

Las actitudes de los alumnos hacia el uso del subjuntivo en la comunicación en español

Dominković, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:195736>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-05**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**STAVOVI UČENIKA PREMA UPORABI KONJUNKTIVA
U KOMUNIKACIJI NA ŠPANJOLSKOM JEZIKU**

Ime i prezime studenta:

Tea Dominković

Ime i prezime mentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić, nasl. doc.

Zagreb, ožujak 2023.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA EL USO DEL SUBJUNTIVO
EN LA COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL**

Nombre y apellido del estudiante:
Tea Dominković

Nombre y apellido del tutor:
dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, marzo de 2023

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pos naslovom

STAVOVI UČENIKA PREMA UPORABI KONJUNKTIVA U KOMUNIKACIJI NA ŠPANJOLSKOM JEZIKU

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drufim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Tea Dominković

Zagreb, ožujak 2023.

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada su stavovi učenika španjolskog jezika prema upotrebi prezenta konjunktiva u komunikaciji na španjolskom jeziku. U prvom, teorijskom dijelu rada, donosi se pregled literature na temu komunikacijske kompetencije, gramatičke kompetencije te unutar toga pregled upotrebe prezenta konjunktiva. Pregled upotrebe temelji se na Kurikulu Instituta Cervantes (2006) na razini B1. S obzirom na činjenicu da se radi o glagolskom načinu koji u hrvatskom jeziku ne postoji, cilj istraživačkog dijela rada je ispitati u kojoj mjeri su učenici usvojili upotrebe konjunktiva zadane Kurikulom Instituta Cervantes (2006) te njihove stavove prema ovom glagolskom načinu. Istraživanje se provelo u dva dijela s 25 učenika španjolskog jezika na razini B1 u školama stranih jezika te na prvoj godini studija španjolskog jezika. Prvi dio istraživanja sastojao se od testa u kojem su učenici pokazali razinu usvojenosti konjunktiva. U drugom dijelu istraživanja ispitali smo smatraju li učenici da je korištenje konjunktiva u komunikaciji bitno za razumijevanje, smatraju li da ga je važno poznavati i sl. Rezultati ukazuju da su učenici ovladali formom prezenta konjunktiva, međutim problem predstavljaju nepravilni glagoli koji u sebi imaju neku promjenu u grafiji. Također, pokazalo se da učenici u jednakoj mjeri vladaju svim ispitivanim upotrebama prezenta konjunktiva. Zaključno možemo reći da učenici vladaju oblicima i upotrebama ovog glagolskog načina i više nego što je očekivano, a s druge strane pokazali su i visok stupanj motivacije za ovladavanje ovim glagolskim načinom te izrazito pozitivan stav prema njemu.

Ključne riječi: stavovi, prezent konjunktiva, komunikacijska kompetencija, gramatička kompetencija, Kurikul Instituta Cervantes

Resumen

El tema de este trabajo de fin de máster son las actitudes de los alumnos de ELE hacia el uso del subjuntivo en la comunicación en español. En la primera parte, parte teórica, hacemos un resumen de la bibliografía sobre la competencia comunicativa, competencia lingüística y dentro de estas dos competencias describimos el uso del presente de subjuntivo. Describiendo el uso del presente de subjuntivo hemos utilizado el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) con nivel de referencia B1. Como se trata de un modo verbal que no existe en croata, el objetivo de la segunda parte de este trabajo, parte investigativa, era investigar en qué medida los alumnos han adquirido los usos del subjuntivo determinados por el PCIC y también sus actitudes hacia este modo verbal. La investigación se hizo en dos partes entre 25 alumnos de ELE en nivel B1 en varios institutos de idiomas y en el primer año de estudio de español. La primera parte de la investigación contenía un examen en el que los alumnos mostraron el nivel de adquisición del subjuntivo. En la segunda parte de la investigación investigamos si los alumnos creen que el uso del subjuntivo en la comunicación es importante para la comprensión, si piensan que es importante conocer el subjuntivo, etc. Los resultados muestran que los alumnos dominan la forma del presente de subjuntivo, pero el problema son los verbos irregulares que tienen algún cambio en su grafía. Además, se mostró que los alumnos dominan investigados usos del presente de subjuntivo en misma medida. En conclusión, podemos decir que los alumnos dominan la forma y los usos en una medida más grande de lo que se esperaba y, por otra parte, mostraron alta motivación para dominar este modo verbal y también una actitud muy positiva hacia él.

Palabras clave: actitudes, presente de subjuntivo, competencia comunicativa, competencia lingüística, plan curricular

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	9
2.1. Componentes de competencia comunicativa.....	10
2.2. Competencia lingüística.....	12
3. EL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN EL PCIC.....	18
3.1. Formación del presente de subjuntivo.....	18
3.2. Valores y usos del presente de subjuntivo en el PCIC en nivel B1.....	24
4. LA ENSEÑANZA DEL SUBJUNTIVO EN LA CLASE DE ELE.....	31
5. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO ENTRE LOS ALUMNOS.....	36
6. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LAS ESCUELAS DE IDIOMAS EN ZAGREB.....	40
6.1. Objetivos de la investigación e hipótesis.....	40
6.2. Participantes.....	41
6.3. Instrumentos y procedimiento.....	43
6.4. Resultados.....	46
6.4.1. Conocimiento de la formación y de los usos del presente de subjuntivo....	46
6.4.2. Actitud de los estudiantes hacia el uso del presente de subjuntivo en la comunicación.....	53
6.5. Discusión.....	58
7. CONCLUSIÓN.....	65
8. BIBLIOGRAFÍA.....	67
9. ANEXOS.....	70

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del lenguaje y del aprendizaje de una lengua hay que empezar del término más importante, es decir, la comunicación. Como afirma Gómez (2016: 5): "la comunicación es la herramienta que posibilita al hombre realizar o expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y que se materializa a través de signos verbales produciendo la comunicación." La comunicación es una de las actividades que realizamos cada día y sin la que no podríamos sobrevivir. "Se dice que la comunicación es un proceso (...) y se necesitan varios elementos y tiempo suficiente para que se realice." (Guzmán, 2012: 6) Los elementos de la comunicación necesarios para que esta se realice son el emisor (emite el mensaje), receptor (recibe el mensaje), código (conjunto de señales o signos que forman el mensaje), mensaje (información a transmitir), canal de comunicación (medio por el cual se transfiere el mensaje), ruido (interferencias en el proceso de comunicación), retroalimentación (respuesta del receptor).

Por eso podemos decir que, cuando hablamos de los objetivos del aprendizaje de una lengua, para los alumnos lo más importante es poder comunicarse con los nativos y no nativos cuya segunda lengua es español y comunicarse, sobre todo, de una manera eficaz y adaptada a la situación comunicativa en la que se encuentra. Otro objetivo de los alumnos es poder entender los mensajes escritos. Para poder hacerlo, el alumno necesita poseer varios conocimientos lingüísticos y socioculturales.

Debido a que existen varios tipos de competencias que forman parte de la competencia comunicativa, nosotros nos centraremos en la competencia lingüística, puesto que esta está vinculada con el tema gramatical que estamos investigando. Como dice el *Marco Común Europeo de Referencias* (Consejo de Europa, 2002; en adelante MCER): "Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones." Como no es posible dominar una lengua, y sobre todo los temas gramaticales complejos como el subjuntivo, sin tener competencia gramatical, en la parte teórica de esta investigación la describiremos más detalladamente y dentro de esta competencia nos dedicaremos al tema del subjuntivo.

Como pensamos que en las clases de ELE, sobre todo en niveles más bajos, se suele dedicar muchísimo tiempo a los temas gramaticales, hemos decidido analizar el tema del presente de subjuntivo. En este trabajo vamos a analizar la competencia gramatical de los estudiantes de ELE en institutos de idiomas a través de los conocimientos del presente de subjuntivo que se estudia en el nivel B1. El objetivo de este análisis es ver en qué medida los estudiantes

dominan el presente del subjuntivo y luego averiguar cuáles son sus opiniones acerca del conocimiento de este tema gramatical y su uso en la comunicación, es decir, su uso con los hablantes nativos. Hemos elegido este tema porque creemos que el uso incorrecto y la dominación de este tema gramatical no influyen tanto en el entendimiento. O sea, pensamos que los hablantes nativos son capaces de entender a los hablantes no nativos cuando, en vez del subjuntivo, utilizan el indicativo y al revés. También pensamos que en las clases de ELE a veces se dedica demasiado tiempo en el aprendizaje de este tema. Debido a esta razón, primero nos interesa el grado de adquisición del subjuntivo entre los estudiantes de ELE y luego nos interesan las actitudes de los estudiantes acerca de este tema. Por consiguiente, con esta investigación esperamos despertar la conciencia entre los docentes sobre lo que piensan los estudiantes y conseguir que más adelante se preste menos tiempo en el aprendizaje explícito del subjuntivo y, tal vez, más tiempo en el aprendizaje implícito, ya que como afirma Llanga Vargas (2019) en el aprendizaje implícito el aprendiz ni tiene conciencia de lo que aprende ni tiene intención de aprender en concreto lo que lo lleva a aprender inconscientemente.

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como ya hemos mencionado en la introducción de este trabajo de fin de máster, la competencia comunicativa es el término más importante en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua y todos los hablantes de una lengua, sea lengua materna, sea segunda lengua, poseen competencia comunicativa, sin, tal vez, ser conscientes de ello. Puesto que se trata de un término tan importante, hay muchos estudios y muchos autores que se dedicaron a la investigación de este término y concepto. Según afirman Berenguer-Román, Roca-Revilla y Torres-Berenguer (2016) en su artículo dedicado a la investigación de la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas, los autores que estudiaron competencia comunicativa son Hymes en 1972, Sauvignon en 1997, Finocchiaro en 1977, Canale y Swain en 1980, Bachman en 1995, pero la primera persona que mencionó el concepto de competencia y que hizo una diferencia entre la competencia y la ejecución de la lengua fue Noam Chomsky en 1965. Durante los años el entendimiento y la explicación de este concepto cambiaban. Debido a esto, estudiando varias fuentes se pueden encontrar opiniones opuestas acerca de la competencia comunicativa. Después de que Chomsky hizo la diferenciación entre la competencia y la ejecución, Hymes, que se dedicó a la adquisición del lenguaje de los niños y desarrolló el modelo *speaking* cuyos elementos en cierta situación determinan nuestro uso de la lengua y nuestra interpretación de lo que dicen otras personas, decidió criticar esta idea. Según Hymes (1996) por competencia lingüística se entiende el conocimiento táctico de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente puede expresar.

En el año 1989 los autores Canale y Swain han propuesto un modelo de competencia comunicativa que incluía varias subcompetencias como: subcompetencia gramatical o subcompetencia lingüística, subcompetencia sociolingüística, subcompetencia discursiva y subcompetencia estratégica. Cada una de estas subcompetencias se explicará más adelante en el capítulo 2.1. Ahora, cabe decir que este modelo dio base a la definición de la competencia comunicativa que se conservó, hasta cierto punto, en las definiciones actuales. Por otra parte, las definiciones de la competencia comunicativa incluso se pueden encontrar en varias fuentes importantes para los docentes de ELE, como por ejemplo, el MCER (2002). Más adelante en la definición de la competencia comunicativa se han incluido varios términos y se empezó a considerar que esta se compone de varios componentes. Precisamente esto se menciona en la definición del MCER (2002). En las primeras páginas se afirma que "se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes como el lingüístico, el

sociolingüístico y el pragmático y que se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (2002: 13). Cada uno de estos componentes se explicará más adelante en el capítulo 2.1. Como hemos empezado con el trabajo mutuo de Berenguer-Román et al (2016: 27), incluso vamos a citar su punto de vista acerca de este término. Ellos afirman que “la competencia comunicativa se manifiesta como una suma de subcompetencias o dimensiones; no obstante, se debe tener en cuenta que, sean unas u otras, estas tienen que integrarse de forma simultánea”.

Después de esta breve descripción de algunas de las definiciones más destacadas de competencia comunicativa, cabe añadir nuestra opinión y visión de la misma. Pues, podríamos decir que se trata de un conjunto de conocimientos y habilidades que posee el individuo y que le permiten expresar sus pensamientos y mensajes de manera adecuada y correcta en cierto entorno y que, al hablar y aprender una segunda lengua, el alumno desarrolla su competencia comunicativa inconscientemente.

2.1. Componentes de competencia comunicativa

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, existen varios componentes o subcompetencias de la competencia comunicativa. Con el paso del tiempo existían varias subdivisiones que ya hemos mencionado. Por ejemplo, la subdivisión que hicieron Canale y Swain y luego la subdivisión contemporánea que se puede encontrar en el MCER (2002). Conforme para este trabajo de fin de máster la subcompetencia más importante es la competencia lingüística o gramatical, a ella le vamos a dedicar más páginas que a otras. Pero, hemos decidido dedicar un par de páginas también a otras subcompetencias de la competencia comunicativa. Según Canale y Swain (1980) la primera subcompetencia es la subcompetencia gramatical o lingüística. Esta subcompetencia, denominada competencia lingüística, existe también en el MCER, pero de ella más detalladamente hablaremos en el capítulo 2.2. La segunda, según Canale y Swain (1980) es la subcompetencia sociolingüística, que es habilidad que se relaciona con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural.

Si miramos a las páginas del MCER (2002) se afirma que las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Más adelante, los autores afirman incluso que “el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia” (2002: 14).

Otra cosa importante que se necesita mencionar es que según el MCER (2002) existen algunos componentes que forman parte de esta competencia y son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas). El segundo componente son las normas de cortesía (cortesía positiva y negativa, uso apropiado de *por favor*, *gracias*, etc., descortesía) (Ibid.). El tercer componente son las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de creencias, actitudes y valores) (Ibid.). El cuarto componente son las diferencias de registro (registro formal, solemne, neutral, informal, familiar, íntimo) (Ibid.). Y el último componente es el dialecto y el acento (Ibid.). Debido a que todos estos componentes forman parte de la competencia sociolingüística, pero el alumno en cada nivel es capaz de producir algo diferente, en el MCER (2002) incluso se puede encontrar una tabla que determina la adecuación sociolingüística en cada uno de los seis niveles del dominio de la lengua. Otra subcompetencia que mencionan Canale y Swain (1980) es la subcompetencia discursiva. Los autores la explican como la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos, como narración, ensayo, descripción, etc. Si comparamos esta división con la del MCER (2002), podemos ver que en él la subcompetencia discursiva como tal no existe, sino que junto con la competencia funcional forma parte de la competencia pragmática. La última subcompetencia de la competencia comunicativa, según el MCER (2002) es la competencia pragmática. Esta se refiere al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan y esta parte es la competencia discursiva; y se usan para realizar funciones comunicativas, que es la competencia funcional (2002). Cuando se habla de la competencia discursiva, el MCER (2002: 120) afirma que "se trata de la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencia para producir fragmentos coherentes de lengua"... Si esto se compara con la definición vista antes y dada por Canale y Swain, se puede ver que la visión de la competencia discursiva antes era completamente diferente y que en la bibliografía contemporánea se trata más detalladamente. Por otra parte, la competencia funcional "supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos" (2002: 122). En las páginas que siguen se mencionan dos factores que determinan el éxito funcional del alumno o usuario. Se trata de la fluidez, es decir, la capacidad de articular, y de la precisión, es decir, la capacidad de formular, por ejemplo, pensamientos y proposiciones (2002).

2.2. Competencia lingüística

Después de hacer un resumen breve de otras subcompetencias de la competencia comunicativa, en este capítulo nos dedicaremos con más detalles a la descripción de la competencia lingüística que forma la parte principal de este trabajo de fin de máster. Antes de hacer el resumen de esta competencia, dedicaremos un par de palabras a la denominación. En varias fuentes se puede encontrar que la competencia lingüística también se denomina competencia gramatical, por ejemplo en el diccionario de términos clave de ELE. Menegotto (2016) en su artículo afirma que existe el componente gramatical de la competencia lingüística denominado incluso competencia gramatical. Por otra parte, en las páginas del MCER (2002) podemos encontrar el término competencia lingüística en vez de competencia gramatical.

Debido a que existen numerosas definiciones del término competencia gramatical o lingüística, nos centraremos en las de las fuentes de gran importancia para los docentes, como el MCER (2002), pero también mencionaremos algunos autores y su visión de este término. Por eso, tal como lo hemos hecho en el capítulo anterior, primero mencionaremos las palabras de Canale (1983). Él afirma que la competencia gramatical es aquella que se centra directamente en el conocimiento y la habilidad que se requieren para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones. Leyendo el artículo que surgió unos años antes en colaboración con Swain, podemos ver que entonces los autores hablaban de la subcompetencia gramatical o lingüística y la describieron como el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico (Canale y Swain, 1980).

Otros autores, como Góngora et al (2008: 180) proponen una definición que es la más exhaustiva de todas.

“La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos”.

Aquí podemos ver que los autores definen esta competencia como algo más complejo, algo que contiene más componentes y que al final es necesario para poder dominar tanto la lengua oral como la lengua escrita.

Por otra parte, varios años más tarde, los autores tratan de explicar este término lo más simple posible. Por lo que sigue, Menegotto (2016) afirma que esta competencia es la capacidad

cognitiva que le permite a una persona convertir sus representaciones mentales en palabras del español y combinarlas para producir textos en lengua española. En su tesis doctoral, del Valle Revuelta (2018: 58) declara que "la competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos".

Viendo estas varias definiciones del término, nosotros solemos creer que se trata de la capacidad del alumno para producir los enunciados gramaticalmente correctos, pero teniendo en cuenta incluso otras partes de la lengua como el vocabulario, ortografía, pronunciación, etc.

Al leer las páginas del MCER (2002) se puede ver que los autores se refieren a la competencia lingüística. Según los autores, ella incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Más adelante, dentro de esta competencia diferencian seis otras competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Conforme el alumno aprende una lengua, en cada nivel de aprendizaje es capaz de producir diferentes cosas, tal como lo hemos dicho antes. Por eso, el MCER (2002) propone una tabla de la competencia lingüística general que describe detalladamente, por niveles, que es capaz de hacer el alumno. La tabla se encuentra en continuación.

Tabla 1. Competencia lingüística general por los niveles según el MCER (2002).

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las

	limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Según esta tabla, podemos ver lo que hemos comentado antes en este trabajo de fin de máster. Los alumnos empiezan a construir sus conocimientos desde las cosas más sencillas. En este caso, se empieza desde los datos personales, también algunas descripciones de los miembros de la familia, descripción de las comidas, etc. En el nivel básico, los alumnos están muy limitados en cuanto a lo que pueden decir. A menudo aparecen las interrupciones, buscan palabras, buscan el apoyo de sus profesores, etc. En el siguiente nivel siguen construyendo su conocimiento. Ya pueden proporcionar más informaciones acerca de sus necesidades, demandas, pueden dar más informaciones, pero todavía al hablar pueden ocurrir los malentendidos, les faltan las palabras o no están seguros en como construir la oración. En el nivel más alto, los alumnos pueden producir los enunciados más exactos, no ocurre tan a menudo que deben buscar las palabras, incluso pueden explicar algunos términos en sus palabras, los puntos principales de ideas, problemas, textos, monólogos, etc. En el nivel B2 del alumno se espera poder producir los enunciados gramaticalmente correctos, sin que tenga que buscar palabras, que pueda adaptar el vocabulario a la situación lingüística en la que se encuentra. En los últimos dos niveles, C1 y C2, como se trata de los niveles del dominio y de maestría de la lengua, los alumnos ya deberían poder expresarse claramente, sin límites, ya no tendrían que buscar palabras, deberían poder comentar temas de diferentes campos y en general no producir errores o limitarse al vocabulario básico.

Cuando hablamos de otros componentes de la competencia lingüística, según el MCER (2002), también distinguen la **competencia léxica**, que es el conocimiento del vocabulario y la capacidad de utilizarlo y está compuesta por los elementos léxicos (expresiones hechas

(fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, régimen semántico) y polisemia) y los elementos gramaticales (artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres, adverbios, etc.) (2002: 109).

La **competencia gramatical**, según el MCER (2002) se trata de la capacidad de comprender y expresar significados, expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). Como afirman los autores en este capítulo del MCER (2002: 110): "la descripción de la organización gramatical supone la especificación de elementos (morfemas, alomorfos, raíces y afijos, palabras), categorías (número, caso, género, tiempos verbales, voces, etc.), clases (declinaciones y clases abiertas y cerradas de palabras), estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas, cláusulas, oraciones), procesos (sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen) y relaciones (concordancia y valencias)" (Ibid.).

