asimilación y la acomodación. En la primera fase, el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendiente ya posee y en la segunda, el aprendiz reconstruye o reajusta las estructuras cognitivas o intelectuales para dar cuenta del mundo que le rodea y sus transformaciones. De esta forma, el aprendizaje se logra al modificar y transformar las estructuras cognitivas preestablecidas.

Por su parte, L. S. Vygotsky desarrolla una concepción social del constructivismo basada en el interaccionismo social. En efecto, considera que el aprendizaje es un proceso de interacción que le permite al individuo dar sentido a su medio sociocultural. Así, para aprender una lengua, el aprendiz necesita interactuar con otros individuos de su entorno, por medio de un uso significativo de dicha lengua, por lo que a mayor interacción social, mayor construcción de conocimientos.

A diferencia de Piaget, considera al sujeto como construcción más social que biológica y plantea un modelo de aprendizaje sociocultural en el que la interacción social, esto es, la interacción con el medio o bien la interacción con los otros sujetos cumple un papel fundamental a la hora de adquirir aprendizajes. De ahí, el concepto “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)” que acuñó para hacer referencia al ámbito de interacción social en el que se aprende con la ayuda de los demás, ya que es esta interacción social la que facilita el aprendizaje. (W. Frawley, 1997).

1.6. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)

Manteniendo la discriminación epistemológica entre procesos de aprendizaje y procesos de adquisición, los teóricos han estudiado unas veces el proceso de ASL por

¹¹ Para Piaget, la acción es el fundamento de toda actividad intelectual, de ahí que su teoría del aprendizaje se conozca también con el nombre de “aprendizaje por acción”.

oposición al de aprendizaje, aunque la tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizar el término ASL para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje.

Al contrario de los conductistas que defienden que el lenguaje es algo cultural basado en la imitación y depende de factores externos o adquiridos pero no innatos o genéticos, las teorías de ASL han investigado los procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para comunicarse.

Basándose en la influencia de ciertos factores que contribuyen a facilitar el aprendizaje y a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en el aprendiente, J.L. González y M. Asensio distinguen entre tres grupos de teorías: las innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas.

1.6.1 TEORÍAS INNATISTAS

A partir de la década de los sesenta del siglo XX, N. Chomsky (1965, 1981) - precursor de las teorías nativistas- desarrolla una teoría de aprendizaje de la lengua opuesta a la propuesta por los conductistas, postulando que los principios del lenguaje no son aprendidos, ya que el lenguaje es algo genético e innato. Según este postulado, todos los seres humanos disponemos de una “gramática universal (GU)¹²” que nos permite adquirir de forma natural una lengua cualquiera. Los hablantes acceden al contenido de esta GU activando el llamado “dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)” que se refiere a la capacidad humana para adquirir el lenguaje, común a todos los individuos y de carácter innato. De acuerdo con la hipótesis innatista, el proceso de adquisición de la lengua ya no es definido como el resultado de la imitación y la repetición, tal y como sostienen los defensores de la corriente conductista, sino como un proceso de selección y construcción creativa de la lengua. El niño seleccionará internamente las combinaciones posibles activando los rasgos de aquellas cadenas que se corresponden con la lengua a la que está expuesto, dado que la GU dispone de un

¹² Es una dotación genética e innata que hace posible la adquisición del lenguaje. Contiene el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. La conforman las propiedades y facultades mentales heredadas, biológicas y genéticamente determinadas. Esta dotación biológica se desarrolla al entrar en contacto con una lengua natural y da lugar a la lengua interna de cada hablante nativo.

inventario de principios¹³ comunes a todas las lenguas naturales y de una cadena de parámetros¹⁴. Así, esta GU le ayudaría al niño a resolver problemas de adquisición de la lengua derivados de la pobreza del input.

Dentro de la tradición chomskiana, es importante subrayar algunos de los cuatro modelos lingüísticos de S. D. Krashen (1983) que alcanzaron gran difusión en la década de los ochenta, cada uno con propuestas metodológicas propias:

- a. La “teoría del monitor” se centra principalmente en la distinción entre los procesos de adquisición del lenguaje (aprendizaje natural, implícito, informal, subconsciente) y de aprendizaje del mismo (aprendizaje formal, explícito, institucionalizado, consciente);
- b. La “hipótesis del orden natural” a su vez insiste en la existencia de un orden de adquisición determinado y predecible de las formas, estructuras, reglas gramaticales y otros elementos lingüísticos de L2 relativamente invariantes y semejantes al de L1;
- c. La “hipótesis del input comprensible”, por su parte, postula que el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Mediante la comprensión de mensajes, es capaz de entender el lenguaje sin que tenga una base teórica de gramática adquirida, pero con la ayuda del contexto que incluye nuestro conocimiento del mundo, las competencias adquiridas previamente y la información extralingüística.

1.6.2. TEORÍAS MEDIOAMBIENTALISTAS

Al contrario de las teorías anteriores que hacen hincapié en las dotes genéticas e innatas que tiene el aprendiz por naturaleza, las teorías ambientalistas resaltan el entorno

¹³ Por ser propiedades generales del lenguaje humano, son abstractos, comunes a todas las lenguas y por lo tanto, universales e innatos. (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

¹⁴ Son distintas opciones que adopta cada lengua y por consiguiente, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos (Ibid.).

en el que vive, con especial atención a su ambiente social y educativo. Según estas teorías que pasan por alto los procesos cognitivos, el lenguaje se adquiere por refuerzos ambientales y por medio de los factores externos al aprendiente.

De acuerdo con E. Martín Peris (1996),

Una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista es la que representan las teorías de aprendizaje conductistas y neoconductistas de estímulo-respuesta, tales como la de Skinner (1957); de gran influencia en tiempos del método audiolingual (Fries, Lado, Politer, Prato), han perdido vigencia tras la crítica y consiguientes escritos de Chomsky. Otros modelos de orientación también medioambientalista son los conexionistas, que han despertado gran interés como posibles fuentes de conocimiento acerca de características más generales del aprendizaje y el desarrollo de diversas capacidades, tales como control de la motricidad, la percepción visual y la memoria. Martín Peris (1996: 90).

Considera teorías medioambientales por defecto aquellas intentan explicar la adquisición recurriendo a variables externas al aprendiente, relegando al anonimato el procesamiento cognitivo. Dentro de este grupo, destacan la “Hipótesis de la Pidginización” y el “Modelo de la Aculturación” de J. Schumann (1978) que defienden la idea de que el proceso de adquisición de una L2 se hace por asimilación cultural y en el cobran especial relevancia tanto las actitudes sociológicas como las psicológicas del individuo y del grupo ante la sociedad y la lengua objeto de aprendizaje. Según estos modelos, se producirían estancamientos en el desarrollo de este proceso si la distancia sociológica¹⁵ y la distancia psicológica¹⁶ del aprendiente con respecto a la comunidad de la lengua meta fueran demasiado grande.

Los procesos de pidginización en contextos naturales son similares a los que se producen en los estudiantes durante las primeras fases de adquisición de L2. La hipótesis de la pidginización sostiene que durante estos primeros estadios de adquisición espontánea de una L2, ésta comparte con las lenguas pidgin la falta de morfología flexiva y de transformaciones gramaticales en su realización, el léxico reducido, así como la simplificación y reducción de funciones de su interlengua. Esto sería el resultado de las restricciones cognitivas propias de las primeras etapas, por lo que deberían ir desapareciendo a medida que avanza el aprendizaje. Sin embargo, esta

¹⁵ Se refiere a una manifestación relativa al grupo, que consta de ocho factores (dominancia social, patrón de integración, cerrazón, cohesión, tamaño, congruencia cultural, actitud y duración prevista de la residencia) (Martín Peris, 1996: 91).

¹⁶ Este concepto es individual y comprende cuatro factores afectivos (choque lingüístico, choque cultural, motivación y permeabilidad del ego) (ibíd.).

pidginización puede persistir si sigue existiendo distancia social y/o psicológica en el aprendiente con respecto a la lengua objeto de estudio o a la comunidad que la habla.

Como crítica a la hipótesis y al modelo de Schumann, Larsen-Freeman y Long (1991) llegan a la conclusión de que el Modelo de la Asimilación Cultural de Schumann ha servido “para convertir en predicciones coherentes lo que a menudo no había sido otra cosa que nociones más bien vagas sobre el papel que los factores sociales y psicológicos juegan en la ASL” (Larsen-Freeman y Long, 1991: 260).

1.6.3. TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Éstas van más allá de los planteamientos de corte nativista y combinan los factores innatos al aprendiz y los que condicionan el “input”, puesto que “Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors [La adquisición del lenguaje se deriva de los esfuerzos de colaboración del alumno y sus interlocutores e implica una interacción dinámica entre los factores externos e internos]” (R. Ellis, 1985: 129). Así, ponen énfasis en tres elementos que consideran determinantes en la adquisición de segundas lenguas: el “input”, el “output” y la interacción entre los hablantes. Si el primero representa la información lingüística que el aprendiz recibe de otros hablantes, ya sean nativos o no, el segundo es su producción lingüística destinada a otros hablantes, mientras que el tercero es el modo en que esta transmisión de enunciados tiene lugar; puede ser una interacción natural o libre entre un hablante experto (nativo o profesor) y un hablante no experto (no nativo, aprendiz), o entre aprendices que se comunican entre sí.

Si bien son teorías que difieren entre sí según el marco teórico dentro del que se desarrollan (sintáctico, psicolingüístico o pragmático) admiten la negociación del significado como elemento clave en el proceso de adquisición de lenguas, ya que motiva al aprendiz a participar e involucrarse de forma activa en la conversación, favoreciendo así su aprendizaje o adquisición de la lengua. Siguiendo los trabajos de E. Martín Peris (op. cit.), las más destacadas son la Teoría Funcional-tipológica de Givón (1979), el Modelo Multidimensional del grupo ZISA (J. Meisel, H. Clahsen y M. Pienemann,

1981) y la Hipótesis de Tarone sobre el estilo vernacular y el cuidado desarrollada posteriormente por Ellis.

a) TEORÍA Funcional-tipológica de Givón

Se fundamenta en una teoría unificada de todos los tipos de cambio lingüístico y sostiene una perspectiva funcional según la cual la forma del lenguaje se vincula permanentemente a sus funciones, tanto en su origen diacrónico como en su manifestación sincrónica. Aunque en principio surgió para estudiar cambios de sintaxis diacrónica, su campo de interés fue extendiéndose a la variación de registro en el habla de los adultos, el desarrollo de “pidgins” y criollos, la adquisición de primeras y segundas lenguas. Según esta teoría, tanto los hablantes como sus correspondientes sistemas lingüísticos pasan de un modelo pragmático de comunicación basado en el discurso a un modelo más sintáctico, en cualquier situación de variación o de cambio lingüístico. Este proceso de “sintactización” se caracteriza por una serie de rasgos lingüísticos que Givón ha definido y contrapuesto entre sí.

Como crítica a esta teoría, Larsen-Freeman y Long (1991: 251) apuntan que los resultados obtenidos de momento en la ASL no son definitivos y aún es prematuro juzgar en qué medida la oposición entre estos dos modos de comunicación (pragmático y sintáctico) es necesaria como punto de partida para el análisis funcionalista del cambio lingüístico.

b) El Modelo Multidimensional del grupo ZISA

Los trabajos realizados por los miembros del proyecto ZISA se inspiran en los trabajos de psicolingüística experimental y en la psicología cognitiva. Este modelo se llama multidimensional porque contempla dos ejes: el del desarrollo y el variacionista. El primero, que representa una dimensión universal, refleja la naturaleza de la interlengua del aprendiente, mientras el segundo se refiere a la dimensión individual y muestra el estadio de aprendizaje que con el paso del tiempo puede variar, siempre y cuando los factores afectivos lo permitan o según el contexto lingüístico. Según este modelo, el proceso de adquisición o enseñanza de la L2 implica considerar los siguientes aspectos:

- ✚ Que no es posible aprender, y por consiguiente enseñar, lo que está más allá del nivel de desarrollo del aprendiz;
- ✚ Que es necesario incluir las variables sociales y psicológicas además de los procesos psicolingüísticos que intervienen, ya que los aprendices siguen distintos caminos en el proceso de adquisición de lenguas.

1.7. TEORÍAS DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

En este trabajo, nuestro propósito no será dar una visión exhaustiva de este modelo lingüístico ni de sus submodelos sino presentar una visión panorámica, intentando destacar sus posibilidades de aplicación al ámbito de enseñanza de lenguas.

La lingüística cognitiva (también llamada cognoscitiva) es una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria, la atención, etc.

Ibarretxe Antuñano (2013: 245) la define como un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas. Es un modelo que nace en los años ochenta en Estados Unidos impulsado por lingüistas principalmente de la Universidad de California tales como George Lakoff, Leonard Talmy y Ronald Langacker, pero su origen se halla también en Europa, especialmente en Alemania y en los Países Bajos, promovido por lingüistas como René Dirven, que organizó en Duisburg (Alemania) el primer Congreso Internacional de Lingüística Cognitiva, del que surgió la actual International Cognitive Linguistics Association (www.cognitivelinguistics.org).

Surge como un nuevo paradigma teórico que da cuenta del funcionamiento del lenguaje y va más allá de los aspectos formales que tradicionalmente se han estudiado dentro de las escuelas precedentes como el estructuralismo o el generativismo para dar cuenta del lenguaje como facultad inherente al individuo y, como tal, alude a los aspectos neurolingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y antropolingüísticos que hacen posible el funcionamiento del lenguaje como una herramienta de cognición, representación, comunicación e interacción entre los individuos (Fajardo, 2007).

En su historia, nació como respuesta al descontento de algunos generativistas como Johnson, Lakoff y Langacker, quienes defendían la necesidad de una semántica que tuviera presente al individuo y sus habilidades cognitivas. Esto les obligó a romper con la tradición generativo-transformacional y proponer unos postulados básicos distintos.

Como objeto de estudio, la lingüística cognitiva busca poner de manifiesto las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística. Surge al amparo de la ciencia cognitiva y se ha ocupado especialmente de los problemas de la categorización conceptual (teoría de los prototipos y de las categorías de nivel básico), de los modos de organizar y almacenar el conocimiento y de las relaciones entre las categorías conceptuales y nuestra experiencia sensorial y motora respecto al entorno.

Partiendo de su concepción del lenguaje como instrumento de conceptualización, es decir, como instrumento para expresar el significado, que se sirve a su vez de mecanismos generales de la cognición (M. C. Moya Pardo, 2007), se establecen algunos principios fundamentales en los que se cimienta este paradigma, como los propuestos por Martín Gavilanes (2001: 220-221):

- ✚ El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo;
- ✚ Los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano, tanto en la relación consigo mismo como en la relación con el mundo exterior;
- ✚ Las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototypicalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística;

- ✚ La gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales;
- ✚ Dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre el lenguaje y otros campos de la cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico y sintaxis; el conocimiento lingüístico del extralingüístico, etc.

Según este modelo, los significados de las formas lingüísticas se hacen equivalentes a su conceptualización. Se postula que la conceptualización lingüística está convencionalizada en las distintas lenguas, y no es universal. Como consecuencias pedagógicas, las diferencias formales entre lenguas obedecen a diferencias de conceptualización y de acuerdo con Martín Gavilanes (2001),

El aprendizaje de una lengua extranjera requerirá aprender no sólo las formas de la lengua sino también las estructuras conceptuales asociadas a esas formas. Con mucha frecuencia, las conceptualizaciones simbolizadas formalmente en la lengua extranjera no existirán, o no serán completamente isomórficas con las de la lengua materna del hablante... La contribución propia del enfoque cognitivo estriba en abordar las diferencias formales de la misma manera que las conceptuales, es decir, como formas gobernadas básicamente por imperativos semánticos... El enfoque postula la necesidad de ofrecer explicaciones semánticas para los hechos sintácticos, de tal manera que el alumno no se encuentre con listas de reglas arbitrarias que «tienen que ser aprendidas», sino que, presumiblemente, se podrían predecir las distribuciones sintácticas una vez comprendidas las motivaciones semánticas subyacentes. Martín Gavilanes (2001: 219).

La autora Martín Gavilanes resalta la utilidad pedagógica del modelo en un análisis lexicológico en el que desarrolla su “teoría de la frase léxica y la noción de función” para contribuir a la enseñanza del léxico. Su propuesta consiste en enseñar simultáneamente diversas variaciones sobre cada frase léxica presentada, con el fin de cubrir diferencias de registro y contextuales. Considera la frase léxica

En un doble plano: como proceso mental que interviene de forma fundamental en la adquisición del lenguaje, y como unidad o herramienta práctica de enseñanza. Se trata de expresiones que funcionan procesualmente como unidades de naturaleza cuasi léxica, de fácil memorización, que permiten una mayor posibilidad de comunicación en hablantes que aún no han interiorizado las reglas sintácticas del sistema. Se presentarán al alumno como segmentos de lenguaje sin analizar que sirven una determinada función pragmática y lingüística (2001: 221).

Otra aportación que relaciona la Lingüística cognitiva con la adquisición de segundas lenguas es la de Ruiz Campillo (2007, 2008, 2017) con su llamada “gramática

operativa¹⁷”. Su propuesta se basa en “la lógica natural de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo”. Así, de una forma operativa dirigida al aprendiente, puede hablarse de “una lógica del significado, no de la forma [...], una lógica del sentido común, justamente esa cosa básica que a veces se echa en falta en las descripciones gramaticales de nuestros libros” (Ruiz Campillo, 2007: 1). Para él, es un método de didáctica idóneo para el aula, pues permite unificar principios comunicativos, metodología centrada en el aprendiente y orientada a la acción, y facilitar también el acceso cognitivo a la lengua meta por medio de la aplicación de principios cognitivos. Se vale de este modelo para desarrollar su “teoría de la declaración¹⁸” que le permite introducir el modo verbal y su selección a los alumnos de E/LE. Este enfoque contrasta con la instrucción gramatical normativa fundamentada en la presentación de reglas y excepciones, basándose sus principios más bien “en la percepción y conceptualización humana del mundo”, para “clarificar las maneras por las que los objetos y estructuras lingüísticas reflejan el modo humano de percibir, categorizar y conceptualizar el mundo”.

No es una teoría lingüística homogénea sino una corriente que engloba a su vez varios submodelos que tratan de diversos aspectos del lenguaje y tienen unos objetivos ligeramente diferentes, pero que comparten una base epistemológica común: la teoría de los prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora.

1.7.1. LA TEORÍA DE LOS PROTOTIPOS

El prototipo fue definido por E. Rosch (1978) como el ejemplar más representativo de una categoría, el que más rasgos comparte con el resto de miembros de ésta y menos con los de otras categorías. A su vez, las categorías no se conciben como clases discretas, es decir, con límites definidos, sino con unos límites difusos, en los que se encontrarían los miembros periféricos de las categorías vecinas, cuya transición sería gradual.

¹⁷ Entendiéndose como una gramática de base cognitiva que “prima la relación de la forma y el significado lingüístico”. Es una gramática que “no opera sobre formas, sino sobre significados”.

¹⁸ Esta teoría viene desarrollada en el capítulo 2 de la segunda parte.

Desde un principio, se aplicó al estudio del léxico y la semántica antes de extenderse más tarde a otros niveles de la lengua. Se basa en nuestra manera de organizar, conceptualizar y categorizar el mundo, definiéndose cada categoría en términos de haces de rasgos y relaciones de semejanza de familia. La categorización es esencial para llevar a cabo los procesos de conceptualización, porque permite determinar las características que le son otorgadas a un organismo en particular que sirven de base para incluirlo en una determinada categoría y no en otra.

Desde la perspectiva pedagógica, esta teoría puede ser útil a la hora de seleccionar el vocabulario que se presenta a los alumnos y escoger palabras representativas de un concepto que todos puedan entender directamente con su propio conocimiento del mundo.

1.7.2. LA SEMÁNTICA COGNITIVA

Surge como reacción al modelo semántico desarrollado por el generativismo chomskiano que había considerado el nivel semántico como un nivel autónomo y separado del estudio del procesamiento lingüístico. Contrasta con la semántica generativa en el sentido de integra la semántica y la pragmática como disciplinas fuertemente vinculadas para entender el lenguaje. Estudia los aspectos cognitivos del significado, la forma en que construimos el significado.

Esta teoría es necesaria para la descripción de los significados de las construcciones gramaticales. Así, la aplicación de los postulados de la semántica generativa al ámbito de enseñanza-aprendizaje de L2/LE ha permitido comprender el proceso de idiomatización que se da en la creación de unidades fraseológicas y clasificar estas formas complejas según el tipo de metáfora o metonimia que subyace a su origen, ya que un buen número de este tipo de construcciones presentan un carácter relativamente universal o general en la conceptualización de la realidad de distintos grupos lingüístico-culturales, según mencionan E. M.^a Iñesta y A. Pamies (2002) y Moreno Pereiro (2008) y demuestran investigaciones sobre semántica cognitiva.

Indicando la importante y estrecha relación que mantiene la fraseología con la cognición y dos de los principales procedimientos que ésta emplea en la creación de significado y la categorización de la realidad, la metáfora y la metonimia, L. Ruiz

Gurillo (2001: 107) señala que los postulados y teorías de la semántica cognitiva –tales como la metáfora, la metonimia, los esquemas de imágenes, la gramaticalización, etc. – “han arrojado luz al estudio de la fraseología” porque han permitido dar cuenta del origen de la idiomatidad y de la relación que mantiene con los procedimientos de formación que originan las unidades fraseológicas.

Asimismo, C. Julià Luna y C. Ortiz Rodríguez (2012) hacen una propuesta metodológica sobre la didáctica de las unidades fraseológicas en niveles superiores (B2, C1 y C2) basada en las teorías y postulados de la semántica cognitiva, en la que muestran que desde la perspectiva de la lingüística cognitiva son el reflejo lingüístico del carácter corpóreo de la mente postulado por la semántica cognitiva.

1.7.3. LA TEORÍA DE LA METÁFORA Y LA METONIMIA CONCEPTUAL

Desarrollada por George Lakoff y Mark Johnson, la teoría de la metáfora parte de la hipótesis de que la metáfora no es sólo una figura literaria, sino también un mecanismo cognitivo que permite procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, simples y familiares. Entiende que el lenguaje es esencialmente metafórico y que la metáfora impregna su uso cotidiano. M. C. Moya Pardo (2007: 103) piensa que es el medio esencial para ampliar el léxico y que trasciende cualquier capacidad léxica de expresión.

En el mismo sentido, Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012) se basan en el origen de la teoría de la metáfora y la metonimia conceptual expuestas por sus precursores Lakoff y Johnson para explicar que:

se dieron cuenta de que existían un gran número de expresiones lingüísticas que tomaban vocabulario de un dominio o área semántica aunque en realidad, su significado había que encontrarlo en otro dominio o área semántica distinta [...] Estos dos mecanismos han sido utilizados tanto para explicar mecanismos sincrónicos (por ejemplo, la polisemia, es decir, de cómo una palabra adquiere significados distintos y alternativos, pero relacionados con su significado central), como diacrónicos, es decir, para explicar la evolución histórica del significado de las palabras. Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (ed.) (2012: 20-21).

Tal y como puede observarse, estas teorías se han extendido hacia el campo de la gramática y facilitan el aprendizaje de segundas lenguas en la medida en que permiten a aprendientes asociar nuevas formas con nuevos significados en distintos contextos para

comunicarse, percibir la realidad y organizar su conocimiento de la misma y expresar el pensamiento que tiene del mundo.

1.8. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS DESDE LA PRAGMÁTICA Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Siendo la pragmática una disciplina cuyo objeto de estudio es la lengua en uso, se interesa por todos aquellos factores y principios generales que rigen el uso del lenguaje y la interpretación de enunciados en los procesos de comunicación. El término fue acuñado por C. Morris que la definió como disciplina que estudia las relaciones entre el lenguaje y los usuarios, sus límites, objetivos y problemas (S. Pons Bordería, 2005: 54).

Dicho de otro modo, la pragmática toma en consideración todos aquellos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, es decir, aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. En este sentido, como ya apuntaba M. V. Escandell Vidal (1996: 10), “la pragmática no pretende invadir el terreno de la investigación gramatical sino, en todo caso, complementarlo; por ello resulta perfectamente compatible con una descripción formal del sistema lingüístico.”

Partiendo de esta concepción, se nota que la importancia de la perspectiva pragmática es innegable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2/LE, ya que el objetivo que se persigue en este proceso es que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa de la cual forma parte integrante la competencia pragmática, pues el uso adecuado del lenguaje va más allá del mero dominio de las reglas gramaticales. No sólo deben comprender las estructuras formales de la lengua meta, sino también necesitan comprender la complejidad del uso de la misma y saber reflexionar sobre los procesos de la producción e interpretación de los enunciados en la comunicación verbal. Deben darse cuenta de que a veces se usa el lenguaje para comunicar mucho más de lo que se dice realmente, en la medida en que el significado de las palabras y frases puede sobrepasar el contenido de las secuencias enunciadas en el plano literal, y es que como señala Cortés Rodríguez (1994:81), hasta el silencio produce significado porque es un hecho lingüístico en la medida en que consiste en no decir – omitir, ocultar – o en dar

algo por ya dicho – dar a entender o presuponer: la pragmática estudia el silencio que comunica algo voluntariamente.

Por ello, los aprendices de L2/LE deben ser conscientes de esta distancia entre lo que se dice o enuncia literalmente y lo que se quiere decir, para que puedan establecer correctamente la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación. Los responsables de desarrollar en ellos esta conciencia son los profesores y en la misma perspectiva, indica M. V. Escandell Vidal (2010: 5) que “Los profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera deben ser conscientes de las diferencias entre los aspectos gramaticales y los aspectos pragmáticos para dar a cada uno el tratamiento didáctico más adecuado”.

Al lado de las demás disciplinas (la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación, así como la teoría de la enunciación y la lingüística textual) cuyo objeto de estudio es el uso contextualizado del lenguaje, la pragmática puede considerarse un subcampo del análisis del discurso que es más englobante. El análisis del discurso es una disciplina que tiene como objeto de estudio el discurso escrito y hablado, esto es, el uso de la lengua que hacen los hablantes en contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Acuñado por Z. S. Harris (1952), aunque con una concepción distinta de la actual, el análisis del discurso empezó a consolidarse a partir de los años 60 y su objeto de estudio ha venido a coincidir con el de la lingüística del texto más orientada a las producciones escritas.

Que sea el análisis del discurso o la lingüística textual, ambas disciplinas han cambiado la manera de plantear la enseñanza y aprendizaje de lenguas gracias a sus aportaciones teóricas.

Por una parte, el análisis del discurso ha cambiado el modo de enfocar la enseñanza de lenguas, con su influencia en la didáctica materializada en el cambio de las unidades del programa, pues se habla de enunciados, textos, usos en contexto, etc. Ha cambiado también la manera de enfocar el aprendizaje, permitiendo que la lengua se aprenda usándola, por ser una herramienta de comunicación. Este nuevo enfoque de aprendizaje ha venido a contextualizar las prácticas de aula. Es más, el análisis del discurso se ha convertido en un recurso eficaz que permite investigar los diferentes tipos de interacción que se produce en el ámbito de la enseñanza en general, y en el aula en particular.

Por otra, la lingüística textual ha contribuido con su manera distinta de abordar la didáctica de las destrezas o habilidades lingüísticas, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión y producción de textos orales y escritos. Estas aportaciones han permitido discernir estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de mejorar la competencia discursiva de los aprendientes.

1.8.1. EL MODELO DE CORTESÍA DE P. BROWN Y S. LEVINSON (1987)

Inspirándose en los trabajos de E. Goffman (1956), Brown y Levinson desarrollan una teoría que introduce el concepto de imagen pública (“face”) a partir del cual consideran que toda persona tiene una imagen positiva (la necesidad de ser apreciado) y una imagen negativa (la necesidad de no ser molestado). Durante una interacción comunicativa los hablantes nos movemos entre dos posibilidades (la cortesía positiva y la cortesía negativa), esforzándonos por lograr una estabilidad en nuestras relaciones con nuestros interlocutores y, por lo tanto, evitando vulnerar su imagen.

Dimitrinka G. Níkleva (2011: 68) define la cortesía positiva como la que intenta establecer una relación positiva en la que se respeta la necesidad de una persona de gustar. Se refiere a los actos agravadores de la imagen. Por lo tanto, utiliza procedimientos intensificadores.

En cambio, La cortesía negativa (mitigadora) –según define la misma autora– es la que se utiliza para compensar la posible agresión a la imagen negativa del interlocutor. Utiliza mecanismos y estrategias de atenuación.

Teniendo en cuenta todos estos conceptos que influyen la interacción verbal, Brown y Levinson proponen ciertos recursos o estrategias conversacionales que permiten evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario, ya que todo ser humano posee una agresividad potencial que se manifiesta en los actos de habla. Por ello, proponen una clasificación de las estrategias o recursos atenuantes que pueden usar los hablantes en

un intercambio comunicativo para mitigar los efectos de la amenaza. Varían en función del grado de cortesía¹⁹:

- a. Estrategia directa. Ejemplo: *Pásame el azúcar*. En esta acción verbal no existe intención de mitigar los efectos del acto directivo. Desde su perspectiva de coste y beneficio, el teórico G. Leech (1983)²⁰ consideraría que es un acto descortés, pues implicaría coste para el interlocutor. Pero aun así, el grado de cortesía dependerá del tipo de relación de los interlocutores, por lo que en una relación familiar la descortesía desaparece por completo.
- b. Estrategia indirecta con cortesía positiva. Ejemplo: *¿Qué te parece si vamos a casa?* Esta estrategia tiene como objetivo preservar la imagen pública positiva del interlocutor cuya opinión cuenta. Además, el uso de la primera persona de plural por parte del hablante tiene un efecto mitigador o atenuante.
- c. Estrategia indirecta con cortesía negativa. Ejemplo: *¿Podría decirme dónde está el ayuntamiento, por favor?* La amenaza potencial se ve atenuada por las fórmulas de cortesía utilizadas.
- d. Estrategia encubierta. Ejemplo: *Hace mucho frío en tu piso*. Nos encontramos ante un acto indirecto que deja al interlocutor la opción de actuar como le parezca conveniente, puesto que la intención del emisor ha quedado oculta. Su imagen pública no se verá perjudicada si el oyente no cumple con su deseo (encender la calefacción).
- e. Evitar poner en peligro la imagen pública. Es decir, abstenerse de usar ninguna estrategia.

Podemos observar que la teoría de la cortesía es muy importante en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, pues no basta con conocer las formas gramaticales para pensar que se habla correctamente una lengua. Es más, se debe aprender a usarlas para

¹⁹ Este grado de cortesía varía en función del poder del hablante, de la distancia social y del grado de imposición.

²⁰ G. Leech evalúa la cortesía en términos de coste y beneficio, de tal manera que una acción verbal será más “descortés” cuanto mayor sea el coste del destinatario y menor su beneficio, y más cortés en el caso contrario.

interactuar adecuadamente y respetando el código de conducta de la lengua meta. La cortesía suele trabajarse en el aula de lengua y cultura y el Diccionario de términos clave de ELE recoge algunas muestras lingüísticas de la cortesía que se hallan en “los usos verbales mitigadores, como el condicional o el imperfecto de cortesía, formas personales corteses, enunciados preliminares del tipo [por favor], [si no te importa], [te lo ruego], modalizadores, etc”.

1.8.2. LA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL SISTÉMICA DE M. A. K. HALLIDAY (1978)

Esta teoría estudia el lenguaje desde una perspectiva funcional, esto es, centrándose en las situaciones comunicativas concretas, dado que la estructura del lenguaje está condicionada por las funciones que cumple. Es una teoría sistémica en la medida en que plantea que los usuarios de una lengua recurren a un sistema de significados codificados formalmente para producir textos que son unidades comunicativas enmarcadas en un contexto.

A modo de síntesis, es un modelo que postula que sólo a través del estudio del lenguaje en uso se conseguirá abarcar todas las funciones del mismo y los constituyentes del significado.

Para enfocar su teoría, investiga el uso del lenguaje en situaciones concretas, contemplando el proceso de adquisición en los niños. Esta investigación le permite establecer siete funciones del lenguaje (H. Miranda Ubilla, 2002) que van incorporando gradualmente, según sus necesidades:

- a. Instrumental: considera que es la más simple por ser la primera en manifestarse. Es la etapa del “yo quiero” en la que el lenguaje se convierte en un instrumento para satisfacer las necesidades materiales inmediatas del niño.
- b. Reguladora: es la fase del “hazlo como yo quiero”. Hace referencia al uso del lenguaje como medio para controlar la conducta de los demás.
- c. Interaccional: se refiere al uso del lenguaje para establecer relaciones con los demás y una relación de pertenencia a un grupo determinado. Es la etapa del “yo-tú”.

- d. Personal: es la identificación del lenguaje con la propia individualidad del hablante. Es la formación del “yo” mediante la interacción con los demás a través del lenguaje.
- e. Heurística: el lenguaje se convierte en una herramienta de investigación del mundo exterior, un medio para acceder al conocimiento. El niño desarrolla el hábito de preguntar sobre todo lo que le rodea. Es la fase del “por qué”.
- f. Imaginativa: el niño utiliza el lenguaje para crear su propio mundo, para que las cosas sean como él quiere que sean. Es la fase de “vamos a hacer como si”.
- g. Informativa. El lenguaje se usa para expresar propuestas y opiniones. Es la función que predomina en la etapa adulta. Es la menos relevante para el niño, por lo que es un error didáctico si se hace hincapié en esta función en la enseñanza del español para extranjeros en el caso de alumnos de corta edad.

Sin embargo, subraya el teórico que el lenguaje del adulto es muy distinto del niño, pues ha desarrollado la competencia suficiente para combinar y usar varias funciones al mismo tiempo. Por ello, advierte que esas funciones se diferencian sólo en la etapa de adquisición (9-18 meses), mientras que luego se van fusionando hasta que se reduzcan a tres macrofunciones a partir de la fase pre-adulta (desde los 22 meses): la ideacional (representación verbal de la realidad), la interpersonal (relación entre interlocutores) y la textual (referencia de la lengua a sus propios mecanismos y estructuras).

Este modelo ha tenido gran importancia en el ámbito de didáctica de segundas lenguas, ya que inspirándose en las funciones lingüísticas y en la teoría de los actos de habla de J. L. Austin y J. Searle, las propuestas nociofuncionales han realizado una adaptación del concepto de función como finalidad comunicativa, elaborando listas de posibles intenciones de los interlocutores en diversas situaciones de relación social.

A lo largo de este capítulo, hemos expuesto los principales modelos y teorías que han investigado los procesos de adquisición de la L1. Con sus aportaciones, han arrojado luz sobre los procesos de aprendizaje de L2/LE, ya que han servido de base para elaborar los modelos y teorías de aprendizaje de las mismas. Cada uno ha observado el proceso desde diferentes perspectivas y factores que haya considerado relevantes (sean psicológicos, sociales o lingüísticos), pero no debe entenderse que se

oponen, sino que se complementan, ya que aportan una nueva contribución a la investigación.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 2: MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Este capítulo trata sobre las teorías que han investigado la Lingüística de Contrastes, para ver los modelos, métodos y técnicas que nos proporcionan para el contraste de lenguas, así como sus aportaciones a las gramáticas pedagógicas para el aprendizaje y enseñanza de L2/LE. Es más, estos modelos nos servirán de base en el análisis comparativo de las dos lenguas en cuestión y nos permitirán no sólo identificar diferencias y similitudes entre ambas, sino también pronosticar las dificultades que se podrán plantear a los aprendices y predecir los posibles errores que podrán cometer.

Tal y como veremos, estos modelos se apoyan en las ideas desarrolladas por las teorías que hemos presentado en el capítulo anterior, y especialmente en la psicología conductista y en la lingüística estructuralista²¹, según las cuales el proceso de aprendizaje de una L2/LE es concebido como la adquisición de una serie de hábitos generados por el sistema de estímulos-respuestas.

El término Lingüística Contrastiva (en adelante, LC) fue acuñado por Trager (1949) como subdisciplina de la Lingüística Aplicada. También denominada lingüística diferencial o lingüística de contrastes, la LC nace con una perspectiva de aplicación y con el objetivo de realizar una comparación rigurosa y sistemática de lenguas, con vistas a elaborar métodos de aprendizaje adaptados a las dificultades específicas a las que se enfrenta, en el estudio de una L2/LE, un grupo de aprendientes que tengan una L1 determinada.

Así, los primeros estudios contrastivos (Ch. C. Fries, R. Lado, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, R. P. Stockwell y J. B. Carroll) se publican en Estados Unidos para aportar soluciones nuevas a unas de las principales dificultades de aprendizaje de una L2/LE, que son las interferencias causadas por las diferencias existentes entre las estructuras de

²¹ Para saber más sobre la base psicológica y estructuralista de estos modelos, remitimos al lector a los trabajos de R. M^a. Manchón Ruiz. (1985, 2001). “Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación”, en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 1, págs. 55-75, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=97791> y “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”, en *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, N^o Extra 1, págs. 39-72, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=97791>.

la L2/LE y la L1 de los estudiantes. La finalidad que persiguieron los citados estudiosos fue establecer las posibles dificultades de aprendizaje de una L2/LE, bien para corregirlos, bien para prevenirlos.

Según Física (1981, ápuđ Santos Gargallo, 1993: 27), la LC es una “subdisciplina de la lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes”. Por su parte, Santos Gargallo (1993: 27) entiende que “se refiere al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera”.

En otros términos, la LC se enmarca en la Lingüística Aplicada y se dedica a estudiar concretamente el contraste entre dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Estas comparaciones se llevan a cabo de manera sincrónica -en el ámbito de estudio de los universales lingüísticos- y permiten predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, así como estudiar la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje. Su propósito es la explicación a través del error de los mecanismos de adquisición de segundas lenguas, así como la determinación de la mayor o menor influencia de la lengua materna como factor determinante en la persistencia de determinados errores.

Conviene señalar la diferencia entre LC y Lingüística Comparada, ya que a veces se crean confusiones entre ambos conceptos. El objetivo de la Lingüística Comparada es el de la Gramática comparada que coteja los niveles de la lengua, tales como el sintáctico, el morfológico y el fonético, con el fin de establecer las relaciones genéticas entre las lenguas estudiadas, mientras que la LC, según sostiene Santos Gargallo (1993: 27), centra su interés en las características conflictivas de las lenguas cotejadas, independientemente de que estén genéticamente relacionadas o no, para describir y predecir las áreas dificultosas que obstaculicen el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, su propósito es el de una gramática contrastiva, ya que tiene clara finalidad didáctica y metodológica.

En su desarrollo, la LC ha tenido dos orientaciones: la teórica y la práctica. La LC teórica se encarga de buscar las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas y

ofrecer un modelo adecuado para establecer la comparación, determinando qué elementos son posibles de comparación, mientras que

[...] la Lingüística Contrastiva se ocupa de estudiar cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente. Esta diferencia es la base de las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, el análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor. Santos Gargallo (1993: 28)

Esta segunda versión es claramente descriptiva, pues se ocupa de la realización de las comparaciones propiamente dichas, basándose en los conceptos, modelos y técnicas desarrollados por la LC teórica, así como de la aplicación de las comparaciones realizadas a campos concretos como la traducción y las gramáticas pedagógicas para la enseñanza/aprendizaje de L2/LE, etc.

Para Santos Gargallo (1993: 29), la diferencia fundamental entre ambas versiones estriba en el objetivo final de la investigación. Dicho de otro modo, la versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y generalmente compara más de dos lenguas, mientras la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas entre pares de lenguas con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de L2/LE.

La LC práctica, a su vez, se subdivide en tres modelos de investigación (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua) que presentan diversas áreas en común -aunque presentan también puntos de contraste- puesto que todos ellos miran hacia la consecución de un objetivo único: el estudio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, en concreto, de la interlengua de los estudiantes como sistema de comunicación.

2.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

El Análisis Contrastivo (en adelante, AC) es una corriente de la Lingüística Aplicada que se desarrolla entre los años 50 y 70 del siglo XX con la publicación de las obras de Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957). Se enfoca desde la perspectiva psicolingüística, apoyándose en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Partiendo de estas premisas, el proceso de aprendizaje/adquisición de una L2/LE debía desarrollarse del mismo modo que se consideraba que se producía el de la L1, es decir, mediante la creación de hábitos generados a partir de la imitación y la repetición de las producciones

proporcionadas y, a su vez, del refuerzo de las respuestas correctas del aprendiz (Diccionario de términos clave de ELE).

Es un modelo que se propone comparar dos sistemas lingüísticos, generalmente la lengua materna del estudiante y la lengua objeto de aprendizaje, poniendo de manifiesto las diferencias cuantitativas entre ambos sistemas (Fernández González, 1995: 6). Destacando su finalidad didáctica, Howard Jackson (1981) añade que:

Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: ‘a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is [...] to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques’. Howard Jackson (1981: 195)

Nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos, ya que parte de la base de que los errores que cometen los aprendices de LE/L2 son el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua meta. Postula que la contrastación de ambas lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y similitudes de ambas, predecir los errores y otros problemas de aprendizaje. Sabiendo de antemano las dificultades que van a plantearse a sus alumnos, el profesor de lenguas puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de la base lingüística del estructuralismo, este modelo debe llevarse a cabo en los siguientes pasos:

- a. Descripción formal de las lenguas en cuestión;
- b. Selección de las áreas objeto de comparación;
- c. Comparación de las diferencias y las semejanzas;
- d. Predicción de los posibles errores.

Tanto en este modelo de investigación, como en el que comentaremos seguidamente, el Análisis de Errores, hay dos conceptos básicos: el concepto de Interferencia y el de Interlengua. La interferencia es “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)” (Isabel Santos Gargallo, 1993: 17). La

Interlengua es “un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas” (Isabel Santos Gargallo, 1993: 79).

Los planteamientos del AC tuvieron una gran repercusión en la didáctica, tanto en las prácticas de aula como, muy especialmente, en la producción de materiales de enseñanza: en ambas, el error se concibe como algo que prevenir a toda costa, ya que puede generar hábitos incorrectos. Como consecuencia, se propone un aprendizaje libre de errores, conseguido a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta. Esta concepción del aprendizaje es la que subyace al método audiolingual, desarrollado en Estados Unidos, y a sus diversas variantes europeas (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

Las críticas que se le hicieron al modelo de AC se basaban precisamente en que contemplaba la interferencia como única fuente de los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta, y no contemplaba todas las demás posibles causas que inducen al error. Así surge el Análisis de Errores como alternativa al AC para ampliar el ámbito de la fuente del error. Propone el análisis sistemático de un corpus de errores lo más extenso posible para, a partir de él, hacer un programa de enseñanza más efectivo. Mediante criterios de recurrencia se podrá establecer una jerarquía de dificultades que servirá para reformar y adaptar adecuadamente el material didáctico, con el consiguiente aumento de efectividad.

Antes de presentar el AE, conviene detenernos en unos conceptos básicos y clave del AC: la interferencia y la transferencia.

2.2. LA INTERFERENCIA

El uso del término “interferencia” en lingüística se remonta al conocido trabajo de Uriel Weinreich (1953) que describía y clasificaba casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües, pero empieza a emplearse en el ámbito de didáctica de LE/L2 a partir de los postulados del AC de Robert Lado (1957) quien, basándose en las teorías conductistas, veía en la L1 del aprendiente un obstáculo para la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos o culturales y preconizaba el AC como

técnica preparatoria para la instrucción, consistente en identificar semejanzas y divergencias entre la L1 y la L2. Las zonas de contraste, en particular, serían responsables de las interferencias. Concebida así, la interferencia es considerada como error, especialmente en el campo de la adquisición de L2/LE. Por ello, la define el Diccionario de términos clave de ELE (2010) del siguiente modo:

Término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

Esto suele ocurrir así, porque es muy frecuente que el aprendiz de L2/LE utilice sus conocimientos previos como estrategia de aprendizaje y de comunicación, transfiriendo de la L1 a la lengua objeto de estudio sus patrones estructurales y gramaticales. Cuando estos conocimientos previos le facilitan el aprendizaje se habla de “transferencia positiva” y en cambio, cuando obstaculizan el aprendizaje conducen al error y en este caso, se trata de una “transferencia negativa”. Según el AC, y por extensión la didáctica de L2/LE, es muy importante conocer y establecer los ámbitos de interferencia de lenguas en contacto, puesto que requieren mayor atención por parte del profesorado –e incluso de los propios estudiantes–, para que pueda conducir exitosamente el proceso de enseñanza.

Sin embargo, se constata muy pronto que las interferencias no se producían sólo en las áreas de divergencia entre los sistemas contrastados, sino principalmente en los casos de afinidades parciales, lo que viene a poner en tela de juicio su connotación positiva, tal como había previsto R. Lado (1957) hablando de sus efectos²² en el aprendizaje del nuevo idioma:

Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean

²² Hay que mencionar que la influencia que nos interesa más en didáctica de L2/LE es la que ejerce la L1 en la L2/LE y no las dos vías que sería, por ejemplo, el objeto de la interferencia en traducción. De esta reciprocidad habla Domínguez Vázquez cuando señala que se ha puesto de relieve la incidencia unidireccional de la lengua materna sobre la extranjera; sin embargo la lengua extranjera, L2, también influye sobre la lengua materna, L1, especialmente cuando existe dominio de la L2, lo que daría cuenta de la bidireccionalidad de la interferencia (2001: 11).

diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas.

R. Lado (1957: 67).

En sus inicios, se pensó que la hipótesis de la interferencia era capaz de explicar casi cualquier error²³ en la L2, pero el propio R. Lado (1957: 72) ya advirtió que “la lista de problemas resultante de la comparación entre la L1 la L2 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos”. En el mismo sentido, sostiene también el Diccionario de términos clave de ELE (2010) que:

En realidad, el hecho de que un determinado aspecto sea muy distinto en la L1 y en la L2 no implica, forzosamente, que sea especialmente difícil de aprender. Por otro lado, el hecho de que, efectivamente, resulte difícil para los aprendientes tampoco significa que se vaya a producir interferencia, ya que en estos casos algunos aprendientes lo que hacen es evitar el empleo del vocablo, de la estructura léxica, etc. Hoy en día, nadie pone en duda que la interferencia de la L1 (y de otras lenguas) sea, en mayor o menor medida, responsable de determinados errores en la L2. Otros errores, no obstante, tienen su origen en la propia L2, por lo que se les denomina intralingüísticos o de desarrollo, y son análogos a los que comete un nativo en el proceso de adquisición de su L1; por ejemplo, la generalización incorrecta de una regla gramatical. También es probable que determinados errores sean el fruto de la combinación entre un proceso intralingüístico y otro interlingüístico.

Desde el AC, se ha constatado que la interferencia se da en casi todos los niveles de la lengua: el fonológico, el léxico, el sintáctico, etc. Por eso, la define Santos Gargallo (1993: 118) como “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa”. En el mismo sentido, agrega Domínguez Vázquez (2001) que:

Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto: en el dominio del vocabulario producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo (cf. un film, un gag, un star, un western), traducciones prestadas (calcos), es decir, unión de dos signos ya existentes según el modelo foráneo (p. ej. al. Wochenende, esp. fin de semana, fr. fin de semaine, según el modelo de week-end). Domínguez Vázquez (2001: 11).

Gracias a la contribución del AC, se suelen tener en cuenta los principales aspectos que originan procesos de interferencia, en la elaboración de materiales didácticos. El Diccionario de términos clave de ELE (2010) cita como ejemplo de dichos aspectos causantes de interferencia, “la típica confusión entre ser y estar, cuando

²³ Es importante subrayar que la interferencia de la L1 no es responsable de todos los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de la L2/LE, sino que hay también los errores intralingüísticos que proceden de la propia L2/LE.

en la lengua de los aprendientes un único verbo (francés, être; rumano, a fi; inglés, to be; alemán, sein; noruego y danés, være; holandés, zijn; serbocroata, biti; etc.) abarca ambos campos semánticos”. Reforzando la dinámica de aprendizaje, añade que la experiencia en el aula de LE corrobora que la interferencia de la L1 es una realidad cotidiana, comprensible y natural, pues los errores del aprendiente reflejan los esfuerzos que realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la L2.

El otro concepto clave que subyace a la interferencia en la hipótesis de los contrastivistas es la transferencia:

2.3. LA TRANSFERENCIA

El concepto de transferencia se ha planteado con mucho interés en el ámbito de adquisición de L2 y especialmente investigado por el AC. En este apartado, haremos una presentación panorámica desde el prisma psicolingüístico²⁴ hasta la reconceptualización por el enfoque cognitivo. De acuerdo con R. M^a. Manchón Ruiz (2001), se entiende por transferencia,

[...] el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su lengua materna o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua.

R. M^a. Manchón Ruiz (2001: 7)

A partir de esta definición, podemos observar que el aprendiz se acerca a la L2 con un bagaje de conocimientos previos constituido por el acervo lingüístico de su L1 y con una experiencia en el uso de dicha lengua.

Apoyándose en las teorías conductistas, la hipótesis del AC suele distinguir tres formas de transferencias en un proceso cualquiera de aprendizaje (R. M^a. Manchón Ruiz, 1985: 57):

- a. La ejecución de una tarea A puede facilitar el cumplimiento de una segunda tarea B, lo que se conoce en psicología por el término de “transferencia positiva” o “facilitación”;

²⁴ Dedicaremos un subapartado de la IL para estudiar este fenómeno como estrategia de uso de la lengua, bien como estrategia de aprendizaje, bien como estrategia de comunicación.

- b. El conocimiento de algo ya aprendido puede impedir o dificultar el aprendizaje de algo nuevo. En este caso se habla de “transferencia negativa” o “interferencia”;
- c. El tercer caso de transferencia es el que tiene lugar cuando no existe efecto entre las dos tareas, en cuyo caso estamos ante “transferencia cero”.

Enfocado así el tema, los psicólogos afirman que la transferencia puede tomar una de las tres formas indicadas, dependiendo de la semejanza y discrepancia entre las tareas: cuanto más parecidas sean ambas tareas, más posibilidades habrá de que se produzca la facilitación, así que cuanto más se distancien o se diferencien las mismas, más factible será que el resultado sea interferencia o transferencia cero.

Siguiendo a R. M^a. Manchón Ruiz (2001), el papel que juega la transferencia en el proceso de adquisición de L2 ha sido estudiado desde posturas extremas (adoptadas por las tesis contrastivistas) hasta una posición más reconciliadora (desde la perspectiva cognitiva) en la que no sólo se reconoce la importancia del fenómeno sino también la relevancia de otros factores tan internos como externos al propio aprendiz.

Según la postura adoptada por la hipótesis del AC (Lado, 1957), la transferencia tiene un papel omnipresente en el aprendizaje de lenguas, ya que lo que se aprende y la manera como se aprende depende en última instancia de la influencia ejercida por la L1 del aprendiz. Así, de acuerdo con los postulados de este paradigma de los contrastivistas, fundamentado en la teoría conductista del aprendizaje, el aprendizaje de una L2/LE se entiende como un proceso (de adquisición de un sistema de hábitos, es decir, como la asociación de respuestas lingüísticas a determinados estímulos) en el que el aprendiz tiende a transferir las formas y significados de su L1 (los hábitos ya adquiridos en dicha lengua). Sostienen que:

[...] la dificultad o facilidad que se experimente al aprender una determinada L2 es consecuencia directa de las diferencias o similitudes que puedan existir entre la lengua materna del aprendiz y la L2. Así, cuando existen similitudes, el aprendiz puede transferir las estructuras lingüísticas y los patrones culturales de su L1 en su interacción con hablantes nativos de la L2. Por otro lado, si existen diferencias entre la L1 y la L2, la transferencia de los hábitos ya adquiridos conducirá a dificultad de aprendizaje y, como consecuencia, a errores de producción/recepción. Los errores se consideraban una señal de falta de aprendizaje, o dicho de otro modo, de incapacidad para haber establecido las asociaciones correctas entre estímulos y respuestas, por lo que la enseñanza de lenguas tenía necesariamente que perseguir evitar su aparición o proceder a su erradicación.

Este planteamiento permitió ver las ventajas de realizar una comparación sistemática de la L1 y la L2 que permitiera sacar a la luz las similitudes y diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. Esta tarea ayudaría a detectar las áreas dificultosas y facilitadoras en el aprendizaje de una determinada L2/LE y llevaría a la planificación de la enseñanza para un determinado grupo de hablantes.

Las críticas que se han hecho a los planteamientos teóricos del modelo del AC sobre el fenómeno de la transferencia se basan en el hecho de que no hayan establecido una clara distinción entre aprendizaje y uso de la lengua. Es más, para el enfoque contrastivista, la dificultad o facilidad de aprendizaje viene determinada por factores puramente lingüísticos, es decir, en términos de diferencias o similitudes lingüísticas entre la L1 y la L2 (que son factores externos al aprendiz), sin que se tengan en cuenta el principal agente del proceso de aprendizaje ni los factores internos a él.

Al contrario de la tesis del AC, la posición minimalista negaba o limitaba al mínimo cualquier posible influencia de la L1 del aprendiz en la interiorización de un nuevo sistema lingüístico. Los defensores de esta postura (Newmark y Reibel, 1968) postularon que:

La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 debía conceptualizarse como una cuestión de ignorancia, y no como resultado de la transferencia negativa (interferencia) de la L1: el aprendiz recurre a su lengua materna cuando sus recursos de la L2 no le permiten llevar a cabo sus propósitos comunicativos, una postura que [...] es precursora de la investigación sobre la transferencia como estrategia de uso de la lengua.

R. M^a. Manchón Ruiz (2001: 11-12).

Apoyándose en la hipótesis innatista de la adquisición de lenguas (Chomsky, 1959), otros estudiosos (Corder, 1967, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972) rechazaron la visión conductista²⁵ sobre el aprendizaje, aduciendo que el aprendiz juega un papel creativo en el proceso de adquisición de la L2/LE creando su propio sistema lingüístico (su IL)²⁶, al igual que un niño que desempeña un papel activo en la interiorización de su L1.

²⁵ A partir de la cual la tesis contrastivista planteaba el aprendizaje lingüístico en términos de adquisición de hábitos.

²⁶ Por medio de procesos similares o idénticos a los que utiliza un niño para adquirir su lengua materna (defiende mucho este postulado la Hipótesis de la Construcción Creativa).

Siguiendo en el mismo marco de la postura minimalista, la hipótesis de la IL y la hipótesis de la Construcción Creativa rechazaron las tesis contrastivistas, fundamentándose en los resultados empíricos obtenidos de los trabajos realizados sobre el análisis sistemático de la producción lingüística de los aprendices de L2/LE. Dichos trabajos tenían como objetivos descubrir los procesos responsables del desarrollo de la IL y dar evidencia empírica del paralelismo entre los procesos de adquisición de L1 y L2 (Dulay y Burt, 1974a, 1974b; Bailey, Madden y Krashen, 1974). Estas investigaciones pusieron en evidencia que:

No todos los errores producidos en el aprendizaje de lenguas, ni siquiera la mayoría, eran el resultado de la influencia negativa de la lengua materna del aprendiz. Como consecuencia, además de la transferencia, existían otros factores subyacentes a la producción lingüística en una L2 (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Richards, 1974), tales como falsas generalizaciones, aplicación incompleta de reglas o hipercorrecciones.

R. M^a. Manchón Ruiz (2001: 16).

Estos factores se catalogaron como procesos que subyacen al desarrollo de la IL y se consideraron como clara evidencia del desempeño activo y creativo del aprendiz. Esta manifestación empírica empujó a minimizar el papel de la transferencia y a dar cuenta de los errores intralingüísticos (aquellos que no se derivan de la L1 del aprendiente de L2/LE), ya que se observó que, además de los errores interlingüísticos (que eran errores de transferencia), muchos errores que producían los aprendices de L2/LE estaban también documentados en los análisis de producción lingüística de niños en su proceso de adquisición de la L1. Estos resultados hicieron patente y manifiesto el paralelismo entre adquisición de L1 y L2/LE y evidenciaron la mínima influencia de la transferencia en la interiorización de una L2/LE.

Por último, se llegó desde el prisma cognitivo a la reconceptualización de la transferencia para reconciliar las tres tendencias expuestas sobre el papel que juega la transferencia en el aprendizaje de L2/LE. Si bien reconocen los defensores de esta posición la importancia del papel que juega la L1 en tanto fuente de conocimiento de base, admiten que hay más, por lo que ya no se debe cuestionar dicho papel sino profundizar en el estudio del propio fenómeno, sacando a la luz los mecanismos reguladores y propiciadores de la aparición de transferencia en procesos de aprendizaje y/o uso de una L2 (Kohn, 1986: 21). Las investigaciones realizadas al respecto han puesto en evidencia que la transferencia es un fenómeno más complejo de lo que se había planteado desde el modelo del AC, puesto que los factores que condicionan su

aparición van más allá de las similitudes o diferencias estructurales entre la L1 y la L2. Estos factores tan internos como externos al sujeto que aprende vienen resumidas en estas palabras de R. M^a. Manchón Ruiz (2001):

Entre los factores reguladores de la aparición de transferencia que son internos al sujeto que aprende pueden mencionarse la edad (Krashen et al., 1982; Long, 1990; Odlin, 1989, Ringbom, 1987; Singleton, 1989), el estado de desarrollo de su interlengua (Taylor, 1975; pero véase el cuestionamiento que presenta Odlin, 1989) y las propias percepciones sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 (Kellerman, 1977, 1978, 1979, 1983; Ringbom, 1983, 1987; Sharwood Smith, 1979), percepciones que no necesariamente tienen que coincidir con los resultados de una comparación lingüística entre ambas lenguas.

Entre los factores externos que parecen condicionar la aparición de transferencia se encuentran (i) el contexto de aprendizaje (tutorado o contexto natural), si bien existe una falta de consenso al respecto (Ellis, 1994; Johnson y Johnson, 1998), y (ii) la presión comunicativa que recibe el aprendiz (Dulay et al., 1982).

R. M^a. Manchón Ruiz (2001: 22-23).

2.4. EL ANÁLISIS DE ERRORES

Esta corriente de investigación surge en los años 70 del siglo XX como una rama de la Lingüística Aplicada, marcándose como objetivo el estudio y análisis de los errores (en adelante, AE) cometidos por los aprendientes de L2/LE para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan en el proceso de aprendizaje.

Desde un punto de vista psicolingüístico, este modelo se apoyaba esencialmente en las investigaciones realizadas en los trabajos de N. Chomsky (1965) sobre la adquisición de la L1. En esta teoría, la adquisición se concibe como un proceso creativo del niño, el cual, sirviéndose de un dispositivo interno, es capaz de construir la gramática de su lengua materna a partir de los datos a los que está expuesto. Siguiendo este planteamiento, se esperaba un proceso análogo en la adquisición de la segunda lengua (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

A diferencia del AC, el método seguido por el AE no parte del contraste entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en la lengua objeto de aprendizaje.

Aun así, hay posturas conciliadoras de ambos modelos que, aunque sean diferentes en su procedimiento, no son incompatibles, dado que tienen casi el mismo interés didáctico que consiste en prevenir los errores. Defendiendo su complementariedad, J. M. Vez Jeremías (2004) apunta que:

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología 'a posteriori' con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error.

Vez Jeremías (2004: 152)

Tomando como arranque de razonamiento las producciones reales de los aprendices en la lengua meta, S. P. Corder (1967) establece los siguientes pasos:

- a. Identificación de los errores en su contexto;
- b. Clasificación y descripción de los mismos;
- c. Explicación de su origen;
- d. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Este modelo defiende la necesidad e importancia del error a lo largo del proceso de aprendizaje de una LE/L2 porque se considera como un factor positivo del mismo y constituye un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua, por lo tanto, es una evidencia de este proceso (R. Ellis, 1997). Habiendo observado que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje, empezaron a ser valorados como índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. De esta última asunción se pasaría al concepto de interlengua.

Si bien la teoría del AE fue muy criticada, principalmente por concentrarse sólo en los fenómenos negativos de los procesos de adquisición lingüística del alumno, presenta importantes méritos debido a su concentración en la superficie observable de los fenómenos, en el riguroso análisis de los textos producidos por los aprendientes y en la importancia que se les da a los errores de los alumnos no nativos para la comprensión de los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras (J. Richards, 1984).

Su modelo ha ido evolucionando y adaptándose a las diferentes corrientes de Adquisición de Segundas Lenguas y su metodología de tres fases (reconocimiento, descripción y explicación de los errores) sigue siendo vigente y ha dado lugar a la agrupación de los errores en diversas taxonomías y clasificaciones (J. Richards, 1984; I. Santos Gargallo, 1993).

2.5. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE ERROR Y SU NUEVA VALORACIÓN

Según el Diccionario de términos clave de ELE (2010), con el término error se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.

A lo largo de la historia de la enseñanza de L2/LE, el error ha tenido un valor negativo y diferente del que se le da hoy en día. En función de las teorías de aprendizaje, se le han atribuido distintas causas y los diversos métodos pedagógicos se habían interesado por llevar a cabo una corrección de errores sancionadora, considerándolos como algo que se debiera evitar a toda costa. Así, desde el conductismo, se consideraba que los errores se producían por no adquirir hábitos correctos, mientras que la corriente de AC partía de la base de que tales errores eran el resultado de la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Diccionario de términos clave de ELE, 2010).

A finales de la década de los sesenta, empiezan a estudiarse como concepto clave en la corriente de AE y gracias a los trabajos de S. P. Corder (1967)²⁷, se llega a un cambio de valoración del error, considerando que es muy normal que aparezca o que se produzca en el proceso de adquisición de la lengua meta, ya que pasa a entenderse como clara manifestación de que el aprendiz está interiorizando el sistema de la nueva lengua. Este autor realiza una distinción entre el concepto de error (“error”) y el de equivocación o falta (“mistake”). Los errores se cometen por falta de competencia lingüística y son, según él, desviaciones que aparecen en la producción verbal del aprendiente de una L2/LE como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos equivocación o falta para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos, estrés o falta de concentración. En este caso, la falta es accidental y el estudiante puede autocorregirse. En su planteamiento, los errores tienen un triple significado:

²⁷ A través de su artículo “The significance of learners’ errors”.

- a. Para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiente en relación con el objetivo marcado y lo que le queda por alcanzar.
- b. Para el investigador: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua.
- c. Para el aprendiente: se considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

De acuerdo con estos significados, la producción de errores refleja las etapas del desarrollo de la IL del estudiante y les permite, tanto al profesor como al propio alumno, evaluar el proceso de aprendizaje, ya que los errores pasan a ser un mecanismo inherente a este proceso. Son una muestra de que el aprendiente está inmerso en un proceso de verificación de hipótesis que le permite ajustar progresivamente sus conocimientos al sistema de la lengua meta.

Desde una perspectiva comunicativa, F. Monaco Trapani (1989) refuerza esta idea de que la falta no es un error sino un indicio que permite evaluar el proceso de aprendizaje y enseñanza en estos términos:

Dans une perspective communicative qui procède par hypothèse et correction, la faute ne peut être considérée que comme moment d'une stratégie d'enseignement/apprentissage. Comme il s'agit, en principe, de corriger les performances des élèves, s'ils ne faisaient pas de fautes, il n'y aurait pas de correction. Or, tout apprentissage passe par un système d'hypothèses et de corrections (et d'autocorrections), de sorte que la faute peut être considérée non pas nécessairement comme une erreur, mais comme un indice utile pour évaluer la démarche et les conditions d'enseignement/apprentissage.

F. Monaco Trapani (1989: 61).

En el mismo sentido, R. Porquier (1977: 28) sostiene que “on n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre”.

Por su parte, basándose en la teoría chomskiana, H. Besse y R. Porquier (1984) indican que la distinción entre los conceptos de falta y error

[...] renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute relèverait de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs représentatives de sa

grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. H. Besse y R. Porquier (1984).

Según esta aportación, los errores representan la “gramática interiorizada” del estudiante, considerada como la capacidad y el uso que cualquier locutor hace de manera inconsciente del sistema de reglas, acorde con el funcionamiento de la lengua utilizada, lo que le permite producir infinitos enunciados, para juzgar la mayor o menor gramaticalidad o aceptabilidad de sus producciones. Esta gramática interiorizada es un fenómeno innato, pues cada individuo es apto para adquirir cualquier lengua si vive en el medio donde se habla; al mismo tiempo es un fenómeno adquirido, porque esa aptitud sólo se desarrolla en una comunidad lingüística dada y según reglas y normas propias de dicha comunidad.

Estas contribuciones han resaltado el error como un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje, en la medida en que da cuenta de la manifestación de la IL del aprendiente. Por tanto, se debe tolerar su presencia, darle un tratamiento selectivo e incentivar la autocorrección por parte del propio aprendiente. Sin el error, no haría un uso creativo de la lengua meta y se limitaría a repetir mecánicamente piezas de enunciados escuchados previamente.

2.6. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

Los trabajos sobre la taxonomía de errores han destacado la dificultad de determinar con exactitud las causas de los diferentes errores²⁸, para poder establecer las tipologías. Sin embargo, según la clasificación tradicional, los errores se clasifican como violaciones de las reglas de gramática o de fonología, y por ello se agrupan en distintos niveles de la lengua (ortografía, léxico, fonología, morfología, sintaxis, semántica, etc.). Según estos criterios lingüísticos, M. Olsson (1972) distingue entre errores sintácticos y errores semánticos.

Otra clasificación básica es la que ofrece J. C. Richards (1971), distinguiendo entre errores interlinguales e intralinguales. Los errores interlinguales suelen ser los errores causados por la interferencia de la L1 del estudiante. Entre los factores que

²⁸ Aunque de manera general, las causas suelen ser la interferencia de la L1, las falsas generalizaciones o la ignorancia de las restricciones de algunas reglas, la incompleta o mala aplicación de las mismas, las falsas hipótesis, las hipercorrecciones, la fosilización, etc.

condicionan su aparición, A. Coianiz (1981: 72) menciona la distancia entre el uso de la L1 y la L2, el contexto de uso (marco institucional o no), el número de lenguas extranjeras aprendidas, la relación personal del aprendiente con la L2/LE.

Por su parte, los errores intralinguales suelen explicarse por el fenómeno de generalización analógica²⁹ de un elemento de la L2/LE sobre otro y son similares a los errores que cometen los nativos en el proceso de adquisición de la L1. También son conocidos como errores de sobrerregularización, puesto que el discente suele aplicar los morfemas gramaticales regulares a morfemas irregulares del paradigma. Así en **He abrido la puerta*, en lugar de *He abierto la puerta*, o en **Ha ponido la mesa*, en vez de *Ha puesto la mesa*, la producción de errores se debe al planteamiento de una falsa hipótesis de generalización intralingual o a la ignorancia de las restricciones de reglas gramaticales.

Otra propuesta de clasificación es la que hacen J. C. Richards (1974) y J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1993), distinguiendo entre los errores de inhibición (“avoidance”) y los errores de sobreproducción (“overproduction”). Los errores de inhibición se producen cuando el aprendiz evita utilizar determinadas estructuras de la L2/LE, sea porque no siente seguridad, sea porque las considera demasiado complejas o difíciles. Los errores de sobreproducción resultan del uso demasiado frecuente de ciertos elementos que ya se han adquirido de la L2/LE.

Considerando las distintas etapas de desarrollo de la IL, S. P. Corder (1974) indica tres tipos de errores:

- a. Los errores pre-sistemáticos que son aquellos que comete el aprendiente a la hora de intentar comprender nuevos elementos de la L2/LE,
- b. Los errores sistemáticos son aquellos que aparecen cuando los aprendientes ya se han formado un concepto de los elementos en cuestión o una hipótesis que resulta errónea. Estas categorías de anomalías suelen ser comunes a un estudiantado que se encuentra en situación específica de enseñanza/aprendizaje,

²⁹ Este fenómeno se llama también hipergeneralización de normas o confusión en el paradigma, según Cinzia di Franco (2006: 278-287), pues afecta a la morfología verbal: falta de correspondencia de persona gramatical entre el sujeto y el verbo, como confusión entre la primera y tercera persona del pretérito indefinido, **Anteayer me fue*; la diptongación innecesaria de formas verbales, **hay que recordar*.

- c. Los errores post-sistemáticos. Son desviaciones de la lengua que se producen donde se han corregido previamente los errores sistemáticos. Aparecen cuando el estudiante se ha olvidado momentáneamente del funcionamiento de un determinado elemento lingüístico que antes ha usado adecuadamente.

Otra taxonomía muy importante es la que propone Santos Gargallo (1993: 91-97), atendiendo a distintos criterios:

- a. Criterio descriptivo: errores de omisión, de adición, de formación errónea o de ruptura del orden oracional;
- b. Criterio pedagógico: errores de actuación y errores de competencia;
- c. Criterio etiológico-lingüístico: errores interlingüísticos e intralingüísticos;
- d. Criterio gramatical: fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos;
- e. Criterio comunicativo: locales (cuando afectan a un elemento de la oración) o globales (cuando afectan a toda la oración).

La clasificación que nos parece más completa es la que ofrece Graciela Vázquez (1991: 31-85), ya que ha tenido en cuenta varios criterios:

- a. Entran en la categoría de errores gramaticales los errores fonológicos, ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos;
- b. Según el criterio descriptivo, hay errores de omisión, adición, falsa elección, falsa colocación y yuxtaposición;
- c. En la categoría de los pedagógicos, se hallan los errores inducidos vs. los creativos, los transitorios vs. los permanentes (fossilizables y fossilizados), los colectivos vs. los individuales, los errores de producción oral vs. los errores de producción escrita;
- ✚ Son errores inducidos los que cometen los alumnos por la formación de una hipótesis idiosincrásica o por su propia metodología.

- ✚ Los errores individuales son característicos de la IL de un hablante no nativo. Se parecen a los que producen los niños en el proceso de adquisición de la L1, ya que son idiosincrásicos y desaparecen por sí mismos. También se encuentran en esta clase las interferencias de otras lenguas aprendidas y los errores que resultan de su experiencia con la L2/LE.
- ✚ Los errores colectivos son aquellos distintivos y propios de un alumnado en particular que comparte la misma lengua nativa. Suelen ser resistentes a desaparecer y hacen referencia a aspectos de la lengua meta que dificultan la aplicación de la norma;
- ✚ Los errores transitorios o errores de desarrollo suelen aparecer en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y que tienden a superarse en estadios superiores;
- ✚ Los errores permanentes son aquéllos que se hallan fosilizados en el habla de los estudiantes, volviéndose inmunes a la corrección.

Graciela Vázquez (1999) establece la distinción entre errores fosilizables y errores fosilizados³⁰ en términos siguientes:

El [error fosilizable] es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad. Las estructuras consideradas difíciles tienen ciertas características: son sincréticas (se), polisémicas (las preposiciones), redundantes (concordancia), o bien tienen una distribución diferente (artículos) o suponen muchas transformaciones (pasiva), etc. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales. Graciela Vázquez (1999: 43).

- d. Desde el criterio comunicativo distingue entre los errores de ambigüedad, de irritación y de estigmatización. Por su gravedad o por su naturaleza entorpecen la comunicación.
- e. Según el criterio etiológico: los errores intralinguales e interlinguales, los errores de simplificación.

³⁰ En opinión de M^a. Sonsoles Fernández López (1996: 147), son “los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles, no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de esas situaciones”.

A continuación, presentamos un cuadro sinóptico de catalogación de los errores para recoger la propuesta de Graciela Vázquez (1991):

Criterio lingüístico	Errores de adición; Errores de omisión; Errores de yuxtaposición; Errores de falsa colocación; Errores de falsa selección.
Criterio gramatical	Errores fonológicos; Errores ortográficos; Errores léxicos; Errores morfológicos; Errores sintácticos; Errores semánticos.
Criterio etiológico	Errores interlingüales; Errores intralingüales; Errores de simplificación.
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad; Errores irritantes; Errores estigmatizantes; Errores de falta de pertinencia.
Criterio pedagógico	Errores inducidos vs. creativos; Errores transitorios vs. permanentes; Errores fosilizables vs. errores fosilizados; Errores colectivos vs. errores individuales; Errores residuales vs. errores actuales; Errores congruentes vs. idiosincrásicos; Errores de producción oral vs. escrita; Errores globales vs. errores locales.
Criterio pragmático	Errores discursivos o de pertinencia.
Criterio cultural	Errores culturales.

CUADRO 1: CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES POR GRACIELA VÁZQUEZ (1992: 31, 1999: 28)

Puede observarse que si bien hay algunas correspondencias entre unos cuantos criterios utilizados por los investigadores a la hora de clasificar los errores, no siempre hay acuerdo entre las diferentes tipologías. No obstante, puede explicarse esta falta de acuerdo por la especificidad de cada estudio o por las características del público cuya producción se estudia.

2.7. LA INTERLENGUA

La teoría o hipótesis de la interlengua (en adelante, IL) se desarrolló durante los años 70 del siglo XX, como último eslabón de una misma cadena iniciada a principios de los años 50 del mismo siglo con el AC que se limitó a los errores producidos por las interferencias de la L1, seguido posteriormente, a finales de los años 60, por el análisis de errores, que cambió esa visión para valorar positivamente los errores como estrategias universales de aprendizaje.

Aunque el término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972), el primero en tratarlo fue S.P. Corder (1967) quien estableció las bases de la investigación del modelo de AE. El concepto ha recibido también otras denominaciones, tales como competencia transitoria (S. P. Corder, 1967), dialecto idiosincrásico (S. P. Corder, 1971), sistema aproximado (W. Nemser, 1971), sistema intermediario (R. Porquier, 1975), que coinciden en que es el sistema lingüístico no nativo de un estudiante de L2/LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Resaltando su carácter cognitivo y específico a cada estudiante o estudiantado determinado, Marta Baralo (2004) apunta que es:

[...] un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico. Marta Baralo (2004: 373).

Para la autora, la IL pretende analizar qué sucede en la mente del aprendiz, cómo enjuicia los datos y cómo los pone en práctica. Para ello, intervienen tres procesos: el “input” o entrada de información, el “intake” o incorporación de datos y por último, el “output” o salida de información.

Destacando la característica de proceso gradual, Santos Gargallo (1993) indica que:

La IL es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. Santos Gargallo (1993: 128).

Coincidiendo con Santos Gargallo, E. Martín Peris (2007) añade que:

Ese particular nivel de competencia se designa como “interlengua” (frente a “lengua”) por el hecho de que el estudiante va pasando sucesivamente por diversas etapas cada una de las cuales refleja su interiorización, de forma simultánea, de un determinado número de reglas del nuevo idioma, así como del uso sistemático que hace de esas reglas. Es decir, antes de llegar a interiorizar el sistema completo de la lengua (si es que dicha meta llega a conseguirse), el estudiante pasa por fases previas de asimilación de “intersistemas”, que incluyen el dominio simultáneo (aunque tal vez inexacto) de varias estructuras; esto es exactamente lo contrario, como se ve, de lo que muchos de nosotros defenderíamos si reflejáramos en un esquema teórico nuestro comportamiento práctico, por el cual pretendemos que el alumno vaya asimilando el nuevo idioma de una manera lineal, esto es, primero unas reglas, después otras, estructura tras estructura, paradigma tras paradigma. E. Martín Peris (2007: 2).

Todos estos rasgos que denotan la naturaleza de la IL vienen resumidos en el Diccionario de términos clave de ELE (2010) que subraya que se caracteriza por:

- a. Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente;
- b. Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno;
- c. Ser autónomo, regirse por sus propias reglas;
- d. Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos;
- e. Ser permeable al aducto (“input” o “caudal lingüístico”), y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio;
- f. Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

Sobre el concepto de “variabilidad”, se distingue entre variación sistemática y variación libre, siendo la variación sistemática la que se produce como resultado de la influencia de factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico, y la variación libre aquella que se da cuando el aprendiente hace un uso no sistemático y arbitrario de dos o más formas en un mismo contexto discursivo, y cuando tales formas desempeñan la misma función y se utilizan en tareas que requieren iguales condiciones de procesamiento.

Estas definiciones nos permiten deducir que la IL es un proceso que se realiza durante la adquisición de la lengua meta y que es un sistema que se produce cuando el

aprendiz percibe esa lengua no materna que tiende a asociar automáticamente con sus conocimientos previos o estructura cognitiva. Es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, los usos, etc., y posteriormente pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua objeto de aprendizaje.

Siguiendo a Selinker, Kim Griffin (2005: 92) identifica varios tipos de estrategias que se dan en este proceso del modo siguiente:

- a. Transferencia (de L1), cuando el estudiante suele hacer una “traducción literal”;
- b. Sobregeneralización de reglas, da como resultado en algunos casos la “ultracorrección” ya que el aprendiz aplica sin escrúpulos una regla en situaciones parecidas;
- c. Transferencia de instrucción, sería el abuso generalizado de una regla que acaba de aprender;
- d. Estrategias de aprendizaje³¹, en este sentido el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el “input” y almacenar en su memoria. Algunas de ellas es la respuesta a estímulos, a señales, a la resolución de problemas, asociaciones, etc.;
- e. Estrategias de comunicación³², se producen principalmente para mantener la comunicación en la lengua que se está aprendiendo, para resolver problemas, etc. Se recurren a ellas a veces de forma inconsciente ya que la finalidad es resolver aquellos momentos conflictivos que se originan cuando el estudiante no es capaz de transmitir correctamente los mensajes.

Enfocado así el concepto de IL, el objetivo de los estudios que se realizaban sobre este sistema consistía en analizar y describir la lengua del estudiante en su totalidad. Según el Diccionario de términos clave de ELE (2010), se propusieron varios paradigmas teóricos para llevar a cabo su análisis: la competencia homogénea (C. Adjémian 1976, 1983), la capacidad continua (E. Tarone 1979, 1982) y el conocimiento dual (S.D. Krashen 1981). A través de éstos, resultó posible caracterizar el sistema

³¹ Más adelante, dedicaremos un apartado para desarrollar este concepto.

³² Más abajo, dedicaremos un apartado para desarrollar este concepto.

lingüístico empleado por el aprendiente y hacer hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. De este modo se inició el estudio de las estrategias de comunicación.

A modo de ejemplo de análisis, Marta Baralo (2004: 373) desarrolla la propuesta metodológica ofrecida por C. Adjémian que pretende determinar la “especificad” de la gramática del sistema lingüístico del estudiante, caracterizándola con los siguientes puntos: la fosilización, considerada como un fenómeno lingüístico que retiene de forma inconsciente aquellos elementos de la L1 en la IL; la regresión voluntaria, son aquellos elementos gramaticales que se alejan de la norma de la L2; y, la permeabilidad, que es la introducción de reglas de la L1 en la IL.

2.8. LA FOSILIZACIÓN EN LA IL

A través del concepto de fosilización, Larry Selinker (1972) justifica la falta de éxito en la adquisición de la L2 por parte de los estudiantes adultos, explicando que en ciertas etapas del aprendizaje de la L2, el adulto se queda estancado y nunca llega a alcanzar una competencia equivalente a la del hablante nativo de su lengua meta.

El fenómeno de la fosilización suele definirse como el mecanismo lingüístico mediante el cual el aprendiente mantiene en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Según el Diccionario de términos clave de ELE (2010), está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

Estos rasgos ajenos a la L2 aparecen en esta definición de Marta Baralo (2004: 378) que define este estancamiento o bloqueo como “[...] un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada”.

Al contrario de los estudiosos que dicen que el fenómeno se advierte sólo en niveles avanzados de adquisición de los idiomas, es un mecanismo que se da incluso en niveles poco avanzados y es “el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la IL” (J. Muñoz Licerias, 1992: 25).

Para Bustos Gisbert (2006),

[...] la fosilización tiene que ver con rasgos lingüísticos que se estabilizan (es decir, permanecen invariables) en la interlengua de grupos de aprendices que comparten una misma lengua materna con independencia de su edad y de la calidad y cantidad de instrucción que reciban. Bustos Gisbert (2006: 59).

Aunque los autores parecen coincidir en definir el concepto, no hay comprensión unívoca a la hora de establecer sus causas, puesto que el hecho de que las situaciones de adquisición de la L2/LE puedan variar no hace que sea fácil determinarlas. Sin embargo, la repetición del error puede ser una de las causas evidentes.

Según Sánchez Iglesias (2006: 31), el fenómeno de la fosilización afecta de forma selectiva a algunos aspectos de la IL, es decir que hay aspectos de la lengua que tienden a fosilizarse más que otros.

Los factores responsables del proceso de fosilización son numerosos y entre ellos, los factores de aprendizaje, tanto ambientales como personales, desempeñan un papel clave. Son todas aquellas circunstancias variables que, en mayor o menor grado, condicionan el proceso de adquisición de la L2/LE, facilitándolo u obstaculizándolo. Dentro de ellos, el Diccionario de términos clave de ELE (2010) cita los factores relacionados con el alumno (la aptitud para el aprendizaje de la L2, la actitud frente a la L2 y su cultura, la inteligencia, la memoria, la atención en clase, la edad, el estilo de aprendizaje, etc.), los factores relacionados con el profesor (la aptitud para la enseñanza de la LE, la actitud frente a la LE y su cultura, la actitud frente al grupo meta, la personalidad, la experiencia docente con la LE, el conocimiento de la LE, su formación didáctica, su estilo de enseñanza, etc.), los factores que tienen que ver con el centro docente (los recursos materiales disponibles y el equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, diccionarios, etc.), la proporción de alumnos por clase y por profesor, etc.) y por último, los factores que tienen que ver con las variables institucionales (la finalidad del sistema educativo, por lo que respecta a la LE, el currículo oficial, etc.).

Siguiendo a M. Long (2003), Bustos Gisbert (2006: 61) propone una relación de las posibles causas de fosilización entre las que podemos citar: la falta de una retroalimentación negativa al cometer errores, la falta de sensibilidad ante una retroalimentación negativa, la falta de acceso a determinados componentes de la

Gramática Universal, la transferencia lingüística (de la L1 o de otras L2), las limitaciones en el procesamiento lingüístico, la falta de deseo de aculturación, la automatización de reglas incorrectas, la presión comunicativa, la edad, etc.

2.9. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A la hora de formar su interlengua, el aprendiente de L2/LE simplifica el sistema haciendo hipótesis sobre la lengua meta y supuestas similitudes entre su L1 y la L2. Estos mecanismos y el recurso a la L1 se convierten en estrategia de aprendizaje y uso de la lengua. En opinión de R. M^a. Manchón Ruiz (2001),

La reinterpretación del concepto de transferencia como ‘estrategia’ es consecuencia del cambio de rumbo que se produjo en el seno de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas: de centrarse en la manifestación o producto mismo del aprendizaje se pasó al estudio de los mecanismos y procesos cognitivos subyacentes a dichos productos.

R. M^a. Manchón Ruiz (2001: 25).

Este replanteamiento de la investigación sobre la IL del estudiante busca descubrir los procesos y estrategias con los que opera a la hora de aprender la L2/LE. Antes que nada, conviene deslindar el concepto de “estrategias de aprendizaje”³³, ya que parece que hay una batalla terminológica en torno al mismo si nos referimos a la distinción hecha por J. C. Richards (1971) entre “estrategias de aprendizaje” y “estrategias de asimilación”³⁴.

Según Santos Gargallo (1993: 140-141), “[...] es la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias, como los artículos, el morfema de plural, la flexión verbal, entre otros”.

Por su parte, R. M^a. Manchón Ruiz (1985: 65) indica que se han seguido dos líneas de trabajo diferentes:

³³ Por su proximidad con el de “estrategias de comunicación” sobre el que trataremos más abajo.

³⁴ Aunque las define como aquellas que conducen a errores atribuibles al intento por parte del aprendiz de facilitar su tarea de aprendizaje, los criterios en los que se basa para establecer su distinción son los mismos que tienen en cuenta tanto L. Selinker (1972) como B. P. Taylor (1975) al hablar de estrategias de aprendizaje, por lo que puede concluirse que se trata nada más de una diversidad terminológica.

- a. La primera postura (Selinker, Taylor y Richards) las define como “[...] una serie de procesos conscientes o inconscientes que llevan al aprendiz a actuaciones erróneas al intentar hacerse con su genuino sistema lingüístico”;
- b. La segunda postura va más allá de las actuaciones erróneas para definir las como “[...] aquellos procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz se hace con su genuino sistema lingüístico, que en parte diferirá y en parte será similar al L2”.

Esta falta de unanimidad de criterios sobre el concepto y su definición se debe a que las estrategias de aprendizaje las constituyen una variedad de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas, que sean conscientes o inconscientes, innatas o adquiridas, observables o no observables, etc. Aunque haya falta de consenso a la hora de establecer los requisitos y la definición de este concepto, casi todos los estudios parecen coincidir en que todas estas estrategias le sirven al aprendiente para alcanzar fines comunicativos, facilitar el aprendizaje y reducir o simplificar la lengua meta. Es así como las definen M. C. Trévillat y L. Duquette (1996: 56) como “[...] les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information”. En el mismo sentido las define P. Cyr (1996: 5) como “[...] un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible”.

Tratándose de las tipologías de estrategias de aprendizaje, aunque Selinker (1972)³⁵ considera que su clasificación es inviable desde la perspectiva psicolingüística, intentaremos presentar algunas propuestas de clasificaciones más representativas. En el ámbito de las L2/LE destaca la clasificación realizada por R. L. Oxford (1990)³⁶ que distingue entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que implican el uso que los aprendices hacen directamente de la L2/LE y las operaciones

³⁵ Propone en su lugar una variedad de ejemplos de actuaciones lingüísticas y atribuye los fenómenos que en ellos se descubren a una determinada estrategia de aprendizaje. Entre estos fenómenos considerados como estrategias de aprendizaje, se hallan la transferencia de la L1, las falsas generalizaciones y las analogías a las que C. Adjémian (1976) añade la reducción de la L2 a un sistema más simple.

³⁶ Nos apoyaremos en la adaptación de la tipología de estrategias de R. L. Oxford (1990) realizada por J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990), en el ámbito del español como L2/LE.

mentales que conlleva dicho uso³⁷, mientras que las estrategias indirectas son aquellas que permiten desarrollar en el alumno el aprendizaje autónomo y cooperativo, ayudándole a construir su propio aprendizaje.

Entre las estrategias directas, destacan:

- a. Las estrategias de estimulación de la memoria, que permiten recordar y recuperar la nueva información;
- b. Las estrategias cognitivas, que permiten comprender y producir la lengua;
- c. Las estrategias de compensación, que permiten resolver los problemas de comunicación causados por la falta de conocimientos.

A continuación, presentamos un cuadro sinóptico que recoge la taxonomía de estrategias de aprendizaje realizada por J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990: 8-10).

