Timo Toijala

¿QUÉ SUBJUNTIVO ENSEÑAR?

1 · · · Introducción

No es ninguna novedad que el uso adecuado de los modos del español –indicativo y subjuntivo– sea uno de los tópicos de las clases de E/LE, y especialmente en la enseñanza de alumnos cuyo propio sistema lingüístico desconoce el subjuntivo. A raíz de nuestra experiencia docente, sabemos que en el aprendizaje del subjuntivo el estudiante va adquiriendo una serie de reglas a través de las cuales forma su propia gramática interna. Nos consta que hay ciertos usos del subjuntivo que son asimilados casi inmediatamente mientras que otros valores, por su parte, se resisten más a formar parte del acervo lingüístico del estudiante de E/LE. En el presente trabajo pretendemos hacer una primera aproximación a los mecanismos de aprendizaje de los modos indicativo y subjuntivo por hablantes nativos de finés mediante una taxonomía de los errores producidos en esta categoría gramatical.

Postulamos la hipótesis de que el estudiante, a la hora de aprender el uso de los modos, asocia ciertos lexemas con un modo determinado –indicativo o subjuntivo– y no el significado con el modo, por lo cual tendrá problemas en los casos en que el mismo lexema puede usarse con los dos modos con una delimitación de funciones. Además, suponemos que tanto en los casos de uso inadecuado de los modos como en los casos en que la alternancia es posible, el estudiante optará más veces por el indicativo que por el subjuntivo, realizando, de esta manera, una reducción del sistema. A nivel individual, sin embargo, es posible que haya estudiantes que en ciertos casos concretos operen en sentido contrario, es decir, aplican una generalización de las reglas gramaticales y, de este modo, incurren en uso erróneo o abusivo del subjuntivo.

Como material usamos las composiciones escritas por estudiantes de español. Optamos por este material por dos razones principales: primero, nos permite extraer el corpus sin someter a los estudiantes a una situación de prueba; y segundo, es una actividad concentrada más bien en el contenido y no en la forma. Estas circunstancias, creemos, nos permiten analizar el uso de los modos en la producción escrita, más o menos espontánea, de los estudiantes. No obstante, más adelante señalaremos las limitaciones que pueda haber.

2 · · Consideraciones teóricas

La selección de un aspecto para el estudio –la alternancia del modo verbal– quizás necesite alguna aclaración. Cuando analizamos la producción L2, nos enfrentamos con el concepto de error que no es siempre fácil de definir. En un extremo tenemos la definición de George[1], citado por Lennon (1991: 32), quien sugiere que la única definición

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

válida sea «una forma no deseada por el profesor o responsable del curso», y en otro, una serie de definiciones que tienen en cuenta diferentes aspectos gramaticales o comunicativos. Para la taxonomía de los errores, Santos Gargallo propone cinco criterios: 1º Descriptivo; 2º Pedagógico; 3º Etiológico-Lingüístico; 4º Gramatical; y 5º Comunicativo (1993: 91). Para los fines del presente estudio, en la clasificación de los errores nosotros recurrimos a criterios gramaticales, es decir, siguiendo a Santos Gargallo, «clasificación basada en la categoría gramatical que se ve afectada por el error, incluyendo todos los niveles de la gramática tradicional» (op.cit.: 96).

En cuanto a la gravedad de los errores, sin embargo, parece que no existe unanimidad. McCretton y Rider en un estudio cuyos sujetos fueron profesores de inglés, llegan a establecer la siguiente jerarquía de gravedad de los errores, del más grave al más leve: concordancia, formas verbales, preposiciones, orden de palabras, negación, ortografía y léxico (1993: 183). No obstante, concluyen que tal jerarquía, aunque concuerda con los resultados de otros estudios, parece más bien reflejar las prioridades educativas (ibíd.). Nosotros, por nuestra parte, no pretendemos dar a los errores de modo ningún rango jerárquico, sino identificar y clasificarlos según criterios gramaticales.