En las páginas siguientes del MCER (2002) se puede encontrar la tabla sobre la corrección gramatical que describe muy detalladamente que puede o no puede producir el alumno en cada nivel del aprendizaje de una lengua. La tabla se encuentra en la continuación.

Tabla 2. Corrección gramatical por los niveles según el MCER (2002.)

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
----	---

Conforme se puede ver en esta tabla, en el nivel más bajo, donde se aprenden las estructuras sencillas y básicas, como el presente de indicativo, pronombres, etc., los alumnos están obligados a expresarse de manera muy limitada. Más adelante, en el nivel A2 ya se aprenden las estructuras más avanzadas y los tiempos verbales de indicativo, como el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el condicional, el imperativo y otros. El alumno en este nivel no es tan limitado en cuanto a la expresión, pero todavía suceden los errores gramaticales. Los alumnos no están tan seguros de qué tiempo del pasado deberían utilizar y luego esto afecta la concordancia. En el nivel B1, que es importante para este trabajo de fin de máster, los alumnos poseen un buen control gramatical, como se afirma en la tabla. Todavía cometen errores, que en mayoría de los casos están causados por la influencia de la lengua materna, pero esto no afecta tanto la comprensión y a los alumnos se les entiende qué quieren decir. En nivel B2 los alumnos deberían expresarse de manera correcta y fácil, no deberían cometer los errores, aunque todavía suceden, pero no afectan al entendimiento. No suceden los malentendidos. Y en los niveles C1 y C2 los alumnos tienen los conocimientos de todos los tiempos verbales, de indicativo y de subjuntivo, los utilizan sin cometer los errores, de manera gramaticalmente correcta. Si el alumno comete errores, son escasos y apenas se pueden notar porque no afectan al entendimiento.

Otras competencias que forman parte de esta competencia lingüística, según el MCER (2002) aparece también la **competencia semántica**. Según declaran Fernández Riaño y Quintero Vargas (2002: 26) "se trata de la capacidad de reconocer, usar los significados y el léxico de manera pertinente según el contexto comunicativo". En las páginas del MCER (2002: 112) se puede ver que los autores declaran que "la semántica léxica (relación de las palabras con el contexto general, relaciones semánticas), semántica gramatical (significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales) y semántica pragmática (relaciones lógicas) forman parte de esta competencia".

La **competencia fonológica** es la cuarta competencia que forma parte de la competencia lingüística según el MCER (2002). Según los autores, "supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido y su realización en contextos concretos, de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, de la composición fonética de las palabras, de fonética de las oraciones, de reducción fonética" (2002: 114).

La **competencia ortográfica**, según el MCER (2002), "supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos" (2002: 114.). Leyendo algunas investigaciones acerca de la competencia ortográfica y su desarrollo, hemos notado que casi todos los autores se refieren a la definición que propone el MCER (2002), que no es el caso cuando se trata de definir la competencia lingüística o gramatical. "Esta competencia presupone las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, correcta ortografía de las palabras, signos de puntuación y normas de uso, convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, los signos no alfabetizables de uso común" (2002: 115).

La última competencia que forma parte de la competencia lingüística según el MCER es la **competencia ortoépica**. Como afirma Beneyto (2012: 133) "esta comprende tanto el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonidos".

Por lo que hemos expuesto en este capítulo, se puede ver que hay muchísimos entendimientos y las definiciones de la competencia lingüística o gramatical, como a veces se la suele denominar. Nosotros estamos de acuerdo con la división y la explicación del MCER (2002) porque, como ya sabemos, no hay la lengua y no se puede construir el conocimiento de la lengua con solo un elemento. A la competencia lingüística la forman todas estas componentes, vocabulario, gramática, ortografía, semántica, ortoepia y fonología. Sin conocimientos de una de estas categorías, los alumnos no serían capaces de producir los enunciados, no solo gramaticalmente correctos, sino que no se les podría entender. Por eso, creemos que al hablar de la competencia comunicativa, es más que necesario hacer la división correctamente y mencionar todas las partes que forman una lengua sin omitir ninguna de estas partes.

3. EL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN EL PCIC

Conforme el tema de este trabajo de fin de máster y de la investigación en sí misma es el presente de subjuntivo y cuáles son las actitudes de los alumnos acerca de este tema gramatical, en este capítulo nos dedicaremos a los valores y usos, con todos los ejemplos, del presente de subjuntivo que se encuentran en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC, 2006). Antes de empezar, tenemos que decir un par de palabras acerca del PCIC (2006). El nombre completo de este documento importante es *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Tal y como afirman los autores en la descripción de esta obra amplia el PCIC (2006: 11) "desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo". La idea del desarrollo de esta obra, según los autores, era proporcionar una herramienta útil a los profesores de todo el mundo (2006). Conforme el PCIC (2006) gira en torno a los niveles del aprendizaje de una lengua, los autores afirman que este trabajo se sitúa en la primera línea de las descripciones realizadas de los niveles comunes de referencia. Este plan es el más detallado y contiene todos los temas que se tienen que mencionar en cada nivel.

Después de dar una descripción breve del PCIC (2006) hemos decidido tratar el tema del presente de subjuntivo en el nivel B1 a través de este plan porque creemos que en él se encuentran todas las pautas para hacer la investigación en las escuelas de idiomas con más calidad posible.

3.1. Formación del presente de subjuntivo

Antes de ver todos los valores y usos del presente de subjuntivo tenemos que explicar qué es el subjuntivo. Se trata, según Kapović (2022) de un modo verbal que expresa una serie de significados como deseos, emociones, dudas, irrealidad, inexactitud, etc. Kapović también dice que "es el modo verbal subordinado y que siempre existe un elemento en la oración que exige su uso" (2022: 372.)¹ Por otra parte, Igalda Belchí (1989: 643) afirma lo siguiente:

"Considerado originariamente como el modo de la subordinación, al subjuntivo se le asignó posteriormente la función de indicador de la actitud del hablante. De esta manera se le convirtió en el miembro marcado de una oposición cuyos términos se designaron con los rótulos de objetividad y subjetividad o realidad e irrealidad."

¹ Traducción mía. En original: "Konjunktiv je način kojim se izražava niz značenja, od želja, emocija i sumnji, do irealnosti, nekonkretnosti itd. Konjunktiv je zavisan način i uvijek ga neki element u rečenici mora zahtijevati."

De esto podemos concluir que subjuntivo obtuvo algunos de sus usos con el paso del tiempo y que al principio no se conocían los usos del mismo tal como se conocen hoy. Cuando hablamos del subjuntivo tenemos que mencionar que, a diferencia del indicativo, el uso del subjuntivo no es tan frecuente, es decir, según Kapović (2022) es más escaso que el indicativo. También, el número de los tiempos que aparecen en subjuntivo es menor que el número de los tiempos que aparecen en indicativo. Los tiempos del subjuntivo son el pretérito perfecto de subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo, el pluscuamperfecto de subjuntivo, y claro, el presente de subjuntivo, que es el tema de este trabajo de fin de máster.

El presente de subjuntivo, según Knezović (2010), es un tiempo verbal simple que se forma añadiendo al radical las desinencias *-e, -es, -e, -emos, -éis, -en* para la primera conjugación y las desinencias *-a, -as, -a, -amos, -áis, -an* para la segunda y la tercera conjugación. Por otra parte, Kapović (2022: 373) afirma que la formación del presente de subjuntivo de los verbos funciona como el reflejo de la formación del presente de indicativo. En continuación declara lo siguiente:

“Los verbos de la primera conjugación en presente de subjuntivo obtienen las desinencias de la segunda conjugación del presente de indicativo y los verbos de la segunda y tercera conjugación en presente de subjuntivo obtienen las desinencias de la primera conjugación del presente de indicativo. La única diferencia es que las desinencias para la primera y la tercera persona del singular en presente tienen las mismas desinencias.”²

Esto se puede ver en la tabla que sigue.

Tabla 3. La comparación de la formación del presente de indicativo y subjuntivo

persona		CANTAR		COMER		VIVIR	
		IND.	SUBJ.	IND.	SUBJ.	IND.	SUBJ.
S	1.	canto	cante	como	coma	vivo	viva
		cantas	cantes	comes	comas	vives	vivas
G	2.	canta	cante	come	coma	vive	viva
		cantan	canten	comen	coman	viven	vivan
P	1.	cantamos	cantemos	comemos	comamos	vivimos	vivamos
		cantáis	cantéis	coméis	comáis	vivís	viváis
L	3.	cantan	canten	comen	coman	viven	vivan

² Traducción mía. En original: “Tvorba konjunktiva prezenta španjolskih glagola funkcionira kao zrcalna slika tvorbe indikativa prezenta. Naime, glagoli prve konjugacije u konjunktivu prezenta dobivaju nastavke indikativa prezenta glagola druge konjugacije, a glagoli druge i treće konjugacije u konjunktivu prezenta koriste nastavke indikativa prezenta glagola prve konjugacije, uz razliku da je u konjunktivu 1.1.sg. jednako 3.1.sg.”

Con esta tabla hemos tratado de visualizar las palabras de Kapović que hemos citado antes. Según se puede ver en esta tabla, en presente de subjuntivo los verbos de la primera conjugación obtienen las desinencias del presente de indicativo de segunda conjugación, con la excepción de la primera persona del singular que tiene la misma desinencia como la tercera persona del singular. Los verbos de la segunda y tercera conjugación del presente de subjuntivo obtienen las desinencias de la primera conjugación del presente de indicativo, otra vez con la excepción de la primera persona del singular que tiene la misma desinencia como la tercera persona del singular. Según afirma Miča (2019) existen algunos casos en los que esta manera no funciona. Cuando se habla del cualquier tema gramatical en español, sobre todo de los tiempos verbales, cada alumno o docente está consciente de los verbos irregulares. Tal como en otros tiempos, en presente de subjuntivo también existen los verbos irregulares. En este trabajo, vamos a mencionar verbos irregulares que son determinados por el PCIC (2006) y mencionados en el manual de aprendizaje de español que se utiliza en el nivel B1, *Nuevo prisma*. En la tabla del PCIC (2006) sobre los tiempos verbales de subjuntivo hay un apartado dedicado a la formación y a los valores y usos del presente de subjuntivo. En esta se mencionan los verbos irregulares que se tienen que aprender en el nivel B1 y son, según afirman los autores, las irregularidades heredadas del presente de indicativo y las irregularidades en el tema y en la raíz, como *estar*, *ser*, *dar* e *ir*. Conforme se mencionan primero las irregularidades heredadas del presente de indicativo, cabe explicarlas primeras. Se trata, en general, de las irregularidades vocálicas y consonánticas que aparecen en el presente de indicativo de los verbos y luego aparecen también en el presente de subjuntivo de los verbos. Algunas veces se trata de la irregularidad que aparece solo en la primera persona del presente de indicativo y luego está incluida en todas las personas del presente de subjuntivo (como los verbos *poner*, *tener*, *hacer*, *decir*, *venir*, *salir*). Según el equipo nuevo Prisma, en este caso se trata del cambio consonántico (2015: 24).

Tabla 4. Irregularidad consonántica en la primera persona del presente de indicativo

PONER	TENER	HACER	DECIR	VENIR	SALIR
pongo	tengo	hago	digo	vengo	salgo

En la tabla 4 podemos ver las irregularidades que aparecen en la primera persona del presente de indicativo. Este cambio se llama cambio consonántico porque, en vez de añadir la desinencia *-o* a la raíz del verbo (pono*, teno*, hao*, etc.), añadimos el consonante *-g* (pongo, tengo, hago) tal como lo podemos ver en la tabla.

Tabla 5. Verbos con la irregularidad consonántica en el presente de subjuntivo

persona		PONER	TENER	HACER	DECIR	VENIR	SALIR
S G	1.	ponga	tenga	haga	diga	venga	salga
	2.	pongás	tengas	hagas	digas	vengas	salgas
	3.	ponga	tenga	haga	diga	venga	salga
P L	1.	pongamos	tengamos	hagamos	digamos	vengamos	salgamos
	2.	pongáis	tengáis	hagáis	digáis	vengáis	salgáis
	3.	pongan	tengan	hagan	digan	vengan	salgan

En esta tabla podemos ver lo que hemos mencionado antes. La irregularidad que aparece en la primera persona de singular del presente de indicativo, en este caso el cambio consonántico, en presente de subjuntivo, aparece en todas las personas. Otros verbos que también tienen la misma irregularidad, según el equipo nuevo Prisma, son *conocer* (conozco > conozca, conozcas, conozca, etc.), *valer* (valgo > valga, valgas, valga, etc.), y *oír* (oigo > oiga, oigas, oiga, etc.) (Ibid.)

Otras irregularidades que pertenecen a esta categoría de las irregularidades heredadas del presente de indicativo son las irregularidades vocálicas. Se trata del cambio vocálico como *e>ie*, *o>ue*, *u>ue*, *e>i*, *i>y*. Los verbos que contienen los primeros tres cambios son irregulares en todas las personas, excepto en la primera y la segunda persona del plural. En estas dos personas no existe la irregularidad, sino que solo se añaden las desinencias a la raíz del verbo. Algunos ejemplos de estos verbos son el verbo *querer* (*quiera, quieras, quiera, queramos, queráis, quieran*), *soñar* (*sueña, sueñas, sueña, soñemos, soñéis, sueñen*), *jugar* (*juegue, juegues, juegue, juguemos, juguéis, jueguen*). Conforme hemos mencionado antes, todos los verbos tienen la irregularidad en todas las personas, excepto en la primera y segunda persona del plural. Otros verbos que tienen la misma irregularidad (*e>ie*) según el equipo nuevo Prisma son *calentar, empezar, defender* y *sentarse* (2015: 23). Otros verbos que tienen la irregularidad (*o>ue*) según el mismo equipo son *acostarse, encontrar, acordarse* y *contar*. (Ibid.)

Cuando se habla del cambio vocálico *e>ie* también tenemos que mencionar que existen algunos verbos de la tercera conjugación con este cambio que tienen dos irregularidades. Mantienen la irregularidad *e>ie* y cambian *e>i* en la primera y segunda persona plural, como

por ejemplo el verbo *mentir* (Ibid.). Esto está mostrado en la tabla 9. Otros verbos que tienen la misma irregularidad, como afirman los autores de este manual, son *divertirse*, *convertir*, *sentir* y *preferir*. (Ibid.) Por otra parte, los verbos *dormir* y *morir* también tienen dos irregularidades. Mantienen la irregularidad *o>ue* y cambian *o>u* en primera y segunda persona del plural. (Ibid.) Lo hemos mostrado en la tabla 10.

Tabla 6. Los verbos con dos irregularidades (*e>ie*, *e>i*). Ejemplo del verbo *mentir* según el manual *Nuevo Prisma B1* (2015)

VERBO MENTIR					
indicativo – sg.		subjuntivo – sg.		indicativo – pl.	
1.	miento	mienta	1.	mentimos	mintamos
2.	mientes	mientas	2.	mentís	mintáis
3.	miente	mienta	3.	mienten	mientan

Tabla 7. Los verbos con dos irregularidades (*o>ue*, *o>u*). Ejemplo del verbo *dormir* según el manual *Nuevo Prisma B1* (2015)

VERBO DORMIR					
indicativo – sg.		subjuntivo – sg.		indicativo – pl.	
1.	duermo	duerma	1.	dormimos	durmamos
2.	duermes	duermas	2.	dormís	durmáis
3.	duerme	duerma	3.	duermen	duerman

Existen otras dos irregularidades vocálicas que se mencionan en el mismo manual y son la irregularidad *e>i*, *i>y*. Estos dos cambios son diferentes que los cinco cambios que hemos visto antes. En diferencia a los tres cambios mencionados antes (*e>ie*, *o>ue*, *u>ue*) donde la irregularidad no aparecía en la primera y segunda persona del plural, los verbos que contienen estas dos irregularidades la contienen en todas las personas del singular y del plural. En las siguientes tablas mostraremos dos verbos con estos cambios.

Tabla 8. La irregularidad vocálica *e>i* en el ejemplo del verbo *servir* según el manual *Nuevo Prisma B1* (2015)

VERBO SERVIR					
indicativo – sg.		subjuntivo – sg.		indicativo – pl.	
1.	sirvo	sirva	1.	servimos	sirvamos

2.	sirves	sirvas	2.	servís	serváis
3.	sirve	sirva	3.	sirven	sirvan

Como se puede ver lo que hemos mencionado antes, este cambio vocálico, $e > i$, está presente en todas las personas del singular y del plural, en diferencia de la primera y segunda persona plural del presente de indicativo, donde el mismo cambio no existe. Lo mismo se puede ver en la tabla 10. Otros verbos que se comportan de misma manera, según el equipo nuevo Prisma, son *repetir*, *pedir* y *reír*. (Ibid.) Otros verbos que se comportan de misma manera como el verbo destruir, según los autores del manual, son *huir*, *concluir* y *construir*. (Ibid.)

Tabla 9. La irregularidad vocálica $i > y$ en el ejemplo del verbo *destruir* según el manual *Nuevo Prisma B1* (2015)

VERBO DESTRUIR							
indicativo – sg.		subjuntivo – sg.		indicativo – pl.		subjuntivo – pl.	
1.	destruyo		destruya	1.	destruimos		destruyamos
2.	destruyes		destruyas	2.	destruís		destruyáis
3.	destruye		destruya	3.	destruyen		destruyan

Las últimas irregularidades que mencionaremos en este capítulo son, según el PCIC, las irregularidades en el tema y en la raíz del verbo (*estar*, *ser*, *dar*, *ir*). O sea, como se declara en el manual *Nuevo Prisma B1*, se trata de las irregularidades propias de los verbos.

En la tabla 13. podemos ver los verbos *ser*, *haber*, *saber* e *ir* en el presente de indicativo (a la izquierda) y subjuntivo (a la derecha). Se puede ver que todas las personas del singular y del plural tienen la irregularidad propia.

Tabla 10. Los verbos con irregularidades propias. Ejemplo de los verbos *ser*, *haber*, *saber* e *ir* según el manual *Nuevo Prisma B1* (2015)

persona		SER		HABER		SABER		IR	
S G	1.	soy	sea	he	haya	sé	sepa	voy	vaya
	2.	eres	seas	has	hayas	sabes	sepas	vas	vayas
	3.	es	sea	ha/hay	haya	sabe	sepa	va	vaya
P L	1.	somos	seamos	hemos	hayamos	sabemos	sepamos	vamos	vayamos
	2.	sois	seáis	habéis	hayáis	sabéis	sepáis	vais	vayáis
	3.	son	sean	han	hayan	saben	sepan	van	vayan

Los dos últimos verbos que mostraremos son *estar* y *dar*. Estos dos verbos en general son regulares, pero tienen algunos cambios ortográficos en diferencia del presente de indicativo de estos dos verbos. En la tabla 14. podemos ver estos dos verbos en indicativo (a la izquierda) y en subjuntivo (a la derecha).

Tabla 11. Cambios ortográficos de los verbos *estar* y *dar*

persona		ESTAR		DAR	
S G	1.	estoy	esté	doy	dé
	2.	estás	estés	das	des
	3.	está	esté	da	dé
P L	1.	estamos	estemos	damos	demos
	2.	estáis	estéis	dais	deis
	3.	están	estén	dan	den

3.2. Valores y usos del presente de subjuntivo en el PCIC en el nivel B1

En este capítulo nos dedicaremos a los valores y usos del presente de subjuntivo presentados y explicados en el PCIC (2006). Lo que se puede observar en el PCIC (2006) es que los usos del presente de subjuntivo en el nivel B1 al principio solo se enumeran y luego cada uno de los usos se explica a través de los ejemplos y las funciones. Es decir, más adelante en el PCIC (2006) cada uno de los usos se explica y se presentan precisamente las funciones, palabras, expresiones, verbos y oraciones que exigen el uso del presente de subjuntivo.

Según se puede ver, los valores del presente de subjuntivo que se tratan en el nivel B1 son los siguientes. El presente de subjuntivo se usa con expresiones desiderativas (o para expresar deseos); con expresiones de duda; en oraciones compuestas por subordinación, coordinadas de presente y de futuro; con verbo principal desiderativo, en subordinadas sustantivas (valor desiderativo); con construcciones impersonales que suponen juicio valorativo; en subordinadas adverbiales temporales introducidas por *antes de que*, *después de que*, *cuando* (con valor de futuro); en subordinadas adverbiales finales introducidas con *para que*. (2006: 82)

En continuación explicaremos cada uno de estos valores a través de una novela romántica, *Como agua para chocolate*, escrita por Laura Esquivel (1992) (o incluso del mismo PCIC (2006) cuando los ejemplos no se pueden encontrar en el texto mencionado anterior).