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DIRECTAS		
Estrategias de estimulación de memoria	Crear enlaces mentales	Agrupar/clasificar; Asociar/elaborar; Colocar/contextualizar.
	Asociar imágenes y sonidos a palabras y expresiones	Utilizar imágenes; Utilizar mapas semánticos; Utilizar palabras clave; Asociar palabras por similitudes fonéticas.
	Revisar eficazmente Emplear acciones físicas	Repasar de forma estructurada Usar respuestas físicas; Usar técnicas mecánicas
Estrategias cognitivas	Practicar	Repetir significativamente; Practicar sonidos y grafías; Reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos; Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados; Practicar la L2 en situaciones auténticas.
	Recibir y transmitir mensajes	Captar la idea rápidamente; Utilizar recursos para recibir y transmitir mensajes.
	Analizar y razonar	Analizar deductivamente/inductivamente Analizar expresiones; Analizar contrastivamente lenguas; Traducir;

³⁷ Ya que el aprendizaje de una L2/LE funciona como un entramado o una red de operaciones cognitivas y metacognitivas que responden a iniciativas de orden socioafectivo, por lo que no siempre están claras las fronteras que separan unas estrategias de otras (J. M. O'Malley y A-U. Chamot (1990), R. L. Oxford (1990)).

		Transferir.
	Estructurar el “input” y el “output”	Tomar notas; Resumir; Resaltar.
Estrategias de compensación	Inferir	Utilizar indicios lingüísticos; Utilizar indicios no-lingüísticos.
	Superar las limitaciones en la producción oral y escrita	Producir calcos de la L1, Pedir ayuda; Utilizar gestos o mímica; Evitar la comunicación parcial o totalmente, Planificar el discurso; Simplificar el discurso; Investigar palabras nuevas; Utilizar paráfrasis o sinónimos.

CUADRO 2: CATALOGACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DIRECTAS SEGÚN LA ADAPTACIÓN DE J. ROCA, M. VARCÁRCEL Y M. VERDÚ (1990: 8-10).

Por su parte, las estrategias indirectas se subdividen en:

- a. Estrategias metacognitivas, que consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. Se diferencian de las cognitivas, en la medida en que ayudan al aprendiente a observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje;
- b. Estrategias afectivas, que permiten fomentar en el aprendiz la autoconfianza, reduciendo su ansiedad ante situaciones difíciles, y animándole a arriesgarse y ayudándole a ser consciente de que también puede aprender de sus propios errores. Además de la autoestima, son aquellas técnicas que le ayudan a controlar sus emociones, actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje, lo que le permite tomar decisiones ante su propio aprendizaje, con vistas a potenciar un aprendizaje constructivista;
- c. Estrategias sociales, que son aquellas técnicas que desarrollan en el estudiante el aprendizaje cooperativo, ayudándole a trabajar en equipo interactuando con otros aprendientes y a desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.

A continuación, presentamos un cuadro resumen de estas estrategias, con sus correspondientes ejemplos, según la adaptación hecha a partir de la obra de R. L. Oxford (1990) por J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990: 11).

LAS ESTRATEGIAS INDIRECTAS

Estrategias metacognitivas	Centrar el propio aprendizaje	Prestar atención. Examinar los contenidos de aprendizaje y vincular a los conocimientos previos; Retrasar la producción para concentrarse en la comprensión.
	Planificar y organizar el propio aprendizaje	Planificar una tarea de lengua; Organizarse; Marcarse objetivos a corto y a medio plazo; Identificar el propósito de una tarea (leer, escribir, escuchar, etc.); Buscar medios para practicar la lengua; Descubrir cómo se aprende una lengua.
	Evaluar el propio aprendizaje	Autoevaluarse; Autocorregirse.
Estrategias afectivas	Desarrollar la autoconfianza	Felicitarse; Tomar riesgos; Galardonarse.
	Reducir la ansiedad	Relajarse, descansar; Escuchar la música; Reír.
	Valorar sus emociones, actitudes y motivaciones	Utilizar una lista de control; Llevar un diario de aprendizaje; Compartir sentimientos y dificultades de aprendizaje.
Estrategias sociales	Cooperar con los demás	Cooperar con los compañeros; Cooperar con quienes tengan un nivel avanzado en la L2/LE.
	Preguntar	Consultar dudas y solicitar correcciones; Pedir aclaraciones, verificar.
	Desarrollar la empatía	Identificarse con los demás y compartir sus sentimientos; Comprender y aceptar su código o patrón de conducta.

Como dificultades que plantea este inventario de estrategias, no siempre están claras las fronteras que separan unas estrategias de otras y eso complica su aplicación a la hora de decidir a qué categoría pertenece un mecanismo utilizado en una determinada actividad de lengua. Sin embargo, independientemente de que una estrategia se halla catalogada en tal o cual categoría, es importante reconocer su utilidad a la hora de resaltar las técnicas, los mecanismos y procedimientos que intervienen en el aprendizaje de una L2/LE.

2.10. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

La denominación de “estrategias de comunicación” fue acuñada por L. Selinker (1972) en sus estudios de IL, para referirse a todos aquellos mecanismos o recursos de que se vale el estudiante de L2/LE para superar o compensar las dificultades que pueden darse en la comunicación (Santos Gargallo, 2010: 38) y que, además, le ayudan a resolver las carencias de su competencia en la lengua objeto de aprendizaje. De hecho,

Los hablantes no nativos suelen utilizar varias estrategias para solucionar los problemas de comunicación que surgen a lo largo de una interacción comunicativa. Entre las diferentes estrategias se encuentran, por ejemplo, el uso de los gestos, el parafraseo, la solicitud de ayuda al interlocutor. Se destaca la transferencia como una estrategia de comunicación durante la cual el hablante acude a su lengua materna o a otra lengua conocida para ayudarse (Santos Gargallo, 2010: 87).

Son procedimientos de que se sirven los aprendientes cuando utilizan su IL con fines comunicativos, ya que les permiten mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándoles así un mayor contacto con la L2/LE y más ocasiones de práctica y aprendizaje. Por ello, añade la autora R. M^a Manchón Ruiz (1999: 69-70) que el aprendiz usa dichas estrategias en caso de comunicación problemática³⁸, esto es, cuando el deseo de comunicar le plantea problemas, cuando “descubre que le faltan medios para llevar a cabo su propósito comunicativo”. Afirma, por tanto, que “bajo el término estrategias de comunicación se

³⁸ Reservando la comunicación no problemática o estratégica para aquellos casos en que el aprendiz no utilizará estrategias comunicativas, puesto que no le plantean dificultades.

incluyen los mecanismos, planes o técnicas de naturaleza lingüística y no lingüísticas empleados por una persona como solución a un problema de comunicación”.

La diferencia entre estrategia de comunicación y estrategia de aprendizaje depende de la intención del hablante. Esta distinción viene ilustrada por P. Cyr (1996) en el ejemplo siguiente:

Supposons, par exemple, que je ne connaisse pas le mot cordonnier dont j'ai besoin pour réaliser un acte de communication en L2. Que vais-je faire? Je vais probablement recourir à une circonlocution ou à une paraphrase du genre “le monsieur qui répare les souliers ou les bottes”. En faisant cela, j'utilise une stratégie compensatoire, une stratégie de communication qui me permet de me tirer d'affaire et de me faire comprendre même si, à ce stade-ci, je n'ai pas encore appris le mot cordonnier. [...] Par contre, si je décide que je veux apprendre le mot cordonnier (autogestion), je m'assurerai de l'avoir bien compris (autorégulation), je demanderai à mon interlocuteur de le répéter (coopération, vérification), je peux le répéter moi-même (pratique, répétition), je peux l'associer à une image, à un mot de ma L1 ou de la L2 (technique mnémotecnique), je peux le noter sur un papier (prise de note) et, pour être absolument certain de l'acquérir, je peux ultérieurement le chercher dans mon dictionnaire bilingue (recherche documentaire). J'applique alors une série de techniques, des stratégies qui ont de meilleures chances d'assurer l'apprentissage et la conservation dans la mémoire à long terme du mot cordonnier” (P. Cyr, 1996: 61-62)

En lo que se refiere a las tipologías, las investigaciones realizadas sobre el tema han utilizado criterios psicológicos (estableciendo que las estrategias comunicativas dependen de la naturaleza de problemas a los que se enfrenten los aprendices y de la actitud que adopten ante estas dificultades) y lingüísticos (estudiando las distintas situaciones comunicativas que pueden darse y las estrategias utilizadas en cada una de ellas).

Desde la perspectiva psicológica, S. P. Corder (1981) propone clasificarlas en dos grupos: las que evitan riesgo (“risk avoiding strategies” o “message adjustment strategies”) y aquellas en las que el aprendiz corre el riesgo de equivocarse (“resource expansion strategies” o “risk-taking strategies”).

Insistiendo también en los tipos de comportamientos que adoptan los estudiantes de L2/LE para resolver los problemas de comunicación que se les plantean, C. Faerch y G. Kasper (1983) distinguen entre:

- a. Estrategias o comportamientos de inhibición (“avoidance behaviour”)³⁹, que se subdividen en dos categorías:

³⁹ Que buscan evitar o reducir el riesgo de la comunicación.

a.1. Reducción formal, donde el aprendiz utiliza un “sistema simplificado” de reglas y estructuras de la L2/LE (descartando aquellos elementos y vocabulario de la lengua meta que no están suficientemente automatizados), con el fin de evitar cometer errores formales y de realizar un discurso correcto y fluido. Esta simplificación puede manifestarse en varios niveles de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.).

a.2. Reducción funcional, donde el aprendiz reduce o cambia su objeto comunicativo para evitar usar algunas estructuras de la lengua meta que no domina.

Según C. Faerch y G. Kasper (1983), esta reducción funcional puede afectar a las funciones de la lengua en su aspecto accional, modal y proposicional, esto es, puede afectar a los actos de habla⁴⁰, a las formas de interacción social⁴¹ y al contenido del discurso⁴².

b. Estrategias o comportamientos de ejecución (“achievement behaviour”)⁴³. Son conocidas como estrategias compensatorias, ya que se dan cuando el aprendiz recurre a otros modos alternativos de expresión para suplir las deficiencias de conocimiento de la L2/LE. Dentro de estas estrategias, destacan el recurso a la LM/L1 e incluso a otras L2/LE⁴⁴, las estrategias de interlengua⁴⁵, las estrategias cooperativas⁴⁶ y las estrategias de comunicación no verbal⁴⁷.

⁴⁰ El aprendiz sólo utiliza aquellos actos de habla a los que está acostumbrado, dejando de lado las funciones que le plantean dificultades de uso.

⁴¹ Cuando el alumno no domina el uso de las fórmulas que marcan la cortesía y la distancia social, debido a las diferencias entre su cultura de origen y la cultura de la lengua objeto de aprendizaje.

⁴² Cuando el estudiante evita abordar aquellos temas de conversación que le plantean dificultades de uso de la lengua. A veces, podrá llegar a interrumpir la comunicación o a realizar sustituciones semánticas.

⁴³ Que consisten en resolver los problemas formales y funcionales de la comunicación, implementando distintos modos de llevar a cabo el objetivo original de comunicación.

⁴⁴ Que puede manifestarse por la alternancia de código o cambio de código (“code-switching”, cuando hay inserción de una palabra o expresión propias de dichas lenguas en un enunciado de la L2/LE) y por la transferencia lingüística.

⁴⁵ Que pueden manifestarse por la sustitución (cuando el aprendiz usa un elemento de la L2/LE por otro), la generalización o analogía (cuando el aprendiz se forma unos principios o reglas generales a partir de la observación de algunos ejemplos particulares) e incluso por la hipergeneralización (cuando hay extensión del uso de una regla gramatical de un elemento lingüístico a contextos inapropiados), la paráfrasis (cuando el aprendiz recurre a la descripción del término que quiere utilizar), la creación o acuñación de vocablos nuevos (creación de nuevas palabras en su IL) y la reestructuración (cuando el

A continuación, presentamos un cuadro sinóptico que recoge el inventario de estrategias de comunicación adaptadas de C. Faerch y G. Kasper (1983).

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN		
Estrategias de inhibición	Reducción formal	Fonológica; Morfológica; Sintáctica; Léxico-semántica.
	Reducción funcional	Actos de habla; Formas de interacción social; Contenido del discurso.
Estrategias de ejecución	Recurso a la LM/L1 y a otras lenguas	Alternancia de código; Transferencia lingüística.
	Estrategias de interlengua	Sustitución; Generalización; Paráfrasis; Acuñaición de nuevos vocablos; Reestructuración.
	Estrategias cooperativas	Retroalimentación.
	Estrategias no verbales	Gestos, dibujos, etc.

CUADRO 4: INVENTARIO DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ADAPTADAS DE C. FAERCH Y G. KASPER (1983).

En suma, la introducción en los programas y en aulas de lenguas de las estrategias de aprendizaje y de comunicación puede ayudar a los aprendices de L2/LE a anticipar y a solucionar muchos problemas de comunicación y la falta de competencia antes y durante la comunicación.

A modo de conclusión de este capítulo, los tres modelos que acabamos de exponer les han brindado grandes aportaciones a las investigaciones realizadas en el marco de la LC, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza de L2/LE.

aprendiz decide reformular una expresión ya empezada por otra alternativa para conseguir el objetivo inicial de comunicación).

⁴⁶ Consisten en la apelación implícita o explícita a la ayuda de otra persona que puede ser el compañero, el profesor, para que proporcione la palabra o expresión desconocida. Son los mecanismos de retroalimentación o realimentación y retroacción, conocidos como los procedimientos mediante los cuales el aprendiente de L2/LE incorpora a su discurso el efecto (“feedback”) que éste produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos.

⁴⁷ Son todos aquellos recursos que abarcarían todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos (como los gestos y los dibujos utilizados por el aprendiz de L2/LE para sustituir a determinadas palabras o para facilitar la comprensión del mensaje) que comunican o que se utilizan para comunicar.

Hemos de resaltar que son complementarios, por tanto, uno no excluye el otro. Aunque cada modelo tiene principios metodológicos diferentes, analiza datos diferentes, extrae resultados diferentes para proponer soluciones didácticas para los mismos problemas. En términos generales, podemos decir que el modelo AC predice errores, el modelo AE cataloga y analiza los errores y el modelo IL indica, a través del tipo de error cometido por el aprendiz, en qué nivel de aprendizaje él se encuentra.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL

En este apartado, vamos a realizar un estudio contrastivo entre el francés y el español, desde una perspectiva global siguiendo los diferentes niveles de la lengua, para ver los tipos de transferencias negativas o interferencias que se dan en los estudiantes francófonos de EL2/ELE. Luego, nos permitirá enfocar el modo subjuntivo en las dos lenguas para describir las zonas que pueden plantearle al estudiantado francófono dificultades en el uso del subjuntivo español.

Universitat d'Alicante
Universidad de Alicante

CAPÍTULO I: DEL FRANCÉS AL ESPAÑOL, ¿TRANSFERENCIAS O INTERFERENCIAS?

En este capítulo, destacaremos los casos de interferencias del francés al español que se han documentado o bien que hemos ido constatando durante nuestra práctica docente, siguiendo los diferentes niveles de la lengua.

1. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE/USO DEL ESPAÑOL PARA HABLANTES DE FRANCÉS

En el capítulo anterior, hemos resaltado claramente el papel de la transferencia, y precisamente de la transferencia positiva, en la adquisición de una L2/LE. Las investigaciones realizadas sobre el tema han resaltado la transferencia lingüística como estrategia de comunicación⁴⁸, en la medida en que el aprendiz suele recurrir a su LM/L1 para resolver problemas de comunicación en la lengua meta, si bien se ha reconocido que es un procedimiento que demuestra cierta falta de competencia en la L2/LE, siendo un mecanismo que le permite al estudiante suplir las deficiencias y limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio (Martínez Agudo, 2004: 41), sobre todo cuando son lenguas afines.

Sin embargo, conviene subrayar que este procedimiento le permite al estudiante facilitar el aprendizaje y la comunicación cuando hay similitudes entre la LM/L1 y la L2/LE, pero cuando no hay correspondencia entre las citadas lenguas, o bien cuando son diferentes, este mecanismo se convierte en arma de doble filo, en la medida en que le dificulta al estudiante el aprendizaje y la comunicación. Comentando a Sweet, Martín Martín (2000) apunta:

A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, esta similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para

⁴⁸ También puede entenderse como estrategia de aprendizaje, ya que en este proceso el aprendiz utiliza los conocimientos que tiene de la LM/L1 (gramática, léxico, sintaxis, etc.) para aprender la L2/LE, siendo el conocimiento de la lengua materna un elemento cognitivo que interviene en la adquisición de la nueva lengua (Martínez Agudo, 2004: 23).

una comunicación básica y que, por el contrario, aprender una lengua lejana presenta dificultades inversas. Martín Martín (2000: 109).

En el caso de lenguas afines como son el francés y el español, los estudiantes principiantes y de nivel intermedio suelen recurrir frecuentemente al mecanismo de transferencia lingüística para comunicarse en la L2/LE, ya que por ser lenguas próximas tienen elementos comunes que les permiten reducir los esfuerzos de aprendizaje y de comunicación. Es que el parentesco que existe entre las lenguas romances posibilita a los hablantes un mínimo grado de comprensión, independientemente de que hayan realizado o no estudios formales. Por consiguiente, el francés constituye para el estudiante francófono un fuerte potencial lingüístico que le sirve de apoyo y de guía en su proceso de aprendizaje de español.

Aunque agrega que la distancia entre la L1 y la L2 retrasa el proceso de adquisición, no siempre ocurre así, ya que veremos en el caso del francés y del español que en ocasiones, puede darse una transferencia positiva⁴⁹ o una transferencia negativa conocida como interferencia, pues la aparente similitud entre ambas lenguas se convierte muy a menudo como verdadero escollo al proceso de aprendizaje del español L2/LE.

La mayoría de los estudios contrastivos realizados sobre el francés y el español (C. Meléndez Quero, 2013; J. M. Borda Lapébie, 2007, 2006, 2005; I. Veloso, 2004; v. Bastida Mouriño, 1978; F. Ferreres Masplá y A. Olivares Pardo, 1996; H. Alloa y S. M. de Torres, 2008; E. Klett y A. Maudet, 1999; J.-CL. Chevalier, M. Launay y M. Molho, 1985, J. E. Losana, 2003; M.^a C. Izquierdo Gil, 2007, 2010) dejan ver que la transferencia lingüística puede darse en casi todos los niveles de la lengua: en el fonético-fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y pragmático. La transferencia léxica es la que más se ha investigado, debido a que la mayor parte de su léxico tiene un origen común que es el latín. Por eso, observa C. Meléndez Quero (2013) que:

Al tratarse de dos lenguas derivadas del latín, el origen común de muchas palabras del español y del francés facilita la transparencia léxica y explica que la comprensión escrita en español sea, sin lugar a dudas, la competencia más rápida en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes francófonos. Asimismo, la competencia de comprensión oral en el estudio de ELE por parte de hablantes nativos del francés se ve favorecida por las relaciones en el nivel léxico entre estas dos lenguas romances, si bien es

⁴⁹ Y en este caso, la semejanza entre dichas lenguas se convierte en recurso didáctico o estrategia de aprendizaje y de comunicación.

cierto que las diferencias fonéticas con respecto a la pronunciación de determinados sonidos consonánticos y vocálicos del español y del francés provocan algunas dificultades de comprensión que no están presentes en el nivel escrito.
C. Meléndez Quero (2013: 586).

Si bien hace esta constatación en el nivel léxico, agrega que:

[...] las semejanzas léxicas entre ambas lenguas pueden ser un arma de doble filo, que puede llevar a la creación de falsos amigos, a la generalización de reglas de construcción del francés al español que conllevan la creación de barbarismos y galicismos, o a errores ortográficos, como la escritura de palabras con consonantes dobles por analogía del francés.
C. Meléndez Quero (2015: 632).

Ahora, presentamos algunas dificultades que se les plantean a los estudiantes francófonos de español, atendiendo a los niveles del análisis lingüístico.

1.1. DIFICULTADES DE LOS HABLANTES DE FRANCÉS EN EL NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO Y GRÁFICO

En el nivel fonético, no siempre son transferibles los sonidos del francés al español, puesto que la pronunciación de ciertas consonantes varía de una lengua a otra y que los patrones entonativos de ambas lenguas son muy diferentes.

En el plano del sistema vocálico, si contrastamos los fonemas vocálicos, los fonos y alófonos de las dos lenguas veremos que no hay coincidencia en el número de vocales en ambas lenguas: en español sólo hay cinco fonemas vocálicos, mientras que el sistema vocálico necesario y suficiente para la comprensión del francés contemporáneo se reduce a 10 fonemas esenciales (7 orales y 3 nasales), según observan Albert Landercy y Raymond Renard (1977: 87) y Pierre y Monique Léon (1975: 18).

Tampoco coinciden los grados de abertura de las vocales en las dos lenguas: son tres en español: cerrado, medio y abierto, y eso que son cuatro en francés: cerrado, medio-cerrado, medio-abierto y abierto. Además, el francés tiene vocales largas, mientras que todas las vocales del español son breves.

Por lo tanto, los estudiantes francófonos tendrán dificultades en articular los fonemas vocálicos del español, y concretamente, en reducir su amplio sistema vocálico para adaptarlo al del español que es más simple. A pesar de su sencillez, los hablantes

de francés seguirán pronunciando las vocales del español con el redondeamiento y alargamiento con los que suelen pronunciar las vocales francesas.

En lo que se refiere a los grupos vocálicos en una y otra lengua, el francés carece de diptongos y triptongos en *stricto sensu*. Posee las semiconsonantes o semivocales [j], [ɥ] y [w], mientras que sólo existen dos en español: [j] y [w]. Por consiguiente, el aprendiente francófono tendrá dificultades en articular los diptongos y triptongos del español. No conseguirá pronunciar fácilmente dos o tres vocales en una sílaba, debido a la estabilidad de las vocales francesas.

En lo que respecta a los sistemas consonánticos, les costará a los hablantes francófonos pronunciar aquellos sonidos consonánticos del español que no existen en francés, en particular, en aquellas palabras que combinan el sonido velar fricativo sordo de las letras *ge* (en grupos *ge-* y *gi-*) y *jota* con los sonidos vibrantes (simple y múltiple) de *erre*: *jarabe*, *jarrón*, *rojo*, *rejo*, *Jorge*, etc. Es que en lugar del fonema fricativo velar sordo /x/, los hablantes de francés tienden a pronunciar el vibrante múltiple /R/, debido a la proximidad en el lugar de articulación, como en la palabra *bajar*, *trabajo*.

Aunque el fonema /v/ no existe en español, no distinguirán fácilmente entre /b/ de *Barcelona* y /v/ de *vaca* y realizará el fonema /v/ como en francés, influido por la relación sonido-grafía propia de su lengua materna.

Debido a la similitud en el modo de articulación, pronunciará el fonema fricativo dental /θ/ que el francés no posee como fricativo alveolar /s/, así en *plaza/plassa*, *cielo/sielo*, *cero/sero*, etc.

Por último, en el nivel del ritmo acentual, el lugar del acento varía en español para expresar diferentes significados (así en *hablo/habló*), mientras que es fijo en francés. Por ello, sostienen A. Landercy y R. Renard (1977: 99) que “Le français est une langue à accent fixe: l’accent occupe toujours la même place, la dernière syllabe prononcée du mot, du groupe [...] Il existe des langues à accent libre (anglais, espagnol) où l’accent possède parfois (par sa place) une fonction distincte”.

Por consiguiente, el aprendiz francófono tiene dificultades en distinguir la entonación y pronunciación de las palabras agudas (oxítonas), llanas (paroxítonas), y sobre todo las esdrújulas (proparoxítonas) y sobresdrújulas que son típicas del español.

Este fenómeno impacta también negativamente la expresión escrita, tal y como advierte C. Meléndez Quero (2015):

Este último aspecto repercute en la expresión escrita, puesto que muchos alumnos francófonos tienen dificultad para escribir los acentos gráficos, al no ser siempre capaces de identificar la sílaba tónica de una palabra del español. Cabe recordar que en francés la acentuación prosódica recae en la última sílaba de la palabra y que, además, las normas de acentuación gráfica difieren de las del español, en tanto que no responden a una representación gráfica del acento de intensidad, sino que obedecen a diferentes criterios (apertura vocálica, desaparición de antiguas vocales o consonantes, etc.) que permiten marcar tres tipos de acentos gráficos (agudo, grave y circunflejo).

C. Meléndez Quero (2015: 631).

Se les plantea aplicar las reglas de ortografía del español, debido al influjo de las del francés, ya que en esa lengua el acento fonológico siempre se sitúa al final de la palabra, mientras que en español el acento gráfico no sirve para marcar el grado de apertura de una vocal, sino que se usa para representar en la escritura ciertos acentos fonológicos de intensidad y que su colocación en la palabra se realiza, por consiguiente, en la sílaba tónica sobre la que recae el acento de intensidad.

En lo que atañe a las incorrecciones gráficas, proceden del calco con las grafías del francés. Esta influencia explica los errores de ortografía que cometen en la expresión escrita del español, doblando las consonantes en muchas palabras: así en **offrecer* en lugar de *ofrecer*, **opponer* en vez de *oponer*, **emisión* por analogía con *émission*, **atterrizaje* y **attaque* en vez de *atterrizaje* y *attaque* por el influjo del francés *atterrissage* y *attaque*, **aggravar* en lugar de *agravar* por la influencia de *aggraver* en francés, **accusar* en vez de *acusar*, **occasionnar* por *ocasionar* debido al francés *occasionner*, **committer* en lugar de *cometer* por el influjo del francés *commettre*⁵⁰.

1.2. DIFICULTADES DE LOS HABLANTES DE FRANCÉS EN EL NIVEL LÉXICO

La proximidad entre lenguas etimológicamente emparentadas puede servir de ayuda a estudiantes principiantes, ya que les puede facilitar el aprendizaje del léxico

⁵⁰ Para un análisis pormenorizado de esas incorrecciones de hablantes de francés en los niveles fonético-fonológico y gráfico, véanse M. Torres Martínez (2012: 244-246) y C. Meléndez Quero (2013), M.^a C. Izquierdo Gil (2007).

partiendo de los cognados interlingüísticos⁵¹. Sin embargo, es muy importante reconocer que muchos cognados interlingüísticos presentan formas gráficas divergentes en las dos lenguas y que si se desatiende este aspecto puede generar interferencias en los aprendices. Por ello, sostiene M.^a C. Izquierdo Gil (2005) que:

[...] los cognados interlingüísticos poseen un carácter ambivalente, ya que pueden representar tanto una ayuda como una barrera en el aprendizaje del vocabulario de una LE (Herrenberger, 1999: 26; Granger, 1993). Efectivamente, ciertas palabras casi homógrafas o muy parecidas formalmente en francés y español poseen algún elemento vocálico o consonántico diferente (*montrer/mostrar, respecter/respetar, proposer/proponer, octobre/octubre, ballon/balón*) que puede provocar interferencias en las producciones de los alumnos. M.^a C. Izquierdo Gil (2005: 212).

Sobre las interferencias léxicas, Fernández (1997: 69) distingue los errores léxicos formales (las que se refieren al significante) y los errores léxicos semánticos (las que se refieren al significado).

1.3. LAS INTERFERENCIAS LÉXICAS FORMALES

Son aquellas producciones léxicas que presentan en su forma incorrecciones generadas por una transferencia negativa. Entre ellas, se distinguen:

1.4. LAS INTERFERENCIAS ORTOGRÁFICAS

Entre los errores léxicos formales, se hallan por un lado las interferencias de ortografía que se derivan de la variación gráfica y de las divergencias en el significante de una lengua a otra. Presentamos a continuación un cuadro de cognados franceses y españoles con coincidencia del significado, pero con divergencia en sus significantes.

⁵¹ Se denominan así aquellas unidades léxicas del mismo origen, parecidas en las dos lenguas, tanto desde la perspectiva semántica (significado), como de la forma (significante) que generan transferencias positivas. En su tipología, se distinguen básicamente los homógrafos (aquellas palabras que presentan un significante gráfico idéntico en dos lenguas y un significante sonoro distinto, pero que comparten al menos un mismo significado, como en *grave/grave, examen/examen*, etc.) y los parógrafos (aquellos vocablos que presentan variaciones gráficas más o menos grandes, generalizables en términos de correspondencias o reglas, pero que comparten el mismo sentido, como en *dificulTÉ/dificulTAD, soluTION/soluCIÓN*, etc.). Para más detalles sobre esta temática, véanse los trabajos de M.^a C. Izquierdo Gil (2005).

Cuadro de correspondencias ortográficas productivas			
Francés	Español	Ejemplos del francés	Cognados españoles
-AGE ⁵²	-AJE	Sauvage, message, voyage, etc.	Salvaje, mensaje, viaje.
-CC-	-C-	Occasion, accélérer, accaparer	Ocasión, acelerar, acaparar.
-FF-	-F-	Difficulté, diffamer, affable, etc.	Dificultad, difamar, afable.
-GN- ⁵³	Ñ	Igname, grogner, rognon, etc.	Ñame, gruñir, riñón.
-MM- ⁵⁴	-M-	Commission, commun, commettre, etc.	Comisión, común, cometer.
-NN-	-N-	Occasionner, pardonner, sélectionner	Ocasionar, perdonar, seleccionar.
PH-	F-	Philosophie, phonologie, phase	Filosofía, fonología, fase.
-PP-	-P-	Opposer, appliquer, apprenti	Oponer, aplicar, aprendiz.
QUA- ⁵⁵	CUA-	Qualité, quart, quantifier	Cualidad, cuarto, cuantificar.
-QUE	-CA/-CO	Marque, laconique, république	Marca, lacónico, república.
-QUER	-CAR	Répliquer, pratiquer, abdiquer	Replicar, practicar, abdicar.
-SE	-SIS	Ellipse, catalyse, diérèse	Elipsis, catálisis, diéresis.
-SS-	-S-	Assemblée, dissocier, assistance	Asamblea, disociar, asistencia.
ST- ⁵⁶	EST-	Stade, stable, stéréotype	Estadio, estable, estereotipo
TH	T	Théorie, thème, thèse	Teoría, tema, tesis.
-TION	-CIÓN	Creation, équation, action	Creación, ecuación, acción.
-TT-	-T-	Littérature, atterrir, attentif	Literatura, aterrizar, atento.
Y	I	Hypnose, synthèse, synergie	Hipnosis, síntesis, sinergia.

CUADRO 5: INVENTARIO DE ALGUNAS CORRESPONDENCIAS ORTOGRÁFICAS ADAPTADO DE IZQUIERDO GIL (2005: 247-248).

⁵² Izquierdo Gil (2005: 247) indica que esta correspondencia no es muy productiva del francés al español, pues afecta a pocos casos, por lo que recomienda practicarla como divergencia más que como cognado con coincidencia rentable. Salen de esta correspondencia o regla ejemplos tales como: *recyclage/reciclado* (aunque se usa *reciclaje* en otro contexto), *cadrage/encuadre* (*ajuste*), *voisinage/vecindario*, *barrage/presa* (*embalse*), *sarclage/escarda*, *décollage/despegue* (*despegadura* en otro contexto), etc.

⁵³ Esta divergencia no es sistemática, pues muchos ejemplos se apartan de esta norma: *ignorer/ignorar*, *vigne/vid* (aunque en ciertos contextos, *viña o viñedo*), *Allemagne/Alemania*, *cygne/cisne*, *signe/signo*, *agneau/cordero*, etc.

⁵⁴ Otra correspondencia del grupo consonántico *mm* en español es el grupo *nm*, tal como puede verse en estos ejemplos: *immortel/inmortal*, *immunité/inmunidad*, *imminent/inminente*, etc.

⁵⁵ No es muy productiva esta correspondencia, ya que se encuentra también QUA-/CA-, como en *qualité/calidad*, *quantité/cantidad*, *qualifier/calificar*, etc.

⁵⁶ Esta regla se aplica asimismo a los demás grupos consonánticos tales como SP-/ESP-, SC-/ESC-, SL-/ESL-, etc. (*spécial/especial*, *spécifier/especificar*, *scanner/escanear*, *slogan/eslogan*, *slave/eslavo*, etc.

Para potenciar el aprendizaje del léxico y evitar las interferencias léxicas, se deben presentar en el aula estas pasarelas o correspondencias ortográficas. No obstante, Izquierdo Gil (2005) subraya que:

Los manuales utilizados actualmente en las aulas francesas no mencionan ni trabajan este aspecto. Tan sólo el manual *Encuentro I* (1997: 164) y *Continentes I* (1999: 161) señalan en el resumen final la inexistencia de los grupos consonánticos **ph**, **th** en español y ofrecen ejemplos (*fotografía*, *teatro*). *Encuentro I* indica asimismo la inexistencia de **y** como vocal (*ritmo*, *simpático*) y de consonantes dobles en español, salvo **ll**, **rr**, **cc**. En este último manual tanto los grupos consonánticos como los ejemplos se destacan en rojo. *Continentes I* (1999) facilita la memorización de las consonantes dobles proporcionando la regla nemotécnica **CaRoLiNa** (cc, ll, nn, rr)⁵⁷. Izquierdo Gil (2005: 247).

En caso de no trabajar estas correspondencias, los alumnos francófonos suelen producir interferencias léxicas que son el resultado de la analogía con los patrones de su lengua, tales como las que aparecen en el siguiente cuadro:

Cuadro de interferencias ortográficas			
En vez de (del francés al español)		Se suelen registrar las falsas equivalencias siguientes:	
Francés	Español	Ejemplos del francés	Interferencias españolas
-AGE	-AJE	Sauvage, message, voyage, etc.	*Salvage, *mensaje, *viage.
-CC-	-C-	Occasion, accélérer, accaparer	*Ocasión, *acelerar, *accaparar.
-FF-	-F-	Difficulté, diffamer, affable, etc.	*Dificultad, *diffamar, *affable.
-GN-	Ñ	Igname, grogner, rognon, etc.	*Gname, *grugnir, *rignón.
-MM-	-M-	Commission, commun, commettre, etc.	*Comisión, *común, *commeter.
-NN-	-N-	Occasionner, pardonner, sélectionner	*Occasionnar, *perdonnar, *seleccionnar.
PH-	F-	Philosophie, phonologie, phase	*Filosofía, *fonología, *phase.
-PP-	-P-	Opposer, appliquer, apprenti	*Oponer, *aplicar, *aprendiz.
QUA-	CUA-	Qualité, quart, quantifier	*Qualidad, *cuarto, *cuantificar.
-QUE	-CA/-CO	Marque, laconique, république	*Marca, *lacónico, *república.
-QUER	-CAR	Répliquer, pratiquer, abdiquer	*Repliquar, *practicar, *abdicar.
-SE	-SIS	Ellipse, catalyse, diérèse	*Elipsa, *catálisa, *diéresa.

⁵⁷ Es importante mencionar que en los manuales que hemos utilizado (¡Venga! 2^{de} A2/B1, Juntos Terminales B1/B2 y Próxima parada Terminales B1/B2) para averiguar el tratamiento del modo subjuntivo en los hablantes del francés, tampoco se trabajan las correspondencias y divergencias léxicas, pero se puede justificar por el hecho de que, por ser manuales de los niveles medios y avanzados no pueden abordar el tema de las semejanzas y discrepancias léxicas (que se introducen, más bien, en los niveles principiantes), sino el subjuntivo que es un modo que se introduce a partir de estos niveles.

-SS-	-S-	Assemblée, dissocier, assistance	*Asamblea, *assistencia.	*dissociar,
ST-	EST-	Stade, stable, stéréotype	*Stadio, *stable, *stereotipo.	
TH	T	Théorie, thème, thèse	*Theoría, *thema, *thesis.	
-TION	-CIÓN	Creation, équation, action, etc.	*Creación, *équation, *acción.	
-TT-	-T-	Littérature, atterrir, attentif	*Litteratura, *atterrizar, *attento.	
Y	I	Hypnose, synthèse, synergie	*Hypnosis, *synthesis, *synergia.	

CUADRO 6: CUADRO DE INTERFERENCIAS ORTOGRÁFICAS.

Algunas de estas interferencias ortográficas fueron documentadas por el investigador C. Meléndez Quero (2013) en la producción escrita de sus estudiantes:

Otro tipo de incorrecciones gráficas que hemos advertido en las pruebas de producción escrita por influjo del francés han sido la ausencia de la vocal *e-* delante de consonante líquida al inicio de palabra (**studio* en lugar de estudio, a partir del francés *studio*), la sustitución de *i* por *y* (**typico* en lugar de típico, por calco con *typique*), la utilización de *qu-* en lugar de *cu-* seguida por vocal abierta (**quatro* en vez de cuatro, por influjo con *quatre*) o el mantenimiento de *-h-* en algunas palabras como copia con los equivalentes franceses: **tecnología* en lugar de tecnología (*fr. technologie*), **psicología* en lugar de psicología (*fr. psychologie*), etc. Meléndez Quero (2013: 589).

1.5. LAS INTERFERENCIAS FONÉTICAS Y FONOLÓGICAS

Al igual que las interferencias en los demás niveles del análisis lingüístico, las interferencias fonéticas y fonológicas pueden obstaculizar el proceso de adquisición de segundas y terceras lenguas. Tomando en consideración que los estudiantes suelen transferir a la nueva lengua los elementos de su lengua materna, los hablantes del francés como L1 tendrán dificultades a la hora de realizar los sonidos del español que no existen en su lengua: en el apartado anterior (1.1.) hemos hablado, por ejemplo, de la interdental fricativa sorda [θ], la velar fricativa sorda [x], la alveolar vibrante simple [r] y múltiple [R] a las que podemos añadir la palatal africada sorda [tʃ] y la dificultad de adaptar su amplio sistema vocálico al del español. Lo que queremos subrayar en este apartado es que estas dificultades de pronunciación y de entonación repercuten en las formas gráficas⁵⁸ de esos sonidos cuando tienen que materializarlos.

⁵⁸ Para más detalles, véase el apartado 1.1. Dificultades de los hablantes de francés en el nivel fonético-fonológico y gráfico.

1.6. LAS INTERFERENCIAS DE GÉNERO

Estas incorrecciones se producen cuando los estudiantes francófonos tratan de buscar las equivalencias de género con su lengua materna, sin que tengan en cuenta que algunos nombres tienen diferente género en francés y en español, como en los ejemplos siguientes: *la minute/el minuto*, *le lait/la leche*, *la chaleur/el calor*, *le sel/la sal*. Izquierdo Gil (2005: 249) cataloga estas palabras como “unidades léxicas cognadas con diverso grado de transparencia que presentan una diferencia de género” y advierte que:

Mientras que el género gramatical y natural de algunos sustantivos coincide (*el niño/la niña*), en otros -la gran mayoría- no existe una relación entre dichos parámetros (Martín García, 1999: 24). Este hecho se considera relevante tanto para los alumnos cuya lengua materna desconoce la expresión de género (por ejemplo, el inglés) como para los alumnos con lenguas maternas flexivas, como las lenguas románicas, ya que éstos últimos tenderán a cometer errores siempre que se produzca un desajuste de género entre la lengua materna y la extranjera (por ejemplo, *l'armoire/el armario*, femenino en francés, pero masculino en español). Izquierdo Gil (2005: 249).

Asimismo, distingue otros vocablos no cognados entre el francés y el español que presentan el mismo tipo de discrepancia anterior: *la voiture/el coche*, *la cour/el patio*, *le coin/la esquina*, *un après-midi/una tarde*, etc.

Otras interferencias de género son aquellas incorrecciones que son consecuencias de la hipergeneralización de artículos según la vocal final de los sustantivos. Este fenómeno se debe a que los hablantes francófonos suelen catalogar a todos los nombres acabados en -o como nombres masculinos y a todos los acabados en -a como nombres femeninos, sin prestar atención a las excepciones: *el problema*, *el mapa*, *el idioma*, *el clima*, *la foto*, *la moto*, *la mano*, *la radio*, etc. Aunque suelen registrarse este tipo de incorrecciones en la interlengua de aprendientes francófonos, son errores transitorios que van desapareciendo a medida que se instala el sistema de la nueva lengua.

1.7. LAS INTERFERENCIAS LÉXICO-SEMÁNTICAS

Son todas aquellas incorrecciones que se producen cuando la L2/LE opera diferencias semánticas que se desconocen en la L1 del aprendiz. Izquierdo Gil (2005) explica que este tipo de interferencias reflejan la diferente estructuración de la realidad que opera la LM del alumno y la L2/LE, y agrega que:

[...] en español hallamos diferentes unidades léxicas cuyos significados se expresan con una sola unidad léxica en francés (pedir/preguntar ⇔ demander, sacar/salir ⇔ sortir,

coger/tomar ⇔ prendre, ser/estar ⇔ être, haber/tener ⇔ avoir...). La LM del alumno sólo posee un lexema que cubre el área semántica de varios lexemas en la LE. Es evidente que la dificultad para el alumno reside en llevar a cabo una diferenciación semántica que no existe en su propia lengua. En estos casos, suele existir una fuerte tendencia a neutralizar y confundir las unidades léxicas que expresan contrastes semánticos específicos en la LE, no existentes en las estructuras semánticas de la LM. Izquierdo Gil (2005: 256).

Cuando el aprendiente francófono no percibe las diferencias de significado a la hora de escoger la unidad léxica adecuada, procede a la simplificación reduciendo los semas o rasgos diferenciadores a una sola forma léxica que utiliza para las dos lenguas.

Dentro de las interferencias léxico-semánticas, Izquierdo Gil (2005: 258) distingue entre los falsos amigos totales o falsos cognados y los falsos amigos parciales:

1.8. LOS FALSOS AMIGOS TOTALES⁵⁹

Se denominan así aquellas palabras que presentan similitud a nivel morfológico, es decir, tienen un significante similar o idéntico, pero con distintos significados, como en *carte (FR) ≠ carta (por mapa en ESP)*, *constipé (FR) ≠ constipado (por estreñido en ESP)*, *entendre (FR) ≠ entender (por oír en ESP)*, etc. Marta Galiñanes Gallén (2006) los llama “falsos amigos puros”⁶⁰, agregando que:

[...] son los que, partiendo de una misma etimología, presentan hoy en día una igualdad o una gran semejanza formal, pero su significado es completamente distinto. Generalmente, son los F.A. [falsos amigos] que plantean menos problemas a la larga, ya que son palabras que engañan la primera vez que aparecen, pero, al no tener ningún rasgo semántico en común, el traductor o el estudiante captan rápidamente la diferencia de significado y es difícil que caigan nuevamente en la trampa. Galiñanes Gallén (2006).

1.9. LOS FALSOS AMIGOS PARCIALES

⁵⁹ Francisco Matte Bon (2004: 3-4) los denomina “falsos amigos evidentes”, mientras que Valentín García Yebra (1994: 347) habla de “falsos amigos” o “falsas analogías”, definiéndolos como “palabras que por el significante se parecen a palabras de otra lengua, pero difieren de ellas en el significado”.

⁶⁰ Los llama falsos amigos con igual etimología, por oposición a “falsos amigos con distinta etimología” o “falsos amigos semánticos”, en la medida en que no siempre presentan una gran semejanza formal como tal, sino que provocan gran confusión en la mente del estudiante que cree que los vocablos extranjeros cubren los mismos significados que los de su L1. Por eso puntualiza que “Cuando estudiamos una lengua extranjera, se nos dice que tal palabra se corresponde con otra palabra determinada de nuestra lengua, por lo que pensamos, erróneamente, que la traducción de una lengua a otra de estos dos términos es automática en todos los contextos”.

Se llaman así los vocablos polisémicos, en uno o en ambos idiomas, que presentan en mayor o menor grado una coincidencia de significado. Así, una palabra puede tener un sentido común y otro distinto a la vez en otra lengua. Por ello indica Francisco Matte Bon (2004: 3-4) que son vocablos ligeramente diferentes en la forma y con significados que sólo coinciden en parte, pues no se usan de la misma forma en los dos idiomas. Galiñanes Gallén (2006) añade que:

Sin lugar a dudas, se trata de la clase de F.A. más numerosa y, también, la que más dificultad encierra para el traductor. Esta dificultad se debe a varias razones. Al ser palabras que coinciden parcialmente en sus significados, el traductor - o cualquier persona que trabaje con ellas- tiene que saber en qué contextos son intercambiables y en qué contextos no lo son. [...] Por otra parte, se presentan casos en que, a pesar de la igualdad de significado en algunas acepciones, la frecuencia de uso de ese término es muy distinta de una lengua a otra. Así, puede que una de las acepciones de un término de la L1 sea muy usada, pero esa misma acepción, aunque el diccionario la dé como sinónima, puede que sea rara o poco usada en la L2, por lo que el traductor tendrá que buscar otro término que la LT [lengua traducida] sienta como propio y use corrientemente.

Galiñanes Gallén (2006).

Dentro de esta categoría, distingue los “falsos amigos propiamente dichos” (*place/plaza, asiento, lugar; anniversaire/aniversario, cumpleaños, etc.*). En este caso, la palabra es polisémica en francés y su equivalente en español no es siempre el que tenga casi el mismo significante, sino que varía en función del contexto en español.

Por su parte, los “falsos amigos parciales con frecuencia de uso distinta” son aquellos términos que, aunque presenten una parcial correspondencia de significados, no son forzosamente equivalentes porque no se utilizan con la misma frecuencia en los dos idiomas. Por ejemplo, la palabra *supporter* (*soutenir, résister, tolérer*) tiene en español el equivalente *soportar*, pero que no tiene la misma frecuencia de uso que en francés, ya que, aunque parece ser polisémica, presenta otras acepciones como *aguantar, asumir, sufragar, etc.* Así en los ejemplos siguientes:

- a. C'est un ami qui ne supporte pas les enfants/Es un amigo que no soporta a los niños.
- b. Ils doivent supporter les conséquences de leurs actes/Deben asumir las consecuencias de los propios actos.
- c. C'est son père qui a supporté les frais de voyage/Fue su padre quien sufragó los gastos del viaje.

Otro grupo es el que llama los “falsos amigos parciales en su uso figurado”. En francés, una palabra polisémica como *avocat* tiene dos acepciones en español: *abogado* y *aguacate*. Para usarlos correctamente el aprendiente o traductor debe tener una competencia cultural suficiente en las dos lenguas para establecer adecuadamente las correspondencias.

Por último, distingue los “falsos amigos en el lenguaje especializado” que son aquéllos cuyo sentido difiere cuando se trata de adjetivos de lenguajes especiales. Por ejemplo, en el lenguaje jurídico, los términos *gracieux (FR.)/gracioso (ESP.)* son falsos amigos, ya que en la lengua común o estándar, algo gracioso es aquello que resulta agradable o atractivo a la vista, que se da gratuitamente. Aplicado a personas, significa chistoso, agudo y lleno de donaire. Sin embargo, en el ámbito jurídico, *recours gracieux (FR.) = recurso de reposición o recurso de reforma (ESP.)* es aquél que se interpone ante un juez o tribunal que en un proceso ha dictado una resolución, normalmente de trámite, para que la reconsidere.

1.10. LOS FALSOS AMIGOS IMPUROS

Dentro de esta clasificación que distingue también Galiñanes Gallén (2006), se encuentran aquéllos términos que, aunque tengan en las dos lenguas un significante igual o muy parecido con un significado idéntico, plantean cierta frecuencia de uso y sobre todo la preferencia secreta de cada idioma a la hora de expresar una idea. Por ejemplo, las palabras *beau, belle (FR.)/beau, belle (ESP.)* no se usan con la misma frecuencia y preferencia en las dos lenguas: si el francés utiliza *beau, belle* para calificar las cosas o personas por su aspecto exterior o su cualidad agradable, el español prefiere usar *hermoso (a), guapo (a), bonito (a)*, según los contextos y reserva *bello* para los grupos *bellas artes, bellas letras, bello sexo (sexo débil), etc.*

1.11. LAS INTERFERENCIAS LÉXICO-PRAGMÁTICAS

También, desde una perspectiva léxico-pragmática hay falsos cognados verbales que no se pueden transferir del francés al español, ya que la aparente semejanza formal e incluso semántica en las dos lenguas no significa que compartan el mismo significado. Entrarían en esta clasificación los verbos homógrafos tales como *venir (FR.)/venir*

(ESP.), *penser* (FR.)/*pensar* (ESP.), *croire* (FR.)/*creer* (ESP.), *paraître* (*sembler*) (FR.)/*parecer* (ESP.), etc., que se emplean en las dos lenguas con diferencias pragmáticas. Un ejemplo muy patente es el comportamiento del verbo “venir” en ambas lenguas, tal y como mencionan Izquierdo Gil (2005):

La afinidad formal y semántica del verbo venir (fr.), homógrafo de venir (esp.), deja de funcionar en el enunciado “Je viens avec toi”, ya que el español emplea el verbo ir [aller]: “Voy contigo”. Otro ejemplo relativo a estos verbos lo hallamos en la función de animar o incitar a alguien a hacer algo, la cual se realiza en español con el verbo «venir» ¡Venga! y en francés con el verbo «ir» Vas-y! Izquierdo Gil (2005: 213).

También subraya Louise Dabène (1975) este fenómeno en sus propios términos:

Le verbe *venir* (fr.) équivalent de *venir* (esp.) dans l'énoncé *Tu viens avec moi ?* ne le sera plus lors de la réponse *Oui, je viens avec toi* où l'espagnol emploie le verbe *ir* (aller), l'opposition *ir/venir* en espagnol ne correspondant pas à l'opposition *aller/venir* en français. Louise Dabène (1975: 54).

De igual modo en francés, para dar/pedir la opinión o el parecer de alguien acerca de un tema, una acción, etc., se utiliza el verbo “penser”, “trouver”, “croire”, mientras que en español se emplea el verbo “parecer” y “creer”⁶¹. Así en:

- a. Je pense (trouve) que ce plat est trop salé / Este plato me parece muy salado.
- b. Ces prix sont exagérés, tu ne penses (trouves) pas? / Estos precios son exagerados, ¿no te parece?
- c. Et si nous allions au cinéma, qu'en penses-tu? / ¿Qué te parece si vamos al cine?
- d. Ça te convient si nous déjeunons dehors aujourd'hui? / ¿Te parece bien comer (almorzar) fuera hoy?
- e. J'ai cru voir passer une voiture / Me ha parecido ver pasar un coche.

Por otro lado, aunque “paraître” o “sembler” y “parecer” sean equivalentes a la hora de referirse al aspecto físico (Il ne paraît pas son âge / No parece tener la edad que tiene), el español emplea “parecer” también para referirse al acuerdo (Iremos a Francia si te parece / Nous irons en France si tu es d'accord).

⁶¹ En vez de “penser” como en francés, se emplea “creer” en español para atenuar la opinión:

- ¿Viene Rosa con nosotros?
- Oui, je pense / Creo que sí.

1.12. DIFICULTADES DE LOS HABLANTES DEL FRANCÉS EN EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

En el nivel morfosintáctico, podemos resaltar entre otras interferencias la alteración del orden natural de las palabras en la oración española, los errores de morfología verbal, los errores del régimen preposicional de los verbos, los errores de selección modal del indicativo y del subjuntivo, etc.

1.13. LA ALTERACIÓN DEL ORDEN NATURAL DE LAS PALABRAS

Este fenómeno viene causado por el influjo de la sintaxis francesa, en lo que se refiere a la combinación de los constituyentes de la oración española. En los estudiantes francófonos de español, un caso especial de este fenómeno suele constatarse en las construcciones perifrásticas. Estos errores proceden de la estructura perifrástica francesa que acepta la introducción de elementos tales como los pronombres personales complementos y los adverbios en el núcleo perifrástico, y eso que la perífrasis verbal española es un complejo verbal tan unido que en la mayoría de los casos no acepta la colocación de dichos elementos entre el verbo auxiliar y el verbo auxiliado o principal (*Tu peux aussi m'envoyer un courriel / También puedes enviarme un correo electrónico*).

Así, se suelen notar en su producción oral o escrita errores tales como: **Debes me decir la verdad*, por la influencia de la estructura francesa: *Tu dois me dire la vérité*; **;Podrías bien haber avisado!*, por el influjo del equivalente francés: *Tu aurais bien pu prévenir!*; en las perífrasis de participio⁶²: **Habéis bien cantado*; **Han ya acabado*, por el influjo del francés *Vous avez bien chanté; Ils ont déjà fini*.

1.14. LOS ERRORES DEL RÉGIMEN PREPOSICIONAL DE LOS VERBOS

La proximidad lingüística del español con el francés crea también dificultades y confusiones en el uso de las preposiciones. Entre las interferencias más frecuentes que

⁶² Aunque en algunas perífrasis de infinitivo (*Puedes también mandarme un correo electrónico*) y de gerundio (*María estaría ahora haciendo las maletas*) se puede admitir, en cierta medida, la introducción en su núcleo de esos elementos, no los admiten en esta colocación las perífrasis de participio, ya que su grado de gramaticalización es muy alto.

atañen al régimen preposicional de los verbos del español se hallan la confusión entre las preposiciones *a* y *en*, por la influencia analógica con las estructuras del francés. Como indica J. Emilio Losana (2003: 28), este fenómeno se debe a que “En español los usos de las preposiciones *en* y *a* no siempre equivalen a los usos de las preposiciones francesas *en* y *à*”.

En un estudio contrastivo distingue los usos de las preposiciones españolas *a* y *en* que no coinciden con las francesas *à* y *en*, por una parte, y los usos de las preposiciones españolas *a* y *en* que equivalen a los de las preposiciones francesas *à* y *en*, por otra parte. Nos interesan los casos de discrepancias que son aquellos en los que se producen las interferencias:

1.15. USOS DE LA PREPOSICIÓN ESPAÑOLA A QUE NO COINCIDEN CON LA FRANCESA À

Son aquellos usos en que la preposición *a* indica el destino o introduce complementos directos de persona.

1.16. USOS DE A COMO INDICADOR DEL DESTINO

En este uso, la preposición *a* va generalmente con verbos de movimiento, mientras que en francés son verbos regidos por la preposición *en*. Por lo tanto, por el influjo analógico con los patrones del francés, se suelen documentar entre los estudiantes francófonos las producciones incorrectas siguientes: *Voy en España; *Su padre viene en Suiza; *Llegará en Francia; *Viajaron en Italia; etc.

1.17. USOS DE A COMO INTRODUTOR DE COMPLEMENTOS DIRECTOS DE PERSONA

Este uso es típico de la lengua española y por ello, suele plantear dificultades a estudiantes francófonos. El Diccionario panhispánico de dudas (2005) expone las cuestiones dudosas más frecuentes que plantea su uso, distinguiendo casos en que su presencia es forzosa, casos de doble empleo (en que puede aparecer o no) y casos en que no debe emplearse.

Los casos cuyo uso les cuesta mucho a los estudiantes francófonos son aquellos en que su presencia es forzosa: ante nombres propios de persona o de animal (*Hoy he visto a JUAN en el colegio.*), ante nombres colectivos de persona cuyo referente es consabido (*Ayer la policía disparó un tiro al aire para diseminar a la MUCHEDUMBRE*), ante nombres comunes de persona cuyo referente es un individuo concreto (*El ministro acogió a los HUELGUISTAS*), ante nombres comunes de persona precedidos de indefinidos, cuando son complemento directo de verbos de percepción como MIRAR, OBSERVAR Y OÍR (*He oído cantar a UNA CHICA guapa del grupo*), ante las formas tónicas de los pronombres personales (*Pablo no quiere a nadie tanto como A TI*), ante pronombres demostrativos o posesivos cuyo referente es una persona (*He oído A ESA contando la historia a su pareja*), ante los pronombres indefinidos cuyo referente es un individuo (*A NADIE se le ocurre hacer tal cosa; Busco A ALGUIEN que hable francés*), ante el pronombre interrogativo de persona QUIÉN y ante el pronombre interrogativo CUÁL referido a persona (*¿A QUIÉN has encontrado hoy? ¿A CUÁL de ambos hermanos estás buscando?*), ante nombres de cosa, cuando son complemento directo de verbos que significan orden lineal o jerárquico, como PRECEDER o SEGUIR, ACOMPAÑAR, COMPLEMENTAR, MODIFICAR, SUSTITUIR (*El adverbio modifica AL VERBO*), ante nombres de cosa que designan colectivos formados por personas, como por ejemplo, colegio, empresa, comité, consejo, institución, comunidad, etc. (*Se convocó AL COMITÉ DE EMPRESA para reflexionar sobre las propuestas de los trabajadores*), etc.

Ahora bien, en la producción oral y escrita de los estudiantes francófonos, sobre todo en los principiantes, hay carencia completa de este uso, por lo que suelen registrarse incorrecciones tales como: **Se convocó el consejo de administración del instituto para resolver la cuestión; *¿Quién has visto en la boda?*; etc., que son el resultado del influjo de las estructuras del francés.

En los casos de doble uso, la ausencia o presencia de la preposición *a* depende de la intención o mensaje que quiere comunicar el hablante. Su ausencia implicaría que el complemento es inconcreto o inespecífico (*Busco UNA SECRETARIA*⁶³), mientras

⁶³ Esta oración equivale a: *Busco a cualquier persona que pueda trabajar como secretaria* (y en este caso, la oración de relativo llevaría el verbo en modo subjuntivo: *Busco UNA SECRETARIA que SEPA hablar francés*).

que su presencia implicaría que el complemento se refiere a una persona determinada de entre las de su categoría, individualizada en la mente del hablante (*Busco A UNA SECRETARIA*⁶⁴).

Sin embargo, independientemente de la idea que quiera comunicar el hablante de francés que aprende español en los niveles iniciales siempre faltará la presencia de esa preposición en sus enunciados, dado que ya no tiene la suficiente competencia gramatical para distinguir entre ambos usos.

1.18. ERRORES MÁS FRECUENTES DEL USO DE LAS PREPOSICIONES *POR* Y *PARA*

Otros casos de discrepancias en el nivel preposicional son los usos de las preposiciones *por* y *para* que no siempre se corresponden con las francesas “POUR” y “PAR”.

Según D. M. Sáez Rivera (2003: 135), las dificultades del uso de *PARA* y *POR* en estudiantes extranjeros se explican por dos causas principales: la similitud fonética y la similitud conceptual existente entre ambas preposiciones.

Por su parte, J. F. García Santos (1993: 231) piensa que los errores cometidos en el uso de las preposiciones en general se deben a los diferentes valores y usos que se asignan a cada preposición en la L1 y L2, a las interferencias entre la L1 y la L2. A estos problemas se suman otros muy específicos de la propia L2, tales como los casos de adjetivos y verbos que van necesariamente con preposición, que suelen crear desvíos en el régimen preposicional. Fundamentándonos en estas explicaciones, podemos establecer una relación de los errores más frecuentes de *POR* o *PARA* en los hablantes de francés, como la que nos propone J. Emilio Losana (2003: 47):

- a. Uso de *PARA* en lugar de *POR* para expresar la razón y la causa: *Lo hice todo *PARA* ti; *Han luchado *PARA* la patria.
- b. Uso de *PARA/DE* en lugar de *POR* para agradecer o dar las gracias: *Muchas gracias *PARA* todo; *Gracias *DE* tu ayuda.

⁶⁴ Esta a su vez equivale a: *Busco a una secretaria concreta, que ya conozco* (y en este caso, la oración de relativo llevaría el verbo en modo indicativo: *Busco A UNA SECRETARIA que SABE hablar francés*).

- c. Uso de GRACIAS DE en lugar de IMPERATIVO + POR FAVOR para pedir algo: *GRACIAS DE esperar sentados → ESPEREN SENTADOS, POR FAVOR; *GRACIAS DE apuntar en ese apartado sus señas → POR FAVOR, APUNTE sus señas en ese apartado.
- d. Omisión de POR a la hora de indicar las partes del día: *Voy a clase X la mañana y X la tarde iré al cine con los amigos.
- e. Uso de PARA en lugar de POR con valor de A CAMBIO DE: *Voy a contestar PARA él; *Me he comprado una casa PARA muy poco dinero.

1.19. LOS ERRORES DE MORFOLOGÍA VERBAL

En tanto constituyente principal de la oración, el verbo puede revestir diferentes formas o variar para expresar acción, existencia, estados o procesos que experimentan los seres y también, a partir de sus desinencias o morfemas flexivos, tiene la capacidad para indicar toda una serie de categorías gramaticales: voz, aspecto, modo, tiempo, número y persona.

Entrarían en esta clasificación⁶⁵ los errores que afectan a las formas y desinencias verbales, los errores de confusión en el paradigma y de diferenciación entre las formas verbales, los errores de sobrerregularización del paradigma e hipergeneralización, los errores de simplificación de reglas, los errores de transferencia negativa o interferencia de la L1 y los errores de selección modal.

1.20. LOS ERRORES DE CONFUSIÓN EN EL PARADIGMA Y DE DIFERENCIACIÓN ENTRE LAS FORMAS VERBALES

Dentro de esta clasificación, podemos mencionar los errores que afectan a las formas y desinencias verbales y los errores de diferenciación entre las formas verbales.

⁶⁵ La hemos adaptado de la realizada por Cinzia di Franco (2006: 278-279).

1.1.1.1.1. LOS ERRORES QUE AFECTAN A LAS FORMAS Y DESINENCIAS VERBALES

Aunque el español y el francés sean lenguas afines, se distinguen en su flexión verbal, dado que el sistema flexional del español es más rico que el francés y las desinencias de la forma no personal del infinitivo ya son diferentes en las dos lenguas: en francés, los verbos de la primera conjugación terminan en –ER, los de la segunda en –IR (el gerundio debe terminar en –ISSANT, sino el verbo es de tercera conjugación) y los de tercera conjugación en –IR, –OIR, y –RE, mientras que en español los de primera conjugación terminan en –AR, los de segunda en –ER y los de tercera en –IR. Por consiguiente, en el aprendizaje de español los hablantes de francés suelen transferir al español los paradigmas del francés. Así, se suele observar en su producción escrita u oral la confusión entre las desinencias de diferentes conjugaciones (uso de las desinencias de verbos de segunda conjugación por las de verbos de primera conjugación, por ejemplo), la confusión entre los morfemas de diferentes personas gramaticales (uso de los morfemas de *él/ella/Ud.* por los de *yo*), el cruce o confusión con desinencias de otros tiempos verbales (uso de las desinencias del presente de subjuntivo por las del presente de indicativo, por ejemplo), los errores de simplificación (que se dan especialmente en las formas fuertes como **sabo, *podo, *decí, *querió*) y los errores de concordancia (concordancia entre el sujeto y el verbo y concordancia de tiempos o modos), los errores de confusión entre usos de tiempos verbales (la alternancia entre las formas *canté* y *cantaba*, por ejemplo), etc.

1.1.1.1.2. LOS ERRORES DE DIFERENCIACIÓN ENTRE LAS FORMAS VERBALES

Unos de los viejos problemas de la lengua española que plantean las gramáticas pedagógicas e incluso las descriptivas son los de adquisición de la diferenciación entre los usos de los verbos SER y ESTAR, HABER y TENER.

1.1.1.1.3. LOS ERRORES DE DIFERENCIACIÓN ENTRE SER Y ESTAR

Las formas verbales SER y ESTAR siempre se han planteado como un rompecabezas entre los estudiantes francófonos, ya que su caballo de batalla es la distinción entre sus usos. Esta dificultad se debe a que en francés se usa un solo verbo “ÊTRE” para referirse a ambos verbos del español. Entre los errores más comunes se halla el uso incorrecto de SER en lugar de ESTAR y viceversa. Este fenómeno se

explica también por las teorías de distribución de SER y ESTAR que en la Gramática Tradicional defendían posturas según las que con SER se atribuye al sujeto cualidades permanentes e independientes de todas circunstancias, mientras que ESTAR le asigna cualidades transitorias o accidentales, determinadas por alguna circunstancia.

Por eso dice María Dolores Iriarte Vañó (2015) que:

La diferenciación entre los verbos ser y estar seguidos de adjetivo constituye uno de los puntos clave de la enseñanza y aprendizaje de ELE. Para los profesores es especialmente frustrante comprobar que después de una amplia explicación, una pormenorizada lista de casos particulares, más un ramillete de reglas ofrecidas en varias sesiones dedicadas al tema, no se consigue eliminar de la cabeza de los estudiantes una regla única y general que interiorizaron en un primer momento de aprendizaje y que se apoya en una diferencia de carácter temporal, la regla mágica: Ser: permanente, Estar: temporal.

Iriarte Vañó (2015: 1165).

Como consecuencias de esta generalización y simplificación de reglas, se suelen advertir en las producciones de estudiantes construcciones incorrectas como las siguientes: *Siempre soy contento; *La comida de este restaurante siempre es fría; *Mi tío siempre es enfermo. En su razonamiento, el carácter permanente de SER viene reforzado por el adverbio de tiempo *siempre*.

Especialmente en los hablantes de francés, José Emilio Losana (2003: 19) observa los errores más frecuentes siguientes:

- a. El uso de ESTAR en lugar de SER para identificar, describir y valorar: *Uno de mis platos favoritos ESTÁ el pollo asado; *Su pueblo ESTÁ precioso.
- b. El uso de ESTAR en lugar de SER para hablar de cualidades o características identificativas: *Creo que este negocio ESTÁ peligroso;
- c. El uso de SER en lugar de ESTAR para describir estados (de salud, anímicos, etc.) o circunstancias y expresar condiciones temporales y variables: *ES prohibida la venta de alcohol a menores; *Marisol ES enfadada con su madre.
- d. El uso de SER como locativo en lugar de ESTAR para expresar lugar o posición: *Granada ES en el Sur de España.

1.1.1.1.4 LOS ERRORES DE DIFERENCIACIÓN ENTRE HABER Y TENER

Al igual que las formas verbales SER y ESTAR, el contraste entre las formas HABER y TENER suele plantear a los hablantes francófonos dificultades, ya que les cuesta distinguir entre sus usos. Estas dificultades se deben a que en francés se utiliza un solo verbo “AVOIR” para referirse a ambos verbos del español. Entre los errores más frecuentes se encuentra el uso incorrecto de HABER en lugar de TENER y especialmente, el uso personal de HABER en lugar de TENER para expresar posesión: *HE diez mil francos.

1.1.1.1.6. LOS ERRORES DEL CONTRASTE ENTRE EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO

En las gramáticas descriptivas y pedagógicas solemos encontrar explicaciones según las cuales el pretérito perfecto compuesto expresa un pasado muy reciente, a veces con marcadores temporales como HOY, ESTA SEMANA, ESTE VERANO, ESTE FIN DE SEMANA, HACE UN RATO, etc. (*Este verano he estado en Francia*), para expresar un pasado sin determinar (*Me han robado el móvil*) y con marcadores (ya, todavía no, alguna vez, nunca, etc.) para preguntar e informar sobre experiencias personales (*¿Has estado alguna vez en China?*), mientras que el pretérito indefinido expresa acciones pasadas y acabadas que pueden ser acciones repetidas o durativas (*El año pasado viajé muchas veces a Suiza; Residió en Italia más de cinco años*), se usa en las biografías para enumerar hechos (*Federico García Lorca nació en 1898, fue bautizado como Federico del Sagrado Corazón, estudió las carreras de Filosofía y Letras y de Derecho...*) y se usa con marcadores temporales (AYER, EL MARTES PASADO, LA SEMANA PASADA, EL AÑO PASADO, EN 2015, HACE DOS AÑOS, etc.).

Sin embargo, ambos tiempos no dejan de crear confusiones en la mente del estudiante de lengua que no siempre llega a establecer claramente la diferencia entre ellos. El contraste⁶⁶ entre esos tiempos verbales suele plantear dificultades a los estudiantes francófonos también, ya que en francés el pretérito perfecto compuesto es el

⁶⁶ Nuestro planteamiento atiende únicamente al español estándar peninsular y no se aplica al español latinoamericano en el que es significativo el uso del pretérito indefinido (Hoy comí un bocadillo).

más utilizado, incluso para describir acciones acabadas en un pasado remoto. Las incorrecciones cometidas por estos estudiantes se deben a que la selección de uno u otro de estos tiempos en español viene condicionada por los marcadores temporales que se usan (*ESTA MAÑANA/HOY he comido un bocadillo*; *AYER/EL AÑO PASADO comí un bocadillo*) o por la intención del hablante (dependiendo de si percibe la acción como acabada recientemente o si la percibe como una acción terminada sin relación con el presente: *He comido un bocadillo / Comí un bocadillo*). El hablante de francés que todavía no ha recibido competencia gramatical para percibir o establecer de manera clara esta diferencia diría lo mismo, sin atender al marcador temporal usado o a su intención (*ESTA MAÑANA/HOY he comido un bocadillo*; **AYER/EL AÑO PASADO he comido un bocadillo*), ya que es así en su lengua (sobre todo en el francés hablado en que se usa muy poco el pretérito indefinido).

Al parecer y según las descripciones y explicaciones que nos brindan las gramáticas, la diferencia entre ambos tiempos radica en el aspecto verbal que consiste en asignar rasgos a la forma del verbo, por lo que la determinación de los aspectos perfecto e imperfecto se fundamenta en la noción de acción acabada o inacabada y en el lexema del verbo (verbos desinentes y permanentes, etc.)⁶⁷. Según parece, una explicación clara de este contraste la encontramos en los trabajos de J. Moreno Burgos (2015) quien defiende que:

La diferente distribución del PI y el PPC responde a estadios evolutivos dispares. Esto es, en el español estándar peninsular la segunda de estas formas posee un significado polisémico, ya que puede expresar tanto aspecto Perfecto [resultativo, experiencial] como aspecto Aoristo [haciendo ver el evento desde su inicio hasta su fin]. Esta peculiaridad está descartada en las variedades de Latinoamérica, dado que estas remiten únicamente al Perfecto. Moreno Burgos (2015: 95).

1.1.1.1.7. LOS ERRORES DEL CONTRASTE ENTRE EL PRETÉRITO IMPERFECTO Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO

Al igual que el contraste anterior, la distinción entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido les suele costar a los hablantes de francés. Es frecuente leer en las gramáticas y en otros manuales que el pretérito imperfecto se usa para expresar acciones pasadas no acabadas, acciones repetidas o habituales en el pasado (*Cuando terminaba los encargos, me tomaba un descanso de 45 minutos*), para expresar la causa de un

⁶⁷ Dado que el aspecto de la acción verbal puede proceder también del significado del propio verbo.

hecho también pasado (*No acudió al acto porque estaba indispuerto*) y para hacer descripciones en pasado (*Hacía un calor bochornoso, las charcas secaban y ya no era posible regar las plantas*), mientras que el pretérito indefinido permite expresar acciones puntuales y terminadas que han pasado una sola vez. A pesar de esas explicaciones, siempre quedan dudas en la mente de aprendices que no siempre consiguen percibir claramente la diferencia entre esos tiempos. La dificultad que plantea ese contraste en los estudiantes francófonos estriba en que el francés prefiere el pretérito imperfecto cuando hay marcadores temporales que indican límite de la acción (*L'année passée, il était en Italie*), mientras que el tiempo adecuado para el español es el pretérito indefinido (*El año pasado estuvo en Italia*).

Por ello, por el influjo del francés, es frecuente registrar incorrecciones del tipo: *Ayer asistía a una conferencia sobre traductología; *El año pasado estaba en Italia, aunque algunas veces sólo el contexto permite explicar la intención del hablante al utilizar uno u otro tiempo: *En verano iba al pueblo / En verano fui al pueblo* (el pretérito imperfecto en este caso permite expresar una costumbre veraniega, mientras que el pretérito indefinido permite expresar una acción puntual en un tiempo concreto).

1.1.1.1.8. LOS ERRORES DE SELECCIÓN MODAL O DEL CONTRASTE ENTRE EL MODO INDICATIVO Y EL MODO SUBJUNTIVO

Con este apartado vamos a dar un paso más en la investigación, analizando los errores que suelen cometer los hablantes de francés a la hora de seleccionar entre el modo indicativo o subjuntivo. Tal y como veremos, se les plantea seleccionar el modo adecuado a la hora de expresarse, ya que dicha selección viene influenciada por los patrones del francés. Es más, de acuerdo con Porto Dapena (1991: 115), los usos modales son los más problemáticos para estudiantes extranjeros no nativos, puesto que un error en la selección modal puede generar un mensaje muy distinto del real que tenía la intención de comunicar, y al igual que piensa Reyes Llopis García (2016: 138),

Ciertamente, la vacilación a la hora de decidirse por un modo u otro es constante fuente de errores, pues los estudiantes seleccionan el modo según parámetros sintácticos, léxicos o morfológicos derivados de estudiar descripciones normativas de larga extensión, con reglas, excepciones y cruces entre elementos que finalmente desembocan en error cuando el estudiante intenta comunicarse activamente. Reyes (Llopis García, 2016: 138).

Dado que hemos administrado una prueba para recoger los errores cometidos por un grupo de estudiantes francófonos, aquí nos centraremos sólo en algunos errores del modo que suelen cometerse entre los hablantes del francés en determinados contextos de subordinación sustantiva⁶⁸. Para conseguir ese propósito destacaremos los errores de francófonos a la hora de seleccionar entre el subjuntivo y el indicativo en situaciones de uso de verbos que pueden introducir subordinadas sustantivas, tales como los verbos de pensamiento, de deseo o voluntad y los verbos de sentimiento.

Con las incorrecciones que vamos a presentar aquí tan solo ilustraremos una parte del problema, ya que la prueba administrada nos ayudará a rastrear sus dificultades relacionadas con los demás usos del modo subjuntivo.

1.1.1.1.9. ERRORES CUANDO LA SUBORDINADA VIENE INTRODUCIDA POR VERBOS DE SENTIMIENTO

Cuando los estudiantes se enfrentan a verbos de sentimiento y emoción (lamentar, sentir, alegrarse de, temer/temerse, etc.) les plantean la dificultad de seleccionar el modo adecuado:

- a. Ana lamenta que Pedro no *haya venido* / **ha venido* al acto.
- b. Temen que *digan* / **dicen* la verdad.
- c. Temo que *vamos* / **vayamos* a tener que trabajar mucho mañana. En francés, este uso requiere el modo subjuntivo: “J'ai bien peur qu'on doive beaucoup travailler demain”.
- d. Me temo que no *vendrá* / **venga*. La incorrección puede proceder del influjo del francés que prefiere el modo subjuntivo: “J'ai bien peur qu'il ne vienne pas”.
- e. Me alegro mucho de que *hayas* / **has conseguido* el ascenso que tanto anhelabas.
- f. Siento que no *hayas podido* / *has podido* asistir a la conferencia.

⁶⁸ El capítulo de los resultados presenta todas las anomalías que hemos recogido en todos los contextos de aparición del modo subjuntivo, por medio de la prueba.

En las oraciones arriba mencionadas, los predicados que denotan sentimientos y emociones no dan la información como nueva, sino como presupuesta. Excepto el caso de TEMER⁶⁹ que puede alternar los dos modos, dependientemente del sentido o de la intención que tenga el hablante, los demás imponen el subjuntivo.

En el caso del verbo ALEGRAR (SE), los contextos de subordinación pueden imponer el subjuntivo o el infinitivo (*Me alegra saber que ha ganado*), en función de la correferencia entre el sujeto y el complemento. Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009: 1895), hay determinados contextos de subordinación en los que puede aparecer el modo indicativo de forma muy excepcional: “[...] las subordinadas encabezadas por QUE introducen a veces el indicativo [...] más frecuente en el español americano que en el europeo: *Me alegro de que terminaron ya el trabajo; Se alegra de que trajo sus cosméticos [...]*”.

Por último en el caso del verbo SENTIR, su carácter polisémico le permite regir el modo subjuntivo o el modo indicativo dependiendo del contenido semántico con el que es utilizado⁷⁰. En función del modo utilizado, se puede conseguir interpretar su correcto sentido o la intención del hablante. Siguiendo este planteamiento, el significado de la subjetividad se asocia con el modo subjuntivo, tal como en (f) *Siento que no hayas podido asistir a la conferencia*, mientras que el significado de presentimiento va con el modo indicativo (*Siento que no has podido asistir a la conferencia*).

1.1.1.1.10. ERRORES CUANDO LA SUBORDINADA VIENE INTRODUCIDA POR VERBOS DE VOLUNTAD O DESEO E INFLUENCIA

Esta clase de errores se hallan en predicados de voluntad, deseo e intención en contextos de subordinación. Aunque la mayoría de estos verbos (QUERER, DESEAR, PREFERIR, etc.) rigen siempre el subjuntivo en situación de subordinación en español y en francés, hay casos que presentan algunas discrepancias y dificultades de uso en estudiantes francófonos:

⁶⁹ Según el DRAE, TEMER con el sentido de “Tener a alguien o algo por objeto de temor” impone el uso del subjuntivo, mientras que TEMER con el sentido de “Sospechar, creer” requiere el uso del modo indicativo. Sin embargo, el francés prefiere el modo subjuntivo en ambos sentidos.

⁷⁰ Cuando tiene el significado de NOTAR suele regir el modo indicativo: *Siento que tengo dolor de cabeza*.

- a. Intenté que cambiara de opinión pero no hubo manera (“J’ai tenté de lui faire changer d’avis mais il n’y a rien eu à faire”).
- b. Espero que presencie / *presenciará esta asamblea (“J’espère qu’il sera présent à cette assemblée”).
- c. Te mando que lo limpies todo / *Te mando DE limpiarlo todo (Je t’ordonne DE tout nettoyer).
- d. Le ruego (que) me avise cuanto antes / *Le ruego DE avisarme cuanto antes (Je vous prie DE me prévenir le plus tôt possible).
- e. Dile que cierre las ventanas / *Dile DE cerrar las ventanas (Dis-lui DE fermer les fenêtres).

En el caso de (a), aunque el verbo INTENTAR (ESSAYER o TENTER en francés) presenta una estructura casi similar en las dos lenguas, pues la mayoría de los usos se forman con el infinitivo⁷¹, el DRAE le reconoce otros rasgos semánticos diferentes que lo clasifican en la taxonomía de verbos de voluntad⁷², con el sentido de “tener ánimo de hacer algo”, esto es, tener voluntad de hacer algo. Este caso es el que les plantea a los hablantes de francés dificultad de uso, pues no existe en su lengua.

Asimismo, esa dificultad se observa en los ejemplos (c), (d) y (e) donde los verbos MANDAR, ROGAR y DECIR presentan una estructura diferente en las dos lenguas. En español, sus complementos son frases subordinadas con verbos en forma personal⁷³,

⁷¹ A diferencia del español que no acepta su uso con la preposición DE (*Intenta enmendarse*), su empleo en francés siempre se construye con dicha preposición que rige el infinitivo (*Il essaie / tente de s’amender ou de se corriger*).

⁷² M^a. Lozano Zahonero lo clasifica en el inventario de los verbos de influencia, explicando que su aparición con el modo subjuntivo o infinitivo depende de si hay correferencia del sujeto o no, esto es, si hay correspondencia entre el sujeto de la frase principal y el de la subordinada (*Intenta enmendarse*) se usa con el infinitivo, mientras que si hay dos sujetos distintos, tal y como se observa en (a), se emplea con el subjuntivo.

⁷³ Excepto el caso de ROGAR que puede usarse en español con el subjuntivo o con el infinitivo sin la preposición DE, tal y como indica el Diccionario panhispánico de dudas, en su entrada: “[...] nunca debe ir precedido de la preposición *de*; así pues, no se considera correcta una oración como «*Le ruego de informar al señor Presidente*» (Aguilar Golfo [Méx. 1986]), en lugar de *Le ruego que informe al señor Presidente* o, como prefiere el español americano, *Le ruego informar al señor Presidente*. Además, en el caso de que el complemento de rogar sea una oración subordinada con verbo en forma personal (*Te ruego que me perdones*), es posible suprimir la conjunción *que*, práctica común en la lengua escrita”.

mientras que en francés son formas no personales del verbo, y este caso, el infinitivo⁷⁴. Podemos ampliar el listado con los verbos de consejo (ACONSEJAR, RECOMENDAR, SUGERIR, etc.), otros de petición (PEDIR, SUPPLICAR, etc.), otros de mandato (MANDAR, EXIGIR, REQUERIR, etc.) y los verbos de prohibición (PROHIBIR, PERMITIR, IMPEDIR, DEJAR, etc.)⁷⁵.

Por último, los errores en el uso del verbo ESPERAR se deben a que sus usos transitivos (tener esperanza en que algo suceda o creer que sucederá) e intransitivos (dar tiempo a que algo suceda antes de hacer otra cosa) en francés se construyen con el infinitivo o con el modo indicativo (véase el ejemplo b.), mientras que en español admiten la forma personal en subjuntivo del complemento en contexto de subordinación y el infinitivo, en dependencia de los casos:

Según indica el Diccionario panhispánico de dudas (2005),

Cuando significa ‘tener esperanza [en que algo suceda] o creer que sucederá’, es transitivo y va seguido de un infinitivo o de una oración introducida por que: «Espero llegar a vieja sin arrugas» (Allende Eva [Chile 1987]); «Espero que todo te vaya bien» (Gala Invitados [Esp. 2002]). Si lo que significa es ‘dar tiempo a que algo suceda antes de hacer otra cosa’, es intransitivo y en ese caso el infinitivo o la oración introducida por que van precedidos de la preposición a: «Espera a conocerla, te digo, antes de ponerte celosa» (Donoso Elefantes [Chile 1995]); «Los oficinistas esperaban a que la lluvia terminara» (Ponte Contrabando [Cuba 2002]). RAE (2005).

El DRAE recoge casi los mismos usos de transitividad (“Tener esperanza de conseguir lo que se desea. Espero que no te hayas ofendido”) e intransitividad (“No comenzar a actuar hasta que suceda algo. Esperó A que sonase la hora para hablar.”), con especial atención al uso del modo subjuntivo en las subordinadas complementos de ese verbo.

⁷⁴ Salvo en algunos casos para DECIR en francés, que admite las dos estructuras: *Ton père dit que tu étudies* (equivalente a *Ton père te dit d’étudier*) / *Tu padre dice que estudies* (orden). Si selecciona el modo subjuntivo en este caso, impone el modo indicativo cuando es verbo de comunicación o de declaración: *El médico dice que tienes fiebre*.

⁷⁵ En algunos de sus usos: *No te permito [que digas/*DE decir] tonterías* / *Je ne te permets pas de dire des bêtises*; *Mi padre me prohíbe [que gaste/*DE gastar] más de 100 euros al mes* / *Mon père m’interdit de dépenser plus de 100 euros le mois*; *Mis padres [no dejan que salga/*no me dejan salir] entrada la noche* / *Mes parents ne me laissent pas sortir à la tombée de la nuit*.

1.1.1.1.11. ERRORES DE SELECCIÓN MODAL CUANDO SE USAN VERBOS DE PENSAMIENTO O DE PERCEPCIÓN MENTAL

Estos errores vienen causados por la alternancia modal que caracteriza esos verbos en las subordinadas sustantivas. Eso justifica la clasificación realizada por la Nueva Gramática de la Lengua Española (2011: 1889) que los recoge en el grupo de “Alternancias modales en las subordinadas sustantivas”. En cualquier caso, la selección modal impuesta por estos verbos depende del contexto de subordinación y de la intención del hablante, puesto que a veces puede ocurrir que los dos modos alternen en un mismo contexto. Asimismo, otros condicionantes de selección modal con esos verbos pueden ser los inductores temporales o negativos. Este último caso es el que nos va a interesar, ya que en dependencia de dichos elementos solo seleccionan un modo u otro:

- a. Creo que el presidente presenciara el acto / Je crois que le président assistera à la cérémonie.
- b. No creo que el presidente [*presenciara/presencie] el acto / Je ne crois pas que le président assistera à la cérémonie.
- c. Pienso que tiene razón / Je pense qu’il a raison.
- d. No pienso que [*tiene/tenga] raison / Je ne pense pas qu’il a raison.
- e. Imagino que se ha enterado de la noticia / J’imagine qu’il a appris la nouvelle.
- f. No imagino que se [*ha enterado/haya enterado] de la noticia / Je n’imagine pas qu’il a appris la nouvelle.

Podemos observar que, en las oraciones arriba mencionadas, los verbos principales que van en la forma afirmativa seleccionan el modo indicativo en las correspondientes subordinadas, mientras que sus formas negativas imponen el modo subjuntivo, lo que contrasta con el francés. Las incorrecciones que se pueden constatar en estos casos para los estudiantes francófonos proceden del influjo de su lengua en la que dichos verbos no siempre rigen el subjuntivo cuando están negados.

M^a Pilar Hernández Mercedes (2006: 44-45) y Lozano Zahonero (2015: 161) establecen dos requisitos básicos que condicionan el uso del modo indicativo y del subjuntivo en esas subordinadas: si la oración tiene modalidad enunciativa el verbo subordinado va en indicativo y en caso de que el verbo de la oración principal esté negado el verbo subordinado va en subjuntivo. No obstante, ambos autores advierten que ese criterio de la negación no siempre es decisivo a la hora de decidir de la selección modal. Esta restricción explica el fenómeno la “dudosa gramaticalidad” que hace notar Daniel Escudero Ariza (2017: 5-6) en algunas oraciones: “No creía que [tuviera/?tenía] problemas”, “No sabía que [tuviera/tenía] problemas”.

Destacando algunas excepciones sobre el criterio de negación como inductor del modo subjuntivo, Hernández Mercedes (2006: 45) observa que:

- “Si el verbo principal expresa una orden negativa (Imperativo negativo), el verbo subordinado va en indicativo: No creas que no te comprendo; No digáis que no os hacemos caso”.
- “Si con el verbo principal se formula una pregunta negativa (pregunta retórica), el verbo subordinado va en indicativo: ¿No crees que este libro es aburrido?; ¿No te parece que es mejor ponerse los abrigos?”...

1.1.1.1.12. ERRORES DE SELECCIÓN MODAL CUANDO SE USAN EXPRESIONES IMPERSONALES

Dentro de la relación de expresiones impersonales, Hernández Mercedes (2006: 62) distingue aquellas que permiten constatar un hecho, la verdad y la seguridad: Es verdad, es cierto, está claro, es evidente, no cabe (la menor) duda, parece, menos mal, es obvio, es indudable, etc. Seleccionan el modo indicativo cuando van en forma afirmativa, pero el subjuntivo cuando van en forma negativa:

- a. Está claro que ya se ha enfermado tres veces este año.
- b. No está claro que [se haya/*se ha] enfermado tres veces este año.
- c. Es cierto que va a apuntarse.
- d. No es cierto que [vaya/*va] a apuntarse.

Sin embargo, en la forma interrogativa negativa se construyen con el indicativo: ¿No está claro que se ha enfermado tres veces este año?; ¿No es cierto que va a apuntarse?

Asimismo, distingue aquellas expresiones que permiten emitir un juicio de valor: Es probable, es difícil, está mal, ¡qué alegría!, es justo, es increíble, es normal, ¡qué bien!, es absurdo, es necesario, es preciso, es menester, es raro, más vale que, etc. Siempre seleccionan el modo subjuntivo tanto en la forma afirmativa como negativa:

- e. Es conveniente que asistes a la reunión.
- f. No es conveniente que asistes a la reunión.
- g. Es justo que tenga que hacerlo yo todo.
- h. No es justo que tenga que hacerlo yo todo.

