



This is the **published version** of the bachelor thesis:

Lozano González, Lidia; Hernanz, Ma. Lluïsa, tut. De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica : revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera. 2007.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/44925>

under the terms of the license

**De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica.
Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización
del modo subjuntivo en español como lengua extranjera**

Lidia Lozano González

Trabajo de investigación
Doctorado en Filología Hispánica
Universidad Autónoma de Barcelona

Tutora: M^a Lluïsa Hernanz

Barcelona, julio de 2007

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha sido posible gracias a la colaboración y apoyo de mi familia, compañeros y profesores, a los que quisiera expresar mi más sincera gratitud.

Gracias a mis padres, que me han dado una educación y me han animado siempre a que luche por triunfar en aquello que me proponga. También a mis hermanos, que siempre escuchan amablemente mis divagaciones sobre gramática y didáctica de lenguas y me han apoyado mientras estudiaba y escribía este trabajo. Y muy especialmente a Scott, por su aprecio, su cálida compañía, su paciencia y su comprensión, a lo largo de éste y otros trabajos.

Mi profundo agradecimiento a mi tutora de tesina, la doctora M^a Lluïsa Hernanz, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por aceptar la dirección de este trabajo, por su ayuda, sus ánimos, su amabilidad, sus consejos, que me han orientado tanto, y sin los cuales no habría podido elaborar este estudio.

Quisiera también dejar constancia de mi agradecimiento a la doctora Mar Garachana, de la Universidad de Barcelona, por nuestras conversaciones sobre gramática, sobre el subjuntivo, sobre las descripciones y definiciones del modo en los manuales, y, sobre todo, por su cordial amistad.

Doy las gracias al doctor José Plácido Ruiz Campillo, de la Universidad de Granada, por sus amables respuestas a mis preguntas por correo electrónico, y por el interesante artículo que me envió sobre aseveración y declaración, que tanto me ayudó a entender la diferencia entre ambos términos y otras cuestiones relacionadas con el modo.

Agradezco de antemano a todos los miembros del tribunal de la Universidad Autónoma de Barcelona que evaluará este trabajo su tiempo y dedicación a la lectura de esta tesina y a la disertación.

Cualquier error en este trabajo es, por supuesto, sólo responsabilidad mía.

1. INTRODUCCIÓN	6
------------------------------	----------

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La enseñanza y aprendizaje de L2	13
2.1.1. Los modelos didácticos comunicativos y por tareas	13
2.1.2. El enfoque plurilingüe	21
2.1.3. Resumen	24
2.2. La enseñanza y aprendizaje de la gramática de L2	25
2.2.1. El conocimiento lingüístico.....	25
2.2.2. Las definiciones gramaticales	27
2.2.3. Preguntas actuales sobre la instrucción gramatical.....	31
2.2.4. El procesamiento del aducto	35
2.2.5. Actividades de aducto estructurado	40
2.2.6. El <i>MCER</i> y el aprendizaje de la gramática	41
2.2.7. Resumen.....	44
2.3. Diseño de materiales de conceptualización de L2	46
2.3.1. Ventajas y limitaciones de los materiales didácticos	45
2.3.2. Diseño de materiales de conceptualización.....	47
2.3.3. Algunas propuestas didácticas realizadas	49
2.3.4. Resumen.....	51

3. EL SUBJUNTIVO

3.1. El subjuntivo en la gramática descriptiva	53
3.1.1. La importancia de las gramáticas descriptivas en ELE	53
3.1.2. La <i>Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)</i>	54
3.1.3. El modo en las subordinadas sustantivas	57
3.1.4. El modo en las subordinadas adjetivas	69
3.1.5. El modo en las subordinadas adverbiales	74
3.1.6. El subjuntivo en oraciones simples	83
3.1.7. Resumen.....	87

3.2. El subjuntivo en la gramática pedagógica de español	88
3.2.1. Las definiciones del modo subjuntivo	88
3.2.2. La <i>Gramática básica del estudiante (GBE)</i>	91
3.2.3. El concepto de no declaración como valor del subjuntivo	93
3.2.4. Declarar (indicativo) o no declarar (subjuntivo)	99
3.2.5. Expresar deseos y objetivos	101
3.2.6. Declarar o cuestionar informaciones	102
3.2.7. Declarar o pedir	103
3.2.8. Cuestionar y valorar informaciones	104
3.2.9. Identificar o no identificar entidades	105
3.2.10. Relacionar temporalmente dos hechos	106
3.2.11. Las actividades sobre el subjuntivo	107
3.2.12. Las actividades sobre el subjuntivo	108
3.2.13. Resumen	111

4. METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción	114
4.2. Etapas de la investigación	114
4.3. Objetivos de la propuesta didáctica	115
4.4. Criterios de elaboración de la propuesta didáctica	116
4.5. Características de la propuesta didáctica	119

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Capítulo 1	122
5.2. Capítulo 2	132
5.3. Capítulo 3	141
5.4. Soluciones	150
5.5. Glosario de términos gramaticales para el estudiante	158

6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones generales.....	161
6.2. Las aportaciones de esta investigación	162
6.3. Implicaciones para la didáctica de la gramática de L2	164
6.4. Futuras líneas de investigación.....	165
BIBLIOGRAFÍA.....	167

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en el campo de la lingüística aplicada, en concreto dentro de la línea de investigación en diseño de materiales didácticos de conceptualización para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera¹. Su objetivo, de carácter gramatical y didáctico, es doble: por una parte, consiste en la revisión de la definición del modo subjuntivo en dos reconocidas gramáticas, una de ellas descriptiva y la otra pedagógica. Posteriormente, se recogerán los resultados de la revisión de estas obras y se diseñará una propuesta para la presentación, explicación y práctica de reflexión metalingüística del modo subjuntivo. Esta propuesta puede llevarse a una gramática pedagógica destinada al estudiante de ELE (bien sea integrada en el manual de clase, bien como obra específica) que facilite la adquisición² de este aspecto gramatical en un marco metodológico comunicativo.

Esta investigación parte de los resultados extraídos de un reciente estudio de la misma autora (Lozano, 2006) que versa sobre análisis del tipo de definiciones del subjuntivo en los libros de texto de ELE³ (se revisa el tipo y número de conceptos que entran en juego y la fiabilidad y operatividad de las definiciones y su carácter general o particular). En esa investigación se constata que en los manuales de ELE existe, en general, una postura atomicista en la definición del modo: presentan una taxonomía de reglas descriptivas. Estas reglas suelen tomar como base los estudios tradicionales del modo, y en ocasiones conducen a error⁴.

¹ De ahora en adelante, ELE.

² En este trabajo se emplearan indistintamente los términos “aprendizaje” y “adquisición”, siguiendo la postura de Larsen-Freeman y Long (1991, citados en Martín 1996:67).

³ Trabajo de investigación (no publicado) del Máster de formación para profesores de Español como Lengua Extranjera: “El subjuntivo en los manuales de ELE”. Diciembre de 2006. Universidad de Barcelona. Se sometieron a análisis seis manuales de español con los que la autora ha trabajado recientemente: *A fondo, Abanico, Al día, Gente 2 y 3, Rápido, rápido*.

⁴ Hasta la fecha, sólo nos consta que existe un manual de ELE que adopta una aproximación general al valor del subjuntivo, el mismo que el de la *Gramática básica del estudiante*: se trata del libro de texto de nivel superior *El ventilador* (2005), cuyos autores recurren a la misma fuente bibliográfica para definir el modo subjuntivo: la tesis doctoral de Ruiz (2004a).

A raíz de esos resultados arrojados en Lozano (2006), nuestra siguiente pregunta fue: ¿cómo se conceptualiza el subjuntivo en las gramáticas actuales, descriptivas y pedagógicas, cuyas definiciones están ampliamente reconocidas y apoyadas? ¿Cómo se presenta, explica y ejemplifica cada una de las manifestaciones de ese modo, y cómo se contrasta con el indicativo? ¿Cuántos y qué tipo de valores generales se le asignan en esas obras? Si las gramáticas actuales ofrecen aproximaciones al modo más fieles a su valor real y general, creemos que los manuales podrían beneficiarse de este tipo de explicaciones, con las que se pueden evitar los problemas de comprensión de este ítem formal derivados de la presentación de una taxonomía de usos.

Estas preguntas nos llevaron a trazar los dos objetivos de la presente investigación:

1) la revisión detallada (en la medida de lo posible, teniendo en cuenta los límites de espacio de esta investigación) de los diversos contextos de uso del modo en una gramática descriptiva, destinada primordialmente a un lector nativo (*Gramática descriptiva de la lengua española*) y en una gramática pedagógica, orientada al ámbito glotodidáctico (*Gramática básica del estudiante*). Ambas obras están ampliamente reconocidas en la actualidad, en el campo de la lingüística teórica y aplicada a ELE, respectivamente;

2) el diseño de una propuesta didáctica para la definición y práctica del modo subjuntivo adaptada a las necesidades de un lector no nativo de español, que recoja los resultados de la revisión de esas dos gramáticas, y que pueda trasladarse a los libros de texto de ELE.

Hasta el momento, sólo se ha publicado una gramática pedagógica para ELE que lleve a cabo una definición del modo que adopte una postura globalizadora y unicista, guiando al lector hacia el reconocimiento de una serie de valores generales relacionados con el concepto básico que consideramos más operativo: la no declaración. Se trata de la *Gramática básica del estudiante (GBE)*, recientemente publicada, que ha contado con una merecida acogida entre docentes, estudiantes y especialistas en ELE. Sin embargo, deseamos abordar el diseño de una propuesta didáctica propia (el segundo objetivo de este trabajo) por tres razones: la primera es que la *GBE* no hace extensible de manera explícita

el valor básico del modo a todos los contextos que explica; la segunda es que la definición del modo en la *GBE* presenta algunas características – que explicaremos más adelante– que creemos que podrían obstaculizar su correcta interpretación; la tercera y última causa consiste en nuestro interés por aportar actividades orientadas principalmente a la reflexión metalingüística. Estas tres cuestiones nos llevan a diseñar una aplicación didáctica para la definición del subjuntivo. Ésta estará destinada al nivel B2 (usuario independiente) según los descriptores de nivel del *Marco común europeo de las lenguas*⁵ (la *GBE* comprende los niveles del A1 al B1) y presentará un único valor operativo para el modo subjuntivo (la no declaración) siguiendo una serie de criterios pedagógicos y didácticos.

Nuestro interés por esta línea de investigación surge a partir de nuestra experiencia en docencia de segundas lenguas⁶ y en diseño de materiales didácticos de ELE. En cuanto al tema específico del modo subjuntivo, son varias las razones por las cuales nos hemos decantado por ese aspecto en la presente investigación. Por una parte, debido a la dificultad que encierra su explicación en el aula de ELE. Además, no disponemos hasta la fecha de ninguna gramática pedagógica de nivel superior que recoja y ponga en práctica una definición basada en una serie de conceptos generales del modo subjuntivo y siguiendo la técnica metodológica que nosotros defendemos en este estudio. Por último, este trabajo desea difundir el concepto de no declaración entre docentes y especialistas de la materia, puesto que consideramos que es el más operativo que se ha barajado hasta el momento, y confiamos en que contribuya a facilitar la comprensión de este aspecto formal y su explicación a los estudiantes no nativos.

La definición del subjuntivo es uno de los temas más complejos en ELE, tanto para

⁵ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es el resultado de una extensa investigación llevada a cabo por especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía de los estados miembros del Consejo de Europa. Este documento proporciona a los docentes y diseñadores de materiales didácticos una base común para elaborar programas, cursos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa, a la vez que promueve una reflexión sobre los objetivos y la metodología de trabajo en este campo. En la presente investigación, de ahora en adelante, emplearemos las siglas *MCER* o el término *Marco* para citar este documento.

⁶ De ahora en adelante, L2.

los estudiantes cuya lengua materna⁷ no dispone de este modo verbal en su sistema, como para aquellos en cuya LM sí existe, puesto que los contextos en los que se manifiesta no siempre coinciden entre una y otra lengua. Por otra parte, los alumnos pueden adquirir fluidez en el empleo del subjuntivo en español con más rapidez que otros cuya lengua materna presenta más diferencias respecto a ese idioma, pero en ocasiones los errores que cometan resultan más difíciles de detectar y de subsanar puesto que son menos evidentes y no suelen impedir la correcta decodificación del mensaje. El nivel de comprensión de los elementos afines entre la L1 y la L2 suele ser muy elevado, pero el nivel de precisión y corrección en la producción de esos elementos puede ser muy bajo. Por ello, conviene definir adecuadamente el valor del subjuntivo español tanto para estudiantes familiarizados con este aspecto como para los que no lo están, con el fin de favorecer su comprensión y uso en la comunicación y de permitir no sólo la fluidez sino también la precisión en el empleo de la lengua meta.

Si para determinar la complejidad del subjuntivo tomamos como base los criterios expuestos en Gómez del Estal (2007) (complejidad formal, complejidad funcional, fiabilidad de las reglas, alcance de las reglas, complejidad metalingüística de las explicaciones y contraste entre la L1 y la L2), hay que concluir que ése es uno de los temas más difíciles de asimilar y llevar a la práctica para un estudiante de español no nativo.

A estos obstáculos cabe añadir que, puesto que en algunos casos el empleo incorrecto del modo no conlleva una falta de comprensión del enunciado que se desea transmitir, el discente no percibe que sea imprescindible aprenderlo para sus propósitos comunicativos⁸ y, como consecuencia, esa percepción puede conducir a reducir esfuerzos para adquirir ese conocimiento. Y ello puede resultar en una limitada adquisición de este modo. Parece haber evidencia de que aquellas cuestiones formales que no son esenciales para la comprensión del significado son aprendidas con mayor lentitud:

⁷ De ahora en adelante, LM o L1. En este estudio, las iniciales LM no deben interpretarse en ningún caso como “lengua meta”.

⁸ Lo cual no quiere decir que no le interese aprenderlo (el estudiante de ELE suele mostrar un gran interés por este tema gramatical precisamente por su complejidad), sino que en numerosas ocasiones no concibe el empleo equivocado del modo como un impedimento para sus intenciones comunicativas.

[...] relations that are not salient or essential for understanding the meaning of an utterance are otherwise only picked up very slowly, if at all. (Nick Ellis *et al.*, 1998, citados en Gass *et al.* 2002:253).

Además, si el contenido semántico expresado por el subjuntivo ya está presente en otro elemento léxico (por ejemplo, el valor no declarativo del subjuntivo en la cláusula “Quizás esté cansada” se advierte no sólo en el subjuntivo sino también en el adverbio de la oración principal) el estudiante tenderá a captar antes y con más facilidad ese contenido semántico en el léxico (“Quizás”), si además se presenta en una posición prominente o inicial en la oración, con lo cual se reducirá o incluso anulará la atención del aprendiz hacia el valor de la desinencia verbal (“-é”).

Podría parecer, pues, que el correcto uso e interpretación de esta pieza gramatical no es relevante a efectos comunicativos. Así, por ejemplo, en la oración “*Quiero que viene María”⁹ se entiende perfectamente lo que el emisor quiere decir, a pesar del incorrecto empleo del modo. Sin embargo, la enseñanza de una lengua extranjera debe perseguir no sólo la fluidez (*fluency*) sino también la precisión (*accuracy*), en cada nivel de aprendizaje, y evitar que esta última quede relegada o incluso olvidada. Por otra parte, la falta de comprensión del funcionamiento del modo puede llevar a errores de interpretación y pérdida de parte de la información que el emisor desea transmitir.

La aplicación didáctica de esta investigación está pensada para ser empleada de manera sistemática durante el curso (dentro y fuera del aula): puede constituir uno o varios capítulos de una gramática pedagógica integrada en el manual o de una gramática pedagógica independiente, y también puede integrarse en un manual para un curso especial de gramática de ELE. Se ha constatado que los manuales del curso ofrecen numerosas ventajas a los docentes y aprendices de una L2: organizan los contenidos, estandarizan la instrucción de la materia, proporcionan una variedad de recursos didácticos y lingüísticos y pueden enseñar a docentes que se inician en esta carrera profesional (Richards¹⁰).

⁹ El asterisco indica que el enunciado es agramatical.

¹⁰ En su artículo “The Role of Textbooks in a Language Program”, publicado en su página web personal

A continuación ofrecemos una breve descripción de los capítulos que integran este trabajo:

El capítulo 2 presenta el estado de la cuestión, en el cual desarrollamos la fundamentación teórica en la que se sustenta esta investigación. Explicamos las características del actual enfoque comunicativo (2.1), en el cual se inscribe la propuesta didáctica de este trabajo. Posteriormente nos centramos en concreto en el tratamiento de la gramática en la didáctica de lenguas, y planteamos una serie de cuestiones sobre la importancia de la instrucción gramatical y su tratamiento en el seno de los modelos comunicativos. (2.2.). Por último, presentamos los criterios que consideramos fundamentales para el diseño de materiales de conceptualización (2.3.).

El capítulo 3 recoge lo que constituye el primer objetivo de esta investigación: la revisión y comparación del modo subjuntivo en dos gramáticas españolas. Empezamos el capítulo revisando la definición del subjuntivo en una de las más reconocidas en la actualidad: la *Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)* (3.1). Seguidamente, revisamos la definición del subjuntivo en una de las gramáticas que ha recibido una gran acogida en ELE: la *Gramática básica del estudiante (GBE)* (3.2).

El capítulo 4 ofrece la metodología de trabajo empleada para el diseño de la propuesta didáctica: tras una breve introducción al tema de la propuesta (4.1.), se explican las etapas que se han seguido para llegar a su diseño (4.2.) y los objetivos pedagógicos y didácticos que se persiguen con ella (4.3.), así como los criterios en base a los cuales se ha elaborado (4.4.), criterios que descansan en una serie de postulados e ideas de carácter interdisciplinar, procedentes de las investigaciones sobre metodología, didáctica de la gramática, diseño de materiales y subjuntivo, resumidos en los capítulos 2 y 3. Por último, se describen las características de esa aplicación didáctica (4.5.).

El capítulo 5 constituye la consecución del segundo objetivo de nuestro trabajo: el desarrollo de la propuesta didáctica. Ésta está integrada por tres capítulos en los que se

(cuya referencia puede hallarse en el apartado “Bibliografía” de este trabajo).

ofrece una definición y práctica de reflexión metalingüística del modo subjuntivo en tres ámbitos temáticos y en contextos funcionales y sintácticos distintos (5.1., 5.2., 5.3.). Para cerrar la aplicación didáctica ofrecemos las soluciones a las actividades (5.4.) y un glosario de términos gramaticales (5.5.).

El capítulo 6 es el último de esta investigación. En él se formulan las conclusiones (6.1.) y aportaciones del presente trabajo a la didáctica de L2 (6.2.). Seguidamente se recogen una serie de implicaciones de este estudio para la didáctica de la gramática de L2 y el diseño de materiales de conceptualización (6.3.) y, por último, se trazan algunas futuras líneas de investigación (6.4.), que confiamos en que puedan servir como orientación en la selección de temas para la elaboración de futuros trabajos en el ámbito glotodidáctico.

Se cierra el trabajo con la sección dedicada a la bibliografía en la que nos hemos basado para documentarnos durante el proceso de esta investigación.¹¹

Quisiéramos concluir esta introducción indicando brevemente las ideas en torno a las cuales se articula el presente trabajo:

- La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la gramática como subcomponente de la competencia comunicativa del hablante.
- La necesidad de trascender el carácter descriptivo y taxonómico de las definiciones en las gramáticas de L2, sin sacrificar la claridad y sencillez que requieren este tipo de obras.
- La utilidad de las gramáticas pedagógicas de ELE adaptadas al alumno no nativo.

¹¹ En algunas citas a lo largo del presente trabajo no se indica la página de la cual se extraen las palabras del autor. Esto sucede cuando se ha tomado la cita de una publicación electrónica que carecía de numeración.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. *La enseñanza y aprendizaje de L2*¹²

2.1.1. Los enfoques comunicativo y por tareas

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se han ido sucediendo una amplia variedad de modelos didácticos, basados en la traducción de textos escritos (método gramática –traducción), en la exposición a la lengua meta y en el aprendizaje inductivo del sistema formal (métodos naturales), o, más recientemente, en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas mediante la repetición y memorización (métodos audio-linguales y oral-situacionales). El surgimiento de una nueva forma de enseñar no desbancaba, en general, a la anterior: se implementaba un modelo u otro, según el docente, el centro, los materiales didácticos que se manejaran, etc. Con frecuencia, el profesor mezclaba dos o más modelos, aprovechando los aspectos que consideraba más positivos en cada uno de ellos.

Desde los años sesenta del siglo pasado, y a partir de los trabajos de Chomsky¹³, que establecieron las bases de la lingüística generativa-transformacional, se empieza a asumir la idea de que la competencia en una lengua se consigue a través de un proceso creativo, en el cual el hablante toma parte activa. Según los postulados generativistas, las lenguas responden a una gramática universal y se rigen por una serie de leyes de productividad, que nos permiten crear y comprender enunciados. Estas leyes responden a la estructura de la mente humana, por lo que son esencialmente idénticas en todos los idiomas. Chomsky establece una distinción entre competencia (conocimiento inconsciente de la lengua) y actuación (uso real de la lengua) y considera que el lingüista debe

¹² En este capítulo sintetizaremos algunos aspectos sobre didáctica y gramática de L2 que han sido más extensamente tratados en Lozano (2006), y presentaremos con mas detalle nuevos datos y reflexiones, resultado de nuevos estudios sobre las diversas disciplinas que confluyen en el tema de la presente investigación, así como de nuestra práctica docente.

¹³ *Syntactic structure*, 1957 y *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965.

centrarse su interés sólo en la primera. Sin embargo, Hymes (1971) señala que hay que tener en cuenta tanto la competencia como la actuación del hablante, y que es la suma de estos dos factores la que constituye lo que él denomina **competencia comunicativa**. Ésta es la responsable del uso efectivo y adecuado de la lengua en cada situación de comunicación. Estas ideas establecieron la base del enfoque comunicativo¹⁴ y, hasta el día de hoy, han generado una gran variedad de trabajos e investigaciones sobre la manera más efectiva de enseñar un idioma extranjero partiendo de este enfoque¹⁵.

Desarrollar la competencia comunicativa (cada uno de sus subcomponentes) se convierte en el objetivo primordial de los nuevos enfoques pedagógicos. El acto comunicativo se concibe como un intercambio entre interlocutores que comparten unas competencias lingüísticas, estratégicas, discursivas y socio-culturales, de las que se sirven para codificar los mensajes que quieren comunicar y descodificar y evaluar los mensajes de sus interlocutores (Díaz y Hernández 1991:02). En el aprendizaje de la L2 entra en juego la lengua como sistema, las condiciones sociales y culturales de uso y su empleo en

¹⁴ Conviene hacer una precisión terminológica respecto a los conceptos “método” y “enfoque”. Se entiende “método” como “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.(Martín *et al.*, 2003). En los últimos casi cuarenta años se ha cuestionado la validez del modelo del método pues se considera que, de hecho, en el aula no se implementa un método sino que se adapta a cada situación particular. Varios estudios sobre adquisición de lenguas ponen en tela de juicio la validez de aplicar a la enseñanza un método universal, cuyos postulados están establecidos previamente. Así, se ha generado una reflexión entorno a este tema y se han propuesto nuevos modelos didácticos en los cuales no se siguen unas pautas preestablecidas sino que se gestiona entre el docente y discente qué y cómo se aprende. Los alumnos se implican activamente en el proceso de aprendizaje, durante el cual van tomando las decisiones que creen adecuadas. El método, pues, se substituye por los enfoques. En este trabajo, se ha aplicado el término “método” a los modelos de gramática-traducción, directo y audiolingual, y “enfoque” al modelo comunicativo y por tareas, pues éstos últimos se refieren a unas líneas generales de actuación pedagógica y didáctica, que orienten al profesor y al estudiante durante el proceso de aprendizaje, y no tanto a un sistema específico de trabajo cerrado y universal.

¹⁵ Este modelo se conoce también como “enseñanza comunicativa de la lengua” (*Communicative Language Teaching*), “enfoque nocional-funcional” (*Notional-functional Approach*) y “enfoque funcional” (*Functional Approach*) (Martín *et al.*, 2003).

los intercambios de comunicación. Las lenguas son sistemas dinámicos que encierran variaciones diacrónicas, diatópicas y diastráticas, que deben tenerse en cuenta para entender sus manifestaciones reales según el contexto.

El conocimiento gramatical se concibe como un subcomponente de la competencia comunicativa, que juega un papel necesario, pero no único, en la comunicación. Según Richards¹⁶:

Grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e.g. parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed. Grammatical competence is the focus of many grammar practice books, which typically present a rule of grammar on one page, and provide exercises to practice using the rule on the other page.

Sánchez (2005) define y caracteriza el modelo didáctico comunicativo de la siguiente manera:

a. Teorías de la lengua y del aprendizaje

Teoría lingüística: la lengua es un sistema que los seres humanos emplean para comunicarse. Puesto que la comunicación consiste en la transmisión de contenido, éste (y no la forma) es prioritario¹⁷. La competencia comunicativa está integrada por la gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. **Teoría psicológica:** el aprendizaje comunicativo no se lleva a cabo a través de la repetición de estructuras, sino que es un proceso activo, particular en cada aprendiz. Por ello es importante el autoaprendizaje, la autonomía y el aprendizaje responsable. **Teoría pedagógica:** la mente y el pensamiento tienen un papel importante (cognitivismo), contrariamente a lo postulado por las teorías conductivas (según las cuales se adquiere un idioma repitiendo estructuras). El aprendizaje es acumulativo: se asimilan conceptos nuevos cuando se integran en el

¹⁶ En un librito de Richards que lleva por título *Communicative Language Teaching Today*, sin fecha de publicación. Véase “Bibliografía”, para la referencia completa.

¹⁷ Lo cual no debe dar lugar a obviar la atención a los aspectos formales, que son también objeto de estudio. Simplemente, la atención al contenido semántico ocupa un lugar predominante.

conocimiento previo y se da cuando se transmiten mensajes con una intención y contenido plenos. El papel del profesor es el de guía que crea las condiciones adecuadas para que el alumno avance, mientras que éste último es un agente activo, protagonista de su propio aprendizaje. **Teoría sociolingüística:** en la producción de la lengua intervienen factores sociales y culturales diversos, que deben tenerse en cuenta en el aula. **Gestión de la enseñanza:** El docente organiza y secuencia los contenidos, propicia un ambiente de trabajo positivo y emplea una variedad de materiales, que representan la realidad comunicativa. El error se concibe como parte del proceso de adquisición de la L2, y no se ve como algo negativo que hay que evitar.

b. Objetivos de aprendizaje

El objetivo básico es poder comunicarse con éxito en la L2, desarrollando las cuatro macrodestrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita)¹⁸. Esta meta integra objetivos de carácter lingüístico (adquirir los conocimientos gramaticales y léxicos necesarios para la comunicación), pragmático (adecuar el uso de la lengua al contexto y situación específicos) y de gestión (organizar y secuenciar los contenidos según las necesidades de los estudiantes y teniendo en cuenta su participación interactiva).¹⁹

c. Actividades

En el enfoque comunicativo las actividades son interactivas y variadas, y están basadas en la realización de diferentes tareas concretas, durante las cuales se transmite un contenido comunicativo. Es necesario que exista una progresión en su nivel de dificultad,

¹⁸ A estas destrezas habría que añadir la interacción y la mediación oral y escrita, pues más recientemente, y según los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se considera que en la interacción y la mediación se activan al unísono la expresión y la comprensión.

¹⁹ Sánchez concreta que se debería tener en cuenta la participación interactiva “especialmente oral” de los aprendices. No obstante, a nuestro modo de ver no deberían priorizarse en exceso las destrezas orales. En la sociedad actual de la información y la globalización, la interacción y mediación escritas son altamente frecuentes en el día a día (correos electrónicos, foros interactivos en la Red, mensajes de móvil, etc.), lo cual significa que el aprendiz de L2 va a enfrentarse a menudo a la tarea de expresarse e interactuar por escrito, con rapidez y en situaciones muy variadas. Ello requiere del emisor el control de unas destrezas escritas amplias (y en diversos registros, según el destinatario al que se dirija). Por otra parte, se está creando y extendiendo un lenguaje específico en este tipo de medios, sin el conocimiento del cual puede resultar difícil descifrar algunos contenidos.

y que en ellas haya implicados procesos deductivos e inductivos. Se diseñarán de manera que involucren activamente al discente en el proceso de aprendizaje y tendrán en cuenta sus necesidades particulares de formación. Se procurará que sean motivadoras, y para ello conviene que supongan un reto para el educando, que lo impliquen en la realización de una tarea y que contengan elementos lúdicos.

En general, la comunicación es la puerta de acceso a la adquisición de la L2. En palabras de Gómez del Estal (2002):

Las investigaciones en psicolingüística y la experiencia de dos décadas han venido a demostrar la relevancia que tiene la comunicación en la clase de segundas lenguas o extranjeras. Hay un consenso bastante extendido en el sentido de que tanto el propósito central de cualquier programa curricular como el de la metodología debe ser, por tanto, la comunicación en el aula.

Los materiales pueden presentar actividades que conduzcan a la reflexión sobre el idioma y sobre su adquisición. Las gramáticas destinadas al aprendizaje de L2 también pueden potenciar la autonomía del educando, ofreciendo pautas para el descubrimiento de las normas y la autocorrección, así como para la reflexión sobre la L1 y la L2. En cuanto a las actividades que inciden en cuestiones gramaticales, según Gómez del Estal y Zanón (1999: 83-84) deben conducir a los alumnos a la reflexión sobre determinados fenómenos (actividades de concienciación lingüística), lo cual facilitará la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos. Además deben permitir a los alumnos descubrir progresivamente una regla para cada ítem gramatical. Por último, conviene que incorporen posibilidades de uso de la L2 en situaciones comunicativas y retroalimentación final al aprendiz sobre la utilización del ítem gramatical que está practicando.

Recientemente se ha desarrollado, como continuación de los modelos comunicativos, el **enfoque por tareas** (EPT)²⁰, cuyo objetivo primordial consiste en

²⁰ En la literatura sobre este tema se emplean también las siglas EMT (“enfoque mediante tareas”).

potenciar el aprendizaje del idioma a través del uso real de éste en tareas, más o menos extensas, y que simulen situaciones de la vida real (Martín *et al.*, 2003). Empezó a aplicarse a la enseñanza del inglés como LE, y posteriormente a la del español. En el EPT se atiende principalmente al contenido de los mensajes, aunque sin negligr la forma, se ofrecen actividades abiertas, en su desarrollo y resultado, y se propicia la participación activa y una mayor implicación del discente. En el seno del enfoque por tareas adquiere una especial relevancia la interacción, a través del trabajo grupal y cooperativo. Investigadores como Long (1996) y Gass (2003) (citados en Mackey 2005:240) afirman que la interacción que se da durante la realización de la tarea puede proporcionar la conexión necesaria entre el *input* o aducto, el *output* o educto, la atención, la retroalimentación y la percepción (*noticing*), lo cual incrementa la comprensión de muchos aspectos lingüísticos y propicia la adquisición de la L2. Interactuar implica también que el discurso en el aula sea bidireccional, es decir, que vaya del profesor al alumno y del alumno al profesor. Pero además se puede conseguir este diálogo con el propio material didáctico, por ejemplo si éste plantea preguntas para el descubrimiento de reglas, para el debate y para la reflexión sobre la lengua en particular y la competencia comunicativa en general.

Se concibe al docente como guía y mediador, y al estudiante como centro de su propio aprendizaje y se procura desarrollar su autonomía de trabajo, dentro y fuera del aula. En el ámbito de la glotodidáctica, Dickinson (1987) (citado en Martín *et al.*, 2003) expone cinco argumentos a favor del aprendizaje autónomo: 1) cuestiones prácticas (falta de disponibilidad de tiempo para asistir a clase); 2) diferencias entre los alumnos (actitud, estilos y estrategias de aprendizaje); 3) fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiz); 4) motivación (la autonomía es motivadora porque proporciona libertad); 5) posibilidad de aprender a aprender (ser autónomo significa saber reflexionar sobre el aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

Son muchas las ventajas de los enfoques comunicativo y por tareas: son modelos ciertamente efectivos porque tratan la lengua como herramienta de comunicación,

permiten que el estudiante sea innovador y creativo, que asuma el control de su propio aprendizaje y que éste se realice de forma más eficaz. Sin embargo, cabe tener en cuenta que el profesor deberá sortear una serie de inconvenientes u obstáculos de estos modelos didácticos. Uno de ellos tiene que ver precisamente con la interacción y el trabajo cooperativo. Un número de alumnos muy reducido o muy elevado puede dificultar la puesta en marcha y/o la gestión de las tareas comunicativas en grupos²¹. Otro de los posibles inconvenientes reside en la frecuente incompatibilidad entre la extensión de los programas curriculares y el tiempo de que se dispone para llevar a cabo las actividades y tareas comunicativas. Además, algunas de las tareas que plantean los libros de texto pueden resultar poco o nada motivadoras para algunos, lo cual puede conducir a una falta de implicación en el aprendizaje.