El primer valor del presente de subjuntivo que se menciona en el PCIC (2006) es el uso del presente de subjuntivo con expresiones desiderativas (o para expresar deseos). Más adelante en el PCIC (2006), como ya lo hemos mencionado, se enumeran todas las expresiones con las que se utiliza el presente de subjuntivo y que tienen el valor desiderativo según su función. Se mencionan dos funciones – expresar deseo y expresar esperanza.

- (1) **Ojalá** lo *vuelva* a encontrar algún día. (Esquivel, 1992: 36)
- (2) **Ojalá que** *volvamos* a vernos pronto. (PCIC, 2006: 230)
- (3) **Quiero que** *sepas* que no me vas a convencer de no hacerlo. (Esquivel, 1992: 69)
- (4) **Tengo muchísimas ganas de que** *conozcas* a mi casa. (PCIC, 2006: 220)
- (5) **Espero que** el Señor lo *tenga* en su gloria. (Esquivel, 1992: 30)
- (6) **Soñamos con que** nos *toque* la lotería. (PCIC, 2006: 230)
- (7) **Que** te *vaya* todo muy bien. (Ibid.)

En el ejemplo (1) y (2) podemos ver que para expresar deseos se utiliza la expresión *ojalá*. Puede aparecer con o sin elnexo *que*. Cuando *ojalá* aparece con el presente de subjuntivo se trata de los deseos posibles o realizables (Kapović, 2022: 653).

Los ejemplos (3), (4), (5), (6) y (7) muestran otras expresiones con las que se utiliza el presente de subjuntivo. En los ejemplos (3), (4), (5) y (6) se nota que todos los verbos introductorios se encuentran en el presente de indicativo. Aquí se trata de la concordancia verbal, pero esto es el tema de alguna otra investigación. En cuanto al ejemplo (5) se trata de la expresión de esperanza. A través de estos ejemplos, en concreto (3), (5) y (7) se puede ver el valor del subjuntivo que se menciona en el PCIC y es el del subjuntivo uso con verbo principal desiderativo, en subordinadas sustantivas (valor desiderativo).

El segundo valor del presente de subjuntivo que se menciona en el PCIC es el uso del presente de subjuntivo con expresiones de duda. En el *Plan* se mencionan tres expresiones, *quizá(s)*, *tal vez* y *dudo que*. Más adelante en el PCIC podemos encontrar también la función de mostrar escepticismo y la expresión *dudo que* se menciona como el ejemplo. Es muy importante mencionar que con estos dos adverbios el subjuntivo se usa solo si la posición del verbo está detrás del adverbio (Kapović, 2022: 659)³. Se pueden utilizar con indicativo y con

³ Traducción mía. En original: "Svakako je bitno naglasiti da sa svim ovim prilozima konjunktiv dolazi u obzir isključivo ukoliko se glagol nalazi iza priloga."

subjuntivo, pero la diferencia entre estos dos es que el indicativo siempre expresa la mayor posibilidad que el subjuntivo. (Ibid.)⁴

(8) **Quizá** vaya a la escuela. (PCIC, 2006: 207)

(9) **Tal vez** algún día *regrese* a casa y te lo pueda explicar. (Esquivel, 1992: 36)

(10) **Dudo que** pueda conseguirlo. (PCIC, 2006: 206)

En (8) y (9) podemos ver dos ejemplos de uso del presente de subjuntivo con estos dos adverbios. En (10) se puede ver el ejemplo de la expresión del escepticismo. Para que quede claro, utilizando el subjuntivo en estas dos oraciones, (8) y (9), expresa menos posibilidad de que la acción suceda.

Otro valor es el uso del subjuntivo en oraciones compuestas por subordinación, coordinadas de presente y de futuro (pero esta diferencia la mostraremos más adelante). Aquí se trata del uso del subjuntivo con verbos de influencia, sentimientos y opinión (Knezović, 2010: 91).

El verbo de influencia se llama así porque, según afirma Knezović (2010) pretende influir en la conducta de otra persona. Estos verbos, según el PCIC (2006), en nivel B1 son *aconsejar*, *prohibir* y *necesitar*, *recomendar*. También se mencionan las expresiones como *es necesario/importante/conveniente que*. Más adelante se ve que se trata de dos funciones, aconsejar y hacer recomendaciones. En (11), (12), (13) y (14) podemos ver algunos ejemplos de estos verbos y expresiones junto al presente de subjuntivo.

(11) Le **aconsejo que** no *deje* de luchar por Pedro. (Esquivel, 1992: 59)

(12) **Te prohibo que** me *hables* así. (PCIC, 2006: 247)

(13) **Necesito que** lo *investigue*. (Esquivel, 1992: 39)

(14) **Es necesario que** me *permita* dirigirle unas palabras. (Esquivel, 1992: 9)

Los verbos que expresan sentimientos del locutor, es decir, los verbos de sentimientos, según el PCIC en el nivel B1, son *gustar*, *encantar*, *preferir*, *fastidiar*, *molestar* y *odiar*. Las funciones que se pueden encontrar en el PCIC son las siguientes. Preguntar por y expresar gustos e intereses, expresar aversión, preguntar por y expresar preferencias. La regla sobre el uso del subjuntivo es la siguiente. Si la persona que experimenta las acciones de los dos verbos es diferente, se utiliza el subjuntivo, si la persona es la misma, entonces el infinitivo (Kapović, 2022: 676). En (13) y (14) podemos ver el ejemplo de lo explicado.

⁴ Traducción mía. En original: "Mogu se koristiti s oba načina uz malu razliku u subjektivnoj percipiranoj vjerojatnosti: indikativ uvijek označava veću vjerojatnost nego konjunktiv."

(14) **Me encanta que me llames.** (PCIC, 2006: 216)

(15) **Odio que llueva.** (PCIC, 2006: 217)

El tercer grupo de los verbos que se menciona son los verbos de opinión, o como los denomina Kapović, verbos de constatación (2022: 678). Los verbos según el PCIC son *creer, pensar, opinar* y la expresión *(no) me parece que + indicativo / subjuntivo*. Más adelante hay dos funciones que son pedir y dar opinión. La regla sobre el uso del subjuntivo con estos verbos es la siguiente. Si se expresa opinión de forma afirmativa se usa el indicativo, pero cuando estas formas se utilizan en forma negativa se construyen con subjuntivo (Kapović, 2022: 679).

(16) **Pienso que es a él a quien quiero.** (Esquivel, 1992: 65)

(17) **No pienso que lo haga.** (Esquivel, 1992: 11)

En (16) el verbo se encuentra en forma afirmativa y por eso exige el uso del indicativo. En (17) el verbo se encuentra en forma negativa y por eso exige el uso del subjuntivo.

Otras funciones que se pueden encontrar en el PCIC (2006) y que también forman parte de este valor del presente de subjuntivo son expresar acuerdo (*estoy de acuerdo en que*) y desacuerdo (*no, no es verdad/cierto/claro/evidente que*), expresar falta de certeza (*no estoy muy/completamente/totalmente seguro de que*) y evidencia (*no está claro que / no es evidente que*), posicionarse a favor (*estoy a favor de que*) o en contra (*no estoy de acuerdo con que*), expresar posibilidad (*puede (ser) que, es posible/probable que*), expresar obligación (*es obligatorio que*) y necesidad (*es necesario que*) y falta de obligación y necesidad (*no es obligatorio/necesario que*), expresar desconocimiento (*no he leído/oído/visto que*), proponer y sugerir (*¿te apetece que?, ¿te parece bien que?*), reprochar (*me parece mal que, está mal que, no está bien que*).

Para cada una de estas funciones se mencionan las expresiones que se utilizan y que exigen el uso del presente de subjuntivo y las hemos escrito entre paréntesis. En los siguientes ejemplos podemos ver cada una de estas funciones acompañada del presente de subjuntivo.

(18) **Estoy de acuerdo en que cuides** más el medio ambiente. (PCIC, 2006: 199)

(19) **No, no es cierto que me vaya** de vacaciones en noviembre. (Id. 201)

(20) **No estoy completamente seguro de que venga** el domingo. (Id. 206)

- (21) **No está claro que** las causas del cáncer *sean* solo genéticas. (Ibid.)
- (22) **No estoy a favor de que** *se construya* otro aeropuerto. (Id. 197)
- (23) **Es probable que** *tengamos* que hacer algún cambio en el programa. (Id. 208)
- (24) **Es obligatorio que** *rellenes* todos los datos. (Id. 209)
- (25) **No es necesario que** *traigas* nada. (Id. 210)
- (26) **¿Te gusta que** *te regalen* flores? (Id. 215)
- (27) **Le parece mal que** no *vayas* a la boda. (Id. 195)

En la lista de valores del presente de subjuntivo, también se menciona que se utiliza el presente de subjuntivo en construcciones impersonales que suponen juicio valorativo.

"La característica fundamental de los juicios de valor es que representan la calificación personal o la calificación de cada locutor. Se trata de las actitudes que, de ninguna manera, no se representan como exactos o verdaderos sino que las caracteriza algún tipo de valoración y originalmente son más cercanos a las reacciones emocionales. Por consiguiente, siempre se utilizan con subjuntivo." (Kapović, 2022: 685)⁵

Según las palabras de Kapović es necesario utilizar el subjuntivo junto a los juicios de valor. En el PCIC (2006) las expresiones que indican un juicio valorativo son *me parece + adjetivo + que, está bien/mal + que, es bueno/malo + que, qué bien/mal/interesante/aburrido... + que*. Las funciones que se pueden encontrar en el PCIC (2006) relacionadas con la valoración son perder valoración y valorar. Las expresiones con las que se utiliza el presente de subjuntivo y con las que pedimos valoración son *¿qué te parece que?, ¿te parece bien/mal que?, ¿te parece buena/mala idea que?*. Como ya lo hemos mencionado antes y según se puede ver de la cita, todas estas expresiones, sean afirmativas o negativas, se usan con subjuntivo. En continuación se encuentran varios ejemplos de estas expresiones, en forma afirmativa y negativa, que muestran su uso junto con el presente de subjuntivo. Todos los ejemplos que siguen son extraídos del PCIC.

- (28) **¿Qué os parece que** los exámenes *sean* tan largos? (PCIC, 2006: 193)
- (29) **Me parece una pena que** *te enfades*. (Id. 195)
- (30) **No me parece justo que** las mujeres *ganen* menos que los hombres. (Ibid.)
- (31) **Es bueno que** *descanses* antes del examen. (Ibid.)
- (32) **¡Qué divertido que** *estén* todos juntos! (Id. 196)

⁵ Traducción mía. En original: "Temeljna karakteristika vrijednosnih sudova jest da predstavljaju osobne ocjene ili procjene svakog govornika. Radi se o osobnim stavovima koji se ni u kojem slučaju ne predstavljaju kao objektivno točni ili istiniti nego ih karakterizira neka vrsta vrednovanja i po prirodi su bliski emocionalnim reakcijama. Slijedom toga uvijek se koriste s konjunktivom."

Otra cosa muy importante que se debe mencionar y que tal vez no hemos aclarado lo suficiente es que todas estas expresiones, están acompañadas de infinitivo cuando se trata de un juicio de valor general, pero cuando se valoran las acciones que realizan otras personas, entonces se usa el subjuntivo.

El uso del presente de subjuntivo en subordinadas adverbiales temporales introducidas por *antes de que*, *después de que*, *cuando* (con valor de futuro) es el penúltimo valor que se menciona en el PCIC (2006).

“Es muy importante mencionar que el uso del modo con todos estos conectores se puede reducir en un principio muy simple. Cuando las oraciones temporales se refieren al futuro, es decir, cuando la acción en ellas sucede después de la acción en oración principal, se utiliza exclusivamente el subjuntivo.” (Kapović, 2022: 753)⁶

Como se puede ver en las oraciones anteriores, la regla es muy simple. Siempre y cuando la oración se refiere al futuro, hay que utilizar el subjuntivo. Por otra parte, cuando se refiere al presente o al pasado, utilizamos algún tiempo de indicativo. Los ejemplos que siguen muestran el uso de estos conectores junto con el presente de subjuntivo.

(33) Ay, **antes de que** *te vayas* a vivir a otro lado, dame la receta de los chiles en nogada. (Esquivel, 1992: 70)

(34) Llámame **después de que** *hablen* con él. (PCIC, 2006: 81)

(35) **Cuando** *dé* otro hervor y *quiera* subir (...). (Esquivel, 1992: 52)

El uso del presente de subjuntivo en subordinadas adverbiales finales introducidas con *para que* es el último valor que menciona el *Plan* en el nivel B1. “Puesto que con las oraciones finales se expresa lo que el locutor pretende, es decir, lo que quiere que suceda, ellas por consiguiente siempre se refieren al futuro y en ellas se utiliza únicamente el subjuntivo.” (Kapović, 2022: 769)⁷ En los siguientes ejemplos podemos observar el uso del presente de subjuntivo después del nexo *para que*.

(36) **Para que** *recuerdes* que el flojo y el mezquino andan doble su camino. (Esquivel, 1992: 4)

⁶ Traducción mía. En original: “Bitno je napomenuti da se uporabala načina sa svim ovim veznicima može svesti na jedan jednostavan princip. Naime, kada se vremenske rečenice odnose na budućnost, odnosno kada se radnja u njima odvija nakon radnje glavne rečenice, koristi se isključivo konjunktiv.”

⁷ Traducción mía. En original: “Budući da se namjernim rečenicama izražava ono što govornik namjerava odnosno ono što želi da se dogodi, one se posljedično uvijek odnose na budućnost te se u njima koristi isključivo konjunktiv.”

(37) Y **para que** lo *siga* siendo te prohíbo acercarte a mi hija, (...). (Esquivel, 1992: 62)

Como hemos mostrado en las páginas anteriores, los usos del presente de subjuntivo enumerados en el PCIC (2006) y que se exigen en el nivel B1 son muchos. Se trata de los usos en las expresiones desiderativas, con expresiones de dudas, en oraciones temporales, juicios valorativos, en oraciones adverbiales temporales y finales. Precisamente porque estos usos se exigen en el nivel B1 según el PCIC (2006) nos van a servir como el punto principal para la investigación entre los alumnos de español.

4. LA ENSEÑANZA DEL SUBJUNTIVO EN LA CLASE DE ELE

En este capítulo nos dedicaremos a la enseñanza del subjuntivo en las clases de ELE y a la importancia de la enseñanza del mismo tema. Cuando se habla de la enseñanza de la gramática, tal vez todavía existe una cierta confusión sobre cómo los profesores deberían enseñarla, porque para todos los profesores los temas gramaticales son muy importantes y como afirma Sánchez Rondón (2004: 812) la gramática ocupa el papel primordial. Antes de la implantación del enfoque comunicativo en las aulas, el método más extenso era el método de la gramática-traducción. Por una parte, todavía hoy, sobre todo cuando se observan las clases de algunos profesores más tradicionales, podemos observar que, al enseñar la gramática, todavía se alcanza por este método. Varela Navarro (2005) en su investigación declara que la gramática en el aula de ELE podría ser uno de los contenidos que todavía se enseñan según métodos tradicionales, es decir, se describe explícitamente la materia y se dan las reglas que los alumnos tienen que acatar. Por otra parte, los docentes modernos suelen utilizar varios métodos al enseñar la gramática, tal vez porque así les guste, tal vez porque están confundidos. Sánchez Rondón (2004: 812) en su artículo también afirma que "los profesores utilizan distintos modelos de gramáticas para poder seguir un modelo en la enseñanza idiomática". El problema que surge al enseñar la gramática de esta manera es que algunos temas gramaticales se puede enseñar a través de este método y que los alumnos lo entenderán perfectamente, pero algunos temas no se pueden enseñar de este modo porque es importante proporcionar un contexto, ponerlos en uso para que los alumnos entiendan cuándo y cómo hay que utilizarlo. Este problema surge al enseñar el subjuntivo. Lo mismo afirma Fábregas (2009: 152) en su artículo:

"Un método que apueste por establecer reglas gramaticales en un sentido formal se enfrentará al problema de que no podrá ser aplicado de forma igualmente eficaz a todos los estudiantes del aula, sino solamente a aquellos que tienen una lengua materna lo bastante cercana al español por su gramática."

Podemos decir que los alumnos croatas tienen el mismo problema que tienen los alumnos ingleses, holandeses, alemanes, etc. En croata no existe el subjuntivo y los alumnos croatas no encuentran ningún equivalente para comparar con este modo verbal que existe en español y por consiguiente entenderlo. Lo mismo afirman Sánchez y Nevado Fuentes (2007) cuando declaran que los ingleses, alemanes y holandeses se enfrentan con importantes dificultades a la hora de usar el subjuntivo, precisamente porque no hay un equivalente en su lengua.

En cuanto al rol de los profesores, hay que mencionar que, con respecto a los métodos más antiguos, cambió muchísimo. Según declara Varela Navarro (2005) el gran avance de los

enfoques comunicativos ha sido fijarse en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje, pero incluso cambió el rol del profesor, que ya no es la fuente del conocimiento como antes, sino es gestor y facilitador de los procesos de aprendizaje. Por otra parte, Sánchez Rondón (2004) afirma que el rol del profesor es fundamental para realizar su autoridad de mediador entre la enseñanza de la lengua y sus alumnos. Cuando hablamos del subjuntivo, Sánchez y Nevado Fuentes (2007) afirman que se trata de la palabra que siempre ha generado dudas y problemas para los miembros del proceso de aprendizaje de ELE, es decir, para los alumnos y profesores.

Al introducir el tema del subjuntivo en las clases de ELE, los profesores encuentran ciertas dificultades, sobre todo porque no existe una manera perfecta en la que se puede explicar este modo a los alumnos cuya lengua materna no conoce este modo verbal. Por eso, también Varela Navarro (2005: 4) afirma que "el tratamiento del subjuntivo en las clases de ELE es un verdadero quebradero de cabeza tanto para los profesores como para los alumnos". Los alumnos sobre todo tienen cierto nivel de ansiedad al hablar del subjuntivo porque al aprender algo nuevo, algo desconocido siempre existe el miedo de cometer los errores. Sánchez y Nevado Fuentes (2007) afirman que el subjuntivo al mismo tiempo provoca un gran temor, en los discentes de español como segunda lengua, por el gran desconocimiento que tienen de este modo verbal, así como por la mitificación que hay en torno al subjuntivo, ya que no hay un único ámbito funcional, fácil de delimitar al que se vincule.

Tal como cualquier otro tema gramatical, el subjuntivo también todavía se enseña proporcionando una lista de situaciones en las que debe utilizarse. Como esto presenta un gran problema, Varela Navarro (2005: 4) afirma que "tradicionalmente el subjuntivo se muestra con largas listas de casos en los que aparece y se repite hasta la saciedad, sin que los alumnos terminen bien de entender para qué sirve este modo enigmático y cómo se usa". No solo se trata de lo mencionado, sino que estas listas de casos o situaciones se reducen a una serie de reglas que resultan difíciles de memorizar.

Los docentes deberíamos cambiar el método de la enseñanza de gramática, y en este caso del subjuntivo, y encontrar otras maneras de enseñarla para que los alumnos obtengan una visión sobre cuando se utiliza este modo y para que lo entiendan. Como el objetivo de cada alumno es poder comunicarse con otros en la lengua meta, nosotros como docentes tenemos que ayudarlos a alcanzar ese objetivo. Sánchez y Nevado Fuentes (2007) afirman que la gramática para los no nativos no será un fin sino un medio para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa. Por eso, los docentes debemos organizar nuestra práctica pedagógica de forma que las reglas gramaticales sean sencillas y fáciles de comprender

(2007). El objetivo mencionado se puede alcanzar si centramos nuestra enseñanza alrededor de las situaciones reales y si enseñamos el tema gramatical a través de los contextos reales con los que los alumnos puedan encontrarse cada día. Como afirman los autores (2007) la gramática nunca se debería enseñar de forma aislada, sino en contextos concretos, en situaciones prácticas, hay que presentar los contenidos gramaticales en función de los objetivos comunicativos. Según ellos (2007) las actividades que los docentes utilizan en las clases serán las herramientas para construir esa gramática del alumno y así el profesor debe presentar los contenidos gramaticales subordinados a las funciones comunicativas.

