

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ACCIÓN DE FINALIZACIÓN DEL
MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE

2011-2013

El subjuntivo en los niveles iniciales.
¿Una alternativa al *MCER*?

Autora: Gemma Rovira Gili

Tutora: Ana María Díaz Martínez

AGRADECIMIENTOS

Todo lo que alcanzamos en la vida lo hacemos en colaboración con otros y gracias al apoyo y al cariño de muchas personas. Por eso quiero dedicarles unas palabras a todas las personas que de alguna forma han colaborado en la realización de este trabajo.

En primer lugar quiero darle las gracias a Tom por su sabiduría, su paciencia y sus valiosos consejos a lo largo de la elaboración de esta memoria.

A mi tutora Ana María quiero agradecerle su gran dedicación, su entusiasmo y su gran calidad profesional y humana.

A mi gran amigo Alexander le doy las gracias por inspirarme cada día y motivarme a ser mejor profesora.

A mis padres y al resto de mis amigos les agradezco su incondicional apoyo y su paciencia todos estos meses.

RESUMEN

Este trabajo es un experimento práctico con estudiantes adultos políglotas en el que introducimos algunas estructuras de subjuntivo en A1, partiendo de la base de que si en A1 deben aprender a hablar correctamente en presente, el subjuntivo forma parte de ese presente y no podemos dejarlo de lado. Nuestros estudiantes viven en Bélgica, la mayoría de ellos en Bruselas, ciudad multicultural, y hablan todos como mínimo tres lenguas de las cuales una es el francés, que también tiene subjuntivo. En el experimento no se pretende enseñarles toda la teoría del subjuntivo en el primer año, sino que incorporen a su discurso algunas frases o estructuras en subjuntivo a su discurso que puedan serles útiles para la comunicación según los objetivos de su nivel y para que éste se use de forma más natural en el futuro. Se trata también de evitar que desarrollen estrategias comunicativas poco naturales e intentar subsanar desde la base futuros problemas que les causarán frustraciones en los niveles superiores.

En nuestra opinión, cuando aprenden toda la teoría del subjuntivo en B1, ya han desarrollado estrategias de comunicación que les permiten mantener una conversación de forma fluida y satisfactoria y ven el subjuntivo como algo innecesario, que no añade ningún significado y que cuyos errores no dificultan la comunicación. Por eso, creemos que es vital que lo integremos en la enseñanza del presente, como una forma más.

El experimento se ha llevado a cabo con dos grupos diferentes de alumnos para poder comparar los resultados entre un curso extensivo de 120 horas (3 horas a la semana de septiembre a junio) y un curso intensivo de 60 horas (6 horas al día durante dos semanas) y se han tenido en cuenta, naturalmente, las características particulares de cada grupo.

ABSTRACT

This thesis is a practical experiment with multilingual adult students in which we introduce some structures with *subjuntivo* from a beginners level, based on the idea that if these students have to speak correctly in present after the A1 level, the Spanish *subjuntivo* is part of this present and we cannot ignore it. Our students live and work in a multilingual environment and all of them speak at least three languages apart from Spanish. One of these languages is French which also has a *subjunctif*. In this experiment we do not aim to teach the entire theory of the *subjuntivo* in the first year, but we want them to add some structures to their speech that might be useful to communicate according to the communicative goals of their level so that the use of these forms becomes more natural in the future. We also try to avoid the development of artificial communicative strategies. By doing this we wish to solve future problems from the beginning of the learning process and hence avoid that the addition of these structures will cause them frustration in higher levels.

In our experience, when the students learn the theory of the *subjuntivo* in B1 they have already developed communication strategies that allow them to keep a fluent and satisfactory conversation. This makes that they think the *subjuntivo* is something unnecessary that does not add any meaning and that its erroneous use does not interfere in communication. Therefore we consider that it is very important to integrate this verbal mode from the beginning as another form of the present tense.

The experiment took place in two different Belgian schools with two different groups: an extensive course of 120 hours in Brussels (3 hours a week from September to June) and an intensive course of 60 hours in Leuven (6 hours a day for two weeks in July). We obviously took into account the particularities and needs of each group.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Propósito de estudio.....	1
1.2. Breve descripción del tema de análisis.....	1
1.3. La importancia del contexto. El aula como punto de partida.....	2
1.4. Breve introducción a la metodología de trabajo.....	2
1.5. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.....	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
2.1. La enseñanza del subjuntivo en la clase de ELE.....	5
2.1.1. La teoría.....	5
2.1.2. Actividades.....	7
2.2. El <i>MCER</i> , el <i>PCIC</i> y los manuales de ELE.....	9
2.3. La enseñanza del subjuntivo en los niveles iniciales.....	11
3. METODOLOGÍA.....	12
3.1. Análisis del contexto y planificación.....	12
3.2. Acción.....	14
3.3. Observación.....	14
3.4. Reflexión.....	15
4. APORTACIÓN PERSONAL DEL INVESTIGADOR.....	15
4.1. La enseñanza de adultos en Bélgica.....	15
4.2. Resultados de las encuestas a los estudiantes de niveles superiores.....	17
4.2. Características de los dos grupos de nivel A1.....	18
4.2.1. Grupo 1. Curso extensivo. CVO Meise Jette. Bruselas.....	18
4.2.2. Grupo 2. Curso intensivo. CLT. Lovaina (Flandes).....	19
4.3. Método de enseñanza.....	20
4.4. Realización de las actividades de A1 en clase. Procedimientos y resultados.....	21
4.5. Propuesta de actividades de ampliación para el nivel A2.....	25
5. CONCLUSIONES.....	29
6. BIBLIOGRAFÍA.....	30
7. APÉNDICE DOCUMENTAL.....	33
7.1. Encuestas.....	33
7.1.1. Encuestas a estudiantes de niveles superiores.....	33
7.1.2. Encuestas a estudiantes de A1.....	34
7.2. Actividades en clase. A1.....	35
7.2.1. Actividad 1. Refuerzo de las formas del imperativo.....	36
7.2.2. Actividad 2. Diálogos en imperativo para indicar el camino. Tú o usted.....	38
7.2.3. Actividad 3. ¿Quién hace qué? Hablar de acciones habituales. Creo que / No creo que (vid. Presentación de diapositivas adjunta).....	40

7.2.4. Actividad 4. ¡Que tengas un buen fin de semana!	42
7.2.5. Actividad 5. ¡Que te mejores!	43
7.2.6. Actividad 6. ¿Cómo quedamos?.....	44
7.3. Evaluación.	45
7.3.1. Examen escrito.....	45
7.3.2. Examen oral.	46
7.3. Propuesta de actividades en clase. A2.	50
7.3.1. Lección 1. El trabajo. ¿Qué me aconsejas?	51
7.3.2. Lección 2. Planes. Repaso del imperativo afirmativo y negativo. Maitena.	53
7.3.3. Lección 3. Comidas. Es probable que + subjuntivo. Maitena.	54
7.3.4. Lecciones 4 y 5. Ha sido un día normal y Experiencias y opiniones. Pretérito Perfecto de Indicativo y de Subjuntivo.	59
7.3.5. Lección 6. La ropa. Prejuicios. Creo que / No creo que.	60
7.3.6. Lección 7. Feliz cumpleaños. Deseos.....	60
7.3.7. Lección 11. De viaje. Debate. ¿Cuál es el mejor destino de vacaciones?	61
7.3.8. Lección 12. ¿Qué tal el fin de semana? Tengo un dilema.	61
7.3.9. Lección 15. El futuro. Cuando + subjuntivo.....	63

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Propósito de estudio.

Siendo la enseñanza de la gramática una de las grandes preocupaciones de la mayoría de los profesores y de buena parte de nuestros alumnos, es lógico que nos preocupemos por enseñarla de forma clara y eficiente y que intentemos analizar cuáles son las consecuencias a largo plazo de nuestras decisiones en el aula. Asimismo, es lógico que por parte las instituciones y de los docentes se clasifiquen y secuencien los contenidos de los cursos de más fácil a más difícil y que en el nivel A1 empecemos por la base de la comunicación, que es la presentación de uno mismo y las actividades cotidianas.

Sin embargo, no debemos olvidar que “la enseñanza de idiomas se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes”¹ y que si permitimos que nuestros estudiantes se comuniquen desde el primer día de clase y no les corregimos ciertas estructuras, los errores colectivos susceptibles de fosilización serán luego mucho más difíciles de corregir luego.

Como leemos en el artículo de Graciela Vázquez², cada comunidad lingüística tiene un inventario de errores comunes susceptibles a fosilizarse. Sabiendo esto y teniendo en cuenta que en nuestro contexto el subjuntivo es uno de los problemas clave, nuestra obligación es intentar cambiar algo para solucionar este problema. En este trabajo no nos centramos en la búsqueda de una explicación global del subjuntivo sino que nos cuestionamos el momento en el que éste se introduce, según el *MCER*.

Como se indica en “La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo”, los profesores debemos elegir qué enseñamos teniendo en cuenta el contexto y las necesidades del grupo e intentando desarrollar la capacidad creativa para usar el lenguaje; también debemos elegir las formas que deben dominar activamente nuestros alumnos y las que deben reconocer para poder comprenderlas.

Así pues, si en nuestro contexto de estudiantes con una alta capacidad comunicativa en español por ser altamente políglotas constatamos que la forma actual de introducir el subjuntivo no es la más idónea –pues observamos que en los niveles superiores raramente lo usan correctamente- una forma de subsanarlo es introducirlo con anterioridad y progresivamente desde la base.

1.2. Breve descripción del tema de análisis.

“El subjuntivo es uno de los grandes problemas de los que se ocupan desde hace siglos las gramáticas y al que todavía no se han dado respuestas satisfactorias”³. La inexistencia de la dualidad modal en otras lenguas y la falta de una teoría clara sobre cuándo usarlo, hace que los estudiantes vean el subjuntivo como algo aleatorio, caprichoso y vacío de significado, a pesar de que para los profesores y los hablantes nativos está claro que sí añade un valor semántico. A diferencia de otras dificultades como la oposición de ser y estar o de indefinido e imperfecto, según el punto de vista de los estudiantes, el subjuntivo no parece añadir ningún valor semántico al verbo, con lo cual la no utilización de este modo, parece no impedir la comunicación. Además,

¹ LITTLEWOOD, William (1996): La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo, colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid, ed. Edinumen.

² VÁZQUEZ, Graciela (2010): “Hacia una valoración positiva del concepto de error”, MARCO ELE 1885-2211 / núm.11.

³ MATTE BON, Francisco (2001): El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información, MARCO ELE.

nuestros estudiantes aprenden a comunicarse en español desde la primera clase de nivel A1, les animamos a hablar y les corregimos la mayor parte de errores, pero evitamos usar y corregir el subjuntivo. De esta manera los estudiantes aprenden a comunicarse, y dos años y medio después (o dos niveles y medio después), les damos una mala noticia: “Todo este tiempo no has estado hablando bien del todo. Hay otro modo, otro universo que desconoces y que a partir de este momento tienes que usar.” La confusión es tal que, como todos sabemos, la mayoría de estudiantes nunca llegan a dominar el uso del otro modo y eso les crea una gran frustración.

1.3. La importancia del contexto. El aula como punto de partida.

El MCER es una buena herramienta para los profesores de lenguas que tiene una clara y bienintencionada función: vencer las barreras de los distintos sistemas educativos europeos y fomentar el plurilingüismo y el entendimiento mutuo de una Europa cada vez más nómada e interactiva. Una de las grandes ventajas del *Marco* es que los europeos podemos enviar nuestro currículum a otro país de Europa, especificando nuestro nivel de conocimiento de idiomas y éste es claramente identificado por el receptor del currículum.

Asimismo, el MCER reconoce que “una escala de un marco común debe estar libre de contexto para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos.”⁴ El MCER nos ofrece unas escalas que describen los niveles comunes de referencia, pero al mismo tiempo nos dice que “cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza”⁵

El Instituto Cervantes ha desarrollado los niveles del PCIC en los que explica detalladamente qué hay que enseñar en cada nivel; esta institución sigue el PCIC y cada nivel se alcanza en 55 horas. Aparte del Instituto Cervantes, cada centro educativo que enseñe español en algún país del mundo, deberá adaptar esos objetivos a su contexto concreto, haciendo un análisis de las necesidades de su público y de los medios de los que dispone para llevar a cabo la tarea de enseñar lenguas extranjeras.

Así pues, los niveles son una guía pero no tienen carácter prescriptivo, pues estos son los mismos tanto si se trata de enseñar polaco en Holanda, sueco en Portugal o español en Francia; es decir, no se tiene en cuenta que el contexto lingüístico de los estudiantes juega un papel decisivo en el aprendizaje de lenguas. A este contexto debe atender el profesor a la hora de adaptar las directrices del Marco a su actividad docente. Esta consideración nos parece muy importante para poder centrar la práctica docente sobre el tema que nos ocupa y sobre otros puntos importantes del aprendizaje de lenguas.

1.4. Breve introducción a la metodología de trabajo.

Basándonos en las directrices del libro “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas”⁶, hemos basado nuestra metodología en cuatro pasos: planificación, acción, observación y reflexión.

El punto de partida de esta investigación es el análisis reflexivo del contexto y las necesidades de nuestros estudiantes. Teniendo en cuenta las características del contexto y la competencia intercultural y plurilingüística de los discentes, así como la opinión de otros profesores e investigadores, creemos que es factible introducir algunas estructuras en subjuntivo ya en el nivel A1, ampliándolas después en el nivel

⁴ MCER, pág.23

⁵ MCER, pág.17

⁶ RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles (1998): Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas, colección Cambridge de didáctica de lenguas, ed. Edinumen, Madrid.

A2 para hacer más fácil la asimilación de la teoría gramatical del subjuntivo en el nivel B1.1 y evitar frustraciones en los niveles superiores.

La acción se concreta en siete actividades de clase enmarcadas en los contextos de las unidades del libro “Nuevo Ele”⁷ de A1. Este manual está basado en el sistema comunicativo y, a pesar de ser un libro que en general gusta poco a los estudiantes por carecer de ejercicios de gramática tradicional y ser poco estructurado, tiene la gran ventaja de dejar mucha libertad al profesor para completar y ampliar los contenidos.

Como en el sistema flamenco el nivel A1 se alcanza después de 120 horas de clase, este tipo de manual resulta idóneo porque el libro proporciona el contexto y las herramientas básicas de comunicación y el profesor se ve en la obligación de ampliarlo con fotocopias y otras actividades complementarias (juegos, vídeos, presentaciones, actividades de otros manuales u otro tipo de recursos que pueden ayudar al grupo según sus necesidades. En nuestro caso hemos usado fotocopias del manual “Bitácora”⁸ y del libro “Actividades para el marco común europeo A1”⁹.

Las actividades creadas para la introducción del subjuntivo dan prioridad a la habilidad comunicativa, pero prestando también atención a la forma, por lo cual se presentan actividades que podríamos calificar de pre-comunicativas (asimilación de la forma) y actividades comunicativas.

En la lección 9 de “Nuevo ELE”, se introducen las formas del imperativo de usted, que coinciden con las formas del presente de subjuntivo. Las dos primeras actividades sirven para fijar bien estas formas y para introducir el imperativo negativo.

Para reforzar las formas del imperativo, se divide a los estudiantes en grupos y se les pide que escriban diez consejos para alcanzar la felicidad. Pueden elegir usar el imperativo de tú o de usted (y ser coherentes en todos los consejos) y tienen que dar consejos en positivo (“Haz deporte”) y en negativo (“No te preocupes demasiado”).

En la lección 11 aprenden a hablar de acciones habituales y aquí introducimos la actividad 3, en la que aprenden a hacer hipótesis sobre las actividades habituales de sus compañeros con las estructuras “creo que + indicativo” y “no creo que + subjuntivo”.

En la lección 12, hablamos de lo que hacen el fin de semana y en la actividad 4 introducimos la estructura para expresar un deseo: “Que tengas un buen fin de semana”.

En la lección 13 se ve el vocabulario del cuerpo y las expresiones para hablar de su estado de salud, así que en la actividad 5 recreamos el diálogo en el médico y este diálogo termina con el deseo “Que te mejores”.

La lección 14 se titula “¿Cómo quedamos?” y en la actividad 6 aprendemos a quedar con una persona y a expresar flexibilidad con las estructuras “Cuando quieras” o “Donde quieras”. También aquí, y con una actividad de “Actividades para el marco común europeo A1”, introducimos la función de escribir una postal, en la que aprenden la estructura “Espero que estés bien”.

La observación se lleva a cabo durante la realización de las tareas en clase individualmente o en parejas, controlando si el grado de dificultad es el adecuado para los estudiantes y luego con la grabación y el análisis de los diálogos escenificados a partir de las actividades.

En el examen escrito aparece un ejercicio en el que los estudiantes tienen que completar una postal y en donde una de las frases es “Espero que _____”.

En el examen oral se les pide que escenifiquen alguno de los diálogos practicados en clase (sobre el fin de semana, en la consulta del médico o que queden con el otro compañero) y se analizará si usan las estructuras aprendidas en subjuntivo. A partir de esta observación, podemos constatar que los estudiantes usan sin problemas estas estructuras en clase en los diálogos y en las actividades propuestas. A la hora de

⁷ Nuevo ELE, editorial SM, Madrid, 2002.

⁸ Bitácora, editorial Difusión, Barcelona, 2011.

⁹ VV.AA. ed. En clave ELE, Madrid, 2009.

improvisar un diálogo o una lista de consejos, manifiestan ciertas dudas con el vocabulario, pero parecen tener claras las formas.

En el examen escrito ninguno de los estudiantes usó el subjuntivo en la frase “Espero que...”, y en el examen oral sólo los estudiantes con mejores resultados usaron las frases en subjuntivo en los diálogos. De aquí podemos deducir que en un examen, los estudiantes intentan hablar lo mejor posible y por eso -en general- no se arriesgan con las estructuras que dominan poco.

Sin embargo, creemos que lo más importante de este experimento no es que al final de A1 usen bien el subjuntivo -porque seguramente éste no es un objetivo realista- sino que conozcan su existencia y que, guiados por el profesor, lo hayan usado en algunas estructuras sabiéndolo reconocer.

Además de las actividades realizadas con los grupos de nivel A1, proponemos algunas actividades para continuar con el experimento en A2, ya que nos parece fundamental ampliar la introducción del subjuntivo en este nivel con el fin de que los estudiantes estén preparados para la explicación gramatical completa en B1.

1.5. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.