Por último, existe otro posible inconveniente, referente al EPT, y que tiene que ver con la posible relación de este modelo didáctico y la amplia taxonomía de usos presentados para cada ítem gramatical: en el análisis de manuales efectuado en Lozano (2006: 97-98), el libro con más usos parciales del subjuntivo era el que estaba inscrito en el EPT²². A pesar de que no se ha llevado un estudio detallado al respecto, podría postularse que el hecho de que este modelo didáctico vaya de la realización de la tarea al aprendizaje de las cuestiones lingüísticas empleadas en ella (y no al revés, como en modelos anteriores) puede llevar a los autores del material a presentar, en el compendio gramatical, una multitud de usos parciales para cada pieza formal, tantos como tareas que pongan en práctica esa pieza en el manual.

Pese a los posibles inconvenientes con que se enfrenta el docente en la implementación de los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje, se ha comprobado que estos resultan más exitosos y llevan a un empleo más significativo de la lengua.

²¹ En nuestro caso particular, llevar al aula algunas tareas y actividades comunicativas con grupos de sólo 2 o 3 personas o de más de 20 personas resulta bastante difícil. Nuestra intención no es negar la eficacia de esos modelos didácticos en esos contextos específicos, sino advertir, al menos a partir de nuestra experiencia, de las posibles dificultades de su implementación, que no suelen tenerse tan presentes en las investigaciones sobre el enfoque comunicativo y por tareas.

²² *Gente 3* (Martín *et al.*, 2005), con un total de 27 usos para el modo, frente a 10 – 14 usos en los otros manuales evaluados, de enfoque comunicativo y no por tareas.

Simplemente conviene tener en consideración esos obstáculos arriba apuntados para hallar la manera de llevar los modelos didácticos comunicativos a la práctica y con el máximo de eficacia.

Por último, hay que tener presente que el sistema de enseñanza comunicativo y por tareas puede implementarse incorporando elementos de otros modelos. De hecho, como afirma Larsen-Freeman (entrevistada por Ancker en 2001) cuantas más vías de instrucción conozcamos, mejor entenderemos la variedad de experiencias didácticas que se pueden dar en el aula y mayor será la paleta con la que pintemos nuestro cuadro. Además, el profesor puede declararse más o menos partidario de una de esas formas de enseñar, pero, de hecho, suele mezclar en sus clases las ideas de varias de ellas, una postura plenamente legítima en la práctica glotodidáctica, si el docente conoce las características y ventajas de cada método. Larsen-Freeman llama a esta postura “eclecticismo informado”:

A teacher has to be informed and once informed has to choose wisely from among the available practices to create her own unique blend that would be appropriate for her own personality and teaching style, for her own students and the circumstances in which the teaching is taking place. It seemed to me “informed” eclecticism captured that notion. (Anker 2001)²³.

Asimismo, es necesario continuar investigando para arrojar nueva luz a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

²³ Estas palabras de Larsen-Freeman, así como las que se citan de forma resumida unas líneas más arriba, fueron pronunciadas en una entrevista realizada por William P. Ancker. La referencia completa se puede encontrar en el apartado “Bibliografía” del presente trabajo.

2.1.2. El enfoque plurilingüe

El siglo XX ha sido testigo de numerosos movimientos migratorios en el mundo, que han tenido sus causas en una variedad de factores, desde la búsqueda de mejores condiciones laborales hasta la intención de adquirir o incrementar la competencia comunicativa en la lengua que se habla en el país de destino. Como consecuencia, se han expandido los contactos entre culturas y el interés por las lenguas asociadas a ellas, fomentado también por los medios de comunicación. Hoy en día, en la primera década del siglo XXI, poseer al menos cierta competencia en varias lenguas es lo más normal en muchas comunidades. Las instituciones educativas fomentan el aprendizaje de una o varias lenguas como requisito obligatorio en sus programas, y los viajes e intercambios para poner en práctica esa formación están cada vez más en auge.

Esta competencia plurilingüe del hablante en la sociedad actual está empezando a ser tratada en el área de la glotodidáctica. Según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER o Marco)* (2003: §1.3.), el plurilingüismo²⁴ es el conocimiento (que puede ser más o menos amplio) de dos o más lenguas por parte del individuo y la relación que se establece entre ellas, lo cual incrementa el desarrollo de su competencia comunicativa²⁵. La competencia plurilingüe del sujeto variará a lo largo de su vida según sus experiencias y contacto con los idiomas que conoce.

El **enfoque plurilingüe** se fundamenta en la idea de que la competencia comunicativa del hablante está constituida por el dominio de los distintos componentes de esa competencia no ya en una lengua dada, sino en las diversas lenguas que conoce. Este enfoque destaca la idea de que el hablante no guarda sus conocimientos lingüísticos y culturales en compartimentos estancos, sino que va desarrollando paulatinamente una

²⁴ Este término ha adquirido una especial relevancia en los últimos años, en el enfoque del Consejo de Europa y en relación con el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

²⁵ Conviene distinguir plurilingüismo de multilingüismo: éste segundo término se refiere al conocimiento que el hablante posee de diversas lenguas o la coexistencia de varias lenguas en una sociedad. Ello puede alcanzarse ofreciendo un más amplio abanico de enseñanza de L2 en el ámbito institucional y evitando priorizar una L2 determinada respecto a otras. (*MCER*, 2003: §1.3.).

competencia comunicativa constituida por todos esos conocimientos y en la cual se relacionan e interactúan las diversas lenguas adquiridas. Una persona puede cambiar de lengua o dialecto para conseguir una comunicación eficaz. También puede identificar palabras y significados en un texto oral o escrito, a partir de su conocimiento en otras lenguas. Desde este enfoque, el objetivo final de la educación en una lengua ya no es la consecución de una competencia comunicativa en una lengua determinada. En palabras del *Marco*, el objetivo:

Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, **el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas²⁶**. (*MCER*, 2003: §1.3).

Por ello, la responsabilidad de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los docentes ya no debe consistir únicamente en alcanzar un objetivo en un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento específico, sino en ampliar sus metas para abarcar el estudio de un abanico lingüístico, a lo largo de la vida del aprendiz.

Existen varios proyectos que tiene como objetivo básico el desarrollo de una competencia plurilingüe en el discente. Ejemplos de estos proyectos son *Evlang* (*Éveil aux langues-Despertar a las lenguas*) y *Ja-Ling* (*Janua-Linguorum-La puerta de las Lenguas*), coordinados por Michel Candelier de la Universidad de *Le Mans*. En ellos se han diseñado materiales didácticos para la enseñanza global de las lenguas, basándose en los postulados de Hawkins (1984) sobre la conciencia lingüística como el fundamento que conduce al aprendizaje de idiomas extranjeros. En estos materiales se conduce a los aprendices hacia la **reflexión y comparación** de la estructura de las lenguas, así como a la asimilación de cuestiones culturales ligadas a ellas. Esta reflexión hace que el discente se sienta más preparado para aprender una LE (Bernaus, 2004: 6). Las lenguas que se

²⁶ El realce tipográfico es nuestro.

presentan en esos materiales pueden ser conocidas o no. El conocimiento que se tenga de ellas puede ser activo o pasivo. Y puede ser lenguas dominantes o minoritarias. Todas se tratan por igual y se reconoce su importancia en el aula. El objetivo final no es el aprendizaje de estos idiomas sino la reflexión sobre su comportamiento, el fomento del diálogo sobre éstas y la socialización. Las evaluaciones cuantitativas y cualitativas llevadas a cabo sobre estos dos trabajos evidenciaron que los alumnos que utilizaron esos materiales didácticos plurilingües mostraban una actitud más positiva hacia otras lenguas y sus hablantes²⁷. Este tipo de materiales pueden favorecer la intercomunicación entre alumnos autóctonos e inmigrantes y fomentar el respeto y el interés por las otras culturas. Conviene que se siga trabajando en esta línea, con el fin de conseguir que el plurilingüismo y la pluriculturalidad se integren en las instituciones educativas y en los materiales didácticos.

Asimismo, el MCER propone la utilización del *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL)²⁸ en el cual los alumnos dejan constancia de sus experiencias de aprendizaje, así como de su avance en su nivel de competencia plurilingüe. El PEL propone que cada europeo tenga un documento en el cual recoja la información referente a sus conocimientos lingüísticos y culturales, para con ello fomentar el plurilingüismo, el respeto a la diversidad y los viajes a nivel europeo. Este documento permite la reflexión y conciencia metalingüística del aprendiz en el aula de L2, incrementa su autonomía de trabajo y puede ser de gran ayuda para el docente que desea conocer la trayectoria educativa de su alumno (Cassany, 2003). El PEL está integrado por tres secciones: pasaporte de las lenguas (que el propietario del portfolio completa describiendo sus competencias por destrezas), biografía lingüística (en la que el aprendiz describe sus experiencias de aprendizaje con cada lengua y evalúa su progreso) y dossier (recoge muestras de trabajos que ilustran la formación lingüística del discente)²⁹.

²⁷ En Bernaus (2004: 8-12) se ofrecen algunas muestras de este tipo de materiales didácticos, diseñados por profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona que participaron en los dos proyectos.

²⁸ El lector interesado en este tema hallará en Cassany (2003) una interesante y amena presentación de los aspectos conceptuales y metodológicos del Portfolio Europeo de las Lenguas.

²⁹ Hemos podido constatar que la implementación del *Portfolio lingüístico europeo* puede dar óptimos

El enfoque plurilingüe puede desarrollarse en el marco metodológico de los modelos comunicativos de enseñanza de L2. En el presente trabajo deseamos integrar el enfoque plurilingüe –en concreto, en lo que concierne a la subcompetencia grammatical– en nuestra propuesta didáctica (capítulo 5). Diseñamos breves actividades de reflexión metalingüística y comparación interlingual que fomenten el desarrollo de la competencia grammatical en las lenguas que conoce el estudiante. Aunque no podemos extendernos en este tema, debido a las limitaciones de espacio de nuestro estudio, sí queremos contribuir a la expansión de este enfoque en la didáctica de lenguas, integrado en un modelo comunicativo. Partimos de la idea de que la activación del conocimiento que el aprendiz posee de otros idiomas puede beneficiar su aprendizaje del valor de cada ítem grammatical de la L2 y su comprensión de distintas maneras de codificar ese valor, según la lengua. Creemos, además, que el uso de actividades que fomentan la comparación y reflexión de las lenguas (y no sólo de la L2) tiene un efecto muy positivo en la motivación de los alumnos.

2.1.3. Resumen

Los modelos de enseñanza y aprendizaje de L2 más recientes, cuya efectividad está ampliamente reconocida, son el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, mediante los cuales se adquiere la lengua extranjera a través de su uso significativo en actividades que propician la comunicación en situaciones de la vida diaria. En el marco de estos nuevos modelos didácticos la gramática deja de ser el componente esencial y primordial de la enseñanza y pasa a ser un subcomponente de la competencia comunicativa, que se

resultados, puesto que recientemente este documento ha empezado a emplearse en el centro en el cual trabajamos, el Departamento de Lenguas de la ONU, Nueva York. Creemos que los resultados de este sistema de trabajo y evaluación son muy positivos gracias también al carácter multicultural y multilingüe de esta institución específica y de sus estudiantes. Hay que tener en cuenta que la puesta en marcha y el desarrollo del PEL requiere una inversión considerable de tiempo y esfuerzo por parte del equipo docente y del alumnado. Pero ello vale la pena, puesto que el PEL aporta beneficios significativos a la formación del estudiante y al desarrollo de su competencia plurilingüe.

adquiere a través de la interacción y la comunicación. La didáctica de lenguas puede llevarse a cabo teniendo en cuenta e integrando los conocimientos de otros idiomas que posee el discente, fomentando así el desarrollo de su competencia plurilingüe.

2.2. La enseñanza y aprendizaje de la gramática de la L2

El presente apartado gira en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es el conocimiento lingüístico y cómo es en la mente del estudiante de una L2?
- ¿Cómo se deberían definir los aspectos lingüísticos a un estudiante no nativo para conseguir que adquiera ese conocimiento formal y lo emplee en la comunicación?
- ¿Qué pautas pedagógicas deberían adoptarse para transmitir esos aspectos formales en el aula de L2?

Trataremos de responder a cada una de estas tres preguntas en los siguientes subapartados.

2.2.1. El conocimiento lingüístico

En la actualidad existe un consenso -más o menos general- respecto a la importancia de la gramática en la adquisición de una L2 como subcomponente de la competencia lingüística. La instrucción del sistema lingüístico es necesaria, puesto que es lengua lo que se está enseñando. Como bien indica Miquel (en una entrevista con Martínez, 2001:27)

...creo que no debe perderse de vista que, aunque parezca tautológico, en las clases de lengua el objetivo fundamental debe ser la lengua. Obviamente hay que dejarse iluminar por la psicolingüística y las teorías del aprendizaje para conseguir que el proceso de enseñanza/aprendizaje de esa lengua se desarrolle

del mejor modo posible, pero sin perder de vista que se trata de lengua, todo en ese proceso debe estar a su servicio. Y, ¿una lengua qué es sino gramática?

Ese objetivo lingüístico fundamental se extiende al ámbito de ELE. El *MCER* establece que la competencia gramatical “se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos”. Según este documento, la gramática es un conjunto de principios que rigen la colocación y función de los elementos en la oración. La competencia gramatical es la capacidad de codificar y descodificar significados en expresiones y oraciones, formadas en base a esos principios.

Por consiguiente, para que el hablante de una L2 pueda comunicarse en ese idioma es necesario que desarrolle su competencia lingüística, es decir, que adquiera y asiente una serie de conocimientos lingüísticos necesarios para poder interactuar con su interlocutor. Conviene tener presente que el conocimiento teórico del funcionamiento de ese idioma (conocimiento declarativo) no es suficiente para el estudiante no nativo: debe también saber cómo usarlo para comunicarse (conocimiento procedural). El **conocimiento procedural** (o procesual) consiste en poseer una serie de estrategias y procedimientos para procesar la información y emplearla en la comunicación³⁰. Del conocimiento declarativo al procedural se pasa en tres fases:

- 1) etapa cognitiva: adquisición de la forma y estructura del idioma, durante lo que puede ser un período silencioso;
- 2) etapa asociativa: uso del idioma en la comunicación, con una atención especial a la mejora de la destreza lingüística;
- 3) etapa autónoma: el aprendiz ha alcanzado las destrezas necesarias para comunicarse en ese idioma. (Arévalo *et al.*, 2005).

³⁰ Krashen (1985) es uno de los defensores más conocidos de la teoría según la cual en la mente de los hablantes existen dos compartimentos, uno responsable del conocimiento declarativo y el otro del procedural. Según este lingüista, el aprendizaje permite desarrollar los conocimientos declarativos, y la adquisición, los procedimentales.

Estos conceptos tienen su origen en el marco de la psicología cognitiva, que concibe el lenguaje del hombre como una habilidad superior de la mente en la que se dan esos dos tipos de conocimiento.

Las diferencias de conocimiento lingüístico de un idioma dado entre el hablante nativo de ese idioma y el no nativo tienen repercusiones en la didáctica del sistema formal de la L2: será necesario crear las condiciones necesarias para que el estudiante comprenda y controle la L2, y desarrolle un conocimiento declarativo y procedural. ¿Cómo conseguirlo? Se reflexionará sobre ese aspecto en los siguientes apartados.

2.2.2. Las definiciones gramaticales

¿Cómo se debería definir cada aspecto lingüístico a un estudiante no nativo? Esta pregunta encierra las siguientes:

1. ¿Qué tipo de gramática es la más adecuada para suprir las necesidades formativas de un estudiante no nativo?
2. ¿Ofrecemos una taxonomía de usos para cada pieza, o sólo un valor único para todas las manifestaciones externas? ¿Qué ventajas e inconvenientes comporta cada una de las dos posturas?³¹

Es lógica y generalmente aceptada la respuesta a la pregunta 1: es necesario diseñar gramáticas adaptadas a un público no nativo (aunque en muchas ocasiones se han empleado en el aula de L2 obras no adaptadas). Ahora bien, el debate en torno a la pregunta 2 sigue en pie, y existen posturas muy divergentes.

Pero vayamos por pasos. Empecemos por la pregunta 1:

³¹ Son muchas otras las preguntas que pueden formularse sobre este tema. Sin embargo, para los objetivos de esta investigación nos centraremos en esas dos, que plantean dos de los temas más debatidos en la actualidad: la necesidad de gramáticas pedagógicas y la dificultad que entrañan las definiciones parciales, por una parte, y generales, por otra.

1. ¿Qué tipo de gramática es la más adecuada para suplir las necesidades formativas de un estudiante no nativo?

Al observar detenidamente estas dos definiciones del subjuntivo:

1. “...si en las oraciones sustantivas, el uso del indicativo y del subjuntivo depende fundamentalmente del carácter asertivo o no asertivo de la oración subordinada, en las oraciones relativas también depende en la mayoría de casos de que se asevere o no la existencia del SN antecedente y el contenido de la relativa”. (*Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999: 3255)

2. “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”. (*Gramática básica del estudiante de español*, 2005: 157)

constatamos que la definición 1 es descriptiva, se caracteriza por la complejidad conceptual, descripción pormenorizada y abundante empleo de términos metalingüísticos. La definición 2, en cambio, es de tipo descriptivo-prescriptivo, se caracteriza por su sencillez conceptual, escasez de términos metalingüísticos y porque está claramente orientada hacia el uso del modo en la comunicación.

Ello se debe a que la primera definición está destinada a asentar unos conocimientos declarativos sobre el tema del subjuntivo, mientras que la segunda tiene como objetivo ampliar tanto el conocimiento declarativo como procedural. Y es que estas definiciones pertenecen a dos libros destinados a un público muy distinto: la primera, descriptiva, dirigida principalmente al lector nativo, que tiene intereses por ampliar sus conocimientos filológicos del español. La segunda, pedagógica, está destinada a un hablante no nativo, que desea comprender ese idioma para poder controlarlo y emplearlo con éxito.

Para la instrucción formal de una L2 a los estudiantes no nativos debemos disponer de una gramática pedagógica: ésta facilita un mejor desarrollo de su interlengua

(Martín *et al.* 2003). Presenta el estado actual de la lengua y la forma como de verdad la usamos. Para la selección de los contenidos sus autores se basan en cuestiones como la relevancia, la frecuencia, el rendimiento comunicativo y la complejidad de cada ítem formal y recogen aspectos de la variación lingüística. Además, en este tipo de materiales de conceptualización se tiene presente el conocimiento implícito gramatical que el discente posee de su L1 (Martín *et al.* 2003). La función de un material pedagógico es la de actuar de intérprete entre las gramáticas formales y los materiales de enseñanza de lenguas (Candlin, 1990).

Habría que añadir un factor que no suele tenerse en cuenta a la hora de describir las características de la gramática pedagógica: ésta también debería tener en consideración el conocimiento implícito y explícito que el discente posee de otras L2 aprendidas con anterioridad, y que influyen poderosamente en la adquisición de la nueva lengua objeto de estudio³². Creemos que ello puede fomentar la aplicación de un enfoque plurilingüe en el aula, en el que se aprovechen los conocimientos en varios idiomas para desarrollar el nivel en la lengua meta.

Existe otra cuestión, relevante en el marco de esta investigación y muy debatida en la literatura sobre los materiales de conceptualización, referente a las definiciones – parciales o globales- de una gramática de este tipo, y que constituye la segunda pregunta que se planteaba en este apartado:

2. ¿Ofrecemos una taxonomía de usos de cada pieza, o sólo un valor único para todas las manifestaciones externas? ¿Qué ventajas e inconvenientes comporta cada una de las dos posturas?

³² Por supuesto, los autores de un material concebido para un público general no pueden prever el posible conocimiento plurilingüe del estudiante, pero el docente en el aula sí puede tener en consideración estos aspectos. Una gramática pedagógica no es necesariamente una representación escrita e impresa de una serie de reglas: puede ser cualquier explicación, oral o escrita, de un sistema lingüístico al hablante no nativo en un momento específico de su aprendizaje, y se adaptará a las necesidades formativas concretas de ese estudiante en ese estadio de aprendizaje.

Las definiciones generales (“el subjuntivo es el modo de la no declaración”) pueden ser demasiado abstractas y difícilmente asimilables y las definiciones particulares (“el subjuntivo es el modo de la duda, del deseo, de la emoción...”), además de no responder al valor real de la pieza definida, conducen a un aprendizaje mecánico y asignificativo de la lengua³³, a numerosos errores y a un gran esfuerzo de memorización.

A causa de los inconvenientes que plantea cada una de las dos posturas (atomicista y unicista), en este trabajo se propone una solución intermedia: presentar una lista de contextos descriptivos en los que se emplea el ítem lingüístico (en un proceso al que podemos dar el nombre de “**diseminación**”) y guiar al estudiante hacia la comprensión de **un grupo de valores generales** que subyacen a cada uno de ellos (en un proceso al que podemos llamar “**recolección**”). De hecho, es lo que se lleva a cabo en numerosos estudios y gramáticas teóricas. Sin embargo, quisiéramos extender esta postura a las gramáticas pedagógicas y a los compendios gramaticales de los libros de texto de ELE, incorporando los requisitos necesarios que toda explicación didáctica destinada a un usuario no nativo debe reunir. Nos centraremos en este aspecto más adelante (capítulos 3 - 5)³⁴.

³³ Que muy poco tiene que ver con los postulados de los actuales enfoques metodológicos comunicativos.

³⁴ Esta idea (“diseminación – recolección”) se apuntó por primera vez en Lozano (2006), a partir de los resultados arrojados tras el análisis de diversos manuales didácticos de ELE, y se desarrollará e implementará en la propuesta didáctica de este trabajo.

2.2.3. Preguntas actuales sobre la instrucción gramatical

Hasta ahora se ha hablado de en qué consiste el conocimiento lingüístico (2.2.1.) y cómo pueden definirse los aspectos lingüísticos para que sean comprendidos y asimilados por el aprendiz de L2 (2.2.2.). La tercera cuestión en torno a la instrucción formal en el ámbito de la didáctica de L2 gira en torno a la siguiente pregunta:

3. ¿Qué pautas pedagógicas deberían seguirse para enseñar y aprender cada aspecto lingüístico en el aula de L2?

Para responder a esta pregunta explicaremos someramente la reciente investigación de uno de los lingüistas que ha dedicado más atención a la enseñanza y aprendizaje de L2 en contextos académicos: Rod Ellis. A nuestro modo de ver, el resultado de su reciente estudio, Ellis (2006)³⁵, recoge el consenso que existe en la actualidad en torno al tratamiento de la gramática en L2.

Ellis empieza explicando en qué consiste la enseñanza de la gramática:

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specifical grammatical form in such a way that it helps them to either understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that it internalize it.”

Seguidamente el autor plantea una serie de interrogantes en torno a este tema, que se resumen a continuación:

1. ¿Cuándo deberíamos explicar gramática? 2. ¿Su enseñanza debería realizarse de ser masiva (*massed*) o distribuida (*distributed*)? 3. ¿Debería ser intensiva o extensiva? 4. ¿Es necesario enseñarla de forma explícita? 5. ¿Cuál es la mejor forma de instrucción

³⁵ Como habrá observado el lector, las citas de Ellis (2006) no contienen número de página. En este caso se debe a que corresponden a la presentación en power point (cuyas diapositivas no aparecen numeradas) en la cual el autor resumió la conferencia plenaria que impartió en Nueva Zelanda, en el 5º Encuentro de profesores de español (Auckland, 3 y 4 de noviembre de 2006).

gramatical implícita? 6. ¿Se debería presentar en lecciones separadas o integrada en actividades comunicativas?

La respuesta de Ellis a esas preguntas nos dará una idea aún más precisa sobre cómo podemos llevar al aula la instrucción gramatical:

1. Acerca de cuándo explicar gramática, puede ponerse énfasis en este componente **desde los primeros estadios** de aprendizaje, o bien basarse primero en una instrucción centrada en el contenido para después, **en estadios más avanzados**, introducir la instrucción de los aspectos formales. En general, se llevará a cabo desde el principio si se toman como base las teorías conductistas del aprendizaje de la lengua o las teorías conexiónistas (la gramática proporciona herramientas a las que recurrir durante la comunicación), o bien si se considera que para realizar actividades comunicativas es necesario poseer conocimientos lingüísticos concretos. Se llevará a cabo en estadios más avanzados si se parte de la idea de que los aprendices deben tener primero cierta fluidez en la L2, que en los primeros estadios el educando se centra principalmente en la adquisición del léxico y/o si se cree que muchos ítems formales se pueden aprender sin instrucción.

2. En cuanto a si la gramática debería presentarse de manera **masiva o distribuida**, según Collins *et al.* (1999, citados en Ellis, 2006) no se ha hallado evidencia empírica de que la instrucción formal distribuida sea más ventajosa. Parece ser que una exposición más concentrada (masiva) a los aspectos formales conduce a una mejor producción en la lengua meta, pero no hay resultados concluyentes.

3. Sobre si la instrucción debería ser **intensiva o extensiva**³⁶, si es del primer tipo se llevarán a cabo los pasos PPP (presentación, práctica, producción) y se ejercitarán las

³⁶ En el marco de la enseñanza formal en la didáctica de lenguas, el concepto “instrucción de gramática intensiva” hace referencia a la enseñanza formal de un aspecto determinado durante un periodo de tiempo sostenido, y se basa en el supuesto de que algunas estructuras necesitan una atención más específica. La “instrucción de gramática extensiva” supone la presentación de una serie de estructuras gramaticales en un espacio de tiempo reducido, y se basa en el supuesto de que una instrucción intensiva no necesariamente conduce a una mejor competencia en la lengua meta (Ellis, 2006).

formas objeto de estudio mediante actividades controladas y libres. Si es extensiva se presentarán lecciones de revisión, retroalimentación (*feedback*) correctiva y foco en la forma preventivo (*pre-emptive focus on form*).

4. La gramática puede transmitirse y aprenderse de forma **explícita o implícita**. No hay un acuerdo sobre la importancia del conocimiento explícito. Parece evidente que puede ser empleado para monitorizar el *output* o educio en la L2. Según Yuan y Ellis (2003, citados en Ellis 2006), puede ser empleado en la construcción de mensajes. Y, por último, hay evidencias de que puede ser automatizado hasta el punto que permita ser empleado en la comunicación de manera no consciente. Ellis señala que algunos autores postulan que la instrucción explícita es más efectiva que la implícita (Norris y Ortega, 2002), aunque no se ha demostrado empíricamente. En general se considera que la competencia grammatical consiste en un conocimiento implícito. Para enseñarlo y adquirirlo se puede recurrir a actividades de **atención a la forma (AF)**, basadas en el aducto (realce del aducto, aducto estructurado) o basadas en el educio (actividades de gramática funcional, actividades centradas en un aspecto grammatical). La práctica funcional implica proporcionar oportunidades para producir cada elemento o estructura aprendida en un contexto situacional determinado. El foco está más dirigido a la forma, y el objetivo del ejercicio es mejorar la precisión en la producción de esa estructura concreta. En cuanto a la retroalimentación (o *feedback*), ésta puede ser implícita (por ejemplo, repitiendo lo que el estudiante ha dicho, pero corrigiendo el error cometido en su mensaje) o explícita (a través de una explicación metalingüística de la forma correcta). Hay cierta evidencia de que éste segundo tipo resulta más efectivo (Leeman, 2003, citada en Ellis, 2006).

5. A la pregunta de cuál es la mejor manera de enseñar gramática implícita, Ellis sugiere que para que la instrucción tenga efecto en la creación o ampliación del conocimiento implícito ésta debe estar dirigida a características morfológicas relativamente sencillas y transparentes, más que a características sintácticas complejas. Debe ser una instrucción ampliada y disponible en el aducto subsiguiente.

6. A la última pregunta, referente a si es más conveniente presentar los aspectos formales en lecciones gramaticales o bien integrados en actividades comunicativas, Ellis responde que existen dos posturas o enfoques: atención a las formas (*focus on forms*), que corresponde a los programas estructurales y presenta lecciones gramaticales a lo largo del curso, y atención a la forma (*focus on form*), que se efectúa primordialmente en los programas comunicativos, organizados en torno a tareas y lecciones comunicativas.

Ellis cierra su trabajo presentando una serie de conclusiones, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La transmisión de conocimientos gramaticales debe enfatizar tanto la forma como el contenido.
- Conviene incidir especialmente en aquellos aspectos que resultan difíciles para el aprendiz, porque no esté familiarizado con ellos.
- Enseñar aspectos formales puede funcionar mejor cuando el estudiante ya posee cierta fluidez (*fluency*) en la lengua meta³⁷.
- El conocimiento explícito puede contribuir a la adquisición de conocimiento implícito.
- Una atención a la forma planeada puede ayudar a adquirir estructuras difíciles.
- La instrucción formal puede consistir en lecciones aparte, pero debería también estar integrada en las actividades comunicativas.
- La retroalimentación explícita (explicación metalingüística) puede ser más

³⁷ Una de las críticas a los modelos comunicativos, sobre todo en los primeros años de su implementación, consiste en que inciden en la fluidez (*fluency*) más que en la precisión (*accuracy*), lo cual lleva al estudiante a producir enunciados en la LO con relativa soltura pero con no pocos errores, que pueden llegar a mantenerse hasta los últimos estados de aprendizaje. Por ello ha empezado a hacerse evidente la necesidad de atender a la precisión en la emisión de enunciados, para lo cual parece adecuada la instrucción formal y la atención a la forma. La instrucción formal puede llevarse a cabo en los primeros estados de la formación del educando, o cuando ya ha adquirido cierta fluidez en la lengua objeto de estudio. Las conclusiones de Ellis apuntan hacia la idea de que la segunda opción puede resultar más conveniente.

favorable y recomendable que la implícita.

En la actualidad, se considera que conviene seguir dos pasos: práctica comunicativa con la instrucción formal, para desarrollar la fluidez y la precisión:

Uno consiste en crear y favorecer un entorno de trabajo en el que puedan los aprendices disfrutar del mayor número posible de oportunidades de comunicación, pues es indudable la aportación que los principios del enfoque comunicativo han supuesto para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Y el otro se refiere a la necesidad de completar lo que al parecer no puede ser alcanzado con la sola aplicación de tales principios: la precisión, por ejemplo, en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta. (Ortega 2001:79).

2.2.4. El procesamiento del aducto

Como se ha indicado en el epígrafe anterior, la atención a la forma (AF) es un modelo de instrucción de los aspectos gramaticales que suele aplicarse en el enfoque comunicativo, y que trata de guiar el foco de atención del aprendiz hacia el elemento formal que se desea enseñar y que puede encerrar cierta dificultad³⁸. Dentro de las técnicas de atención a la forma destacamos las actividades basadas en el procesamiento del aducto (*input processing*). El procesamiento del aducto, impulsado por VanPatten (1996), consiste en guiar la atención del alumno a unos elementos formales determinados partiendo de una serie de principios que explican cómo éste procesa aquello que oye o lee. Empezaremos por definir los tres conceptos básicos que entran en juego en la teoría del procesamiento del aducto:

³⁸ Pueden ser muchos los elementos formales que no requieran una atención especial en el aula de L2, porque son fácilmente identificados y comprendidos por el estudiante, especialmente si su comportamiento es muy similar en su lengua materna o en otras lenguas que conoce bien. Por ello resulta primordial que el docente esté familiarizado con la L1 y, si es posible, las L2 que domina el aprendiz, ya que ello puede permitirle focalizar su interés en unos aspectos determinados.

El **aducto** (*input*) es la totalidad de lo que el aprendiz oye o lee con un fin comunicativo. Éste establece conexiones entre el significado de cada palabra, enunciado o texto y su forma, es decir, descubre cómo éste está codificado.

La **apropriación de datos** (*intake*) es la porción de los datos del aducto que el aprendiz es capaz de comprender. Esos datos podrán ser almacenados en su memoria a corto plazo. Y una parte de esos conocimientos puede llegar a almacenarse en la memoria a largo plazo.