Según algunos estudios, los errores se producen principalmente en ciertas categorías. Lennon concluye que los errores de aprendices avanzados de inglés se concentran en el léxico y las preposiciones (1991: 43). En cuanto a los errores de modo en francés, Dewaele afirma que «los errores de modo identificables constituyen el 8,5% de los errores verbales en las entrevistas, y el 9,1% en los exámenes» (1994: 285). Para el español, según Fernández, en los errores gramaticales destacan las cifras de los verbos, preposiciones y pronombres (1997: 78). Como los errores de modo, sin embargo, forman sólo una pequeña parte de los errores verbales, podemos preguntar en qué medida perturban la comunicación. Desde un punto de vista comunicativo, parece fácil coincidir con Fernández cuando concluye su análisis sobre los problemas encontrados en las frases sustantivas –no sólo errores de modo– y afirma que «son poco distorsionantes» (op.cit.: 202), pero si pretendemos medir la competencia gramatical de los estudiantes, creemos que merecen un estudio detallado. En este contexto, además, nos parece importante la conclusión de Fernández cuando recuerda que los errores de esta categoría tienden a aumentarse conforme avance el estudiante, porque aumenta la complejidad sintáctica en la producción (op.cit.: 218). Este aumento hay que verlo como índice de un proceso de aprendizaje en curso.

3 ··· Material

3.1 ··Corpus de datos y perfil de los informantes

El corpus lo hemos recogido del material que comprende, por una parte, un grupo de 19 estudiantes con cuatro o cinco composiciones escritas cada uno (84), y por otra, otro grupo de 14 estudiantes con una sola composición (14), lo que da un total de 98

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

composiciones analizadas. Todos los informantes son de sexo femenino y estudiantes del primer nivel de la especialidad de Lengua Española en la Universidad de Turku. En el presente estudio no pretendemos controlar los factores como la edad –aunque el grupo es bastante homogéneo en este sentido–, ni otros antecedentes que hayan podido tener. Además, hay que observar que consideramos que los resultados no pueden extrapolarse a todos los hablantes nativos de finés.

El material reseñado nos ha proporcionado un corpus de 1.046 casos de uso verbal que se dividen en oraciones subordinadas sustantivas (393), relativas (308) y adverbiales (278). Usamos la división de las oraciones aplicada por Borrego et al. (1989). Las oraciones adverbiales, por su parte, se distribuyen entre las finales (18), temporales (113), consecutivas (12), condicionales (72), concesivas (40), causales (19) y comparativas (4). Además, hay un grupo de oraciones independientes (36) que incluye las desiderativas (*ojalá*) y las que contienenen adverbios de duda (*quizás, a lo mejor*, etc.), los únicos casos encontrados en la producción de los estudiantes. Además, hay otros casos (31), como las apódosis de oraciones condicionales.

Somos consciente de que en esta modalidad de recogida del corpus de datos, como apunta Santos Gargallo (1993: 97-98), los estudiantes pueden eludir aquellas estructuras con las que no se sienten seguros, pero consideramos que los datos así recogidos servirán para hacer caracterizaciones generales que pueden ser concretadas mediante estudios empíricos más específicos.

En la clasificación del material nos atenemos principalmente a los criterios expuestos por Borrego et al. (1989) en cuanto al uso de los modos. Así hemos dividido el corpus en dos grupos: 1º la alternancia no es posible, es decir el subjuntivo es preceptivo; y 2º cuando tal alternancia se da pero con una delimitación de funciones. Después, hemos dividido el corpus, según el modo usado por el estudiante, en dos categorías que llamaremos 'uso adecuado' y 'uso inadecuado' de los modos, respectivamente. Esta última podríamos denominarla también 'errores de modo'. En cuanto a la primera categoría, hay que subrayar que, aunque hemos considerado el modo usado como 'adecuado', esto no quiere decir que sea siempre el único posible ni el 'más adecuado'. El grupo que llamamos 'errores de modo', por su parte, alberga los casos que a todas las luces infringen la normativa, es decir, se emplea indicativo por subjuntivo o viceversa cuando el uso de uno u otro sería preceptivo.

3.2 ··Análisis y resultados

3.2.1 Cifras globales

De los 1.046 casos recogidos una gran parte no presentan mucho interés en el sentido de que incluyen muchos ejemplos semejantes que no parecen constituir problema alguno para el aprendiz, ya que hablando en términos de corrección, o uso adecuado de los modos, la tasa de frases correctas es elevada. No obstante, pueden analizarse como

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

índices de los usos modales que no requieren tanta atención en la enseñanza. Las cifras absolutas se distribuyen entre las frases correctas (825) e incorrectas (221). Estas últimas, sin embargo, no pertenecen todas a la categoría de 'error de modo', sino incluyen los errores de tiempo verbal, concordancia, lexema y morfología, pero abstracción hecha de estos últimos, ya que nos parecen irrelevantes desde el punto de vista del presente análisis –salvo quizás algunos errores de tiempo verbal, que cabría estudiar a parte–, la relación entre las frases adecuadas e inadecuadas es de 926/120, respectivamente. Son estos 120 casos los que llamaremos errores de modo.