Este trabajo constituye una aportación práctica al mundo de la investigación lingüística y su principal objetivo es intentar que nuestros estudiantes aprenden más fácil y eficientemente a usar el modo subjuntivo desde el principio de su proceso de aprendizaje. Para ello hemos empezado la memoria realizando un análisis del estado de la cuestión: un breve resumen de las principales teorías lingüísticas que se utilizan para explicar el uso del subjuntivo y un pequeño análisis de algunas de las actividades para trabajar el subjuntivo en clase que se encuentran en la red. Debido a la gran cantidad de materiales que podemos encontrar para trabajar este tema, nos hemos visto obligados a seleccionar unas pocas actividades que representan diferentes enfoques didácticos. Además, analizamos los contenidos gramaticales que según el MCER y el PCIC debemos enseñar en A1 y presentamos las opiniones de otros profesionales de la lengua que también consideran necesario introducir antes el presente de subjuntivo.

En el apartado 3 presentamos la metodología que hemos utilizado para nuestro estudio, que se basa en los puntos de la llamada investigación en acción que se describe en el libro “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas”, ya que hemos considerado que éstos eran los adecuados para nuestros objetivos. Así pues, en este apartado presentamos un breve análisis del contexto, relatamos las acciones concretas de nuestro estudio en el aula y hacemos constar los resultados que hemos podido observar con nuestros grupos.

El apartado 4, la aportación personal del investigador, constituye la parte central de la memoria y consiste principalmente en un análisis del contexto de la enseñanza del español en escuelas de adultos en Bélgica, que se ha realizado a partir de los resultados de las encuestas y de las conversaciones con otros profesores; una descripción del método de trabajo en estas escuelas y la justificación de éste, así como la explicación para el profesor de tanto las actividades para el nivel A1 que hemos realizado en clase como de actividades para A2 que proponemos como actividades complementarias.

La conclusión alcanzada es que introducir el subjuntivo en A1 en este contexto concreto es muy aconsejable, ya que los estudiantes lo incorporan sin problemas a su discurso en clase y eso permite un aprendizaje más progresivo y natural.

En el apéndice documental presentamos las encuestas que hemos realizado para el estudio y las actividades tal y como las hemos presentado en clase. Adjuntamos a la memoria las presentaciones de diapositivas y los vídeos descargados que mencionamos en las actividades; y documentos de audio que demuestran que los estudiantes usaron el subjuntivo sin problemas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

2.1. La enseñanza del subjuntivo en la clase de ELE.

2.1.1. La teoría.

Habiendo superado la fase más estricta del método comunicativo, los profesionales de la lengua aceptamos sin reparos que la instrucción gramatical explícita en clase es útil y necesaria. Maximiliano Cortés (2005)¹⁰ afirma que la instrucción formal tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje siempre y cuando esté adaptada al nivel actual de interlengua del estudiante y se acompañe de interacción y comunicación real.

Así pues, estamos de acuerdo en que enseñamos gramática, pero nos esforzamos por enseñarla de forma amena, clara, lógica y rentable. En este sentido son incontables las aportaciones que se han hecho desde la gramática cognitiva.

Sin embargo, algunos aspectos de la gramática siguen causando muchos problemas a los estudiantes y por ende a los profesores. Muchos son los profesionales de la lengua que, a lo largo de la historia, han dedicado grandes esfuerzos para encontrar una solución al problema que supone tener que enseñar el uso del subjuntivo a hablantes de otras lenguas, en la mayoría de las cuales no se da la dualidad modal. “Tradicionalmente el subjuntivo se muestra con largas listas de casos en los que aparece el subjuntivo y se repite hasta saciedad sin que los alumnos terminen bien de entender para qué sirve este modo enigmático y cómo se usa [...] También las definiciones tradicionales en estudios lingüísticos sobre el modo subjuntivo han sido muy diferentes. En su trabajo sobre el modo y la modalidad en las subordinadas, Emilio Ridruejo cita diferentes propuestas para definir el subjuntivo, que “se ha descrito como el modo de la no-realidad (Alarcos Llorach 1994: 153-154), de la incertidumbre (Badía Margarit 1953), de la subjetividad (Hernández Alonso 1984: 291-296), de la futuridad indefinida (Beardsley 1921), de lo prospectivo (Charaudeau 1971), etc., frente al indicativo, modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro, de lo actual”. (Ignacio Bosque & Violeta Demonte (edss), 2000, tomo 2: 3218).”¹¹

Con las nuevas metodologías centradas en el alumno, aparecen nuevas teorías que intentan explicar el porqué del subjuntivo y hacer que el estudiante interiorice su significado para así poder usarlo espontáneamente y no porque utilice cierta estructura de cierta lista para rellenar el hueco de un ejercicio. En palabras de Ruiz Campillo, “[...] el objetivo final del estudiante no es resolver con éxito el ejercicio de la página 142, sino usar el español, en la medida de lo posible, como lo hace un nativo”¹².

Las dos contribuciones más importantes son, sin duda, las de Matte Bon y de Ruiz Campillo.

Matte Bon, en su artículo de 2001 sobre el subjuntivo¹³, reconoce que “el subjuntivo es uno de los grandes problemas de los que se ocupa desde hace siglos las gramáticas y al que todavía no se han dado respuestas satisfactorias”. Después de hacer un repaso por los errores de los enfoques tradicionales y del gran problema que supone la explicación de lo que es la aserción o la ausencia de ella, Matte Bon plantea una teoría del subjuntivo enmarcada en la lógica del discurso. Según el autor, no se puede separar la lengua del mundo real y de su contexto y, teniendo esto en cuenta,

¹⁰ CORTÉS, Maximiliano (2005): ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?, CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, nº 28, 2005.

¹¹ VARELA NAVARRO, Montserrat (2005): “Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en clase de ELE. Una propuesta didáctica”.

¹² RUIZ CAMPILLO, José P. (2008): “El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?”, MARCO ELE, p.16-17.

¹³ MATTE BON (2001): Ob.cit.

explica que el indicativo se usa para presentar nueva información y que el subjuntivo, en cambio, no informa.

A lo largo del artículo, y basándose en largas citas de obras literarias, encuentra ejemplos para justificar esta teoría. En el número siguiente de Marco ELE de ese mismo año, sin embargo, encontramos un artículo de Ruiz Campillo que desmonta esa teoría, mostrando otros ejemplos y comparándolos con los de Matte Bon, en los que el principio de “informatividad” no se cumple.

La teoría de Ruiz Campillo parece ser la más acertada y aceptada en el mundo de ELE y ha tenido aplicaciones didácticas que podemos encontrar en varias publicaciones de la editorial Difusión como la “Gramática básica del estudiante de español”, “Abanico” o “El ventilador” y que han contribuido muchísimo a la tarea de explicar la gramática. Según el autor, el indicativo se usa para declarar (es decir, afirmar o suponer algo) y el subjuntivo es la ausencia de declaración (porque algo ya se ha declarado previamente y por lo tanto simplemente se valora, porque sólo se considera como mera posibilidad o porque el hablante no quiere afirmarlo porque no lo cree cierto). Sin embargo, esta teoría no explica las frases hipotéticas con “si”.

Aoife Ahern¹⁴ considera, como los otros dos autores mencionados, que “un acercamiento más práctico, como el que se desarrollará aquí, debe partir de la identificación de una noción básica perteneciente al sistema de la lengua que caracteriza a los modos en todos los diferentes usos que existen” (pág.9). La noción que ella encuentra tiene que ver con la intención del hablante: el indicativo se emplea cuando el contenido de la oración constituye un pensamiento que expresamos para proporcionar información al destinatario, y el subjuntivo -en cambio- se emplea cuando hacemos mención de un contenido que enmarcamos como una posibilidad o bien como un dato observable en el contexto de comunicación.

Por otro lado, tenemos la respetable postura de algunos profesores que, viendo que es difícil que los estudiantes comprendan y, sobre todo, apliquen bien estas teorías, deciden simplificar el proceso explicando el uso del subjuntivo con fórmulas como ES+ADJETIVO+QUE+SUBJUNTIVO que resulten rentables en la realidad.

Cristina Pérez Cordon¹⁵ desmonta en su artículo las leyendas urbanas que dicen que el subjuntivo expresa sentimientos, emociones, inseguridad o subjetividad. Según ella, “lo más rentable y fácil para el alumno y para el profesor es basar la explicación no en la base semántica, sino en la estructural: qué estructuras necesitan subjuntivo y por qué. Aunque en ambos casos se pueden encontrar excepciones, son definitivamente menos abundantes en las explicaciones con base estructural que en las semánticas, a juzgar por los resultados obtenidos aplicando este método explicativo.”

Si bien es una tarea encomiable la de intentar explicar la teoría lingüística del subjuntivo, por ser ésta una tarea de gran dificultad, también es cierto que nuestros estudiantes (médicos, químicos, etc.) viven ajenos a todo este mundo de abstracción e investigación de las universidades, y lo único que quieren es irse de vacaciones y poder hablar con los camareros y con la gente que, amablemente, entable una conversación con ellos. Así pues, creo que si bien la tarea de los teóricos es fundamental, y que la teoría de Ruiz Campillo sobre el subjuntivo es admirable, la tarea de los profesores es la de crear puentes entre las teorías y nuestros estudiantes. Es decir, buscar una aplicación práctica que funcione y que haga que nuestros estudiantes utilicen exitosamente ciertas estructuras o formas gramaticales.

Para crear estos puentes tenemos los manuales, pero como todos sabemos, a veces los manuales caen en explicaciones simplistas que son verdades a medias y

¹⁴ AHERN, Aoife (2008): Cuadernos de lengua española 104. El subjuntivo: contextos y efectos, Madrid, Arco Libros.

¹⁵ CANTO GUTIÉRREZ, Sílvia (2008) “No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica”, RedELE, nº 12.

que van acompañadas de ejercicios diseñados a medida para estas explicaciones. En otros casos, los manuales intentan plasmar las geniales teorías de los lingüistas y terminan por confundir aún más a los alumnos al situarse en un nivel de abstracción demasiado alto.

Debemos tener en cuenta que un estudiante puede pasar muchos años estudiando la lengua con diferentes profesores e incluso en diferentes contextos y centros, y que seguramente recibirá muchas explicaciones diferentes sobre un mismo tema. Esto puede resultar enriquecedor, pero al mismo tiempo frustrante para el estudiante que ha aprendido de memoria la lista de estructuras que rigen subjuntivo y luego se encuentra con un profesor que sigue los preceptos de la gramática cognitiva en su clase y le dice que esas listas en realidad no funcionan siempre. Puede que la explicación de este profesor sea más sincera y realista, pero en un primer momento los estudiantes tendrán la sensación de haber sido engañados al crear un orden ficticio que este último profesor les desmonta. Si bien las intenciones del docente son buenas, es cierto que quizás los resultados no sean siempre satisfactorios a corto plazo.

Los defensores de la gramática cognitiva, entre los cuales nos incluimos, estamos defendiendo la realidad frente a la lengua de reglas artificiales creada por los manuales. Desgraciadamente, muchos de nuestros estudiantes no entienden la lógica que existe tras la elección modal o de los tiempos verbales en pasado, y se sienten más cómodos con una lista que quizás sea una verdad a medias, pero que le ayuda a resolver sus necesidades de comunicación más inmediatas. Con todo, pensamos que es nuestra obligación como docentes estar al día de las novedades en investigación lingüística e intentar trasladar sus logros a nuestras aulas para, entre todos, alcanzar el objetivo común deseado: que nuestros estudiantes hablen bien la lengua meta.

2.1.2. Actividades.

En Internet encontramos multitud de propuestas de actividades para explicar el subjuntivo en clase; éstas intentan aplicar las teorías de los lingüistas basándose también en las necesidades concretas de sus estudiantes y que sin duda son una gran aportación que además fomenta el intercambio de ideas y de materiales entre los profesionales. Vamos a explicar y comentar algunas de estas actividades, las cuales presentaremos por orden de publicación.

La actividad de Montserrat Varela Navarro¹⁶ comienza con una muy completa síntesis del estado de la cuestión en la investigación lingüística en lo referente a la enseñanza del subjuntivo. Después de explicar las principales teorías, ella se posiciona a favor de la teoría de Ruiz Campillo, en la que basa la dinámica de su actividad.

A partir de un texto en el que Fernando, un estudiante mexicano, se queja de que en Barcelona las clases de la universidad son en catalán, los estudiantes deben identificar las formas verbales en subjuntivo y completar un cuadro con las formas que faltan. Esta primera actividad es de refuerzo de las formas y nos parece muy adecuada porque permite a los estudiantes identificar las formas ellos mismos y llegar a sus propias conclusiones.

Acto seguido, se les introduce el concepto de declaración y se les pide que identifiquen si en una serie de enunciados Fernando está declarando o no la información de los verbos. De ahí se deduce la regla de declarar en indicativo y no declarar en subjuntivo. Para concluir, se propone un debate haciendo énfasis en el uso del subjuntivo cuando no se quiere declarar algo.

Esta actividad nos parece que está muy bien presentada y justificada, que fomenta la autonomía del aprendizaje de los estudiantes -ya que ellos tienen que deducir por qué se usa el subjuntivo o no- presenta un buen equilibrio entre las destrezas y fomenta el debate de un tema de la realidad sociocultural española.

¹⁶ VARELA NAVARRO, Montserrat (2005): Ob.cit.

En el Encuentro Práctico de Difusión en Barcelona de ese mismo año, se presentó una actividad titulada “El rarito subjuntivo”¹⁷. Esta actividad está basada en una explicación tradicional del subjuntivo a partir de listas de funciones como expresar deseos, emociones, peticiones o dudas. La aportación de la actividad consiste en presentar trucos para memorizar estas funciones. Así pues, los estudiantes aprenden que WEIRD (de ahí el título de la actividad) se desglosa en Wish, Emotions, Indefinite, Request y Doubt. También se usan los acrónimos ESCAPA, CAMEL y H2D para otras estructuras o usos del modo.

Aunque respetamos la validez de este método -si los profesores consideran que ayuda a sus estudiantes a memorizar los contextos en los que usar el modo subjuntivo- creemos que este enfoque es un poco limitado en su explicación de por qué usamos el subjuntivo y además, en muchos casos, no corresponde a la realidad ya que no siempre expresamos duda en subjuntivo, ni siempre que usamos un “aunque” este va seguido de un subjuntivo. Sin embargo, los autores proponen algunas actividades que tienen un enfoque comunicativo y que pueden resultar válidas para la práctica oral en clase.

El mismo comentario nos sirve para la actividad de M^a Pilar Guitart Escudero¹⁸. Si bien es una actividad que fomenta el aprendizaje reflexivo y autónomo (identificar funciones lingüísticas de una lista de ejemplos), está basada en la visión tradicional que intenta enseñar el subjuntivo no según su significado global sino encuadrándolo en una lista de funciones como expresar deseos, órdenes o posibilidad entre otras. La actividad tiene un componente lúdico que consideramos positivo, pero no deja de tener un enfoque simplista de los usos del modo subjuntivo que seguramente provoca muchos problemas a los estudiantes a largo plazo.

Por el contrario, publicada en el año 2008, encontramos la actividad de Silvia Canto Gutiérrez¹⁹, que se presenta con una introducción metodológica en la que manifiesta que su actividad se basa en los fundamentos teóricos de atención a la forma y cita a Ruiz Campillo y a Alejandro Castañeda en sus explicaciones.

La actividad se titula “No encuentro a nadie que me quiera” y a partir de la canción “Alguien” de Julieta Venegas y con una serie de actividades de reflexión contextualizadas, se introduce el uso de subjuntivo en las oraciones relativas en las que el antecedente es desconocido para el hablante. Nos parece una muy buena actividad por tener un contexto claro, realista y motivador y unas actividades adecuadas en las que se trabajan todas las destrezas mientras se alcanza el objetivo gramatical deseado sin que los estudiantes tengan la sensación de estar haciendo un ejercicio de gramática tradicional.

Por último, se publicó en Marco ELE en el año 2011 una actividad titulada “El secreto de Markéta”²⁰ que nos parece muy interesante. Esta actividad está basada en la teoría de Ruiz Campillo y explica de una forma muy gráfica y didáctica que el subjuntivo es una forma de alejarse del “hecho” (ya sea porque no lo afirmamos o porque ya ha sido declarado anteriormente). Como en el caso de Montserrat Varela, los estudiantes deben comentar una noticia polémica y usar el subjuntivo después de las matrices (en esta actividad se visualizan con una linterna) si se quieren distanciar del hecho que expresa el verbo.

Creemos que este estilo de actividades con un buen contexto, un enfoque en el que el protagonista activo es el estudiante y haciendo hincapié en el hecho de que cuando

¹⁷ GARCÍA, Marga y PARDO, Javier (2005): “El rarito subjuntivo”, XIV E.P. de profesores de ELE en Barcelona.

¹⁸ GUITART ESCUDED, M^a Pilar (2006): “Hablemos en subjuntivo. Universidad de Virginia en Valencia”, II Foro de profesores de ELE.

¹⁹ CANTO GUTIÉRREZ, Silvia (2008): *Ob.cit.*

²⁰ BARREIRO SANTA-CRUZ, Jacobo; GONZÁLEZ LOZANDO, Javier; GARCÍA-ROMEU, Juan y VILA FALCÓN, Rocío (2011): “El secreto de Markéta”, MARCO ELE, nº 12.

usamos indicativo o subjuntivo estamos expresando cosas diferentes, deben ser un modelo de referencia. Según nuestra opinión, si les damos a los estudiantes la oportunidad de práctica guiada con este tipo de reflexiones, les estamos dando las herramientas para que un día sientan la necesidad de expresar algo mediante el modo y usen el subjuntivo, porque sienten que se acerca más a lo que quieren expresar y no simplemente porque el profesor les ha dicho que después de cierta estructura deben usarlo.

2.2. El MCER, el PCIC y los manuales de ELE.

El MCER supuso un gran paso adelante en la unificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Sus principios de aprendizaje activo por tareas, su descripción de las competencias del alumno y sus principios teóricos para la enseñanza y la evaluación son un valioso tesoro para todos los docentes.

Según el MCER, un usuario de A1 de cualquier lengua europea, “muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado”. Asimismo, no se presentan descriptores para las estrategias de expresión ni de interacción orales.

Teniendo en cuenta que el mismo texto reconoce la importancia del contexto y de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que “el contenido del cuadro se enuncia como una invitación más que como una instrucción, con el fin de enfatizar el carácter no prescriptivo del MCER” (p.47) es obvio que cada docente adaptará estos preceptos a su realidad.

El PCIC se encarga de concretar los preceptos del Marco y de adaptarlos a la realidad de la lengua española: “[...] los niveles de referencia para el español derivan de un análisis directo de los descriptores del MCER en relación con las características propias del español” (p.13). Se estructura en tres tomos (nivel A1 y A2, nivel B1 y B2, nivel C1 y C2) y en cada tomo encontramos los siguientes capítulos: objetivos generales, contenidos de gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

En el apartado de contenidos de gramática del primer tomo, se encuentran especificados en detalle los aspectos que deben introducirse en A1 y los que deben introducirse en A2. Según el PCIC, las formas del presente de subjuntivo no deben introducirse hasta el nivel B1 y las otras formas del subjuntivo hasta el nivel B2.