Cuando hablamos de los métodos en las que se puede enseñar la gramática, existen dos tipos de métodos más usados. El primer método es el método deductivo que es muy común en la enseñanza de cualquier tema gramatical. Otro método es el método inductivo, que no es tan común, pero debería serlo. El método deductivo, como ya lo hemos mencionado, es el método más utilizado en la enseñanza de la gramática. Es un método que forma parte de antiguos enfoques educativos, pero hoy en día se utiliza muy a menudo. Como afirma Vargas Merina (2009: 6) "es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. El maestro presenta conceptos, principios, afirmaciones o definiciones de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias". Por otra parte, Gabrielsson (2011) afirma algo similar. Dice que el docente explica las reglas gramaticales para que los alumnos puedan practicar individual y mecánicamente este campo de gramática. Como este método de la enseñanza de gramática está dirigido completamente por el profesor, la desventaja de este método es que los alumnos solo escuchan a su profesor y aprenden lo que él les dice. Aquí el alumno no concluye nada por sí mismo, sino que ciegamente siga lo que el profesor le dice. Por consiguiente, como afirma Gabrielsson (2011) el alumno no aprende a pensar por sí mismo, es decir, la producción y la creatividad disminuyen y el alumno acepta una autoridad absoluta y solo hace lo que el profesor dice. Según hemos mencionado antes, el objetivo de los alumnos es aprender una lengua para poder comunicarse con otras personas. También con la llegada del enfoque orientado a la acción, el rol de los profesores en las aulas cambió enormemente y el centro del aprendizaje llegaron a ser los alumnos. Por esto, el método deductivo, aunque todavía prevalece en las aulas, no es un buen método que debería utilizarse. Hoy en día se deberían utilizar los métodos que pondrán a los alumnos en el centro y que posibilitarán que los alumnos toman el aprendizaje en sus propias manos. Un buen ejemplo de método que hace precisamente lo mencionado es el método inductivo.

"El método inductivo es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige" (Vargas Merina, 2009: 5). Por otra parte, Gabrielsson (2011) afirma que el método inductivo empieza de los ejemplos y va hasta las reglas y que los alumnos reciben unos ejemplos gramaticales y con este punto de partida pueden tratar de encontrar elementos regulares para después formular las reglas ellos mismos. Al utilizar este método los alumnos tienen que ser muy activos y presentes, ya que este método genera una gran actividad entre ellos. El método inductivo, desafortunadamente, no es tan extenso porque los profesores todavía prefieren utilizar el método deductivo. Al utilizar el enfoque orientado a la acción, también se debería utilizar algún método de la enseñanza de los temas gramaticales que pondrá los alumnos en el centro y que permitirá a los alumnos tomar el aprendizaje en sus propias manos.

En cuanto a los problemas con la enseñanza del subjuntivo entre los alumnos croatas, existen algunos problemas más al lado de los cuales hemos mencionado en este capítulo. Según Kočman (2011) el problema surge cuando en español se utiliza el subjuntivo porque en croata no existe y siempre se utiliza el indicativo, esto proporciona muchas dificultades para los alumnos porque no existe ningún equivalente en su lengua materna. Pero, lo que más confunde a los alumnos no nativos de español, sean croatas, holandeses, chinos o franceses, es según declara Baudelaire Dida Nopogwo (2019) el planteamiento que describe este modo verbal con varias reglas de carácter general, o sea su utilización en todas las subordinadas. Algo que hemos destacado antes como el problema, también destaca Baudelaire Dida Nopogwo (2019) y se trata de la falta de explicaciones claras entre el profesorado que a veces a los alumnos presenta muchas dificultades porque al final se trata de dominar una serie de reglas que, a los alumnos cuya lengua materna no contiene este modo, resultan ser difíciles de memorizar y a menudo abstractos, tal como se ha visto en la investigación de Kočman (2011).

Para concluir, la enseñanza del subjuntivo y de la gramática en general debería alejarse del método gramática-traducción, es decir, el método deductivo que todavía hoy se utiliza y si nosotros como docentes queremos que nuestros alumnos alcancen su objetivo, que es comunicarse con otros, tenemos que adaptar nuevos métodos. Tenemos que presentar los temas gramaticales de una manera simple y adaptada a su nivel de aprendizaje. Tenemos que encontrar las formas en las que podemos comparar el uso del subjuntivo, en este caso con la lengua materna de los estudiantes, para que encuentren una base en la que construirán su aprendizaje siguiente. Tenemos que presentar estos temas a través de las situaciones cotidianas y reales y dejar a los alumnos que concien en ellos solos los usos del subjuntivo y

los errores que finalmente cometen. Porque, como afirman Sánchez y Nevado Fuentes (2007) cuando un alumno conoce y utiliza el subjuntivo con todo lo que ello conlleva, tendrá una enorme capacidad lingüística y una gran competencia comunicativa en español.

5. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL SUBJUNTIVO EN LA CLASE DE ELE

En este capítulo proporcionaremos una retrospectiva en el tema de las investigaciones previas sobre el subjuntivo en la clase de ELE. Hay muchas investigaciones en cuanto al tema del subjuntivo en la clase de ELE, la adquisición del modo subjuntivo entre los alumnos de diferentes nacionalidades, la enseñanza del modo subjuntivo en la clase de ELE, etc. Aunque no existe una investigación concreta que trata el tema de las actitudes de los alumnos hacia el uso del subjuntivo y a la que podríamos acudir, hemos conseguido encontrar una investigación que concluye que al uso correcto del subjuntivo influye la actitud de los alumnos. En adelante describiremos una investigación que trata el tema de la enseñanza del modo subjuntivo, una que trata el tema de la selección del subjuntivo y al final una investigación entre los estudiantes croatas sobre su adquisición del subjuntivo. Entre todas las investigaciones decidimos describir precisamente estas tres porque en una nos inspiramos para hacer esta investigación, otra menciona, como hemos mencionado antes, que el uso correcto del subjuntivo está conectado con la actitud que tienen los alumnos hacia el tema y la última muestra cómo los croatas adquieren el subjuntivo.

La primera investigación que describiremos brevemente es la investigación que hizo Sánchez Rondón y a la que nos hemos referido antes en este trabajo fin de máster. La investigación se llevó a cabo en 2004 entre once alumnos de diferentes nacionalidades. Los alumnos tenían entre 15 y 17 años. Se investigó el nivel de adquisición de todos los tiempos del subjuntivo, haciendo hincapié en el presente y perfecto de subjuntivo. A los alumnos se les enseñaron todos los tiempos del subjuntivo y luego se les dieron ejemplos reales de la lengua. Según el autor (2004: 815) "el grupo entendió la utilización del subjuntivo como la valoración de hechos y situaciones especificando quién realiza la acción y después se hizo la explicación más detallada de cada tiempo verbal del subjuntivo y todos entendieron muy bien". Al final, el autor concluye que existen dos factores que influyen en los alumnos para aprender y entender el subjuntivo y son los del tipo personal y psicolingüísticos. Los factores del tipo personal son sexo, edad, clase social, antecedentes lingüísticos. Los factores psicolingüísticos son la inteligencia general, aptitud verbal, ansiedad-autoestima, actitudes y motivación, entorno familiar, nivel intelectual de los padres. Como afirma el autor (2004) los alumnos se les arreglaron naturalmente utilizando la lengua cuando estaban inmersos en una situación comunicativa y podían emitir mensajes de forma autónoma. De esta manera podían corregir los errores ellos mismos o unos a otros, y también mejoró su trabajo en grupo o por parejas.

Aunque esta investigación tiene los resultados muy buenos y satisfactorios para el investigador, nosotros no estamos muy contentos con la explicación de la investigación. Aún no queda claro cuáles son las lenguas maternas de los alumnos. El autor menciona que los alumnos todos eran de diferentes nacionalidades, pero no se sabe cuáles. Para entender por qué los resultados eran tan buenos, sería muy útil saber cuáles son sus lenguas maternas, si existe algún punto de referencia al que los alumnos pudieron acudir al estudiar los tiempos del subjuntivo. Como en esta investigación el autor concluye que las actitudes son uno de los puntos importantes para la adquisición del subjuntivo, creemos también que los resultados de nuestra investigación podrían mostrar la conexión entre las actitudes hacia el uso del subjuntivo y el nivel de adquisición del mismo entre los alumnos.

Otra investigación que se describirá en este capítulo es la investigación de Sánchez Naranjo. Se trata de una investigación acerca de la selección del modo subjuntivo entre los alumnos ingleses. Esta investigación se hizo precisamente una década después de la primera investigación que hemos descrito, en 2014. Como la misma autora afirma (2014: 67) "este estudio examina las dificultades que tienen los aprendices adultos de español como segunda lengua para adquirir el subjuntivo". Como lo hemos mencionado al principio se trata de los alumnos de español cuya lengua materna es inglés, y tal como los alumnos croatas del español, ellos también "cuentan con modelos pobres sobre los cuales elaborar hipótesis de su uso" (Ibid.). En cuanto a los participantes, en esta investigación participaron tres grupos de hablantes. El primer grupo era el grupo de control que contenía 12 hablantes nativos de español y luego dos grupos integrados por 12 aprendices de español cada uno (un grupo contenía los alumnos del nivel intermedio y otro grupo los alumnos del nivel avanzado). Todos los participantes tenían la formación universitaria y su lengua materna era inglés. El instrumento de esta investigación era la prueba compuesta por dos partes. La primera parte era una prueba de producción controlada donde los participantes debían completar 24 oraciones. Entre ellas, 20 oraciones exigían la selección de modo y cuatro eran distractores. "Cada una de las preguntas presentaba una situación particular mediante dos oraciones independientes y una tercera cláusula para ser terminada" (2014: 85). La segunda parte era una prueba de comprensión basada en juicios de aceptabilidad. En esta prueba los alumnos debían clasificar una oración en una escala de -2 a 2 donde -2 querría decir *inaceptable* y 2 querría decir *completamente aceptable*. La autora afirma (2014) que a los alumnos se les ofrecía un contexto mediante dos oraciones independientes y la tercera oración debía ser evaluada en relación con este último. La prueba también consistía de 24 oraciones, de las que cuatro eran

distractores. Ambas pruebas necesitaban 20 minutos para la realización. Como afirma la autora de esta investigación, los resultados muestran que los aprendices experimentan dificultades por la forma en que representan los factores semánticos asociados al modo subjuntivo español y desarrollan diversas etapas en la adquisición del mismo que pueden estar eventualmente influidas por la instrucción. También declara que los resultados muestran que los aprendices de español evidencian dificultades al expresar o establecer diferencias entre la posibilidad y la necesidad epistémicas en los contextos de las cláusulas temporales y condicionales. Lo interesante de esta investigación es que antes de hacerla, la autora esperaba que "si los aprendices de español realizan un proceso de transferencia de su L1 a la L2, asocien las cláusulas de subjuntivo con el significado *irrealis* y las de indicativo con el de *realis*." (Sánchez-Naranjo, 2014: 82) Pero, al final la autora concluye que "se puede afirmar que el proceso de adquisición del subjuntivo no corresponde a un proceso de transferencia de la L1 a la L2." (Ibid.)

Después de describir y analizar detalladamente esta investigación, no hemos podido encontrar ningún fallo. A diferencia de la primera investigación descrita, donde no se sabía cuál eran las lenguas maternas de los participantes, en esta investigación todo está muy claro. En esta investigación, salvo el hecho de que nos inspiró para nuestra investigación, lo que nos parece interesante es que la investigación mostró cosa completamente diferente de lo que la autora había previsto en sus hipótesis.

La última investigación que mencionaremos en este capítulo es una tesina cuya autora es Poljičak. Esta investigación se llevó a cabo en el año 2017 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Esta tesina investigaba la adquisición del subjuntivo en los estudiantes croatas. El objetivo era investigar cuáles verbos de percepción física o mental son más fáciles para adquirir para los croatas y también determinar si el mayor grado de errores aparece en las oraciones donde el verbo principal está en forma negativa. La investigación se llevó a cabo a través de una encuesta de dos partes, primera parte era el examen y otra parte era la encuesta sobre la percepción de los estudiantes sobre la adquisición del subjuntivo. Participaron 27 alumnos de tercer y cuarto año del estudio. La autora afirma que al final se mostró que los verbos más fáciles de adquirir para los estudiantes croatas son para el tercer año *parecer, pensar, estar convencido, no estar seguro y no creer*. Por otra parte, para el cuarto año los verbos más fáciles son *estar convencido, pensar, imaginar, no creer*. La autora también declara que los estudiantes del nivel más alto del estudio han logrado adquirir mejor la manipulación de los verbos principales negativos. Como la autora esperaba, el tercer año ha

cometido mayor número de errores en total y el número de errores relacionados con el subjuntivo también ha sido mayor. En cuanto a la encuesta, es decir, la segunda parte de la investigación, se mostró que la gama de variables más o menos difíciles cambia conforme los estudiantes avanzan. Como afirma la autora, el cambio en las posturas hacia las respectivas categorías semánticas concuerda con la adquisición del subjuntivo. Al final, incluso se ha mostrado que el año avanzado del estudio entra más profundamente en la problemática sintáctico-semántica, aunque todavía existe una fuerte conexión con su lengua materna. Para concluir el resumen de esta investigación, nos parecen muy interesantes los resultados porque muestran que conforme incrementan los años del estudio, los alumnos muestran mejores resultados en las investigaciones. Por eso, hemos decidido en nuestra investigación ver si existe alguna conexión entre la adquisición de diferentes usos del presente de subjuntivo y los años del estudio.

Lo que queremos acentuar para terminar este capítulo es que todas las tres investigaciones nos sirvieron como la inspiración y como la base para hacer la nuestra. Después de inspirarnos, decidimos hacer la investigación que examinará la adquisición del modo subjuntivo entre los alumnos cuya lengua materna es croata y también las actitudes de los alumnos hacia este modo. Al final, esperamos tener los resultados que mostrarán la conexión de las actitudes positivas con el alto grado de adquisición del modo subjuntivo; y paralelamente la conexión de las actitudes negativas con el bajo grado de adquisición del modo subjuntivo.

6. INVESTIGACIÓN EN LA CLASE DE ELE EN LAS ESCUELAS DE IDIOMAS EN ZAGREB

La segunda parte de este trabajo de fin de máster se refiere a la investigación de la competencia gramatical en la adquisición de ELE en el ejemplo del modo subjuntivo, centrándonos en el conocimiento del presente de subjuntivo por parte de los alumnos de ELE en las escuelas de idiomas en el nivel B1, al igual que en las actitudes de los alumnos respecto al tema mencionado.

6.1. Objetivos de la investigación e hipótesis

El primer objetivo de nuestra investigación es averiguar el conocimiento del presente de subjuntivo en español por parte de los alumnos de español en el nivel B1 en las escuelas de idiomas en Zagreb. Queremos averiguar si conocen y dominan los usos del presente de subjuntivo y en qué medida. Nos interesa cuáles usos dominan y cuáles no. Nos interesa también si al dominar los usos dominan el presente del subjuntivo en total, incluyendo la ortografía, por ejemplo, ponen el acento gráfico en la segunda persona del plural y si dominan los verbos con cambios en grafía. Como en esta investigación participaron los alumnos con diferentes años del estudio de español que tienen el nivel del conocimiento B1, nos interesa cómo crece el conocimiento de este tema gramatical. El segundo objetivo es averiguar cuáles son las actitudes de los alumnos acerca del uso y conocimiento del presente de subjuntivo en la comunicación y cuál es su interés por el tema mencionado.

Presumimos que en este nivel en particular, porque acaban de enfrentarse con este tema gramatical, entre los alumnos prevalece la actitud negativa hacia el subjuntivo. Todavía es el tema relativamente nuevo para ellos y pensamos que su actitud es que no lo dominan lo suficiente. También, creemos que los alumnos mostrarán una actitud negativa hacia el conocimiento y uso de este tema gramatical en la comunicación. Es decir, que los alumnos piensan que no es necesario dominar este tema para ser entendidos. En cuanto al conocimiento de los usos del presente de subjuntivo, creemos que los alumnos mostrarán mayor conocimiento del uso del presente de subjuntivo para valorar, opinar y expresar deseos. También pensamos que los alumnos dominarán el uso del presente de subjuntivo después del nexo *para que*, es decir, en las oraciones finales. Por otra parte, los usos del presente de subjuntivo en las oraciones temporales e incluso para expresar sentimientos, dudas e influencias se encontrarán en el fondo de la escala. Por otra parte, presumimos que conforme crecen los años del estudio de español, el conocimiento de cada uno de los usos mencionados

crecerá y que los alumnos que aprenden español seis y más años no tendrán problemas significativos al optar por el modo correspondiente. Por último, en cuanto a la formación del subjuntivo, suponemos que no habrá problemas con los verbos regulares, pero que problemas podrán aparecer con la formación de los verbos irregulares, sobre todo los que tienen algún cambio en su grafía.

6.2. Participantes

En esta investigación participaron 25 personas, de las cuales una parte eran los alumnos del español de varias escuelas de idiomas de Zagreb y una pequeña parte eran los estudiantes del programa de la Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Románicos. La edad de los participantes era entre 18 y 45 años.

El *gráfico 1* presenta el porcentaje de las mujeres y de los hombres que participaron en la encuesta:

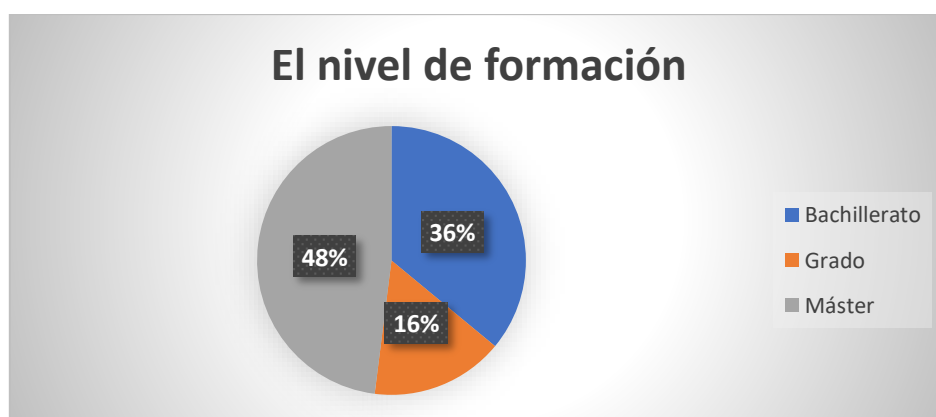
Gráfico 1. El género de los participantes.



En el gráfico 1 podemos ver que en esta encuesta participaron más mujeres (76%) que hombres (24%).

También preguntamos a los participantes sobre su nivel de formación. El *gráfico 2* muestra el nivel de formación de los participantes:

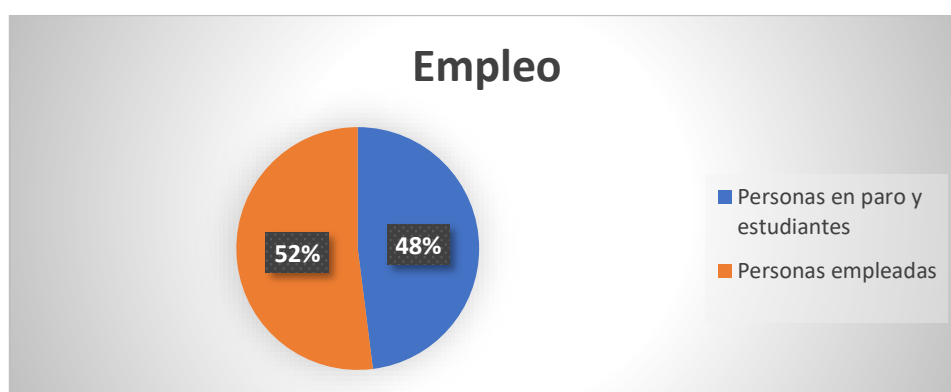
Gráfico 2. El nivel de formación de los participantes.



En el gráfico 2 podemos ver que había 16% de las personas que terminaron los estudios de grado, 48% de las personas que terminaron los estudios de máster y 36% de las personas que terminaron el bachillerato.

El *gráfico 3* presenta el porcentaje de las personas empleadas y personas en paro que participaron en esta investigación:

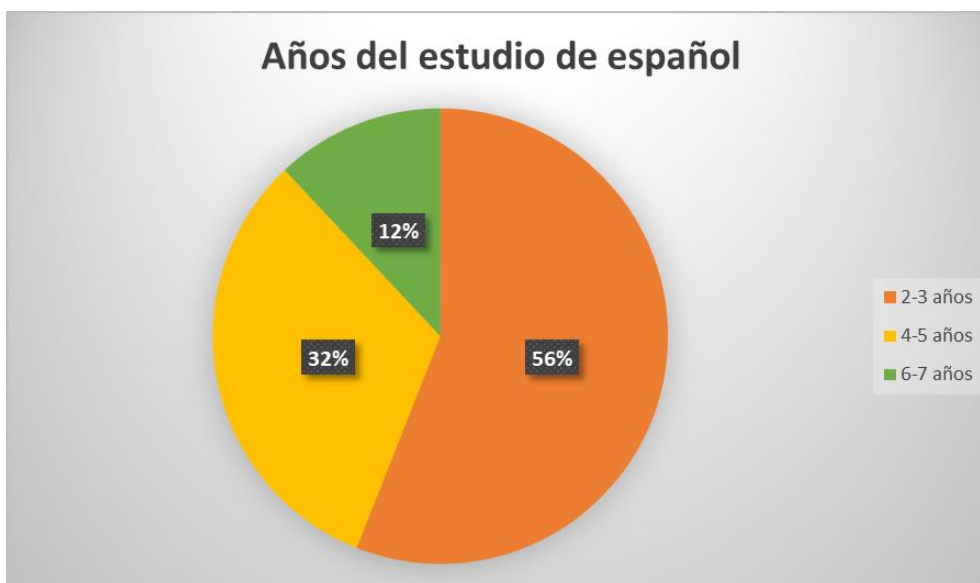
Gráfico 3. El porcentaje de las personas empleadas y personas en paro.