3.2.2 Errores de modo

Como el indicativo es el modo no marcado y el subjuntivo el marcado, nuestra hipótesis de que la reducción del sistema se opera en detrimento del subjuntivo parece corroborarse. De los 120 usos erróneos en un total de 76 se usa indicativo por subjuntivo, mientras que el subjuntivo por el indicativo se da en 44 casos. Cuando analizamos más detalladamente estos errores de modo, podemos ver que la mayoría de las sustituciones erróneas, 55 casos, se producen entre los presentes de ambos modos, sustituyéndose el subjuntivo más veces por el indicativo que éste por el subjuntivo (35 y 20, respectivamente). Entre otros esquemas de sustitución se destacan los que se producen en ambos sentidos entre el condicional –simple o compuesto– y algún tiempo del subjuntivo: 39 casos. Esta confusión parecería ser mayor cuando debería utilizarse algún tiempo del subjuntivo (presente, imperfecto o pluscuamperfecto), pero el estudiante lo sustituye por el condicional (27). La sustitución en sentido opuesto, es decir, uso del subjuntivo por indicativo, se produce con menor frecuencia (12 casos), destacándose el uso del imperfecto de subjuntivo por el condicional simple. El resto de los casos, 26 en total (14 veces indicativo por subjuntivo y 12 subjuntivo por indicativo)– se distribuyen más esporádicamente entre los tiempos verbales sin que nuestro corpus permita trazar esquemas precisos de sustitución. No obstante, cabe señalar, quizás, el uso del indefinido por el imperfecto de subjuntivo en 7 casos.

En cuanto a las estructuras en las que se dan estos errores, podemos observar que en las oraciones sustantivas –las cuales, dependiendo de los casos, admiten o no la alternancia de los modos– parece que los estudiantes tienen dificultades de elegir el modo adecuado con algunos lexemas que exigen subjuntivo. Del total de 69 frases de estas características en más de la mitad se registra error de modo, siendo el número de usos adecuados/inadecuados de 30 y 38 frases, respectivamente. Este grupo se compone de 34 lexemas distintos de los cuales cada uno aparece en el corpus sólo de una a cuatro veces, por lo cual es imposible clasificar los lexemas más problemáticos. No obstante, podríamos especular que el estudiante, intentando relacionar el modo con el lexema y no con su significado, tendrá más problemas en la selección del modo con los vocablos cuya frecuencia de aparición sea menos alta o que no hayan aparecido como prototipos de estas categorías en los manuales o ejercicios gramaticales.

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

En las oraciones temporales, por su parte, el nexo *cuando* parece asociarse al indicativo, lo que no causa problemas en la mayoría de los casos en los cuales la acción de la oración temporal no es posterior al punto de referencia. En consecuencia, la tasa de corrección de esta estructura es alta. En aquellos casos, sin embargo, en que la acción expresada es posterior al punto de referencia, podemos observar que la situación no está consolidada. Quizás los estudiantes tengan problemas para discernir el orden de sucesión de las acciones, o simplemente no se fijan en él, porque tenemos algunos errores de modo en ambos sentidos. También puede tratarse de hipercorrección (subjuntivo por indicativo) que es un signo del proceso de aprendizaje. Desgraciadamente, los ejemplos son tan poco numerosos que no podemos sacar más conclusiones.

3.2.3 Uso adecuado sin alternancia posible

En el grupo donde el subjuntivo es preceptivo tenemos, por ejemplo, las oraciones finales con *para que* (18) y las oraciones con *ojalá* (4), las cuales parecen asociarse fuertemente al subjuntivo ya que tienen la tasa de corrección del cien por ciento. Además, estas estructuras se atestan en varios informantes. En estos casos parece que en la interlengua de los estudiantes el modo está ligado a los lexemas ya que suelen aparecer en los manuales y, además, son objeto de práctica gramatical.

Además de los casos mencionados, puede haber otros semejantes, pero la baja ocurrencia de los lexemas en nuestro corpus no permite afirmar nada al respecto.

3.2.4 Uso adecuado con alternancia posible

En el apartado en que la alternancia de los modos es posible, no lo tenemos tan fácil, pero si consideramos solamente la aceptabilidad de las frases en el sentido en que hemos definido en el § 3.1. el 'uso adecuado', hay casos en que la tasa de corrección ronda el cien por cien, una vez hecho caso omiso de los errores de tiempo verbal, concordancia, lexema y morfología. El panorama no es, sin embargo, tan simple, porque como ya hemos apuntado más arriba el modo 'adecuado' no quiere decir que sea 'el más adecuado'.