Analizando varios manuales de ELE de diferentes editoriales como Nuevo ELE, Gente, Prisma, Bitácora, y Nuevo Avance constatamos que siguen estos preceptos y no introducen el subjuntivo en el nivel inicial. Sin embargo, otros manuales como Español en marcha 2 (nivel A2) o los manuales para cursos intensivos, sí introducen el subjuntivo antes de lo establecido por el PCIC: “Vía rápida”, “Rápido, rápido” y “Que te diviertas”.

Al mismo tiempo nos percatamos de que muchos de los contenidos que aparecen en los manuales de A1 son, según el PCIC, propios del nivel A2. He aquí un cuadro con algunos ejemplos de estos contenidos y los manuales en los que aparecen:

Manuales.➤ ————— Aspectos gramaticales. ↓	Nuevo ELE 1 (PCIC)	Gente hoy 1 (MCER)	Prisma A1 (PCIC)	Preparación DELE A1 (PCIC)	Bitácora (MCER)	Español en marcha (MCER)	Nuevo Avance 1 (PCIC)
Comparativos.	✓		✓		✓	✓	✓

"Me duele la cabeza".	✓		✓			✓	✓
Unos 50€. (valor aprox)	✓			✓		✓	
Demostrativos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Números ordinales.	✓		✓	✓		✓	✓
Más vs muy.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interesar / encantar.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
¡Qué + exclamación!	✓		✓	✓		✓	✓
Verbos irregulares con diptongación.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Verbos irregulares en la primera persona.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Verbos totalmente irregulares.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Verbos irregulares con debilitación.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
¿Prefieres té o café?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Pronombres de COD.	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Formas del imperativo de tú.	✓		✓	✓		✓	
Formas del imperativo de usted.	✓		✓	✓		✓	
Muy vs mucho.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Perífrasis de obligación.		✓	✓			✓	✓
Formas del pretérito perfecto.			✓		✓	✓	✓
Formas del pretérito indefinido.	✓					✓	

Con nuestra experiencia docente en Bélgica, constatamos que nuestros estudiantes se inscriben en un curso de principiantes en muchos casos con conocimientos previos de español y que alcanzan, al final de las primeras 120 horas, un nivel muy superior al que se describe como A1 en el MCER. Ése debe de ser el caso también de todos los docentes que usan los manuales arriba mencionados y ven en A1 contenidos que según el PCIC corresponden al nivel A2. La conclusión que podemos expresar es que en ciertos contextos no existen estudiantes con un nivel A1 puro, a pesar de que reciben un certificado de A1.

Probablemente este nivel sí existe en países como China o Inglaterra, pero en muchos otros contextos en los que los aprendientes tienen una lengua materna similar al español (francés, portugués o italiano) o en los que la población es muy políglota, es realmente inconcebible que un estudiante después de un curso de 120 horas no pueda mantener una conversación fluida (aunque básica) con un nativo, si éste coopera.

2.3. La enseñanza del subjuntivo en los niveles iniciales.

Por medio de conversaciones con otros profesores a través de los foros de ELE²¹ hemos constatado que muchos de ellos coinciden con la idea de que el subjuntivo se enseña demasiado tarde. Algunos, disponiendo de más libertad en su actuación, deciden introducir ciertos usos del subjuntivo desde el nivel básico y se confirma que su rendimiento es exitoso. Otros, quizás por la dificultad de su contexto educativo, creen que la gramática de A1 es ya lo bastante difícil para sus estudiantes como para añadirles más formas verbales.

Existen algunos trabajos, como el de Miguel Ángel Fernández Pérez (1998) en el que se demuestra que, si bien es cierto que “por razones de limitación temporal, nos vemos obligados a realizar una gradación de los contenidos, tanto nociofuncionales

²¹ http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=44742

como formales, dentro de la enseñanza.” (p.545), no existe consenso sobre cuáles deben ser los contenidos de esa gradación. El autor considera 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 amplía gradual y paulatinamente sobre esta base”. (p.546) y por lo tanto ve conveniente introducir algunos usos del subjuntivo en las primeras 40 horas de clase.

Así lo hizo en un experimento en su centro en Granada y plasmó los resultados en su memoria de máster y en el artículo citado. Los resultados fueron altamente satisfactorios y su conclusión es que “recomiendo implementar en el aula los usos básicos de las formas de 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” (p. 550).

3. METODOLOGÍA.

3.1. Análisis del contexto y planificación.

Si bien el *MCER* y el *PCIC*, como hemos visto en el apartado anterior, prevén la introducción del subjuntivo en el nivel B1.1, la realidad es otra. Kumaravadivelu describe en su artículo de 1994 la situación posmétodo que vivimos actualmente, en la que después de una larga historia en la enseñanza de lenguas –donde los teóricos abogaban por una nueva tendencia metodológica y los profesores la seguían a rajatabla- “recientes exploraciones en la pedagogía de L2 muestran un cambio desde el concepto convencional de método hacia una “situación posmétodo” que potencialmente puede transformar la relación entre los teóricos y el profesorado, al dotar a este último de conocimientos, destrezas y autonomía” (p.1).

Esta situación, pues, aboga por una pedagogía basada en la realidad del aula y no en principios teóricos y anima a los profesores a investigar y experimentar en sus clases. “En términos prácticos, motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría [...] El artículo sostiene que el marco se puede usar para transformar a los docentes en profesores estratégicos y también en investigadores estratégicos” (p.1)

Así pues, y como esta situación “autoriza a los docentes a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula” (p.3), se encuentran en los foros de ELE profesores que afirman enseñar en los niveles básicos aspectos gramaticales que normalmente se consideran demasiado difíciles, porque el contexto en el que trabajan lo permite, las necesidades de sus estudiantes lo exigen o por ambas razones.

En Bélgica, el Ministerio de Educación (el flamenco y el francófono cada uno por separado) ha creado un “Plan de estudios para la enseñanza de adultos” que adapta los objetivos del Marco a las necesidades de su contexto educativo. Según ese plan, el nivel A1 de español se alcanza después de 120 horas de clase, el nivel A2 después de 240h de clase y el nivel B1 después de 720 horas. Al principio del curso, cada profesor tiene que crear un “Plan anual” que incluya los objetivos del “Plan de estudios” ordenándolos y secuenciándolos por meses, para alcanzar así en todo el año todos los objetivos y contenidos.

Bruselas es la capital de Europa en un sentido político, pero también lingüístico. Es una ciudad oficialmente bilingüe (neerlandés y francés) pero en la práctica todo se traduce también al inglés y algunas cosas al alemán (tercera lengua oficial de Bélgica); gran parte de la población es extranjera y la mayoría de los bruselenses son obligatoriamente políglotas. Uno no puede encontrar trabajo en Bélgica si sólo habla

una o dos lenguas; tres es el mínimo, cuatro lo normal y a partir de cinco se considera especial; el español, el árabe, el portugués, el italiano y el polaco son lenguas que se escuchan regularmente en la calle y hay muchas actividades culturales en todas las lenguas imaginables. Los habitantes de Bruselas están acostumbrados a ver películas en versión original en otras lenguas y a visitar exposiciones sobre temas culturales de todo el mundo; otra característica importante es que el clima es imprevisible pero con tendencia a estar nublado, por lo cual la gran mayoría de la población viaja varias veces al año, generalmente a destinos con mejor clima. Esto hace que la gente en general tenga una gran competencia intercultural que les ayuda a aprender nuevas lenguas. Además, muchos de los destinos turísticos son de países hispanohablantes, así que en Bélgica prácticamente no existen los estudiantes principiantes puros, porque todo el mundo ha escuchado hablar mucho español antes de entrar en nuestra aula.

Asimismo, el gobierno flamenco fomenta el aprendizaje de lenguas extranjeras ofreciendo una gran variedad de centros públicos en los que se puede estudiar por 1€ la hora una gran variedad de lenguas modernas. Las personas que trabajan, además, se benefician de unos “opleidingcheques”²² que les da el estado para ayudarles a pagar la mitad de la matrícula. Además, los trabajadores de algunas empresas pueden beneficiarse del “betaald educatief verlof”²³ y reciben diez días de vacaciones pagados por el Estado para estudiar para el examen, siempre que asistan regularmente a clase. Todo esto hace que la población esté muy motivada para estudiar después del trabajo, algo que se enmarca en la filosofía del Life Long Learning²⁴, que el gobierno cree fundamental para el buen funcionamiento de la sociedad.

Este peculiar contexto hace nuestra labor docente mucho más fácil que en otros lugares donde hay una sola cultura dominante y más distancia con las otras culturas, puesto que nuestros estudiantes tienen un oído muy educado: han oído muchas lenguas en su vida y han escuchado muchísimo español antes de empezar a estudiarlo.

A todo esto hay que añadirle que los belgas en general, al estar acostumbrados a hablar otras lenguas, no tienen muchas barreras psicológicas como podríamos encontrar en otros colectivos. Los belgas se ven capaces de aprender cualquier lengua a cualquier edad, porque ya hablan muchas otras lenguas y saben que pueden hacerlo. Muchas veces incluso, sobrevaloran sus posibilidades y se inscriben a un curso de español pensando que no les supondrá ningún esfuerzo, a pesar de no tener mucho tiempo para estudiar en casa y finalmente terminan por dejarlo. Por desgracia, este sentimiento va disminuyendo a medida que suben de nivel y se dan cuenta de que la gramática española es más complicada de lo que pensaban. Los estudiantes de niveles superiores suelen estar descontentos con su nivel de corrección, en cambio los estudiantes de niveles básicos ven que progresan muy rápidamente.

Así pues, si tenemos un grupo de estudiantes en el que todos hablan un mínimo de tres lenguas (entre ellas el francés, que también tiene subjuntivo) y les enseñamos español, no sólo lo aprenden muy rápido en el sentido teórico, sino que enseguida aprenden a hablar y a comunicarse y, sin subjuntivo, aprenden a comunicarse mal. En el nivel B1, cuando se lo enseñamos, ya llevan 300 horas hablando en clase (más los contactos con la lengua que hayan tenido fuera de clase) y es demasiado tarde para que lo introduzcan en su discurso, que ya es muy fluido y eficiente. No sienten la necesidad de introducirlo porque se han comunicado sin especiales problemas durante 300 horas sin usarlo, y no le ven ninguna utilidad. Además, a partir de ese momento, parece que a los profesores deje de importarnos lo bien que hablan y solo nos preocupemos de que usen el subjuntivo, creando también mucha frustración porque la capacidad comunicativa aumenta, pero la presión sobre el alumno también.

²² Cheques de formación.

²³ Vacaciones educativas pagadas.

²⁴ Aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

3.2. Acción.

Así pues, partiendo de un contexto óptimo para la enseñanza de lenguas extranjeras, y aprovechando que en A1 aprenden las formas del imperativo de usted, que son las mismas que las del subjuntivo, hemos creado seis actividades adaptadas al nivel y enmarcadas en los contextos del libro para introducir algunas estructuras que rigen subjuntivo.

Las actividades tienen como principal objetivo cumplir ciertas funciones comunicativas, pero sin dejar de prestar atención a la forma. Estas actividades se han llevado a cabo con dos grupos diferentes y los diálogos resultantes han sido grabados y analizados para la realización de este trabajo.

El manual que se usa en nuestra escuela en los niveles iniciales es el *Nuevo ELE* y el método de enseñanza es el comunicativo con participación activa del estudiante, aunque también enseñamos gramática de forma explícita porque pensamos que es importante prestar atención a la forma. La gramática se explica de forma inductiva, en la medida de lo posible.

Las clases durante el año son de tres horas (de 18:30 a 21:30 con una pausa de veinte minutos) y los profesores tenemos muy en cuenta que nuestros estudiantes han trabajado ocho horas antes de venir a clase. Esto implica que las clases tienen que ser dinámicas, variadas y entretenidas. Se combina la enseñanza de aspectos gramaticales de una forma más tradicional, con juegos, uso de presentaciones de diapositivas, uso de vídeos, canciones, cortometrajes, libros multimedia, tiras de cómic, ejercicios A/B, escenificaciones teatrales, mímica y adivinanzas.

Durante el curso intensivo de dos semanas, el profesor tiene a los mismos estudiantes durante seis horas cada día, lo cual también le obliga a hacer uso de la misma variación y del mismo dinamismo para mantener el interés y la motivación de los estudiantes.

Las actividades que hemos realizado para introducir el subjuntivo se enmarcan en los contextos del libro y creemos que son pertinentes al nivel de nuestros estudiantes y a sus necesidades comunicativas.

El examen oral de los estudiantes también sirvió para observar los resultados del experimento, aunque tenemos en cuenta que en un examen los estudiantes se arriesgan poco y tienden a usar las palabras y estructuras que dominan mejor. En clase, sin embargo, el ambiente es más distendido y se arriesgan más.

Además de las actividades de A1, en este trabajo también analizamos los problemas gramaticales de los niveles superiores y proponemos actividades de continuación para cuando los mismos estudiantes estén en el nivel A2.

3.3. Observación.

Previamente los estudiantes fueron advertidos de que estas estructuras no forman parte de su nivel según el plan de estudios, pero todos estuvieron de acuerdo en participar en el experimento y se mostraron satisfechos porque lo vieron como un plus en su proceso de aprendizaje que les facilitaría la comprensión de la gramática en niveles superiores.

Como es lógico, a algunos estudiantes les resultó difícil aprender las formas del imperativo/subjuntivo. En nuestra escuela, en el nivel A1, aprenden todas las formas irregulares del presente y, aunque el presente de subjuntivo presenta en casi todos los casos las mismas irregularidades, para los estudiantes menos hábiles la asimilación de tantas formas verbales resultó algo abrumador.

Debemos tener en cuenta que el neerlandés es una lengua parecida al inglés en lo que se refiere a la conjugación verbal; el verbo trabajar, "werken" se conjuga de la siguiente forma: ik werk, je werkt, hij werkt, wij werken, jullie werken, zij werken. Es decir, que para aprender un verbo sólo se necesita aprender tres formas, la mitad que en español; además, en neerlandés no hay muchos verbos irregulares en presente,

casi todos se conjugan igual. Los estudiantes que tienen un buen nivel de francés –y que están acostumbrados a la gran variedad de formas verbales de las lenguas románicas- mostraron más facilidad para asimilar las formas del español.

La presentación de las estructuras justificada por los contextos y las necesidades comunicativas fue esencial para garantizar el éxito; no se plantearon con el objetivo de que usaran determinadas frases, sino que se les explicó que en ese contexto, la frase habitual que se dice es, por ejemplo, “que te mejores”. Así pues, les pareció lógico y natural usarla en los diálogos que improvisaron con sus compañeros.

Además de comprobar el buen rendimiento en las actividades, se incluyeron en el examen final del nivel algunos ejercicios en los que los estudiantes podían usar las estructuras trabajadas. El resultado fue que sólo los estudiantes más destacados se atrevieron a usarlas en el examen oral y ninguno en el examen escrito.

3.4. Reflexión.

En relación con el apartado 2.1., la reflexión inicial que motivó el experimento fue que, a pesar de los grandes esfuerzos en el campo de la investigación, la realidad es que los estudiantes de niveles avanzados siguen sin dominar el uso del subjuntivo.

Teniendo en cuenta que cada contexto es diferente y cada profesor debe enfrentarse solo a su realidad e intentar encontrar soluciones a sus problemas concretos, nos pareció interesante probar si era factible introducir el subjuntivo antes de lo oficialmente establecido, a pesar de la división en niveles del MCER y el PCIC; y esto para curarnos en salud, ya que conocemos los problemas que vienen después.

El resultado del experimento es que, obviamente, los estudiantes que terminaron el curso y aprobaron el examen obtuvieron un nivel básico de comunicación en presente sin dominar el uso del subjuntivo; sin embargo, saben de su existencia, tienen la experiencia de haberlo usado con éxito en clase, y pueden reconocerlo en textos o diálogos auténticos.

Los profesores hacemos a veces de abogados del diablo de la gramática; nos sentimos en la obligación de enseñar reglas y de dar explicaciones satisfactorias para todos los aspectos de la gramática. Sin embargo, un hipotético profesor que tenga la fórmula mágica para explicar el subjuntivo, la alternancia de los pasados o la diferencia entre ser y estar, pero que no dé a sus estudiantes la posibilidad de practicarlo, no es -a nuestro entender- un buen profesor, porque no está rentabilizando todas las posibilidades del aula ni ofreciendo caminos de un aprendizaje sólido y eficaz desde el principio. Las lenguas las aprendemos, incluso los filólogos, no leyendo libros de gramática, sino hablando con la gente y diciendo muchas veces lo mismo hasta que llega un momento en el que ya no pensamos por qué lo decimos así, sino que simplemente sabemos que es así. Todo intento de abstracción y explicación es útil siempre que se combine con grandes dosis de práctica, combinada con una adecuada corrección de los errores.

4. APORTACIÓN PERSONAL DEL INVESTIGADOR.

4.1. La enseñanza de adultos en Bélgica.

Bélgica es un país rico y complejo lingüísticamente: “La Ley federal de régimen lingüístico de 1963, modificada en 2007, determina cuáles son las lenguas vehiculares de enseñanza (L1) y qué idiomas se deben enseñar como segunda lengua (L2) en cada comunidad. La idiosincrasia lingüística y organizativa del país comporta que la enseñanza de las lenguas modernas varíe no solo según la comunidad lingüística a la que pertenezcan los alumnos y su nivel educativo, sino también según los centros, en razón de su grado de autonomía.”²⁵

²⁵ <http://www.mecd.gob.es/belgica/estudiar/en-belgica/espanol-lengua-extranjera.html>

Así pues, en la región flamenca se estudian en la primaria y secundaria el inglés y el francés como lenguas extranjeras. En la comunidad francófona se puede elegir entre inglés o neerlandés y en los últimos años de secundaria otras dos lenguas extranjeras, que suelen ser el alemán o el español. En la comunidad germanófona se estudian el neerlandés y el francés.

Los ministerios de educación de Bélgica ofrecen un amplio abanico de cursos de formación de adultos en los centros llamados CVO (Centrum voor Volwassenenonderwijs) en el sistema flamenco y de promoción social en la comunidad francófona. El gobierno invierte 6,6% del PIB de Bélgica en educación y las lenguas constituyen una gran parte de esta oferta educativa. Aparte de los centros públicos, se puede estudiar español en el Instituto Cervantes y en los centros culturales de cada ayuntamiento.

