INTRODUCCIÓN AL USO DEL SUBJUNTIVO EN EL NIVEL INICIAL DE ESPAÑOL/LENGUA EXTRANJERA

Miguel Ángel Fernández Pérez
Centro Granadí de Español (CEGRÍ)

Estado de la cuestión.

El objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel inicial y dentro de un enfoque comunicativo consiste en que los aprendientes, en el menor tiempo posible, puedan satisfacer sus necesidades básicas de comunicación en la nueva lengua. Esta definición puede ampliarse en los siguientes términos:

1) que puedan satisfacer sus necesidades humanas y personales en la nueva sociedad;
2) que puedan perseguir sus intereses propios en la nueva sociedad; y
3) que puedan responder a las exigencias que la nueva sociedad les plantea.

Ya que si nos limitamos a la definición original, el campo de comprensión y expresión queda excesivamente limitado.

El aprendiente de una nueva lengua necesita entender y comunicarse en un rango lo más amplio posible; no obstante, y por razones de limitación temporal, nos vemos obligados a realizar una gradación de los contenidos, tanto nocio-funcionales como formales, dentro de la enseñanza. El diseñador del currículo se enfrenta entonces a un arduo proceso de toma de decisiones que, inevitablemente, relega la presentación de algunos contenidos al favorecer la de otros. Uno de los criterios utilizados en este proceso es el de la supuesta menor o mayor complejidad formal o conceptual de los contenidos. Llegados a este punto y, concretamente, en el caso del español se toman decisiones arriesgadas y con muy poca base experimental. Todos estamos de acuerdo en que hay que comenzar por los saludos y la presentación e información personales, sin embargo, tras este primer acuerdo pueden surgír serias discrepancias. Este dilema nos afecta a todos: investigadores en lingüística aplicada,

ASELE. Actas IX (1998). MGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ. Introducción al uso del sub...
Centro Virtual Cervantes

diseñadores del currículo, profesores, autores de manuales y estudiantes.

En mi experiencia como profesor de español , formador de profesores y director de estudios me he encontrado, demasiado a menudo, con profesores y profesoras que, siendo incluso de marcada adscripción comunicativa, decían cosas tales como: *mis estudiantes, en este grupo, conocen el indefinido, o la distinción entre su uso y el del pretérito perfecto o el imperfecto*; e incluso, *hasta que no conozcan lo anterior no puedo presentarles el subjuntivo.*

Sin entrar en la polémica acerca de la diferencia entre conocer y dominar el uso, este tipo de declaraciones, que guían la conducta docente, me ha dado y me da mucho que pensar, no sólo en cuanto a la forma de actuar profesores y estudiantes, al margen de su adscripción metodológica, sino en cuanto a la fundamentación de tal postura. Evidentemente, los profesores también se ven obligados a realizar una selección y una gradación de los contenidos para poder organizar su actividad, con o sin la colaboración del diseñador del currículo, y, desafortunadamente, optan, en muchos casos, por una gradación exclusivamente gramatical que, además, prima unos contenidos de forma exhaustiva excluyendo otros, sin la menor base experimental para hacerlo de esa particular manera o de otra. Se me viene a la imaginación un símil transparente para ilustrar esta situación: como si un niño o niña en vez de desarrollarse completo desde el embrión, se construyera por piezas, primero los pies, los brazos por un lado, la cabeza por otro y en otro momento, luego, quizás un corazón. En fin un autentico desatino. Con esto quiero decir que mi hipótesis consiste en que el desarrollo del aprendizaje de una lengua es más eficaz cuando se inicia de la forma más completa posible, y siempre guiado por las necesidades y los intereses reales de los aprendientes, y luego se amplia gradual y paulatinamente sobre esta base.

Esta comunicación también podría haber sido un taller, puesto que voy a describir los procedimientos que hemos aplicado en el aula y los resultados alcanzados partiendo de la anterior hipótesis; así como las pruebas a que la hemos sometido procurando su falsación.

Fundamentos teóricos.

Por otro lado, me he inspirado en los trabajos de David Nunan acerca del currículo centrado en el aprendiente, los de Rod Ellis acerca de las relaciones entre aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, los de Stephen Krashen sobre los estadios de adquisición y aprendizaje y los de Manfred Pienemann sobre enseñabilidad y aprendibilidad de lenguas. En algo estamos todos de acuerdo, en que tanto el investigador como el profesor deben utilizar el aula como campo de experimentación.