Si estudiamos los casos en que hemos calificado el uso del modo como adecuado –recordemos que son 926 casos frente a los 120 errores de modo (véase el § 3.2.1.)– podemos separar 229 frases en las que, a nuestro juicio, sería legítimo optar por otro modo distinto del que ha usado el estudiante, y, en muchos casos, podríamos afirmar que la idea a la que aspiraba el mismo estudiante quedaría mejor expresada. En estas 229 frases con alternancia posible de los modos, que representan el 24,7 % del total de las frases correctas, los estudiantes han optado por el indicativo en 186, y por el subjuntivo, en 43 casos, o en un 81,2 % y un 18,8 %, respectivamente. Estas cifras parecen confirmar la tendencia que el sistema se reduce, principalmente, con la pérdida de ciertos matices expresivos conferidos por el subjuntivo. Este fenómeno se percibe sobre todo en las oraciones de relativo donde, a nuestro juicio, en una tercera parte de los casos sería posible elegir otro modo verbal en el mismo contexto. No obstante, solamente un estudio más

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

detallado sobre las posibles consecuencias del cambio de modo verbal en dichas oraciones podría aclarar si el modo usado en estos casos es el más adecuado o no.

En el grupo de los verbos de percepción física y mental, así como los verbos de comunicación, por ejemplo, se registran tasas de corrección entre el 91 y el 100 por cien dependiendo de las estructuras y lexemas. Sería, sin embargo, falaz afirmar que esta categoría no presenta problemas de aprendizaje. Las altas tasas de uso adecuado se explican, en gran parte, por la elevada frecuencia de algunos lexemas que podemos considerar como prototipos, es decir, los verbos *creer* (48-2)[2], *parecer* (22-4), *pensar* (23-0), *saber* (15-2) y *decir* (35-3), los cuales, en forma afirmativa, nuestros informantes construyen correctamente con indicativo. Cuando estos verbos van en forma negativa, los estudiantes, en la mayor parte de los casos, siguen construyéndolos con indicativo –uso legítimo según la norma– pero a veces con la pérdida de los valores de compromiso o no del hablante con la verdad de la subordinada (Borrego et al.: 86). Nos parece que, una vez más, el modo usado está ligado al lexema y no al uso que se hace de éste, pero la baja frecuencia de aparición de estas estructuras en nuestro corpus no permite sacar conclusiones categóricas al respecto.

3.2.5 Diferencias individuales

Como el material de los estudiantes del primer grupo (19), es bastante amplio –con un total de 923 casos– podrían estudiarse, quizás, algunas diferencias entre los estudiantes. El número mínimo de casos analizados por estudiante es de 26, y el máximo, de 88, siendo el promedio de 49. Sin embargo, como no hemos realizado todavía un análisis detallado, podemos facilitar solamente algunas cifras globales.

Si incluimos en las frases correctas todos los casos en que no aparece un error de modo, la tasa de corrección por estudiante oscila entre el 72,73% y el 100%, lo que no quiere decir que una tasa más elevada signifique un mejor dominio de la materia, sino, intuimos, puede revelar diferentes procesos y estrategias usadas en la interlengua (Corder, 1967; Richards, 1971; Selinker, 1972; Jain, 1972; y Richards&Sampson, 1974). Además, convendría aclarar por qué la tasa de corrección más alta corresponde al estudiante que tiene el número más bajo de casos (26), y la más baja, al que más casos proporciona (88). En nuestro corpus hay una correlación positiva (0,76) entre el número de casos analizados y errores de modo, es decir, cuanto más se producen las estructuras estudiadas en la producción de los estudiantes, más errores se cometen. Como no hemos analizado las estrategias empleadas, no podemos afirmar si la alta tasa de corrección se debe al buen dominio de los modos o a otros factores como, por ejemplo, una estrategia de evasión de las estructuras complicadas.