Según datos de la Consejería de Educación en Bélgica: “En la educación de adultos o de promoción social, en el curso 2010-2011 estudiaron español 20.341 alumnos en la comunidad flamenca, donde es la lengua extranjera más estudiada, y 97 en la comunidad germanófona. En la comunidad francesa fueron 6.318 alumnos en el curso 2008-2009.”²⁶ Debemos tener en cuenta que Bélgica tiene unos diez millones de habitantes: seis millones en la parte flamenca, un millón en la región de Bruselas, más de tres millones en Valonia y unos 75.000 en la región germanófona.

En Bélgica existe una comunidad de profesores de ELE, formada por unos 1000 profesionales en constante formación. El Instituto Cervantes, los propios centros educativos y la Consejería de Educación de Bélgica organizan regularmente formaciones en tecnología lingüística y diferentes aspectos didácticos para mejorar la actividad docente.

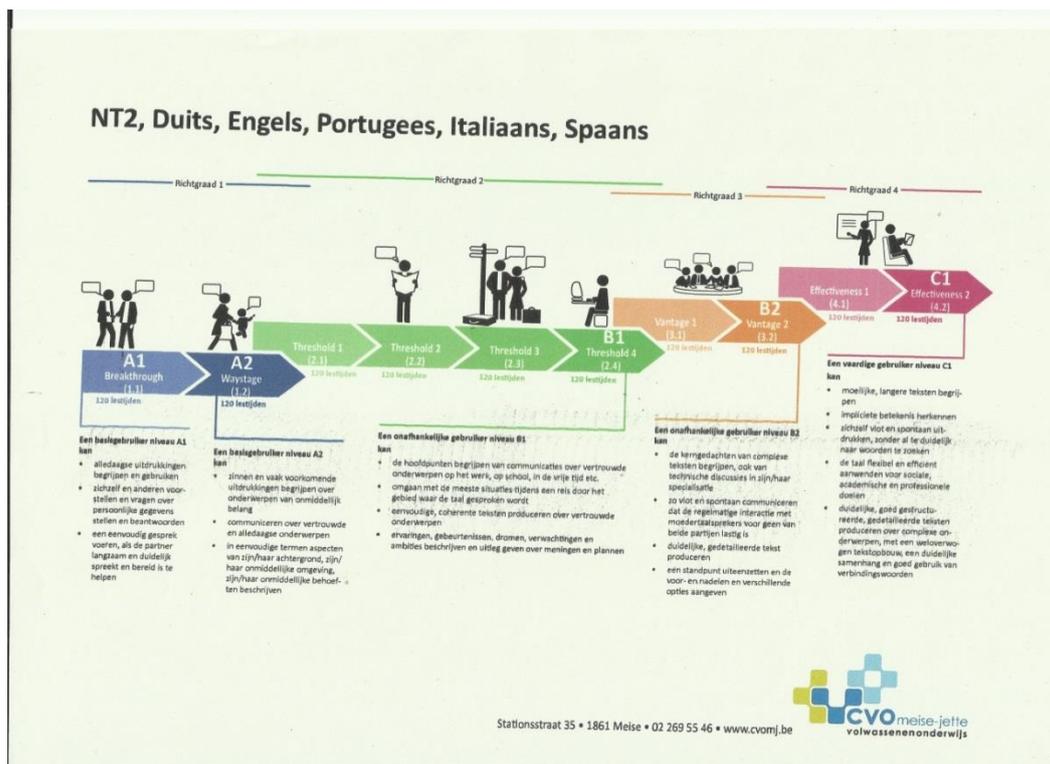
Los centros de educación de adultos de la Comunidad flamenca siguen las directrices de un “Leerplan” (Plan de aprendizaje), basado en el MCER y adaptado a las necesidades de los estudiantes del sistema belga.

En el centro donde hemos realizado el experimento con el curso anual, CVO Meise Jette, con sede en Meise (región de Flandes) y Jette (región de Bruselas), se ofrecen doce lenguas modernas: neerlandés para extranjeros, francés, inglés, alemán, italiano, portugués, chino, ruso, griego, polaco, árabe y español.

El itinerario educativo en español es el mismo que para el neerlandés, el alemán, el inglés, el portugués y el italiano. La enseñanza se divide a lo largo de diez años, con cursos de 120 horas de clase cada uno, al final de los cuales se obtiene un certificado de nivel C1. Después de estos diez años, a los grupos que así lo desean se les permite continuar indefinidamente, ofreciéndoles clases de conversación basadas en los objetivos y contenidos del último nivel (véase imagen en la página siguiente).

El centro donde se ha realizado el experimento con un curso intensivo de dos semanas es el Centrum voor Levende Talen (CLT), escuela de idiomas de la Universidad Católica de Lovaina (K.U.Leuven) en la región de Flandes, la cual también forma parte de la red de CVO del ministerio flamenco. Sin embargo, el curso de verano se organiza de forma privada por el centro y se ofrecen solamente cuatro lenguas (inglés, alemán, francés y español) y en español sólo cuatro niveles: A1, A2, B1.1 y B1.2. Durante el año escolar, la escuela ofrece la posibilidad de estudiar 18 lenguas modernas y la mayoría de ellas hasta alcanzar el nivel C1 del MCER. En este centro no se imparte el neerlandés, porque de esta labor se ocupa el ILT (Instituut voor Levende Talen) que pertenece también a la universidad y que ofrece la posibilidad de alcanzar el nivel B2 de neerlandés en un año para aquellas personas que desean inscribirse en la universidad.

²⁶ <http://www.mecd.gob.es>. “El mundo estudia español en Bélgica”, pág.15



<http://www.cvomj.be/images/stories/pdf/traject%20NT2,%20Duits,%20Engels,Frans.pdf>

4.2. Resultados de las encuestas a los estudiantes de niveles superiores.

En su artículo de 2006, Martínez Vázquez, J y Nieto, H.I.²⁷ analizan los errores de sus estudiantes de nivel avanzado en Buenos Aires. Se observaron los errores de expresión escrita de estudiantes de varias nacionalidades y su conclusión fue que “los errores fosilizados más comunes se relacionan con el uso de ser y estar, de los pretéritos y del subjuntivo, que trae especial problema a los hablantes de lenguas no latinas” (pág. 11).

Para este trabajo hemos realizado una encuesta a veinticinco estudiantes de niveles superiores (C1) en la escuela señalada en Bruselas: el 35% admite tener problemas con el subjuntivo, el 35% con los pasados y sólo el 15% con ser y estar, el mismo número de alumnos que admite tener problemas con las preposiciones. Vemos, pues, que en nuestro contexto los errores principales de los estudiantes de niveles avanzados son los mismos que en otros contextos distintos. Los autores del artículo justifican los errores por falta de correspondencia con la lengua materna; en nuestro caso podemos constatar que los estudiantes con un alto dominio del francés tienen menos problemas que los otros, pero tampoco dominan los aspectos gramaticales más difíciles. Además, la oposición entre ser y estar no existe en francés, ya que sólo existe el verbo “être”.

La encuesta no se pudo realizar a los estudiantes del otro centro por ser el nivel B1.2 el más alto ofrecido y porque al tratarse de un curso de verano, no podemos suponer que los mismos estudiantes cursen todos los niveles de forma continuada en este tipo de curso.

A pesar de estos resultados, los profesores de niveles superiores constatamos a menudo que el subjuntivo suele representar más problemas que el apartado de los

²⁷ MARTÍNEZ VÁZQUEZ, J y NIETO, H.I. (2006): “Análisis del error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros”, redELE, núm. 7.

pasados en las producciones orales y escritas de nuestros aprendientes. A menudo nos sorprende constatar que estudiantes que llevan diez años estudiando la lengua, todavía usen el indicativo después de “no creo que”.

Entre los encuestados, encontramos una persona que ha cursado 20 años de español en el centro, tres que han cursado 15 años y dos que han cursado 12. Seis de los estudiantes lleva 10 años estudiando español y el resto lleva menos de 10, con un mínimo de 5 o 6 años y una gran mayoría de 8 o 9.

Once de ellos dedica más de dos horas a la semana al estudio de la lengua en casa. Cinco le dedica unas dos horas semanales y ocho sólo una hora. Ninguno de los encuestados marcó la opción 0.

En relación al nivel de satisfacción personal con su nivel de español, la respuesta mayoritaria es el 6 en una escala del 0 al 10. Seguidamente encontramos tres personas que marcaron 5 y tres personas que marcaron 7. Las otras opciones fueron seleccionadas en uno o dos casos, con lo cual podemos concluir que el nivel de satisfacción general está ligeramente por encima del 5.

Las respuestas a la pregunta 4, en la que se les preguntaba por su principal problema en español, fueron contundentes: la gramática y la fluidez. Estos dos aspectos están naturalmente relacionados porque las dudas a la hora de aplicar la gramática pueden interferir en la fluidez.

En general las respuestas a la pregunta 7 muestran un alto grado de satisfacción con las explicaciones gramaticales que han recibido a lo largo de los años de estudio del español.

Parece contradictorio, sin embargo, que después de tantos años de estudio y con una cantidad razonable de horas de dedicación en casa, su nivel de satisfacción en cuanto al nivel sea bajo y que la mayoría confiese tener problemas con la gramática y la fluidez.

Es cierto que un estudiante de A1 tiene quizás menos conciencia de la complejidad de la lengua y como su ritmo de aprendizaje parece muy alto, su nivel de satisfacción con las clases y con el nivel puede ser mayor al de una persona que ha adquirido ya un sistema lingüístico más complejo y es más consciente de sus errores y de su falta de fluidez. Asimismo, en el centro, muchos de los estudiantes de niveles superiores que continúan estudiando indefinidamente la lengua son personas jubiladas, para los que esa actividad es más bien una afición y que al mismo tiempo que aprenden nuevas cosas, olvidan también muchas otras.

Sin embargo, los resultados de estas encuestas muestran que la gramática sigue siendo un problema para nuestros estudiantes y como consecuencia para nosotros, los docentes. El hecho de que estudiantes políglotas con un alto nivel cultural no alcancen un nivel satisfactorio después de diez años de clases, debería hacernos reflexionar y analizar el sistema en el que estos estudiantes aprenden.

Esta realidad nos parece motivo más que suficiente para justificar un experimento que si bien puede no ser la solución final al problema del subjuntivo en español, pretende ser una pequeña contribución para intentar cambiar la base del sistema e incentivar otras investigaciones en la misma dirección.

4.2. Características de los dos grupos de nivel A1.

4.2.1. Grupo 1. Curso extensivo. CVO Meise Jette. Bruselas.

El grupo consta al final del año de 12 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 27 y los 53 años. Los 12 estudiantes que finalizaron el curso asistieron regularmente a clase, salvo contadas excepciones. En el centro se permite organizar actividades culturales que sustituyan las horas de clase. Además de la cena de Navidad y de final de curso, los estudiantes asistieron un miércoles por la tarde a una conferencia del escritor chileno Alejandro Zambra, en la que el autor fue entrevistado en español y leyó fragmentos de sus obras (con subtítulos en francés y neerlandés en la pantalla).

Estas actividades se utilizan primordialmente para hacer descubrir a los estudiantes la gran oferta cultural en español que existe en Bruselas y para aumentar su motivación al darse cuenta de que comprenden una conferencia y que pueden usar lo que aprenden en el aula en la vida real.

Los estudiantes de este grupo son adultos que trabajan y que pueden permitirse viajar regularmente a España o a países hispanohablantes. Además, tres de ellos asisten a cursos de salsa donde algunas personas hablan español; y dos mujeres de la clase tienen una pareja hispanohablante.

La mayoría de los estudiantes tiene estudios universitarios, 4 tiene estudios de secundaria y una solo estudios de primaria. La mayoría de ellos trabajan en grandes empresas, tres de ellos trabajan en profesiones relacionadas con la salud y una se dedica a los servicios de limpieza. Esta última es también la única extranjera de la clase. Se trata de una mujer brasileña de 43 años que lleva 12 viviendo en Bélgica y que habla portugués y francés.

El resto de estudiantes son belgas: dos de ellos son francófonos, tres de ellos son bilingües y el resto tienen como lengua materna el neerlandés. Los dos francófonos hablan muy bien neerlandés y cuatro de los neerlandófonos hablan francés regularmente en el trabajo o en su vida privada y se consideran, por lo tanto, prácticamente bilingües. En resumen, de los doce estudiantes con los que se hizo el experimento sólo dos muestran un nivel bajo de francés. Las dos chicas viven en Bruselas pero trabajan o estudian en ambientes neerlandófonos y sólo usan el francés en situaciones básicas de comunicación. A pesar de ello, estas dos estudiantes fueron las que mejores resultados obtuvieron en las pruebas finales.

Todos los estudiantes encuestados hablan inglés, excepto la mujer brasileña y la médica francófona. Uno de los francófonos habla italiano fluidamente. Dos personas hablan también alemán.

En conjunto, pues, se trata de un grupo en el que todos hablan como mínimo tres lenguas, con la excepción de la mujer brasileña que habla dos lenguas, las dos flamencas que no hablan muy bien francés y la médica francófona que sólo habla neerlandés.

En cuanto a los objetivos de su aprendizaje, todos ellos manifestaron en la encuesta que lo más importante a la hora de aprender una lengua es poder comunicarse con la gente. Solamente cuatro marcaron la opción relacionada con la corrección gramatical. Ésta es seguramente una característica propia de personas con una formación profesional no relacionada con la lingüística y cuya motivación para aprender un idioma es claramente poder desenvolverse en una situación informal.

Los francófonos respondieron a la pregunta 4 en la que se les pedía si eran conscientes de usar el subjuntivo en su lengua materna. Sorprendentemente, solamente uno respondió que no era consciente de ello. A los otros estudiantes se les preguntó si usaban el subjuntivo en francés y solamente uno respondió que sí.

Esta respuesta puede sorprender al lector, pero hay que precisar que el subjuntivo en francés es mucho menos frecuente que en español, que las formas del subjuntivo muchas veces se confunden en la lengua oral con las formas del indicativo y que aparentemente el uso del modo está desapareciendo en la lengua oral.

4.2.2. Grupo 2. Curso intensivo. CLT. Lovaina (Flandes).

El grupo está formado por once personas jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años y una mujer de 32. De estos once, diez son belgas y uno es coreano. Los jóvenes son en gran mayoría estudiantes de la Universidad Católica de Lovaina, dos de ellos estudiantes de filología. La mujer de 32 años tiene estudios de secundaria y trabaja en el aeropuerto de Bruselas, donde está en constante contacto con muchas lenguas.

Los estudiantes asistieron a todas las clases, excepto uno (el coreano) que faltó una tarde por no encontrarse bien. Durante tres días hubo una fuerte ola de calor en

Bélgica, y el hecho de no tener aire acondicionado hizo que durante algunas horas del curso fuera muy difícil para los estudiantes concentrarse en lo que estábamos aprendiendo.

Tres de los estudiantes van a realizar una estancia en España con una beca Erasmus. Una tiene un contrato de prácticas en Mallorca y tres de ellos van a hacer unas prácticas en América Latina (Perú y Bolivia).

Todos los estudiantes del grupo eran belgas flamencos con la excepción de un joven coreano de 18 años que va a empezar sus estudios de farmacia en Nueva York en septiembre de este año.

Ocho de los estudiantes afirmaron tener un nivel alto o muy alto de francés. Dos reconocieron tener un nivel básico, y el estudiante coreano no tiene conocimientos de francés. La enseñanza del francés es obligatoria en secundaria en el sistema educativo flamenco, pero muchos jóvenes flamencos tienen sólo conocimientos teóricos porque Flandes es una región oficialmente monolingüe, a diferencia de los que viven en la región bilingüe con mayoría francófona de Bruselas.

Uno de los encuestados manifestó que su objetivo principal en el aprendizaje del español es poder leer libros y periódicos. El resto marcaron la opción de poder comunicarse con la gente y sólo tres marcaron la opción que da prioridad a la corrección gramatical. Curiosamente una de las estudiantes de filología no la marcó.

Solamente 5 de los 11 estudiantes afirmó usar el subjuntivo en francés. El resto contestó que no es consciente de ello o que no sabe nunca cuándo debe usarlo.

La comparación de los resultados de la encuesta y los resultados finales de los exámenes muestra que el nivel de conocimiento de francés no mantiene una relación directa con la habilidad y rapidez en el aprendizaje del español. Sí la tiene, en cambio, el hecho de tener conocimientos de un mínimo de tres lenguas, entre ellas el francés, aunque el nivel de fluidez oral no sea muy alto.

En cada uno de los dos grupos encontramos un estudiante extranjero que muestra más dificultades a la hora de aprender en comparación con los belgas; probablemente los belgas estén más acostumbrados a escuchar y aprender otras lenguas y tengan más predisposición a la práctica oral, a pesar de ser conscientes de que cometen errores.

4.3. Método de enseñanza.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Bélgica, sobre todo en la enseñanza de adultos, se basa en los contenidos de MCER y da mucha importancia a la competencia comunicativa. El método oficial de enseñanza es el método comunicativo, pero prestando atención a la gramática, que se enseña de forma inductiva.

Por razones obvias, las lenguas que aprenden los extranjeros con la finalidad de encontrar un trabajo en el país prestan también mucha atención a la corrección escrita, pero en las lenguas como el italiano, el portugués y el español -que se estudian principalmente para viajar e interactuar con la gente- la corrección escrita tiene menos importancia.

En las clases de A1, desde el primer momento se habla solamente la lengua meta y se usa la traducción sólo cuando es imprescindible. Se estimula a los estudiantes a que usen siempre la lengua que están aprendiendo, cuando se dirigen al profesor y también cuando trabajan en pequeños grupos. Gracias a los conocimientos de otras lenguas y a la buena predisposición de los estudiantes, éste resulta un método viable y efectivo.

En los dos centros en los que se ha realizado el experimento usamos el manual "Nuevo ELE" de la editorial SM, que está basado en el PCIC. El manual se presenta como "un curso comunicativo de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos de nivel principiante, concebido con el objetivo de ayudar al alumno a alcanzar un alto grado de competencia lingüística y comunicativa" (pág.3).

El manual no especifica el nivel del MCER que se alcanza pero informa de que “se ofrecen unas propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje del estudiante y lo sitúan en condiciones de abordar con garantías de éxito situaciones de uso de la lengua, así como cualquier prueba oficial propia del nivel al que “Nuevo Ele inicial 1” va dirigido (D.E.L.E., escuelas oficiales de idiomas y titulaciones oficiales locales).” (pág. 3).