Comenzaré este apartado citando la hipótesis de enseñabilidad de una lengua: "esta hipótesis predice que la enseñanza únicamente puede favorecer la adquisición de una lengua si la interlengua del aprendiente se encuentra próxima al momento en que la estructura que se va a enseñar es adquirida en el contexto natural" (Pienemann, 1985:37). Además los contenidos deben satisfacer las condiciones de

ASELE. Actas IX (1998). MGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ. Introducción al uso del sub...
Centro Virtual Cervantes

claridad, brevedad, regularidad y lugar dentro del volumen de lo aprendido y los criterios de ser formalmente simples y con unas relaciones entre forma y función transparentes. Esta hipótesis, sus condiciones y sus criterios, muy relacionada con la de aprendibilidad de una lengua, constituyen los ejes fundamentales en el diseño de un currículo de lenguas extranjeras.

Ahora bien, los estudios experimentales acerca de la adquisición del español como segunda lengua están en pañales, incluso los relativos a los morfemas, y las decisiones, sospecho, se están tomando de forma prácticamente arbitraria. Sin profundizar en la compleja relación entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua, puedo atreverme a decir, basándome en estudios sobre la adquisición del español como lengua primera y en mi propia observación de niños que, concretamente, algunos usos del subjuntivo y algunos de ellos supuestamente bastante complicados, son adquiridos en torno a los 4 ó 5 años de edad, en un contexto normal, cuando el lenguaje oral despliega su evolución en todas sus facetas.

En otros lugares, se dice que el subjuntivo no sólo tiene un uso muy complicado y restringido en español sino que, incluso, está en vías de extinción al igual que en otras lenguas románicas. Afirmaciones con las que estoy en total desacuerdo y que un simple estudio de frecuencias rebatiría , no simplemente la experiencia cotidiana que muestra continuamente sus usos nada complicados y nada restringidos. Tampoco voy a arremeter aquí contra las disgresiones pseudo-filosóficas que pretenden hallar una meta-regla que explicara todos los usos del subjuntivo, labor tan vana como estéril. Aquí me limitaré a estudiar la enseñanza y el aprendizaje de aquellas funciones y nociones que, corrientes en todas las lenguas indoeuropeas, adoptan la forma del subjuntivo en español.

Fase experimental.

Entrando ya en materia, voy a pasar a describir el experimento que realizamos en nuestro Centro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con la valiosa colaboración de los profesores Francisco Garzón y Sonia Molero, que estuvieron a cargo del grupo experimental, y la de los otros miembros del equipo que se ocuparon de los grupos de control.

Trabajamos con 3 grupos con un máximo de 10 estudiantes por grupo, todos de origen europeo, con 4 horas diarias de clase y dos profesores repartiéndose las tareas en cada grupo. Todos los grupos recibieron instrucción de esta forma intensiva durante 40 horas en 2 semanas. El grupo experimental continuó luego con otras 40 horas adicionales, en total 80 horas.

Los dos grupos de control implementaron en el aula el programa habitual para el nivel principiante. El grupo experimental implementó además una serie de contenidos que respondían a las pretensiones de la hipótesis inicial: *en las primeras 40 horas de instrucción E/LE se pueden introducir, y es relevante hacerlo, algunos contenidos que, normalmente, se dejan para estadios superiores, y ello sin perjuicio para los contenidos habituales. Estos contenidos son más fáciles de aprender que algunos de los habituales en este estadio e igual o más pertinentes que aquellos*

ASELE. Actas IX (1998). MGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ. Introducción al uso del sub...
Centro Virtual Cervantes

para facilitar las necesidades básicas de comunicación y para fundamentar contenidos ulteriores. Los contenidos experimentales fueron los siguientes: ofrecer y sugerir; ordenar acciones; dar instrucciones; pedir cosas y acciones; aconsejar; y qué hacer. A partir de los infinitivos y con el imperativo en la forma tú. El estudio detallado de este proceso se encuentra en mi memoria del Master de Formación de Profesores E/LE de la Universidad de Barcelona. Aquí me limitaré a describir los procedimientos y a plasmar los resultados provisionales.