El **educto** (*output*), o salida de datos, es la lengua que el aprendiz produce³⁹.

En general, de lo que capta el estudiante (mensaje oral o escrito), sólo una parte se asimila. Éste filtra el aducto y una parte se asienta en su mente: se trata de la apropiación de datos. Veamos cómo se produce el paso del aducto a la apropiación de datos, es decir, cómo pasa el aprendiz de la L2 de la comprensión del mensaje a la asimilación y asentamiento de una parte de éste. Hay una serie de principios básicos que explican cómo se procesa el aducto (VanPatten, 2002):

Principio 1: Se procesa el aducto atendiendo primero al significado. Este principio encierra tres:

- 1a) el aprendiz atiende antes a las palabras con un contenido específico;
- 1b) prefiere procesar ítems léxicos antes que gramaticales para obtener la información semántica. Así, por ejemplo, procesará antes el adverbio *quizás* que la desinencia de subjuntivo para asimilar el significado de no declaración de la realización de la acción expresada por el verbo;
- 1c) procesa antes marcas morfológicas significativas que poco o nada significativas.

³⁹ A pesar de que en los primeros estudios sobre adquisición de segundas lenguas (ASL) se centró el interés en la importancia del aducto, poco a poco se fue abriendo paso la idea de que también la atención al educto puede contribuir a aprender la lengua extranjera (Martín *et al.*, 2003).

Principio 2: El estudiante procesará formas opacas⁴⁰ si puede captar el contenido comunicativo o intencional sin necesidad de prestarle mucha atención.

Principio 3: El estudiante suele asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o sintagma nominal que aparece en el enunciado. A ello se le denomina “la estrategia del primer nombre”. Éste hallará grandes dificultades, por ejemplo, para prescindir de los pronombres sujeto (Alonso, 2004)⁴¹. Este principio 3 encierra otros dos:

3a) la estrategia del primer nombre puede ser anulada si el aprendiz advierte que es improbable que ese nombre sea el agente o sujeto de la acción verbal;

3b) el aprendiz no será capaz de procesar y asignar roles a otros elementos del enunciado hasta que aprenda más datos (por ejemplo, la importancia de la entonación, la concordancia sujeto – verbo, etc.).

Principio 4: Se procesa con más facilidad lo que está en primera posición. Este principio encierra otro:

4a) los elementos en posición final se procesan antes que los que están en posición intermedia.

Estos principios rigen el procesamiento del aducto y el almacenamiento de una parte de ese aducto (que son los datos apropiados o *intake*) en la memoria del aprendiz.

¿Cómo se aplican estos principios al procesamiento del subjuntivo –más concretamente, de la marca morfológica de subjuntivo- en ELE?

a. Según el principio 1, el aprendiz prefiere procesar ítems léxicos a gramaticales

⁴⁰ Se consideran formas opacas a las que tienen poco valor comunicativo. Por ejemplo, la desinencia de subjuntivo en una oración como “Busco un piso que tenga vistas al mar”, cuando el valor comunicativo de no declaración se desprende del significado del verbo de la oración principal (“busco”), de modo que ese mismo significado codificado en la desinencia del verbo subordinado (-a, en “tenga”) resulta redundante.

⁴¹ Sin embargo, aunque el aprendiz no nativo de español tiende a emplear el pronombre sujeto en situaciones en las que no es necesario, por lo que nosotros hemos podido comprobar en el aula de ELE esta tendencia desaparece rápido y de manera natural.

para obtener una misma información semántica. De ahí se deduce que para él es difícil procesar el valor del subjuntivo, pues está codificado mediante un ítem grammatical (desinencia verbal).

b. En base al principio 1, si la forma grammatical resulta redundante puede ser más difícil que sea procesada, pues el estudiante no la percibe como necesaria a efectos comunicativos. Así, por ejemplo, en un enunciado como “Hablaré con él cuando llegue a casa” la desinencia verbal de subjuntivo (-e) puede percibirse como innecesaria, dado que el valor eventual del subjuntivo ya se desprende del tiempo futuro del predicado principal. De la misma manera, verbos como *mandar*, *pedir*, *desear*, contienen rasgos semánticos que se reflejan de nuevo en el subjuntivo de la oración subordinada. Resulta comprensible que el discente centre su atención en el elemento que le parece más transparente para la comprensión del significado del enunciado, el verbo principal, y no atienda a la desinencia de subjuntivo del verbo subordinado, que no le aporta más información.

c. Según el principio 2, será necesario que el estudiante capte el significado general del enunciado sin dificultad, para que así pueda invertir tiempo y energía en la comprensión del aspecto grammatical complejo. Por ello, es improbable que el aprendiz procese el subjuntivo si se encuentra en un contexto oracional o discursivo que presenta otras dificultades de comprensión (a nivel lingüístico o pragmático).

d. El principio 3 postula que el orden de los elementos en la oración condiciona la interpretación de su significado. Según investigaciones empíricas, los estudiantes aplican el orden SVO por defecto y ello puede llevar a una interpretación del enunciado equivocada⁴². Esto afecta la comprensión de estructuras en las que este orden no es

⁴² Un ejemplo clásico y muy frecuente de la proyección en la oración de una estructura sintáctica equivocada está en el frecuente error de interpretación de oraciones que contienen verbos psicológicos, como “Me gusta esta película”, en las cuales el estudiante interpreta el pronombre (“me”) como sujeto y el nombre (“cine”) como objeto directo. Además de la estrategia del primer nombre, aquí se podría hablar de

evidente, como “Que te vaya bien”, “Ojalá me llame”, “Vivan los novios”, “Aunque llueva, me apunto”.

e. Como indica el principio 4, habrá que tener en cuenta el lugar de la forma grammatical en el mensaje, para que pueda ser procesada con más facilidad por el estudiante. El subjuntivo suele ocupar una posición intermedia, y ésa es una de las causas de la dificultad de su procesamiento.

En definitiva, el subjuntivo resultará uno de los aspectos complejos, porque, por una parte, el valor comunicativo o intencional codificado en la desinencia de modo es muy bajo y resulta redundante en muchas ocasiones; por otra parte, el subjuntivo es un aspecto grammatical, no léxico, por lo cual es más complejo de procesar. Y, además, se encuentra a menudo en posición intermedia, lo cual también dificulta su procesamiento. A estos factores hay que añadir las dificultades derivadas de las diferencias interlingüales (entre la L1 y la L2) en el empleo del subjuntivo y la ausencia de este modo en algunas lenguas.

Partiendo de estos datos, para conducir al aprendiz hacia el procesamiento del subjuntivo en español conviene guiar su atención hacia las marcas formales del subjuntivo, para que no pasen desapercibidas y para que resulten significativas. Esto se puede conseguir mediante la manipulación del aducto y de la atención del alumno e indicándole qué estrategias influyen negativamente en la correcta adquisición de las formas según los principios de procesamiento del aducto, mencionados anteriormente (Alonso, 2004). Ello se puede conseguir mediante actividades de aducto estructurado.

otra causa, que confluiría con ésta: posible influencia negativa de la lengua materna (“*I like this movie*”, “*J'aime ce film*”). A ello podría objetarse que hablantes de lenguas como el alemán, que posee una estructura similar a la del español para estas oraciones, también comenten el mismo error de interpretación de papeles temáticos. Bajo nuestro punto de vista, esto puede explicarse por homofobia: el aprendiz piensa que la estructura alemana es marcada y es improbable que sea igual en otras lenguas.

2.2.5. Actividades de aducto estructurado

Ese tipo de actividades, en este marco de enseñanza y dentro de un enfoque comunicativo y por tareas, resaltan ciertos datos gramaticales (como las desinencias verbales de subjuntivo, los nexos, la posición de cada modo en la oración, etc.) y los dotan de valor comunicativo. Así, el aprendiz atiende al ítem gramatical y establece una relación entre su forma y su significado. En el presente trabajo se tomará el modelo de actividades de aducto estructurado presentadas por Alonso (2004). Esta autora diseña una serie de pautas a seguir en este tipo de ejercicios:

1. Se proporciona al estudiante información sobre la forma y el significado del ítem gramatical.
2. Se le indica qué estrategias pueden perjudicarle en la captación de los datos lingüísticos que reciben, según los principios de procesamiento del aducto.
3. Se le guía hacia el procesamiento de la forma gramatical en cuestión de manera que sienta que debe controlarla para obtener el significado del enunciado.

VanPatten señala las pautas a seguir en las actividades basadas en el procesamiento del aducto:

1. Enseñar sólo una cosa cada vez.
2. Tener siempre presente el significado.
3. Guiar a los aprendices a que hagan algo con las muestras de lengua aportadas para poner de manifiesto que comprenden lo que se les está explicando.
4. Usar muestras de lengua oral y escrita.
5. Progresar paulatinamente de la frase al discurso.
6. Tener presentes las estrategias de procesamiento psicolingüístico.

Alonso (2004) añade las siguientes:

7. Guiar hacia la comprensión de la correspondencia entre formas y significados

- para contribuir así a la formación del sistema en desarrollo.
8. Demostrar en la actividad la operatividad y fiabilidad de la regla gramatical.
 9. Contextualizar las actividades, emplear muestras de lengua verosímiles y tener un objetivo claro.

A esta lista de características de las actividades de procesamiento del aducto se podrían añadir las siguientes:

10. Pasar de lo conocido a lo desconocido.
11. Tener siempre presente el potencial de comprensión de la lengua meta del alumno según su conocimiento explícito e implícito de su L1 y de otras L2.

En la propuesta didáctica del presente trabajo ofreceremos actividades reflexivas de aducto estructurado para la enseñanza y aprendizaje del subjuntivo en español basándonos en el procesamiento del aducto (VanPatten) y en el modelo que ofrece Alonso⁴³.

2.2.6. EL MCER y el aprendizaje de la gramática

Tal y como indica el *MCER* (2003:§ 6.4.7.4.), la competencia lingüística es un “aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de idiomas” e integra el conocimiento y dominio del vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía. En el capítulo 6 del *MCER* se ofrecen algunas pautas para facilitar el desarrollo de la competencia lingüística en L2. Puesto que en el presente trabajo se tratará sólo el tema de la gramática dentro de la competencia lingüística, se presentan a continuación las pautas que ofrece el

⁴³ En Lozano (en prensa): “Cómo facilitar la apropiación de datos gramaticales”, presentamos una muy breve propuesta para la enseñanza y aprendizaje del funcionamiento de los predicados emotivos, en base a las pautas ofrecidas por VanPatten y Alonso.

*Marco para el desarrollo de la competencia gramatical*⁴⁴:

1. Progresar de manera gradual en la presentación de las estructuras sintácticas, empezando por mostrar oraciones breves compuestas de una sola cláusula, y que cada unidad que constituye estas cláusulas sea una sola palabra. A ello creemos que podría añadirse que, en estos primeros estadios, es preferible hacer explícitas esas unidades incluso si suelen elidirse, puesto que el objetivo primero es que el estudiante identifique cada elemento en la oración, su posición y su función.

2. Avanzar paulatinamente hacia la enseñanza de las oraciones complejas. De ahí se desprende que es aconsejable que la enseñanza del subjuntivo se lleve a cabo cuando el alumno tenga un conocimiento suficientemente amplio de las oraciones simples y las compuestas coordinadas.

3. Además de la complejidad inherente de cada unidad lingüística hay que tener en cuenta su **rendimiento comunicativo**, es decir, su papel como exponente de nociones generales. Sin embargo, consideramos que el criterio del rendimiento comunicativo puede tener alguna repercusión negativa en la adquisición del subjuntivo en algunos contextos (provocando una tardía, deficiente o escasa adquisición de este modo), si no se interpreta adecuadamente. El discente puede advertir que el rendimiento comunicativo del indicativo es superior al del subjuntivo, y/o que, en algunos contextos de alternancia el empleo de uno u otro modo no conlleva un cambio relevante de significado. Por ejemplo, si el estudiante considera que la idea de probabilidad que encierra la cláusula “Probablemente llegará más tarde” puede vehicularse a través del indicativo y que el subjuntivo (“Probablemente llegue más tarde”) no aporta ningún valor comunicativo adicional, puede retrasarse o no producirse la adquisición del subjuntivo en este tipo de contextos. Asimismo, si el estudiante cree que una cláusula como “*Espero que llega pronto”, aunque agramatical, tiene los mismos efectos comunicativos que “Espero que

⁴⁴ El *Marco* incluye también indicaciones generales para ejercitarse el vocabulario, la pronunciación y la ortografía en el aula de L2.

llegue pronto”, esto puede retrasar o impedir la adquisición de la forma correcta, el subjuntivo. Consideramos fundamental que el docente y el material didáctico aclaren las diferencias informativas entre ambos modos, y organicen y secuencien su aprendizaje teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene un alto rendimiento comunicativo.

4. Otro de los criterios a tener en consideración en la selección y secuenciación de los contenidos gramaticales, según el *Marco*, es el **factor de contraste**, para evaluar la carga de aprendizaje. Así, el subjuntivo resultará más fácil para un hablante cuya L1 disponga de ese modo, y, por consiguiente, la necesidad de incidir en ese aspecto puede ser menor.

5. Adaptar del discurso auténtico y de los textos escritos es una más de las directrices aportadas por el *Marco* para la instrucción gramatical.

Por otra parte, el *Marco* señala que se espera que los alumnos desarrollen su competencia gramatical de manera **inductiva**, a través de la exposición al material en los textos, especialmente escritos y pensados para desplegar las características formales y funcionales de la pieza que se desea enseñar; a través de la práctica con ejercicios y tareas; mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc. así como explicaciones formales que empleen un metalenguaje apropiado para un público no nativo; y pidiendo al alumno que formule hipótesis sobre el significado y función de cada pieza, y las reformule, si es necesario.

También ofrece una tipología de actividades para la práctica gramatical: llenar huecos, construir oraciones siguiendo un modelo⁴⁵, sustituir categorías gramaticales en una oración, responder a preguntas de comprensión y reflexión, escoger la opción

⁴⁵ A pesar de que algunos defensores del enfoque comunicativo critican el empleo de actividades de completar huecos y de construir oraciones siguiendo un modelo (todas ellas típicas del método audiolingual), por llevar a un uso mecánico de la lengua, lo cierto es que éstas, si se emplean en el momento adecuado y en situaciones de comunicación, pueden ser muy efectivas y siguen siendo muy recurrentes en las clases y en todo tipo de materiales didácticos comunicativos.

correcta, traducir de la L2 a la L1 y viceversa y ejercicios de fluidez centrados en la forma.

Los estudiantes deben reflexionar de manera metacognitiva para decidir qué actividades de aprendizaje y de comunicación y qué estrategias prefieren y funcionan mejor para ellos.

A ello cabría añadir que hay que tener en cuenta que ciertos ítems gramaticales exigen ciertos ejercicios específicos. Así, por ejemplo, en el caso concreto del hablante anglófono que está practicando el uso del subjuntivo en español en las cláusulas subordinadas adjetivas, una oración como *“I am looking for a house that is located near my work place”* puede traducirse por “Busco una casa que esté cerca de mi trabajo” / “Busco una casa que está cerca de mi trabajo”. Por ello, una actividad de traducción en estos casos no contribuye a la comprensión de los matices que distinguen el indicativo del subjuntivo.

Todas las cuestiones desplegadas en el *MCER* se tendrán presentes para la elaboración de la propuesta didáctica de este trabajo (capítulo 5).

2.2.7. Resumen

El hablante no nativo que está aprendiendo una L2 necesita adquirir un conocimiento declarativo y procedimental de la lengua, y conviene que su conocimiento explícito y consciente del sistema formal de ese idioma llegue a ser implícito e inconsciente.

Para que comprenda y controle el sistema formal de la L2 debería definirse cada aspecto formal siguiendo los criterios de una gramática pedagógica, pues ésta adapta los datos de las obras teóricas y está particularmente destinada a la adquisición de L2. En la actualidad existe una gran necesidad de investigar en esta línea y crear gramáticas pedagógicas, dado que las obras no adaptadas no son adecuadas para que el estudiante no nativo comprenda el sistema formal de la lengua meta.

Las definiciones en las gramáticas pueden ser parciales o globales. En el presente

trabajo proponemos presentar las descripciones de uso del modo (diseminación de los usos) y recogerlas bajo uno o unos pocos conceptos generales (recolección). Se expondrá esta técnica de trabajo de manera más detallada en la propuesta didáctica.

Existen varias vías de instrucción formal en el aula de ELE. Como indica Ellis, conviene atender tanto a la forma como al contenido del ítem formal, incidir en los aspectos particularmente complejos, atender a los fenómenos gramaticales cuando el aprendiz posee ya cierta fluidez, pasar del conocimiento explícito al implícito mediante actividades comunicativas y aportar retroalimentación positiva.

Las técnicas de AF consiguen integrar la instrucción formal en un enfoque comunicativo, guiando al estudiante hacia la comprensión de los ítems gramaticales y la conexión entre su forma y su significado. Dentro de estas técnicas destacamos las actividades de aducto estructurado, basadas en los principios de procesamiento del aducto expuestos por VanPatten (1996).

El *MCER* también presenta una serie de pautas para la conceptualización y didactización de los contenidos gramaticales de una L2. Según las directrices de este documento europeo conviene atender al grado de dificultad de cada ítem grammatical y del contexto sintáctico en el que se inserta. Además de ello, debe tenerse en cuenta su rendimiento comunicativo, y debe procurarse exponer al discente a textos auténticos y adaptados en la lengua meta, según su nivel y sus necesidades formativas.

2.3. Diseño de materiales de conceptualización de L2

2.3.1. Ventajas y limitaciones de los materiales didácticos

Existe una amplia variedad de materiales didácticos de L2: libros de texto, diccionarios, obras monográficas de gramática, de léxico, de fonética, cursos interactivos en línea, lecturas graduadas, etc. La presente investigación centra su foco de estudio especialmente en los libros de texto (en concreto en el compendio gramatical del libro de texto) y en las gramáticas pedagógicas: la aplicación didáctica que se desarrollará en el capítulo 5 está ideada y diseñada para ser llevada al compendio gramatical pedagógico de un libro de texto de español/lengua extranjera o a una gramática pedagógica aparte, que pueda ser usada como complementaria al manual del curso. No se descarta que pueda adaptarse también para ser integrada en otro tipo de materiales.

Los libros de texto son un componente básico y esencial en la mayoría de los programas de lenguas. En no pocos casos constituyen la fuente principal de aducto que recibe el educando. Tanto si son empleados como eje estructurador del programa del curso o bien como material complementario, facilitan en gran medida la tarea del docente. Richards⁴⁶ halla una serie de ventajas y limitaciones en el empleo de los libros de texto en un programa de lenguas extranjeras:

Ventajas: organizan los contenidos del curso y estandarizan la instrucción de la materia; si han sido pilotados garantizan calidad y efectividad; proporcionan una variedad de recursos didácticos (actividades, grabaciones, guías del profesor, etc.) y lingüísticos; y, por último, pueden instruir a docentes que se inician en esta carrera profesional.

Limitaciones: en ocasiones se expone al alumno a una lengua no auténtica; encierran o reflejan una determinada visión del mundo; pueden no tener en cuenta las necesidades reales de cada grupo particular de estudiantes; pueden hacer que el docente desempeñe un papel más técnico o mecánico y menos creativo; a veces su compra supone un gasto económico considerable.

⁴⁶ En su artículo “The Role of Textbooks in a Language Program”, publicado en su página web personal (cuya referencia puede hallarse en el apartado “Bibliografía” de este trabajo).

Hay que tener en cuenta las posibles desventajas del empleo de libros de texto en el aula de L2 y buscar soluciones al respecto, que pueden consistir, entre otras cosas, en la adaptación de los libros a las necesidades particulares del discente y la creación de material adicional por parte del profesor. De hecho, como bien indica Martín, los materiales didácticos “solo existen en la medida en que les dan vida, cada vez de forma propia, los diferentes grupos de usuarios” (Martín 1996: 2). En este trabajo, tomando como base estas explicaciones de Richards y Martín, asumimos que, a pesar de los inconvenientes que puede plantear el libro de texto, son evidentes sus grandes ventajas y de que éste puede proporcionar una importante fuente de información para docente y discente.

2.3.2. Diseño de materiales de conceptualización

Para la elaboración de materiales de conceptualización gramatical conviene tener presentes los siguientes aspectos:

a) Presentación de la lengua como sistema. Es importante que, a medida que el estudiante aprende una nueva forma pueda “encajarla” en el sistema que ya tiene aprendido y, así, al mismo tiempo, empezará a hacerse una idea de futuros contextos en los que podrá aparecer esa forma, con lo cual llegará a “saber lo que no sabe” (Lozano y Ruiz, 1996).

b) Aprendizaje significativo. Como señala Baralo (2006), parece evidente que una actividad de aprendizaje significativo, que requiere mayor esfuerzo cognitivo, de atención a la forma objeto de estudio e inferencia, puede ser más eficaz que una actividad de aprendizaje memorístico. Martín (1999, citado en Baralo, 2006) define así aprendizaje significativo: “Proceso por el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades –relevantes y ya establecidas- de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas”. Afirma Martín que para que se dé es necesario que el contenido nuevo aprendido pueda insertarse en las unidades cognitivas que ya existen en la mente del hablante y que éste demuestre una actitud positiva hacia este tipo de aprendizaje. En

cambio, el aprendizaje memorístico implica almacenar las unidades sin asociarlas con una estructura cognitiva ya existente en la mente del estudiante.

c) Información suficiente y relevante. Las muestras de lengua deben constituir un aducto comprensible y aportar información suficiente y relevante para los fines comunicativos de la actividad (Baralo 2006).

d) Atención a las diferencias interlinguales⁴⁷. Rivers (1980, citado en Dubin y Olshtain, 2000:107) apunta la necesidad de prestar más atención a las diferencias conceptuales fundamentales entre la L1 y la L2. Dubin y Olhstain (2000:107) proponen que se presenten las formas lingüísticas de manera sistemática, poniendo especial atención a las diferencias entre la L1 y la L2. Baralo (2006) señala la necesidad de favorecer los procesos de intercomprensión entre la lengua materna (y otras lenguas aprendidas) y la lengua meta.

e) Autonomía de aprendizaje. Fenner y Newby (2000:83) declaran que un aspecto esencial del aprendizaje autónomo consiste en que el estudiante tenga conciencia de la lengua que está asimilando y de su propio aprendizaje. Desarrollar esa conciencia es algo que no ocurre de manera natural sino que requiere esfuerzo y práctica conscientes. Ello se puede conseguir planteando actividades y formulando preguntas sobre aspectos del proceso de aprendizaje, con el fin de que el estudiante tome conciencia de ello y de su competencia lingüística.

f) Desarrollo del aprendizaje inductivo. Como indica Barroso (2006:2), el papel del docente durante el proceso de instrucción formal debe consistir, entre otras cosas, en el desarrollo del aprendizaje inductivo, planteando preguntas a sus estudiantes y animándoles a buscar respuestas. En este trabajo se parte de la idea de que también el manual también puede favorecer este tipo de aprendizaje, a través de preguntas y espacios de reflexión sobre la lengua.

En el marco de las investigaciones sobre didáctica de L2 se han venido publicando

⁴⁷ Conviene no confundir el calificativo “interlingual”, que significa “entre dos o más lenguas” con el sustantivo “interlengua”, el sistema lingüístico del estudiante de una L2 en cada uno de los estadios sucesivos de aprendizaje de ese idioma.

numerosos trabajos que presentan propuestas didácticas para la elaboración de una gramática. A continuación, se citarán y explicarán someramente algunos de esos estudios. Debido a las limitaciones de espacio sólo se nombrarán unos pocos trabajos, y esta lista no es, ni mucho menos, exhaustiva, pero confiamos en que ofrezcan una idea aproximada de lo que se ha venido realizando en los últimos años en diseño de materiales didácticos de lenguas extranjeras.

2.3.3. Algunas propuestas didácticas realizadas

Son muchas y muy variadas las propuestas que se han llevado a cabo recientemente para el tratamiento de algún aspecto grammatical concreto en el campo de ELE. A continuación se citarán algunas de ellas:

La mayoría de esas propuestas tratan aspectos que generan una dificultad especial en el aula de ELE. Así, por ejemplo, Lozano Zahonero (2001) lleva a cabo una aplicación didáctica para la enseñanza de las diferencias entre las preposiciones *por* y *para* destinada al nivel inicial de ELE, y basándose en técnicas pedagógicas de visualización, respuesta física total, deducción e inducción de las reglas gramaticales.

Otras recogen explícitamente los postulados de la atención a la forma, como es el caso de la propuesta de Alonso (2003), que se basa en los principios del procesamiento del aducto para diseñar una serie de breves ejercicios de AF para la adquisición de ciertos aspectos grammaticales: la concordancia, los artículos, los pronombres y los tiempos del pasado. La misma autora, Alonso (2004), presenta un modelo de aplicación didáctica para la ejercitación de los artículos definidos e indefinidos en ELE basada en la teoría de la instrucción a través del procesamiento del aducto, en la cual se facilita la comprensión de los artículos mediante una serie de procesos atencionales que ponen en relación la forma del ítem grammatical (*un, el*) con su significado.

Por su parte, y también con la intención de hacer una aportación a la instrucción de los aspectos formales en ELE, Piedehierro (2005) presenta una unidad didáctica para la conceptualización y práctica de la correlación de los tiempos verbales en español, aplicando los postulados de la AF (realce del aducto y actividades de interacción y

negociación del significado).

Otro trabajo destacable en el marco de la AF es el de Rueda (2006), que presenta una secuencia de actividades que tiene como objetivo facilitar la adquisición y el uso de una serie de marcadores temporales (*desde, hace, etc.*), basada en los fundamentos teóricos de la AF y enmarcada en el contexto de un enfoque comunicativo. Esta secuencia didáctica sigue una intervención pedagógica pro-activa⁴⁸ y sigue las siguientes técnicas de AF: manipulación externa del aducto (realce tipográfico y anegación), corrección de errores y aprendizaje de reglas a través de procesos inductivos y de explicaciones metalingüísticas.

Por su parte, Martín (2006) plantea la necesidad de explicar los conceptos gramaticales de forma más comprensible en ELE y por ello diseña una pequeña muestra de un posible tratamiento teórico de uno de los temas formales más complejos: los diversos valores del clítico “se”. Su propuesta sigue las características de una gramática pedagógica.

Matte Bon (2006), también consciente de la dificultad de ciertos aspectos lingüísticos en español para el aprendiz, propone una conceptualización del futuro que se abstraiga de las manifestaciones externas y de los efectos expresivos de este tiempo y alcance una visión general de su funcionamiento real en español⁴⁹.

Finalmente, deseamos señalar las aportaciones de Gómez del Estal (2007), en el diseño de una actividad de reflexión para el docente de ELE que tiene como objetivo determinar la complejidad de los contenidos lingüísticos en base a seis características: complejidad formal, complejidad funcional, fiabilidad, alcance, complejidad metalingüística, contraste entre la L1 y la L2. Esta actividad resulta de gran utilidad para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos en el compendio grammatical o gramática pedagógica en un programa centrado en el significado, aunque puede también

⁴⁸ Pues parte de las necesidades de formación de los estudiantes según su nivel de interlengua (Doughty y Williams, 1998).

⁴⁹ El autor postula que el futuro es una simple atribución de predicados virtuales, sin una intención de explicitar un compromiso con la realización futura de la acción.

funcionar en un programa centrado en la forma.

De esta breve lista de trabajos se desprenden al menos tres conclusiones: la primera es que hay ciertos temas gramaticales (*por / para*, los verbos, los artículos, la concordancia, el clítico *se...*) que encierran una especial complejidad en ELE, y que son motivo de numerosas propuestas didácticas que desean arrojar luz a la comprensión de estos temas y a su vez presentar nuevas ideas para su tratamiento en el aula; la segunda es que, en los estudios más recientes, existe una tendencia creciente a intentar llegar a un grado mayor de abstracción y generalización en la definición de cada pieza gramatical, sin sacrificar por ello la sencillez y claridad en las explicaciones; la tercera y última conclusión es que, cada vez con más frecuencia, estas aportaciones didácticas que desean hacer más comprensible el sistema lingüístico al aprendiz, recurren, de forma implícita o explícita, a las técnicas pedagógicas de AF.

La presente investigación se enmarca en esta línea de trabajo, centrada en el diseño de materiales: como hemos apuntado anteriormente, desea ofrecer una modesta aplicación didáctica destinada a la enseñanza de uno de los ítems gramaticales que presentan dificultad para el estudiante de ELE: el subjuntivo.

2.3.4. Resumen

El libro de texto se revela como una herramienta necesaria y de gran utilidad en la organización del programa del curso y la práctica docente. Para el diseño del apartado gramatical en los libros de texto y en las gramáticas conviene que se tenga en cuenta la presentación de la lengua como sistema, las diferencias entre la L1 y la L2, el desarrollo de la autonomía del aprendiz y del aprendizaje inductivo, entre otros aspectos.

Varios de los trabajos sobre diseño de materiales didácticos publicados hasta el momento se centran en los temas lingüísticos que generan más dificultad de explicación y comprensión o que no han sido suficientemente tratados, y proponen actividades para la

ejercitación de los aspectos gramaticales, basadas a menudo en la atención a la forma e inscritas en un enfoque comunicativo.

3. EL SUBJUNTIVO

3.1. *El subjuntivo en la gramática descriptiva*

3.1.1. La importancia de las gramáticas descriptivas en ELE

Una gramática descriptiva desempeña un papel fundamental en la formación lingüística del instructor de lenguas. Le permite ampliar sus conocimientos sobre el sistema de la lengua y conseguir así organizarlos y presentarlos de forma más precisa en el aula. Creemos que sin una base teórica sólida las explicaciones sobre el sistema formal del español pueden resultar confusas para el aprendiz de L2, y, en algunos casos, contradictorias, si cada docente recurre a sus propias definiciones. Nos parece relevante incidir en este aspecto, puesto que aún existe la creencia extendida de que estos trabajos teóricos y descriptivos no son adecuados para las necesidades formativas del profesor de L2, porque no pueden clasificarse como gramáticas pedagógicas y comunicativas destinadas al ámbito glotodidáctico.

Siguiendo a Bosque y Demonte (en una entrevista con Larrabeiti *et al.*, 2001: 67-68), una obra de este tipo:

...puede ser muy útil para la formación grammatical de los profesores. Hay que tener en cuenta que el profesor de E/LE enseña muchas veces una lengua que usa con naturalidad, pero que no conoce con profundidad. Muchas veces reacciona ante los datos de manera intuitiva; percibe los matices, pero no siempre sabe explicarlos, y a menudo no es capaz de presentar generalizaciones que sirvan no sólo para los ejemplos que le pueden presentar sus estudiantes en un determinado momento, sino también para otros casos que no tiene delante y que constituyen una extensión natural de los que puede estar considerando. Creemos que el uso de una obra que describa detalladamente el idioma puede contribuir de manera muy considerable a mejorar el conocimiento que los profesores de E/LE tienen del sistema grammatical del español.

Además, proporcionan una amplia fuente de datos de gran utilidad para el diseñador de materiales didácticos de conceptualización: la gramática pedagógica es el puente entre los resultados arrojados en las gramáticas descriptivas teóricas y el aula de ELE. En el presente trabajo, a través de la lectura de los capítulos destinados al modo en una gramática descriptiva reflexionemos sobre las características de este ítem grammatical que en ellos se exponen, para después trasladarlas a un material pedagógico.

Las gramáticas descriptivas han dedicado siempre una atención especial al modo, debido a la dificultad que encierra: se han escrito numerosos estudios monográficos dedicado al modo español, entre los que destacan *El subjuntivo: valores y usos* (Borrego *et al.*, 1985) e *Indicativo y subjuntivo*, (editada por Bosque, 1990). Asimismo, en muchas gramáticas generales se describe detalladamente cada contexto de aparición de este modo, como sucede en la *Gramática de la lengua española* (Alarcos, 1999) y La *Gramática descriptiva de la lengua española*⁵⁰, (editada por Bosque y Demonte, 1999).

A continuación presentaremos y comentaremos la definición del modo en la *Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)*.