En la página web de SM sí se especifican los niveles de los cuatro manuales de “Nuevo ELE”: “Nuevo ELE es un curso comunicativo de español en cuatro niveles y que abarca desde el nivel A1 hasta el nivel B2 del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.”²⁸ Se recomienda, además, que los cursos sean de 80 o 90 horas por nivel.

La gran ventaja de este método es que “su estructura, clara y sencilla, ayuda al profesor a ser flexible y adaptar los contenidos a cada contexto y entorno de aprendizaje.”²⁹ La guía pedagógica para el profesor ofrece muchas propuestas lúdicas para introducir los diferentes temas y el libro de ejercicios con solucionario fomenta la autonomía del estudiante y refuerza su aprendizaje fuera del aula.

Los contenidos del manual se complementan con material extra, entre los que se encuentran esquemas gramaticales tradicionales, material audiovisual y elementos lúdicos que son indispensables para mantener la atención y motivación de los estudiantes. En todo momento se fomenta que los estudiantes usen la lengua que están aprendiendo de forma creativa y espontánea, se les corrigen los errores que son propios de su nivel. El input que reciben es en un primer momento un español muy simplificado y acompañado de gestos e imágenes. A medida que avanza el curso, el profesor puede progresivamente aumentar el nivel de dificultad del input, introduciendo incluso algunos verbos en pasado, en subjuntivo o en condicional, si la situación comunicativa lo requiere. Asimismo, el uso de material auténtico en clase, como son los cortometrajes o las canciones, hace que los estudiantes entren muy pronto en contacto con formas verbales más complejas que no deben dominar pero sí comprender.

Durante el experimento se ha intentado no evitar el uso del subjuntivo en el discurso del profesor, sobre todo a partir del momento en que ya conocían las formas.

4.4. Realización de las actividades de A1 en clase. Procedimientos y resultados.

Las actividades con estructuras en subjuntivo se realizan a partir de la lección 9, es decir, en el año escolar se situarían aproximadamente en marzo, cuando los estudiantes ya conocen los verbos regulares e irregulares en presente de indicativo y han tenido suficiente tiempo para asimilarlos. Hemos procurado conseguir un equilibrio de las cuatro principales destrezas en la realización de estas actividades: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

La primera actividad del experimento se puede considerar una actividad pre-comunicativa en la que se pretende fijar las formas del imperativo de tú y de usted. En la lección 9 del manual (Lugares y horarios públicos) los estudiantes aprenden a preguntar y explicar el camino y en la página 79 encontramos un cuadro de gramática que introduce el imperativo de tú y de usted de los verbos girar, cruzar, tomar, perdonar, coger, seguir y oír.

Después de leer, escuchar y analizar los diálogos del libro -en los que los participantes usan el imperativo para dar indicaciones- los estudiantes practican estas formas con una actividad extra, que a la vez sirve para introducir el imperativo negativo. A partir de unas pocas muestras de lengua, los estudiantes deducen cómo se forma el imperativo negativo de tú. No se les proporciona la conjugación completa del presente de subjuntivo, pero se les dice que esta forma es la misma. Véase

²⁸ http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17728

²⁹ http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17728

presentación de diapositivas adjunta a la memoria en la que se repasan las formas del imperativo afirmativo y negativo.

Para practicar las formas del imperativo afirmativo y negativo, se les pide que hagan, en grupos, una lista de consejos para ser feliz. El profesor supervisa el proceso de elaboración de la lista, ayudándoles con el vocabulario y las formas. Un representante de cada grupo lee su lista y los otros grupos dan su opinión sobre ella. Esta actividad se puede completar con el visionado de un vídeo de youtube titulado "Sé feliz"³⁰ con el posterior análisis del vocabulario y de las formas desconocidas. Adjuntamos el vídeo a la memoria.

Estas formas nos resultan útiles para alcanzar los objetivos de la lección. Para completar los contenidos, los estudiantes realizan también dos ejercicios A/B del manual "Dual", en los que tienen un plano de una ciudad y algunas instrucciones para intercambiar información sobre dónde están ciertas tiendas.

La actividad 3 sirve para reforzar la diferencia entre el imperativo de tú y el de usted. A menudo los estudiantes mezclan las dos formas al realizar los diálogos indicando el camino. Con esta actividad se pretende concienciar al estudiante de que en ciertas ocasiones el uso de tú puede resultar descortés y les ayuda a prestar atención a la forma del verbo. La diferencia entre tú y usted se introduce ya en la lección 4 pero es siempre conveniente revisarlo.

En un primer momento, los estudiantes deben completar el cuadro con las formas adecuadas del verbo para recordar lo visto la semana anterior. Ésas son las formas que necesitarán posteriormente para completar dos diálogos en los que se le indica el camino a una persona, pero en el primer caso se trata de una persona joven y en el segundo de una persona mayor. Al final de la actividad los estudiantes deben completar la conclusión, lo cual les induce a reflexionar sobre la lengua y fomenta su autonomía en el aprendizaje.

En la lección 10 nos centramos en la adquisición del verbo gustar tanto referido a ellos mismos como a otras personas. Se aprenden asimismo las diferentes gradaciones (me encanta, no me gusta nada, odio...) y a expresar coincidencia (a mí también) o no coincidencia de gustos (a mí no). En este apartado del programa hemos decidido no introducir formas en subjuntivo, aunque se podría haber introducido la estructura "Me gusta que + subjuntivo" cuando en la frase aparecen dos sujetos. Hemos considerado que el verbo gustar representa dificultad suficiente para nuestros alumnos, ya que en neerlandés y francés se expresan los gustos con estructuras menos complejas.

En la lección 11 se introducen en el manual los verbos irregulares de diptongación y los verbos reflexivos. En realidad, en clase los hemos introducido ya antes para que los estudiantes dispongan de más oportunidades de práctica. Se suelen presentar después de la lección 8 (mi casa, mi habitación) pero es en la lección 11 donde aprenden a hablar de sus acciones cotidianas y a formar frases como "Me levanto a las 8, me ducho, desayuno, me acuesto a las 11 de la noche". En esta lección podemos presentar también el cortometraje "Rutina", que adjuntamos a la memoria. Es un cortometraje en el que no hay diálogo, simplemente una voz en off que no es necesario entender para entender el corto; los estudiantes observan las imágenes y deben describirlas. Después se puede crear un pequeño debate para que opinen sobre si tener una rutina estricta es bueno o malo y por qué.

Este contexto nos brinda la oportunidad de introducir la estructura "no creo que + subjuntivo" a través de la actividad 4. En esta actividad empezamos con un precalentamiento, que consiste en completar un cuadro con las formas de yo, tú y él en presente de indicativo y una última columna con la forma del imperativo de usted. En el cuadro aparecen los verbos que posteriormente se usarán para la actividad.

En el apartado 2 los estudiantes deben escribir en el cuadro el nombre de otras personas de la clase que ellos creen que realizan las acciones descritas (cantar en la

³⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=mPPK73b7b78>

ducha, tener mucho dinero, salir cada fin de semana...). En la primera columna escribirán los nombres de las personas que creen que sí realizan estas acciones y en la segunda columna los nombres de las que no.

Acto seguido, se les dice que cuando creemos que alguien realiza una acción estamos afirmando esa acción y por lo tanto se usa el verbo en indicativo, pero que cuando lo que queremos es negar que la persona haga esa acción, estamos distanciándonos de esa afirmación y por eso usamos el subjuntivo. Los estudiantes escriben frases con la estructura “creo que + indicativo” y con “no creo que + subjuntivo”. Se le puede añadir una tercera columna con “creo que no + indicativo” pero nos pareció más claro simplificarlo en dos columnas.

Los estudiantes leen sus frases y con la ayuda de la presentación de diapositivas, el profesor les formula las preguntas a algunos de ellos; por ejemplo, si un estudiante ha dicho “Creo que Vicky tiene mucho dinero”, el profesor le preguntará a Vicky: “Vicky, ¿es verdad que tienes mucho dinero?”. Con esta actividad estamos en realidad practicando las diferentes formas del presente de indicativo; para los estudiantes belgas resulta a menudo difícil usar diferentes formas para la primera y la tercera persona del singular. Además de practicar estas formas, introducimos una estructura que nos parece de alta rentabilidad comunicativa, como es “no creo que + subjuntivo”. La conclusión les ayuda a reflexionar sobre el concepto de afirmar o no afirmar, que más tarde podrán relacionar con el concepto de declaración / no declaración que se les enseñará en B1.

Una vez que nuestros estudiantes pueden hablar de su rutina diaria, en el libro se introduce el contexto del fin de semana. La lección empieza con una lista de palabras y expresiones y unos dibujos que los estudiantes tienen que relacionar. A continuación, el profesor les pregunta a algunos estudiantes cuáles de estas actividades realizan ellos los fines de semana.

La actividad 5 consiste en preparar un diálogo para hablar de sus planes para el fin de semana. La actividad previa consiste en completar parte de un diálogo, porque están en el autobús y sólo oyen a uno de los interlocutores. En este momento escribimos en la pizarra la expresión “¡Que tengas un buen fin de semana!” para que lo incorporen como frase final. Basándose en el modelo y en parejas, deberán improvisar un diálogo similar explicando sus planes para el fin de semana siguiente.

Con esta actividad, los estudiantes se ven forzados a usar el vocabulario que han adquirido en la lección dentro de un contexto real e introducimos una fórmula muy habitual que contiene un verbo en subjuntivo. Todas las parejas de estudiantes usaron la fórmula sin problemas al final de su diálogo, aunque muchos la leyeron de la pizarra.

La lección siguiente se titula *¿Qué te pasa?* y en ella se introduce el vocabulario más básico del cuerpo y algunas expresiones como “Tengo hambre”, “Estoy cansado”, “Tengo frío”. Hasta este momento los estudiantes conocen la diferencia entre ser y estar sólo en el contexto de la ciudad. Les explicamos que “ser” es para describir y “estar” para la localización geográfica. En este punto creemos que es importante explicarles que “Estoy cansado” se expresa con “estar” porque se trata de un estado. Es un concepto quizás algo abstracto para ellos en este momento del aprendizaje, pero si no les damos ninguna explicación pueden llegar a la conclusión de que se trata de algo “temporal” y eso también podría ocasionarnos problemas en los niveles superiores. Al final de la lección, aprenden a dar consejos a las personas que tienen algún problema de salud mediante el imperativo o la construcción “¿Por qué no te tomas...?”.

En este contexto es habitual escenificar un diálogo con un médico. Se intenta normalmente que la persona que hace de médico sea en realidad médico, siempre que haya alguno en clase. El paciente debe contar qué le pasa y el médico le da un consejo usando la estructura aprendida.

Para fijar las expresiones con ser, estar y tener, en la actividad 6 les damos un diálogo que tienen que completar con estos verbos. Además, hemos añadido algunos huecos en los que hace falta un imperativo, ya sea positivo o negativo. Para terminar

el diálogo, escribimos en la pizarra la expresión “¡Que te mejores!”. Les explicamos que “mejores” es un subjuntivo y les animamos a que la usen al final del diálogo de la actividad.

Cuando ya han completado la fotocopia, tal y como hemos hecho en la actividad anterior y por parejas, deberán improvisar un diálogo similar y usar la expresión final “¡Que te mejores!”. Creemos que esta expresión no es difícil de entender por los estudiantes y que es la más natural en este contexto.

Durante la realización de la actividad en clase constatamos que los estudiantes son conscientes de que deben usarla al final, pero la leen de la pizarra porque quizá sea algo difícil de memorizar.

La última de las actividades con subjuntivo realizadas en grupos de A1 está enmarcada en el contexto de la lección 14, *¿Cómo quedamos?* En esta lección los estudiantes aprenden a responder al teléfono en español, a comunicar que la persona por la que preguntan está ocupada o no está en casa y a realizar invitaciones para quedar con otra persona con el fin de realizar alguna actividad de ocio.

Después de leer, escuchar y analizar los diálogos del libro y de practicar el nuevo vocabulario adquirido, se les propone la actividad 7, que consiste en proponer una actividad de ocio a sus compañeros de grupo y reaccionar ante las propuestas de los otros. Se divide a los estudiantes en pequeños grupos y cada estudiante recibe una tarjeta de invitación y varias de reacción.

Pensamos que este contexto es muy útil en una situación de inmersión lingüística y que es importante fomentar la espontaneidad en las conversaciones. Por eso, si nuestros estudiantes sólo aprenden a aceptar o rechazar invitaciones diciendo “Sí, puedo” o “No, no puedo” o a responder a preguntas como “¿Dónde quedamos?” siempre y solamente con una pequeña información, pragmáticamente nuestros estudiantes están perdiendo la oportunidad de ser flexibles. Así pues, en este contexto introducimos la tarjeta de “Eres flexible” y les explicamos que se puede responder a las preguntas con un “Donde quieras” o “Cuando quieras” y que estas estructuras rigen subjuntivo porque no estamos especificando qué quiere la otra persona.

La actividad fue un éxito y a los estudiantes les gustó mucho ver las reacciones de las otras personas a sus propuestas. Además de las invitaciones de las tarjetas, se les pidió que hicieran alguna propuesta de iniciativa propia y de allí surgió que algunos de ellos quedaran en la vida real.

Al final de la lección 14, la última que hicimos en clase (la lección 15 introduce el pretérito indefinido y consideramos que en A1 no es necesario que lo conozcan) aparecen unas tarjetas postales que sirven de invitación.

Con este pretexto, y basado en una actividad de *Actividades para el marco común europeo A1*³¹, los estudiantes aprendieron a escribir una postal desde un lugar de vacaciones. En la pizarra escribimos la frase “Espero que estés bien” como fórmula de inicio de una postal.

Todos los estudiantes completaron la postal con esta estructura, pero cuando se les pidió que completaran el mismo ejercicio en el examen, ninguno recordó que regía un subjuntivo. Probablemente la razón es que lo que se aprende en la última clase se repasa menos para el examen, porque quizás se considera como algo extra o se cree que necesita menos revisión.

En algunos manuales de A1 (“Aula Internacional”, por ejemplo) se introducen el vocabulario y los diálogos relacionados con la comida. Éste no es el caso de “Nuevo ELE”, pero de tener este contexto, se podría incorporar al diálogo la expresión “¡Que aproveche!”, por ser ésta mucho más habitual que “¡Buen provecho!”.

Con los estudiantes del curso intensivo de verano se ven también las formas y el uso del pretérito perfecto, ya que se considera que después de un curso intensivo deben poder expresarse en presente, pero también reconocer y usar algunas formas en pasado.

³¹ VV.AA. (2009) ed. En clave ELE, Madrid.

4.5. Propuesta de actividades de ampliación para el nivel A2.

El experimento se ha realizado únicamente con dos grupos de A1, pero a continuación presentamos algunas actividades complementarias al libro para cuando estos estudiantes estén realizando el nivel A2 y se quiera continuar con la introducción paulatina de las estructuras en subjuntivo. En este nivel creemos que no son rentables las explicaciones teóricas sobre la dualidad modal. Como en el nivel anterior, sí que pensamos, en cambio, que es útil que los estudiantes usen algunas estructuras con subjuntivo en clase, que sean conscientes de ello, pero sin pedirles que entiendan la teoría gramatical. Las actividades están basadas en los contenidos gramaticales y léxicos de 10 de las 15 lecciones del manual *Nuevo Ele Inicial 2*, que se ve íntegramente en el nivel 1.2 de nuestro centro.

En la primera lección, *El trabajo*, los estudiantes aprenden a hablar de las ventajas e inconvenientes de su trabajo, así como de sus horarios, los medios de transporte que utilizan para ir a trabajar y cuánto tardan desplazándose.

Este nos parece un buen momento para hablar de los problemas que se pueden tener en el trabajo y para revisar las fórmulas para dar consejos que aprendieron en el contexto de los problemas de salud. Además de las estructuras “¿Por qué no...?” y las de imperativo, podemos introducir aquí la estructura “Te aconsejo que + subjuntivo”. Pensamos que es una estructura de fácil adquisición y adecuada para este contexto.

La actividad se realiza en parejas y cada uno de los estudiantes tiene una lista de problemas que debe relatar a su compañero y una lista de consejos que puede dar para ayudar a su compañero. El profesor supervisará la interacción de los estudiantes, asegurándose de que no usen siempre la misma estructura y de que conjuguen correctamente los verbos en presente de indicativo, en imperativo o en presente de subjuntivo.

Si consideramos que nuestros estudiantes tienen una buena competencia comunicativa y queremos repasar las formas del imperativo afirmativo y negativo, a la vez que generamos un debate, podemos usar en este punto la presentación en diapositivas “La mujer perfecta. El machismo en nuestra sociedad.” (véase documentos adjuntos a la memoria) en la que se dan instrucciones a las mujeres para convertirse en la esposa ideal; estas imágenes forman parte de la “Guía de la buena esposa” publicada por Pilar Primo de Rivera en 1953. Con esta presentación los estudiantes reciben como input muchas formas del imperativo, a la vez que generamos un debate cultural sobre el machismo en España y en Bélgica.

En la lección 2, *Planes*, se introducen las perífrasis verbales de obligación y de intención (ir a + infinitivo, tener que/hay que + infinitivo). Como actividad extra, cuando ya conocen la perífrasis de intención, se les puede mostrar el anuncio de una academia de idiomas (que adjuntamos a los otros documentos de la memoria) en el que se ve un gato acercándose a una pecera para comerse el pez. Paramos el vídeo justo en el momento en que está a punto de cogerlo y les preguntamos a los estudiantes “¿Qué va a pasar ahora?”. Así despertamos su curiosidad, les motivamos para que usen las estructuras aprendidas y también podemos reforzar de esta manera la estructura “No que + subjuntivo” si alguien la utiliza.

La actividad propuesta para esta lección refuerza la actividad anterior, practicando de nuevo los consejos, pero ahora introduciendo también los consejos en imperativo negativo. La historieta de Maitena nos parece que puede propiciar el debate espontáneo en clase, además de recordar el vocabulario de los estados de ánimo que se había introducido en la lección 13 del manual de A1. Es un buen momento para recordar a nuestros estudiantes que los estados de ánimo se expresan con estar y no con ser. Así lo vamos reforzando también paulatinamente.

En grupos de cuatro, cada estudiante hace una lista de cosas que va a hacer el próximo fin de semana. Cuando lo ponen en común con sus compañeros de grupo, éstos le van a dar consejos sobre dónde no ir. Por ejemplo: A: “Este fin de semana

tengo visita y vamos a visitar Brujas”. B: “¿Por qué? No vayas a Brujas, mejor ve a Gante. Es menos turístico”.

Cuando ya han practicado la estructura en grupos, escribimos en la pizarra el nombre de la historieta de Maitena “No vayas al... si...” y les preguntamos a los estudiantes qué les sugiere. Luego les pedimos que hagan frases con la estructura “No vayas al... si...” Luego observamos la historieta para ver si los ejemplos coinciden.

