



Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas

ISSN 1699 - 6569



Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Número 1

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editor responsable

Javier Aguado Orea

Coeditora

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

David Atienza de Frutos

Edición digital

Iria Rodríguez Pouso

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Licerias (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Se editó el 30/03/2007

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Artículos de referencia

[El subjuntivo: Nuevas reglas para nuevas estrategias](#)

Javier García de María - Centro de Idiomas Específicos de la Universidad de Hannover

4

Comentario

[Respuesta a García de María \(2007\)](#)

Alejandro Castañada Castro - Universidad de Granada

32

[Subjuntivo: ¿Cómo resolver el problema de enseñarlo?](#)

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

39

[Comentario sobre el subjuntivo: Nuevas reglas para nuevas estrategias de Javier García de María \(2007\)](#)

Clara Miki Kondo Pérez - Liceo Italiano E. Fermi de Madrid

43

Investigaciones en curso

[Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español](#)

Reyes Llopis García - Universidad Técnica de Aquisgrán (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen)

56

Biblioteca esencial

[Para y para que con verbos en infinitivo y subjuntivo: Un estudio con alumnos anglófonos de español](#)

Rachel Kirk - Mounds Park Academy, St. Paul (Minneapolis, EE.UU.)

65

[Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: Análisis de los errores más habituales](#)

Cinzia di Franco - Università degli Studi di Palermo (Italia)

83

Al día

[Al día](#)

Cecilia Ainciburu - Universidad Antonio de Nebrija

92

El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias

Javier García de María*

Centro de Idiomas Específicos de la Universidad de Hannover

Descriptores:

Subjuntivo, significación, intencionalidad, reglas

Key Words:

Subjunctive, signification, intentionality, rules

Resumen

El enfoque propuesto en este trabajo se distancia del mecanicismo que supone el sometimiento del aprendizaje del subjuntivo al vincularlo a determinadas construcciones sintácticas. En la aproximación que se expone se persigue una estrategia basada en la posición individual adoptada por el hablante en las diferentes situaciones comunicativas. Como pilares de dicho enfoque se proponen la significación de las proposiciones, inseparablemente ligadas a un contexto, y la actitud que el hablante adopta frente a su entorno. El subjuntivo se considera como el instrumento modulador capaz de transmitir las diferentes actitudes y matices intencionales y personales del hablante. La significación y la intencionalidad permiten al autor reducir el aprendizaje/enseñanza del subjuntivo a seis reglas.

Abstract

The approach adopted in this study represents a shift from the mechanistic perspective –in which learning the subjunctive would be linked to specific syntactic constructions. The approach taken here consists of pursuing a strategy based on the individual position adopted by the speaker in different communicative events. Both signification of propositions, indistinguishably linked to a context, and the attitude of the speaker towards his/her environment, are postulated here as bases of this approach. The subjunctive is considered the modulating instrument capable of transmitting all different attitudes and intentional/personal subtleties of speakers. Signification and intentionality allow reducing learning/teaching the subjunctive to six rules.

1 Puntos de partida

Es un lugar común, también retóricamente hablando, que el subjuntivo es una de las dificultades mayores en la enseñanza y en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En la práctica corre el peligro de ser reducido a formulaciones memorísticas, palabras clave y desencadenantes que “exigen subjuntivo”. En nuestra aproximación hemos buscado una estrategia totalmente diferente: la perspectiva comunicativa y la orientación al

*correo electrónico: garcia@fsz.uni-hannover.de

grupo meta. El subjuntivo es considerado como un medio para expresar la posición individual del hablante frente a hechos que suceden, informaciones y opiniones que le llegan. Frente a la realidad o frente a un interlocutor en una situación comunicativa dada, en definitiva.

Para ello nos hemos acercado al subjuntivo desde la perspectiva de la significación, incluida la propia significación del subjuntivo como modo, a la que nos referiremos a continuación. Nos hemos distanciado del enfoque mecanicista que supone el sometimiento del aprendizaje del subjuntivo a su aparición en determinadas construcciones sintácticas. La significación permite no sólo abandonar las insatisfactorias reglas, subreglas y excepciones que tienen por base la sintaxis, sino también reducirlas drásticamente: el uso del subjuntivo lo hemos formulado en seis reglas (en su muy manejable y sistemático *El subjuntivo. Valores y usos*, Borrego, Gómez Asensio y Prieto (1985) formulan 77 reglas, incluidas las 10 referidas a la forma).

Indudablemente es necesario explicitar la perspectiva desde la que se trata el subjuntivo, pero no nos sentimos obligados a dar una definición formal que, de cualquier modo, sería, una vez más, incompleta y, por ende, discutible. Preferimos partir de una base funcional de trabajo, que hemos reducido a los dos pares de términos ubicuos en la enseñanza de E/LE a la hora de contraponer el indicativo y el subjuntivo: son los pares ‘realidad’/‘objetividad’ frente a ‘irrealidad’/‘subjetividad’.

Aceptamos la idea de indicativo como modo para expresar la realidad y la ampliamos con contenidos tales como descripción, información, neutralidad u otros usos en la misma línea. En lo que se refiere al aspecto ‘objetividad’ añadiremos que no sólo lo entendemos en el sentido de análisis y distanciamiento objetivo usuales, sino que insistimos en la idea de ‘tratamiento de la realidad desde la perspectiva del objeto’. Lo que implica todo lo anterior.

Ante la idea de ‘irrealidad’ para el subjuntivo tenemos nuestra prevención y nuestras reservas. ¿Qué es irrealidad, qué es la irrealidad? Si se entendiera por irrealidad lo no existente, entonces lo rechazamos y preferimos hablar de realidades desconocidas, posibles, no demostradas o, también, de la realidad como objeto de interpretación. Entendemos que el subjuntivo presenta realidades alternativas, alternativas a la realidad o la realidad pasada por el filtro modulador del hablante. El subjuntivo modula la realidad, no de manera ‘subjetiva’ en el uso que llega a hacer de este término un sinónimo de arbitrariedad, imprevisibilidad o ausencia de racionalidad, sino en el sentido de ‘tratamiento de la realidad

desde la perspectiva del sujeto'. El subjuntivo nos presenta la realidad, o una realidad alternativa, posible, deseable, etc.; con el valor añadido, con la plusvalía, de la actitud personal del hablante.

Nuestra búsqueda de tratamientos alternativos para el aprendizaje del subjuntivo en el español como lengua extranjera tuvo dos puntos de partida: el grupo meta y el enfoque. Elegimos tanto el procedimiento *bottom-up* como el *top-down* para llegar a nuestras metas.

Desde estos presupuestos, comenzamos por detenernos expresa y directamente en las necesidades del grupo meta. La primera pregunta que había que responder era la de la finalidad: para qué quiere el aprendiz la lengua. La segunda cuestión era la de qué grado de comprensión de la lengua en sí misma necesita (persigue, le interesa, le obliga, etc.) el aprendiz. La tercera era la cuestión de qué experiencia previa traía para aprender la lengua. La experiencia del autor está ligada a tres grupos meta: estudiantes de filología, y estudiantes de especialidades no filológicas, entre los que a su vez importa diferenciar dos subgrupos: quienes buscan un dominio del español a nivel de lengua común y quienes necesitan el español como lengua para fines específicos. El primer grupo necesita el conocimiento científico de la lengua, no así los segundos ni los terceros. Pero los terceros precisan de una aproximación específica al español exigida por la retórica propia del lenguaje de su especialidad.

Nos gusta resumir el nivel de profundización lingüística aplicando a la enseñanza y aprendizaje del español dos expresiones de mucha actualidad en el campo de las nuevas tecnologías: conocimiento de la lengua a *nivel* de especialistas y conocimiento de la lengua a *nivel* de usuario. El estudiante de filología (románicas, hispánicas, posible futuro profesor de español) será el especialista. No así el usuario de español como lengua común. ¿Y el aprendiz de lengua para fines específicos? Este fue realmente el grupo meta que nos llevó a lo que se convirtió en línea de salida para iniciar el *top-down*: la retórica y, unida a ella, la concepción filosófica de la lengua¹. Aquí seguimos los trabajos de Eggs (1981, 1994, 1996) que a su vez estaba en la corriente de la neoretórica francesa (Anscombe y Ducrot, 1983; Plantin, 1993)

Antes de pasar a las reglas vamos a comentar los dos pilares sobre los que hemos dicho que se asienta nuestra aproximación al subjuntivo y las reglas resultantes: la SIGNIFICACIÓN y la INTENCIONALIDAD. La primera es el nivel general de la lengua; la segunda se localiza en el nivel particular de las realizaciones de habla, de las realizaciones individuales del hablante.

2 Significación: la base de las reglas

Si decimos que la significación es el fundamento lingüístico de nuestra aproximación al subjuntivo, no se debe entender que seguimos hablando de la significación del verbo de la oración principal, como lo hace alguna de las reglas tradicionales. Por una parte, porque la significación es la referencia general y unitaria para todas las reglas. Por otra, porque en nuestro enfoque del subjuntivo se ha abandonado el nivel sintáctico para pasar al semántico.

La significación afecta evidentemente a la palabra aislada: un nivel que a la hora de tratar el subjuntivo también tiene su contribución. Sin embargo, aquí nos interesa fundamentalmente, a), la significación de la frase: la frase como unidad significativa. Nos interesa igualmente b), la significación del texto en su coherencia, y finalmente, c), la significación determinada por el contexto de cada situación comunicativa.

El contexto comunicativo adquiere la máxima importancia. Todo enunciado se inscribe en un contexto. Y es en el contexto donde un enunciado adquiere su significado preciso. Para nuestros objetivos es muy útil recordar esos verbos con más de un significado de los que ya nos hablan las reglas tradicionales: su polisemia se reduce en el contexto y, dependiendo del significado concretado, van luego ligados a una construcción con indicativo o con subjuntivo.

En relación con el contexto es imprescindible mencionar y realzar un aspecto de la lengua sistemáticamente olvidado: la prosodia. La prosodia es un terreno muy propicio a las realizaciones individuales. La intensidad que el hablante ponga sobre una palabra o las diferentes entonaciones que dé a una frase, no sólo van a reforzar la significación y la intencionalidad que dicha frase transmita habitualmente, sino que también podrán alterarlas. Un hablante puede formular un aserto con determinadas palabras, pero si a ellas superpone un tono irónico, por ejemplo, su interlocutor entiende sin lugar a dudas que lo que el hablante está comunicando no coincide con el significado estricto de las palabras que emplea. Dada una situación semejante, puede ser la prosodia la que determine la elección entre indicativo y subjuntivo, pues es la prosodia la que expresa la intención del hablante.

La frase tiene una significación y también una estructura. Desde nuestro enfoque del subjuntivo la estructura sintáctica es considerada como un molde: las diferentes estructuras se han “especializado” en transmitir determinados significados. Eso no excluye que una estructura dada no esté capacitada para transmitir otras significaciones o que una

significación, una proposición, no pueda ser transmitida por más de una estructura. Examinemos la correlación estructura-significación con la ayuda de unos ejemplos prácticos:

- (1) Es posible que venga
- (2) Es imposible que venga
- (3) No es posible que venga
- (4) No es imposible que venga

En primer lugar debemos imaginarnos un contexto para las frases: siempre debemos imaginar un contexto y desarrollar este automatismo. Pongamos la sencilla situación comunicativa en la que el hablante A pregunta al hablante B si la persona X va a acudir a la fiesta que quieren organizar para el fin de semana. Las cuatro frases son cuatro posibles respuestas del hablante B.

En segundo lugar constatemus que todas las frases pertenecen a la misma construcción sintáctica: estamos ante la bien conocida estructura ser/estar (V1) + adjetivo + que + V2, y por tanto ante una oración sustantiva impersonal.

En (1) y (2) la oración principal tiene forma afirmativa; en (3) y (4) negativa. Desde el punto de vista de la sintaxis los pares son exactamente la misma construcción. Sin embargo, desde el punto de vista del significado el emparejamiento cambia: ahora son las frases (1) y (4) y (2) y (3) las que expresan lo mismo. Es decir, (1) y (4) expresan duda; (2) y (3) desacuerdo. En las frases (2) y (3) el hablante niega una aseveración previa implícita o explícita. En una ocasión lo hace sirviéndose de un enunciado en construcción negativa y en la otra poniendo la negación en el prefijo privativo del adjetivo.

Lo anterior nos permite cerrar este corto tratamiento de la significación adelantando una conclusión general: no es sólo, por ejemplo, el verbo en construcción negativa o afirmativa lo que afecta al significado de una frase (paradigma de alguna de las reglas tradicionales), sino la suma de los contenidos significativos de las palabras que la integran. La significación final de la frase vendrá dada por los aportes convergentes o divergentes de los elementos que la constituyen, además de las influencias modificadoras a las que pueda someterla el contexto.

3 Intencionalidad: la perspectiva del hablante

Pasemos al segundo pilar de nuestras reglas. Tomemos como introducción la estructura de la frase (1) anterior, puesta en otro contexto:

Hablante A: “De eso estoy seguro al 100%”.

Hablante B: “Es posible que sea como tú dices, pero yo no lo veo tan claro”.

En la versión escrita es imperiosa la parte adversativa de la respuesta para evitar ambigüedades. Sin embargo, en un contexto oral la distribución de la intensidad y la entonación harían evidente cuál es la posición de B: no está de acuerdo con A. El hablante B está empleando, ciertamente, una construcción que la lengua emplea normalmente para transmitir la imposibilidad de decidirse a favor o en contra de la veracidad o falsedad de una proposición. Ahora bien, en este caso él está utilizando esa construcción para rechazar que la interpretación dada por su interlocutor sea la correcta. Ha utilizado el molde de la indecisión, no para expresar una posición dubitativa, sino para quitar aristas a su aseveración. Ha elegido el camino de la cortesía, pero de cualquier modo la realización contextual de habla ha dado como resultado una impugnación, un desacuerdo.

Con ello hemos entrado en contacto con la intencionalidad. Estábamos convencidos de que una gramática comunicativa del subjuntivo requiere un concepto general de partida más cercano a las vivencias y a las necesidades de sus grupos meta que las ideas de ‘retórica’ o ‘argumentación’, perspectiva que de todos modos también hemos esbozado en otra parte (García de María, 1999, 2001). Dicho concepto se ha concretado en ‘intencionalidad’.

‘Intencionalidad’ en sí mismo es un término menos marcado y que nos deja más próximos a la cotidianidad, a lo individual y lo personal. Justamente lo que buscamos en nuestra aproximación al subjuntivo, pues ponemos expresamente al sujeto en el epicentro de la comunicación. Todo lo demás, desde su interlocutor a los perceptos físicos que le llegan, son estímulos frente a los que tiene que reaccionar. La intencionalidad ocupa el nivel de las realizaciones de habla personalizadas; encarna la perspectiva individual del hablante.

Bajo ‘intencionalidad’ incluimos lo que el propio hablante desea comunicar, la forma en que busca hacerlo y la finalidad con la que pretende hacerlo: qué, cómo, para qué. Si a esto se le añaden las connotaciones del adjetivo y del participio de la misma raíz, ‘intencional’ e ‘intencionado’, entonces se redondea el contenido de ‘intencionalidad’ con el complemento de ‘conciencia’. Sobre la base de la conciencia, la intencionalidad en la comunicación tiene, por tanto, estos tres lados: a) el contenido – el qué; b) la forma – el cómo; c) la finalidad – el para qué.

No por archisabido se debe perder de vista: la intencionalidad es anterior e independiente del conocimiento del sistema gramatical de una lengua. Usamos la lengua porque queremos decir algo. Y, si queremos decir algo, queremos decirlo para alguien.

Pretendemos además que en el interpelado se produzca una reacción, y buscamos los medios para lograrlo. Vamos a utilizar los términos de ‘hablante’ e ‘interlocutor’ tanto para la comunicación oral como para la escrita, lo cual, de todas formas, no afecta al uso del subjuntivo.

El objetivo de las reglas que proponemos es presentar una gramática del subjuntivo para la clase de E/LE y la queremos presentar desde la perspectiva del yo: el hablante/yo que desea comunicar contenidos y que desea comunicarlos con matices diferentes. Es decir, desde la perspectiva de la primera persona que quiere, desea, pide, teme, duda, valora, incita, fuerza, amenaza, persuade, contradice, arguye, discute y disputa, especula, etc. Decimos el hablante e insistimos en la perspectiva del yo: los protagonistas de un diálogo hablan, individualmente, desde su propia perspectiva.

Como ampliación y observación: esto es igualmente aplicable a la narración. El narrador (hablante actual) cambia la perspectiva temporal, pero ¿cambia también la intencionalidad de los protagonistas de los hechos narrados? Tomemos el ejemplo

(5) Ella pensaba que era imposible que llegara a tiempo.

En la narración se está haciendo referencia a una tercera persona. Pero en el momento de los hechos aquel protagonista, como hablante, se manifestó directamente en primera persona o desde su propia perspectiva: “No creo que llegue a tiempo” / “Es imposible que llegue a tiempo”. *Llegue* en los hechos que sucedieron; *llegara* en la narración. No hay cambio de modo. El narrador no ha influido en el uso del subjuntivo.

No obstante, existe otro tipo de situaciones en la narración que son las realmente interesantes en lo que afecta al subjuntivo: son aquellas en las que el narrador se inmiscuye en lo narrado. Lo que dijo en su momento el hablante protagonista de los hechos, Elena, por ejemplo, (6), al pasar por boca del narrador puede mantener el modo, como anteriormente, (7) o, cambiarlo (7’):

(6) No creo que Luis haya llegado a tiempo.

(7) Elena dijo que no creía que Luis hubiera llegado a tiempo.

(7’) Elena dijo que no creía que Luis había llegado a tiempo.

La cuestión que se plantea es determinar qué sucedió exactamente. En (7) el narrador cuenta, sin más, lo que dijo Elena. Se inhibe de lo sucedido: no valora, no sabe, no le importa. En (7’) nos informa, sin embargo, de que Luis había llegado. Él lo sabe. Elena, o no lo sabía, o se negaba a aceptar por una razón o por otra lo que alguien le estaba contando. El uso del indicativo o del subjuntivo no es arbitrario, sino que ha servido para

que el narrador, el hablante actual, repetimos, nos transmitiera informaciones suplementarias sobre la situación narrada.

4 El subjuntivo. Reglas

Primera premisa: lo que en adelante se llama reglas, apenas si son reglas en el sentido tradicional. Presentan conceptos e ideas. Escuetamente simplificado: son formulaciones para los diferentes campos de significación e intencionalidad. El título de la regla está definido en un máximo de tres o cuatro palabras claves. Tienen ante todo una función nemotécnica. En el enunciado se precisan de manera abreviada las ideas básicas del contenido.

Regla I: Regla del deseo, la influencia y la finalidad

El hablante quiere que algo se realice o que no se realice, pretende que algo suceda o que no suceda.

En parte esta regla está cerca de aquella que entre las reglas tradicionales hace depender el uso del subjuntivo del significado del verbo de la oración principal: órdenes, prohibiciones, sentimientos, etc. Se aleja de ella porque, al separarse de la estructura sintáctica es capaz de asumir formulaciones que van expresadas, por ejemplo, en construcciones finales o, también, en sustantivas impersonalesⁱⁱ. Según esta primera regla el hablante quiere que las cosas sucedan en la dirección que a él le conviene y trata de influir para conseguir su objetivo, directa o indirectamente. Directamente en forma de una orden o una prohibición, por ejemplo. Indirectamente en forma de la expresión de un deseo o un sentimiento: el hablante no trata de imponerse frontalmente a su interlocutor, sino que trata de manipular emocionalmente su actitud de suerte que el resultado de su acción, o su no acción, se adapte al objetivo que el hablante persigue. Observémoslo en los siguientes ejemplos:

- (8) Te aconsejo que te tomes una aspirina cuando tengas dolor de cabeza
- (9) Te prohíbo que te tomes una aspirina cada vez que tienes un pequeño dolor de cabeza
- (10) Me gustaría que me acompañaras a hacer las compras
- (11) Espero que me acompañes a hacer las compras
- (12) Siento que no te animas a venir; me darías una gran alegríaⁱⁱⁱ
- (13) Los empleados renunciaron a una subida de sueldo para que su empresa pudiera seguir siendo competitiva
- (14) El conferenciante expuso de modo que los no especialistas también le entendieran

Los ejemplos (12) y (14) merecen un pequeño comentario en pro del afianzamiento de la perspectiva significativa del subjuntivo. Afectan a dos niveles distintos. Por tanto, es influencia: ‘siento’ es un dardo dirigido a los sentimientos del interlocutor.