No obstante, conviene subrayar que la selección modal dependerá de si esas expresiones van con sujeto determinado o no. Cuando van con un sujeto determinado, como puede observarse en los ejemplos (e), (f), (g) y (h), el modo adecuado es el subjuntivo, mientras que cuando van con sujeto no determinado seleccionan el infinitivo: *Es conveniente comer hasta hartarse; Es mejor beber agua.*

La dificultad que plantean esas expresiones en los hablantes de francés es que no todas las que permiten constatar hechos rigen el modo subjuntivo en la forma negativa: en (b) y (d), es común utilizarlas con el indicativo en francés, aunque sería recomendable usar el subjuntivo.

1.1.1.1.13. ERRORES DE SELECCIÓN MODAL EN LAS ORACIONES CON QUE INICIAL ÁTONO.

Son un tipo de oraciones aparentemente independientes que plantean dificultades entre los estudiantes de español, porque “presentan alternancia entre indicativo y subjuntivo, lo que da lugar a alternancias en los verbos que encabezarían cada oración”, tal y como subraya S. Pons Bordería (2003: 533). Esas dificultades de los estudiantes vendrían de su incapacidad de interpretar o explicar claramente el uso de QUE. Por

ejemplo, las oraciones *¡Que canta/cante Julio Iglesias!* y *¡Que viene/venga Gumersinda!* pueden ser interpretadas de dos maneras:

- a. (Digo) que canta Julio Iglesias.
- b. (Deseo) que cante Julio Iglesias.
- c. (Digo) que viene Gumersinda.
- d. (Temo/deseo) que venga Gumersinda.

Esas interpretaciones nos permiten observar que las oraciones arriba mencionadas plantean el problema de la determinación de la fuerza ilocutiva que para resolver requiere que el estudiante reponga el verbo de habla sobrentendido, ya que puede estar implícito, cambiar su naturaleza en función de la fuerza ilocutiva o quedar indeterminado por la falta de elementos contextuales que permitan desambiguar.

Sin embargo, la aportación del lingüista Pons Bordería (Ibídem) va más allá de esta explicación que considera que es poco productiva y satisfactoria a la hora de resolver la dificultad, puesto que el problema central no estriba en el verbo implícito o explícito, ni en las relaciones entre la fuerza ilocutiva y la estructura sintáctica del enunciado, sino en el propio QUE en tanto conjunción. Esta explicación puede parecer paradójica en la medida en que en el caso que nos ocupa la conjunción QUE aparece en posición inicial y, por consiguiente, carece de elemento a su izquierda que unir con el de la derecha, de acuerdo con su función unitiva desde la perspectiva gramatical, pero para resolver esta cuestión se puede presuponer la existencia de un elemento implícito, reponiendo el verbo de habla subyacente, con el fin de restablecer la función original de la conjunción QUE como conector.

En los ejemplos arriba citados, puede verse que cuando QUE introduce el modo subjuntivo se trata del “subjuntivo optativo”, por medio del cual se expresa un deseo o un mandato, mientras que cuando introduce el indicativo el verbo sobrentendido es un verbo de comunicación que permite hacer una declaración.

En cualquier caso, tras realizar una reinterpretación, la explicación que cree el autor que es conveniente darle a QUE inicial átono es considerarlo como marca de modalidad, pues es una clara manifestación de la actitud del hablante ante lo enunciado. Aun así,

sigue permaneciendo la dificultad para un estudiante, sobre todo del nivel principiante, de procesar este tipo de enunciados, alternando con maestría el indicativo y el subjuntivo.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO II: EL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL: PROBLEMÁTICA DE SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN EL2/ELE

En el capítulo anterior, el estudio de las interferencias del francés al español siguiendo los niveles de la lengua nos ha permitido ver no solo los tipos de errores que suelen cometer los hablantes de francés en su proceso de aprendizaje de español, sino también nos ha permitido este estudio repasar los trabajos que ya se han realizado en este ámbito en lo que respecta a los estudiantes francófonos.

Con este capítulo, vamos a dar un paso más en este campo, investigando siempre en el nivel morfosintáctico las posibles zonas en las que este público puede cometer incorrecciones a la hora de tener que seleccionar entre el modo indicativo y subjuntivo. Por ello, nos marcamos como objetivo principal diagnosticar, identificar y describir las áreas de dificultad persistentes y fosilizables que los aprendientes francófonos encuentran en la adquisición del subjuntivo español, para dar a conocer realmente los usos con los que este tipo de alumnado tiene más dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua española y, en función de ello, hacer algunas propuestas de intervención que les permitan a los profesores afianzarlos, tratar y corregir los errores en el aula.

En mi experiencia de profesor de español a estudiantes francófonos he ido comprobando que además de la oposición de SER y ESTAR, HABER y TENER, la alternancia imperfecto/indefinido, la dualidad modo indicativo/modo subjuntivo o mejor dicho, la selección entre el modo indicativo y el modo subjuntivo constituyen uno de los temas gramaticales que plantean grandes dificultades a los estudiantes de habla francófona. Se les plantea percibir aquellos usos complejos del subjuntivo que producen automática e inconscientemente los hablantes nativos de español. Retomando los términos del propio Ignacio Bosque (1990) según quien “el Subjuntivo es una enmarañada madeja que, además, está formada por múltiples hilos”, Alejandro Castañeda Castro (2009) añade que:

Si decimos de un alumno de E/LE que domina el uso del subjuntivo en español, también podremos decir, sin temor a equivocarnos, que tiene una competencia muy alta en español. El subjuntivo no es sólo un aspecto más de la gramática del español. No hay un único ámbito funcional, relativamente unitario y fácil de delimitar, al que se vincule.

Por eso, nos parece conveniente exponer la problemática de su enseñanza/aprendizaje en EL2/ELE. Entre los problemas fundamentales que plantea la enseñanza/aprendizaje del subjuntivo podemos destacar:

2.1. LA DUALIDAD MODO INDICATIVO/MODO SUBJUNTIVO

Según R. Navas Ruiz (1990: 107-109), para explicar el subjuntivo “se han utilizado diferentes teorías destacando tres: la tradicional, la dualista: valor del subjuntivo como de subordinación y valor optativo y la unitaria: en la que el subjuntivo sería hoy un fósil, como mera variante del indicativo”. Antes que nada, conviene hacer una precisión terminológica sobre el modo y la modalidad.

Los criterios utilizados por la tradición gramatical para definir el modo han sido diferentes, aunque todos los estudios parecen admitir la existencia de dos modos que son el indicativo y el subjuntivo, dejando al lado el modo imperativo. Han destacado la diferencia entre el “dictum” y el “modus”, relacionando el primero con el contenido proposicional del enunciado y el segundo con la forma en que el hablante lo presenta.

Según el diccionario de la RAE, el modo es la categoría gramatical que se expresa en el verbo mediante flexión, y manifiesta, entre otros valores, la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia sintáctica en algunas clases de subordinación, mientras que la modalidad es la expresión de la actitud del hablante en relación con el contenido de lo que se comunica.

Para Emilio Ridruejo (2000, Tomo 2),

La categoría lingüística que denominamos ‘modalidad’ recoge las diferencias existentes entre enunciados en cuanto estos expresan distintas posiciones del hablante, bien con respecto a la verdad del contenido de la proposición que formulan, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto de la enunciación” (Ridruejo, 2000, Tomo 2: 3211).

El Diccionario de términos clave de ELE añade que “la modalidad expresa un amplio campo de matices semánticos, según la actitud del emisor ante lo enunciado y su interlocutor: certeza, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, seguridad, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, etc.”.

De acuerdo con estos planteamientos, los enunciados pueden presentarse en diferentes modalidades: en la modalidad epistémica, deóntica y axiológica.

“La modalidad epistémica se define como la expresión del grado de certeza o duda que el emisor muestra con respecto a la verdad de la proposición contenida en su enunciado”: Seguro que Juan lo ha dicho; Juan debe de haberlo dicho.

“La modalidad deóntica indica la obligatoriedad de que se dé el contenido enunciado, en relación con un sistema de normas”: Juan tiene que decirlo.

“La modalidad axiológica o apreciativa muestra la actitud del emisor con respecto a lo comunicado en cuanto a su escala de valores; permite expresar una valoración moral o estética”: No me parece bien que Juan lo haya dicho.

Sin embargo, no siempre se llega a establecer fronteras nítidas entre estas modalidades, puesto que las más de las veces hay una relación entre esos significados.

Según sea esta actitud o intención del hablante, el modo verbal empleado puede ser indicativo si considera que la acción verbal es real o cierta, o puede ser subjuntivo si se refiere a acciones que considera dudosas, probables o posibles, deseables, etc. Desde esta perspectiva, Andrés Bello (2002: 136) considera como modo a “las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado”. Según este acercamiento, Bello toma en consideración la regencia de los verbos principales de la oración. Es importante notar que considera el modo subjuntivo como únicamente posible en oraciones subordinadas –subjuntas– y que los casos de oraciones independientes con subjuntivo son reducciones de formas en que el verbo que rige subjuntivo aparece implícito (así en ¡No VAYAS con ella al cine! ↔ (Quiero que) no VAYAS con ella al cine), salvo algunas excepciones. Observa Bello (1981) entonces que:

El subjuntivo común tiene un carácter que lo diferencia de todo otro modo, y es que subordinándose o pudiéndose subordinar a palabras o frases que expresan mandato, ruego, consejo, permisión, en una palabra, deseo (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación, prohibición), significa la cosa mandada, rogada, aconsejada, permitida, en una palabra, deseada (y la cosa disuadida, desaprobada, prohibida, etc. (...)) Piden de ordinario el subjuntivo común las palabras o frases subordinadas que denotan incertidumbre o duda, o alguna emoción del ánimo, aun de aquellas que indirectamente afirman el objeto o causa que la ocasionan. (Bello, 1981: 229-330).

De acuerdo a esta descripción, los manuales de enseñanza y aprendizaje de ELE suelen presentar un catálogo de estructuras oracionales, más o menos exhaustivo, en el que se señala el modo que se debe utilizar en cada caso, sin mostrar ninguna clase de relación entre las construcciones que se mencionan. Una muestra de esta forma de exposición es la siguiente: en oraciones sustantivas, con verbos que expresan deseo, mandato, ruego, consejo, etc., el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. Con verbos de actividad mental en forma afirmativa el verbo de la subordinada se usa en indicativo, y en forma negativa el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. En las oraciones finales se utiliza siempre subjuntivo, etc. Este tipo de enfoque no crea sino confusión en la mente del aprendiente. Por eso, añade Enrique Aletá Alcubierre (2004) que:

Semejante casuística sólo puede provocar el desánimo en el estudiante de ELE, que se sentirá abrumado ante la cantidad de datos (clases de verbos, clases de subordinadas, etc.) que parece que ha de memorizar para lograr el dominio de los modos verbales del español. (Aletá Alcubierre, 2004: 2).

Otro tipo de planteamiento que no deja de confundir al hablante no nativo de español es el que consiste en describir los modos verbales con una regla de carácter general que parece ser de aplicación para todas las oraciones subordinadas. Conforme a este acercamiento regido o gobernado por el proceso de sobregeneralización o hipergeneralización de las reglas, el indicativo es el modo de las oraciones independientes y el subjuntivo es el modo de las oraciones subordinadas. Según Aletá Alcubierre (2004), uno de los errores más frecuentes en los alumnos de ELE debidos a este tipo de explicación basada en el concepto de subordinación es un uso indiscriminado del subjuntivo en las cláusulas sustantivas. Lo explica en los términos siguientes: “Cuando el estudiante se rige por esta pauta, suele cometer los siguientes errores: Trabajo porque lo *necesite para vivir; Creo que *tengan toda la razón.” (2004: 3).

Dice además César Hernández (1996: 283) que “no podemos asignar al subjuntivo el distintivo de modo de la subordinación. O lo que es lo mismo, pero volviendo al razonamiento, la subordinación no nos parece criterio distintivo del modo subjuntivo; y si no lo es de él, menos aún del indicativo”.

La conclusión que surge de estas reflexiones es que no son suficientes para contestar la pregunta más importante que hacen los estudiantes de ELE: ¿cuándo usar el subjuntivo y cuándo no?

2.2. FALTA DE EXPLICACIONES CLARAS ENTRE EL PROFESORADO

Si el profesor de ELE extranjero o nativo sabe usar el subjuntivo de manera intuitiva muy a menudo se le plantea dar explicaciones claras a los alumnos de modo que puedan escoger correctamente el modo adecuado al contexto. Para la mayoría, los usos básicos del modo subjuntivo se centran en la virtualidad, la subjetividad y la irrealidad. Por eso, piensa Estíbaliz Sánchez Rondón (2004) que:

Cuando se le presenta al profesor de ELE la situación de explicar qué es el subjuntivo, para que el alumno llegue a comprender el concepto mental para aplicarlo posteriormente a un caso práctico concreto, recurrimos a esta idea de la expresión de irrealidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad. Sánchez Rondón (2004: 813).

De acuerdo a tal planteamiento, el subjuntivo

Aparece dependiente de verbos de mandato, emoción, reacción emocional, temor, duda; con expresiones de eventualidad; con la idea de hipótesis y futuro en proposiciones adjetivas, temporales, concesivas y condicionales y con pronombres indefinidos en proposiciones adjetivas. (...) Así también los elementos utilizados con subjuntivo son: antes de que, a riesgo de que, así, siquiera, a menos que, con tal que, a no ser que, suponiendo que, para que, a fin de que, con vistas a que, con que, como si, de ahí que, etc. La negación ocupa un papel importante, por ejemplo en los casos: No creo que esté; No es verdad que lo haya dicho; No es que lo sepa; No vengas; No conozco a nadie que lo haga. (Ibídem).

Sin embargo, este procedimiento suele plantear al estudiantado muchas dificultades, ya que tiene que dominar una serie de reglas infinitas, a veces abstractas y difíciles de memorizar. Por eso, recomienda Alejandro Castañeda Castro (2009) que:

No tenemos necesariamente que inducir al alumno a que generalice, a que persiga una regla general para cada fenómeno, sino que debemos dejar que tal recurso sea aprendido en su contexto sintáctico-semántico y pragmático. (...) Por ejemplo, si estamos practicando la expresión de gustos, nuestra opinión ante las acciones de los demás, nuestros deseos y expectativas en relación con los demás, y ello nos pone en contacto con construcciones del tipo Me gusta que me tengas en cuenta, el subjuntivo, seguramente, se aprenderá asociado a determinado contexto sintáctico-semántico, a determinado vocabulario y a determinado acto lingüístico.

Castañeda Castro (2009: 62).

Para aquellos profesores que se limitan a otra definición de la gramática tradicional según la cual el subjuntivo es el modo de la subordinación, habrá que tener en consideración que aunque esta definición se acerca mucho a dar con la clave del fundamento de la oposición indicativo/subjuntivo, obviamente no es una caracterización o sobregeneralización acertada porque el modo indicativo es también compatible con las cláusulas subordinadas (así en “Me ha dicho Esmeralda que su novio viene a cenar con nosotros esta noche”).

Por eso apunta Jesús Fernández Álvarez (1988) que:

(...) salvo excepciones mínimas (...) la diferencia básica entre el indicativo y el subjuntivo es que el indicativo se emplea tanto en la oración principal como en la subordinada, mientras que el subjuntivo sólo aparece en la subordinada y en la llamada oración independiente.

J. Fernández Álvarez (1988: 23).

Si este criterio puede parecer bastante claro para el profesorado lo es menos en el alumnado, ya que plantea el problema de metalenguaje, o sea de terminología gramatical a emplear. Esta dificultad a la que se enfrenta el profesor puede agravarse aún más cuando los alumnos carecen de una formación gramatical adecuada, por lo que cuanto más precisión gramatical utilizará el profesor, mayor claridad expositiva del tema logrará.

No obstante, destacan algunas contribuciones que, alejándose de los planteamientos de la Gramática tradicional, han conseguido dar una clave para entender mejor ambos modos y realizar una selección adecuada. Sus aportaciones rompen radicalmente con las propuestas de la tradición gramatical basadas en criterios normativos, semánticos y sintácticos que acaban confundiendo a los estudiantes. Tal y como veremos a continuación, sus aportaciones tienen como cimientos los principios del enfoque comunicativo orientado a la acción, la Gramática Comunicativa y el enfoque operacional. Esas propuestas han sido retomadas por algunos materiales de notoriedad para elaborar sus métodos de instrucción gramatical sobre el tema.

2.1.1. LA APORTACIÓN DE FRANCISCO MATTE BON

Después de hacer un repaso por los errores de los enfoques tradicionales y del gran problema que supone la explicación de lo que es la aserción o la ausencia de ella,

Francisco Matte Bon (1992, 1998, 2008) plantea una teoría del subjuntivo enmarcada en la lógica del discurso. Según el autor, no se puede separar la lengua del mundo real y de su contexto y, teniendo esto en cuenta, explica que el indicativo se usa para presentar nueva información y que el subjuntivo, en cambio, no informa o bien presupone. Indica que las palabras “presuponer y presuposición” no se refieren a la presuposición de la verdad de la proposición, sino únicamente a la disponibilidad de la información en el contexto. Desde esta perspectiva, la información presupuesta ya no se presenta como nueva, sino como información conocida y compartida por locutores e interlocutores.

Planteando las dificultades generadas por los límites del enfoque tradicional, condena sus falsas generalizaciones en estos términos:

Si el verbo “querer” expresa la voluntad del sujeto y requiere el subjuntivo, ello no nos autoriza de forma alguna, a afirmar que el subjuntivo sea el modo de la voluntad, ni podemos sostener que el subjuntivo es el modo de la irrealidad basándonos en el hecho de que aparece a menudo en contextos en los que nos referimos a “acciones” irreales. Si “estar seguro de” rige indicativo, esto no es suficiente para deducir que el indicativo sea el modo de la certidumbre. Establecer estas ecuaciones sería como asociar la lana de modo inequívoco a las alfombras y además definirla como material que se utiliza para hacer alfombras por el mero hecho de que dicha fibra se usa entre otras cosas para hacer alfombras. (Matte Bon, 2008: 3).

Sobre el valor central del subjuntivo, dice esto:

Si analizamos los contextos en los que aparece el subjuntivo, podemos definir de nuevo la oposición indicativo/subjuntivo en términos de información. Como ya hemos visto, numerosos autores consideran que el indicativo se usa para afirmar o declarar algo, mientras que el subjuntivo no posee esta propiedad. Después de todo verbo en indicativo quien escucha conoce algo nuevo sobre el sujeto del verbo. No es el caso de los verbos en subjuntivo. (Matte Bon, 2008: 18).

Dicho de otra manera, la elección entre indicativo o subjuntivo por parte del hablante tiene que ver con una jerarquía de informaciones, las nuevas y las conocidas. Las informaciones nuevas se corresponderían con el indicativo y las conocidas con el subjuntivo.

Por ejemplo: “Creo que Juan vendrá al acto de esta tarde”. → Información nueva.
Respuesta a esta información: “Pues yo no creo que venga al acto; está de vacaciones”.
→ Comentario a la información anterior, ya conocida.

Para aplicar esta idea en el aula, Francisco Matte Bon (1998a: 77) propone las siguientes preguntas que se pueden hacer en clase ante un documento de la lengua que

contenga indicativo y subjuntivo: “¿Qué es lo que ya sabíamos? ¿Qué nos está diciendo aquí? ¿Esto lo sabíamos o no lo sabíamos? ¿Y los interlocutores lo sabían o no?”.

2.1.2. LA APORTACIÓN DE JOSÉ PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO

Más tarde, J. P. Ruiz Campillo (2005, 2006, 2007 y 2008) va a sustituir el concepto de “información” propuesto por Francisco Matte Bon por el de “declaración”, razonando que:

[...] no siempre un individuo que formula una relación sujeto-predicado con un indicativo tiene intención de informar, así como no todo indicativo que surca el aire surte el efecto de una positiva adquisición de información. La información se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un acto del hablante capaz de transmitirla, y que nosotros, a efectos de este trabajo, identificaremos como *declaración*. (J. P. Ruiz Campillo, 2004a: 96).

Para él, informar y declarar no son sinónimos: quien informa presupone que da informaciones nuevas al oyente, mientras que declarar no implica ni “la intención de informar ni el resultado para el oyente de ser informado (...)” (Ibídem).

Partiendo de su llamada “ley de uso” o “ley de significado” expresada en el valor declarativo o no-declarativo, establece que:

En términos de operación, el hablante formulará en indicativo todo aquel VERBO cuyo PREDICADO constituya una declaración del sujeto, es decir, aquello que el sujeto está queriendo afirmar o suponer explícitamente con la estructura matricial elegida para introducirlo [...]
Por el contrario, el hablante hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar ese predicado, siempre en estricta atención a la estructura matricial elegida en cada caso para referirse al hecho [...] (Ruiz Campillo, 2008: 10).

Podemos encontrar una clara justificación de este principio de Ruiz Campillo (2008) en Reyes Llopis García (2016) quien explica que:

En el aula de E/LE, los profesores somos conscientes de que los alumnos tienen una marcada tendencia a “operativizar” los conceptos gramaticales que se introducen en clase, es decir, que tienden a generalizar la regla y a aplicarla (sin mayor éxito) en todos los casos que encuentran. (R. Llopis García, 2016: 108).

Según esa ley, el indicativo se usa para declarar (es decir, afirmar o suponer algo) y el subjuntivo es la ausencia de declaración (porque algo ya se ha declarado previamente y por lo tanto simplemente se valora, porque sólo se considera como mera posibilidad o porque el hablante no quiere afirmarlo porque no lo cree cierto).

Con este principio de declaración, la aparente contradicción entre “Creo que + indicativo” y “No creo que + subjuntivo” ya no existe. Si digo, por ejemplo, “Creo que va a llover” estoy declarando esta opinión. Si digo “No creo que vaya a llover” no estoy declarando que vaya a llover como en el ejemplo anterior, sino que lo que declaro es mi incredulidad, es decir “No creo en el hecho de llover”. Esta lógica interna puede ampliarse con más ejemplos, por ejemplo, con lo que Ruiz Campillo (2004b) llama las “matrices de comentario” como “Es fantástico X”, “Me gusta X”, “Odio X”, “Me parece X”, “Lamento X”, etc. Lo único que declara el hablante son las matrices (Es fantástico, Me gusta, etc.), mientras que el resto se menciona, “simplemente porque no es X lo que el sujeto pretende declarar” (ibíd.). Por ejemplo: Si digo “Es fantástico que vengas”, ¿qué estoy declarando, que es fantástico o que estás viniendo? Evidentemente, que es fantástico, no que estás viniendo. El hecho de que estás viniendo lo menciono con la única forma verbal del español con la que no puedo declarar nada, el subjuntivo.

Después de contactar con el autor⁷⁶ de la teoría para saber si tiene límites, o mejor, si hay algunos casos del subjuntivo que no consigue explicar, nos contestó lo siguiente:

No he encontrado casos que pongan en serias dudas la teoría. Lo que sí he encontrado son casos en que la explicación a través de la teoría es más dificultosa. En mi experiencia, los problemas surgen en la metodología de aplicación de la teoría, no en la teoría misma. Y esta dificultad para aplicarla es extraordinariamente común. (Véase correos electrónicos en el anejo).

Sólo damos en este apartado la sustancia de esta interesante teoría de la que iremos disfrutando a lo largo de nuestra investigación, pues la hemos escogido y planteado en la hipótesis de investigación como teoría de mayor alcance para corregir los errores de nuestros estudiantes.

2.1.3. LA APORTACIÓN DE REYES LLOPIS GARCÍA

Otra contribución muy importante sobre la instrucción gramatical del modo subjuntivo es la que propone Reyes Llopis García. Su aportación se fundamenta en la

⁷⁶ Cuya colaboración agradecemos muchísimo en esta investigación, pues ha sido muy fructuosa. Su apoyo nos ha ayudado mucho a comprender muy bien la teoría y a diseñar la propuesta didáctica.

Instrucción de Procesamiento⁷⁷ y en la Gramática Cognitiva⁷⁸ que a su vez tiene su origen en la Lingüística Cognitiva, según la cual

La principal función del lenguaje es aportar significación, de ahí que deba establecerse la manera de ligar forma con significado. Las gramáticas deben intentar explicar en la medida de lo posible los parámetros formales a partir de aspectos significativos. (Cifuentes Honrubia, 1994: 83-84).

De acuerdo con este papel esencial o fundamental del lenguaje, la Gramática Cognitiva se encarga de unir la forma⁷⁹ al significado⁸⁰ que se vuelven indisociables. También da al lenguaje un carácter simbólico⁸¹, es decir, la estructura simbólica la conforman la estructura fonológica y la semántica que forman una unidad indisoluble⁸².

Para la investigadora, esa indisolubilidad de forma y significado propugnada por la Gramática Cognitiva puede ser una clave satisfactoria para enfrentarse a la selección modal y así dar un cambio radical a la instrucción tradicional gobernada por un listado de incontables verbos que condicionan la selección modal o por premisas sintácticas que abogan por una forma u otra. Por ello dice:

La aportación de la GC [Gramática Cognitiva] en este caso se basa en volver a unir las formas con sus significados para que los aprendientes puedan entender las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y, en definitiva, la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE. Se trata de darle a la instrucción gramatical un

⁷⁷ Es una metodología que trata sobre el procesamiento del “input” (conocido también como aducto o caudal lingüístico, hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso), pero que la investigadora aplica esta vez también y de forma directa al “output” (conocido también como educto o salida de datos, hace referencia a la lengua que el aprendiente produce, ya sea oral o escrita) (Instituto Cervantes, 2008).

⁷⁸ En el sentido de Cifuentes Honrubia (1994: 7), es “una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje. Tal gramática se entiende como metodológica, no constructiva, y sin una organización parcelar autonomista de sus disciplinas”.

⁷⁹ Entendiéndose como unidad lingüística o unidad simbólica.

⁸⁰ Hace referencia a la estructura semántica que se corresponde con una unidad simbólica.

⁸¹ Este carácter simbólico le es incluso inherente, ya que tiene como función previa “significar” y ese significado se obtiene por medio del proceso de conceptualización del individuo cuando ve, lee, escucha o interpreta la unidad.

⁸² Esta indisolubilidad de forma y significado se opone a la concepción saussureana según la cual, el signo lingüístico se constituye de un significante (forma o imagen acústica) y de un significado (representación mental o concepto) independientes.

papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como «comunicación» por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse: hay que considerar la gramática como medio de expresión, es decir, de «cómo se hace para construir significado». En el caso del modo verbal es necesario realizar este cambio para poder buscar un «valor de operación» que permita a los estudiantes relacionar la forma con sus significados lógicos y coherentemente, comprendiendo siempre que hay una relación indivisible entre ambos, en la LE y en su propia L1. (Llopis-García, 2016: 97-98).

De acuerdo con su propuesta, el estudiante debe seleccionar la forma lingüística fundamentándose en el significado que quiere comunicar, de ahí que la conexión entre forma y significado sea imprescindible para una correcta enseñanza del modo verbal. El “valor de operación”⁸³ de cada forma lingüística al que alude toma en consideración el concepto de “categorización”⁸⁴ basado en la “ley de uso” del modo verbal propuesta por Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008), según la cual el modo indicativo categoriza una declaración, mientras que el subjuntivo categoriza una no-declaración, de ahí que sea posible establecer incluso una similitud entre ambas aportaciones. Junto al concepto de “declaración” y “no-declaración” utiliza los conceptos de “identificación” para el indicativo y de “no-identificación” para el subjuntivo:

Es interesante relacionar el concepto de categorización visto [...] con la ley de uso, pues a través de la categorización «se pueden organizar cada vez más estructuras en redes relacionadas en sí de forma compleja» (Achard, 2004: 177). A partir de la categorización, entonces, puede hacerse a los estudiantes conscientes de que el modo IND categoriza la identificación/declaración del hecho que se menciona y que el SUBJ categoriza justo lo contrario, es decir, una no-identificación/no-declaración. Siendo conscientes de que el español comunica este hecho a través del modo verbal, los estudiantes podrán transferir esta dicotomía a las diferentes estructuras en las que la SM [selección modal] está presente. (Llopis-García, 2016: 140).

Según este postulado, el “valor de operación” consiste en la dicotomía “identificación/no-identificación”, parecida a la “declaración/no-declaración” y tiene en cuenta las redes cognitivas presentes en la operativización del modo verbal. A continuación, la autora aplica estos conceptos que funcionan como principio operativo único a las oraciones de relativo, a las temporales y a las concesivas, con el objetivo de enseñar el modo verbal y explicar su selección.

⁸³ Definiéndose como “valor de significado” por Ruiz Campillo (2004: 3).

⁸⁴ En sus términos, es “un proceso de identificación de conceptos, ordenación en categorías y creación de redes semánticas”. (Llopis-García, 2016: 93).

2.1.4. LA APORTACIÓN DE HANS-JÖRG BUSCH

Otra aportación no menos importante es la del estudioso Hans-Jörg Busch (2009). Su teoría del rasgo [+ alternativa] está fundamentada en la idea de valor básico (“Grundwert”) del subjuntivo, tal y como fue desarrollada por Martin Hummel (2001). El autor caracteriza el indicativo como “Existenzmodus” y el subjuntivo como “Inzidenzmodus”, una clasificación que se basa en la observación que la lengua puede abstraer de la pura existencia de eventos -o sea que la existencia real o no existencia de un evento es sólo un elemento entre otros en el uso de los modos- y que la función del subjuntivo es presentar los eventos, no importa si ya han ocurrido o no, como posibles alternativas de su realización, o sea, para decir que un evento también podría haber salido de forma diferente.

Conforme a este acercamiento,

Con el indicativo el hablante presenta eventos como hechos reales, verdaderos y existentes. (Esto no tiene que decir que deben ser reales, verdaderos o existentes. El hablante sólo quiere que los demás crean que se trata de hechos reales y verdaderos). Con el subjuntivo el hablante no presenta eventos como hechos reales y existentes sino como hipotéticos o como una alternativa entre otras. (Con el subjuntivo tenemos formas verbales mágicas que nos permiten hasta hacer abstracción de la existencia objetiva y real de un evento y presentarlo como una posibilidad entre otras. En muchos casos la alternativa es lo contrario de la realidad. (El hablante NO quiere que los demás crean que se trata de hechos reales y verdaderos). (Busch, 2009: 152-153).

Para el estudioso, todas las “reglas” que se han formulado sobre el modo subjuntivo no sustituyen la necesidad de contar con un significado único comprensible que englobe todos los usos. Por ello, afirma:

Creo que la definición del subjuntivo con el rasgo [+ alternativa] o de los modos indicativo y subjuntivo con el binomio [no-existencia de una alternativa en la mente del hablante] vs. [Existencia de una alternativa en la mente del hablante] nos da una herramienta práctica y operable para la enseñanza del subjuntivo a nuestros estudiantes. (Busch, 2009: 150-151).

Sin embargo, aunque el hilo conductor de todos los usos es la definición del significado o del valor del subjuntivo dentro del sistema de la lengua española como [+ alternativa] el autor puntualiza que sólo forma parte del conocimiento del que necesita disponer un hablante para el correcto uso del subjuntivo y que su dominio requiere una competencia lingüística avanzada. Esta sólo se logra con un alto grado de exposición a la lengua en un ambiente hispanohablante.

Estableciendo también contacto con él⁸⁵ para saber si todos los usos del subjuntivo pueden explicarse con su teoría, confesó que sí, pero recomendándonos estudiar también los trabajos de José Plácido Ruiz Campillo.

2.2. AUSENCIA DE UNA TEORÍA Y EXPLICACIÓN ÚNICAS Y UNÍVOCAS EN LAS GRAMÁTICAS

En las gramáticas y materiales de ELE todavía no se han establecido un valor y significado básico del subjuntivo que puedan explicar los diversos sentidos y funciones que el subjuntivo cumple en los diversos contextos lingüísticos. Por eso, opina J. P. Ruiz Campillo (2006: 1) que “Cuando un profesor de ELE se enfrenta a la tarea de explicar el funcionamiento del subjuntivo a alumnos extranjeros, se encuentra ante una disyuntiva similar: hay una única ley que lo explica todo o es como una cebolla con miles de capas”. Para Hans-Jörg Busch (2009: 147), “Lo que más complica la enseñanza y el aprendizaje del subjuntivo es que en todos los libros de texto y gramáticas sólo se describen los varios usos del subjuntivo, pero no se dice cuál es su significado”.

Conviene exponer y valorar algunas teorías sobre este fenómeno lingüístico a la luz de algunas gramáticas.

2.1.1. LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Desde los enfoques de la Gramática descriptiva el subjuntivo ha sido tratado con un listado de reglas muy difíciles de memorizar e incluso que acaban siendo contradictorias. Las definiciones de los estudios lingüísticos tradicionales han sido muy diferentes. En su trabajo sobre el modo y la modalidad en las subordinadas, Emilio Ridruejo (2000, Tomo 2) cita diferentes propuestas para definir el subjuntivo: es

El modo de la no-realidad (Alarcos Llorach, 1994: 153-154), de la incertidumbre (Badía Margarit, 1953), de la subjetividad (Hernández Alonso, 1984: 291-296), de la futuridad indefinida (Beardsley, 1921), de lo prospectivo (Charaudeau, 1971), etc., frente al indicativo, modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro, de lo actual, modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos (Sastre Ruano, 1997).

⁸⁵ Cuya colaboración y apoyo agradezco mucho en este estudio.

(E. Ridruejo, 2000, Tomo 2: 3218).

Los criterios de la “no-realidad”, “futuridad”, “virtualidad”, etc. funcionan bastante bien con verbos de voluntad, deseo, duda, negación y expresiones que indican que algo todavía no ha ocurrido:

- a. Yo quiero que te cases conmigo.
- b. Dudo que Ana se case con Vicente.
- c. No creo que Ana se case con Vicente.
- d. Mis padres impidieron que Ana se casase con Vicente.

En estos ejemplos se destaca una característica principal e inherente del subjuntivo: El subjuntivo es un modo relativo (y no absoluto como el indicativo). Esto significa que siempre se ajusta al contenido (por ejemplo al tiempo) de la cláusula principal. Es obvio que la acción de “casarse” no ha ocurrido todavía en el momento en que se enuncian estas oraciones, porque es posterior con referencia a la cláusula principal.

Sin embargo, el argumento principal contra la definición del subjuntivo como el modo de la no-realidad, posibilidad o virtualidad lo procuran los verbos de emociones que también se usan con el subjuntivo en español:

- a. Enrique, me encanta verte. Me alegro de que hayas venido.
- b. Me entristece que haya muerto su abuela.

No hay ninguna duda de que Enrique en el ejemplo *a* “ha venido” y que “su abuela” en el ejemplo *b* “está muerta”, o sea, que se trata de situaciones o hechos reales. Entonces, ¿por qué se usa el subjuntivo también en estos casos? Según sostiene Hans-Jörg Busch (2009),

La razón es que ni el sistema de la lengua y ni siquiera los actos del habla concretos son representaciones directas o fotografías de una realidad absoluta sino abstracciones y versiones de algún tipo de realidad individual o colectiva en un punto concreto dentro del eje temporal. En otras palabras: la lengua y los actos del habla nos permiten crear mundos alternativos y presentar el mismo hecho desde perspectivas diferentes.

(Busch, 2009: 150).

De acuerdo a este razonamiento diríamos “Enrique, me alegro de que hayas venido” cuando simplemente queremos expresar que el hecho que “Enrique haya

venido” es sólo una alternativa en la mente del hablante (otra sería que “Enrique no hubiera venido”), o sea, que el hablante hace abstracción del hecho real, crea un mundo alternativo en el que “Enrique no ha venido”. El hablante también podría decir: “Enrique, viniste. ¡Cuánto me alegro!” En este caso el mensaje es más simple y no contiene el elemento de la alternativa.

La cualidad que se asigna al subjuntivo como el modo de la futuridad indefinida y de lo prospectivo se observa también cuando se usa en proposiciones adverbiales temporales, pues el verbo subordinado en forma de presente de subjuntivo adquiere valor de futuro: así en “Cuando Carmen vuelva a casa, avísame”.

Permaneciendo en el mismo nivel sintáctico Alarcos Llorach (1970) indica que “el subjuntivo alude a un comportamiento sintáctico (se subordina a algo)”. Podemos comprobar que según estas definiciones el subjuntivo depende de otra construcción y que para su uso correcto se debe poseer competencia de la estructura formal de la lengua. Este criterio es claramente metalingüístico porque su estudio implica dominio de las oraciones independientes, de las subordinadas sustantivas, de las subordinadas adjetivas y de relativo, de todas las subordinadas adverbiales (temporales, locativas, modales, comparativas, consecutivas, finales, causales, etc.).

De acuerdo con Emilio Ridruejo (en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.)),

Probablemente la explicación más general sobre el valor de la oposición entre indicativo y subjuntivo es la que sostiene que el indicativo se utiliza cuando hay aserción, mientras que el subjuntivo es el modo que se emplea cuando no hay aserción o ésta no resulta suficientemente independizada. (Emilio Ridruejo, 2000, Tomo 2: 3219).

Aunque se comprenda que una aserción es una afirmación que hace el hablante esta definición sigue siendo metalingüística y no nos parece aplicable a la enseñanza del subjuntivo a extranjeros.

2.2.2. LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESPAÑOL

Este apartado nos permitirá ver cómo se ha enfocado el tema en estos manuales de aprendizaje de español destinados a los no nativos o extranjeros. Si para facilitar la comprensión del modo subjuntivo la Gramática tradicional se ha limitado a las dualidades indicativo/subjuntivo, objetividad/subjectividad, realidad/irrealidad y

certidumbre/incertidumbre, las gramáticas pedagógicas a su vez han tratado de abordar el tema de manera diferente, dando otras características del modo y recurriendo a ciertas funciones comunicativas del subjuntivo y conceptos o teorías como la declaración de J. P. Ruiz Campillo (2005, 2006, 2007 y 2008) que hemos presentado anteriormente, aunque no sea la mayoría y que hasta hoy en día muchos libros de texto y otros materiales sigan basándose en los valores de no-realidad, incertidumbre, deseo, duda, etc., para explicar el tema. En este apartado, sólo vamos a tener en cuenta aquellas gramáticas pedagógicas que con sus aportaciones sobre el tema han operado un cambio de enfoque después de la tradición gramatical: la Gramática comunicativa del español (1992) y la Gramática básica del estudiante de español (2011).

2.2.1.1.LA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DEL ESPAÑOL (MATTE BON, 1992)

Entendemos por gramática comunicativa aquella que estudia las unidades tradicionales de la lengua (pronombres, aspecto, tiempo, modo, artículos, preposiciones, etc.) desde una perspectiva que toma en consideración la comunicación. Es también “una gramática que sitúa a los interlocutores y a la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis” (Matte Bon, 1992: vi-vii). Agrega que su gramática dista de aquellas que “suelen considerar la lengua como un sistema de reglas de combinación de palabras en frases”.

Esta gramática ha sido la primera en tratar el tema del modo subjuntivo desde un enfoque comunicativo, ya que ha venido a realzar el fundamento de la lengua como verdadera herramienta de comunicación. Con su concepto de información expuesto anteriormente ha cambiado el enfoque del subjuntivo, paliando las dificultades que planteaba la descripción de la tradición gramatical y supliendo sus deficiencias. Muy pronto, las aplicaciones didácticas de esa teoría se han constatado en los libros de texto y otros manuales de ELE/EL2 publicados por muchos editoriales (Difusión, Edelsa, Anaya, etc.).

La característica fundamental de esa gramática es que ha recogido el sinnúmero de reglas de aparición de los modos indicativo y subjuntivo bajo unos conceptos básicos: el indicativo presenta la información como nueva, mientras que el subjuntivo o bien no informa o bien presupone la información. De acuerdo con su postura,

La característica esencial que distingue al subjuntivo de todos los demás tiempos del español es que no presenta informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando sólo quiere referir a la relación entre un sujeto y un predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo. Al contrario, con los verbos en indicativo o en condicional tenemos informaciones nuevas sobre el sujeto de cada verbo. (1992: 49).

Por lo tanto, les recomienda a los profesores de lengua que tengan en cuenta en sus clases este concepto de información si quieren conseguir que los estudiantes dominen satisfactoriamente las propiedades de los modos en español. Es más, el diseño de las actividades del aula debe buscar como objetivo a alcanzar una comunicación auténtica y no una estéril manipulación de oraciones que no pueden usarse en una situación de comunicación real.

2.2.1.2.LA GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL (2015)

De todas las gramáticas pedagógicas, ésta es un material de referencia que destaca por su mayor alcance, ya que el metalenguaje es asequible tanto para estudiantes como para profesores. Apoyándose en la teoría de la declaración y no-declaración de Ruiz Campillo, que es coautor, ha conseguido resumir todos los conceptos y reglas propuestos por la tradición gramatical, para explicar mejor los valores del indicativo y subjuntivo y así facilitar su adquisición.

Desde su llamada “ley de uso” y “ley de significado” del modo verbal, Ruiz Campillo (2007a y b, y 2008) indica que el indicativo introduce una declaración, mientras que el subjuntivo, en cambio, no implica que la frase subordinada sea una declaración, por lo que deduce que introduce una no-declaración. Su propuesta busca establecer un único, unívoco y constante valor de operación para el modo indicativo (declaración) y para el modo subjuntivo (no-declaración), entendiéndose el concepto de declaración como “[...] una MANIFESTACIÓN FORMAL Y EXPLÍCITA de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso”. (Ruiz Campillo, 2008: 9). En palabras de R. Llopis García (2016: 109), “La no-declaración es, por tanto, la abstención del hablante de afirmar, dar por cierto o implicarse directamente con el hecho del que habla, sin tener por ello que privarse de incluirlo en su discurso”, esto es, bajo el concepto de no-declaración, podemos recoger todas aquellas etiquetas que la tradición gramatical

atribuían al modo subjuntivo como modo de la irrealidad, subjetividad, duda, incertidumbre, etc.

Esta gramática está destinada a los estudiantes de los niveles A1 y B1 del MCERL y en lo que concierne a nuestro tema, dedica el capítulo 32 a las “Formas de subjuntivo: hable, haya hablado...” y el 33 a la selección “¿Indicativo o subjuntivo?”.

Al echar un vistazo al capítulo sobre la selección modal, observamos que su estructura presenta una gama de funciones comunicativas con algunos exponentes lingüísticos correspondientes: Declarar (indicativo) o no declarar (subjuntivo), Expresar deseos y objetivos (Quiero que venga), Declarar o cuestionar informaciones (Creo que viene / No creo que venga), Declarar o pedir (Dice que viene / Dice que venga), Valorar informaciones (Es estupendo que venga), Identificar o no identificar entidades (La chica que viene / La chica que venga), etc. Lo más interesante de este apartado es la explicación de cada función lingüística con el concepto de declaración o no-declaración, pero antes que nada define los usos del indicativo y del subjuntivo en estos términos:

Usamos un verbo en **indicativo** cuando **queremos declarar** el contenido de ese verbo: queremos expresar lo que alguien sabe (una afirmación) o piensa (una suposición) sobre una determinada realidad. Podemos declarar informaciones directamente (en una oración independiente) o después de una **MATRIZ** que anuncia una declaración (en una oración subordinada) [...]

Usamos un verbo en **subjuntivo** (o infinitivo) cuando **no queremos declarar** el contenido de ese verbo, porque no queremos expresar con él ni una afirmación ni una suposición: es sólo **una idea virtual**. Un verbo en subjuntivo siempre depende de una **MATRIZ** con la que expresamos deseos, rechazo, posibilidad o valoraciones [...]

(R. Alonso Raya *et al.*, 2015: 157).

Con el término “matriz” sustituye a la terminología especializada utilizada por la tradición gramatical y que tenía la característica de ser un metalenguaje de difícil comprensión para los aprendices. Hace referencia a todo elemento introductor del modo subjuntivo: nexos, subordinantes, conjunciones, verbos, adverbios, adjetivos, etc.

Por medio de muestras representadas por un lenguaje esquematizado e iconográfico propio de la Gramática cognitiva, el material trata de ilustrar al estudiantado la definición del subjuntivo del modo siguiente:



(R. Alonso Raya *et al.*, 2015: 157)

A continuación, explica cómo se puede reformular o comprender cada una de las funciones comunicativas arriba mencionadas a partir del único concepto de declaración o no-declaración.

Si nos detenemos tan solo en unas cuantas funciones comunicativas, las reformulaciones y representaciones son muy interesantes:

En lo que se refiere a “Expresar deseos y objetivos (Quiero que venga)”, explica que cuando deseamos o queremos algo, el objeto deseado no es una declaración, sino tan solo un objetivo al que apuntamos. Por lo tanto, es una no-declaración y se expresa mediante el subjuntivo. A modo de ilustración, propone la muestra siguiente:

■ Cuando hablamos de querer algo, ese algo **no es nunca una declaración**. Es sólo una **idea virtual** sobre algo que puede pasar o no, y que planteamos sólo como un objetivo eventual:

- **Quiero que me ayudes.**
[No puedo declarar que "me ayudes".
Es sólo un deseo.]

[No es una declaración.
Es sólo una idea virtual.]

que te ~~cases~~ ~~casas~~ conmigo / casarme contigo.

(Objetivo)

(R. Alonso Raya *et al.*, 2015: 158)

En lo que respecta a la función “Declarar o pedir (Dice que viene / Dice que venga)”, explica que cuando el verbo DECIR tiene el significado de PEDIR va con el subjuntivo, mientras que cuando tiene el sentido de DECLARAR, va seguido de indicativo: “Con muchos verbos como decir podemos introducir declaraciones o peticiones. Cuando decir significa “declarar” usamos indicativo, cuando decir significa “pedir” usamos subjuntivo”. (R. Alonso Raya *et al.*, 2015: 165).

Si reformulamos las estructuras correspondientes a la función, tendremos: “DICE/DECLARA que viene”; “DICE/PIDE que venga”.

Tratándose de “Identificar o no identificar entidades: La chica que viene / La chica que venga”, comenta que cuando tenemos que especificar entidades, declarar o no declarar el verbo subordinado implica declarar o no declarar la entidad misma, y en tal contexto la decisión de usar Indicativo o Subjuntivo dependerá de si tenemos la posibilidad y queremos declarar esa entidad. Por ello, con el indicativo indicaremos que la entidad de la que hablamos (persona, cosa, lugar, etc.) está identificada, y con el subjuntivo señalaremos que todavía no está identificada, tal y como observamos en la ilustración siguiente:



(R. Alonso Raya et al., 2015: 169)

No vamos a extendernos mucho en su planteamiento, pues nos servirá de fundamento para elaborar nuestra propuesta didáctica.

Desafortunadamente, la aplicación didáctica de los principios de la teoría que pone en práctica esta gramática de referencia tarda en incorporarse en el planteamiento de la gramática por los libros de texto y otros manuales de ELE/EL2 publicados por muchas editoriales, excepto la editorial Difusión como veremos más abajo en el análisis de los manuales de ELE editados en España.

2.3. ENFOQUE DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El PCIC (2006: 13) constituye para el profesorado de ELE un documento de cabecera y de autoridad, pues se encarga de concretar los preceptos del MCERL y de adaptarlos a la realidad de la lengua española: “[...] los niveles de referencia para el español derivan de un análisis directo de los descriptores del MCERL en relación con las características propias del español”.

Se estructura en tres tomos (niveles A1 y A2, niveles B1 y B2, niveles C1 y C2) y en cada tomo encontramos los siguientes capítulos: objetivos generales, contenidos de gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

En el apartado dedicado a los contenidos de gramática, se encuentran especificados en detalle los aspectos que deben introducirse en cada nivel. Según el PCIC, las formas del presente de subjuntivo no deben introducirse hasta el nivel B1 y las otras formas del subjuntivo hasta el nivel B2.

Desde un enfoque semántico-pragmático se basa en las funciones de uso del subjuntivo en contextos socio-culturales reconocidas por las gramáticas tradicionales y las nuevas gramáticas de la lengua española para establecer una serie de funciones comunicativas y exponentes lingüísticos. Si contemplamos, por ejemplo, los niveles C1-C2 veremos que el subjuntivo se usa:

- a. Para expresar una posibilidad o probabilidad (pudiera ser que + imperf. de subj., cabe la posibilidad de que + subj.),
- b. Para expresar un deseo (me muero de ganas de que + subj., ¡qué ganas (tengo/tenía) de que + subj.!, lo ideal sería que + subj., mi sueño/mi deseo sería + subj., ¡si + imperf. Subj.! [Enunciado suspendido], que + subj., quién + imperf. Subj., ¡qué más quisiera yo que...!, hubiera dado su brazo derecho por que...),
- c. Para dar información sobre el tiempo (antes de que..., después de que...),
- d. Para expresar aprobación y desaprobación (doy mi aprobación/consentimiento para que..., me opongo a que..., me parece lamentable que...),
- e. Para expresar desacuerdo (no coincido contigo en (lo de) que..., no estoy de acuerdo con que...),
- f. Para presentar un contraargumento (yo no digo que..., pero/sin embargo/ahora bien; no te niego que/no te discuto que..., pero/sin embargo/ahora bien),
- g. Para expresar falta de certeza y evidencia (no tengo (tan) claro que..., no tengo la seguridad de que + subj.),
- h. Para invitar a formular una hipótesis (si + imp. Subj., ¿qué/dónde/quién/cómo...) crees + condic. Simple, ¿y si...?, en el caso de que + subj., ¿qué/quién/dónde/cómo + condic. Simple?, ¿O, interrog. [V en plusc. Subj.], si... [V en plusc. Subj.]?),

- i. Para expresar obligación y necesidad (basta con que + subj.),
- j. Para expresar la habilidad para hacer algo (no hay quien me gane...),
- k. Para expresar indiferencia o ausencia de preferencia (me es/deja indiferente que + subj., me tiene sin cuidado...que + subj., me importa un comino/bledo/rábano... que +subj.),
- l. Para expresar enfado e indignación (me irrita/me revienta que + subj., me llena de rabia/impotencia/indignación que + subj.),
- m. Para expresar resignación (que sea lo que Dios quiera),
- n. Para influir en el interlocutor, dar una orden o instrucción (te ordeno que... (Inmediatamente/ahora mismo/lo antes posible...),
- o. Para pedir un favor (te estaría (+ intensificador) agradecido si + imperf. de subj.),
- p. Para pedir objetos ((te) agradecería (+ intensificador) (que) me dejaras/prestaras/trajeras..., necesitaría que me dejaras/prestaras/trajeras...),
- q. Para pedir ayuda (te agradecería (+ intensificador) que me ayudaras.),
- r. Para rogar (te ruego/suplico (+ intensificador) que...),
- s. Para prohibir (no (te) permito que...),
- t. Para aconsejar (lo más aconsejable/recomendable (en estos casos) es que + subj., te sugeriría + imperf. Subj., lo único que puedo aconsejarte/recomendarte/sugerirte es que + subj.), etc.

Este acercamiento del PCIC pone énfasis en las funciones lingüísticas del subjuntivo para resaltar el papel de la lengua como verdadera herramienta de comunicación.

2.4. EXPLICACIÓN DEL MODO SUBJUNTIVO EN LOS MANUALES DE ELE UTILIZADOS EN ESPAÑA

Este apartado se dedicará a observar la explicación de la selección modal en los manuales de ELE publicados en España. Nos interesa saber si siguen utilizando los

parámetros normativos de la Gramática tradicional o si tratan de explicar el tema partiendo de los contenidos funcionales de la lengua establecidos por el PCIC, es decir, destacando los objetivos comunicativos del modo indicativo y del modo subjuntivo, si tienen en cuenta los enfoques de la instrucción gramatical basada en la atención a la forma. Es más, estaremos muy interesados en averiguar si intentan utilizar la nueva teoría de la declaración y no-declaración que produce resultados satisfactorios si tenemos tan sólo en cuenta el enfoque utilizado en la Gramática básica del estudiante de Español (2015).

Dado que hay una enorme cantidad de manuales de ELE publicados en España, analizaremos sólo unos cuantos y por editorial:

2.4.1. MANUALES DE LA EDITORIAL SGEL ELE

Nos hemos interesado por tres manuales: la nueva edición de ELEXprés (2016) que es un curso intensivo de español destinado a jóvenes y adultos, y que fue diseñado por Raquel Pinilla y Alicia San Mateo; Diverso Español B (2016) que está dirigido a estudiantes de Bachillerato Internacional, y que fue elaborado por Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch, y por último, Vitamina C1: Curso de Español de Nivel Superior (2016) de los autores Berta Sarralde, Daniel Martínez Pernas, Eva Casarejos y Mónica López. Está destinado a jóvenes y adultos.

Después de consultar estos tres manuales, observamos que el modo subjuntivo sigue enfocándose desde el método deductivo y partiendo de los parámetros de la Gramática tradicional, aunque destacan algunas funciones comunicativas establecidas por el PCIC. Las actividades que tratan sobre el tema no dejan a los alumnos procesar el “input”, haciendo la conexión de forma y significado para inducir la regla:

En primer lugar, evaluando ELEXprés, vemos que las unidades 19 y 26 a partir de las págs. 108 y 158 resaltan las funciones de formular gustos y deseos a través de las estructuras lingüísticas Ojalá (que) + presente de subjuntivo, Querer / Esperar + sustantivo / infinitivo / que + subjuntivo y del Pretérito imperfecto de subjuntivo; por su parte, la unidad 21 a partir de la pág. 124 trata sobre las funciones de expresar consejos y recomendaciones y expresar la finalidad, usando los verbos de influencia + presente de subjuntivo y las formas lingüísticas Para + infinitivo / Para que + presente de

subjuntivo; a continuación, la unidad 22 a partir de la pág. 130 destaca en sus contenidos funcionales la expresión de la probabilidad, duda y suposición (en el pasado, en el pasado reciente y en el presente) por medio del exponente lingüístico Quizá(s) / tal vez / probablemente + presente de subjuntivo / indicativo; por último, la unidad 23 en la pág. 136 trata la función de Hacer valoraciones empleando el Pretérito perfecto de subjuntivo. Constatamos que cada función lleva aparejada la estructura que permite usarla, sin que se haya expuesto por anticipado a los estudiantes al aducto o a las muestras, con el objetivo de suscitar en ellos la reflexión y el procesamiento de formas para sacar la norma.

En segundo lugar, evaluando el material Diverso Español B, observamos que las unidades 6, 7 y 8 a partir de las págs. 63, 73 y 83 tratan formas gramaticales en su apartado de competencias lingüísticas, sin hacer referencia de manera clara a las funciones lingüísticas a las que se corresponden y que quieren trabajar. Por ejemplo, la unidad 6 expone: “El presente de subjuntivo: No creo / me parece / opino que... + subjuntivo; Es bueno / malo / mejor / necesario / importante / recomendable que + presente de subjuntivo; Te aconsejo / recomiendo / sugiero que + presente de subjuntivo”; en la unidad 7 destaca: “El futuro simple: Si + presente + futuro; Cuando + presente de subjuntivo”. Aunque reserva un pequeño espacio denominado “Comunicación” para hablar de “Expresar futuro con cuando” en la pág. 77 y “Expresar probabilidad” en la pág. 79, el método utilizado sigue siendo deductivo, sin ninguna interpretación del aducto ni producción del educto: “En oraciones subordinadas introducidas por cuando, la idea de futuro se expresa con presente de subjuntivo: *Cuando seas un científico de prestigio, tendrás la oportunidad de publicar tus artículos...; Haz una pausa cuando te sientas muy cansado.*”; más lejos resalta:

Construcciones para expresar probabilidad: A lo mejor + indicativo; Posiblemente, seguramente, probablemente, quizás / tal vez + indicativo / subjuntivo. Podemos expresar probabilidad con las siguientes construcciones: Con indicativo: supongo que, seguro que, a lo mejor, creo que. Supongo que está cansado. Con indicativo y subjuntivo: probablemente, posiblemente, quizás, tal vez. No sé, probablemente participe... Tal vez estamos demasiado cansados. Con subjuntivo (cuanto más improbable es lo que se indica): puede que, es posible que, es probable que, lo más seguro es que. Puede que acabe el proyecto hoy. (2016: 79).

Tal procedimiento es claramente deductivo, ya que los exponentes lingüísticos van aparejados a las supuestas funciones lingüísticas que emanan de la tradición gramatical.

Por último, el manual Vitamina C1 en cambio, utiliza en la unidad 7, en el apartado reservado a la gramática, el método de procesamiento del aducto, exponiendo al estudiante a los comentarios de usuarios de un periódico digital, que destacan las formas lingüísticas a trabajar, para que reflexionen interpretándolas y relacionándolas con el significado. El uso del metalenguaje aparece más lejos para afianzar los conocimientos de los alumnos después de que hayan procesado las formas y que hayan hecho conexiones con el significado:

Las partículas temporales informan sobre el momento en el que se realiza una acción. A veces, además de su sentido temporal, aportan otros significados:

- (1) Expresa la preferencia por una acción en relación con otra, aunque ambas acciones no son deseadas por el emisor: **Antes que vivir** en un rascacielos así, me muero.
- (2) Pone el énfasis en la urgencia de la realización de una acción con relación a otra: **Tan pronto como** nos acostumbremos a estas viviendas, nos parecerán indispensables.
- (3) Idea condicional de una acción que ocurre durante todo el tiempo que sucede otra: **Mientras** no perdamos calidad de vida, nos dará igual el tipo de edificaciones en el que vivamos.
- (4) Expresa la progresión simultánea de dos acciones: **Conforme** crezcan las ciudades, se harán más invivibles.
- (5) Expresa una restricción: Solo **cuando** la contaminación nos ahogue, me retiraré al campo. (2016: 71)

Para concluir la actividad, propone una tarea de práctica libre en la que los aprendices deben completar frases con su opinión.

Sin embargo, podemos notar que tanto este material como los dos primeros que hemos evaluado no hacen ninguna referencia a la teoría de la declaración y no-declaración para explicar la selección modal, y eso que son manuales recientes publicados después de 2005 que fue la fecha de publicación original de la Gramática básica del estudiante de español que aplica de manera muy clara los principios de dicha teoría, siendo uno de sus coautores el acuñador de la misma y uno de los abanderados de los principios de la Gramática operativa y Cognitiva. Lamentablemente, no consta en ninguna parte de los manuales que hemos analizado la incorporación de principios de dichos enfoques para planear la instrucción gramatical sobre el tema.

2.4.2. MANUALES DE LA EDITORIAL ELE_EDINUMEN

Como la editorial anterior, la editorial ELE_Edinumen destaca por una gran cantidad de manuales destinados a varios públicos, pero tan sólo vamos a decantarnos por dos materiales de publicación bastante reciente con respecto a la teoría de la

declaración y no-declaración, al enfoque de la Gramática Cognitiva y a los principios de atención a la forma: las colecciones Etapas (2012) y Nuevo Prisma (2013).

Etapas es un curso de español con distribución modular y flexible, dirigido a jóvenes y adultos, y cuyos autores son Anabel de Dios Martín, Sonia Eusebio Hermira y Berta Serralde Vizuete.

Después de echar una mirada a este manual para ver cómo hace la instrucción gramatical sobre la adquisición del modo verbal, podemos decir, de manera general, que utiliza un método inductivo, llevando a los alumnos a procesar las formas. Si cogemos, por ejemplo, la unidad 3 de Etapa 11, pág. 24, veremos una prueba patente y palpable: propone una actividad de escucha analítica que lleva al alumnado a reflexionar sobre los significados de las oraciones introducidas por la matriz AUNQUE (a la que se refiere, desafortunadamente con el metalenguaje “conector concesivo”). Las instrucciones de la tarea lo demuestran con claridad:

Explique a los alumnos la finalidad de este ejercicio y pídale que lean primero las preguntas. Dígales que cuando escuchen se fijen en las frases introducidas por aunque y seleccionen las respuestas. Adviértales que puede ser más de una. Pare el reproductor cuando aparezcan las frases y escribalas en la pizarra con la ayuda de los estudiantes: “**Aunque** así fuera... Tanto las sinfonías de uno como las de otro son buenísimas”. “**Aunque** sean perfectas, para mí, muestran la diferencia de una capacidad innata y una adquirida”. “...pero qué más da, en ambos casos hay calidad, aunque el origen o la procedencia sea distinta”. Una vez que haya corregido el ejercicio, deje claro estos usos de aunque + subjuntivo. Etapa 11 (2012: 24, el subrayado es nuestro).

Constatamos efectivamente que se trata de una actividad de aducto estructurado que dirige la atención de los estudiantes hacia la forma a interpretar, destacándola para que puedan realizar asociaciones de forma y significado.

Consecutivamente en la pág. 25, propone una actividad de reflexión lingüística para trabajar los significados de las “matrices trifásicas” anteriores, si usamos la terminología recomendada por la teoría de la declaración y no-declaración. Las instrucciones de la tarea son también claras: “Pida a los estudiantes que elijan los significados de los conectores que aparecen en los textos anteriores”.

De igual modo, en Etapa 12, en la unidad 1, pág. 8, notamos una actividad de lengua interesante en la que se ofrecen modelos de lengua para reconstruir un accidente. Las

instrucciones que se dan al profesor son claras que destacan un procedimiento inductivo:

Pida a los alumnos que se fijen en las formas verbales en negrita para que las imiten y puedan producir sus ejemplos. El objetivo es una presentación inductiva de la estructura y del uso.

3. habría/hubiera frenado; 4. hubieran funcionado; 5. habrían/hubieran aparcado; 6. se hubiera entretenido; 7. hubiera construido. Etapa 12, Libro del profesor (2012: 8).

Sin embargo, el uso de la terminología especializada puede constituir un escollo, puesto que no siendo accesible para el alumno, dificulta su comprensión de la forma que tiene que procesar. Por cierto también, en la unidad 1 de Etapa 12, pág. 14, se propone una actividad para trabajar las “matrices especificativas”, recurriendo al metalenguaje y a reglas descriptivas a aprender de memoria, que son características propias de la Gramática tradicional y que carecen de lógica razonada:

Fíjate en los nexos para expresar condiciones:

A no ser que / a menos que + subjuntivo: se utilizan cuando se quiere expresar que es la única circunstancia en que algo no se produciría.

Solo si + presente de indicativo o imperfecto de subjuntivo: cuando la circunstancia se considera más hipotética.

Siempre que / siempre y cuando + subjuntivo: expresan el mínimo imprescindible para que se produzca algo. Etapa 12 (2012: 14).

Este procedimiento no les da a alumnos la clave para ser consciente de su actitud modal declarativa o no declarativa, para que pueda operar sobre las formas independientemente de normas con excepciones innumerables y agobiantes.

En lo que concierne a Nuevo Prisma, es un método de español para extranjeros, estructurado en los seis niveles del MCERL. Diseñado por Aina M.^a Cerdà, Genís Castro y Verónica Seda, y para jóvenes y adultos, sus contenidos siguen el currículo del Instituto Cervantes (PCIC).

Analizando el contenido de este material, notamos que el procedimiento utilizado para trabajar el modo verbal es casi similar al del manual anterior: puede verse, por ejemplo, en la unidad 10 de Nuevo Prisma C1 (en el libro del alumno, págs. 137-147 y en el libro de ejercicios, págs. 58-59) que se plantean la correlación temporal y las oraciones condicionales partiendo de un enfoque inductivo. Se proponen muchas tareas de reflexión lingüística, para llevar a los aprendices a interpretar la intención comunicativa

del hablante en este tipo de enunciados: “Todas las oraciones anteriores son oraciones condicionales. Reflexionad sobre lo que quiere comunicar el hablante cuando utiliza este tipo de oraciones. Elegid la definición que os parezca más adecuada”, pág. 138. Luego, se proponen actividades de completar textos con la frase condicional adecuada (pág. 141) y tareas de práctica libre: “¿Qué habría sido de estas mujeres si no hubieran recibido estos microcréditos? Habla con tu compañero e imaginad cómo habría sido su futuro” y “Escribe un texto de unas 200 palabras en el que expliques qué condiciones deberían darse, en tu opinión, para conseguir un reparto justo de la riqueza en el mundo”, pág. 142.

Sin embargo, tal y como decíamos más arriba en el caso de los demás manuales, la crítica que le podemos hacer a este manual es el uso frecuente de la terminología especializada y una lista de reglas con excepciones que pueden confundir a los aprendientes:

Clases de oraciones condicionales según su grado de probabilidad.

X Condicionales reales. La condición no es una hipótesis sino un hecho o un comportamiento que permite deducir fácilmente lo que sucederá en el futuro. Se construyen en indicativo (presente o pasados)...

X Condicionales posibles. Su grado de probabilidad depende del tiempo verbal con el que se combinen.

- Probable: Si + indicativo (excepto condicional y futuro) + indicativo:

- Si gano suficiente dinero este verano, haré un viaje por toda Europa.

- Poco probable: Si + imperfecto de subjuntivo + condicional:

- Si ganara suficiente dinero este verano, haría un viaje por toda Europa.

X Condicionales imposibles. Siempre se construyen en subjuntivo. Son aquellas condiciones que no pueden producirse, bien porque el tiempo de cumplir esa condición ha pasado (pluscuamperfecto de subjuntivo), o porque la realidad no se puede cambiar (imperfecto de subjuntivo)... pág. 140.

El mismo método se observa en Nuevo Prisma B2 (2013), Libro del alumno (pp. 136-143) y Libro de ejercicios (p. 58), donde se trabajan las funciones lingüísticas “Expresar sentimientos, gustos y emociones”. Se observan una gran cantidad de estructuras con normas que pueden despistar a los alumnos y excepciones de difícil comprensión para ellos. De todos modos, es apreciable la producción de formas con actividades de práctica libre para afianzar en los alumnos las formas gramaticales tratadas: “Ahora, hablad sobre las experiencias de algún viaje que hayáis hecho con amigos y tratad de utilizar las expresiones de sentimiento aprendidas, como ha hecho Rubén”, p.138.

2.4.3. MANUALES DE LA EDITORIAL ELE_EDELSA

En esta editorial, sólo nos decantaremos por un material de gran importancia que trata especial y únicamente sobre el uso del modo indicativo y subjuntivo: es un manual de gramática de la colección USO, llamada Uso del indicativo y del subjuntivo. Es la actualización y ampliación de la versión Tiempo para practicar el indicativo y el subjuntivo.

El material está estructurado en siete temas de los cuales el primero trabaja las formas de los diferentes tiempos del subjuntivo y los restantes los usos del subjuntivo y del indicativo, con ejercicios de recapitulación. Se basa en la clasificación hecha por la Gramática tradicional para recoger todos los casos de ocurrencias del modo verbal y en criterios semánticos y pragmáticos para distinguir el uso de cada modo.

Aunque ha sido actualizado por la editorial, se observa únicamente en el formato (color, tipo de letra, distribución, etc.), ya que el contenido sigue siendo el de la edición anterior. Hemos podido establecer contacto con su autor⁸⁶, con la intención de saber si su obra ha sido actualizada para cambiar de enfoque, ajustándose por ejemplo a la teoría de la declaración y no-declaración. En sus propias palabras,

El planteamiento de mi libro es considerado “prehistórico” por muchos de los estudiosos actuales del tema, pero he de decirle que mi objetivo al escribirlo fue ayudar, aunque mi aportación fuese mínima, a los estudiantes universitarios de segundo y tercer año de español italianos (en la facultad de Letras) y, por extensión, a otros estudiantes, a un acercamiento al tema lo menos traumático posible. Creo que, en cierta medida, lo he logrado pero no se trata, sin duda, de un manual de investigación. (Véase correos electrónicos en el anexo).

Está claro, como dice, que su material estaba destinado a estudiantes especialistas o bien a estudiantes de filología hispánica, puesto que se nota el uso del metalenguaje característico de la Gramática tradicional y la falta de realce del aducto, para que el estudiante pueda procesar las formas gramaticales. También hay pocas actividades contextualizadas.

2.4.4. MANUALES DE LA EDITORIAL ANAYA ELE

Nos interesaremos por Sueña (2006) que es un curso de español estructurado en cinco niveles (A1-A2, B1, B2 y C1) y orientado al público joven y adulto.

⁸⁶ M^a Pilar Hernández Mercedes, cuya colaboración agradecemos mucho en esta investigación.

Analizando el contenido de Sueña B1, vemos que resalta claramente en el índice de sus contenidos funcionales las funciones del modo subjuntivo de esos niveles que documenta el currículo de Cervantes, las actividades que tratan sobre el tema utilizan muestras de lengua verosímiles y están contextualizadas.

Se nota, asimismo, un esfuerzo por realzar el “input”, para que los estudiantes puedan interpretarlo y realizar conexiones con el significado. Prueba de ello es el uso en la unidad 2 del libro del alumno (p. 32), de muestras que destacan las estructuras gramaticales de la función comunicativa “Expresar gustos y preferencias”. Las tareas son de aducto y educto estructurados, para conseguir consolidar en los estudiantes la función lingüística y los correspondientes exponentes lingüísticos trabajados, pero no nos consta en ninguna parte el uso de los nuevos avances en la descripción del subjuntivo.

2.4.5. MANUALES DE LA EDITORIAL DIFUSIÓN

Esta editorial destaca por dos materiales de referencia y autoridad sobre el uso, aprendizaje y enseñanza del modo indicativo y subjuntivo: Gramática básica del estudiante de Español (2015) y El Ventilador: Curso de español de nivel superior C1 (2008).

El primero ya ha sido evaluado más arriba en el apartado del análisis de las gramáticas pedagógicas de español.

En lo que se refiere al manual El Ventilador, aplica los principios de la teoría de la declaración y no-declaración al tratamiento de la elección modal indicativo y subjuntivo, ya que José Plácido Ruiz Campillo que acuñó el concepto es coautor del manual. En el tratamiento de este tema, parte de la atención a la forma a la atención al significado. La gran característica del manual es la incorporación de los principios de la Gramática operativa y Cognitiva en su planteamiento de las formas gramaticales, y especialmente su aplicación de las bases y preceptos de la teoría de la declaración y no-declaración al enfoque del uso del indicativo y del subjuntivo, con el objetivo de llevar a la práctica la elección modal y dar una lógica al significado del modo verbal. Prueba de ello es el uso frecuente del cómic, de representaciones, dibujos o bien de un lenguaje iconográfico que permiten al alumno interpretar fácilmente las formas y conectarlos con

el significado. Este procedimiento dispone la mente del estudiante a procesar las formas en asociación con su significado para decidir él mismo el modo a elegir, siendo independiente de un listado de reglas y verbos a memorizar porque introducen tal o cual modo y las excepciones que van aparejadas a esa explicación formalista de las normas. La meta final que se marca en las unidades que trabajan los aspectos gramaticales es conseguir que los estudiantes puedan aprender a entender y a usar la gramática como una forma de transmitir significados y actitudes. Desde esta perspectiva, plantea que “El subjuntivo es lógico” y que por tanto, es posible aprender a interpretar y elegir el modo del verbo de una manera significativa y razonada.

Después de deslindar claramente el objetivo del material, pasamos ahora a analizar su contenido en lo que atañe al tema del indicativo y subjuntivo.

Lo que diferencia el manual de la Gramática básica del estudiante de Español es que además de ser un libro de texto que trabaja también todas las demás destrezas de la lengua, va más allá del nivel B1, tratando las funciones comunicativas del nivel de perfeccionamiento (C1) que abarca el PCIC del Instituto Cervantes.

Lo que destaca más en las cuatro unidades que dedican los autores al tratamiento del tema es su esfuerzo por recoger y sintetizar todos los usos y valores de los modos indicativo y subjuntivo (que describió la Gramática tradicional) bajo la teoría de declaración y no-declaración. Partiendo de los conceptos de “ley de uso” y “ley de significado” sin excepciones, muestran en las actividades para realizar que lo que se aprende mejor no es lo que se memoriza sin entender, sino lo que es lógico como lo es perfectamente el subjuntivo.

Esas cuatro unidades abarcan casi todas las funciones lingüísticas censadas por el currículo de Cervantes y tienen como cimientos el mapa del modo siguiente:

			Muestra	¿Posibilidades de jugar?
Matrices intencionales (objetivos)	1		<i>Quiero que CANTE</i>	no
Matrices veritativas (argumentos principales)	2a De declaración	Afirmar X	<i>Sé que CANTA</i>	no
		Suponer X	<i>Supongo que CANTARÁ</i>	a veces
	2b De cuestionamiento	Considerar la posibilidad de X	<i>Es posible que CANTE</i>	no
		Rechazar X	<i>Es falso que CANTE</i>	a veces
Matrices valorativas (argumentos secundarios)	2c	Valorar X	<i>Me gusta que CANTE</i>	a veces
Matrices especificativas	3a Identificativas		<i>Hay una chica que CANTA</i>	no
	3b Identificativas		<i>No hay una chica que CANTE</i>	no

El Ventilador (2006: 173)

Este mapa del modo resume y explica toda la teoría de la declaración y no-declaración, ya que las matrices indicadas permiten generar una cantidad indefinida de entidades u frases que pueden aparecer en indicativo o en subjuntivo. No vamos a extendernos mucho en eso, ya que nos servirá de base y arranque para elaborar nuestra propuesta didáctica.

A modo de conclusión, constatamos que es un manual de referencia y de fácil comprensión tanto para los profesores como para los alumnos y tratándose de estos últimos, hemos visto que el manual no utiliza el metalenguaje, sino una terminología bastante sencilla y asequible. Aunando los principios de la teoría de la declaración y no-declaración y de la Gramática Cognitiva, les brinda a los estudiantes herramientas para operar libremente sobre las formas y para buscar una lógica a su actitud modal.

Sin embargo y desafortunadamente, hemos constatado en todos los manuales populares analizados que éste parece ser el único libro de texto que incluye los nuevos avances en la descripción del subjuntivo. A ese respecto, el coautor José Plácido Ruiz Campillo nos explica esto:

Los manuales tardan [en utilizar los principios del concepto de declaración / no-declaración para explicar la oposición modo indicativo-subjuntivo] porque ni los creadores de los materiales ni los profesores están habituados a una metodología analítica y prefieren la facilidad de la aproximación meramente descriptiva y memorística, que aunque tiene cientos de defectos, está al alcance de cualquiera. (Véase correos electrónicos en el anexo).

2.5. EXPLICACIÓN DEL MODO SUBJUNTIVO EN LOS MANUALES DE ELE UTILIZADOS EN FRANCIA

En este apartado, vamos a observar tres manuales dedicados a la enseñanza de ELE en Francia, con vistas a analizar el método que han utilizado para tratar la selección modal y abordar la enseñanza del fenómeno lingüístico del subjuntivo y del modo verbal en general.

Como característica principal, son materiales de la editorial Nathan en París y muchos se utilizan también en Camerún. Todos utilizan un método contrastivo y deductivo. No hacen ninguna referencia a la teoría de la declaración y no-declaración para explicar la elección modal, ni incorporan los principios de la Gramática cognitiva en su planteamiento del tema. Pasamos a analizar tres de ellos:

2.5.1. PRÓXIMA PARADA, “ESPAGNOL TERMINALE” B1/B2 (CURSO DEL BACHILLERATO)

Se trata de un método de español diseñado en Francia para los estudiantes de niveles intermedios de español. Es un manual del reciente programa de 2012, que utilizan también los alumnos que están terminando la carrera de secundaria en el sistema educativo francés.

Al echar una mirada al índice, nos damos cuenta de que está dividido en cinco apartados grandes que son: Documentos y textos, Actividades de comunicación, Talleres, Gramática y Léxico, Cultura y Proyecto final. Las actividades de comunicación se estructuran en torno a las cuatro destrezas lingüísticas (la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita).

En el apartado reservado a Gramática y Léxico, el método empieza por la presentación de las formas del subjuntivo presente, con especial insistencia en las desinencias de las tres conjugaciones y con una actividad de consolidación (p.54).

Más lejos, el curso se detiene en las formas del imperfecto de subjuntivo (p.136) y también introduce el subjuntivo presente con valor de futuro, proponiendo una actividad de refuerzo para cerrar el tema. A propósito del uso, aparece una norma que subraya que el subjuntivo presente se emplea en una proposición subordinada en

español para dar una idea de proyección temporal o de hipótesis restrictiva con CUANDO, MIENTRAS (“TANT QUE”) o SIEMPRE QUE (SI TOUTEFOIS).

Otra parada trata sobre el uso de “como si + imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo”, destacando que la subordinada de comparación se introduce por COMO SI que siempre va seguido del imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo (p.162).

Asimismo, introduce el imperativo negativo, resaltando que sus formas se apoyan en el subjuntivo presente y que no existe enclisis en el imperativo negativo, al contrario del imperativo afirmativo que sí la admite. La parada termina proponiendo actividades de refuerzo (p.162).

La última parada trabaja dos proposiciones subordinadas adverbiales: la finalidad introducida por PARA QUE y la condicional introducida por SI.

En lo que se refiere a la subordinada de finalidad, menciona que se introduce la más de las veces por la locución PARA QUE seguida del subjuntivo. Añade que las reglas de concordancia de tiempos se aplican a este caso, proponiendo un cuadro de correspondencia de tiempos (p.190).

En lo que atañe a la subordinada condicional, destaca que viene introducida por SI que va seguido de un verbo en subjuntivo imperfecto o pluscuamperfecto cuando el verbo de la proposición principal está en condicional presente o pasado (p.190). Cierra el tema con una propuesta de actividades de consolidación.

2.5.2. JUNTOS, “ESPAGNOL TERMINALE” B1/B2 (CURSO DEL BACHILLERATO)

Es otro curso de español diseñado en Francia para los estudiantes de niveles intermedios de español. Es un manual del reciente programa de 2012, que utilizan también los estudiantes de bachillerato.

Cuando echamos un vistazo a su contenido, podemos observar que está estructurado, a su vez, en seis apartados grandes que son: Documentos y textos, Actividades de comunicación, Talleres, Gramática, Léxico, Cultura y Proyecto final. Las actividades de lengua se organizan en torno a las cuatro destrezas lingüísticas (la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita).

El apartado de Gramática destaca el uso de “como si + imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo” que clasifica en el compendio de gramática como subordinada de comparación. Subraya que después de “como si”, el español usa el imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, independientemente del tiempo empleado en la proposición principal: *Como si la ciudad ya no le perteneciera, como si se hubiese apropiado de ella un gentío de trajes sin cabeza / Comme si la ville ne lui appartenait plus, comme si une foule de costumes sans tête s'en était appropriée* (p.241). También trabaja las dos formas de conjugación del pretérito imperfecto de subjuntivo (p.19).

Más lejos, introduce las subordinadas en subjuntivo a las que dedica un apartado en su compendio de Gramática. Resalta claramente que las subordinadas circunstanciales son, como en francés, de tiempo, de manera, de causa, de condición, de comparación y subordinadas concesivas, matizando que el español se diferencia por el uso de los modos indicativo o subjuntivo, de acuerdo con la noción de realidad o no-realidad que quiere enunciar (p.240).

Partiendo de algunas observaciones, subraya que la selección del modo subjuntivo en una frase subordinada evidencia una irrealidad o una acción que se inscribe en un futuro, pero tiene en cuenta la concordancia de tiempos en presente o en pasado.

En lo que se refiere a las subordinadas de tiempo, el material se detiene en el uso de CUANDO para resaltar que el español lo utiliza con el subjuntivo cuando el verbo de la principal está en futuro, respetando así el uso particular de los modos: cuando la acción de la subordinada es irreal, el español usa el modo subjuntivo en lugar del futuro y del condicional, pero con valor de futuro. Ej.: *Cuando encuentren la cabeza, el inca volverá a levantarse / Quand ils trouveront la tête, l'inca se relèvera* (p.241).

También destaca el uso de la locución conjuntiva DESPUÉS (DE) QUE + Subj. para expresar una acción anterior a la de la principal: *Se descubrieron sus restos mortales después de que un general revelara el lugar exacto de la sepultura / Son corps fut découvert après qu'un général eut révélé l'endroit exact de la sépulture* (p.241).

En cambio, subraya que la acción posterior a la de la principal puede expresarse por medio de las locuciones conjuntivas ANTES (DE) QUE + Subj. y HASTA QUE: *Volvimos antes de que el doctor Puga diera de alta a Manuel / Nous sommes revenus*

avant que le docteur Puga laisse sortir Manuel; ¿De qué vive mi familia hasta que mis papeles se arreglen? / De quoi vit ma famille jusqu'à ce que mes papiers soient en règle? (p.241).

Sin embargo, advierte que el modo del verbo introducido por HASTA QUE depende del valor o significado que se da a la acción: si se considera real, el verbo va en indicativo, mientras que si se considera irreal o no realizada, el verbo va en subjuntivo: [...] *donde permanecerían hasta que se decidiera la suerte de cada uno de ellos / [...] où ils resteraient jusqu'à ce que le sort de chacun d'eux soit décidé* (p.241).

En lo que respecta a las adverbiales condicionales, destaca el caso de las que vienen introducidas por el nexos condicional SI para subrayar que cuando el verbo de la frase principal está en indicativo, el español utiliza un indicativo presente o pasado: *Si consigue pasar, lo traeré a casa / S'il arrive à passer, je le conduirai chez moi* (p.241). En cambio, cuando el verbo de la frase principal viene en condicional presente o pasado, el verbo de la subordinada se pone en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, lo que contrasta con el francés: *Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan / Si j'avais faim et si je vivais misérablement dans la rue, je ne demanderais pas un pain* (p.241).

En lo que atañe a las adverbiales finales, constata que los verbos de las apódosis pueden introducir las prótasis con diferentes locuciones conjuntivas (PARA QUE, A FIN DE QUE, DE MANERA QUE, DE MODO QUE), como en francés: *Han mandado a la Guardia Civil a las estaciones para que los obligue a regresar / Ils ont envoyé la Garde Civile dans les gares pour les obliger à revenir* (p.241).

En lo que concierne a las concesivas con AUNQUE, subraya el manual que pueden ir con un verbo en indicativo o en subjuntivo:

En primer lugar, AUNQUE + indicativo introduce una concesiva que trata sobre un hecho real, y en este caso, AUNQUE equivale a la locución de subordinación francesa BIEN QUE. Ej.: *Aunque desconozco el día, quiero estar allí / Bien que je ne connaisse pas le jour, je veux être là* (p.242).

Y en segundo lugar, AUNQUE + subjuntivo introduce una concesiva que trata de un hecho hipotético, y en este caso, AUNQUE se corresponde con la locución francesa

MÊME SI. Ej.: *Aunque mi padre enojado lo impida / tu esposo tengo de ser* [Sic.] / *Même si mon père, fou de rage, l'empêche, je serai ton époux* (p.242).

A continuación, presenta los usos particulares del subjuntivo: como en francés, el subjuntivo puede encontrarse en completivas. En cambio, el español puede utilizar verbos en subjuntivo de forma particular, sin que estén introducidos por la conjunción QUE. Así, una proposición completiva puede ser sujeto sin necesitar la introducción de QUE.

En comparación con el francés, subraya que el español prefiere la frase completiva en subjuntivo en lugar del infinitivo, después de los verbos de petición⁸⁷, de consejo, de mandato, de ruego, cuando los sujetos son diferentes: DECIR (dire/demander de), PEDIR (demander de), IMPEDIR (empêcher de), ACONSEJAR (conseiller de), ROGAR (prier de), MANDAR (demander/ordonner de), etc. (p.242): *Le piden que obedezca / Ils lui demandent d'obéir; He ordenado a las autoridades civiles que tomen todas las medidas necesarias / J'ai ordonné aux autorités civiles de prendre toutes les mesures nécessaires* (pp.245-246).

Dedica un apartado a las completivas y la selección de modos, en el que distingue las completivas que van con el modo indicativo y las que van con el subjuntivo.

Tratándose de las que van en indicativo, subraya que cuando el verbo de la proposición principal introduce un hecho real o anunciado como tal, el verbo de la frase completiva viene en indicativo, tal y como en francés: *Aseguran que la obra puede colapsarse / Ils assurent que l'édifice peut s'effondrer* (p.242).

En cambio, en el caso de las que van en subjuntivo, la selección del modo subjuntivo evidencia una irrealidad o una acción que se inscribe en el futuro, por lo que el español puede utilizar un subjuntivo donde el francés utiliza un futuro o un condicional: *Debes buscarte una salida decorosa que te permita vivir de tu talento / Tu dois chercher une issue honorable qui te permettra de vivre de ton talent; Decidió ser él mismo quien lanzara cuestiones / Il décida être celui qui poserait des questions* (p.242).

⁸⁷ Il ne faut pas confondre le verbe «demander» (poser une question) traduit par PREGUNTAR et le verbe «demander» (ordonner) traduit par PEDIR + QUE + subj. (p.245).

2.5.3. ¡VENGA! 2^{NDE} A2-B1

“¡Venga!” es un material diseñado en Francia y utilizado incluso en la enseñanza reglada para los estudiantes francófonos de ELE. Incluye actividades lingüísticas basadas en las destrezas receptoras y productoras (la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita) que guardan relación con el MCERL. Estas tareas se organizan en torno a seis apartados: De un enfoque...a otro, paseo libre, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral y taller de comunicación. Hemos considerado importante presentar este manual, ya que el estudio ha sido enfocado desde una perspectiva contrastiva (español y francés). Puede observarse que el subjuntivo se aborda mucho desde un acercamiento semántico-pragmático, y destacando sus funciones de uso y las diferencias en las dos lenguas:

“En espagnol, la plupart du temps, les formules qui expriment le regret ou le souhait (mais aussi l’incertitude, l’éventualité, ou le doute) entraînent l’utilisation du subjonctif chaque fois qu’un fait n’est pas réalisé, ou non connu avec certitude”. (p.33).

FÍJATE BIEN:

Pour exprimer le regret, on peut utiliser le verbe “sentir” (« regretter que ») + subjonctif: Siento mucho que no conozcas La Rioja (Je regrette beaucoup que tu ne connaisses pas La Rioja); l’expression “¡(qué) lástima que... (« quel dommage que... ») + subjonctif! ”: ¡Qué lástima que no vengas a Salamanca en invierno! (Quel dommage que tu ne viennes pas à Salamanque en hiver!).

TE TOCA A TI:

Transforma estas afirmaciones para expresar un sentimiento de pena. Ej.: No conozco todos los museos de Castilla → Es una lástima que no conozca todos los museos de Castilla.

- A. Pour exprimer le souhait: QUE + subjonctif présent (¡Que lo pases bien en Almerimar! (Pourvu que tu t’amuses bien à Almerimar!); desear, querer ou esperar que + subjonctif (¡Espero que la gastronomía española te aporte satisfacción! (Pourvu que la gastronomie espagnole t’apporte satisfaction!);

¡ojalá + subjuntif présent! (Si l'action est probable) (¡Ojalá vaya a Sevilla un día! (Pourvu que j'aille à Séville un jour!).

TE TOCA A TI:

Estas afirmaciones en futuro, transfórmalas en deseo. Ej.: Dentro de veinte años, no existirán las diferencias sociales → Ojalá no existan las diferencias sociales dentro de veinte años.