Según el manual *Nuevo ELE* el vocabulario de la comida se introduce en A2, junto con los diálogos de la tienda y del restaurante. Pensamos que es posible y pertinente introducir algunos vocablos sobre la comida en A1 si pensamos que nuestros estudiantes van a necesitarlo en sus contactos con la lengua. Sin embargo, en A2 está bien añadir el vocabulario de los recipientes y las medidas en qué envases se venden los productos en forma de colocaciones (una lata de Coca-cola, una docena de huevos...). Para asimilar estas colocaciones, nos parece muy interesante el vídeo “Medidas y envases” de la serie de vídeos para aprender español de Agustín Iruela. En este vídeo los estudiantes ven y escuchan el nombre de medidas, envases y alimentos. Es interesante ver por primera vez el vídeo sin sonido, dejando que los estudiantes adivinen el vocabulario, para luego comprobarlo con el sonido. Adjuntamos también el vídeo con el material extra de la memoria.

Como repaso de ese vocabulario y como actividad preparatoria para la lectura de otra historieta de Maitena, proponemos una actividad de relacionar en la que los estudiantes tienen tarjetas con vocabulario y fotos y deben encontrar las parejas mediante el juego de “Memory”. Esas palabras son las que aparecen en la historieta, que relaciona lo que una persona tiene en la nevera con su carácter o su situación personal. Es éste un buen momento para puntualizar que el carácter de la persona se expresa con ser, en oposición al estado que hemos visto en la lección anterior.

Después de la lectura de la historieta, los estudiantes deberán debatir sobre si realmente se pueden hacer tales suposiciones y les pediremos que lo expresen con la estructura “Si alguien tiene... en la nevera, es probable que + subjuntivo”.

En la lecciones 4 y 5 los estudiantes aprenden las formas y el uso del pretérito perfecto para relatar hechos recientes o experiencias personales. Consideramos que es un buen momento para introducir las formas del pretérito perfecto de subjuntivo por su bajo grado de dificultad y su gran rentabilidad comunicativa.

Después de haber aprendido y practicado las formas del pretérito perfecto, dejamos que nuestros estudiantes lean el texto de la actividad 4. Tras la lectura, les pedimos que reflexionen sobre la forma “haya perdonado” y que deduzcan por qué usamos esta forma y no la forma en Indicativo.

Para practicar la dualidad “Creo que ha” / “No creo que haya” les mostramos dos fotos y les pedimos que hagan hipótesis sobre lo que les ha ocurrido a esas personas. En la primera foto vemos la espalda de una persona quemada por el sol y en la segunda vemos a una persona llorando; esta actividad la hacemos después de explicar que el pretérito perfecto se usa también para hablar de acciones que tienen consecuencia en el presente (“tiene la espalda quemada porque ha tomado el sol”). Véase la presentación de diapositivas titulada “Pretérito perfecto A2” que adjuntamos a la memoria.

El vocabulario de la ropa se introduce de forma superficial en A1 cuando hablamos de la descripción física, pero es en A2 cuando se consolida. Una vez aprendido el vocabulario y practicado el diálogo en la tienda de ropa, proponemos una actividad de repaso.

Dividimos la clase en cuatro grupos. A dos grupos les damos la foto A y a los otros dos la foto B:

A



B



Cada grupo recibe también esta lista de diez preguntas para que hagan hipótesis sobre el carácter y la vida de la persona:

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿De dónde es?
3. ¿Vive en una ciudad o en un pueblo?
4. ¿A qué se dedica?
5. ¿Tiene hermanos/hermanas?
6. ¿Está casada?
7. ¿Tiene hijos?
8. ¿Fuma? ¿Bebe alcohol? ¿Toma drogas?
9. ¿Es optimista o pesimista? ¿Es simpática?
10. ¿Es feliz con su vida?

Cuando hayan respondido a las preguntas en grupo, ponemos en común sus opiniones. Dividimos la pizarra en dos columnas: “CREO QUE...” y “NO CREO QUE...”. Les recordamos que “NO CREO QUE” se usa con subjuntivo. Vamos apuntando las opiniones en cada columna. Finalmente les mostramos las dos fotos proyectadas, las cuales son dos fotos de la misma persona pero con ropa distinta y analizamos por qué una nos ha dado una impresión y la otra no. Pueden describir el tipo de ropa y el estado de ánimo que aparenta para explicar por qué siendo la misma persona, nos ha dado impresiones tan diferentes. También podemos aprovechar esta actividad para repasar las formas del presente continuo, preguntándoles a los estudiantes qué está haciendo la persona.

La actividad 6 se sitúa en el contexto de la lección 7, *Feliz cumpleaños*, y es más de corte estructuralista. Retomamos las expresiones “Que te mejores” y “Que tengas un buen fin de semana” aprendidas en el nivel anterior y les pedimos a los estudiantes que completen las frases que diríamos en una fiesta de cumpleaños para desearle salud y diversión a nuestro anfitrión.

En las lecciones 8 y 9 se aprenden y practican todas las formas regulares y algunas formas irregulares (ir, ser, estar, venir y hacer) del pretérito indefinido en el contexto de relatar viajes y hablar de biografías. Consideramos que el pretérito imperfecto de subjuntivo es demasiado difícil para ser introducido en A2 y por ello no proponemos ninguna actividad relacionada con el subjuntivo en estas lecciones.

La lección 10 se titula *Permisos y favores* y, a pesar de que en este contexto se podría justificar la introducción de la estructura “¿Te importa que + subjuntivo?”, pensamos que las diferencias gramaticales de la lengua neerlandesa (que usa verbos modales como el resto de lenguas germánicas) y la española hacen que el grado de dificultad de esta lección sea ya muy alto y no hay necesidad de que aparezcan nuevas estructuras más complejas.

En la lección 12 introducimos las formas irregulares del pretérito indefinido bajo el título *¿Qué tal el fin de semana?* La actividad 8 insiste en la dualidad modal a la hora de afirmar una información de la que se está seguro o de no declarar una información mediante la acción de dudarla o de presentarla como una mera posibilidad. Se trata de que, en grupos de 4, una chica represente el papel de la novia de Enrique -a quién este le propuso matrimonio el fin de semana pasado- y que los otros tres la ayuden a decidir haciendo una lista de pros y contras. Los otros compañeros disponen de una lista con algunas informaciones contrastadas y otras que son más bien rumores; si las hipótesis de uno se contradicen con las certezas de otro, éste deberá negarlas. La novia de Enrique escribirá en su lista sólo los argumentos que sus compañeros expresen en indicativo, por ser las únicas informaciones declaradas. Con esta actividad repasamos el vocabulario del carácter, que hemos visto en las descripciones de A1 y revisado en la actividad 3 de este apartado; debemos recalcar, obviamente, que los adjetivos de carácter van siempre acompañados del verbo ser. Al mismo tiempo, insistimos en la declaratividad del indicativo y la no declaratividad del subjuntivo con el objetivo de que al final del segundo año de español, suene una alarma en su cerebro cuando empiecen una frase con “No creo que” o “No es cierto que” y que esta alarma les diga que no pueden continuar la frase con un verbo en indicativo.

Creemos que en este momento es pertinente dejar bien clara la diferencia de uso entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido; tanto en francés como en neerlandés, las acciones que hicimos ayer o en un pasado no actual se expresan con la forma compuesta en pasado (“Hier j’ai mangé des frites / Ik heb gisteren frietjes gegeten”); por este motivo es importante recalcar que en español no se puede usar el pretérito perfecto para hablar de acciones no actuales. Véase la presentación de diapositivas que adjuntamos a la memoria y que sirve para remarcar esta diferencia gramatical.

La última actividad, puede considerarse de repaso general de A1 y A2. En ella recuperamos el vocabulario de las aficiones y de la comida y practicamos el uso contrastivo de las formas del pretérito imperfecto (que han aprendido en la lección 13), el presente de indicativo, el presente de subjuntivo y el futuro simple.

Se trata de comparar la situación personal -los hábitos o los gustos de una persona en su infancia- en el momento presente y en un futuro lejano con frases como “Cuando era pequeño/a vivía en un pueblo, ahora vive en la ciudad pero cuando se jubile se irá a vivir al pueblo otra vez”. Ésta es la última lección de A2 y en B1 se introduce ya la teoría del subjuntivo, empezando por los deseos y por la estructura cuando + subjuntivo. Teniendo en cuenta que esta estructura es poco lógica para nuestros estudiantes -porque en francés se expresa con un futuro simple- creemos conveniente hacer una primera introducción al final de A2; además, esta estructura está estrechamente relacionada con el futuro simple, ya que muchas veces hablamos de lo que haremos en relación a otro hecho que situamos en un momento del futuro.

Como hemos indicado anteriormente, no es necesario que los estudiantes comprendan por qué este cuando va seguido de un subjuntivo, sino simplemente que lo utilicen en un contexto coherente para que en B1 les resulte menos difícil su

consolidación. Pensamos que es un error explicar el futuro simple sin explicar también este uso del subjuntivo, ya que las dos formas van unidas en la comunicación real. Consideramos que durante todo el nivel A2 los estudiantes consolidan la base que hemos creado en A1 y que éstos son niveles muy importantes para garantizar la corrección gramatical en los niveles superiores.

5. CONCLUSIONES.

Las dimensiones de las conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo sobrepasan las que inicialmente imaginábamos. Ha sido un fascinante viaje por artículos de investigación lingüística, libros de pedagogía, conversaciones con profesores y estudiantes, puesta en acción de nuevas técnicas y herramientas y horas de reflexión sobre los resultados obtenidos.

Empezamos la investigación con una fe ciega en el MCER, el PCIC y en los manuales de ELE y hemos acabado descubriendo que ni el MCER tiene carácter prescriptivo, ni los manuales siguen estrictamente los descriptores de los niveles establecidos ni por éste y ni por el PCIC. Hemos constatado que todos los manuales de A1 introducen contenidos que según el PCIC corresponden al nivel A2; ni siquiera los exámenes de DELE y los manuales que se usan para su preparación se ciñen a lo que sería un A1 puro del MCER. Es decir, pues, que en la mayoría de contextos podríamos afirmar que el nivel A1 no existe.

El hecho constatado nos anima a experimentar en clase con más libertad y este trabajo quiere ser una prueba más de que Kumaravadivelu está en lo cierto y de que hoy en día cada profesor tiene las herramientas y la autonomía para adaptar las teorías de los pedagogos y los lingüistas a su realidad en pro de la obtención de mejores resultados.

Podemos, pues, ampliar la expresión “cada maestrillo tiene su librillo” con “y su contexto” y ese contexto no es siempre el mismo, es único en las coordenadas de espacio y tiempo. Puede que un profesor, dando clase en la misma ciudad, al año siguiente tenga un grupo con necesidades totalmente diferentes pero con características similares, o que su compañero esté dando el mismo nivel en el local contiguo y tenga necesidades totalmente diversas. Teniendo esto en cuenta, parece obvio que a pesar de que existen muchos manuales en el mercado para que cada profesor pueda encontrar el que mejor se adapte a su contexto, en realidad, ninguno se adapta totalmente a su grupo concreto, y por eso idealmente deberíamos crear nuestro propio material, o si nuestro centro nos obliga a usar un manual o si queremos usarlo porque le da más estructura a la clase y eso es algo que los estudiantes valoran, es siempre necesario complementarlo con material propio que satisfaga las necesidades reales de nuestro grupo en concreto.

Los manuales de ELE que hemos analizado para esta memoria no introducen el subjuntivo hasta el nivel B1, como indica el MCER; solamente en los manuales de cursos intensivos y en algunas excepciones se enseña el subjuntivo en A2. El manual usado en los centros en los que se ha realizado el experimento, “Nuevo ELE”, también lo introduce en B1. Sin embargo, consideramos que en el contexto descrito de estudiantes adultos cultos, acostumbrados a viajar y políglotas belgas no sólo es factible sino también recomendable introducir la enseñanza del subjuntivo en los niveles iniciales para que se incorpore a su conocimiento base y de esta manera, se pueda teorizar y ampliar en los niveles superiores.

Así pues, partiendo de estas premisas de autonomía del docente y de la necesidad de crear material propio a partir de los temas propuestos por el manual, hemos creado actividades de ampliación que han funcionado muy bien con los dos grupos estudiados. Consideramos, además, que estos grupos deberían ampliar sus conocimientos del subjuntivo en A2 a partir de las actividades propuestas a partir de los temas del manual y que en B1 estarán preparados para entender mejor la teoría del subjuntivo.

Terminamos esta memoria con la sensación de que este trabajo no tiene las suficientes dimensiones para abarcar todo el proceso de aprendizaje y llegar a conclusiones definitivas. Consideramos que sería interesante comprobar los efectos a largo plazo y comparar a los estudiantes de niveles avanzados que han aprendido el subjuntivo desde A1 y a los que no lo han hecho para comprobar cuáles de ellos lo usan más frecuentemente y con qué resultados. Asimismo, se podrían llevar a cabo otros experimentos similares con otros aspectos problemáticos de la gramática: ser y estar, los pasados, por y para. Es un reto que queda abierto en espera de nuevas investigaciones, a las que pensamos dedicar nuestros esfuerzos en el futuro.

6. BIBLIOGRAFÍA.

AHERN, Aoife (2008): Cuadernos de lengua española 104. El subjuntivo: contextos y efectos, Arco Libros, Madrid.

ALONSO BELMONTE, Isabel (coord.) (1997): Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE, colección Metodología y didáctica del español como lengua extranjera. Orientaciones y actividades para la clase, Segunda etapa Carabela, SGEL, Madrid.

BARALO OTTONELLO, Marta (2004): "La interlengua del hablante no nativo" en LARA CASADO, Virginia (coord.): Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, Pág. 369-387.

BARREIRO SANTA-CRUZ, Jacobo; GONZÁLEZ LOZANDO, Javier; GARCÍA-ROMEU, Juan y VILA FALCÓN, Rocío (2011): "El secreto de Markéta", MARCO ELE, nº 12 en <http://marcoele.com/descargas/12/vari0s-marketa.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

BOROBIO, Virgilio (2002): Nuevo ELE inicial 1, editorial SM, Madrid.

CANTO GUTIÉRREZ, Silvia (2008) "No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica", RedELE nº12 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_01SilviaCanto.pdf?documentId=0901e72b80de10c0. Consultado el 17-10-2013.

CASTAÑEDA CASTRO, A: "El subjuntivo (2009): su enseñanza en el aula de E/LE", MARCO ELE, nº8, pág. 61-88 en http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_castaneda.pdf. Consultado el 17-10-2013.

CLAVEL MARTÍNEZ, A (2012): "Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?", Mosaico 30, pág. 4 -10 en <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

CONEJO, Emilia; SORIA, M. Pilar y MARTÍNEZ, M. José (2010): Las claves del nuevo DELE A1, editorial Difusión, Barcelona.

CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ed. Anaya, Madrid.

CORTÉS MORENO, M (2005): "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?", CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, nº 28, pág. 89-99 en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf. Consultado el 17-10-2013.

DOUGHTY, Catherine y WILLIAMS, Jessica (2009): Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula, colección Cambridge de didáctica de lenguas, ed. Edinumen, Madrid.

ESTAIRE, Sheila (2011): "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas", MARCOELE, nº12 en <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel Ángel (1998): "Introducción al uso del subjuntivo en el nivel inicial de ELE", ASELE IX Actas, pág. 545-550 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0548.pdf. Consultado el 17-10-2013.

GARCÍA, Marga y PARDO, Javier (2005): "El rarito subjuntivo", XIV E.P. de profesores de ELE en Barcelona en <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/garciapardo.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

GUITART ESCUDEDO, Mª Pilar (2006): "Hablemos en subjuntivo. Universidad de Virginia en Valencia", II Foro de profesores de ELE en <http://www.uv.es/foroele/2Guitart.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

KUMARAVADIVELU, B (1994): "La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras", Traducción de Marcos Cánovas en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm. Consultado el 17-10-2013.

LITTLEWOOD, William (1996): La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo, colección Cambridge de didáctica de lenguas, ed. Edinumen, Madrid.

MARTÍN PERIS, Ernesto; MARTÍNEZ GILA, Pablo y SANS BAULENAS, Neus (2013): Gente hoy, editorial Difusión, Barcelona.

MARTÍNEZ GILA, Pablo (2009): "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de ELE", MARCOELE nº9 en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martinezgila.pdf. Consultado el 17-10-2013.

MATTE BON, Francisco (2004): "Los contenidos funcionales y comunicativos", publicado en LARA CASADO, Virginia (coord.) (2004): Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, Pág. 811-834.

MATTE BON, Francisco: (2007): "En busca de una gramática para comunicar", MARCO ELE nº5 en http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/En_busca_de_una_gramatica_para_comunicar.pdf. Consultado el 17-10-2013.

MATTE BON, Francisco (2001): "El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información", MARCO ELE nº6, 2008 en <http://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/>. Consultado el 17-10-2013.

MIQUEL, Lourdes (2002): Rápido, rápido; editorial Difusión, Barcelona.

MORENO, Concha; MORENO, Victoria y ZURITA, Piedad (2011): Nuevo avance 1, editorial SGEL, Madrid.

NIETO, Haydée I. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Julián (2006): "Análisis del error. Estudio de caso: evaluación de los resultados del taller de escritura de nivel avanzado de español para extranjeros", revista redELE, nº7 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_07Martinez.pdf?documentId=0901e72b80df95b3. Consultado el 17-10-2013.

PÉREZ-CORDÓN, Cristina (2007): "Las leyendas urbanas del subjuntivo", RedELE, nº11 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_06Perez-Cordon.pdf?documentId=0901e72b80df333e. Consultado el 17-10-2013.

RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles (1998): Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas, colección Cambridge de didáctica de lenguas, ed. Edinumen, Madrid.

RUIZ CAMPILLO, José P. (2004): "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación, en RedELE, nº1 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888. Consultado el 17-10-2013.

RUIZ CAMPILLO, José P. (2008): "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?" MARCOELE, nº7 en http://marcoele.com/descargas/7/jruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf. Consultado el 17-10-2013.

SANS BAULENAS, Neus; MARTÍN PERIS, Martín y GARMENDIA, Agustín (2011): Bitácora 1, editorial Difusión, Barcelona.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", publicado en LARA CASADO, Virginia (coord.) (2004): Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, Pág. 391-407.

VARELA NAVARRO, Montserrat (2005): "Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en clase de ELE. Una propuesta didáctica", MARCOELE, nº1 en <http://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

VÁZQUEZ, Graciela (2010): "Hacia una valoración positiva del concepto de error", MARCO ELE, nº11 (pág. 164-177) en <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>. Consultado el 17-10-2013.