En el gráfico 3 podemos ver que entre los participantes había 52% de las personas que trabajan y 48% de las personas que están en paro. En cuanto a la profesión de los participantes, había gerentes, psicólogos, economistas, dentistas, albañiles, biólogos moleculares, etc.

La última pregunta que se referiría a datos básicos era sobre los años del estudio de español. El *gráfico 4* muestra años del estudio de español entre los participantes:

Gráfico 4. Años del estudio de español.



Al analizar los datos, hemos visto que las respuestas varían entre dos y siete años. Había 56% de los participantes que estudian español entre 2 y 3 años, 32% de los participantes que estudian español entre 4 y 5 años y 12% de los participantes que estudian español entre 6 y 7 años.

6.3. Instrumentos y procedimiento

Para llevar a cabo nuestra investigación se utilizó una encuesta en croata y español (*Anexo I*) que fue formada por dos partes. En la primera parte de la encuesta queríamos averiguar el grado del conocimiento de la forma y de los usos del presente de subjuntivo. Es decir, primero queríamos averiguar si los alumnos dominan la forma entera del presente de subjuntivo, si saben poner el acento gráfico cuando sea necesario y si saben escribir correctamente los verbos que tienen un cambio en su grafía. La primera parte de la investigación consistía en tres ejercicios. Las actividades eran de tipo dirigido y cerrado. En el primer ejercicio los alumnos tenían que rellenar huecos en las 15 oraciones con la forma correcta del presente de subjuntivo. La segunda actividad se basaba en los juicios de aceptabilidad en la que los alumnos tenían que leer la oración y decidir si las oraciones para ellos eran aceptables o no, según una escala de tres puntos, donde 1 significa *nunca lo diría así*, 2 significa *no sé si lo diría así* y 3 significa *seguramente lo diría así*. Este ejercicio consistía en 20 oraciones y en él, para averiguar si los alumnos dominan bien los usos del presente de subjuntivo, algunas de estas oraciones no eran correctas, es decir, en ellas se utilizó el modo incorrecto. Al final, en

el último ejercicio, que consistía en 19 oraciones, los alumnos tenían que elegir entre el indicativo y subjuntivo para mostrar que saben elegir el modo correcto según el uso. En la investigación utilizamos 54 oraciones de diferentes usos del presente de subjuntivo divididas en ocho categorías: deseos (8), influencias (7), oraciones temporales (10), oraciones finales (7), opinión (7), valoración (5), sentimientos (6) y dudas (4). Los usos elegidos se encuentran en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y pertenecen al nivel B1. Para elaborar las actividades se utilizaron varios manuales de español, como *Nuevo Prisma*, *Experiencias 3* y *Embarque 3* en los cuales se encuentran estos usos.

A continuación enumeramos las oraciones que utilizamos en nuestra investigación según su uso:

Tabla 15. Las oraciones utilizadas en la investigación según el uso.

<p>1) Deseos (8)</p> <p>Deseo que tengas suerte en el examen de este fin de semana.</p> <p>Queremos que nuestros hijos tengan una buena educación.</p> <p>Espero que encuentre trabajo este mes.</p> <p>Espero que tienes suerte en tu nuevo trabajo.*</p> <p>¡Ojalá que me invitan a la fiesta de fin de semana!*</p> <p>Espero que nosotros acabemos pronto el trabajo de literatura.</p> <p>Deseo que Alberto me llame hoy para hablar de los planes de vacaciones.</p> <p>¡Ojalá me haga caso!</p>	<p>2) Influencias (7)</p> <p>Te aconsejo que vayas al médico.</p> <p>Os pido que habléis con él, hay cosas que aclarar.</p> <p>Necesito que diga toda la verdad a ella.</p> <p>No quiero que trabajes para esta empresa.</p> <p>Te recomiendo que consigas ayuda para formar tu equipo.</p> <p>Te prohíbo que hables así.</p>
<p>3) Oraciones temporales (10)</p> <p>Cuando salgamos de clase, iremos a merendar a una cafetería.</p> <p>Hasta que no os dediquéis a vuestro trabajo, no tendréis éxito.</p> <p>Te daré un abrazo cuando te vea.</p> <p>Me pasa la sed cuando beba.*</p> <p>Por las tardes cuando vuelva de la universidad, me gusta darme una ducha para despejarme.*</p> <p>¡En cuanto empieza la película todos dejen de hablar!*</p> <p>Mientras vivas en esta casa, tendrás que respetar las normas.</p> <p>Cuando llegues a casa, ponte a hacer los deberes.</p> <p>Hasta que no me digan si estoy admitido, no quiero hacerme ilusiones.</p>	<p>4) Oraciones finales (7)</p> <p>Habla claro para que te entiendan.</p> <p>Te ayudaré para que la fiesta es un éxito.*</p> <p>Se va para que puedes trabajar.*</p> <p>Cierra la puerta para que no nos escuche nadie.</p> <p>Escríbeme para que sepa dónde estás.</p> <p>Este profesor tiene que hacer un gran esfuerzo para que sus estudiantes sean más responsables y respetuosos.</p> <p>He llamado a Ana para que venga a la oficina lo antes posible.</p>

Pienso que cuando termine la carrera las cosas no serán fáciles.	
5) Opinión (7) No pienso que Álex coma mal. Lo único es que no le gusta cocinar. No creo que vayamos a España de momento. No creo que el ayuntamiento disminuye el tráfico en el centro de la ciudad.* Opino que no es importante colaborar en alguna organización benéfica. No pienso que exista una tienda que vende artesanía peruana. No creo que el Gobierno disminuya las becas de la Universidad. Pienso que todas las actividades son buenas para mantenerse joven.	6) Valoración (5) Es una pena que tenga que dejar este apartamento. Está bien que cuidemos el medioambiente. Me parece alucinante que nadie controle el acceso a este tipo de puestos. Es una vergüenza que el ayuntamiento gaste más en mejorar las infraestructuras en unas zonas que en otras. Me parece justo que les paguen por eso.
7) Sentimientos (6) Me gusta que mi pareja me dé una sorpresa de vez en cuando. A vosotros os molesta que la gente sea impuntual. Me entristece que los jóvenes desaprovechan oportunidades que tienen.* A mí me da mucha rabia que los políticos gasten el dinero en obras innecesarias. A mí me disgusta que mi madre se enfade conmigo cuando no le haga caso. Me encanta que vayas a los parques de Brasil.	8) Dudas (4) Quizá mañana pueda ir a visitarte. Dudo que esto sea suficiente. Quizá algún día pueda viajar por el mundo. Mañana es mi cumpleaños, tal vez vengan mis amigos.

En la segunda parte de la investigación queríamos averiguar las actitudes de los alumnos acerca del presente de subjuntivo, su conocimiento del presente de subjuntivo y su importancia en la comunicación, al igual que el interés de los participantes por este modo verbal. Los participantes tenían que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con siete afirmaciones. Para esto se utilizó una escala tipo Likert de cuatro puntos donde 1 significa *absolutamente no estoy de acuerdo*, 2 significa *no estoy de acuerdo*, 3 significa *estoy de acuerdo* y 4 significa *absolutamente estoy de acuerdo*. También cabe destacar que el nivel de confiabilidad del cuestionario, el alfa de Cronbach (α) es 0.66, lo que significa que la encuesta tiene nivel medio de fiabilidad. La investigación se llevó a cabo en noviembre y diciembre de 2022, durante la clase de español. El cuestionario fue entregado a los participantes al principio de la clase, se les explicaron los objetivos de la investigación. Se les explicó que la encuesta era completamente anónima y que necesitarían entre diez y quince minutos para completarla.

6.4. Resultados

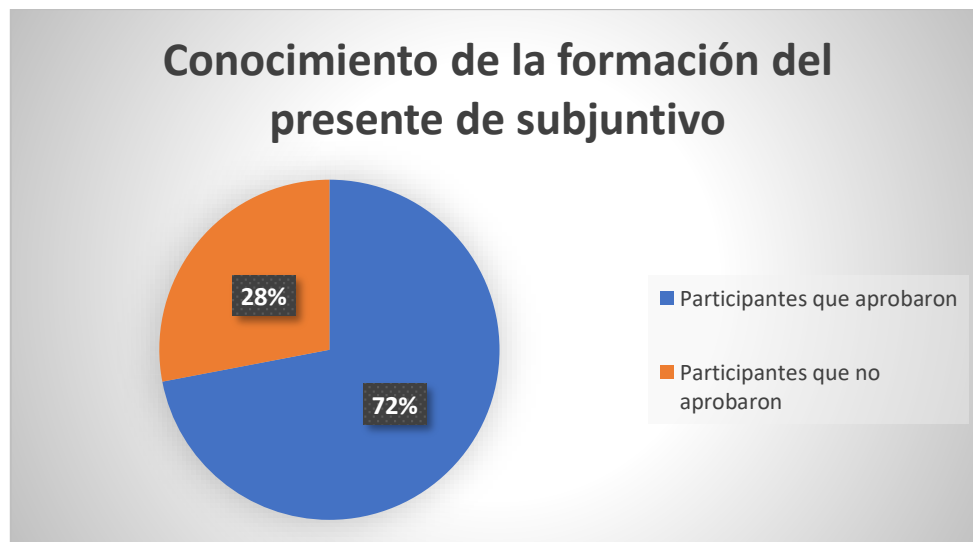
En este apartado vamos a exponer los resultados del conocimiento del presente de subjuntivo y de las actitudes de los alumnos hacia el presente de subjuntivo, su conocimiento del dicho tiempo verbal y su importancia en la comunicación, al igual que el interés de los participantes por este modo verbal.

6.4.1. Conocimiento de la formación y de los usos del presente de subjuntivo

En los gráficos que se encuentran en continuación se pueden ver los resultados de la primera parte de la encuesta donde se investiga el conocimiento de la formación y de los usos del presente de subjuntivo. Hay que destacar que el tercer gráfico, o sea, *gráfico 7* muestra los resultados del conocimiento de los usos del presente de subjuntivo en total, por categorías.

En el *gráfico 5* podemos ver los resultados del conocimiento de la formación del presente de subjuntivo:

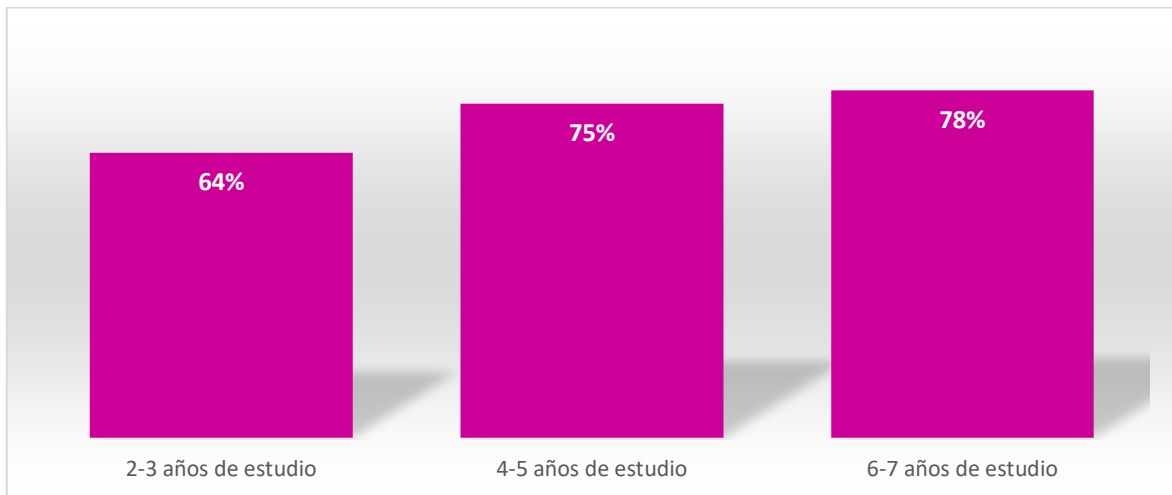
Gráfico 5. Los resultados del conocimiento de la formación del presente de subjuntivo.



A través de este gráfico, podemos ver que más de la mitad (72%) de los participantes aprobaron el ejercicio en el que se investigaba el conocimiento de la formación del presente de subjuntivo, mientras que un porcentaje menor (28%) no lograron aprobar este ejercicio. Como este resultado traspasa el criterio del 50% necesario para aprobar el ejercicio, podemos concluir que se trata de un resultado respetable.

En el *gráfico 6* podemos ver los resultados del conocimiento de la formación del presente de subjuntivo según los años de estudio de español:

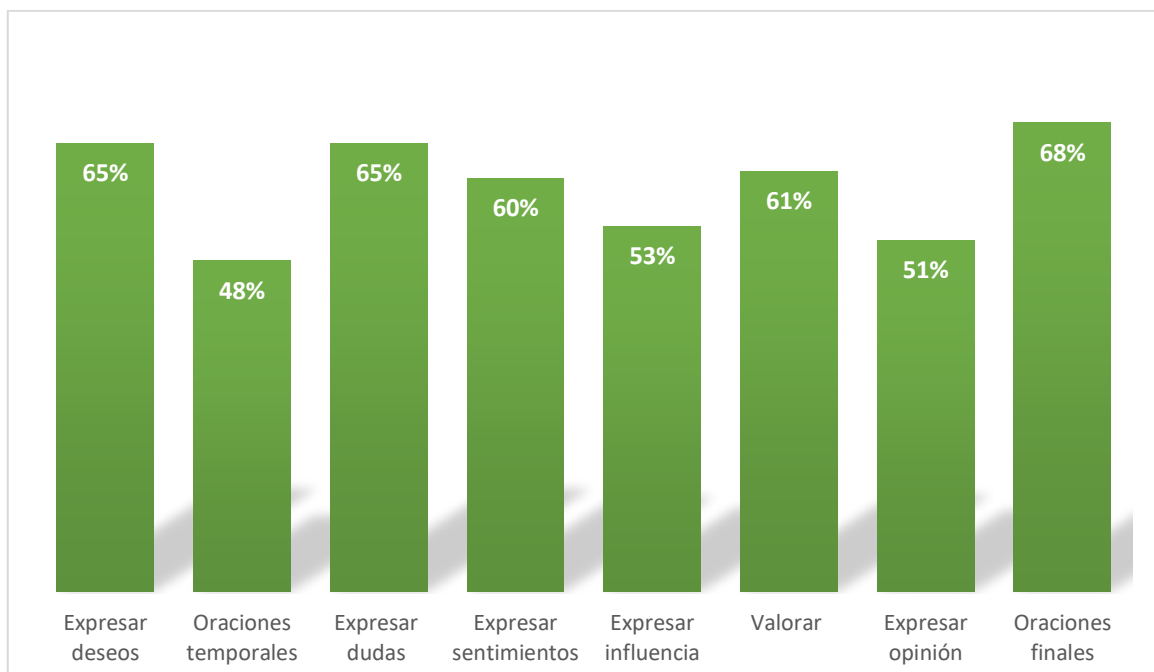
Gráfico 6. Los resultados del conocimiento de la formación del presente de subjuntivo según los años de estudio de español.



Este gráfico muestra que los alumnos que aprenden español entre dos y tres años obtuvieron el resultado del 64%, los alumnos que aprenden español entre cuatro y cinco años obtuvieron el resultado del 75% y los alumnos que aprenden español entre seis y siete años obtuvieron el resultado del 78%.

En el *gráfico 7* podemos ver los resultados del conocimiento de los usos del presente de subjuntivo en total, según las categorías:

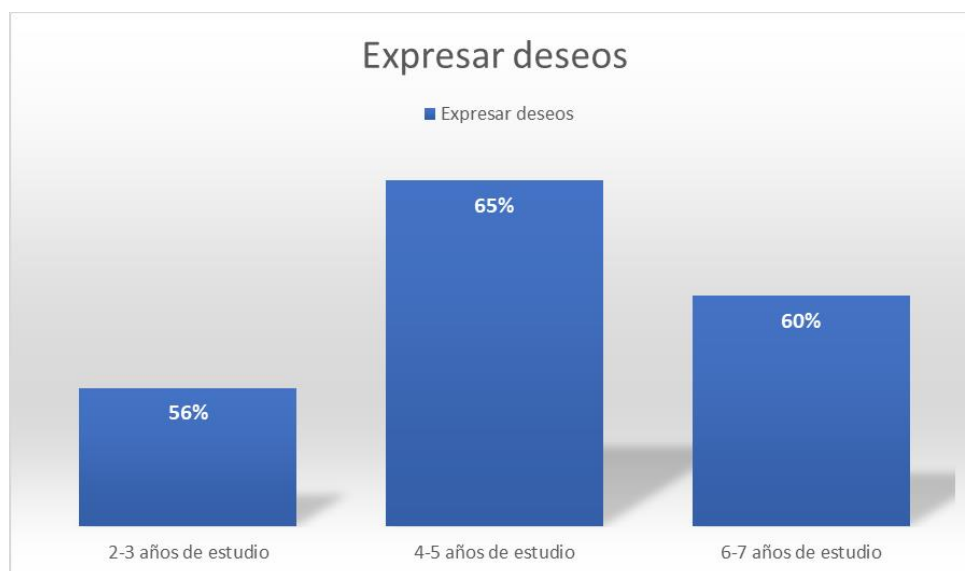
Gráfico 7. Los resultados del conocimiento de los usos del presente de subjuntivo en total, según las categorías.



Según este gráfico podemos ver que los participantes de la investigación lograron el mejor resultado en cuanto al uso del presente de subjuntivo en las oraciones finales (68%), después siguen dos categorías, expresión de deseos y expresión de dudas (65%), luego sigue el uso del presente de subjuntivo en valoraciones (61%) y un porcentaje similar en expresión de sentimientos (60%). En cuanto a la expresión de influencia, los participantes lograron el resultado menor (53%), luego sigue la expresión de opinión (51%) y en el último lugar se encuentra el uso del presente de subjuntivo en las oraciones temporales, en las que los participantes obtuvieron el resultado más bajo (48%). A través de este gráfico también se puede ver que incluso siete categorías traspasan el porcentaje de 50% y podemos concluir que se trata de un resultado respetable.

En *gráfico 8* podemos ver los resultados del conocimiento del uso *expresar deseos* según los años de estudio de español:

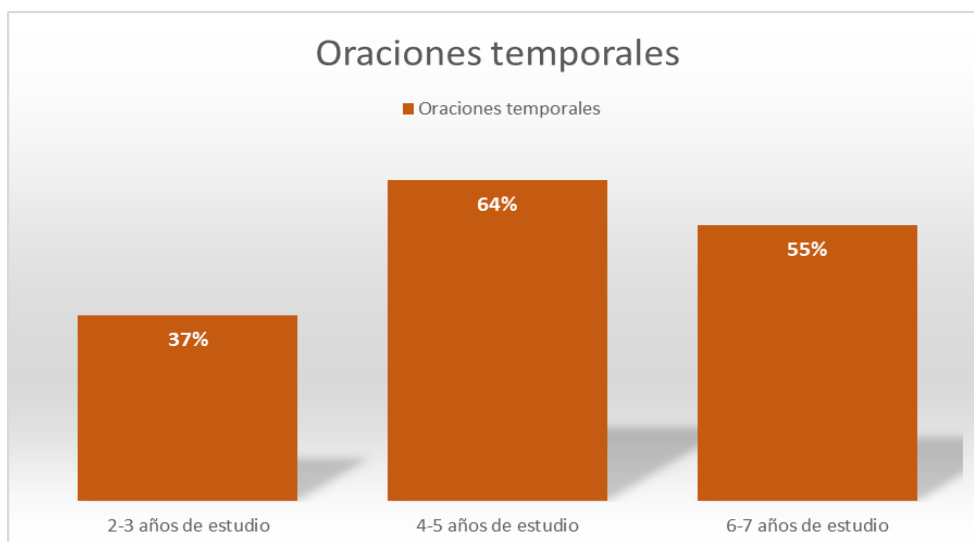
Gráfico 8. El conocimiento del uso *expresar deseos* según los años de estudio.



Este gráfico muestra que el mejor resultado obtuvieron los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años (65%), luego siguen los alumnos que aprenden español durante seis o siete años (60%) y al fondo se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (56%).

En *gráfico 9* se encuentran los resultados del conocimiento del uso de presente de subjuntivo en oraciones temporales según los años de estudio de español:

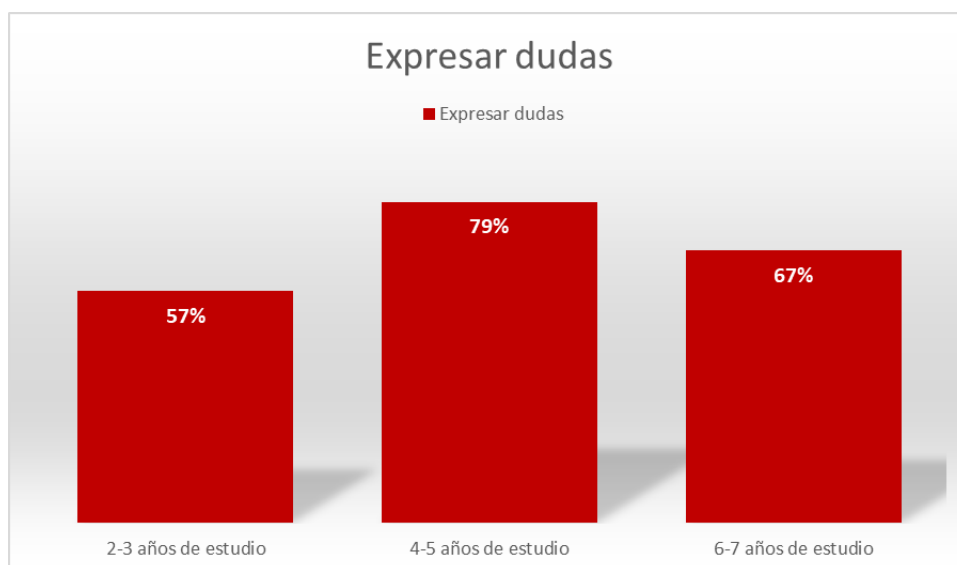
Gráfico 9. El conocimiento del uso de presente de subjuntivo en oraciones temporales según los años de estudio.



A través de este gráfico podemos ver que el mejor resultado (64%) obtuvieron los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años, luego siguen los alumnos que aprenden español durante seis o siete años (55%) y al fondo, con el menor resultado (37%), se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años.

En *gráfico 10* se exponen los resultados del conocimiento del uso *expresar dudas* según los años de estudio de español:

Gráfico 10. El conocimiento del uso *expresar dudas* según los años de estudio.

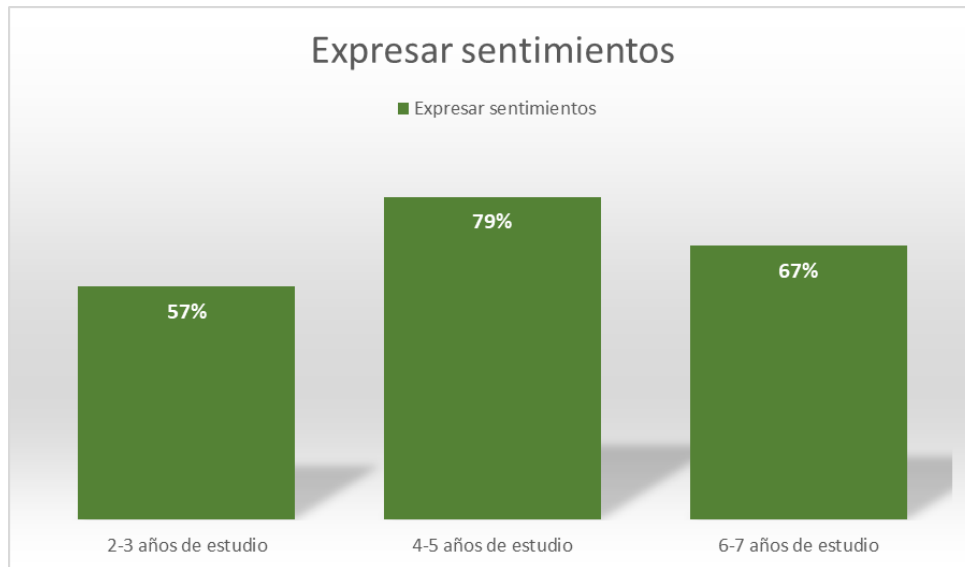


Según este gráfico, el mejor resultado del conocimiento (79%) de este uso del presente de subjuntivo obtuvieron los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años, después

siguen los alumnos que aprenden español durante seis o siete años (67%) y al final se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (57%).

En *gráfico 11* se pueden ver los resultados del conocimiento del uso *expresar sentimientos* según los años de estudio de español:

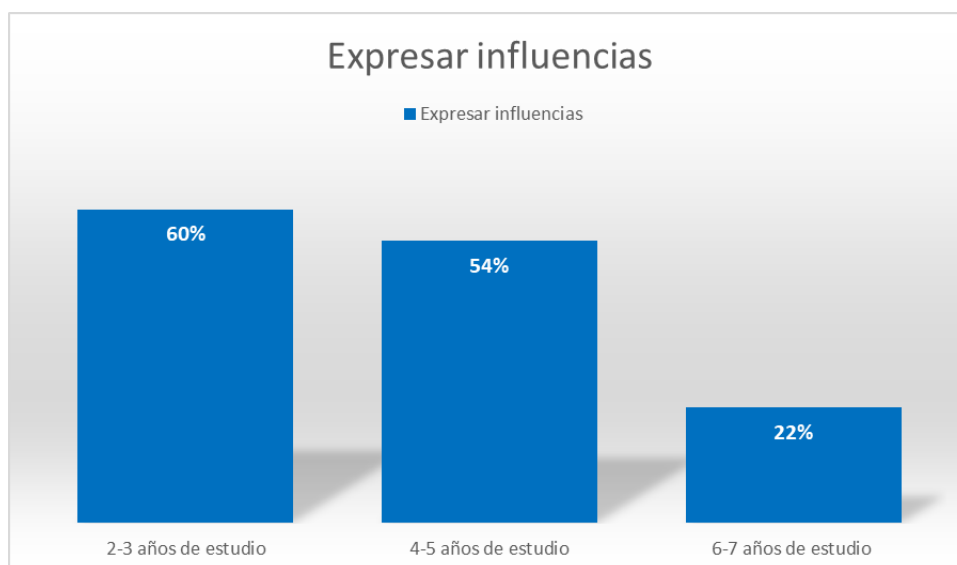
Gráfico 11. El conocimiento del uso *expresar sentimientos* según los años de estudio.



En este gráfico podemos ver que el mejor resultado obtuvieron (79%) los alumnos con cuatro o cinco años de estudio de español, siguen los alumnos con seis o siete años de estudio de español con el resultado del 67% y al final se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (57%).

El *gráfico 12* muestra los resultados del conocimiento del uso *expresar influencias* según los años de estudio de español:

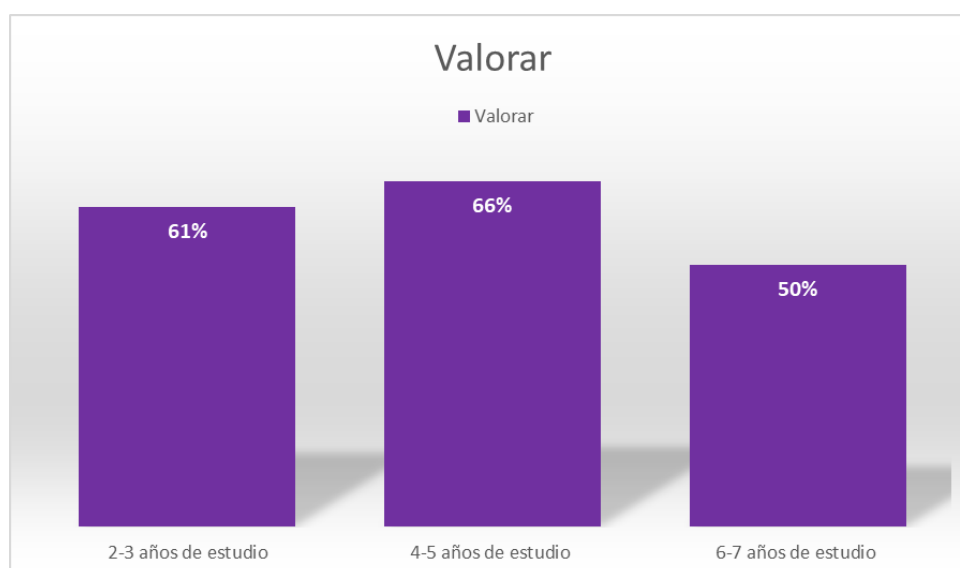
Gráfico 12. El conocimiento del uso *expresar influencias* según los años de estudio.



En este gráfico podemos ver que el mayor resultado obtuvieron los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (60%), siguen los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años (54%) y al fondo de la escala se encuentran los alumnos que aprenden español durante seis o siete años (22%).

El *gráfico 13* muestra los resultados del conocimiento del uso *valorar* según los años de estudio de español:

Gráfico 13. El conocimiento del uso *valorar* según los años de estudio.

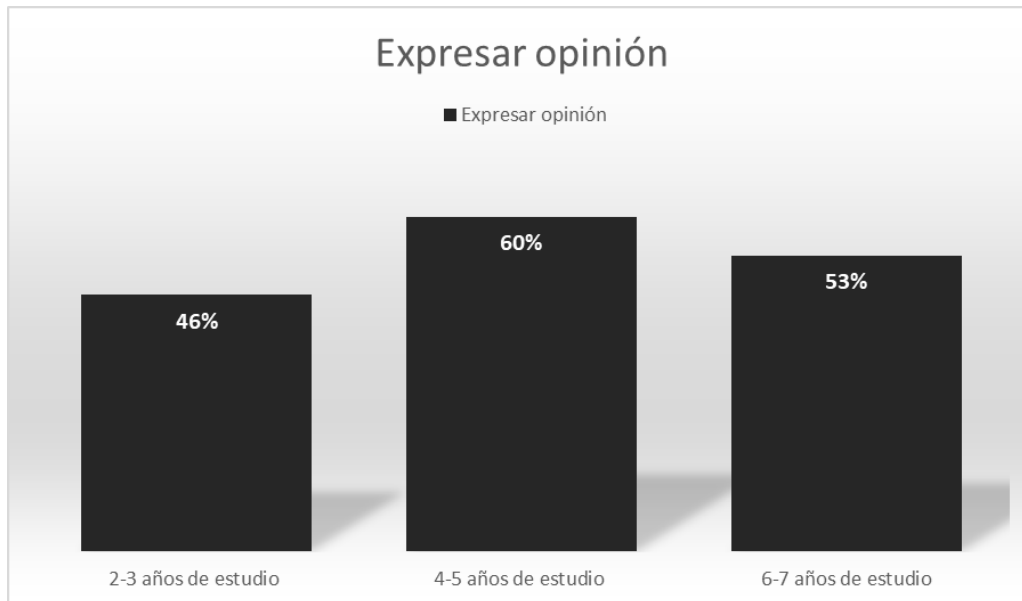


A través de este gráfico podemos ver que el mayor resultado obtuvieron los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años (66%), en segundo lugar se encuentran los

alumnos que aprenden español durante dos o tres años (61%), mientras que al fondo de la escala se encuentran alumnos que aprenden español durante seis o siete años (50%).

El *gráfico 14* expone los resultados del conocimiento del uso *expresar opinión* según los años de estudio de español:

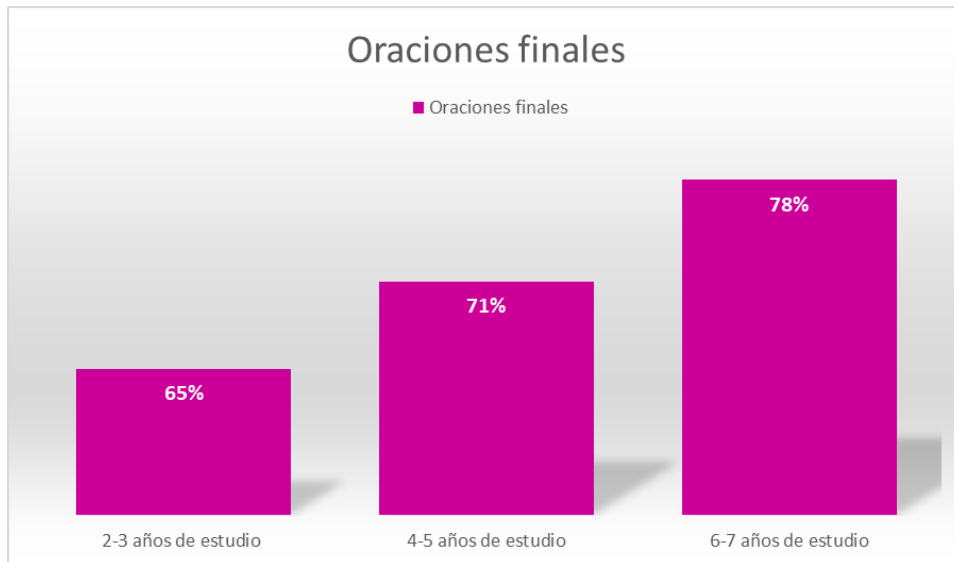
Gráfico 14. El conocimiento del uso *expresar opinión* según los años de estudio.



Según este gráfico podemos ver que el mejor resultado obtuvieron los alumnos que aprenden español entre cuatro o cinco años (60%), siguen los alumnos que aprenden español seis o siete años (53%) y al fondo se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (46%).

El *gráfico 15* expone los resultados del conocimiento del uso de presente de subjuntivo en oraciones finales según los años de estudio de español:

Gráfico 15. El conocimiento del uso del presente de subjuntivo en oraciones finales según los años de estudio.



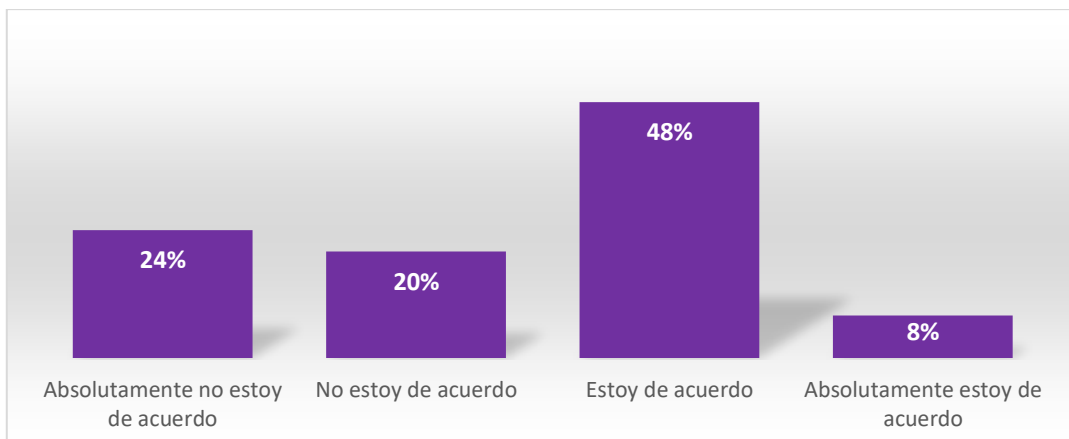
A través de este gráfico podemos ver que el mejor resultado obtuvieron los alumnos que aprenden español entre seis o siete años (78%), siguen los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años (71%) y al fondo se encuentran los alumnos que aprenden español durante dos o tres años (65%).

6.4.2. Actitud de los estudiantes hacia el uso del presente de subjuntivo en la comunicación

En la segunda parte de la investigación o la encuesta, investigamos las actitudes y opiniones de los encuestados acerca de los distintos aspectos del uso del presente de subjuntivo en la comunicación.

El *gráfico 16* muestra el resultado de la afirmación: "Conozco los usos del presente de subjuntivo":

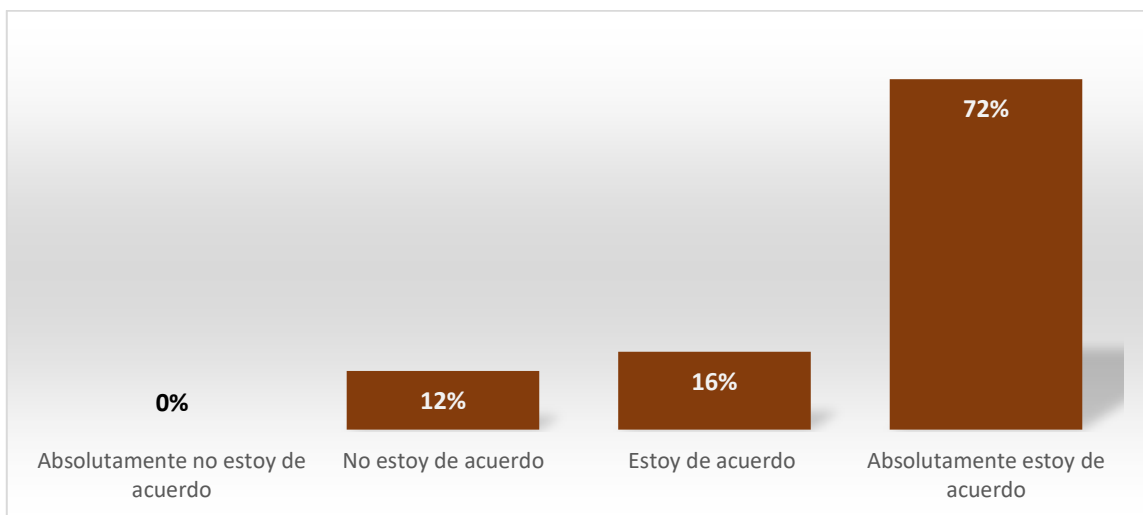
Gráfico 16. La afirmación: "Conozco los usos del presente de subjuntivo".



De este gráfico podemos ver que la minoría de los encuestados está absolutamente de acuerdo con la afirmación (8%), sigue la respuesta no estoy de acuerdo (20%), luego la respuesta absolutamente no estoy de acuerdo (24%), mientras que la mayoría de los encuestados está de acuerdo con esta afirmación (48%).

El *gráfico 17* expone el resultado de la afirmación: "Es importante conocer el presente de subjuntivo":

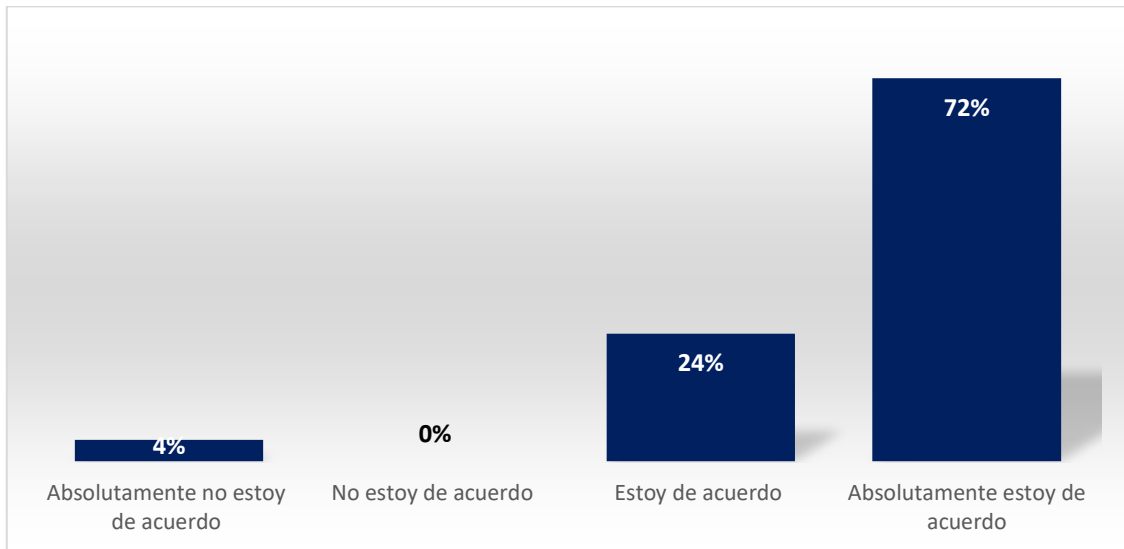
Gráfico 17. La afirmación: "Es importante conocer el presente de subjuntivo".



En este gráfico se puede ver que la actitud de los participantes hacia el conocimiento del presente de subjuntivo es muy positiva. La mayoría de los encuestados (72%) está absolutamente de acuerdo con esta afirmación. Una pequeña cantidad de los encuestados está de acuerdo (16%), mientras que la minoría de los encuestados no está de acuerdo (12%). En cuanto a la respuesta absolutamente no estoy de acuerdo, podemos ver que no hay participantes que escogieron esta respuesta.

El *gráfico 18* representa el resultado de la afirmación: "El conocimiento del presente de subjuntivo es muy importante y contribuye a una mejor comunicación con los nativos":

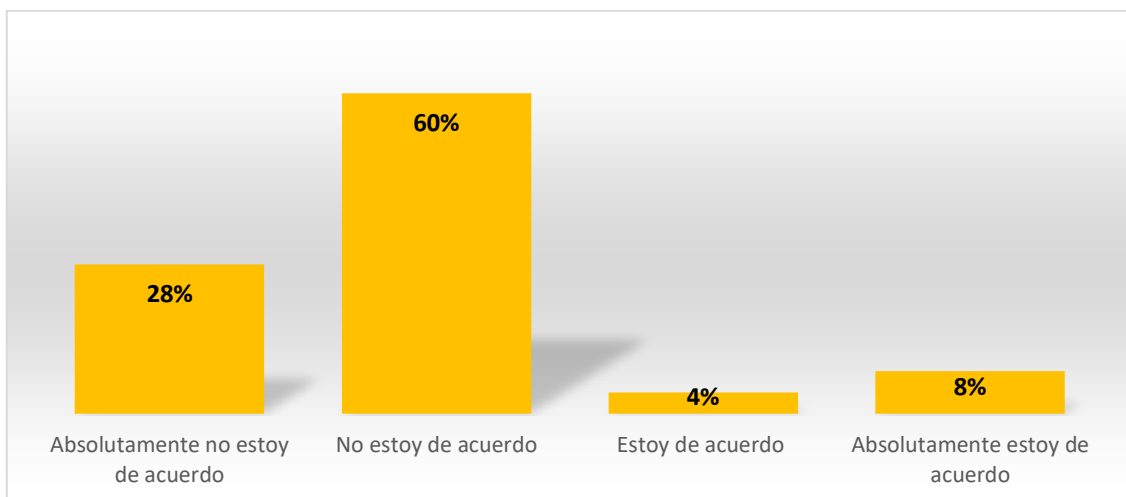
Gráfico 18. La afirmación: "El conocimiento del presente de subjuntivo es muy importante y contribuye a una mejor comunicación con los nativos".



Como en el gráfico anterior, en este gráfico también podemos ver que la mayoría de los encuestados (72%) está absolutamente de acuerdo con esta afirmación, mientras que un porcentaje menor (24%) está de acuerdo. Pocos participantes (4%) absolutamente no están de acuerdo, mientras que nadie escogió la respuesta *no estoy de acuerdo*.

El gráfico 19 muestra el resultado de la afirmación: "Opino que los nativos no me entienden si cometo un error en la elección del modo verbal":

Gráfico 19. La afirmación: "Opino que los nativos no me entienden si cometo un error en la elección del modo verbal".

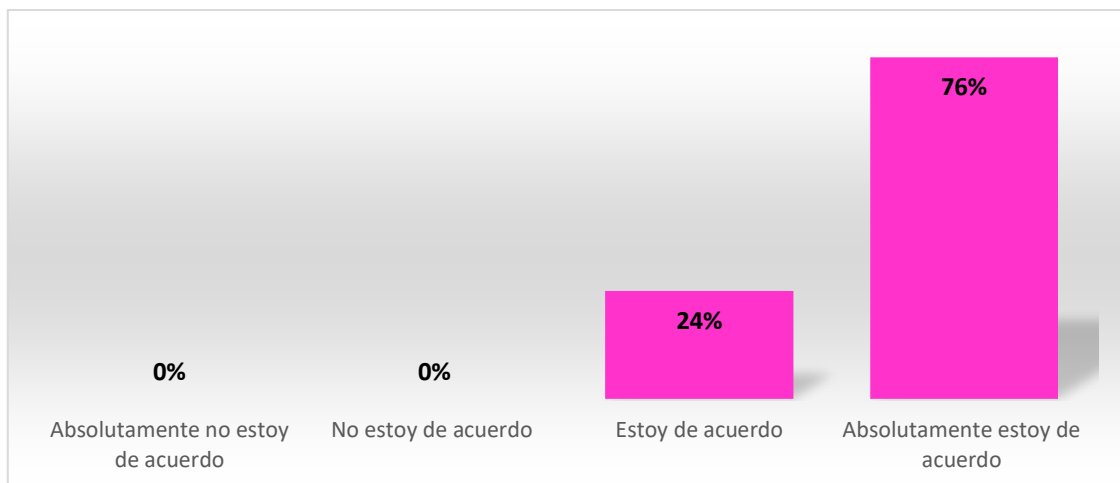


A través de este gráfico se puede notar que prevalece una actitud negativa hacia esta afirmación. Una gran parte de los participantes (60%) contestaron que no están de acuerdo

con esta afirmación, mientras que un porcentaje un poco menor (28%) contestó que absolutamente no está de acuerdo con esta afirmación. Después de esto, sigue la respuesta absolutamente estoy de acuerdo (8%) y el menor porcentaje de los participantes (4%) contestó que está de acuerdo con esta afirmación.

El *gráfico 20* representa los resultados de la afirmación: "El conocimiento del presente de subjuntivo contribuye al desarrollo de la competencia gramatical de esta lengua":

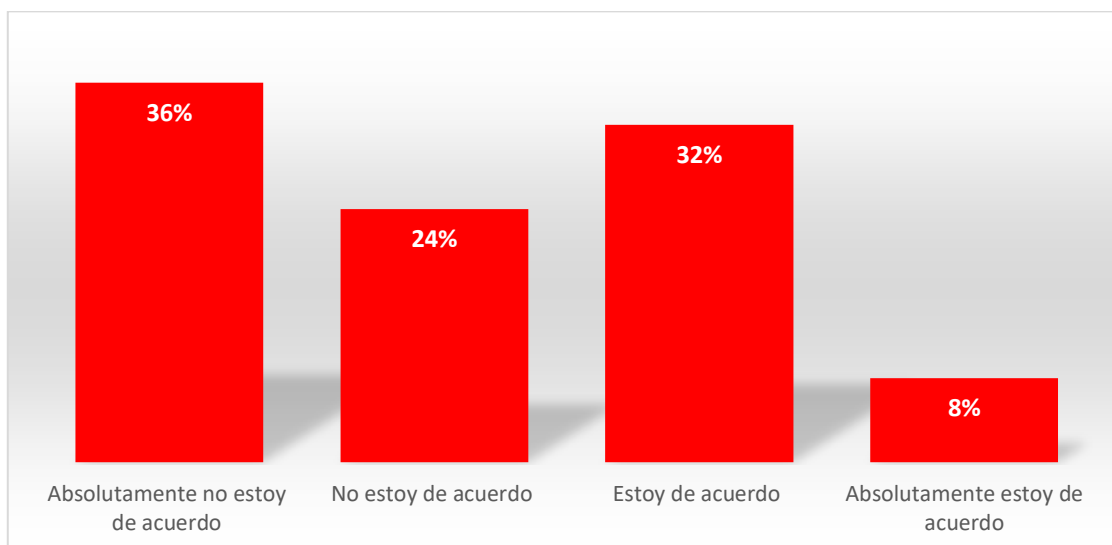
Gráfico 20. La afirmación: "El conocimiento del presente de subjuntivo contribuye al desarrollo de la competencia gramatical de esta lengua".



Cuando miramos este gráfico podemos ver que prevalece una actitud muy positiva entre los encuestados. Entre los que participaron, nadie (0%) contestó que absolutamente no está de acuerdo y el mismo porcentaje de los encuestados (0%) contestó que no está de acuerdo. Un menor porcentaje de los encuestados (24%) contestó que está de acuerdo con esta afirmación, mientras que un gran porcentaje de los participantes (76%) contestó que absolutamente está de acuerdo con la afirmación.

El *gráfico 21* expone los resultados de la afirmación: "Estoy satisfecho/a con mi conocimiento del presente de subjuntivo":

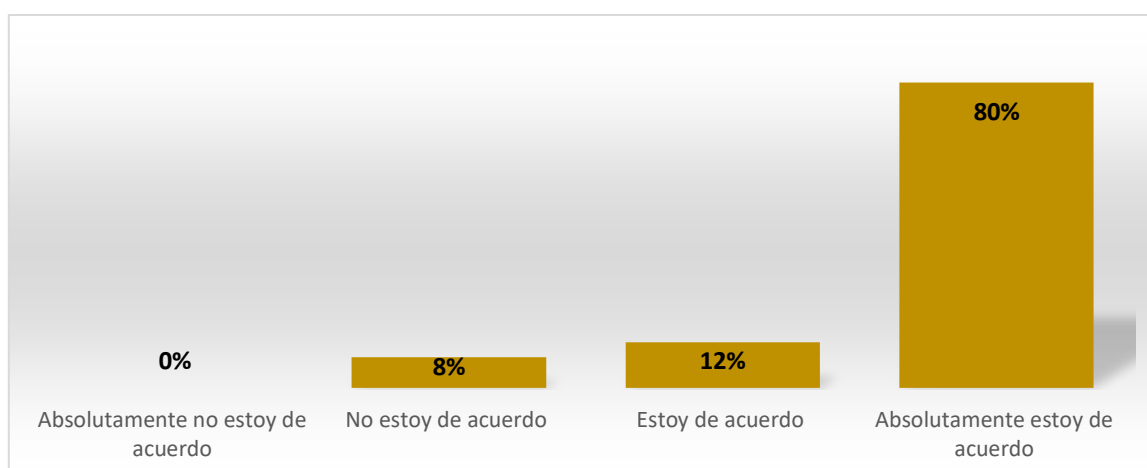
Gráfico 21. La afirmación: "Estoy satisfecho/a con mi conocimiento del presente de subjuntivo".



Los resultados que muestra este gráfico son muy variados. Se puede ver que muy pocos encuestados (8%) están absolutamente de acuerdo con esta afirmación, un porcentaje similar de los participantes contestó que absolutamente no está de acuerdo con la afirmación (36%) y que está de acuerdo con la afirmación (32%). Por último, un porcentaje relativamente alto (24%) contestó que no está de acuerdo con la afirmación.

El gráfico 22 expone los resultados de la afirmación: "Me interesa el presente de subjuntivo y querría dominar todos sus usos":

Gráfico 22. La afirmación: "Me interesa el presente de subjuntivo y querría dominar todos sus usos".



En este gráfico, a diferencia del gráfico anterior, podemos ver que prevalece una actitud muy positiva hacia esta afirmación. La mayoría de los participantes (80%) está absolutamente de

acuerdo con esta afirmación, mientras que un porcentaje bajo (12%) está de acuerdo. La minoría de los encuestados (8%) no está de acuerdo y no hay nadie (0%) que está absolutamente en desacuerdo con esta afirmación.

6.5. Discusión

Antes de hacer esta investigación queríamos averiguar si los alumnos conocen y dominan los usos del presente de subjuntivo y en qué medida, cuáles usos dominan y cuáles no, incluso nos interesaba si dominan la forma del presente de subjuntivo en total, es decir, si ponen el acento gráfico cuando sea necesario y si dominan los cambios en grafía. Queríamos averiguar también cómo crece el conocimiento de este modo verbal según los años del estudio y al final nos interesaban las actitudes de los alumnos acerca del uso y conocimiento del presente de subjuntivo en la comunicación y cuál es su interés por el tema.

Cuando miramos la primera parte de esta investigación, es decir, la parte en la que investigamos el conocimiento de la formación del presente de subjuntivo, podemos ver que la mayoría de los participantes aprueba nuestro criterio del 50%. En este ejercicio, el 72% de los encuestados obtuvieron el resultado del 50% y más, e incluso había casi 40% de los encuestados que obtuvieron el resultado superior del 90%. Como esperábamos, no había problemas con la formación del presente de subjuntivo, ya que solo el 28% de los participantes no logró obtener el porcentaje del 50% que se esperaba. Lo que es interesante es que no había muchos errores en cuanto a la grafía de los verbos irregulares. Por ejemplo, en este ejercicio se investigaba un poco más el conocimiento de las formas irregulares, como el verbo *tener*, *salir*, *ir*, *poder* y también del verbo *dedicarse*, que requeriría el cambio en la raíz del verbo y acento gráfico. Entre todos los participantes, solo el 24% de ellos escribió el presente de subjuntivo de este verbo correctamente en total, es decir, conocían el cambio en la raíz del verbo y pusieron el acento gráfico. Por otra parte, el 76% de los participantes no escribió este verbo correctamente y el error más común era la forma *os dedicéis*. Aquí podemos ver que los participantes tenían en cuenta que en la segunda persona del plural hay que poner el acento gráfico, pero olvidaron el cambio que este verbo tiene en su raíz. En cuanto a otros verbos, podemos concluir que no había problemas significativos. Los errores que más se notaron es que algunos participantes confundían las formas del presente de subjuntivo con las formas del presente de indicativo y se trata del 28% de los participantes que no aprobaron este ejercicio.

Nosotros pensamos que estos resultados se deben al hecho de que los alumnos memorizan con mayor facilidad las desinencias y luego las pegan a la raíz del verbo. Cuando se trata de los verbos irregulares y los errores que ocurrieron en esta investigación, creemos que los alumnos tienen en cuenta los acentos gráficos, pero luego se preocupan demasiado con dónde hay que ponerlos que se olvidan del cambio en la raíz del verbo. Pensamos que esto ocurre porque los profesores son muy estrictos en cuanto a los acentos gráficos y esperan que los alumnos los pongan siempre y cuando sea necesario. Por otra parte, hemos visto incluso que el nivel del conocimiento de las formas del presente de subjuntivo crece conforme los años del estudio del español, tal y como se espera. Esto puede ser porque los alumnos pasan más tiempo expuestos a las formas del presente de subjuntivo, pasan más tiempo practicando estas formas a través de los ejemplos y por eso, la posibilidad de cometer un error disminuye, aunque los resultados obtenidos en esta investigación no alcanzan un gran porcentaje. Por consiguiente, los resultados confirmaron nuestras hipótesis, es decir, nosotros habíamos supuesto que los alumnos no tendrían problemas con los verbos regulares, pero que podrían aparecer problemas con los verbos irregulares, sobre todo los verbos que tienen algún cambio en su grafía y esto es precisamente lo que la investigación mostró como lo explicamos en las oraciones anteriores.

Cuando se analizan los resultados del conocimiento del uso de presente de subjuntivo según categorías, en total, podemos ver que no hay desviación significativa como se esperaba. Es decir, todas las categorías que se investigaban en esta encuesta obtuvieron un gran porcentaje del conocimiento. Entre las categorías más conocidas se encuentran los usos como valorar, expresar deseos, el uso del presente de subjuntivo en oraciones finales, expresar dudas y luego siguen los usos como expresar sentimientos, expresar influencias, expresar opinión. Al fondo, con el menor resultado del conocimiento, se encuentra el uso del presente de subjuntivo en oraciones temporales.

Con estos resultados se mostró que nuestra hipótesis no se confirmó, es decir, nosotros suponemos que los alumnos mostrarían el mayor conocimiento de los usos como valorar, expresar opinión, expresar deseos y en oraciones finales, mientras que en las oraciones temporales, expresión de sentimientos dudas e influencias los alumnos tendrán menor conocimiento. Lo único que va a nuestro favor es el resultado que expone el conocimiento del uso del presente de subjuntivo en oraciones temporales si decimos que el porcentaje necesario para aprobar esta categoría es de 50%. En nuestra opinión, estos resultados se deben al hecho de que los alumnos cuando aprenden este tema gramatical, es decir, este modo verbal, se

ponen en contacto con todos los usos en misma cantidad y de acuerdo con eso los adquieren igualmente. Otra posibilidad es que los docentes, cuando enseñan este tema gramatical, no se enfocan demasiado en diferentes usos del presente de subjuntivo, sino que los exponen con igualdad y esperan de los alumnos que los adquieren al mismo tiempo.

Si miramos otros gráficos que muestran los resultados según usos del presente de subjuntivo que se investigaban, podemos ver algo con lo que no hemos esperado encontrarnos. Al hacer esta investigación hemos notado que no todos los participantes aprenden español durante mismo número de años, sino que los años de estudio varían, aunque todos los participantes satisfacen nuestro criterio de tener el nivel de conocimiento B1. Por consiguiente, hemos decidido mostrar los resultados según los años de estudio de la lengua y esperamos ver que a lo largo de los años el conocimiento de todas las categorías investigadas crece. Mas, nos hemos encontrado con los resultados inesperados. Si miramos esos gráficos más detalladamente, podemos ver que los alumnos que aprenden español durante cuatro o cinco años obtuvieron los mejores resultados en casi todas las categorías, es decir, usos del presente de subjuntivo, salvo en expresión de influencia y en oraciones finales. Luego, según los resultados siguen los alumnos que aprenden español durante seis o siete años, salvo en las categorías como expresión de influencias y valoración, donde prevalecen los alumnos que aprenden español durante dos o tres años. En cuanto a los alumnos que aprenden español durante dos o tres años, los resultados son más o menos esperados, salvo en varias categorías como expresión de influencia y valoración, donde obtuvieron un gran porcentaje de conocimiento y obtuvieron el mejor resultado. Creemos que estos datos son muy interesantes para las investigaciones futuras porque hay que determinar la causa.

Opinamos que estos resultados pueden ser consecuencia de varias razones. Primero, no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de motivación hacia el aprendizaje de este modo verbal. Firmemente creemos que los alumnos que poseen el mayor grado de motivación hacia el aprendizaje de este tema gramatical adquieren diferentes usos con mayor precisión hacia las reglas y cometen menos errores en la elección del modo verbal, mientras que los alumnos con menor grado de motivación hacia el aprendizaje de este tema gramatical, o incluso hacia el aprendizaje de la lengua en total, cometen más errores en la elección del modo verbal. Esta podría ser una de las razones por la que obtuvimos este tipo de resultados. Por otra parte, si entre nuestros encuestados existen algunos que aprendieron español con varias pausas, esta podría ser una de las razones. Opinamos que los alumnos que aprendieron español y luego hicieron una pausa o varias pausas, tal vez se olvidaron de varias reglas del uso porque el aprendizaje de una lengua no es solo ir a las clases y escribir exámenes, sino también practicar

por sí mismo. Si los alumnos, durante estas pausas no tenían ningún contacto con la lengua, es posible olvidar las reglas gramaticales.

Incluso, hemos notado que los participantes que aprenden español durante seis o siete años eran los alumnos que acaban de inscribirse a la facultad. Entonces es posible incluso que los alumnos a lo largo de sus estudios de la lengua no se enfocaban en el aprendizaje del presente de subjuntivo, porque según su edad, los docentes se enfocaban en otros temas gramaticales, como por ejemplo los tiempos del indicativo. Aquí, por otra parte, también podemos preguntarnos si diferentes tipos de docentes podrían ser la causa de estos resultados. Hay docentes a quienes les gusta poner enfoque en la gramática y explicar todas las reglas gramaticales con muchos detalles, a quienes les gusta practicar estos temas indefinidamente con sus alumnos, mientras que hay docentes a quienes les gusta poner enfoque en vocabulario y en comunicación, lo que al fin y al cabo es lo más importante si queremos que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse con otros. De acuerdo con esta teoría se abre la pregunta si los docentes quienes ponen más enfoque en vocabulario presentan las reglas gramaticales con menos calidad y conforme pasan menos tiempo practicando con sus estudiantes. Si esta es la razón, entonces los resultados que obtuvimos también tienen sentido. Nosotros pensamos que la razón se encuentra en nuestra tercera teoría, que conforme con su edad los profesores ponían enfoque en otros temas gramaticales más que en el presente de subjuntivo. Pensamos que esto podría ser un buen tema para alguna otra investigación.

Después de haber discutido sobre los resultados del conocimiento de la formación del presente de subjuntivo y de sus usos, vamos a discutir sobre las actitudes de los estudiantes en cuanto a este modo verbal y su uso en comunicación.

Según los resultados se puede ver que prevalece una actitud positiva hacia el conocimiento y el uso del presente de subjuntivo en la comunicación. Como se puede ver de los resultados, la mayoría de los participantes (72%) dijo que está absolutamente de acuerdo con que es importante conocer el presente de subjuntivo y el mismo porcentaje de los participantes dijo que está absolutamente de acuerdo con que el conocimiento del presente de subjuntivo contribuye a una mejor comunicación con los nativos. La mayoría de los participantes (76%) también está absolutamente de acuerdo con que el conocimiento del presente de subjuntivo contribuye al desarrollo de la competencia gramatical de esta lengua. Estos resultados muestran que nuestras hipótesis acerca de las actitudes de los alumnos tampoco eran correctas. O sea, nosotros suponemos que entre los participantes de esta encuesta prevalecería

una actitud negativa porque para ellos este tema gramatical sería algo nuevo y muy confuso, ya que no existe nada similar en su lengua. Por otra parte, la mayoría de los participantes mostraron una actitud negativa acerca de la afirmación: "Opino que los nativos no me entienden si cometo un error en la elección del modo verbal." Aquí solo un pequeño porcentaje de los participantes respondió que estaba de acuerdo o que estaba absolutamente de acuerdo. Así que consideramos que es muy interesante ver que los alumnos muestran un gran interés por este tema gramatical, mas creen también que aunque cometan un error en la elección del modo verbal, los nativos los van a entender.

El resto de las afirmaciones se enfocaba en el grado de satisfacción e interés hacia el conocimiento del presente de subjuntivo. Un poco menos de la mitad de los participantes afirmó que conoce los usos del presente de subjuntivo, mientras que un porcentaje menor afirmó que no conoce los usos del presente de subjuntivo. Podemos decir que estos resultados corresponden a los resultados que obtuvimos investigando el conocimiento del presente de subjuntivo. Los resultados nos dicen que los participantes de esta encuesta mostraron objetividad al juzgar su conocimiento de este modo verbal. Por otra parte, cuando los participantes se enfrentaron con la afirmación si están satisfechos/as con su conocimiento del presente de subjuntivo, obtuvimos resultados muy diferentes. Obtuvimos casi el mismo porcentaje de los participantes que contestaron que absolutamente no están satisfechos con su conocimiento del presente de subjuntivo y que contestaron que están satisfechos con su conocimiento. Un menor porcentaje de los alumnos afirmó que está absolutamente satisfecho con su conocimiento de este modo verbal y un porcentaje un poco más alto afirmó que simplemente no está satisfecho con su conocimiento del presente de subjuntivo. A través de esta afirmación, tal como a través de la afirmación anterior, podemos ver que los alumnos muestran una objetividad al juzgar su conocimiento de este modo verbal. Aquí también podemos discutir si algunos de ellos son más o menos estrictos consigo mismos, aunque surge la pregunta si ellos están conscientes de su conocimiento. O sea, si los participantes están conscientes de las reglas del uso del presente de subjuntivo en aquellos usos que aprobaron. Si están conscientes, es aceptable decir que los resultados que obtuvimos al analizar esta afirmación de verdad son correctos.

Por último, casi 80% de los participantes contestó que les interesa el presente de subjuntivo y que querrían dominar todos sus usos. Estos resultados muestran una gran motivación entre los alumnos para aprender este modo verbal. Nuestras hipótesis con este resultado también se mostraron erróneas porque nosotros suponemos que los alumnos mostrarían una actitud negativa hacia el conocimiento, el aprendizaje y el uso de este modo verbal en comunicación.

A continuación, a base de los resultados obtenidos, se darán unas propuestas para trabajar con el presente de subjuntivo en la práctica docente. A la hora de enseñar el presente de subjuntivo en la clase de español recomendamos que el docente siga el enfoque comunicativo que mencionamos en nuestro marco teórico, pero teniendo en cuenta cómo presentará cada uno de los usos del presente de subjuntivo, si los alumnos de verdad entienden el uso que el docente está explicando, cómo y cuándo hay que utilizar el presente de subjuntivo en cada uso y también si practican suficiente para que los alumnos lo memoricen. Para cada uno de estos pasos que los docentes tienen que tener en cuenta, propondremos algunas actividades para trabajar este modo verbal en el aula. En nuestra opinión, y como afirman algunos autores, como Sánchez y Nevado Fuentes (2007) no existe una manera perfecta en la que se puede introducir o explicar este modo a los alumnos cuya lengua materna no conoce este modo verbal. Por consiguiente, siempre hay que tener en cuenta el perfil de los alumnos y del curso.

Nosotros recomendamos que, con la ayuda de los resultados obtenidos, el docente introduzca el tema empezando de los usos más fáciles, es decir, los usos que mostraron menos problemas en esta investigación como expresión de deseos, dudas y sentimientos y luego valoraciones y uso del presente de subjuntivo en oraciones finales. Lo ideal sería introducir el tema y los usos elegidos a través de algún contexto real extraído de algún libro, periódico, artículo, etc. para que los alumnos puedan ver el uso en los contextos reales. Como ya hemos mencionado en la parte teórica, creemos que es imprescindible explicar temas gramaticales dentro de algún contexto o situación real. Claro, no se debe olvidar explicar explícitamente cada uso, pero es importante no enfocarse solo en este modo de explicación. Cuando hablamos de comprensión es importante asegurarse de que los alumnos son capaces de determinar cuándo hay que utilizar este modo en diferentes usos, pero también si son capaces de producirlo correctamente. Aquí opinamos que los ejercicios clásicos como selección de la opción correcta o escritura de oraciones utilizando el modo verbal adecuado serían ideales. Incluso, si se quiere practicar la forma en sí, los ejercicios de rellenar huecos también son buenos, pero cabe destacar que siempre hay que utilizar algunos textos, algo que tiene contexto y no oraciones aisladas. Incluso se pueden realizar ejercicios en parejas o en grupos según los intereses del grupo.

Algunos de los ejercicios mencionados anteriormente se pueden usar incluso para la fase de utilización. En esta fase siempre es importante proporcionar una gran variedad de los ejercicios, puesto que se trata, como lo mencionamos en la parte teórica, del modo que no existe en la lengua materna de los alumnos. Al planificar y ejecutar diferentes tipos de

ejercicios, los docentes tienen que tener en cuenta el método que utilizan. Tal y como lo hemos mencionado en la parte teórica del trabajo presente y conforme algunos autores como Vargas Merina (2009) y Gabriëlsson (2011) siempre es mejor y los docentes deberían utilizar el método inductivo porque el objetivo de este método es que los alumnos sean muy activos y presentes porque este método genera una gran actividad entre ellos.

Para la última fase, fase de memorización, nuestra propuesta es siempre utilización de diferentes juegos, sea en pareja o en grupo. Se pueden utilizar crucigramas si el objetivo es repetir la forma de este modo verbal, pero también en esta época de digitalización incluso se pueden utilizar algunas herramientas digitales, como por ejemplo – *wordwall*, donde los docentes pueden crear diferentes actividades para repetir la forma o incluso actividades para poner en práctica diferentes usos del presente de subjuntivo. Lo bueno es que este tipo de herramientas es muy interesante para alumnos cotidianos.

Para concluir, según nuestro punto de vista, no existe una manera ideal para enseñar este modo verbal, ya que puede resultar ser muy confuso para los alumnos porque no existe en su lengua materna. Cada docente y cada alumno tiene su manera ideal y todos deciden por sí mismos qué les gusta y cómo unos van a enseñar y cómo otros van a aprender. Sin embargo, no se debe olvidar que el aprendizaje de una lengua debería ser un proceso interesante y motivador para los alumnos, porque si no lo es, pierden el interés e incluso pueden desarrollar cierta aversión por la lengua. Sugerimos que los docentes consideren los resultados de esta encuesta, sobre todo la parte donde los alumnos mostraron su actitud hacia este modo verbal, pero que no descarten los resultados del conocimiento también, y que lo tengan en cuenta a la hora de crear sus clases y las actividades. Al final, podemos concluir que no son los estudiantes que crean aversión por algo, sino los docentes que a veces no son capaces de motivar a los estudiantes en la medida que ellos necesitan y que no utilizan diferentes métodos de enseñanza, sea por falta de tiempo en las clases, sea por no saber que métodos resultan ser interesantes para los estudiantes.

7. CONCLUSIÓN

Con el paso del tiempo, hemos visto que tanto los enfoques como los métodos que se utilizan en la enseñanza de idiomas han cambiado muchísimo. Al empezar se utilizaron los métodos que no permitían tanta libertad a los alumnos, que se basaban solo en las reglas y en el aprendizaje constante de las palabras, y luego aparecieron los enfoques orientados a los alumnos, enfoques que dieron más libertad a los alumnos, que se enfocaban y que todavía se enfocan en el alumno y ponen los profesores a otro lado. Eso quiere decir que los alumnos ahora pueden tomar el aprendizaje en sus propias manos y pueden hacer que el aprendizaje sea interesante. Precisamente el avance de los enfoques, como por ejemplo el uso del enfoque orientado a la acción, permite a los alumnos desarrollar la lengua que estudia y también facilitar el habla, ya que al principio los alumnos tienen mucho miedo de producir enunciados en la lengua que estudian. Además, este enfoque permite desarrollar competencia comunicativa entre los alumnos para que ellos puedan alcanzar su objetivo, en otras palabras, poder comunicarse con otros.

Como no es posible comunicarse con los nativos o con otros hablantes del mismo idioma, conociendo solo varios tiempos verbales o solo un modo verbal, sino todo lo que existe para que el habla sea más efectivo, es importante conocer también el modo verbal que es el tema de este trabajo – el presente de subjuntivo. Los resultados de nuestra investigación mostraron que los alumnos tienen un gran interés por aprender este modo verbal y por conocer todos los usos que existen. Incluso, los alumnos muestran un gran interés por dominar este modo verbal en total. Aunque los resultados del conocimiento que obtuvimos no son excelentes, se puede ver que los alumnos sí dominan varios usos y los dominan muy bien. Sin embargo, la enseñanza y el uso de este modo verbal deberían ser más detallados, pero enseñados a través de contextos reales para que no haya confusión a la hora de utilizar este modo en diferentes situaciones.

Para concluir, a pesar de muchas dificultades a la hora de aprender este modo y todos sus usos, porque en la lengua materna de los participantes no existe nada similar, los participantes muestran un gran interés por este modo. Los resultados de la investigación mostraron que los alumnos reconocen la importancia del aprendizaje del presente de subjuntivo, aunque son conscientes de que los hablantes nativos son capaces de entenderlos y si cometen algún error en la elección del modo. Tomando en cuenta esta actitud positiva de los alumnos, cuando se esperaban los resultados completamente diferentes, los docentes deberían pensar en diferentes

modos de enseñanza, en diferentes tipos de ejercicios que fomentarán aún más el interés por este modo entre los estudiantes y averiguar si este tipo de enseñanza beneficiará el entendimiento de todos los usos de este modo verbal tan confuso para los alumnos. Sin embargo, preferimos dejarlo para otras investigaciones.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Beneyto, T. L. (2012) Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües.
2. Berenguer-Román, I. L., Roca-Revilla, M., & Torres-Berenguer, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
3. Canale, M. & M. Swain (1989). The Acquisition of Second Language Communicative Competence. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Vol.10, Number 2.
4. Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
5. Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1. 1. 1–
6. Consejo de Europa (2002), Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español: Madrid.
7. del Valle Revuelta, S. (2018). *El programa televisivo como recurso para la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).
8. Equipo nuevo Prisma (2015). *Nuevo prisma B1. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.
9. Esquivel, L. (1992), *Como agua para chocolate*. México: Doubleday.
10. Fábregas, A. (2009). Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 151-173.
11. Fernández Riaño, A. & Quintero Vargas, P. (2002) *Desarrollo de la competencia semántica a través de la música en niños de básica primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana).
12. Gómez, Fedor Simón José. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. Recuperado en 06 de septiembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es&tlng=es.
13. Góngora, D. P., Cortés, M. D. C. M., Morón, M. T. P., Martín, C. R. R., & Martínez, F. M. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183.

14. Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
15. Igualada Belchí, D. A. (1989). Nueva hipótesis sobre el subjuntivo en español. *Estudios Románicos*, 4, 643–664. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/estudiosromanicos/article/view/79961>
16. Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares] : Madrid: Instituto Cervantes ; Biblioteca Nueva.
17. Iragui, J. C. El concepto de competencia comunicativa (9 de 10).
18. Kapović, M. (2022), *Gramatika španjolskog jezika*. Zagreb: Matica hrvatska.
19. Knezović, A. (2010), *Morfosintaxis de la lengua española*. Zagreb: FF press.
20. Kočman, A. (2011) “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita” *Marco ele. Revista de didáctica ELE*, núm. 13. Disponible en http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf
21. Llanga Vargas, E. F. (2019). Metodología del docente y el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero).
22. Menegotto, A. C. (2016). Reflexiones sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa. In *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera 21 y 22 de octubre de 2016 Ensenada, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
23. Míča, S. (2019). Formas y uso del presente de subjuntivo en español y francés.
24. Navarro, M. V. (2005). Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (1), 1-12.
25. Nopogwo, B. D. (2019). *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante).
26. Paz, V. G. (2012). Comunicación organizacional. Tlalnepantla, Estado de México.: Red tercer milenio.
27. Poljičak, M. (2017). *Usvajanje konjunktiva kod hrvatskih učenika španjolskog jezika* (Doctoral dissertation).

28. Sánchez Rondón, E. (2005). La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de ELE en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que enseñe hoy y lo que pudiera enseñar mañana.
29. Sánchez, M. A. M., & Fuentes, C. N. (2007). En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (2), 61-75.
30. Sánchez-Naranjo, J. La selección del subjuntivo español: su análisis y desarrollo en los aprendices de segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (59), 67-96.

9. ANEXOS

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za španjolski jezik i književnost – nastavnički smjer

Akademska godina 2022./2023.

Upitnik o poznavanju prezenta konjunktiva u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika te stavovi učenika o potrebi poznavanja i upotrebi prezenta konjunktiva u komunikaciji

Poštovani učenici, poštovane učenice,

Provodim upitnik o poznavanju prezenta konjunktiva u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika te o stavovima učenika vezanih za potrebu poznavanja i upotrebu prezenta konjunktiva u komunikaciji. Upitnik je napravljen isključivo za potrebe diplomskog rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu i provodi se na španjolskom te na hrvatskom jeziku. Namijenjen je učenicima španjolskog kao stranog jezika, a ispunjavanje upitnika trebalo bi trajati oko 15 minuta. Sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno te Vas molim da ispunite sve zadatke, bez obzira ako nešto ne znate. Svi podaci će se koristiti isključivo za potrebe istraživanja, a rezultati će biti analizirani na grupnoj razini.

HVALA NA SURADNJI!

Molimo Vas da kratko odgovorite na sljedeća pitanja.

1) Dob

2) Spol

3) Stupanj obrazovanja

4) Koje ste struke?

5) Gdje trenutno radite?

6) Koliko godina učite španjolski?

Prvi dio: Upitnik o poznavanju prezenta konjunktiva u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika

Zadatak 1: Ispuni praznine ispravnim oblikom prezenta konjunktiva.

1. Deseo que (tener, tú) _____ suerte en el examen de este fin de semana.
2. Os pido que (hablar, vosotros) _____ con él, hay cosas que aclarar.
3. Cuando (salir, nosotros) _____ de clase, iremos a merendar a una cafetería.
4. Habla claro para que te (entender, ellos) _____.
5. Te aconsejo que (ir, tú) _____ al médico.
6. No pienso que Álex (comer) _____ mal. Lo único es que no le gusta cocinar.
7. Me gusta que mi pareja me (dar) _____ una sorpresa de vez en cuando.
8. A vosotros os molesta que la gente (ser) _____ impuntual.
9. Hasta que no (dedicarse, vosotros) _____ a vuestro trabajo, no tendréis éxito.
10. Queremos que nuestros hijos (tener) _____ una buena educación.
11. Espero que (encontrar, yo) _____ trabajo este mes.
12. Quizá mañana (poder, yo) _____ ir a visitarte.
13. Necesito que (decir, él) _____ toda la verdad a ella.
14. Es una pena que (tener, yo) _____ que dejar este apartamento.
15. No creo que (ir, nosotros) _____ a España de momento.

Zadatak 2: U sljedećim rečenicama procijeni u kojoj se mjeri slažeš sa njihovom ispravnošću. Zaokruži odgovarajući broj prema predloženoj skali:

1 = nikada tako ne bih rekao

2 = ne znam bih li tako rekao

3 = sigurno bih tako rekao

1. Espero que tienes suerte en tu nuevo trabajo.	1	2	3
2. Te daré un abrazo cuando te vea.	1	2	3
3. Me pasa la sed cuando beba.	1	2	3
4. Mañana es mi cumpleaños, tal vez vengan mis amigos.	1	2	3
5. Pienso que cuando termine la carrera las cosas no serán fáciles.	1	2	3
6. Me entristece que los jóvenes desaprovechan oportunidades que tienen.	1	2	3
7. Por las tardes, cuando vuelva de la universidad, me gusta darme una ducha para despejarme.	1	2	3
8. ¡En cuanto empieza la película todos dejan de hablar!	1	2	3
9. Mientras vivas en esta casa, tendrás que respetar las normas.	1	2	3
10. ¡Ojalá que me invitan a la fiesta de fin de semana!	1	2	3
11. No quiero que trabajes para esta empresa.	1	2	3
12. Está bien que cuidemos el medioambiente.	1	2	3
13. No creo que el ayuntamiento disminuye el tráfico en el centro de la ciudad.	1	2	3
14. Me parece alucinante que nadie controle el acceso a este tipo de puestos.	1	2	3
15. Te ayudaré para que la fiesta es un éxito.	1	2	3
16. Dudo que esto sea suficiente.	1	2	3
17. Te recomiendo que consigues ayuda para formar tu equipo.	1	2	3
18. A mí me da mucha rabia que los políticos gasten el dinero en obras innecesarias.	1	2	3
19. Se va para que puedes trabajar.	1	2	3
20. Te prohíbo que hables así.	1	2	3

Zadatak 3: Zaokruži ispravan oblik glagola.

1. A mí me disgusta que mi madre *se enfada/se enfade* conmigo cuando no le haga caso.
2. Cuando *llegas/llegues* a casa, ponte a hacer los deberes.
3. Me encanta que *vas/vayas* a los parques de Brasil.
4. Opino que no *es/sea* importante colaborar en alguna organización benéfica.
5. Cierra la puerta para que no nos *escuche/escucha* nadie.
6. Si quieres, yo pongo la mesa mientras tú *terminas/termines* de preparar la comida.
7. No pienso que *existe/exista* una tienda que vende artesanía peruana.
8. No creo que el Gobierno *disminuye/disminuya* las becas de la Universidad.
9. Espero que nosotros *acabamos/acabemos* pronto el trabajo de literatura.
10. Escríbeme para que *sé/sepa* dónde estás.
11. Hasta que no me *dicen/digan* si estoy admitido, no quiero hacerme ilusiones.
12. Deseo que Alberto me *llama/llame* hoy para hablar de los planes de vacaciones.
13. Quizá algún día *puedo/pueda* viajar por el mundo.
14. Es una vergüenza que el ayuntamiento *gasta/gaste* más en mejorar las infraestructuras en unas zonas que en otras.
15. ¡Ojalá me *hace/haga* caso!
16. Este profesor tiene que hacer un gran esfuerzo para que sus estudiantes *son/sean* más responsables y respetuosos.
17. Pienso que todas las actividades *son/sean* buenas para mantenerse joven.
18. He llamado a Ana para que *viene/venga* a la oficina lo antes posible.
19. Me parece justo que les *pagan/paguen* por eso.

Drugi dio: Upitnik o stavovima učenika vezanim za potrebu poznavanja i upotrebu prezenta konjunktiva u komunikaciji

Molim procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Zaokružite odgovarajući broj prema priloženoj skali:

1 = uopće se ne slažem

2 = uglavnom se ne slažem

3 = djelomično se slažem

4 = u potpunosti se slažem

1. Poznajem upotrebe prezenta konjunktiva.	1	2	3	4
2. Važno je poznavati prezent konjunktiva.	1	2	3	4
3. Poznavanje prezenta konjunktiva izrazito je važno i doprinosi boljoj komunikaciji s izvornim govornicima.	1	2	3	4
4. Smatram da me izvorni govornik ne razumije ako pogriješim u odabiru glagolskog načina.	1	2	3	4
5. Poznavanje prezenta konjunktiva doprinosi razvoju gramatičke kompetencije španjolskog jezika.	1	2	3	4
6. Zadovoljan / zadovoljna sam svojim poznavanjem prezenta konjunktiva u španjolskom jeziku.	1	2	3	4
7. Zanima me prezent konjunktiva i želio / željela bih u potpunosti ovladati njegovim upotrebama.	1	2	3	4

HVALA NA SUDJELOVANJU I SURADNJI! 😊