3.1.2. La Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)

Se trata de la obra de consulta más detallada que se ha publicado hasta la fecha sobre la sintaxis y la morfología del español. Está compuesta por 78 artículos, escritos por 73 reconocidos lingüistas, con una extensa bibliografía y completos índices analíticos. Está elaborada partiendo de una amplia base bibliográfica (que comprende unas 4.500 obras), y ocupa más de cinco mil páginas, agrupadas en tres volúmenes. Se presentan los datos de la lengua correspondientes al español actual, aunque se recurre a la historia de la lengua para precisar o comprender mejor la explicación de algunos fenómenos. La *GDLE* está dirigida principalmente a un usuario nativo de la lengua española: investigador, docente, estudiante... En definitiva, está destinada a toda aquella persona interesada en ampliar sus conocimientos sobre el sistema formal de la lengua española. Pero también

⁵⁰ De ahora en adelante, *GDLE*.

está pensada para ser empleada como fuente de datos por los docentes y autores de materiales de ELE. Así lo indican sus autores⁵¹:

Por ser una obra descriptiva, y por su parentesco con la gramática tradicional, creemos sinceramente que cualquier persona culta y con interés por el idioma puede abordarla. Pero una parte importante de su público serán los profesores que tienen que explicar cómo funciona la lengua española a sus alumnos. También otros se beneficiarán de su existencia: los profesores y creadores de materiales para la enseñanza de español a extranjeros...

La *GDLE* dedica al subjuntivo los capítulos 49 (“Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, por Emilio Ridruejo) y 50 (“El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, por Manuel Pérez Saldanya), lo cual supone un total de 111 páginas destinadas a este fenómeno gramatical. De hecho, el volumen de cada capítulo hace que podamos considerarlos como auténticas monografías sobre el tema del que tratan. La entrada correspondiente a “subjuntivo” en el índice de materias remite a quince de sus capítulos: 7, 9, 12, 32, 35, 36, 40, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62 y 73, además de los dos dedicados exclusivamente a ese modo. Para ilustrar cada contexto, los autores recurren a abundantes ejemplos extraídos de obras literarias, de otros lingüistas y también inventados y clasifican de manera rigurosa la amplia gama de contextos en los que puede emplearse el modo⁵².

Como sabemos, el paradigma del modo español está dividido en tres series distintas: indicativo, subjuntivo e imperativo. El imperativo expresa la modalidad deontica apelativa de mandato⁵³. En cuanto al indicativo y al subjuntivo, resulta mucho

⁵¹ En una entrevista realizada por Millán y publicada en su página oficial (véase “Bibliografía”).

⁵² Matte Bon (2006) señala que esta obra puede resultar de difícil consulta para el lector no especializado en gramática, mientras que otras son más manejables porque admiten varios niveles de lectura. Sin embargo, creemos que el lector interesado puede hacer una selección de los contenidos esenciales de cada capítulo, lo cual no resultará difícil discriminar los contenidos menos relevantes puesto que los detalles y pormenores aparecen en letra más pequeña. Por otra parte, la clara organización de los apartados y la estructura hipertextual de esta obra (que se pone de manifiesto mediante la riqueza de referencias cruzadas e índices) posibilita la rápida localización de los fenómenos concretos que se quieren consultar.

⁵³ Como explica Ridruejo (1999:3215), es posible vehicular el contenido exhortativo a través de otros

más complejo establecer una clara distinción modal, debido a que parece que no existe una correspondencia unívoca entre cada uno de estos dos modos y su valor (Ridruejo, 1999:3215).

En general las gramáticas descriptivas suelen organizar y secuenciar la descripción del subjuntivo según una taxonomía de estructuras oracionales generalmente aceptada, que se catalogan en base al tipo de subordinación al que pertenecen⁵⁴:

1. Oraciones subordinadas sustantivas: *Dudo que nos reparen el televisor.*
2. Oraciones subordinadas adjetivas: *Buscamos a alguien que hable chino.*
3. Oraciones subordinadas adverbiales: *Si pudiera ayudarte, lo haría.*
4. Oraciones independientes: *Quisiera una copa de vino.*

Siguiendo esta clasificación, la *GDLE* dedica el capítulo 49 (escrito por Ridruejo) al modo en las subordinadas sustantivas, y el capítulo 50 (Pérez Saldanya) a las subordinadas adjetivas y adverbiales. También ofrece explicaciones del subjuntivo en oraciones simples, en las cuales el subjuntivo puede aparecer subyugado a un elemento que selecciona el modo (*Quizás pueda ayudarte. Increíble que se salvara*) o bien de forma independiente (*Quisiera una copa de vino. ¡Vivan los novios!*). Estas oraciones no están agrupadas bajo un sólo epígrafe, sino distribuidas principalmente en los capítulos 11, 44 y 60, al definir y caracterizar el adverbio (Kovaci), los tiempos verbales (Rojo y Veiga) y las oraciones imperativas (Garrido), respectivamente.

En las primeras páginas introductorias a la caracterización de cada contexto en el que se manifiesta el subjuntivo, Ridruejo presenta la dicotomía aserción-no aserción como aquella que mejor puede explicar la distinción modal indicativo- subjuntivo.

instrumentos lingüísticos (presente, futuro de indicativo, interrogación...), pero el imperativo transporta exclusivamente este significado.

⁵⁴ En cambio, en una gramática pedagógica de L2 esta clasificación puede variar, pues la organización de los contenidos lingüísticos está sujeta al plan curricular de un curso comunicativo, y a los criterios de relevancia, recursividad, frecuencia y rendimiento del ítem formal.

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 esta no resulta suficientemente independizada. (Ridruejo, 1999:3219).

Pero, como señala el autor, es importante tener presentes los matices que encierra la idea de aserción y de no aserción, y cómo debe interpretarse en cada caso. En las siguientes páginas trataremos de realizar una somera revisión del concepto de modo en cada uno de los contextos sintácticos (oraciones compuestas subordinadas y oraciones simples), tal y como viene explicado en la *GDLE*. Aunque esta obra aporta información sobre las características del modo también en otros capítulos, además de los indicados arriba, hemos limitado la revisión principalmente a los capítulos destinados específicamente al modo.

3.1.3. El modo en las subordinadas sustantivas⁵⁵

Oraciones sustantivas con alternancia de modo

Con predicados de desconocimiento e incertidumbre. El empleo del indicativo en estos contextos se justifica por la intención del emisor de expresar que la proposición es verdadera, mientras que a través del subjuntivo el emisor no se compromete con la veracidad de esa proposición:

(1)

Ignoraba que {tenías/ tuvieras} tanto talento para la pintura.

Los predicados de conocimiento (*creer, saber, averiguar*, etc.) y de comunicación (*dicir, indicar*, etc.) admiten alternancia modal cuando están modificados por inductores negativos y en las oraciones interrogativas.

(2)

⁵⁵ Los ejemplos que se despliegan en estas páginas son propios e inventados, excepto en los casos puntuales en que se indique lo contrario.

No cree que {es/sea el culpable}.

¿Crees que es/sea el culpable?

La selección del indicativo o del subjuntivo depende de la postura del emisor, (independientemente de la opinión del sujeto). No nos detendremos aquí en el análisis de la repercusión de los inductores negativos y la interrogación en la selección del modo, pues este tema no se describe en este capítulo de la *GDLE*, y su tratamiento excedería los límites y objetivos del presente trabajo. Mencionaremos básicamente que la doble selección modal en estos contextos responde, como bien explica Ridruejo, a cuestiones relacionadas con la veracidad de la proposición subordinada: el emisor recurre al indicativo cuando desea presentar la proposición como verdadera (*Es culpable*). Así, en una oración como *No cree que es el culpable*, el emisor –distinto del sujeto- deja claro que, para él, es culpable. En cambio, con subjuntivo no muestra ningún compromiso con la verdad de esa proposición.

En el marco de nuestra investigación nos interesa señalar el hecho de que esta alternancia modal no suele contemplarse en las gramáticas pedagógicas destinadas a ELE y, en algunos casos, la opción con indicativo se presenta explícitamente como agramatical. Así ocurre en la *GBE*, como veremos en el epígrafe de este trabajo en el que revisamos esta obra.

Con el verbo *parecer*. Tanto con indicativo como con sustantivo se suspende la veracidad de la acción subordinada, debido a las características semánticas del predicado principal. Ridruejo pone este ejemplo:

(3)

Parece que {tiene/tenga} veinte años⁵⁶.

La diferencia entre ambas opciones radica en que el indicativo implica sólo la suspensión de la aseveración, mientras que el subjuntivo conlleva la falsedad de la proposición. Como señala Ridruejo, es muy dudoso que un verbo como *parecer* exprese

⁵⁶ La numeración es nuestra.

la veracidad del hecho de la subordinada en subjuntivo.

Queda por justificar, sin embargo, por qué se usa indicativo en este tipo de contextos, en los que se suspende la veracidad de la acción (*Parece que tiene veinte años*), pues ello parece contradecir el valor asertivo del indicativo. Bajo nuestro punto de vista, el verbo *parecer*, cuando se construye con indicativo, es similar a los verbos de opinión (*opinar, pensar, considerar, etc.*) y a los verbos creadores de mundos (*imaginar, suponer, admitir, conceder, etc.*), en los cuales la veracidad de la proposición es atribuida al sujeto del predicado superior: a su opinión o a su representación mental de los hechos.

En las interrogativas indirectas. El modo verbal en las interrogativas indirectas es el mismo que el de las directas.

(4)

Pregunta que cómo éstas. → ¿Cómo estás?

Dice si quieres ir al cine con él. → ¿Quieres ir al cine con él?

También se pueden construir interrogativas indirectas con predicados que expresan desconocimiento, en cuyo caso no necesariamente se espera una respuesta:

(5)

No tiene ni idea de quién ha podido escribir esa nota.

No sé cómo ha llegado este sobre aquí.

Este último tipo de subordinadas son similares a las que se construyen con verbos de desconocimiento e incertidumbre (*desconocer, ignorar...*). La alternancia modal depende de si se asegura la verdad de la proposición subordinada. Así, en un ejemplo como éste, presentado en la *GDLE* (1999:3226):

(6)

...no sé yo de qué sea heredero...⁵⁷

⁵⁷ Ejemplo extraído del *Quijote*. Una gramática descriptiva destinada a un lector nativo puede, y suele, recurrir a ejemplos de la lengua escrita arcaica y literaria. En cambio, una gramática pedagógica de enfoque comunicativo, por estar destinada a un público distinto, suele evitar el empleo de textos literarios que encierran demasiada dificultad de comprensión.

se pregunta no sólo sobre los atributos del argumento (qué heredará), sino también sobre su existencia (si existe una herencia o no, en ese caso).

Con predicados creadores de mundos. Son verbos como *imaginar*, *suponer*, *admitir*, etc. La verdad de la proposición subordinada se atribuye al sujeto del predicado superior, de manera que, en el mundo que ese sujeto crea, esa proposición es verdadera para él (independientemente de que esté demostrada o no en la realidad).

(7)

Imagino que está demasiado ocupado como para llamarme.

Se emplea el subjuntivo si el predicado subordinante no está aseverado, en cuyo caso también se suspende la aserción de la subordinada:

(8)

Supongamos que tenga diez millones en el banco.

Con verbos de expectativa. El verbo prototípico de este grupo es *esperar*. Su propio contenido semántico es un claro indicio del valor eventual, no factual, del predicado que selecciona. Puede construirse con ambos modos:

(9)

Espero que {llamará/ llame} mi padre.

La razón por la cual es posible usar el indicativo en este tipo de contextos se debe a que *esperar*, aunque es un verbo volitivo, no sólo encierra la expresión de un deseo sino también una expectativa sobre la realización del evento contenido en la subordinada. Este doble rasgo semántico lo distingue de otros predicados volitivos, como *querer* o *desear*. Con indicativo, el rasgo volitivo queda en un segundo plano. Esta idea se podría esquematizar así:

Espero + indicativo → Supongo que sucederá X y deseo que suceda X.

En este apartado queda un caso por comentar, que no se menciona en la *GDLE*: se

trata del verbo *esperar* con complemento preposicional:

(10)

Estoy esperando a que llame mi padre.

En estos contextos el uso del indicativo no es posible, lo cual parece entrar en contradicción con lo que se ha comentado arriba sobre la selección modal del verbo *esperar*: ¿cómo se justifica la aparición del subjuntivo en un contexto en el que existe claramente una expectativa muy alta sobre la realidad del complemento?

Nosotros opinamos que, así como en [*espero* + indicativo] existe una evidente intención por parte del emisor de dejar constancia de su expectativa sobre la futura consecución de los hechos, en [*espero a que*] esa intención es inexistente. Se desplaza el foco de atención a la eventualidad de la proposición subordinada.

Una muestra de las diferencias semánticas entre *esperar* y *esperar a* está en la traducción al inglés:

(11)

I hope my father will call/ calls.

*I am waiting for my father to call*⁵⁸.

Con verbos factivos de valoración intelectual y emocional. Son verbos como *lamentar, sentir, temer...* y en general se construyen con subjuntivo:

(12)

Lamentamos que no puedas estar aquí con nosotros.

En estos casos el uso del subjuntivo se emplea en un contexto en el que es evidente la realidad del hecho expresado en la subordinada. Sin embargo, aunque pueda

⁵⁸ El hecho de que en otras lenguas exista un verbo distinto para cada opción evidencia el hecho de que algunos idiomas (como el español) resuelven a través de la alternancia modal las diferencias semánticas que otros (como el inglés) transmiten mediante dos piezas léxicas distintas. Asimismo, ello es una prueba más de que en estos casos no se puede hablar realmente de neutralización –es decir, de ausencia de distinciones apreciables de significado entre ambos modos – sino que el empleo de un modo u otro responde a matices semánticos distintos.

entenderse ese evento como plenamente real, se presenta sin quedar actualizado con una aserción propia. El indicativo es el modo de la aserción independiente, mientras que el subjuntivo, si se asevera, debe ir ligado a una cláusula subordinante, de modo que esa aseveración no se presenta actualizada⁵⁹.

Algunos predicados valorativos admiten la selección modal. Así ocurre, por ejemplo, con el verbo *comprender*:

(13)

Comprendo que {quieres/ quieras} quedarte.

Como señala Ridruejo, la diferencia entre ambas oraciones radica en que con indicativo se afirma el hecho como real y en subjuntivo se presenta como eventual.

El modo obligado según la construcción

Con predicados de percepción, conocimiento, certeza, causa, factividad, suceso y necesidad. A continuación describiremos someramente cada uno de estos contextos:

1. Predicados de percepción. Son constituidos por verbos como *ver*, *detectar*, etc. Son de naturaleza factiva, por lo cual seleccionan indicativo, ya que se presupone la verdad de la proposición:

(14)

Vi que le daba algo en un sobre rojo.

Es cierto que tiene veinte años.

Dijo que tenía hambre.

⁵⁹ Creemos que esta distinción es fundamental para comprender el valor del concepto de no aserción aplicado al modo. Una de las razones por las cuales se desconfía de la capacidad explicativa de ese concepto se debe a que se equipara con el de falsedad del predicado subordinado, sin tener en cuenta la importancia del valor actualizado o no actualizado de la aserción.

2. Predicados de conocimiento. Integran este grupo verbos como *saber*, *conocer*, *entender*, *percatarse*... así como predicados del tipo *ser evidente/ seguro/ cierto...*:

(15)

Entonces supo que estaba enamorado de ella.

Es evidente que ha leído mucho sobre ese tema.

3. Predicados de causa. En las subordinadas sustantivas en que se expresa causa, se emplea el indicativo si el hecho de la subordinada se presenta como desencadenante del hecho de la oración principal:

(16)

Su timidez se debe a que no tiene seguridad en sí mismo.

Si, en cambio, en la subordinada no se explica la causa sino la consecuencia o resultado del hecho de la principal, se recurre al subjuntivo:

(17)

Dio pie a que le regañaran.

Aunque no se especifica la causa de la selección modal en estos enunciados factivos, pensamos que se debe al carácter dependiente y no actualizado de la aserción (“le regañaran”).

4. Oraciones ecuativas o identificativas. Construidas con predicados como *el resultado es que*, *la realidad es que*, etc. seleccionan indicativo si implican la veracidad de la proposición en función de atributo:

(18)

La realidad es que siempre está rodeado de amigos.

En cambio, si implican finalidad se construyen con subjuntivo, puesto que entonces se trata de predicados opacos respecto a la verdad de la subordinada:

(19)

El objetivo es que aprendamos todos.

5. Predicados de suceso. Este grupo esta formado por los verbos *suceder*, *acontecer*, *pasar*, etc. y seleccionan el indicativo, debido a su naturaleza factiva.

(20)

Se verificó que pertenecía a un partido de izquierdas.

Si se construyen con inductores negativos, seleccionan el subjuntivo, puestos que aquellos afectan la veracidad de la subordinada:

(21)

Nunca pasaba que se quedara solo en casa un sábado por la noche.

Con predicados de duda, volición, necesidad, mandato, prohibición y realizativos.

1. Predicados de duda. Ejemplos de este tipo son *dudar*, *estar por ver*, etc. y se construyen mediante subjuntivo debido a que ponen en duda la realización del evento subyugado a la proposición principal:

(22)

Dudo que sepa encontrar el camino.

2. Predicados volitivos. Del tipo *querer*, *desear*, *anhelar*, etc, van seguidos de subjuntivo ya que el evento de la subordinada no puede ser aseverado antes de la realización de la acción principal. La realidad de la subordinada es subsidiaria de la realidad de la principal:

(23)

Queremos que asistas a la reunión.

3. Predicados de mandato. Formados por verbos como *mandar*, *ordenar*, *comandar*, etc, no se asevera la proposición subordinada, debido al carácter eventual de ésta, por lo cual se construyen con subjuntivo:

(24)

Te prohíbo que le hables así.

Otros casos de doble selección modal

Con verbos de comunicación. Estos verbos van seguidos de indicativo cuando simplemente se comunica un mensaje, y de subjuntivo, cuando se transmite una orden, debido al valor eventual de todo mandato:

(25)

Les dijo que le {enviaron/ enviaran} una carta.

A pesar de que algunos estudiosos (como Borrego *et al.*, 1985, en Ridruejo, 1999: 3240) contemplan esta alternancia como un caso de homonimia (existirían dos verbos *decir* distintos, uno con un significado comunicativo y el otro, yusivo), Ridruejo argumenta que en realidad se trata de un sólo verbo, y que es el modo del predicado subordinado el que orienta el significado del verbo principal. Prueba de ello es que es posible la aparición de ambos modos en un mismo enunciado (*Les dijo que ya habían pasado suficiente tiempo en el parque y que recogieran sus cosas*): el modo subordinado determina el significado del verbo.

La diferencia semántica entre ambas oraciones de (25) queda claramente reflejada en la estructura oracional de sus equivalentes en inglés:

(26)

He told them that they sent him a letter.

He told them to send him a letter.

La ausencia de marcas flexivas y temporales es un indicio del valor eventual, y no factual, del predicado subordinado⁶⁰.

⁶⁰ Reflexiones de este tipo, que aportamos a lo largo de este capítulo, podrían trasladarse a los materiales didácticos plurilingües, que persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa en las diversas lenguas que conoce el hablante. Por otra parte, hemos tenido ocasión de comprobar que, tanto para el hablante nativo de español como para el estudiante de ELE, este tipo de explicaciones comparativas resulta a

Con predicados de percepción cierta. Algunos ejemplos de verbos de este tipo son *asegurarse de, comprobar, verificar*, etc.:

(27)

Me aseguré de que {había/ hubiera} suficiente dinero en la cuenta.

La selección del indicativo resulta del valor de percepción propio de estos verbos y del compromiso con la verdad de la proposición. En cambio, mediante el uso del subjuntivo el predicado adopta un valor realizativo.

Ridruejo comenta, por otra parte, los casos en que la interpretación del predicado no puede ser realizativa (porque la referencia temporal del verbo subordinado es anterior a la del principal). Pone este ejemplo:

(28)

Antes de partir, asegúrate de que el sol ya {ha/haya salido}.

En estos casos, en los cuales el predicado tiene valor eventual, la oposición modal se neutraliza, según Ridruejo.

Nosotros pensamos que no existe neutralización: con indicativo el emisor expresa su seguridad sobre la futura realización del hecho de la subordinada (*salir el sol*) y los hechos que acaecerán después (*asegurarse de ello, partir*): el emisor se traslada al momento futuro expresado en el enunciado y lo expresa en indicativo para dejar claro que todo va a suceder (el sujeto va a partir, y antes de ello se asegurará de que es de día).

Con indicativo: el emisor expresa un plan futuro que está convenido que se llevará a cabo.

Con subjuntivo: el emisor expresa la incertidumbre respecto a un plan futuro.

Con el verbo *reprochar* y predicados similares. Este tipo de predicados valorativos transmiten comunicación y valoración de manera simultánea:

menudo apasionante y motivadora, al tiempo que activa en él sus conocimientos plurilingües y una comprensión global de cada fenómeno de la lengua.

(29)

Les reprocho que no {hacen/hagan} siempre los deberes.

Con indicativo se enfatiza la comunicación de un hecho, a la cual se añade un juicio de valor, mientras que con subjuntivo parece implícita la idea de que el hecho es ya conocido.

<Lo + adjetivo>. Si el adjetivo de esta construcción implica factividad selecciona indicativo. Si la construcción contiene algún factor que encierra falta o aserción, se usará el subjuntivo:

(30)

Lo cierto que me dijo que sí.

Lo mejor será que me acompañe.

<Eso de + oración subordinada>. Estos predicados admiten ambos modos:

(31)

Eso de que {trabaje/ trabaja} desde casa está muy bien.

La aparición de uno u otro depende de cómo ha sido formulada la aserción previamente y de la selección modal del predicado (*está muy bien*).

Doble subordinación

Cuando se suceden varias cláusulas subordinadas se aplican las mismas reglas de selección modal presentadas arriba. Pero en ocasiones es el predicado superregente el que determina la aparición de un modo específico. Esto sucede en concreto en dos contextos:

1. Si el verbo intermedio es de conocimiento:

(32)

Cuesta trabajo pensar que {es/ sea} él el culpable.

Con subjuntivo, el sujeto del predicado superior (*Cuesta trabajo*) no presenta

como suyas propias las aserciones del predicado intermedio (*pensar*).

2. Si el verbo superior es de valoración o comentario. Ridruejo pone este ejemplo:

(33)

Es gratificante comprobar que {toma/ tome} medidas.

El uso del indicativo o del subjuntivo responde a la preponderancia del significado factivo o valorativo (del predicado superior), respectivamente.

De este primer apartado se puede concluir que:

1. El empleo del modo en español encierra una gran complejidad, pues existe una extensa variedad de contextos sintácticos y semánticos que requieren una explicación particular de las características que determinan la selección modal en cada uno de ellos.

2. En contextos de alternancia modal, el indicativo se emplea para asertar y el subjuntivo, para no asertar. Pero conviene tener presente que la no aserción puede interpretarse como ausencia de aserción (*Quiero que llegues pronto*) o como aserción no independiente, en contextos factivos (*Me encantó que me regalara flores*) y realizativos (*Consiguió que le dieran la beca*). Además, existe un caso de alternancia modal que el autor de este apartado cataloga de neutralización: el de los predicados de percepción cierta que reflejan una percepción eventual (*Asegúrate de que el sol ha/ haya salido*).

3.1.4. El subjuntivo en las subordinadas adjetivas

Este tipo de oraciones no se ha analizado tanto como las sustantivas, ni en la gramática estructuralista ni en la actual. Pérez Saldanya (1999:3255) considera que esto se debe a que en los trabajos estructuralistas resulta más fácil catalogar las diversas nociones semánticas en las oraciones sustantivas (subjuntivo volitivo, dubitativo, etc.). En cuanto a los estudios más recientes, la falta de interés por las relativas se explica porque no parece que el modo pueda explicarse por reglas sintácticas precisas y claras, puesto que no son argumentos de ningún predicado. Además, en este tipo de cláusulas la selección modal no parece contener una clara diferencia semántica.

Sin embargo, y como señala Pérez Saldanya (1999:3255), en todos los casos sí se puede presentar un criterio que determine el empleo del subjuntivo en estas subordinadas: éste presenta, tanto en las sustantivas como en las adjetivas, una importante unicidad. El uso del indicativo o del subjuntivo depende principalmente de que se asevere o no el contenido de la oración subordinada (en las sustantivas) y del antecedente (en las relativas). Veamos a continuación el comportamiento del modo en los diversos contextos sintácticos de este tipo de subordinadas⁶¹.

Antecedente específico o no específico

Las subordinadas adjetivas o de relativo se clasifican según si el antecedente es específico o no, lo cual determina la selección del indicativo y del subjuntivo, respectivamente:

(34)

Estoy buscando un bolígrafo que {escribe/ escriba} bien.

⁶¹ Organizaremos y secuenciaremos los contenidos de este epígrafe tal y como aparecen en la *GDLE*, pero los compilaremos en apartados más generales, y en ocasiones evitaremos entrar en pormenores, por cuestiones de espacio.

Es importante aclarar que el indicativo no necesariamente señala la existencia del antecedente en el mundo real: puede referirse a su existencia en un mundo creado por el emisor:

(35)

Al oír su relato, me he imaginado un coche que tenía alas para poder volar.

En los enunciados con subjuntivo existen **elementos opacos**, de distinta naturaleza categorial, que suspenden el carácter referencial del antecedente. Así, por ejemplo, en (35) el elemento creador de opacidad es el verbo *buscar*, a causa de su valor volitivo. También los tiempos que sitúan el evento en un momento posterior al acto de habla o a un momento pasado en concreto:

(36)

La próxima vez iré a un gimnasio que {es / sea} sea más barato.

La alternancia en todos estos casos depende del valor existencial o no existencial que se asigna al antecedente (teniendo en cuenta que esa existencia puede circunscribirse al mundo creado por el emisor o al sujeto de la acción).

También la negación puede ser un elemento creador de opacidad:

(37)

No conozco a nadie que sea tan impertinente como tú.

Mención particular y mención genérica

Hay un tipo de subordinadas adjetivas con **subjuntivo de indeterminación**. Se trata de contextos sintácticos en los que no hay ningún elemento modal explícito que condicione la selección de indicativo o subjuntivo y, además, normalmente no tienen antecedente.

Este tipo de oraciones relativas se puede dividir en dos, según si mencionan de manera particular o genérica el SN (implícito) al cual se refieren. Pérez Saldanya presenta

los siguientes ejemplos para ilustrar la diferencia entre una mención particular y una mención genérica del antecedente:

a. **Mención particular:**

(38)

El que te {ha/ haya} dicho eso es un mentiroso.

b. **Mención genérica:**

(39)

El que calla, otorga.

El que calle ahora, que calle para siempre.

En las oraciones de **mención particular**, el empleo del indicativo responde al interés del emisor por señalar que el antecedente es determinado y existe, aunque no lo conozca. El empleo del subjuntivo, en cambio, responde a la intención de situar el antecedente en el ámbito de lo indeterminado, con lo que se demuestra una indiferencia o falta de compromiso respecto a la existencia de ese antecedente.

Sin embargo, algunos ejemplos parecen contradecir esta explicación. Así, en el enunciado siguiente, presentado por Pérez Saldanya (1999:3271), no se pone en duda la existencia del antecedente.

(40)

Bueno, el comentario que sea, pero ahí está publicado. Así que léelo.

El autor, basándose en Leonetti (1990:56), justifica la presencia del subjuntivo en base a la falta de compromiso frente a las opiniones del emisor respecto a un comentario previo en el discurso. Nosotros opinamos que, más que a una falta de compromiso, se debe a la actitud del interlocutor por presentar el antecedente como **indeterminado** (sitúa el antecedente en cuestión dentro de un grupo, y no lo distingue). En inglés puede percibirse más claramente esa indeterminación:

(41)

Whatever the coment is...⁶²

En el caso de la **mención genérica**, el indicativo remite a la existencia de la clase designada por la oración subordinada, asume un valor asertivo y remite a unos conocimientos habituales producto de la experiencia. El subjuntivo, en cambio, sitúa la clase designada por la relativa en el ámbito de lo posible y eventual.

Los inductores negativos de contraexpectatividad

En la *GDLE* se explica también otro tipo de oraciones relativas, que, igual que las de sujeto indeterminado, presentan ciertas particularidades. Se trata de las relativas que dependen de un elemento que funciona como **inductor negativo** (*poco, sólo, solamente, únicamente, exclusivamente...*). Éste es uno de los ejemplos que presenta esta gramática (Pérez Saldanya, 1999:3275):

(42)

Tiene pocos alumnos que {saben/sepan} hablar alemán.

Según la *GDLE*, el empleo del subjuntivo se justifica por el valor contraexpectativo⁶³ propio de este tipo de inductores negativos (*pocos*) y por las intenciones pragmáticas del emisor de presentar esa información verbal como ya conocida (temática).

⁶² En inglés es frecuente el empleo de la expresión *whatever*, aislada, como respuesta a un comentario:

- *I am mad at you because you didn't do the dishes!*
- *Whatever...*

Esta expresión denota que el interlocutor no desea entrar en detalles sobre la información que se menciona previamente en el discurso, sino que quiere dejarla en un plano de indeterminación, de indefinición.

⁶³ El valor contraexpectativo es el resultado de la contradicción que se establece entre lo esperable y lo que realmente se da.

El subjuntivo temático

También se pueden hallar casos en los que el empleo del subjuntivo responda exclusivamente a la intención de indicar que esa información ya es conocida. Se trata del subjuntivo temático. Veámoslo en un ejemplo, extraído de la *GDLE* (1999: 3280):

(43)

Me molesta que sea él quien lo {ha/haya} hecho.

Cerramos esta sección indicando que de la lectura y revisión de cada uno de los contextos de las subordinadas relativas se desprende que el subjuntivo en estos contextos sintácticos muestra que el antecedente es inespecífico, indeterminado o inexistencial, por lo cual en general no se asevera su existencia. Ello se relaciona con el valor del modo en las subordinadas sustantivas:

...si en las oraciones sustantivas el uso del indicativo y del subjuntivo depende fundamentalmente del carácter asertivo o no asertivo de la oración subordinada, en las oraciones relativas también depende en la mayoría de casos de que se asevere o no la existencia del SN antecedente y del contenido de la relativa (Pérez Saldanya, 1999:3255).

3.1.5. El subjuntivo en las subordinadas adverbiales

En este tipo de cláusulas el modo, en general, aparece seleccionado de manera unívoca por la conjunción o locución conjuntiva. Aunque pueda parecer que la información aportada por la desinencia, entonces, sólo reitera lo que ya aporta la conjunción, así que resulta redundante, de hecho no es así, puesto que en algunos casos el mismo nexo puede seleccionar ambos modos (por ejemplo, *de manera que* ind. /subj.) y en otros casos ni siquiera hay conjunción (por ejemplo, *lo creas o no*). Los casos de alternancia son menos frecuentes que en las adjetivas y el empleo del subjuntivo responde al carácter no factual o contrafactual de la acción o estado designado por el verbo.

La *GDLE* divide el apartado destinado a la subordinación adverbial según el tipo de cláusulas: causales, consecutivas, concesivas, condiciones, finales, temporales.

Las oraciones causales

Éstas suelen aparecer en indicativo, puesto que se asevera la causa que desencadena los hechos de la proposición subordinante.

(44)

Me he comido el bocadillo porque tenía hambre.

Sin embargo, existen una serie de contextos en las oraciones causales en los que se admite la alternancia modal. Los veremos a continuación.

Las oraciones causales y los operadores modales. La selección del modo puede depender, no de la conjunción o locución conjuntiva, sino de otro operador modal, como la negación y la interrogación. Así, si la oración principal es negativa se puede emplear el subjuntivo:

(45)

No me he comido el bocadillo porque {tenía/ tuviera} hambre.

Con subjuntivo se niega la relación causal entre las dos acciones (*comer*, *tener*

hambre). Con indicativo se niega la acción principal (*comer*).

Asimismo, el subjuntivo también puede venir inducido por la presencia de la interrogación. En este apartado de la *GDLE* se ofrece este ejemplo, entre otros:

(46)

¿Asistió a la conferencia porque le {interesaba / interesara} el tema?

Mediante indicativo, el emisor expresa que cree en el valor de verdad de la subordinada (sólo cuestiona la relación de causa y efecto entre ambas proposiciones) mientras que con subjuntivo no se compromete con la verdad de la subordinada y, además, cuestiona la relación de causa y efecto entre las dos proposiciones.

Sin embargo, no se explica en la *GDLE* que la interrogación no siempre puede operar como elemento de selección modal, puesto que las interrogativas causales no admiten doble selección siempre. Nótese la agramaticalidad del siguiente enunciado:

(47)

¿Me llamas porque {quieres / *quieras} hablar conmigo?

¿Te gusta David porque {es / *sea} guapo?