B. Pour exprimer le futur dans une subordonnée temporelle, l'espagnol utilise le subjuntif après: cuando, hasta que (jusqu'à ce que), tan pronto como (dès que), conforme (au fur et à mesure que). Le verbe de la proposition principale reste, lui, au futur, comme en français: Tan pronto como llegue a Madrid, iré a visitar el museo del Prado (Dès que j'arriverai à Madrid, j'irai visiter le musée du Prado).

TE TOCA A TI:

Completa las frases conjugando el verbo entre paréntesis como se debe. Ej.: Me instalaré en Cataluña tan pronto como (jubilarse: "prendre la retraite") → Me instalaré en Cataluña tan pronto como me jubile.

En casi todas las prácticas del taller de comunicación se presenta el subjuntivo según el modelo anterior. A continuación, podemos observar los demás usos:

Prácticas (p.45)

- A. Expresión de la obligación (es necesario que + subj., hace falta que + subj.);
- B. Algunos usos del subjuntivo (expresión de un sentimiento, de una opinión): no me parece normal que..., no soporto que...

Prácticas (p.57)

FÍJATE BIEN:

Aunque + indicativo o subjuntivo:

- ✚ Aunque + indicativo: Si se trata de un hecho real el español emplea el indicativo y en este caso, corresponde al francés “bien que”. Ej.: Aunque hacía frío, había gente que dormía en la calle.
- ✚ Aunque + subjuntivo: Si se trata de una simple posibilidad el español usa el subjuntivo, y en este caso, se corresponde con el francés “même si”. Ej.: Aunque me obliguen a partir de mi barrio, yo no me iré nunca de aquí.

TE TOCA A TI:

Elige entre el indicativo y el subjuntivo en función del sentido de la oración:

- Estoy harto de este barrio pero me quedaré aunque no (cambiar) las cosas. (“même si”).
- Aunque esta ciudad (ser) muy agradable, hay gente que la critica. (“bien que”); etc.
- La condición considerada como imposible o irrealizable. El español usa: Si + imperfecto de subjuntivo o pluscuamperfecto de subjuntivo + condicional en la principal. Ej.: Si fuera el paraíso, no sería así.

Prácticas (p.69)

FÍJATE BIEN:

- A. Formas y usos del subjuntivo presente: para expresar una opinión ((no) es normal que + subjuntivo presente), una hipótesis (es posible que, quizás + subjuntivo presente), un deseo, una esperanza (esperar que/desear que + subjuntivo), una idea general (es frecuente que/es raro que + subjuntivo presente);
- B. Formas y usos del subjuntivo imperfecto: En ciertas construcciones que expresan la necesidad, el deseo, la obligación, cuando la proposición principal está en imperfecto de indicativo o en pretérito indefinido, el verbo de la subordinada está en imperfecto de subjuntivo (Quería que/Era necesario que/Hacía falta que/Era preciso que + subjuntivo imperfecto).

Prácticas (p.81)

FÍJATE BIEN:

- A. El imperfecto de subjuntivo y la concordancia de tiempos: en español, en ciertas construcciones que expresan el consejo, la orden, el ruego y el deseo, cuando la proposición principal está en imperfecto de indicativo o en pretérito indefinido, el verbo de la subordinada está en imperfecto de subjuntivo. Ej.: El niño quería que su padre le ayudara. El profesor le aconsejó al alumno que estudiara más para aprobar los exámenes.
- B. Algunos verbos que se construyen con el presente de subjuntivo: ciertos verbos en español generan el empleo del presente de subjuntivo. Son verbos que están seguidos en francés de la preposición “de” como “dire de”, “reprocher de”, etc., y que expresan la mayoría de las veces la orden o el deseo. En estos casos, la preposición “de” del francés se traduce por la conjunción “que” en español, seguida del subjuntivo: “dire de + infinitif” se convierte en español en “decir que + subjuntivo”. Ej.: Je te dis de te taire → Te digo que te calles.

Prácticas (p.105)

FÍJATE BIEN:

- A. Algunos usos del subjuntivo:
- ✚ Se conjuga el verbo en subjuntivo en español, tan pronto como la acción o la situación denotada por el verbo exprese una duda. Ej.: Haz lo que puedas.
 - ✚ Se emplea “no + presente de subjuntivo” para expresar la defensa o prohibición. Ej.: No me esperes.
 - ✚ Se emplea el subjuntivo después de un verbo de opinión negado (no creo que, no pienso que...). Ej.: No creo que Salva venga.

TE TOCA A TI:

Transforma las oraciones siguientes para expresar una opinión negada (p.117):

- Estamos destruyendo el planeta.
- La contaminación está disminuyendo; etc.

Se usa el subjuntivo en una completiva después de un verbo que expresa un punto de vista. Ej.: Es importante que lo sepas.

B. Usos y formación del imperfecto de subjuntivo:

- ✚ En un relato en pasado, las subordinadas en subjuntivo están en imperfecto o en pluscuamperfecto de subjuntivo. Ej.: Marisa no quería que la esperase.
- ✚ Después de “como si”, se usa siempre el imperfecto o en pluscuamperfecto de subjuntivo. Ej.: Era como si el mundo le hubiera sonreído.

Prácticas (p.155)

FÍJATE BIEN:

Expresión de la hipótesis no realizada en el pasado: Se emplea el condicional pasado en la frase principal con el imperfecto o el pluscuamperfecto de subjuntivo en la subordinada. Ej.: Te habría ayudado, si estuviera contigo.

Cuidado: El condicional pasado se sustituye frecuentemente con el pluscuamperfecto de subjuntivo. Ej.: No hubiera reaccionado de esta manera, si me hubieras avisado antes.

Comentario: La expresión “Yo que...” seguida de un pronombre personal sujeto es equivalente a “Si yo fuera...” seguida de un pronombre personal sujeto que está seguido a su vez de un condicional o condicional pasado (que puede reemplazarse por un pluscuamperfecto de subjuntivo). Ej.: Yo que tú, lo habría/hubiera hecho ↔ Si yo fuera tú, lo habría/hubiera hecho.

En suma, los materiales que hemos analizado están destinados a estudiantes francófonos de los niveles intermedios (B1 y B2). Son manuales utilizados en la enseñanza reglada y que les ayudan a conocer y dominar los recursos lingüísticos propios de los niveles intermedios, tanto gramaticales como léxicos, discursivos y culturales. En los contenidos formales que nos ofrecen sobre el modo subjuntivo, hemos encontrado recursos para formular consejos, expresar la voluntad, etc. Las actividades que proponen sobre la selección del modo verbal llaman la atención de estudiantes francófonos sobre parámetros sintácticos, semánticos, morfológicos y normativos que condicionan el uso de tal o cual modo verbal. Es más, recurren con frecuencia al método

contrastivo y al método gramática-traducción para comparar y explicar el funcionamiento de las estructuras y la selección modal en español y francés.

2.6. ESTUDIOS CONTRASTIVOS DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL CON EL FRANCÉS

Aunque las propuestas anteriores son una clave muy importante para entender, enseñar y aprender el subjuntivo español, no siempre nos parecen suficientes para dominar todos los aspectos del tema, ya que se encuentran en español aplicaciones y matices que se salen de las reglas de alternancia entre el subjuntivo y el indicativo, ofrecidas por numerosas gramáticas destinadas al aprendizaje de ELE. Al parecer, hay casos que sólo puede dominar el alumno, o bien que puede dominar mejor en contraste con su lengua materna. Los estudios sobre las influencias de la L1 en la adquisición de la L2 dan a conocer que la lengua de origen del propio estudiante puede constituir una ventaja o un escollo a la hora de aprender una nueva lengua, ya que suele reflexionar primero en su lengua materna e intenta traducir su pensamiento o sus ideas a la lengua meta. K. Meriö (1978) puso énfasis en la importancia de la influencia que ejerce el conocimiento gramatical de la lengua nativa en la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Para aquellos aprendices cuya lengua materna es afín al español como el francés el inconveniente es que el subjuntivo no se usa tanto en francés como en español, puesto que el subjuntivo español ofrece una gama de usos mucho más amplia que en francés, de ahí que resulte tan duro su aprendizaje por estudiantes francófonos. Por ello, dice Jesús Fernández Álvarez que:

“El subjuntivo español quizás sea, después del portugués, el más rico en formas y el más complejo sintácticamente de todas las lenguas romances. Si el subjuntivo es, como ha sido definido tantas veces, el modo que expresa la subjetividad (valga la cacofonía) contrastado con el modo de la realidad que es el indicativo, se podría argüir, algunos así lo han hecho, que la riqueza de formas y contenido del subjuntivo español no es fruto de la casualidad, sino la plasmación del genio hispánico en la lengua” (1988: 21).

Se usan cuatro tiempos verbales (el presente, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto) en el español moderno con respecto al francés moderno en el que quedan reducidos a dos (el presente y el pretérito perfecto). Aunque piensa Porto Dapena, quien es especialista en el subjuntivo, que: “La correcta utilización de los modos del verbo español, especialmente del subjuntivo, es probablemente la meta más difícil que no siempre llega a alcanzar el hablante extranjero perteneciente a un medio lingüístico que no sea el románico” (1991: 5), pensamos que se les plantea también y mucho a los estudiantes francófonos emplear adecuadamente

este modo, porque suelen pensar en francés y luego pasan sus enunciados al español. Este procedimiento genera errores que no se perciben, ya que su selección de modos se hace, con frecuencia, a partir de los criterios establecidos en francés y que discrepan mucho de los del español. En este aspecto puede ser útil el contraste de ambos sistemas lingüísticos, para que el alumnado francófono de ELE pueda observar las similitudes y diferencias.

Hablando de los métodos de enseñanza y aprendizaje del subjuntivo español, Jesús Fernández Álvarez propone:

“En mi caso particular he seguido un sistema ecléctico que me ha dado excelentes resultados. La terminología que utilizo pertenece a la gramática tradicional -por ser ésta la más asequible y difundida-. El método de lingüística de contrastes utilizado, y los criterios o razones de uso del indicativo o del subjuntivo, están inspirados en la teoría expuesta por el profesor Bull, que hasta hoy considero la más acertada”. (1988: 23).

I. Söhrman (2007) defiende también la importancia de la lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza de lenguas con la firme afirmación de que el conocimiento de las diferencias y semejanzas de dos o más lenguas constituye una herramienta útil y fructífera en el desarrollo de los conocimientos lingüísticos en los alumnos.

De acuerdo a estas reflexiones, un estudio contrastivo del subjuntivo español con el francés permitiría, además de determinar las diferencias y similitudes de ambos, predecir los problemas de aprendizaje. Así, sabiendo de antemano los problemas que van a plantearse, el profesor podrá preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de enseñanza y aprendizaje.

No son tan numerosos los estudios contrastivos sobre el subjuntivo entre el español y el francés. Sin embargo, podemos destacar un importante estudio de Emma Martinell (1985) que menciona tres aplicaciones muy frecuentes del subjuntivo español que no se encuentran en francés: la subordinada condicional hipotética, algunas adverbiales de tiempo y algunas completivas.

Otra aportación muy interesante que permite explicar el contraste del subjuntivo español con el francés es la de María Luisa Donaire Fernández (1994-1995). Basándose en la teoría de la polifonía de Oswald Ducrot (1984) y de la argumentación de Jean-Claude Anscombe (1989) localiza y describe el valor argumentativo del subjuntivo frente al del indicativo para poder explicar algunas semejanzas y diferencias entre el

subjuntivo español y francés. Define este valor como la convocación de dos puntos de vista opuestos sobre un mismo contenido, introducidos por una unidad léxica cuya función es indicar el tipo de relación del locutor con los puntos de vista convocados. En otros términos, “El valor argumentativo del subjuntivo es de orden polifónico, y consiste en convocar dos puntos de vista opuestos respecto a un contenido p : p y $\sim p$, frente a los cuales el locutor adopta una determinada actitud enunciativa” (1994-1995: 213). Conforme a este planteamiento, el elemento introductor del subjuntivo es una marca de polifonía y el modo subjuntivo la marca de una dinámica argumentativa basada en un juego polifónico específico, que lo diferencia de los demás modos y especialmente del indicativo.

Destaca también que este comportamiento polifónico del subjuntivo hace actuar a la negación como factor determinante en la dinámica propia de esta forma modal. Por ello, afirma que “es un caso similar al de la negación, en que el morfema “no” en español, “ne...pas” en francés, indica la coenunciación de un punto de vista afirmativo y un punto de vista negativo, siendo este último al que adhiere el locutor” (1994-1995: 217).

Para la autora, hay que entender la subjetividad con la que la Gramática tradicional calificó al subjuntivo como “expresión de un punto de vista” en la medida en que el locutor versa su óptica en el enunciado construido en subjuntivo. Visto desde esta perspectiva, el modo subjuntivo permitiría transmitir las intenciones significativas del locutor, lo que sitúa al subjuntivo en el ámbito de las relaciones intersubjetivas y permite que le supongan un cierto valor argumentativo. Esta reflexión lleva a pensar que hay cierta orientación argumentativa en la marca modal del subjuntivo que es diferente de la que corresponde al indicativo.

2.6.1. SIMILITUDES ENTRE EL SUBJUNTIVO ESPAÑOL Y FRANCÉS

En español y en francés existe un grupo de verbos y expresiones (de voluntad o deseo, de mandato, de estados anímicos, de ruego, de consejo, de permisión, de duda, de prohibición, etc.) que rigen subjuntivo y la mayoría de las subordinadas sustantivas y adjetivas aparecen también en el modo subjuntivo en ambos idiomas. En este apartado sólo nos vamos a detener en algunos casos conflictivos para comentarlos.

2.6.1.1. FORMA AFIRMATIVA O NEGATIVA DE LA SECUENCIA PRINCIPAL

(1a) Creo/pienso que Ana entiende muy bien lo que digo.

(1b) Je crois/pense qu'Anne comprend très bien ce que je dis.

(2a) No creo/pienso que Ana entienda muy bien lo que digo.

(2b) Je ne crois/pense pas qu'Anne comprenne très bien ce que je dis.

En (1) y (2), la alternancia indicativo/subjuntivo está en relación con la forma afirmativa o negada de la secuencia principal. La forma afirmada exige el indicativo, mientras que la forma negada activa el subjuntivo, tanto para el español como para el francés.

En estas oraciones, el locutor articula su enunciado en un discurso anterior que es la predicación a propósito de Ana. La diferencia entre (1) y (2) se encuentra en la posición del locutor con relación al acto enunciativo anterior y a la convocación de los dos puntos de vista opuestos “entender muy bien lo que digo” / “no entender muy bien lo que digo”.

2.6.1.2. USO DE LOS MODALIZADORES “QUIZÁ” / “PEUT-ÊTRE”, “ES POSIBLE QUE” / “IL EST POSSIBLE QUE” CON LA ALTERNANCIA INDICATIVO/SUBJUNTIVO

(3a) Quizás está/esté indispuesta.

(3b) Peut-être qu'elle est indisposée.

(4a) Es posible que esté indispuesta.

(4b) Il est possible qu'elle soit indisposée.

En estos contextos, la alternancia indicativo/subjuntivo se justifica por el uso de los modalizadores que marcan un distanciamiento del locutor con respecto a lo que se ha enunciado: el modalizador “Quizá” / “Peut-être” exige el indicativo (en las dos lenguas, aunque active más el subjuntivo en español), mientras que el modalizador “Es posible que” / “Il est possible que” siempre impone el subjuntivo en ambas lenguas.

La distancia que establece el locutor por medio del modalizador y con relación a “estar indispueta/être indisposée”, constituye una prueba de la estructura polifónica de los dos enunciados, pero esta distancia aparece más marcada en (4) que en (3), esto es, el punto de vista del locutor parece ser que “está indispueta” en (3), pero en el caso de (4) tiene tela de verdad con respecto al (3).

2.6.1.3. USO DE LA CONJUNCIÓN QUE INTRODUCTOR DE SUBORDINADA ADJETIVA CON LA ALTERNANCIA INDICATIVO/SUBJUNTIVO

(5a) Busco un piso que tenga dos cuartos de baño completos.

(5b) Je cherche un appartement qui ait deux salles de bain complètes.

(6a) *Busco un piso que tiene dos cuartos de baño completos.

(6b) Je cherche un appartement qui a deux salles de bain complètes.

En estos dos casos, que sea “real” o “hipotético”, “factual” o “no factual” (que son términos usados por la gramática tradicional), el piso debe responder a las aspiraciones del locutor: con el subjuntivo y/o el indicativo, la palabra “piso” indica la misma orientación argumentativa.

Se pueden parafrasear las dos oraciones añadiendo un encadenamiento argumentativo que representa el segundo punto de vista, como por ejemplo: “Busco un piso con dos cuartos de baño completos, la encuentro, pues mis aspiraciones están satisfechas” / “Je cherche un appartement avec deux salles de bain complètes, je le trouve, donc mes aspirations sont satisfaites” o “Busco un piso con dos cuartos de baño completos, no la encuentro, pues mis aspiraciones no están satisfechas” / “Je cherche un appartement avec deux salles de bain complètes, je ne le trouve pas, donc mes aspirations ne sont pas satisfaites”.

A pesar de su forma afirmativa, las oraciones de (5) y (6) encierran una presupuesta secuencia negativa: “ciertos pisos no tienen dos cuartos de baño completos” / “certains appartements n’ont pas deux salles de bain complètes”. No se trata pues de una alternativa que plantea el subjuntivo, ni de la suspensión de un juicio de verdad, sino de una doble aserción, o sea, de la coexistencia de dos puntos de vista.

2.6.1.4. USO DE LA CONJUNCIÓN QUE INTRODUCTOR DE SUBORDINADA SUSTANTIVA CON SUBJUNTIVO

(7a) Siento/Lamento que sea demasiado tarde.

(7b) Je regrette qu'il soit trop tard.

Estas oraciones tienen como equivalencias a: “Es demasiado tarde. Lo siento/lamento” / “Il est trop tard. Je le regrette”. El elemento introductor de la subordinada y que permite seleccionar el modo subjuntivo en los dos casos es el verbo “Sentir” / “Lamentar” / “Regretter”. La relación entre este elemento y el subjuntivo es muy estrecha, en el sentido de que se fundamenta en la convocación de dos puntos de vista asociados al subjuntivo en la subordinada. Otro elemento que llama la atención es el adverbio “demasiado” / “trop” que es casi obligatorio en este contexto, ya que parecen menos aceptables las oraciones (7c) y (7d), a no ser que se les añada alguna determinación como en los casos de (7e) y (7f):

(7c) Siento/Lamento que sea tarde.

(7d) Je regrette qu'il soit tard.

(7e) Siento/Lamento que sea tarde para poner una reclamación.

(7f) Je regrette qu'il soit tard pour faire une réclamation.

2.6.2. DISCREPANCIAS ENTRE EL SUBJUNTIVO ESPAÑOL Y FRANCÉS

En este apartado analizaremos las discordancias de este fenómeno lingüístico entre las dos lenguas. Como veremos, son por la mayoría las excepciones de los casos de semejanzas arriba estudiadas y las subordinadas adverbiales y condicionales. Según opina María Luisa Donaire (1994-1995):

Se trata de determinados empleos del subjuntivo que parecen responder a comportamientos diferentes de las dos lenguas, bajo la apariencia de estructuras idénticas o de las mismas palabras, y que a menudo se señalan como zonas de riesgo para los traductores o para el aprendizaje de estas dos lenguas. Luisa Donaire (1994-1995: 218).

2.6.2.1. (8A) DILE/PIDELE/MANDALE QUE SE CALLE / (8B) DIS-LUI/DEMANDE-LUI/ORDONNE-LUI DE SE TAIRE

En (8a) tenemos un caso de subordinada sustantiva que es una transposición de segundo grado, con el transpositor QUE (que convierte a la segunda secuencia de la oración a la categoría de sustantivo), mientras que en (8b) tenemos más bien un caso de translación de primer grado con el transpositor DE, preposición que introduce una forma no personal, es decir, el infinitivo. Sería menos aceptable la oración (8c) Dis-lui/demande-lui/ordonne-lui qu'il se taise, que funcionaría tanto como (8a) en español.

2.6.2.2. (9A) ESPERO QUE LLEGUE EL TREN / (9B) J'ESPÈRE QUE LE TRAIN ARRIVERA

La divergencia entre las dos oraciones sustantivas se explica por la alternancia subjuntivo / indicativo con un mismo elemento introductor. Según puede observarse en (9a), el subjuntivo significaría algo así como “que llegue el tren es tan probable como que no llegue”, pero el locutor se manifiesta por medio de “espero”, adhiriendo al punto de vista positivo, sin por ello omitir totalmente el punto de vista negativo. Aunque en español su uso con el indicativo se considere un empleo deficiente y menos aceptable (9c. Espero que llegará el tren), en francés se combina siempre con indicativo. Al respecto dice María Luisa Donaire (1994-1995) dice que “En francés “espérer” acepta excepcionalmente la combinación con subjuntivo, adquiriendo entonces el significado de “souhaiter”. Y es que, bajo la apariencia de dos verbos semánticamente equivalentes “esperar” y “espérer”, el español y el francés presentan dos palabras bien diferentes” (íd., 219).

Esto se manifiesta claramente cuando hay que traducir al francés dos frases españolas como (9d) y (9e):

(9d) Juan espera a que llegue el tren.

(9e) Espero que así podremos evitar los ataques terroristas.

En francés habrá que recurrir a dos verbos diferentes para traducir la forma española “esperar” en las dos oraciones anteriores: “attendre” que convendría para traducir (9d) y “espérer” que conviene a la traducción de (9e). Por consiguiente,

“esperar” es conmutable por “creer”, “suponer”, “presumir” y “tener esperanza”. Por ello, la Gramática Descriptiva de la RAE dice que “esperar + indicativo” puede considerarse un verbo “creador de mundos”. María Luisa Donaire subraya (1994-1995: 220) que sólo “esperar” con el sentido de “attendre” del francés puede convocar o introducir dos puntos de vista, ya que señala una tensión de orden temporal que constituye su significado. No habría por lo tanto discrepancia entre el uso español y el uso francés, ya que (9b) sería equivalente a “J’attends que le train arrive” / “*J’attends que le train arrivera” en la que “attendre” introduce forzosamente el subjuntivo como en español.

2.6.2.6. (10A) TAN PRONTO COMO/CUANDO/EN CUANTO MEJORE, SALIMOS A DAR UN PASEO / (10B) DÈS QUE/QUAND/LORSQUE LE TEMPS S'AMÉLIORERA, NOUS SORTIRONS FAIRE UNE PROMENADE.

En este caso la polisemia de las conjunciones favorece el empleo del subjuntivo en español y del indicativo en francés, en tanto que permiten al locutor convocar dos puntos de vista, de los que el enunciado seleccionará el positivo o el negativo según convenga a la situación. Las dos interpretaciones que admite esta oración son: o bien el locutor adhiere al punto de vista positivo “mejore”, y la distancia entre “mejorar” y “salir a dar un paseo” aparece como puramente temporal; o bien el locutor sostiene el punto de vista negativo “no mejora” y por consiguiente la distancia entre “mejorar” y “salir a dar un paseo” no es estrictamente de orden temporal, sino que se presenta en una relación condicional, y ambos contenidos negados: “no mejora, luego no salimos a dar un paseo”.

2.6.2.3. (11A) COMO QUIERAS / (11B) COMME TU VOUDRAS

“Como” traduce el francés “comme” y tiene un matiz temporal. En este sentido, se revela igual como “cuando” y favorece el uso del subjuntivo al introducir además un valor hipotético en el enunciado. Su significado se acerca a “Si quieres” y también podría parafrasearse por “Si lo quieres así bien, y si no también”.

Para María Luisa Donaire (1994-1995), la discrepancia entre “como” y “comme” estriba en su propia etimología:

“La palabra francesa añade al latín “quomodo”, que es también el origen del “como” español, la preposición “cum”, que le aporta el significado de conformidad, de equivalencia. La palabra francesa se define: “de la misma manera, en el mismo grado que”, donde cabe subrayar el ingrediente “mismo”; la palabra española se define: “en calidad de, a título de”, pudiendo tener también un valor hipotético” (id., 228).

“Como” puede tener el mismo valor que “si” para expresar la condición, tal y como puede verse en este caso:

(12a) Como no te des prisa, llegaremos tarde / (12b) Si tu ne te dépêches pas, nous allons arriver en retard.

2.6.2.4. ALTERNANCIA DEL SUBJUNTIVO FRANCÉS CON EL CONDICIONAL EN ESPAÑOL: (13A) LO MENOS QUE PODRÍA DECIRSE... / (13B) LE MOINS QU’ON PUISSE DIRE...

Aquí, en lugar del subjuntivo el español usa más bien el condicional. El presente de indicativo sería también posible, aunque menos aceptable: (13c) Lo menos que puede decirse... En el caso del francés, cuando el subjuntivo viene impuesto por una estructura comparativa la explicación es un poco diferente. Una expresión como (13b) establece una relación gradual entre los dos puntos de vista opuestos, p y ~p (“pouvoir dire” y “ne pas pouvoir dire”). En este sentido, “Le moins qu'on puisse dire...” está más cerca de “ne pas pouvoir dire” que de “pouvoir dire” y por ello, su funcionamiento se parece al de la expresión “le plus qu'on puisse dire”.

2.6.2.5. ALTERNANCIA DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL CON EL CONDICIONAL EN FRANCÉS

Son aquellos usos del subjuntivo español con los que se corresponde el condicional en francés, tal y como señala V. García Yebra (1984) en sus propios ejemplos:

(14a) No se tenía seguridad de que Fidel Castro hallase donde acostarse.

(14b) On n’était pas sûr que Fidel Castro trouverait où coucher.

(15a) No creo que Kennedy aceptase semejante negocio.

(15b) Je ne pense pas que Kennedy accepterait un marché pareil.

Tanto el subjuntivo español como el condicional francés pueden orientar hacia una misma lectura: los casos de (14) y (15) se pueden interpretar como, por ejemplo:

(14a) No se tenía seguridad de que Fidel Castro hallase donde acostarse, así que decidieron no invitarlo.

(15a) No creo que Kennedy aceptase semejante negocio, así que no le hicieron la propuesta.

En francés sería posible también sustituir el condicional por el subjuntivo en estos contextos: "...que Fidel castro trouve où coucher"; "...que Kennedy accepte un marché pareil", sin que cambie la orientación argumentativa, ya que serían posibles los mismos encadenamientos.

2.6.2.6. EXPRESIÓN DE LA HIPÓTESIS NO REALIZADA EN EL PASADO

El español emplea el potencial simple o compuesto en la apódosis y el pretérito imperfecto de subjuntivo o el pluscuamperfecto de subjuntivo en la prótasis, mientras que el francés usa el imperfecto de indicativo o el pluscuamperfecto de indicativo en la prótasis, aunque guarde el potencial en la apódosis como en español:

(16a) Compraría/habría comprado un coche si tuviera dinero.

(16b) J'achèterais/j'aurais acheté une voiture si j'avais de l'argent.

A modo de conclusión, podemos observar que el verbo introductor de la proposición subordinada ya contiene en su propio significado instrucciones que le permiten seleccionar el modo para usar. Hemos visto también que esta elección de modos viene condicionada por la forma (afirmativa o negativa) del verbo introductor. Por lo tanto, puede deducirse, tal y como subraya María Luisa Donaire, que las discrepancias en el uso de los modos indicativo y subjuntivo en español y en francés "se explican desde divergencias semánticas en el léxico de ambas lenguas, entre palabras aparentemente equivalentes que tienen significados diferentes en francés y en español". (íd., p.229).

TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS DEL ESTUDIANTADO, METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, vamos a presentar de manera breve los contextos de aprendizaje de los participantes que van a realizar la prueba de diagnóstico y la prueba de experimentación que nos permitirán recoger los datos. Esta presentación nos ayudará a ver cómo se realizan el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular en sus sistemas educativos. Luego, presentaremos la metodología que hemos diseñado para obtener los datos y para terminar, los resultados y la discusión.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS DE LOS ESTUDIANTES Y EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

Tal como hemos indicado anteriormente, este capítulo nos permitirá describir de manera breve el contexto de aprendizaje y enseñanza de lenguas de cada estudiantado para dar a conocer su realidad.

1. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS Y CAMERUNÉS

Nos interesa saber las características del proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas en esos sistemas para ver los factores que influyen la adquisición del español LE.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS Y CAMERUNÉS

Conviene describir, primero, las etapas de sus sistemas educativos, ya que son importantes para comprender el proceso de aprendizaje de lenguas y sus características en cada nivel de enseñanza. Las informaciones que damos aquí son válidas para los dos sistemas, ya que el sistema educativo de la parte francófona de Camerún es un calco fiel y exacto del de Francia, dado la herencia colonial legada por Francia.

Sistema educativo de Francia: etapas de la Educación no universitaria ⁸⁸				
Etapas	Duración/Cursos	Edad	Autoridad educativa	
Educación infantil (École maternelle)	Ciclo I: Aprendizajes iniciales	3 cursos (Petite, Moyenne et Grande sections)	3-6 años	MENESR
Educación Primaria (École élémentaire)	Ciclo II: Aprendizajes fundamentales	2 cursos: Curso preparatorio (CP) Curso elemental 1 (CE1)	6-8 años	
	Ciclo III: Profundización	3 cursos: Curso elemental 2 (CE2) Curso medio 1 (CM1) Curso medio 2 (CM2)	8-11 años	
	Ciclo I: OBLIGATORIA	Collège 4 cursos: Sixième Cinquième	11-15 años	

⁸⁸ Fuente: Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior y de Investigación (MENESR), RERS (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche) - 2018.

Educación Secundaria (Enseignements Secondaires)	Quatrième		
	Troisième		
	DIPLÔME DU BREVET (PRUEBAS CENTRALIZADAS)		
	Ciclo II: POSTOBLIGATORIA	Lycée 3 cursos: Seconde Première Terminale	15-18 años
DIPLÔME DU BAC (GENERAL, TECNOLÓGICO, PROFESIONAL)			

CUADRO 7: ETAPAS DE LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

Sistema educativo de Francia: etapas de la Educación Superior			
Etapas	Duración / Titulación		Autoridad educativa
Educación Superior	Ciclo I	De 4 a 6 semestres: Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Diplôme Universitaire Technologique (DUT) Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Technologiques (DEUST) Classes Préparatoires + Diplôme de Grandes Écoles Diplômes Comptables Supérieurs (DCG, DSCG, DEC) Licenciatura Licenciatura profesional.	MENESR
	Ciclo II	4 semestres: Máster	
	Ciclo III	3 años: Doctorado	

CUADRO 8: ETAPAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal y como puede observarse en los dos cuadros, de la Educación no universitaria a la Educación Superior, se distinguen varias etapas y ciclos. La Educación no universitaria comprende tres etapas grandes: la Educación preescolar tiene un único ciclo que es de aprendizajes iniciales, la Educación Primaria tiene dos ciclos (un primer ciclo de aprendizajes fundamentales y un segundo de profundización) y la Educación Media consta de dos ciclos (un ciclo obligatorio⁸⁹ en los colegios de Educación Secundaria Obligatoria⁹⁰ y otro postobligatorio en institutos de enseñanzas generales, tecnológicas y profesionales⁹¹). Son un total de 15 cursos. Por su parte, la Educación Superior consta de tres ciclos con un total de 8 cursos académicos.

⁸⁹ Este ciclo de cuatro cursos se subdivide a su vez en tres microciclos: el curso de “Sixième” que constituye un ciclo de observación y de adaptación, el curso de “Cinquième” que constituye el ciclo central, y por último, los cursos de “Quatrième” y “Troisième” que constituyen el ciclo de orientación. Al final de ese curso, los alumnos se presentan al “Diplôme National du Brevet” -o “Brevet des Collèges” en el antiguo sistema- que aunque sea un examen que acredita las competencias y conocimientos adquiridos al final del ciclo, no faculta para el acceso al curso superior.

⁹⁰ Denominados “collèges”.

⁹¹ Denominados liceos o “lycées”.

En lo que se refiere a la oferta formativa, los objetivos educativos se fundamentan en fomentar, mediante actividades principalmente lúdicas, el desarrollo de la personalidad del niño y su relación con el entorno, esto en los dos primeros cursos de la Educación Infantil; y en el último, se prepara la transición a la escuela elemental, donde se inicia el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética.

A lo largo de los dos ciclos de la Educación Primaria, se forma al alumnado en ocho materias básicas: Francés, Matemáticas, Ciencia y Tecnología, Geografía e Historia, Educación Cívica, Educación Artística, Educación Física y Deportiva e Idioma.

En lo que se refiere a la Educación Media, se ofrece a los alumnos del ciclo del “Collège” un tronco común de asignaturas básicas obligatorias: Francés, Matemáticas, lengua extranjera, Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Economía y Educación Cívica), Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología, Geología y Tecnología), Educación Musical y Artes Plásticas, y Educación Física y Deportiva.

Al principio del ciclo del “lycée”, se distinguen ya dos itinerarios o ramas a elegir por los alumnos: el curso de “Seconde générale et technologique” con enseñanzas generales y tecnológicas o el curso de “seconde professionnelle” con docencia profesional. A los alumnos de ambos cursos se imparte un tronco común de materias básicas: Francés, Historia-Geografía, 2 Lenguas extranjeras (Langues vivantes 1 et 2), Matemáticas, Física-Química, Ciencias de la vida y de la tierra (SVT), Educación Física y Deportiva, Educación cívica, jurídica y social. A este tronco común le acompañan dos materias de exploración⁹² de las que hay una asignatura de economía y otra optativa. Es un curso que consolida la cultura común a todos los alumnos y que determina la orientación o rama a escoger para cada uno en el curso superior.

Al finalizar ese ciclo, los alumnos deben presentarse a uno de los tres bachilleratos, en dependencia de su rama de especialización. Desde un punto de vista globalizador, hay tres tipos de bachilleratos (el bachillerato general, el bachillerato

⁹² El propósito de estas asignaturas es descubrir campos disciplinarios de conocimientos y métodos asociados, proporcionar información sobre posibles estudios en el ciclo terminal y en niveles superiores (IUT, clases preparatorias, universidad, etc.) e identificar actividades profesionales a las que estos estudios pueden llevar.

tecnológico y el bachillerato profesional) que se subdividen a su vez en varias ramas: el bachillerato general se compone de tres ramas que son el bachillerato económico y social (Bac ES), el bachillerato literario (Bac L) y el bachillerato científico (Bac S). Estas titulaciones facultan para el acceso a la universidad o a la clase preparatoria para las grandes escuelas.

Por su parte, el bachillerato tecnológico se ofrece en ocho ramas: el bachillerato en Ciencias y tecnologías médico-sociales (ST2S), el bachillerato en Ciencias y tecnologías de la industria y del desarrollo sostenible (STI2D), el bachillerato en Ciencias y tecnologías del laboratorio (STL), el bachillerato en Ciencias y tecnologías de la gestión (STMG), el bachillerato en Ciencias y tecnologías agroalimentarias y del medioambiente (STAV), el bachillerato en Ciencias y Tecnología de la Hostelería y de la Restauración (STHR), el bachillerato en Técnicas de la música y de la danza (TMD) y el bachillerato en Ciencias y tecnologías del diseño y artes aplicadas (STD2A).

Todas estas titulaciones capacitan también para la Educación Superior.

Por último, el bachillerato profesional permite una rápida integración en la vida laboral, así como permite acceder a la educación superior, principalmente al BTS (“Brevet de Technicien Supérieur”) o a un IUT (“Institut Universitaire de Technologie”) o a las clases preparatorias para las grandes escuelas: tal como la escuela de negocios, la escuela superior de comercio, etc.

En lo que respecta a la oferta formativa en la Educación Superior, es muy rica y variada y se imparte desde los liceos o institutos en secciones de técnicos superiores (STS) y en las clases preparatorias para las “Grandes Écoles”, en las propias escuelas superiores hasta los institutos especializados y las universidades. Esa docencia se adapta a la estructura de estudios del plan Bolonia distribuida en “Licence⁹³”, “Master⁹⁴” y “Doctorat” que permite aumentar la movilidad de los estudiantes europeos, la movilidad entre disciplinas y entre formaciones profesionales y generales.

⁹³ Son tres cursos académicos.

⁹⁴ En dos cursos académicos.

1.2. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS DOS SISTEMAS

Las políticas lingüísticas de Francia se basaron en el “Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento⁹⁵” publicado por la Comisión Europea dedica el capítulo IV⁹⁶ al aprendizaje de las lenguas comunitarias⁹⁷, estableciendo como objetivo prioritario para cada ciudadano europeo la adquisición de tres lenguas comunitarias, esto es, la adquisición de dos lenguas comunitarias además de su lengua materna:

En la línea de la Resolución del Consejo de ministros de Educación de 31 de marzo de 1995, es necesario permitir a cada uno, sea cual sea su trayectoria académica o de formación, adquirir y mantener la capacidad de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de su lengua materna. (Comisión Europea, 1996: 72).

Para conseguir este propósito, se organizó el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas en los diferentes niveles de aprendizaje:

Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar, y resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria, así como que la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en la secundaria. También sería conveniente que, como ocurre en las escuelas europeas, el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. Al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos deberían hablar dos lenguas extranjeras comunitarias. Según este documento, el aprendizaje de una lengua extranjera debe empezar desde el nivel preescolar para volver a ser sistemático en el nivel primario; el aprendizaje de la segunda lengua extranjera debe empezar en secundaria, de tal forma que algunas asignaturas puedan ser impartidas en una lengua extranjera desde secundaria. (Comisión Europea, 1996: 72-73).

Basándose en estas recomendaciones, las autoridades educativas francesas fueron introduciendo de manera progresiva el aprendizaje de lenguas extranjeras en sus niveles de aprendizaje y más tarde se plantearon la consecución de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁹⁸, estableciendo el nivel de

⁹⁵ Este libro fue un fruto de la resolución del Consejo de Ministros de Educación y del Parlamento Europeo reunido el 31 de marzo de 1995.

⁹⁶ Titulado Cuarto objetivo general: Hablar tres lenguas comunitarias.

⁹⁷ Aunque se puede destacar en este objetivo la intención de fomentar y promocionar las lenguas extranjeras del contexto comunitario, se puede observar que algunas lenguas extracomunitarias como el chino, el japonés, el ruso, etc. se imparten también en ese sistema educativo.

⁹⁸ Este documento de autoridad y referencia publicado por el Consejo de Europa vino más tarde a establecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas de lenguas, los

competencia a alcanzar por los alumnos en cada etapa de aprendizaje: A1 para los niños al final de la Educación Primaria (11 años de edad), B1 para los adolescentes al final de la Escuela Obligatoria (16 años), B2 para aquellos que finalizasen la Educación Media (18 años) y C1-C2 para los estudiantes de universidades (más de 18 años).

Para ello, cada estudiante debe poder comunicarse en al menos dos idiomas extranjeros al final de la Educación Secundaria. Para conseguir este objetivo, la enseñanza de idiomas se inscribe en una sólida perspectiva común europea. Se sensibiliza a los alumnos sobre una primera lengua extranjera desde el Curso Preparatorio (PC⁹⁹) y se fomenta la práctica oral como prioridad en todos los niveles, desde la “école” hasta el “lycée”. Luego, se generaliza el estudio de una segunda lengua extranjera a partir de “Cinquième¹⁰⁰”, propiciándose el estudio de una tercera lengua a partir de “Troisième”, y favoreciendo al mismo tiempo, la adquisición de conocimientos a través de las lenguas estudiadas. Asimismo, se van afianzando las demás destrezas en los estudiantes franceses, ya que el aprendizaje de lenguas tiene un lugar fundamental en la construcción de la ciudadanía, en el enriquecimiento de la personalidad y en la apertura al mundo. También permite promover la empleabilidad de los jóvenes en Francia y en el extranjero.

La carga horaria varía en función de los niveles de aprendizaje y de los estudios cursados: una hora y media semanal en primaria, cuatro horas semanales en “Sixième”, tres horas semanales en “Cinquième”, “Quatrième” y “Troisième” para la “LV1” y cuatro horas y media semanales en “Sixième”, dos horas y media en “Cinquième”, “Quatrième” y “Troisième” para la “LV2”. En las “Classes bilangues”, el alumno tiene seis horas semanales de aprendizaje de idiomas, en comparación con cuatro horas en general y son las instituciones escolares las que deben elegir la distribución horaria entre los dos idiomas, aunque, en la mayoría de los casos, optan por una distribución justa de tres horas cada uno.

exámenes, los criterios de evaluación y de elaboración de los manuales y otros materiales de aprendizaje. Sin embargo, todavía no ha sido adoptado en el sistema educativo camerunés.

⁹⁹ La enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria en este nivel desde “La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (8 de julio de 2013)”.

¹⁰⁰ Conviene subrayar que con el denominado “Dispositif bilangue” creado en 2005, se permite a los alumnos deseosos la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras desde el curso de “Sixième” en las llamadas “Classes bilangues”, incluyendo aquella que estudian desde el Curso Preparatorio “CP”.

En lo que atañe a las lenguas extranjeras y regionales o locales impartidas, ambos sistemas educativos proponen una variada oferta en idiomas extranjeros y regionales, asegurando así el multilingüismo y la diversidad cultural en sus territorios. Por ello, el sistema de Francia ha elaborado un mapa de idiomas¹⁰¹ que es una herramienta de información académica para estudiantes y familias. Su objetivo es promover la pluralidad de idiomas que se enseñan en el sistema educativo y la continuidad de las trayectorias lingüísticas desde la “école” hasta el “lycée”. Por lo tanto, el mapa de idiomas ayuda a impulsar una política lingüística coherente y diversificada. Refuerza la enseñanza de los cuatro primeros idiomas más enseñados (inglés, alemán, español e italiano) y fomenta el desarrollo de otros idiomas con menor difusión en el sistema educativo: el árabe, el chino, el griego moderno¹⁰², el hebreo, el japonés, los idiomas escandinavos, el holandés, el polaco, el portugués, el ruso y el turco.

Ese mapa lingüístico tiene también en cuenta la enseñanza de lenguas regionales: el bretón, el vasco, el catalán, el corso, el “créole”, el galés, el occitano –“langue d’oc” –, las lenguas regionales de Alsacia, las lenguas regionales del Mosela, el tahitiano y las lenguas melanesias (cuatro).

El programa común a todos los idiomas extranjeros y regionales hace hincapié en la comunicación oral y busca alcanzar en los estudiantes los niveles de competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para alcanzar ese propósito, los centros escolares fomentan el uso de tecnologías digitales¹⁰³ que permiten a los estudiantes tener contacto directo con el idioma que están estudiando. Los reproductores de música digital (mp3, mp4), las tabletas, etc., les dan más autonomía en la práctica de la lengua, permitiéndoles descargar programas en un idioma extranjero, volver a escuchar documentos estudiados en el aula de lengua, etc.

En los liceos o institutos generales, tecnológicos y profesionales, la práctica oral está incluida en los exámenes obligatorios de bachillerato para todas las ramas generales

¹⁰¹ La llamada “carte des langues vivantes” entró en vigor con el Boletín Oficial de la Educación Nacional N°39 del 22 de octubre de 2015.

¹⁰² Desde septiembre de 2017 se refuerza la enseñanza del latín y el griego, proponiendo una hora semanal de latín y/o griego en “Cinquième” y hasta tres horas semanales en “Quatrième” y “Troisième”.

¹⁰³ Con todas las herramientas y plataformas de comunicación digital que brindan.

y tecnológicas, ya que se evalúan en adelante la comprensión oral y la expresión oral en dichos exámenes.

En la rama del Bachillerato Literario por ejemplo, se da también mucha importancia a la enseñanza de la literatura extranjera en una lengua extranjera. Su objetivo es desarrollar en los estudiantes el interés por la lectura en un idioma extranjero y proporcionarles referencias culturales y artísticas. Se basa en particular en adaptaciones o interpretaciones en teatro, cine u ópera, siempre con la perspectiva de fomentar la práctica oral en este tipo de enseñanza.

En las ramas del bachillerato tecnológico, se ofrece a los alumnos una docencia tecnológica en una lengua extranjera, de una hora semanal, con vistas a prepararlos para los estudios superiores. Pueden aprender a comunicarse sobre un tema tecnológico y aprender a realizar un proyecto en un idioma extranjero.

Para terminar este apartado sobre la oferta de lenguas extranjeras, presentamos unos cuadros estadísticos, para que se observe y compare el porcentaje de estudiantes de las lenguas extranjeras estudiadas. Las estadísticas que ofrecemos aquí son únicamente para Francia, pues faltan datos publicados para Camerún.

CUADRO 9: EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GRUPOS DE ALUMNOS POR IDIOMA EN PRIMARIA (ENSEÑANZA PÚBLICA Y PRIVADA)¹⁰⁴

Evolución del porcentaje de grupos de alumnos por idioma en Primaria (Enseñanza pública)					
	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Inglés	92,8	91,4	91,4	92,0	91,7
Alemán	6,2	6,0	6,0	6,2	9,4
Español	1,2	1,3	1,2	1,1	0,9
Italiano	0,6	0,6	0,8	0,7	0,7
Portugués	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Evolución del porcentaje de grupos de alumnos por idioma en Primaria (Enseñanza privada)					
Inglés	92,2	93,0	96,8	98,1	97,3
Alemán	6,7	4,2	3,4	4,2	4,3
Español	1,2	1,7	1,2	1,9	2,1
Italiano	0,7	0,2	0,2	0,3	0,4
Portugués	0,1	-	-	-	0,8

Fuente: datos de RERS (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche) – 2018.

¹⁰⁴ Según los datos del RERS, sólo se ofrecen cinco lenguas extranjeras en Primaria: el inglés, el alemán, el español, el italiano y el portugués.

CUADRO 10: NÚMERO DE ALUMNOS QUE ESTUDIAN LENGUAS EXTRANJERAS EN PRIMARIA (ENSEÑANZA PÚBLICA Y PRIVADA)

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Inglés	6.235.141	6.179.229	6.204.780	6.468.343	6.432.048
Alemán	416.572	405.639	407.316	353.870	466.238
Español	80.627	87.888	81.463	102.078	102.096
Italiano	40.313	40.564	54.309	34.026	37.435
Portugués	6719	-	-	-	30.629

Fuente: datos de RERS – 2018.

Tal y como puede observarse, el inglés ocupa una posición hegemónica, mientras que el alemán mantiene su tendencia al ascenso en la enseñanza pública, pero bajando en la enseñanza privada, el español tiende a descender en la enseñanza pública, pero asciende de manera palpable en la enseñanza privada, generando así un progreso estable. Por su parte, el italiano y el portugués se mantienen casi estables en la enseñanza pública y privada, con cierta tendencia al ascenso del portugués en la privada.

Pasamos a presentar ahora la situación en Secundaria. Es importante subrayar que en este grado, se distingue el aprendizaje de idiomas como primera, segunda y tercera lengua.

En el cuadro siguiente, damos las estadísticas sobre el número de alumnos por primera lengua extranjera elegida¹⁰⁵:

CUADRO 11: NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS POR PRIMERA LE (LV1) ESCOGIDA EN SECUNDARIA

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Inglés	5.146.507 (95,3%)	5.212.717 (95,6%)	5.250.533 (95,8%)	5.291.093 (95,9%)	5.304.329 (95,4%)
Alemán	359.729 (6,7%)	355.651 (6,5%)	348.429 (6,4%)	345.557 (6,3%)	188.656 (3,4%)
Español	110.930 (2,1%)	116.494 (2,1%)	136.995 (2,5%)	142.991 (2,6%)	48.484 (0,9%)
Italiano	14.499 (0,3%)	15.006 (0,3%)	16.396 (0,3%)	17.550 (0,3%)	6.949 (0,1%)
Otras	16.437 (0,3%)	17.430 (0,3%)	17.877 (0,3%)	20.472 (0,4%)	9.543 (0,2%)

Fuente: datos de RERS – 2018.

Tal y como observamos en el Segundo Grado, el inglés predomina como primera lengua en los cinco cursos recientes, seguido del alemán, del español y del italiano.

¹⁰⁵ Damos las estadísticas de las cuatro primeras lenguas más representadas. En el cuadro 13 que suma el número de estudiantes de idiomas como primera, segunda y tercera lenguas presentaremos los detalles de otras lenguas menos estudiadas.

Ahora, presentamos los datos estadísticos sobre el número de alumnos por segunda lengua extranjera elegida:

CUADRO 12: NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS POR SEGUNDA LE (LV2) ESCOGIDA EN SECUNDARIA

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Español	2.330.321 (72,6%)	2.391.909 (73,0%)	2.437.174 (73,3%)	2.482.094 (73,5%)	3.116.383 (72,2%)
Alemán	469.644 (14,6%)	478.555 (14,6%)	486.108 (14,6%)	493.503 (14,6%)	686.764 (15,9%)
Inglés	193.083 (6,0%)	187.266 (5,7%)	180.336 (5,4%)	182.744 (5,4%)	227.815 (5,3%)
Italiano	174.891 (5,5%)	176.467 (5,4%)	175.669 (5,3%)	175.295 (5,2%)	223.492 (5,2%)
Otras	40.249 (1,3%)	42.073 (1,3%)	43.460 (1,3%)	45.062 (1,3%)	61.497 (1,4%)

Fuente: datos de RERS – 2018.

Tal y como constatamos en los cinco cursos expuestos, el español ocupa una posición hegemónica con una media de 72%, seguido del alemán, del inglés y del italiano.

Para cerrar la exposición de datos en Secundaria, presentamos una síntesis de lenguas extranjeras estudiadas, con el correspondiente número total de alumnos en las tres modalidades (LV1+LV2+LV3).

CUADRO 13: NÚMERO Y PORCENTAJES TOTALES DE ESTUDIANTES DE LE EN SECUNDARIA LV1+LV2+LV3¹⁰⁶

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Inglés	5.339.909 (98,5%)	5.400.380 (98,7%)	5.431.305 (98,8%)	5.474.076 (98,9%)	5.532.714 (99,2%)
Español	2.459.391 (45,4%)	2.526.926 (46,2%)	2.593.230 (47,2%)	2.641.326 (47,7%)	3.181.322 (57,0%)
Alemán	832.057 (15,3%)	836.811 (15,3%)	837.046 (15,2%)	841.511 (15,2%)	877.914 (15,7%)
Italiano	229.728 (4,2%)	231.481 (4,2%)	233.425 (4,2%)	236.207 (4,3%)	274.209 (4,9%)
Lenguas regionales	41.084 (0,8%)	41.137 (0,8%)	42.428 (0,8%)	42.512 (0,8%)	38.509 (0,7%)
Chino	27.188 (0,5%)	30.152 (0,6%)	33.455 (0,6%)	36.215 (0,7%)	38.850 (0,7%)
Otras	18.155 (0,3%)	18.373 (0,3%)	17.347 (0,3%)	18.973 (0,3%)	17.230 (0,3%)
Portugués	15.479 (0,3%)	15.655 (0,3%)	16.221 (0,3%)	16.906 (0,3%)	18.183 (0,3%)
Ruso	12.582 (0,2%)	12.348 (0,2%)	12.264 (0,2%)	12.430 (0,2%)	12.299 (0,2%)
Árabe	9.483 (0,2%)	9.626 (0,2%)	10.446 (0,2%)	11.211 (0,2%)	13.041 (0,2%)
Hebreo	6.905 (0,1%)	7.029 (0,1%)	6.834 (0,1%)	6.614 (0,1%)	7.399 (0,1%)
Japonés	3.121 (0,1%)	3.097 (0,1%)	3.200 (0,1%)	3.621 (0,1%)	3.908 (0,1%)

Fuente: datos de RERS – 2018.

¹⁰⁶ El MENESR no proporciona cifras singularizadas sobre la tercera lengua extranjera estudiada en sus estadísticas.

Según estos datos, observamos que el inglés es la lengua extranjera más estudiada en Secundaria, seguido del español que experimenta una evolución al alza, frente al alemán y a las restantes lenguas.

Para concluir las estadísticas sobre los estudiantes de lenguas extranjeras (las cuatro más estudiadas) en los dos grados de aprendizaje, presentamos el cuadro resumen siguiente:

CUADRO 14: NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA (LV1+LV2+LV3)

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Inglés	11.575.050	11.579.609	11.636.085	11.942.419	11.964.762
Español	2.540.018	2.614.814	2.674.693	2.743.404	3.283.418
Alemán	1.248.629	1.242.450	1.244.362	1.195.381	1.344.152
Italiano	270.041	272.045	287.734	270.233	311.644

Fuente: datos de RERS – 2018.

Tal como puede verse en los cinco últimos cursos, el inglés monopoliza el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en ambos niveles de aprendizaje, seguido del español que experimenta una evolución gradual al progreso palpable, frente al alemán y al italiano.

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas en el grado superior, el MENESR no proporciona datos estadísticos¹⁰⁷. Después de finalizar los estudios de Bachillerato, los alumnos de las clases de preparación para las “Grandes Écoles”, de los “IUT (Instituts Universitaires de Technologie)” y de las carreras universitarias no especializadas en idiomas deben estudiar dos lenguas extranjeras, generalmente. En lo que atañe a las carreras universitarias especializadas en lenguas, conducen a la obtención de un título oficial de “Licence” en las ramas de filología, estudios lingüísticos, literarios y culturales en la lengua escogida.

1.3. EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN FRANCIA

Según las estadísticas que hemos presentado con anterioridad, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada en Primaria y Secundaria, detrás del inglés.

¹⁰⁷ El Ministerio de Europa y de Asuntos Exteriores, por su parte, nos proporciona estadísticas sobre la posición del español en este nivel de aprendizaje. Las presentaremos en el siguiente punto.

Aunque faltan datos sobre todas las lenguas extranjeras estudiadas en el grado superior, el Ministerio de Europa y de Asuntos Exteriores expone estadísticas del curso 2014 sobre el aprendizaje del español: 33.029 estudiantes se matricularon en español en los programas de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) y Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras (LLCE) al inicio de aquel curso académico.

Como puede apreciarse también en el cuadro 15, la demanda de estudiantes de español es creciente en los cuatro centros que cuenta el Instituto Cervantes en el país.

CUADRO 15: NÚMERO DE MATRÍCULAS EN CURSOS DE ESPAÑOL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES DE FRANCIA

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
I. C. de Burdeos	730	681	621	2.820	2.533
I. C. de Lyon	750	879	836	867	810
I. C. de París	1.662	1.842	1.899	1.776	1.771
I. C. de Toulouse	609	710	710	736	610
Total	3.751	4.112	4.066	6.199	5.724

Fuente: Instituto Cervantes

Asimismo, el número de candidatos que se matriculan para realizar las pruebas de los exámenes DELE va en aumento, tal como presenta el cuadro 16:

CUADRO 16: NÚMERO DE CANDIDATOS PRESENTADOS A LAS PRUEBAS DE LOS EXÁMENES DELE EN FRANCIA

	2011	2012	2013	2014	2015
I. C. de Burdeos	318	321	308	395	449
I. C. de Lyon	1.386	1.202	1.136	1.019	889
I. C. de París	1.825	1.671	1.548	1.435	1.792
I. C. de Toulouse	255	253	274	258	308
Total Instituto Cervantes	3.784	3.447	3.266	3.107	3.438
Otros centros acreditados	5.354	5.950	6.381	6.709	6.903
Total general	9.138	9.397	9.647	9.816	10.341

Fuente: Instituto Cervantes

Después de presentar este contexto de aprendizaje, podemos destacar que el aprendizaje de lenguas extranjeras empieza muy pronto en el sistema para formar a ciudadanos plurilingües, muy capaces de abrirse al mundo, por lo que el proceso de aprendizaje se ve favorecido por los factores neuropsicológicos que proveen las bases y las condiciones generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y desarrollan la capacidad de recepción y las destrezas de producción de los aprendices. Desde la educación primaria hasta la superior, pasando por la secundaria, pensamos que el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y del español en particular, adquiere

competencias suficientes para desenvolverse en cualquier situación de comunicación. Eso nos permite deducir que llegados a la etapa de Educación Superior los aprendices de español ya tienen un nivel avanzado que les permite enfrentarse a las dificultades que plantea la selección de los modos indicativo y subjuntivo.

1.4. EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CAMERÚN

Hay falta de datos estadísticos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, como lo hemos visto en el caso de Francia. Los últimos datos documentados hasta la fecha sobre el aprendizaje de español pueden apreciarse en los cuadros siguientes:

CUADRO 17: NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LOS ÚLTIMOS AÑOS EN CAMERÚN

1991 (1988-1991)	2006 (2002-2006)	2014 (2010-2014)
85.700	63.560	193.018

Fuente: Adaptado de Javier Serrano Avilés (ed.) (2014: 38)

Según estos datos, el número de estudiantes de español ha ido creciendo y ese progreso se explica por el interés de los estudiantes con respecto a las demás lenguas extranjeras que se ofrecen en el país: el alemán, el italiano, el árabe, el portugués, el chino, el japonés, etc. Ese interés por el español se constata a partir del tercer curso de secundaria (Quatrième) donde los alumnos lo escogen en su mayoría, por delante de las demás lenguas extranjeras arriba citadas. Los factores motivacionales son el influjo de la música latinoamericana, las telenovelas y la explotación del petróleo en Guinea Ecuatorial que resulta una motivación para encontrar trabajo entre los jóvenes.

CUADRO 18: NÚMERO DE CANDIDATOS A LOS EXÁMENES DELE CERVANTES EN CAMERÚN

2006	2011	2012
34	20	17

Fuente: Adaptado de Javier Serrano Avilés (ed.) (2014: 43)

De acuerdo a este cuadro, observamos que el número de los estudiantes que se examinan del DELE no es importante si lo comparamos con el anterior número de estudiantes indicado. Entre las razones que pueden explicar esta decreciente matriculación en las pruebas de los exámenes DELE o del reciente SIELE podemos mencionar la falta de comunicación sobre la existencia de esas acreditaciones del

conocimiento y nivel de español, la falta de suficientes centros de exámenes en todo el territorio y la falta de celebración de todas las convocatorias DELE en el único centro de examen que es la Embajada de España en Camerún.

1.5. DESCRIPCIÓN DE MI EXPERIENCIA EN FRANCIA

Hemos considerado importante detenernos especialmente en la Universidad de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines donde realizamos las prácticas y dónde tuvimos contacto con el estudiantado que realizó las pruebas que nos permitieron plantear esta investigación. Este punto nos permitirá describir algunas clases que observamos para dar cuenta de la gestión de la clase por parte de los profesores, del método usado, del papel de los alumnos, de los materiales y recursos tecnológicos utilizados, de las actividades del aula, de las formas de evaluación, etc. También nos permitirá presentar un diario de campo que refleja las anotaciones realizadas a lo largo de las prácticas y por último proponer algunas actividades de docencia¹⁰⁸.

Antes, conviene realizar una breve descripción del tipo de centro y de sus objetivos para situar, en ese marco, la enseñanza del español LE. La Universidad de Versailles es una institución pública de enseñanza superior situada en el oeste de París, en el centro del departamento de Yvelines. Su localidad forma parte de las áreas urbanas más importantes en las que el estudio del español es especialmente notable. Es un centro profundamente pluridisciplinario que propone más de 200 formaciones a través de 10 componentes: 4 unidades de formación y de investigación (UFR) en ciencias, ciencias sociales, derecho y ciencias políticas, ciencias de la salud, 2 institutos de investigación y de enseñanza, en estudios culturales e internacionales y en “management”, 2 institutos universitarios de tecnología (IUT), 1 observatorio de ciencias del Universo, 1 Escuela de ingenieros (ISTY). A través de su Instituto de Estudios Culturales e Internacionales (IECI), ofrece los estudios de filología hispánica para las titulaciones de “licence” y de máster y las clases de Español como Lengua Extranjera para los estudiantes no especialistas que vienen de otras titulaciones. A esta última categoría de estudiantes que

¹⁰⁸ Es importante subrayar que las actividades a las que nos referimos no tratan sobre el tema de nuestra investigación, sino que son actividades de docencia realizadas con la colaboración del tutor de prácticas, para contribuir a las tareas docentes. Además, antes de pasar el test para medir el nivel de competencia de los estudiantes y sus errores en la adquisición del modo subjuntivo, no era recomendable impartir con anterioridad una clase sobre el tema.

son verdaderos aprendices de ELE se les imparten clases de lengua y cultura hispánica. Los objetivos marcados consisten en proporcionar un conocimiento práctico de la lengua como medio de comunicación para ampliar los conocimientos de los estudiantes sobre la cultura hispánica en sus diversas manifestaciones (arte, literatura, cine) y en su proyección americana y europea.

1.1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS Y OBSERVACIÓN DE CLASES

Vamos a presentar esa descripción por medio de una plantilla de observación de clases.

1.1.1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS

Tipo de curso: Filología Hispánica para especialistas y Español Lengua Extranjera para estudiantes que proceden de otras titulaciones.

Tipo de enseñanza: es una enseñanza reglada para estudiantes universitarios.

Nivel de los alumnos: los estudiantes especialistas tienen un nivel intermedio y avanzado B2-C1 del MCER y los que vienen de otras titulaciones un nivel A2- B1.

Horas de clase observadas: 42

1.2.1. OBSERVACIÓN DE CLASES

1.1.2.1.1. GESTIÓN DE LA CLASE POR PARTE DEL PROFESOR:

SE PRESENTAN AL PRINCIPIO DE LA CLASE LOS OBJETIVOS DE LA MISMA PARA QUE EL ALUMNO SEPA QUÉ VA A HACER Y PARA QUÉ? SÍ

¿SE REPITEN LAS IDEAS Y PUNTOS CLAVE? SÍ

¿SE CONTESTAN ADECUADAMENTE LAS DUDAS DE LOS ALUMNOS, EN CASO DE QUE LAS HAYA? SÍ

USO DE LA LENGUA POR PARTE DEL PROFESOR: ¿CUÁL ES LA LENGUA UTILIZADA EN CLASE? ¿QUÉ VOCABULARIO Y EXPRESIONES UTILIZA? ¿SON COMPENSIBLES PARA LOS ALUMNOS? ¿ESTÁN ADAPTADOS A SU NIVEL DE COMPRENSIÓN? ¿EL PROFESOR ENFATIZA O SUBRAYA LAS NUEVAS PALABRAS EXPRESIONES O EXPLICACIONES CON REPETICIONES, ACLARACIONES, USO DE SINÓNIMOS, ETC.? LAS LENGUAS UTILIZADAS EN CLASE SON EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL, SIENDO EL FRANCÉS LA MÁS UTILIZADA PARA

EXPLICAR LAS ESTRUCTURAS Y NORMAS GRAMATICALES DEL ESPAÑOL. EL VOCABULARIO ES ACCESIBLE Y ESTÁ RELACIONADO CON LOS CONTENIDOS DE CLASE. EL PROFESOR DEJA EXPRESARSE LOS ESTUDIANTES Y LUEGO APUNTA EN LA PIZARRA LAS PALABRAS Y EXPRESIONES DIFÍCILES CUYO USO NO DOMINAN. AL FINAL DE LA CLASE LAS EXPLICA MEDIANTE EJEMPLOS PARA AFIANZAR LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS.

LA INTERACCIÓN VERBAL CON LOS ALUMNOS: ¿CUÁNTO HABLA EL PROFESOR?

¿PERMITE QUE HABLEN LO SUFICIENTE LOS ALUMNOS? EL PROFESOR HABLA MÁS QUE LOS ALUMNOS PORQUE INTERVIENE EN LA PRESENTACIÓN DE CLASES (OBJETIVOS, DESARROLLO DEL CONTENIDO, ACTIVIDADES, ETC.), EXPLICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN, PERO LOS ALUMNOS TAMBIÉN SE EXPRESAN PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES O TAREAS DE APRENDIZAJE Y PARA CONSULTARLE DUDAS.

CUANDO HABLA EL PROFESOR, ¿PARA QUÉ LO HACE: PARA PREGUNTAR E INCENTIVAR LA CONVERSACIÓN CON LOS ALUMNOS, PARA EXPLICAR, PARA DAR INSTRUCCIONES DE ACTIVIDADES? ¿EN QUÉ PROPORCIÓN? LA PROPORCIÓN DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR ES MÁS GRANDE QUE LA DE LOS ALUMNOS PORQUE DA LAS INSTRUCCIONES DE ACTIVIDADES, FORMULA Y REFORMULA PREGUNTAS ESTIMULANDO LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y CORRIGIÉNDOLOS.

¿EL LENGUAJE CORPORAL DEL PROFESOR ES ADECUADO? ¿INVITA A LA PARTICIPACIÓN? ¿FOMENTA UN CLIMA DISTENDIDO? LA COMUNICACIÓN NO VERBAL POR MEDIO DE GESTOS, ADEMANES Y MIRADAS ENCAJA EN LAS PALABRAS Y FRASES SUSTITUIDAS Y AYUDA AL PROFESOR A HACERSE ENTENDER E INCENTIVA LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS.

MÉTODO EMPLEADO: EL MÉTODO UTILIZADO POR EL PROFESOR ES COMUNICATIVO, YA QUE RESALTA EL USO DE LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN, ESTIMULANDO A LOS ALUMNOS A COMUNICARSE E INTERACTUAR EN PAREJAS, EN TRÍOS, EN GRUPOS MAYORES O ENTRE TODA LA CLASE.

PAPEL DE LOS ALUMNOS:

¿CUÁL ES EL GRADO DE ATENCIÓN, COMPRENSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y SU SEGUIMIENTO DE LO QUE SUCEDE EN LA CLASE? LOS ALUMNOS ESTÁN MUY ATENTOS PORQUE ESTÁN MUY INTERESADOS EN HABLAR LA LENGUA, EN COMPRENDER LOS TEMAS TRATADOS, LO QUE MOTIVA SU PARTICIPACIÓN.

¿CÓMO PARTICIPAN: EN ACTIVIDADES INDIVIDUALES, EN PAREJAS, EN GRUPO? LA DINÁMICA DE LAS AULAS ES INDIVIDUAL, EN PAREJAS Y EN GRAN GRUPO.

¿ES SUFICIENTE Y SIMILAR LA PARTICIPACIÓN PARA TODOS LOS ALUMNOS? HAY ALUMNOS QUE PARTICIPAN MÁS QUE LOS DEMÁS, PERO ES SUFICIENTE LA PARTICIPACIÓN

DE CADA UNO DE ELLOS.

¿CÓMO ES LA INTERACCIÓN ALUMNO-PROFESOR? ¿Y ENTRE ALUMNOS? LA PERSONALIDAD DEL PROFESOR Y SUS EXPECTATIVAS MODIFICAN SU COMPORTAMIENTO Y LOS MOTIVA A TRABAJAR PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS MARCADOS, PERO ES TAMBIÉN ABIERTO E INVOLUCRA AL GRUPO EN CLASE PARA ESTIMULAR SU PARTICIPACIÓN. ENTRE LOS ALUMNOS SE NOTAN ACTITUDES DE SENCILLEZ, HUMILDAD, EQUIDAD, EMPATÍA Y COLABORACIÓN QUE CONTRIBUYEN A FAVORECER MÁS SU APRENDIZAJE.

TIEMPO DE CLASE Y DISTRIBUCIÓN EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES: SON DOS HORAS POR SESIÓN Y SU REPARTICIÓN DEPENDE DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE CLASE, DEL TIPO DE ACTIVIDADES A REALIZAR POR EL ALUMNADO, PERO LA ESTRUCTURACIÓN SIEMPRE DEDICA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO A LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE.

MATERIALES UTILIZADOS: SON FOTOCOPIAS (DE CUADROS, PERIÓDICOS) Y PELÍCULAS POR LA MAYORÍA.

RECURSOS TECNOLÓGICOS: SON VÍDEOS, UN TELEVISOR, ORDENADORES DE ALUMNOS CON CONEXIÓN A INTERNET POCO FIABLE.

TIPOS DE EJERCICIOS Y ACTIVIDADES REALIZADOS EN EL AULA: ERAN ACTIVIDADES DE COMENTAR TEXTOS PERIODÍSTICOS, DESCRIBIR GRABADOS O CUADROS, INVENTAR DESCRIPCIONES A PARTIR DE DIBUJOS O FOTOGRAFÍAS, EXPONER UN TEMA, EXPONER OPINIÓN, RECONSTRUIR UNA HISTORIA, IMAGINAR EL DESENLACE DE UNA HISTORIA, DEBATE SOBRE TEMAS DE CLASES, PREGUNTAS ABIERTAS, ETC.

ACTIVIDADES DEL ALUMNO FUERA DEL AULA: PREPARAR EXPOSICIONES SOBRE GRABADOS O CUADROS.

PROGRAMA Y SEGUIMIENTO DE LO PROGRAMADO: LAS CLASES Y ACTIVIDADES SE DESARROLLAN SIGUIENDO UN PROGRAMA PREVIAMENTE ESTABLECIDO Y COMUNICADO AL ALUMNADO.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ELEMENTOS EN EL AULA: PIZARRA TRADICIONAL, PIZARRA ELECTRÓNICA, PERO SIN PROYECTOR PARA CADA AULA, BANCOS PARA ALUMNOS (DOS ALUMNOS COMO MÁXIMO POR BANCO), MESA Y SILLA DEL PROFESOR.

ESPACIOS Y RECURSOS DISPONIBLES EN EL CENTRO: BIBLIOTECA, CENTRO DE RECURSOS Y ESPACIOS LENGUAS (CEREL).

FORMAS DE EVALUACIÓN (SI HUBIERE LUGAR):

¿EVALUACIÓN DEL PROCESO (CONTINUA, FORMATIVA, CUALITATIVA), DEL GRADO DE DOMINIO (SUMATIVA, CUANTITATIVA, FINAL)? LA EVALUACIÓN ES CONTINUA, A TRAVÉS DE LAS EXPOSICIONES O PONENCIAS DE LOS ESTUDIANTES.

¿SE UTILIZA UN PORFOLIO (FORMATO PAPEL O DIGITAL)? No.

¿QUÉ IMPORTANCIA SE LE DA A LA CORRECCIÓN DE ACTIVIDADES Y EJERCICIOS PROPUESTOS EN CLASE? LA CORRECCIÓN DE ACTIVIDADES Y EJERCICIOS PROPUESTOS EN EL AULA SE PLANTEA COMO NUEVA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL PROFESOR Y SOBRE TODO LOS ESTUDIANTES QUE APRENDEN MUCHO DE LOS ERRORES. ESTA CORRECCIÓN DE ERRORES FUNCIONA COMO UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD Y EL PROFESOR LA HACE A VECES CON HUMOR, QUIZÁS PARA NO HERIR SENSIBILIDADES.

¿SE EXPLICAN LA(S) FINALIDAD(ES) EVALUADORA(S) DEL CURSO Y LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS A CORTO (CLASE DE ESE DÍA) MEDIO, O LARGO PLAZO (EXÁMENES PARCIALES O FINALES DEL CURSO)? Sí.

¿SE MANDAN TAREAS ADICIONALES, O SE EXPLICA LO QUE EL ALUMNO HA DE HACER FUERA DE LA CLASE? ¿SON ACTIVIDADES DE REFUERZO, DE AUTOCORRECCIÓN O AUTOEVALUACIÓN? Sí. SON ACTIVIDADES DE REFUERZO POR LA MAYORÍA.

¿SE FOMENTA LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE? Sí.

1.1.2.2. REFLEXIÓN SOBRE LO OBSERVADO EN LAS CLASES

- **Aspectos positivos:** uno de los aspectos positivos es el uso del método comunicativo, ya que en sus clases el profesor propicia la comunicación y la expresión de los estudiantes subordinando los aspectos formales (las formas, la gramática, las estructuras lingüísticas, etc.) al contenido del mensaje que desean transmitir. Mientras se expresan los alumnos apunta los errores que cometen y al final vuelve sobre los mismos para fijar y consolidar las estructuras lingüísticas y la gramática.
- **Aspectos que le hayan sorprendido:** como aspecto negativo que nos ha sorprendido es el que no se usen ni PowerPoint ni TICs aplicadas a la enseñanza de ELE, el que no se trabajen todas las destrezas.
- **Aspectos que considere mejorables:** se deben tomar en consideración todas las destrezas para potenciar la plena adquisición de la lengua y la competencia comunicativa.
- **Cuestiones suscitadas por lo observado en clase:** La integración de destrezas

receptivas y productivas, así como la aplicación de NTIC a la enseñanza y aprendizaje de lenguas no son todavía una realidad en el centro. No se tienen en cuenta los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

1.1.3. ACTIVIDADES DE DOCENCIA

Vamos a presentar algunas actividades de docencia realizadas.

UNIDAD DIDÁCTICA

- **Tipo de curso:** Son cursos de filología hispánica y de lengua y cultura hispánica.
- **Destinatarios:** Jóvenes adolescentes y adultos (estudiantes filólogos y de ELE) de la Universidad de Versalles.
- **Número de alumnos:** Son grupos reducidos que varían de 15 a 20 estudiantes según el nivel y la titulación.
- **Nivel de los alumnos:** Los estudiantes especialistas o filólogos tienen por la mayoría el nivel B2 y C1 del MCERL, mientras que los aprendices de ELE tienen por la mayoría el nivel A2 ó B1 del MCERL.

N.B.: Los filólogos realizarán todas las tareas de la unidad, mientras que los estudiantes de ELE realizarán únicamente las tareas 1, 2, 3 y 5.

- **Horas de clase impartidas:** 6 horas.

NOMBRE DE LA UNIDAD O UNIDADES EN QUE SE INCLUYEN LAS SESIONES

República de Guinea Ecuatorial: situación sociolingüística y algunas tradiciones típicas

OBJETIVOS DE LA UNIDAD Y/O DE LAS SESIONES

Dar cuenta de la situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial (rasgos característicos de la lengua hablada en este país hispanohablante), dar a conocer algunas tradiciones típicas, proporcionar una visión diversa de la realidad hispana, para que los estudiantes entiendan la cultura hispánica como resultado de la mezcla de diferentes culturas y establezcan relaciones entre la propia cultura y la hispánica.

DESTREZAS QUE PREDOMINAN

Comprensión y expresión oral, interacción oral.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Préstamos, neologismos, cambio y mezcla de códigos, hibridación, composición y derivación.

COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Algunas bebidas (el *malamba* y el vino de palma) y tradiciones típicas de Guinea Ecuatorial (el *Abira*, la danza *Balélé* y el baile criollo *Bonko*).

Breve descripción de los contenidos correspondientes a las unidades y/o sesiones impartidas

- La situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial (rasgos característicos de la lengua hablada en este país hispanohablante) y algunas bebidas (el *malamba* y el vino de palma) tradiciones típicas (el *Abira*, la danza *Balélé* y el baile criollo *Bonko*).
- Alternancia entre *tú* y *usted* y entre *vosotros* y *ustedes*,
- Préstamos y neologismos (*Mvet* o *mvett*, *malanga*, *calabó*, etc.),
- Hibridación, composición y derivación como mecanismos de creación léxica.

DURACIÓN Y PERIODIZACIÓN

2 horas. La distribución de las tareas deberá realizarse según la duración de las sesiones.

TÉCNICAS DOCENTES

Método comunicativo;

Tipo de actividad: presentación de contenidos, imágenes o fotos, vídeos, reflexión sobre los mecanismos de creación de palabras, etc.

Estrategias de expresión oral (hablar apoyándose en imágenes o fotos, vídeos, textos escritos, palabras) y de interacción oral (conversar).

Dinámica: individual y en parejas.

MATERIALES Y RECURSOS

Ordenador y PowerPoint¹⁰⁹.

Bibliografía:

- BIBANG OYEE, Julián-B. (1990). El español guineano: interferencias, guineanismo. Malabo: n.p.
- DECORS, Carles (2002). Al sur de Santa Isabel. Madrid: Alianza Editorial.
- EVITA ENOY, Leoncio (1953). Cuando los combes luchaban (novela de costumbres de la Guinea Española). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- NDONGO-BIDYOGO, Donato (1987). Las tinieblas de tu memoria negra. Madrid: Editorial Fundamentos.

Páginas web:

https://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial

<http://www.asodegue.org/lantdnbnle.htm>

<http://www.asodegue.org/marzo05.htm>

¹⁰⁹ PowerPoint utilizado en los anexos.

1.1.1.1. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

TAREA 1 (10 minutos)

PROCEDIMIENTO: individual y en parejas.

- **Actividad de calentamiento o de contextualización.**

¿Os suena la República de Guinea Ecuatorial? ¿En qué continente se encuentra?

- **Situación geográfica**
- Formar parejas para mirar el mapa de la diapositiva 3 y situar geográficamente el país. ¿Cuáles son los países fronterizos?
- Luego, se comparan las respuestas y, por último, el profesor toma la palabra para dar explicaciones y afianzar los conocimientos de los alumnos.

TAREA 2 (10 minutos)

PROCEDIMIENTO: en parejas y en gran grupo

- **Situación económica**

Formar parejas para buscar en Internet la situación económica de este país. Podéis consultar por ejemplo, la página web siguiente: https://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial

Exponer las informaciones al gran grupo.

Luego, el profesor proyecta la diapositiva 4 del PowerPoint para dar un breve resumen de los datos expuestos por los alumnos y para consolidar sus conocimientos.

TAREA 3 (15 minutos)

PROCEDIMIENTO: en parejas y en plenaria

- **Situación sociolingüística**

Formar parejas para buscar en Internet la situación sociolingüística de este país. Podéis consultar por ejemplo, la página web siguiente: https://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial

Exponer las informaciones al gran grupo.

Luego, el profesor proyecta las diapositivas 5, 6, 7 y 8 del PowerPoint para comentar las presentaciones de los estudiantes y aportar más explicaciones.

TAREA 4 (40 minutos)

PROCEDIMIENTO: en parejas y en gran grupo

- **Los mecanismos de creación léxica**

Formar parejas para mirar las fotos de la diapositiva 10 y relacionar cada foto con el nombre o término correspondiente. Después de la puesta en común el profesor toma la palabra para corregir las respuestas de los alumnos y dar más explicaciones.

Consultar en parejas las páginas web siguientes <http://www.asodegue.org/lantdnbnle.htm> <http://www.asodegue.org/marzo05.htm> para realizar algunas lecturas y hacer un censo de las palabras que os parezcan préstamos, calcos, interferencias, extranjerismos, galicismos, guineanismos, etc. Y luego, reflexionar sobre su formación o composición.

Cada pareja deberá exponer su trabajo al resto de la clase.

Por último, el profesor presenta las diapositivas 11, 12, 13 y 14 para comentar con sus estudiantes los demás mecanismos de creación léxica.

■ TAREA 5 (45 minutos)

PROCEDIMIENTO: en parejas, individual y en plenaria.

Algunas señas de identidad de Guinea Ecuatorial.

- Consultar en parejas la página web siguiente https://es.wikipedia.org/wiki/Gastronom%C3%ADa_de_Guinea_Ecuatorial para buscar informaciones sobre las bebidas típicas de Guinea Ecuatorial. ¿Cómo se elaboran? ¿Hay bebidas parecidas en vuestros países? Exponer los trabajos al resto de la clase.
- Consultar en parejas la página web siguiente https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_de_Guinea_Ecuatorial para buscar informaciones sobre algunas tradiciones típicas de Guinea Ecuatorial. Ver en plenaria el siguiente vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=bPfMOpZos28> sobre la danza *Balélé*: ¿Cuáles son sus características? ¿Hay algún baile o danza parecida en vuestras culturas? Contadla al resto de los compañeros.

1.1.1.2. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO COMO DOCENTE

- **Grado de consecución de los objetivos:** Han sido alcanzados.
- **Adecuación del tiempo a lo programado:** Ha habido adecuación del tiempo a lo programado, excepto que en la última sesión no había proyector para proyectar el PowerPoint y la sesión tardó más de lo programado.
- **Grado de atención, seguimiento y comprensión de los alumnos:** Los alumnos estaban muy interesados en conocer la variedad del español hablado en un país desconocido y en descubrir sus tradiciones.
- **Adecuación de materiales y actividades:** El PowerPoint era el material más adecuado, ya que es una herramienta que permite el diseño de presentaciones con el uso de implementos multimedia (audio, video, imágenes, animaciones, etc.). Permite generar actividades que involucran a los estudiantes en una situación de análisis y de reflexión con el propósito de construir su propio aprendizaje.
- **Incentivación de la participación de los alumnos y de la interacción:** El tema y el material utilizado han estimulado su participación e interacción.
- **Factores que pueden haber influido en el resultado:** Son los factores psicológicos, tales como la actitud positiva de los alumnos hacia el estudio, su motivación, el método utilizado por el docente o las técnicas de enseñanza.
- **Errores en su actuación y formas de corregirlos:** Reacción a veces espontánea del profesor ante los errores cometidos por los alumnos, lo que les impide expresarse y no siempre les motiva para comunicarse.
- **Aspectos positivos de su actuación como docentes:** El profesor crea un ambiente propicio para un exitoso y significativo proceso de enseñanza-aprendizaje estableciendo una relación de respeto y confianza con los estudiantes, que motiva su participación en la realización de las actividades del aula y su aprendizaje.

1.1.2. EL DIARIO DE CAMPO

Nos permite reflejar todas las anotaciones realizadas a lo largo de nuestra observación de clases.

26/01/2015

08h-10h

Titulaciones: Máster en historia, Máster en inglés

Grupo: estudiantes del primer curso de máster (son dos cursos en el sistema francés)

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: TD (Trabajos dirigidos) consistentes en el comentario de artículos periodísticos.

Por ser la primera clase empieza con las presentaciones (profesor, estudiantes de prácticas y alumnos);

Larga charla entre el estudiante de prácticas presente y los alumnos sobre distintos temas, hasta los que tienen que ver con su vida privada;

Luego, el profesor presenta los objetivos de la asignatura: Expresión oral a partir del comentario de artículos de prensa.

26/01/2015

10h-12h

Titulación: Licence (equivalente a la antigua diplomatura del sistema español) de Ciencias de Gestión.

Grupo: estudiantes del tercer curso.

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: TD (Trabajos dirigidos) consistentes en el comentario de artículos periodísticos sacados de "El País".

Presentaciones para el nuevo cuatrimestre:

Los alumnos se presentan por medio de fichas (nombres, apellidos, correo electrónico, el número de estudios del español, las dificultades, etc.).

El profesor presenta el contenido de la asignatura y los objetivos, las pruebas para realizar por los estudiantes.

27/01/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura (sólo tres cursos en el sistema francés) en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Cultura general hispánica.

Primera sesión del cuatrimestre consistente en presentar la asignatura, sus objetivos y las pruebas a realizar por los alumnos, las fechas.

Objetivos: comentario de cuadros.

Materiales: dos antologías de documentos e imágenes sobre la historia del arte.

Evaluación:

“Control Continuo” (Evaluación continua): análisis de documentos (cuadros)

Metodología para comentar cuadros:

Introducción:

Presentación de indicaciones sobre la obra que permiten su identificación.

- A. La técnica utilizada: óleo sobre lienzo (“l’huile sur toile”), acuarela, grabado, litografía, etc.
- B. El género pictural (un retrato, un paisaje, un bodegón (“nature morte”), si es figurativa o abstracta; N.B.: Aunque los españoles utilicen “naturaleza muerta” no se acepta por la RAE);
- C. Su fecha (sus fechas si no se saben exactamente).
- D. El período de composición (el siglo o el movimiento artístico que puede ser el impresionismo, el cubismo, etc.);
- E. Si es una obra comprometida (si hay un mensaje político)
- F. Dónde se puede ver (en museos, colección particular, en un edificio público)
- G.Cuál es su autor (algunas breves indicaciones).

Análisis:

Consiste en tres partes:

- Un cuadro cuenta un estilo;
- Un cuadro cuenta una historia;
- Un cuadro cuenta a un hombre.

Un cuadro cuenta un estilo: es el estilo de la composición:

- buscar las líneas de fuerza (verticales que dan una impresión estática, diagonales/horizontales u oblicuas que dan una impresión de dinamismo, círculos, arcos, espirales, etc.).
- su disposición (con una impresión de orden por la simetría que da una impresión de armonía o bien desequilibrio dinámico con las oblicuas o las curvas),
- estudiar el cromatismo (el juego de los colores) (colores fríos y colores cálidos),
- la luminosidad (si el cuadro es oscuro o claro) y sobre todo el estudio del alumbrado (si es lateral o vertical).

Un cuadro cuenta una historia: es el estudio de la representación:

- la historia contada (si es bíblica, si es religiosa, si es histórica, si es un retrato),

- La identificación de los personajes, del lugar, del momento,
- Trabajar el juego de las miradas o los ademanes.

Un cuadro cuenta a un hombre

Se deduce la voluntad del pintor:

- Cómo la obra se integra en la vida del pintor,
- Si es un pedido,
- Si la obra tiene un mensaje político, religioso, artístico, etc.
- Si la meta es crear un nuevo estilo, una escuela o reaccionar a los estilos precedentes.

Concretamente, se estudian las influencias anteriores y posteriores.

En conclusión, es preciso extraer la especificidad del cuadro, después se puede dar su opinión justificada a propósito de la obra y los motivos de la elección del documento.

Código de colores del concilio de Trento en Italia: En el concilio de Trento se fijaron las nuevas normas de la iglesia católica. Lo modificaron todo e incluso crearon un código de colores para los cuadros haciendo referencia al hecho de que el color con el que visten tiene que ver con el estado de ánimo de la persona.

El rojo es el color de la pasión (sufrimiento), el azul es el color de la virgen o del paraíso, el verde es el color de la esperanza, el amarillo el color de la fe, el blanco el color de la pureza.

Cuando las vírgenes están vestidas de rojo son las *pietas* que es la virgen que sufre por el dolor de la muerte de su hijo.

29/01/2015

08h-10h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del segundo curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: práctica del oral a partir de documentos e imágenes de la historia del arte

Materiales: antología de cuadros de pintura del Siglo de Oro

Presentación del calendario del cuatrimestre, de las fechas de los exámenes (en Evaluación Continua);

Exposiciones individuales: cada estudiante escoge una página correspondiente a un cuadro que deberá comentar en una fecha de su elección, teniendo en cuenta el calendario.

Clases del 5 y 12 de febrero: posibilidad de presentación de una clase por los estudiantes de prácticas.

Método del comentario de cuadros: véase el método arriba mencionado para el primer curso.

29/01/2015

10h-12h

Titulación: Máster en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer y segundo curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Seminario de investigación

Tema: Flujos migratorios en América latina, conquistadores.

Debate en plenaria acerca de los flujos migratorios.

03/02/2015

08H-10H

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Metodología del análisis audiovisual

Charla administrativa acerca de las tutorías, de los delegados de clase y finalmente de las modalidades de evaluación;

- Repaso del vocabulario del cine con descripciones en francés:
 - a. Plano descriptivo
 - b. Plano narrativo
 - c. Plano emotivo
- Tres formas de filmar: el picado, el contrapicado, filmar horizontalmente.
- El montaje: el fundido al negro, el fundido encadenado.
- El raccord, la profundidad de campo;
- Música homodiegética, heterodiegética, intradiegética, extradiegética;

Película del programa: los olvidados de *Luis Buñuel*

Esta película no es optimista

Temáticas:

- La brujería;
- Las agresiones;

El Lazarillo de Tormes (novela emblemática de la literatura picaresca);

Temáticas:

- La imagen de la autoridad (la policía, el juez, el director);
- Los buenos y los malos;
- Los personajes (el Jaibo, Pedro, Ojitos, Meche);
- Los padres (la ausencia de los padres, presencia ausente de las madres);
- Antropología de las chabolas (son generadoras de violencia);
- El surrealismo;

- El psicoanálisis a través del sueño.