Los contenidos fueron implementados en el aula con actividades de tipo comunicativo, de Total Physical Response y formales. Al final del período de instrucción se realizó una prueba escrita de aprendizaje de contenidos sobre las mismas actividades realizadas y *no anunciada*, por lo tanto no preparada. A continuación les presento el comentario a los resultados comparativos entre los 3 grupos: "de los resultados del primer grupo de control, puedo señalar que si bien las irregularidades sistemáticas (e/ie; o/ue) de algunos verbos de uso frecuente en presente pueden considerarse difíciles de aprender, no se puede concluir ello del resultado de esta prueba y deberían realizarse más ensayos en este sentido para llegar a un resultado fiable. De los resultados del segundo grupo de control, puedo señalar que las inflexiones personales del presente no resultan difíciles de aprender, si bien existe la sospecha de que lo son y deberían realizarse más pruebas en este sentido para llegar a un resultado más fiable. Asimismo el futuro próximo con *ir a + acción* no resulta difícil de aprender, como tampoco el presente con *estar + gerundio*, ni la distinción *me gusta + acción u objeto singular/ me gustan + objetos plurales*; lo que resulta sorprendente en un estadio tan temprano del aprendizaje y deberían realizarse más pruebas para llegar a un resultado más fiable.

De los resultados del grupo experimental, debo señalar que el uso del imperativo para ejecutar ordenes o instrucciones sencillas no resulta difícil de aprender en un estadio tan temprano del aprendizaje. Coincide con los grupos de control en un buen aprendizaje de las irregularidades *e/ie* y *o/ue* y de *me gusta + acción*.

Partíamos de la siguiente hipótesis: *la enseñanza y el aprendizaje de algunos usos del imperativo en los primeros estadios del nivel inicial, las primeras cuarenta horas, y a partir de los infinitivos correspondientes es viable, satisface necesidades básicas de comunicación y fundamenta sólidamente contenidos ulteriores. Esta hipótesis no se ha visto falsada por nuestras pruebas. En una extensión de esta hipótesis, someteremos a prueba la viabilidad del aprendizaje/enseñanza de algunos usos básicos del imperativo negativo y del presente de subjuntivo, durante las siguientes cuarenta horas.*

Por otro lado, se implementan inevitablemente otros elementos que podrían no satisfacer los criterios anteriores, en particular en lo que se refiere a la facilidad de su aprendizaje. Bajo sospecha se encuentran las irregularidades sistemáticas de algunos presentes y las inflexiones personales de los verbos. De nuestro estudio podemos apuntar que no es el caso y debemos continuar implementándolos en el aula.

Además podemos añadir en un estadio temprano, las primeras 40 horas, el futuro próximo con *ir a + acción*, el presente habitual, el presente con *estar + gerundio*, y *me gusta + acción u objeto singular/ me gustan + objetos plurales*, que también cumplen

ASELE. Actas IX (1998). MGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ. Introducción al uso del sub...
Centro Virtual Cervantes

los criterios y han resistido la falsación. Nos hemos visto obligados a relegar a un estadio posterior, las siguientes 40 horas, la implementación del uso de algunos pasados".

A esto podemos añadir que el uso del imperativo para dar instrucciones en el aula debe ser implementado, de forma consciente, desde un primer momento.

En las siguientes 40 horas el grupo experimental trabajó, además de los contenidos habituales en este nivel, los siguientes: marcador temporal de futuro *cuando + presente de subjuntivo*; ofrecer; exclamar; aconsejar (con imperativo negativo); invitar; dar instrucciones respecto al funcionamiento de un aparato; avisar (con imperativo negativo); todo ello también con usted y ustedes, presentados como variedad normal en Hispanoamérica y formal en la península; e instrucciones y prohibiciones en infinitivo con valor de imperativo.