Creemos que, de hecho, son muchos los ejemplos que podemos hallar en los cuales la interrogación en oraciones subordinadas causales es incompatible con el subjuntivo, lo cual nos lleva a cuestionar las facultades de la interrogación como elemento modalizador.

El tercer y último operador de modalidad expuesto por Pérez Saldanya es el de las oraciones con predicados o adverbios de probabilidad o de mandato:

(48)

Es probable que te llamara porque necesitara a alguien con quien hablar.

Trabaja porque te guste, y no sólo para ganar dinero.

La falta de compromiso con la verdad es la causante de la presencia del subjuntivo.

Las oraciones consecutivas

El uso del indicativo en estos enunciados se justifica por el carácter asertivo de la oración subordinada:

(49)

Era tan simpática que todo el mundo quería hablar con ella.

Pero también puede usarse el subjuntivo, en tres contextos: consecutivas subordinadas con valor final, consecutivas subordinadas con un operador modal y consecutivas coordinadas mediante el nexo *de ahí/aquí que*.

Consecutivas subordinadas con valor final. Aquí tenemos un ejemplo:

(50)

La trató de forma que se (sintió/ sintiera) comprendida.

Es evidente que en la cláusula en indicativo se asevera un hecho y tiene valor consecutivo, mientras que en la cláusula subordinada en subjuntivo no se informa sobre si la acción se realiza o no, sino sólo sobre la intención de llevarla a cabo, por lo cual la oración tiene un valor final.

Consecutivas subordinadas con un operador modal. La negación repercute en el valor de verdad de la subordinadas consecutiva, de manera que el hecho que en ella se enuncia deja de ser aseverado:

(51)

No la trató de forma que se sintiera comprendida.

La interrogación y los predicados factivo-emotivos permiten la doble selección. El empleo de uno u otro modo depende de si se plantea la información como nueva (remática) o bien como ya conocida (temática):

(52)

¿Le explicaste la historia de manera que (comprendió/ comprendiera)?

Puede que sea tan arrogante que no (quiere/ quiera) oír los consejos de nadie.

Consecutivas coordinadas mediante el nexo *de ahí/aquí que*. En los enunciados precedidos de este tipo de nexos la oración consecutiva no posee un carácter asertivo independiente del de la proposición anterior, aunque no estén subordinadas:

(53)

Me dijo que estaba cansado; de ahí que decidiera salir yo sola.

Nosotros pensamos que el contenido semántico de esta conjunción locutiva se asocia siempre a una información temática y ello repercute en la selección del modo.

Las oraciones concesivas

El uso del subjuntivo en estas oraciones indica que el hablante no se compromete con la veracidad de la acción o estado verbal subordinados.

(54)

Quiero estudiar una carrera, aunque {tengo/ tenga} que pagármela yo.

Estos casos resultan muy transparentes para el hablante. Sin embargo, y como señala Pérez Saldanya (1999:3301), hay un tipo de enunciados que han preocupado con frecuencia a los gramáticos, y es aquel en el que aparece el subjuntivo en contextos en los que el hecho de la subordinada es verdadero. El autor pone este ejemplo:

(55)

Aunque el jarrón {está/ esté} roto, me gusta tanto que me lo llevo.

Está claro que el hecho designado en la subordinada tiene valor factual. Además, son varios los elementos que refuerzan esa lectura factual: el hablante se está refiriendo a una situación específica que ocurre de verdad en el mismo momento en que se emite el mensaje (prueba de ello son las expresiones “me gusta tanto”, “me lo llevo”).

Pérez Saldanya (1999:3301) cita a gramáticos como Vallejo (1922), Fernández Ramírez (1951) y López García (1994) que coinciden en asignar al subjuntivo la función

de aportar información temática.

La traducción a un idioma como el inglés, que suele vehicular esos contenidos a través de elementos formales (léxicos y gramaticales) a veces más transparentes, contribuye a la comprensión de esas diferencias informativas:

(56)

Aunque + ind.: *Although the vase is broken, I like it so much that I'll take it.*

Aunque + subj.: *Even though the vase is broken, I like it so much that I'll take it.*

Las oraciones condicionales

En este tipo de cláusulas, los hechos que predicen la oración subordinada (protásis) y la principal (apódosis) se presentan como posibles o irreales:

(57)

Si tienes dinero, puedes comprarte un coche.

Si tuvieras dinero, podrías comprarte un coche.

De ahí surge una aparente incongruencia, puesto que la única opción correcta, en base al carácter no factual de la subordinada condicional, debería ser el subjuntivo. Sin embargo, el uso del indicativo también es posible (*Si tienes dinero*). Pérez Saldanya indica que cabe atribuir la capacidad de doble selección a las particularidades sintácticas de los nexos (*si, en caso de que*) que funcionan como elementos modalizadores⁶⁴. Cuando la protásis presenta una condición abierta (no descartada) y la apódosis se construye con el presente o el pretérito perfecto, la conjunción *si* selecciona el indicativo y las locuciones prepositivas seleccionan el subjuntivo:

⁶⁴ La conjunción *si* es sintácticamente distinta de las otras locuciones que exigen subjuntivo: conserva parte de su valor adverbial originario, e incorpora el elemento modalizador además del índice de subordinación. Como bien explica Pérez Saldanya, este comportamiento idiosincrásico de la locución *si* se manifiesta también en otras lenguas románicas: el francés, por ejemplo, opta siempre por el empleo del indicativo en estas oraciones condicionales, por ser una lengua más conservadora en ese aspecto.

(58)

Se alegrarán mucho si {puedes/ *puedas} ir a verlos.

Se alegrarán mucho en caso de que {*puedes/ puedes} ir a verlos

Si, en cambio, la condición no es abierta (está descartada), es decir, si tiene carácter contrafactual, la protasis se construye con subjuntivo:

(59)

Se alegrarían mucho si pudieses ayudarlos.

Se alegrarían mucho en caso de que pudieses ayudarlos.

Las oraciones finales

Este tipo de oraciones puede dividirse en dos:

Finales prototípicas o puras. Indican el motivo por el cual se lleva a cabo la acción verbal de la proposición principal:

(60)

Llamo para que me informen sobre los horarios de trenes.

Finales con valor consecutivo. La subordinada expresa el efecto de lo que designa la principal, como se ilustra en estos ejemplos, presentados por Pérez Saldanya:

(61)

La escalera era lo suficientemente abrupta para que le viésemos las piernas por debajo de la falda.

Hablabía lo suficientemente bien el español para que le entendiésemos.

En las finales prototípicas se emplea el subjuntivo debido al valor volitivo o intencional de la subordinada: no se expresa ningún hecho real sino un objetivo, que puede llegar a cumplirse o no⁶⁵.

⁶⁵ Pérez Saldanya (1999), como también otros lingüistas, vinculados a distintas perspectivas teóricas,

Pérez Saldanya indica que en las subordinadas finales consecutivas el empleo del subjuntivo no se justifica por el valor no veritativo de la acción o estado subordinado, porque parece claro que el hecho tiene un carácter factual y realizado. Justifica el empleo del subjuntivo en estos casos por cuestiones discursivas y porque la subordinada no tiene un valor asertivo independiente.

Sin embargo, hay que señalar que todos los ejemplos de verbos en subjuntivo que presenta el autor (61) en ese apartado pueden interpretarse más fácilmente como acciones factuales simplemente porque están en pasado⁶⁶. En cambio, el carácter factual o realizado de la acción subordinada en finales consecutivas como éstas:

(62)

La sala es suficientemente amplia para que quepamos todos.

Está suficientemente bien explicado para que no nos perdamos.

no es evidente. De hecho, la interpretación menos marcada es la no factual, la eventual. En los ejemplos presentados por Pérez Saldanya, en (61), tampoco es evidente que la acción sea factual (aunque el receptor sí puede tender con más facilidad a entenderlo así, debido al valor pasado del verbo). Esa información sobre el valor factual de la acción no está contenida en ese mensaje.

Por lo tanto, creemos que este tipo de finales consecutivas emplean el subjuntivo por la misma razón que las finales puras: porque en ningún caso se asevera la acción, sino que se plantea como eventual.

Gamillscheg (1957), Lakoff (1968), Rivero (1972) (citados en Saldanya, 1999:3308) señala la estrecha relación entre las oraciones finales puras y los verbos de voluntad y el valor volitivo del subjuntivo en esos contextos. Parece evidente que las subordinadas sustantivas dependientes de verbos de voluntad y las adverbiales finales puras reúnen características sintáctico-semánticas similares.

⁶⁶ Con ello no pretendemos decir que porque estén en pasado son reales (como sabemos, no necesariamente es así) sino que el receptor tiende a interpretar como factual la información pasada en cláusulas como las exemplificadas arriba.

Las oraciones temporales

Estas oraciones establecen una relación temporal entre los hechos de las dos proposiciones (principal y subordinada). Si la subordinada es factual se construye con indicativo, mientras que se formará con subjuntivo cuando remita a situaciones no experimentadas.

(63)

Voy a hablar con mi hermana por teléfono mientras lees el periódico.

Iré al supermercado antes de que cierren.

Las relaciones temporales pueden ser de simultaneidad (*cuando, mientras...*), anterioridad (*antes de que...*) o posterioridad (*después de que...*)

Las oraciones temporales introducidas por *cuando*. Éstas admiten doble selección modal: mediante indicativo el hecho de la subordinada tiene valor factual, mediante subjuntivo ese hecho tiene valor eventual.

(64)

Cuando me {levanto/ levante} te llamo.

Las oraciones temporales introducidas por *mientras que*. Este tipo de enunciados, en indicativo, mantienen su valor temporal (de simultaneidad), pero en subjuntivo se refieren a un hecho eventual:

(65)

Me quedaré contigo mientras {trabajas/ trabajes}.

Este valor eventual ha llevado a que este nexo experimente un proceso de gramaticalización, hasta el punto en que ha asumido un significado condicional:

(66)

Te prestaré dinero mientras me lo devuelvas.

Opinamos que, según el contexto, una de las dos lecturas (temporal o condicional)

será la imperante.

Las oraciones temporales introducidas por *antes (de) que*. Como el propio nexo indica, el hecho de la subordinada es posterior al de la oración principal.

(67)

Lavó los platos antes de que llegara su hermana.

El carácter eventual de la subordinada (derivado de la relación de posterioridad respecto a la principal) determina la aparición del subjuntivo.

Las oraciones temporales introducidas por *después de que*. En general, la distinción entre el indicativo y el subjuntivo en estas oraciones depende del valor de verdad que el hablante otorga a la oración subordinada. Sin embargo, Pérez Saldanya explica que en algunos casos el empleo del subjuntivo no depende de valores veritativos. Así, en una oración como:

(68)

Le colgué el teléfono después de que me{ insultó/ insultara}.

la aparición del subjuntivo no se justifica por el valor veritativo (ya que en el mismo enunciado es evidente que la acción de la subordinada sí se lleva a cabo), sino por factores pragmáticos que tienen que ver con la información temática de la cláusula subordinada. Ello significa que el hablante optará por el indicativo cuando presenta la información como nueva, y por el subjuntivo cuando esa información sea presentada como ya conocida (temática).

Cabe añadir que dentro de las oraciones subordinadas temporales precedidas de *después de que* el empleo del indicativo puede aportar un valor concesivo:

(69)

Me dijo que ya no me quería, después de todo lo que {hice/ *hiciera} por él.

El valor temporal permanece, pero prevalece la idea de concesión. En este caso es

aún más evidente la capacidad del indicativo para aportar información nueva en este tipo de cláusulas precedidas por [*después de que*].

Podemos concluir esta sección constatando que los usos prototípicos del indicativo y del subjuntivo se caracterizan por los valores factual y no factual, respectivamente. Pero cabe tener presente que el subjuntivo también puede manifestarse en contextos en que se presupone o se da por sentada la verdad de la subordinada (tal y como ocurriera también en las subordinadas sustantivas y adjetivas), por lo cual conviene acudir a factores pragmáticos para entender las diferencias respecto al indicativo. Así, pues, el indicativo es el modo asertivo y el subjuntivo, el no asertivo, entendiendo aserción como la expresión de la no factualidad, de la eventualidad, de la falta de compromiso con la verdad o de la información temática.

3.1.6. El subjuntivo en oraciones simples

El subjuntivo también puede aparecer en oraciones simples. Sin ánimos de ser exhaustivos, recogeremos a continuación y muy brevemente algunos de esos contextos sintácticos, que aparecen explicados en la *GDLE*.

Precedido de sustantivo, adjetivo y adverbio

Kovaci describe las características del adverbio en español, en el capítulo 11 de la *GDLE*. Como indica la autora, existe un grupo de adverbios, que se pueden omitir, y que aportan una valoración de los eventos: *afortunadamente, felizmente, desgraciadamente...*

(70)

Increíblemente, todo fue bien.

Pueden parafrasearse mediante el verbo *ser* y un atributo que contenga el mismo valor semántico, en cuyo caso se conjugará el verbo subordinado en subjuntivo, si cumple los requisitos sintácticos y semánticos apuntados anteriormente en este trabajo:

(71)

Es increíble que todo fuera bien.

En el ejemplo de (71) se emplea subjuntivo ya que el predicado subordinante es factivo-emotivo. Quisiéramos señalar que el verbo copulativo es omisible:

(72)

¡Increíble que todo fuera bien!

Este mismo contenido factivo-emotivo expresado en (71) y (72) puede vehicularse a través de un predicado nominal o adjetival precedido de pronombre exclamativo:

(73)

¡Qué increíble que todo fuera bien!

¡Qué desgracia que le atracaran!

Existe otro tipo de adverbios, que pueden transmitir la modalidad dubitativa de una oración.: *seguramente, probablemente, posiblemente, difícilmente, quizás, acaso...* Éstos pueden interpretarse como **indicadores de probabilidad** en un grado mayor o menor. Un adverbio como *seguramente*, que denota una mayor probabilidad, se construye con indicativo; en cambio, *difícilmente*, adverbio que indica muy poca probabilidad, se construye con subjuntivo; los demás suelen admitir ambos, estableciendo una gradación de posibilidad:

(74)

Seguramente puedes ayudarte.

Quizás {puedes/ puedes} ayudarte.

Difícilmente pueda ayudarte.

Sin embargo, consideramos que la selección modal no se establece necesariamente en base al mayor o menor grado de probabilidad transmitido por el adverbio. Podemos, de hecho, emplear el subjuntivo para transmitir una alta probabilidad:

(75)

Probablemente pueda ayudarte.

Por ello pensamos que la distinción modal debería realizarse en base al criterio de compromiso con la verdad: si el emisor desea expresar que cree en la veracidad del hecho (y simplemente lo matiza, por prudencia, mediante un adverbio) empleará el indicativo: está aseverando ese hecho. Si, por el contrario, quiere expresar que no cree en la veracidad del hecho, sino que sólo lo plantea como una opción, entonces usará el subjuntivo: ese hecho quedará en un plano no asertivo.

Por último, creemos que conviene resaltar de que aunque pueda parecer que el subjuntivo en estos casos actúa igual que el indicativo, en términos de independencia sintáctica, depende estrechamente de un elemento que lo selecciona, el adverbio⁶⁷. Prueba de ello es que ese adverbio, si se construye con subjuntivo, no puede desplazarse, en cambio si se construye con indicativo, sí:

(76)

Puede ayudarte, seguramente.

* Pueda ayudarte, seguramente.

En los predicados modales

Rojo y Veiga describen el tiempo verbal en español a lo largo del capítulo 44, y presentan, en uno de sus apartados, las particularidades de los verbos modales *deber*, *poder*, *querer*, que pueden manifestarse bajo tiempos y modos distintos con un significado similar. En efecto, estos tres verbos pueden construirse en imperfecto de indicativo, condicional e imperfecto de subjuntivo:

(77)

Quería / querría/ quisiera una copa de vino.

⁶⁷ Esta precisión es tan importante para el hablante nativo como para el docente de ELE. Nos consta que una de las causas de la tendencia a contemplar el modo subjuntivo como un fenómeno ilógico es la creencia de que el subjuntivo y el indicativo no encierran prácticamente ninguna diferencia en algunos casos (como *quizás* + ind/ subj.).

En general, se recurre al subjuntivo en un registro culto o elaborado. Como señalan los autores, el empleo del subjuntivo en ejemplos como los de (77) se debe a que se trata de un “resto en la lengua viva de su valor modal etimológico como forma de indicativo”. Por ello no se acepta su alternancia con el alomorfo *quisiese*.

En los predicados desiderativos y exhortativos

El tercer y último tipo de subjuntivo en oraciones simples que quisiéramos presentar se refiere al que expresa un deseo o mandato. Garrido (60:3908) ofrece estos ejemplos de enunciados desiderativos:

(78)

Ojalá venga Carmen.

¡Así te mates!

El subjuntivo está seleccionado por las partículas *ojalá* y *así*. La aparición de éste, y no del indicativo, se debe al carácter no factual de la acción.

Otras construcciones con subjuntivo, muy comunes en la lengua oral actual, para expresar contenidos desiderativos y exhortativos son las encabezadas por el nexo *que*:

(79)

Que aproveche.

Que quede constancia de todo esto.

En este tipo de construcciones a veces pueden alternar ambos modos. El indicativo se emplea para afirmar los hechos, y el subjuntivo, para expresar deseos.

(80)

¡Que {sale/ salga}!

Se finaliza aquí esta presentación de los contextos de uso del subjuntivo en la *GDLE*. Sólo hemos trazado de manera escueta los contextos principales y cada una de sus particularidades, puesto que una revisión más extensa sobrepasaría los límites

espaciales y objetivos de esta investigación. La *GDLE* realiza una descripción mucho más pormenorizada de cada uno de los contextos sintácticos en que se manifiesta y probablemente un estudio más extenso podría aportar mayor precisión a la revisión de todos los matices de este modo descritos en esta densa gramática. Esperamos, sin embargo, que esta revisión haya cumplido con su objetivo fundamental, que consistía en la presentación del valor general del modo en español y de las particularidades de sus diversas manifestaciones.

3.1.7. Resumen

La *GDLE* ofrece una definición general del indicativo y subjuntivo basada en la dicotomía aserción – no aserción, pero matizando ese valor según el contexto, y admitiendo la posible neutralización de las distinciones modales en algunos casos.

En cuanto al empleo del subjuntivo en oraciones independientes, advertimos que en ningún momento se recurre a los conceptos de aserción – no aserción para explicar el uso de los modos, sino a conceptos menos generales (duda, deseo, probabilidad, mandato...). Esto podría deberse a que esos apartados no están destinados específicamente a la descripción del modo, y por ello no adoptan, creemos, una postura generalizadora. Nosotros pensamos, sin embargo, que todos esos casos también pueden explicarse bajo la dicotomía aserción-no aserción, teniendo siempre en cuenta que en la interpretación de estos dos conceptos opuestos pueden entrar en cuenta factores discursivos y pragmáticos, que ya hemos comentado en este trabajo.

3.2. *El subjuntivo en las gramáticas pedagógicas de español*

¿Cómo se define el subjuntivo en las gramáticas pedagógicas destinadas a un público no nativo? ¿Se recogen estos resultados de los estudios de la lingüística moderna? ¿Se define el subjuntivo mediante un concepto general como el de no aseveración, mediante algunos pocos conceptos generales relacionados, o una amplia lista de conceptos, según los predicados que lo seleccionan? ¿Cómo se facilita la comprensión de este tema gramatical al lector no nativo? Se tratará este tema en el siguiente apartado.

3.2.1. Las definiciones del modo subjuntivo

En el apartado anterior se han resumido los capítulos y apartados dedicados a la definición del subjuntivo en la *Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)*. Hemos podido comprobar que esa definición está basada, generalmente, en el concepto básico de la “no aserción”, que se puede manifestar en contextos contrafactuals, de información temática, de no compromiso con la verdad, etc. Pero los trabajos en lingüística teórica no son los únicos que presentan una visión global, general del subjuntivo. Aunque creemos que aún es más frecuente el recurso a los valores tradicionales de duda, deseo, irrealidad, etc. para la conceptualización del modo en los libros de texto de español como lengua extranjera (ELE), han empezado a publicarse gramáticas, artículos y libros de lingüística aplicada a ELE que presentan unos pocos usos generales en los que engloban las múltiples manifestaciones del modo. Estos trabajos podrían dar paso, en el futuro, a la entrada de estos nuevos conceptos, más abarcadores, en los libros de texto. Uno de los trabajos más ejemplares es la *Gramática básica del estudiante (GBE)*, que, desde su publicación en 2005, ha contado con una gran acogida entre especialistas en esta materia, por su claridad en la descripción del sistema lingüístico español y la operatividad de sus definiciones.

Podría decirse, entonces, que al abordar la definición del modo, existen dos posturas netamente diferenciadas, como ya habíamos mencionado en el capítulo “Introducción” de este estudio:

1. **Exponer tantas reglas como manifestaciones del modo.** Esto se da en la inmensa mayoría de los manuales de ELE, así como en numerosos trabajos sobre este tema⁶⁸.
2. **Recoger todas las reglas bajo uno o unos pocos conceptos generales.** Esta postura es relativamente reciente en el ámbito de ELE, y se da en algunas gramáticas pedagógicas (*Gramática comunicativa*, *Gramática cognitiva para profesor de español como L2*, *GBE*) y estudios sobre el tema (Matte Bon, 2001; Ruiz 2004a, 2004c, 2006).

Comentaremos brevemente cada una de estas opciones:

1. Exponer tantas reglas como manifestaciones del modo. La gran mayoría de los libros de texto de ELE describen los varios contextos en que aparece el subjuntivo, y ofrecen una regla para cada contexto. A pesar de la publicación, hace quince años, de la *Gramática comunicativa* de Francisco Matte Bon, en la cual se definía el subjuntivo como modo de la no información o información temática, los manuales de ELE siguieron manteniendo una postura atomicista y empleando otro tipo de descripciones más tradicionales de este fenómeno⁶⁹. Unos años después salió a la luz la *GDLE*, en la cual, como hemos podido observar, se explica detalladamente cómo los varios contextos de uso del subjuntivo se pueden justificar mediante su carácter no asertivo. Sin embargo los

⁶⁸ Se han descartado rotundamente (al menos en teoría) los enfoques metodológicos tradicionales (gramática-traducción, método natural, audiolingualismo...) porque han aparecido nuevos enfoques más exitosos y más acordes con la intención comunicativa que todo estudiante tiene al querer aprender una L2. Sin embargo, no se han descartado las definiciones tradicionales de muchos aspectos gramaticales, a pesar de que han aparecido nuevas obras, ampliamente reconocidas, en la lingüística moderna, que los definen con más precisión. Algunos estudiosos achacan esta cuestión a la falta de colaboración entre la lingüística teórica y la aplicada a ELE, sin embargo, ya son muchos los estudios en lingüística aplicada a ELE que recogen esos resultados. Pero los manuales de ELE, que son los que con más frecuencia maneja el estudiante, no reflejan aún esos hallazgos. Parece como si existiera una cierta impermeabilidad en los manuales, provocada en parte por la creencia de que las definiciones generales no son compatibles con un acercamiento pedagógico al sistema lingüístico de la L2.

⁶⁹ El valor de información temática se emplea en los manuales, pero sólo para justificar algunos usos del modo.

manuales de español como lengua extranjera siguen recurriendo a los valores de duda, deseo, probabilidad, irrealidad, emoción, etc. y en muy pocas ocasiones incorporan este concepto de “no aserción”.

Asimismo, varios trabajos monográficos explican la inadecuación de las reglas parciales para el modo y la necesidad de reglas generales.

“En la enseñanza de una lengua extranjera se necesitan descripciones que pongan de manifiesto el **valor central** de cada elemento [...] más que la casuística de posibles matices”. Matte Bon (2006).

Pero creemos que ello no ha tenido hasta el momento una gran repercusión en el diseño de materiales didácticos de conceptualización. Matte Bon resume el reto para los próximos años en dos conceptos clave: **abstracción** (evitando quedarse en el plano de los efectos expresivos de cada fenómeno lingüístico y buscando maneras de explicar esos fenómenos globalmente) y **análisis de los mecanismos** de funcionamiento del sistema en contexto.

2. Recoger todas las reglas bajo uno o unos pocos conceptos generales. La ampliamente reconocida *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon, 1992), una de las primeras obras que describe la lengua española para su uso real en la comunicación, define el modo según el concepto de información temática: el subjuntivo o bien no informa o bien presupone la información, mientras que el indicativo la presenta como nueva. Se puntualiza que por presuposición él quiere decir no presuposición de la verdad sino presuposición de la información⁷⁰. También la *Gramática básica del estudiante* adopta una postura bastante unicista: presenta número reducido de conceptos generales para explicar el valor del subjuntivo.

⁷⁰ El lector interesado puede encontrar una amplia explicación de este concepto en un artículo que Matte Bon (2001) escribe unos años después de la publicación de su *Gramática comunicativa*.

3.2.2. La Gramática básica del estudiante (GBE)

Una de las gramáticas más ampliamente reconocidas en la actualidad es la *Gramática básica del estudiante (GBE)*. El valor general del subjuntivo que se postula en ella es el que se tomará como referencia en el desarrollo de la propuesta didáctica del presente trabajo (capítulo 5), porque consideramos que es el valor de mayor alcance (y, por consiguiente, más operativo) que se ha barajado hasta el momento.

A continuación se describirán brevemente las características de esta gramática.

Se trata de un libro pedagógico de autoaprendizaje, de una extensión de 300 páginas, dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera. Sus contenidos están circunscritos a los niveles comprendidos entre el A1 y el B1 según los descriptores del Marco (2002: § 3.3). Se emplea un vocabulario nuclear, básico, asequible, y se repiten con frecuencia las mismas expresiones, palabras y oraciones, en aras de una mayor claridad explicativa.

Se divide en 44 capítulos, agrupados en siete secciones, que recogen los temas principales del sistema grammatical de la lengua española.: sustantivos y adjetivos, determinantes, pronombres personales, verbos, preposiciones, oraciones, ortografía. Los capítulos dedicados al modo son el 32 y el 33. Están, lógicamente, dentro de la sección destinada al verbo y llevan por título “Formas de subjuntivo: hable, haya hablado...” e “¿Indicativo o subjuntivo?”⁷¹, respectivamente. Ocupa un total de 22 páginas (pp. 151 – 172), lo cual supone una extensión adecuada en relación con el volumen total de la obra y teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje al que está destinada y la complejidad del tema. El primer capítulo sobre el subjuntivo se centra sólo en la formas, regulares e

⁷¹ Nótese cómo el título destinado al modo (“¿Indicativo o subjuntivo?”) ya demuestra que esta obra se propone solventar los problemas específicos de comprensión y producción de un lector y estudiante no nativo, que se pregunta: ¿qué modo emplear en cada caso? Mientras que para el estudiante no nativo ése es el principal problema por resolver (comprender para controlar) para el hablante nativo, en cambio, no existe ninguna duda al respecto. Las necesidades de formación del usuario de la obra son las que dictan un tratamiento y enfoque concretos de cada tema grammatical y determinan cómo será cada elemento en esa obra: el tipo de título, la presentación, las explicaciones, los cuadros y esquemas, etc.

irregulares, de este ítem verbal: se presentan y practican las formas del subjuntivo y se facilita el reconocimiento de sus características formales en todo el paradigma verbal y la distinción de las de indicativo. El segundo capítulo dirige su foco de atención hacia el contenido del subjuntivo en diversos contextos.

Sin embargo, pensamos que el capítulo 32 no debería contener actividades comunicativas de práctica del subjuntivo, puesto que en esa sección sólo se le proporciona información sobre su forma. El usuario desconoce el uso de esta pieza gramatical, que no se explicará hasta el capítulo siguiente, así que cualquier actividad en la que se le pida que emplee ese ítem con un fin comunicativo será realizada, probablemente, de forma asignificativa y mecánica. Bajo nuestro punto de vista, los capítulos 32 y 33 deberían constituir uno sólo, en el cual se alternaran sistemáticamente explicaciones y ejercicios de atención a la forma y al contenido.

Pero, al margen de ello, la *GBE* ofrece una explicación del funcionamiento de la lengua española que resulta, como los autores predicen en su introducción, “clara, útil y operativa” (Alonso et al, 2005:10). El aspecto más destacable de esta útil gramática de español para no nativos es, en nuestra opinión, que ha conseguido ir más allá de la tradición de los estudios gramaticales que no trascienden el carácter taxonómico de las reglas del subjuntivo, para pasar a defender un valor general y operativo para este ítem formal, en la mayoría de contextos que presenta. Merece toda nuestra admiración la labor de la *GBE* de dar cuenta del sistema esencial y lógico de la lengua sin quedarse en las enumeraciones de efectos expresivos parciales. En nuestra opinión, y en base a los resultados que hemos podido observar en nuestra experiencia docente, ésta es una de las más acertadas que se han publicado en gramática aplicada a ELE.

Antes de pasar a la revisión de la definición del subjuntivo en la *GBE* trataremos de explicar someramente el estudio de Ruiz (2006) sobre el valor básico del subjuntivo, que se pone de manifiesto en la *GBE*⁷². Además, Ruiz es coautor de esta gramática. Por

⁷² Y en *El ventilador* (2005), libro de texto de ELE para nivel superior (C1, según los descriptores del MCER), en cuya realización también participa Ruiz. Quisiéramos agradecer a Ruiz su ayuda a la hora de proporcionarnos el artículo que citamos arriba, así como sus rigurosas explicaciones sobre el modo en varios correos electrónicos.

ello consideramos importante incluir aquí un breve comentario de este trabajo, pues arrojará luz a la comprensión del valor que asigna al modo en la *GBE*.

3.2.3. El concepto de no declaración como valor del subjuntivo

Ruiz, uno de los escritores de la *GBE*, ha publicado recientemente (2006) un artículo que lleva por título “El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”, en el cual defiende este valor único (*no declaración*) para el subjuntivo y lo distingue del valor de no aserción. En este apartado resumiremos los puntos básicos de este artículo de Ruiz que consideramos que son claves para entender el concepto de *no declaración* que se emplea posteriormente en la *GBE* y que, por consiguiente, confiamos en que contribuya a interpretar mejor el contenido de esta gramática pedagógica. Consideramos este artículo, pues, como complementario a los datos extraídos de la *GBE*, que revisaremos y presentaremos posteriormente.

El enfoque prescriptivo en las gramáticas de ELE. En el ámbito de la didáctica de lenguas se necesitan explicaciones prescriptivas del subjuntivo, así como de cualquier otro aspecto grammatical. Ruiz (2006:8) señala que todo aquello que tradicionalmente se ha dicho sobre el subjuntivo se ha hecho en términos sólo descriptivos, y esto se debe a que la investigación sobre la enseñanza de lenguas, y la consiguiente aparición de trabajos destinados a prescribir el funcionamiento de los aspectos formales de la L2, sólo se ha desarrollado recientemente. Por eso, para elaborar los compendios gramaticales en los libros de texto de una L2 aún se recurren con frecuencia a los datos de obras descriptivas, no diseñadas para un público no nativo. El concepto de norma operativa para un aprendiz de idiomas no está suficientemente extendido aún, a pesar de que es fundamental para el aprendizaje del sistema lingüístico de la L2.

Operatividad. El subjuntivo, como cualquier otro ítem grammatical, posee un significado único, ya presente en la forma aislada de la frase y del texto, que puede

explicar su valor real en el proceso de actualización de esta pieza en el sintagma, la oración y el discurso. Ruiz diseña una secuencia operativa de instrucción de la selección modal en español basándose en el concepto de declaración - no declaración, aplicados al indicativo y al subjuntivo, respectivamente.

Consideramos que al analizar las reglas gramaticales de los manuales de ELE se pueden detectar una serie de expresiones que ya indican de por sí la falta de operatividad de estas reglas parciales. A continuación presentamos algunos ejemplos que hemos recogido de varios manuales de ELE y que contienen expresiones que, bajo nuestro punto de vista, delatan inoperatividad⁷³:

⁷³ Por cuestiones de espacio se ofrecerán sólo algunos casos, a modo de ejemplo. Dejamos para futuras investigaciones el estudio pormenorizado de todas aquellas palabras o expresiones que ponen de manifiesto la inoperatividad de una regla.