VÁZQUEZ, Graciela y TAYEFEH, Elisabeth (1995): ¡Que te diviertas! Curso intensivo de castellano, editorial Freitas-Branco-Verlag, Berlin.

VÁZQUEZ, Graciela (coord.) (2011): Vía rápida, editorial Difusión, Barcelona.

VV.AA. (2012): Prisma A1, editorial Edinumen, Madrid.

VV.AA. (2005): Español en marcha 1, editorial SGEL, Madrid.

VV.AA. (2006): Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes, editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid.

VV.AA. (2009): Actividades para el marco común europeo A1, editorial En clave ELE, Madrid.

7. APÉNDICE DOCUMENTAL.

7.1. Encuestas.

7.1.1. Encuestas a estudiantes de niveles superiores.

1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
Otro _____

2. ¿Cuántas horas dedicas al estudio fuera de clase por semana?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
Otro _____

3. ¿Estás contento con tu nivel de español? 0 = muy descontento, 10 = muy contento.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿Por qué?

4. ¿Qué aspectos de tu aprendizaje te dan más satisfacción?

5. ¿Cuál es tu principal dificultad en español?

- Gramática.
- Vocabulario.
- Pronunciación.
- Aspectos socioculturales (malentendidos).
- Fluidez.
- Otros _____.

6. ¿Cuál de estos aspectos de la gramática te resulta más difícil?

- Los pasados.
- Ser y estar.
- Preposiciones (en, a, por, para, etc.).
- El subjuntivo.
- Los pronombres (lo, la, los, las, les, le, etc).
- Otros _____.

7. ¿Qué te ayuda más a resolver estos problemas?

- Con más ejercicios de gramática de completar frases.
- Viviendo en un país hispanohablante y practicando cada día.
- Escuchando más la radio.

- Viendo más la televisión.
 - Con mejores explicaciones y ejercicios gramaticales por parte de los profesores.
 - Otros _____.
8. ¿Crees que tus profesores te han explicado bien la gramática a lo largo de estos años? 0= muy mal, 10=muy bien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¿Por qué?

7.1.2. Encuestas a estudiantes de A1.

Profesión: _____ Edad: _____

1. ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Qué otras lenguas hablas en casa?

- Francés.
- Neerlandés.
- Árabe.
- Portugués.
- Coreano.
- Bilingüe francés / neerlandés.
- Bilingüe árabe / francés.
- Bilingüe alemán / neerlandés.
- Otras _____.

2. ¿Cuál es tu nivel de francés?

- Es mi lengua materna.
- Muy alto.
- Alto.
- Medio.
- Básico.

3. ¿Qué otras lenguas hablas?

4. PREGUNTA PARA NATIVOS DE FRANCÉS -> ¿Eres consciente de cuándo usas el subjuntivo en francés?

- Sí. Intento hablar bien.
- No. No soy consciente.

5. PREGUNTA PARA NO NATIVOS DE FRANCÉS -> ¿Usas el subjuntivo en francés?

- No. Nunca sé cuándo usarlo.
- Sí. Intento hablar bien.

6. ¿Qué es lo más importante para ti cuando aprendes una lengua...?

- Hablar correctamente (gramática).
- Poder comunicarme con la gente.
- Comprender (las noticias, las informaciones que oigo, películas, etc.).

- Poder leer libros y periódicos.

7. ¿Cuál es tu nivel de estudios?

- Universitario.
- Secundaria.
- Primaria.

7.2. Actividades en clase. A1.

Actividades A1

ACTIVIDAD	CONTENIDOS GRAMATICALES y LÉXICOS	DESTREZAS	OBJETIVOS
1. Refuerzo de las formas del imperativo	Formas regulares e irregulares del imperativo afirmativo y negativo.	Expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.	Deducir y asimilar las formas del imperativo.
2. Diálogos para indicar el camino	Formas regulares e irregulares del imperativo afirmativo y negativo.	Expresión escrita, comprensión escrita, expresión oral y comprensión oral.	Practicar un diálogo para indicar el camino a otra persona, enfatizando sobre la diferencia entre tú y usted.
3. ¿Quién hace qué?	Formas del presente de subjuntivo. Uso del subjuntivo en frases en las que no afirmamos algo.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión oral.	Hacer hipótesis sobre las costumbres de los compañeros de clase.
4. Que tengas un buen fin de semana	Uso del subjuntivo en estructuras la estructura "Que tengas un buen fin de semana".	Comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.	Fijar el vocabulario aprendido e interiorizar el uso de la expresión "Que tengas un buen fin de semana".
5. ¡Que te mejores!	Uso del subjuntivo en estructuras la estructura "Que te mejores".	Comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.	Fijar el vocabulario aprendido e interiorizar el uso de la expresión "Que te mejores".
6. ¿Cómo quedamos?	El uso de subjuntivo en las frases "Como quieras", "Cuando quieras", "Donde quieras".	Comprensión escrita, comprensión oral y expresión oral.	Aprender a quedar con otra persona en español y a usar fórmulas para ser flexible.

7.2.1. Actividad 1. Refuerzo de las formas del imperativo.

¿RECUERDAS LAS FORMAS DEL IMPERATIVO?



32

- FORMAS REGULARES -

	TÚ	USTED
GIRAR		
TOMAR		
COGER		
LEER		
MIRAR		
ESCUCHAR		
PERDONAR		

- FORMAS IRREGULARES -

- ¿Recuerdas qué pasaba en la primera persona del presente de indicativo de algunos verbos que no seguían la norma de formación del presente? En pequeños grupos, ¿podéis poner algún ejemplo?

Tener: _____ decir: _____ hacer: _____

[...]

- Los verbos irregulares en presente, conservan la misma irregularidad en el siguiente cuadro:

	TÚ	USTED
DECIR		
OÍR		
HACER		
SALIR		
PONER		
VENIR		
IR		

-IMPERATIVO NEGATIVO-

¿Cómo damos órdenes negativas?

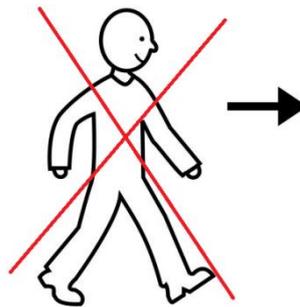
³² Las imágenes que usamos para las actividades están extraídas de Google Imágenes.

Mira estos ejemplos y habla con tu compañero. A ver si podéis deducir cómo se forma:

HABLAR: ¡No hables!



IR: ¡No vayas!



CANTAR: ¡No cantes, por favor!



¿Cómo se forma el imperativo negativo?

DAR CONSEJOS

Entonces, para dar consejos, podemos usar la forma afirmativa o la forma negativa:

HABLA CON TU HERMANO
NO SEAS IMPACIENTE
VE AL MÉDICO
NO PASES TANTO TIEMPO EN CASA
SAL MÁS

En pequeños grupos, haced una lista de diez consejos para alcanzar la felicidad. Podéis elegir la forma de tú o de usted, pero tenéis que usar consejos en positivo y en negativo:

Ahora vamos a ver una presentación para repasar las formas del imperativo (vid. Presentación de diapositivas adjunta).

7.2.2. Actividad 2. Diálogos en imperativo para indicar el camino. Tú o usted.

1. ¿Recuerdas las formas del Imperativo de TÚ y USTED?

VERBO	TÚ	USTED
tomar		
girar		
seguir		
ir		
cruzar		

2. Situación 1:

Vas por la calle y te encuentras una chica de 20 años que está buscando la universidad, que está al final de la calle Ciruela. Estás enfrente de Danza Oriental Alarcos. Completa el diálogo para indicarle el camino:



CHICA: Oiga, perdone, ¿sabe dónde está la universidad?

TÚ: Sí, está muy cerca. _____ por la calle Residencial Ronda, luego _____ la primera a la derecha, la Avenida de Lagunas de Ruidera, _____ hasta el final de la calle y luego _____ a la derecha. _____ la primera calle a mano izquierda, la calle ciruela y la universidad está al final de esa calle.

CHICA: ¡Muchas gracias!

3. Situación 2. Te encuentras a una mujer de 80 años que está buscando una panadería. Hay una al final de la calle Granada. Estás enfrente de Danza Oriental Alarcos. Completa el diálogo para indicarle el camino:



SEÑORA DE 80 AÑOS: Oiga, joven, perdone, ¿sabe dónde hay una panadería por aquí?

TÚ: Sí, hay una muy cerca. _____ por la calle Residencial Ronda y cuando vea el kiosco, _____ a la izquierda. _____ por el Paseo Carlos Eraña, _____ la glorieta y _____ hasta el final de la calle Granada. Allí está la panadería.

SEÑORA: Muchas gracias, joven.

4. CONCLUSIÓN.³³

- Cuando hablamos con una persona de nuestra misma edad o más joven, en una situación informal, usamos la forma de _____
- Cuando hablamos con una persona mayor en una situación informal, usamos la forma de _____
- Cuando hablamos con otra persona en una situación formal (trabajo, estudios) sobre todo si la persona tiene un cargo superior al nuestro, usamos la forma de _____

³³ Tú, usted, usted.

7.2.3. Actividad 3. ¿Quién hace qué? Hablar de acciones habituales. Creo que / No creo que (vid. Presentación de diapositivas adjunta).

1. Precalentamiento. Las formas. Los verbos de color verde son irregulares.

VERBO	Yo (Presente de Indicativo)	Tú (Presente de Indicativo)	Él (Presente de Indicativo)	Él (Subjuntivo = forma del Imperativo de usted)
Cantar				
Gustar				
Ser				
Tener				
Querer				
Levantarse				
Dormir				
Acostarse				
Salir				
Hacer				
Fumar				
Trabajar				
Tomar				

2. Adivina. ¿Qué crees que hacen tus compañeros y qué crees que no hacen? Háblalo con tu grupo y escríbelo en la tabla.

ACCIONES	PERSONAS QUE SÍ...	PERSONAS QUE NO...
Cantar en la ducha		
Gustarle viajar		
Querer hijos		
Querer aprender otras lenguas		
Tener mucho dinero		
Levantarse temprano		
Dormir mucho		
Acostarse tarde		
Salir cada fin de semana		
Hacer deporte		
Fumar		
Trabajar demasiado		
Ser organizado		
Tomar mucho café		

Ahora haz frases:

CREO QUE Vicky hace deporte

///

NO CREO QUE Vicky fume

3. LA HORA DE LA VERDAD. Con la ayuda de la presentación vamos a descubrir la verdad sobre nuestros compañeros. Anota las informaciones que te sorprendan:



4. CONCLUSIÓN.

¿Qué hemos aprendido?

Para expresar que crees que algo ES CIERTO → _____

Para distanciarnos de algo (no lo afirmamos) → _____

5. MÁS HIPÓTESIS.

Ahora, en pequeños grupos, haced hipótesis sobre personajes famosos usando las estructuras que hemos aprendido.

Por ejemplo: “Yo creo que George Clooney tiene mucho dinero” o “No creo que Brad Pitt fume”.

7.2.4. Actividad 4. ¡Que tengas un buen fin de semana!



DIÁLOGO. Estás en el autobús un viernes por la tarde. Oyes una conversación entre dos amigos que se encuentran por casualidad, pero uno de los dos habla muy bajito y no lo oyes bien. Completa la parte del diálogo que falta.

ESTUDIANTE 1: Hola, Pedro

ESTUDIANTE 2: Hola, Juan

ESTUDIANTE 1: ¿_____?

ESTUDIANTE 2: Muy bien, ¿y tú?

ESTUDIANTE 1: _____, ¡ya es fin de semana!

ESTUDIANTE 2: Síiiii, ¿Qué haces este fin de semana?

ESTUDIANTE 1: Pues esta noche _____,
mañana _____ y el domingo
_____. ¿Y tú?

ESTUDIANTE 2: ¡Ah qué bien! Pues yo esta noche voy a una fiesta, mañana como con mis padres y el domingo voy a la playa.

ESTUDIANTE 1: ¡Qué bien! ¡Ah! Esta es mi parada. Me bajo aquí. Nos vemos en clase. ¡_____!

ESTUDIANTE 2: Sí, vale, nos vemos el miércoles próximo, igualmente.

ESTUDIANTE 1: Adiós.

ESTUDIANTE 2: Adiós.

AHORA TÚ. Habla con tu compañero sobre vuestros planes para el sábado y el domingo. ¡No te olvides de deseárselo un buen fin de semana!

7.2.5. Actividad 5. ¡Que te mejores!



¡QUE TE MEJORES!

1. ESTÁS EN LA CONSULTA DEL MÉDICO. Es tu médico de toda la vida, así que te habla de “tú”. Completa el diálogo:

DOCTOR: Hola, _____ ¿Cómo estás?

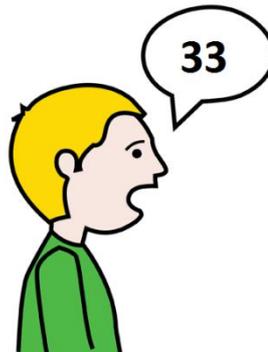
TÚ: Pues... No muy bien. Creo que _____ la gripe. _____ la cabeza, _____ fiebre, _____ frío y _____ resfriado. _____ mucha tos. Hace tres días que casi no como y _____ muy cansado.

DOCTOR: Vamos a ver... _____ (abrir) la boca, por favor. Sí, tienes una infección en la garganta...



Muy bien... Ahora _____ (decir) 33.

TÚ: 33.



34

DOCTOR: Bueno, sí, es un virus. Mucha gente _____ el mismo problema.

TÚ: ¿Y qué puedo hacer?

³⁴ Los pictogramas usados para las actividades y las presentaciones provienen de la página <http://www.catedu.es/arasaac/index.php>

DOCTOR: Muy simple. _____ (tomarse) estas pastillas tres veces al día. _____ (dormir) mucho, _____ (beber) mucha agua. No _____ (ir) a trabajar los próximos tres días. No _____ (fumar) y no _____ (hacer) esfuerzos. Te recomiendo descanso total y absoluto. En tres días estarás mejor. No es muy grave.



TÚ: Gracias, doctor.

DOCTOR: De nada. ¡_____!

2. AHORA TÚ. No te encuentras muy bien. Tu compañero es médico. Cuéntale lo que te pasa y él te va a dar consejos y te va a desear que te mejores.

7.2.6. Actividad 6. ¿Cómo quedamos?

Tienes tarjetas para invitar a tus compañeros y tarjetas para reaccionar. Queda con ellos para hacer las actividades de la tarjeta y acepta o rechaza las invitaciones. Si pone “Eres flexible” significa que puedes quedar “cuando quiera la otra persona”.

No puedes. Vas a otra fiesta.	No puedes. El sábado tienes que trabajar.
No puedes. Los viernes estás muy cansado.	No puedes. Estás de viaje.
Sí puedes. Eres flexible.	Sí puedes. Eres flexible.
No puedes. Ese día tienes otra boda.	Sí puedes, pero solo entre 16h y 18h.
Sí puedes. Eres flexible con la hora pero solo quieres ir a un cine pequeño, no a un cine grande.	No puedes, tienes que trabajar.
No puedes, no tienes dinero.	No puedes, tienes que estar en casa con tus hijos.
Sí puedes. Eres flexible con las fechas pero quieres ir de viaje a Berlín.	No te gusta tomar cafés, pero puedes ir a tomar una cerveza. Eres flexible con el lugar y la hora.
No puedes. Estás cansado.	Sí puedes. Te gustan mucho las bodas.

INVITACIONES: Cada estudiante tiene como mínimo una tarjeta de invitación y varias para responder.

El viernes 14 de junio organizas una fiesta, invita a tus compañeros.	Tu cumpleaños es en julio. Invita a tus compañeros a una barbacoa.
Quieres ir al cine este sábado. Invita a tus compañeros.	¡Te casas! Invita a tus compañeros a tu boda.
Quieres ir a tomar un café el domingo. Invita a tus compañeros.	Quieres ir de vacaciones. Invita a tus compañeros a ir de viaje contigo.

7.3. Evaluación.

7.3.1. Examen escrito.

7.3.1.1. Estas personas tienen un problema de salud. Dales un consejo:

ANA: Tengo dolor de cabeza.

TU CONSEJO: **¿Por qué no te tomas una aspirina? // Toma una aspirina.**

MARISA: Tengo la gripe.

TU CONSEJO: **Bebe mucho líquido y duerme.**

CARMEN: Estoy estresada.

TU CONSEJO: **Haz deporte.**

LUISA: No puedo dormir. Tengo insomnio.

TU CONSEJO: **¿Quieres un masaje?**

PABLO: Me duelen las muelas.

TU CONSEJO: **Ve al dentista.**

7.3.1.2. Estás de vacaciones en Cancún, México. Te alojas con una familia mexicana. Escribe una postal a tu familia para contarles qué haces durante las vacaciones.

Querida mamá:

¿Qué _____?

Espero que _____.

_____.

Cancún es _____

_____ y está _____.

Hay _____ y la gente es _____.

La familia _____ . Por la mañana, _____

_____ . Por la tarde, _____ y luego por la noche, _____

_____.

¡No _____ nunca!

Me gusta mucho _____ y me encantan _____.

_____.

Escríbeme muy pronto.

Besos,

Ser, estar, haber	0	1	2	3
Verbo gustar	0	1	2	3
Vocabulario	0	1	2	3
Conjugación verbos en presente	0	1	2	3
Originalidad	0	1	2	3
			TOTAL:	/15

7.3.2. Examen oral.

El examen oral del nivel A1 consta de dos partes:

1) Un monólogo ininterrumpido del estudiante hablando sobre uno de los temas del libro. Las opciones están bocabajo sobre la mesa y eligen una al azar.

Habla sobre tus gustos
Habla sobre tu familia
Habla sobre el lugar dónde vives
¿Cómo es un día normal para ti?
¿Qué haces el fin de semana?

2) Un diálogo guiado (A/B) o un juego de rol con otro estudiante, también basado en los temas del libro.

- Los estudiantes eligen una de las opciones, que están bocabajo sobre la mesa. El examen dura unos 10 minutos por pareja. La profesora anota su evaluación en la siguiente tabla y comenta los errores (relacionados con el temario) con los estudiantes justo después de su intervención y les dice su resultado.

Vocabulario		/5
Concordancia masculino/femenino singular/plural		/5
Conjugación de los verbos en presente		/5
Fluidez		/2
Pronunciación		/3
Compensación		(/1)
TOTAL		/20

DIÁLOGOS:

A

Estás en el autobús.

Te encuentras con B.

1. Pregúntale cómo está.
2. Habla de tus planes para el fin de semana.
3. Deséale un buen fin de semana.

B

Estás en el autobús.

Te encuentras con A.