Metodología de crítica del cine

- La sinopsis (un resumen de la película),
- Las características (técnicas) principales de la película (cámara subjetiva, el uso del filtro);
- Puntos fuertes y puntos débiles;
- Opinión personal.
- Las fuentes.

La cinematografía de Quentin Tarantino.

03/02/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del primer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Cultura general hispánica

Escucha de algunos temas musicales:

1ª escucha: B.S.O. de Piratas del Caribe.

- 2ª escucha: B.S.O. de Piratas del Caribe III.

- 3ª escucha: Canción de Metro Goldwin Meyer seguida de la B.S.O. de la Guerra de las Galaxias.

- 4ª escucha: B.S.O. de la Guerra de las Galaxias III.

- 5ª escucha: B.S.O. de Señor de los Anillos.

- 6ª escucha: B.S.O. de Señor de los Anillos.

- 7ª escucha: B.S.O. de 007.

- 8ª escucha: B.S.O. de Skyfall.

- 9ª escucha: B.S.O. de una película más antigua de 007.

- 10ª/11ª escuchas: B.S.O. del Mago de Oz.

- 12ª escucha: Canción introductoria de C.S.I.

- 13ª escucha: B.S.O. de Butch Cassidy et le Kid.

- 14ª/15ª/16ª/17ª escucha: B.S.O. de Westerns.

Esto lo ha ligado el profesor con el productor de música argentino Lalo Schiffrin continuando con algunas canciones que había realizado él.

Contenido del cuatrimestre

La clase consistirá en exposiciones:

La guerra de Sucesión de España, los Decretos de Nueva Planta. Es para que comprendan los estudiantes cómo se vivió en España la Ilustración. También se trabajará el S. XVIII donde se estudiará a Goya con relación a su invención de la pintura moderna y las teorías de por qué la inventó.

Fechas de exposiciones sobre los grabados de Goya.

Temas: Los desastres, lo capricho.

El siglo XVIII: la realeza española

Lo que caracteriza la política matrimonial de las monarquías europeas a partir de la Edad Media es la endogamia que es una práctica que consiste en el casamiento en el mismo grupo

social, concretamente, las familias de sangre real, pero muy a menudo los monarcas se casan entre primos. Para los AUSTRIAS esta práctica no tiene consecuencia para los primeros reyes. A partir de los reyes del s. XVII Felipe III y Felipe IV se puede notar que se interesan poco por el poder y dejan su práctica a validos (duque de Lerna y el conde duque de Olivares) que son una especie de primer ministro.

Los nobles de España: los hidalgos, los caballeros, los títulos (los grandes)

El último rey de España del s. XVII sufre por los matrimonios consanguíneos de retraso físico y mental, concretamente, el síndrome de KLINEFELTER.

03/02/2015

12h30-15h00

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Imágenes y cine hispánicos

La clase versa sobre el tema de la película REC que vieron en la sesión anterior. El profesor narra en español las características del tipo de cine al que pertenece: el cine de terror. Los alumnos copian lo que está narrando. Hace referencia al expresionismo alemán del final de los años 20 y años 30, los cineastas expresionistas alemanes tuvieron que marcharse de Alemania el 1933 con la llegada de los nazis. Hace un repaso por los principios del cine de horror. Las diferencias entre películas de horror y películas gore. El profesor atrae la atención de los alumnos interrumpiendo el dictado con anécdotas históricas ligadas a la temática de un modo u otro. Estas interrupciones son hechas en francés, cuando el profesor cambia al español, los alumnos saben que han de escribir. Entiendo que puede que sea una dinámica a la que están acostumbrados. El profesor reparte imágenes de portadas de películas de miedo españolas.

Seguidamente, han tratado los temas transversales que se tratarán con respecto a las películas Volver y Rec:

Volver:

- Los secretos.
- Los hombres.
- Tres mujeres o mejor dicho, tres aspectos de la mujer.
- Hitchkok.
- Rojo o reminiscencia.
- Cuando la madre limpia la escena del crimen.

Rec:

- El misterio.
- Los institucionales (policías y bomberos- visibles o no).
- La violencia.
- Las referencias sanitarias (el ébola por la rápida transmisión).

- Retratos de personajes.

- El cuerpo.

Temas comunes de ambos:

- La deontología de los medios de comunicación.

- Misterios y enigmas.

- La niña.

- Las mujeres en las dos películas.

04/02/2015

14h30-17h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: La España contemporánea

Clase de cultura española

Exposición de la profesora Alba sobre las fiestas de la Comunidad Valenciana.

05/02/2015

10h-12h

Titulación: Máster en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer y segundo curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Literatura y civilización latinoamericana.

Los flujos migratorios

La reconquista del territorio español: el reino de las Marcas de España

A lo largo de los siglos hay una evolución diferente de las regiones y ciudades de España hacia la riqueza o hacia la pobreza que se debe al latifundio de la mitad sur de España.

Desarrollo de ideas revolucionarias en las zonas muy pobres.

09/02/15

10h-12h

Titulación: Licenciatura de Ciencias de Gestión.

Grupo: estudiantes del tercer curso.

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Comentario de artículos periodísticos

Comentario de un texto sobre el auge de las gasolineras sin personal: *Cuatro comunidades prohíben las gasolineras que no tienen personal*. Artículo sacado del periódico *El País*. Autor: Ignacio Fariza; Madrid, 6 de febrero de 2015.

Lectura del texto por los estudiantes para resaltar las ideas clave.

El profesor apunta los errores en la pizarra para corregir a los alumnos: sobre/en; por/para; **permite de ganar*; pedir/preguntar; gran/grande; **diminuar*/disminuir.

Expresión oral a partir del artículo.

Reutilización de las palabras y estructuras corregidas para afianzar los conocimientos de los alumnos.

Regla gramatical sobre la enclisis y ejemplos (levantarse, levantándose, etc.) y los clíticos.

10/02/2015

13h-15h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Cultura general hispánica

Visionado de la película “Los fantasmas de Goya” de Milos Forman. El profesor lanza la explicación de que la idea es que vean cómo fue la época de la Inquisición y a la vez cuál es el proceso de creación de un grabado. A continuación, habla de la música que suena al principio de la película (Mozart).

10/02/2015

12h30-15h00

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Imágenes y cine hispánicos

Metodología del análisis de una secuencia de película:

Índice, ficha técnica, ficha artística, datos, cifras, recompensas, el sinopsis, el análisis (el tema principal o los temas principales, los temas secundarios, las influencias si existen, las

características técnicas, los colores, movimientos de cámara, la angulación, el sonido, la música, voz de off, la estimación o evaluación, es decir, los puntos fuertes o los puntos débiles, de manera objetiva), opinión personal (el motivo de elección de la peli), la bibliografía, los anexos (gráficos, fotogramas (contextualizarlos), documentos diversos, etc.).

11/02/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura de Derecho - especialidad español

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Español traducción

Introducción a la historia española tratando los temas de las libertades.

Las libertades, las lenguas regionales, la ley mordaza, la ley contra el aborto, la figura de Adolfo Suárez y Juan Carlos I, la inquisición.

Exposición de Baudelaire: presentación de la República de Guinea Ecuatorial, de su situación sociolingüística y de su cultura.

11/02/2015

12h-14h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Civilización hispánica

Exposición de Baudelaire: presentación de la República de Guinea Ecuatorial, de su situación sociolingüística y de su cultura

12/02/2015

10h-12h

Titulación: Máster en Filología Hispánica

Grupo: estudiantes del primer y segundo curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Literatura y civilización latinoamericana

Intercambio sobre cómo se realiza en España un máster de investigación y cómo se hace en Francia.

Exposición de Alba: Enseñanza en español

Exposición de Baudelaire: Contacto de lenguas en Guinea Ecuatorial y situación sociolingüística. Causas y consecuencias de los flujos migratorios e inmigratorios.

16/02/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura de Ciencias de Gestión

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Comentario de artículos periodísticos

Artículo de El País: Los jóvenes “falan” poco “galego”, 07/02/2015. Autor: Xosé Manuel Pereiro

Lectura del texto y comentario

Método del comentario: el profesor reparte los textos a los alumnos para que los lean. Explica algunas palabras difíciles del texto o las que no les suenan a ellos (xunta).

Después de la lectura, plantea preguntas sobre la idea general del texto y las ideas secundarias.

Mientras los estudiantes contestan el profe apunta los errores que cometen en la pizarra. Después, los corrige para afianzar el vocabulario y la gramática de los alumnos.

Hay 2887 verbos irregulares en español.

17/02/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del primer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Cultura general hispánica

Exposición: desastres de la Guerra

Grabado nº7: ¡Qué Valor!

Los alumnos exponen los grabados por parejas y luego sus compañeros plantean sus dudas. Por último, el profesor toma la palabra para explicar el tema y consolidar sus conocimientos.

17/02/2015

12h30-15h

Titulación: Licenciatura en Filología Hispánica

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Imágenes y cine hispánicos

En España la televisión aparece en los años 40 inventada por los alemanes. Las primeras tentativas se hacen en Alemania a finales de los años 30 y en Francia en 1942. Durante la ocupación la producción cinematográfica francesa pasa por una sociedad que depende de la UFA alemana, la Continental. En España, Franco tiene una fuerte idea de la importancia de la propaganda. Escribe un guion de una película titulada raza que quería rodar pero que hizo rodar por Sáenz de Heredia.

Las emisiones regulares comienzan oficialmente a principios de los años 50 no gracias a los alemanes, sino a los americanos. De manera evidente, el parque de televisores es muy reducido y se limita a las zonas de las grandes ciudades.

Exposición: los secretos de la película Volver.

18/02/2015

10h-12h

Titulación: Licenciatura de Derecho - especialidad español

Destinatarios: estudiantes del tercer curso

Profesor: Dr. Frédéric Eusèbe

Asignatura: Español traducción

Traducción del léxico jurídico del español al francés.

Algunas palabras y expresiones traducidas:

Presupuesto, preso, procesado, pronunciamiento, prueba, a puerta cerrada, puja, “juger par contumace”, recluir, recurso, recurso de casación, recurso de amparo, redimir una pena, redención de la pena, rellenar un formulario, requerimiento, reincidencia, robo, secuestro, seguro, seguro de pago, sentencia, sede, soberanía, solicitud, sospechoso, suplicatorio, testigo, trámite, violación, voto, votación.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Tal y como hemos señalado, este capítulo va a exponer con detalles la metodología que hemos utilizado para recoger los datos. Consistirá, en una primera fase, en el diseño de una prueba de diagnóstico de dificultades para determinar los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestros estudiantes, a la hora de realizar la selección modal. Por ello, pensamos que el enfoque adecuado sería una metodología cuantitativa, puesto que nos ayudará a hacer un recuento de los errores totales recogidos en las producciones de los estudiantes. Las pruebas diagnósticas presentan un alto grado de fiabilidad a la hora de determinar y detectar las áreas en las que los aprendientes tienen cierto dominio o dificultades en su adquisición del lenguaje y sus resultados nos permiten planificar pautas de intervención didáctica (Iglesias Cortizas, 2012; Martí Sánchez y Pérez Tapia, 2013). Sobre la base de los resultados obtenidos, vamos a diseñar una propuesta didáctica como pauta de intervención pedagógica, fundamentada en la teoría de la declaración (Ruiz Campillo, 2017, 2015, 2009, 2008, 2007, 2006, 2004), que luego experimentaremos en el aula (en una segunda fase), por medio de una instrucción gramatical vía realce y procesamiento del aducto, con tareas estructuradas focalizadas en la gramática o tareas de concientización centradas en las zonas dificultosas detectadas. Esta segunda prueba (que denominaremos prueba piloto) tendrá una característica formativa, ya que se llevará a cabo en una instrucción gramatical explícita que nos permitirá corregir los errores detectados en la primera fase. Por último, el estudio utilizará un cuestionario para recoger las experiencias y el “feedback” de los participantes.

Por ello, vamos a trabajar con dos colectivos de estudiantes francófonos: el primer colectivo que va a realizar la evaluación diagnóstica está constituido por estudiantes de la Universidad de Versalles (que llamaremos, en adelante, grupo de la fase 1) y el segundo colectivo, lo conforman los estudiantes de la Universidad de Yaundé I (que, en adelante, llamaremos grupos de la fase 2). Con ellos, vamos a pilotar la prueba de la propuesta didáctica, para ver si les ayuda a corregir las incorrecciones. También nos permitirá dar cuenta de su retroalimentación y de las dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo las actividades de la prueba. Por razones técnicas,

no trataremos esa prueba de instrucción en este apartado, dado que dependerá de los datos proporcionados por la primera. Por eso, remitimos al lector al antepenúltimo capítulo de la investigación, que trata sobre su diseño.

1. DISEÑO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Las pruebas son instrumentos que permiten verificar el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso. Desde el examen oral hasta las pruebas objetivas (discriminación simple, elección múltiple, localización, ordenación, etc.) pasando por las pruebas de ensayo o libro abierto, existe un amplio espectro. Hablemos tan sólo de las pruebas objetivas que parecen ser las que hemos utilizado para realizar nuestra investigación. Son un tipo de evaluación sistemática que, utilizando un procedimiento científico, tienen garantía de validez y fiabilidad. Suelen ser el conjunto de ítems de enunciado breve, a los que siguen una o más respuestas presentadas a modo de alternativas, existiendo una solución común válida para todos los alumnos. El objetivo de este tipo de pruebas es la evaluación del conocimiento teórico, el reconocimiento y la discriminación de información, la aplicación de principios o reglas y la interpretación de datos. Refuerzan el pensamiento selectivo más que los procesos mentales dirigidos a la construcción de conocimiento (Tejada Fernández, 2011). La palabra evaluación designa el conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir algo (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios de valor (la validez, la fiabilidad y la viabilidad) con que se emite dicho juicio.

Para preparar la prueba nos hemos fundamentado en los dos modelos de investigación anteriormente expuestos, para que los resultados conseguidos sean mucho más completos. A este respecto, J. M. Vez Jeremías apunta lo siguiente:

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología ‘a posteriori’ con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error. (2004: 152).

El contraste entre el subjuntivo español y el subjuntivo francés nos ha servido de base para conseguir un análisis casi completo de los errores cometidos en la producción del modo subjuntivo, esto es, la prueba que proponemos tiene muy en cuenta las

similitudes y discordancias del fenómeno entre las dos lenguas, para que podamos lograr una detección eficaz de los errores.

Para que cumpla con las características fundamentales de una buena evaluación y para que los resultados sean los más válidos o efectivos posibles, hemos tomado en consideración las especificaciones de la prueba: el objetivo de la prueba, su nivel, su contenido y el tipo de estudiantes que la realiza.

1.1. OBJETIVO GENERAL DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Consistirá en detectar los fallos y los aciertos del alumnado francófono de Versalles en el uso del modo subjuntivo en español. Los resultados nos darán nuevos datos sobre los efectos que tiene el francés, lengua materna de este alumnado sobre el aprendizaje de ELE/EL2. En adelante, servirán también para diseñar algunas actividades de refuerzo, específicamente en los usos en que encontraremos determinados fallos. Se trata pues de una prueba de diagnóstico de dificultades que pretende identificar las áreas en las que esos estudiantes necesitan ayuda complementaria. Es de carácter cuantitativo, ya que presentaremos los resultados obtenidos en cifras y estadísticas para luego extraer conclusiones generalizables.

1.2. CONTENIDO DE LAS PRUEBAS¹¹⁰

Está relacionado directamente con los usos del subjuntivo que presentan los currículos de los niveles avanzados. Como nuestros estudiantes de ese primer grupo son todos del nivel de perfeccionamiento, las pruebas recogen casi todos los usos y valores del subjuntivo que han aprendido hasta entonces. Comprenden cuatro apartados: un test de selección múltiple con 46 preguntas o ítems (con 4 opciones o alternativas cada uno, de las cuales una sólo es válida y las demás respuestas son de descuido o distractores), un apartado de completación de huecos (74 preguntas) en el que los estudiantes tendrán que conjugar adecuadamente el verbo seleccionando entre el modo indicativo y el modo subjuntivo. Por último, consta de 2 tareas comunicativas: en la primera, deberán utilizar

¹¹⁰ En este apartado, sólo daremos el contenido de las pruebas de diagnóstico, ya que la prueba de pilotaje será la propuesta didáctica que dependerá de los errores recogidos entre los estudiantes del grupo 1. En todo caso, remitimos al lector al antepenúltimo capítulo del estudio.

el modo subjuntivo para resolver una situación o problema, esto es, dar consejos de acuerdo con la situación que se presenta; la segunda es una producción escrita en la que deberán utilizar el subjuntivo para responder a una situación de comunicación que requiere el uso del modo subjuntivo. Deberán utilizar, en este caso, algunas estructuras (Cuando/En cuanto/Tan pronto como/Una vez + subjuntivo) que se les proponen y que les obligarán a expresarse con el modo subjuntivo.

Estos cuatro componentes de la prueba nos permitirán medir las destrezas de nuestro alumnado sobre el aspecto gramatical estudiado. Pensamos que permiten verificar suficientemente su conocimiento declarativo e instrumental.

Entre las ventajas de la evaluación de selección múltiple destacan “la rapidez con que se califican, a mano o a máquina, factor de gran importancia cuando se aplica la prueba a cientos de miles de estudiantes con la obligación de informar de los resultados en poco tiempo” y “el alto grado de fiabilidad que presentan cuando son cuidadosamente elaborados y probados” (Protasse E. Woodford, 1991). Con el test de elección múltiple y las preguntas de relleno de huecos comprobaremos si nuestros estudiantes se han aprendido las reglas para distinguir y seleccionar entre el uso del indicativo y del subjuntivo, mientras que las 2 tareas comunicativas nos permiten averiguar si saben usar el subjuntivo para comunicarse en determinados contextos, ya que las tareas comunicativas se basan en un enfoque de la lengua orientada a la acción. Partimos de la consideración de que la lengua es, sobre todo, un instrumento con el que el alumno realiza determinados actos, considerándose como una herramienta de comunicación y no un fin de por sí. La finalidad que asignamos a estas tareas comunicativas es, ante todo, pragmática, porque tenemos en cuenta que la lengua sirve para hacer cosas con palabras. Por eso, además de ser una prueba estructural¹¹¹ nos permitirá evaluar la competencia de los estudiantes para comunicarse correctamente con este aspecto gramatical.

Otro aspecto que queremos resaltar es que con la multiplicación de ítems en cada subgrupo y con la creación de varias formas de pruebas podemos medir la repetición de errores o su grado de frecuencia, con el objetivo de alcanzar resultados fiables.

¹¹¹ Quiere comprobar primero si los alumnos saben seleccionar el modo adecuado para cada uso y si tienen en cuenta la concordancia temporal, por medio del test de selección múltiple y del relleno de huecos.

El test de selección múltiple y la prueba de completación de huecos presentan una estructura particular: las preguntas están divididas en cuatro grandes grupos (las oraciones independientes, las oraciones sustantivas, las oraciones adjetivas o de relativo y las oraciones adverbiales, que a su vez se organizan en subgrupos¹¹²), para que sepamos si hemos rastreado casi todos los casos en los que aparece el modo subjuntivo, pero en el test que pasamos a los estudiantes no seguimos este orden y mezclamos todos los usos. Intentamos añadir casos de aparición del indicativo para crear la confusión en los estudiantes, pero siempre con el objetivo de verificar si tienen muy clara la elección entre ambos usos. A continuación, presentamos su estructura con los cuatro grandes bloques:

A. LAS ORACIONES INDEPENDIENTES: 36 ORACIONES

Donde/Como/Todo lo que...+ Subjuntivo: 4 oraciones

- ❖ Quiero ir a donde tú _____.
- a) vas b) irás c) vayas d) fueras
- ❖ Te compraré todo lo que _____.
- a) necesites b) necesitarás c) necesitas d) necesitaras
- ❖ Redactaré la carta como me _____ tú.
- a) dices b) hubieras dicho c) digas d) dijeras
- ❖ Dime (todo) cuanto _____ (querer).

Interjecciones: 3 oraciones

- ❖ A: Bueno, tengo que marcharme ya. Mi padre está esperando.
- ❖ B: ¡_____! Seguimos en contacto.
- a) Venga b) Viene c) Vendrá d) Viniera
- ❖ Hoy me he encontrado con los jugadores del Barça. ¡____! (ir) día que tengo!
- ❖ A: Este verano me voy a la playa del Postiguet para tomar un poco de sol.
- ❖ B: ¡_____ hombre! ¿Por qué no me has dicho nada antes?
- a) Va b) Vaya c) Irá d) Fuese

Probabilidad con los adverbios colocados antes del verbo: 3 oraciones

- ❖ Quizá _____ a cenar mañana a casa de los Fernández.

¹¹² Son 26 subgrupos que hemos elaborado en función del tipo de proposición y del tipo de verbo que rigen subjuntivo.

a) voy b) vaya c) iré d) fuera

❖ Probablemente/Posiblemente _____ (estar, ella) en el Concierto de Aranjuez anoche.

❖ Tal vez _____ de la contraseña.

a) te has olvidado b) habrás olvidado c) hayas olvidado d) hubieras olvidado

Probabilidad con los adverbios colocados después del verbo: 4 oraciones

❖ _____ (ellos, llegar) quizás a las dos.

❖ Juan te lo _____ (contar), posiblemente.

❖ _____ (Llegar, yo) probablemente de retraso.

❖ Os _____ acaso el momento de residir en casas lujosas.

a) habría llegado b) hubiera llegado c) haya llegado d) ha llegado

Probabilidad con “A lo mejor”: 3 oraciones

❖ A lo mejor _____ me (regalar) mi novio.

❖ A lo mejor le _____ (poner) nervioso lo que le voy a decir.

a) ponga b) pondrá c) ponga d) puso

❖ _____ (ellos, ir) con vosotros, a lo mejor.

Fórmulas duplicativas: 3 oraciones

❖ _____ (ser) donde _____ (ser), no quiero salir esta noche.

❖ _____ (venir) lo que _____ (venir), voy a comprarme un coche.

❖ _____ lo que _____, estará bien.

a) Compras, compras b) Compres, compres c) Comprarás, comprarás d)

Compres, compres

Deseo o exhortación con “Que”: 3 oraciones

❖ ¡Que te _____ (divertir)!

❖ A: Hoy estoy indispuerto. No puedo ir a clase.

❖ B: No te preocupes. Luego, te prestaré mis apuntes. ¡Que _____ pronto!

a) te mejorarás b) te mejores c) te mejoras d) te mejoraras

❖ ¡Qué ganas tengo de que _____ conmigo!

a) vendrás b) vengas c) vienes d) vinieras

Deseo o exhortación con “Ojalá”: 3 oraciones

❖ ¡Ojalá te _____ (conceder, ellos) una beca para tus estudios!

❖ ¡Ojalá _____ (estar) Ana aquí!

- ❖ ¡ojalá que _____ bien!
a) salga b) sale c) saldrá d) saliera

Con según: 4 oraciones

- ❖ A: Esta película es un muermo.
- ❖ B: ¡Según se _____!
a) ve b) vea c) viera d) hubiera visto
- ❖ Completa las frases según _____ (convenir).
- ❖ Según lo que me _____ (comentar) Susana, se han publicado las notas.
- ❖ Decidiré según lo que me _____ (decir, tú).

Expresar prohibición: 3 oraciones

- ❖ No _____ (creer, tú) nada de lo que te cuenten.
- ❖ No _____ (ser, tú) tan reacio a su propuesta.
- ❖ ¡No _____ me (decir, tú)!

Expresiones con valor de percepción: 3 oraciones

- ❖ Que yo _____, nadie me avisó.
a) sé b) supiera c) sepa d) sabría
- ❖ Que yo _____ (ver), nada me interesa.
- ❖ Enrique tuvo un asunto con la hija del director, que yo _____ (recordar).

A. Oraciones sustantivas o completivas: 15 oraciones

Verbos de deseo o intención: 3 oraciones

- ❖ Necesitaría/Quisiera/Me gustaría que me _____ (dar, tú) un lápiz.
a) das b) des c) dieras d) darás
- ❖ Espero que la _____ (amar, tú) toda la vida.
- ❖ Me muero de ganas de que te _____ (casar) conmigo.

Verbos de influencia o reacción: 3 oraciones

- ❖ Me han ordenado que _____ (hacer) este trabajo.
- ❖ El médico te prohibió que _____ (comer) tantos dulces.
- ❖ Te sugeriría que _____ el tema.
a) cambiarás b) cambiaras c) cambies d) cambias

Verbos y expresiones de dudas, emoción y sentimiento: 3 oraciones

- ❖ Me alegro de que _____ todas las asignaturas.
a) aprobarás b) hayas aprobado c) apruebes d) has aprobado

- ❖ Me da asco que _____ (mascar, tú) chicle.
- ❖ Siento que no _____ (poder, tú) venir.

Expresiones con valor de indiferencia o ausencia de preferencia: 1 oración

- ❖ Me importa un rábano que no _____ (venir, tú).

Expresiones para indicar certeza, evidencia, falta de certeza: 5 oraciones

- ❖ Es/parece cierto/seguro/evidente/verdad que las plantas _____ (moverse).
- ❖ No tengo tan claro que los leones indomables _____ (ganar) el partido.
- ❖ No es/parece cierto/seguro/evidente/verdad/obvio que _____ (llover) ahora.
- ❖ Está claro/demostrado que el tabaco _____ cáncer.
a) produce b) produzca c) haya producido d) produjera.
- ❖ Lo más obvio/evidente es que _____ las diferencias.
a) hayamos percibido b) percibamos c) percibimos d) percibiéramos

Expresiones para dar opiniones: 5 oraciones

- ❖ Creo que _____ (ir) a hacer calor dentro de poco.
- ❖ No creo que Alfonso _____ (haber) llamado.
- ❖ Supongo que _____ (querer, tú) hacer un comentario.
- ❖ No pienso que su actitud _____ (ser) indecente.
- ❖ Estoy seguro(a) de / Estoy convencido(a) de que _____ Mercedes.
a) se haya marchado b) se ha marchado c) se hubiera marchado d) se marchara

Expresiones para presentar un contraargumento: 2 oraciones

- ❖ No te niego que/no te discuto que _____ (ser) así, pero hacía falta avisarme.
- ❖ Yo no digo que no _____ (tener) razón, pero hay que justificarlo.

Verbos de juicio de valor: 3 oraciones

- ❖ Es cierto/seguro/evidente/verdad/obvio/indudable que _____ (volver, él) mañana.
- ❖ No está claro/demostrado que _____ (ser, ella) argentina.
- ❖ Será mejor que _____ a la ceremonia de entrega de premios.
a) asistías b) asistieras c) asistas d) asistirías

Verbos de entendimiento y percepción física o intelectual: 3 oraciones

- ❖ No parece que la mesa _____ (estar) limpia.
- ❖ No veo que _____ ocupado. Creo que no quiere venir con nosotros.
a) esté b) estará c) estuviera d) está
- ❖ No se siente que _____ (estar, ella) contenta.

B. Oraciones adjetivas (de relativo): 3 oraciones

- ❖ Quiero una casa que _____ jardín.
a) tiene b) tuviera c) tuvo d) tenga
- ❖ Busco una secretaria que _____ idiomas.
a) hablara b) hable c) habla d) habló
- ❖ No conozco a nadie que _____ (tener) sus noticias.

C. Oraciones adverbiales: 15 oraciones

Oraciones temporales: 8 oraciones

- ❖ En cuanto/Cuando _____ con nosotros iremos a Venecia.
a) se reunirán b) hayan reunido c) habían reunido d) hubieran reunido
- ❖ Tan pronto como/una vez _____ (llegar, nosotros) a la ciudad, os llamamos por teléfono.
- ❖ Tan pronto como me _____ (levantar), me meto en la ducha.
- ❖ Siempre visito a mis tíos cuando _____ (ir) al pueblo.
- ❖ Siempre que _____ (comer) lentejas, me acuerdo de mi madre.
- ❖ En cuanto me _____ (meter) en la cama, me duermo.
- ❖ Siempre que _____ (salir) de viaje, acuérdate de llevarte el pasaporte.
- ❖ Mis abuelos no se fueron hasta que no les _____ la verdad.
a) dijeron b) dijeran c) habían dicho d) hubieran dicho

Oraciones finales : 10 oraciones

- ❖ Estoy ahorrando para que mi hijo _____ (ir) a estudiar a Italia.
a) fue b) fuera c) va d) vaya
- ❖ Te avisaré dos días antes, con el fin de que _____ (poder) preparar el informe.
- ❖ Lo hizo con la intención de que no te _____ (gastar) mucho dinero.
- ❖ Hizo todo lo posible por que le _____ (conceder) el ascenso.
- ❖ He cocinado este plato para quien lo _____ (degustar).
- ❖ Vino a mi casa a que le _____ (plantar) la maceta.
- ❖ La llamaré ahora no _____ a ser que luego me olvide.
a) irá b) fuera c) va d) vaya
- ❖ Te he traído estos papeles a fin de que los _____ (revisar) juntos.
- ❖ No intentes acercarte al perro, no sea que te _____ (morder).
- ❖ No lo dejé subir al columpio, no _____ (ir) a caerse.

Oraciones condicionales: 13 oraciones

- ❖ Salvo que/A no ser que _____ algo grave, este verano vamos a Noruega.
a) ocurra b) ocurre c) ocurrirá d) ocurriera
- ❖ Te contaré el secreto siempre y cuando me _____ (prometer) no divulgarlo.
- ❖ Le _____ muy agradecido si me _____ todas estas informaciones.
a) estuviera/detalla b) estaría/detallara c) estaría/detallaba d) estaré/detallaba
- ❖ Como no me _____ (entregar) el recibo, no puedo pagarte.
- ❖ Todo irá bien mientras no _____ (surgir) complicaciones.
- ❖ Haz lo que quieras, con tal de que no _____ (molestar).
- ❖ Llegarán tarde, en el supuesto de que _____ (venir) hoy.
- ❖ Conseguirás arreglarlo sólo con que te _____ (leer) las instrucciones.
- ❖ Este patio se convertirá en un barrizal a poco que _____ (caer) cuatro gotas.
- ❖ No iré a ese sitio excepto que me lo _____ (pedir) de rodillas.
- ❖ Mientras _____ el comedor, tú haces la comida.
a) haya limpiado b) limpiara c) limpio d) limpie
- ❖ Mientras _____ la casa, no entres.
a) he limpiado b) limpiaré c) limpio d) limpie
- ❖ Cuando _____, algo habrá hecho.
a) haya callado b) callara c) calle d) calla

Oraciones concesivas: 14 oraciones

- ❖ Por muy amable que _____, me cae fatal.
a) es b) era c) fuera d) sea
- ❖ Aunque _____ (llover) iré al colegio.
- ❖ El truco que dices es bueno, si bien no _____ todas las veces.
a) haya salido b) sale c) saliera d) salga
- ❖ Aunque al padre no le _____ la idea, me dejó salir de fiesta.
a) gusta b) guste c) gustara d) gustó
- ❖ Por más carantoñas que me _____ (hacer), no cederé.
- ❖ Mal que te _____ (pesar), tendrás que hacerlo esta mañana.
- ❖ Cogió el coche, a pesar de que le _____ que no lo hiciera.
a) hubiera advertido b) había advertido c) haya advertido d) advirtiera
- ❖ Rezaba calladamente, bien que a veces se le _____.
a) oía b) oyera c) oiga d) hubiera oído.
- ❖ Para lo mucho que _____, poco dinero le damos.

- a) hubiera trabajado b) trabaje c) trabajara d) trabaja
- ❖ Aun cuando _____ tranquilo, hervía por dentro.

a) se mostraba b) se mostrara c) se hubiera mostrado d) se haya mostrado
 - ❖ No te dejaré ir a la calle por mucho que te _____ (empeñar).
 - ❖ Vino con retraso; y eso que le _____ con tiempo.

a) hubiera avisado b) avisé c) avisara d) avise
 - ❖ Así lo _____ (decir) tu padre, seguiré haciendo lo mismo.
 - ❖ Déjame entrar, siquiera _____ (ser) un momento.

Oraciones modales: 4 oraciones

- ❖ Habla como si _____ borracha.

a) está b) estaba c) estuviera d) esté
- ❖ Canta igual que si _____ (estar) loco.
- ❖ Habéis de comportaros tal y como yo os _____ (decir).
- ❖ Esto se hará según y conforme tú nos _____ (ir) indicando.

Oraciones consecutivas: 4 oraciones

- ❖ Ayer era una fiesta local; de ahí que las oficinas _____ cerradas.

a) están b) estén c) estuvieran d) estaban
- ❖ Nadie es tan alto como para que no _____ (poder) salir por esa puerta.
- ❖ Lo hizo de tal manera que nos _____.

a) asustamos b) asustemos c) asustáramos d) hubiéramos asustado
- ❖ Yo tengo ganas de relajarme, así que me _____ a la sauna.

a) haya ido b) fuera c) vaya d) voy

Después de mezclar todos los usos y de añadir las tareas comunicativas y los datos de descripción del estudiantado (su edad, su sexo, su nivel de estudio, la duración de sus estudios de español y la titulación cursada), presentamos en el anexo la prueba completa del diagnóstico de dificultades.

1.3. NIVEL DE LA PRUEBA

Es una prueba destinada a los niveles avanzados, pero hemos recogido los usos del subjuntivo desde el nivel B1 que es el nivel en el que el PCIC introduce el tema.

1.4. DURACIÓN DE LA PRUEBA

Hemos tenido en cuenta el número total de los usos y valores del subjuntivo y los distintos bloques para determinar la duración de las pruebas. Considerando estos aspectos fijamos en un principio una duración de aproximadamente una hora y media, pero la mayoría de los estudiantes hicieron las pruebas con una hora más o menos, ya que tienen un nivel de español avanzado.

1.5. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En lo que se refiere al grupo de la fase 1, se constituye de tres subgrupos: un grupo de 26 estudiantes filólogos que cursan la titulación de licenciatura en filología hispánica, 5 estudiantes de ELE que cursan la titulación de licenciatura en Letras modernas - especialidad español y 10 estudiantes de ELE que cursan la titulación de licenciatura en Derecho - especialidad español. Podemos observar esta descripción en el cuadro siguiente:

CUADRO 19: DESCRIPCIÓN DEL GRUPO 1

Estudios cursados	Licenciatura (equivalente a una diplomatura) de Español	Licenciatura (equivalente a una diplomatura) de Letras modernas - especialidad español	Licenciatura (equivalente a una diplomatura) de Derecho - especialidad español
Lengua materna	Francés	Francés	Francés
Edad	Entre 18 y 22 años	Entre 18 y 21 años	Entre 20 y 23 años
Sexo	23 mujeres y 3 hombres	5 mujeres	9 mujeres y 1 hombre
Duración de estudios de español	De 5 a 7 años	De 5 a 6 años	De 5 a 7 años
Nivel de estudios	Primer curso de licenciatura	Primer curso de licenciatura	Tercer curso de licenciatura
Número de estudiantes	26	5	10

Tal y como puede verse, son un total de 41 estudiantes, dentro de los cuales 26 son especialistas y 15 estudiantes de ELE. Son 37 mujeres y 4 hombres.

Los rasgos que comparten son los siguientes: su edad está comprendida entre 18 y 23 años, su duración de estudios de español varía entre 5 y 7 años, todos tienen el francés como lengua materna. Todos son, al menos, bilingües (5 estudian además inglés) y han aprendido los paradigmas y usos del subjuntivo español. Todos son estudiantes de la Universidad de Versalles, del IECI (Instituto de Estudios Culturales e Internacionales) y estaban en las mismas condiciones en el momento de realizar las pruebas: los estudiantes no tenían que consultar ninguna documentación ni pedirle al profesor que aclarase sus dudas sobre la prueba.

En lo que respecta al grupo de la fase 2, son estudiantes del segundo curso de Grado (equivalente a tres cursos académicos de la licenciatura en el sistema de Francia) en filología hispánica. Todos son cameruneses y aprendices en la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Yaundé I. A continuación, presentamos en un cuadro un resumen de sus características.

CUADRO 20: DESCRIPCIÓN DEL GRUPO 2

	Estudios cursados	Nivel de estudios	Duración de estudios de español	Edad	Lengua materna	Número de estudiantes
Hombres	Licenciatura en filología hispánica	Segundo curso	6-7 años	Entre 20 y 23 años	Francés	15
Mujeres	Licenciatura en filología hispánica	Segundo curso	6-7 años	Entre 20 y 23 años	Francés	25

Como podemos observar, son 40 estudiantes (25 mujeres y 15 hombres) y comparten los rasgos siguientes: su edad está comprendida entre 20 y 23 años y su duración de estudios de español varía de 6 a 7 años. Todos hablan el francés como lengua materna.

La diferencia de sexos no puede ser un factor que afecte al aprendizaje del subjuntivo ni a los resultados de la investigación, por lo que no constituye ningún obstáculo la gran cantidad de mujeres respecto de los hombres.

De acuerdo con las variables que hemos enumerado, podemos constatar que los informantes constituyen un grupo casi homogéneo, ya que tienen muchas características en común.

1.6. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Teniendo en cuenta que las preguntas de los 2 primeros bloques de las pruebas tienen respuestas cerradas, obviamente vamos a usar una corrección objetiva para sacar los resultados de las pruebas. En las pruebas que consisten en realizar tareas comunicativas, considerando que los estudiantes tienen a su disposición un número determinado de exponentes lingüísticos que les permiten resolver problemas, vamos a valorar que usan adecuadamente las estructuras propuestas (conjugando correctamente los verbos de la prótasis en el modo subjuntivo) en el caso de la prueba C, por ejemplo. En la prueba D, valoraremos la cantidad de exponentes lingüísticos que utilizan en este contexto determinado para resolver la tarea. Deberán ajustarse a la situación comunicativa y los verbos de las subordinadas deberán ser adecuadamente conjugados.

En la prueba de compleción y en las tareas comunicativas añadiremos un criterio más en caso de que haya otros errores gramaticales que no se relacionen con la selección modal, como por ejemplo, los errores de ortografía, de concordancia persona/número: sólo consideraremos los errores de alternancia modal indicativo/subjuntivo y de concordancia temporal.

Después de calificar las pruebas, vamos a calcular el número de aciertos y de errores para medir la cantidad de errores que se han cometido en cada uso. También calcularemos el número de estudiantes que han cometido los errores, resaltando aquellos usos en que muchos cometen errores. Los resultados se darán en porcentajes y nos permitirán validar o invalidar las hipótesis de investigación que hemos formulado anteriormente.

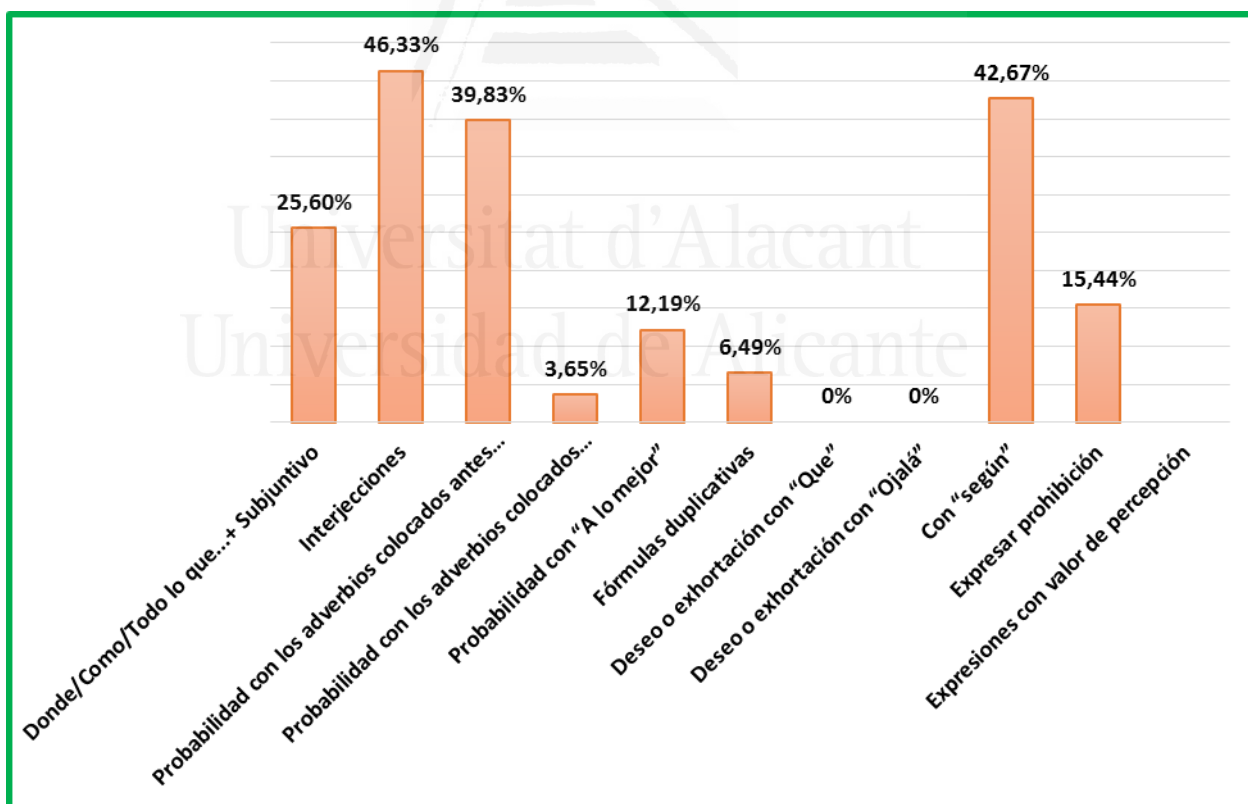
2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En este apartado vamos a recoger los resultados de las pruebas realizadas por los estudiantes, los comentaremos y luego, pasaremos a verificar si se cumplen o no nuestras hipótesis de investigación. Es importante indicar que después de corregir las pruebas según los criterios de calificación, hemos presentado los resultados de manera detallada en aciertos y errores y en función de los usos y grupos principales (las oraciones independientes, las sustantivas, las adjetivas o de relativo y las adverbiales) que hemos constituido anteriormente para rastrear todos los casos. Pensamos que esta clasificación es la que mejor nos permitirá hacer comentarios y averiguar las hipótesis.

2.1. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES

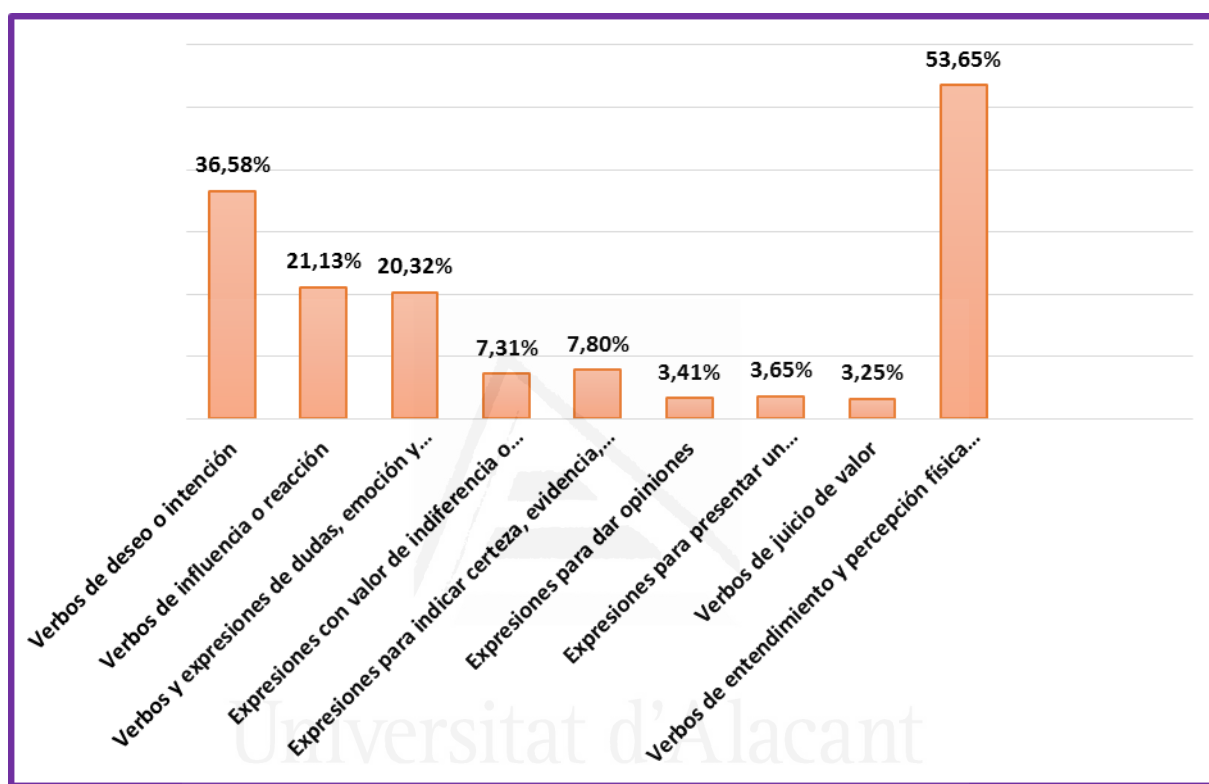
2.1.1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE Y DE COMPLECIÓN DE HUECOS

Gráfico 1: Índice de errores en las oraciones independientes (media: 19,03%)



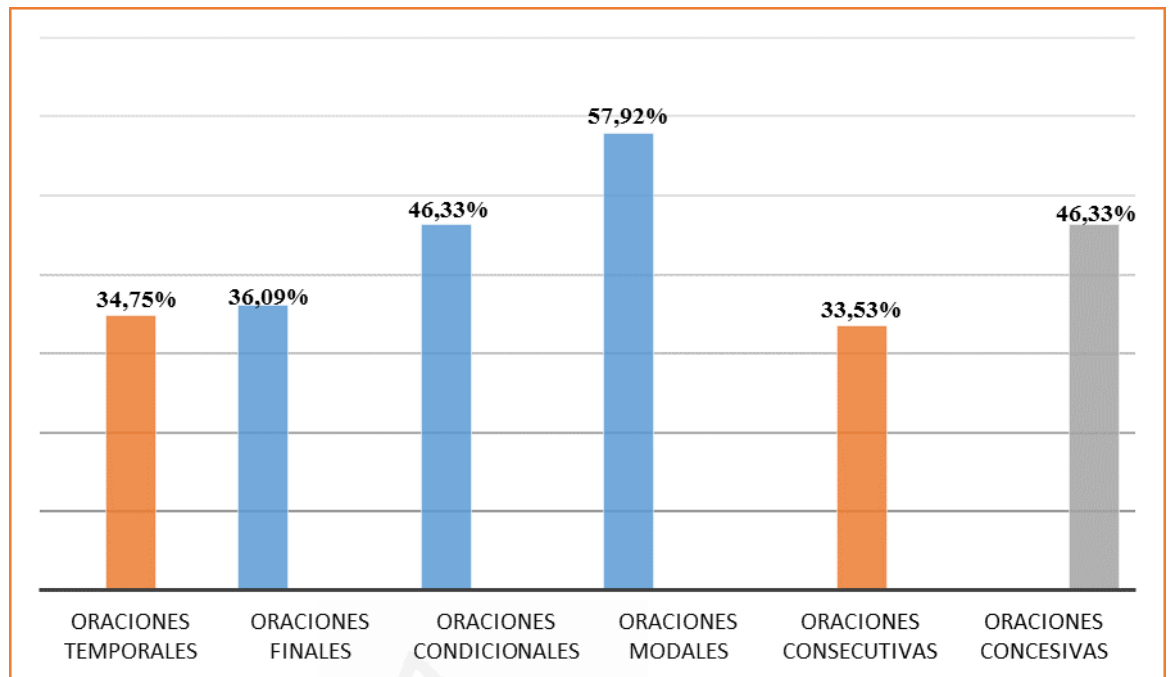
Este gráfico deja ver los errores de selección en aquél grupo de oraciones que por sí solas funcionan como enunciados sin necesidad de mantener una relación sintáctica con otras oraciones. Pueden aparecer relacionadas entre sí mediante coordinación o por medio de la subordinación. En cualquier caso, la selección modal puede venir gobernada por adverbios, preposiciones, expresiones, fórmulas, verbos, etc.

Gráfico 2: Índice de errores en las oraciones sustantivas (media: 31,69%)



En este gráfico, se recogen los errores de aquellas cláusulas que equivalen a un sustantivo o sintagma nominal, por lo que son conmutables por un sustantivo y cumplen las mismas funciones. En estos casos, la elección modal viene inducida por el tipo de matrices, verbos o expresiones que vemos en el gráfico.

Gráfico 3: Índice de errores en oraciones adverbiales (media: 38,42%)

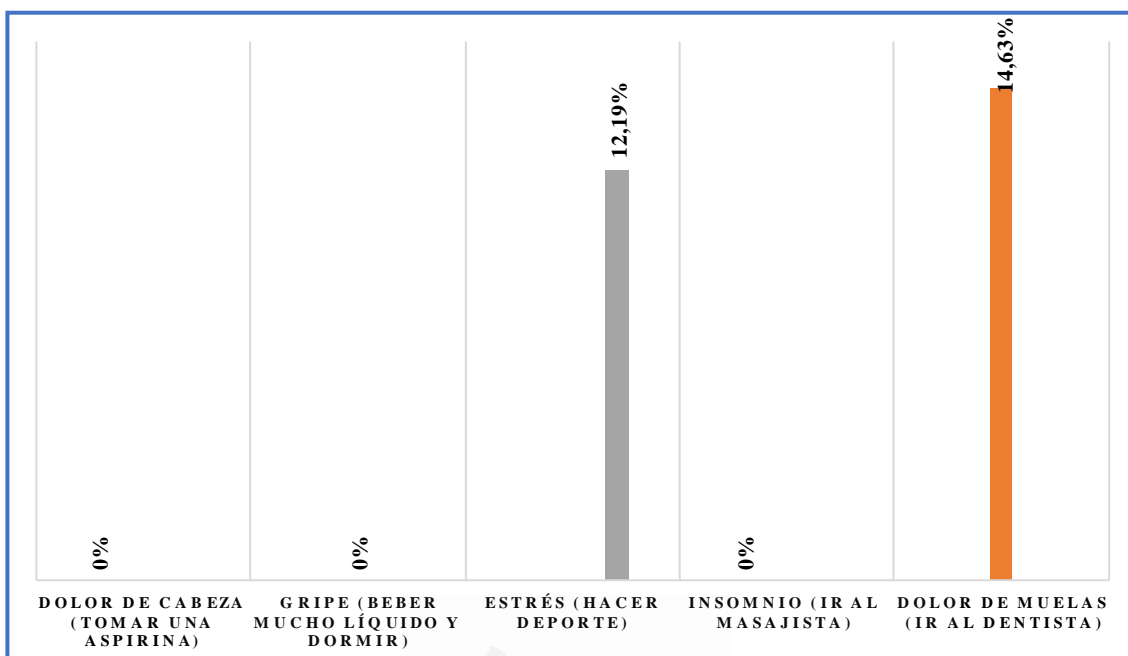


Este gráfico recoge los errores de la tipología de oraciones que conforman este gran grupo: las oraciones temporales, finales, condicionales, modales, consecutivas y concesivas.

2.1.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA C

Este gráfico permite analizar los errores cometidos por los estudiantes a la hora de utilizar las propuestas de soluciones (entre paréntesis) para resolver los problemas de salud planteados. Tenían cinco soluciones para resolver cinco problemas, en total. Por ser una tarea comunicativa, el objetivo consistía en evaluar su capacidad de usar las estructuras gramaticales adecuadas para desenvolverse satisfactoriamente en una situación de comunicación.

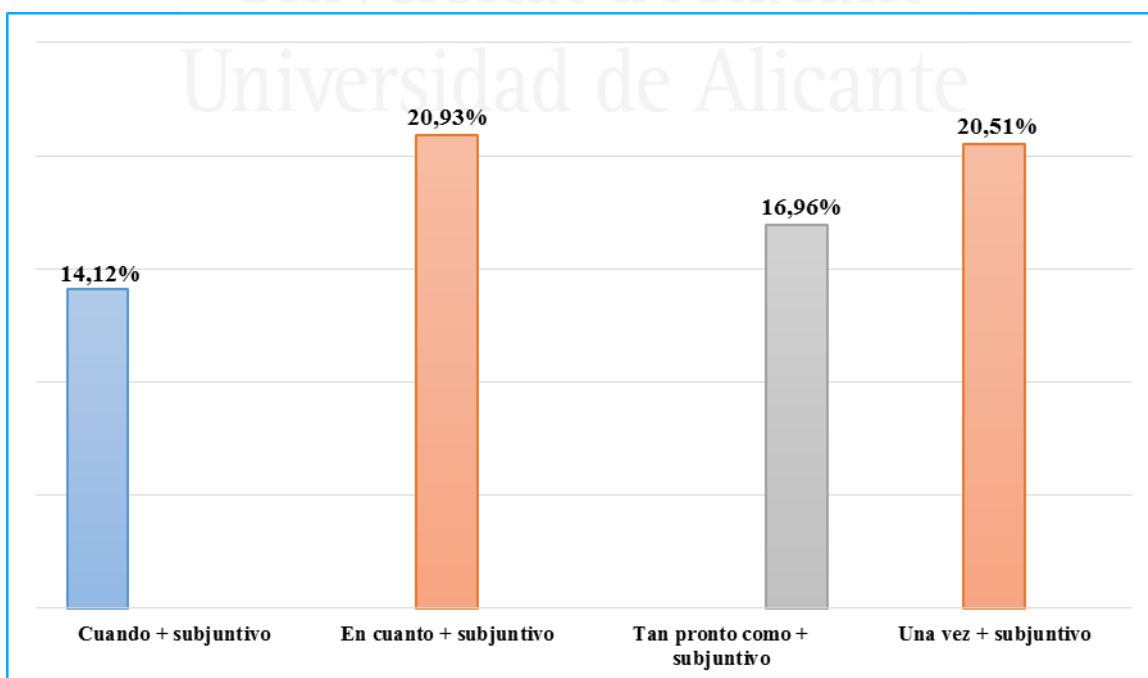
Gráfico 4: Índice de errores en la prueba C (media: 5,36%)



2.1.3. Resultados de la prueba D

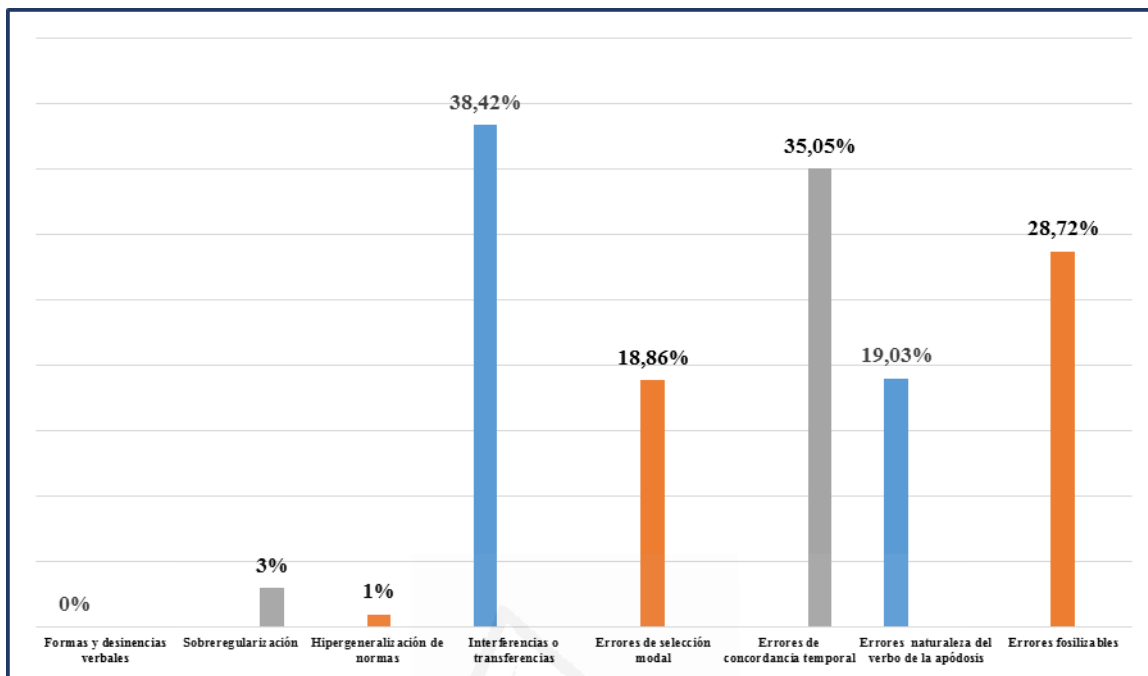
Este otro gráfico nos ha permitido dar cuenta de las anomalías producidas por los alumnos a la hora de realizar la segunda actividad comunicativa consistente en usar la lengua para conseguir dar orientaciones e indicaciones. Por ser una actividad de práctica semi-controlada, nos ayuda a controlar si usan adecuadamente los exponentes lingüísticos que hemos destacado.

Gráfico 5: Índice de errores en la prueba C (media: 18,13%)



2.1.4. TIPOLOGÍA DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

Gráfico 6: Índice de errores morfosintácticos

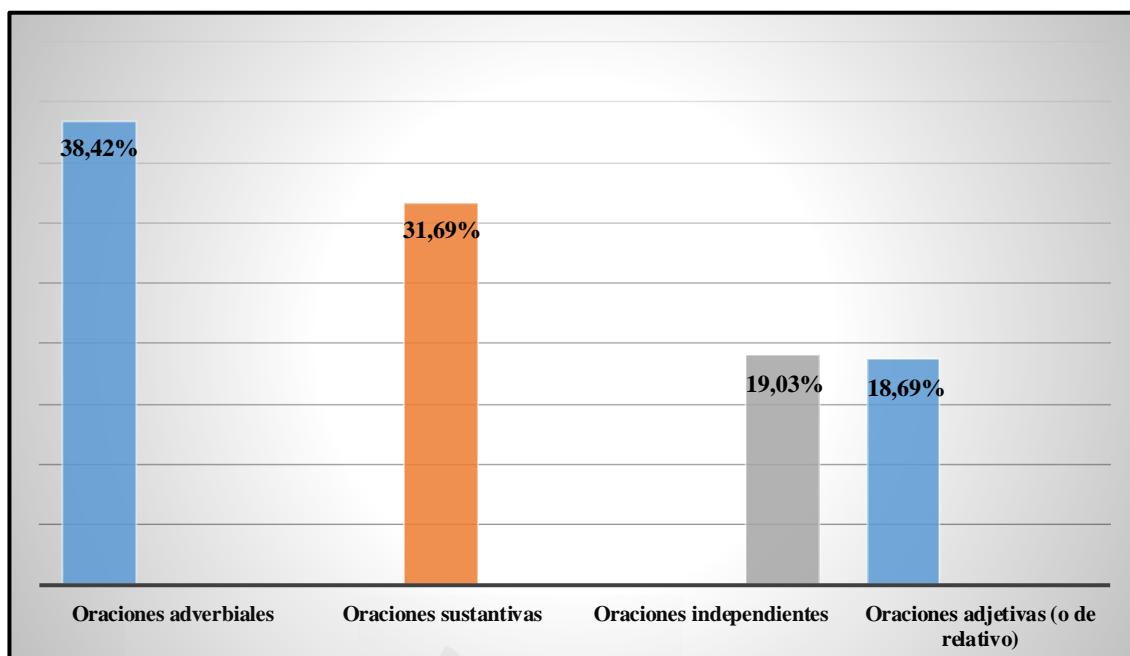


Este gráfico resalta los errores según su tipología, dejando destacar algunos errores que pueden escapar a nuestra atención. Nos permitió recoger algunos errores de morfología (aunque no eran objeto de estudio) en el contenido producido por los estudiantes en la prueba D que era de práctica semi-libre.

2.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

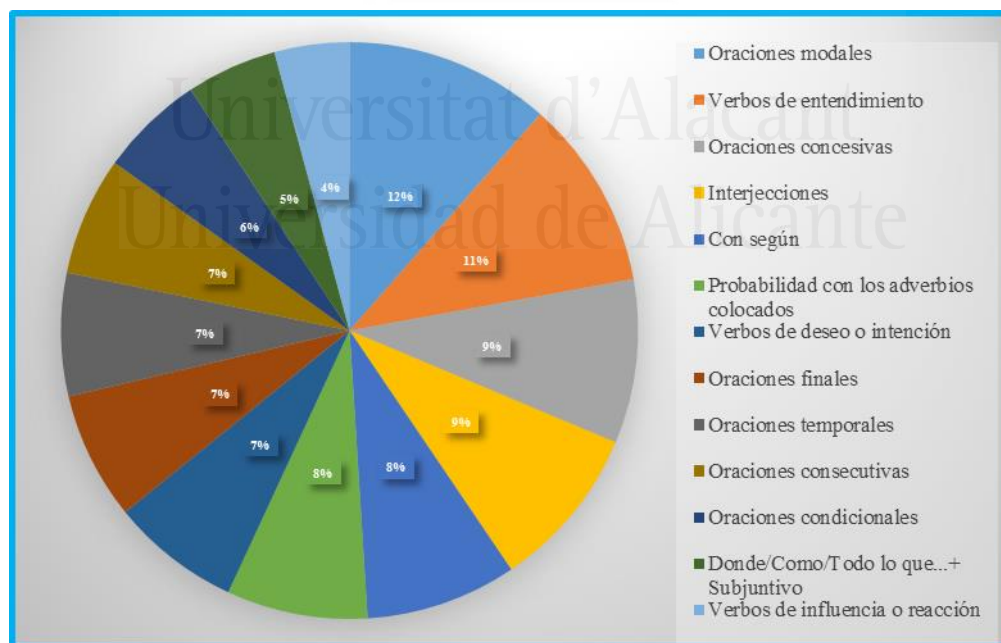
Una lectura rápida de los resultados nos permite observar que la media general de aciertos en la prueba es de 73,04%, siendo la media general de errores de 26,95% y que los porcentajes de errores cometidos por los estudiantes en las preguntas oscilan entre 0% y 88%. Considerando los 4 grandes bloques de oraciones que constituyen la prueba de selección múltiple y de relleno de huecos el porcentaje de errores se sitúa en la escala de 19% a 39%. En las 26 clases de frases en las que puede aparecer el subjuntivo la media general de errores varía de 0 a 58%. En los siguientes gráficos expondremos, de manera resumida, los datos anteriores para ver los casos en que se producen pocos y muchos errores. Pensamos que estas representaciones nos permitirán identificar mejor el tipo de error para explicar sus causas y verificar nuestras hipótesis de investigación.

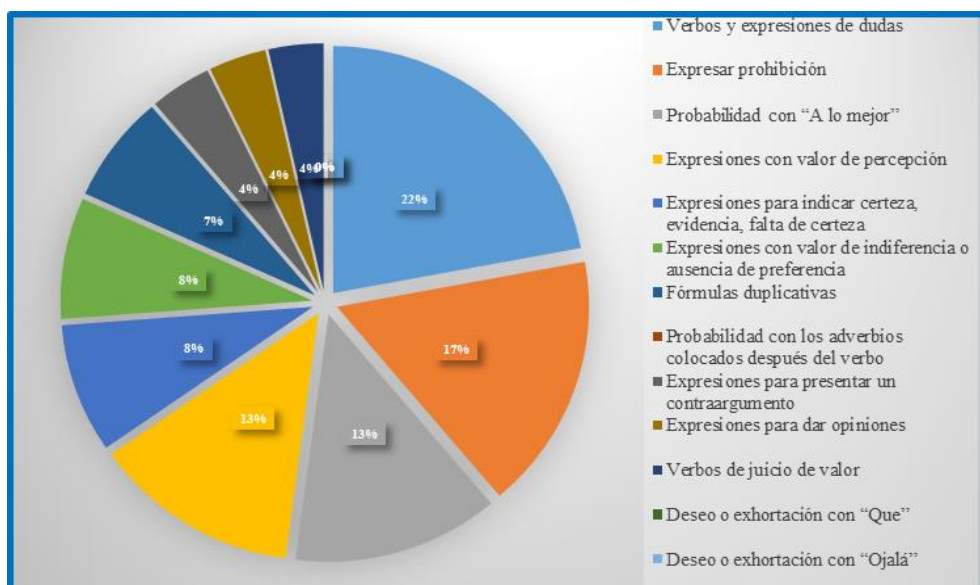
Gráfico 7: Índice de errores por gran bloque de oraciones (media: 26,95%)



La ventaja de este gráfico es que nos presenta los errores según el tipo de oraciones, para que podamos observar qué categorías de oraciones les plantean a nuestros alumnos más o menos dificultades.

Gráfico 8: Índice de errores por tipo de verbos y clase de oraciones





Por ser gráficos que resumen los errores en todos los contextos, nos dan una idea de las incorrecciones según las clases de oraciones que se hallan en cada gran categoría y también siguiendo el tipo de verbos o expresiones que introducen el modo subjuntivo.

Tal y como puede observarse, se producen más errores en las oraciones adverbiales y menos errores en las adjetivas. No nos sorprenden mucho estos resultados por varias razones:

Las oraciones adverbiales son las que más dificultades plantean a los estudiantes francófonos de español, porque les cuesta en un primer momento la selección modal¹¹³ en las oraciones temporales introducidas por una gran cantidad de conjunciones y locuciones (cuando, en cuanto, tan pronto como, una vez, siempre que, etc.) que suelen regir el modo subjuntivo en español, pero el modo indicativo en francés. En este tipo de oraciones, el español suele expresar el futuro en la subordinada por el presente de subjuntivo, mientras que el francés utiliza el futuro de indicativo. Por consiguiente, se pueden considerar errores de interferencia de la L1. Por otra parte, la prótasis de las oraciones condicionales introducidas por la conjunción "si" para expresar la hipótesis irrealizada va con el imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo en español, mientras que admite el imperfecto de indicativo en francés. Ocurre lo mismo con la conjunción

¹¹³ Consideraremos como errores de selección modal aquellos que se cometen cuando los criterios para elegir el modo indicativo o bien el modo subjuntivo varían del español al francés, o mejor son diferentes. Cuando los criterios de elección son los mismos en los dos idiomas, se consideran errores de concordancia temporal.

“como” que funciona como enlace gramatical subordinante con valor condicional. Admite el presente de subjuntivo. Los mismos problemas de selección modal pueden verse también en enunciados modales, sobre todo los que van introducidos por el nexos subordinante modal “como si” que rige el imperfecto de subjuntivo en español, pero el modo indicativo en francés.

La elevada media general de anomalías en las oraciones completivas y adverbiales finales¹¹⁴ viene justificada por las dificultades de concordancia temporal, ya que hemos observado que no se les plantea mucho a los estudiantes seleccionar el modo subjuntivo en las citadas oraciones¹¹⁵ excepto en algunos casos de subordinadas finales en las que no establecen claramente correspondencia o equivalencia en francés¹¹⁶. Los errores se cometen cuando el verbo de la apódosis está en pretérito, en imperfecto o en potencial tal y como podemos observar en los resultados de la prueba comunicativa C¹¹⁷. Cuando la prótasis española admite el imperfecto de subjuntivo el francés moderno admite simplemente el presente de subjuntivo. El uso del imperfecto de subjuntivo francés se reduce al francés literario. Salvo en algunas excepciones, estos criterios de selección modal son los mismos en las oraciones adjetivas o de relativo¹¹⁸ en ambas lenguas tal como lo observamos en los estudios contrastivos. Esto explica por qué el porcentaje de errores en este bloque es el más bajo.

¹¹⁴ En estos bloques el porcentaje de errores en las preguntas asciende a más o menos el 88%. Estas adverbiales finales son una excepción que plantea problemas de correspondencia temporal, siendo el resto de las subordinadas adverbiales casos que plantean errores de selección modal.

¹¹⁵ Debido a que los criterios de selección modal son a veces los mismos en español y en francés.

¹¹⁶ Son aquellos casos que introducen locuciones conjuntivas tales como “no sea que”, “no vaya a ser que”, etc.

¹¹⁷ Los únicos errores que cometen los estudiantes tienen que ver con la correspondencia de tiempos y no con la selección modal.

¹¹⁸ Sobre todo en casos como (5a) “Busco un piso que tenga dos cuartos de baño completos” y (6a) “*Busco un piso que tiene dos cuartos de baño completos”, donde el hablante incurre en un error si utiliza el modo indicativo. Aunque piensa M. L. Donaire (1995: 156) que este tipo de oración admite el indicativo y el subjuntivo en las dos lenguas, en dependencia de los contextos, para nosotros no cabe en español.

Los resultados obtenidos en las oraciones independientes son bastante satisfactorios, ya que junto con las oraciones adverbiales presentan casos que suelen plantear más dificultades¹¹⁹ a los estudiantes francófonos en el uso del modo subjuntivo. La selección modal en las oraciones independientes viene establecida por criterios que tienen que ver con el contexto en el que se encuentra el verbo, pero los estudiantes no siempre disponen de competencia suficiente para determinar la naturaleza semántica del verbo introductor o gobernante¹²⁰ y para decidir si rige el modo indicativo o el modo subjuntivo. Por lo tanto, esta alternancia está motivada semánticamente, mientras que la que se observa en las oraciones sustantivas y adverbiales parece obedecer a criterios sintácticos. Este motivo parece ser lo que explica los porcentajes que alcanzan el 60% en algunas preguntas del bloque de oraciones independientes. Otra razón la encontramos en aquellas preguntas que presentan discrepancias entre el subjuntivo español y francés tal y como lo vimos en el apartado de los estudios contrastivos.

En la prueba D, los porcentajes de errores son significativos para el nivel de los estudiantes y pueden explicarse por el contraste existente entre las oraciones temporales en español y en francés: el futuro en la subordinada española se expresa por el subjuntivo (presente), mientras que en la subordinada francesa se expresa por medio del indicativo (futuro). Por consiguiente, los errores cometidos en el uso del modo subjuntivo en esta prueba se pueden considerar como errores de transferencia de la L1 a la L2.

Aunque nos hayamos marcado como objetivo en esta investigación analizar sólo los errores del nivel sintáctico, hemos observado, como puede verse en el cuadro 4, algunos errores de morfología verbal (sobreregularización del paradigma e hipergeneralización de normas o confusión en el paradigma) en la prueba comunicativa C y en la D de expresión escrita. Como puede constatar, son anomalías de muy baja amplitud, ya que estamos en niveles intermedios y avanzados donde los estudiantes ya han adquirido las formas y desinencias verbales.

¹¹⁹ Son errores fosilizables, pues “presentan particular resistencia” y “no se desambigua correctamente el contexto”, por lo que “tienden a reaparecer en etapas posteriores del aprendizaje cuando el sistema de reglas ya se considera estabilizado”. G. Vázquez (1991: 168).

¹²⁰ Con sus propiedades y valores semánticos tan variados como la virtualidad, la duda, el orden, el consejo, la valoración, la probabilidad, la seguridad del hablante, la irrealidad o subjetividad, etc.

Considerando todos los resultados de las pruebas, podemos decir de modo global que los errores que cometen estos estudiantes franceses en el uso del modo subjuntivo son errores de selección modal en las oraciones independientes y de concordancia temporal en las oraciones sustantivas y adverbiales. Por lo tanto, pensamos que son casos en los que se deben planear las actividades de refuerzo para trabajar los puntos de contraste con el subjuntivo francés¹²¹.

Vamos a concluir esta lectura de resultados con la verificación de las hipótesis de investigación que hemos planteado al principio de este estudio. No es totalmente válida la hipótesis en la que hemos postulado que la selección del modo subjuntivo en español se hace a partir de los mismos criterios que en francés, ya que sólo es así en las oraciones sustantivas, adjetivas y en las oraciones adverbiales finales¹²². El segundo postulado es válido, por ser consecutivo al primero. Hemos visto que cuando la selección modal no se hace a partir de los mismos criterios que en francés (así en las oraciones independientes y en la mayoría de oraciones adverbiales), los estudiantes cometen más errores. Validamos la tercera y la cuarta hipótesis, porque hemos visto que debido a errores de correlación temporal, los estudiantes francófonos tienden a utilizar más el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo en lugar del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo, por interferencia de su lengua materna, puesto que estas formas han desaparecido del francés moderno y oral, sobre todo, para reducirse al uso literario. Asimismo, validamos la quinta hipótesis, porque hemos visto que el criterio de selección modal en la prótasis de las oraciones subordinadas condicionales cuya apódosis aparece formulada en potencial es diferente en francés, lo que genera errores en la interlengua de estos estudiantes.

Por último, validamos el postulado según el que el porcentaje más elevado de errores corresponde a errores de interferencias del francés, ya que la media de errores cometidos en las oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales asciende al 30% más o

¹²¹ Los manuales “Próxima parada B1-B2, Juntos B1-B2 y ¡Venga! 2^{nde} A2-B1” que analizamos anteriormente nos parecen adecuados para afianzar estos puntos de contraste, ya que tratan el tema desde el enfoque contrastivo.

¹²² Sin embargo, hay oraciones finales en las que los estudiantes no llegan a establecer claramente equivalencia funcional entre algunas conjunciones tales como “no sea que”, “no vaya a ser que” y las que corresponden con el francés.

menos. Son aquellos casos en los que influye la L1 de nuestros estudiantes, ya que se acercan sus estructuras oracionales a las del francés. Es más, las conjunciones subordinantes que permiten distinguir las dos proposiciones tienen el mismo comportamiento funcional aunque la correlación verbal y temporal es a veces diferente. Es este tipo de acercamiento el que genera los errores que hemos identificado en su interlengua.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CUARTA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA, EXPERIMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, presentaremos en el primer capítulo la propuesta didáctica en forma de prueba piloto para corregir los errores cometidos y en el segundo capítulo, experimentaremos esa propuesta con el segundo grupo de estudiantes francófonos para ver si funciona la teoría que la sustenta. Luego, expondremos los resultados del pilotaje, las dificultades que hemos encontrado y las posibles medidas que hemos emprendido para solucionarlas. Para concluir, presentaremos los resultados del cuestionario para dar cuenta de su experiencia y de su “feedback”.

CAPÍTULO I: PROPUESTA DIDÁCTICA

El análisis de los errores sintáctico-semánticos más frecuentes producidos por los estudiantes francófonos de español, en la selección modal y en la correlación temporal, ha generado resultados muy importantes que nos han permitido identificar los aspectos que deben llamar nuestra atención a la hora de proponer o elaborar materiales y actividades que tengan muy en cuenta las características fundamentales o las dificultades y necesidades reales de este colectivo de aprendientes. Antes que nada, conviene justificar la teoría en la que estribará la propuesta.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA BASE TEÓRICA QUE SUSTENTA LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este capítulo, vamos a proponer algunas actividades que pueden ayudar a corregir las zonas dificultosas de adquisición de la selección modal entre esos aprendices, fundamentándonos en la teoría de la declaración y no declaración que nos parece ser la que hasta ahora es de mayor alcance para describir y explicar el funcionamiento de la oposición modo indicativo y subjuntivo. Así, el diseño de actividades y las instrucciones o recomendaciones que llevarán aparejadas nos permitirán aplicar esa teoría a los problemas que plantea la selección modal en los estudiantes de español en general, y en los aprendientes francófonos en particular.

Partimos del supuesto que esta teoría puede aplicarse, de manera especial, a las dificultades de aprendizaje del modo subjuntivo por el estudiantado de habla francesa por varios motivos:

La teoría de la declaración y no-declaración funciona como una regla de oro, pues tiene un único principio operativo que recoge todos los posibles usos de los modos indicativo y subjuntivo bajo dos conceptos prototípicos (declaración y no-declaración) que describen adecuadamente el modo verbal. Según este valor de operación que propone Ruiz Campillo, la “declaración” es el prototipo para el modo indicativo y se asocia a la “especificación” o “identificación” que serían conceptos derivados, mientras que la “no-declaración” que es el prototipo para el modo subjuntivo, va asociado a sus derivados “no-especificación” o “no-identificación”. La característica fundamental de

este valor de operación sería que es lógico, puesto que radica en el sentido común y funciona como una herramienta clave de la que dispone el estudiante para operar sobre las formas gramaticales del modo verbal, sin que aún tenga que aprenderse de memoria y mecánicamente una relación de expresiones, verbos, operadores, conjunciones, etc., que introducen el modo indicativo o bien el modo subjuntivo. Huelga subrayar que tal procedimiento va aparejado a una infinidad de excepciones inmemorables que finalmente no dejan de confundir y despistar a los alumnos.

Básicamente, esta teoría le proporciona al aprendiz un significado único de indicativo y subjuntivo que le ayuda a decidir de su actitud modal ante los hechos o en todos los contextos de uso de ambos modos: “Usamos el indicativo para declarar (manifestar lo que sabemos o pensamos) un hecho X”, mientras que “Usamos el subjuntivo para evitar declarar un hecho X”. Esta “ley de uso” viene explicada en un mapa de modo que nos brinda Ruiz Campillo (2008) y que podemos resumir con la tabla siguiente:

CONTEXTO 1	CONTEXTO 2	CONTEXTO 3	CONTEXTOS MÚLTIPLES
a. Matrices intencionales (QUIERO/ESPERO que...); b. Matrices de objetivo (TE ACONSEJO/RUEGO que...).	a. Matrices veritativas de declaración (YO PIENSO/CREO que...); b. Matrices veritativas de cuestionamiento (ES POSIBLE/FALSO que...); c. Matrices valorativas (ME GUSTA/ES ESTUPENDO que...).	Matrices especificativas: a. Matrices identificativas (cuando identificamos la entidad: persona, lugar, momento, modo, etc.); b. Matrices no identificativas (cuando no identificamos la entidad: persona, lugar, momento, modo, etc.).	Matrices trifásicas: a. Fase de declaración (AUNQUE hace frío,...); b. Fase de cuestionamiento (AUNQUE haga frío,...); c. Fase de mención o comentario (Ya lo sé, pero AUNQUE esté enfadado conmigo,...).

CUADRO 21: RESUMEN DE LOS CONTEXTOS DE APARICIÓN DEL MODO INDICATIVO Y SUBJUNTIVO (ADAPTADO DE RUIZ CAMPILLO, 2008).

Transferido al aula de gramática, este cuadro nos permitirá aplicar la teoría expuesta y ayudará a nuestros discentes a deducir e identificar lógicamente aquellas estructuras matriciales que operan con ambos modos.

En las instrucciones, daremos a los estudiantes las herramientas de que precisan para que puedan tomar por sí mismos las decisiones modales adecuadas, esforzándose en reflexionar para comprender las situaciones comunicativas y las estructuras.

Antes de proceder a diseñar las tareas de instrucción gramatical que permitirán corregir los errores analizados y afianzar su competencia en la selección modal, conviene presentar de manera sustancial y clara los objetivos, la metodología y los criterios que vamos a seguir para elaborar la propuesta de actividades.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Nos proponemos realizar las actuaciones siguientes:

- Diseñar un modelo de actividades idóneas que se pueden utilizar para corregir los errores detectados en los estudiantes francófonos a la hora de realizar la selección modal;
- Aplicar en cada actividad la teoría de la declaración, que es el principio sustancial en la “ley de significado” y “ley de uso” propuesto por Ruiz Campillo, al proceso de selección modal;
- Orientar cada actividad a la práctica de las funciones lingüísticas para las cuales se usa el modo subjuntivo;
- Usar, entre otras técnicas de diseño, el contraste interlingual¹²³ para ayudar a los estudiantes francófonos a controlar el funcionamiento del sistema de la lengua meta;
- Diseñar actividades de aprendizaje significativo¹²⁴ que requieren un esfuerzo cognitivo del estudiante y no un uso mecánico de las estructuras lingüísticas.

Para alcanzar estos objetivos, es necesario seguir algunas pautas metodológicas en el diseño de las tareas a realizar por los estudiantes.

¹²³ Reflexionando sobre las diferencias y similitudes en los dos idiomas, puede llegar a mejorar su competencia lingüística.

¹²⁴ Ya que son aquellas que rompen claramente con el aprendizaje memorístico.

4. METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

A la hora de planificar las actividades de cualquier instrucción gramatical, se suelen distinguir varios tipos de actividades: las actividades de atención a la forma, las actividades de atención al significado, las actividades de atención bifocalizada, etc. (Instituto Cervantes, 2008; R. Ellis, 2007; M. H. Long, 2007).

Las actividades de atención a la forma (en inglés, “focus on form”) son aquellas actividades en las que se dirige el foco o la atención del aprendiz hacia la forma, pero sin desatender el sentido de los enunciados y textos que producen o interpretan, con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje. Básicamente, consisten en realzar el aducto, de manera cuantitativa o cualitativa, con el objetivo de captar la atención del aprendiente y fomentar el procesamiento de la forma gramatical que queremos que adquiera.

Por su parte, las actividades de atención al significado (en inglés, “attention to meaning” o “focus on meaning”) son actividades de aula que tienen como objeto el uso de la lengua y no la manipulación mecánica de las unidades y estructuras lingüísticas. Son actividades de producción en las que el educto ayuda a estimular el aducto.

Por último, las actividades de atención bifocalizada (también, “doble foco”) son aquellas en que se dispone la mente del estudiante a prestar también atención a determinados rasgos formales del caudal lingüístico (tanto en forma de aducto como de educto), mientras participa en actividades comunicativas (para las que resulta imprescindible la atención al sentido), con el fin de utilizarlos de un modo significativo y no mecánico.

Parece estar claro que el máximo común denominador de esta tipología de actividades es que permiten conectar la forma con el significado, llevando los aprendientes a desarrollar simultáneamente procesos de observación de formas gramaticales y procesos de uso efectivo de la lengua para conseguir comunicarse. Considerando la complejidad del modo subjuntivo y las dificultades que planteó la selección modal en nuestros estudiantes, dado las diferencias interlingüales que separan su L1 de la lengua meta, nuestra propuesta didáctica se centrará más en actividades de atención a la forma -que no descuidan el significado tal como hemos visto, pero que

resaltan con claridad la forma- para lograr que puedan procesarla fácilmente. Por lo general, este tipo de actividades permiten resolver la carencia de determinados rasgos gramaticales de la lengua meta en las producciones de los estudiantes, que se explica por su dificultad de percepción en el “input” recibido. Asimismo, ayudan a corregir los problemas de fosilización de ciertas estructuras y el estancamiento.

Por ello, nos apoyaremos en algunas técnicas que permiten diseñarlas, como lo son la instrucción vía procesamiento, el realce del texto, la instrucción a través del discurso, etc.

La técnica de instrucción vía procesamiento fue desarrollada por B. VanPatten (1996, 2004) en su modelo de procesamiento del “input”, en el cual el aprendiente interpreta o procesa el aducto, conectando la forma con su significado. Así, se consigue la adquisición cuando forma y significado se relacionan. Esta técnica permite diseñar actividades de aducto estructurado, consistentes en estructurar o modificar el “input” para obligarle al alumno a utilizar estrategias de procesamiento diferentes y más apropiadas. En sus directrices generales, hay que presentar una única forma lingüística, conseguir que los alumnos realicen algo con el aducto, etc.

En lo que respecta al realce del texto, fue presentado por M. Sharwood-Smith (1993) y tiene su origen en el realce del aducto (en inglés, “input enhancement”). Busca destacar la forma lingüística objeto de aprendizaje en un escrito o en una audición, para conseguir que sea más sobresaliente para el aprendiente. Las actividades diseñadas con la técnica de realce del texto permiten manipular el “input” para conseguir la conexión entre forma y significado. Para resaltar la forma lingüística meta, se la puede alterar visualmente, subrayarla, ponerla en negrita o en cursiva, modificar su tamaño o su fuente si aparece en un escrito, o bien poner énfasis en el tono, en el volumen, etc., si aparece en un documento sonoro. En los lineamientos de este método, se recomiendan evitar demasiadas formas, ya que pueden distraer la atención del aprendiz del sentido del texto y no proveer ninguna explicación metalingüística adicional, etc.

En cambio, en lo que a la instrucción a través del discurso se refiere, es una técnica propuesta por M. Celce-Murcia y E. Olshtain (2001) y D. Larsen-Freeman (2001) y que tiene como objetivo lograr que el alumno capte además de la forma lingüística la función que tienen su significado y uso en el discurso, ya que el

significado pragmático constituye una función esencial de la gramática. Como guías que permiten diseñar actividades características de este método, se aconseja que, después de seleccionar el texto (que puede ser un discurso, una historia, un diálogo, etc.) con el que se trabajará una determinada forma gramatical, se planteen preguntas que lleven al alumno a buscar la función que tiene dicha forma en cada ocurrencia en el texto, a analizar su contexto de uso y a hacer deducciones.

El modelo de actividades que consideraremos más es el que proponen R. Alonso Raya (2004)¹²⁵ y G. Reyes Llopis (2007)¹²⁶, cuyas aportaciones se basan en el diseño de actividades de aducto estructurado. Las actividades diseñadas por medio de la instrucción vía procesamiento permiten fomentar en el aprendiente la conciencia lingüística o gramatical (“linguistic awareness”) y la sensibilización a la lengua (“consciousness raising”), ayudándole a procesar adecuadamente toda muestra de la lengua que oiga, lea y vea con fines comunicativos. En este tipo de actividades, se privilegian las formas gramaticales para cargarlas de valor comunicativo. Las pautas que ofrece R. Alonso Raya (2004: 6) en este modelo son:

- Conseguir que el aprendiz atienda al ítem gramatical al mismo tiempo que procesa el significado;
- Lograr que el aprendiz no tenga que producir el ítem gramatical en cuestión, sino que sólo tenga que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

El procedimiento para ponerlas en práctica es el siguiente:

- Se proporciona a los estudiantes la información sobre la forma lingüística, explicándoles la conexión entre forma y significado;
- Se les provee información sobre aquellas estrategias que pueden distraerlos en la captación de los datos gramaticales que reciben;

¹²⁵ Que se apoya en la contribución de B. VanPatten (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹²⁶ Que se fundamenta en los trabajos de A. Farley (2004). *The Relative Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction*. En VanPatten, B. *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. Págs. 143-168.

- Se los lleva a procesar la citada forma o estructura lingüística, de tal manera que puedan ser dependientes de ella para obtener significado.

Resumiéndose, ofrece las siguientes directrices, basándose en las seis premisas de B. VanPatten (1996, 2004):

- Presentar una cosa cada vez;
- El significado siempre debe estar presente;
- Ir de las oraciones al discurso;
- Las muestras de la lengua han de ser tanto orales como escritas;
- Empujar a los aprendientes a reaccionar ante el “input” (mostrando acuerdo o desacuerdo, escogiendo entre alternativas, tachando lo que no les parece válido, etc.), con el fin de saber si entienden, etc.
- Mantener las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente.