Regla⁷⁴	Elementos que delatan inoperatividad
<p>Para expresar la duda, la probabilidad, la eventualidad, y, sobre todo, cuando la acción se refiere al futuro, se emplea siempre el subjuntivo. [...]. ¡Cuidado! Detrás de <i>a lo mejor</i>, se emplea siempre el indicativo. (Manual de ELE <i>Al día</i>. Noriega y Prost, 2003: 71)</p>	<p><i>¡Cuidado!</i> → Esta palabra, en ese caso, indica que la regla formulada no funciona siempre.</p>
<p>Con este recurso [<i>que</i> + subjuntivo] podemos formular opiniones o valoraciones, expresar dudas o convicciones, dar explicaciones, etc. (Manual de ELE <i>Gente 3</i>. Martín <i>et al.</i> 2005:169)</p>	<p><i>Etc</i> → esta palabra, en una regla, sólo es útil para el hablante nativo, que suple el vacío de información con su propio conocimiento, consciente o inconsciente, del sistema modal español, pero está completamente carente de operatividad para el estudiante no nativo⁷⁵.</p>
<p>Podemos referirnos al futuro formulando hipótesis o expresando nuestras opiniones con más o menos seguridad. [Por ejemplo} Probablemente se descubrirá [...]. Es probable que pronto se descubra... (Manual de ELE <i>Gente 2</i>. Martín y Sans, 2004:152)</p>	<p><i>Más o menos seguridad</i> → esta disyuntiva parece remitir a la diferencia entre indicativo y subjuntivo. Es decir, parece que “más seguridad” se refiere a indicativo, y “menos seguridad” a subjuntivo, pero no es así, como se desprende de los ejemplos, en los cuales la expresión del mismo grado de seguridad se vehicula en un caso a través del indicativo y en el otro a través del subjuntivo. Por consiguiente, la disyuntiva desorienta, porque guía al alumno hacia una regla no operativa.</p>

Aserción y declaración. Como hemos indicado anteriormente en este capítulo, en la *GBE* se emplea el concepto de “no declaración” como valor básico y unívoco del subjuntivo (aunque, como veremos, sus autores no lo extienden a todos los contextos que presentan, pero sí a la mayoría). ¿Qué diferencias existen entre el concepto de “aserción”, defendido como valor general en la *GDLE*, y el de “declaración”? El autor del capítulo de

⁷⁴ En todas las reglas hemos eliminado el realce tipográfico (negrita y cursiva) del texto original y hemos marcado en negrita el elemento que nos interesaba destacar porque creemos que demuestra inoperatividad.

⁷⁵ Al estudiante no nativo una palabra como *etcétera* en una regla a menudo no le aporta información adicional. Creemos que su uso en una regla contradice el valor prescriptivo de ésta.

la *GBE* correspondiente al modo explica (2006: 26-32) la diferencia básica entre estos dos términos:

- **Aserción:** este concepto, entendido como la acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo, no explica la selección del indicativo en las matrices de suposición.
- **Declaración⁷⁶:** este concepto, entendido como la acción y efecto de manifestar o explicar algo, implica tanto la afirmación como la suposición de una realidad.

Hay que entender “suposición” como la ausencia de control total del sujeto sobre una realidad, que él manifiesta como parte de su visión del mundo. Este término encierra cierta ambigüedad interpretativa, de la cual hablaremos en el siguiente epígrafe de este capítulo.

Según Ruiz, el concepto de “declaración”, pues, es más general que el de “aserción”, porque incluye aserción y suposición. Esta definición en base a la dicotomía “declaración” – “no declaración” se encuentra ampliamente defendida y explicada en el artículo que acabamos de resumir (2006), en la tesis doctoral del autor, escrita en 1998 y publicada en la revista *RedELE* en 2004 (2004a) y en varios de sus trabajos posteriores a su tesis (por ejemplo, en 2004c), y queda plasmada en la *GBE* (2005).

Nosotros creemos que el concepto de aserción, tal y como se ha explicado en la *GDLE*, sí da cuenta de las diversas manifestaciones del modo, incluida la de suposición: en enunciados del tipo *supongo que, imagino que, creo que...* la verdad de la proposición subordinada, aunque no esté demostrada, se atribuye al sujeto del predicado superior, así que, en el mundo que ese sujeto crea, esa proposición es verdadera para él.

Sin embargo, consideramos que la definición de Ruiz es más adecuada por dos razones:

1. Existe la tendencia a relacionar aserción con afirmación. Aunque la *GDLE* explica extensamente el valor real de aserción, y las distintas posibilidades de aseverar,

⁷⁶ Algunos estudiosos han criticado el empleo de un término negativo (“no declaración”) para designar la función de una pieza gramatical, puesto que parece poco pedagógico definir un elemento según aquello que “no hace”, y porque puede ocasionar confusión interpretativa. Ruiz ofrece el empleo alternativo de un concepto formulado en términos positivos: “mención”, que sería equivalente a “no declaración”.

esta explicación puede resultar bastante compleja para el hablante no nativo, que puede acabar por relacionar ese término con la simple afirmación de los hechos.

2. La declaración, tal y como se explica en Ruiz, es un concepto que, pensamos, puede resultar más sencillo, pues compila las posibles manifestaciones del indicativo bajo dos nociones: afirmar y suponer.

Creemos que la *GDLE* puede proporcionar al docente de ELE y diseñador de materiales **la fuente de datos sobre las manifestaciones del modo** indicativo (para expresar la verdad de los hechos, verdad atribuida al sujeto superior, compromiso con la verdad, información nueva, presuposición de la verdad) y subjuntivo (para expresar la falsedad de los hechos, no compromiso con la verdad, verdad dependiente y no actualizada, información temática) y que la definición pedagógica del modo defendida por Ruiz puede proporcionar al docente una **manera de trasladar esos datos al aula y materiales de ELE**.

Conviene no olvidar que acudir a valores generales para una pieza gramatical no reduce necesariamente el tiempo y esfuerzo dedicado a su explicación. Presentar, explicar y hacer comprensibles los conceptos generales implicados en la selección modal es una tarea que requiere mucho tiempo y que debe llevarse a cabo de manera progresiva. Así lo explica Ruiz:

...a nadie se le escapa que la selección modal supone una decisión tan extraordinariamente frecuente, y está ligada a contextos tan extraordinariamente diversos, que **sería pura ingenuidad creer que no es necesario acompañar al que debe decidir a través de los caminos principales por los que deberá moverse**⁷⁷, tomando conciencia de las diversas *condiciones locales* bajo las que deberá aplicar esa misma “ley de uso”. (Ruiz, 2006:33).⁷⁸

Antes de pasar a la revisión de la definición del modo en la *GBE*, consideramos oportuno comentar brevemente un aspecto, que ya hemos anticipado en el epígrafe anterior, referente a uno de los términos empleados en la definición del subjuntivo, que se

⁷⁷ El realce tipográfico de la cita textual es nuestro.

⁷⁸ Con el término “ley de uso” se refiere a una definición operativa y básica del modo.

recogerá en la *GBE*. Se trata de un posible problema de interpretación del significado del término “suposición”⁷⁹, que puede obstaculizar la comprensión de la regla.

Según la *GBE*, el indicativo se emplea para declarar, que implica afirmar o suponer. Sin embargo, según el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, la primera acepción de “suponer” es:

1. tr. Dar por sentado y existente algo.

Por ello creemos que “suposición” puede confundirse con “información ya mencionada”, “información temática”, concepto relacionado con el subjuntivo (*Bueno, pues aunque el jarrón esté roto, me lo llevo*).

En la acepción cuarta del *DRAE* se define “suponer” de la siguiente manera:

4. tr. Conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen.

Consideramos que, para evitar posibles equívocos, el término “conjetura” puede ser más adecuado que “suposición”.

En el resto del presente capítulo, en el que recogemos las definiciones de la *GBE*, se mantendrá, lógicamente, el término “suponer”, pues nuestro objetivo en este apartado es presentar y comentar la definición recogida en esa obra, para de ahí extraer conclusiones que nos ayuden a diseñar futuros materiales de conceptualización. Sin embargo, en la propuesta didáctica que desarrollaremos en el capítulo 5 emplearemos en su lugar el término “conjeturar” y sus derivados, con lo que esperamos evitar cualquier error de interpretación del término.

Una vez resumidos y comentados los aspectos básicos de este artículo de Ruiz, que nos parecían esenciales para comprender las definiciones del modo en la *GBE*, de la

⁷⁹ Debemos esta interesante reflexión a la Dr. Mar Garachana (Universidad de Barcelona), que nos demostró la ambigüedad del término “suposición” y los problemas de interpretación que puede acarrear para el docente y para el estudiante de ELE.

cuál es coautor, y habiendo aportado algunas ideas propias, producto del análisis del subjuntivo en algunos manuales de ELE (Lozano 2006), revisaremos a continuación los varios apartados del subjuntivo que integran el capítulo 33 en la *GBE*, tal y como se ha hecho con la *GDLE*. Asumiremos una terminología similar a la empleada por sus autores, es decir, más sencilla y básica que la de la *GDLE*. Nuestro objetivo consistirá en revisar la conceptualización del modo en esta gramática y la metodología empleada para asentar en el estudiante un conocimiento declarativo y procedimental sobre ese fenómeno gramatical⁸⁰.

3.2.4. Declarar (indicativo) o no declarar (subjuntivo)

Según la *GBE*⁸¹:

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. (Alonso *et al.*, 2005:157).

Un verbo en subjuntivo siempre depende de una matriz⁸² con la que expresamos deseos, rechazo, posibilidad o valoraciones (Alonso *et al.*, 2005:157)

⁸⁰ En este trabajo limitaremos nuestro análisis al capítulo 33, que es el que presenta las explicaciones de uso del modo. No nos dedicaremos a la revisión de la presentación de sus aspectos formales, porque sobrepasaría los objetivos de este trabajo, centrados en el significado del modo. Sólo indicaremos que el capítulo 32 ofrece un cuadro muy claro del paradigma verbal del modo, que facilita su estudio y que responde a la necesidad del aprendiz de atender y controlar tanto la forma como el significado de cada ítem lingüístico.

⁸¹ Todos los apartados a partir de aquí llevan por título el mismo que el de los apartados del capítulo “¿Indicativo o subjuntivo?” de la *GBE*, y siguen la misma organización y secuenciación. Sólo la numeración es distinta. De nuevo, los ejemplos son nuestros, a menos que indiquemos lo contrario.

⁸² Se opta por el término “matriz” por dos razones: 1. por su simplicidad didáctica (2006:19-21): se refiere a todo tipo de inductor modal (nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición o conjunción), de modo que se reduce considerablemente el metalenguaje que el alumno debe aprender y controlar; 2. porque se refiere a una unidad de significado: el alumno deja de concebir el subjuntivo como modo de la duda, deseo, emoción, etc, para pasar a buscar el valor modal contenido en cada caso.

Se empieza el capítulo presentando esta definición, global. Sin embargo, no se limita a aplicar este valor a cada contexto sino que explica cada una de las manifestaciones del modo y guía al lector hacia la reflexión, práctica y comprensión de cada caso concreto y de sus características particulares.

Se ejemplifica y esquematiza el uso del subjuntivo de la siguiente manera⁸³:



(Alonso *et al.*, 2005:157)

Obsérvese la claridad expositiva del texto, la voluntad globalizadora de las reglas (se reúnen varios enunciados bajo el mismo concepto) y la evidente distinción entre ambos modos. Se emplean, además, técnicas de AF de realce tipográfico del aducto para destacar las formas verbales objeto de estudio. Se recurre a ilustraciones y esquemas para hacer más evidente el funcionamiento de esos ítems gramaticales.

Una vez se ha concretado el valor general del modo, los autores de esta obra pasan a explicar con más detalle cada uno de los contextos sintácticos en los que se

⁸³ En esta investigación se ha considerado oportuno presentar algunas muestras de las definiciones de la GBE para ilustrar ciertos aspectos gráficos propios de este tipo de obras pedagógicas (esquemas, dibujos, realce tipográfico, colores, etc.) que juegan un papel relevante en la captación y procesamiento de cada ítem gramatical.

aplica, y que se revisarán a continuación.

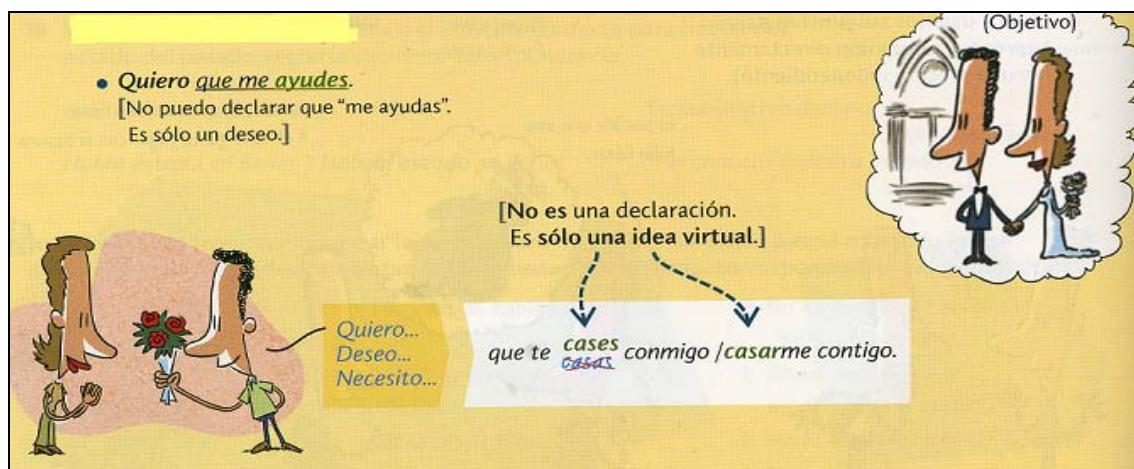
3.2.5. Expresar deseos y objetivos

En este apartado los autores se centran en los verbos volitivos y de necesidad, y recogen la idea presentada en el epígrafe anterior: cuando hablamos de querer algo, ese algo realmente no es una declaración, sino una idea virtual, que puede suceder o no.

(81)

{Quiero /deseo/ necesito} que me expliques esto.

El subjuntivo en expresiones como *querer*, *desear*, *preferir*, *apetecer*, *pedir*, *ser necesario*, *permitir*, *ser importante* se relaciona siempre con la misma función (“expresar deseos y objetivos”) y se explica mediante el mismo valor: la “no declaración”. Se aplica un **foco en la forma preventivo**: se señalan los posibles errores de los estudiantes de este nivel (**Quiero que te casas contigo*), como puede verse en el ejemplo que presentamos a continuación, extraído de la *GBE*:



(Alonso *et al.*, 2005:158)

3.2.6. Declarar o cuestionar informaciones

La idea de “no declaración” existe también al cuestionar una información:

(82)

{Puede ser / dudo/ no creo/ es mentira} que hayas ganado ese premio.

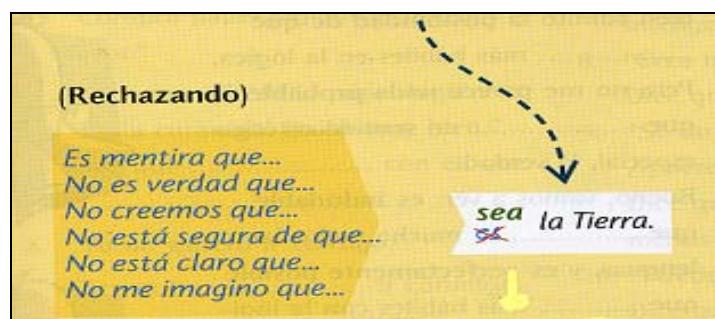
El subjuntivo asociado a verbos y expresiones como *poder ser, dudar, no creer, ser mentira* se relaciona en todos esos casos con la función de “cuestionar, poner en cuestión informaciones”, y se justifica su empleo mediante el valor de “no declaración”.

Cabe señalar, sin embargo, que en el ejemplo aportado por la *GBE* (2005:163)

(83)

No creemos que sea la Tierra.

no se contempla la posible alternancia modal (*No cree que {es/ sea} la Tierra*) , sino que se marca explícitamente que el empleo del indicativo tras este tipo de cláusulas (“No creer que”) sería agramatical.



(Alonso *et al.*, 2005:163)

Como ya explicamos en el epígrafe 3.1.3. de esta investigación, la *GDLE* justifica la alternancia modal tras predicados de desconocimiento e incertidumbre en base al concepto de compromiso con la verdad: el emisor recurre al indicativo cuando desea presentar la proposición como verdadera (independientemente de la creencia del sujeto de la subordinada). En cambio, con subjuntivo el emisor no muestra ningún compromiso con la verdad de esa proposición.

La ausencia de una explicación más detallada de estos contextos en una gramática pedagógica puede deberse a la intención de los autores por simplificar los contenidos, pero se les está proporcionando a los lectores una información que puede interpretarse erróneamente: el verbo *creer*, negado, puede seleccionar también el indicativo, si el emisor es distinto del sujeto y desea expresar su compromiso con la verdad de la información en la subordinada. Convendría explicar estas diferencias en una gramática pedagógica, o, si no es posible por cuestiones de recursividad, sencillez conceptual y/o rendimiento comunicativo, al menos no catalogar la selección del indicativo como agramatical.

3.2.7. Declarar o pedir

Como señala la *GBE*, el verbo *decir* va seguido de subjuntivo cuando significa *pedir*.

Con muchos verbos como *decir* podemos introducir declaraciones o peticiones.

Cuando *decir* significa “**declarar**” usamos indicativo, cuando *decir* significa “**pedir**” usamos subjuntivo. (Alonso *et al.* 2005:165)

Esta diferencia de significado queda claramente reflejada en ejemplos como los siguientes:

(84)

Dice que estás muy guapo.

Dice que te portes bien.

Consideramos que, a pesar de que esta explicación es muy clara, convendría insistir de manera explícita en el valor “no declarativo” del subjuntivo en todos los casos, como se ha hecho en la *GBE* hasta el apartado anterior.

Por otra parte, podría resultar útil ofrecer algunos ejemplos de verbos como decir (*comentar, afirmar, señalar, declarar...*), como se hace en cada caso en la *GDLE*.

3.2.8. Cuestionar y valorar informaciones

Cuando se cuestiona el contenido del verbo subordinado se emplea el subjuntivo.

(85)

Es posible que esté de mal humor.

En este caso, los autores indican explícitamente que cuestionar un hecho implica que no se quiere declarar. Cuestionar implica no declarar.

Cuando se valora un hecho que ya se ha aceptado como verdadero o posible, de manera que sólo se quiere hacer una valoración personal, se emplea el subjuntivo:

(86)

Es lógico que esté de mal humor.

Consideramos que sería conveniente añadir aquí la aportación de la *GDLE* en este tipo de enunciados valorativos: aunque la información subordinada pueda entenderse como real, no puede interpretarse de forma independiente y no está actualizada.

Hasta ahora se han presentando diversos contextos sintácticos en los que se manifiesta el subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas:

(87)

Quiero / es probable/ me gusta / digo/ propongo/ pido/ no creo/ es estupendo...
que me llame por teléfono.

Sin embargo, y a diferencia de la *GDLE*, no se ha empleado ese metalenguaje (“oración subordinada sustantiva”), como tampoco se hará en los apartados que siguen, por razones de claridad y simplicidad conceptual y, sobre todo, porque el objetivo principal es ampliar el conocimiento procedimental del aprendiz de español. Se define el modo con fines pedagógicos: según la función comunicativa que desempeña (“expresar deseos”, “cuestionar información”, etc.).

3.2.9. Identificar o no identificar entidades

El siguiente tipo de función comunicativa que describe la *GBE* es el de “identificar o no identificar entidades”, y se expresa mediante oraciones cuya matriz es un verbo como *buscar, haber, necesitar, querer, tener*:

(88)

Busco a una persona que {habla/ hable} al menos tres idiomas.

En estos casos, el subjuntivo se emplea para señalar que la persona de la cual se habla no está identificada todavía.

Conviene destacar de nuevo la claridad de las explicaciones, así como la utilidad de los ejemplos, esquemas e ilustraciones. Sin embargo, consideramos que debería enlazarse explícitamente esta función (“no identificar entidades”) con la idea de “no declarar”⁸⁴. En ningún momento en este apartado se menciona el concepto de “no declaración” como valor subyacente a los contextos en los que no se identifican entidades. Ésta es la primera vez que se aprende el subjuntivo (puesto que se trata del nivel B1), así que no se puede contar con ningún conocimiento previo sobre su valor no declarativo. Creemos necesario que se repita a lo largo de los varios contextos de uso.

En cuanto a la terminología empleada en este tipo de contextos (oraciones relativas), no se hace uso en ningún momento de la palabra “antecedente” sino que, en su lugar, se habla de “entidades identificadas o no identificadas”. Sin embargo, nos parece que proporcionar un concepto técnico como el de “antecedente” puede ser útil en este caso, porque comprenderlo y recordarlo no supone un gran esfuerzo a nivel cognitivo y porque la inversión de ese pequeño esfuerzo es altamente rentable, ya que permitirá al aprendiz interpretar enunciados y formular hipótesis con más precisión y rapidez.

⁸⁴ En la *GDLE* sí se relaciona explícitamente el valor del modo en las sustantivas y adjetivas (Pérez Saldanya, 1999: 3255).

3.2.10. Relacionar temporalmente dos hechos

Para relacionar dos hechos en el tiempo se pueden emplear formas como *cuando*, *hasta que*, *en cuanto*... En estos casos, usamos subjuntivo cuando nos referimos a un momento futuro.

(89)

Cuando puedas, friega los platos.

En cuanto puedas, friega los platos.

Siempre que puedas, friega los platos.

Cabe indicar que, como en el epígrafe anterior, aquí tampoco se menciona en ningún momento el concepto de “no declaración”, a pesar de que es obvio que esos casos también pueden explicarse mediante esa idea. Esta ausencia de ese término clave puede deberse a que se espera que se sobreentienda, porque se ha mencionado en apartados anteriores para referirse a otros contextos. Pero la experiencia nos indica que, si no se recupera y se relaciona esa información de forma explícita, el estudiante puede tender a disociar los usos de un contexto de los de otro.

Éste es el último apartado en el que se trata el subjuntivo en la *GBE*. Evidentemente, hay muchos otros contextos de uso, como se ha podido comprobar en la revisión de la definición del subjuntivo en la *GDLE*. La ausencia de esos otros contextos responde, por una parte, a las limitaciones de espacio de una gramática de este tipo y, por otra parte, al nivel de aprendizaje de esta obra (A1-B1).

3.2.11. Correspondencias temporales

Este epígrafe ofrece una útil explicación sobre las correspondencias entre los tiempos de indicativo y subjuntivo, que facilitará el empleo del subjuntivo en el tiempo adecuado, tomando como referencia los tiempos en indicativo:

Está/ estará: esté

Ha estado / habrá estado: haya estado

Estaba/ estuvo/ estaría: estuviera

Había estado /habría estado: hubiera estado

El paradigma de tiempos verbales del modo encierra, por supuesto, una mayor dificultad y requiere un estudio más amplio, pero creemos que la *GBE*, que abarca hasta el nivel B1, ha sabido presentar los aspectos esenciales de ese paradigma, valiéndose del conocimiento previo que el estudiante posee del funcionamiento de los tiempos en indicativo. En niveles más altos puede ampliarse esta información.

A continuación y antes de pasar al comentario de las actividades de la *GBE*, resumimos, de forma esquemática, la presentación y organización de los usos del subjuntivo en esa obra, que se han desplegado en este apartado:

1) Págs. 157 – 168

a. Contexto funcional: expresar opiniones, deseos y peticiones, cuestionar y valorar informaciones

b. Contexto lingüístico: oraciones subordinadas sustantivas⁸⁵

Valor general asignado al modo: no declaración

2) Págs. 168 – 170

⁸⁵ El nombre de los contextos lingüísticos (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) no aparece en la *GBE*, por cuestiones pedagógicas sobre las que ya se ha hablado en este trabajo. Aquí lo indicamos porque nos parece relevante para el lector y especialista en lengua.

- a. Contexto funcional: no identificar entidades
 - b. Contexto lingüístico: oraciones subordinadas adjetivas
- Valor general asignado al modo: no identificación

3) Pág. 171

- a. Contexto funcional: relacionar temporalmente dos hechos
 - b. Contexto lingüístico: oraciones subordinadas adverbiales
- Valor general único del modo: futuro.

3.2.12. Las actividades sobre el subjuntivo

La sección práctica de la *GBE* recoge una amplia variedad de ejercicio de automatización, interpretación y producción del modo. Su diseño responde a la clara intención de sus autores de que “el trabajo resulte interesante, ameno y centrado en el significado” (Alonso *et al.*, 2005:10). Además, se presenta en un orden gradual de dificultad. Ofrece la oportunidad de practicar con la lengua de manera independiente, puesto que se incluye la solución de los ejercicios.

Se compilan los distintos predicados bajo valores generales. Ello se ilustra en una actividad como la siguiente, en la cual catorce predicados distintos (que han sido tratados individualmente en numerosos manuales de español) se engloban aquí bajo cuatro exponentes funcionales globales:

8 Completa la tabla con las siguientes matrices según su significado.

Es indudable que... ✓	No es verdad que... ✓	¿Puede ser que...? ✓	Pensamos que... ✓
Suponen que...	A ellas les parece que...	Es falso que...	Es posible que...
No es cierto que...	Me parece probable que...	Te aseguro que...	
Es evidente que...	Sospecho que...	Es bastante posible que...	
Introducimos una afirmación		Rechazamos una idea	
<i>Es indudable que...</i>	<i>.....</i> ...es la Tierra. (INDICATIVO)	<i>.....</i>	<i>.....</i>
Introducimos una suposición		Consideraremos una posibilidad	
<i>Pensamos que...</i>	<i>.....</i>	<i>.....</i>	<i>.....</i>

(Alonso *et al.*, 2005:163)

Recogen muestras de lengua que reflejan el uso natural y real de ésta. Contextualizan la mayoría de ejercicios en una situación comunicativa, en la cual el discente tiene que manejar el ítem formal para interpretar y/o producir enunciados:

Actividad 1. El famoso inspector Cherlog Jol interroga a uno de los detenidos por un importante robo. ¿Son exactas las notas que ha tomado el secretario durante la declaración? (Alonso *et al.*, 2005:158)

Algunas de las actividades, sin embargo, están realmente sólo centradas en la forma, y no en el significado, son un tanto mecánicas y se asemejan mucho a los ejercicios audiolinguales de transformación de frases. Éstos son algunos ejemplos:

20 Completa las respuestas poniendo los verbos en negrita en la forma adecuada del subjuntivo.**Si declaramos:**

- La niña lloraba cuando veía a Emilio.
- Yo, en tu lugar, creo que me callaría.
- Alguien nos encontrará. No te preocupes.
- Aquí hay dos personas que tienen más de 30 años.
- Laila me visitó el verano pasado.
- Sólo tomamos un café. Ya habíamos comido.
- No ha dicho nada porque no ha querido molestar.
- Me imagino que habrán previsto esa posibilidad.
- Ya sabes que me voy mañana.
- No te contestó porque se habría quedado dormido.
- Yo antes pensaba que el subjuntivo significaba duda.

Si no declaramos:

- ➲ o A mí no me extraña que la niña llorara..... .
- 1. o Pues si yo fuera tú, no creo que me
- 2. o No, no creo que nadie nos Preocúpate.
- 3. o ¿Hay alguien aquí que más de 30 años?
- 4. o Yo le pedí que me
- 5. o Sí, y les sorprendió mucho que ya
- 6. o Es lógico que no molestar.
- 7. o Sí, puede ser que esa posibilidad.
- 8. o ¡Pero yo no quiero que te !
- 9. o Sí, es probable que se dormido.
- 10. o ¿En serio? ¡No me puedo creer que eso!

(Alonso et al., 2005:172)

21 Nemesio Contreras sigue cuestionando todo lo que dice la doctora Ginés Labella. Completa las notas que ha tomado durante la conferencia con la forma del subjuntivo que corresponda a los verbos en negrita.

➲ "La mujer ha sido siempre poco valorada."

1. "La mujer es, en realidad, la base de la historia del hombre."
2. "La historia ha ocultado grandes verdades sobre la mujer."
3. "Algunos documentos históricos aseguran que Cristóbal Colón era una mujer."
4. "Diversas fuentes sugieren que la rueda la inventó una mujer."
5. "Nunca un hombre podrá quedarse embarazado."
6. "Mi marido siempre ha estado de acuerdo con mis ideas."
7. "Y esto es todo, lo siento. No sé quién me ha robado la última página de la conferencia. Habrá sido mi marido."

➲ No es del todo cierto que la mujer haya sido siempre poco valorada.

1. Yo no pienso que la mujer la base de la historia.
2. No es cierto que la historia nada sobre la mujer.
3. ¡Es mentira que Colón una mujer!
4. La verdad, no puedo imaginarme que una mujer la rueda.
5. Dudo mucho que un hombre no quedarse embarazado.
6. Francamente, no me creo que su marido siempre de acuerdo con ella.
7. No es verdad que su marido, porque he sido yo.



172

(Alonso et al., 2005:172)

Se pueden llevar a cabo estas actividades sin necesidad de prestar mucha atención al mensaje que se está transmitiendo en cada caso. El foco en el significado ha quedado

reducido. Son básicamente ejercicios de repetición, en los que se responde con el mismo aducto que se ha sido suministrado, modificando algún elemento⁸⁶. La dinámica de repetición sistemática del modelo en la que cae el alumno en este tipo de prácticas no permite el uso creativo de la lengua. Este tipo de prácticas estructuralistas son más acordes con los principios teóricos y epistemológicos del método audiolingual, basado en la transmisión de contenidos conceptuales y su asentamiento a través de la repetición y la imitación.

3.2.13. Resumen

En la *GBE* se despliegan varios contextos de uso del modo: expresar opinión (*Dudo que María tenga novio*); deseo (*Queremos que María tenga novio*) y petición (*Pido que María encuentre novio*); cuestionar informaciones (*No creo que María tenga novio*); valorar informaciones (*Es estupendo que Susana tenga novio*); no identificar entidades (*No conozco a nadie que se llame María*); y relacionar temporalmente dos hechos (*Cuando María pueda, se buscará un novio*).

A continuación se recogen y sintetizan las características específicas de la definición del subjuntivo que se han podido observar en la *GBE*:

⁸⁶ Este tipo de actividades, como la 20 y la 21, sí tiene utilidad didáctica: ayuda a reafirmar la idea de que el subjuntivo se emplea para no declarar, pero también las actividades de corte estructuralista, tan criticadas con la llegada del comunicativismo, ayudan a reafirmar aspectos semánticos de los ítems que se practican. El problema es que va en contra de los postulados comunicativistas en los que se fundamenta la *GBE*. Un ejercicio mecánico estructuralista del tipo *Haz preguntas, transformando las siguientes oraciones enunciativas en interrogativas*, está ayudando al estudiante a reafirmar sus conocimientos no sólo sobre la estructura oracional de las oraciones interrogativas sino también sobre el valor de pregunta de estas oraciones. Este tipo de ejercicios fueron posteriormente criticados, porque podían hacerse sin atender al significado. Pero de hecho ejercicios como el 20 y el 21 de la *GBE*, que se muestran aquí, siguen este mismo modelo. Quizás las actividades estructuralistas, anatemizadas por un comunicativismo que barrió todo indicio de falta de atención al significado, sí sirvan para algo, después de todo, pues se sigue recurriendo a ellas en obras muy enfocadas al uso de la lengua en la comunicación, como la *GBE*.

1. Reúnen las características de la gramática pedagógica.
2. Presentan de manera funcional, práctica y operativa la oposición modal, sin por ello renunciar a la sencillez y claridad expositiva.
3. Se recogen los contextos de uso del modo bajo unos pocos denominadores comunes: no declaración, no identificación, futuro.
4. Presentan explicaciones, útiles a la vez que sintéticas, de las correlaciones temporales indicativo-subjuntivo.
5. Emplean técnicas de AF para realizar el aducto y técnicas de AF proactivas para resaltar posibles y frecuentes errores en ELE.
6. No contrastan sólo el presente de indicativo con el presente de subjuntivo, sino también el futuro de indicativo (*Serán las once*) con el presente de subjuntivo (*Puede que sean las once*). Esto demuestra el interés por ir más allá y aclarar posibles dudas sobre el futuro de indicativo y el presente de subjuntivo, que en algunas ocasiones parecen contener la misma información.
7. Los temas en torno al subjuntivo están tratados y secuenciados sistemáticamente, con lo cual se evitan riesgos de dispersión.
8. Las actividades reafirman y asientan los conocimientos adquiridos a través del compendio gramatical teórico.