4 ··· Discusión

En la identificación y clasificación de los errores de modo en la producción escrita de sujetos de lengua nativa finesa hemos constatado que estos errores se producen, abs-

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

tracción hecha de otro tipo de errores, en un 11,47% de las estructuras analizadas, o sea en 120 frases de un total de 1.046. La confusión se produce en ambos sentidos, aunque con mayor frecuencia se sustituye la categoría marcada (subjuntivo) por la no marcada (indicativo). La sustitución errónea se da con mayor frecuencia entre los tiempos correspondientes, es decir, presente por presente, de ambos modos. Además, cabe señalar la confusión entre el condicional y el subjuntivo. El condicional simple se usa tanto por el presente como el imperfecto de subjuntivo, y el condicional compuesto, por el pluscuamperfecto de subjuntivo. Esto podría explicarse, a nuestro juicio, como transferencia de la lengua materna que, además, quizás haya sido reforzada por la acción pedagógica en clase E/LE, en forma de 'traducción explicativa' por parte del profesor, quien, no encontrando otro método para explicar la diferencia entre dos frases– como la (1) y la (2) aquí abajo– recurre a la traducción por el condicional finés de la frase (2):

(1) Busco un apartamento que *tiene* un balcón al mar.
(2) Busco un apartamento que *tenga* un balcón al mar.

En muchos casos, pero no en todos, la traducción adecuada del subjuntivo español al finés puede ser el condicional, por ejemplo en la frase (3):

(3) No es necesario que las mujeres *tengan* que hacer las mismas cosas.

Esta identificación (condicional finés ≈ subjuntivo español), por su parte, podría generar frases incorrectas como la (4) y la (5), sacadas de nuestro corpus:

(4) *No digo que la comida francesa no *sería* buena, pero... No sé.
(5) *Y fácilmente el jóven elige hacer algo que sus padres quieren que *haceria* o algo que sus amigos quieren que *hacería*.

De todas formas, la relación entre el condicional finés y el subjuntivo español en la interlengua de los aprendices, aunque es un problema que muchos profesores de E/LE conocen, merecerá un estudio detallado.

En los casos en que la alternancia de los modos es posible, el sistema de la interlengua de los estudiantes parece reducdirse en detrimento del subjuntivo. Consideramos posible que en la interlengua de los estudiantes los modos estén ligados, por lo menos en ciertos casos, a los lexemas y no al significado, lo que dificulta la selección del modo con los lexemas polivalentes. No obstante, como el presente estudio no sobrepasa los límites de una taxonomía de corte gramatical de los errores, quedan por averiguar tanto las causas como las consecuencias de estos procesos.

En cuanto a las diferencias individuales, concluimos que es posible establecer perfiles de aprendices. El uso adecuado del subjuntivo requiere que el estudiante ya haya superado muchos problemas gramaticales y comunicativos. Por lo tanto, postulamos que no es siempre el que menos errores cometa en este campo quien mejor nivel de lengua tiene, ya que puede operarse la evasión y sustitución de las estructuras difíciles por otras que domine el estudiante. Por lo tanto, los errores de modo deberían considerarse como signos del proceso de aprendizaje en curso.

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?
Centro Virtual Cervantes

NOTAS

[1] H. George (1972): *Common Errors in Language Learning*, Rowley, Mass: Newbury House.

[2] La primera cifra indica el número de casos correctos, la segunda, incorrectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego, J., Asencio, J. G. y Prieto, E. (1989): *El subjuntivo: valores y usos*, 3.ª edición, Madrid.

Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learner's Errors", *IRAL*, Vol. V/4, en Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, London, 1977, 3ª edición, 19-27.

Dewaele, Jean-Marc (1994): "Variation synchronique des taux d'exactitude. Analyse de la fréquence d'erreurs morpholexicales dans trois styles oraux d'interlangue française", *IRAL*, Vol. XXXII/4, 277-302.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Jain, M. P. (1974): "Error Analysis: Source, Cause and Significance", *English Language Teaching*, Vol. 25/3, en Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, London, 1977, 3ª edición, 189-215.

Lennon, Paul (1991): "Error and the very advanced learner", *IRAL*, Vol. XXIX/1, 31-34)

McCretton, Elena, y Rider, Nigel (1993): "Error gravity and error hierarchies", *IRAL*, Vol. XXXI/3, 177-188.

Richards, Jack C. (1971): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *English Language Teaching*, Vol. 25/3, en Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, London, 1977, 3ª edición, 172-188.

Richards, Jack C. y Sampson, Gloria P. (1974): "The Study of Learner English", en Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, London, 1977, 3ª edición, 3-18.

Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid.

Selinker, Larry (1972): "Interlanguage", *IRAL*, Vol. X/3, en Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, London, 1977, 3ª edición, 31-54.

ASELE. Actas XI (2000). TIMO TOIJALA. ¿Qué subjuntivo enseñar?

Centro Virtual Cervantes