Al final de este segundo período se realizó otra prueba de evaluación del aprendizaje, en las mismas condiciones que la anterior, cuyos resultados aparecen a continuación:
"de los cinco estudiantes que realizaron la prueba, uno no había asistido a la clase del indefinido por lo que no pudo completar el primer ejercicio. Los restantes, menos uno, mostraron un aprendizaje idóneo del uso del indefinido para describir acciones concluidas en el pasado. Todos mostraron un aprendizaje idóneo del futuro próximo con *ir a + infinitivo* para expresar planes e intenciones. Todos, menos uno, mostraron un aprendizaje idóneo del uso del imperativo con *usted* para dar instrucciones, aunque en este ejercicio se detectó que las irregularidades *e/ie (apretar/apriete)* y *o /ue (volver/vuelva)* no estaban plenamente aprendidas y se observó un caso de sobregeneralización errónea (*esperar/espiere)*.
Todos, menos uno (el mismo), mostraron un aprendizaje idóneo de la diferencia *hay que/tiene que*. Finalmente, tres estudiantes mostraron un aprendizaje idóneo del uso del pretérito perfecto para expresar acciones comenzadas en un pasado reciente y aún no concluidas, y dos un aprendizaje incompleto.

Conclusiones provisionales.

Hemos prolongado la investigación sobre el grupo experimental durante dos semanas más, otras 40 horas, aunque carecíamos de grupos de control, para poder completar los objetivos normales del nivel .inicial en el período de cuatro semanas, 80 horas en total, y hacer un seguimiento y refuerzo de los contenidos de acuerdo con la hipótesis inicial. Por un lado, hemos podido observar que el aprendizaje de las formas y algunos usos del imperativo y del presente de subjuntivo se ha consumado aceptablemente. Por otro lado, hemos podido introducir el eje temporal en sus coordenadas básicas: presente simple (habitualidad)/pasado (pretérito perfecto e indefinido)/futuro (ir a + acción); también con un aprendizaje aceptable, probablemente favorecido por la presentación previa del imperativo.

No se han implementado el presente inmediato con *estar + gerundio*, en este grupo, ni la habitualidad en pasado con el pretérito imperfecto, contenidos que deberían asimismo aparecer en este nivel. De todas maneras, creo que el nivel inicial del Plan Curricular del Instituto Cervantes cubre un número mayor de horas que nuestro nivel principiante (80 horas).

ASELE. Actas IX (1998). MGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ. Introducción al uso del sub...

Centro Virtual Cervantes

La tesis consiste en que la gradación de contenidos gramaticales no debe hacerse de acuerdo con una supuesta menor o mayor complejidad formal, presentando unos y excluyendo otros, sino que los contenidos del nivel inicial deben cubrir, desde un primer momento, todas las necesidades de comunicación del aprendiente aunque, indudablemente, con un desarrollo limitado. Esto podría incluir también algunas relativas simples con presente de subjuntivo (*quiero un perro que no muerda).*"

De los manuales de nivel inicial examinados únicamente están en parcial consonancia con esta tesis : *Rápido* e *Intercambio*, ambos de Lourdes Miquel y Neus Sans, *Español sin Fronteras* de Concha Moreno y *¿Sabías que...?* de Bill VanPatten.

Como conclusión provisional, recomiendo implementar en el aula los usos básicos de las formas imperativo y presente de subjuntivo, antes descritos, en los primeros estadios del nivel inicial. Y seguir sometiendo la hipótesis planteada a nuevas pruebas y a falsación. Pienso que este planteamiento no sólo contribuye a facilitar el aprendizaje ulterior del español como lengua extranjera, sino que, además, evita interferir en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Ellis, R. (1990), *Instructed second language acquisition*, Oxford, Blackwell.

Ellis, R. (1997), SLA research and language teaching, Oxford, OUP.

Garcia Santa-Cecilia, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa

Instituto Cervantes (1994), La enseñanza del español como lengua extranjera, Plan curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes.

Krashen, S. D. (1988), *Second language acquisition and second language learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall Europe.

Mate Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.

Miquel, L. y N. Sans. (1989), *Intercambio 1*, Madrid, Difusión.

Miquel, L. y N. Sans (1994), *Rápido*, Barcelona, Difusión.

Moreno, C. (1997), *Español sin Fronteras*, Madrid, SGEL.

Pienemann, M. (1985), *Learnability and syllabus construction,* San Diego, College Hill Press.

VanPatten, B. (1996), *¿Sabías que...?*, second edition. New York, McGraw-Hill.

Centro Virtual Cervantes