Veamos a continuación los aspectos que pensamos que podrían dificultar en algunos casos la comprensión del modo, tal y como se presenta en la *GBE*:

1. El capítulo 32 aporta actividades prácticas para el asentamiento de los conocimientos de las características formales del modo. En algunos casos éstas van más allá de la automatización de las formas y creemos que serían más significativas si se conociera del valor de esa pieza gramatical, que se presenta el capítulo siguiente.
2. Los valores generales (no declaración, no identificación, futuro) no se conectan explícitamente. Creemos que esos valores generales podrían relacionarse y favorecer así la comprensión del modo.
3. No se contempla la alternancia modal en los enunciados con predicados de

creencia con inductores negativos (*No creer que...*), y se marca la opción con indicativo como agramatical. Esto tiene una explicación pedagógica, que nosotros también apoyamos, pero pensamos que puede conducir a error en alguna ocasión.

4. Unas pocas actividades –aunque realmente pocas– resultan mecánicas y podrían llevarse a cabo sin comprender del todo el contenido de los ítems léxicos y gramaticales que entran en juego.
5. No se usa el término “antecedente”, en las relativas. Quizás su empleo podría facilitar la comprensión de la definición del modo, en las cláusulas relativas.

Creemos, sin embargo, que estos problemas son menores y que la *GBE* ha sabido presentar magistralmente una definición operativa del modo en español. Esperamos que sus contenidos lleguen a trasladarse a futuros manuales de español, y faciliten al docente la tarea de explicar el modo en el aula de ELE.

4. METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. *Introducción*

El objetivo del planteamiento didáctico que se desarrollará a lo largo del capítulo 5 (“Propuesta didáctica”) consiste en aportar un modelo de definición, reflexión metalingüística y práctica pedagógica del modo subjuntivo que recoja 1) los resultados de algunos de los principales estudios sobre didáctica y gramática de ELE elaborados hasta el momento y expuestos en los capítulos anteriores de esta investigación; 2) los resultados del estudio y comparación de la *GDLE* y la *GBE*; y 3) nuestra experiencia en docencia y diseño de materiales de L2.

Se aportará una presentación y definición del subjuntivo que pueda llevarse a una gramática pedagógica, siguiendo los postulados del enfoque comunicativo y tomando como base el caudal de usos explicados exhaustivamente en la *GDLE* y la definición del subjuntivo aportada en la *GBE*. Puesto que la *GBE* ya comprende los niveles del A1 al B1, la propuesta que presentamos irá destinada a un nivel B2 (usuario independiente)⁸⁷.

4.2. *Etapas de la investigación*

El desarrollo del planteamiento didáctico que se presentará en el próximo capítulo pasa por cuatro fases:

1. En la primera fase (capítulo 2) se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre didáctica de L2 y didáctica de la gramática de L2, así como de los estudios sobre diseño de materiales didácticos de conceptualización. Ello nos ha proporcionado la fundamentación metodológica en base a la cual hemos elaborado la propuesta didáctica del capítulo 5.

⁸⁷ Los niveles de aprendizaje de una L2, según el *MCER*, son A1, A2 (usuario básico), B1, B2 (usuario independiente) y C1, C2 (usuario competente).

2. En la segunda fase (capítulo 3) hemos llevado a cabo una revisión de la definición del subjuntivo en español en dos de las gramáticas más reconocidas en la actualidad: la *GDLE* y la *GBE*. Posteriormente hemos justificado nuestra decisión de adoptar el concepto de “no declaración”, de la *GBE*, como valor básico del modo subjuntivo.
3. La tercera fase, que ocupa las presentes páginas, consiste en la presentación de los objetivos, criterios de elaboración y características de la propuesta didáctica (capítulo 4).
4. Por último (capítulo 5), hemos diseñado una propuesta didáctica para una gramática pedagógica destinada al nivel B2.

4.3. Objetivos de la propuesta didáctica

Nos proponemos ofrecer un modelo de definición y práctica del subjuntivo para una gramática pedagógica de nivel B2, siguiendo estas líneas de actuación:

- Enseñar y poner en práctica una serie de funciones comunicativas para las cuales se emplea el subjuntivo.
- Presentar la definición del modo que consideramos más operativa, modificándola levemente para evitar posibles errores de interpretación.
- Proporcionar un material a través del cual el usuario alcance no sólo un conocimiento declarativo, sino también procedural.
- Presentar y describir contextos de uso del subjuntivo que suelen ser negligidos en los manuales de ELE.
- Ofrecer una material que muestre una secuencia progresiva y una recuperación explícita de los contenidos relacionados con el tema del subjuntivo (aprendizaje acumulativo).
- Hacer uso de la comparación interlingual como vía de reflexión para la comprensión del sistema gramatical de la lengua meta.
- Ofrecer un diseño y formato claramente estructurado y definido, que pueda

aplicarse de manera sencilla y sistemática a los demás temas lingüísticos del compendio grammatical o gramática pedagógica.

4.4. Criterios de elaboración de la propuesta didáctica

La selección, diseño y secuenciación de contenidos de la propuesta responde a los siguientes criterios:

1. Selección del tiempo verbal: el presente de subjuntivo. En esta propuesta grammatical sólo se trabajará el presente de subjuntivo, por cuestiones de espacio y porque la mayor dificultad para los estudiantes de ELE radica en la comprensión del valor del subjuntivo, y no tanto en la de las diferencias temporales. Puesto que se trata de una síntesis grammatical, los recursos y explotación didáctica son limitados y específicos para este fin. Hay pocas actividades y no hay otro tipo de contenidos, que sí estarían en el manual del curso.

2. Selección de las funciones de la lengua: “Cuestionar información” “identificar o no identificar entidades”, “contraponer información conocida”. Se han escogido estas funciones concretas por corresponderse con el nivel de la propuesta didáctica (B2)⁸⁸ y por su frecuencia y recursividad en la comunicación. Por otra parte, las dos primeras funciones no siempre han recibido un tratamiento justo en los manuales didácticos y gramáticas pedagógicas:

- a. El empleo del indicativo en cláusulas del tipo *No creer que*, aunque es correcto, se contempla como agramatical en muchos materiales didácticos, entre ellos la *GBE* (2005:163).
- b. La diferencia entre el empleo del indicativo y el subjuntivo en cláusulas del

⁸⁸ Para seleccionar los contenidos lingüísticos y las funciones comunicativas objeto de estudio en un nivel B2 nos ha ayudado como referente la sección sobre el subjuntivo del grammatical del manual *Gente 2*, que corresponde al mismo nivel.

tipo *Hay pocos ... que...* queda sin tratar, en la *GBE* y en la mayoría de las obras de este tipo.

En cuanto a la tercera función, “**contraponer información conocida**”, nos interesa particularmente porque es un claro ejemplo de la relevancia del contexto situacional y discursivo en la explicación y comprensión del modo español.

Como sabemos, las funciones que presentamos en esta propuesta no son las únicas que pueden vehicularse a través del subjuntivo, pero por razones de espacio hemos seleccionado sólo tres de ellas, que esperamos que ilustren la definición del modo y la dinámica de trabajo que proponemos en esta aplicación didáctica.

3. Presentación de los contenidos. Cada capítulo presenta el subjuntivo según su función comunicativa:

- a. Valorar y cuestionar información: a través de las estructuras “dudo que”, “puede que”, “es posible que”, “es imposible que”, “creo que”, “no creo que”.
- b. Identificar personas, lugares o cosas: a través de las estructuras “conozco/ no conozco a ... que...”, ““hay poca gente que”, “no hay nadie que”.
- c. Contraponer información nueva o conocida: mediante el nexo “aunque”.

Puesto que en el marco de un enfoque comunicativo se explica el comportamiento de la lengua partiendo de su función comunicativa, en la propuesta del capítulo 5 hemos diseñado y organizado los capítulos tomando como base la función comunicativa del subjuntivo en cada contexto sintáctico. Para contextualizar los contenidos hemos escogido tres ámbitos temáticos particulares:

- a. Estudiar y trabajar: los estudiantes cuestionan sus creencias sobre su futuro en el mundo laboral.
- b. El cine hispano: descripción de actores, lugares y películas
- c. Los viajes: planear o imaginar posibles viajes a países hispanos

Los ámbitos temáticos contextualizan las funciones comunicativas: “valorar o cuestionar información”, “describir algo o a alguien” y “contraponer información conocida” en los capítulos 1, 2 y 3 de la propuesta didáctica, respectivamente. La selección de estos tres temas responde fundamentalmente a tres causas: la adecuación a los propósitos didácticos del capítulo al que corresponden, el interés que entrañan, en general, y su contenido cultural sobre el mundo hispano. En la aplicación que presentamos se ponen en práctica principalmente las macrodestrezas de comprensión y expresión escrita.

4. Selección y diseño de la tipología de actividades. Hemos diseñado actividades significativas de empleo del modo, pues partimos del supuesto de que la ejercitación formal en actividades significativas contribuye a la interiorización de los contenidos lingüísticos. Están basadas en los principios metodológicos de atención a la forma. En concreto, se parte del modelo de actividades de aducto estructurado presentadas por Alonso (2004).

Lejos de ofrecer un repertorio exhaustivo de ejercicios, en esta propuesta se presentan sólo unas muestras, indicativas de una metodología de trabajo determinada, que esperamos que puedan emplearse para la elaboración de un más amplio abanico de actividades.

5. Selección de las lenguas en las actividades de reflexión. En cada capítulo hemos elaborado una actividad de reflexión sobre la forma de vehicular el valor no declarativo del subjuntivo en otras lenguas. Hemos tomado como ejemplo el catalán, francés e inglés. Estas actividades son, por supuesto, sólo ilustrativas de un modelo didáctico que desea integrar el conocimiento plurilingüe de los estudiantes en la enseñanza del sistema formal de la lengua meta. Se pueden adaptar estos ejercicios,

ampliando o modificando los idiomas que entran en juego.

6. Selección y distribución de las muestras de lengua aportadas. Las muestras de lengua son a menudo diálogos, en los que pueden apreciarse cuestiones pragmáticas, referentes a la intención del emisor, relevantes para la comprensión del valor del modo. Algunas de ellas son inventadas, otras son auténticas (extraídas de periódicos), y todas representan muestras del uso natural de la lengua, en situaciones de la vida diaria.

4.5. Características de la propuesta didáctica

Cada capítulo se divide en cinco secciones, que constituyen cinco procesos distintos:

- 1. Observar** el fenómeno lingüístico en las muestras de lengua aportada
- 2. Reflexionar** sobre el fenómeno lingüístico objeto de estudio
- 3. Relacionar** la nueva definición con la anterior
- 4. Comprobar** la hipótesis formulada
- 5. Practicar** mediante actividades de atención a la forma⁸⁹

Consideramos que el paso “relacionar” es probablemente el más novedoso desde un punto de vista pedagógico, puesto que no suele presentarse, al menos de manera explícita, en las gramáticas. Se guía al alumno a relacionar la información aprendida en cada capítulo con la del presente capítulo, para que llegue a alcanzar una comprensión más global del modo.

Las características de estos tres capítulos sobre las propiedades formales y funcionales del subjuntivo pueden recogerse en una serie de conceptos esenciales:

⁸⁹ El primer compendio gramatical que presentamos sólo consta de cuatro secciones: “observar”, “reflexionar”, “comprobar”, “practicar”, puesto que se parte de la idea de que en el primer se introduce el tema del subjuntivo por primera vez en el manual, de modo que no es posible que el estudiante relacione ese contexto de uso del subjuntivo con ninguno otro aparecido anteriormente.

Material de uso autónomo. El alumno podrá aprovechar los recursos y herramientas que se le proporcionan para construir las normas gramaticales, entenderlas por sí mismo y contribuir así a la formación de su sistema en desarrollo.

Vocabulario sencillo y comprensible. Las definiciones se han escrito empleando un vocabulario asequible para un estudiante cuyo nivel está entre B1 y B2.

Actividades de inducción, deducción, introspección, reflexión. La inducción, la técnica más recurrente en la propuesta didáctica, permitirá a los alumnos formular hipótesis sobre la lengua a partir de ejemplos, y desarrollar su propia autonomía de aprendizaje. En las actividades de deducción, los alumnos disponen de una regla gramatical a partir de la cual deben crear hipótesis sobre qué estructuras son correctas. En las actividades de introspección y de reflexión, los alumnos tienen la oportunidad de meditar sobre el comportamiento de la forma y/o función del ítem gramatical, con lo cual desarrollan su conciencia lingüística.

Utilización del conocimiento de la LM y de otras lenguas. Cada uno de los tres capítulos incluye un ejercicio de comparación interlingual con el fin de mejorar el conocimiento y control de la lengua meta a través de procesos de intercomprensión de dos o más lenguas.

Motivación. Una de las principales motivaciones de esta propuesta está en el reto que supone para el educando descubrir la norma por sí mismo a través de una variedad de textos y preguntas de dificultad progresiva.

Conviene señalar que esta propuesta puede adaptarse según las características del libro de texto en la cual se integre, es decir, según si se trata de un curso normal o intensivo, con fines específicos, en contextos de inmersión, destinado a un grupo de L1 homogénea, etc.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Capítulo 1. Afirmar o cuestionar información

Afirmar o cuestionar información

Observar. 1. Un grupo de amigos conversan en la cafetería la universidad sobre temas referentes a la educación y el mundo laboral.

- Esther: *Opino que la gente con carrera universitaria puede acceder a puestos de trabajo más remunerados.*
- Laura: *Sí. Creo que es importante tener una educación.*
- Jordi: *Bueno, puede ser que algunos tengan mejores puestos y reciban un sueldo más alto por tener una carrera, pero eso no siempre es así....*
- Pau: *Yo tampoco estoy de acuerdo con Esther. Dudo que el sueldo de los trabajadores sea siempre justo, según su formación.*

Reflexionar. 2.1. Fíjate en las siguientes oraciones, extraídas del diálogo anterior.

- a. *Opino que la gente con carrera universitaria puede acceder a puestos de trabajo más remunerados.*
- b. *Creo que es importante tener una educación.*

2.2. ¿Qué contenido particular expresan las expresiones subrayadas en cada una?

- a.....
- b.....

2.3. Fíjate que en las dos oraciones se emplea el modo indicativo. ¿Qué expresa?

- El hablante expresa una información que él considera cierta.
- El hablante expresa una información que él considera que puede ser cierta o falsa.

Comprobar. 3. Comprueba tu respuesta, comparándola con esta regla gramatical.

El hablante usa el indicativo cuando desea **afirmar** una información (*digo, afirmo, comento...*) o presentar como una **conjetura** propia una información que, para él, es verdadera (*opino, creo, pienso, considero, me parece...*).

Practicar 4. Responde a estas opiniones, expresando tus propias opiniones y creencias sobre este tema.

1. *Si tienes estudios y buscas trabajo, lo encuentras sin problemas.*

.....
2. *Algunos trabajos están demasiado bien remunerados, como el trabajo de dentista o de notario.*

.....
3. *Para conseguir un buen puesto, tienes que conocer a la gente adecuada.*

Reflexionar. 5.1. Ahora pon atención a estas otras dos oraciones del diálogo.

a.... puede ser que algunos tengan mejores puestos y reciban un sueldo más alto...

b. Dudo que el sueldo de los trabajadores sea siempre justo, según su formación.

5.2. ¿Qué contenido particular expresan las expresiones subrayadas en cada una (deseo, valoración positiva o negativa, duda, posibilidad, realidad, irrealidad...)?

a.....

b.....

5.3. ¿Qué crees que expresa el modo subjuntivo en los dos ejemplos? Centra tu atención en el mensaje completo, no sólo en la matriz.

- Se cuestiona una información.
- Se expresa una duda.
- Se expresa una intención.

5.4. Marca las oraciones en las que se está cuestionando un hecho.

El profesor ha comentado que el examen es fácil.

No está claro que él sea el culpable.

Hay cinco estudiantes en clase.

Es imposible que esté diciendo la verdad.

He dicho que estoy cansada.

Sabemos que has trabajado mucho.

Puede que sea el mejor, pero tiene que demostrarlo.

5.6. ¿Cuándo empleamos el indicativo y el subjuntivo en español?

.....

Comprobar. 6. Comprueba tu respuesta, comparándola con esta regla gramatical.

Cuando se afirma una información (*digo, afirmo, comento...*) o se hace una conjeta (*opino, creo, pienso, considero, me parece...*) se usa el indicativo.

Cuando se cuestiona una información (*dudo, puede ser que, es imposible que, es probable que...*), se usa el subjuntivo.

El subjuntivo aparece en general relacionado con una **matriz**:

Puede ser que algunos tengan mejores puestos.

Practicar. 7.1. Jordi ha leído un artículo en el periódico *El País* sobre la educación y el trabajo.

EL PAÍS

La generación de los mil euros

A. Jiménez. 23 / 10/ 2005. *Retrato de unos jóvenes hipercualificados, que pasaron por la universidad, pero están condenados a vivir con sueldos precarios. Pertenecen a la generación más preparada de la historia de España. Rondan la treintena, son universitarios y saben idiomas. Pero los bajos sueldos, la sobreabundancia de titulados los cambios sociales les han impedido alcanzar una total independencia económica...*

7.2. Jordi conversa con Laura sobre ello. Construye frases para las respuestas de Laura, empleando indicativo o subjuntivo, según si declaras (afirmas o conjeturas) o no declaras (cuestionas) la acción subordinada.

- Jordi: *Fíjate en lo que dicen en el periódico: ésta es la generación de los mileuristas, porque ganan un sueldo de unos mil euros.*
- Laura: (dudar - todos- ganar mil euros).
- Jordi: *¿Qué quieres decir?*
- Laura: (haber - gente –sueldo inferior).....
- Jordi: *Bueno, pero porque no han recibido una educación...*
- Laura: (No. Muchas personas con carrera – ganar –menos de mil euros)
.....
- Jordi: *Increíble... Mira, aquí dice que son la generación más preparada de la historia, y que por culpa de la situación social y económica lo tienen muy difícil para encontrar un trabajo bien pagado.*
- Laura: (Efectivamente. Yo - pensar – jóvenes con carrera – tener pocas oportunidades laborales).

Practicar. 8. Una joven empleada escribe un correo electrónico a sus compañeros de trabajo, para organizar una reunión y hablar de sus condiciones laborales.

Estimados compañeros,

Hace días que estoy oyendo quejas de varios de nosotros sobre las condiciones laborales de nuestra empresa. Hay que reunirse para hablar de estos temas. Todos nosotros sabemos que nuestro trabajo deba estar mejor remunerado, porque requiere una formación específica y muchas horas de concentración. Además, la mayoría de nosotros llevamos trabajando varios años. Creo que debemos luchar por lo que merecemos. Es posible que nos escuchen si todos unimos nuestras fuerzas.

Espero con interés vuestra respuesta. Saludos a todos.

Esther

Hay dos verbos en el modo equivocado. ¿Sabrías decir cuáles? Argumenta tu respuesta.

1.

2.

Practicar. 9. Laura quiere responder a Alberto. Completa las frases. Para saber si emplearás el indicativo o el subjuntivo, reflexiona sobre si vas a declarar (afirmar o conjeturar) o no vas a declarar (vas a cuestionar) la acción de la subordinada.

Hola, Albert,

Estoy de acuerdo contigo: tenemos que reunirnos. Yo llevo dos años trabajando en esta empresa y opino que nuestras condiciones laborales (poder) mejorar. Puede que(conseguir) cambios, pero debemos vernos en persona, porque por correo es más difícil llegar a un acuerdo.

Un saludo, Laura.

- **Varios contextos particulares, un valor general** → Tras esta actividad, habrás podido observar que el subjuntivo se manifiesta tras predicados diferentes (de duda, posibilidad, imposibilidad), pero que todos los casos están relacionados, pues en ellos **se cuestiona** una información.

Cuando afirmo un hecho → lo declaro.

Cuando cuestono un hecho → no lo declaro.

DECLARO cuando...	NO DECLARO cuando...
Afirmo Nos van a ayudar. Ganan mucho dinero. Los jefes escuchan a sus trabajadores.	Cuestiono Dudo que nos ayuden. Es imposible que ganen mucho dinero. Puede ser que los jefes escuchen a sus trabajadores.
Conjeturo Creo que tienes razón. Opino que debemos reunirnos.	

Practicar. 10. Fíjate en la traducción de la oración subrayada a otros idiomas.

Es posible que las condiciones de trabajo mejoren.

És possible que les condicions de treball millorin.

Il est possible que les conditions de travail améliorent.

It is possible for the conditions at work to change.

- › ¿En qué lenguas se ha expresado el mensaje?
- › ¿Qué recursos lingüísticos emplea cada lengua para dejar la información subrayada sin declarar?
- › ¿Cómo expresarías esas oraciones en otras lenguas que conoces?
- › Así, pues ¿sólo es posible evitar una declaración en español?

Probablemente tienes familiares, amigos o conocidos que hablan otras lenguas distintas de estas que presentamos en esta actividad. Pregúntales cómo expresarían esa misma oración en la lengua o lenguas que conocen, y reflexiona sobre cómo se codifica el valor del subjuntivo en ellas.

Observar. 11. Los trabajadores se han reunido, como propuso Esther, y han hablado del tema de las condiciones laborales. Lee estas intervenciones de tres de los empleados.

1)

- Pedro: *Esther, no insistas. No vamos a encontrar ninguna solución al problema del sueldo. Somos la generación de los mileuristas.*
- Esther: *Yo creo que merecemos un sueldo justo.*
- Pedro: *Yo también. Pero muchos mileuristas no creen que merecemos más de mil euros.*

2)

- Luís: *Ahora hay más jóvenes con carreras universitarias, pero no creo que lo tengan más fácil que antes para encontrar un buen puesto de trabajo.*

Reflexionar 12. Fíjate en el empleo de los modos en los casos realzados en negrita, y relee la definición del subjuntivo de la página anterior. ¿Qué se expresa en cada oración?

➤ En la oración 1)

.....

➤ En la oración 2)

.....

Comprobar 13. Compara tu explicación con la que te ofrecemos aquí.

No creer que + indicativo → el hablante afirma lo que se dice en la subordinada.

No creo que + subjuntivo → el hablante no afirma lo que se dice en la subordinada (*No creo que lo tengan: Dudo que lo tengan*).

Practicar 14. Completa el siguiente diálogo entre Jordi y Laura.

a)

- Jordi: *Algunos mileuristas, la verdad, no parecen muy animados a salir a la calle y reclamar sus derechos.*
- Laura: *Mucha gente de la generación de nuestros padres no creen que los mileuristas (son) jóvenes motivados, sino pasivos y desencantados.*

b)

- Jordi: *Laura, pareces muy convencida de la importancia de unirse en el trabajo. ¿Crees que la situación laboral para los jóvenes (poder) cambiar si nos unimos todos y manifestamos nuestra opinión?*
- Laura: *Yo creo que sí. Pero mucha gente de otras generaciones no cree que(poder) cambiar.*

Reflexión final. 15. Para terminar este apartado, lleva a cabo una última reflexión.

- Escribe todos los verbos y expresiones que se han empleado en este primer para cuestionar una información.
- Explica qué tienen en común.
- ¿Cómo se conjuga el verbo que los sigue, y por qué?

5.2. Capítulo 2. Identificar o no identificar personas, cosas y lugares

Identificar o no identificar personas, cosas y lugares

Observar. 1. Laura y Jordi están viendo un programa de premios de cine. Fíjate en sus comentarios.

- Jordi: *A ver si gana "Volver". Me encantó la película. Creo que es la mejor de Almodóvar.*
- Laura: *Mira, ahí llega Penélope Cruz. Va muy elegante, ¿verdad? Bueno, de hecho, no he visto a ningún invitado que vaya mal vestido.*
- Jordi: *Yo tampoco. Pero sí he visto a unas pocas que llevan un vestido demasiado ostentoso...*

Reflexionar. 2.1 ¿Qué diferencia crees que hay entre la primera oración subrayada y la segunda? Pon atención a todo el enunciado, no sólo a la matriz.

- En cuanto a la forma verbal subordinada
.....
- En cuanto al contenido en la oración subordinada
.....

2.2. Jordi y Laura están hablando de los invitados a la fiesta. ¿Quién de ellos desea identificar explícitamente a un grupo de invitados?

.....

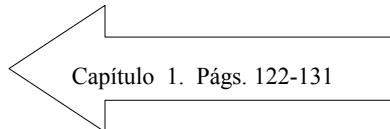
2.3. ¿Cuándo se emplea el indicativo y cuando se emplea el subjuntivo, en ese tipo de oraciones?

.....

Comprobar. 3. Compara tu respuesta con la que te ofrecemos aquí:

El indicativo se emplea para **afirmar** la existencia de personas, cosas o lugares determinados
El subjuntivo se emplea para **no identificar** la existencia de personas, cosas o lugares determinados.

No he visto a ningún invitado que vaya mal vestido.

Relacionar. 4. ¿Sabrías relacionar el valor del subjuntivo en esos ejemplos con el valor del subjuntivo en los ejemplos del capítulo 1?

➤ En el capítulo 1

.....
➤ En el capítulo 2

Comprobar. 5. Compara tu respuesta con la que te ofrecemos aquí.

- **Varios contextos particulares, un valor general** → Tras estas actividades, habrás podido observar que el subjuntivo se manifiesta en situaciones diferentes (de duda, posibilidad, imposibilidad, no identificación de la existencia), pero que todos los casos están relacionados, pues en ellos **no se declara** una información.

DECLARO cuando...	NO DECLARO cuando...
Afirmo Nos van a ayudar. Conjeturo Creo que tienes razón.	Cuestiono Dudo que nos ayuden. Puede ser que los jefes escuchen a sus trabajadores.
Identifico la existencia Hay invitados que van bien vestidos.	No identifico la existencia No hay invitados que vayan bien vestidos.

Practicar. 6. Encuentra en el siguiente texto cuatro verbos que no existen en español. Reemplázalos por los verbos adecuados de la lista y conjúgalos en el modo que convenga.

Todos los años, en la noche de los Óscar, los actores y actrices que delien nominados se visten con sus mejores galas y acuden a la fiesta. Los mejores reciben un Óscar. Hoy es la gala número 79. Se ven vestidos muy lujosos. No hay ningún invitado que caratera de corto. Y parece ser que está de moda el rosa pálido, porque ya he visto tres actrices que marocan vestidos de ese color, entre ellas la actriz y cantante puertorriqueña Jennifer López. Probablemente han necesitado varias horas para escoger lo que se iban a poner, y para maquillarse y peinarse. La verdad, no he visto a nadie que sematira sin maquillar.

ir	estar	lucir	llevar	sonreír	pasear	hablar	comentar	comprar
----	-------	-------	--------	---------	--------	--------	----------	---------

Practicar. 7. Justifica por qué has empleado ese modo en cada caso.

- 1.....
- 2
- 3.....
- 4.....

Observar. 8. Fíjate en lo que comentan Jordi y Laura sobre un reconocido director que reside actualmente en España.

- Laura: *Mira, ahora va a hablar Amenábar. La verdad, hay pocos directores que trabajen tan bien como él.*
- Jordi: *Es verdad. Además, es muy joven y ya ha ganado un Óscar. En España, hay unos pocos directores que han alcanzado fama internacional y Amenábar es uno de ellos.*

Reflexionar. 9. ¿Qué diferencia existe entre la oración con indicativo y la oración con subjuntivo en la subordinada? Para reflexionar sobre ello, toma como referencia la regla de los pasos 3 y 4.

- a. En indicativo.....
- b. En subjuntivo.....

Comprobar. 10. Comprueba si has acertado, comparando tu respuesta con la que te ofrecemos aquí.

En *Hay unos pocos + indicativo* se emplea indicativo porque la intención del emisor es declarar la existencia del antecedente (persona, objeto o lugar).

En *Hay pocos + subjuntivo* se emplea subjuntivo porque la intención del emisor es no dar importancia a la existencia y **destacar que casi no existe un** antecedente de ese tipo.

Practicar. 11. Un grupo de personas expresan sus ideas sobre diversos aspectos relacionados con el cine. ¿Cómo interpretas lo que dicen?

a. *En esta gala casi no hay actores españoles que estén galardonados.*

Se incide en la escasez de actores galardonados.

- Se incide en la presencia de actores galardonados.

b. *He visto pocas películas que sean tan emotivas como Mar adentro.*

Se destaca la escasez de películas tan emotivas como *Mar adentro*.

Se destaca la existencia de otras películas tan emotivas como *Mar adentro*.

d. *Hay algunos lugares que son conocidos internacionalmente gracias a que en ellos se han rodado películas, como Mar adentro.*

Se destaca la existencia de lugares conocidos internacionalmente gracias a las películas

Se destaca la escasez de lugares conocidos por mucha gente gracias a las películas.

c. *Hay unos cuantos actores que se hacen famosos porque tienen un buen mánager.*

Se destaca la existencia de actores que deben parte de su fama a sus mánagers.

Se destaca la escasez de actores que deban parte de su fama a sus mánagers.

Practicar 12. Relaciona los elementos de las tres columnas para construir oraciones.

Reflexiona sobre qué información se destaca en cada caso: identificación o no identificación del antecedente.

Haber	un director	que	llevar parajita.
No haber	algún director		ser famosos.
	casi ningún director		estar nominado.
	pocos directores		ser joven.

- a.
- b.
- c.
- d.

Practicar. 13. Fíjate en la siguiente lista de personas, objetos y lugares. Escribe enunciados como los de 11, y emplea indicativo o subjuntivo según si te interesa destacar o no su existencia:

- a. Personas (hablar) diez lenguas: *Hay pocas personas que hablen diez lenguas.*
- a. Coches (volar):.....
- b. Museos (ser) caros:
- c. Caramelos (provocar) caries:.....
- d. Otros ejemplos:.....

Reflexionar 14.1. Piensa en qué recursos lingüísticos emplearías en otras lenguas que conozcas para destacar la existencia de un objeto, persona o lugar, y para destacar la escasez o no existencia.

Mediante el modo. Ejemplos:

.....

Mediante otros recursos. Ejemplos:

.....

14.2. Pon atención a estas dos oraciones en inglés.

a. *There are a few books that talk about UFOS.*

b. *There are few books that talk about UFOS.*

- ¿En cuál de las dos oraciones se desea destacar la escasez del antecedente (*libros*)?
- ¿Te parece, pues, que el fenómeno de identificar o no identificar entidades es particular del español, o sucede también en otras lenguas?

Reflexión final. 15. Para terminar este apartado, lleva a cabo una última reflexión.

- Escribe las expresiones que se han empleado en este segundo para describir personas, cosas o lugares.
- Explica qué tienen en común.
- ¿Cómo se conjuga el verbo que los sigue, y por qué?

5.3. *Capítulo 3. Contraponer información nueva o conocida*

Contraponer información nueva o conocida

Observar. 1. Esther, Jordi y Laura están hablando sobre las vacaciones de verano.

- Jordi: *¿Qué vamos a hacer este verano? ¿Planeamos un viaje?*
- Esther: *¡Buena idea! Podemos organizar un viaje a Buenos Aires. Yo tengo familiares allí.*
- Laura: *Es una opción, sí. Pero yo sólo tengo tres semanas de vacaciones.*
- Pau: *Y yo tengo sólo un mes: en julio. En agosto trabajaré en la tienda de mis padres.*
. Esther: *Bueno, aunque tengamos poco tiempo libre, podemos planear algo juntos, si lo organizamos bien.*

Reflexionar 2.1 Fíjate en la siguiente oración del diálogo.

Bueno, aunque tengamos poco tiempo libre, podemos planear algo juntos...

¿Qué expresa el nexo *aunque* (causa, consecuencia, contraposición de información, finalidad, tiempo...?)

¿Qué modo se emplea en cada parte de la oración?

2.2. ¿Qué tipo de información aporta el subjuntivo en ese enunciado?

- Información nueva para los interlocutores
- Información ya conocida por los interlocutores
- Deseo
- Información falsa

Comprobar. 3. Comprueba si has acertado, comparando tu respuesta con la que te ofrecemos aquí.

El subjuntivo se emplea para **contraponer una información ya conocida**. No afirmamos ni conjeturamos sobre esa información en ese momento, sino anteriormente en el discurso. Con subjuntivo sólo se presenta como ya conocida y mencionada.

Aunque tengamos poco tiempo libre, podemos planear algo juntos.

Practicar 4.1. Imagina que estás planeando un viaje a Barcelona con unos amigos, pero uno de ellos pone algunos obstáculos a lo que propones. Responde a sus comentarios, aportando una solución, como en el ejemplo.