En (14) tenemos un ejemplo que ilustra muy bien la finalidad y la intencionalidad del hablante. De paso, deja al descubierto el problema de fondo que se produce cuando se explica la gramática del subjuntivo menospreciando la comunicación y los contenidos significativos. Con construcciones similares a (14) se suele aludir en las normas tradicionales a la aparición del subjuntivo en las oraciones consecutivas. Sólo limitándose a la mera estructura sintáctica se puede hablar en tales casos de consecuencia y de oración consecutiva, cuando lo que pueden expresar es simple finalidad, como en nuestro ejemplo, o incluso desacuerdo, en otros ejemplos. Si se emplea el indicativo, (14a), estamos hablando de hechos comprobados: a) consecuentemente el público entendió; o quizá, b), y por eso el público entendió.

(14a) El conferenciante expuso de modo que los no especialistas también le entendieron

Conocemos la consecuencia y/o la causa, pero lo que no sabemos es si ése había sido el objetivo premeditado del conferenciante. Esto sí que lo sabemos en la construcción con subjuntivo (14): el conferenciante se esforzó y quiso adaptarse a su público. Por el contrario, lo que no sabemos ahora es si, efectivamente, su auditorio le entendió. Por tanto, tampoco sabemos si se produjo una consecuencia. Y, sin consecuencia, no hay consecutiva. Indicativo/subjuntivo, dos contextos, dos contenidos significativos diferentes: no puede haber confusión.

Regla II: Regla de la duda y la indecisión

El hablante no puede decidirse a favor o en contra de la veracidad o la falsedad de una proposición.

El hablante se encuentra en una situación, frente a una proposición, ante la que no sabe qué actitud tomar. No sabe si está a favor o en contra de cualquiera que sea el contenido, el mensaje o la realidad de una aseveración, de una opinión, de un hecho. Cuando se toma partido a favor de una opción, el hablante ya ha tomado una decisión y ha

salido del campo de la duda. Pero si no puede tomar la decisión o no desea comprometerse, al final del análisis el hablante sólo llegará a una conclusión, que podemos formular así: “puede que sea así o puede que no sea así, pero realmente no lo sé”. La esencia de la duda es permanecer en la duda. Y ésta la expresamos en subjuntivo.

Ilustremos la regla comparando las siguientes frases. Un hablante en el contexto adecuado, por ejemplo, en el que hemos visto anteriormente, responde a la pregunta “¿Va a venir X a nuestra fiesta?”. Su respuesta podría admitir las formas

- (15) Por supuesto. Estoy seguro de que viene
- (16) Creo que sí, que va a venir
- (17) Creo que es probable que venga
- (18) Es posible que venga

Ninguna de las cuatro respuestas expresa la certidumbre absoluta del “sí” o del “no”. La primera respuesta exhibe un alto margen de seguridad a favor de que el hecho suceda. La certeza de la segunda respuesta es inferior, aunque todavía considerable. La aportación positiva del “creo” la tenemos en dos ocasiones, pero la aportación del “probable” frente al “sí” acerca peligrosamente la tercera respuesta a la cuarta. Adjudicar al hablante una toma de posición positiva en la última respuesta no parecería nada justificada: las posibilidades de que suceda lo uno o lo otro son prácticamente las mismas. Con esta respuesta el hablante comunica que no lo sabe o que no desea correr el riesgo de equivocarse. Recapitulemos de nuevo: tenemos duda cuando el hablante concluye con un ‘pero no lo sé’.

Como OBSERVACIÓN: saber/conocer en la recapitulación ‘pero no lo sé’ es únicamente una conclusión concisa, lapidaria y, por supuesto, con finalidad nemotécnica. Respecto al tratamiento de ‘duda’, nuestra definición en realidad no tiene nada de particular, lo que, lejos de plantear un problema al alumno, le facilita la comprensión. Está expresando con otras palabras la definición 1., y también 2., del diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Tener el ánimo perplejo y suspenso entre resoluciones y juicios contradictorios, sin decidirse por unos o por otros”; “Desconfiar, sospechar de alguien o algo”. La definición 3. nos lleva justamente a nuestra regla III, la del desacuerdo: “Dar poco crédito a una información que se oye” (RAE, *Diccionario*).

Por lo demás, aprovechemos la aparición del verbo ‘creer’ como puente para pasar a la siguiente regla.

Regla III: Regla del desacuerdo y la discrepancia

El hablante desea expresar su oposición, poner en duda, expresar desacuerdo o contradecir una afirmación formulada con anterioridad por su interlocutor o deducible del contexto.

Lo fundamental para que el hablante pueda aplicar esta regla en una situación comunicativa dada, es que en dicha situación se haya pronunciado una aseveración ante la que él pueda reaccionar. Elemental: si no hay una opinión previa (aunque sólo sea implícita) un hablante no puede pronunciarse en contra de ella.

Hemos cerrado las explicaciones de la regla anterior aludiendo expresamente al verbo 'creer'. Estamos pensando en las dificultades que tienen las reglas tradicionales cuando se encuentran con los verbos de lengua o con los que expresan procesos o percepción intelectuales. Tenemos la convicción de que es aquí donde se produce la máxima desorientación de los discentes en el aprendizaje del subjuntivo. Merece la pena extenderse un poco más en esta regla. Sigamos adelante tomando 'creer' como prototipo.

Una observación fundamental: el verbo 'creer' no es un verbo que exprese duda. 'Creer' se encuentra al final de un proceso analítico que ha desembocado en unas conclusiones a favor o en contra de la proposición de partida: "Creo en Dios" o "No creo en Dios". ¿Dónde está la duda? Otra cuestión diferente es el aspecto de la cortesía, que ya hemos destacado anteriormente: en las realizaciones de habla el uso de 'creer' se ha convertido en determinadas situaciones en un medio para limar asperezas y tratar con cortesía al interlocutor. La formulación cortés de un aserto puede ser una manera menos agresiva de comunicarlo, pero no cambia su contenido. La duda es una cuestión del intelecto; la cortesía es asunto del comportamiento social. No se deben confundir: 'creer' participa de la segunda, pero no de la primera^{iv}.

Dice la regla tradicional que cuando el verbo principal está en afirmativa el verbo de la subordinada que le sigue irá en indicativo y que cuando el verbo principal está en negativa el de la subordinada irá en subjuntivo^v. Tres situaciones comunicativas de distinta calidad nos van a ilustrar que desde el punto de vista de la significación la regla tradicional que se refiere al grupo de verbos al que hemos aludido no es aceptable.

Comencemos por una situación de profundo contenido filosófico-metafísico. Imaginemos el contexto en el que dos personas dialogan sobre la existencia de Dios. Una de ellas pronuncia una de estas dos frases:

- (19) Ya sé que tú sí que crees que Dios existe, pero tú también sabes que yo no creo que Dios existe.
- (19') Ya sé que tú sí que crees que Dios existe, pero tú también sabes que yo no creo que Dios exista.

Estas dos aseveraciones tendrán realizaciones prosódicas distintas, donde seguramente el “existe” de (19) es el elemento más afectado. De cualquier forma, (19) implica una conclusión firme y cierra el camino a toda discusión posterior. El hablante niega la teoría que afirma que Dios existe. Esta proposición la podríamos formular también así:

- (20) Ya sé que tú sí que crees que Dios existe, pero tú también sabes que yo no lo creo.

El enunciado (19) es declarativo en todas sus partes y el “yo no lo creo” de (20) tiene la misma fuerza declarativa y conclusiva que el “...tú sí crees que Dios existe”, que es el antecedente del ‘lo’ de “... no lo creo”. La formulación (20) no es una alternativa a (19) porque este último enunciado sólo es conclusivo en la primera parte. No así en la segunda, donde el camino queda abierto a la interpretación: el hablante está ciertamente en desacuerdo con su interlocutor, ahora bien, eso no excluye que no considere la eventualidad o la hipótesis de que Dios pudiera efectivamente existir.

Sigamos con otro ejemplo a favor de la regla de la significación y en contra de la tradicional. Ahora el contexto es más humano, podemos decir que es psicológico. En una segunda situación comunicativa dos conocidos se encuentran unos días después de una cita fallida a la que uno acudió y el otro no. El que acudió y se cansó de esperar puede decir:

- (21) Disculpa que me enfadara, pero entonces no sabía que habías estado intentando llamarme por teléfono para avisarme
- (21') Disculpa que me enfadara, pero entonces no sabía que hubieras estado intentando llamarme por teléfono para avisarme

“... no sabía que...”: desde la perspectiva sintáctica, el verbo de la principal negado y el de la subordinada una vez en indicativo y otra en subjuntivo. Las construcciones no son incorrectas: transmiten contenidos significativos diferentes. En (21) el hablante acepta abiertamente que su interlocutor ha intentado llamarle: se lo ha dicho una tercera persona o lo ha comprobado por sí mismo. En (21') el hablante no tiene conocimiento de lo que ha sucedido realmente. Aparentemente acepta lo que le dice su interlocutor, pero no tiene la seguridad absoluta. El residuo de inseguridad le lleva a poner en duda de manera más o

menos velada la versión de su interlocutor. La realización prosódica en el contexto dado será una de las claves para medir el grado de sospecha o de desacuerdo del hablante.

Finalmente un ejemplo también cotidiano, pero emocional:

- (22) No puedo creer que me hayas estropeado el equipo de alta fidelidad
- (22') ¡No puedo creer que me has estropeado el equipo de alta fidelidad!
- (23) No *me* puedo cree que me has estropeado el equipo de alta fidelidad

En los ejemplos hemos introducido una construcción modal, pero ello no afecta a la parte sintáctica formal, sino más bien a la emotiva. En (22) el hablante se puede estar preguntando si realmente el otro lo ha hecho, pues no lo ha visto. Quizá le esté gastando una mala broma. Rechaza la información. En (22'), y para comenzar, estamos seguros de que la prosodia y el contexto exigen en lo escrito los signos de exclamación. El otro lo ha hecho, ha estropeado mi equipo de alta fidelidad, lo veo, la realidad es aplastante. Si introducimos el 'me' de interés en (23) la necesidad del indicativo es todavía más fuerte. A no ser que el protagonista se niegue en redondo a aceptar la catástrofe, la realidad que tiene delante^{vi}, en cuyo caso puede expresarse otra vez con (22) o con (23')

- (23') No *me* puedo creer que me hayas estropeado el equipo de alta fidelidad.

Algo que la regla de la discrepancia tiene en común con la tradicional: el desacuerdo con el otro es una reacción negativa. Negamos lo que el otro dice y nuestro rechazo lo introducimos generalmente comenzando con un 'no', por lo que ya estamos en una construcción sintáctica negativa. Ahora bien, una reacción de negación no implica irremediamente una construcción sintáctica negativa. Para la significación la negación no depende de la presencia del 'no', sino de que dicha negación sea asumida por un componente u otro de la frase, aunque ésta resulte luego una construcción formalmente afirmativa. Lo hemos visto desde uno de los primeros ejemplos que hemos aducido ("Es imposible que venga"). Entonces era el adjetivo el elemento que aportaba la negación. Ahora ha llegado el momento de mencionar verbos como 'negar', 'desmentir', 'discrepar', 'disentir', 'impugnar', 'rebatir', etc., en los que la negación es inherente a su propio significado y que piden subjuntivo..., aunque tengan que ir en construcciones afirmativas. O finalmente, un verbo como 'dudar', que utilizamos para decirle a un interlocutor que dudamos que tenga razón, no sólo lo estamos usando en afirmativa, sino que, además de no tener nosotros un asomo de duda, le estamos diciendo a él que está completamente equivocado.

Incluso la prosodia misma puede ser el único factor que soporte el aspecto de la negación. Ilustrémoslo con una situación comunicativa que volveremos a aportar más adelante para ilustrar los diferentes contenidos significativos que puede tener una misma frase al incluirla en diferentes contextos (la mamá está en desacuerdo con el niño que se empeña en que se ve mejor la película tumbado de mala manera en el suelo): “No. Es mejor que te sientes en el sofá”, (28). El desacuerdo es evidente en la formulación total. Pero no deja de ser evidente si suprimimos el miembro “No”. La segunda parte de la respuesta es una construcción afirmativa y que, además, no tiene ningún componente con carga negativa. Lo importante es que en el contexto esta respuesta se dará, casi con toda seguridad, en un tono de autoridad, que será el que transmita la posición negativa, de desacuerdo, de la madre.

Regla IV: Regla del comentario y la valoración

El hablante desea emitir un juicio de valor o comentar un hecho o algo que se prevé que va a suceder.

El comentario o la valoración no son una reacción a favor o en contra de otra opinión o de una proposición formuladas previamente. El hablante emite su opinión, su apreciación, su propio juicio sobre el asunto de que se trate sin ánimo de contradecir o polemizar.

(24) Es lógico / razonable / natural / esperanzador que la sociedad trate de proteger el medio ambiente

Apreciemos, en primer lugar, la diferencia entre esta regla y la regla del desacuerdo. En esta regla el hablante no está contradiciendo, ni mostrando desacuerdo, ni poniendo en duda una aseveración de otro. El hablante se limita a ofrecer su visión, su interpretación, del asunto. Pero dejemos constancia, en segundo lugar, de que en las realizaciones de habla entre el comentario, por un lado, y la influencia o el desacuerdo, por otro, suele haber una frontera muy difusa. Un comentario deriva fácilmente en deseo de influir. O el hablante, con completa independencia de la intencionalidad de su interlocutor, puede atribuirle a éste una posición/opinión implícita que decide contradecir.

Veamos los siguientes ejemplos, localizados en contextos diferentes:

- (25) La mamá hablando con la abuela sobre el niño que está en el suelo viendo la película de dibujos animados:
“Sería mejor que se sentara en el sofá, pero él se siente bien así”
(comentario)
- (26) La mamá al niño que pregunta dónde está mejor para ver la película de dibujos animados:
“Es mejor que te sientes en el sofá”
(consejo - influencia)
- (27) La mamá al niño que está jugando por el suelo, haciendo ruidos y no dejando ver la película de la tele a sus padres:
“¡Es mejor que te sientes en el sofá de una vez!”
(orden - influencia)
- (28) La mamá al niño que se empeña en que se ve mejor la película tumbado en el suelo
“No. Es mejor que te sientes en el sofá”
(desacuerdo y, seguramente, orden)

OBSERVACIÓN. Sírvannos los anteriores ejemplos no sólo como ampliación de la idea expuesta, sino como constatación de una propiedad general de nuestras reglas con implicaciones de más largo alcance en la enseñanza del subjuntivo: se fundamenta en la intencionalidad del hablante, que sabe en todo momento qué desea decir. En sus realizaciones de habla la intencionalidad del hablante no tiene por qué expresarse en un registro único: ni en lo que afecta a esta regla ni en lo que afecta a otras. Para el interlocutor, y en el contexto concreto, será importante precisar cuál es el matiz principal que su oponente, el hablante, está transmitiendo. Ahora bien, puede incluso resultar en un error para la comunicación que el interlocutor interprete que el aserto que le llega del hablante tiene un sólo registro intencional. Podrá tener más y, en principio, serán convergentes en el objetivo de reforzar la intencionalidad del hablante. Para la enseñanza del subjuntivo es necesario aislar los diferentes campos de intencionalidad. El aprendiz de español tiene que aprender a reconocerlos, pero a la hora de utilizarlos, a la hora de la producción, será para él tan importante la seguridad de saber que todos ellos se expresan con subjuntivo.

Regla V: Regla del desconocimiento, la imprecisión y la indeterminación

El hablante desea expresar que las personas o cosas a las que se hace referencia, el lugar y el tiempo en los que acontece algo, la forma en que algo sucede o la cantidad en que algo se mide son desconocidos, no están concretados y determinados, son imprecisos.

El hablante busca, necesita algo o a alguien; fija los aspectos de tiempo, lugar, manera y cantidad que afectan a un antecedente, una acción, etc. Sin embargo no busca, ni se refiere a una persona, cosa, momento, lugar, modo o cantidad concretos, definidos, conocidos. No desea o no puede expresar estos aspectos con carácter exacto: lo hace como referencia.

El concepto de ‘desconocimiento’ ha resultado efectivo en la práctica, adquiriendo función de desencadenante. Pero apresuremonos a aclarar que, a los efectos de esta regla y también la regla de las hipótesis, al concepto ‘desconocimiento’ y a su contrario ‘conocimiento’ no le damos ninguna dimensión filosófica o psicológico-cognitiva. En relación con los otros dos conceptos que sirven de título a la regla se debe deducir que ‘desconocimiento’ tiene el sentido de no poder identificar o determinar, no estar informado, no saber algo, etc.. Es el uso normal que recibe en manuales sobre la utilización del subjuntivo al tratar las oraciones de relativo o las concesivas, incluido el ya mencionado de Nieto / Asensio / Prieto (1985).

Comparemos las diferencias de significados y situaciones comunicativas en los que aparecen los siguientes pares de enunciados:

- (29) “Disculpe, estoy buscando a un colega suyo que sabe mucho de informática, pero no sé como se llama. ¿Puede Vd. ayudarme?” Respuesta: “Sí, sí claro. Es el Sr. X. Su despacho es el 118”.
- (29’) “Disculpe, estoy buscando a alguien que sepa mucho de informática. ¿Puede Vd. ayudarme?” Respuesta: “Lo siento, pero no conozco a nadie”.
- (30) Hablante dice: “Irán de vacaciones a donde Elena quiere”. Interlocutor: “¿A dónde?”. Hablante: “José me ha dicho que Elena se ha empeñado en ir a Lanzarote”
- (30’) Hablante dice: “Irán de vacaciones a donde Elena quiera”. Interlocutor: “¿A dónde supones que pueden ir?”. Hablante: “Ni idea. Lo digo simplemente porque José nunca se ocupa de esos asuntos”.
- (31) Hablante pregunta: “¿Cómo quieres que te prepare el flan?”. Interlocutor: “Házmelo como tú sabes, que me gusta muchísimo”
- (31’) Hablante pregunta: “¿Cómo quieres que te prepare el flan?”. Interlocutor: “Házmelo como quieras. Me da lo mismo”.
- (32) “Ha dicho que Alfonso vendrá a las 7 y luego iremos al cine”
- (33) “Ha dicho que cuando venga Alfonso iremos al cine”

Las diferencias entre los miembros de estos pares son claras. En el primer par el hablante se refiere por un lado, (29), a una persona concreta a la que identifica, no por su nombre, pero sí por unos conocimientos especiales que posee. Eso no quiere decir que la busque debido a sus conocimientos, que es exactamente lo que se expresa en el segundo miembro (29’).

En el segundo par el interlocutor ha interpretado con exactitud la formulación en indicativo o en subjuntivo del hablante. En (30) sabe que el hablante puede darle el nombre del lugar; también sabe que lo máximo que puede recibir en (30') es una especulación.

El par tercero no necesita muchas aclaraciones. Es evidente que en (31) el hablante está pensando en un solo y exquisito flan, mientras que en (31') puede que le dé lo mismo que el postre sea flan o que sea queso.

Extendámonos un poco más en el comentario del último par. En (33) no solamente no está concretado exactamente el momento, sino que incluso podría subyacer una condición:

(33') Ha dicho que cuando venga Alfonso mañana, *si es que realmente viene*, iremos al cine.

No así en (32):

*(32') Ha dicho que Alfonso vendrá a las siete, *si viene*, e iremos al cine.

La seguridad de 'vendrá' y la incertidumbre de 'si viene' se contradicen (no confundir con un enunciado como "Si viene Alfonso, vendrá a las siete (y si no, no viene)").

Esta carga significativa de posibilidad/hipótesis/condición/inespecificidad/momento indefinido la poseen 'cuando', 'después de que', 'antes de que', 'en el momento en que' y demás expresiones de esta categoría. Han de referirse lógicamente al futuro, puesto que si se refieren al pasado estamos ya ante hechos consumados y, por tanto, conocidos. Es decir, que necesitaremos comunicarlos vía indicativo. ¿Y en presente?

La regla tradicional reza que en presente 'cuando' va seguido de indicativo. Es formalmente correcto. Desafortunadamente los ejemplos que a continuación se dan para ilustrar la regla no expresan temporalidad, sino aspectos como hábito, repetición, norma, etc. Un enunciado como (34) expresa temporalidad y es también una construcción con presente... pero un presente histórico y un recurso estilístico.

(34) Ayer voy tranquilamente por la calle, alguien me toca en el hombro y, cuando me vuelvo, ¿a quién me encuentro?

Como se observará, esta regla afecta ante todo a las construcciones de pronombre relativo y a las construcciones con adverbios relativos: donde, cuando, como, cuanto. Lo

mismo que decimos “la persona que viene” o “la cosa que quiero” también podemos sustituir los adverbios relativos por expresiones como ‘el momento en que..’, ‘el lugar en el que...’, ‘la manera en que...’ o ‘la cantidad que...’ y aplicarles los mismos criterios respecto al uso del subjuntivo.