A estas técnicas, Alonso Raya (2004: 9) agrega otras también muy importantes:

- Establecer correlación fidedigna entre forma y significado;
- Conseguir en la actividad la operatividad y fiabilidad de la norma gramatical;
- Diseñar actividades contextualizadas con muestras de lengua verosímiles y finalidad clara.

Por su parte, G. Reyes Llopis (2007) propone el tipo de actividades que se pueden utilizar para llevar a cabo la instrucción vía procesamiento: las actividades referenciales y las actividades afectivas.

Las actividades referenciales son aquellas que “tienen una sola respuesta correcta y los aprendientes deben tomar una decisión basada en la forma y su significado”, mientras que las afectivas son aquellas que “piden las opiniones de los estudiantes y permiten varias respuestas posibles” (G. Reyes Llopis, 2007: 107). Esta tipología deja ver el progreso en la instrucción, puesto que, en un primer momento, las actividades referenciales permiten llamar la atención de los alumnos sobre las muestras de lengua meta a las que están expuestas, con el objetivo de que puedan realizar la relación entre

forma y significado. Una vez hayan realizado conexiones entre forma y significado, las actividades afectivas les llevan a involucrarse personalmente en el proceso de toma de decisiones.

Después de enfocar la guía metodológica, conviene indicar los criterios que tendremos en cuenta en la selección y secuenciación del contenido de la propuesta.

5. CRITERIOS DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA E INSTRUCCIONES DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades de la propuesta trabajarán casi todos los casos que hemos constatado que planteaban dificultades de interpretación y de selección modal entre los estudiantes francófonos, a saber las oraciones adverbiales, las relativas, etc., sino también las oraciones sustantivas y las correspondencias temporales, pero trataremos de reducir el uso del metalenguaje para evitar que los estudiantes se sirvan de los principios de la Gramática tradicional y sobre todo, para destacar el uso y función de la lengua como verdadera herramienta de comunicación desde el enfoque comunicativo.

Por ello, encabezaremos cada actividad de aprendizaje por la función comunicativa para la cual se usa la forma o estructura del subjuntivo trabajada. Nos apoyaremos en las funciones lingüísticas de los niveles B2 a C2 presentadas en la segunda parte del segundo capítulo (véase 2.4. Enfoque del Plan Curricular del Instituto Cervantes). Por tanto, los contenidos de las actividades tratarán sobre las funciones que se corresponden con las estructuras lingüísticas de las oraciones que hemos citado arriba, para ajustar la propuesta al currículo de Cervantes.

Luego, para contextualizar las actividades centraremos sus contenidos en temas de interés no ajenos a los estudiantes: los viajes y los lugares de interés, la salud, la vida universitaria, las relaciones interpersonales, el mundo laboral, etc.

En lo que respecta a las muestras de lengua, utilizaremos diálogos, narraciones y otros escritos inventados o auténticos sacados de libros, periódicos, etc., en todo caso, cualquier muestra relevante que permita plasmar un uso natural del idioma meta o reflejar una situación comunicativa de la vida diaria que requiere el conocimiento y uso del modo subjuntivo.

Por último, en lo que concierne a las instrucciones de las actividades, consistirán básicamente en un conjunto de directrices que deberán seguir los estudiantes para llevar a cabo las tareas. Consistirán en cuatro etapas:

En la primera etapa que será la OBSERVAR, se expondrá a los estudiantes a las muestras de lengua con las formas lingüísticas, en la etapa de REFLEXIONAR, deberán reflexionar sobre la forma lingüística meta para realizar conexiones entre forma y significado. En esta etapa, realizarán actividades de atención a la forma. Luego, en la etapa de COMPROBAR, tendrán que verificar las hipótesis formuladas y por último, en la fase de PRACTICAR, deberán practicar la forma gramatical por medio de tareas de producción.

Pasamos ahora a proponer las actividades que hemos diseñado:

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES ACORDES CON LA TEORÍA EXPUESTA



Lluvia de ideas: El subjuntivo es lógico. En esta propuesta, vas a descubrir una ley única que explica el funcionamiento y la selección del modo verbal. Esa ley está basada en los conceptos de la “declaración” y “no declaración”. ¿Qué te sugieren estos términos? ¿Te suenan a ti o no?

Comprueba tus respuestas:

Declaración: Es una afirmación, un pensamiento o una suposición de alguien sobre una determinada realidad. Declarar es decir algo con cierta certeza o seguridad, dar informaciones que, para ti, son correctas.

En español, el indicativo representa siempre una **DECLARACIÓN** de lo que alguien sabe o piensa. Tenemos la posibilidad de declarar informaciones directamente, en oraciones independientes (Pablo tiene un amigo) o bien, después de una **MATRIZ (Está claro; Yo creo, Supongo; Él piensa; etc.)** que indica una declaración en una oración subordinada:

ESTÁ CLARO / YO CREO / SUPONGO / ÉL PIENSA que Pablo **TIENE** un amigo.

AUNQUE HACE frío, iré de compras.

No declaración: Es todo lo contrario. No declarar es decir algo con matiz. Puede ser la expresión de un sentimiento, un cuestionamiento, una valoración, una intención, una duda, un fastidio, un enfado, una emoción, una tristeza, una alegría, una amenaza, una orden o mandato, una propuesta, un consejo, etc. Total, es la expresión de una idea virtual.

En español, el subjuntivo representa siempre una no declaración de lo que alguien dice, es decir, la expresión de una idea virtual o la mención de la misma para decir algo sobre ella o para hacer un comentario. Un verbo en subjuntivo depende siempre de una **MATRIZ (Es posible; Es mentira; No creo; Quiero, etc.)** por medio de la cual podemos expresar cuestionamientos, valoraciones, rechazo, deseos, etc.:

ES POSIBLE / ES MENTIRA / NO CREO / QUIERO que Pablo **TENGA** un amigo.

AUNQUE HAGA frío, iré de compras.

Matriz: Es cualquier palabra o frase que en nuestra oración nos permite saber si estamos declarando o no. A modo de ejemplos, tenemos algunas matrices que acabamos de utilizar y otras muy numerosas que veremos en las unidades.

4.1. UNIDAD 1: DECLARAR, CUESTIONAR Y VALORAR INFORMACIONES

OBSERVA: CREO QUE es... / NO CREO QUE sea...

- A. Carmen, Rosa, Isabel y Vicente están viendo un reportaje televisivo sobre el turismo de aventura y tras ver una imagen sobre el tema están discutiendo sobre sus ventajas e inconvenientes.

Lee la conversación que tienen sobre este asunto

- Carmen: **Creo** que el turismo de aventura **es** una actividad deportiva muy recreativa.
- Rosa: Sí, yo también estoy de acuerdo contigo Carmen.
- Isabel: ¡Ah! Pues yo discrepo de lo que decís, ya que **no creo** que eso **sea** así sino que más bien es una actividad arriesgada y diría muy peligrosa.

- **Vicente:** Es lógico que penséis así. Sin embargo, me gusta que se considere el turismo de aventura como un arte precioso.

REFLEXIONA: Fíjate que en las siguientes oraciones sacadas del diálogo anterior, se usan el modo indicativo y el modo subjuntivo en las subordinadas:

- a. **CREO QUE** el turismo de aventura es una actividad deportiva muy recreativa.
b. **NO CREO QUE** eso sea así.

¿Qué crees que expresan los protagonistas del diálogo anterior con esos modos?

Con el modo indicativo, Carmen:

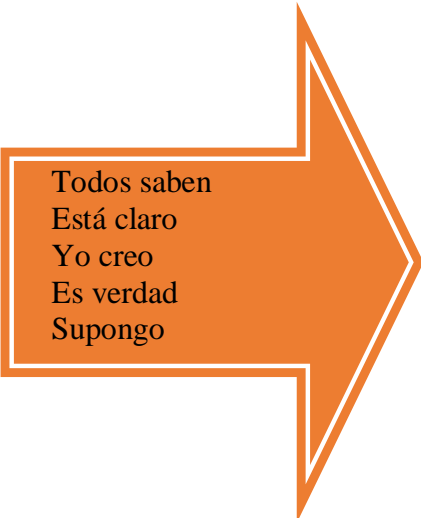
- Supone una información que ella considera segura.
- Declara una información que ella considera que puede ser más o menos cierta.

Con el modo subjuntivo, Isabel:

- Cuestiona una información.
- Expresa su intención.

COMPRUEBA: Comprueba tu respuesta, comparándola con la regla siguiente:

Usamos un verbo subordinado en indicativo cuando queremos declarar o suponer la información que ese verbo expresa:



Todos saben
Está claro
Yo creo
Es verdad
Supongo

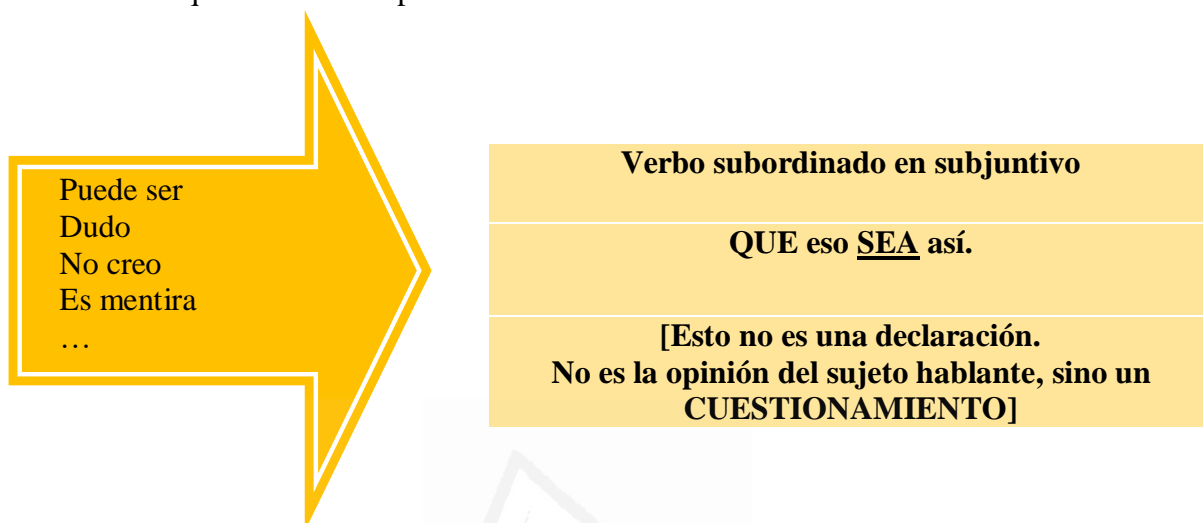
Verbo subordinado en indicativo

QUE el turismo de aventura ES una actividad deportiva muy recreativa.

[Esto es una declaración.
Es la opinión del sujeto hablante]

Por ejemplo, cuando un hablante cree algo, lógicamente declara ese “algo”.

En cambio, usamos un verbo subordinado en subjuntivo cuando no queremos declarar la información que ese verbo expresa:



Por ejemplo, cuando un hablante no cree algo, lógicamente no declara ese “algo”, puesto que es una información que pone en cuestión en alguna medida.

Por eso, usamos el modo indicativo después de matrices que introducen opiniones más o menos seguras, pero usamos el modo subjuntivo con matrices que expresan que el sujeto hablante cuestiona la información subordinada.

REFLEXIONA: ¿Qué es una matriz?

Fíjate:

Las expresiones como las que han usado Carmen (**Creo/pienso...**), Isabel (**no creo...**) y Vicente (**Es lógico..., me gusta....**) se llaman matrices. Uno de los significados de matriz, según la RAE, es: (Del lat. matrix –cis) f. entidad principal generadora de otras. Por lo tanto, matrices tales como **Creo/pienso..., no creo...., es lógico....**, generan oraciones que pueden estar en **Indicativo** o en **Subjuntivo**. Pero hay una regla sin excepciones que dice cuál de los dos modos tenemos que usar:

<p>El INDICATIVO siempre representa la declaración de un hecho cualquiera, es decir, el acto de afirmar o suponer ese hecho.</p> <p>Podemos usarlo solo o subordinado a una matriz (Está claro..., yo creo...).</p>	<p>El SUBJUNTIVO siempre representa una idea virtual, esto es, algo que no queremos o podemos presentar como una afirmación o una suposición, y siempre está subordinado a una matriz.</p> <p><u>No podemos usarlo solo</u> (<i>nieve</i>, solo, carece de sentido) pero con una matriz sí: No creo que nieve.</p>
---	--

REFLEXIONA: Rellena el siguiente cuadro para afianzar tu regla.

Quando en una conversación se discute una afirmación polémica o dudosa, suele haber normalmente tres etapas: *valorar, decir, declarar, confirmar, asentir, estar de acuerdo, rechazar, creer, cuestionar, poner en duda, afirmar, dar una opinión propia*. Completa los huecos con los verbos y expresiones en cursiva. Fíjate en que un hueco puede llevar más de una respuesta.

Primera etapa: Cada hablante o protagonista.....lo que sabe o bien lo que cree sobre un tema concreto. Si algún protagonista está de acuerdo con lo que se ha dicho puede.....esas afirmaciones.

Segunda etapa: Pero si un protagonista dice algo de lo que no está convencido otro, lo que podrá hacer éste será.....esa información, ya sea especulando sobre su posibilidad, ya sea rechazándola.

Tercera etapa: Cuando los conversadores ya han dicho lo que pensaban y han llegado más o menos a un acuerdo, entonces se pueden.....esas afirmaciones o bien decir lo que se opina.

COMPRUEBA tus respuestas con el siguiente esquema de las matrices

En la conversación anterior, Carmen *declara* o *afirma* lo que piensa o supone sobre el turismo de aventura, mientras que Isabel *no quiere* aceptar esta declaración. Por ello,

rechaza lo que ha dicho Carmen. Por otro lado, Vicente hace una valoración de lo que han dicho sus compañeras, pero *no quiere* presentar lo que piensa como una afirmación o una suposición ni rechazar nada, sino que lo único que hace es dar su opinión al respecto. Así, pues, cada uno de ellos ha usado una matriz cuyo significado **declara algo, rechaza algo** o bien **valora algo**. Éste es el esquema de las matrices de la conversación:

MATRICES	DE DECLARACIÓN → Afirmar X: Sé <u>que TRABAJA</u> , Está claro...
	DE CUESTIONAMIENTO → Rechazar X: Es falso <u>que TRABAJE</u> , No creo...
	DE VALORACIÓN → Valorar X: Es normal <u>que TRABAJE</u> , Me parece bien...

REFLEXIONA: ¿Modo indicativo o modo subjuntivo?

Fíjate que para declarar, poner en tela de juicio y valorar informaciones, tienes la posibilidad de utilizar una enorme cantidad de matrices formales distintas, pero lo más importante no es la matriz o expresión que utilizas, sino la actitud que implica utilizarla, ya sea para declarar algo, ya sea para cuestionar algo, ya sea para valorar algo, etc.

A. Como acabamos de ver, en una conversación suele haber tres etapas. ¿Qué matrices de las siguientes crees que pueden surgir de manera más natural en cada etapa de la discusión? Para distinguir a qué etapa corresponden, completadlas y clasificadlas, en parejas, en las columnas de la tabla que viene después.

- Dicen que...
- Es evidente que...
- No es evidente que...
- Es lógico que...
- Es muy chocante que...
- Es seguro que...
- No es seguro que...
- Es una buena idea para mí que...
- Es una maravilla que...
- Es obvio que...

- No es obvio que...
- Está muy mal que...
- He leído que...
- Me apasiona que...
- Me apetece que...
- Me da rabia que
- Me llena de rabia/impotencia/indignación que...
- Me molesta que...
- Me muero de ganas de que....
- Me parece lamentable que...
- Me parece muy normal que...
- Me parece que...
- Me parece vergonzoso que...
- Me pareció ilógico que...
- Parece indudable que...
- No parece indudable que...
- No coincido contigo/ no estoy de acuerdo con que...
- No es posible que...
- Es cierto que...
- No es cierto que...
- No te niego que/no te discuto que...
- No tengo tan claro que...
- Es verdad que...
- No es verdad que...
- Yo he visto que...
- Yo no digo que...
- Yo pienso/creo que...
- Yo sé que...



Fíjate: Las matrices o expresiones que permiten constatar hechos introducen **DECLARACIONES** en la forma afirmativa, pero cuando aparecen en

la forma negativa introducen CUESTIONAMIENTOS. Sin embargo, si la matriz va en forma interrogativa negativa, la información subordinada es una DECLARACIÓN.

Por eso, utilizamos siempre el subjuntivo con los verbos subordinados a MATRICES que constatan hechos en forma negativa, pero en forma interrogativa negativa, los verbos subordinados van siempre en indicativo.

Es verdad...
Es cierto...
Es evidente...
Está claro...
...

Verbo subordinado en indicativo

QUE **ha cometido** un error garrafal.

[Es una DECLARACIÓN introducida por matrices de constatación de hechos en forma afirmativa]

No es verdad...
No es cierto...
No es evidente...
No está claro...
...

Verbo subordinado en subjuntivo

QUE **haya cometido** un error garrafal.

[Nunca es una declaración, sino un CUESTIONAMIENTO introducido por matrices de constatación de hechos en forma negativa]

¿No es verdad...
¿No es cierto...
¿No es evidente...
¿No está claro...
...

Verbo subordinado en indicativo

QUE **ha cometido** un error garrafal?

[Esto es una declaración]

DECLARACIÓN	CUESTIONAMIENTO	VALORACIÓN

B. Aplicad la ley: Ahora que ya tenéis clasificadas en las columnas de la tabla anterior las matrices según los contextos, intentad diferenciarlas, en parejas, para distinguir a qué modo corresponden, como en los tres ejemplos. Podéis ir completando el listado con otras matrices nuevas.

- Es verdad que Indicativo (Declaración).
- No es probable que Subjuntivo (Cuestionamiento).
- Es absurdo que Subjuntivo (Valoración).
- Su padre vio justo que.....
- Es evidente que.....
- ¡Qué maravilla que.....!
- Está claro que.....
- Me parece que.....
- No me parece que.....
- Me parece anormal que.....
- ¡Qué bien que.....!
- Es una vergüenza que.....
- Es cierto que.....
- Más vale que.....
- Es obvio que.....

- ¡Qué alegría que.....!
- Es increíble que.....
- Es necesario que.....
- Es preciso que.....
- Es menester que.....
- No cabe duda de que el alcohol.....

C. Selecciona la opción que convenga en los diálogos siguientes:

a. Pablo: Para ti, ¿es normal que Ana no.....al acto, y eso que hemos quedado esta tarde?

Rosa: Pues me parece que.....de avisar que está enferma, así que no creo que.....

Ha acudido-acabe-viene / Haya acudido-acaba-venga / Ha acudido-acabe-vendrá

b. Gumersinda: ¡Qué bien que.....tan pronto! ¿Qué tal el viaje?

Lorena: Muy bien, es verdad que no.....tráfico y sólo hemos tardado tres horas en llegar, pero estoy cansada.

Vuelvas-Había / Vuelves-Hubiera / Volverás-Habría

PRACTICA BAJO CONTROL Y LIBREMENTE: Ahora vais a practicar lo que habéis visto.

A. En grupos de tres compañeros haced declaraciones, cuestionamientos y valoraciones sobre los siguientes azotes o plagas de nuestras sociedades actuales, usando las estructuras o matrices que hemos aprendido.

Azotes o plagas de nuestras sociedades	Declaraciones	Cuestionamientos	Valoraciones
La droga			
El alcohol			
El hambre			

La corrupción			
El aborto ilegal			
El robo			
La delincuencia juvenil			
La violación			
El mangual			
La guerra			

B. Vais a leer una conversación que mantienen tres estudiantes en un restaurante de la universidad. En parejas, poned los verbos entre paréntesis en el modo adecuado y argumentad vuestra respuesta.

- Juan: ¿Tú crees que..... (Ser) útil que la gente..... (Comprar) productos de países menos desarrollados económicamente? ¿Sirve realmente de algo?
- Enrique: Pues sí, a mí me parece muy bien que se..... (Comprar) esos productos. Es más, yo opino que..... (Ser) una forma de contribuir al desarrollo de esos países.
- Mariluz: Pues yo pienso que..... (Ser) interesante, pero que es mejor que se..... (Favorecer) el desarrollo del mercado en esos países.

C. Y tú, ¿cuál es tu opinión?

En parejas y por turnos, pedidle a vuestro compañero su opinión sobre ese tema y comentadle la vuestra.

D. Escuchad este microdiálogo entre dos compañeros de clase:

- Ana: Pablo, probablemente te cases el año que viene. ¿Verdad?
- Pablo: Pues no es seguro, pero puede que ocurra, ya que lo tengo previsto.

En grupos de tres y por turnos, cada estudiante debe cuestionar informaciones sobre lo que hará su compañero el año que viene y este último, a su vez, deberá confirmar si cree que dichas informaciones son acertadas o no.

E. Juega a las tres en raya.

En grupos de tres. Por turnos, cada estudiante debe seleccionar una casilla y declarar, cuestionar o valorar informaciones sobre temas propuestos y con matrices o expresiones que se hallen en ella. Si lo hace bien, debe escribir su nombre en la casilla. Ganará quien obtenga tres casillas seguidas.

Temas propuestos	Matrices o expresiones			
El paro o desempleo; El trabajo infantil; El racismo; La discriminación de la mujer.	Me imagino...	Es bueno...	Tal vez...	No es normal...
	A lo mejor...	Es curioso...	Puede (ser)...	Acaso...
	Igual...	Seguramente ...	Es fácil...	Es posible...
	Supongo...	Es posible...	Es increíble...	Probablemente ...
	Me parece exagerado...	Quizá (s)...	Posiblemente...	No es seguro...
	Me parece preocupante ...	Me parece muy triste...	Es verdaderamente extraño...	Me parece muy justo...

F. Estrategias de aprendizaje: Traducción

A veces, es muy importante que traduzcas una estructura del español a tu lengua materna, para que te ayude a saber con seguridad su significado en español. Pasa al francés las siguientes oraciones y en grupos de tres estudiantes, comparad las dos versiones, buscando las similitudes o diferencias. Comentad al resto de la clase vuestras respuestas.

- Es conveniente que asistamos a los pobres.
- No creo que sea mejor quedar en casa hoy.
- No cabe la menor duda de que el tabaco es perjudicial para la salud.
- No está claro que el sedentarismo provoque enfermedades.
- Posiblemente vuelva Javier la semana que viene.
- Tal vez se haya olvidado de la contraseña.

- g. A lo mejor se ha confundido de calle.
- h. Con suerte, igual no cierran la convocatoria hoy.

H. ¿Puedes repasar lo que has visto hasta ahora? Transforma las siguientes oraciones, siguiendo este modelo y fijándote bien en lo que se declara, cuestiona y valora.

Maribel se ha mejorado en estos últimos días. Es evidente:

Es evidente que Maribel se ha mejorado en estos últimos días.

- a. La crisis económica ha empobrecido a nuestro pueblo. No está demostrado.
- b. Las temperaturas seguirán aumentando con este bochorno. No cabe la menor duda.
- c. De niño, su abuelo le contaba chistes graciosos. Es verdad.
- d. Ya existe una vacuna contra la meningitis. Es cierto.
- e. Clara está enferma. No está claro.
- f. Javier, come un poco menos, ya que has engordado. Es conveniente.
- g. El ministro presenciara el acto de bienvenida. Es posible.
- h. Ana habla chino. Me da igual.
- i. Se abandonan animales domésticos. Me parece mal.
- j. Pablo viene. Me parece bien.
- k. Están enamorados. No me importa.

I. Ahora que ya sabéis mucho sobre las matrices de cuestionamiento, en parejas, formulad cuestionamientos para contestar a las siguientes preocupaciones de Helena.

Preocupaciones de Helena	Orientaciones para formular respuestas
Ej.: ¿Por qué no han venido los niños hoy a clase?	Estar enfermos. → A lo mejor están enfermos.
Adriana estaba muy preocupada después de ver las notas.	Suspender el examen.
Hace un mes que mi amiga Beatriz no me llama.	Estar enfadada conmigo.
Hoy, el cielo está nublado.	Ir a llover.
¿Dónde fue ayer Adriana después de clase?	Ir de compras.
Me duelen las muelas.	Comer demasiados dulces.
Lo estábamos pasando genial en la fiesta y de repente se fue.	Enfadarse él con alguien.
¿Por qué no ha venido Isabel al acto?	Estar indispuesta.
El aeropuerto estuvo colapsado.	Haber niebla densa.
El niño está llorando mucho.	Extrañar a su madre.

4.2. UNIDAD 2: EXPRESAR DESEOS, SENTIMIENTOS Y OBJETIVOS

OBSERVA: DESEO QUE cantes.

Leed esta conversación entre Marta, Laura, Jorge y Susana sobre sus dificultades de aprendizaje de español. Fijados en sus intenciones y en los consejos que se dan, para ayudarles a formular los verbos que están en negrita: ¿en infinitivo, simplemente, o es necesario que + subjuntivo? Trabajad en parejas para ayudarles y luego en plenaria, argumentad vuestras respuestas al resto de la clase.

- Marta: Yo hablo español muy despacio y con demasiadas pausas. Necesito **vosotros decirme** cómo hacer para expresarme con más fluidez.

- Laura: Pues, mira, te aconsejo **tú practicar** mucho, participando en clase, hablando fuera de clase, en los descansos y siempre que tengas oportunidad.
- Jorge: Pues a mí se me da muy mal la pronunciación y la gente no me entiende fácilmente; por eso, a veces prefiero no **yo hablar**. Espero **vosotros contarme** vuestros secretos al respecto.
- Laura: Yo te recomiendo **tú escuchar** música y cintas por tu cuenta, repitiendo lo que oigas o, por lo menos, lo que te parezca más difícil de pronunciar.
- Susana: Pues a mí no me salen las palabras adecuadas para expresar lo que quiero. Estaré encantada **vosotros darme** algunos trucos para aprender más vocabulario.
- Jorge: Pues, mira, lo mejor es **tú leer** mucho, sobre todo, periódicos y revistas de temas que te interesen.

COMPRUEBA: Comprobad vuestras respuestas consultando lo que dice la ley de uso del subjuntivo sobre las matrices volitivas o intencionales, emocionales y de objetivo:

Cuando hablamos de querer algo (o no querer algo u odiarlo), aconsejar algo y pedir algo, ese algo **NO ES NUNCA UNA DECLARACIÓN**, sino tan solo una idea virtual sobre algo que puede ocurrir o no, y que planteamos sólo como un objetivo eventual, es decir, un objetivo al que apuntamos. No es lo que opinamos, sino únicamente lo que (no) queremos, odiamos, aconsejamos o pedimos:



Verbo subordinado en subjuntivo o en infinitivo
que bailes conmigo / bailar contigo
[No puedo declarar que “bailas conmigo”, pues sólo es un deseo]

Por eso, utilizamos siempre el subjuntivo (y en algunos casos, el infinitivo) con los verbos subordinados a MATRICES que expresan deseos u objetivos:

- (No) Espera...
- (No) Me apetece...
- (No) Tienen ganas de...
- (No) Les gusta...
- ...

Verbo subordinado en subjuntivo
QUE bailes conmigo.
[Nunca es una declaración, sino algo que se desea o que no se desea]

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- (No) Es importante...
- (No) Es preciso...
- (No) Te aconseja...
- (No) Te han prohibido...
- ...

Verbo subordinado en subjuntivo
QUE bailes conmigo.
[Nunca es una declaración, sino algo que debe o no debe pasar.]



Fíjate: Sé cauteloso, pues existen matrices de doble sentido. Debes hilar muy fino en el sentido de las matrices que utilices: observa cómo Emilio **DECLARA** y **PIDE** algo a la vez con una misma matriz.

Cuando una matriz como **DECIR** tiene el significado de “comentar”, “comunicar” o “declarar”, la información subordinada es **SIEMPRE** una **DECLARACIÓN**. En cambio, cuando **DECIR** significa “pedir”, la información subordinada es **SIEMPRE** una **PETICIÓN**.

Dice...

Verbo subordinado en indicativo

QUE Juan **viene** conmigo.

[Emilio formula una declaración que **SÓLO** es un comentario, una comunicación y nada más]

Dice...

Verbo subordinado en subjuntivo

QUE Juan **venga** conmigo.

[Emilio no hace ninguna declaración, sino que formula una petición]

REFLEXIONA: ¿Matrices de afirmación / suposición o matrices volitivas (intencionales), emocionales y de objetivos?



A. Fijados: En la siguiente tabla se han mezclado las matrices que permiten introducir siempre afirmaciones o declaraciones con otras con las que siempre formulamos deseos, sentimientos u objetivos (peticiones). En parejas, intentad distribuir

las matrices en el lugar correspondiente del cuadro, según su significado. Luego, decidid sobre el modo adecuado y explicad vuestra selección modal en plenaria.

Matrices mezcladas		Matrices de afirmación o suposición	Matrices volitivas, emocionales y de objetivos
Imaginan que...	Lo mejor es que...		
Me encanta que...	¡Ojalá...!		
Requieren que...	Comentan que...		
Esperamos que...	Cree que...		
Estoy seguro de que...	Te recomiendo que...		
Piden que...	Comunican que...		
Está claro que...	Piensan que...		
Manda que...	Suponen que...		
¡Qué ganas tengo de que...!	¿No prefieres que...?		
Consideramos que...	Ordena que...		
Me avergüenzo de que...	Me fastidia que...		
Me aconseja que...	Me parece que...		

B. ¿Cómo podéis explicar que en las oraciones “a” y “b” utilizamos el modo indicativo, mientras que en las oraciones “c” y “d” únicamente podemos usar el Subjuntivo o el Infinitivo? Discutid en parejas y explicad a toda la clase.

- a. Piensan que tu hermano no tiene razón.
- b. Está demostrado que se lo merece.
- c. Quiero terminar esto cuanto antes / Quiero que esto termine cuanto antes.
- d. Me recomienda ir al masajista / Me recomienda que vaya al masajista.

PRACTICA:

A. Piensa en tus dificultades de aprendizaje de español y cuéntale a tu compañero las situaciones en las que dudas y te sientes inseguro. Pídele consejos y dale recomendaciones, a tu vez, sobre las posibles dudas que le surjan.

B. Completa este microdiálogo, poniendo los verbos entre paréntesis en el modo que mejor convenga.

- Antonio: Hola, Manuel: Ya estamos en la estación de autobuses y esperamos ahora que te..... (Reunir) con nosotros.
- Manuel: ¡Vaya! Me ha surgido un contratiempo y además hay mucho tráfico en la línea que he cogido, así que no voy a poder llegar a tiempo. Pues os sugiero que no..... (Comprar) ya los billetes hasta que no venga.

OBSERVA: Aplica la ley: Deseos y objetivos en el pasado



Fijados en las oraciones siguientes: Con las matrices volitivas se usa el subjuntivo también cuando hacemos referencia al pasado. ¿Te parece lógico? Justificad en parejas los tiempos de los verbos en negrita.

Quiero **QUE ME INFORMES** sobre vuelos a España.

Quería / Quisiera **QUE ME INFORMARAS** sobre vuelos a España.

REFLEXIONA: Ana sabe formular deseos, emociones y objetivos o peticiones en presente, pero se le plantea expresarlos en pasado. Ayudadle, en parejas, a transformar las siguientes oraciones al pasado. ¿Qué cambios habéis constatado? Apuntadlos y explicadlos al resto del aula. Luego, traducid las frases (en presente y en pasado) al francés y comparad las dos versiones para sacar las diferencias. Exponedlas en plenaria.

No soporto que me llames muy entrada la noche sin avisar.	
Me duele que nadie venga a socorrerme.	
Siento mucho que no puedas venir al acto.	
Te ruego que no le diga la verdad a mi padre.	
No te permitiré que digas tonterías.	
Te prohíbo que vuelvas tarde a casa sin avisar.	
Me manda que lo limpie todo.	
Me alegro de que hayas aprobado en junio.	
Pide que se vayan.	
Me fastidia que mi novio me trate tan mal.	
Me encanta que vayamos a cenar fuera.	

Te sugiero que no comas muchos dulces.

PRACTICA: Para formular tus deseos y gustos de este nuevo año o expresar aquellos que no alcanzaste en el pasado, te proponemos jugar a las tres en raya. En grupos de tres, cada estudiante debe escoger una casilla y expresar sus deseos con las matrices que hay en ella. Si lo hace bien, debe escribir su nombre en la casilla. Ganará quien obtenga tres casillas en raya.

¡Qué ganas tengo de que...!	Me gustaría que...	Me encanta que...	Necesito que...	Mi deseo sería que...
Estoy esperando a que...	No soportaría que...	Mi sueño sería que...	Mi intención es que...	No tolero que...
Me encantaría que...	Me gusta que...	Espero que...	Mi deseo es que...	Querría que...
Esperaba que...	Ojalá (que)...	Necesitaría que...	Sería bueno que...	Yo aspiro a que...

OBSERVA: Cristiano está siempre muy atento a cuanto hace su novia Maribel. Mira cómo le ofrece sus mejores deseos. Fíjate en que con la fórmula **QUE + Presente de subjuntivo** expresa deseos rituales en algunas situaciones de comunicación estereotipadas, y también advertencias, que **NUNCA SON DECLARACIONES**, sino únicamente lo que desea o lo que no desea:

Deseos rituales, advertencias y circunstancias en las que se formulan	
Buenos deseos	Advertencias
¡Que te mejores! [Deseo que te vuelvas mejor: cuando alguien está enfermo]	¡Que no sea nada! [Para tranquilizar a alguien o quitar importancia al daño que puede producirse]
¡Que te diviertas! / ¡Que te lo pases bien! [Diviértete / pásalo bien: cuando alguien va a una fiesta, a un concierto, etc.]	¡Que tengas cuidado! [Debes tener cuidado: cuando alguien va a hacer algo peligroso, arriesgado o que puede causar daño]
¡Que cumplas muchos más! [Referido a la edad: cuando alguien cumple años]	¡(Que) no corras tanto! [No debes correr tanto, que vas a tener un accidente]

REFLEXIONA: ¿Qué le (s) dirías a esta (s) persona (s) que necesitan tus buenos deseos? En parejas, reflexionar sobre los deseos a formular y sobre el tiempo del verbo. Luego, escoged 5 oraciones y traducidlas al francés. ¿Qué diferencias y similitudes habéis apuntado? Explicadlas al resto de la clase.

A tu amigo antes de su entrevista de trabajo. Tener suerte...	A tu compañero de trabajo que se queda en la oficina. Cundirte...
Tus padres se van de viaje. Tener buen viaje...	A tu hermano que acude al médico por un dolor. No ser nada...
Tus amigos se cambian de ciudad. Irles bien...	A tu madre que se va a la cama porque está muy cansada. Descansar...
Tus hermanos están almorzando. Aprovechar...	A tu padre que se va a acostar porque tiene sueño. Dormir bien...
A un amigo que va a realizar un examen. Salirle bien...	A tu hermana que no está bien. Mejorarte...
A dos amigos que se han casado. Ser feliz...	A tu amiga que va a una fiesta. Pasártelo bien...
A tu hermana que va a un acto muy aburrido. Ser leve...	A tu hermano, el día de su cumpleaños. Cumplir muchos más...

OBSERVA: A Gumersinda le gusta formular malos deseos y maldiciones. Nota que **NUNCA SON DECLARACIONES, SINO LO QUE DESEA QUE OCURRA A ALGUIEN**. Observa las formas que suele utilizar:

¡ASÍ SE CAIGA y SE ROMPA la pierna por fanfarronear mucho!

¡ASÍ lo HAYAN SUSPENDIDO en el parcial de física por no aceptar estudiar conmigo!

REFLEXIONA: Pedro está muy enfadado con su amigo Pablo por lo que hizo y quiere expresar malos deseos, pero no tiene claro cómo formular los verbos que están subrayados. En parejas, ayudadle pero nunca formuléis malos deseos. Luego, pasad las oraciones al francés y apuntad las similitudes y discrepancias. Presentadlas en plenaria.

Así arruinarse Pablo por ser tan tacaño.

Así suspenderle en matemáticas por no querer ayudarme.

Así rompérsele el coche y dejar de ser tan presuntuoso.

Así ser alcanzado por el rayo por ser muy creído.

OBSERVA: Bonifacio es un amigo sencillo en el trato, pero es un soñador soñoliento y le gusta mucho fantasear. Fíjate en las formas que utiliza y nota que con ellas **NO DECLARA NADA, SINO QUE FORMULA DESEOS IMPROBABLES O IMPOSIBLES**. En parejas, apuntad el tiempo y modo de los verbos que utiliza. ¿Qué observáis? Comentadlo en plenaria.

¡QUIÉN PUDIERA ganar el premio gordo!

¡OJALÁ PUDIERA cambiar de trabajo!

¡QUIÉN HUBIERA NACIDO multimillonario!

¡OJALÁ HUBIERA más árboles y más zonas verdes en esta ciudad!

REFLEXIONA: A Marisol le gusta soñar como Bonifacio, pero le cuesta formular los verbos subrayados. En parejas, ayudadle y luego, traducid estas oraciones al francés. ¿Hay semejanzas o bien diferencias? Contrastad las dos versiones y explicad los cambios al resto de la clase.

¡Ojalá estar allí para disfrutar de un clima excelente!

¡Quién nacer rica para llevar una vida lujosa y placentera como las reinas!

¡Quién saber cantar como Jennifer López!

¡Ojalá estar ahora en la playa, tumbada en la arena!

¡Ojalá ser piloto para disfrutar siempre del aire!

PRACTICA BAJO CONTROL Y LIBREMENTE:

A. Piensa en 5 cosas que te gustan, te fastidian de ti, de tu familia o de tus compañeros.

B. Piensa en 5 otras cosas que te gustaría, encantaría o molestaría que cambiaran.

C. Piensa también en 5 cosas que, en tu vida de niño, te permitían, te mandaban, te rogaban, te decían o no te aconsejaban que hicieras.

D. Completa los siguientes microdiálogos con los verbos entre paréntesis en la forma que mejor convenga:

- Enrique: Imagino que, a esta hora, Clara (terminar)..... de trabajar.
- Paula: Sí, supongo que ya (estar)..... en casa, si el jefe no le ha pedido que (hacer)..... horas extra.
- Miguel: ¿A ti no te molesta que los vecinos (poner)..... la radio tan alta?
- Alba: La verdad es que no me importa lo que (hacer)..... mientras logre dormir.
- José: No quiero que le (decir, tú)..... a nadie que no he aprobado el examen.
- Teresa: Vale, pero no me parece que (ser)..... algo de lo que avergonzarse.
- Jaime: ¿Quieres que (ir, nosotros)..... al cine esta tarde?
- Helena: Bueno, no lo sé. María dice que no (poner)..... ninguna película buena.

E. Completa libremente estos microdiálogos.

- Lara: ¿Por qué sigues estudiando a estas horas?
- Ricardo: Es que mi profesor de matemáticas me ha pedido que.....
- Esmeralda: ¿Dónde comemos esta tarde?
- Julio: Prefiero que.....
- Joaquín: Dame tu parecer acerca del nuevo proyecto.
- Iván: Pues creo que.....
- Leonardo: ¿Dónde se ha metido tu prima?
- Moisés: Supongo que.....
- Adolfo: Dime, ¿qué te parece si salgo con esa pandilla?
- Margarita: Pues no te recomiendo que.....

4.3. UNIDAD 3: IDENTIFICAR Y NO IDENTIFICAR ENTIDADES (PERSONAS, COSAS, LUGARES Y MOMENTOS) Y QUITAR IMPORTANCIA A LA IDENTIFICACIÓN CONCRETA DE UNA ENTIDAD

OBSERVA: El coche QUE VES / El coche QUE VEAS.

Lee esta conversación entre Almudena y Adrián que están buscando viviendas para comprar en un anuncio de viviendas en venta de particulares, inmobiliarias y bancos. Fíjate en las palabras subrayadas.

- Almudena: A ver si hay viviendas interesantes en este anuncio. Dime qué tipo de vivienda quieres comprar.
- Adrián: Pues quiero comprar un piso QUE ESTÉ reformado, QUE SEA totalmente nuevo, QUE TENGA una cocina totalmente amueblada y dos cuartos de baño completos, una vivienda DONDE HAYA una piscina tipo playa, un jardín con césped natural y QUE ESTÉ muy bien comunicada.
- Almudena: Vale. Perfecto. Acabo de ver un magnífico ático en esquina con sólo cinco años, QUE ES muy bonito, QUE TIENE estupendas calidades, DONDE HAY un precioso jardín con piscina, QUE TIENE gimnasio, amplio garaje y acceso a transporte público, etc.
- Adrián: ¡Estupendo! CUESTE LO QUE CUESTE, me lo compraré.

REFLEXIONA: En parejas, justificad la elección del modo subjuntivo por Adrián y del modo indicativo por Almudena. ¿Qué diferencias pensáis que hay entre las oraciones en subjuntivo y en indicativo? Comentad vuestras respuestas al resto de la clase.

COMPRUEBA: comparad vuestras respuestas con las explicaciones que os damos a continuación. Podemos dar informaciones sobre las características de personas, cosas o lugares con adjetivos (Pedro es un tío campechano; Fue un espectáculo muy divertido; Es un sitio idóneo para el descanso), pero también con frases (Pedro es un tío que se comporta con llaneza y cordialidad, sin imponer distancia en el trato; Fue un espectáculo que divirtió mucho; Es un sitio donde puedes descansar tranquilamente).

Cuando las características son frases, las **matrices especificativas** permiten **DECLARAR** o **NO DECLARAR** el verbo subordinado. Esto implica declarar o no declarar la entidad misma, y la decisión de usar Indicativo o Subjuntivo depende de si podemos y queremos declarar esa entidad (persona, cosa, lugar, momento, etc.).

De igual manera, si queremos **QUITAR IMPORTANCIA** a una entidad que no podemos identificar concretamente, podemos **NO DECLARAR** esa entidad, usando fórmulas específicas muy bonitas: cueste lo que cueste,...; Venga quien venga,...; Sea lo que sea,...; etc. Por tanto, debemos usar el subjuntivo, ya que todo aquello que **NO IDENTIFICAMOS / DECLARAMOS** va con el modo subjuntivo.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por eso, usamos el indicativo para señalar que la persona, cosa, lugar o momento al que hacemos referencia **está identificado**, y usamos el subjuntivo para señalar que **no está identificado** todavía:

Conozco a una secretaria...

QUE HABLA español. [Una secretaria en particular: Aurora, por ejemplo.]

¿Conoces a alguna secretaria...

QUE HABLE español? [No importa qué secretaria en particular.]

Esta noche vamos a ver el espectáculo...



¿Identificas o no identificas la cosa?

QUE más te **GUSTA**. [Un espectáculo en particular: el concierto musical.]

QUE más te **GUSTE**. [Cualquier espectáculo que tú elijas.]

He estado en un lugar...

DONDE la gente **VERANEA** tranquilamente. [Un lugar en particular: San Sebastián, por ejemplo.]

¿Tú has visto un lugar...

DONDE PODAMOS veranear tranquilamente? [No importa qué lugar en particular.]

Vale, haré la tortilla...



¿Identificas o no identificas el modo de hacer la tortilla?

COMO tú **DICES**. [Es decir, del modo concreto en que tú dices: con cebolla, por ejemplo.]

COMO tú **DIGAS**. [Es decir, de cualquier modo que tú puedas decir, no importa cómo (con o sin cebolla).]



Fíjate: ¿Identificas o no identificas el momento? Para identificar o no identificar momentos, disponemos de un número muy importante de matrices (**cuando, en cuanto, tan pronto como, a medida que, mientras, una vez que, apenas, así que, siempre que, una vez que, según, conforme, no bien, etc.**). Con estas matrices seleccionamos el indicativo cuando hacemos referencia a una acción presente, habitual o pasada, esto es, a una acción ya vivida, experimentada o habitual, conocida y por tanto declarable o identificable, mientras que con ellas seleccionamos el subjuntivo cuando nos referimos a situaciones futuras inespecíficas, es decir, a acciones todavía no vividas, no experimentadas, desconocidas y por lo tanto no declarables o no identificables.

Por eso, con “Cuando + indicativo”, especificamos e identificamos (es decir, **DECLARAMOS**) un momento exacto o real que forma parte de lo experimentado, mientras que con “Cuando + subjuntivo”, no especificamos ni identificamos (es decir, **NO DECLARAMOS**) un momento virtual que desconocemos y del que no tenemos experiencia, incluso si sabemos perfectamente cuándo va a suceder algo.

CUANDO...
EN CUANTO...
TAN PRONTO COMO...

Verbo subordinado en indicativo

Llega a casa, escucha música (acción habitual).

Llegó a casa ayer, me envió un correo (acción pasada).

CUANDO...
EN CUANTO...
TAN PRONTO COMO...

Verbo subordinado en subjuntivo

Llegue a casa, escucharé música (acción futura).



[Aunque sepamos cuándo va a pasar la acción, prevalece la idea de que “no importa cuándo”. Hay una lógica presión para no identificar un momento virtual desconocido]

REFLEXIONA: Elena necesita vuestro apoyo para utilizar adecuadamente las matrices temporales que vienen en el siguiente cuadro. En parejas, ayudadle a formular los enunciados completos, relacionando la información con los momentos y los verbos en infinitivo. Luego, pasad las oraciones al francés y explicad los cambios constatados a toda la clase. ¿Os parece que el fenómeno de identificar o no identificar un momento es particular del español o bien pasa lo mismo en francés?

CUANDO volver a casa	Vi que no estaban los niños.
CUANDO venir Pablo	Iremos de compras.
EN CUANTO terminar de comer	Recoged los platos y fregadlos.
Tu tío se marchó ayer	DESPUÉS DE QUE irte a la cama.
SIEMPRE QUE venir su padre	Está jugando.
Habló con el jefe	ANTES DE QUE marcharse.
Anoche, el niño estuvo llorando	HASTA QUE dormirse.
Lláname esta noche	SIEMPRE QUE no ser demasiado muy tarde.
Esperanza, puedes salir esta noche	SIEMPRE Y CUANDO volver antes de las dos de la madrugada.
No te dejaré salir	HASTA QUE no me diga la verdad.
Pagaban las facturas	A MEDIDA QUE mandárselas nosotros.
UNA VEZ QUE el pescado estar dorado,	Apaga el fuego.

PRACTICA BAJO CONTROL Y LIBREMENTE:

A. En parejas, relacionad cada una de las cosas que dice Fernanda con la interpretación más probable. Luego, comparad vuestras respuestas.


Conozco a una secretaria que habla seis idiomas.	Es cualquier secretaria.
	Es una secretaria conocida, concreta e identificada: Celia.
Hola. Estoy buscando un diccionario que	Fernanda está buscando cualquier diccionario con ilustraciones en color.

tiene ilustraciones en color.	A Fernanda le han hablado antes de ese diccionario.
Hola. Estoy buscando un piso que tenga dos cuartos de baño completos.	Fernanda busca cualquier piso con estas características. A Fernanda le han hablado antes de ese piso.
¿Nos llevamos el coche que tiene aire acondicionado o el que sea más barato?	Han visto varios coches, pero no saben cuál será más barato. Están buscando el coche con aire acondicionado.
Bueno, un idioma que no sea difícil de aprender, por supuesto.	Fernanda habla del español. Fernanda quiere aprender otro idioma, pero aún no ha decidido cuál.
Recoge estas cucharas y ponlas en la cocina, donde estén los tenedores.	Fernanda ha llevado los tenedores a la cocina antes. Otra persona ha llevado los tenedores a la cocina antes.
Adela pronuncia las letras como si fuera francesa.	Fernanda declara que Adela es francesa. Fernanda no identifica cómo pronuncia Adela.
Lo que opine Carmela sí me importa, pero lo que dice Enrique me importa un rábano.	Fernanda ha hablado con Enrique, pero no con Carmela. Fernanda ha hablado con Carmela, pero no con Enrique.

B. Pasad las oraciones de Fernanda al francés para hacer las comparaciones: ¿qué diferencias constatáis traduciendo del español al francés? Explicad los cambios a toda la clase.

C. ¿Entidad identificada o no identificada? En parejas, indicad en las siguientes oraciones si los elementos marcados en negrita son identificados o no identificados.

Oraciones	Antecedentes identificados / no identificados.
Recoge únicamente los vasos que estén sucios.	
Los libros que compró son muy interesantes.	
Redacta el informe como te indica el jefe.	
Iremos a una ciudad donde haya muchos monumentos y mucha vida nocturna.	
Constanza quiere comprarse una casa que tenga dos piscinas.	
Prepara la paella como tú quieras. Con caracoles o no, a mí me da igual.	
Coge el primer coche que veas en el garaje.	
Han pedido el plato que quieres comer.	
Coloca estos libros en el sitio donde te he indicado.	

D. Escoge la forma verbal adecuada.  ¡Cuidado con los tiempos en pasado! Luego, en parejas, pasad las oraciones al francés y explicad los cambios constatados a toda la clase. ¿Os parece que el fenómeno de identificar o no identificar entidades es característico del español o bien pasa lo mismo en francés?

¿Conoces a algún lugar que es / sea tranquilo para descansar?
No encontré a nadie que quiere / quisiera redactar el informe.
Fue muy difícil encontrar a alguien que accepte / acceptara tus condiciones.
No dijo nada que nos pueda / pudiera ser útil.
Al primero que viene / venga dile que espere un momento.
Buscaba a una secretaria que sepa / supiera hablar catalán.
Diga lo que dice / diga no le haré caso.
Mañana realizaré la tarea que me dio / diera ayer el profesor.
Cualquiera que te vea / viera se reiría.


Llamara quien llame / llamara , Antonio no contestaba.
Esta librería tiene muy pocos libros que me interesan / interesen .
No hubo nadie que podiera / pueda ayudarle.
Cualquier cosa que dice / diga tu hermano me da igual.
Tenía que conseguirlo fuera como sea / fuera .
El poco dinero que ganaré / gane el año que viene, lo gastaré para mis estudios.
Quienquiera que sea / es será castigado.

E. Piensa qué factores pueden condicionar tu elección de un destino para tus vacaciones o para tu verano y cuéntalos a tus compañeros.

F. Juega a las tres en raya: Consuelo tiene muy claros los requisitos que motivan la elección de su destino para las vacaciones de verano, pero no sabe formularlas, ya que tiene dificultades para seleccionar el modo indicativo o subjuntivo. Para comprobar si la puedes ayudar, te proponemos jugar a las tres en raya. En grupos de tres y por turnos, cada estudiante debe seleccionar una casilla y decir si las frases que hay en ella están correctas o incorrectos; en este último caso, corregirlas. Si tus compañeros están de acuerdo con tu respuesta, debes escribir tu nombre en esa casilla. Si no lo están, pregúntale al profesor quién tiene razón. Ganará quien obtenga tres casillas en raya.

QUE tiene cosas que no hay donde vivo yo: playa, museos, montaña, etc.	DONDE haya muchos sitios turísticos.	QUE tiene un paisaje exuberante.
DONDE la cultura y otros modos de pensar son diferentes de la mía.	DONDE el clima fuera excelente.	QUE tenga playas paradisiacas.
QUE sus hoteles sobresalen por la excelente calidad de sus instalaciones, equipamientos y por un servicio extraordinario que ofrecen a sus clientes.	DONDE las playas se fundan en pintorescas dunas, ofreciendo así unas vistas privilegiadas.	DONDE podré encontrar una gran variedad de tiendas, restaurantes y de alojamientos.

DONDE haga buen tiempo.	DONDE haya mucha vida nocturna.	DONDE se hablara mi lengua.
DONDE es fácil conocer gente, relacionarse con ella y trabar amistades.	DONDE podré practicar muchos deportes.	QUE cuente con turistas que proceden de todos los puntos del planeta.
QUE hubiera una oferta cultural variadísima.	QUE tuviera pintorescas localidades.	DONDE el senderismo se propusiera como el deporte ideal.

G. Contesta libremente utilizando la matriz indicada.  ¡Cuidado con los tiempos en pasado!

- Ej.: ¿Cuándo fuiste a hablar con la directora? - ANTES DE QUE dejara la oficina.
- ¿Cuándo tienes previsto cambiarte de piso? - EN CUANTO...
- ¿Con qué frecuencia sales de fiesta? - CADA VEZ QUE...
- ¿Cuándo piensas comprarte un coche nuevo? - TAN PRONTO COMO...
- ¿Desde cuándo estudias español? - DESDE QUE...
- ¿Hasta cuándo te quedarás en Barcelona? - HASTA QUE...
- ¿Cuándo apagaste el microondas? - ANTES DE QUE...
- ¿Cuándo publicaron la noticia? - TAN PRONTO COMO...
- ¿Cuándo te compraste tres vaqueros nuevos? - EN CUANTO...

- ¿Hasta qué edad dejaste de fumar?
- HASTA QUE...

- ¿Cuándo viajarás a Alicante?
- CUANDO...

H. Contesta estas preguntas (como si fueras Álvaro) sobre Belinda quitándoles importancia a los hechos que cuenta su amiga Amalia a Álvaro. Deberás utilizar los verbos subrayados.



¡Cuidado con los tiempos y modos de los verbos, porque en esta actividad vas a demostrar, además, que sabes establecer correspondencias de tiempo y modo entre el Indicativo y el Subjuntivo!

Ej.: CUENTA que tiene un éxito fenomenal con las chicas. ¿Tú te lo crees?

→ CUENTE LO QUE CUENTE, NO CREO QUE TENGA tanto éxito...

Ej.: Dice que SE PUSO el vestido más bonito que compró en el Corte Inglés para ir al cumpleaños de Alfonso. ¿Crees que iría guapa?

→ SE PUSIERA LO QUE SE PUSIERA, NO CREO QUE FUERA muy guapa...

Cuenta que, si pudiera, se operaba la cara. ¿Piensas que estaría más atractiva?

Siempre ha tratado muy bien a los hombres, teniéndoles mucho cariño y siendo muy atenta con ellos. ¿Habrá enamorado a muchos?

Lo haría todo para seducir a su amado Alfonso si pudiera. ¿Crees que conseguiría así su amor?

Y si le hubiera regalado un precioso coche deportivo, ¿piensas que Alfonso lo habría rechazado?

Me ha pedido que le cuente cosas muy bonitas de ella a Alfonso, para ver si él se interesa. ¿Piensas que funcionará?

4.4. UNIDAD 4: CONTRAPONER INFORMACIÓN NUEVA O CONOCIDA (AUNQUE LLUEVE / AUNQUE LLUEVA).

OBSERVA: A continuación vas a leer un microdiálogo entre Amalia y Gabriela.

- Gabriela: ¿Qué estás haciendo? ¿Qué te parece si damos una vuelta?
- Amalia: Pues a mí no me gustaría salir, porque ahí fuera hace un frío que pela.
- Gabriela: Oye, mira, AUNQUE haga frío te puedes abrigar bien, antes de que salgamos.

REFLEXIONA: Fijaos en la siguiente oración de la conversación y contestad las preguntas, en parejas:

Oye, mira, AUNQUE haga frío te puedes abrigar bien...

¿Qué pensáis que expresa la matriz AUNQUE (causa, consecuencia, contraposición de información, condición, finalidad, tiempo, etc.?)

¿Cómo podéis justificar el uso del subjuntivo en ese enunciado? Escoged la opción correcta de las siguientes:

- Expresa deseo
- Aporta información nueva para los interlocutores
- Aporta información ya conocida o compartida por los interlocutores.

COMPRUEBA: Si no tienes ni idea o tienes dudas, compara tu respuesta con lo que te proponemos a continuación:

Algunas matrices “trifásicas” (aunque..., a pesar de..., pese a..., porque..., etc.) no tienen un significado modal en sí mismas y con ellas seleccionamos el modo indicativo o bien el modo subjuntivo dependiendo de nuestra actitud modal ante la información que introducimos en cada caso, es decir, de la fase en que estamos considerando el argumento.

Por eso, cuando la información que introducimos es un argumento principal que el hablante **declara**, utilizamos el indicativo; si la información introducida es un argumento principal que el hablante **cuestiona**, usamos el subjuntivo, y también cuando dicha información introducida es un argumento secundario (aceptado o compartido) que el hablante sólo **menciona** para decir algo relacionado con él.

No saldré con Pedro...

Verbo subordinado en indicativo

AUNQUE **es** un chico campechano y amable.

El hablante informa, declarando el argumento.

No saldré con Pedro...

Verbo subordinado en subjuntivo

AUNQUE **sea** un chico campechano y amable.

El hablante cuestiona el argumento.

- No le digas eso. Está enfadado contigo.
- Ya lo sé, pero...

Verbo subordinado en subjuntivo

AUNQUE **esté** enfadado conmigo, pienso hablar con él.

El hablante sólo menciona el argumento, haciendo un comentario.

PRACTICA BAJO CONTROL Y LIBREMENTE:

A. JUEGA A LAS TRES EN RAYA

En grupos de tres. Por turnos, cada estudiante debe seleccionar una casilla y decir si los argumentos que en ella encuentra son declaraciones, cuestionamientos o comentarios. Si lo hace bien, debe escribir su nombre en la casilla. Ganará quien obtenga tres casillas seguidas.

- Te veo muy preocupado hoy. ¿Es que Cristina te ha dejado? - ¡Qué va! Estoy así, no porque me haya dejado, sino porque no sé nada de ella.	- No podremos salir a Córdoba este verano, porque hará un calor bochornoso. - Ya lo sé, pero aunque haga calor, podremos alojarnos en hoteles muy bien equipados con aire acondicionado.	- ¿Qué tal el verano? - Muy divertido, aunque estuve enfermo un par de semanas.
- Este bocadillo me ha llenado. Ya no tengo hambre. - Pues aunque no tengas hambre, tienes que comértelo todo.	- ¿Qué te parece si vamos de compras esta tarde? - Mira, yo no puedo salir, porque ahí fuera hace un frío horrible.	- ¿No crees que el director estará muy ocupado? - Pues no lo sé, pero aunque esté ocupado, tiene que atendernos.
- El médico te ha dicho que no te preocupes, ¿no? - Sí, pero a pesar de que me haya dicho eso, no puedo estar tranquilo.	- ¿Qué tal en Roma? - Muy bien, aunque me robaron las maletas y tuve que comprar muchas cosas.	- ¿Qué tal tu nuevo novio? - Pues aunque me cae bien no me fío de él.

B. ALEJANDRO NECESITA DOMINAR EL SENTIDO DE ALGUNAS MATRICES TRIFÁSICAS PARA RELACIONAR ADECUADAMENTE FRASES. ¿LE PUEDES AYUDAR?

No me han aprobado en química,	Pese a que le había rogado que fuera.
Pienso que es una chica campechana,	Si bien lo dijo Pablo.
Dorotea no apareció por el acto,	Por más vueltas que le dimos.
Nunca te lo diré,	Por mucho esfuerzo que hagas.
La idea es de Belisario,	Por mucho que digas.
No encontramos la solución al problema,	Y eso que he dedicado muchas horas al repaso de mis clases.
Subiremos el poder adquisitivo,	Aun cuando le fuera en ello la vida.
No lo haré,	Así me ofrezcas todas las riquezas de la tierra.
No mentiría,	Por creída que te parezca a ti.

No conseguirás moverlo,

Por poco que la economía mejore.

C. Luego, en parejas, pasad las oraciones relacionadas de B al francés y explicad los cambios constatados a toda la clase. ¿Os parece que el fenómeno de contraponer información nueva o conocida (declarando, cuestionando y comentando argumentos) es característico del español o bien pasa igual en francés?

D. Para cuestionar tus argumentos, Sofía quiere replicar mostrando desacuerdo, pero le cuesta utilizar las matrices apropiadas para formular su réplica. Ayudadle en parejas.

No compres ese coche. Es muy caro. → Pues AUNQUE sea muy caro, voy a comprarlo.
No salgas con ese chico. No es amable.
No te pongas esa falda. No me gusta.
No hables más del concierto. Estoy harto de ese tema.
No vayáis de compras ahora. Está nevando.
No comas demasiados dulces. Te duelen las muelas.
No te pongas esos zapatos. Te van a molestar.

E. PRACTICA LIBREMENTE, COMPLETANDO LAS SIGUIENTES FRASES.

Ej.: El espectáculo de esta tarde va a tener mucho éxito, MAL QUE <u>les pese a algunos críticos.</u>
Voy a ir, PESE A QUIEN...
El espectáculo valía la pena, PESE A QUE...
Los niños no acataron las instrucciones de sus padres, AUN A SABIENDAS DE QUE...
Nunca seguirán sus recomendaciones, POR MUCHO QUE...
Este niño no te obedecerá, ASÍ...
Nunca te hará caso, AUN CUANDO...
Mañana iremos al parque, AUNQUE...
Se estaba haciendo tarde, pero se marcharon, AUN A RIESGO DE QUE...
Sara no engorda, A PESAR DE QUE...
Julia no consigue adelgazar, POR MÁS...

Mi novia se ha enfadado conmigo, Y ESO QUE...

F. Practica libremente: Imagina que estás planeando llevar a tu pareja al bosque para pasar las vacaciones. Te encantan mucho la aventura, disfrutar de la naturaleza y te gusta descubrir parajes escondidos de gran encanto, pero tu pareja está poniendo algunos obstáculos a tu propuesta. En parejas, defended vuestra propuesta, contraponiendo los argumentos que presentan vuestros compañeros.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO II: EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En los capítulos anteriores, la detección de los errores de selección modal en los estudiantes francófonos de español y la teoría de la declaración y no-declaración nos han permitido elaborar una propuesta didáctica que consideramos ser un modelo para corregir las anomalías detectadas, para así consolidar en su interlengua este aspecto gramatical y mejorar su competencia lingüística. Ahora, pensamos que llevando al aula esta propuesta de actividades que no sirve de prueba piloto, nos permitirá medir el grado de aplicabilidad y funcionamiento de la teoría en la que nos hemos fundamentado para corregir los errores.

1. PROTOCOLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

En este último capítulo, nos marcamos los objetivos siguientes:

Experimentar la prueba piloto con el segundo grupo de estudiantes francófonos para ver si les funciona la teoría;

Comprobar el grado de aplicabilidad y funcionamiento de la teoría entre ellos, cuando tengan que realizar la selección modal;

Verificar si el aprendizaje del modo subjuntivo por medio de la citada teoría produce efectos significativos en su proceso de adquisición;

Dar cuenta de las posibles dificultades (en una especie de “feedback”) que encontraron a la hora de poner en práctica la teoría en su proceso de toma de decisión modal.

2. SECUENCIACIÓN DEL CONTENIDO DE LA PRUEBA DE PILOTAJE

Conviene hablar tan solo de la organización del contenido y secuenciación de la prueba. Fue organizada en torno a cinco tipologías de matrices responsables de inducir el modo en secuencias subordinadas: las matrices veritativas (que incluyen las matrices de declaración y las matrices de cuestionamiento), las matrices valorativas, las matrices intencionales (que van con las matrices de objetivos), las matrices especificativas (que se componen de las identificativas y las no identificativas), y por último las matrices

trifásicas. Este conjunto de matrices constituyen la esencia de los conceptos de declaración y no-declaración, y transferidas a la prueba que llevamos al aula, nos permitieron describir adecuadamente la selección modal e implementar suficientemente la teoría. Tal y como puede verse en los títulos de cada unidad didáctica, hemos procurado hacer que las estructuras matriciales encajen en las funciones comunicativas descritas por el currículo de Cervantes, para conseguir un aprendizaje comunicativo de la gramática basado en un enfoque eminentemente comunicativo.

En lo que atañe a la estructura de la prueba, fue secuenciada, de manera global, en dos tipos de actividades a realizar por los discentes: en primer lugar, las actividades de reflexión e interpretación en las que tuvieron que reflexionar expuestos a las muestras y procesar el aducto, haciendo conexiones de forma y significado; y en segundo lugar, las actividades de educto o de producción que consistieron en producir las estructuras matriciales después de comprenderlas y procesarlas. Las actividades de práctica controlada y libre se orientaron a la consolidación de los exponentes lingüísticos o estructuras matriciales, teniendo en cuenta la actitud declarativa que implican su significado.

Los estudiantes la realizaron en cuatro sesiones de dos horas cada una, dedicándose cada sesión al estudio de una de las cuatro unidades didácticas, pero antes de iniciar la primera sesión, dedicamos una hora a la explicación sustancial de la teoría en la que se fundamenta la prueba y que iba a guiar todas las actuaciones de los alumnos, con vistas a prepararlos a razonar sus respuestas partiendo únicamente de la teoría expuesta y no de las confusas normas que utiliza el enfoque de la Gramática tradicional para explicar la selección modal. Así, para adentrarnos en el tema, utilizamos una tormenta de ideas que nos permitió plantear los conceptos de declaración y no-declaración y explicar la sustancia, ejemplificando por medio del mapa modal (véase p.138).

Antes de proceder a presentar los resultados de la prueba de pilotaje, conviene destacar cómo la hemos calificado.

3. CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DE PILOTAJE

Tal y como hemos visto en la exposición de la teoría que la sustenta, la clave de la selección modal reside, sin lugar a dudas, en la capacidad del aprendiz de interpretar

adecuadamente el significado de las estructuras matriciales que gobiernan la elección modal en las cláusulas subordinadas, esto es, cuanto más sea capaz de procesar correctamente el sentido de la matrices generadoras de frases subordinadas, tanto más competente será para decidir el modo adecuado que va aparejado. Por ello, valoramos su capacidad de usar adecuadamente las estructurales matriciales con las actitudes modales implicadas en cada unidad didáctica y en cada actividad que la compone. Los resultados serán presentados en porcentajes de aciertos y errores, para que podamos compararlos con los de la prueba de diagnóstico de dificultades que realizaron antes el grupo de la primera fase de investigación. Asimismo, mientras comparemos los resultados para graduar la implementación de la teoría entre el público de estudiantes francófonos, describiremos las posibles dificultades a las que se enfrentaron a la hora de aplicar la “ley de uso” del modo verbal en las diferentes tareas. Dicho esto, pasamos a dar los resultados globales.

4. RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO

Los presentaremos por unidad didáctica y por tipología de matrices para apreciar directamente el funcionamiento de la teoría.

4.1. RESULTADOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

El objetivo principal en esta unidad era evaluar la capacidad de los alumnos de usar correctamente las matrices veritativas y las matrices de valoración con las actitudes modales implicadas, para ejecutar adecuadamente las funciones lingüísticas que consisten en declarar, cuestionar y valorar informaciones. Como meta específica, tenían que aplicar la ley de uso del modo verbal y la lógica del contexto 2 para interpretar el significado de algunos juegos Indicativo-Subjuntivo que usan los hablantes de español para declarar lo que piensan, poner en cuestión lo que los demás piensan y valorar informaciones, tal y como puede verse en la siguiente tabla que facilitamos a los estudiantes para explicar ese contexto de alternancia modal.

Matrices del contexto 2		Muestras	¿Posibilidad de jugar con la ley de uso?
Matrices veritativas (argumentos principales)	De declaración	Afirmar X	Sé <u>que CANTA.</u> No
		Suponer X	Supongo <u>que CANTARÁ.</u> A veces
	De cuestionamiento	Considerar la posibilidad de X	Es posible <u>que CANTE.</u> No
		Rechazar X	Es falso <u>que</u> A veces

			<u>CANTE.</u>	
Matrices valorativas (argumentos secundarios)	Valorar X		Me gusta <u>que</u> <u>CANTE.</u>	A veces

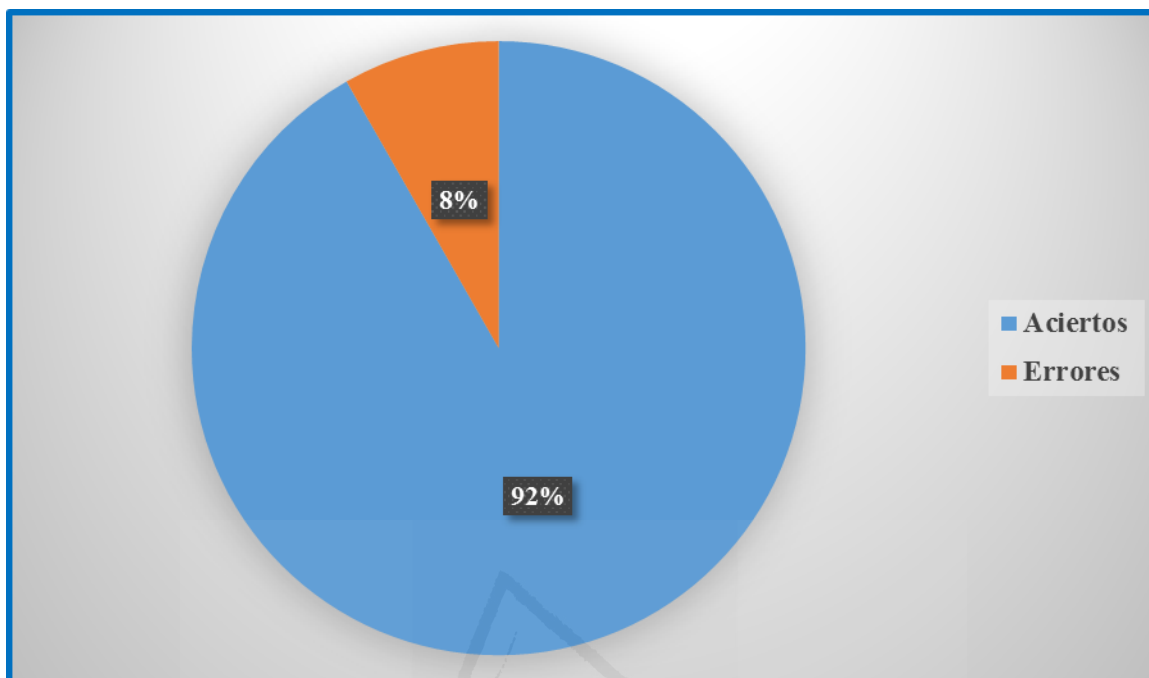
CUADRO 22: EXPLICACIÓN DE LA LÓGICA DEL CONTEXTO 2 (ADAPTADA DE RUIZ CAMPILLO, 2008).

Conviene establecer directamente una conexión con la prueba de diagnóstico de dificultades para ver que el enfoque que nos brinda esta lógica del contexto 2 ayuda a corregir eficazmente los errores cometidos en las oraciones independientes y sustantivas de dicha prueba, y especialmente, en las que venían introducidas por adverbios y expresiones adverbiales, por verbos y expresiones de dudas, emoción y sentimiento, por expresiones con valor de indiferencia y juicio de valor, etc. Si nos remitimos a la prueba diagnóstica, veremos que hay oraciones con una lista de verbos y expresiones incontables cuya interpretación y comprensión plantearon dificultades de selección modal a los estudiantes del grupo 1, por la naturaleza semántica del verbo principal. Ahora bien, transfiriendo al aula la lógica del contexto 2 para explicar la alternancia modal en estos casos, conseguimos resultados excelentes que observamos en los resultados siguientes:

4.1.1. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES VERITATIVAS

La ventaja que nos brindan las matrices veritativas es que recogen todos aquellos verbos y expresiones impersonales que permiten constatar hechos más o menos seguros, que permiten poner en cuestión hechos, etc. Suelen introducir cláusulas completivas y tal como podremos observar en la prueba de diagnóstico de dificultades, la Gramática tradicional propone una clasificación que, aunque responde también a criterios semánticos, crea confusiones en los aprendientes, por el número variado de requisitos y por las propiedades semánticas del verbo regente, ya que influyen en muchos casos la actitud modal. Gracias a la lógica del contexto 2, obtuvimos los resultados siguientes:

Gráfico 9: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices veritativas



Sin embargo, es importante resaltar las dificultades a las que los estudiantes y nosotros nos enfrentamos en este contexto, a la hora de llevar a cabo las tareas de aprendizaje. Tocamos piedra dura –en la actividad E en la que los estudiantes tenían que jugar a las tres en raya– en un fenómeno aburrido en la explicación lógica del modo verbal, que es el fenómeno de los “operadores”.

Por ejemplo, se nos planteó aplicar la ley de uso o bien la anterior lógica del contexto 2 para explicar el uso de algunas matrices de cuestionamiento como “A lo mejor” e “Igual” que rigen siempre el modo indicativo, y eso que permiten poner en entredicho informaciones al igual que las matrices o expresiones “Quizá”, “Tal vez”, “Es posible / Posiblemente”, “Es probable / Probablemente”, que en cambio seleccionan el subjuntivo. Conviene ilustrar esta dificultad con las oraciones siguientes: “**A LO MEJOR** vuelve Javier este fin de semana”, “**ES POSIBLE QUE** vuelva...”, “**POSIBLEMENTE**¹²⁷ vuelva...”. Tal y como puede verse arriba en la tabla de la

¹²⁷ La probabilidad de que los francófonos cometan errores es aún más alta con las matrices POSIBLEMENTE y PROBABLEMENTE cuyos usos en español contrastan con los del francés que admiten sólo el indicativo: **POSIBLEMENTE/PROBABLEMENTE hayan** ido al parque = “Ils **sont**

lógica del contexto 2, este tipo de estructuras matriciales **permiten poner en tela de juicio informaciones y no hay ninguna posibilidad de jugar con la ley de uso**, pues la única forma de aplicarla es el modo subjuntivo. Entonces, ¿cómo podemos explicar el uso del indicativo con expresiones como “A lo mejor” e “Igual”, siguiendo el razonamiento de la ley de uso? O bien, ¿Constituye un límite en la aplicación de la misma? Estos planteamientos nos empujaron a ponernos en contacto con Ruiz Campillo¹²⁸, el acuñador de la teoría, quien aportó las explicaciones siguientes:

Se trata en su mayoría, como se ve, de adverbios o expresiones adverbiales que constituyen una especie de matrices “momificadas” en el sentido de que han evolucionado hacia la lexicalización y no admiten el tipo de reformulaciones que hemos visto anteriormente, excepción hecha de “a lo mejor”, cuyo origen “vivo” delata el ocasional “a lo peor” que a veces se usa). Como operadores, permiten abrir un **espacio mental** (en este caso de conjetura) dentro del cual el modo puede dejar de tener la responsabilidad **absoluta** de determinar si se trata de una declaración o no, para permitir su uso **relativo** como una especie de gradación interior: ni el indicativo ni el subjuntivo serán tomados como una declaración o una no-declaración, sino como una versión más (indicativo) o menos (subjuntivo) fuerte de una misma actitud no-declarativa: presentar una conjetura sobre lo que en el mundo puede ser. (Véase anexo o consúltese el enlace a la publicación¹²⁹ en su página web (terceragramatica.com)).

Gracias a esta contribución del propio autor de la teoría, pudimos replantear el problema, estableciendo una especie de escala con los rasgos [+/- Declaración] y [+/- Cuestionamiento] en los dos extremos para explicarles a los estudiantes que funcionan según la interpretación que quieran hacer, y en dependencia de su actitud declarativa podrán seleccionar el indicativo o el subjuntivo.

Este nuevo planteamiento nos permitió conseguir, por lo tanto, que los estudiantes pudieran manejar sutilezas que implica la selección modal en otros casos como “Es posible”, “Quizás” y “Tal vez”, tal y como indica Ruiz Campillo:

Aprender el significado de “Es posible” implica entender que cuando alguien califica explícitamente de “posible” un hecho, ese hecho no se puede declarar so pena de contradicción (¿lo consideras solo posible, o es lo que tú piensas?). Aprender el significado de “Quizás”, por su parte, implica entender “quizás” como un operador que abre un espacio mental de conjetura donde el hablante, garantizado ya el sentido no-declarativo de lo que va a decir, puede usar el indicativo y el subjuntivo como una (sutilísima) manera de graduar, por ejemplo, la fe que pone en que esa conjetura se corresponda con la cruda realidad.

PEUT-ÊTRE/PROBABLEMENT/SANS DOUTE allés au parc” (Gran Diccionario español-francés/francés-español, 2014).

¹²⁸ Cuya colaboración seguimos agradeciendo aquí.

¹²⁹ <https://terceragramatica.com/el-subjuntivo-es-logico-operadores/>

(Véase anexo o consúltese el enlace a la publicación en su página web terceragramatica.com).

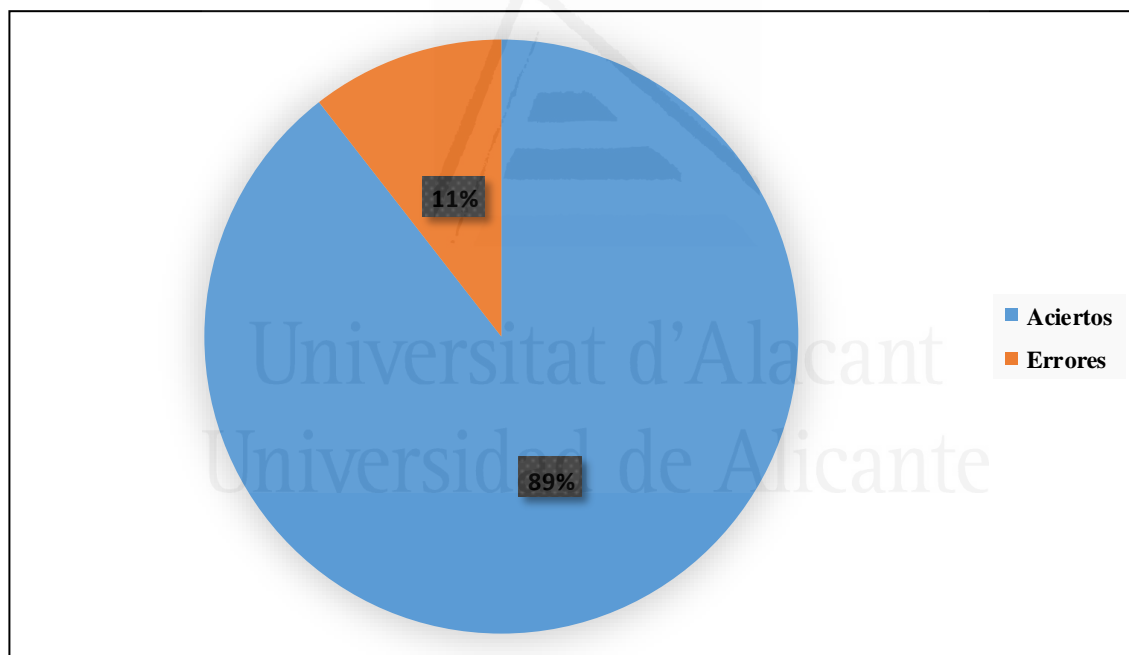
Sin embargo, matiza que:

Si el objetivo es simple y llanamente que produzca [el estudiante] oraciones “correctas”, con estos operadores vale cualquier interpretación que el estudiante quiera hacer: si entiende que “Tal vez” implica una declaración, que use el indicativo, y si no, el subjuntivo. Sea como sea, en todo caso el resultado será consistente con alguna versión de español perfectamente nativo. (Véase anexo o consúltese el enlace a la publicación en su página web terceragramatica.com).

Siendo nuestro propósito conseguir que su comportamiento modal encajara en su intención comunicativa, no podíamos pasar por alto las sutilezas.

4.1.2. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES VALORATIVAS

Gráfico 10: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices valorativas



Las matrices valorativas ayudan a recoger un número infinito de expresiones impersonales que permiten emitir un juicio de valor (**es difícil que..., es increíble que..., es absurdo que..., es necesario/preciso/menester que..., está muy mal que..., es muy chocante que..., etc.**) y que en su forma se parecen mucho a algunas matrices veritativas de declaración (**es evidente que..., es cierto que..., está claro que..., es obvio que..., no cabe duda que..., es indudable que..., etc.**), tal como

hemos visto en la prueba piloto, e introducen también subordinadas sustantivas como las anteriores.

Las dificultades que se plantearon a los aprendientes proceden, primero, del hecho que no suelen discriminarlas fácilmente de las matrices veritativas de declaración, ya que son dos tipologías distintas de matrices, pero presentan la misma estructura impersonal, lo que lleva a confusión cuando no hacen una buena lectura del contexto. Segundo, como consecuencia, la interpretación del contexto –como acabamos de mencionar– les plantea problemas. Tal y como podemos observar arriba en la tabla de la lógica del contexto 2, la dificultad de interpretar el contexto viene del hecho que la ley de uso en esta situación no siempre se aplica, permitiendo jugar a veces, dando a los hispanohablantes la posibilidad de jugar con la opción Indicativo-Subjuntivo para transmitir significados especiales.

Así, aunque no hay ninguna posibilidad de jugar con la ley de uso cuando utilizamos las matrices (que en su mayoría son predicados epistémicos modales) que introducen opiniones más o menos seguras, puesto que la ley se cumple con fuerza (**Está claro/Es verdad/Es cierto** que Pablo se lo merece) imponiendo únicamente el indicativo, constatamos que cuando las mismas matrices aparecen en forma negativa (**No está claro/No es verdad/No es cierto** que Pablo se lo merezca¹³⁰), la ley permite “jugar”, pues el hablante ya no declara la información, sino que la rechaza, la pone en cuestión, y por consiguiente, la única opción posible es seleccionar el modo subjuntivo.

De ahí que nuestros aprendientes no pudieran distinguir fácilmente esas matrices veritativas de las valorativas o diferenciar los modos que implican. Este fenómeno explica, sin duda, los errores de amplitud no muy baja que observamos en la prueba diagnóstica si nos remitimos al bloque B de las oraciones sustantivas.

Sin embargo, para subsanar esos errores en el grupo 2, mezclamos ambas matrices y por medio de una tabla les pedimos a los alumnos que las completaran y que las

¹³⁰ La probabilidad de que ocurran los errores entre los aprendientes francófonos es muy elevada en casos como éste, puesto que debido a la carencia desinencial del francés se utiliza a veces la misma desinencia en indicativo y en subjuntivo: C'est vrai qu'il le méritE / Ce n'est pas vrai qu'il le méritE.

clasificaran, distinguiendo a qué contexto corresponden: si son del contexto de declaración, de cuestionamiento o bien de valoración.

Para llevar a cabo la actividad, nos dejamos guiar por la lógica del sentido común para diferenciar los contextos. Para eso sirven claramente la ley de uso y la lógica de contexto: las matrices veritativas de declaración permiten constatar hechos que son verosímiles o más o menos seguros. Si nos apoyamos en este ejemplo comúnmente aceptado entre los científicos (La Tierra gira alrededor del Sol), podemos declararlo así: **Está demostrado/Es indudable/Es verdad** que la Tierra girA alrededor del Sol. Si queremos rechazar o cuestionar dicha información, es bastante sencillo elegir entre estas opciones de matrices, teniendo en cuenta que implican cambiar de actitud modal ante hechos (y para ello sirven los modos): **No está demostrado/Es mentira/No es verdad** que la Tierra girE alrededor del Sol. La causa de incorrecciones cometidas por los estudiantes francófonos en estos casos viene del hecho de interpretar a partir de su lengua sin prestar atención a la forma, puesto que pasa lo mismo en francés, sin que pueda cambiar el morfema desinencial tal y como ocurre en español a la hora de pasar del indicativo al subjuntivo (en francés, el cambio depende del verbo y de la persona gramatical): “**C’est démontré/C’est vrai** que la Terre tournE autour du Soleil → **Ce n’est pas démontré/Ce n’est pas vrai** que la Terre tournE autour du Soleil”.

4.2. RESULTADOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2

El objetivo principal en esta unidad era valorar la capacidad de los alumnos de usar adecuadamente las matrices volitivas o intencionales y las matrices de objetivo o peticiones con las actitudes modales implicadas, para ejecutar correctamente las funciones lingüísticas que consisten en expresar deseos o intenciones, sentimientos y objetivos. El objetivo específico era conseguir que pudieran aplicar la ley del Subjuntivo a un contexto concreto que es el contexto 1. Es aquél en el que el significado de la matriz implica que lo que le sigue no es una declaración o información, sino únicamente un destino virtual al que apuntamos o bien un objetivo que queremos alcanzar. No hay ninguna posibilidad de usar el indicativo según la lógica de este contexto, ya que la ley se cumple con fuerza sin dar lugar a juegos posibles, tal y como puede verse en la siguiente tabla que facilitamos a los estudiantes para explicar ese contexto de no-alternancia modal.

Matrices del contexto 1		Muestras	¿Posibilidades de jugar con la ley del Subjuntivo?
Matrices volitivas	Querer X	Quiero <u>que</u> <u>CANTES</u>	No
Matrices de objetivos	Aconsejar X	Te <u>aconsejo</u> <u>que</u> <u>CANTES</u>	
	Pedir X	Pido <u>que</u> CANTES	

Cuadro 23: Explicación de la lógica del contexto 1 (adaptada de Ruiz Campillo, 2008).

Ruiz Campillo (2008) las engloba bajo el único concepto de matrices intencionales, puesto que presentan la misma característica fundamental ante la ley de uso y señalan hacia algo virtual, pero preferimos desglosarlas para tratarlas de manera separada, ya que por algunos rasgos distintivos¹³¹ que encierran plantean problemas diferentes en nuestros estudiantes, tal como podrá observarse más lejos.

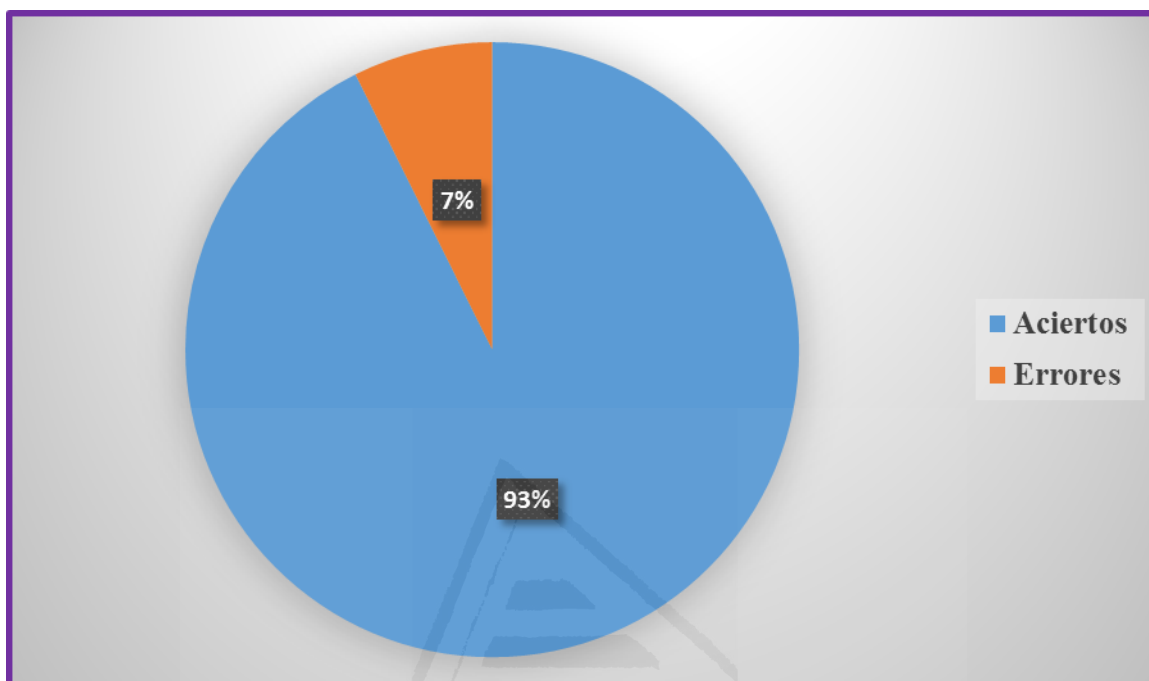
4.2.1. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES VOLITIVAS O INTENCIONALES

La característica principal de estas matrices es que siempre se utilizan con los verbos en un modo virtual (subjuntivo o infinitivo), subordinados a ellas. Van con el verbo en infinitivo si hay correferencialidad de sujetos (Quiero hablar) y con el verbo en subjuntivo cuando el sujeto del verbo principal y el del verbo subordinado son diferentes (Quiero que hables).