Ejemplo:

- *No podemos ir a Barcelona, en verano, porque hará un calor horrible.*
 - *Podemos ir, aunque haga calor. Sólo hay que buscar un hotel bien equipado con aire acondicionado.*

 - *No compraremos nada, porque el euro está por la nubes, y todo es muy caro en Barcelona.*
-

- *Todo está lleno de turistas en esa época, y con tanta gente no podremos disfrutar de las playas, los museos...*
-

- *No podremos practicar español, porque iremos a los típicos lugares donde van los extranjeros.*
-

4.2. Imagina que tus amigos y tú estáis pensando en invitar al viaje a Barcelona a un primo tuyo, Sam. Pero uno de tus amigos que no quiere que vaya. Defiende a Sam, contraponiendo los argumentos que presenta tu amigo.

Ejemplo:

- *Sam no habla bien español.*
- *Bueno, pues aunque no hable bien español, puede venir, porque sabe al menos expresar ideas básicas.*

a. - *Es que Sam no ha estado nunca en España.*

-

b. - *Sam siempre se pierde cuando está en ciudades nuevas para él.*

-

c. - *Es mejor no invitar a Sam: es muy despistado y siempre se deja el pasaporte en casa.*

-

Reflexionar 5.1. Lee estos dos minidiálogos.**A**

- *Quiero ir de vacaciones a Londres, aunque no hablo inglés.*
- *¡Ah! ¿no? Entonces, lo vas a tener un poco difícil para comunicarte...*

B

- *No quiero caminar más. Estoy agotada y me duelen los pies.*
- *Bueno, pues aunque estés cansada, tienes que seguir caminando, o no llegaremos nunca.*

5.2. ¿Qué modo se emplea en cada caso? ¿Por qué?

- a.
- b.

Comprobar. 6. Comprueba tu respuesta con la regla que te enseñamos aquí:

El indicativo se emplea presentar una **información nueva** para los interlocutores.

El subjuntivo se emplea para **recuperar una información ya conocida y contraponerla**

Relacionar. 7. ¿Sabrías relacionar el valor del subjuntivo en ese ejemplo con el valor del subjuntivo en los ejemplos de los capítulos I y II?

1. Capítulo 1. Págs. 122-131

2. Capítulo 2. Págs. 132-140

.....

.....

.....

Comprobar. 8. Compara tu respuesta con la que te ofrecemos aquí:

- **Varios contextos particulares, un valor general** → Tras estas actividades, habrás podido observar que el subjuntivo se manifiesta en situaciones diferentes (de duda, posibilidad, imposibilidad, no identificación de la existencia, información conocida), pero que todos los casos están relacionados, pues en ellos **no se declara** una información.

DECLARO cuando...	NO DECLARO cuando...
Afirmo. Nos van a ayudar. Conjeturo. Creo que tienes razón.	Cuestiono la información. Dudo que nos ayuden. Es imposible que ganen mucho dinero.
Afirmo la existencia. Hay invitados que van bien vestidos.	No afirmo la existencia. No hay invitados que vayan bien vestidos.
Afirmo una información nueva. Quiero ir de vacaciones, aunque no hablo inglés.	No afirmo una información: la presento como ya conocida. Aunque no tengamos mucho tiempo, podemos organizar algo.

Reflexionar. 9.1. Piensa en cómo expresarías los ejemplos de 5.1. en tu lengua materna, y en otras lenguas que conozcas.

9.2. Ahora, fíjate en los siguientes ejemplos en inglés.

- a. *We can organize something, even if we don't have much time.*
- b. *I want to go on vacation, although I don't speak English.*

¿Cómo se expresa la diferencia de información (nueva – conocida) en esa lengua?

Y, ¿en tu lengua? ¿Qué recursos tienes para expresar esa diferencia?

¿Crees que esta reflexión sobre otras lenguas te puede ayudar a comprender mejor el subjuntivo en español? ¿Por qué?

Reflexionar. 10. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones.

1. ¿Crees que el subjuntivo es un fenómeno extraño del español?
2. El mismo enunciado, en indicativo, ¿tiene el mismo significado?
3. Entonces, ¿crees que el subjuntivo aporta significados y matices importantes en la comunicación, o que podría sustituirse por el indicativo?
2. ¿Dirías que la idea general de no declaración, que transmite este modo en esos casos, sólo existe en español o existe también en las otras lenguas? Argumenta tu respuesta.

Comprobar. 11. Compara tu respuesta con la que te ofrecemos aquí.

El subjuntivo aporta al enunciado un significado y matices distintos del indicativo. La idea de no declaración, expresada por el subjuntivo, existe en todas las lenguas. Simplemente se expresa de formas diferentes según el contexto. Por ejemplo, el subjuntivo, la ausencia de desinencias de tiempo, modo, persona y número o el pasado pueden ser recursos para expresar que la acción o estado se presenta como virtual, no declarado.

Practicar 12. Completa estas frases.**1.***¡Me duele la muela!**Aunque (dolerte), tienes que procurar comer un poco.***2.**

- *Voy a hacer dieta, aunque no me(sobrar) muchos kilos. Pero me siento pesada.*

- *Yo creo que, en ese caso, lo mejor es hacer ejercicio y comer productos sanos.*

3.

- *Hace mucho calor en esta casa.*

- *Bueno, pues aunque..... (hacer) calor, no podemos poner el aire acondicionado. Está estropeado.*

Reflexión final. 13. Para terminar este apartado, lleva a cabo una última reflexión (sin mirar el apartado “Comprobar”) sobre los distintos usos que has aprendido del indicativo y del subjuntivo en estos tres capítulos y la relación que existe entre ellos.

El modo	Qué valor expresa	En qué casos particulares lo puedo usar
Indicativo		
Subjuntivo		

Después, corrige tus respuestas, contrastándolas con las del apartado “Comprobar”.

5.4. Soluciones

Capítulo 1

2.2.

- a. Opinión
- b. Creencia

2.3.

El hablante expresa una información que él considera cierta.

5.2.

- a. Posibilidad
- b. Duda

5.3.

Se cuestiona una información.

5.4.

No está claro que él sea el culpable.

Es imposible que esté diciendo la verdad.

Puede que sea el mejor, pero tiene que demostrarlo.

7. 2

Dudo que todos ganen mil euros.

Muchas personas con carrera ganan menos de mil euros.

Yo pienso que los jóvenes con carrera tienen poca oportunidades laborales.

8. 2

1. ...*nos paguen menos de mil euros.*

Verbo correcto: *pagan*

Por qué: se declara que pagan.

2. ...no es verdad que necesitamos más formación...

Verbo correcto. *necesitemos*

Por qué: No se declara que necesitan.

9.

Hola, Albert,

Estoy de acuerdo contigo: tenemos que reunirnos. Yo llevo dos años trabajando en esta empresa y opino que nuestras condiciones laborales pueden mejorar. Puede que consigamos cambios, pero debemos vernos en persona, porque por correo es más difícil llegar a un acuerdo.

Un saludo, Laura.

10.**¿En qué lenguas se ha expresado el mensaje?**

En catalán, en francés y en inglés, respectivamente.

¿Qué recursos lingüísticos emplea cada lengua para dejar la información subrayada sin declarar?

En catalán y en francés se emplea subjuntivo. En inglés, el infinitivo.

Así, pues ¿sólo es posible evitar una declaración en español?

No. La "no declaración" se puede expresar en todas las lenguas, pero se manifiesta de formas diferentes.

14.**a)**

- Jordi: *Algunos mileuristas, la verdad, no parecen muy animados a salir a la calle y reclamar sus derechos.*
- Laura: *Mucha gente de la generación de nuestros padres no creen que los mileuristas sean jóvenes motivados, sino pasivos y desencantados.*

b)

- Jordi: *Laura, pareces muy convencida de la importancia de unirse en el trabajo. ¿Crees que la situación laboral para los jóvenes puede cambiar si nos unimos*

todos y manifestamos nuestra opinión?

- Laura: *Yo creo que sí. Pero mucha gente de otras generaciones no cree que puede cambiar.*

15.

- “No creer”, “Ser importante”, “Ser conveniente”, “Querer”, “Dudar”
- En todos ellos la acción que les sigue no se declara.
- En subjuntivo, porque sólo se presenta como algo virtual, sobre lo que no se asevera ni conjetura.

Capítulo 2

2.1.

➤ En cuanto a la forma verbal

En la primera se emplea el indicativo y en la segunda el subjuntivo.

➤ En cuanto al contenido en la oración

En la primera no se declara la información "ir", sino que queda en suspense. En la segunda se declara esa acción.

2.2.

- Jordi: *Pero sí he visto a unas pocas que llevan un vestido demasiado ostentoso.*

6.

Verbos que no existen: delien, sutera, marocan, seamtira.

Verbos en su lugar: están, luzca, llevan, vaya.

7.

En

En la noche de los Óscar, los actores y actrices que están nominados.

Ya he visto tres actrices que llevan vestidos de ese color.

se emplea el indicativo porque se declara que están nominados y que llevan vestidos de ese color determinado.

En

No hay ningún invitado que vaya de corto.

No he visto a nadie que esté sin maquillar.

se emplea el subjuntivo porque no se declara que van de corto ni que están sin maquillar.

9.

- a. En indicativo se incide en la existencia del antecedente.
- b. En subjuntivo se incide en la ausencia del antecedente.

11.

- a. Se incide en la escasez de actores galardonados.
- b. Se destaca la escasez de películas tan emotivas como *Mar adentro*.
- c. Se destaca la existencia de lugares conocidos internacionalmente gracias a las películas.
- d. Se destaca la existencia de actores que deben parte de su fama a sus managers.

12.

- a. Hay un director que lleva pajarita.
- b. Hay algún director que está nominado.
- c. Hay pocos directores que sean famosos.
- d. No hay casi ningún director que sea joven.

13.

(Posibles respuestas)

No hay ningún coche que vuela.

Hay algunos museos que son caros.

Hay pocos caramelos que no provoquen caries.

14.2.

- b. *There are few books that talk about UFOS.*

Capítulo 3

2.1

Contraposición de información

Subjuntivo - indicativo

2.2.

Información ya conocida por los interlocutores

4.1.

Aunque esté por las nubes...

Aunque haya mucha gente...

Aunque vayamos a lugares con extranjeros...

4.2.

(posibles respuestas)

- a. Aunque no haya estado nunca en España, puede venir, porque le podemos ayudar y explicar lo que nosotros ya sabemos del país.
- b. Aunque siempre se pierda, no pasa nada, porque llevaremos nuestros teléfonos móviles, que son internacionales.
- c. Aunque sea despistado, yo creo que debemos invitarlo: siempre le podemos recordar que revise su maleta antes de salir.

5.2

a. Indicativo

b. Subjuntivo

9.

En inglés, el nexo *even if* expresa información conocida. El nexo *although* expresa información nueva.

12.

1.

- *Aunque te duela....*

2.

- *Voy a hacer dieta, aunque no me sobren...*

3.

- *Bueno, pues aunque haga calor...*

5.5. Glosario de términos gramaticales para el estudiante

Afirmar. Asegurar o dar por cierto algo. *Digo que él es el campeón.*

Antecedente. Elemento sobre el que se dice algo en la oración subordinada. *No hay ningún actor español que haya ganado un Óscar.*

Conjeturar. Formar juicio de algo a partir de indicios y observaciones. Puede conjeturarse con verbos como *suponer, pensar, opinar, creer, considerar, imaginarse*, etc. *Supongo que está enfermo. A mí me parece que está mintiendo. Me imagino que llegará en unos minutos.*

Declarar. Afirmar o conjeturar sobre algo. *Digo que Pedro es mi hermano. Pienso que eres simpático. Creo que llueve. Me parece que estoy resfriada.*

Indicativo. En español hay tres modos: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. El indicativo es el modo que se emplea cuando el emisor declara la acción o estado verbal, es decir, lo afirma o hace una conjetura sobre ello. *Hablo español. Tenemos hambre. No sabemos nada. Creo que estoy un poco cansado. Opinan que hay que votar de nuevo.*

Infinitivo. Forma no personal del verbo: *cantar, comer, vivir. Me gusta cantar en la ducha. Fumar es perjudicial.*

Matriz. Conjunto de palabras que el hablante utiliza para expresar su actitud ante un hecho. *Dice que pareces muy joven. Quiere que hables con él.*

Oración. Palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido gramatical completo. *Mis amigos están en el mercado.*

Oración principal. Aquella que, en las oraciones compuestas, expresa la idea fundamental. *Nosotros conocemos a una persona que puede ayudarte.*

Subjuntivo. En español hay tres modos: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. El

subjuntivo es el modo que se emplea cuando el emisor no declara los hechos de la subordinada. Puede ser que cuestione esos hechos: *No creo que vaya a llover mañana.* Puede ser que no identifique a la persona, cosa o lugar relacionado con esos hechos: *No conozco a nadie que hable chino.* Puede ser que sólo mencione esos hechos, porque ya se han declarado antes: *Bueno, aunque estés cansada, tienes que trabajar un poco más.*

Subordinada. La oración que depende de la principal. *Sé que estás cansado.*

6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones generales

El objetivo de la presente investigación ha consistido en revisar y comparar la definición del modo subjuntivo en dos gramáticas y, posteriormente, presentar un modelo de definición y práctica de este modo según las conclusiones extraídas de esa comparación, los resultados de los estudios en lingüística teórica y aplicada a ELE y los planteamientos metodológicos del enfoque comunicativo en la didáctica de L2.

A lo largo de este trabajo se han desplegado una serie de ideas y postulados de carácter interdisciplinar, sobre el ámbito glotodidáctico, que han servido de fundamento para la elaboración de una propuesta didáctica de definición y práctica del modo subjuntivo y que giran en torno a cuatro grandes temas: la metodología de enseñanza y aprendizaje de L2, el lugar de la gramática en la didáctica de lenguas, el diseño de materiales de conceptualización de lenguas extranjeras y la definición de los conceptos formales, en general, y del subjuntivo, en particular.

Los resultados de las investigaciones en metodología aplicada a la didáctica de L2 apuntan hacia el éxito del enfoque comunicativo como vía de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En el marco de ese enfoque metodológico se contempla el conocimiento gramatical del aprendiz de idiomas como una subcompetencia de la competencia comunicativa. Hoy en día está generalmente aceptada la idea de que adquirir una lengua implica, entre otras cosas, aprender su sistema gramatical, contextualizado en actividades y tareas que reflejen el uso del idioma en situaciones de la vida diaria. Por otra parte, el papel del aprendiz como agente autónomo de su propio aprendizaje adquiere una gran relevancia, por lo cual se procura potenciar su independencia y autonomía a través de una variada tipología de actividades, dentro y fuera del aula. El profesor actúa de guía en este proceso.

En cuanto a la conceptualización de los fenómenos gramaticales, los resultados de los estudios en lingüística teórica y aplicada a ELE demuestran que, hasta hace poco, se han abordado muchos temas formales en los manuales de ELE desde una perspectiva tradicional, y que las reglas que se han empleado en muchas ocasiones no son fieles al

valor real de los fenómenos que describen. Un caso emblemático lo constituye la definición del subjuntivo. Mientras, por una parte, se publican trabajos de gran valía que apuntan hacia la existencia de un valor general para el modo (“no información”, “información temática”, “no aserción”, “no declaración”), la inmensa mayoría de manuales didácticos, que suelen constituir la herramienta de aprendizaje más común, siguen recurriendo a conceptos parciales y desconectados de la gramática tradicional cuya inoperatividad ya se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios.

En la actualidad, en diseño de materiales de conceptualización numerosos especialistas convienen en destacar la relevancia y necesidad de definir los fenómenos lingüísticos según su valor real, y de evitar las taxonomías de usos parciales que no responden al valor real de ese fenómeno. Los resultados de la revisión de los capítulos destinados al subjuntivo en la *GDLE* y en la *GBE* ponen de manifiesto el interés de sus autores por definir el modo mediante una serie de valores generales, al menos en la mayoría de los contextos. Sin embargo, basta una rápida ojeada a los manuales de ELE para descubrir que esos conceptos generales (“no aserción”, “no declaración”) no son tan recurrentes, a pesar de que el manual de L2 es en muchas ocasiones el material didáctico que el estudiante maneja con más asiduidad y su principal fuente de información sobre el sistema de la lengua meta.

6.2. *Las aportaciones de esta investigación*

En el presente trabajo se ha querido hacer una modesta contribución a la didáctica de la gramática en ELE mediante la presentación de una propuesta didáctica para la definición y reflexión lingüística del modo subjuntivo. En los últimos años el campo de investigación sobre gramática pedagógica de lenguas extranjeras ha experimentado un gran desarrollo y está dando resultados relevantes para la didáctica de L2, y este trabajo desea hacer una pequeña aportación en esa línea.

Esta contribución recoge algunos aspectos ya presentes en otras obras: se sustenta en los fundamentos metodológicos del enfoque por tareas, como ya han hecho muchos manuales y gramáticas de L2, y adopta la definición del modo subjuntivo como modo de

la “no declaración”, presente en la *GBE*.

Pero también aporta nuevos elementos: uno de ellos consiste en el uso del término de “conjetura”, en vez de “suposición”, en la definición del modo, para evitar equívocos y consecuentes malinterpretaciones.

Otro de estos nuevos elementos en nuestra contribución radica en el espacio que se concede a la reflexión y a la comparación interlingual dentro de cada gramatical, como vía de comprensión de la manera de vehicular el valor del subjuntivo en un idioma extranjero.

Un tercer elemento que pensamos que es innovador – al menos aplicado a las gramáticas pedagógicas de ELE- es el concepto de “diseminación y recolección”: recogemos los diversos contextos de uso del modo, como la *GBE*, pero los relacionamos de manera gradual y progresiva a lo largo de los tres compendios. Creemos que el estudiante no experto en gramática necesitará un apoyo explícito para entender la conexión entre los varios contextos. Hemos diseñado los tres capítulos de manera que se puedan procesar las formas gramaticales alternando procesos inductivos y deductivos. El último aspecto que nos parece que aporta una novedad es el tratamiento de ciertos fenómenos gramaticales relacionados con el subjuntivo que suelen ignorarse o considerarse agramaticales en algunos manuales (1. *No creo que* + ind.; 2..*Hay pocos ... que* + ind.).

Sin embargo, creemos que conviene investigar más sobre la mejor manera de elaborar gramáticas pedagógicas y de aproximar más al lector al conjunto de valores generales del subjuntivo, así como de los otros ítems formales que integran el sistema de la lengua española. También sería necesario llevar a la práctica esta propuesta para comprobar empíricamente su eficacia.

Por último, esta investigación pretende además fomentar el debate y la reflexión teórico-práctica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática de una L2 en un contexto comunicativo.

6.3. Implicaciones para la didáctica de la gramática en L2

A partir de la revisión y comparación de la definición del modo en la *GDLE* y la *GBE*, se desprenden una serie de implicaciones para el diseño del componente grammatical en los materiales de ELE. La primera de estas implicaciones radica en la importancia de obras como la *GBE*, que suponen una base para la elaboración de futuros materiales de conceptualización. La evidente intención de presentar reglas operativas, la precisión, claridad y sencillez conceptual de sus definiciones, la variedad de recursos pedagógicos son algunos rasgos que hacen de esta gramática un útil material de referencia para posteriores trabajos.

Quisiéramos también destacar otra de las implicaciones de los resultados de este trabajo para la elaboración de futuros materiales didácticos: conviene ser muy cuidadosos a la hora de determinar la aceptabilidad y grammaticalidad de cada enunciado. Ya hemos comprobado, al revisar la definición del subjuntivo en la *GBE*, que en una ocasión se trata como agramatical un enunciado que no lo es⁹⁰. Esto podría ocasionar cierta confusión.

Asimismo, al escribir las reglas, deberían tenerse muy presentes los equívocos a que puede conducir el empleo de ciertos términos como el de “suposición”, para la definición de un concepto ya de por sí difícil de explicar, como es el subjuntivo, y usar vocablos que sean transparentes para el lector, en la medida de lo posible. En este trabajo se ha propuesto sustituir ese término por el de “conjetura”.

En este trabajo se ha desarrollado el concepto de “diseminación – recolección”, que confiamos en que pueda tenerse en cuenta para la definición y presentación de otros ítems gramaticales que hasta ahora se han explicado mediante una taxonomía de usos particulares no relacionados bajo un valor común): *ser – estar*, imperfecto – pretérito, *por – para*, etc.

Por otra parte, creemos que el recurso de la comparación interlingual, que se ha aplicado en varias ocasiones en la propuesta didáctica como vía de reflexión metalingüística, puede propiciar la reflexión metalingüística en el aula de L2 y mejorar el

⁹⁰ En concreto, la *GBE* se presenta *No creo que + indicativo* como una opción agramatical (véase apartado 3.2., “El subjuntivo en las gramáticas pedagógicas de español”, del presente trabajo).

aprendizaje de la lengua meta y podría implementarse en futuros materiales de conceptualización.

Por último, en cuanto a la sección práctica, varios estudios acreditan las bondades de las actividades basadas en las técnicas de atención a la forma. Esto ha quedado demostrado también tras la revisión de los ejercicios de la *GBE*: la mayoría de ellos (excepto algunos, que resultan, a nuestro modo de ver, un tanto mecánicos) contribuyen al desarrollo del conocimiento procedimental. Y ha quedado exemplificado en la aplicación didáctica desarrollada en el capítulo 5 de esta investigación. Ello nos lleva a la última de las implicaciones didácticas de esta investigación: puede resultar beneficioso diseñar ejercicios de AF para el procesamiento y asentamiento de los ítems formales, en las gramáticas pedagógicas de L2.

6.4. *Futuras líneas de investigación*

En este trabajo se ha presentado una propuesta para la definición del subjuntivo y la reflexión metalingüística en un nivel B2, según el *MCRE*. Pero quedan por proponer explicaciones para fenómenos del subjuntivo correspondiente a un nivel C (usuario competente), basadas en su valor no declarativo.

Creemos que también es necesario diseñar futuras propuestas didácticas de definición del modo que contemplen las diversas manifestaciones del subjuntivo que no suelen explicarse en las gramáticas pedagógicas o que se presentan como agramaticales.

Además, y puesto que se ha defendido la necesidad de presentar definiciones globalizadoras para el subjuntivo, resultaría de gran interés llevar a cabo más investigaciones cuyos resultados apoyen esta idea y demuestren la mayor eficacia de este tipo de definiciones en el aprendizaje de una L2.

Queda también para futuros trabajos el diseño de materiales de conceptualización de otros aspectos gramaticales que, o bien siguen recibiendo un tratamiento tradicional, o bien no han merecido suficiente atención hasta el momento. Por ejemplo: el contraste entre el pretérito y el imperfecto, el clítico *se*, los usos dislocados de los tiempos verbales.

Consideramos que aún queda un largo camino por recorrer en diseño de

gramáticas pedagógicas, que puedan llevar al aula de forma efectiva los conceptos gramaticales de la L2, en el seno de un enfoque comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alonso, R. (2004), “Procesamiento del *input* y actividades gramaticales”. RedELE, 0. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/alonso.shtml> [Consulta: 5 de octubre de 2006].

Alonso, R. et al. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Ancker, W. (2001). “The Joy of Watching Others Learn: an Interview with Diane Larsen-Freeman”. English Teaching Forum Online, vol. 39/ 4. [En línea]. Documento disponible en <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm> [Consulta: 1 de noviembre de 2006].

Arévalo et al. (2005). Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Aula intercultural. [En línea] Documento disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ebi.pdf>. [Consulta: 3 de noviembre de 2006].

Bachman, L. (1990) “Communicative Language Ability”. Trad. esp. (1995): “Habilidad lingüística comunicativa”, en M. Llobera (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa. 105-107.

Baralo, M. (2006). “Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: “qué aprendemos y con qué”. Aula intercultural. [En línea] Documento disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1842 [Consulta: 10 de noviembre de 2006].

Barroso, C. (2006). “Cómo trabajar los contenidos lingüísticos. Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de ELE”. Actas del I Congreso nacional: 2006, año de español en Noruega: un reto posible. 8-9/09/2006. [En línea]. Documento disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/TallerBarroso.pdf> [Consulta: 5 de

diciembre de 2006].

Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus.

Borrego, J. et al. (1985). *El subjuntivo, valores y usos*, Madrid: SGEL.

Bosque, I, y V. Demonte (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española: Espasa Calpe.

Brucart, J.M. (1998). "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Coords. J.R. Heredia y M. A. Celis Sánchez. 17-44.

Candlin, C. (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*. Universidad de Barcelona. 7-8, 33-53.

Cassany, D. (2003). "El Portfolio Europeo de las Lenguas". XII Encuentro Práctico de profesores de ELE. International House. Barcelona, 2003. [En línea]. Documento disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/cassany.ppt>. [Consulta: 15 de abril de 2007].

Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thyrrell S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.

Cestero, A.M. et al. (2005). "La formación del profesorado ELE: realidades y perspectivas". Entrevistas preparadas por A. Yagüe. RedELE 4. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml> [Consulta: 26 de agosto de 2006].

Chomsky, N. (1975): "The Utility of Linguistic Theory to the Language Teacher", en Allen, J.P.B., y S.P. Corder, (eds). *Papers in Applied Linguistics*. II. London: Oxford University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.

Díaz, L. y M. J. Hernández (1991). “Gramática y comunicación en la clase de Español como Lengua Extranjera”. L. Miquel y N. Sans (eds.) *Cuadernos Exploringua 1*, Madrid: Fundación Actilibre.

Doughty, C. (1991). “Second Language Instruction Does Make a Difference”. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.

Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubin F. y E. Olshtain (2000). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2006). “Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective”. En Formespa. [En línea] Documento disponible en <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/0/336711> [Consulta: 10 de noviembre de 2006].

Fenner, A. y D. Newby (2000). “Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness”. Austria, Council of Europe.

Fernández (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Garrido, J. (1999). “Los actos de habla. Las oraciones de imperativo”. I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe, pp. 3879 – 3928.

Gass *et al.* (2002). “Frequency effects and second language acquisition”. Cambridge:

Cambridge University Press.

Gómez del Estal y J. Zanón (1999). “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. J. Zanón (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Gómez del Estal, M. (2001). “Trabajar contenidos lingüísticos dentro del ‘Enfoque por tareas’” I, II. Centro Virtual Cervantes. [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/mayo_01/03052001.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/junio_01/11062001.htm [Consulta: 21 de marzo de 2006]

Gómez del Estal, M. (2002). “Cómo trabajar los errores en clase”. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/diciembre_02/19122002.htm [Consulta: 14 de noviembre de 2006].

Gómez del Estal, M. (2003). “La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, en J. Sánchez e I. Lobato (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Gómez del Estal, M. (2004). “Seis criterios para reglas de gramática pedagógica. I, II”. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/julio_04/05072004.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/enero_05/24012005.htm [Consulta: 9 de abril de 2006].

Gómez del Estal, M. (2007). “Criterios para clasificar contenidos lingüísticos según su complejidad” [En línea]. Documento disponible en http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactired_actual.htm [Consulta: 27 de febrero de 2007].

Hymes, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Jourdenais *et al.* (1995). “Does textual enhancement promote noticing?”: A think aloud protocol analysis. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Kovaci, O. (1999). “El adverbio”. I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe, pp. 705-787.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.

Larrabeiti *et al.* (2001). “Entrevista a Bosque y Demonte”. Revista del Instituto Cervantes de Roma. N° 1: 63-72.

Long, M.H. (1991). “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Lozano, G. y J.P. Ruiz (1996). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre. 127-155.

Lozano Zahonero (2001). “La gramática en la clase de ELE: el caso de *por* y *para*”. Revista Cervantes de Roma, 1: 90 – 112.

Lozano, L. (2004). “Por qué nos equivocamos I, II”. En Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/octubre_04/11102004.htm y http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiguos/enero_06/30012006.htm [Consulta: 14 de noviembre de 2006].

Lozano, L. y Vaquero, N. (2005) *Actividades para el Marco Común Europeo. B1*, Clave ELE, Madrid.

Lozano, L. “El subjuntivo en los manuales de español como lengua extranjera” (trabajo de investigación no publicado). Universidad de Barcelona. Diciembre de 2006.

Lozano, L. (en prensa). “Comparar lenguas”; “Cómo facilitar la apropiación de datos gramaticales”. En Didactired. Centro Virtual Cervantes.

Mackey *et al.* (2005). “Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore”. *System*, 33, 239-260. [En línea]. Documento disponible en www.elsevier.com/locate/system. [Consulta: 20 de octubre de 2006].

Martín, E. (1996). “Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE”. Tesis doctoral. Director: Miquel Llobera. Universidad de Barcelona. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml> [Consulta: 10 de septiembre de 2006].

Martín, E. (1998). “El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones”, en A. Mendoza, (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/ Horsori.

Martín, E. (coord.) (2003). *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consulta: 17 de diciembre de 2006].

Martín, E. (2006). “El pronombre “se” en la gramática de español para extranjeros: entre el vocabulario y la gramática”. En *Palabra por palabra. Estudios ofrecidos a Paz Battaner*. Elisenda Bernal y Jane deCesaris (ed.), Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona 2006.

Martínez, P. (2001). “Gramática y enseñanza de español. Conversación con Lourdes Miquel y Alejandro Castañeda”. Revista del Instituto Cervantes de Estambul, nº 2: 26-32.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.

Matte Bon, F. (2001). “Il congiuntivo spagnolo como operatore metalinguistico di gestione delle informazioni”. Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche, IV, Pisa, ETS. 145-179.

Matte Bon, F. (2004). “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia” en RedELE, 0. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/matte.shtml> [Consulta: 13 de mayo de 2006].

Matte Bon, F. (2005). “Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. ASELE, 32:11-24.

Matte Bon, F. (2005). “Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos”. ASELE, 33: 11-30.

Matte Bon, F. (2006). “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir + a +infinitivo, presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. RedELE, 6. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista6/MatteBon.pdf> [Consulta: 7 de agosto de 2006].

Millán, J.A. “Entrevista a Ignacio Bosque y Violeta Demonte”. [En línea]. Documento disponible en <http://jamillan.com/entrevista.htm> [Consulta: 4 de enero de 2007].

Ortega, J. (2001). “Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 1:73-85.

Pérez Saldanya, M. (1999). “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”. I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* Madrid: Real

Academia Española, Espasa Calpe. 3253- 3322.

Piedehierro, C. (2005) "El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de los tiempos verbales". Redele, 4. [En línea]. Disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/Piedehierro.shtml> [Consulta: 10 de diciembre de 2007].

Poole (2005). "Focus on Form Instruction: Foundations, Applications, and Criticisms". The Reading Matrix. Vol. 5, 1:47-57. [En línea]. Documento disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/poole/article.pdf> [Consulta: 21 de enero de 2007].

Real Espinosa, J.M. (2007). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Reseña. MarcoELE, 4 [En línea]. Documento disponible en <http://marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/viewFile/23/26> [Consulta: 24 de abril de 2007].

Richards, J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge. [En línea] Disponible en <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf> [Consulta: 16 de octubre de 2006].

Richards, JC. "The Role of Textbooks in a Language Program" [En línea] Disponible en la página web del autor: <http://www.professorjackrichards.com/work.htm> [Consulta: 10 de noviembre de 2006].

Ridruejo, E. (1999). "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe, pp. 3209 – 3251.

Rojo, G. y Veiga A. (1999). "El tiempo verbal. Las formas simples". I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe, pp. 2867-2934.

Rueda, (2006). “Marcadores temporales: una propuesta didáctica”. En RedELE, 7. [En línea] Documento disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista7/almudenerueda.pdf> [Consulta. 2 de diciembre de 2006].

Ruiz, J.P. (2004a): “La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo”. Tesis doctoral. [En línea]. Documento disponible en http://www.mec.es/redele/biblioteca/rui_campillo.shtml [Consulta: 1 de julio de 2006].

Ruiz, J.P. (2004b). “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la “concordancia temporal”. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml> [Consulta: 10 de julio de 2006].

Ruiz, J.P. (2004c). “El subjuntivo es lógico. Una actividad de concienciación”. [En línea]. Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/revista1/placido.shtml>. [Consulta: 12 de diciembre de 2006].

Ruiz, J.P. (2006): El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”. En Pastor, C., 2006 (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes.

Sánchez, A. (2005). “Métodos y enseñanza comunicativa”. Fortele. [En línea]. Documento disponible en <http://www.cadimurcia.net/archivos/experiencias/118.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2006].

VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2002). “Processing Instruction: An Update”. *Language Learning*, 52: 755-803.

VV. AA. *Diccionario de la Real Academia Española*. [En línea] Disponible en [ww.rae.es](http://www.rae.es). [Consulta: 1 de marzo de 2007].