Permítasenos nuevamente UN EXCURSO como refuerzo de la regla y de la perspectiva de la significación. La regla “resulta problemática, por ejemplo, en el caso en que se combine el carácter definido del determinante de un sintagma nominal y el carácter virtual del subjuntivo como en *«Tráeme las llaves de color rojo que estén en el llavero de la pared»*. La cita es una observación real que se nos ha hecho. Nuestro primer interrogante es si su autor y nosotros damos el mismo significado al término ‘virtual’. De acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente, vemos ‘virtual’ en relación con el subjuntivo como otra forma de decir ‘realidad desconocida, posible, alternativa, etc.’ Para el análisis de la proposición global, por lo demás, hay que plantearse si los elementos que la integran, incluidos los determinantes, virtuales o no, son significativamente convergentes entre sí. En el ejemplo de la cita no se dan estas condiciones: es una construcción gramatical correcta, pero el enunciado no es funcionalmente comunicativo.

El ejemplo permite paralelamente destacar la importancia que, aparte del contexto, puede adquirir en la comunicación un elemento individual: aquí ‘llaves’. A partir de las implicaciones que se deducen del ejemplo sabemos que hay llaves de distintos colores; también sabemos que hay distintas llaves rojas (manojos). De estas últimas se piden únicamente las que estén en el llavero de la pared: ni en otro llavero ni, quizá, sobre el escritorio. La funcionalidad comunicativa se ve afectada a dos niveles. El primero se refiere a la realidad: ¿va a haber de hecho unas llaves rojas en el llavero indicado? En el ejemplo es en el segundo nivel donde reside definitivamente la falta de funcionalidad comunicativa mencionada. La clave está en la ineludible especificidad significativa de la palabra ‘llave’. ‘Llave’ designa un objeto/herramienta que tiene una función física exacta e individualizada: una llave estará hecha para una cerradura concreta y una cerradura concreta sólo podrá ser activada por una llave concreta. Pero en la formulación que se nos ofrece, lo que el hablante no dice, ni sabe, es si se van a encontrar las llaves indicadas en el llavero ni, si se encuentran, qué puertas puede abrir con unas llaves que no conoce, que no sabe si va a encontrar.

Hecha esta salvedad, el ejemplo que nos ocupa representa una construcción sintáctica y una estructura habituales en la comunicación. Completemos el comentario de la

mano de un ejemplo en el que el sintagma nominal no tenga la precisión específica que posee la palabra ‘llave’:

- (35) Durante las vacaciones no voy a tocar ni un libro de mi especialidad. Cuando llegue a Ribadeo voy a meterme en la primera librería con que me tope, voy a entrar en la sección de novelas y voy a comprar el primer libro/ejemplar rojo que encuentre.

Salgamos de la sintaxis y abordemos el problema desde la retórica, la argumentación y la significación, que es nuestra perspectiva. Vaya además por delante, y en este sentido, que novela/libro/ejemplar aquí no tienen ninguna función específica. Lo específico para el hablante es la lectura, pero no los contenidos. Baste un análisis somero del ejemplo.

En “*Voy a meterme en la primera librería con que me tope*” el primer determinante, ‘primera’, es definido; el segundo, una oración adjetiva sobre la base del subjuntivo, es virtual. El hablante ha especificado que va a ser la primera con que se tope: ni la segunda ni la octava; ni va a buscar primero ni luego va a elegir. Es la suma del determinante de carácter definido más el de carácter virtual lo que contribuye a la especificación del sintagma nominal: queda respondida la pregunta del dónde, en qué librería, se va a buscar. Aplicando el mismo procedimiento también se precisa qué novela va a ser la elegida. Ni en lo que respecta a la librería ni en lo que respecta a la novela, sin embargo, está pensando el hablante en algo concreto: ni libro ni librería tienen todavía identidad individual. Todos estos matices los ha expresado el hablante haciendo uso del subjuntivo.

La aportación específica del subjuntivo está fundamentada en un silogismo cuya premisa general, basada en la experiencia, reza que toda población más o menos grande tiene una o más librerías. Consecuentemente el hablante no considera un problema encontrar alguna. Esa es la realidad. Y la proposición del ejemplo está basada sobre esa realidad. También es la realidad, por otro lado, que no sabe cuál de las librerías existentes va a encontrar primero. Y, en tercer lugar, que podría darse la remota e hipotética posibilidad de que no hubiera ninguna librería, o de que el hablante podría no encontrar ninguna. Estas consideraciones le obligan a presentar la realidad, no como fáctica, que, en el contexto del ejemplo lo es, sino sólo como posible, hipotética, virtual. En cuyo caso debe utilizar un subjuntivo, pues se no cumplen los requisitos exigidos por el indicativo: que librería y novela estén individualmente identificadas.

Al hablar de la combinación de sintagma nominal, determinante y virtualidad asociada al subjuntivo, lo que se nos planteaba en la proposición de partida, se deben separar dos niveles: la aportación del determinante al sintagma nominal y la aportación del subjuntivo al determinante. En nuestro contraejemplo el determinante (en cada una de las dos oraciones de relativo) tiene carácter concreto en tanto en cuanto que el hablante fija a través de él algunas de las especificaciones que afectan al sintagma nominal; el determinante tiene carácter virtual final en tanto en cuanto que los contenidos significativos que porta están refiriéndose a una realidad que es posible, pero cuya existencia de hecho todavía no ha sido sometida a prueba ni, por ello, es conocida. No hay exclusión entre ambos niveles del determinante virtual. Ni tampoco la hay entre éste y los determinantes definidos.

Regla VI: Regla de las hipótesis (aquí concesión hipotética)

El hablante se encuentra ante un estado de cosas, una circunstancia, cuya materialización o no materialización está siendo influida por los contenidos enunciados en un segundo estado de cosas. La entidad, la realidad o no realidad de esta segunda circunstancia no está comprobada o es desconocida para el hablante.

El complejo de las hipótesis es muy amplio y merece ser tratado en un artículo propio^{vii}. Junto con las hipótesis puras, hay muchos aspectos significativos que se pueden expresar también de forma hipotética. Uno de los más frecuentes es la concesión, aunque la mayor riqueza la encontraremos, lógicamente, en las significaciones transmitidas por el periodo condicional: amenazas, deseos, imposiciones, reproche, justificación, refutación, etc. Con la siguiente subregla (en el sentido de aspecto concreto de la regla) se completa muy bien el cuadro para el presente trabajo. Vamos a hablar del uso del subjuntivo en las construcciones concesivas.

CONCESIÓN HIPOTÉTICA: En general un enunciado concesivo dice que el hablante se encuentra en una situación comunicativa en la que la realización de un estado de cosas puede ser dificultada, entorpecida, desaconsejada, restringida, etc. por la presencia simultánea de un segundo estado de cosas. Si el segundo estado de cosas es todavía desconocido para el hablante o es conocido y real, pero va a ser tratado como si no lo fuera, lo presentará como hipotético.

Las construcciones condicionales tienen en común con las concesivas que ambas relacionan dos circunstancias que se influyen. En ambas hay un antecedente y una

consecuencia. En ambas el antecedente unas veces implica la consecuencia, en relación de causa a efecto, y otras no. La diferencia reside en que en el periodo condicional el antecedente es un prerrequisito para que se cumpla la consecuencia, mientras que en la concesión, como acabamos de decir, el antecedente es un obstáculo para la materialización de la consecuencia.

Comencemos con un ejemplo (suponemos que estamos en invierno y en un país más bien nórdico):

- (36) Aunque la calle está totalmente helada, no me queda otra alternativa que salir para hacer la compra para el fin de semana.

Los dos hechos del enunciado son conocidos. La relación entre ambos es tal que se le puede aplicar una norma general basada en la experiencia. La generalización dice que cuando el piso de la calle está helado es peligroso salir de casa, y el silogismo concluye que, por tanto, si podemos evitarlo, no salimos. La concesión es con mucha frecuencia, y claramente en este ejemplo, antiimplicativa. La lógica del silogismo concluye que no salgamos, e implicaría que no saliéramos. Pero la necesidad de salir es más perentoria que la lógica. Consecuentemente lo enunciado en la oración principal se realiza a pesar de lo expresado en la subordinada.

Los dos hechos del ejemplo anterior son conocidos y estamos ante una descripción de la realidad. ¿Qué sucede, sin embargo, cuando la circunstancia expresada en la subordinada es desconocida? Supongamos que el hablante tiene que hacer las compras al día siguiente y que, naturalmente, no puede saber si el piso va a estar todavía helado o no. En buena lógica este estado de cosas lo tendrá que presentar como hipotético:

- (36') Aunque mañana la calle siga totalmente helada, no me quedará otra alternativa que salir para hacer la compra para el fin de semana.

El hablante se ha expresado en subjuntivo. Y se ha expresado así porque se lo exigía la hipótesis, no la concesión propiamente dicha. Pero todavía existe una tercera situación comunicativa en la que aparecen las construcciones concesivas: lo enunciado en la subordinada es conocido y es dado por cierto. Es decir, el hablante está tratando de la realidad y, sin embargo, utiliza el subjuntivo.

Ilustremos con un ejemplo las tres situaciones concesivas. Tomemos la frase (37):

- (37) Aunque la joya cuesta/cueste 10.000 euros la voy a comprar.

El enunciado hay que localizarlo en el contexto adecuado, que será triple:

Contexto 1: El hablante sabe cuánto cuesta exactamente la joya: es una pulsera de diamantes que cuesta 9.890 euros. La quiere comprar porque, por ejemplo, los diamantes son de todas formas una buena inversión financiera. El hablante se dirá:

(37a) “Aunque la joya cuesta 9.890 euros la voy a comprar: los diamantes son siempre una buena inversión”.

Contexto 2: El hablante ha visto en un catálogo una magnífica pulsera de diamantes, pero no aparecía el precio. La joya le gusta y calcula su valor en unos 10.000 euros, lo que puede resultarle caro, pero todavía razonable. El hablante se dirá:

(37b) “Aunque la joya cueste alrededor de 10.000 euros la voy a comprar: a mi cónyuge también le va a gustar... y en el peor de los casos los diamantes son siempre una buena inversión”.

Contexto 3: El hablante está delante del escaparate de una joyería. Ve una magnífica pulsera de diamantes cuyo precio son 9.890 euros, lo que para él es evidentemente demasiado caro y nada razonable. Estamos inmersos en la realidad. Sin embargo el hablante podrá decir:

(37c) “¡Aunque la joya cueste 10.000 euros, la voy a comprar!”

En este contexto lo que se transmite es la decisión explícita, manifiesta y enfática del hablante de prescindir de la información factual que se le proporciona. El hablante rechaza la realidad, la ignora, se desentiende de ella. Es una decisión antiimplicativa, desde luego, y un acto de fuerte contenido volitivo. No siempre tendremos una situación que podemos calificar de extrema: en las situaciones normales no tiene por qué haber rechazo ni tampoco un acto volitivo. Tomemos otros ejemplos:

(38) - ¡Qué césped más sano y lustroso! El mío es un desastre. – Pues ya sabes: cortar, regar, cortar, regar ... – ¿Y qué crees que hago? Pero aunque lo riegue y lo corte y lo abone no hay forma. ¡Es una desesperación!

(39) Pues sí, aunque esté viniendo todas las semanas a dormir a nuestra casa, nunca ha tenido el detalle de traer unas flores o una chuchería para los niños.

(40) Es increíble lo que aguantan estos coches. Aunque éste tenga ya 10 años funciona sin un sólo fallo.

(41) Aunque Marte tenga atmósfera y aunque también tenga agua, como acaban de descubrir las últimas sondas, eso no significa sino que posee importantísimas bases para la vida, pero todavía no implica la existencia real de vida propia en el planeta.

En el primer ejemplo se nos transmite el desamparo y la impotencia del jardinero para influir sobre el estado del césped, como sería su deseo. En el segundo se expresa una crítica y un desacuerdo con un visitante que no corresponde a la hospitalidad recibida. En

el tercero se constata valorativamente un hecho, deseado por muchos automovilistas, aunque no cotidiano. También creemos que el subjuntivo resalta el aspecto antiimplicativo de estas tres construcciones concesivas. En el cuarto se ha utilizado el subjuntivo de la concesión en apoyo de una argumentación. El hablante está refutando la implicación de que la atmósfera de Marte unida a la recién descubierta existencia de agua en el planeta sea suficiente para deducir la existencia de la vida (microscópica) en él, alegando que en el surgimiento de la vida intervienen también otros factores.

Todos estos ejemplos prodremos ponerlos en indicativo y no cambiará la realidad. Pero sabemos que en las realizaciones orales cambiarán los registros prosódicos y en el texto escrito tendríamos que modificar o suprimir los pasajes que expresan estados de ánimo emotivos.

Este tercer caso es sin duda el caso de las construcciones concesivas que más quebraderos de cabeza causa al aprendiz: estamos hablando de la realidad y estamos describiendo la realidad. Lo mismo que en la versión de indicativo. Y, sin embargo, utilizamos subjuntivo. En lo que afecta a la realidad en sí, no hay diferencia. Ni tampoco hay una paradoja indicativo/subjuntivo. Para nosotros la diferencia está en que el subjuntivo ofrece la modulación que permite expresar simultáneamente la actitud personal del hablante. Está ofreciendo una información adicional: la antes mencionada plusvalía.

Puesto que ésta se ha presentado como la regla de las hipótesis, se quiere hacer algo con urgencia: diferenciar entre hipótesis y condición. Normalmente se habla de oraciones condicionales y también de periodo condicional o hipotético. Con lo que hipótesis se hace sinónimo de condición. Para nosotros hipótesis es una forma de presentar los contenidos de una proposición. Añade un significado complementario: estamos en contextos en los que especulamos con factores desconocidos, en los que desconocemos la realidad, en los que presentamos realidades alternativas, etc.

En las oraciones concesivas acabamos de ver que la hipótesis atañe al aspecto concesivo. En el periodo condicional afectará a lo que normalmente se conoce como la condición (aquí no vamos a diferenciar):

- (42) Si encontráramos un planeta del tamaño y la edad de la Tierra, así como a la distancia adecuada de una estrella como nuestro Sol, también deberíamos esperar que en él hubiera surgido la vida.

En otras ocasiones la hipótesis podrá afectar, por ejemplo, a la causa. En una frase como (43) el hablante conoce exactamente la causa, en una frase como (44) el hablante no

sólo está especulando e hipotetizando sobre la causa real del suicidio, sino también sobre si el suicida tendría trabajo o no:

- (43) Se suicidó porque no tenía trabajo ni ayuda social
- (44) Quizá se suicidara porque no tuviera ni trabajo ni ayuda social

La frase anterior ofrece todavía una tercera variante, una tercera situación comunicativa intermedia entre (42) y (44):

- (45) Quizá se suicidara porque no tenía ni trabajo ni ayuda social.

En esta formulación el hablante sabe que el suicida no tenía trabajo; lo que no sabe es si esa fue la causa del suicidio. Debido al desconocimiento de la realidad del hecho, el “suicidara” de (44) y de (45) no sólo soporta el aspecto de la duda, sino que simultáneamente también sustenta el aspecto de la hipótesis.

5 Presentación al alumno

Como docentes compartimos la idea de que la manera en que se haga la iniciación al tema del subjuntivo será de capital importancia. Seguimos la opinión de que al alumno, y en el primer encuentro, no se debe presentar el subjuntivo como problema. Por una parte. Ni tampoco, por otra, como problema que resolveremos “mucho más adelante”. Personalmente doy la primera introducción al subjuntivo paralelamente al presente de indicativo. Y lo hago basado en la interpretación de instrumento modulador que doy al subjuntivo, como veremos inmediatamente. Son varios los beneficios que de ello se derivan y los costes son bajos.

En el caso concreto del aprendiz alemán, que es mi campo actual de actividad docente, la primera ventaja es psicológica. Por lo general el alumno alemán tiende a asociar ‘presente’ con presente de indicativo. A continuación cuesta un considerable esfuerzo establecer que el subjuntivo es un modo, exactamente igual que el indicativo, y que, como éste, tiene también tiempos verbales. Recurrir a la comparación con la lengua materna no le brinda gran ayuda: los términos alemanes *Konjunktiv I* o *Konjunktiv II* no despiertan automáticamente la misma connotación temporal que transmiten las voces ‘presente’ o ‘imperfecto’ o ‘pretérito perfecto’ o ‘pretérito pluscuamperfecto’ o, por qué no, incluso ‘futuro’ de subjuntivo.

La segunda ventaja, y ésta es general, la encontramos en la morfología. La introducción más o menos simultánea del presente de los dos modos favorece el aprendizaje de buena parte de las formas irregulares. No sólo porque los alumnos más intuitivos aplican espontáneamente a ambos presentes los cambios vocálicos de la raíz, sino porque con esta metodología las irregularidades se aprenden en bloque, como un solo sistema.

La tercera ventaja es la de servir, no mucho más tarde, para aprender el imperativo. Ahora se recupera el tiempo que se ha ‘perdido’ con la introducción del presente de subjuntivo al mismo tiempo que la del presente de indicativo.

Conocer las formas no implica profundizar de inmediato en el uso. La cuestión se puede atacar ofreciendo explicaciones dosificadas o presentando la aparición del subjuntivo en, por ejemplo, una expresión, como la “forma comunicativamente correcta” (¿donde el acento se pone en ‘comunicativamente’, no en el problema!). La oportunidad de un empleo precoz del subjuntivo la ofrecen las construcciones que llegan con verbos de temprana aparición como ‘querer’, ‘desear’, ‘preferir’, ‘esperar’, etc. ¿Por qué restringir la comunicación a la construcción con infinitivo?

Una construcción sustantiva personal amplía considerablemente y a bajos costes los horizontes comunicativos. Es aquí donde interviene nuestra concepción del subjuntivo como un modo con función moduladora. El verbo ‘querer’, la idea que expresa este verbo, es el instrumento primario y básico con el que el individuo comienza a relacionarse, influir, modificar su entorno. Pensamos que es una necesidad consustancial a la naturaleza humana. Por tanto de la comunicación. Y por lo mismo, el aprendiz debe saber explotar sus posibilidades desde el primer momento. Lo cual lleva a la necesidad de que conozca las construcciones lingüísticas en que aparecen los verbos que expresan esas ideas. Recordemos que cuando dejamos la primera (la misma) persona necesitamos el subjuntivo: Podremos decir “quiero peras” o “quiero ir al cine”. Pero tendremos que decir “quiero que vengas/venga/vengáis/vengan conmigo a la playa”. Todas las personas, incluida la primera de plural: “Quiero que vayamos a la playa”.

Cuando introducimos al alumno a la gramática del subjuntivo de mano de la intencionalidad, le estamos obligando a asumir un papel más activo. Un camino que no por ello es más difícil. Lo contrario, a mi modo de ver. Este camino facilita al alumno una comprensión del subjuntivo que se fundamenta en el análisis de los contenidos que quiere

comunicar y en el tono y la forma en que él mismo desea transmitirlos a su interlocutor o a sus lectores.

¿Por qué es el alumno activo? ¿Por qué es el camino más fácil? Porque cuando está en una determinada situación comunicativa natural el alumno sabe por sí mismo lo que quiere decir; porque él decide qué quiere decir y cómo lo quiere decir.

Llegado por tanto el momento de sistematizar los conocimientos sobre el empleo del subjuntivo, y antes de ponerse a formular las reglas de uso, como primer paso será necesario introducir al alumno al análisis del contenido significativo y cognitivo de lo que quiere comunicar.

El segundo paso es conseguir explícitamente la conciencia acerca de qué intencionalidad tiene lo que quiere decir. Qué reacciones, qué sentimientos, qué conducta desea suscitar en su interlocutor y, como retroalimentación, *feedback*, si efectivamente lo ha logrado.

En el tercer paso hay que tratar de convencer a los participantes del curso de que el análisis de los contenidos les sirve por sí mismo, independientemente de si se están expresando o se tienen que expresar en su lengua materna o en una lengua extranjera. La verbalización es un paso posterior.

Mi conclusión es que con este método los alumnos se aproximan a la cuestión del subjuntivo de forma inductiva, y no memorística. La inducción encauza hacia la comprensión intuitiva de la lengua. Es posible que se argumente que eso implica muchas dificultades, por ejemplo, para alumnos en edad escolar o para adultos que no están relacionados con la filología, que son la mayoría. Mi respuesta simplificada suele ser la contrapregunta de si acaso tiene menos dificultades el aprendizaje / la enseñanza de las complejidades sintácticas.

6 Referencias bibliográficas

- Anscombe, J.-C.; Ducrot, O. 1983. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Borrego, J.; Gómez Asensio, J.; Prieto, E., 1986, *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Buhlmann, R.; Fearn, A., 1987, *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Eggs, E., 1981, «Zum Gebrauch des subjunctif im Französischen», en: T. Kotschi (Hrsg.) *Beiträge zur Linguistik des Französischen*. Tübingen: Narr: 21-29.

- Eggs, E., 1994, *Grammaire du Discours Argumentatif*. Paris: Kimé.
- Eggs, E., 1996, «Strukturen der Argumentation in Fachtexten». In: Kalverkämper, H.; Baumann, K.-D. (eds.), 1996, *Fachliche Textsorten. Komponenten - Relationen - Strategien*. Tübingen: Narr.
- Fernández Alvarez, J., 1984, *El subjuntivo*. Madrid: Edi-6.
- García de María, J., 1999, «A favor, en contra, indecisión: tres usos argumentativos del subjuntivo», en Altmann, W.; Vences, U. (eds.) *Von Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen*. Berlin: Tranvía / Verlag Walter Frey.
- García de María, J., 2001, «La pasiva desde la perspectiva del uso genérico o específico de las proposiciones», en Bargalló, M.; Forgas, E. (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- García de María, J., 2002, «El periodo condicional en el español para fines específicos. Usos argumentativos», en: Hernández, E. y Sierra, L., *Lenguas para fines específicos (VII)*. Universidad de Alcalá.
- Jordan, J. J., 1997, *Cohesión y retórica en la conversación*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Martinell, E., 1985, *El subjuntivo*, Madrid: Coloquio.
- Manteca Alonso-Cortés, A., 1981, *Gramática del subjuntivo*. Madrid: Cátedra.
- Plantin, C. (ed.), 1993, *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Klimé.
- Porto Dapena, J. A., 1991, *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, XXII Edición [en línea]. Disponible en World Wide Web: <http://www.rae.es>>. Consultado en septiembre de 2006.
- Sastre, A., 1997, *El subjuntivo en español*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Steiner, E., 1983, *Die Entwicklung des Britischen Kontextualismus*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

ⁱ El origen directo fue el análisis de Eggs (1981) del subjuntivo francés y su invitación personal a aplicarlo al subjuntivo español. La cooperación se reflejó en un cuadernito de uso interno y no publicado (Eggs, E. & García de María, J., 1996, *Der Subjunktiv im Spanischen. El subjuntivo*. Papiere zum Spracherwerb und zur Grammatik. Spanisch II. Hannover: Fachsprachenzentrum). La formulación de las reglas, la aplicación, el seguimiento y el darlas a conocer han sido trabajo del autor.

ⁱⁱ Ver exposición y observaciones en la regla IV.

ⁱⁱⁱ Un enunciado como “Siento que haga un tiempo tan desapacible” es axiomáticamente un comentario. El mínimo contexto que ofrece el ejemplo, “... me darías una gran alegría”, indica que el hablante no renuncia a la esperanza de que el otro cambie de idea; por tanto, es influencia. Hay otros verbos que participan de esta doble posibilidad.

^{iv} Se nos ha achacado que damos un valor desmesurado a la cortesía y que bastaría hablar de por ejemplo “afirmaciones atenuadas” aduciendo a Borrego / Asensio / Prieto (1985) como referencia. Pero entre ambas ideas hay una diferencia fundamental: “informaciones atenuadas” es una formulación *ad hoc* en el contexto del análisis científico de la lengua; cortesía es un concepto de dimensión y proyección social. Por otra parte, los autores se refieren a “presentación de hechos, no como verdades absolutas, sino verdades que lo son en opinión del sujeto”. Interpretación con la que, aplicada a la regla del comentario y la valoración, estamos de acuerdo. Al hablar de cortesía sabemos que estamos hablando también de etología, de convenciones que rigen el comportamiento de grupo.

^v Recordemos además la excepción de las interrogativas negativas, que desde la perspectiva de nuestras reglas no es tal excepción. Ejemplos:

(a) Antonio: “¿No crees que ha venido Pepe al congreso?”. Carlos: “Pues no, no lo creo”. Antonio: “Sin embargo, lo creas o no, sí que ha venido: yo le he visto”

En este ejemplo estamos ante un contexto en el que el hablante Antonio conoce lo sucedido: los hechos son los hechos y ante ellos no cabe el desacuerdo. El indicativo informa de la realidad.

(b) Antonio: “¿Tú tampoco crees que vaya a venir Pepe al congreso?”. - Carlos: “Pues, aunque Carmen diga lo contrario, no, la verdad: él mismo me dijo ayer que no tenía ningún interés”.

En este contexto no hay hechos comprobados ni para el hablante ni para su interlocutor, por lo que les es posible estar en desacuerdo con una tercera persona.

^{vi} Sobre este tipo de situaciones volveremos más adelante en la regla de las hipótesis.

^{vii} Desde la perspectiva más restringida de la lengua para fines específicos véase el tema de las hipótesis en García de María, 2002.



Respuesta a García de María (2007)

Alejandro Castañada Castro*

Universidad de Granada

Discusión

El artículo de García de María (2007) me ha suscitado bastantes preguntas y dudas. Ciertamente, la complejidad del tema escogido y la amplitud de miras con que se aborda en este trabajo son un acicate para el debate. Quiero aprovechar la oportunidad que me brinda la Revista Nebrija para exponer aquí algunas de esas cuestiones surgidas al hilo de algunas de las reflexiones del autor. Las agruparé en dos apartados. Uno, relativo a la naturaleza básica de la distinción indicativo/subjuntivo, es decir a la definición de partida de la misma; el otro, vinculado a la relación entre reglas y contextos de uso a los que alude García de María en su trabajo.

Definición de partida

El punto de partida que escoge García de María (2007) para abordar la oposición indicativo/subjuntivo se basa en la idea de considerar la realidad desde el punto de vista del objeto (indicativo) o desde el punto de vista del sujeto (subjuntivo): “El subjuntivo nos presenta la realidad o una realidad alternativa, posible, deseable, etc., con el valor añadido, con la plusvalía de la actitud personal del hablante.” (García de María, 2007, p. 3). En relación con esta caracterización general que se hace de estos dos modos, me planteo hasta qué punto es conveniente descartar al sujeto en la descripción del indicativo. Parece que García de María se refiere al sujeto como conceptualizador, que percibe, se representa la realidad (en la que se incluye su propio mundo interior) y expresa una actitud ante ella. Sin embargo, no parece que pueda explicarse el indicativo sin acudir a la idea de un sujeto que concibe cierta idea y la representa para el oyente como correspondiente a la realidad, asumiendo las consecuencias veritativas que se desprenden de ese compromiso epistémico. De hecho, me parece que el sujeto que concibe y enuncia cosas está presente en las cláusulas formuladas en indicativo en mayor medida que en las formuladas en subjuntivo. Precisamente, el hecho de que el verbo esté en modo indicativo (o imperativo) es lo que

*correo electrónico: acastro@ngr.es

hace de un sintagma verbal una oración, es decir, una secuencia con valor comunicativo autónomo, capaz de transmitir la enunciación de una proposición, donde, entre otras cosas, el enunciador manifiesta una determinada actitud ilocutiva (aserción, promesa, consejo, pregunta, rechazo, etc.). En cambio, una cláusula en subjuntivo por sí sola no expresa actitud ilocutiva alguna. Tienes hambre se basta para expresar la actitud discursivo-pragmática del hablante ante el hecho o la idea de “tener hambre el oyente...”, “tengas hambre...”, por el contrario, no expresa ninguna actitud, no transmite ninguna reacción, ninguna valoración, ningún deseo, ninguna postura, ninguna decisión. Esto es, no transmite ningún punto de vista ni modulación por parte del hablante. No constituye una oración válida. Y yo creo que este es un dato muy importante para intentar identificar el valor básico del subjuntivo y, con ello, las funciones discursivas con las que está relacionado.

Reproduzco aquí unos párrafos extraídos de Castañeda (2004: 61-62) para aclarar cómo creo que debe abordarse la identificación de ese valor distintivo básico del subjuntivo frente al indicativo:

“El contenido proposicional que se presenta en subjuntivo queda en suspenso desde el punto de vista discursivo. Si indicativo [*cantas, cantaste, cantabas, has cantado, habías cantado*] y condicionado [*cantarás, cantaría, habrás cantado, habrías cantado*] realizan una actualización efectiva, poniendo, si aplicamos la metáfora del ajedrez, fichas en las distintas regiones del tablero epistémico que comparten los interlocutores (la de lo conocido inmediato, la de lo meramente supuesto, la de la realidad actual o la de la realidad no actual, etc.), el subjuntivo, por su parte, permite apuntar a una región o una posición y manejar el contenido proposicional como un contenido virtual, pero no cuenta como un movimiento, como una posición asumida por el interlocutor. Es como si cogiéramos una ficha (la idea de un proceso especificado en ciertos aspectos) y probáramos a colocarla en alguna nueva posición, por ejemplo para representarnos mejor sus eventuales consecuencias, pero sin llegar a soltarla y sin pulsar el cronómetro. Ello nos permite mencionar o aludir a contenidos proposicionales sin hacernos responsables de su actualización. De ahí que el subjuntivo aparezca en contextos que tienen en común, como señala Ruiz Campillo, la falta de asunción declarativa por parte del hablante. Precisamente la capacidad declarativa es lo que permite que los modos indicativo y condicionado sean distinguidos del subjuntivo.”

Esta concepción permite dar cuenta de la relación del subjuntivo con la ‘negación de realidad’ a la que habitualmente se asocia. Como se señala en Castañeda (2004: 62):

“El carácter de irreal o virtual del modo subjuntivo es aceptable sólo en la medida en que se entienda como ausencia de compromiso sobre la correspondencia con la realidad del contenido predicativo, lo cual no significa negación de esa correspondencia. Simplemente el subjuntivo no tiene en cuenta el valor de verdad de los contenidos predicativos a los que se adjunta. Eso explica la posibilidad de que usemos subjuntivo para hacer mención de contenidos predicativos que damos por supuestos y sobre los que queremos hacer algún tipo de valoración (*Me gusta que me haga cumplidos*), pero también para los que son sólo

objeto de nuestra voluntad (*Prefiero que te quedes*), los que planteamos como posibilidades sin confirmar (*Aunque me despidan voy a decírselo*), etc.”

El hecho de que en muchos contextos el subjuntivo se interprete como signo de irrealidad o incertidumbre es consecuencia de procesos inferenciales. Si, disponiendo de una forma más explícita, como es la del indicativo, acudimos a una más vaga, menos comprometida, menos informativa, como es la del subjuntivo, damos a entender que no se dan las condiciones para usar el indicativo y, por tanto, que el hecho al que aludimos no es más que una proposición meramente concebida, no coincidente con la realidad, una representación meramente virtual de un hecho. Esto es lo que puede suceder en oraciones como las siguientes:

- (1) *Que compartáis intereses será una ventaja*
- (2) *No me importa que me no me llamen*
- (3) *Aunque me despidan voy a decirlo*

Bien miradas (y dado que la falta de correspondencia con la realidad no es más que una implicatura, un producto de procesos inferenciales que dependen de la información contextual), las expresiones *que compartáis intereses*, *que no me llamen*, *me despidan* son compatibles tanto con la irrealidad como con la realidad de las situaciones a las que se refieren, tal y como se observa, respectivamente, en los contextos 1(b)-3(b) y 1(c)-3(c):

- (1b) *Que compartáis intereses, si finalmente los compartís, será una ventaja*
- (2b) *No me importa que me no me llamen. En realidad ya me han dicho que no me van llamar y estoy tan tranquilo*
- (3b) *Aunque me despidan, que no tiene por qué pasar, voy a decirlo*
- (1c) *Que compartáis intereses, y eso es lo que tú me has confirmado ahora, será una ventaja*
- (2c) *No me importa que me no me llamen. Además, todavía pueden llamarme*
- (3c) *Aunque me despidan ahora —ya me lo han comunicado—, voy a decirlo*

Es importante subrayar, por otro lado, que esta aproximación no niega la intervención de factores discursivo-pragmáticos en la configuración de patrones léxico-sintácticos concretos en los que se hace uso del subjuntivo, aspecto en el que insiste García de María, aunque no deje del todo claros los criterios que permiten su consideración ordenada y coherente con el resto de niveles descriptivos. Sin embargo, se impone considerar esa intervención de la dimensión discursivo-pragmática de forma sistemática en relación con el nivel funcional más básico y general de la representación proposicional o ideativa (según el término acuñado por Halliday (1973)). Veámoslo en relación con la

elección de indicativo/subjuntivo en concesivas. Consideremos el siguiente par de ejemplos comentados en Castañeda y Alonso (2006):

- (4) *Aunque ha terminado la carrera no sabe mucho.*
 (5) *Aunque haya terminado la carrera no sabe mucho.*

Tal y como se argumenta en Castañeda y Alonso (2006):

“¿Qué diferencias de significado asociamos a esta elección de indicativo o subjuntivo? Observemos que, por una parte, no podemos dejar de reconocer la noción de realidad implicada por el indicativo (compromiso veritativo del hablante) y la virtualidad o cautela sobre dicha realidad sugeridas por el subjuntivo. Estos parecen ser valores propios de la función ideativa.

Sin embargo, si adoptamos el punto de vista discursivo, se hace evidente que las condiciones de uso de una selección u otra son diferentes: en la concesiva con indicativo informamos tanto de que alguien ha terminado la carrera como de que no sabe mucho e indicamos mediante la estructura concesiva que la concurrencia de esos dos hechos es contraria a lo que cabría esperar. En la oración con subjuntivo, aparte de que también expresamos una relación concesiva, la situación es bien distinta: sólo se informa de que la persona no sabe mucho y se alude al hecho de ‘haber terminado la carrera’ como algo que se ha planteado pero cuya correspondencia con la realidad eludimos.

La dimensión interpersonal o pragmática también puede reconocerse cuando prestamos atención al hecho de que precisamente cuando discutimos con alguien, cuando queremos refutar sus argumentos, hacerlos irrelevantes, usamos subjuntivo en las concesivas.

Imaginemos el siguiente contexto para la concesiva con subjuntivo:

- *Antonio no está preparado.*
- *¡Pero si ha terminado la carrera y con buenas notas!*
- *Aunque haya terminado la carrera, no sabe mucho*

Para hacer prevalecer nuestra idea de que la persona no sabe, nos interesa indicar que eso es así incluso en el caso de reconocer que tiene estudios universitarios. Debemos para ello aludir a esa idea, planteada previamente por el interlocutor, pero eludiendo indicar su correspondencia con la realidad. La mejor opción, para resolver este “problema” discursivo, es usar el modo subjuntivo. Con él, y su representación meramente virtual, no declarativa, de una proposición, no se expresa correspondencia con la realidad pero tampoco se niega.”

Esta postura sobre la oposición *indicativo/subjuntivo* que traigo aquí a colación ha sido concretada en sus consecuencias didácticas tanto en Alonso Raya, Castañeda, Martínez Gila, Miquel, Ortega y Ruiz Campillo (2005) como en Chamorro Guerrero, Lozano, Ríos, Rosales; Ruiz Campillo y Ruiz (2006). La fundamentación teórica más completa de dicha alternativa descriptiva así como de sus consecuencias pedagógicas se podrá encontrar en Ruiz Campillo (2007), donde se propone el término *declaración* para distinguir al indicativo (y al *condicionado*, según terminología de Alarcos Llorach, (1994)) del subjuntivo.

Reglas y contextos

La descripción que hace García de María de los cinco tipos de contextos en que se usa subjuntivo me parece útil como tal pero no en tanto que conjunto de reglas. Es más, algunas de las nociones usadas para definir los distintos contextos o reglas generales (duda, desconocimiento, hipótesis) son seguramente problemáticas. Si se conciben como reglas producirán inevitablemente sobregeneralizaciones y errores. Si asociamos el subjuntivo a las actitudes discursivo-pragmáticas de duda o desconocimiento, nada impedirá que un estudiante se vea legitimado para decir cosas como **Creo que sea tu padre*, cuando no está seguro de reconocerlo, o, lo que es peor, **Tenga algo de dinero en casa*, si no está seguro de que lo tiene y, además, no ha sido informado de que el subjuntivo está necesariamente limitado a cláusulas subordinadas. Reconozco la utilidad de esas caracterizaciones; creo que apuntan en la dirección correcta, y, a grandes rasgos, coincido con esa clasificación de contextos. Tienen la ventaja, por ejemplo, de reconocer el denominador común a subordinadas a verbos que indican voluntad o deseo, oraciones finales y condicionales introducidas por locuciones como *con tal de que*, *a condición de que*, etc., puesto que, en todas ellas, a pesar de la disparidad formal y estructural, se reconoce la representación de un objetivo al que se aspira. Sin embargo, es preferible entender estas “superreglas” como caracterizaciones generales que ayuden a agrupar subtipos de contextos léxico-sintácticos concretos en grandes categorías de actitudes discursivas, así como instrumentos para entender la lógica que subyace al uso del subjuntivo en esos casos, pero no como reglas de aplicación inmediata. Parecen insuficientes tanto por exceso como por defecto. Por una parte, por exceso, son demasiado vagas y genéricas, les falta concreción para que puedan ser directamente aplicables a la producción de enunciados. Por ejemplo, les falta la concreción que sí se manifiesta en la regla que impone el uso del subjuntivo en toda proposición de la que se plantea explícitamente su posibilidad o probabilidad (*Es posible / imposible / probable [...] que X*; *La posibilidad / probabilidad [...] de que X*, etc.). Por otra parte, por defecto, tampoco creo que sirvan para reconocer un valor único y general en todos los casos y que explique por qué el subjuntivo se impone como única opción en algunos de esos contextos, como en los de deseo y posibilidad, y es compatible con otros, aunque no la única opción, como en los de concesivas, causales, relativas, valorativas, etc. Son insuficientes tales caracterizaciones y clasificación, en fin, para decidir entre indicativo o subjuntivo en ciertos casos. En los contextos epistémicos, por ejemplo, es perfectamente imaginable que la regla II (“El hablante no puede decidirse a favor o en contra de la

veracidad o la falsedad de una proposición”) legitime el uso de subjuntivo en casos como **Me parece que estés equivocado pero no puedo asegurarlo*, o en **No sé si tenga un hijo o una hija. No puedo decirlo*. Estoy de acuerdo con García de María (2007) en establecer la distinción entre no tener control de todos los datos y la “duda” en tanto que falta de decisión para inclinarse discursivamente por una opción, independientemente de nuestro grado de certeza. No obstante, esa distinción requiere de otra formulación y de más concreción para facilitar al alumno el reconocimiento de la frontera entre un voto a favor de una posibilidad, aunque sea dubitativo, y la, digamos, *abstención discursiva*. Dar al término *duda* el valor técnico de suspensión del juicio o algo parecido me parece poco recomendable, ya que es posible “votar” discursivamente por algo aunque tengamos “dudas” o reservas al respecto. En este sentido me parece más apropiada, y generalizable a otros casos, la aproximación esbozada arriba basada en la idea de declaración/no declaración.

Apunte final

La “lógica” de la distribución del subjuntivo sólo puede reconocerse si a esas categorías generales que señala García de María, que son como demarcaciones o paredes que delimitan espacios ncionales propicios al subjuntivo, se le añade un tejado, una cubierta, más genérica y abarcadora, que permita reconocer una visión panorámica y sistemática del subjuntivo. Ese techo ncional creo que lo proporciona la idea de “contenido virtual mencionado no declarado”. Creo que sólo con esa noción a nuestra disposición pueden entenderse casos como *El hecho de que hayas pedido perdón hace que seas mejor persona*, tan difícil de encajar en las categorías propuestas por García de María. Por otro lado, el alumno debe pisar tierra firme y sentirse seguro a la hora de producir enunciados, y en ese sentido creo que a la propuesta defendida también le falta un suelo basado en instrucciones más concretas relativas al uso excluyente del subjuntivo en contextos particulares, a la posibilidad de escoger indicativo o subjuntivo en algunos contextos donde caben ambas opciones con significados distintos, a la elección entre subjuntivo e infinitivo, etc. Reglas con un nivel de concreción más cercano al de las 77 reglas de Borrego *et al.* (1985), aunque formuladas en términos más accesibles a los usados en la obra de estos autores e integradas en un sistema coherente que permita la simplificación conceptual y el reconocimiento de la lógica del conjunto así como una mayor manejabilidad.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alonso Raya, R.; Castañeda, A.; Martínez Gila, P.; Miquel, L.; Ortega, J.; Ruiz Campillo, J.P. (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Borrego Nieto, J. *et al.*, (1985). *El subjuntivo. Valores y uso*, Madrid: SGEL.
- Chamorro Guerrero, M. D.; Lozano, G.; Ríos, A., Rosales; F.; Ruiz Campillo, J.P.; Ruiz, G. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- Castañeda Castro, A., (2004). “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español.” ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante), 2004 Número monográfico sobre *El verbo*, págs. 55-71 (editado por J. L. Cifuentes Honrubia y C. Marimón Llorca).
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R., (2006). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, en Luque Durán, J. D. *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José Andrés de Molina Redondo*. Granada: Granada Lingvistica
- García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija* (vol.1, n.1, p. 1-29).
- Hallyday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Arnold..
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Indicativo y subjuntivo. *Fundamentos de un tratamiento operativo en clase de E/LE*, en Carmen Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes. (Disponibles próximamente en <www.cervantes-muenchen.de>.)



Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo?

Pedro Guijarro-Fuentes *
University of Plymouth

Discusión

De todos es sabido que el subjuntivo constituye uno de los muchos aspectos de la gramática española que más problemas causa tanto a la hora de enseñarlo como a la hora de aprenderlo por hablantes no-nativos de español, especialmente a aquellos aprendices cuya lengua materna no posee tal modo verbal. El artículo de García de María (2007) es sin duda alguna un intento en esa dirección ya que se propone una nueva forma para enseñar el subjuntivo, especialmente pensando en aprendices alemanes de español como segunda lengua. Se marca como objetivo distanciarse de los métodos tradicionales de enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje del subjuntivo a través de una serie de construcciones sintácticas estipuladas que van más allá de la enseñanza por parte del profesor y memorización por parte del aprendiz de español de '[...] formulaciones, palabras claves y desencadenantes que 'exigen el subjuntivo' (p.1). En concreto, sugiere, desde la perspectiva funcionalista, un enfoque dictáctico y comunicativo en el que se integra de una forma coherente '[...] la significación de las proposiciones, inseparablemente ligadas a un contexto, y la actitud que el hablante adopta frente a su entorno' (p. 1). En otras palabras, se propone reducir la enseñanza del subjuntivo al contraste realidad/objetividad (que correspondería al indicativo) vs. irrealidad/subjetividad (que demandaría la presencia del subjuntivo) en lo que más tarde se expresa a través de un total de seis reglas '[...] que son formulaciones para los distintos campos de significación e intencionalidad' (p. 8).

Sin embargo, sin quitarle el mérito que le corresponde al artículo de García de María (2007), creemos que el artículo no logra su objetivo y cae en los mismos agujeros que aquellas propuestas de las que García de María trata de distanciarse, ya que no se hace eco de la investigación actual ni tampoco tiene en cuenta lo que apuntan los resultados actuales sobre la adquisición de segundas lenguas en general y, en particular, de los resultados que se vislumbran de la adquisición del español como L2. En esta reseña, lo que tratamos de

*correo electrónico: pedro.guijarro-fuentes@plymouth.ac.uk

remarcar son aquellas propuestas recientes de las cuales, sin duda alguna, creemos podrían beneficiarse la enseñanza de los distintos modos y tiempos verbales de la gramática española en la que existe una relación inequívoca entre distintos módulos gramaticales (por ejemplo, sintaxis y semántica; sintaxis y pragmática, etcétera), y en particular en lo referente al subjuntivo.

De acuerdo con propuestas recientes en la literatura de la adquisición de primeras lenguas, segundas lenguas y bilingüismo, los aspectos más difíciles de aprender (y, por consiguiente, de enseñar) son aquellos que están relacionados con la *interface*, o sea, aquellos aspectos gramaticales que tienen un estrecho vínculo bien con la sintaxis y semántica, o bien con la sintaxis y la pragmática; mientras que aquellos que son puramente sintácticos no representan un gran reto para el aprendizaje (Sorace, 2004) y, por consiguiente, quizá no requieran mucha atención ni práctica dentro de la clase. Pues bien, el subjuntivo es uno de los aspectos de la gramática española que tiene que ver precisamente tanto con la sintaxis como con la semántica. Por un lado, y haciéndonos eco de algunas de las propuestas de la gramática generativa (Kempchinsky, 1986; 1990, 1998; 2006), el uso u omisión del subjuntivo en la oración subordinada viene determinado por el hecho de si el sujeto de la oración subordinada corresponde o no con el de la principal como se ilustra en (1):

(1) *Yo_i quiero que pro_{*i/j} vayas al cine.*

Por otro lado, la presencia o ausencia del subjuntivo viene determinada por la semántica del antecedente, o sea, dependiendo de si el antecedente es específico o no, se usaría indicativo o subjuntivo como se ilustra en (2):

(2) *Busco una secretaria que hable español
frente a
Busco a la secretaria que habla español.*

Dada esta complejidad no es de extrañar que el subjuntivo sea un reto para un hablante no-nativo del español que se enfrenta a la ardua tarea de aprenderlo. En un estudio reciente (Montrul, 2005 citado en Kempchinsky, 2006), incluso hablantes de español que han pasado largos periodos de tiempo en contacto con el inglés son capaces de reconocer la obligatoriedad del subjuntivo en las oraciones desiderativas, aunque no parecen tener los conocimientos suficientes de la semántica del tal modo en los casos en aquellos que la presencia del subjuntivo es requerida. Asimismo, Borgonovo et al. (2005) investigaron la adquisición del modo en español (y más concretamente la distinción entre indicativo y subjuntivo) en las oraciones relativas por hablantes adultos ingleses de español

con distintos niveles de competencia en la lengua objeto. En concreto, 16 hablantes cuya lengua materna era el inglés y un grupo de control compuesto por 17 hablantes nativos completaron una prueba de juicios de gramaticalidad y otra de verificación de juicios gramaticales (*Truth-Value Judgement*). En español, como se ilustra en (2), la presencia de un modo u otro viene determinada por la especificidad del antecedente: se usa indicativo si el antecedente es específico, mientras que se necesita el subjuntivo si el antecedente no es específico (como se ilustra en el ejemplo 2). En inglés, recordemos, el modo no viene señalado por los rasgos de especificidad. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias sutiles entre ambas lenguas, los hablantes ingleses de español como L2 muestran haber adquirido tales distinciones entre la presencia del indicativo vs. el subjuntivo. Aunque los objetivos de los autores (Borgonovo et al. (2005) no fueran la investigación del modo desde un punto de vista pedagógico, se puede, sin duda, deducir que el aprendizaje de los distintos modos en español puede verse beneficiado por la enseñanza de tanto reglas sintácticas como semánticas.

En resumidas cuentas, lo que proponemos en esta reseña es que la enseñanza del subjuntivo, o de cualquier otro aspecto de la gramática española, debe ir acompañada de un análisis exhaustivo de todos los aspectos del mismo, y no debe ceñirse a señalar o hacer una lista de reglas (bien de verbos o combinaciones léxicas) que podrían o no podrían requerir el uso de un modo u otro; lo que en cierta medida podría conducir indirectamente a la falta de motivación del aprendiz debido a que nunca se puede proveer una lista exhaustiva. Por tanto, si se tiene en cuenta tanto los aspectos puramente sintácticos como aquellos que se pueden derivar de la semántica del mismo verbo o de la construcción en general, la enseñanza y el aprendizaje del subjuntivo (o de cualquier otro aspecto de la gramática) pueden resultar más productivos y enriquecedores.

Referencias bibliográficas

- Borgonovo, C., Bruhn de Garavito, J. and Prévost, P. 2005. Acquisition of mood distinctions in L2 Spanish. En A. Burgos, M. R. Clark-Cotton and S. Ha (eds.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press. p. 97-108.
- García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija* (vol.1, n.1, p. 1-29).
- Kempchinsky, P. 1986. *Romance Subjunctive Clauses and Logical Form*. Tesis doctoral. UCLA.

- Kempchinsky, P. 1990. Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. En I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus. p.234-258.
- Kempchinsky, P 1998. Mood Phrase, Case checking and obviation. En A. Schwegler et al. (eds.), *Romance Linguistics: Theoretical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. p. 143-154.
- Kempchinsky, P. 2006. Subjunctive obviation and worlds in the syntax. Ponencia presentada en Hispanic Linguistic Symposium. University of Western Ontario (Canada).
- Montrul, S., 2005, *Interpreting Mood distinctions in Spanish as a heritage language*. Ponencia presentada en LSRL XXXV, University of Texas-Austin (EE.UU).
- Sorace, A. 2004. Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 143-145.



Comentario sobre *el subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias* de Javier García de María (2007)

Clara Miki Kondo Pérez*
Liceo Italiano E. Fermi de Madrid

Para empezar, hay que decir sin temor que tratar de explicar el subjuntivo no es tarea fácil y que todas las aportaciones que se hagan para aproximarnos más a este contenido gramatical son útiles. El de García de María es valiente y mueve a la reflexión, por lo tanto merece la pena una lectura detallada y profunda. Hay aspectos muy positivos: se aprecia un deseo de dar cuenta de aspectos polémicos, hay un análisis no solo de generalidades sino también de datos particulares y nos ofrece una explicación a casos aparentemente conflictivos. Otro aspecto positivo, ya referido al análisis en sí, es el esfuerzo por reducir a reglas globalizadoras el amplio universo que constituye el subjuntivo. El punto de partida es la comunicación, la contextualización y la intencionalidad, sin duda se trata de una propuesta muy tentadora y atractiva.

La importancia del contexto es irrefutable. Yo añadiría que esta afirmación es válida no solo para el uso de un contenido gramatical en particular; sino para el uso de la lengua en general. En la teoría y en la práctica la atención al contexto no es un privilegio o una patente del subjuntivo, sino de cualquier contenido gramatical. Exactamente igual que sucede con el subjuntivo sucede también con su “oponente”: el indicativo. Así, el denominado “filtro modulador” (pág. 2) del hablante está operativo en todo momento desde que la lengua es lengua y tiene una vertiente social y desde que el hablante es hablante constructor de significados. Podríamos tomar como ejemplo cualquier contenido gramatical para comprobar el poder que tiene el hablante sobre él y cómo el contexto determina su interpretación, pero, dado que se trata de hablar del subjuntivo, sirvamos como botón de muestra su “oponente”, el indicativo. Pensemos en un enunciado como (1):

(1) *¿Cómo te llamabas?*

*correo electrónico: cmiki@inicia.es

En un contexto X puede significar, por ejemplo, cómo te llamabas en la obra que representaste y de la que me estás hablando, pero en un contexto Y puede significar simplemente ¿Cómo te llamas? (cómo me has dicho o me dijiste que te llamabas), donde el pretérito imperfecto visto desde una perspectiva temporal no es un tiempo referido al pasado. Simplemente por poner un ejemplo de la necesidad de contextualizar y de analizar la “significación” y la “intencionalidad” sea cual sea el contenido que tengamos entre manos, subjuntivo o no.

Ahora bien, esto no significa que atender al contexto concreto en el que se produce un enunciado invalide un análisis previo de carácter más abstracto y general, no quisiera usar el término “tradicional” (harto citado en el artículo), pues creo que por extensión usamos indebidamente este término con demasiada frecuencia, y se opone tradicional a moderno o innovador, cargando así este término de connotaciones peyorativas del tipo “a la antigua y vieja usanza”, “de forma más o menos retrógrada, obsoleta, desfasada”, cuando aún no tengo muy claro cuáles son las explicaciones que se denominan “tradicionales”. Digamos entonces que atender al contexto no invalida un análisis abstracto o apriorístico y no solo contextual, porque si bien es cierto que se ha recurrido a demasiados desencadenantes y palabras clave (p. 1) que exigen subjuntivo, no es menos cierto que el abanico de contextos es doblemente amplio, y atender a la situación concreta además de darnos una solución ad hoc, no nos permite prever la infinidad de contextos distintos en los que puede presentarse un subjuntivo.

El hablante realiza dos procesos al recurrir a la lengua como sistema de comunicación: la descodificación, y no olvidemos que la lengua es un sistema y por lo tanto los hablantes codificamos y descodificamos de acuerdo con las reglas de un sistema, y la interpretación. Y aquí es donde entran en juego factores como lo sobreentendido, la ironía, lo implícito, y en definitiva, el contexto. Sin embargo, de nada nos sirve interpretar un enunciado si no hemos descodificado el sistema. El autor ha tenido en cuenta exclusivamente la interpretación, pero la lengua afortunadamente no es un tipo de comunicación asistemática.

El artículo nos proporciona una serie de reglas que se basan en la significación y la intencionalidad del hablante. Comparto la idea del autor de atender a los significados y no tanto a los aspectos formales *per se*. En lo que no veo tan clara la aplicabilidad de su concepto de significación es en lo referente a atender a “la significación de la frase” (p. 4) porque corremos un serio riesgo; el de confundir el significado del enunciado con el

significado propio del subjuntivo como recurso gramatical. Una cosa es el significado global del enunciado y otra muy distinta el uso del subjuntivo dentro de dicho enunciado. Pensemos un momento en los ejemplos dados¹:

- (1) *Es posible que venga*
- (2) *Es imposible que venga*
- (3) *No es posible que venga*
- (4) *No es imposible que venga*

Nos dice el autor que desde el punto de vista de la sintaxis (1) y (2) son la misma construcción pero desde el punto de vista del significado (1) y (4) significan lo mismo y (2) y (3) son equivalentes. Es cierto que la estructura es una construcción impersonal. Lo que no ha tenido en cuenta el autor, y es un hecho no dependiente del contexto sino de la gramática, es que la negación no solo es “no”, con lo que el propio término “imposible” ya es negación. El mismo autor lo aclara varias secciones más adelante, pero curiosamente en esta no hace la mínima referencia a este hecho crucial. Claro que no es solo el verbo precedido de negación lo que afecta al significado de la frase, sino la negación en sí, de ahí que en (2) el hablante deduzca, igual que en (3) que estamos negando la posibilidad de que venga. Quizá lo veamos más claro en otros casos similares:

- (II) a. *Es imposible que sepa la verdad*
- b. *No es posible que sepa la verdad*
- c. *Es imposible que haya sido él*
- d. *No es posible que haya sido él*

Matices aparte, en todos, o bien se niega mediante un procedimiento sintáctico, o mediante un procedimiento morfológico, o mejor, morfosintáctico. ¿Podemos decir que en estos ejemplos lo que transmite el hablante con el subjuntivo es desacuerdo? No me atrevería a afirmarlo, dado que se me ocurren múltiples contextos diversos en los que puede expresar desacuerdo, o sorpresa, o incredulidad, o incluso un sentimiento de decepción o abatimiento; tan resbaladizo puede ser recurrir únicamente al contexto inmediato. Lo que sí que puedo afirmar es que el hablante niega la posibilidad, ¿con qué fines? Eso sí lo determinará el contexto, pero algo sí se puede decir que no sea tan volátil

¹ En números arábigos la numeración original de los ejemplos dados por García de María. Los ejemplos nuevos se incluyen en numeración romana.

como que el uso del subjuntivo depende de la intención y del contexto, ese algo nos lo da un aspecto tan complejo como es la negación y su abarque, lo cual nos lleva indefectiblemente a considerar que muchos factores sintáctico-semánticos están en la base de la razón de ser de muchos subjuntivos, no solo el contexto y la intención: La gramática hace tiempo que no se concibe únicamente como una serie de construcciones y estructuras.

Compartimos con el autor la afirmación de que un análisis certero de una producción determinada tiene que tener en cuenta la intencionalidad y la perspectiva del hablante. Ahora bien, no debemos confundir la intencionalidad y el contexto con el propio contenido gramatical, y tener en cuenta el enunciado completo nos ayuda tanto a descodificar como a interpretar, pero no debemos perder de vista cuál es nuestro objetivo, en este caso el subjuntivo, y no el enunciado en el que se inserta. Es decir, en un caso como el que plantea el autor:

(1) *Es posible que sea como tú dices, pero yo no lo veo tan claro*

no es que el hablante haya usado “el molde de la indecisión, no para expresar una posición dubitativa, sino para quitar aristas a la aseveración” (pág. 6), o al menos no lo ha hecho con la construcción en subjuntivo, sino con *pero yo no lo veo tan claro*. Es cierto que el enunciado completo muestra un desacuerdo de forma cortés, pero no es por el subjuntivo o no solo por el subjuntivo, es que hay una construcción que indica posibilidad, no seguridad, y además una adversativa, un *pero*. ¿Explica esto el uso del subjuntivo? A mi entender no, explica el enunciado completo, que no es lo mismo, y de hecho nos desviamos de nuestro objetivo, averiguar cuándo y por qué se usa el subjuntivo. De hecho en:

(III) *Pues ahora que lo pienso, es posible que sea como tú dices*

¿estoy expresando desacuerdo o quitando aristas? ¿Y no tienen nada en común (1) y (III)? Yo diría que sí, que la construcción en sí nos sirve para expresar la posibilidad, independientemente de que luego hagamos uso de otros recursos para hacer una matización.

Si no tenemos en cuenta que el subjuntivo tiene una serie de rasgos definitorios independientes de los contextos ad hoc, no veo posible dar cuenta de él y su explicación se convierte en un listado infinito de situaciones. Quizá porque a menudo confundimos el uso del contenido gramatical con el significado general de un enunciado.

El artículo expone seis reglas globalizadoras, lo cual ya sería un gran avance; merece la pena detenerse en su observación, a pesar de que muchas de ellas en el fondo no difieren tanto de una presentación funcional del subjuntivo.

REGLA I: REGLA DEL DESEO, LA INFLUENCIA Y LA FINALIDAD

Si formulamos la regla 1 como la regla del deseo, la influencia y la finalidad, estamos en el mismo campo de batalla que el funcionalismo, si nos fijamos en la teoría sobre esta regla “el hablante pretende que algo suceda o no suceda” (pág.8), ciertamente caben en ella, por definición y pura semántica, el deseo y la influencia. No creo que se le pueda objetar nada al autor al respecto pero el reto está en extender esta explicación a otros casos, como la finalidad y las consecutivas. El ejemplo más tratado y más polémico es:

(14) *El conferenciante expuso de modo que los no especialistas también le entendieran*

¿Realmente es una consecutiva? No lo creo, comparto la idea de que la construcción expresa finalidad, de hecho, no creo que el sentido sea: el conferenciante expuso y la consecuencia de ello fue que los no especialistas también lo entendieron. Por supuesto que no hay relación de causa-consecuencia, y por tanto no es una consecutiva, es totalmente acertada la apreciación, pero esto no es porque no se tenga en cuenta la comunicación y los contenidos significativos, la propia gramática descriptiva concibe esta construcción como una final, no como una consecutiva. Lo que no hace la sintaxis es asociar un único significado a un conector, en este caso *de modo que*, ni siquiera sintácticamente introduce una consecutiva. Este planteamiento de lo que en el artículo se denominan “normas tradicionales” resulta bastante reduccionista, puesto que dichas normas tradicionales no sostienen que nos hallemos ante una consecutiva. Sí serían consecutivas (que, por cierto, van en indicativo):

- (IV) a. *No tengo dinero de modo que no puedo pagar hoy yo lo los cafés*
 b. *Ya tengo bastantes problemas de modo que te ruego que no vuelvas a cargar sobre mí las responsabilidades de este asunto*

En el ejemplo (14) del autor estamos ante una final, por cierto, seguida de subjuntivo. Es más:

(14b) *El conferenciante expuso de modo que los no especialistas también lo entendieron*

ni es final, ni es consecutiva, sino modal y las modales están emparentadas con los adverbios relativos, de manera que el uso del indicativo se debe a que lo que estamos diciendo es que el conferenciante expuso de tal manera que todos lo entendieron. Así que, hablando en rigor, “de modo que” en este caso no es una locución conjuntiva consecutiva. No depende solo de la situación, sino del tipo de construcción y el significado del conector. Vemos qué sucedería con otras consecutivas menos ambiguas, por ejemplo, las que contengan el conector consecuentemente:

- (V) a. ²*El conferenciante expuso (y) consecuentemente los no especialistas lo entendieron*
 b. **El conferenciante expuso (y) consecuentemente los no especialistas le entendieran*

Si usamos el subjuntivo, tiene razón el autor, expresamos una finalidad, pero es que de hecho, sintácticamente no es tampoco una consecutiva. El hecho de que no sepamos si en realidad al final el auditorio entendió o no es irrelevante para el estudio de la lengua, se trata de otro plano; el de la realidad extralingüística, que no es objeto de estudio. La confusión de estos dos planos íntimamente relacionados pero distintos, creo que es un error en el que incurre el artículo.

Y es que la separación de ambos planos es fundamental para analizar cualquier contenido gramatical. De hecho, en la vida real, aunque lo que el hablante diga sea *el conferenciante expuso de modo que los no especialistas también lo entendieran* puede ser cierto que el auditorio halló fácil su explicación, o no. Lo realmente importante, si de verdad nos queremos poner en la perspectiva del hablante que usa una lengua, es que se presenta la finalidad del conferenciante; desde su punto de vista, la explicación era clara para todo el auditorio. Y si dice *el conferenciante expuso de modo que los no especialistas le entendieron* hasta podríamos decirle: *¿Cómo dices? Pero si yo estuve allí y no me enteré de nada*. No deja de ser para el hablante una afirmación rotunda en el plano lingüístico que el auditorio entendió con claridad, lo que ocurra después en el mundo exterior, no le atañe al lingüista.

Si, con todo, seguimos el mismo razonamiento que el autor, ¿por qué es *indispensable que vengas* no puede estar también dentro de esta regla? ¿Acaso no hay contextos en los que puede ser una incitación o una influencia y no un simple comentario?

- (VI) a. *No creo que pueda asistir al acto oficial*
 b. *Es indispensable que venga*

Incluso puede ser una orden. ¿Y qué ocurriría con las condicionales?

(VII) *Si se lo dijeras tú a papá, yo fregaría los platos durante todas las vacaciones*

¿No pretende el hablante que se realice algo? ¿No se trata de una incitación? Claro, la riqueza de la lengua nos permite usar muchos recursos para el mismo objetivo, pero, ¿lo importante es que el hablante en (VII) usa el subjuntivo porque esté intentando influir en el interlocutor y que quiera conseguir algo? A mi entender no, lo importante es que está expresando una condición para que algo se produzca y eso es lo que explica la presencia del subjuntivo, aunque la intención de todo el enunciado sea que esa condición anime, en la vida real, al interlocutor a hacer algo.

REGLA II: REGLA DE LA DUDA Y LA INDECISIÓN

No creo que haya objeción a la afirmación sobre qué es la duda y el hecho de que normalmente la expresamos en subjuntivo. Si alguna objeción se le puede hacer es que no significa ninguna novedad para la enseñanza del subjuntivo. Lo que sí resulta chocante es que los ejemplos que se den aparezcan tanto en indicativo como en subjuntivo sin que se dé una explicación de este hecho. Es más respecto a (15) el autor afirma “ninguna de las cuatro respuestas expresa la certidumbre absoluta del “sí” o del “no”. La primera respuesta exhibe un alto margen de seguridad a favor de que el hecho suceda” (p.10)

(15) *Por supuesto. Estoy seguro que viene*

Debemos colegir que también mediante esta producción el hablante está expresando duda (hecho en el que, personalmente, discrepo: que en la realidad no podamos verificar este hecho como seguro, no quiere decir que el hablante, en la realidad de la lengua sí esté mostrando seguridad absoluta; independientemente de los resultados finales) pero lo que no sabemos entonces es cómo es posible que use entonces el subjuntivo. Lo mismo ocurriría en casos como:

(VIII) a. *A lo mejor ha perdido el avión*

b. *Lo mismo ha perdido el avión*

c. *Igual ha perdido el avión*

Los ejemplos de (VIII) expresan incluso más inseguridad e irrealidad que otros casos con subjuntivo.

REGLA III: REGLA DEL DESACUERDO Y LA DISCREPANCIA

Es muy interesante la reflexión que plantea el autor, especialmente sobre los verbos de percepción intelectual. Es cierto que es uno de nuestros caballos de batalla y acudir a una regla tan simple como la de que un verbo de esta tipo negado conlleva el indicativo induce a error y no explica casos correctos y frecuentes en la vida cotidiana. El mero hecho de reflexionar sobre el inusitado comportamiento de estos mueve al lector a una reflexión más profunda. Pero a través de esta reflexión se puede llegar a la discrepancia. Siguiendo la misma línea de reflexión que el autor, llegamos a la conclusión de que en efecto existe un problema con el verbo *creer*, pero no porque no signifique duda o no se puede usar como verbo de opinión, sino porque no siempre lo es. No es lo mismo *creer* que *creer en*. El primero sí es un verbo que expresa opinión y que tiene un contenido de duda o más bien de “visión interior o personal, no así el segundo. Lo curioso es que, mientras en esta segunda regla se nos dice que el verbo *creer* “no es un verbo que exprese duda” (p 11), sí que aparece como tal ejemplificando la segunda regla. *Creer* “se encuentra al final de un proceso analítico que ha desembocado en unas conclusiones a favor o en contra de la proposición de partida: “creo en Dios” o “no creo en Dios” ¿dónde está la duda?” (p. 11) y ciertamente no hay duda en estos casos. Es cierta la observación de la particularidad, pero no la generalización. Posiblemente nos encontremos ante dos verbos distintos o bien ante un verbo polisémico, pero no podemos hacer de lo particular una generalización, el verbo *creer* es un verbo de opinión o (siguiendo el criterio del autor un verbo que transmite duda) en:

- (IX) a. *Creo que va a llover*
 b. *Creo que no me ha sentado bien la cena*
 c. *Creo que está abierta la biblioteca*

Pero no lo es en:

- (X) a. *Creo que Dios existe (ambigua en realidad, puede significar opinión y duda o creencia)*
 b. *Te creo*
 c. *Ya no voy a creer ni una palabra tuya*

De hecho, fijémonos en estos contrastes:

- (XI) a. *creo en Dios*
 b. *creo en tí*
 c. *creo en tus palabras*

- d. * *creo en la lluvia*
- e. **creo en el sentarme mal la cena*
- f. **creo en la apertura de la biblioteca*

Verbos distintos o acepciones distintas imponen exigencias y restricciones gramaticales distintas.

Nos dice el autor que *creer* no expresa duda, que “otra cuestión diferente es el aspecto de la cortesía” (p.11) dado que, *creer* en determinadas situaciones es un medio para limar asperezas. Nuevamente me atrevería a decir que existe dicha cortesía, pero que en el fondo no se halla en el verbo *creer per se*, sino en el hecho de plantear como una duda u opinión algo que en realidad pensamos con firmeza, como prueba que no sea una característica exclusiva de *creer*, sino de tantos otros recursos para expresar duda o/y opinión, con o sin subjuntivo. Soy consciente de que en los ejemplos de (XII) la matización o cortesía no solo está en el modo o en el verbo o en el adverbio, sino también en un poco; sirva este hecho para ilustrar nuevamente que el significado entero del enunciado se debe a muchos recursos, no solo a un contenido gramatical.

- (XII)
- a. *creo que te has pasado un poco*
 - b. *quizá/ tal vez te has/ hayas pasado un poco*
 - c. *pienso que te has pasado un poco*
 - d. *a lo mejor te has pasado un poco*

Respecto a los otros ejemplos que ilustran esta regla, indudablemente dan que pensar, pero no me parece del todo cierto que “tradicionalmente” se venga diciendo que los verbos de percepción mental no pueden ir con indicativo si están negados. No sé muy bien a qué tradición alude el artículo, pero la tradición que mucho conocemos nos dice que sí es posible la aparición del indicativo. Otra cosa es que en dicha tradición se haya dicho que se trata de una neutralización y que no estemos de acuerdo (yo no lo estoy), pero en todo caso no se afirma que estos verbos no puedan ir con indicativo si van negados. No es la ocasión de dar una teoría alternativa a la que propone el autor, simplemente se puede poner sobre el tapete la posibilidad de que un factor tan importante como la negación tenga implicaciones mucho más serias de lo que a veces pensamos.

REGLA IV: REGLA DEL COMENTARIO Y LA VALORACIÓN

No es fácil hermanar en la misma regla el comentario con el juicio de valor, y mucho más si queremos hacer un análisis como el que nos propone el artículo, dado que en cierto modo el comentario y el juicio de valor se oponen intencionalmente entre sí. El juicio valor implica una carga subjetiva intencionada, no así el comentario, o no siempre, independientemente de la previsión de que algo vaya a suceder. Como muy bien puntualiza el propio autor, la frontera entre la influencia o el desacuerdo y el comentario es muy difusa (p. 15), quizá demasiado.

Nos propone el artículo un ejemplo muy bonito, el de una madre que habla con su hijo y le dice que se siente en el sofá, con distintas intenciones. A primera vista no hay nada que objetar, pero no perdamos de vista que en ningún caso se nos da el mismo enunciado aislado, los añadidos a este enunciado, *no, de una vez, pero se siente bien así*, inducen la interpretación que infiere el autor, no solo *es mejor que te sientes en el sofá*.

La prosodia (tan citada en este artículo), en este caso la exclamación (y suponemos que el tono), ayudan a la interpretación, pero es que los rasgos prosódicos son un recurso más que nos brinda la lengua y que a veces actúan como sustitutivo de otros recursos lingüísticos no contextuales. Si *sería mejor que se sentara en el sofá, pero él se siente bien así*, es un comentario que le hace la mamá a la abuela sobre el niño, no es solo por cuestiones contextuales ni intencionales, es que curiosamente el ejemplo ha pasado a estar en condicional y en tercera persona y se ha cambiado de interlocutor. ¿Sería igualmente un comentario si la abuela le dijera al niño “es mejor que te sientes en el sofá”? ¿Debemos entender que la noción de comentario es operativa solo cuando hablamos de un tercero con nuestro interlocutor? No lo sé, es interesante, pero difuso.

REGLA V: REGLA DEL DESCONOCIMIENTO, LA IMPRECISIÓN Y LA INDETERMINACIÓN

En realidad no difiere de la explicación según la cual las oraciones de relativo (incluidas las introducidas por un adverbio relativo con o son antecedente expreso) van en subjuntivo si nos referimos a algo desconocido. Lo que sí llama la atención e intriga, en sentido positivo, al lector es la mención de las concesivas dentro de esta regla (p. 16). En principio, intuitivamente no parece descabellado. Es una lástima que lo que realmente podría ser lo verdaderamente novedoso luego no se desarrolle y quede en una mención hecha como por casualidad. El autor tiene en cuenta algunas objeciones que se le han hecho y reflexiona sobre la posible incompatibilidad entre la inespecificidad de una relativa con subjuntivo y la presencia de un determinante específico en su antecedente. Concluye, como es justo, que

no existe tal incompatibilidad, pero en realidad las cosas son mucho más sencillas de cómo las plantea. Acaso le pueda servir de ayuda al autor esta reflexión: probablemente la clave no está en la especificidad del nombre en la realidad extralingüística, (*llave*) sino en los distintos valores que tienen los determinantes, recordemos que, por ejemplo, el artículo determinado también sirve para referirse a realidades generales, no específicas. Por otro lado, que nos refiramos a algo desconocido, no implica que el sustantivo deba llevar un determinante con el rasgo de [- definitud] porque no es lo mismo desconocido que indefinido (tal como se concibe gramaticalmente el concepto de definitud: de hecho don un indefinido por excelencia del tipo *algún*, conlleva una lectura de cuantificación indefinida, pero no de desconocimiento:

(XIII) *tengo algún asunto que resolver todavía*

no quiere decir que el asunto que tenga que resolver sea desconocido para mí.

Es muy interesante la inclusión de las temporales en esta regla, porque una temporal referida al futuro necesariamente tiene que ser algo desconocido (a l mayoría de nosotros no nos es dado conocer el porvenir). Tampoco tendría que ser entonces un hecho conocido si usamos futuro del indicativo, y de hecho no lo es: en *Alfonso vendrá a las 7* no podemos saber qué va a ocurrir en realidad, ¿y si llega un poco más tarde? ¿Y si tiene un accidente? ¿Y si se queda con los amigos de juerga al salir del trabajo? Pero, claro esto vuelve a ser análisis de lo extralingüístico, no de la lengua; lo importante es que el hablante lo presenta como un hecho seguro y determinado. En realidad la condición expresado en si es que viene, lo que da el matiz de duda. Pensemos en otro contexto, el de un niño que le pide a su madre salir inmediatamente al parque y la madre le contesta:

(XIV) *cuando venga papá, cariño*

No creo que desde el punto de vista de la lengua la acción expresada en subjuntivo se refiera a algo desconocido. Lo es en tanto se refiere a un futuro y en tanto se exponen dos acciones relacionadas, una dependiente de la otra. No en vano en muchas lenguas se usa en la subordinada un futuro de indicativo.

El ejemplo de cuando con indicativo y las objeciones que se hacen resultan un poco confusas, no veo la relación con el subjuntivo ni la posible crítica al uso del presente por el hecho de que se trate de un presente con valor de pasado.

REGLA VI: REGLA DE LA HIPÓTESIS

Pese a no ser una gran novedad este sobre las concesivas, se trata de una buena explicación que atiende a todas las posibilidades, con una buena definición de concesión y una relación muy sensata entre condición y concesión. Asimismo, resulta de gran utilidad la puntualización sobre qué entiende el autor por hipótesis y la distinción entre hipótesis desde el punto de vista gramatical y desde el punto de vista intencional y semántico. Bajo el prisma que ofrece el artículo, parece muy lícito introducir en esta regla la concesión, puesto que se trata de algo hipotético, el autor deja claro el uso del subjuntivo en los casos en los que el hablante puede optar entre un modo u otro a pesar de que se aluda a una realidad exterior constatable. También es cierto que en el concepto de hipótesis que nos presenta, una cosa es la condición y otra muy distinta la hipótesis a pesar de que tanto una como otra gramaticalmente pertenezcan al período condicional. Aunque, en realidad, toda condición es en el fondo tiene algo de hipotético.

En definitiva, como he señalado al principio, considero que García de María ha escrito un artículo valiente por enfrentarse a un tema muy espinoso. Hace reflexionar al lector sobre asuntos generales y también sobre aspectos muy específicos que a menudo plantean dificultades. Creo, no obstante, que se nos presenta una visión de las “reglas tradicionales” y de la gramática excesivamente negativa y en ocasiones poco fundamentada. Hoy en día la aplicación de criterios “intralingüísticos” ha superado plenamente la idea de estructura formal y atiende también a los significados. Considero muy acertado subrayar la importancia de la contextualización y la intencionalidad, sin embargo, en su deseo de ceñirse a estos aspectos, en mi opinión, el autor ha incurrido en algunos errores importantes: confundir el uso del subjuntivo con el significado total del enunciado en el que aparece, analizar la realidad extralingüística más que la propia lengua y buscar ejemplos que (aun siendo muy interesantes) se acomoden a sus hipótesis (esto último es muy frecuente en los artículos que llegan a nuestras manos y en realidad más que menos todos cometemos este error, que a veces es una argucia y otras simplemente el resultado de nuestro fervor por una idea, como creo que es el caso que nos ocupa). En el camino, me parece que se pierde el objetivo final, la explicación del subjuntivo y no de otras cuestiones colaterales.

Es de agradecer que al final del artículo el autor comparta sus experiencias con el lector, puesto que muchas veces a través de las propias experiencias llegamos a las grandes conclusiones. En este sentido, no considero que se pueda emitir un juicio negativo sobre los hechos que el autor expone puesto que se trata de sus propias experiencias docentes y nadie puede argüir nada en contra de lo que el autor ha constatado en su práctica profesional. Habría sido de gran interés, sin embargo, que esta presentación al alumno se centrara en cómo se aplican las reglas expuestas a lo largo del artículo. Lo que el lector espera ansiosamente al llegar a este apartado es que el autor le diga qué hacer con las seis reglas, cuáles son esas nuevas estrategias sobre las que reza el título, pero nos encontramos más con una explicación que paradójicamente se centra sobre todo en la presentación formal del subjuntivo. No deja de ser interesante saber la opinión del autor sobre cuándo y cómo presentar el subjuntivo; pero habría sido estupendo saber de qué manera se lleva al aula el constructo teórico presentado previamente. Estoy segura (y esto no es una duda o no pretendo que lo sea) de que el autor ha corroborado en sus clases la validez de las seis reglas, por ello lo animaría a que se extendiera en explicar cómo lleva la teoría a la práctica docente; sería muy interesante tener conocimiento de ello.

Referencia bibliográfica

García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija* (vol.1, n.1, p. 1-29).

Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas

Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español

Reyes Llopis García*

Universidad Técnica de Aquisgrán (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen)

Resumen

El presente estudio aplica la Instrucción de Procesamiento (IP) a la enseñanza del subjuntivo y su selección modal en las oraciones de relativo, a la vez que replica dos trabajos anteriores en este campo: Collentine (1998) y Farley (2001). Hasta la fecha, la IP, que es una metodología sobre procesamiento del input, ha sido siempre comparada con metodologías de corte tradicional enfocadas a la producción. Sin embargo, en este caso la IP también es aplicada de forma directa al output, obteniendo unos resultados interesantes desde el punto de vista de la investigación con esta metodología. De este modo y dejando de lado la comparación entre grupos experimentales, esta investigación se centra en la tarea para determinar si la diferencia entre la interpretación o la producción de estructuras meta es significativa para la adquisición, así como sus efectos sobre el procesamiento del modo verbal. Por último, este estudio se ha realizado por la necesidad de investigar con alumnos no angloparlantes, en este caso alemanes, y comprobar así si los resultados positivos obtenidos hasta la fecha por la IP se generalizan a hablantes de otras lenguas..

Abstract

The present study applies Processing Instruction (PI) to the formal instruction of the Spanish subjunctive and its mood selection in relative clauses. Paralelly, it replicates two previous studies: Collentine (1998) and Farley (2001). To the present date, PI, an input processing-based methodology, has traditionally been compared to so-called output-based traditional instructions. However, in this study, PI has also been applied to output, obtaining results that shed new light on this methodology. Leaving then the comparison between experimental groups aside, the focus was set on the task, and whether interpretation or production of the target structure wielded better acquisition results. The effects of PI on verbal mood processing were also studied. The need to research with PI and informants with a mother tongue other than English led to work with German students, who also benefitted from PI.

1 Introducción

Actualmente hay dos enfoques teóricos que tratan de explicar cuáles son los aspectos más importantes en el proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL), con el fin de hacer propuestas didácticas para la enseñanza de cualquier lengua distinta de la materna. Por un lado, un enfoque

Correo electrónico: reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de

destaca el papel del *input*, mientras que el otro enfoque destaca el papel del *output* como elemento clave en la construcción del conocimiento en la *interlengua* (IL) de los aprendientes de segundas lenguas. Se ha definido el *input* como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Instituto Cervantes, 2006) y *output* como “la lengua que el aprendiente produce”, ya sea oral o escrita (Instituto Cervantes, 2006).

El objetivo de la investigación que se describe en este artículo consiste precisamente en tratar de dilucidar cuál de los dos enfoques está proporcionando una explicación más certera acerca de los aspectos clave del proceso de aprendizaje. Con este fin, se ha estudiado la adquisición de una de las estructuras más problemáticas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE) a hablantes de lenguas no románicas: el modo subjuntivo de los verbos. En concreto, se estudia aquí su comprensión y uso en oraciones de relativo (OR) por aprendientes de origen alemán. En este tipo de oraciones hay errores “en los que no se desambigua correctamente el contexto [...] y tienden a reaparecer en etapas posteriores del aprendizaje cuando el sistema de reglas ya se considera estabilizado” (Vázquez, 1991:168)

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se describen brevemente algunos trabajos previos basados en el papel del *input* y en el Modelo de Procesamiento del *Input* (PI). Después se describen dos trabajos previos basados en este modelo (Collentine, 1998; Farley, 2001), los cuales han encontrado resultados contradictorios respecto al valor didáctico del PI en la enseñanza del subjuntivo y que, por este motivo, justifican esta investigación. Seguidamente se describen de forma más detallada las diferencias entre este trabajo y los trabajos previos. Después se expone la metodología seguida de los resultados y su discusión.

El Modelo de Procesamiento del *Input* (PI), elaborado por VanPatten (1996, 2002, 2004), estudia “las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma” (VanPatten, 2004:1). En otras palabras, el Modelo del PI trata de explicar qué estrategias psicolingüísticas sirven al aprendiente para obtener aprovechamiento o *intake* a partir del *input* que está disponible en su entorno. Lo interesante de este modelo es que existe una metodología didáctica, llamada Instrucción de Procesamiento (IP), que lleva la teoría a la práctica docente. Esta metodología “intenta alterar los mecanismos de procesamiento [de los aprendientes] para que el sistema gramatical [es decir, la IL] esté mejor preparado a la hora de enfrentarse a *input* comprensible y por tanto pueda crecer” (Collentine, 2004:171). La aplicación práctica de la IP consiste en el uso de actividades con ‘*input* estructurado’ (IE). Estas actividades contienen “muestras

de lenguaje (o bien orales o bien escritas) que han sido alteradas de manera que se favorezca la ATENCIÓN del aprendiente hacia el SIGNIFICADO de la forma lingüística deseada” (Farley, 2001:289) (el énfasis de las palabras en versales no aparece en el original).

La IP fue puesta en práctica inicialmente (salvo omisión involuntaria) por VanPatten & Cadierno (1993), en un estudio sobre los pronombres con valor de objeto en español. Este estudio obtuvo unos resultados positivos que confirmaban sus hipótesis *a priori*, es decir, que los resultados de los alumnos que recibieran la IP serían sustancialmente mejores que los de los alumnos que hubieran recibido lo que ellos denominaron *instrucción tradicional*. Desde entonces se han llevado a cabo numerosas investigaciones con diferentes estructuras del español y puede afirmarse que “la IP hasta ahora nunca ha fallado a la hora de producir efectos positivos [en los aprendientes] tanto en la realización de tareas de interpretación como de producción [de estructuras meta]” (Farley, 2004:164).

Dos de los trabajos que han investigado los efectos de la IP se centraron en la enseñanza del subjuntivo como estructura meta: Collentine (1998) y Farley (2001). Ambas investigaciones compararon dos metodologías de instrucción con acercamientos al aula aparentemente opuestos: el *output* o producción de formas meta y el *input* o comprensión de estructuras meta. En estos trabajos se investigó de forma práctica con alumnos hablantes nativos de inglés, quienes recibieron por separado la instrucción del subjuntivo según uno de los dos tipos de metodología (es decir, o bien basada en el *input* o bien basada en el *output*). Ambos autores postulaban *a priori* que el grupo de instrucción basada en el *input* (típicamente, la IP de VanPatten) obtendría mejores resultados que el grupo con instrucción ‘tradicional’ basada en el *output* (ITO). La realización de tareas basadas en la interpretación y en la producción del subjuntivo debía demostrar el distinto efecto de IP y de ITO. Según Farley (2001), la existencia de la interpretación (más importante en el grupo de alumnos que siguieron la metodología IP), tarea cognitivamente superior a la producción (más importante en el grupo de alumnos que siguieron la metodología ITO) situaba al *input* en primera línea de importancia. Sin embargo, curiosamente, Collentine (1998) no había encontrado una diferencia significativa entre ambas variables, a pesar de haber partido también desde el supuesto de que la interpretación (y por consiguiente el *input*) obtendría mejores resultados. Esto hace más interesante el estudio de la distinción entre el papel del *input* y del *output*, ya que, hasta el momento, no permite sacar conclusiones determinantes acerca del valor de la IP. Veamos estos dos estudios en más detalle para tratar de exponer a qué pudieron deberse estos resultados aparentemente contradictorios

Collentine (1998) se planteó si la IP era más efectiva que la instrucción enfocada al *output* (ITO) para desarrollar las habilidades tanto en la interpretación del subjuntivo como en su producción. La

estructura gramatical de estudio fue el subjuntivo en OR, y sus informantes un grupo de 54 universitarios hablantes de inglés como primera lengua (L1). Estos alumnos de español se distribuyeron en tres grupos (N=18) de forma aleatoria: un grupo recibió un programa de IP, otro grupo recibió ITO y por último hubo un grupo de control que no recibió instrucción alguna acerca del subjuntivo (se les enseñó la distinción *por/para* y los verbos del tipo *gustar*). El diseño del estudio consistió en dos ‘series de instrucción’ diferentes para los dos grupos de instrucción del subjuntivo (IP e ITO). El vocabulario de ambas series era similar, así como el número de actividades y el tiempo dedicado a cada una. El mismo Collentine, profesor de los propios informantes, llevó a cabo el experimento. La instrucción se limitó a dos sesiones consecutivas de 50 minutos. Obviamente, además de la instrucción, se llevó a cabo un *postest* (una prueba de evaluación), un día después de la instrucción. Tres días antes de la instrucción del subjuntivo se había realizado un *pretest*, similar a la prueba posterior pero con contenidos distintos. En concreto, cada una de las dos pruebas de evaluación incluía una tarea de interpretación seguida de una tarea de producción. Los datos de las pruebas se analizaron calculando dos análisis de covarianza (ANCOVA); uno para las tareas de interpretación y otro para las de producción. Los resultados indican que ambos grupos de instrucción (IP e ITO) obtienen mejores puntuaciones que el grupo de control. Sin embargo, no existe evidencia estadística que permita afirmar que las puntuaciones del grupo de instrucción IP y el grupo de instrucción ITO sean distintas. Por tanto, las expectativas iniciales no se cumplen, y al contrario de lo que esperaba Collentine (1998), no es posible concluir que la IP sea mejor que la ITO.

Un estudio posterior de Farley (2001) trata de mejorar la metodología llevada a cabo en el estudio de Collentine, argumentando que este último “adolece de verdadero material basado en IP” por no haber seguido las directrices del Modelo de VanPatten correctamente (p. 290), y a la vez defiende su propio proyecto afirmando que “los resultados muestran cómo la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto general más positivo que la instrucción basada en el *output* sobre cómo los aprendientes interpretan y producen el subjuntivo de duda” (p. 289). Entre otras, las críticas metodológicas al estudio de Collentine por parte de Farley se centraron en que no se había prestado suficiente atención a LAS ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LOS APRENDIENTES (uno de los Principios básicos de la IP) y a que las actividades elaboradas eran inadecuadas. Por tanto, Farley defiende la necesidad de investigar con ‘auténtica’ IP: “Aunque el subjuntivo era el objetivo del estudio de Collentine en 1998, las limitaciones de dicho estudio hacen que sus resultados y conclusiones no sean un ejemplo válido de los efectos de la auténtica IP para las habilidades de interpretación y producción del subjuntivo por parte de los aprendientes” (p. 290-291). En concreto,

Farley cree que la metodología tradicional enfocada al *output* debe plantearse mejor. Al igual que la IP conlleva actividades de *input* estructurado, la ITO también debe incluir actividades estructuradas, aunque estén basadas en el *output*. La estructura de subjuntivo debe encontrarse en posición inicial del texto, en lugar de limitarse a actividades de repetición mecánica de oraciones con una estructura poco clara. Para conseguir equiparar el valor estructural en IP e ITO, Farley limita el estudio al presente de subjuntivo que expresa duda. Por lo demás, como el objetivo del estudio era idéntico al de Collentine (1998), las preguntas de investigación no difieren substancialmente. La hipótesis de partida seguía siendo que la IP obtendría resultados más positivos que la ITO tanto en producción como en interpretación del subjuntivo. El estudio se llevó a cabo con 29 estudiantes universitarios norteamericanos que asistían a un curso de español básico y de los que por tanto se esperaba que desconocieran el subjuntivo. Para la instrucción se dividió a los estudiantes en dos grupos, uno que recibió IP (N=17) y otro que recibió ITO (N=12). En este caso no hubo grupo de control. También a diferencia del estudio de Collentine, no fue el propio Farley quien llevó a cabo la instrucción, sino dos profesores con escasa información sobre la finalidad del estudio. La evaluación del conocimiento fue similar a la llevada a cabo por Collentine. Sin embargo, en Farley (2001) además de la prueba ‘inmediata’ (llevada a cabo un día después), hubo otra evaluación de la instrucción ‘a largo plazo’, un mes después. Todas las pruebas consistían en versiones diferentes de un mismo test, que se aplicaron de manera controlada para que ambos grupos recibieran siempre versiones distintas de cada uno. Los resultados indican que ambas metodologías habían tenido un impacto importante, ya que los resultados eran mejores tras la instrucción. Sin embargo, aunque el análisis estadístico (ANOVA) de los datos indicó que la actuación del grupo que recibió IP para la tarea de interpretación y de producción fue significativamente mejor que la del grupo que recibió ITO, curiosamente los alumnos que recibían ITO también mejoraban en la interpretación del subjuntivo. La mejora del grupo de ITO en la interpretación se debió, según Farley, al *input* involuntario que los estudiantes recibieron de sus compañeros durante la realización de las tareas. Farley (2001) expresa que “los resultados de este estudio indican que la IP tiene un efecto superior que la ITO en cómo los aprendientes interpretan y producen el subjuntivo español de duda”, y justifica este argumento señalando que “el grupo de IP, aún sin haber recibido instrucción práctica sobre la producción parece haber recibido todo lo que necesitaba para poder producir tan bien como el grupo de ITO” (p. 295).

El estudio que se describe en el presente artículo surge del debate suscitado entre Collentine y Farley. La disparidad de resultados descrita más arriba invita a evaluar en más detalle a qué se deben las diferencias entre IP e ITO, pero también sería interesante comprobar hasta qué punto estas dos

metodologías tienen efecto tanto sobre la interpretación como la producción. Efectivamente, las investigaciones de Farley y Collentine permiten pensar que la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto positivo en la enseñanza del subjuntivo. Pero no hay que olvidar que los grupos que recibieron ITO también mejoraron no sólo en las tareas de producción de subjuntivo, sino en las de interpretación. Además, aunque es cierto que el grupo de Collentine que recibió IP se benefició con la nueva metodología, aún no está claro por qué no fue superior al grupo de ITO. Por eso consideramos que es fundamental ahondar un poco más en la distinción entre interpretación y producción de la forma meta. De hecho, es posible una explicación alternativa de los resultados que indique que la distinción entre IP e ITO (y en definitiva, entre *input* y *output*) no es tan importante como la distinción entre los efectos que puedan producir respectivamente estas metodologías en interpretación y producción. Según nuestro punto de vista, entrenar a los alumnos para la comprensión de las estructuras mediante *input* y *output* estructurado facilitará la adquisición de la forma meta y por tanto, producirá una mayor disposición del aprendiente a enfrentarse a contextos reales fuera del aula, tanto a nivel de producción como de interpretación. Por decirlo de otro modo, es tan interesante que la IP (basada en *input*) mejore la producción, como que ITO (basada en *output*) mejore la interpretación, por tanto, es preferible adoptar una posición neutra en este sentido, y estar dispuestos a aceptar que una condición es tan positiva como la otra.

Consideramos de gran interés la investigación en este marco teórico, ya que su aplicación al aula en estudios recientes ha dejado resultados positivos y alentadores --VanPatten y Cadierno (1993), Cadierno (1995), Farley (2001), Benati (2002), VanPatten y Wong (2004), Cheng (2002)--. Sobre este tema, artículos recientes sobre la IP cuestionan la necesidad de seguir comparando la IP con las metodologías tradicionales descritas anteriormente. El mismo Collentine (2004:172) se muestra de acuerdo con la eficacia probada de la IP, diciendo que actualmente los estudios con IP “serían más productivos si los investigadores afirmaran desde un principio que la IP es una estrategia beneficiosa para promover el desarrollo gramatical en contextos de *input* controlado y abundante”. Wong & VanPatten (2004:113) igualmente se refieren a este hecho sugiriendo que las “futuras investigaciones con la IP se alejen de comparaciones con instrucción tradicional y la examinen en contextos donde aparezcan metodologías con foco en la forma más centradas en el significado o en la instrucción gramatical”.

Entendemos, además, que esta investigación se justifica igualmente por la necesidad de aplicar la metodología a un grupo de aprendientes que no sean angloparlantes. Por tanto, la aplicación de la

IP a hablantes nativos de alemán supone un reto para la eficacia de esta metodología con aprendientes de otra lengua nativa diferente al inglés.

Para la presente investigación partimos del supuesto según el cual los materiales diseñados bajo las indicaciones teóricas de la IP serían más beneficiosos para nuestros estudiantes que la enseñanza explícita de gramática que reciben en sus cursos normales, la cual está más encaminada a que los alumnos produzcan *output* (ya sea oral o escrito) de forma no controlada. Según esta metodología tradicional, los estudiantes acceden al subjuntivo paso a paso a través de una lista de usos que se practica repetidamente con ejercicios, para luego examinarse con ejercicios muy parecidos a los que han realizado en clase, tanto de producción oral como escrita. A pesar de las prácticas y del énfasis didáctico en que los estudiantes desarrollen su producción, los errores aún se cometen de forma continua, por lo que claramente no se han entendido los contextos de uso, no se ha fijado la derivación verbal que lo acompaña ni se ha procesado la sintaxis más compleja que implica el subjuntivo. Por todo ello, nos pareció inapropiado desde el punto de vista deontológico realizar un estudio que comparara una metodología que tiene precedentes de éxito con el subjuntivo (Collentine, 1998 y Farley, 2001), con la metodología tradicional, cuyo fracaso a la hora de facilitar el procesamiento de este modo verbal por parte de los alumnos está confirmado empíricamente, tal y como se ha comentado al principio de la presente sección. Por tanto, al igual que hizo Farley (2001) con su grupo de *output*, nuestra investigación también estructuró el *output* para igualar el punto de partida del tratamiento de cada grupo. Sin embargo, en nuestro caso no sólo se estructuró el *output*, sino que además se aplicaron las indicaciones de la IP al diseño de materiales para la producción. En definitiva, técnicamente, el estudio que se describe aquí no incluye un grupo experimental que reciba Instrucción Tradicional enfocada al *Output* (ITO). Ninguno de los participantes de este estudio lleva a cabo actividades repetitivas sacadas de sus libros de texto (tal y como impondría seguir el modelo de ITO).

Por otra parte, se sabe que el *input* estructurado (IE) es la aplicación práctica de la IP al diseño de actividades para el aula, y como Collentine (1998) matiza, “los aprendientes hacen conexiones de forma y significado porque el *input* estructurado resalta el valor comunicativo de la estructura en cuestión” (p.587). El IE no requiere producción alguna por parte de los alumnos, sino que se basa en la capacidad de estos para interpretar estructuras ya dadas y que obviamente ya incluyen la forma meta de instrucción. De esta forma, al estructurar el *input* que se les da a los alumnos, facilitamos que presten atención a la forma meta para así comprender y poder procesar la significación de la oración dada. En esta investigación, el *output* también se estructuró (OE) para facilitar el procesamiento a

través de la producción y comprobar hasta qué punto ésta es útil o necesaria para el aprendizaje de la forma meta. En definitiva, éste no es un estudio que busque las posibles diferencias entre IP e ITO, sino que se comparan aquí los posibles efectos de la IP como única metodología en tareas de producción y/o de interpretación del subjuntivo.

Por tanto, para el diseño de materiales con IE y OE se siguieron las seis premisas que VanPatten (1996) explica para su metodología: (1) *Presente una estructura cada vez* –nuestros estudiantes, tanto durante las pruebas como durante la instrucción, se vieron enfrentados a formas que principalmente estaban en la 1ª y la 3ª persona del singular. De esta forma nos aseguramos de que los estudiantes fijaban su atención en desinencias limitadas del presente de subjuntivo, para así facilitar el proceso de comprensión primero, de procesamiento luego, y de adquisición después; (2) *Mantenga el significado como elemento clave* – los estudiantes deben ser en todo momento capaces de descifrar las oraciones prestando atención a la desinencia verbal que marca el subjuntivo; (3) *Haga la transición de sintagmas u oraciones a discurso conectado* – se empezó con estructuras más cortas para exponer al alumno al verbo de forma directa, y una vez seguros de que el verbo se comprendía, se pasó a actividades con oraciones más largas e incluso párrafos de texto más extensos; (4) *Utilice input tanto oral como escrito* – proveyendo a los estudiantes de material para hacer tanto conexiones de forma-significado como de sonido-significado; (5) *Haga que los estudiantes trabajen con el input* – puesto que no es suficiente ‘exponer’ al alumno a la forma meta para garantizar su atención, procesamiento y adquisición, las actividades deben involucrar a los aprendientes de forma activa, forzándoles a tomar decisiones, expresar creencias y sobre todo, a entender el contenido para así realizar la tarea con éxito; (6) *Mantenga siempre las estrategias de procesamiento del aprendiente en mente* – si conseguimos ponernos en el lugar del alumno en todo momento de nuestro diseño, la probabilidad de éxito será mayor. En el caso de nuestra forma meta, la posición central del subjuntivo en las oraciones de relativo constituye una barrera que los estudiantes parecen ser incapaces de salvar para procesar la forma verbal. Por ello, se estructuraron las oraciones de manera que la forma en subjuntivo quedara en posición inicial (y por tanto notoria) de cada enunciado, para así atraer la atención del alumno irremediamente hacia ésta.

Otra particularidad del IE (igualmente aplicada al OE) es el tipo de actividades que deben utilizarse. Hay dos. Las primeras se llaman REFERENCIALES y son actividades que “tienen una sola respuesta correcta y los aprendientes deben tomar una decisión basada en la forma y su significado” (Farley, 2004:26). Las segundas son las AFECTIVAS, que “piden las opiniones de los estudiantes y permiten varias respuestas posibles” (Farley 2004:26), involucrándoles así personalmente en el

proceso de toma de decisiones basadas en las formas y sus significados. Para mantener la atención de los alumnos desde el principio, se comenzó con las actividades referenciales para que los estudiantes se acostumbraran a realizar estas conexiones de forma-significado, pasando luego a un nivel más 'personal' con las afectivas, para que los estudiantes trabajaran las formas en distintos contextos de interés lúdico para ellos. Para las actividades con *output* estructurado, entonces, se adaptaron lo más fielmente posible las seis premisas de VanPatten para tareas de producción, con el resultado de que la única diferencia entre las actividades de IE y OE era que en unas se producía y en las otras se interpretaba .

Para el diseño de las pruebas (*pretest* y dos *postest*), este estudio difiere tanto de Farley (2001) como de Collentine (1998) en una particularidad. El primer autor establece que para el *pretest* y los dos *postest* se crearon tres versiones diferentes de un mismo test y se aplicaron de manera controlada para que ambos grupos recibieran siempre versiones distintas de cada uno (Farley, 2001:293). El segundo igualmente señala que las dos pruebas eran dos versiones diferentes de un mismo test (Collentine, 1998:584). En nuestra opinión, la creación de un test maestro con cualquier número de variaciones corre el peligro de crear patrones de actuación por parte de los alumnos. Con esto queremos decir que existe la posibilidad de que los estudiantes, a partir de la primera prueba y al ver la segunda, supieran ya cómo llevar a cabo las actividades y pudieran hacerlo sin prestar tanta atención al significado, o con menos concentración. Para nuestro estudio se crearon tres pruebas diferentes entre sí, aunque manteniendo constante en cada una de ellas tanto la proporción de actividades de interpretación y producción como la variación de estructuras en indicativo y en subjuntivo. Acerca del número de pruebas posteriores o *postest*, en nuestra investigación se utilizaron dos *postest*, que los estudiantes realizaron con un intervalo de tres días entre ambas. La razón de este lapso de tiempo se justifica por la necesidad de encontrar efectos entre las dos pruebas en el menor periodo de tiempo posible para así evitar las posibles interferencias de factores externos al estudio, como pueden ser los estudios posteriores de los alumnos o su toma de conciencia de la forma meta como *input* accidental en otros contextos paralelos a la investigación.

Una última diferencia entre el presente estudio y los de Collentine (1998) y Farley (2001), es que en nuestro caso se enseñó y evaluó la diferencia en el modo verbal en las oraciones de relativo. En otras palabras, se comprobó la capacidad de los alumnos de formar OR tanto con indicativo como con subjuntivo. Tanto Collentine como Farley diseñaron sus materiales de evaluación únicamente con el subjuntivo en mente, y sus análisis contenían referencias al indicativo sólo como contraste con el subjuntivo, no como parte del objetivo de la investigación.

En resumen, este estudio se propone:

I. Comprobar si la enseñanza del subjuntivo mediante la IP tiene un efecto significativo en el aprendizaje, pero sobre todo, si este efecto se observa cuando las tareas de evaluación del conocimiento incluyen tanto interpretación como producción.

II. Determinar si uno de los dos tipos de tareas (interpretación y producción de la forma meta) resulta más difícil para el subjuntivo o para el indicativo.

III. Comprobar si es posible replicar los resultados obtenidos de la investigación con estudiantes de Estados Unidos con hablantes de otra lengua materna diferente al inglés, en este caso el alemán.

2 Metodología

2.1. Diseño

La variable dependiente de este estudio es el porcentaje de errores en cada prueba. Existen tres factores experimentales. En primer lugar, el momento en que se evalúa el conocimiento del subjuntivo, con tres condiciones: antes de la instrucción, inmediatamente después de la instrucción y el conocimiento aplazado tras la instrucción. El segundo factor consistió en el tipo de tarea utilizada para la evaluación del conocimiento: basada en la producción o basada en la interpretación de la morfología verbal. Por último, se tuvo en cuenta un tercer factor experimental: si los errores afectaban al subjuntivo o afectaban también al indicativo. Se hicieron distintas versiones de cada prueba, pero estas versiones se *contrabalancearon* respecto a los factores experimentales para evitar el posible efecto de la dificultad de unas versiones de las pruebas frente a otras.

2.2. Participantes

Se obtuvo la participación de 28 estudiantes de español de la Facultad de Filología Románica de la Universidad Técnica de Aquisgrán. Todos ellos, además de estudiar Filología Románica, eran también alumnos de Teología, Geografía, Sociología, Arquitectura o Psicología. Los participantes sabían que una de sus instructoras regulares era también la propia investigadora. La estancia previa en la universidad de los participantes variaba desde dos a seis semestres. La media de edad de los 28 alumnos es de 23 años. El rango de edad varía entre los 20 y los 31 años, aunque la mayor parte de los alumnos (22 de los 28 participantes) es menor de 25 años. Sólo hubo 3 varones.