1. Responde a la pregunta de A y pregúntale lo mismo.
2. Pregúntale cuáles son sus planes para el fin de semana.
3. Deséale un buen fin de semana y despídete.

A

Eres médico.

B es tu paciente.

Le hablas de tú.

1. Pregunta por los síntomas
2. Dale consejos:
 - descansar
 - beber agua
 - tomar este medicamento.
3. Deséale que se mejore.

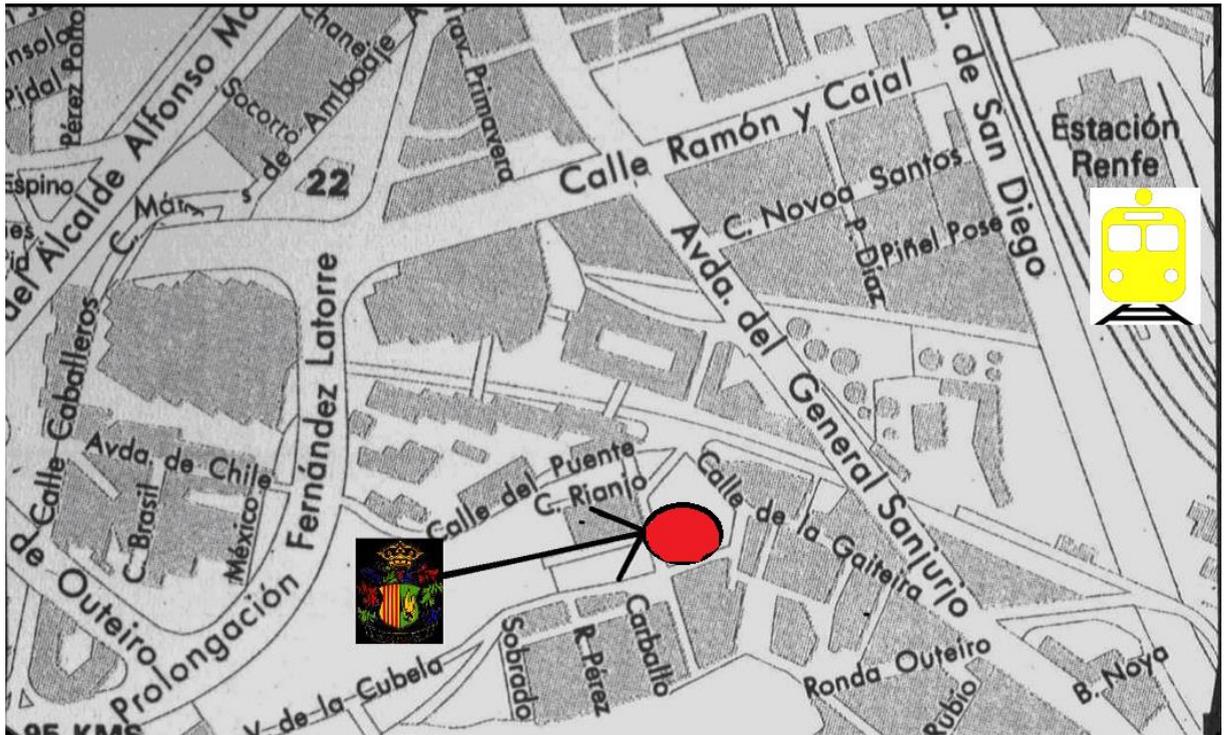
B

Estás enfermo/a.

A es tu médico.

Le hablas de usted.

1. Tus síntomas:
 - tos
 - fiebre
 - cansado/a
 - dolor de garganta
2. Escucha los consejos del médico y habla de otro problema.
3. Dale las gracias y dile adiós.



A

Estás en la estación de RENFE.
 No conoces la ciudad.
 Quieres ir al ayuntamiento.
 Pregunta el camino a B.
 (Es un desconocido, tienes que hablarle de usted)

Confirma que comprendes bien la dirección.
 Dale las gracias.

B

Estás en la estación de RENFE.
 Conoces bien la ciudad.
 A te pregunta cómo llegar al ayuntamiento.
 Explícale el camino.
 (Es un desconocido, tienes que hablarle de usted).

Pregúntale si ha comprendido bien la explicación.
 Despédete.

A

Estás en clase.
 B es tu compañero de clase.
 B quiere quedar contigo.

- El sábado por la noche vas a una fiesta. No puedes quedar.
- El domingo estás libre. Eres flexible con la hora y el lugar.
- El viernes por la noche tienes una reunión familiar. No puedes quedar.

B

Estás en clase.
 A es tu compañero de clase.
 Quieres quedar con A. Haz una propuesta de entre las siguientes:

- Ir al cine el sábado por la noche.
- Ir a tomar un café el domingo por la tarde.
- Ir a una fiesta el viernes por la noche.

7.3. Propuesta de actividades en clase. A2.

Actividades A2

ACTIVIDAD	CONTENIDOS GRAMATICALES y LÉXICOS	DESTREZAS	OBJETIVOS
1. ¿Qué me aconsejas?	Imperativo afirmativo y negativo. Te aconsejo que + subjuntivo.	Comprensión escrita, comprensión oral, expresión oral.	Aprender varias fórmulas para dar consejos.
2. Planes	Imperativo negativo, ir a + infinitivo.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Hablar de sus planes y dar consejos sobre los planes de otra persona.
3. Comidas. Es probable que + subjuntivo.	Vocabulario de la comida, colocaciones sobre envases y medidas, es probable que + subjuntivo	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Hablar de comida y de cómo esta define el carácter o la situación de una persona
4. Pretérito Perfecto de Subjuntivo	No creo que + Pretérito Perfecto de Subjuntivo.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Hacer hipótesis sobre acciones recientes o que tienen relación con el Presente.
5. Prejuicios. La ropa.	Creo que + indicativo, no creo que + subjuntivo. Vocabulario de la ropa y descripción física.	Expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Hacer hipótesis sobre el carácter de una persona a partir de una foto. Repasar el vocabulario de la ropa y la descripción física.
6. Feliz cumpleaños. Deseos.	El uso de subjuntivo en las expresiones de deseo "Que te diviertas", "Que cumplas muchos más", etc.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Expresar deseos en subjuntivo.
7. De viaje. Debate.	Dar opiniones en indicativo y en subjuntivo.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Debatir usando estructuras en indicativo y en subjuntivo
8. Tengo un dilema.	Dar opiniones en indicativo y en	Expresión oral, comprensión	Debatir usando estructuras en

	subjuntivo.	escrita, comprensión oral.	indicativo y en subjuntivo.
9. El futuro	El uso del subjuntivo con perspectiva de futuro.	Expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral.	Introducción y uso de la estructura cuando + subjuntivo.

7.3.1. Lección 1. El trabajo. ¿Qué me aconsejas?

En parejas. Tu compañero tiene problemas para encontrar trabajo o en su trabajo y tú quieres ayudarlo. Debajo de cada uno de tus problemas tienes un consejo para tu compañero. Puedes usar varias estructuras: “¿Por qué no ...?”, “Lo que tienes que hacer es...” o “Te aconsejo que...”. Recuerda que con esta última estructura usamos el subjuntivo.

A

1. No le caigo bien a mi jefe
(consejo para B: pedir un traslado a otra oficina)
2. No me gusta mi trabajo
(consejo para B: mudarse)
3. Mis compañeros de trabajo me ignoran
(consejo para B: organizarse mejor)
4. No gano suficiente dinero
(consejo para B: ir a un centro termal)

B

1. Mi compañero de oficina es insoportable
(consejo para A: ser más eficiente)
2. Mi trabajo está muy lejos de mi casa
(consejo para A: busca otro trabajo)
3. Trabajo demasiadas horas
(consejo para A: quedar con los compañeros fuera del trabajo)
4. Tengo estrés
(consejo para A: buscar un trabajo extra)

7.3.2. Lección 2. Planes. Repaso del imperativo afirmativo y negativo. Maitena.

En grupos de cuatro, haced cada uno una lista de cosas que vais a hacer el fin de semana:



Después de completar la lista, léela a tus compañeros y ellos te darán consejos sobre qué no hacer. Ejemplo:

Estudiante A: “Este fin de semana voy a ir a Amberes de compras”.

Estudiante B: “No vayas este fin de semana, la semana próxima empiezan las rebajas”.

Ahora, comenta con los compañeros de tu grupo qué te sugiere el título de esta historieta de Maitena: “*Dime cómo andas y te diré adónde no debes ir*”.

¿Conoces el refrán “Dime con quién andas y te diré quién eres”? ¿Sabes qué significa? ¿Existe un equivalente en tu lengua?

Ahora, lee la historieta y pregunta a tu profesor las palabras que no entiendas (página siguiente).

¿Te gusta? ¿Estás de acuerdo con lo que dice?

¿Qué otros ejemplos se te ocurren?

¿Te gusta leer cómics? ¿Cuáles?

¿Conoces otros cómics o autores de cómic en español?

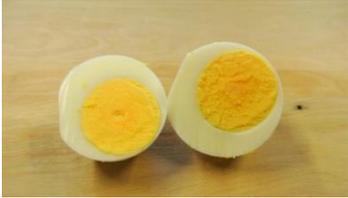
Dime cómo andas y te diré adónde no debes ir...



Maitena: Mujeres alteradas 3. Ed. Lumen, Barcelona, 2003.

7.3.3. Lección 3. Comidas. Es probable que + subjuntivo. Maitena.

Vocabulario. Vamos a leer otra historieta de Maitena pero antes, en grupos, buscad las parejas imagen – palabra con este juego de Memory:

<p>UN SOBRECITO DE AZÚCAR</p>	
<p>ZUMO DE NARANJA</p>	
<p>UN SOBRE DE MAYONESA</p>	
<p>UN HUEVO DURO</p>	
<p>LIMÓN</p>	
<p>CUBITOS DE HIELO</p>	

<p>UNA CHULETA</p>	
<p>UNA JARRA DE AGUA</p>	
<p>FRUTAS SECAS</p>	
<p>UNA LATA DE COCA-COLA</p>	
<p>LECHE CON CACAO</p>	
<p>GELATINA</p>	
<p>UN BOTE DE MERMELADA</p>	

<p>SALCHICHAS</p>	
<p>QUESO</p>	
<p>UNA BOTELLA DE AGUA</p>	
<p>BUÑUELOS</p>	
<p>UN BOTE DE HELADO</p>	
<p>ALBÓNDIGAS</p>	
<p>LECHE CONDENSADA</p>	

<p>PICADILLO DE CARNE</p>	
<p>LECHUGA</p>	
<p>POSTRE DE VAINILLA</p>	
<p>UN FLAN</p>	
<p>UN PASTELITO</p>	
<p>UNA ACEITUNA</p>	

Ahora lee la historieta: ¿Crees que es cierto? ¿Somos lo que comemos? Comparte tu opinión con tus compañeros.

Ahora, a partir de los ejemplos de Maitena, haz frases con la siguiente estructura:
 “Si un hombre tiene ... en la nevera ... es probable que SEA / ESTÉ / TENGA / LE GUSTE...”

(ver historieta en la próxima página)

¡¡ATENCIÓN!! Dime qué tiene ese hombre en la nevera
y te diré cómo es...



Maitena: *Mujeres alteradas 5*. Ed. Lumen, Barcelona, 2014.

7.3.4. Lecciones 4 y 5. Ha sido un día normal y Experiencias y opiniones. Pretérito Perfecto de Indicativo y de Subjuntivo.

Lee el siguiente diálogo:

Ana: ¡Mira, Laura! Sofía ha colgado una foto suya en Facebook con una cara de felicidad... ¿Qué crees que le ha pasado?

Laura: Pues no sé... Hoy ha ido a una entrevista... A lo mejor le han dado el trabajo.

Ana: ¿Tú crees? Normalmente no te lo dicen el mismo día, te llaman unos días más tarde... No creo que sea eso.

Laura: ¿Qué puede ser si no? ¿Que se ha reconciliado con Pablo?

Ana: Huy... Eso sí que no... No creo que Pablo la haya perdonado, pero a lo mejor ha conocido a otro chico, quién sabe.

¿Hay palabras que no entiendes? ¿Alguna forma verbal que no conoces?

¿De qué verbo es la forma "haya"? _____

¿Por qué crees que con "No creo que" usamos "haya" y no "ha"?

Ahora tú. Mira estas fotos y haz hipótesis sobre lo que les ha pasado a estas chicas . Luego compara y debate con tus compañeros:



7.3.5. Lección 6. La ropa. Prejuicios. Creo que / No creo que.

Vamos a dividir la clase cuatro grupos. Tu profesor os dará una foto a cada grupo y debéis contestar a las siguientes preguntas, haciendo hipótesis sobre el carácter y la vida de la persona de la foto:

11. ¿Cuántos años tiene?
12. ¿De dónde es?
13. ¿Vive en una ciudad o en un pueblo?
14. ¿A qué se dedica?
15. ¿Tiene hermanos/hermanas?
16. ¿Está casada?
17. ¿Tiene hijos?
18. ¿Fuma? ¿Bebe alcohol? ¿Toma drogas?
19. ¿Es optimista o pesimista? ¿Es simpática?
20. ¿Es feliz con su vida?

Recuerda que la estructura **“Creo que”** rige un indicativo y la estructura **“No creo que”** un Subjuntivo.

Por ejemplo: “Creo que es simpática” // “No creo que viva en una ciudad”.

Ahora comparad vuestras respuestas con las respuestas de los otros compañeros. ¿Estáis de acuerdo?

REFLEXIÓN. ¿Qué elementos de la foto nos dan indicaciones sobre la personalidad y la vida de esa persona?

7.3.6. Lección 7. Feliz cumpleaños. Deseos.

¿Recuerdas que en A1 aprendimos las expresiones “Que te mejores” y “Que tengas un buen fin de semana”?

Imagina que estás en una fiesta de cumpleaños y quieres desearle estas cosas a tu amigo. ¿Cómo lo formularías?

CUMPLIR MUCHOS MÁS → ¡Que _____
muchos más!
DIVERTIRSE EN LA FIESTA → ¡Que _____
en la fiesta!
ESTE AÑO SER GENIAL → ¡Que este año _____
genial para ti!
DISFRUTAR DE LOS REGALOS → ¡Que _____ de
los regalos!

¿Qué forma hemos usado?

7.3.7. Lección 11. De viaje. Debate. ¿Cuál es el mejor destino de vacaciones?

En parejas, elegid tres países hispanohablantes, buscad información en el libro o en internet y escribid tres informaciones sobre cada uno para luego usarlas en el debate. Podéis hablar de aspectos positivos y negativos del país.

Por ejemplo:

“Viajar en México es peligroso.”

“Costa Rica es uno de los países con más biodiversidad del mundo.”

...

PAÍS:	PAÍS:	PAÍS:

Luego compara tus informaciones con las de tus compañeros y da tu opinión. Por ejemplo: “Es cierto que Costa Rica tiene una gran biodiversidad” o “No es verdad que México sea un país peligroso, yo estuve el año pasado y no me pareció peligroso”. Recuerda que las estructuras como “No es verdad que / No es cierto que / Dudo mucho que...” rigen un subjuntivo, igual que las frases con “No creo que”.

7.3.8. Lección 12. ¿Qué tal el fin de semana? Tengo un dilema.



En grupos de 4. A una chica del grupo el fin de semana le pidió la mano su novio Enrique. Enrique es buen chico, pero tiene algunos defectos y la chica no está segura de si quiere casarse con él o no. En el grupo tiene tres amigos que la van a ayudar a tomar la decisión más importante de su vida.

ESTUDIANTE 1: LA NOVIA DE ENRIQUE. Escribe en esta tabla los argumentos en favor o en contra de casarte con Enrique. Solo puedes tener en cuenta los argumentos que afirman tus amigos, por ejemplo, “Es verdad que Enrique es buen chico” y no los argumentos no declarados “Es probable que Enrique tenga una amante”.

PROS	CONTRAS
Es cariñoso	Es celoso
Tiene buen cuerpo	Se fija en otras mujeres
Es trabajador	Trabaja demasiado
Recuerda las fechas importantes	No tiene tiempo para limpiar
...	...

ESTUDIANTE 2: Eres amigo/a de la novia de Enrique.

Tienes cierta información segura sobre Enrique:

- Es guapo
- Es inteligente

Tienes información de la que no estás seguro/a:

- Tiene una amante
- Es mentiroso

Recuerda que para mostrar que no estás seguro de la información, puedes usar las estructuras “Es probable que + subjuntivo” o “Quizás + subjuntivo”. Para negar la información de otro amigo, debes decir “No creo que + subjuntivo” o “No es cierto que + subjuntivo”.

ESTUDIANTE 3: Eres amigo/a de la novia de Enrique.

Tienes cierta información segura sobre Enrique:

- No tiene ninguna amante.
- Es desordenado.

Tienes información de la que no estás seguro/a:

- Es muy impulsivo. En realidad no quiere casarse todavía.
- Quiere casarse por el dinero.

Recuerda que para mostrar que no estás seguro de la información, puedes usar las estructuras “Es probable que + subjuntivo” o “Quizás + subjuntivo”. Para negar la información de otro amigo, debes decir “No creo que + subjuntivo” o “No es cierto que + subjuntivo”.

ESTUDIANTE 4: Eres amigo/a de la novia de Enrique.

Tienes cierta información segura sobre Enrique:

- No quiere casarse por el dinero.
- Ayer lo viste con una chica en el cine.

Tienes información de la que no estás seguro/a:

- Enrique quiere comprarse una casa y formar una familia.
- Es egoísta.

Recuerda que para mostrar que no estás seguro de la información, puedes usar las estructuras “Es probable que + subjuntivo” o “Quizás + subjuntivo”. Para negar la información de otro amigo, debes decir “No creo que + subjuntivo” o “No es cierto que + subjuntivo”.

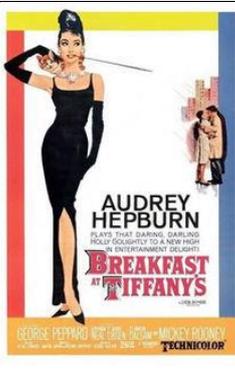
7.3.9. Lección 15. El futuro. Cuando + subjuntivo.

En la lección 13 aprendimos a hablar de la infancia y en esta lección hemos aprendido a hablar del futuro. Compara ahora, haciendo frases, la infancia, la situación inicial y la situación en el futuro de Juan Carlos.

Por ejemplo:

“Cuando era pequeño/a vivía en un pueblo, ahora vive en la ciudad pero cuando se jubile se irá a vivir al pueblo otra vez”.

Mira el siguiente cuadro y haz frases:

INFANCIA	AHORA	EN EL FUTURO
		



Ahora haz frases con ejemplos de tu vida y compáralas con los de tus compañeros:
