

*Estudio aplicado de los aspectos pragmáticos del modo subjuntivo***Enas Sadiq Hamudi****Universidad de Bagdad****Facultad de Lenguas / Departamento de español****Correo electrónico:****enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq****DOI: <https://doi.org/10.31973/aj.v2i147.1139>*****Resumen***

Este artículo se enmarca en una serie de trabajos que describen la situación general del aprendizaje del español en la Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas / Departamento de Español, único centro en Iraq donde se enseña el español en todo el país. El trabajo actual representa una parte de esta serie y trata una de las problemáticas de la enseñanza del español en general, la dificultad del modo de subjuntivo. El objetivo de esta serie es delinear un panorama de aspectos considerados como típicos e investigar sus orígenes que normalmente se argumentan para explicarlos. Este trabajo no procura solamente compilar una colección de fallos ni errores que cometen los estudiantes que estudian el español como lengua extranjera, sino también presenta una propuesta que ayuda a utilizar correctamente las estructuras del subjuntivo.

Palabras clave: Aprendizaje, Dificultades lingüísticas, Español Lengua Extranjera, estudiantes iraquíes, subjuntivo.

I. Introducción

Es indudable que la enseñanza del español afronta todavía muchos retos que pueden parecer insuperables. Podemos decir que esta realidad se extiende a profesores de muchos de los idiomas europeos. Los estudiantes, en muchas veces por escrito u oralmente, no son capaces de expresar con claridad lo que quieren decir. Por eso, hablar una lengua extranjera (LE) está estrechamente relacionado con el papel central que tiene la expresión en el aprendizaje de dicha lengua (Sifrar Kalan, 2006: 891). La lengua es una herramienta para la adquisición de nuevos aprendizajes; por eso puede ser objeto de varios estudios, puesto que el aprendizaje de una segunda lengua consiste en primer lugar en dominar las estructuras del sistema lingüístico y en desarrollar sus destrezas.

No cabe la menor duda de que, según Díaz Alcauza (Recurso Internet), el proceso de adquisición y aprendizaje de una LE es complejo y muy diferente al aprendizaje de cualquier otra disciplina, en comparación de que su sustancia que exige una revisión continuada. De hecho, el aprendizaje de una LE no se trata de un

proceso simultáneo, sino requiere una fase de asimilación de sus argumentos y supone la adquisición de una serie de competencias lingüísticas y habilidades prácticas.

Por eso, cualquier persona que aprende LE está en situación lingüística para progresar un tipo de aprendizaje que podríamos denominar *informal*, según García-Viñó y Massó Porcar (Recurso Internet), de la lengua de llegada. Es un proceso de desarrollo múltiple de lengua y cultura del idioma que se aprende, lo que se deduce a partir de las actuaciones y comentarios del profesor.

El modelo de aprendiente de español en este trabajo, es un estudiante arabófono que tiene el árabe como lengua materna. Posee algunas idiosincrasias que enriquecen su nivel lingüístico; en vista de su lengua materna con la asimilación de otra nueva. Por lo tanto, en más de un trabajo, hemos insistido en que el estudiante que tiene el árabe como lengua materna tiene dificultades concretas en su proceso de aprendizaje del español. Este trabajo parte de dicha hipótesis que caracteriza los factores determinantes en el proceso de aprendizaje de LE.

Asimismo, las dificultades que puede afrontar a un profesor de español como LE a la hora de trabajar con un alumnado arabófono pueden proceder de diferentes aspectos. Este estudio intenta concebir las condiciones a las que se enfrenta los estudiantes iraquíes de ELE, teniendo en cuenta la perspectiva de los profesores sobre los factores que suministran o dificultan dicho proceso con el fin de determinar las dificultades que enfrentan a los aprendices.

Al mismo tiempo, nuestro trabajo se trata de un intento de presentar alguna realidad sobre el estudiante iraquí que aprende la lengua española como una LE, y especialmente en lo que se refiera a estudiar el modo del subjuntivo (en adelante, MS)¹, un modo problemático, como alude Llopis García (2011: 136), para casi todo los que aprendan el castellano.

II. Objetivos

Este trabajo consiste en exponer una caracterización del subjuntivo en español basada en rasgos formales. Igualmente, hacemos hincapié en los motivos que hacen que los estudiantes se confunden en el uso de este modo en español. Igualmente, el trabajo presenta una sencilla propuesta que ayuda a los aprendices a utilizar correctamente las estructuras del subjuntivo en español. De acuerdo con (Santamaría Busto, 2013: 26), tendremos en cuenta factores como el nivel de partida del alumnado, los escenarios académicos y las necesidades concretas de los principiantes.

¹ Tradicionalmente se llamaba modo de la *no-realidad* (Javier Villatoro, 2002: 846).

Además, pretendemos presentar algunos de los interrogantes y cuestionamientos que demuestran las diferencias que existen entre la experiencia de cada uno de los informantes en el proceso de aprender el español como LE. Consideramos que esto sería fructífero con el fin de la mejora del nivel de los informantes, las dificultades al respecto y, al mismo tiempo, dando posibles soluciones.

Este estudio se trata de estudiar las dificultades y errores que cometen los estudiantes iraquíes a la hora de aprender o utilizar el subjuntivo, además, el profesor podría ser un factor común en los motivos que causan dichas dificultades y errores. Se trata de una variedad cuya desventaja, según M. Leonor Acuña (1991: 7), es someter al estudiante a un conjunto de varias respuestas lingüísticas para los mismos contenidos.

Este estudio consiste en destacar las dificultades de la adquisición del MS del español por parte de los aprendices iraquíes. Estas dificultades representan una de las propiedades que exhiben a los estudiantes cuando emplean este modo, mediante el análisis de errores que hacen a la hora de usar el MS, todo ello representa una parte básica de nuestro trabajo. El análisis de errores procura destacar los usos que provocan dificultades a los aprendices y que les resulta problemático. Sin duda alguna, el análisis de errores que pretendemos llevar a cabo tiene como finalidad destacar correspondencias del uso del MS en español. Podemos resumir los objetivos principales del trabajo en los siguientes puntos:

- Impulsar el estudio y la adquisición del español a través de tratar las dificultades de un modo problemático del dicho idioma.
- Fomentar el uso de diversos recursos y de la comunicación en la enseñanza del castellano.
- Desarrollar en los informantes el uso correcto de la lengua española a nivel oral y escrito.
- Suministrar el proceso de intercambio entre profesor y estudiante en el ámbito de la enseñanza del español.
- Facilitar algunas estrategias necesarias para enfrentarse las dificultades que se les enfrentan a los aprendientes del español, sobre todo en el aprendizaje del MS.
- Conocer la diversidad del conjunto de los informantes del trabajo.
- Localizar las dificultades que se les ofrecen a los estudiantes y poner herramientas de solución con el fin de mejorar su nivel de aprendizaje y esto se reflexiona en el proceso total.
- Lograr destrezas relacionadas con la comunicación lingüística y con las competencias básicas del currículo español de las etapas diferentes de la enseñanza de esta lengua en el departamento de español en la Universidad de Bagdad.

1. El subjuntivo en los materiales

Son muchos los libros que tratan el uso del MS en español, así que no hace falta repetir aquí los usos de dicho modo. En este sentido, estamos de acuerdo con Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014: 72) en que uno de los aspectos más problemáticos de la enseñanza del español como LE se encuentra en las diferencias de uso que el MS. Queremos enfatizar en la manera de presentar este modo, el estilo de explicarlo y diferenciarlo del modo indicativo, los materiales que lo representan. Para los estudiantes iraquíes esto es una gran dificultad, aunque en su lengua materna, la árabe, existe un modo que podríamos considerar muy parecido, pero es diferente de su forma y conjugación. Lo que hace más difícil el estudio del MS es que, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Recurso Internet), la no existencia de una especificación precisa de los valores de cada tiempo verbal de dicho modo y que se aborde de forma global.

Las lecciones que tratan dicho modo en los libros de la enseñanza español corroboran que el subjuntivo representa una temática difícil. Al respecto, hay muchos autores que han presentado distintas estrategias, desde ofrecer listas de verbos que rigen subjuntivo pasando por mostrar reglas generales de uso hasta introducir los conceptos de *realis* e *irrealis*, y el uso de dos sujetos diferentes y la obligación de usar el subjuntivo o las fórmulas de utilizar dicho modo, como *para que...etc.*, entre otras estructuras que requieren el uso el subjuntivo. Insistimos en que todavía estamos ante una necesidad de buscar otras estrategias e incluso producir ser un método para mostrar con nuevas herramientas las diferencias de uso entre el subjuntivo y por lo menos el modo indicativo.

2. Informantes y encuesta

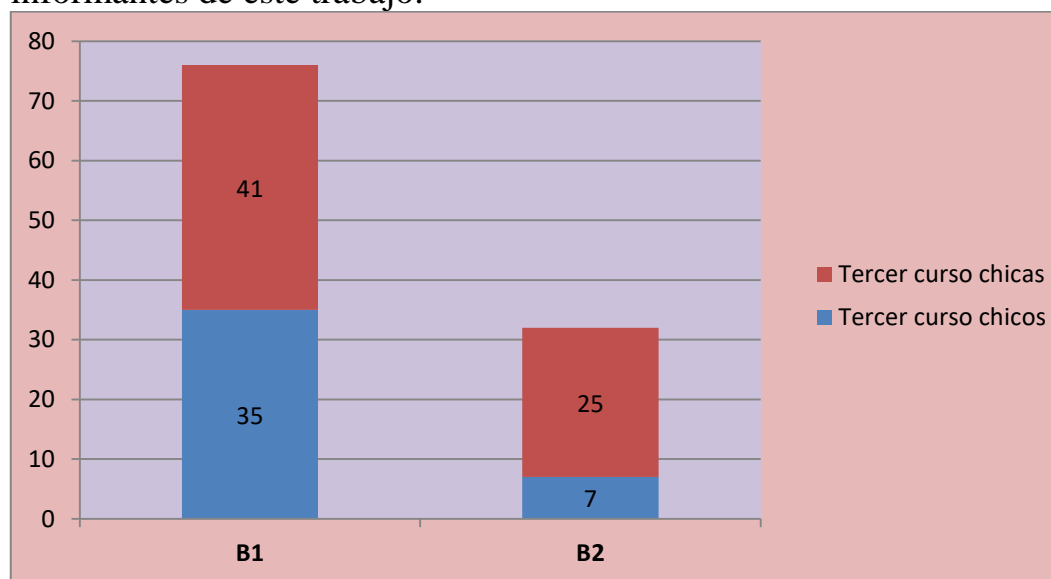
En este estudio, se les preguntó a informantes del departamento de español en la Universidad de Bagdad algunas preguntas². Sus respuestas fueron muy diferentes y lo haremos en un gráfico después con números que indican porcentajes determinados. Hay que tener en cuenta que todos los informantes tienen el árabe como lengua materna y la lengua inglesa como segunda lengua de estudio en la fase de educación preuniversitaria.

Al respecto, hay que referirse a que el número total de los informantes es 85³. El tercer curso está formado por 53: 12 chicos y 41 chicas. El cuarto por 25 chicas y 7 chicos, la suma de informantes de este nivel es de 32. Cabe señalar que anteriormente se enseña el español para estos dos cursos, pero a partir de este año ya se da clases de subjuntivo para los dos primeros cursos. A pesar de ello, hemos

² Como lo vamos a mostrar a continuación.

³ Es el número total de estudiantes del tercer y cuarto curso

contado con los estudiantes del tercer y cuarto curso que forman los informantes de este trabajo.



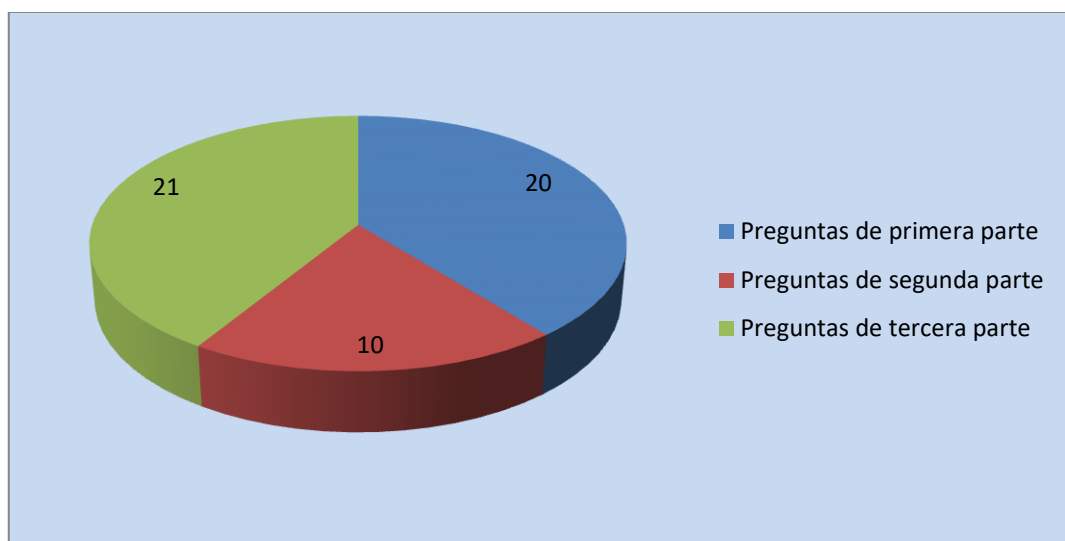
Cada uno de ellos tenía que responder las preguntas de las muestras (3 pruebas), el total de preguntas y ejercicios que componían la muestra es de 51. Es de tres partes. La primera contiene 20 preguntas, la segunda abarca 10 con opciones para responder. La tercera incluye tres partes, cada una de 7 preguntas, como lo vamos a ofrecer a continuación. Es un hecho indudable que habría sido deseable llevar a cabo más muestras, con el mayor número de informantes, pero por cuestiones de espacio y tiempo no lo hemos podido realizar.

Por eso, podemos confirmar que el número de estudiantes en cada uno de estos niveles era suficiente para extraer lo necesario para conformar la encuesta de la investigación; de esta forma, se contribuía a su uniformidad de la encuesta. Así que hemos podido obtener mezcla de exámenes de diferentes convocatorias, y, por consiguiente, respuestas más diversas.

Nuestra metodología en esta sección parte de una encuesta concreta rellena por los estudiantes del tercer y cuarto curso cuyo nivel de conocimiento de español está entre el B1 y el B2 cuyas edades entre 20 y 22 años. Las respuestas se realizaban en una de las aulas educativas donde los estudiantes del departamento de español recibían las clases de español. Es de destacar la apreciable colaboración de los colegas profesores de español preocupados por mejorar su labor y me facilitaron toda la ayuda en su alcance. Cabe señalar que el número total de los informantes con los cuales hemos contado se corresponde con el número utilizado en muchos artículos y trabajos que hemos consultado. Por eso, creemos que es posible generalizar algunos de los resultados de este trabajo que pensamos que son adecuados para nuestro estudio.

Las respuestas de los encuestados forman una invocación a la reflexión con relación al proceso de aprendizaje que ofrecemos a los estudiantes en la enseñanza superior. También las preguntas de la encuesta nos hacen, de acuerdo con Ochoa Sierra y Alberto Cueva Lobelle (2014: 11), pensar en la posibilidad de trabajar en la producción de materiales propios y en la necesidad de reflexionar sobre las características de quienes ingresan a la docencia a la hora de asignarles responsabilidades.

En lo siguiente, mostramos las preguntas que hemos utilizado para nuestra encuesta dividida en tres partes y que lo demuestra el gráfico siguiente:



Primera: parte general con respuesta directa

1. ¿Por qué estudias español?
2. ¿piensas tomar más cursos de enseñanza al final del curso escolar?
3. ¿Cómo prefieres estudiar la gramática española?
4. ¿Cómo aprendes el subjuntivo?
5. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?
6. Según tu estudio del modo de subjuntivo ¿cuáles son los instrumentos que consideras importantes para superar las dificultades que te enfrentan en la clase de español?
7. ¿Te gusta que tu profesor te corrija tus errores?
8. ¿Cuál es la dificultad en especial que consideras insuperable pesa al apoyo del profesor?
9. Fuera de la universidad, ¿has contactado con personas nativas que hablan español?
10. ¿Para qué te gustaría estudiar el español como LE?
11. ¿Cuáles son los temas que consideras necesarios para tratar en clase con el fin de mejorar el aprendizaje del modo de subjuntivo en español?

12. ¿Habías empezado a estudiar español como LE antes de matricularse en la universidad?
13. ¿Cuáles el primer motivo que te ha llevado a aprender el español?
14. ¿Para qué crees que estudiar español como LE te ayudaría en encontrar oportunidades en tu futuro?
15. ¿Sueles practicar algo de español en casa?
16. ¿Tienes la facultad de practicar español en Bagdad fuera de la universidad?
17. ¿Cuáles son las herramientas que crees que faltan para aprender español como LE en las escuelas de tu departamento?
18. ¿Cuál es la imagen que tienes para el futuro de la enseñanza y el aprendizaje del español como LE en tu departamento durante los próximos años?
19. ¿Cuántas horas te dedicas al español como tiempo medio diario?
20. ¿Crees que es necesaria la intervención de la embajada española para mejorar el proceso de la enseñanza del español en Bagdad?

Segunda parte con respuesta de elección determinada:

1. ¿Puedes entender al profesor cuando explica el subjuntivo oralmente?
 - Excelente
 - Bien
 - Débil
2. ¿Prefieres que el profesor explique en escrito solamente en la pizarra?
 - Excelente
 - Bien
 - Débil
3. ¿Entiendes mejor al profesor cuando escribe en la pizarra?
 - Excelente
 - Bien
 - Débil
4. ¿Entiendes más la lección con la ayuda de las fotos que acompañan los textos?
 - Excelente
 - Bien
 - Débil
5. ¿Asistes toda la lección, sobre todo la de gramática, desde su inicio hasta su fin en la universidad?
 - Excelente
 - Bien
 - Débil
6. ¿Participas con tus colegas en el aula?
 - Excelente
 - Bien

- Débil
7. ¿Cuándo y cómo es el proceso de tu participación?
- Excelente
 - Bien
 - Débil
8. ¿Sueles preparar la lección antes de empezar la clase en el aula?
- Excelente
 - Bien
 - Débil
9. ¿Prefieres tomar actividades para trabajar en los ejercicios dentro del aula o en casa?
- Excelente
 - Bien
 - Débil
10. ¿Prefieres trabajar solo o en grupo?
- Excelente
 - Bien
 - Débil

Tercera parte: Gramatical

a. Elegir la respuesta conveniente para cada frase:

1. Quieres que tu amigo te visite durante esta semana.
 - Ojalá venga.
 - Ojalá vendrá.
 - Ojalá vendría.
2. Quieres ir a pasear mañana, pero no puedes porque te has roto una pierna.
 - Ojalá pudiera.
 - Ojalá pueda.
 - Ojalá podré.
3. Asistes muy tarde a una reunión con el director de tu unidad.
 - Perdona que asisto muy tarde.
 - Perdona que he asistido muy tarde.
 - Perdona que asiste muy tarde.
4. No acompañaste ayer a tu amigo para ir al médico.
 - Perdona que no te acompañe, es que no tenía tiempo libre.
 - Perdona que no te acompañé, es que no tenía tiempo libre.
 - Perdona que no te acompañara, es que no tenía tiempo libre.
5. Tu amiga no aprobó el examen.
 - Siento que has reprobado.
 - Siento que hayas reprobado.
 - Siento que repruebas.
6. ¿Qué expresión dices a tu amigo muy enfermo?
 - ¡Que tengas suerte!

- ¡Que te mejores!
- ¡Que descanses!
- 7. ¿Qué le dices a tu madre en su cumpleaños?
- ¡Que cumplas muchos años más!
- ¡Que disfrutes!
- ¡Que me invites algo!

b. Conjugar el verbo entre paréntesis en la forma adecuada de presente de indicativo o del subjuntivo:

1. Creo que no (*ser*) una buena idea.
2. Le recomiendo que (*volver - usted*) antes de las seis.
3. Sospecho que todavía (*estar - ellos*) contentos.
4. Miguel dice que no (*volver - él*).
5. Pide que tú me (*traer*) un vaso de agua.
6. Os aconsejo que lo (*comer - vosotros*).
7. Creo que no (*estar - ella*) de acuerdo.

c. Escribe la forma correcta del subjuntivo en las siguientes oraciones:

1. Necesito que (tú/comprar) _____ un libro para tu hermano.
2. Os impido que (vosotros/fumar) _____ en este lugar.
3. No te admito que me (tratar) _____ de esa manera en ese tono.
4. Quiero que (tu/vender) _____ el piso; ya que solo da problemas.
5. Espero que (tú/mejorar) _____ tu nivel de español.
6. Os pido que (tomar) _____ la medicina en cuanto (vosotros/llegar) _____ a casa.
7. Necesito que me (ella/informar) _____ de los detalles de la conferencia.

Las respuestas que nos proporcionan los informantes son diversas, pero la mayoría de ellos concuerda en que la manera de superar las dificultades a la hora de aprender el español en general y el subjuntivo en particular es el hecho de practicar el español todo lo posible, especialmente intentando hablar con nativos. También pedir a otros que les corrijan sus actividades antes de enseñarlo al profesor. Un buen porcentaje ha señalado que cuenta con el uso de los medios de comunicación, leyendo prensa, escuchando radio y televisión españolas con el fin de mejorar su nivel como acto de autoaprendizaje.

Las muestras que tenemos tienen ejemplos diferentes de los errores que han cometido los informantes. Lo primero que nos ha llamado atención es la existencia de estudiantes que han conjugado los verbos en indicativo. Por ejemplo, en la última parte de la sección gramatical, han respondido: *compras, fumáis, tratas, vendes, mejoras, tomas e informa* en vez de *compres, fuméis, trates, vendas, mejores, tomes e informe* respectivamente. Mientras que hay otros han hecho

una mezcla de respuestas verdaderas y falsas. Esto se puede notar más en la segunda parte de la sección gramatical, donde hay respuestas de indicativo y subjuntivo.

Hemos de señalar que las muestras que hemos presentado para los informantes tienen preguntas fáciles, más o menos, de responder. Nuestra intención es medir el nivel de los informantes y no ponerlos ante un examen propiamente dicho. A pesar de ello, una gran parte de los estudiantes han caído en no pocos errores.

Un considerable número ha añadido que quiere llevar a cabo estancias en España o en países de América Latina y que esto les ayudarían a corregir sus errores y a superar sus dificultades⁴. Muchos atestiguaron lo que les ayuda mucho dentro de la clase, que es la utilización de oraciones sencillas y léxico fácil, algo que los profesores del español como LE debemos tomar en consideración.

Todos los informantes han referido que es imposible llegar a hablar como nativos, aunque esto es algo normal. Opinamos que el hecho de intentar hablando *rápidamente* como nativos es un factor que posibilita cometer más errores. Por lo tanto, es una de las dificultades que les enfrentan a los estudiantes. A pesar de ello, no vemos problema ninguno al respecto de su deseo en comunicarse así, ya que esto se refleja en el desarrollo de sus niveles.

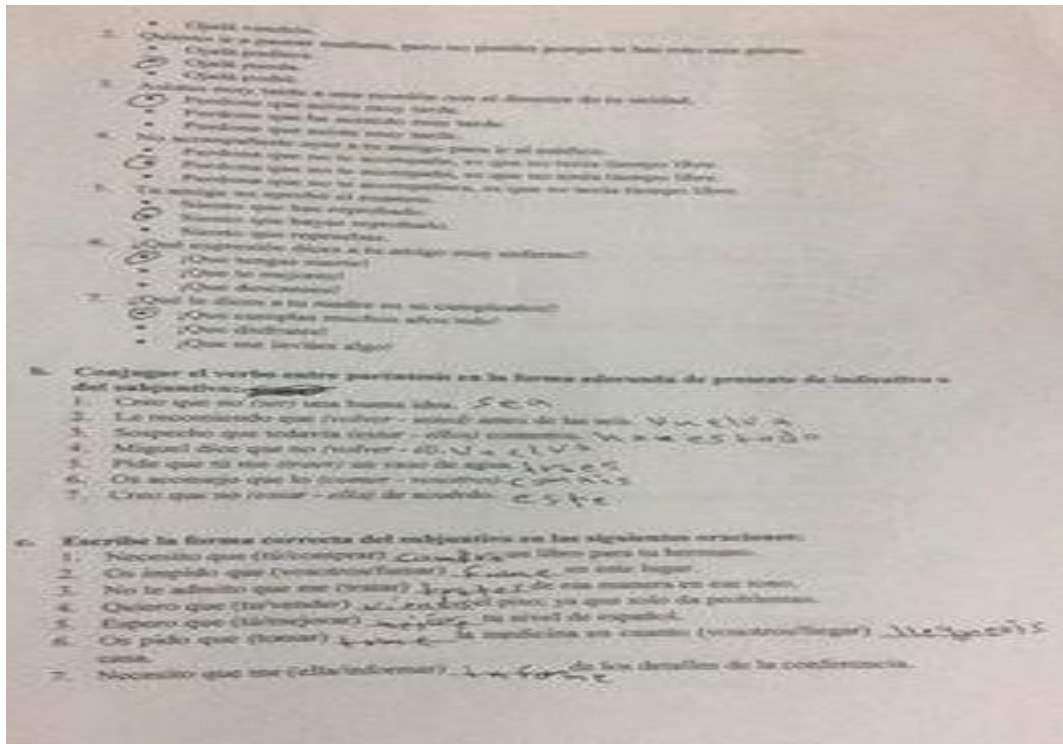
Es curioso saber que un 40% de los informantes confirman que para ellos no les gusta ser corregidos⁵, aunque esto forma parte del aprendizaje y lo vemos nosotros como un motivo de vergüenza que les impida seguir desarrollándose a sus niveles. Es importante intentar tratar de la manera debida en cuanto a este aspecto en particular.

Cabe señalar que ninguno de los informantes ha podido llevar a cabo una respuesta totalmente correcta. En pocas ocasiones tenemos muestras de estudiantes con soluciones correctas con porcentajes más de 90%, como la muestra siguiente:

A pesar de todo ello, hemos verificado que hay quienes no determinan cuáles son las dificultades y errores que quieren superar, aunque esto no significa que son capaces de hacerlo ni que sufren ninguna dificultad. Creemos que los consejos que han señalado los propios estudiantes son útiles que pueden ayudarles a superar sus dificultades y corregir sus errores. De hecho, hemos incluido buena parte de eso en la propuesta que presentamos en este estudio.

⁴ Teniendo en cuenta que en la fase preuniversitaria no hay becas de España dedicadas a los estudiantes iraquíes.

⁵ Esto en lo que se refiere a la parte gramatical.



3. Dificultades principales

Se suele tratar las dificultades en el proceso de enseñanza de lenguas, y opinamos que es bueno proponer en este trabajo las dificultades que han enfrentado a los estudiantes de un nuestro centro de enseñanza, que es la Universidad de Bagdad, que se añade a una lista de otros centros de muchas partes del mundo ya que con esto podemos tener una idea global de la naturaleza de las dificultades del aprendizaje del español en general y del modo de subjuntivo en particular.

Generalmente, Santos de la Rosa (2014: 206) confirma que existe una serie de errores que cometen los estudiantes árabes. A pesar de ello, creemos que dicha afirmación es más o menos relativa, porque depende de muchos factores, por ejemplo, el conocimiento lingüístico del estudiante. Al respecto, estamos de acuerdo en que hay un tipo determinado de estudiantes que cometen determinados tipos de errores, es decir, que un estudiante puede cometer determinados errores en especial, pero no los hacen todos en el mismo tiempo. A continuación, exhibimos brevemente las dificultades significativas.

3.1. Dificultades relacionadas con la morfosintaxis

No hay duda de que el sistema verbal de la lengua española es complejo para los que aprendan dicha lengua, sobre todo del MS. Las dificultades aquí se tratan de confusiones en el uso de las formas del pasado en dicho modo. A modo de ejemplo, los verbos que deberían conjugarse en el pretérito perfecto en subjuntivo, pues hemos encontrado que hay un gran número de estudiantes las ponen en pretérito imperfecto y viceversa. Hay informantes que han pensado

que poner el verbo como tal en su forma de infinitivo es una buena solución, como éste que ha puesto *volver* en vez de *no vuelva*.

Esto no nos presenta sorpresa, porque el uso de la forma correcta del pretérito representa un problema frecuente, según lo que señala Sabine Loffler (Recurso Internet), en la didáctica del español como LE. Esto sí afecta a los no españoles, a los extranjeros que aprendan dicha lengua. Es obvio que la mayoría de los españoles no confunden el uso de las formas del pasado en el MS.

3.2. La categoría de modo

La categoría de modo también representa una cuestión problemática para un gran porcentaje de los informantes. En este sentido, estamos de acuerdo con González Calvo (1995: 190) en que la manifestación del modo verbal es uno de los ámbitos de mayores dificultades en la lengua castellana. Creemos que la dificultad en el MS radica en primer lugar es su uso que expresa hipótesis en cuanto a un hecho verbal o la probabilidad de su adelanto.

Cabe destacar que, para realizar nuestra encuesta, hemos utilizado formas específicas del MS, es decir no todos los tiempos de dicho modo. Hemos de recordar que en español existen seis formas de subjuntivo, cuatro de las cuales son de uso activo en el idioma, aunque las formas de este modo lucen la categoría de tiempo, lo que representa un factor que facilita diferenciar cada tiempo dentro del mismo modo.

Antes de poner fin a este apartado, enfatizamos en que nuestro objetivo es lograr que los estudiantes puedan comunicarse en castellano, sobre todo a través del uso del modo de subjuntivo que representa un caso problemático. Entonces no pretendemos decir que nuestros estudiantes tienen un gran problema, sino en primer lugar ver nuestro problema e intentar poner y hacer activación de las soluciones que son oportunos para cada dificultad. Opinamos que la solución no se trata de un mero tratamiento gramatical, sino que intervienen factores como la competencia comunicativa y hacer caso a la comprensión auditiva y de lectura y, como señala Eleni Leontaridi (2008: 184), de todas las destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

Además de las dificultades anteriores, hemos localizado otro tipo de facultades a la hora de pedirles a los informantes que produzcan oraciones que contengan frases en subjuntivo. Dichas dificultades son el miedo de cometer errores, el miedo de hablar en público en general, dificultades de expresar con fluidez, aunque esto está relacionado con recordar el vocabulario adecuado.

No hay que olvidar el papel del profesor, que es muy importante y significativo en el proceso de la enseñanza, sobre todo en la manera de presentar el material que les es incierto a los estudiantes. Hay miles

de profesores en todo el mundo, como afirma Álvarez Martínez (Recurso Internet) que padecen la misma situación y que buscan las mismas soluciones.

3.3. Aspecto interlingüístico

Hemos descubierto que una buena parte de las dificultades que enfrentan a los informantes se debe al aspecto interlingüístico en lo que se refiere al modo de subjuntivo en español y su correspondencia en árabe. El modo de subjuntivo se les representa a los estudiantes arabófonos como igual al *Al-fi'l al-manṣūb*, un determinado tipo de verbos en la lengua árabe. Opinamos que este hecho origina por sí mismo a posibles errores y dificultades; ya que en árabe existe un modo muy parecido del MS en español, que es *Ṣīgat al-'inšā'* un modo donde se utiliza verbos que expresan sentimientos, deseos, órdenes, etc.; es decir un modo muy parecido en sus usos como lo que hay en el subjuntivo en español. Lo que es diferente ya es los diferentes tiempos del MS en español y sus conjugaciones.

Cabe indicar que hay quienes han dejado las preguntas en blanco, como la muestra siguiente, y esto sin duda se refiere al nivel cero de dichos estudiantes:

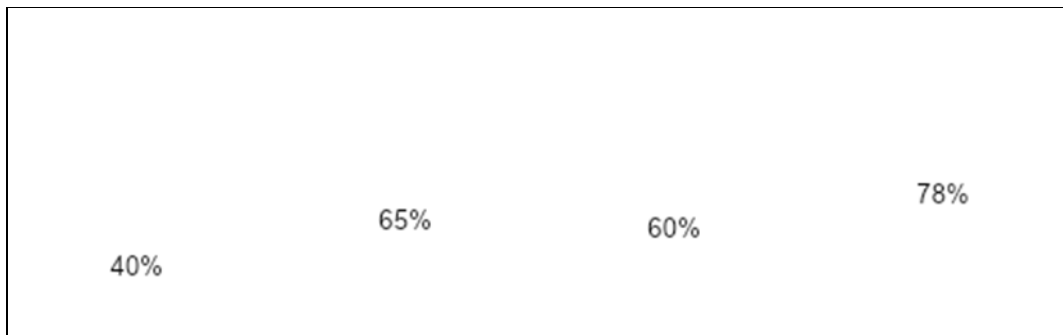


Por eso, hemos descubierto que hay dificultades motivadas por la influencia incompleta de la lengua meta. Dichas dificultades pueden ser formales, discursivos o que afectan al plano pragmático-discursivo, la distribución de los desvíos y pueden tener formas diferentes, al mismo tiempo, por el aprendiz.

Hay determinadas dificultades originadas por la confusión, donde existen desviaciones provocadas por el uso de fórmulas extrañas al español que podrían contener variación del tratamiento Tú / Ud. en un escrito, como lo hay en las preguntas gramaticales de nuestra encuesta. Por eso, estamos de acuerdo con Reyzabal Rodríguez (2004: 234) en que son fuentes de notables errores en la concordancia de los tiempos y en el uso del subjuntivo para los nativos árabes.

Generalmente, se puede indicar que existe una serie de dificultades y errores que cometen los informantes de este trabajo. A pesar de ello, hemos de señalar que dicho juicio es muy relativo y depende, como señala Santos de la Rosa (2012: 6), del nivel del estudiante y de su destreza lingüística. Se añade a ello que el estudiante árabe ha padecido y sigue sufriendo circunstancias que al final le resulta extraño algunas estructuras lingüísticas de otros idiomas.

A través de lo que hemos expuesto, podemos decir que hemos presentado un breve plano e imagen de la situación lingüística del estudiante iraquí en cuanto al modo de subjuntivo en español y de los contenidos que subyacen dicho proceso. Dicha realidad lingüística se ha ostentado el contexto actual de los estudiantes que en el departamento de español en la Universidad de Bagdad enfrentan dichas dificultades en lo relacionado con el MS.



4. Propuesta

Es de gran importancia alcanzar conocimientos esenciales que fomentarán a solucionar las dificultades que hemos descubierto en el proceso de la enseñanza del español a nuestros estudiantes arabófonos en lo que se refiere al MS.

Hemos descubierto que, generalmente, muchos de los programas de ELE representan los temas no a nivel del discurso, sino a nivel de la oración. Hablando del caso de Iraq, podríamos corroborar que los esclarecimientos que se les presentan a los estudiantes son insuficientes y a veces ambiguos. En este sentido, hemos de empezar desde un punto determinado, es decir, aplicar las conclusiones de los trabajos que tratan el análisis de error de los estudiantes y, al mismo tiempo, poner a disposición del estudiante materiales oportunos donde

se explican los temas de manera eficaz, atractiva y pragmática. En este sentido, damos la palabra a M. Rodríguez y a Amador López (2001: 40) que afirman que, hasta la fecha, carecemos de un buen método definido, “pensado para la enseñanza del español en los países árabes –o al menos las instituciones que ejercen su actividad en Oriente Medio, [...], sino que nos impide ofrecer una enseñanza competente al no orientarnos ni aconsejarnos como salvar ciertas barreras”.

E. W. Stevick (1980: 4) opina que el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula. Por eso, no hay duda de que el profesor juega un eje principal en el proceso de la enseñanza del español. Así que tiene que tomar ciertas medidas con el fin de actuar con más motivación y capacitación. El profesor tiene que saber que estos problemas no se resuelven solos, sino que hay que intervenir con más de una metodología para poder alcanzar que estos problemas no se arraiguen en los estudiantes. No tiene solamente que contar con el material presentado a los estudiantes, porque este material se da a ellos a través de un intermediario, que es él mismo. Al mismo tiempo, es importante establecer un ambiente de aprendizaje que tiene como fin evitar las situaciones en las cuales los estudiantes puedan sentirse confusos y reflexionarse para usar las herramientas de corrección indirectas.

Estas estrategias pueden partir de generar materiales de trabajo de clase, para uso exclusivo dentro del aula antes de las salidas a la calle y que se prepare otro tipo de materiales para trabajo en casa, sujetando los dos tipos de evaluación directa con la participación de los mismos estudiantes, es decir que se sientan como sujetos en este contexto. No hay que limitarse a los textos que hay en los libros de enseñanza del español, sino que se puede salir de este espacio pequeño a otro más amplio, como por ejemplo tratar textos periodísticos breves en los que se compara el uso de los diferentes usos y tiempos del MS.

El profesor, asimismo, tiene que cambiar su manera con los estudiantes dentro del aula, a cambio de pedir que solucionen algunos ejercicios cada uno separadamente, es aconsejable ordenarles trabajar en parejas o en grupos. Este procedimiento ayuda a los estudiantes en llevar a cabo actividades de práctica oral además del contacto directo entre mismos para argumentar posibles soluciones para las oraciones que tratan los diferentes aspectos del modo de subjuntivo, así evitamos el miedo de cometer error delante del profesor. Al mismo tiempo, el profesor descubre que cualquier dificultad no se limita a un estudiante en particular, sino a un conjunto o a una pareja por lo menos; y esto le orienta la metodología que tiene que usar en el siguiente proceso.

La tarea del profesor no es tan fácil, ya que desarrolla una labor más o menos complicada, es decir, la competencia de los estudiantes. Tiene que estimular el interés por el dominio del idioma, de su buen uso y del propio proceso de comunicación comprensible. Por eso, el profesor desarrolla un mejor y más preciso de su empleo. El profesor no tiene que ignorar la capacidad individual de la competencia lingüística de sus estudiantes. Estamos insistiendo en ello porque esto tiene como el de obtener un nivel de estudiantes bien formados y preparados para conseguir y alcanzar todo lo que se les representa en la enseñanza del español en general y del MS en particular.

El profesor no tiene que limitarse tampoco a los tipos de ejercicios existentes en los libros y materiales que maneja, sino que puede contar con actividades de comprensión auditiva y el visionado de videos que contienen algunas frases de subjuntivo. Todos los profesores de español estamos seguros de que la mayoría de los estudiantes echan en falta este tipo de actividades, que no la realizamos con la frecuencia que debiéramos. No podemos de pasar por alto que algunos estudiantes son sensibles a lo que les resulte útil para aprender a la hora de favorecer entre las diversas actividades que se llevan a cabo en clase. Al mismo tiempo, y como lo confirma García-Viñó y Massó Porcar (Recurso Internet) tampoco debemos ignorar su tradición educativa y la importancia que en ésta se da a la gramática.

Creemos que, a partir de aplicar tales consejos, ya hemos podido diseñar las principales herramientas necesarias para localizar los alcances de los supuestos involucrados, (M. Cortés y C. Menegotto, 1999: 199).

Es muy importante que la actividad del alumno a lo largo del curso sea un objeto de un proceso continuado de evaluación. La evaluación debe pasarse en la participación activa en clase y con una serie de actividades centradas en los diversos temas que el estudiante tiene que llevar a cabo. El propio estudiante ha de exponer trabajos prácticos consistentes en el análisis de material empleado en el proceso de la enseñanza.

Al respecto, estamos de acuerdo en que la enseñanza hay que estar centrada en el estudiante. Esto significa que el profesor tiene que estar al tanto de las características de sus estudiantes, sus necesidades de aprendizaje, sus expectativas respecto a cómo se aprende y se enseña una lengua. Al respecto, es aconsejable hacer que el estudiante sea responsable en el proceso de su propio aprendizaje, permitiéndole tomar decisiones sobre dicho proceso. Esto ayuda en el entorno que conforma la clase entre el profesor y los estudiantes.

Hay algunos autores que se han referido a la importancia de constituir relaciones entre la propia enseñanza de la LE y el mundo

real. No hay que limitarse solamente a los ejemplos y explicaciones existentes en el libro de texto, sino a textos sacados de diferentes fuentes que le ayudan para tener una idea global del tema que está aprendiendo. Por eso, el aula de ELE no debe formar un área cerrado, el estudiante no debe entender que el uso del idioma español está únicamente en los períodos establecidos a lo largo del tiempo dedicado a la clase, sino que debe sentirse que el español, con sus respectivas formas y usos, le rodea en muchas partes en día.

En nuestra propuesta queremos señalar a un hecho muy importante en el proceso de enseñar el español, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje del subjuntivo. El profesor tiene que explicar algunos aspectos de este modo, empleando el idioma español y con ejemplos directos en la clase. Por eso, es de suma importancia utilizar la lengua meta, aportando ejemplos reales. Por eso, Palacios Martínez (2014: 27) llama a la importancia de usar materiales auténticos o genuinos como monedas y billetes, programas de exposiciones, periódicos, revistas, etc.

Los profesores debemos tener especial cuidado en el proceso la colección de este material en nuestras clases. Hay que seleccionar en primer lugar materiales relevantes para el estudiante, con el fin de poder motivarlo en el proceso de aprendizaje dependiendo en gran medida a nuestras propias experiencias.

El departamento de español debería llevar a cabo algunos cuestionarios para definir las dificultades que se les enfrenta a los estudiantes. Es decir, cuestionarios hechos en el terreno de aprender idioma. Sí, este es un cuestionario que puede ayudar en dicho acto, pero es considerado como punto de arranque, y no hay que limitarse solamente a ello. Es apoyo para nuestro estudio.

Hay que llevar a cabo una selección de ejercicios de expresión oral y escrita donde se refleja el MS. Esta selección es muy importante porque, según Pascual Aparicio (2015: 50), “ayuda en comprobar hasta qué punto coinciden las respuestas proporcionadas por los aprendientes de español en el cuestionario con la realidad y dotar, así, nuestro estudio de una mayor objetividad”. El siguiente proceso es formalizar una lectura de las respuestas de los estudiantes para poder tener una idea clara de los errores y dificultades de manera cuantificada y cualificada. Con lo referente al tipo de las preguntas de los ejercicios, pues no tratan específicamente que los estudiantes cometan errores, sino que hay que pensar en preguntas que representan utilidad del proceso de enseñanza con el fin de poder ejecutar comparaciones y buscar las varias perspectivas en nuestros aprendientes.

Lo expuesto arriba nos hace pensar que la próxima etapa es poseer una base de datos de los errores que enfrentan a los estudiantes.

El objetivo de esta fase es “descubrir” si dichas dificultades son similares para la naturaleza de los diferentes perfiles de los estudiantes.

Lógicamente, no hay que limitarse a esta fase, sino hay que completarla para poder seguir en el mismo proceso de mejorar el aprendizaje del MS y dar soluciones apropiadas para cada caso a través de superar las dificultades. Una vez delimitadas las dificultades más comunes y las que representan mayor dificultad hay que trabajar en ayudar y guiar a los estudiantes para superarlo.

Nuestra propuesta se completa por el proceso de evaluación positiva, es decir una evaluación en la que el estudiante sepa su clasificación tanto positiva como negativa en cuanto a sus respuestas. Dicha evaluación manifiesta cómo ha ido avanzando el estudiante y su desarrollo, las dificultades superadas, la participación por parte de los estudiantes, su disposición a mejorarse.

Hay que tener en consideración, a lo largo de este proceso, que los estudiantes están aprendiendo una LE distinta y que es natural cometer errores que se les presenta algunas dificultades. No hay que reflexionarse de manera inoportuna ante los estudiantes, sino con la metodología de animarles para seguir mejorando en dicho proceso.

Hay que sembrar en los estudiantes el poder de superar dichas dificultades mediante la utilización de diversos recursos. Estamos de acuerdo en que los errores son un recurso para el aprendizaje, según Pascual Aparicio (2015: 15). Hemos de recordar esto en todas las fases del proceso de enseñanza. Lo importante no es cometer errores, sino el temer de cometerlos. Esto lo hay que difundirlo entre los estudiantes. Seguramente, el que aprenda comete errores y esto es natural, y lo más importante es superarlo.

5. Conclusiones y consideraciones finales

Este trabajo es una serie de artículos que abordan la temática de las dificultades que surgen en el proceso de la enseñanza del español para los estudiantes iraquíes. Por eso, dicho artículo no fue nada más que acercarnos al tema aquí propuesto, que es las dificultades que se les enfrentan a los estudiantes arabófonos que estudian el castellano en Bagdad. Estamos buscando promover la investigación en nuestro centro a partir de las dificultades representadas, y tenemos la intención de empezar un proceso de construcción de las estrategias que hemos presentado en este artículo como en los anteriores.

Este trabajo pretende llamar la atención sobre la importancia de lo que contiene el panorama de enseñanza en la facultad de Lenguas en la Universidad de Bagdad. Se trata de un punto de revisión de la situación actual del proceso de la enseñanza del español, sobre todo en lo que se atañe el proceso de aprender el subjuntivo. Por eso, el trabajo actual ha dejado claro que el profesor tiene un papel muy

importante que vacila entre el estudiante y su labor profesional. Este papel debe sujetarse a un proceso instante de formación y mejoramiento.

Cabe señalar que el 100% de los informantes no habían tomado cursos de didáctica relacionados con la enseñanza del español como LE en centro fuera de la universidad de Bagdad, un dato que nos representa una realidad de lo que hay en nuestro centro de enseñanza. Debe hacerse mención, además, a la escasez en el papel presentado por parte de España en nuestro país. Deberíamos imaginar que no tenemos un centro ni biblioteca de Cervantes ni siquiera en la capital del país, tampoco contamos con nativos que nos podrían ayudar en el proceso de enseñanza del español como LE⁶. Esto también se puede tomar como parte de la problemática de la enseñanza y que se pueden buscar otras soluciones en algunos países de América Latina que pueden apoyar estas necesidades.

Muchos trabajos han aludido a la importancia del contacto directo de los estudiantes con hablantes nativos del idioma extranjero y su papel en pasar aspectos negativos en el aprendizaje.

Las estrategias que hemos presentando en este trabajo, como en los anteriores, intentan potenciar la dinámica de la formación en los niveles educativos, no solo en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española en general, sino también de determinados aspectos de la lengua, como el del modo de subjuntivo en nuestro trabajo. Esperamos que los resultados de este artículo sean un punto de arranque para poner en marcha soluciones precisas y directas que sean útiles tanto para el profesor como para el estudiante. No hay duda alguna en que esto podría ser de gran utilidad cuando el profesor lleve a cabo los aspectos que hemos presentado en la propuesta de este trabajo, de la metodología de trabajar con los estudiantes, con los objetivos de la clase y finalmente con el proceso de elegir el material didáctico apropiado.

Bibliografía

ACUÑA, M. Leonor, et al., 1991: *Niveles de la enseñanza del español como segunda lengua, presentado en Primeras Jornadas Nacionales «De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua»*, Rosario, Argentina.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Ángeles: *La lengua española y la realidad de las aulas: reflexión desde la experiencia*. Disponible en: <https://docplayer.es/40151941-La-lengua-espanola-y-la-realidad-de-las-aulas-reflexion-desde-la-experiencia.html> (Consulta 20/12/2018).

⁶ Desde 2003, España no tiene un centro para la enseñanza del español en Iraq, pero últimamente se ha inaugurado un pequeño centro, pero con profesores no nativos, lo que señala que los estudiantes tienen casi el mismo nivel que en la universidad y probablemente sufren las mismas dificultades en cuanto al proceso del aprendizaje del español como LE.

DÍAZ ALCAUZA, Cristina: *La importancia de tener una actitud positiva frente al aprendizaje de un idioma*, Disponible en <http://www.londonacademyonline.com/la-importancia-una-actitud-positiva-frente-al-aprendizaje-idioma/#comments> (Consulta 29/09/2018).

GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, y MASSÓ PORCAR, Amparo: *Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera*, REDELE, *Revista Electrónica de Didáctica/español lengua extranjera*, 7. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:73a81e3c-1f5e-4362-94a9-696ac9d9eb22/2006-redele-7-04garcia-pdf.pdf> (Consulta 14/10/2018).

GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, 1995: *Sobre el modo verbal en español*, AEF, XVIII, págs. 177-203.

INSTITUTO CERVANTES, 1994: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm (Consulta 29/09/2018).

LEONTARIDI, Eleni, 2008: “Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda, JMC, págs. 183-202.

LLOPIS GARCÍA, Reyes, 2011: *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación, Madrid, pág. 136.

LOFFLER, Sabine: *Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:73a81e3c-1f5e-4362-94a9-696ac9d9eb22/2006-redele-7-04garcia-pdf.pdf> (Consulta 19/09/2018).

M. CORTÉS, Adriana, y C. MENEGOTTO, Andrea, 1999: “Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera”, *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE, Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz, págs. 193-201.

M. RODRÍGUEZ, Javier, y AMADOR LÓPEZ, Marta, 2001: “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español o arabófonos”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 31, págs. 39-42.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. y RUIZ MARTÍNEZ, A. M., 2014: *Apuntes de la asignatura La enseñanza de la gramática, correspondiente al máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.

OCHOA SIERRA, Ligia, y CUEVA LOBELLE, Alberto, 2014: *Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE)*, Folios, Segunda época, 39, págs. 3-14.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M., 2014: “La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32, págs. 20-28.

PASCUAL APARICIO, Sara, 2015: *Dificultades y errores en el aprendizaje Sara Pascual Aparicio del español en germanohablantes*, Universitat Jaume I de Castelló.

REYZABAL RODRÍGUEZ, María Victoria, 2004: *Perspectivas teóricas y metodológicas lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique, 2013: “Enseñar la competencia fonética”, en Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Portal Education, Valencia, págs. 2-65.

[SANTOS DE LA ROSA](#), Inmaculada, 2014: “Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español”, en [Eva Bravo-García](#) et al., (eds.) *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración [archivo de ordenador]*, págs. 189-220.

[SANTOS DE LA ROSA](#), Inmaculada, 2012: “Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos”, *MARCOELE, Revista de Didáctica ELE*, 14, págs. 1-15.

SIFRAR KALAN, Marjana, 2006: “Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real”, en [Enrique Balmaseda Maestu](#) (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Logroño 27-30 de septiembre de 2006, págs. 981-996.

STEVICK, E. W.: *Teaching Languages: A Way and Ways*, Newbury House, Rowley, 1980. [VILLATORO](#), Javier, “[Dios mediante](#): la percepción cultural del futuro en la lengua española”, en [Manuel Pérez Gutiérrez](#) y [José Coloma Maestre](#) (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* 13, Murcia, 2002, págs. 841-850.

دراسة تطبيقية للجوانب التداولية للصيغة الذهنية

ا.م. ايناس صادق حمودي

جامعة بغداد- كلية اللغات- قسم اللغة الاسبانية

ماجستير لغة اسبانية / علم اللغة

enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq

المستخلص

تمثل هذه الدراسة جزءاً من سلسلة من الأعمال التي تصف الوضع العام لعملية تعلم اللغة الإسبانية في كلية اللغات جامعة بغداد/ قسم اللغة الاسبانية، والتي تُعد المركز الوحيد في العراق الذي يتم تدريس اللغة الإسبانية به في جميع أنحاء البلاد. حيث يتعامل مع إحدى اشكاليات تدريس اللغة الإسبانية بشكل عام، وإشكالية تدريس الصيغة الذهنية للفعل او ما تسمى صيغة نصب الفعل المضارع بشكل خاص . إن الهدف من هذه السلسلة هو وضع بانوراما عامة للجوانب التي يمكن دراستها في عملية تعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية وتحديد أوجه الصعوبات التي يتم طرحها عادة. ان هذه الدراسة ليست فقط تجميع الأخطاء التي يرتكبها الطلبة الذين يدرسون اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، لكنها تقدم أيضاً اقتراحاً يساعد على استخدام هذه الصيغة بشكل صحيح.

كلمات افتتاحية: التعلم، الصعوبات اللغوية، اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، الطلاب العراقيون، الصيغة الذهنية.