Recogen todos los verbos y expresiones que marcan la intención o el deseo del hablante. Como puede constatarse en el gráfico, los resultados son satisfactorios, así como en la prueba diagnóstica, al compararlos.

¹³¹ No vamos a insistir en su significado (intención \neq influencia) que las discrepa, sino en la correferencialidad de sujetos (cuando el sujeto del verbo principal y el del verbo subordinado se refieren a una misma persona) que las discrimina, puesto que sólo se da con las matrices volitivas, pero nunca con las matrices de objetivo, tal y como veremos más abajo.

Gráfico 11: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices volitivas o intencionales



Sin embargo, notamos que los alumnos tenían dificultades de selección modal con la matriz ESPERAR, por interferencias del francés: cuando va con el subjuntivo en español, el francés utiliza el indicativo (**Espero que haya ganado/J'espère que vous avez gagné; Espero que venga/J'espère qu'il viendra**). Si bien insistimos en la lógica del contexto que no permite jugar con la ley, las anomalías eran persistentes. Eran errores fosilizados, pues se cometían de manera inconsciente y permanente. Para corregirlos, intentamos razonar la lógica del contexto utilizando el sentido común: cuando espero que se cumpla algo, ese algo no es una declaración sino un deseo y funciona igual como las demás matrices de voluntad o deseo. En este caso, pudimos constatar que cuando la ley se cumple sin juegos, los estudiantes la aplican de manera mecánica, sin procurar proceder de manera lógica, y eso que el objetivo de la teoría es conseguir que no aprendan memorizando sino buscando la lógica, reflexionando y actuando con sensatez. La mejor forma de adquirir conocimiento es aprender razonando, pues lo que se fija en la memoria sin entender finalmente no queda porque

no se puede explicar. Además, en el aprendizaje memorístico, se gasta mucha energía para nada.

Otra técnica que utilizamos para afianzar en ellos esta estructura matricial era el método contrastivo consistente en compararlas y explicarlas en las dos lenguas, para que pudieran comprender su funcionamiento en cada una. Por ello, planificamos siempre una actividad de contraste, por medio de la traducción de oraciones cuando detectamos discordancias en el funcionamiento de las estructuras de ambos idiomas.

4.2.2. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES DE OBJETIVO O PETICIÓN

Engloban todos los verbos y expresiones que permiten al hablante formular una petición o ejercer cierta influencia en su interlocutor para alcanzar un objetivo. Tal y como acabamos de mencionar más arriba, estas matrices no admiten la correferencialidad de sujetos¹³² como en los verbos de voluntad, por lo que seleccionan el subjuntivo y a veces también el infinitivo¹³³. Desde la prueba de diagnóstico hasta la prueba de pilotaje, observamos que, por algunos rasgos particulares que las diferencian, plantearon por lo menos tres dificultades principales entre nuestros estudiantes:

En primer lugar, con esas matrices (Aconsejar¹³⁴, rogar, mandar, ordenar¹³⁵, suplicar, pedir¹³⁶, etc.), los aprendientes francófonos no seleccionan el subjuntivo sino

¹³² Puesto que uno no se puede mandar a sí mismo.

¹³³ Como por ejemplo, ROGAR, MANDAR y ORDENAR que aceptan, además, el complemento directo en infinitivo, con sujetos diferentes. En cualquier caso, dicho complemento directo en infinitivo nunca debe ir precedido de la preposición DE.

¹³⁴ A diferencia del español en el que esa matriz va con una subordinada sustantiva (Te aconsejo **QUE VAYAS** al médico) y también con un complemento en infinitivo no precedido de preposición DE (Te aconsejo **IR** al médico), en francés va con la preposición DE + Infinitivo (Je te conseille **D'ALLER** chez le médecin). Por cierto, dice el Diccionario panhispánico de dudas (en adelante, DPD) (2005) que si se explicita el consejo, este es el complemento directo y el complemento de persona pasa a ser indirecto: “Le aconsejó que no fuera tonta”. Agrega que es incorrecto anteponer DE al complemento directo.

¹³⁵ Especialmente en los casos de ORDENAR y MANDAR, el DPD menciona que el complemento directo es normalmente un infinitivo o una subordinada introducida por QUE. Así en **Me ordenó callarme; Mandó decir** que llegaría tarde. Añade que es incorrecto anteponer la preposición DE al complemento directo, tal como hemos visto en francés.

¹³⁶ El DPD indica que cuando significa ‘solicitar o reclamar’ es transitivo: “En el mostrador pidió un vaso de pisco”; “Cuando le dije que me iba a la cama [...], me pidió **DORMIR** conmigo”; “Le pedí que se

más bien el infinitivo anteponiéndole la preposición DE, por influjo del francés. Así, era frecuente registrar errores permanentes del tipo: *Te aconsejo **DE** IR al masajista. Para corregir las anomalías producidas en estos casos, utilizamos dos procedimientos: la lógica del sentido común tal como en el caso anterior, puesto que en cualquier caso el subjuntivo y el infinitivo son dos modos virtuales que no permiten hacer declaraciones sino expresar objetivos e ideas virtuales. Luego, teniendo en cuenta la singularidad de algunas estructuras, utilizamos el método de contrastes para consolidarlas.

En segundo lugar, se enfrentaron nuestros estudiantes a las dificultades que plantean algunas matrices de doble sentido como DECIR, REPETIR, INSISTIR EN, etc. Primero, les cuesta diferenciar su uso como verbos de comunicación, en el que sirven para introducir declaraciones, de su uso como verbos que permiten introducir peticiones. Segundo, con DECIR equivalente a PEDIR, no utilizan el subjuntivo, sino el infinitivo¹³⁷, por interferencia del francés.

En su uso normal y más habitual (‘comunicar [algo] con palabras’), tal y como añade el DPD, DECIR es transitivo. Si su complemento con este sentido es una cláusula subordinada, la información subordinada es una declaración y por tanto, la matriz selecciona el modo indicativo: Alberto me ha dicho que vienes al acto, ¿es verdad?

En cambio, cuando significa PEDIR, PROPONER, SUGERIR, la información subordinada es una petición o un objetivo que queremos conseguir: Alberto me ha dicho que vengas al acto. ¿Te apetece?

Considerando su característica de matriz con doble sentido, llevamos a los alumnos a aplicar la “ley de significado”, no dejándose llevar por la forma y siendo conscientes del significado que implica cada una de las formas, puesto que pueden cambiar de significado dependiendo del modo verbal utilizado y en tal caso, únicamente aquel modo nos puede indicar si nos referimos a una declaración o a una petición. Al respecto,

casara conmigo”; el complemento directo nunca debe ir precedido de la preposición DE: *Me pidió **DE** venir.

¹³⁷ Aunque el DPD reconoce su uso con la preposición DE + infinitivo, puntualiza que se trata de un uso coloquial en el que se usa a veces como intransitivo, con el sentido de ‘proponer o sugerir’: “Yo dije de mandarte a la escuela pública...”. En registros formales se prefiere usar la construcción transitiva normal **DECIR QUE** + verbo en forma personal: Dijo que viniese.

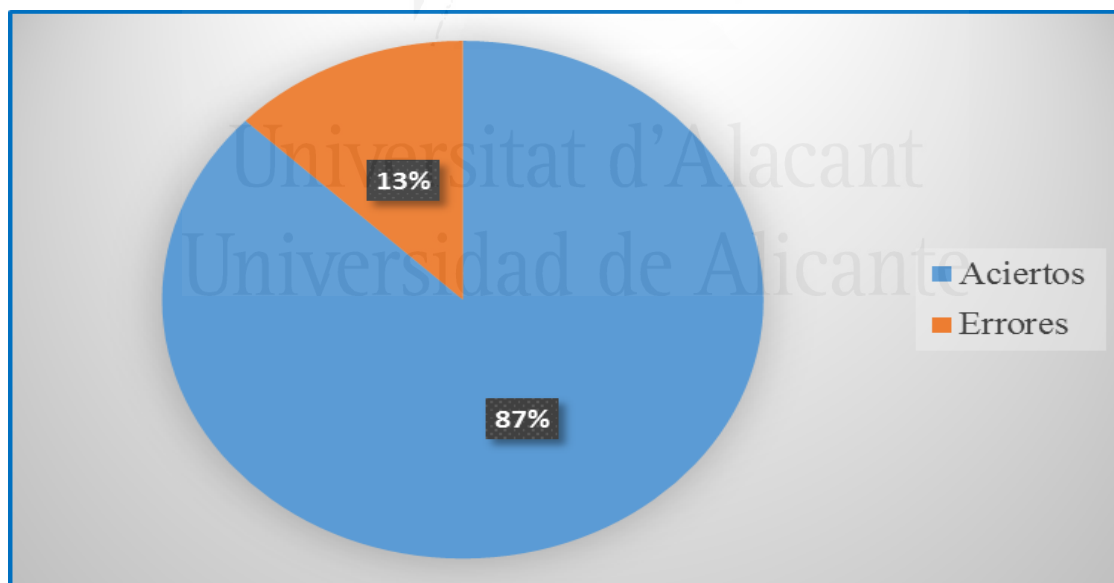
dice Ruiz Campillo (2008: 176) que: “Las leyes de la gramática no se deben aplicar a las formas, sino al significado que el hablante desea transmitir con esas formas”.

Luego, considerando que esos usos de DECIR con sus variantes contrastan con su uso en francés, por lo que generaron interferencias en las dos pruebas, utilizamos el enfoque de comparación de estructuras, a través de traducciones, para afianzarlas.

Por último, otra dificultad que tenían con esas matrices de objetivo y que constatamos también con las matrices intencionales, es la correlación temporal cuando las matrices van en un tiempo pretérito. Seguían utilizando en la subordinada el presente de subjuntivo, por influjo del francés (en el francés moderno, el pretérito imperfecto de subjuntivo ha caído en desuso, reduciéndose a un uso literario): **Dijo que venga (Il a dit que je vienne)*, en lugar de *Dijo que viniera*. Para subsanar estas interferencias, utilizamos como en el caso anterior la técnica de contraste de dichas oraciones en los dos idiomas.

Debido a todas las incorrecciones descritas, obtuvimos los resultados siguientes:

Gráfico 12: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices de objetivo o petición



Comparando estos resultados con los de la selección modal con matrices intencionales, entendemos primero porque hemos pensado tratarlas por separado, y luego vemos que salvo en el caso de ESPERAR, la selección modal con matrices volitivas no les plantea problemas, ya que presentan similitudes en las dos lenguas si exceptuamos la correspondencia de tiempos.

4.3. RESULTADOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3

El objetivo principal que nos marcamos en esta unidad era valorar la capacidad de los estudiantes de usar correctamente las matrices especificativas con las actitudes modales implicadas, para realizar adecuadamente las funciones comunicativas consisten en identificar y no identificar entidades (personas, cosas, lugares, momentos, modos, cantidades, etc.). El objetivo específico era lograr que pudieran aplicar la ley de uso del modo verbal a un contexto concreto que es el contexto 3. Se trata de un contexto en el que el significado de la matriz implica que el verbo subordinado indica que la entidad a la que nos referimos es identificable o bien que no es identificable. En ese contexto de especificación o de identificación de entidades, declarar o no declarar el verbo subordinado implica declarar o no declarar la identidad misma y por lo tanto, la actitud modal dependerá de si quiere y puede identificar la entidad o no. Tal y como señala la siguiente tabla de la lógica de este contexto, la ley se aplica con fuerza sin permitir posibles juegos, ya que con el indicativo el hablante quiere decir que identifica la entidad (que se refiere a una entidad particular), mientras que con el subjuntivo quiere decir que no identifica la entidad (no importa cuál sea en particular).

Matrices del contexto 3		Muestras	¿Posibilidades de jugar con la ley de uso?
Matrices especificativas	Identificativas	Conozco a una chica que HABLA chino.	No
	No identificativas	¿Conoces a alguna chica que HABLE chino?	No

Cuadro 24: Explicación de la lógica del contexto 3 (adaptada de Ruiz Campillo, 2008).

4.3.1. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES ESPECIFICATIVAS

Antes de proceder a presentar los resultados, conviene describir primero las dificultades encontradas por los estudiantes francófonos en este contexto.

Las matrices especificativas aluden primero a un grupo de pronombres (que, como, quien, el que, cual, cuyo, etc.) que permiten introducir cláusulas de relativo, denominadas también frases subordinadas adjetivas porque cumplen en la oración compleja la función propia de un adjetivo. Huelga mencionar que casi todas tienen equivalentes en francés.

Segundo, con la misma denominación de matrices especificativas podemos alcanzar algunos adverbios de lugar (donde, a donde, etc.) y hasta un gran número de adverbios de tiempo (o matrices temporales)¹³⁸, extendiendo la ley y por cierto dice Ruiz Campillo (2008) que:

Cuando especificamos momentos (Cuando...) a través de oraciones que se refieren al pasado o al presente, hay una lógica presión por declarar ese momento, ya que hablamos de un momento real que forma parte de lo experimentado. (...)

De igual modo, cuando nos referimos al futuro, hay una lógica presión para no identificar un momento virtual que no conocemos y del que no tenemos experiencia. Por eso, incluso si sabemos perfectamente cuándo va a pasar algo, usamos el Subjuntivo porque prevalece la idea de que “no importa cuándo”. Ruiz Campillo (2008: 194).

La primera dificultad que se planteó a nuestros estudiantes en el proceso de selección modal con esas matrices fueron las interferencias de su L1, puesto que en francés elegimos el modo indicativo (presente o futuro), independientemente de la posibilidad o voluntad de identificar o no la entidad a la que nos referimos, tal como puede observarse en los contrastes siguientes: “**QUIEN ríe** el último ríe mejor / Rira bien **QUI rira** le dernier”. “Puedes ir **DONDE quieras** / Tu peux aller **OÙ tu veux**”; “Será ya de noche **CUANDO lleguemos** a casa / Il fera déjà nuit **QUAND nous arriverons** chez nous”; “**EN CUANTO llegue** el verano iremos de viaje / **DÈS QUE** l'été **sera** là, nous partirons en voyage” (Gran Diccionario español-francés/francés-español, 2014).

Para subsanar los errores derivados de estas interferencias, utilizamos el método contrastivo, para que llegasen a comparar el funcionamiento de las estructuras matriciales, con el fin de afianzar la selección modal que implican.

Como segunda dificultad, hay factores contextuales lingüísticos que rodean a este tipo de enunciaciones y de los que dependen, que hacen que la interpretación sea

¹³⁸ Y por ello, vemos cómo la ley de uso nos permite romper con las barreras de clasificación de las oraciones y reducir el uso del metalenguaje que puede constituir un escollo para los estudiantes.

ambigua y cree confusión en los estudiantes no nativos del español. Por eso, nuestros estudiantes no tuvieron la capacidad intuitiva de descifrar, captar o interpretar correcta e instantáneamente el significado de algunos enunciados sin necesidad de razonamiento, al igual que un hablante de español y por suerte, la lógica del contexto nos ayudó a desambiguar los contextos. Tan solo podemos ejemplificar algunas dificultades con dos oraciones de la actividad de práctica A:

Recoge estas cucharas y ponlas en la cocina, <u>DONDE</u> estén los tenedores.	Fernanda ha llevado los tenedores a la cocina antes.
	Otra persona ha llevado los tenedores a la cocina antes.
<u>LO QUE opine</u> Carmela sí me importa, pero lo que dice Enrique me importa un rábano.	Fernanda ha hablado con Enrique, pero no con Carmela.
	Fernanda ha hablado con Carmela, pero no con Enrique.

Este planteamiento nos permitió empujar a los estudiantes a reflexionar con la lógica del contexto para encontrar las interpretaciones correspondientes a las enunciaciones de Fernanda. La clave de desambiguación fue aplicando la lógica del contexto 3 mezclada al realce del “input” y con este procedimiento se fijaron en las formas relacionándolas con el significado del modo verbal implicado y por fin desaparecieron las anomalías.

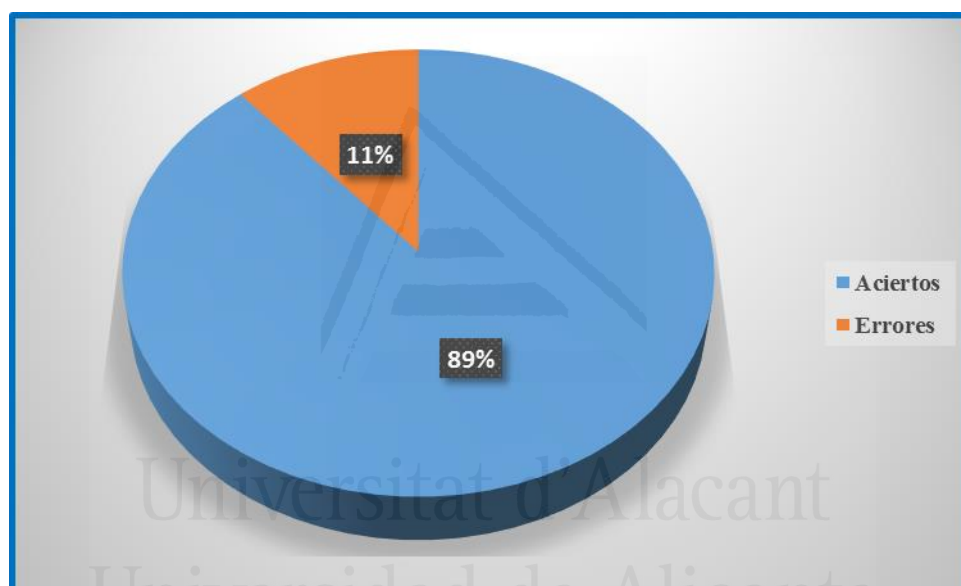
Con estos ejemplos, constatamos la cantidad de informaciones sobreentendidas que pueden encerrar enunciaciones y que influyen sobre la comprensión del mensaje. Gracias a la variación desinencial, la lengua española permite economizar el lenguaje e incluso diríamos, minimizar o ahorrar esfuerzos, haciendo suponer informaciones que requieren la intuición del estudiante extranjero y si no, un razonamiento lógico, y en eso está también el genio de esa lengua.

Hablando también de incorrecciones de ambigüedad de contextos entre los estudiantes de E/LE en general, G. Vázquez (1992: 168) citó el caso de las oraciones temporales, mencionando que “presentan particular resistencia”, puesto que “no se desambigua correctamente el contexto” en la instrucción gramatical. Tal como hemos indicado arriba, la selección modal con todas las matrices especificativas plantean dificultades entre los estudiantes francófonos, por las discordancias que presentan en ambas lenguas y las interferencias del francés. Para desambiguar el contexto, siempre

utilizamos nuestro valor de operación que es la lógica del contexto 3, realizando el aducto para que los estudiantes hicieran conexiones de formas y significado. Este enfoque de la lógica del contexto 3 con procesamiento del aducto parece ser lo que llama Llopis García (2016: 143) la “radialidad cognitiva” consistente en relacionar radialmente lo “vivido o habitual” con lo “conocido” (y por consiguiente, “declarable” o “identificable”) y en conectar las “situaciones futuras y la intención” y lo que aún no se ha vivido con lo “desconocido” (y por lo tanto “no declarable” o “no identificable”).

Gracias a las citadas técnicas, conseguimos reducir las anomalías, por lo que obtuvimos los resultados siguientes:

Gráfico 13: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices especificativas



Comparando estos resultados con los que tenemos en las oraciones de relativo y las temporales (que introducen las matrices especificativas) en la prueba diagnóstica, vemos que la amplitud de los errores ha bajado considerablemente.

4.4. RESULTADOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4

El propósito principal a conseguir en esta unidad era valorar la capacidad de los estudiantes para utilizar adecuadamente las matrices trifásicas con las actitudes modales implicadas, para contraponer información nueva o conocida. El objetivo específico era lograr que pudieran aplicar la ley de uso del modo verbal a ese contexto abstracto donde la selección modal implica cierta sutileza significativa difícil de captar por el hablante no nativo. A ese respecto, menciona Llopis García (2016: 146) que “[...] son

consideradas como una de las estructuras más complejas de toda la SM, pues las causas semánticas que seleccionan un modo u otro son vistas como muy sutiles”. Se plantea a los estudiantes distinguir las condiciones y los contextos de alternancia modal. Por cierto, añade Gutiérrez Araus (2004) que:

La diferencia [en la alternancia modal] es difícil de captar por los estudiantes de español como lengua segunda, porque es preciso saber que hay implícita una presuposición lógica en el uso de ambos modos. Se trata de un planteamiento pragmático, más que exclusivamente semántico. Gutiérrez Araus (2004: 286).

Aunque Ruiz Campillo (2008) no nos brinda una lógica de contexto como tal, tal como en los casos anteriores, establece tres fases que condicionan la selección modal y en las que nos apoyamos para elaborar un valor de operación a utilizar por los estudiantes:

Matrices del contexto 4				
	Fases o contextos	Muestras	Modo a seleccionar	¿Posibilidades de jugar con la ley de uso?
Matrices trifásicas	Declarar X	<u>AUNQUE</u> hace frío,...	Indicativo	Sí
	Cuestionar X	<u>AUNQUE</u> haga frío,...	Subjuntivo	
	Mencionar o comentar X	<u>Ya lo sé, pero</u> <u>AUNQUE</u> haga frío,...	Subjuntivo	No

Cuadro 25: Explicación de la lógica del contexto 4 (adaptada de ruiz campillo, 2008).

Este cuadro presenta el valor de operación en el caso de las matrices de tres fases y tal como puede observarse, la ley de uso da lugar a algunos juegos Indicativo-Subjuntivo para **declarar** (en la primera fase) o **cuestionar** (en la segunda fase) un argumento principal en estos contextos; esto significa que son casos de alternancia posible y todo dependerá, por tanto, de la intención comunicativa del hablante. En cambio, la ley se cumple con fuerza cuando el hablante sólo **menciona** o **comenta** un argumento secundario (aceptado o compartido), para decir algo en relación con él. Se trata ahora de un contexto de alternancia imposible.

4.4.1. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN MODAL CON LAS MATRICES TRIFÁSICAS

Antes de nada, conviene exponer las dificultades que encontraron nuestros estudiantes a la hora de realizar la selección modal con esas matrices.

Hablando de sus características, Ruiz Campillo (2008: 189) destaca que son matrices que “no tienen un significado modal en sí mismas (aunque..., a pesar de..., pese a..., porque...)” y que permiten seleccionar Indicativo o Subjuntivo dependiendo de nuestra actitud modal ante la información que introducimos en cada caso que acabamos de describir con la lógica del contexto 4. Bajo este concepto, se recogen todas las conjunciones que introducen frases subordinadas concesivas, tal como hemos visto en la prueba diagnóstica.

Con respecto al francés, es importante subrayar que tienen, por supuesto, equivalentes pero sus características cambian: permiten seleccionar únicamente el subjuntivo, independientemente de la actitud modal del hablante ante la información. La estructura matricial equivalente, por excelencia, en francés es **BIEN QUE + subjuntivo**. Así en: “**AUNQUE estoy** malo, no faltaré a la cita / **BIEN QUE je sois** malade, je ne manquerais pas au rendez-vous”. “**AUNQUE es** caro, me lo compraré / **BIEN QUE ce soit** cher, je me l'achèterai”. “**AUNQUE me cae** bien no me fío de ella / **BIEN QUE je l'apprécie**, je me méfie d'elle” (Gran Diccionario español-francés/francés-español, 2014).

Este contraste con el francés fue la causa de muchas interferencias cometidas por los estudiantes, desde la prueba de diagnóstico (donde ascienden hasta los 46%) hasta la prueba de experimentación. Para corregir las anomalías en este caso, utilizamos la estrategia de contrastes estructurales.

Sin embargo, el hecho de que las oraciones concesivas sean un caso específico de alternancia modal, muchos errores cometidos por nuestros aprendientes derivaban de su dificultad de interpretar y manejar las sutilezas significativas que implica la selección modal, puesto que nuestro objetivo no se limitaba a lograr que los estudiantes produjeran oraciones “correctas”¹³⁹. Si no se trabajan las sutilezas, el alumno puede usar

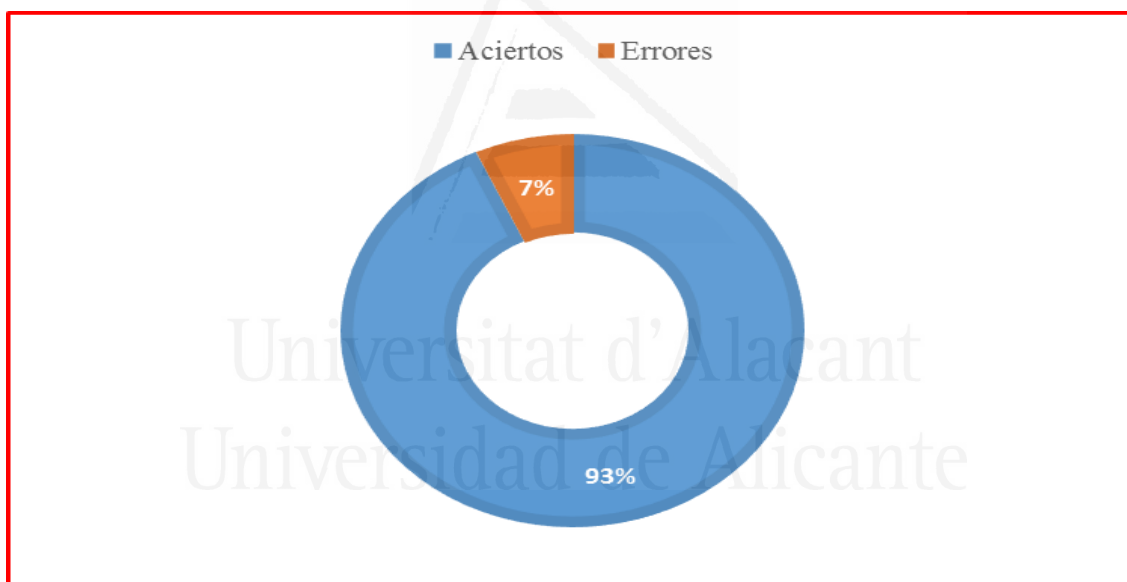
¹³⁹ De acuerdo a la tabla de la lógica del contexto 4 presentada más arriba, aunque muchas frases concesivas como éstas (**AUNQUE HACE** frío, iré de compras / **AUNQUE HAGA** frío, iré de compras) son gramaticalmente correctas, no significan lo mismo, pues la intención comunicativa del hablante no es la misma cuando declara X que cuando lo cuestiona.

incorrectamente el indicativo para cuestionar una información e incorrectamente el subjuntivo para declararla y, por consiguiente, tomará una actitud modal que no corresponde con su intención comunicativa, tal como hemos visto más arriba con los operadores en las matrices veritativas.

Para remediar estas dificultades que planteó la selección modal en el manejo de las sutilezas, siempre adoptamos el mismo protocolo enmarcado en la lógica del contexto 4, sumado a la técnica de realce del aducto. Por medio de estos enfoques, pudimos lograr que nuestros aprendices identificaran y distinguieran contextos de declaración, de cuestionamientos y de comentarios en la actividad A de práctica, y que relacionaran adecuadamente frases en la actividad B.

Con estos procedimientos, llegamos a obtener los resultados siguientes:

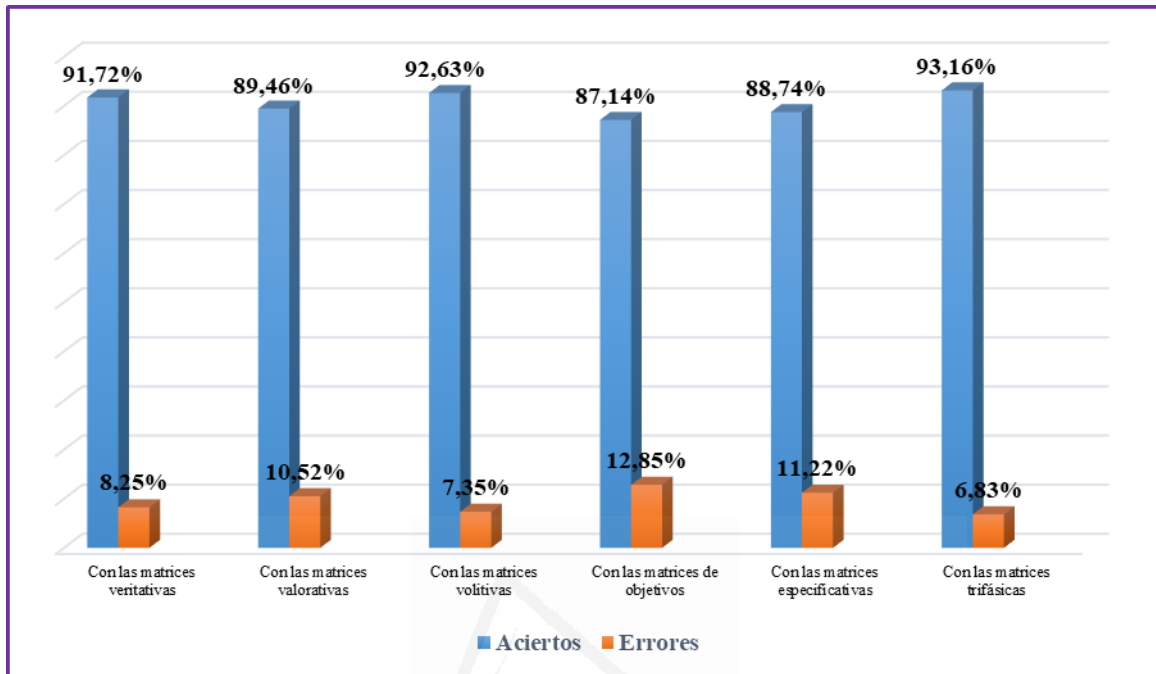
Gráfico 14: Índice de aciertos y errores de selección modal con las matrices trifásicas



Cuando cotejamos estos resultados con los del diagnóstico de dificultades, observamos que ha habido progresos palpables con las actividades de interpretación y de producción basadas en la teoría.

Además merced a las técnicas que nos brinda, todas las anomalías descritas en este estudio han mostrado, de manera global, una sensible mejoría, tal y como puede constatarse en el siguiente gráfico sinóptico de los aciertos y errores en la selección modal con todas las matrices.

Gráfico (15) sinóptico de los aciertos y errores en la selección modal

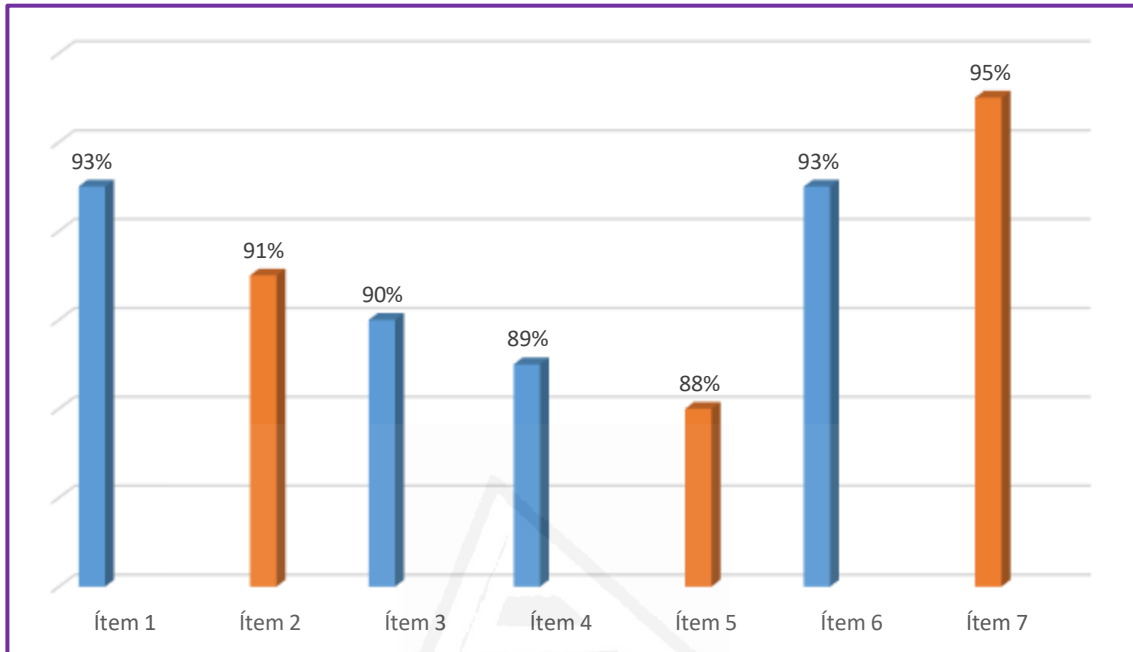


Echándole un vistazo al gráfico, notamos que la instrucción gramatical por medio de la teoría de la declaración y no-declaración nos ha permitido alcanzar una media de 90% en los casos de alternancia y selección modal que más dificultades planteaban a los estudiantes francófonos. Pensamos que planificando este tipo de instrucción basada en la lógica de contextos y en el realce del “input”, es posible llegar a un nivel en el que la alternancia modal ya no les plantee problemas.

Antes de cerrar definitivamente nuestra investigación, hemos considerado importante recoger, a través de un cuestionario¹⁴⁰, el “feedback” de los asistentes, para dar cuenta de sus experiencias y satisfacción, tal y como podemos ver en los gráficos siguientes:

¹⁴⁰ Véase anexo.

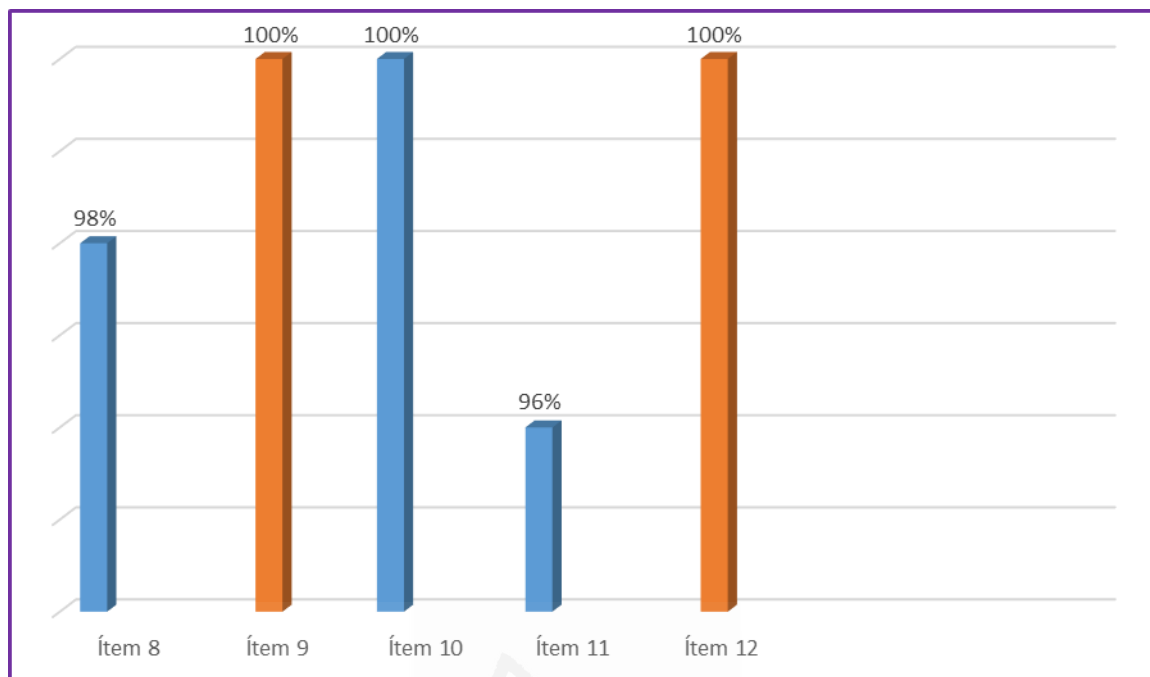
Gráfico 16: Dominación de los aspectos de la teoría



Si procuramos parangonar los datos de este gráfico con los del gráfico sinóptico de la selección modal, veremos que no hay una diferencia considerable. Su opinión sobre la dominación de la teoría coincide con los resultados que hemos obtenido en su aplicación.

Universitat d'Alicant
Universidad de Alicante

Gráfico 17: Grado de satisfacción de los estudiantes con la teoría



Tal y como puede advertirse, los datos de sus impresiones indican claramente que los aprendientes disfrutaron mucho de la teoría con sus leyes y sus lógicas de contextos, y que no hay mejor manera de aprender si no es buscando la lógica y el sentido común para razonar el pensamiento, el acto comunicativo y la selección modal.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, el propósito de nuestro estudio era analizar los errores que cometen los estudiantes francófonos de español en su interlengua, especialmente en la interpretación de matrices inductoras de los modos indicativo/subjuntivo y en su producción. Las dificultades de adquisición del modo subjuntivo, en particular y de la selección modal en general se deben en parte a que el modo subjuntivo no es un modo de simple dependencia sintáctica o de subordinación, puesto que por sí solo activa ciertos significados pertinentes del verbo principal y también a que el juego de alternancia entre el indicativo y el subjuntivo transmite significados diferentes y a veces especiales que no siempre tienen que ver con la actitud epistémica del hablante. Por cierto, hemos notado en la investigación que hay numerosos casos de alternancia modal que la sola descripción sintáctica no permite explicar. Partiendo de un estudio contrastivo entre las dos lenguas hemos podido constatar que si bien hay puntos de similitud es muy importante el número de puntos discordantes y que desde la riqueza de formas en español (reducidas en francés) hasta la riqueza de usos hay muchas discrepancias con respecto al francés. La media general total de errores en todos los bloques de la prueba de diagnóstico de dificultades es 16,81% que podemos considerar significativo para los niveles avanzados. Podemos comprobar que los errores van repitiéndose desde la prueba estructural hasta las pruebas comunicativas, lo que justifica el grado de frecuencia de los errores en su interlengua. Nos han sorprendido satisfactoriamente los resultados en las oraciones independientes, porque esperábamos que los estudiantes cometiesen más errores ahí por las razones que hemos adelantado arriba, pero los casos de similitudes y discordancias aparentes (en oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales) son los que más problemas les plantean, dado que cuando realizan el acercamiento de los dos idiomas transfieren forzosamente la L1 a su interlengua, y eso que la aparente semejanza formal o estructural entre las dos lenguas no significa en absoluto que la actitud modal sea la misma. Esto lo hemos comprobado con muchos predicados epistémicos modales con verbos de opinión (pensar, creer, considerar, etc.) y sobre todo cuando vienen en su forma negada. Hemos observado, por lo tanto, que este mecanismo de transferencia en caso de similitud formal y estructural ha generado las interferencias que tienen el índice de errores más elevado. También hemos visto que muchos errores cometidos en las completivas y adverbiales no son de selección modal sino de correlación verbal o concordancia temporal que plantean dificultades en estudiantes francófonos, ya que en español con respecto al francés, el tiempo que marca el modo subjuntivo no siempre coincide con el tiempo cronológico del acto de habla (Me gustaría que fuéramos al parque mañana), lo que contrasta con el francés en la subordinada (“J'aimerais que nous allions au parc demain”). Esto lo explica también claramente el desequilibrio de formas del subjuntivo entre las dos lenguas, o mejor dicho, la carencia del francés que en ese aspecto ha reducido ciertas

formas al uso literario. Este contraste nos ha permitido observar que la transferencia es el mecanismo o estrategia frecuente que usa este estudiantado para producir el modo subjuntivo en español, por lo que se advierten muchas interferencias en su interlengua. Aunque las oraciones independientes (con las matrices veritativas y valorativas), las concesivas y las de relativo son aquellos casos en los que la selección modal ha resultado problemática para los discentes debido al genio de la lengua española que en ellos hemos apreciado, parece que estaban bastante atentos a los contextos de alternancia modal o a la naturaleza semántica de las matrices que condicionaban dicha selección de modos y que por ser estudiantes de niveles avanzados intentaban comprender más o menos las propiedades y los significados de dichas matrices antes de decidir el modo a escoger. Aun así, hemos podido ver que muchos alumnos han tropezado en aquellos casos que expresan reacción del enunciante ante algo conocido, presupuesto o ya nombrado, puesto que la selección modal en estos casos depende mucho de los factores pragmáticos. En síntesis, los datos obtenidos y la verificación de los postulados adelantados en la investigación dejan ver que el modo subjuntivo les plantea a los estudiantes francófonos claras dificultades que son la selección modal (en las oraciones independientes, adjetivas y concesivas) y la concordancia temporal (en las oraciones sustantivas y adverbiales). Con este trabajo hemos querido plantear una nueva perspectiva de reflexión sobre el contraste modo subjuntivo español y francés para averiguar las influencias que podría tener en la interlengua del estudiante francófono. Los resultados obtenidos son una clara muestra de que puede servir de base y referencia para diseñar posibles actividades de refuerzo o para elaborar manuales didácticos destinados a este público. Nos brinda a profesores y profesoras pautas que debemos seguir con los estudiantes francófonos, a la hora de planificar una actividad de aprendizaje sobre el modo subjuntivo o de manera general sobre la selección modal, puesto que los resultados a los que hemos llegado indican, de manera clara, que la problemática de la selección modal y de la concordancia temporal es real entre este tipo de estudiantes. Sin embargo, después de experimentar el protocolo de intervención didáctica propuesto, hemos constatado que son problemas que se pueden solucionar si nos apoyamos en la teoría de la declaración y de la no-declaración, puesto que no sólo nos brinda un valor de operación único (y que en adelante debe ser unívoco) que funciona como regla de oro para explicar la alternancia modal entre el indicativo y el subjuntivo, sino también porque este valor de operación no se aplica a ciegas o mecánicamente (lo que le diferencia de las normas, en general) sino con una lógica razonada (lo que es muy positivo). La sensatez y el sentido común que caracterizan esa teoría nos permiten decir que es posible en adelante, tanto para los alumnos como para los profesores, operar sobre las formas del subjuntivo y sobre las matrices que gobiernan la selección modal de manera lógica. Huelga mencionar que lo que podemos adquirir o aprender con cierta lógica y de manera razonada es aquello que efectivamente podemos guardar y controlar para siempre, porque queda definitivamente en nuestra mente. Las propuestas o aportaciones de las gramáticas y otros manuales sobre el tema del subjuntivo son considerables, pero la enorme cantidad de valores y reglas a veces cansados, confusos e inmemorables por los que destacan no se pueden aplicar

fácilmente, ya que no son sino meros conocimientos generales que sirven de cimiento y que permiten orientar reflexiones. A nuestro parecer y de acuerdo con los resultados de las pruebas, para consolidar los conocimientos de los estudiantes francófonos las actividades que se propongan para trabajar la selección modal deben adiestrarles en la interpretación y procesamiento de la forma y del significado del verbo regente y del contexto en el que aparece, estimulando la conexión de forma y significado, en lugar de proponer un listado de expresiones y reglas para memorizar, que al final no crean más que confusiones en su mente, tal y como hemos podido constatar en muchos manuales de aprendizaje analizados o evaluados. Y tal como hemos podido comprobar, el procedimiento de la lógica de contextos que radica en la teoría que hemos experimentado con resultados satisfactorios (al compararlos con los de la prueba diagnóstica) ofrece una verdadera clave y un poder para dominar las matrices que rigen o gobiernan la alternancia modal. Hemos visto que razonando la lógica de cada contexto, hemos podido subsanar muchos errores e interferencias que se advertían con las matrices veritativas, valorativas, volitivas, especificativas y trifásicas. El enfoque de la teoría ha demostrado sus méritos en esa investigación si tan solo nos detenemos en las ventajas de las casi cinco matrices globales que permiten abarcar y resumir todos los contextos de alternancia y no-alternancia modal, y en la efectividad de la ley de significado y la ley de uso del modo verbal que permiten a los estudiantes controlar ese juego de alternancia entre indicativo y subjuntivo, y por fin, adoptar una actitud modal consciente.

En definitiva, por medio de una instrucción gramatical explícita con procesamiento y realce del aducto, podemos conseguir esa concienciación de los aprendientes sobre su actitud modal y así, la selección modal dejará de ser un problema.

Sin embargo, no podemos perder de vista que un mayor dominio del tema tratado exige del estudiante una competencia lingüística muy avanzada y que cuanto más alto sea su grado de exposición a lengua meta en un contexto hispanohablante más alto será su logro y su perfecto dominio, puesto que inconscientemente también podrá ir afianzando sus conocimientos y los casos más abstractos de sutileza significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AA. VV. (2014). *Gran Diccionario español-francés/francés-español*. Madrid: Larousse.
2. AA.VV. (2006). *Sueña B1*. Madrid: Anaya ELE.
3. AA.VV. (2008). *El Ventilador: Curso de español de nivel superior C1*. Barcelona: Difusión.
4. AA.VV. (2012). *Etapas. Curso de español por módulos*. Madrid: Edinumen.
5. AA.VV. (2013). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.
6. AA.VV. (2016). *Diverso Español B: Curso de español para jóvenes*. Madrid: SGEL ELE.
7. AA.VV. (2016). *Vitamina C1: Curso de Español de Nivel Superior*. Madrid: SGEL ELE.
8. ALCÓN SOLER, Eva (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.
9. ALETÀ ALCUBIERRE, Enrique (2004). “La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de Español como Lengua Extranjera”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Nº. 2. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996405>
10. ALLOA, Hugo y DE TORRES, S. M. (2008). *Hacia una lingüística contrastiva francés-español*. Córdoba: Comunicarte.
11. ALONSO RAYA, R. (2004), “Procesamiento del input y actividades gramaticales”. En *RedELE*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=538262> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2019].

12. ALONSO RAYA, R. *et al.* (2015). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
13. ALONSO-CORTÉS MANTECA, Ángel (1986). “La temporalidad del subjuntivo en relación con el nodo “flexión””. En *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*. N° 5. págs. 207-220. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=90720>
14. BALLESTERO DE CELIS, CARMEN y PIEDEHIERRO SÁEZ, CARLOTA (Eds.) (2016). “Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español”. En *marcoELE*. N°22. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-22/>
15. BARALO OTONELLO, Marta (2003). “Lingüística Aplicada: aprendizaje y enseñanza de Español/LE”. En *Interlingüística*. N° 14. Págs. 31-44. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=98398>.
16. BARALO OTONELLO, Marta (2009). “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”. En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*. N° 5.
17. BARALO OTONELLO, Marta (1999). “Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo”. En *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*. Cádiz. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
18. BARRIENTOS CONTRERAS, Fernanda (s.f.). “Enseñar subjuntivo en español como lengua extranjera: problemáticas frecuentes y una propuesta didáctica para el aula”. En *academia.edu*. Disponible en: http://www.academia.edu/236535/Enseñar_Subjuntivo_en_Espanol_como_Lengua_Extranjera_problematicas_frecuentes_y_una_propuesta_didactica_para_el_aula (Consultado el 17-07-2015).
19. BARRIOS SABADOR, María José (2013). “La expresión de la probabilidad en un nivel B2. Percepción del docente sobre un grupo de producciones no nativas”. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. Jaén.

Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm

20. BAS ALBERTOS, María José (1998). “Haciendo hipótesis en español (la importancia del contexto)”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
21. BASTIDA MOURIÑO, Vicente (1978). “Las principales dificultades de las preposiciones francesas y españolas (Estudio contrastivo)”. En *Estudios Románicos*. Nº 1. Págs. 59-104.
22. BELLO, Andrés (2002). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Prólogo de Amado Alonso*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
23. BERKES, Eva (1998). “El subjuntivo y la negación”. En *Interlingüística*. Nº. 9. Págs. 55-60. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896936>
24. BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. París: Hatier-Crédif.
25. BLANCHE-BENVENISTE, C. (2001). “Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes”. En *UZCANGA, Isabel et al. (eds.). Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca. Págs. 41-54. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47517>
26. BLANCO BLANCO, María Luisa (1996). “¿Por qué el subjuntivo es un problema para el anglófono?”. En *Diálogos hispánicos*. Nº 18 (Ejemplar dedicado a: Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras). Págs. 127-142.
27. BORDA LAPÉBIE, J. M. (2005). *Estructuras circunstanciales en la traducción francés-español, español-francés, con ejercicios (structures circonstanciellles dans la traduction français-espagnol, espagnol-français, avec des exercices)*. Granada: Comares.

28. BORDA LAPÉBIE, J. M. (2006). *Estructuras morfológicas en la traducción francés-español/español-francés, con ejercicios*. Granada: Comares.
29. BORDA LAPÉBIE, J. M. (2007). *Estructuras léxicas en la traducción francés-español / español-francés, con ejercicios: (structures lexicales dans la traduction français-espagnol / espagnol-français, avec des exercices)*. Granada: Comares.
30. BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa (1998). “La evaluación como modo de comprobar la adquisición del subjuntivo”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Págs. 345-352. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
31. BREVART, Frédéric et al. (2010) *¡Venga! 2nde (A2-B1)*. París: Hachette Éducation.
32. BROOKS, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
33. BUSCH, Hans-Jörg (2009). “La enseñanza del subjuntivo en EE.UU. El subjuntivo en cláusulas nominales”. En *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Vol. 47. Nº1. Págs. 145-166. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000100008>
34. BUSTOS GISBERT, J. M. (2006). “Principios metodológicos para el estudio de la ¿fossilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz”. En *BUSTOS GISBERT, J. M. y SÁNCHEZ IGLESIAS, J. (2006). La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones. Págs. 59-102.
35. CAMACHO GUARDADO, Lorena (2013). “La enseñanza del modo desde una perspectiva cognitiva”. En *XLVIII Congreso El español en la era digital*. Jaca. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_48.htm. [Fecha de consulta: 20/11/2018].

36. CANTO GUTIÉRREZ, Silvia (2008). “No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Nº 12. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800940>
37. CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2009). “El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE”. En *monográficos marcoELE. EXPOLINGUA 1993*. Nº8. Disponible en http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1993/
38. CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2001). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. CHEVALIER, J.-CL.; LAUNAY, M. y MOLHO, M. (1985). “Del morfema “si” (hipótesis y afirmación en español y en francés)”. En *Philologica Hispaniensia, In honorem Manuel Alvar, II Lingüística*. Madrid: Gredos. Págs. 129-166.
40. CHOMSKY, N. (1988). *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamiento*. Barcelona: Paidós.
41. CHOMSKY, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
42. CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
43. CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (Ed.) (1998). *Estudios de Gramática Cognitiva*. Alicante: Ediciones de la Universidad de Alicante.
44. CLEMENTE, Édouard *et al.* (2012). *Juntos, “Espagnol Terminale” B1/B2*. Paris: Nathan.
45. CLEMENTE, Édouard *et al.* (2016). *Próxima parada, “Espagnol Terminale” B1/B2*. Paris: Nathan.
46. COMISIÓN EUROPEA (1996). *Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
47. COMMISSION EUROPEENNE (1996). *Livre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et apprendre vers la société cognitive*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

48. CONFORTI, M. (2014). *Le subjonctif en français préclassique: Étude morphosyntaxique, 1539-1637. Tesis doctoral*. Paris: Maison de la Recherche.
49. CORDER, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". En *Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. Págs. 161-170.
50. CORDER, S. P. (1981). "Strategies of Communication". En *CORDER, S. P. (1981): Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
51. CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1994). *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
52. CYR, P. (1996). *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Québec): Les Éditions CEC inc.
53. DA SILVA, Landra Maria (2007). "La oposición subjuntivo/indicativo en construcciones con aunque, quizá y tal vez". En *Revista Electrónica Elenet*. Nº 3. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2434972>
54. DABÈNE, L. (1984). "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". En *Études de Linguistique Appliquée*. Nº 55. Págs. 39-46.
55. DABÈNE, L. (1994). "Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine". En *C. López Alonso y A. Séré de Olmos (eds.), Langage, Théories et Applications en FLE. Texte et Compréhension*. Madrid: Revue Ici et Là / SGEL. Págs. 177-184.
56. DABÈNE, L. (1995). "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?". En *Études de Linguistique Appliquée*. Nº 98. Págs. 103-112.
57. DABÈNE, L. (1996). "Pour une contrastivité 'revisitée'". En *Études de Linguistique Appliquée*. Nº 104. Págs. 393-400.
58. DABÈNE, L. et al. (1994). *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*. Grenoble: LIDILEM. Université de Grenoble.

59. DABÈNE, L. y DEGACHE, C. (coord.). (1996). “Comprendre les langues voisines”. En *Études de Linguistique Appliquée*. Nº 104.
60. DABENE, Louise (1975). “L’enseignement de l’espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues «voisines»)”. En *Langages*. 9^e année. Nº39. *Linguistique et pédagogie des langues*. Págs. 51-64. Disponible en https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2291. [Fecha de consulta: 02/05/2018].
61. DE KOCK, Josse (1994-1995). “Aunque con indicativo o subjuntivo en España: y América, en español escrito y hablado”. En *Lenguaje y textos*. Nº 6-7. Págs. 145-160. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177557>
62. DE SAINT PREUX, Anna Doquin y SÁEZ GARCERÁN, Patricia (2014). “Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior”. En *marcoELE. Revista de didáctica de ELE*. Nº 7. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-19/>
63. DEL RÍO DOMINGO, Antonio (1998). “En escena con el subjuntivo”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
64. DEMELLO, George (1995). “Alternancia modal indicativo/subjuntivo con expresiones de posibilidad y probabilidad”. En *Verba: Anuario galego de filoloxia*. Nº 22. Págs. 339-361. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49509>
65. DENDALE, P. (1993). “Le conditionnel de l’information incertaine: marqueur modal ou marqueur évidentiel?”. En *HILTY, Q. (Ed.) Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Tome I: Section I – La phrase, Tübingen et Basel: A. Francke*. Págs. 163-176.
66. DI FRANCO, Cinzia (2006). “Los errores de morfología verbal en la adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por parte de estudiantes italianófonos de E/LE”. En *Interlingüística*. Nº. 17. Págs. 278-287. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317151>

67. DIDA NOPOGWO, Baudelaire (2015). “Reseña del libro de Javier Serrano Avilés (ed.) (2014): La enseñanza del español en África Subsahariana. Madrid: Catarata”. En *Boletín de ASELE N° 52*. Págs. 57-59. Disponible en <http://www.aselered.org/boletines>
68. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, María José (2001). “En torno al concepto de interferencia”. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. N° 5*. Disponible en: www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018].
69. DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (1989-1990). “Que, marca de polifonía: El caso del subjuntivo”. En *Archivum: Revista de la Facultad de Filología. Tomo 39-40*. Págs. 131-160. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=139957>
70. DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (1994-1995). “Argumentar en subjuntivo: Algunas discordias entre el francés y el español”. En *Archivum: Revista de la Facultad de Filología. Tomo 44-45. N° 1*. Págs. 213-232. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=144145>
71. DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (1997). “Polifonía en condicional”. En *Thélème: Revista complutense de estudios franceses. N° 11*. Págs. 303-313. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=139957>
72. DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (1998). “La “insubordinación” del subjuntivo: un ámbito polifónico y sus marcas”. En *Verba: Anuario galego de filoloxia. N° 25*. Págs. 223-241. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49560>
73. DONAIRE FERNÁNDEZ, María Luisa (2003). “Les sélecteurs du subjonctif, un domaine sémantique défini?”. En *Thélème: Revista complutense de estudios franceses. N° Extra 1*. Págs. 121-135. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=139957>
74. DUDEMAINE, Celine (1998). “Un triángulo amoroso: español, subjuntivo, francés”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Págs. 537-544. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm

75. ELLIS, R. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
76. ELLIS, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
77. ELVIRA, Javier (2005). “Metonimia y enriquecimiento pragmático: A propósito de “aunque””. En *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*. N° 23. Págs. 71-84. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400792>
78. ESCANDEL VIDAL, M. Victoria (2010). “La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras”. En *Actas de Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”.
79. ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA (1995). “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. En *Revista Española de Lingüística*. N° 25. Págs. 31-66.
80. ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
81. ESCUDERO ARIZA, Daniel (2017). “Contextos de subordinación sustantiva. El modo en los verbos de pensamiento, voluntad o deseo y sentimiento. Análisis contrastivo español-italiano”. En *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. N°. 33. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/463451>
82. ESPINO MORALES, Orlando et al. (2015). “The influence of verbal mood in exceptive conditional reasoning indicative versus subjunctive” [La influencia del modo verbal en el razonamiento de condicionales exceptivos: indicativo frente a subjuntivo]. En *Psicothema*. Vol. 27. N°. 1. Págs. 40-44. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4946166>
83. FÁBREGAS, Antonio (2009). “Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE”. En *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*. N°. 8. Págs. 151-173. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3143004>

84. FÁBREGAS, Antonio (2014). “Del subjuntivo como forma regente”. En *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*. Nº. 4. Págs. 15-42. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942136>
85. FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
86. FAERCH, C. y KASPER, G. (1983). “Plans and strategies in foreign language communication”. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. Págs. 20-60.
87. FAERCH, C. y KASPER, G. (1984). “Two ways of defining communication strategies”. En *Language Learning*. Nº 34. Págs. 45-63.
88. FAJARDO, L. A. (2007). “La lingüística cognitiva: principios fundamentales”. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (9). Págs. 63-82.
89. FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Jesús (1989). “Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes”. En *Actas del I Congreso Nacional de la ASELE*. Granada. Págs. 21-31. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_i.htm
90. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia. Col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes. Vol. 1.
91. FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (1996). “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico”. En *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León. Págs. 147-154. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=620650>
92. FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988). “Interlengua y análisis de errores”. En *CABLE. Nº1*. Págs. 27-35
93. FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

94. FERNÁNDEZ MOLERO, M^a del Carmen, FONCUBIERTA MURIEL, José Manuel y GUTIÉRREZ TOBAR, Diego (2004). “Las oraciones condicionales en los manuales ELE: algo más que una condición”. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
95. FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel Ángel (1998). “Introducción al uso del subjuntivo en el nivel inicial de español / lengua extranjera”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Págs. 545-550. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
96. FERNÁNDEZ VALLEJO, J. (1994). “Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono”. En *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*. Nº 2. Págs. 47-64. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=173526>
97. FERRERES MASPLÁ, Federico y LUQUET, Gilles (1990). *Subjonctif et grammaire systématique française*. Barcelona: PPU.
98. FERRERES MASPLÁ, Federico y LUQUET, Gilles (1995). “Condiciones sistemático-enunciativas de traducción entre los imperfectos de subjuntivo español y francés”. En *Actas del III Coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española (APFFUE)*. Págs. 387-396. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2374667>
99. FERRERES MASPLÁ, Federico y OLIVARES PARDO, Amparo (1996). “Hacia una sistemática del condicional en francés y en español”. En ALONSO, E., BRUÑA, M. et al. (eds.). *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología. Vol. I*. Sevilla: Grupo Andaluz de Pragmática. Págs. 319-328.
100. FRAWLEY, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*: Barcelona.
101. GALÁN BOBADILLA, Aurora (1994). “Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera”. En *Actas del V Congreso Internacional de la ASELE*. Santander. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm

102. GALIÑANES GALLÉN, Marta (2006). “Falsos amigos adjetivales”. En *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*. N°. 32. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1052554>
103. GARCÍA HERRERO, M^a de las Mercedes y JIMÉNEZ VIVAS, Amparo (2014). “Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio”. En *Revista de Investigación Educativa*. N°. 32. Págs. 363-378.
104. GARCÍA SANTOS, J. F. (1993). *Sintaxis del español. Nivel de Perfeccionamiento*. Salamanca/Madrid: Universidad de Salamanca/Santillana.
105. GARCÍA YEBRA, Valentín (1984). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
106. GARCÍA YEBRA, Valentín. (1994). *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.
107. GARCÍA-DONAS, Borja (2014). “El valor semántico-pragmático de causa como factor determinante en ciertos usos del subjuntivo”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. N°. 26. 251 Págs. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953380>
108. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Raquel (2003). “Tiempo y modo en las subordinadas sustantivas”. En *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*. N° 21. Págs. 35-58. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=974953>
109. GRECO, Simone (2006). “Lenguas afines”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. N°. 6. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442478>
110. GRIFFIN, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco-Libros.
111. GROSS, M. (1978). “Correspondance entre forme et sens à propos du subjonctif”. En *Langue française. N° 39. Études de syntaxe française*. Págs. 49-65. Disponible en https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_39_1_6127

112. GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2005). *Problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua*. Madrid: Arco/Libros.
113. HERNÁNDEZ MERCEDES, María del Pilar (2006). *Tiempo para practicar el indicativo y el subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
114. HERNÁNDEZ, César (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
115. HERRERAS, José Carlos (2001). “De l'apprentissage à la maîtrise des langues étrangères en Europe”. En *ELA. Études de linguistique appliquée*. Nº 123-124. Págs. 313-323. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-313.htm>
116. HERRERO RUIZ DE LOIZAGA, Francisco Javier (2006). “Cronología y usos del futuro de subjuntivo”. En *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Págs. 940-956. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376441>
117. HUI-CHUAN, Lu (1998). “Análisis y contraste de error: estudio de tres puntos gramaticales”. En *IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
118. HUI-CHUAN, Lu (2010). “Interacción entre la simplificación morfológica y sintáctica, y la comprensión en la adquisición del subjuntivo”. En *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 23. Págs. 215-228. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898716>
119. HURTADO VALERO, Pedro Manuel (1999). “Hermeneútica del subjuntivo español: la deixis introversa”. En *Anuario de estudios filológicos*. Vol. 22. Págs. 177-196. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58955>
120. IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (2013). “La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística” en *RESLA* 26. Págs. 245-266. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597643.pdf>

121. IBARRETXE-ANTUÑANO, I. y VALENZUELA, J. (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
122. IGLESIAS CORTIZAS, María José (2012). “Aportaciones del Diagnóstico Psicopedagógico a la Orientación Educativa”. En *SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M.; FERNÁNDEZ REY, E. y RODICIO GARCÍA, M. L. (coord.). Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Págs. 89-112.
123. IGUALADA BELCHÍ, Dolores Anunciación (1987-1989). “Nueva hipótesis sobre el subjuntivo en español”. En *Estudios románicos*. N.º. 4 (*Ejemplar dedicado a: Homenaje al profesor Luis Rubio (I)*). Págs. 643-664. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=211360>
124. INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes (B1-C2)*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
125. INSTITUTO CERVANTES (2010). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
126. IÑESTA MENA, E. M^a y A. PAMIES BERTRÁN (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Método.
127. IRIARTE VAÑÓ, María Dolores (2015). “Decidir el uso de ser y estar sustituyendo el foco de atención del adjetivo al tipo de sujeto”. En *XXVI Congreso Internacional de la ASELE*. Granada. Págs. 1165-1173. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm
128. IZQUIERDO GIL, María del Carmen (2005). *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos. Tesis doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=327644>
129. IZQUIERDO GIL, María del Carmen (2007). *Español para hablantes de francés*. Madrid: SGEL.
130. IZQUIERDO GIL, María del Carmen (2010). *Léxico y gramática para hablantes de francés*. Madrid: SGEL.

131. JACKSON, H. (1981). "Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English". En *FISIÁK, J. (Ed.). Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon. Págs. 195-205.
132. JIMÉNEZ CUBERO, Míriam (1988). "Verbos de duda, desconocimiento o incertidumbre en la oración compuesta: Análisis semántico". En *Revista ABRA. Vol. 8. N.º. 9-10. Págs. 139-153. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4792136>*
133. KLETT, E y MAUDET, A. (1999). *Quelques pièges de la langue française. Syntaxe contrastive français-espagnol*. Buenos Aires: Edicial.
134. KORZEN, H. y NOLKE, H. (1990). "Projet pour une théorie des emplois du conditionnel". En *Actes du XI^e Congrès des Romanistes Scandinaves, Trondheim 13-17*. Págs. 273-300.
135. KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
136. KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford:
137. KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
138. KRASHEN, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
139. LANDERCY, Albert y RENARD, Raymond (1977). *Eléments de phonétique*. Bruxelles: Didier.
140. LANGACKER, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
141. LARSEN-FREEMAN, D. (2001). "Teaching grammar". En *M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle. Págs. 251-285.

142. LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994). “Estudios de interlengua: logros importantes”. En *Larsen-Freeman y Long. Estudios de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. Págs. 78-105.
143. LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
144. LÉON, Pierre y Monique (1975). *Introduction à la phonétique corrective*. Toronto: Université de Toronto.
145. LLOPIS GARCÍA, R. (2007). “Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 1(1). Págs. 100-123. Disponible en: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/Vol_1_01.htm. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].
146. LLOPIS GARCÍA, Reyes (2006). “Alumnos que aprendan el subjuntivo. Propuesta didáctica para las oraciones de relativo”. En *Foro de profesores de E/LE*. Nº. 2. Págs. 1-12. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904101>
147. LLOPIS GARCÍA, Reyes (2016). “Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera”. En *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6>
148. LONG, M. (2003). “Stabilization and fossilization in interlanguage development”. En *C. Doughty y Michael H. Long (Eds.). The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
149. LONG, M. (2007). *Problems in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
150. LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

151. LOSANA, J. E. (2003). *Dificultades del español para hablantes del francés*. Madrid: ELE-SM.
152. LOZANO GONZÁLEZ, Lidia (2005). “Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE (1ª parte: no alternancia indicativo subjuntivo)”. En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Año nº 11. Nº 56. Págs. 24-33. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181775>
153. LOZANO GONZÁLEZ, Lidia (2005). “Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE (2ª parte: alternancia indicativo-subjuntivo)”. En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Año nº 11. Nº 57. Págs. 18-19.
154. LOZANO ZAHONERO, M. (2015). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milán: Hoepli.
155. LUQUE TORO, Luis (1991). “El subjuntivo en tres funciones: tiempo, espacio y modo”. En *Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
156. LUQUET, Gilles (1988). “Systématique historique du mode subjonctif espagnol”. En *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique Médiévale*. Vol. 5. Págs. 5-341. Disponible en http://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_5_1_2094
157. MANCHÓN RUIZ, R. Mª. (1985). “Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación”. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 1-1985. Págs. 55-75. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/revista/1727/A/1985>
158. MANCHÓN RUIZ, R. Mª. (2001). “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”. En *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 1*. Págs. 39-71. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/6690>

159. MARCHANTE CHUECA, María Pilar (2005). “Adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: quizá(s), tal vez, acaso, a lo mejor”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Nº 4. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1350213>
160. MARCOS MARÍN, F. A. (2004). “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En *Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Págs. 25-41.
161. MARTÍ CONTRERAS, Jorge (2007). “¿Es posible enseñar el pretérito imperfecto de subjuntivo? Actividades lúdicas para clase de E/LE”. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. Valencia. Págs. 276-285. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341086>
162. MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y PÉREZ TAPIA, María Teresa (2013). “Las pruebas diagnósticas en la didáctica de la lengua y la literatura”. En *Didáctica. Lengua y literatura*. Nº 25. Págs. 207-220. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=48410>
163. MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
164. MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. En *SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Págs. 261-286.
165. MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. Tesis doctoral dirigida por el Dr. M. Llobera i Cànaves*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

166. MARTÍN PERIS, E. (2007). “La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos”. En *marcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº5*. Págs. 1-14.
167. MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel y NEVADO FUENTES, Charo (2007). “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”. En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos. Nº. 2*. Págs. 61-75. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325473>
168. MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. Antonia (1998). “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Santiago de Compostela. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
169. MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
170. MARTOS ELICHE, Fermín (1991). “La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso”. En *Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
171. MATTE BON, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
172. MATTE BON, Francisco (2004). “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. Nº 0*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=814390>
173. MATTE BON, Francisco (2008). “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”. En *marcoELE. Revista de didáctica de ELE. Nº 6*. Disponible en <http://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/>

174. MAYOR SÁNCHEZ, J. (1994). “Adquisición de una segunda lengua”. En *Actas IV ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm
175. MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004). “Aportaciones de la psicolingüística”. En *Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Págs. 43-69.
176. MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2013). “La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena”. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona. Págs. 583-593. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm
177. MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2015). “La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante”. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Págs. 627-642. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1192854>
178. MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, Nieves (1995). “La expresión del deseo, ruego y mandato en español. Punto de vista onomasiológico”. En *Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE*. León. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
179. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>
180. MIRANDA UBILLA, Horacio (2002). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras. Tesis doctoral*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccn728> [Fecha de consulta: 07/02/2018]

181. MONACO TRAPANI, F. (1989). “Évaluer dans une perspective communicative”. En *Le Français dans le Monde*. N° 229. Págs. 58-61.
182. MORENO AYORA, Antonio (1991). “Aproximación bibliográfica al estudio sincrónico de las oraciones condicionales”. En *Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
183. MORENO BURGOS, J. (2015). “¿Es subjuntivo todo lo que reluce?”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. N°. 27. 230 págs. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337934>
184. MORENO BURGOS, J. (2015). “El pretérito perfecto compuesto en el ámbito hispánico”. En *Anuario de Letras: Lingüística y filología*. Vol. 3. N° 1. Págs. 87-130. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2527089>
185. MORENO, Victoria (1995). “Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas”. En *Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE*. León. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
186. MOYA, M. C. (2007). “Postulados y retos de la lingüística cognitiva”. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (9). Págs. 97-108. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194009> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2018].
187. MUÑOZ LICERAS, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
188. NAVARRO GALA, Rosario (1999). “Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita”. Cádiz. En *X Congreso Internacional de la ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
189. NAVAS RUIZ, Ricardo (1990). “El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica”. En *Bosque, I (ed.). Gramática del español. Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria. Págs. 107-141.

190. NÍKLEVA, Dimitrinka G. (2011). “Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1”. En *Tejuelo*. Nº 11. Págs. 64-84.
191. NISBET, J. y Shucksmith, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
192. NORMAND, Claude (2012). “Enseñanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente”. En *Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm
193. NOWIKOW, Wiaczeslaw (1995). “El concepto de valoración en el subjuntivo español”. En *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*. Nº 1. Págs. 203-217. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=192644>
194. OLSSON, M. (1972). “Intelligibility: a study of Errors and their importance”. En *The Gume Project*.
195. O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A-U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
196. O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L. y RUSSO, R. (1985). “Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students”. En *Language Learning*. Vol. 35. Nº 11. Págs. 21-46.
197. ORTEGA OLIVARES, J. y CASTAÑEDA CASTRO, A. (2001). “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE”. En PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística: E.L.U.A.* Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=97796>
198. ORTEGA, Lourdes (2001). “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”. En PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística: E.L.U.A.* Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación

- en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL_Anexo1_08.pdf
199. OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
200. OXFORD, R. L. y NYIKOS, M. (1989). “Variables affecting choice of language learning strategies by university students”. En *Modern Language Journal*. Vol. 73. Nº13. Págs. 291-300.
201. PALTRINIERI, Elisabetta y BERMEJO CALLEJA, Felisa (2004). “Para un estudio de las subordinadas españolas en relación con las correspondientes italianas (con especial atención a las subordinadas sustantivas)”. En *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002 / coord. por Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Gabriele Morelli, Pietro Taravacci, Belén Tejerina*. Vol. 2. Págs. 183-214. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=159308>
202. PASTOR CESTEROS, Susana. (2004.). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
203. PEÑALVER CASTILLO, Manuel (2005). “Teoría gramatical y práctica idiomática: sobre indicativo - subjuntivo en oraciones subordinadas”. En *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*. Nº 11. Págs. 305-326. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2208035>
204. PEREIRA RODRÍGUEZ, Isabel (1997). “Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo”. En *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*. Nº 8. Págs. 89-104. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178582>
205. PÉREZ RODRÍGUEZ, David (2011). “El subjuntivo introducido por verbos y el problema de las “oraciones sustantivas””. En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*. Nº. 10. Págs. 47-56. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3824663>

206. PÉREZ, María Rosa (1994). “Subjuntivo español y subjuntivo francés: A propósito de una traducción de “L’Etranger” de A. Camus”. En *Recherches en linguistique hispanique: actes du colloque d’Aix-en-Provence*. Págs. 367-380. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=553116>
207. PINILLA, Raquel y SAN MATEO, Alicia. (2016). *ELExprés. Curso intensivo de español*. Madrid: SGEL ELE.
208. PONS BORDERÍA, S. (2003). ““Que” inicial átono como marca de modalidad”. En *Estudios de lingüística: ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*. Nº 17. Págs. 531-546. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/6191>
209. PONS BORDERÍA, S. (2005). “La frontera entre semántica y pragmática: desde Grice hasta la teoría de la relevancia”. En *Pragmática y Enseñanza de la Lengua Española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
210. PORQUIER, R. (1977). “L’analyse des erreurs. Problèmes et perspectives”. En *Études de Linguistique Appliquée*. Nº 25. Págs. 23-43.
211. PORQUIER, R. y FRAUENFELDER, U. H. (1980). “Enseignants et apprenants face à l’erreur, ou de l’autre côté du miroir”. En *Le Français dans le Monde*. Nº 154. Págs. 29-36.
212. PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (2000): “Algunos aspectos del uso de QUE en el español conversacional (QUE como introductor de oraciones “independientes”)”. En *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. Nº. 3. Págs. 100-116. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=48208>
213. PORTO DAPENA, José Álvaro (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
214. PRIETO GRANDE, María y ALONSO GARCÍA, Nuria (1995). “¡Que viva España! Un enfoque comunicativo para la explicación de «que + presente de subjuntivo» en las clases de ELE”. En *Actas del VI Congreso Internacional*

de la ASELE. León. Págs. 305-312. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm

215. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
216. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
217. RICHARDS, J. (1984). [1974]. *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Longman.
218. RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
219. RIDRUEJO, Emilio (1999). “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”. En *Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999): Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
220. ROCA, J., VALCÁRCEL, M. y VERDÚ, M. (1990). “Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 8. Págs. 25-46. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>
221. RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel (1999). “Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán”. En *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*. Cádiz. Págs. 579-586. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
222. RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004). “Normatividad y operatividad en la enseñanza de aspectos formales. El “casus belli” de la “concordancia temporal””. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Nº. 2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=984597>. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].
223. RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007). “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en

- español”. En *Pastor, C. (coord.). Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. Págs. 89-146. Disponible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf
224. RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007b). “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE”. En *MarcoELE*. N° 5. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/index.html>. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018].
225. RUIZ CAMPILLO, J. P. y SÁNCHEZ JIMÉNEZ, David (2017). “Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*. Vol. 10. N° 3. Págs. 90-100. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=984597>. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018].
226. RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2004). “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”. En *REDELE*. N° 1. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html> [Fecha de consulta: 17-07-2015].
227. RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2007). “¿El subjuntivo es lógico?”. En *marcoELE. Revista de didáctica de ELE*. N° 1. Disponible en <http://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>
228. RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2008). “El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?”. En *marcoELE. Revista de didáctica de ELE*. N° 7. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-7/>
229. RUIZ GURILLO, L. (1992). “Apuntes sobre el tratamiento de unidades fraseológicas en gramáticas de español para extranjeros”. En *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid.
230. RUIZ GURILLO, L. (1994). “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera”.

En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso de la ASELE [en línea]*. Madrid: SGEL. Págs. 141-151.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf
[Fecha de consulta: 10 de enero de 2018].

231. SÁEZ RIVERA, D. M. (2003). “Las preposiciones “por” y “para”. Un problema de gramática en la enseñanza de E/LE”. En GÓMEZ ASECIO, J. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (dirs.). *Cuadernos de didáctica ELE. Forma. Análisis contrastivo. Gramática*. Nº 5. Págs. 129-149. Madrid: SGEL. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1110710>
232. SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2005). “Fosilización y lenguas afines”. En Mercedes Arriaga et al. (Eds.). *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, tradiciones y traducciones*. Sevilla: Arcibel Editores. Págs. 679-688.
233. SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2006). “La fosilización: revisión conceptual”. En BUSTOS GISBERT, J. M. y SÁNCHEZ IGLESIAS, J. (2006). *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones. Págs. 11-58.
234. SÁNCHEZ RONDÓN, Estíbaliz (2004). “La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de ELE en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que enseñe hoy y lo que pudiera enseñar mañana”. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla. Págs. 812-819. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
235. SANTIAGO, Marisa, POLANCO, Fernando y GRAS, Pedro (2004). “«No veo que lo entiendas». La no aserción. Propuesta didáctica del modo verbal en oraciones sustantivas”. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
236. SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

237. SERRA, E. (s. f.). *Fundamentos de Lingüística Cognitiva*. Valencia: Universitat de València.
238. SERRANO MONTESINOS, María José (1997). “Indicativo y subjuntivo: referencia y funcionalidad”. En *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*. Nº 14. Págs. 205-216. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91838>
239. SHARWOOD-SMITH, M. (1993). “Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases”. En *Studies in Second Language Acquisition*. Nº 15. Págs. 165-179.
240. SHMIDELY, Jack (1992). “Los subjuntivos -ra y -se en “Cinco horas con Mario””. En *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Barcelona. Págs. 1301-1312. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=594336>
241. SOUTET, Olivier (1997). “Propositions pour une systématique historique des évolutions morphologiques: l'exemple du subjonctif français au XVIIe siècle”. En *L'Information Grammaticale*. N. 74. Págs. 39-42. Disponible en http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1997_num_74_1_2918
242. SOUTET, Olivier (2000). *Le subjonctif en français*. Paris: Ophrys.
243. TEJADA FERNÁNDEZ, José (2011). “La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación”. En *Revista de Educación*. Nº 354. Págs. 731-745.
244. TOIJALA, Timo (2000). “¿Qué subjuntivo enseñar?”. En *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
245. TORRES MARTÍNEZ, M. (2012): “Francés”. En *FERNÁNDEZ GARCÍA, F., CONTI JIMÉNEZ, C., FELÍU ARQUIOLA, E. y TORRES MARTÍNEZ, M. (eds.). Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*. Barcelona: Octaedro. Págs. 241-270.
246. VANGEHUCHTEN, Lieve y VERDONK, Robert A. (1998). “Te digo (de) venir; me pide (de) salir: a propósito del uso erróneo del infinitivo en las

- sustantivas de régimen directo”. En *Revista de filología hispánica*. Vol. 14. Nº 2 (Ejemplar dedicado a: Español como lengua extranjera: investigación y docencia). Págs. 387-430. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=108041>
247. VANPATTEN, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
248. VARELA NAVARRO, Montserrat (2005). “Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica”. En *marcoELE. Revista de didáctica de ELE*. Nº 1. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-1/>
249. VÁSQUEZ GONZÁLEZ, Jorge Alberto (2015). “Aproximación al subjuntivo en las subordinadas adjetivas explicativas”. En *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. Nº 10. Págs. 101-116. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122628>
250. VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Tesis doctoral (1989) en la TH Freie Universität Berlin. Fráncfort: Peter Lang.
251. VÁZQUEZ, G. E. (1987). “Hacia una valoración positiva del concepto de error”. En *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura. Disponible en <https://marcoele.com/monograficos/las-navas/>
252. VÁZQUEZ, G. E. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
253. VEIGA RODRÍGUEZ, Alexandre (1989). “La sustitución del futuro de subjuntivo en la diacronía del verbo español”. En *Verba: Anuario galego de filoloxia*. Nº 16. Págs. 257-338. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49369>
254. VELOSO, Isabel (2004). “Ortotipografía comparada (francés-español)”. En *Thélème. Revista complutense de Estudios Franceses*. Nº 19. Págs. 183-194.
255. VEZ JEREMIAS, José Manuel (2004). “Aportaciones de la lingüística contrastiva”. En *SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.)*

- (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Págs. 147-163.
256. WASA, Atsuko (2013). “La enseñanza de las oraciones condicionales con si desde el punto de vista cognitivo”. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. Jaén. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm
257. WOODFORD, Protasse E. (1991). “Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera”. En *Actas del III Congreso Nacional de la ASELE El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*. Málaga. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm
258. YAO, Koffi (2012). “La problemática del aprendizaje del subjuntivo español por parte de estudiantes francófonos marfileños”. En *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. Nº22. Págs. 86-103.
259. YLLERA, Alicia (2001). “Linguistique contrastive, linguistique comparée ou linguistique tout court”. En UZCANGA, I., LLAMAS, E. y PÉREZ VELASCO, J. M. (eds.). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Págs. 435-446.
260. ZANÓN, Javier (2007). “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual”. En *marcoELE*. Nº5. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-5/>

ANEXO 1

PRUEBA DEL DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES

Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Institut d'Etudes Culturelles et Internationales

Département des Langues

EDAD:

SEXO:

NIVEL DE ESTUDIO:

TITULACIÓN CURSADA:

DURACIÓN DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL:

A. ELIGE LA RESPUESTA ADECUADA PARA CADA PREGUNTA.

1. Quiero ir a donde tú _____.
a) vas b) irás c) vayas d) fueras
2. Te compraré todo lo que _____.
a) necesites b) necesitarás c) necesitas d) necesitaras
3. Redactaré la carta como me _____ tú.
a) dices b) hubieras dicho c) digas d) dijeras
4. A: Bueno, tengo que marcharme ya. Mi padre está esperando.
B: ¡_____! Seguimos en contacto.
a) Venga b) Viene c) Vendrá d) Viniera
5. A: Este verano me voy a la playa del Postiguet para tomar un poco de sol.
B: ¡_____ hombre! ¿Por qué no me has dicho nada antes?
a) Va b) Vaya c) Irá d) Fuese
6. Quizá _____ a cenar mañana a casa de los Fernández.
a) voy b) vaya c) iré d) fuera
7. Tal vez _____ de la contraseña.
a) te has olvidado b) habrás olvidado c) hayas olvidado d) hubieras olvidado
8. Os _____ acaso el momento de residir en casas lujosas.
a) habría llegado b) hubiera llegado c) haya llegado d) ha llegado
9. A lo mejor le _____ (poner) nervioso lo que le voy a decir.
a) ponga b) pondrá c) ponga d) puso

10. _____lo que _____, estará bien.
a) Compras, compras b) Compres, compras c) Comprará, comprarás d) Compres, compres
11. A: Hoy estoy indispuesto. No puedo ir a clase.
B: No te preocupes. Luego, te prestaré mis apuntes. ¡Que _____ pronto!
a) te mejorarás b) te mejores c) te mejoras d) te mejorarás
12. ¡Qué ganas tengo de que _____ conmigo!
a) vendrás b) vengas c) vienes d) vinieras
13. ¡Ojalá que _____ bien!
a) salga b) sale c) saldrá d) saliera
14. A: Esta película es un muermo.
B: ¡Según se _____!
a) ve b) vea c) viera d) hubiera visto
15. Que yo _____, nadie me avisó.
a) sé b) supiera c) sepa d) sabría
16. Necesitaría/Quisiera/Me gustaría que me _____ (dar, tú) un lápiz.
a) das b) des c) dieras d) darás
17. Te sugeriría que _____ el tema.
a) cambiarás b) cambiaras c) cambies d) cambias
18. Me alegro de que _____ todas las asignaturas.
a) aprobarás b) hayas aprobado c) apruebes d) has aprobado
19. Está claro/demostrado que el tabaco _____ cáncer.
a) produce b) produzca c) haya producido d) produjera.
20. Lo más obvio/evidente es que _____ las diferencias.
a) hayamos percibido b) percibamos c) percibimos d) percibiéramos
21. Estoy seguro(a) de / Estoy convencido(a) de que _____ Mercedes.
a) se haya marchado b) se ha marchado c) se hubiera marchado d) se marchara
22. Será mejor que _____ a la ceremonia de entrega de premios.
a) asistías b) asistieras c) asistas d) asistirías
23. No veo que _____ ocupado. Creo que no quiere venir con nosotros.
a) esté b) estará c) estuviera d) está
24. Quiero una casa que _____ jardín.
a) tiene b) tuviera c) tuvo d) tenga
25. Busco una secretaria que _____ idiomas.
a) hablara b) hable c) habla d) habló
26. En cuanto/Cuando _____ con nosotros iremos a Venecia.
a) se reunirán b) hayan reunido c) habían reunido d) hubieran reunido
27. Mis abuelos no se fueron hasta que no les _____ la verdad.
a) dijeron b) dijeran c) habían dicho d) hubieran dicho
28. Estoy ahorrando para que mi hijo _____ (ir) a estudiar a Italia.
a) fue b) fuera c) va d) vaya
29. La llamaré ahora no _____ a ser que luego me olvide.
a) irá b) fuera c) va d) vaya
30. Salvo que/A no ser que _____ algo grave, este verano vamos a Noruega.
a) ocurra b) ocurre c) ocurrirá d) ocurriera
31. Le _____ muy agradecido si me _____ todas estas informaciones.

- a) estuviera/detalla b) estaría/detallara c) estaría/detallaba d) estaré/detallaba
32. Mientras _____ el comedor, tú haces la comida.
a) haya limpiado b) limpiara c) limpio d) limpie
33. Mientras _____ la casa, no entres.
a) he limpiado b) limpiaré c) limpio d) limpie
34. Cuando _____, algo habrá hecho.
a) haya callado b) callara c) calle d) calla
35. Por muy amable que _____, me cae fatal.
a) es b) era c) fuera d) sea
36. El truco que dices es bueno, si bien no _____ todas las veces.
a) haya salido b) sale c) saliera d) salga
37. Aunque al padre no le _____ la idea, me dejó salir de fiesta.
a) gusta b) guste c) gustara d) gustó
38. Cogió el coche, a pesar de que le _____ que no lo hiciera.
a) hubiera advertido b) había advertido c) haya advertido d) advirtiera
39. Rezaba calladamente, bien que a veces se le _____.
a) oía b) oyera c) oiga d) hubiera oído.
40. Para lo mucho que _____, poco dinero le damos.
a) hubiera trabajado b) trabaje c) trabajara d) trabaja
41. Aun cuando _____ tranquilo, hervía por dentro.
a) se mostraba b) se mostrara c) se hubiera mostrado d) se haya mostrado
42. Vino con retraso; y eso que le _____ con tiempo.
a) hubiera avisado b) avisé c) avisara d) avise
43. Habla como si _____ borracha.
a) está b) estaba c) estuviera d) esté
44. Ayer era una fiesta local; de ahí que las oficinas _____ cerradas.
a) están b) estén c) estuvieran d) estaban
45. Lo hizo de tal manera que nos _____.
a) asustamos b) asustemos c) asustáramos d) hubiéramos asustado
46. Yo tengo ganas de relajarme, así que me _____ a la sauna.
a) haya ido b) fuera c) vaya d) voy

B. COMPLETA LAS FRASES CON LAS FORMAS ADECUADAS DE LOS VERBOS ENTRE PARÉNTESIS TENIENDO EN CUENTA LA DIFERENCIA ENTRE EL MODO INDICATIVO Y EL SUBJUNTIVO.

47. Dime (todo) cuanto _____ (querer).
48. Hoy me he encontrado con los jugadores del Barça. ¡____! (ir) día que tengo!
49. Probablemente/Posiblemente _____ (estar, ella) en el Concierto de Aranjuez anoche.
50. _____ (ellos, llegar) quizás a las dos.
51. Juan te lo _____ (contar), posiblemente.
52. _____ (Llegar, yo) probablemente de retraso.
53. A lo mejor _____ me (regalar) mi novio.
54. _____ (ellos, ir) con vosotros, a lo mejor.
55. _____ (ser) donde _____ (ser), no quiero salir esta noche.

56. _____ (venir) lo que _____ (venir), voy a comprarme un coche.
57. ¡Que _____ (tener) suerte!
58. ¡Ojalá te _____ (conceder, ellos) una beca para tus estudios!
59. ¡Que te lo _____ (pasar) bien!
60. Completa las frases según _____ (convenir).
61. Según lo que me _____ (comentar) Susana, se han publicado las notas.
62. Decidiré según lo que me _____ (decir, tú).
63. No _____ (creer, tú) nada de lo que te cuenten.
64. No _____ (ser, tú) tan reacio a su propuesta.
65. ¡No _____ me (decir, tú)!
66. Que yo _____ (ver), nada me interesa.
67. Enrique tuvo un asunto con la hija del director, que yo _____ (recordar).
68. Espero que la _____ (amar, tú) toda la vida.
69. Me muero de ganas de que te _____ (casar) conmigo.
70. Me han ordenado que _____ (hacer) este trabajo.
71. El médico te prohibió que _____ (comer) tantos dulces.
72. Me da asco que _____ (mascar, tú) chicle.
73. Siento que no _____ (poder, tú) venir.
74. Me importa un rábano que no _____ (venir, tú).
75. Es/parece cierto/seguro/evidente/verdad que las plantas _____ (moverse).
76. No tengo tan claro que los leones indomables _____ (ganar) el partido.
77. No es/parece cierto/seguro/evidente/verdad/obvio que _____ (llover) ahora.
78. Creo que _____ (ir) a hacer calor dentro de poco.
79. No creo que Alfonso _____ (haber) llamado.
80. Supongo que _____ (querer, tú) hacer un comentario.
81. No pienso que su actitud _____ (ser) indecente.
82. No te niego que/no te discuto que _____ (ser) así, pero hacía falta avisarme.
83. Yo no digo que no _____ (tener) razón, pero hay que justificarlo.
84. No está claro/demostrado que _____ (ser, ella) argentina.
85. No parece que la mesa _____ (estar) limpia.
86. No se siente que _____ (estar, ella) contenta.
87. No conozco a nadie que _____ (tener) sus noticias.
88. Tan pronto como/una vez _____ (llegar, nosotros) a la ciudad, os llamamos por teléfono.
89. Tan pronto como me _____ (levantar), me meto en la ducha.
90. Siempre visito a mis tíos cuando _____ (ir) al pueblo.
91. Siempre que _____ (comer) lentejas, me acuerdo de mi madre.
92. En cuanto me _____ (meter) en la cama, me duermo.
93. Siempre que _____ (salir) de viaje, acuérdate de llevarte el pasaporte.
94. Te avisaré dos días antes, con el fin de que _____ (poder) preparar el informe.
95. Lo hizo con la intención de que no te _____ (gastar) mucho dinero.
96. Hizo todo lo posible por que le _____ (conceder) el ascenso.
97. He cocinado este plato para quien lo _____ (degustar).
98. Vino a mi casa a que le _____ (plantar) la maceta.
99. Te he traído estos papeles a fin de que los _____ (revisar) juntos.
100. No intentes acercarte al perro, no sea que te _____ (morder).
101. No lo dejé subir al columpio, no _____ (ir) a caerse.
102. Te contaré el secreto siempre y cuando me _____ (prometer) no divulgarlo.

103. Como no me _____ (entregar) el recibo, no puedo pagarte.
 104. Todo irá bien mientras no _____ (surgir) complicaciones.
 105. Haz lo que quieras, con tal de que no _____ (molestar).
 106. Llegarán tarde, en el supuesto de que _____ (venir) hoy.
 107. Conseguirás arreglarlo sólo con que te _____ (leer) las instrucciones.
 108. Este patio se convertirá en un barrizal a poco que _____ (caer) cuatro gotas.
 109. No iré a ese sitio excepto que me lo _____ (pedir) de rodillas.
 110. Aunque _____ (llover) iré al colegio.
 111. Por más carantoñas que me _____ (hacer), no cederé.
 112. Mal que te _____ (pesar), tendrás que hacerlo esta mañana.
 113. No te dejaré ir a la calle por mucho que te _____ (empeñar).
 114. Así lo _____ (decir) tu padre, seguiré haciendo lo mismo.
 115. Déjame entrar, siquiera _____ (ser) un momento.
 116. Canta igual que si _____ (estar) loco.
 117. Habéis de comportaros tal y como yo os _____ (decir).
 118. Esto se hará según y conforme tú nos _____ (ir) indicando.
 119. Nadie es tan alto como para que no _____ (poder) salir por esa puerta.
 120. Es cierto/seguro/evidente/verdad/obvio/indudable que _____ (volver, él) mañana.

C. ANA, ROSA, CARMEN, LUISA Y PABLO TIENEN PROBLEMAS DE SALUD Y ERES MÉDICO. DALES CONSEJOS ESCOGIENDO UNA DE LAS ESTRUCTURAS SIGUIENTES PARA CADA PROBLEMA:

- Te aconsejo/recomiendo/sugiero que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo más aconsejable/recomendable (en este caso) es que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Te sugeriría/recomendaría que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo único que puedo aconsejarte/recomendarte/sugerirte es que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo más aconsejable/recomendable (en este caso) sería que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente.

ANA: Tengo dolor de cabeza.

MÉDICO: Tomar una aspirina.

ROSA: Tengo la gripe.

MÉDICO: Beber mucho líquido y dormir.

CARMEN: Estoy estresada.

MÉDICO: Hacer deporte.

LUISA: No puedo dormir. Tengo insomnio.

MÉDICO: ir al masajista.

PABLO: Me duelen las muelas.

MÉDICO: ir al dentista.

D. EXPRESIÓN ESCRITA

Escríbele una carta de 10 líneas como máximo a un amigo para explicarle cómo tiene que hacer para venir a la Universidad de Versalles desde el aeropuerto de París-Charles de Gaulle.

¡Ojo!: Deberás utilizar **las estructuras siguientes: Cuando/En cuanto/Tan pronto como/Una vez + verbo conjugado en el tiempo correspondiente.**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXO 2

SOLUCIONARIO DE LA PRUEBA DEL DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES

Presento las preguntas divididas en grupos (para que sepamos si hemos rastreado casi todos los casos en los que aparece el subjuntivo), pero en el test que pasaré a los estudiantes no seguiré este orden y mezclaré todos los usos. Intento añadir casos de aparición del indicativo para crear la confusión y para que veamos si tienen muy claros ambos usos.

Propongo oraciones para la compleción de huecos y oraciones para la selección múltiple. Asimismo, para obtener los datos necesarios sobre ellos, pondré un espacio para que pongan su edad, su sexo, su nivel de estudio y la duración de sus estudios de español.

EDAD: 26

SEXO: Mujer

NIVEL DE ESTUDIO: Máster

TITULACIÓN CURSADA: Licenciada en Traducción e Interpretación

DURACIÓN DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL: Toda la vida

Las preguntas del test están divididas en cuatro grupos principales: las oraciones independientes, las sustantivas, las adjetivas o de relativo y las adverbiales, que a su vez se organizan en subgrupos.

D. Las oraciones independientes

1. Donde/Como/Todo lo que...+ Subjuntivo: 4 oraciones

- ❖ Quiero ir a donde tú _____.
- a) vas b) irás c) **vayas** d) fueras
- ❖ Te compraré todo lo que _____.
- b) **necesites** b) necesitarás c) necesitas d) necesitaras
- ❖ Redactaré la carta como me _____ tú.
- b) dices b) hubieras dicho c) **digas** d) dijeras
- ❖ Dime (todo) cuanto **quieras** (querer).

2. Interjecciones: 3 oraciones

- ❖ A: Bueno, tengo que marcharme ya. Mi padre está esperando.
- ❖ B: ¡_____! Seguimos en contacto.
- a) **Venga** b) Viene c) Vendrá d) Viniera
- ❖ Hoy me he encontrado con los jugadores del Barça. ¡**Vaya!** (ir) día que tengo!
- ❖ A: Este verano me voy a la playa del Postiguet para tomar un poco de sol.
- ❖ B: ¡_____ hombre! ¿Por qué no me has dicho nada antes?
- a) Va b) **Vaya** c) Irá d) Fuese

3. Probabilidad con los adverbios colocados antes del verbo: 3 oraciones

- ❖ Quizá _____ a cenar mañana a casa de los Fernández.
a) voy b) **vaya** c) iré d) fuera
- ❖ Probablemente/Posiblemente **estuvo** (estar, ella) en el Concierto de Aranjuez anoche.
- ❖ Tal vez _____ de la contraseña.
b) **te has olvidado** b) habrás olvidado c) hayas olvidado d) hubieras olvidado

4. Probabilidad con los adverbios colocados después del verbo: 4 oraciones

- ❖ **Llegarán** (ellos, llegar) quizás a las dos.
- ❖ Juan te lo **contará** (contar), posiblemente.
- ❖ **Llegaré** (Llegar, yo) probablemente de retraso.
- ❖ Os _____ acaso el momento de residir en casas lujosas.
b) **habría llegado** b) hubiera llegado c) haya llegado d) ha llegado

5. Probabilidad con “A lo mejor”: 3 oraciones

- ❖ A lo mejor **me regala** me (regalar) mi novio.
- ❖ A lo mejor le _____ (poner) nervioso lo que le voy a decir.
a) **pongo** b) pondrá c) ponga d) puso
- ❖ **Irán** (ellos, ir) con vosotros, a lo mejor.

6. Fórmulas duplicativas: 3 oraciones

- ❖ **Sea** (ser) donde **sea** (ser), no quiero salir esta noche.
- ❖ **Venga** (venir) lo que **venga** (venir), voy a comprarme un coche.
- ❖ _____ lo que _____, estará bien.
a) Compras, compras b) Compres, compres c) Comprarás, comprarás d) **Compres, compres**

Compres, compres

7. Deseo o exhortación con “Que”: 3 oraciones

- ❖ ¡Que te **diviertas** (divertir)!
- ❖ A: Hoy estoy indispuerto. No puedo ir a clase.
- ❖ B: No te preocupes. Luego, te prestaré mis apuntes. ¡Que _____ pronto!
a) te mejorarás b) **te mejores** c) te mejoras d) te mejorarás
- ❖ ¡Qué ganas tengo de que _____ conmigo!
a) vendrás b) **vengas** c) vienes d) vinieras

8. Deseo o exhortación con “Ojalá”: 3 oraciones

- ❖ ¡Ojalá te **concedan** (conceder, ellos) una beca para tus estudios!
- ❖ ¡Ojalá **estuviera** (estar) Ana aquí!
- ❖ ¡ojalá que _____ bien!
a) **salga** b) sale c) saldrá d) saliera

9. Con según: 3 oraciones

- ❖ A: Esta película es un muermo.
- ❖ B: ¡Según se _____!
a) ve b) **vea** c) viera d) hubiera visto
- ❖ Completa las frases según **convenga** (convenir).
- ❖ Según lo que me **comenta** (comentar) Susana, se han publicado las notas.
- ❖ Decidiré según lo que me **digas** (decir, tú).

10. Expresar prohibición: 3 oraciones

- ❖ No **creas** (creer, tú) nada de lo que te cuenten.
- ❖ No **seas** (ser, tú) tan reacio a su propuesta.
- ❖ ¡No me **digas** (decir, tú)!

11. Expresiones con valor de percepción: 3 oraciones

- ❖ Que yo _____, nadie me avisó.

- a) sé b) supiera c) **sepa** d) sabría
- ❖ Que yo **vea** (ver), nada me interesa.
- ❖ Enrique tuvo un asunto con la hija del director, que yo **recuerde** (recordar).

E. Oraciones sustantivas: 15 oraciones

12. Verbos de deseo o intención: 3 oraciones

- ❖ Necesitaría/Quisiera/Me gustaría que me _____ (dar, tú) un lápiz.
a) das b) des c) **dieras** d) darás
- ❖ Espero que la **ames** (amar, tú) toda la vida.
- ❖ Me muero de ganas de que te **cases** (casar) conmigo.

13. Verbos de influencia o reacción: 3 oraciones

- ❖ Me han ordenado que **haga** (hacer) este trabajo.
- ❖ El médico te prohibió que **comas** (comer) tantos dulces.
- ❖ Te sugeriría que _____ el tema.
a) cambiarás b) **cambiaras** c) cambies d) cambias

14. Verbos y expresiones de dudas, emoción y sentimiento: 3 oraciones

- ❖ Me alegro de que _____ todas las asignaturas.
a) aprobarás b) **hayas aprobado** c) apruebes d) has aprobado
- ❖ Me da asco que **masques** (mascar, tú) chicle.
- ❖ Siento que no **puedas** (poder, tú) venir.

15. Expresiones con valor de indiferencia o ausencia de preferencia: 1 oración

- ❖ Me importa un rábano que no **vengas** (venir, tú).

16. Expresiones para indicar certeza, evidencia, falta de certeza: 5 oraciones

- ❖ Es/parece cierto/seguro/evidente/verdad que las plantas **se muevan** (moverse).
- ❖ No tengo tan claro que los leones indomables **ganen** (ganar) el partido.
- ❖ No es/parece cierto/seguro/evidente/verdad/obvio que **lloverá** (llover) ahora.
- ❖ Está claro/demostrado que el tabaco _____ cáncer.
a) **produce** b) produzca c) haya producido d) produjera.
- ❖ Lo más obvio/evidente es que _____ las diferencias.
a) hayamos percibido b) **percibamos** c) percibimos d) percibiéramos

17. Expresiones para dar opiniones: 5 oraciones

- ❖ Creo que **va** (ir) a hacer calor dentro de poco.
- ❖ No creo que Alfonso **haya** (haber) llamado.
- ❖ Supongo que **quieres** (querer, tú) hacer un comentario.
- ❖ No pienso que su actitud **sea** (ser) indecente.
- ❖ Estoy seguro(a) de / Estoy convencido(a) de que _____ Mercedes.
a) se haya marchado b) **se ha marchado** c) se hubiera marchado d) se marchara

18. Expresiones para presentar un contraargumento: 2 oraciones

- ❖ No te niego que/no te discuto que **sea** (ser) así, pero hacía falta avisarme.
- ❖ Yo no digo que no **tengas** (tener) razón, pero hay que justificarlo.

19. Verbos de juicio de valor: 3 oraciones

- ❖ Es cierto/seguro/evidente/verdad/obvio/indudable que **volverá** (volver, él) mañana.
- ❖ No está claro/demostrado que **sea** (ser, ella) argentina.
- ❖ Será mejor que _____ a la ceremonia de entrega de premios.
a) asistías b) asistieras c) **asistas** d) asistirías

20. Verbos de entendimiento y percepción física o intelectual: 3 oraciones

- ❖ No parece que la mesa **esté** (estar) limpia.
- ❖ No veo que _____ ocupado. Creo que no quiere venir con nosotros.

- a) **esté** b) estará c) estuviera d) está
- ❖ No se siente que **esté** (estar, ella) contenta.
- F. Oraciones adjetivas (de relativo): 3 oraciones**
- ❖ Quiero una casa que _____ jardín.
a) tiene b) tuviera c) tuvo d) **tenga**
 - ❖ Busco una secretaria que _____ idiomas.
a) hablara b) **hable** c) habla d) habló
 - ❖ No conozco a nadie que **tenga** (tener) sus noticias.
- G. Oraciones adverbiales: 15 oraciones**
- 21. Oraciones temporales: 8 oraciones**
- ❖ En cuanto/Cuando _____ con nosotros iremos a Venecia.
a) se reunirán b) **hayan reunido** c) habían reunido d) hubieran reunido
 - ❖ Tan pronto como/una vez **lleguemos** (llegar, nosotros) a la ciudad, os llamamos por teléfono.
 - ❖ Tan pronto como me **levante** (levantar), me meto en la ducha.
 - ❖ Siempre visito a mis tíos cuando **voy** (ir) al pueblo.
 - ❖ Siempre que **como** (comer) lentejas, me acuerdo de mi madre.
 - ❖ En cuanto me **meto** (meter) en la cama, me duermo.
 - ❖ Siempre que **salgas** (salir) de viaje, acuérdate de llevarte el pasaporte.
 - ❖ Mis abuelos no se fueron hasta que no les _____ la verdad.
a) dijeron b) dijeran c) **habían dicho** d) hubieran dicho
- 22. Oraciones finales : 10 oraciones**
- ❖ Estoy ahorrando para que mi hijo _____ (ir) a estudiar a Italia.
a) fue b) fuera c) va d) **vaya**
 - ❖ Te avisaré dos días antes, con el fin de que **puedas** (poder) preparar el informe.
 - ❖ Lo hizo con la intención de que no te **gastes** (gastar) mucho dinero.
 - ❖ Hizo todo lo posible por que le **concedieran** (conceder) el ascenso.
 - ❖ He cocinado este plato para quien lo **deguste** (degustar).
 - ❖ Vino a mi casa a que le **plantara** (plantar) la maceta.
 - ❖ La llamaré ahora no _____ a ser que luego me olvide.
a) irá b) fuera c) va d) **vaya**
 - ❖ Te he traído estos papeles a fin de que los **revisemos** (revisar) juntos.
 - ❖ No intentes acercarte al perro, no sea que te **muerdas** (morder).
 - ❖ No lo dejé subir al columpio, no **vaya** (ir) a caerse.
- 23. Oraciones condicionales: 13 oraciones**
- ❖ Salvo que/A no ser que _____ algo grave, este verano vamos a Noruega.
a) **ocurra** b) ocurre c) ocurrirá d) ocurriera
 - ❖ Te contaré el secreto siempre y cuando me **prometas** (prometer) no divulgarlo.
 - ❖ Le _____ muy agradecido si me _____ todas estas informaciones.
a) estuviera/detalla b) **estaría/detallara** c) estaría/detallaba d) estaré/detallaba
 - ❖ Como no me **entregues** (entregar) el recibo, no puedo pagarte.
 - ❖ Todo irá bien mientras no **surjan** (surgir) complicaciones.
 - ❖ Haz lo que quieras, con tal de que no **molestes** (molestar).
 - ❖ Llegarán tarde, en el supuesto de que **vengan** (venir) hoy.
 - ❖ Conseguirás arreglarlo sólo con que te **leas** (leer) las instrucciones.
 - ❖ Este patio se convertirá en un barrizal a poco que **caigan** (caer) cuatro gotas.
 - ❖ No iré a ese sitio excepto que me lo **pidan** (pedir) de rodillas.
 - ❖ Mientras _____ el comedor, tú haces la comida.
a) haya limpiado b) limpiara c) **limpio** d) limpie

❖ Mientras _____ la casa, no entres.
a) he limpiado b) limpiaré c) limpio d) limpie

❖ Cuando _____, algo habrá hecho.
a) haya callado b) callara c) calle d) calla

24. Oraciones concesivas: 14 oraciones

❖ Por muy amable que _____, me cae fatal.
a) es b) era c) fuera d) sea

❖ Aunque llueva (llover) iré al colegio.

❖ El truco que dices es bueno, si bien no _____ todas las veces.
a) haya salido b) sale c) saliera d) salga

❖ Aunque al padre no le _____ la idea, me dejó salir de fiesta.
a) gusta b) guste c) gustara d) gustó

❖ Por más carantoñas que me hagas (hacer), no cederé.

❖ Mal que te pese (pesar), tendrás que hacerlo esta mañana.

❖ Cogió el coche, a pesar de que le _____ que no lo hiciera.
a) hubiera advertido b) había advertido c) haya advertido d) advirtiera

❖ Rezaba calladamente, bien que a veces se le _____.
a) oía b) oyera c) oiga d) hubiera oído.

❖ Para lo mucho que _____, poco dinero le damos.
a) hubiera trabajado b) trabaje c) trabajara d) trabaja

❖ Aun cuando _____ tranquilo, hervía por dentro.
a) se mostraba b) se mostrara c) se hubiera mostrado d) se haya mostrado

❖ No te dejaré ir a la calle por mucho que te empeñes (empeñar).

❖ Vino con retraso; y eso que le _____ con tiempo.
a) hubiera avisado b) avisé c) avisara d) avise

❖ Así lo diga (decir) tu padre, seguiré haciendo lo mismo.

❖ Déjame entrar, siquiera sea (ser) un momento.

25. Oraciones modales: 4 oraciones

❖ Habla como si _____ borracha.
a) está b) estaba c) estuviera d) esté

❖ Canta igual que si estuviera (estar) loco.

❖ Habéis de comportaros tal y como yo os digo (decir).

❖ Esto se hará según y conforme tú nos vayas (ir) indicando.

26. Oraciones consecutivas: 4 oraciones

❖ Ayer era una fiesta local; de ahí que las oficinas _____ cerradas.
a) están b) estén c) estuvieran d) estaban

❖ Nadie es tan alto como para que no pueda (poder) salir por esa puerta.

❖ Lo hizo de tal manera que nos _____.
a) asustamos b) asustemos c) asustáramos d) hubiéramos asustado

❖ Yo tengo ganas de relajarme, así que me _____ a la sauna.
a) haya ido b) fuera c) vaya d) voy

H. Ana, Rosa, Carmen, Luisa y Pablo tienen problemas de salud y eres médico. Dales consejos usando las estructuras siguientes:

- Te aconsejo/recomiendo/sugiero que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo más aconsejable/recomendable (en este caso) es que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;

- Te sugeriría/recomendaría que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo único que puedo aconsejarte/recomendarte/sugerirte es que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente;
- Lo más aconsejable/recomendable (en este caso) sería que + verbo conjugado en el tiempo correspondiente.

ANA: Tengo dolor de cabeza.

MÉDICO: Lo más aconsejable es que tomes una aspirina.

ROSA: Tengo la gripe.

MÉDICO: Lo más aconsejable sería que bebieras mucho líquido y durmieras.

CARMEN: Estoy estresada.

MÉDICO: Te sugiero que hagas deporte.

LUISA: No puedo dormir. Tengo insomnio.

MÉDICO: Lo más aconsejable sería que fueras al masajista.

PABLO: Me duelen las muelas.

MÉDICO: Te aconsejo que vayas al dentista.

I. Expresión escrita:

Escríbele una carta de 10 líneas como máximo a un amigo para explicarle cómo tiene que hacer para venir a la Universidad de Versalles desde el aeropuerto de París-Charles de Gaulle.

¡Ojo!: Deberás utilizar **las estructuras siguientes: Cuando/En cuanto/Tan pronto como/Una vez + verbo conjugado en el tiempo correspondiente.**

Estimado Baudelaire:

Para poder venir a la Universidad de Versalles tienes que coger el RER, que es el tren de cercanías de la región. En cuanto llegues al aeropuerto París-Charles de Gaulle busca las señales que te indiquen cómo llegar a la estación. Una vez estés en la estación, tienes que comprar un billete de zonas 1-6 (pues la Universidad de Versalles se encuentra en zona 6, al igual que el aeropuerto) ¡Cuidado con no perder el billete, hay controladores por todas partes! Tendrás que cambiar de RER en la estación de Saint Michel. Cuando bajes del RER B, tendrás que coger el RER C dirección Saint-Quentin en Yvelines (lleva cuidado en la estación, en París hay muchos robos) En cuanto estés a tres paradas de Saint-Quentin en Yvelines, me mandas un WhatsApp o un mensaje de texto e iré a recogerte (yo ya estaré por la zona, pues he quedado por la mañana con Frédéric)

¡Hasta pronto!

Alba

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS Y SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTADO

La finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de los/las estudiantes sobre su adquisición del subjuntivo con la teoría de la declaración y no-declaración

Indique, en una escala del 1 al 10 donde 1 es el nivel más bajo y 10 el más alto, su grado o nivel de satisfacción con los siguientes aspectos de la teoría que acaba de utilizar para seleccionar el modo verbal:		VALORACIONES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DOMINACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA TEORÍA EN GENERAL											
1	Entiendo la lógica del contexto 1 (con las matrices volitivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Entiendo la lógica del contexto 1 (con las matrices de objetivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Entiendo la lógica del contexto 2 (con las matrices veritativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Entiendo la lógica del contexto 2 (con las matrices valorativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Entiendo la lógica del contexto 3 (con las matrices especificativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Entiendo la lógica del contexto 4 (con las matrices trifásicas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Entiendo cómo funcionan la ley de significado y de uso del modo verbal en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LAS EXPLICACIONES DE LA TEORÍA											
8	Es fácil utilizar la lógica de contextos para seleccionar el modo verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ya no necesito aprender el subjuntivo memorizando reglas sin entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Prefiero buscar, en adelante, una lógica para razonar mi actitud modal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	La alternancia indicativo/subjuntivo ya no me plantea dificultades con esa teoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Estoy satisfecho (a) con las explicaciones de la teoría, en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 4

El subjuntivo es lógico: Piedra, papel... ¡operadores!

Baudelaire, desde Camerún, obligado por las exigencias de su tesis doctoral, toca piedra dura en un fenómeno fastidioso en la explicación lógica del modo verbal, el de las matrices aparentemente sinónimas en términos declarativos que sin embargo seleccionan modos diferentes:

Estimado José:

Te agradezco de nuevo tu apoyo.

La teoría me está funcionando bien. Sin embargo, me cuesta utilizarla para explicar el uso de la expresión “A lo mejor” que rige el modo indicativo, y eso que permite valorar o cuestionar informaciones como las expresiones “Quizá”, “Tal vez”, “Es posible / Posiblemente”, “Es probable / Probablemente”, que en cambio introducen el subjuntivo. Me explico:

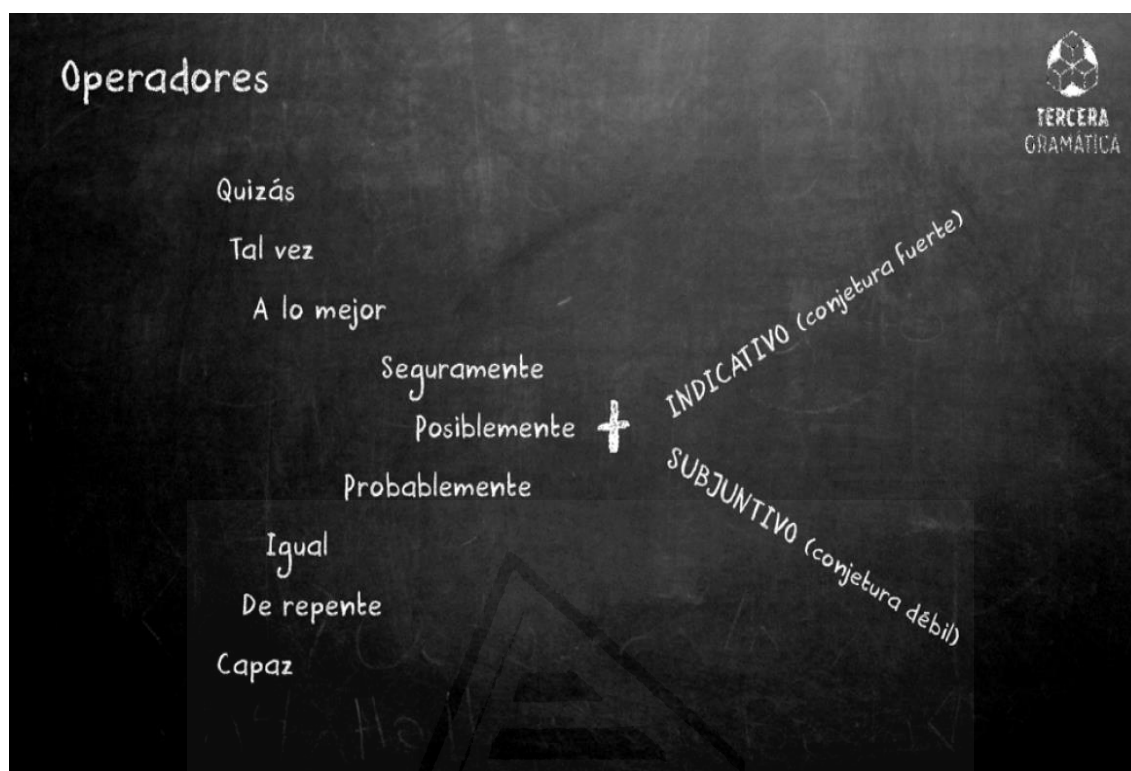
En oraciones como las siguientes: “A lo mejor vuelve Javier este fin de semana”, “Es posible que venga...”, “Posiblemente vuelva...”, me parece que se cuestiona la información. ¿Cómo podemos explicar el uso del indicativo con la expresión “A lo mejor”?

Muchas gracias de antemano por tu atención.

La superación de este comprensible desconcierto nos recomienda reparar en que aquí estamos tratando con la misma lógica dos clases de matrices (es decir, de significados gramaticales) muy diferentes. Veamos exactamente cuáles.

Cuando decimos “Pienso que”, “Es posible que” o “No creo que”, el modo de la idea que introducimos depende de la actitud declarativa que estas matrices implican por su significado literal. Estas matrices son matrices “vivas” en el sentido de que son en sí mismas predicados comunes (yo considero que algo es posible, alguien no cree algo o no pienso algo...) y por tanto están sujetas a muy diversas modificaciones del hablante que pueden alterar su significado y, por tanto, el modo que exigen. No es igual, por ejemplo, decir “No pienso que esté enfermo” (que puede significar que no lo creo) que decir “No pienso que estoy enfermo” (que puede querer decir que reconozco que estoy enfermo pero procuro pensar en otra cosa). No es igual decir “No pensé que estuviera durmiendo” que decir “No pensé que estaba durmiendo” (estaba durmiendo, pero no se me ocurrió pensar en ello). No es igual decir “Pienso que...” que decir “No pienso que...”, etc. Estas características de matriz “viva” no se dan en un número muy limitado de fórmulas que podríamos llamar “operadores” y que admiten ambos modos a pesar de que en términos declarativos todos ellos, semánticamente, implican una no-declaración.

Afortunadamente, son habas tan contadas que el conjunto podría quedar prácticamente singularizado en un puñado de operadores como los que presento en la imagen (o menos, si se quiere limitar a los que son habituales en un país determinado):



Se trata en su mayoría, como se ve, de adverbios o expresiones adverbiales que constituyen una especie de matrices “momificadas” en el sentido de que han evolucionado hacia la lexicalización y no admiten el tipo de reformulaciones que hemos visto anteriormente, excepción hecha de “a lo mejor”, cuyo origen “vivo” delata el ocasional “a lo peor” que a veces se usa). Como operadores, permiten abrir un **espacio mental** (en este caso de conjetura) dentro del cual el modo puede dejar de tener la responsabilidad **absoluta** de determinar si se trata de una declaración o no, para permitir su uso **relativo** como una especie de gradación interior: ni el indicativo ni el subjuntivo serán tomados como una declaración o una no-declaración, sino como una versión más (indicativo) o menos (subjuntivo) fuerte de una misma actitud no-declarativa: presentar una conjetura sobre lo que en el mundo puede ser.

No quiero extenderme en consideraciones teóricas, pero si alguien está interesado en esta idea de operador y sus consecuencias, [en este artículo \(páginas 34-36\)](#) puede considerar el caso, mucho más relevante y claro en mi opinión, del operador condicional “si”, en relación igualmente con el indicativo y el subjuntivo. Sí voy a hacer algunas consideraciones teórico-prácticas, en concreto tres.

1 La primera de ellas es urgente porque tiene que ver con el grito que algunos lectores habrán colocado en la bóveda celeste al ver incluidas en un cuadro donde dice “indicativo o subjuntivo” expresiones como “A lo mejor” o “Igual”, ya que se supone que estas deberían seleccionar indicativo siempre (y si no, pregúntenselo a la RAE). La verdad, sin embargo, es que se usan siempre con indicativo en las zonas geográficas

donde aún no han evolucionado totalmente desde una naturaleza “viva” hasta su fosilización como operadores, pero que en muchas otras zonas sí lo han hecho y por tanto “A lo mejor” se considera un sinónimo funcional perfecto de, por ejemplo, “Quizás”. En la breve búsqueda que he hecho para ofrecer ejemplos he encontrado que esto sucede, al menos, en países como Perú, Uruguay, Venezuela, Colombia, México o Argentina. Sí, “A lo mejor” o “Igual” también se usan con subjuntivo:

- *Al final de mi vida **a lo mejor** lo sepa.*
- ***A lo mejor tenga** razón aquí el teniente coronel.*
- *Porque escribir **a lo mejor** sea eso, un ejercicio mnemotécnico.*

- *Si tuviera money yo demandaría a Sony, aunque tal vez, **igual** lo haga.*
- *Sé que el 90% **igual** ya lo sepa, pero igual alguien no, lo dejo por si acaso el comentario.*
- *Alguno **igual** lo haya visto ya en yonkis, si así lo ha hecho, imagino que habrá visto que el experimento de contar no es sencillo.*

2 La segunda consideración es menos urgente, pero necesaria ante la eventualidad de que alguien pueda estar desconcertado con la inclusión de “De repente” o “Capaz” entre los operadores de conjetura. Porque en muchos países de habla hispana, además de sus significados convencionales, están fijados como operadores equivalentes a “quizás”. Y como tales, aceptan indicativos para presentar más realísticamente conjeturas y subjuntivos para atenuar ese realismo. Como se puede ver en estos ejemplos de “de repente”, extraídos de la web, a donde remito al lector para considerar su contexto:

Con indicativo:

- ***De repente** mañana me levanto y digo ‘me voy’ o capaz me quedo a vivir.*
- *Yo creo que tal afirmación es por falta de información o **de repente** ya lo sabía y manipula esto.*
- *No recuerdo haber escuchado ese planteamiento de Barnechea, **de repente** lo ha dicho, no lo sé.*

Con subjuntivo:

- *El momento es difícil, **de repente** no sea el tiempo para encontrar primero responsables de los hechos.*
- ***De repente** usted crea que sea por los buenos abonos que tiene el país, **de repente** tenga que ver con buenos agricultores que se encargan de darle el trato correcto que necesitan las tierras.*
- *Por, ejemplo si mañana viene un vecino que **de repente** tuvo un pasado aprista o de cualquier otro partido y quiera ser parte de este proyecto, bienvenidos.*

Y como se puede ver igualmente en el caso de “capaz” (o de cualquier otro que sea usado como operador en cualquier latitud), para el que basten este par de ejemplos sumados al “capaz me quedo a vivir” de una de las muestras anteriores, igualmente consultables y ampliables de forma indefinida en internet:

- *El conductor radial y televisivo sugirió que el humorista **capaz tenga** que buscarse a otro partenaire.*
- ***Capaz tiene** un “jardinero o chofer” todo servicio.... Vaya uno a saber ...*

3 La tercera y última consideración es de índole didáctica. Aprender a usar el subjuntivo entendiendo lo que se hace, es decir, manejando una lógica comunicativa, es aprender a usar el subjuntivo aprendiendo significados. Y aprender significados significa aprender vocabulario. Ahora bien, el significado de las palabras no es el que está en un diccionario. Es el que el hablante le da en cada momento y en cada lugar donde habla, y sobre todo, para casos como este, es el que está definido en términos gramaticales, no meramente semánticos. En términos semánticos, tanto da “Es posible” como “Quizás” como “Yo pienso”, y sin embargo la realidad es que el modo que se puede seleccionar en cada caso es diferente (solo subjuntivo, ambos, o solo indicativo, respectivamente), y a este aparente caos habría que darle una solución didáctica que vaya un poquito más allá de la recomendación de memorizar.

¿Qué implicaciones pueden tener estas reflexiones para la clase? Aprender el significado de “Es posible” implica entender que cuando alguien califica explícitamente de “posible” un hecho, ese hecho no se puede declarar so pena de contradicción (¿lo consideras solo posible, o es lo que tú piensas?). Aprender el significado de “Quizás”, por su parte, implica entender “quizás” como un operador que abre un espacio mental de conjetura donde el hablante, garantizado ya el sentido no-declarativo de lo que va a decir, puede usar el indicativo y el subjuntivo como una (sutilísima) manera de graduar, por ejemplo, la fe que pone en que esa conjetura se corresponda con la cruda realidad. No me parece, personalmente, que esta lógica comunicativa sea ajena al aula, ni inasumible por los estudiantes. Aunque estas molestias solo son exigidas en caso de que se quiera que el estudiante maneje sutilezas. Si el objetivo es simple y llanamente que produzca oraciones “correctas”, con estos operadores vale cualquier interpretación que el estudiante quiera hacer: si entiende que “Tal vez” implica una declaración, que use el indicativo, y si no, el subjuntivo. Sea como sea, en todo caso el resultado será consistente con alguna versión de español perfectamente nativo.

Universidad de Alicante



Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Solicitud de apoyo y colaboración

9 mensajes

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

7 de enero de 2019, 8:25

Para: "jr2907@columbia.edu <jr2907@columbia.edu>" <jr2907@columbia.edu>

Estimado Señor:

Me pongo en comunicación con usted porque estoy realizando una investigación sobre la adquisición del modo subjuntivo por estudiantes francófonos de ELE y necesito su ayuda.

He leído sus muy importantes artículos -aunque la distancia con España me impide leer otros libros suyos sobre el tema- sobre su teoría de la no-declaración que es una gran contribución a la enseñanza y aprendizaje del rompecabezas que es el modo subjuntivo y me parece muy interesante para explicar este modo. Sin embargo, todavía me quedan algunas dudas.

En primer lugar, me gustaría plantearle algunas preguntas sobre su importante teoría que es el fundamento de mi investigación:

1. Quisiera saber si a día de hoy piensa que existen casos del modo subjuntivo que su teoría no explica, es decir, si hay algunos límites y en caso de que piense que los hay, le ruego que me comunique algunos.
2. ¿Por qué tardan algunos manuales y materiales de aprendizaje de español en utilizar los principios del concepto de declaración / no-declaración para explicar la oposición modo indicativo-subjuntivo? He echado un vistazo a los manuales de la editorial Edelsa, pero siguen utilizando los principios de la Gramática tradicional. Creo que algunos de las editoriales Edinumen y Difusión (en Abanico y El Ventilador de los que es coautor) hacen referencia a este interesante concepto.

En segundo lugar, le ruego enviarme cualquier otro documento que tenga para ayudarme a aplicar su teoría a las dificultades que plantea el aprendizaje del modo subjuntivo, ya que muy pronto la llevaré al aula para experimentarla con mis estudiantes.

Le agradezco, de antemano, su apoyo y colaboración.

Le ruego reciba un saludo muy cordial,

Baudelaire Dida Nopogwo

JPRC <j.campillo@columbia.edu>

7 de enero de 2019, 16:42

Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Querido Baudelaire:

Antes de nada, gracias por tu interés en mi trabajo (espero que no te moleste el tuteo). Te respondo brevemente a tus preguntas:

1. No he encontrado casos que pongan en serias dudas la teoría. Lo que sí he encontrado son casos en que la explicación a través de la teoría es más dificultosa. En mi experiencia, los problemas surgen en la metodología de aplicación de la teoría, no en la teoría misma. Y esta dificultad para aplicarla es extraordinariamente común. Como muestra, valga la dificultad que esta profesora encuentra en un caso tan extraordinariamente sencillo como este:

<http://uni.canuelo.net/?p=602>

Probablemente los más complicados sean los casos de lo que yo llamo "contexto 3", que incluye principalmente a las oraciones de relativo pero también a las adverbiales, porque en este contexto la declaración es un mecanismo secundario y es más difícil de ver. En todo caso, para que esta teoría (o cualquier teoría reduccionista, en realidad) funcione, es necesario un estricto rigor en el análisis, algo de lo que me he ocupado brevemente en el apartado 6 del último capítulo de libro que he escrito y que te adjunto por si es de tu interés:

Ruiz Campillo, J.P. (in press): "Seis reglas para una gramática operativa. Un antídoto contra el caos", in *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*, Madrid: Difusión.

2. La respuesta a 2 es la misma: los manuales tardan porque ni los creadores de los materiales ni los profesores están habituados a una metodología analítica y prefieren la facilidad de la aproximación meramente descriptiva y memorística, que aunque tiene cientos de defectos, está al alcance de cualquiera. Esto es muy evidente, como también lo es que el verdadero reto consiste en ofrecer materiales basados en esta teoría del significado de una manera asequible tanto a los profesores que tienen que administrarlos como a los estudiantes que tienen que operar con ellos, es decir, lo más libre de metalenguaje posible y con lógicas lo más reducidas posible. Este es el auténtico trabajo que nos espera a los creadores de materiales, entre los que tú te encuentras ahora en tu investigación. Sería muy interesante para mí estar al tanto de tu trabajo en este sentido, así que espero que estemos en contacto.

Un abrazo,

Jose

[El texto citado está oculto]

--

José P. Ruiz Campillo
Senior Lecturer in Language
Columbia University, LAIC
Casa Hispánica
612 West 116th Street
New York, NY 10027
<https://columbia.academia.edu/JPRuizCampillo>

 **SEIS REGLAS PARA UNA GRAMÁTICA OPERATIVA v4.pdf**
1270K

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: JPRC <j.campillo@columbia.edu>

8 de enero de 2019, 1:00

Estimado José:

Te agradezco muchísimo tu contestación y tus explicaciones, y sobre todo el capítulo del libro. Ya acabo de leerlo y viene a facilitarme la aplicación de la teoría.

No me molesta en nada el tuteo, ya que esta forma de tratamiento me parece idónea para acercarnos cuando colaboramos, sobre todo, en este tipo de tema.

Soy francófono y en nuestras costumbres, no tuteamos a profesores, pero durante mi estancia en España es algo que he valorado muy positivamente, puesto que rompe la distancia favoreciendo un ambiente de colaboración.

Volviendo al tema que nos ocupa, estoy muy de acuerdo contigo que si la oferta de materiales que explican la oposición indicativo-subjuntivo por medio de su importante teoría es asequible, los alumnos y profesores iremos alejándonos poquito a poco de la enorme cantidad de reglas muy aburridas y contradictorias que la Gramática tradicional nos legó para explicar la selección modal. Desde que conozco esta teoría, la voy aplicando a los diferentes casos y a pesar de las dificultades que puedo encontrar, estoy muy convencido de que además de ser una ley básica y única que permite explicar el funcionamiento del modo verbal, permite restablecer el verdadero uso o papel de la lengua como herramienta de comunicación y así, aplicándola manejamos los conceptos de manera comunicativa.

Por suerte, he podido contactar contigo y aprovecharé nuestra colaboración y tu apoyo como teórico que acuñó el concepto. Por ello, te cuento en algunas palabras el tema de mi investigación: estoy realizando una tesis doctoral y siendo profesor de español en Camerún, pensé analizar los errores de los estudiantes francófonos de español a la hora de realizar la selección modal. Lo que me motivó a trabajar sobre este tema fue que en mi experiencia con este

colectivo me di cuenta de que encuentra muchas dificultades, por el influjo del francés que tiene como lengua materna, ya que el español y el francés son lenguas afines. Para enfocar la investigación, junto con mi directora de tesis (Carmen Marimón Llorca, la misma que me dirigió para el TFM) partimos de los contrastes de uso entre las dos lenguas para identificar primero los casos donde hay similitudes y aquellos donde hay discrepancias. Después de explicar el funcionamiento de esas similitudes y discrepancias en cada idioma, pasamos a diseñar una prueba de tipo test para averiguar las competencias de un grupo de estudiantes francófonos de español (los estudiantes de la Universidad de Versalles-Francia). Después del procesamiento, los resultados fueron muy interesantes. También nos permitió aquel test validar el influjo del francés en el español en muchos casos. Consecutivamente, hemos planeado algunas actividades de refuerzo en una propuesta didáctica, para corregir no sólo esas interferencias de su L1 sino también todas sus incorrecciones, ya que no son todas las anomalías errores de transferencia negativa. En la prueba test, nos apoyamos en la clasificación de la Gramática tradicional para recoger casi todos los casos que permiten alternar el indicativo y el subjuntivo y aquellos que admiten únicamente el indicativo o el subjuntivo.

Actualmente, lo que estamos haciendo es diseñar actividades de consolidación basándonos en tu teoría para evitar o reducir el metalenguaje en las explicaciones e instrucciones, dado que en la parte teórica destacamos tu contribución como la más innovadora y operativa. Después de diseñar las actividades de refuerzo en una especie de prueba piloto aplicando tu teoría a cada caso que hemos tratado anteriormente en la prueba test o en las discrepancias y similitudes, la llevaremos ahora al aula para experimentarla con otro grupo de estudiantes francófonos que esta vez son estudiantes cameruneses de español. Esta idea me la dio mi directora y la encuentro maravillosa. Así, podremos pedirles que rellenen después una encuesta para saber si les funcionó muy bien la teoría y para corregir sus dificultades a la hora de aplicarla. Gracias a tu colaboración, creo que llegaré a hacer que las instrucciones de cada actividad estén muy claras en cada caso. Siempre contactaré contigo para aclararme las dudas sobre la aplicación a cualquier caso.

Otra cosa sobre los materiales es que he analizado algunos de ELE editados en Francia y he constatado que todavía no utilizan tu teoría, sino los principios contrastivos de la Gramática-traducción y de la Gramática tradicional. No sé si tus materiales (Abanico, El Ventilador, Gramática básica del estudiante de español) además de tenerlos en el formato en papel existen también en el formato digital eBook o USB que sería de fácil acceso para los que estamos fuera de España. Son materiales que nos permitirían difundir tu interesante teoría desde fuera de España.

Te agradezco otra vez tu apoyo y colaboración.

Un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo

[El texto citado está oculto]

JPRC <j.campillo@columbia.edu>

8 de enero de 2019, 16:12

Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Gracias por tus explicaciones, Baudelaire. Te envío en pdf las unidades que tratan del subjuntivo en El Ventilador y la Gramática Básica del Estudiante de Español:

<https://www.dropbox.com/sh/d6awg95hutbq53f/AABOrWCqA9peAhPFGQojPpkva?dl=0>

Estaré atento a tu trabajo.

Saludos,

Jose

[El texto citado está oculto]

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

9 de enero de 2019, 8:32

Para: JPRC <j.campillo@columbia.edu>

Estimado José:

Muchísimas gracias por los documentos.

Y por cierto, consulté la primera versión de la Gramática Básica del Estudiante de Español durante mi estancia en España y necesitaba consultar ahora la edición revisada.

En lo que se refiere a los casos con QUE inicial átono + presente de subjuntivo, y sobre todo aquellos con que podemos expresar deseos rituales como dices, los estudiantes francófonos me planteaban su dificultad de interpretar claramente el valor del nexa QUE, pues no existen estos casos en francés. Me han gustado mucho tus explicaciones, pero me preguntaba si explicando como lo haces podemos restituir o reponer el verbo de la matriz que pones por ejemplo entre corchetes en el primer ejemplo, para que entiendan que está sobrentendido. Así, permitiría explicar muy bien que son casos de no declaración. De todos modos tus explicaciones son suficientes para mí. Lo que comento es para mis alumnos que no tienen este tipo de oraciones en su lengua.

Espero que sigamos en contacto, para que me vaya aclarando las dudas sobre la aplicación de esta importante teoría.

Un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo

[El texto citado está oculto]

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: JPRC <j.campillo@columbia.edu>

24 de enero de 2019, 11:41

Estimado José:

Te agradezco de nuevo tu apoyo.

La teoría me está funcionando bien. Sin embargo, me cuesta utilizarla para explicar el uso de la expresión "A lo mejor" que rige el modo indicativo, y eso que permite valorar o cuestionar informaciones como las expresiones "Quizá", "Tal vez", "Es posible / Posiblemente", "Es probable / Probablemente", que en cambio introducen el subjuntivo. Me explico:

En oraciones como las siguientes: "A lo mejor vuelve Javier este fin de semana", "Es posible que venga...", "Posiblemente vuelva...", me parece que se cuestiona la información. ¿Cómo podemos explicar el uso del indicativo con la expresión "A lo mejor"?

Muchas gracias de antemano por tu atención.

Un saludo cordial,

Baudelaire Dida Nopogwo

[El texto citado está oculto]

JPRC <j.campillo@columbia.edu>
Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

24 de enero de 2019, 21:54

Hola, Baudelaire. Parece que te estás tomando en serio el estudio, porque has empezado descubriendo uno de los problemas típicos en la aplicación de la teoría. Te adjunto una posible explicación del caso en Word con dos ruegos:

1. que me digas hasta qué punto la explicación te parece satisfactoria o no,
2. que me des permiso para mencionar el anterior mensaje tuyo como introducción al texto que te adjunto, que quiero publicar en mi página web (terceragramatica.com).

Muchas gracias, y espero tus noticias.

Jose

[El texto citado está oculto]

 **Declaración OPERADORES baudelaire.docx**

644K

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: JPRC <j.campillo@columbia.edu>

25 de enero de 2019, 10:41

Estimado José:

Muchísimas gracias por tu correo.

Tu teoría es fascinante para explicar la selección modal y me vienen de perlas tus explicaciones sobre los casos que nos ocupan. Estoy muy satisfecho y te doy permiso para publicarlo en tu página Web.

Como este tipo de matrices que funcionan como operadores seleccionan únicamente el indicativo en francés que es la L1 de mis estudiantes, gracias a tus explicaciones, voy a establecer una especie de escala con los rasgos [+/- Declaración] y [+/- Cuestionamiento] en los dos extremos para explicarles que funcionan según la interpretación que quieran hacer, y en dependencia de su actitud declarativa podrán seleccionar el indicativo o el subjuntivo.

Te ruego recibas un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo
[El texto citado está oculto]

JPRC <j.campillo@columbia.edu>
Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

26 de enero de 2019, 20:13

Hola, Baudelaire, de nuevo. Te dejo el vínculo al post porque al revisarlo he hecho algunos cambios, por si te interesa contrastarlo:

<https://terceragramatica.com/el-subjuntivo-es-logico-operadores/>

Seguimos en contacto.

[El texto citado está oculto]

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Solicitud de apoyo y colaboración

6 mensajes

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

9 de enero de 2019, 22:27

Para: leipzig@udel.edu

Estimado Señor:

Me pongo en comunicación con usted porque estoy realizando una investigación sobre la adquisición del modo subjuntivo por estudiantes francófonos de ELE y necesito su ayuda.

He leído su importante artículo sobre su teoría del rasgo [+ alternativa] que es una gran contribución a la enseñanza y aprendizaje del rompecabezas que es el modo subjuntivo y me parece muy interesante para explicar este modo. Sin embargo, todavía me quedan algunas dudas.

En primer lugar, me gustaría plantearle algunas preguntas sobre su importante teoría que intenta dar un principio único para explicar el funcionamiento del modo verbal:

1. Quisiera saber si a día de hoy piensa que existen casos del modo subjuntivo que su teoría no explica, es decir, si hay algunos límites y en caso de que piense que los hay, le ruego que me comunique algunos.
2. ¿Por qué tardan los manuales y otros materiales de aprendizaje de español en utilizar los principios de su teoría para explicar la oposición modo indicativo-subjuntivo? He echado un vistazo a los manuales de las editoriales Edelsa, Edinumen y Difusión, pero no he encontrado ningún manual que haga referencia a su interesante concepto para explicar la selección modal. No sé si tiene materiales de aprendizaje que aplican su teoría.

En segundo lugar, le ruego enviarme cualquier otro documento que tenga para ayudarme a aplicar su teoría a las dificultades que plantea el aprendizaje del modo subjuntivo, ya que me gustaría experimentarla con mis estudiantes.

Le agradezco, de antemano, su apoyo y colaboración.

Le ruego reciba un saludo muy cordial,

Baudelaire Dida Nopogwo

Busch, Hans-Joerg <leipzig@udel.edu>

10 de enero de 2019, 19:26

Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Hola:

Muchas gracias por tu mensaje. Merci beaucoup. J'aime ton nom : Baudelaire.

Je parle français aussi. Pas très bien mais je me débrouille. (Et je n' écris pas très bien. Mon orthographe est horrible. Je sais.

¿A qué artículo te refieres? Acabo de publicar un libro sobre el subjuntivo en 2017, publicado en Routledge: <https://www.routledge.com/A-Complete-Guide-to-the-Spanish-Subjunctive/Busch/p/book/9781138963146>

En el último capítulo hablo sobre mis ideas de cómo se puede ayudar a los estudiantes a usar el subjuntivo.

Dime si tienes otras preguntas.

Un cordial saludo de

Jorge

PS: Estoy en Chile hasta comienzos de febrero.

From: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Sent: Wednesday, January 9, 2019 6:27 PM
To: Busch, Hans-Joerg <leipzig@udel.edu>
Subject: Solicitud de apoyo y colaboración

[El texto citado está oculto]

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: "Busch, Hans-Joerg" <leipzig@udel.edu>

12 de enero de 2019, 13:13

Estimado Jorge:

Te agradezco mucho tu contestación.

Je ne crois pas que tu te débrouilles avec ce que tu viens de m'écrire là. Tu t'exprimes très bien et on te comprend parfaitement. Généralement, les problèmes d'orthographe dépendent parfois du type de clavier d'ordinateur qu'on a, puisque très souvent on n'arrive toujours pas à trouver tous les accents et autres signes d'orthographe et même de ponctuation de plusieurs langues sur un même clavier. Le clavier espagnol me semble très complet car il me permet d'écrire l'espagnol, le français et l'anglais sans aucun problème.

Volviendo a lo nuestro, me refería a tu artículo titulado "La enseñanza del subjuntivo en EE.UU. El subjuntivo en cláusulas nominales".

Me parece interesante también el libro que acabas de publicar, pero todavía no lo tengo leído, pues estoy ahora en Camerún y no tengo facilidad de acceso a las bibliotecas.

Un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo
[El texto citado está oculto]

Busch, Hans-Joerg <leipzig@udel.edu>
Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

13 de enero de 2019, 19:28

Hola Baudelaire:

Gracias por el título del artículo. Ahora, para contestar tus dos preguntas, diría que

1. Si, todavía creo que todos los usos del subjuntivo se pueden explicar con el concepto de 'alternativa' y
2. No sé por qué ninguno de los libros de texto populares incluyen los nuevos avances en la descripción del subjuntivo. Creo que una excepción son los libros de español para extranjeros dentro del Marco ELE <https://marcoele.com/gramatica/>. Deberías también estudiar los trabajos de José Plácido Ruiz Campillo.

Adjunto también te mando mi sistema para explicar el uso del subjuntivo.

Finalmente te mando mi bibliografía del subjuntivo. Espero que te ayude un poco la información:

1. Bibliography



Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Solicitud de apoyo y colaboración

5 mensajes

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

27 de febrero de 2019, 10:05

Para: pilarh@cervantes.es

Estimada Pilar:

Por fin, llego a ponerme en contacto con usted. Llevo meses buscando cómo establecer contacto con usted y acabo de ver ahora mismo que trabaja como profesora y responsable del AVE en el Instituto Cervantes de Nápoles. Estoy muy contento con todo el trabajo que realizó sobre el uso del modo indicativo y subjuntivo. Compré su muy interesante manual "Tiempo para practicar el indicativo y el subjuntivo" cuando era estudiante de Maestría en Lingüística y Lengua Española en Camerún (mi país) y he de decirle que me ayudó muchísimo a comprender cómo funcionan ambos modos en español. También me ayudó muchísimo a preparar la prueba de Gramática en los exámenes DELE Superior de la convocatoria de 2010, que pude superar.

Ahora que estoy realizando una tesis doctoral sobre los errores de adquisición de estos modos entre los estudiantes francófonos de ELE, acabo de constatar que ha actualizado y ampliado la edición anterior, poniéndole incluso otro título: "Uso del indicativo y del subjuntivo". Estoy muy interesado en echarle un vistazo a la nueva edición para disfrutar de los cambios. Me gustaría comprarlo desde Camerún, pero no sé si existe también en el formato digital eBook o USB.

Le estaré muy agradecido si me puede contar lo que ha motivado su actualización y ampliación, y los cambios sustanciales que aporta la nueva edición a la anterior.

Le ruego reciba un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo

Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>

27 de febrero de 2019, 15:18

Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

Estimado Baudelaire:

Muchísimas gracias por sus palabras. Me alegro mucho de que mi obra le haya podido ayudar en su aprendizaje del español.

Voy a intentar ayudarlo:

El título de la primera edición fue fijado por la propia editorial, así como el de la obra actualizada. La nueva edición responde a una propuesta de la propia editorial y, por lo tanto, a sus propias exigencias.

La diferencia entre ambas estriba casi exclusivamente en el formato (color, tipo de letra, distribución, etc.) y en la inclusión de un nuevo capítulo (que antes se encontraba en la web de la editorial como material complementario al libro y al que accedían muy pocos usuarios, pues en la obra no se hacía referencia a él). Como ignoro si se lo descargó en su momento, se lo envío para que lo pueda consultar. Pues bien, de esas páginas que le envío, se ha publicado una selección en la nueva edición.

Para saber si EDELSA lo vende en formato digital, debe dirigirse a la propia editorial (yo creo que bastaría con que consultase la página web).

Si tiene alguna otra pregunta que hacerme, no dude en escribirme de nuevo.

Un cordial saludo,

M. Pilar Hernández Mercedes

De: Baudelaire DIDA NOPOGWO [mailto:baudida@gmail.com]
Enviado el: miércoles, 27 de febrero de 2019 10:05
Para: Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>
Asunto: Solicitud de apoyo y colaboración

[El texto citado está oculto]

Este mensaje se dirige exclusivamente a su destinatario. Si usted no es el destinatario indicado y ha recibido este mensaje por error, le rogamos que nos lo comunique inmediatamente por esta misma vía y proceda a su destrucción. Queda informado de que este correo electrónico y, en su caso, cualquier fichero adjunto al mismo, puede contener información confidencial, exclusivamente dirigida a la persona o entidad a la que se le envía y su utilización, divulgación y/o copia sin autorización está prohibida en virtud de la legislación vigente. Queda prohibido cualquier uso indebido, revisión, retransmisión o distribución del contenido por personas ajenas al destinatario. Así mismo queda prohibido cualquier uso distinto al de la mera visualización de la información y/o documentos contenidos en este correo electrónico. Todo el material incluido en este correo pertenece al Instituto Cervantes y no puede ser usado, de ningún modo, sin el consentimiento expreso del propietario.



Ejercicios TIEMPO definitivos.doc
187K

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>

28 de febrero de 2019, 9:44

Estimada Pilar:

Le agradezco mucho su correo.

Ya tenía bajado el material complementario a su muy interesante libro. Según las explicaciones que me proporciona, entiendo que el contenido sigue siendo el de la edición anterior.

Por cierto, me di cuenta de que, en su libro, había enfocado el tema de la selección modal hacia el uso, partiendo de parámetros semánticos y pragmáticos para explicar la intención comunicativa de los nativos respecto al modo verbal, lo que está muy bien. Otro enfoque que me está interesando también es el que trata de buscar una lógica razonada para explicar la selección modal. El objetivo de ese planteamiento es intentar recoger todos los usos del modo verbal bajo los conceptos de declaración y no-declaración, ofreciendo al aprendiz una única ley para decidir el modo a elegir. Sé que es una teoría que conoce perfectamente más que yo, por ser experta en el tema del modo verbal. Lo que me gustaría saber es lo que piensa de esa teoría y si ya la ha usado en su aula de lengua.

Muchas gracias de antemano por su contestación.

Un saludo cordial,
Baudelaire Dida Nopogwo

[El texto citado está oculto]

Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>
Para: Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>

28 de febrero de 2019, 12:21

Estimado Baudelaire:

Desafortunadamente hace algunos años que dedico mis clases y mi investigación a otras áreas y, aunque conozco la teoría de la que me habla, no la he llevado al aula en ninguna ocasión y prefiero no expresarme.

El planteamiento de mi libro es considerado "prehistórico" por muchos de los estudiosos actuales del tema, pero he de decirle que mi objetivo al escribirlo fue ayudar, aunque mi aportación fuese mínima, a los estudiantes universitarios de segundo y tercer año de español italianos (en la facultad de Letras) y, por extensión, a otros estudiantes, a un acercamiento al tema lo menos traumático posible. Creo que, en cierta medida, lo he logrado pero no se trata, sin duda, de un manual de investigación.

Muchas gracias,

Pilar Hernández Mercedes

De: Baudelaire DIDA NOPOGWO [mailto:baudida@gmail.com]

Enviado el: jueves, 28 de febrero de 2019 9:44

Para: Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>

Asunto: Re: Solicitud de apoyo y colaboración

[El texto citado está oculto]

[El texto citado está oculto]

Baudelaire DIDA NOPOGWO <baudida@gmail.com>
Para: Pilar Hernandez Mercedes <pilar.hernandez@cervantes.es>

1 de marzo de 2019, 10:41

Estimada Pilar:

- ¿Planteamiento prehistórico? - ¡qué va! Creo que todo depende de la meta que se quiere alcanzar con la obra, tal y como lo ha explicado perfectamente. Funciona muy bien el enfoque con estudiantes de filología que ya tienen un nivel avanzado de lengua y por cierto, le dije que me ayudó mucho a mí también, en tanto estudiante especialista en filología hispánica. Además, he de decirle que después de analizar y evaluar muchos manuales de ELE, he constatado que utilizan casi todos el mismo planteamiento.

Le agradezco mucho su colaboración.

Un cordial saludo,

Baudelaire Dida Nopogwo

[El texto citado está oculto]

ANEXO 5



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REPÚBLICA DE GUINEA ECUATORIAL: SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y ALGUNAS SEÑAS DE IDENTIDAD

MÁSTER EN ESPAÑOL E INGLÉS COMO SEGUNDAS
LENGUAS (L2) / LENGUAS EXTRANJERAS (LE)

Baudelaire Dida Nopogwo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



ÍNDICE

Situación geográfica

Situación económica

Situación sociolingüística

- **Lenguas nacionales**
- **Lenguas oficiales**
- **Tres niveles de español y tres clases de hablantes**
- **Mecanismos de creación léxica**

Causas de flujos migratorios

Algunas señas de identidad (bebidas y tradiciones típicas)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



SITUACIÓN GEOGRÁFICA



SITUACIÓN ECONÓMICA

Es uno de los países más ricos del África subsahariana, con unos 29 000 dólares de renta per cápita nominal;

Su boom económico se debe a la explotación de importantes yacimientos de petróleo superando actualmente su renta per cápita a la de su antigua metrópoli, España;

Su riqueza principal es el petróleo y sus derivados, con una extracción estimada a 360 000 barriles diarios, la explotación de maderas nobles;

Su agricultura está basada en el cultivo del cacao, algodón, café, la caña de azúcar, frutas tropicales, etc.

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Presenta un marco lingüístico variado en el que el castellano convive con otras lenguas oficiales, el francés y el portugués;

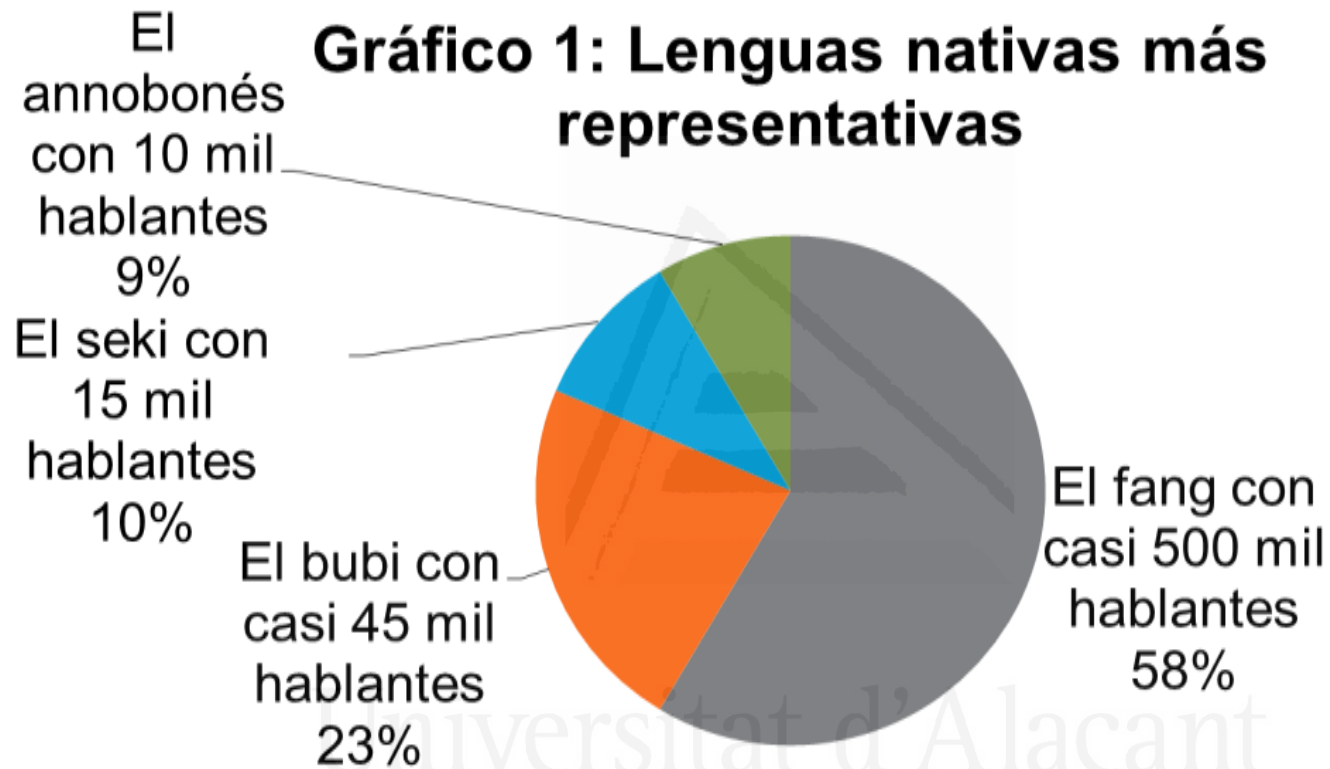
Aunque sea el español la lengua utilizada para dictar las leyes y en las relaciones internacionales ha recibido las influencias de las lenguas cooficiales y locales;

Característica principal: contacto lingüístico que genera una variedad hispanoguineana llamada *espaguifranglés*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

LENGUAS NACIONALES

Gráfico 1: Lenguas nativas más representativas



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



LENGUAS OFICIALES

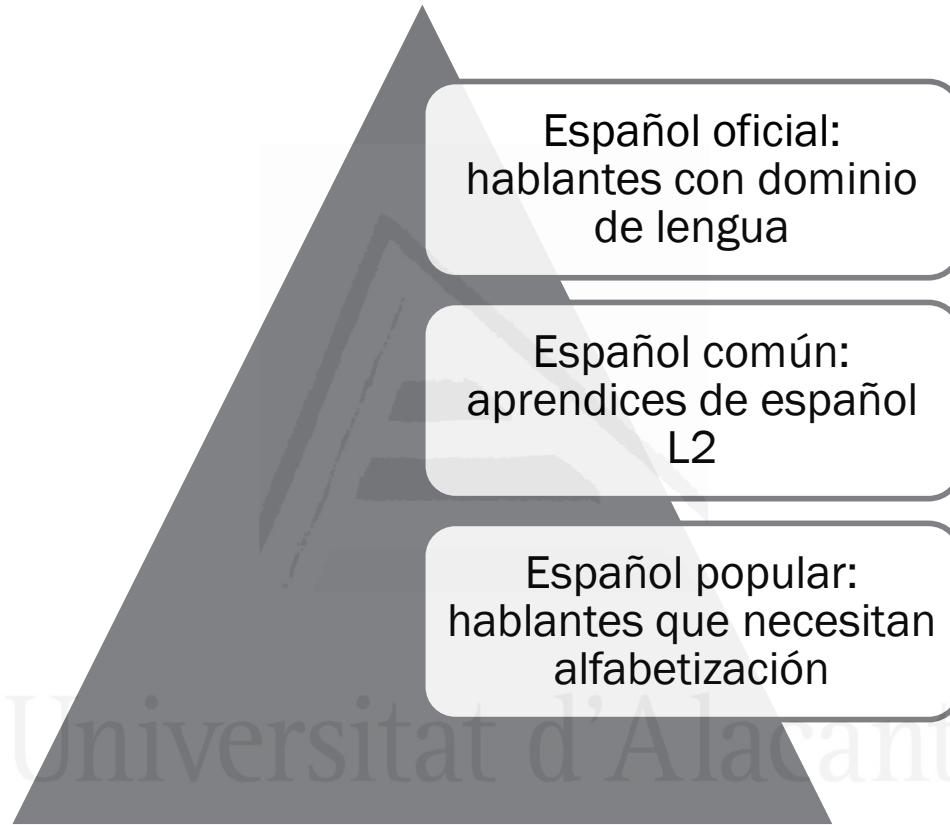
El español (oficial desde la constitución de 1982) es el idioma hablado por la mayoría de la población (cerca del 90%) aunque no sea lengua materna. Es la lengua del sistema educativo y administrativo, etc.

El francés (oficial desde 1998) es de uso muy minoritario. Se adoptó para pertenecer a la Comunidad de estados francófonos (CEAC).

El portugués se oficializó en 2007 con el fin de adquirir la plena membresía de la CPLP.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TRES NIVELES DE ESPAÑOL Y TRES CLASES DE HABLANTES



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

MECANISMOS DE CREACIÓN LÉXICA

El préstamo;

La derivación y la composición;

El neologismo;

El cambio de código o code-switching;

La mezcla de códigos o code-mixing.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



LOS PRÉSTAMOS

Mvet o mvett, malanga, calabó, mininga, etc.



LA HIBRIDACIÓN Y LA COMPOSICIÓN

melong + azo (golpe de) → melongazo

mongom + ista (procedente de) → mongomista

malang + era (sembrada de) → malanguera

Bat + ense (indica gentilicio) → batense (natural de la ciudad de Bata)

revey (réveil-) + ar (se) → reveyarse (despertarse)

plomb + ero (sufijo agentivo) → plombero (fontanero).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CREACIÓN DE NEOLOGISMOS POR DERIVACIÓN

castiz + ar → castizar (hablar bien español)

apertur + ar → aperturar (inaugurar)

tramp + ar → trampar (poner trampas en el bosque para coger animales)

matrimoni + ar (se) → matrimoniarse (casarse)

dote + ar → dotear (dar la dote)

medicin + ero (agentivo) → medicinero (médico, curandero)

tramp + ero (agentivo) → trampero (el que pone trampas para cazar animales).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ALTERNANCIA DE CÓDIGO

Es más frecuente entre los inmigrantes:

UN TAXISTA:

Usted disculpar [...] parar un momento. Yo volver aquí en seguido y *jallons-y!* al aeropuerto. (143)

Esto ser Campo Yaoundé, señor. Yo decirle que ir un momento a Campo Yaoundé para poner aceite al motor y cambiar la rueda, y usted responder okey. Parar un momento. Si querer comprar *souvenirs*, Alfred tener el mejor marfil de todo Malabo. (144)

Ya estar todo arreglado ¿lo ve? No preocupar, los aviones siempre salir con retraso. Yo ahora poner aceite al motor (145)

Sí, *monsieur*, aeropuerto de Malabo. *C'est ça*. (151)

Al sur de Santa Isabel (Carles Decors Alfonso, 2002)

Universidad de Alicante



OTROS RASGOS CARACTERÍSTICOS

Alternancia entre *tú* y *usted* y entre *vosotros* y *ustedes*:

Ej.: Yo *quisiera(s)* que me **saludes* a todas las familias de *usted*; tengo el honor de comunicarle que *tenías* [*yo tenía*] que venir. Bibang Oyee (2002:29)

Uso incorrecto de la preposición *en* con verbos de movimiento:

Ej.: voy **en* Bata; yo voy *en* cualquiera sitio; cuando hay que ir *en* la clase, tienes que aprender para hablar castellano; si un padre quiere, su hijo va *en* la escuela. Bibang Oyee (2002:46)

CAUSAS DE FLUJOS MIGRATORIOS

La emigración previa a la descolonización llevó a muchos guineanos a ampliar sus estudios, trabajar y establecer su matrimonio mixto en España;

El régimen dictatorial (1968) de Francisco Macías Nguema empujó a miles de ecuatoguineanos a marcharse a España y a unos cien mil a Camerún, Gabón y Nigeria;

El hallazgo del petróleo (1996) provocó movimientos migratorios inversos (flujos inmigratorios);

Sus importantes recursos petrolíferos son una motivación para encontrar trabajo entre los jóvenes extranjeros de los países colindantes (Camerún, Gabón).



ALGUNAS SEÑAS DE IDENTIDAD

El *malamba* es una bebida elaborada a base de la caña de azúcar;

El vino de palma que es una bebida alcohólica creada a partir de la savia de varias especies de palmera como el *Palmyra*, y las palmas de coco;

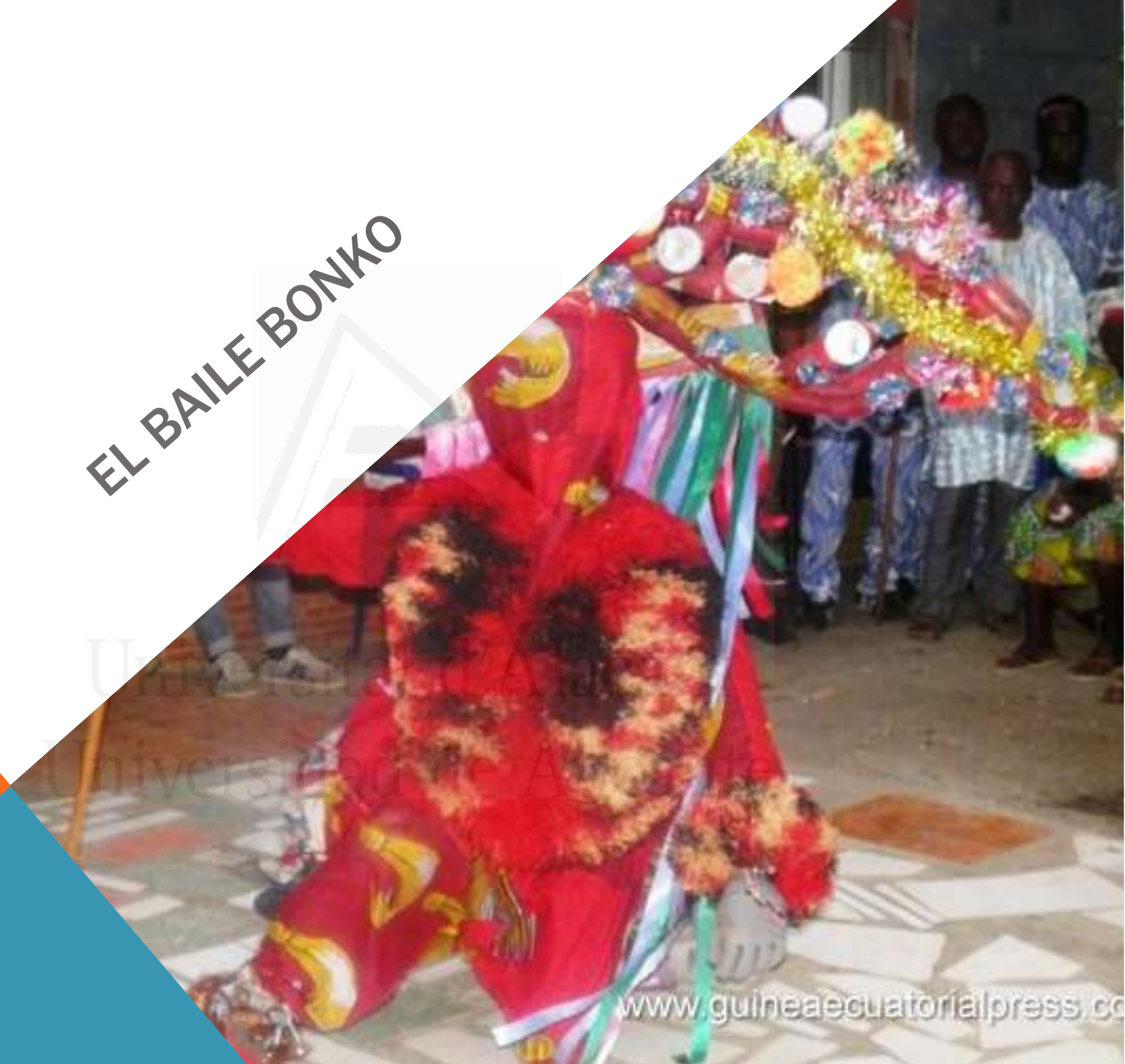
La danza *Balélé* se lleva a cabo a lo largo de la costa durante todo el año y en Bioko alrededor de la Navidad. <https://www.youtube.com/watch?v=bPfMOpZos28>

El baile criollo *Bonko* que es una antigua tradición fernandina (criolla) que tenía como objetivo visitar las casas de las diferentes personalidades. Consiste en una danza realizada con cinco sonidos de tambores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



EL BAILE BONKO



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y PÁGINAS WEB

BIBANG OYEE, Julián-B. (1990). *El español guineano: interferencias, guineanismo.* Malabo: n.p.

DECORS, Carles (2002). *Al sur de Santa Isabel.* Madrid: Alianza Editorial.

EVITA ENOY, Leoncio (1953). *Cuando los combes luchaban (novela de costumbres de la Guinea Española).* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

NDONGO-BIDYOGO, Donato (1987). *Las tinieblas de tu memoria negra.* Madrid: Editorial Fundamentos.

Páginas web:

https://es.wikipedia.org/wiki/Guinea_Ecuatorial

<http://www.asodegue.org/lantdnbnle.htm>

<http://www.asodegue.org/marzo05.htm>

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



¡¡GRACIAS POR VUESTRA ATENCIÓN!!



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



ANEXO 6



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



ACORD DE PRÀCTIQUES ANNEX AL CONVENI DE COOPERACIÓ EDUCATIVA ENTRE LA UNIVERSITAT D'ALACANT I UNIVERSIDAD DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES
ACUERDO DE PRÁCTICAS ANEXO AL CONVENIO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA ENTRE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE Y UNIVERSIDAD DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES

DADES DE L'ALUMNE/A		DATOS DEL ALUMNO/A			
Nom i cognoms / Nombre y apellidos	BAUDELAIRE DIDA NOPOGWO	DNI / DNI	01448306		
Titulació / Titulación	MÁSTER UN. EN ESPAÑOL E INGLÉS COMO SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS				
Telèfon / Teléfono	695 110 715	Correu electrònic / Correo electrónico	bdn2@alu.ua.es		
DADES DE L'ENTITAT COL-LABORADORA		DATOS DE LA ENTIDAD COLABORADORA			
Nom / Nombre	UNIVERSIDAD DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES				
Nom i cognoms del tutor/a - Nombre y apellidos del tutor/a	FREDERIC EUSEBE				
Correu electrònic / Correo electrónico	eusebefrederic@gmail.com	Telèfon / Teléfono			
RESPONSABLE ACADÈMIC		RESPONSABLE ACADÉMICO			
Centre / Centro	FACULTAD FILOSOFIA Y LETRAS				
Nom i cognoms del tutor - Nombre y apellidos del tutor/a	MARIA ANTONIA MARTINEZ LINARES				
Correu electrònic / Correo electrónico	antonia.martinez@ua.es	Telèfon / Teléfono:	965903400 Ext. 3417		
DETALL DE LA PRÀCTICA - DETALLE DE LA PRÁCTICA		Curricular <input checked="" type="checkbox"/>	Extracurricular <input type="checkbox"/>		
Ubicació del centre de treball / Ubicación centro de trabajo	UNIVERSIDAD DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES 55 AVENUE DE PARIS (VERSAILLES) - 78000				
Data d'inici / Fecha Inicio	19/01/2015	Data de finalització / Fecha finalización	20/02/2015		
Durada en hores / Duración de horas	30	Jornada laboral / Jornada laboral	Completa	Ajuda econòmica / Ayuda económica*	0
* Per a pràctiques amb contraprestació econòmica, l'entitat col·laboradora adquireix l'obligació de donar d'alta a l'alumne o alumna en la Seguretat Social i cotitzar segons el que es disposa en el RD 1493/2011 de 24 d'octubre. Para las prácticas con contraprestación económica, la entidad colaboradora adquiere la obligación de dar de alta al alumno o alumna en la Seguridad Social y cotizar según lo dispuesto en el RD 1493/2011 de 24 de octubre.					
Cobertura amb assegurança d'accidents en situacions d'especial risc / Cobertura con póliza de accidentes en situaciones de especial riesgo: <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No					
Contingut de les practiques / Contenido de las prácticas:					
Vore programa formatiu en la assignatura de pràctiques a la pàgina: http://sa.ua.es/va/practicas-empresa/centros/proyectos-formativos.html Ver programa formativo en la asignatura de prácticas en la página: http://sa.ua.es/es/practicas-empresa/centros/proyectos-formativos.html					
Observacions sobre les tasques a realitzar / Observaciones sobre las tareas a realizar:					
Las tareas a realizar serán; Observación de clases; Colaborar en tareas de apoyo a la docencia; Planificar y desarrollar la docencia de las unidades que le asigne el tutor con la supervisión de éste. El horario será de 8 horas semanales, distribuidas de lunes a jueves.					
Alicante, 12 de diciembre de 2014					
L'alumne/a - El alumno/a	Per l'entitat col·laboradora / Por la entidad colaboradora	Pel Centre / Por el Centro			
DIDA NOPOGWO, BAUDELAIRE	FREDERIC EUSEBE	MARIA ANTONIA MARTINEZ LINARES			

Informació protecció de dades:

Los datos de carácter personal que aparecen en este documento formaran parte del Fichero de Alumnos de la Universidad de Alicante, una de las finalidades del cual es la gestión de las prácticas curriculares. Los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición se podrán ejercer davant el Gerent de la Universitat presentant una sol·licitud en el Registre General de la UA. Los datos se van a ceder a la empresa/institución en la cual se van a realizar las prácticas que se compromete a no hacer uso de ellos para una finalidad distinta, a no comunicarlos a terceros sin consentimiento de los interesados, así como a cumplir con las medidas de seguridad y demás obligaciones derivadas de la legislación de protección de datos de carácter personal.

Información protección de datos:

Los datos de carácter personal que aparecen en este documento van a formar parte del Fichero de Alumnos de la Universidad de Alicante, una de cuyas finalidades es la gestión de las prácticas curriculares. Los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición se podrán ejercitar ante el Gerente de la Universidad, mediante solicitud presentada en el Registro General de la UA. Los datos se van a ceder a la empresa/institución en la cual se van a realizar las prácticas que se compromete a no hacer uso de ellos para una finalidad distinta, a no comunicarlos a terceros sin consentimiento de los interesados, así como a cumplir con las medidas de seguridad y demás obligaciones derivadas de la legislación de protección de datos de carácter personal.

Declaració: L'entitat col·laboradora declara mitjançant la signatura d'aquest acord de pràctiques que no manté amb el o la estudiant relació contractual durant les pràctiques o, si escau, que existeix autorització expressa per part de la UA d'acord a la seua normativa.

Declaración: La entidad colaboradora declara mediante la firma de este acuerdo de prácticas que no mantiene con el o la estudiante relación contractual durante las prácticas o, si procede, que existe autorización expresa por parte de la UA de acuerdo da su normativa.



**AUTORIZACIÓN INICIO DE LAS PRÁCTICAS
Y ACEPTACIÓN DEL/ DE LA ESTUDIANTE**

Estudiante: Baudelaire Dida Nopogwo Titulación: Master en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes Departamento: Filología Clásica, Francesa e Hispánica Tutor/a académico/a: M. Carme Figuerola Cabrol Empresa o institución: Université de Yaoundé I Tutor/a de la empresa o institución: Sosthène Onomo Abena
--

A.- El/la estudiante abajo firmante,

DECLARA

1. Que conoce el contenido del convenio para la realización de prácticas firmadas entre la UdL i la empresa/institución Universidad de Yaoundé I en fecha 14 de julio de 2010
2. Que, con la finalidad de gestionar su estancia de prácticas, conoce que sus datos formaran parte de un fichero de datos de carácter personal. La empresa/institución garantizará, con medidas técnicas y organizativas, la seguridad de estos datos, en acuerdo con lo que establece la Ley Orgánica 15/1999, del 13 de Diciembre. En cualquier momento, el/la estudiante podrá ejercer sus derechos de acceso, de rectificación, de oposición o de cancelación.
3. Que ha suscrito un seguro específico requerido para el desarrollo de las prácticas.

ACEPTA

1. Realizar las prácticas durante el periodo comprendido entre el día 16 de mayo y el 30 de septiembre de 2012 en la empresa/institución Universidad de Yaoundé I con una duración total de 150 horas.
2. Cumplir las obligaciones que para él/ella se deriven del convenio mencionado.
3. Mantener la estricta confidencialidad de los datos que pueda obtener en el desarrollo de su labor como estudiante en prácticas.

B.- En la aplicación de la normativa sobre el practicum aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de 13 de Noviembre de 2008 (acuerdo n. 264/2008), el/la vicedecano/cana de Proyección Exterior y Estudiantado de la Facultad de Letras o el/la Coordinador/a de prácticas autoriza al/ a la estudiante a realizar la actividad de prácticas dentro de dicho periodo.

Recordamos al/ a la estudiante y a los/ las tutores/as la obligación que tienen de velar por el correcto cumplimiento del plan de trabajo; y a los/las tutores/as, además, el compromiso de hacer el seguimiento y tutela que se deriva.

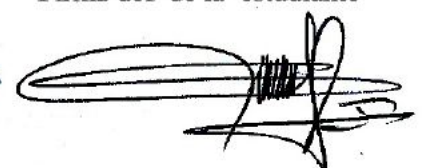
Lleida, 20 de febrero de 2012

Vicedecana de Proyección Exterior y Estudiantado

Firma del/ de la estudiante


Carme Bellet

 **Universitat de Lleida**
Facultat de Lletres
Secretaria





Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ED|UA

Escola de Doctorat
Escuela de Doctorado

edu.ua.es