Todos los estudiantes tenían un nivel intermedio de español. Aunque ninguno poseía algún diploma oficial de español, todos se encontraban en el momento de la investigación cursando las

asignaturas de español de nivel intermedio: *Ejercicios de Expresión Oral II* y *Ejercicios de Expresión Escrita II*. Todos ellos eran asimismo hablantes nativos de alemán (excepto uno, bilingüe alemán-polaco) y manifestaron no hablar español regularmente en su entorno o lugar de residencia, excepto encuentros *tándem* de lengua ocasionales y/o por tener amigos hispanohablantes o conocer otros estudiantes españoles que se encontraban en Aquisgrán disfrutando de becas del programa *Erasmus* (sistema de intercambio entre estudiantes universitarios europeos).

Los alumnos dijeron conocer tangencialmente el presente de subjuntivo a través de su aprendizaje del imperativo, que aprendieron como modo siguiente al indicativo. Cuando se les preguntó qué usos conocían del subjuntivo, los alumnos explicaron que aunque no lo entendían, sabían que se utilizaba para expresar sentimientos, dudas, situaciones irreales con *si* (*wenn* en alemán), y también en frases hechas y construcciones con *ojalá*. No hubo ninguna referencia hacia su uso en oraciones de relativo para describir un sustantivo en posición anterior. Esta situación difiere del estudio de Collentine (1998), ya que sus alumnos no habían recibido nunca instrucción sobre el subjuntivo y para ello se les dio una introducción a este modo verbal previa a la instrucción. En nuestro caso, dado que los estudiantes sí conocían el presente de subjuntivo a través de su aprendizaje del imperativo, la instrucción sobre este tiempo verbal se dio como parte teórica de la instrucción en un resumen esquemático sobre el modo subjuntivo y las oraciones de relativo. Ninguno de los 28 alumnos había recibido anteriormente actividades con *input* o *output* estructurado en sus clases.

2.3. Materiales

Antes de la instrucción se pasó una ENCUESTA PERSONAL que contenía preguntas sobre su experiencia con el español antes y durante la universidad, sobre la duración de sus estudios hasta el momento, así como sus posibles visitas a algún país hispanohablante y el motivo del mismo. Se les preguntó también si recordaban algún tipo de manual utilizado en sus clases y si tenían algún diploma oficial de español. Las últimas preguntas de la encuesta se referían a la estructura clave del proyecto: el subjuntivo. Se les pedía información sobre posible instrucción previa en el subjuntivo, sobre si lo entendían y sobre qué problemas tenían con este modo verbal.

También antes de la instrucción se pasó un *PRETEST* de unos 45 minutos de duración. Esta prueba tenía cuatro actividades, de las cuales una era una prueba de distracción sobre verbos en indefinido e imperfecto. Dos de los ejercicios tenían respuestas posibles sólo en subjuntivo, y la

cuarta, con *input* oral, contenía ambos modos en sus soluciones. Durante el *pretest* no existió ningún tipo de corrección o retroalimentación por parte de la instructora hacia los alumnos.

La INSTRUCCIÓN comenzó un día después de la realización de la encuesta y del *pretest*. Se dividió a los estudiantes en grupos de producción y grupos de interpretación. Los alumnos de cada grupo se reunieron por separado con la instructora en días consecutivos para una clase con una duración de 90 minutos, es decir, al igual que el resto de sus cursos normales. Las fechas se habían fijado con ellos previamente con el pretexto de hacer una clase de refuerzo. Se crearon dos series de instrucción idénticas tanto para los grupos de interpretación como para los grupos de producción, las cuales contenían un resumen esquemático y una serie de actividades. El resumen esquemático consistía en explicaciones estructuradas en dos partes. En la primera se presentaba el presente de subjuntivo y la construcción de sus distintas formas personales de concordancia con el sujeto. También se incluyeron las formas verbales irregulares más comunes en este tiempo verbal. La segunda parte se centró exclusivamente en la distinción indicativo/subjuntivo en las oraciones de relativo. Para llevar a cabo esta tarea se dividió el contenido en cinco apartados diferentes: (1) *¿Qué son las oraciones de relativo?*; (2) *¿Cómo se forman las oraciones de relativo?*; (3) *¿Dónde está el subjuntivo colocado en la oración?*; (4) *¿Cuándo se usa el subjuntivo en las oraciones de relativo?*; (5) *Cómo procesar el subjuntivo en las oraciones de relativo*. Se explicó a los alumnos que este último apartado era de suma importancia para la instrucción. El apartado (3) de este mismo resumen esquemático ya puso sobre aviso a los aprendientes sobre la colocación central del verbo subordinado en la oración. Así, en el punto (5) los estudiantes descubren por qué son difíciles de construir las oraciones de subjuntivo con el modo correcto. En concreto, se indicó que al estar el verbo subordinado en el centro de la oración, es más complicado CENTRAR LA ATENCIÓN LINGÜÍSTICA en él. Se avisó a los alumnos de que es precisamente este verbo subordinado el que a menudo codifica toda la información sobre el antecedente de la oración y por tanto, es quien nos da la clave sobre si conocemos o desconocemos el elemento descrito por el referente. De esta manera, se esperaba que los alumnos fueran conscientes de la dificultad de procesar el subjuntivo en las oraciones de relativo si no prestaban atención al verbo en posición subordinada.

Las series de actividades fueron idénticas para todos los alumnos en todo, excepto en el TIPO DE TAREA a realizar (interpretación o producción). Ambas series tuvieron, en este orden, dos actividades referenciales más una actividad referencial oral, y dos actividades afectivas, más una actividad afectiva oral. Para el diseño de estos materiales se tuvo en cuenta en todo momento el

Principio 1 (de dominio del significado) de la IP, según el cual los aprendientes procesan el *input* primero por su significado y luego por su forma.

Una vez finalizada esta primera parte de la instrucción se dijo a los estudiantes que ya no podrían contar con explicaciones gramaticales sobre las actividades y se les retiró el resumen esquemático. A continuación los estudiantes de cada grupo hicieron las actividades: el grupo de interpretación trabajó con IE y el de producción con OE. Durante la instrucción ningún estudiante recibió retroalimentación por parte de la profesora en cuanto a las respuestas correctas o incorrectas, es decir, que no hubo comentarios sobre el porqué de sus interpretaciones/producciones. Cuando un estudiante daba una respuesta, eran los demás estudiantes quienes se encargaban de confirmar o refutar lo dicho, aunque sin dar explicaciones gramaticales.

Para simplificar, a la primera de las dos pruebas posteriores se la va a denominar PRUEBA POSTERIOR INMEDIATA (es decir, el primer *postest*), y a la segunda se la va a denominar PRUEBA POSTERIOR APLAZADA (es decir, el segundo *postest*, realizado tres días después del primero). Ambas pruebas posteriores tuvieron una duración de 45 minutos cada una. Una de las pruebas contenía dos tareas de producción y dos de interpretación (una de ellas oral), así como un distractor sobre *ser* y *estar*. La otra prueba posterior contenía una tarea de interpretación, una de producción, una que mezclaba ambas y un distractor sobre concordancia.

Para el diseño de los materiales se tuvo especial cuidado en seleccionar verbos tanto de la 1ª como de la 2ª y 3ª conjugación para que los alumnos estuvieran expuestos a las dos formas de conjugar el presente de subjuntivo. En las tres pruebas, el total de verbos de la 1ª conjugación es de 28, mientras que de la 2ª y 3ª conjugación son 33. De esta manera, logramos un equilibrio aproximado entre ambos tipos de desinencias para que los estudiantes aprendieran a conjugarlas correctamente. En cuanto a las formas en singular y plural, en las 61 formas verbales solamente aparecían ocho formas en plural. Esto obedece a una de las seis premisas (explicadas anteriormente) para el diseño de actividades: *Presente un elemento cada vez*. Sin embargo, ya que la mayoría de los verbos se encontraban en 1ª y 3ª persona del singular, consideramos importante introducir al menos un número reducido de formas en plural y de esta manera también hacer conscientes a los alumnos de la conjugación en plural del presente de subjuntivo.

2.4. Procedimiento

Aunque el procedimiento se ha ido desvelando en la sección anterior, para aclarar la función de cada prueba conviene dejar clara una técnica de control y resumir el modo en que se llevó a cabo el

estudio. Respecto a la técnica de control, dado que las pruebas (*pretest* y *postest*) eran diferentes entre sí en cuanto a tipo de actividades, cantidad de ítems, etc., se decidió hacer dos investigaciones paralelas para controlar la variable de efecto de prueba (en el caso de las pruebas posteriores). Los participantes se dividieron en dos grupos, A y B (N=14) con el fin de que un *postest* apareciera en su versión inmediata en la mitad de los casos y en su versión aplazada en la otra mitad de los casos. De este modo se evitó obtener resultados distintos debidos a que una de las pruebas posteriores pudiera tener un nivel de dificultad más complejo que la otra, en vez de a los efectos de los factores experimentales. Dentro de cada uno de esos grupos y después de hacer el *pretest*, cada grupo de 14 estudiantes fue dividido de forma aleatoria en dos grupos de siete (N=7) estudiantes cada uno: el grupo de INTERPRETACIÓN, que realizó su instrucción con tareas de comprensión o de *input* estructurado, y el grupo de PRODUCCIÓN, que llevó a cabo la suya con *output* estructurado. Consideramos necesario mencionar que el *output* estructurado como tal no existe ni se menciona dentro del marco teórico de la IP, sino que es una aproximación de la propia IP al *output* creada para este estudio. Por otra parte, VanPatten & Lee (2003) sí mencionan el OE (aunque no como parte de la IP).

En resumen, se realizaron cinco encuentros en total entre la instructora y los alumnos. En el primer día de trabajo los alumnos se reunieron con la instructora por un periodo de 45 minutos. Durante este tiempo realizaron dos pruebas, que consistían en una encuesta personal y un *pretest*, en el que no hubo *feedback* ni preguntas. La instrucción duró 90 minutos para ambos grupos. Durante este tiempo los alumnos recibieron instrucción con gramática explícita y práctica con *input* y *output* estructurado. En ningún momento la instructora facilitó retroalimentación a los alumnos sobre sus respuestas. Posteriormente se realizaron las dos pruebas posteriores, en el segundo y quinto día después de la instrucción. Llegados a este punto por primera vez tenemos una diferencia entre el grupo A y el grupo B. El primer grupo hizo una prueba posterior después de la instrucción, y una prueba aplazada tres días después. Por su parte, el grupo B hizo en su versión inmediata la prueba que el grupo A había recibido en su versión aplazada.

Todos los estudiantes completaron las tres pruebas y la instructora durante la investigación fue la propia investigadora, quien además era una de las profesoras de los estudiantes en sus clases normales. Posteriormente y a petición de los propios alumnos, la instructora se reunió con ellos para explicarles con detalle la investigación en la que habían participado.

2.5. Análisis

A la hora de evaluar los verbos de las tres pruebas se tuvo en cuenta el siguiente criterio: los verbos con correcta elección de modo, aunque estuvieran escritos incorrectamente en cuanto a la raíz verbal, y por tanto con peculiaridades irregulares, contaron como correctos en la evaluación. Esto se debe a que nuestras pruebas evaluaban como elemento clave y principal el modo, no la forma de conjugarlo. Por tanto, tanto el estudiante que escribió *cueste* como el que escribió *coste* recibieron una valoración correcta. El mismo principio se utilizó para la concordancia en número y/o persona del verbo con su antecedente, ya que este tipo de error no se consideró relevante para nuestra investigación. Se atendió únicamente a la elección de modo por parte de los aprendientes. Los verbos considerados como correctos, por tanto, recibieron un punto, mientras que los incorrectos no recibieron ninguno.

Para el análisis de todos los datos se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA). Para determinar los posibles efectos que los tres momentos de evaluación tuvieron sobre el tipo de tarea llevada a cabo por los estudiantes, se llevó a cabo un ANOVA mixto de dos factores (3x2): un factor intragrupal (el momento evaluación: previo, posterior inmediato y posterior aplazado) y otro intergrupalo (el tipo de tarea: productiva o interpretativa). El segundo factor, es decir, el momento de evaluación, era el factor intragrupal y constaba de *pretest* (prueba previa a la instrucción) y dos *posttest* (pruebas inmediata y aplazada).

El segundo ANOVA tenía 3 factores (2x2x2), dos de ellos intragrupales y uno intergrupalo. El primer factor intragrupal es el modo verbal: indicativo y subjuntivo. El segundo factor intragrupal agrupa los puntajes de los dos momentos de evaluación que tuvieron lugar después de la instrucción (inmediato y posterior). El único factor intergrupalo compara el tipo de tarea que realizaron los estudiantes (interpretativa o productiva).

3. Resultados

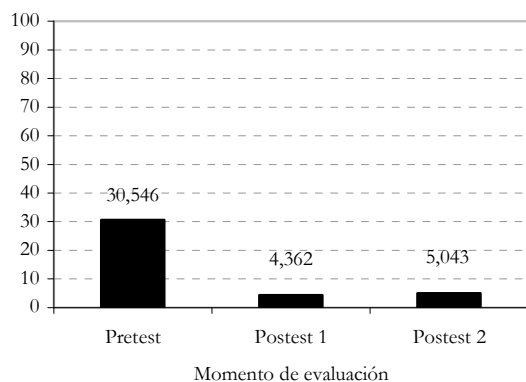
Tal y como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, para esta investigación la diferencia entre los grupos de instrucción (llamados IP e ITO en estudios anteriores) no se consideró un factor relevante, pues ambos grupos recibieron instrucción con la misma metodología, es decir, IP. Por tanto, en este caso nuestros grupos de alumnos trabajaron dentro de un mismo marco teórico, pero con diferentes tareas. Esto quiere decir que la IP se aplicó a las tareas interpretativas –construidas con *input* estructurado según las directrices y fundamentos teóricos del PI-, pero también a las tareas productivas, las cuales se diseñaron para el *output* igualmente aplicando estos fundamentos. El

porcentaje de errores de subjuntivo del grupo de producción es 12,50% y el del grupo de interpretación es 14,13% (en estos valores se agrupan los resultados de los tres momentos de evaluación). Una vez realizados los dos ANOVA descritos en la sección anterior y analizados sus resultados, no podemos concluir que el comportamiento del grupo de producción sea diferente al de interpretación y viceversa, es decir, no se han encontrado diferencias entre ambos grupos de trabajo.

Los factores de interés en este estudio son: el conocimiento del subjuntivo en cada momento de evaluación (antes y dos veces después de la instrucción); el tipo de tarea realizada (interpretativa o productiva) y los efectos de la instrucción sobre el modo verbal, ya sea indicativo o subjuntivo.

Para el análisis de resultados, el primer factor al que atendemos es al conocimiento del subjuntivo para cada uno de los momentos de evaluación. El gráfico 1 muestra el porcentaje medio de errores de este modo verbal durante las tres pruebas que realizaron los estudiantes antes y después de la instrucción. Conviene recordar que en este caso se consideraron erróneos aquellos verbos que por su contexto de uso en la tarea requerían un subjuntivo, pero donde los estudiantes utilizaron un indicativo.

Gráfico 1. Porcentaje de errores en subjuntivo según el momento de evaluación

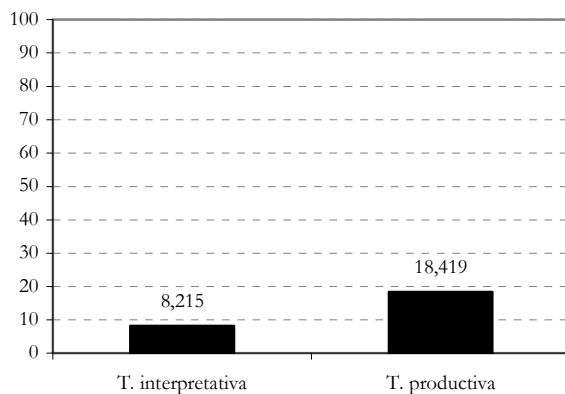


Tal y como podemos observar, este porcentaje es de un 30,55% durante la prueba inicial o *pretest*, mientras que el de la prueba posterior inmediata es de 4,36% y de 5,04% en la prueba posterior aplazada. Hay una diferencia, por tanto, entre el momento anterior a la instrucción y los momentos posteriores ($F=91,943$; $g.l.=1$; $p<0,01$). Esto quiere decir que la Instrucción de Procesamiento produjo un cambio positivo y efectivo en el procesamiento del subjuntivo en OR. El gráfico 1 también muestra una ligera recuperación en el porcentaje de errores tan sólo tres días después de la instrucción (prueba aplazada). Sin embargo, este aumento es muy pequeño y el análisis

estadístico no da indicio de una diferencia significativa entre ambas pruebas, por lo que no puede concluirse que haya diferencia alguna entre los momentos de evaluación posteriores a la instrucción.

Respecto al tipo de tarea en relación con este modo verbal también se han encontrado diferencias significativas, y éstas las muestra el Gráfico 2:

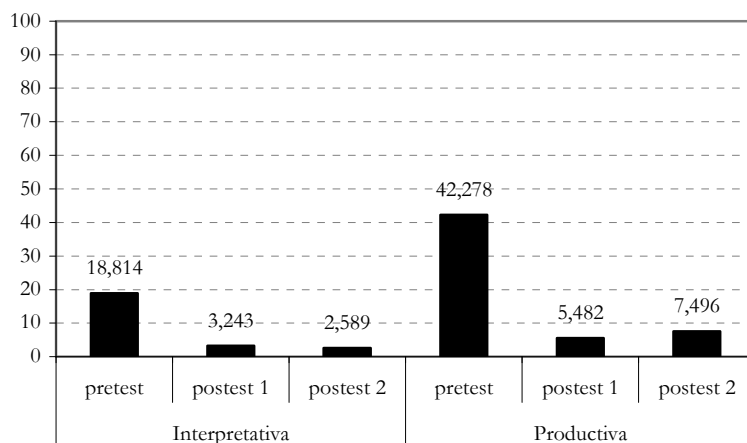
Gráfico 2. Porcentaje de errores en subjuntivo según el tipo de tarea



Mientras que para la tarea interpretativa el porcentaje de errores en subjuntivo es de 8,21%, la tarea productiva obtiene un porcentaje bastante más elevado (18,41%). La diferencia entre estos porcentajes ($F=9,466$; $g.l.=1$; $p<0,01$) es suficientemente grande como para concluir que la tarea interpretativa obtuvo, para el subjuntivo, un porcentaje de errores más bajo que la productiva, es decir, que los alumnos tuvieron más éxito interpretando que produciendo el subjuntivo en OR. Sin embargo, es importante mencionar que estos resultados incluyen todos los momentos de evaluación, es decir, también el elevado porcentaje de errores obtenido en la prueba inicial, y que por tanto no podemos concluir que estas diferencias sean significativas a lo largo de toda la evaluación, y especialmente después de la instrucción.

Para explicar este último punto recurrimos al Gráfico 3. Un tercer efecto significativo relativo al modo subjuntivo lo encontramos en la interacción de la tarea con los diferentes momentos de evaluación:

Gráfico 3. Interacción entre el tipo de tarea y los diferentes momentos de evaluación

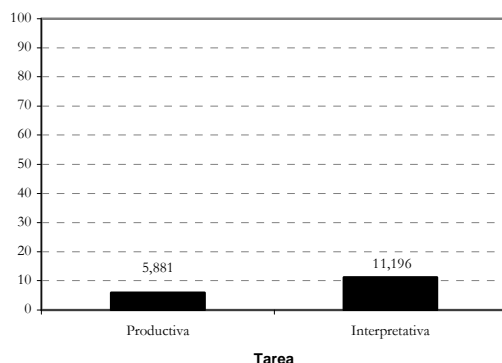


Como puede apreciarse en el gráfico, el mayor porcentaje de errores (42,27%) pertenece a la tarea productiva que se llevó a cabo durante la prueba previa a la instrucción. Después de la misma, en las dos pruebas posteriores, la tarea productiva obtiene un 5,48% durante la prueba posterior inmediata, y un 7,49% en la prueba posterior aplazada. Mientras que la diferencia entre el porcentaje previo a la instrucción y los posteriores es muy acusada ($F=6,505$; $g.l.=1$; $p<0,01$), no se encontraron diferencias significativas para la tarea y el modo verbal en los momentos posteriores a ésta. Por tanto, no podemos concluir que la diferencia antes vista para la tarea sea aplicable después de que los estudiantes hubieran recibido la instrucción.

El segundo factor de interés para este estudio ya incluye ambos modos verbales (indicativo y subjuntivo) en el análisis de resultados, y se centra en las dos pruebas posteriores a la instrucción, es decir, los *postest*. Este factor es el tipo de tarea realizada, la cual puede ser interpretativa o productiva. En este caso, se consideraron como errores de subjuntivo todos aquellos verbos que requerían este modo verbal y donde los alumnos utilizaron indicativo. Por su parte, el error de indicativo aparece cuando los alumnos utilizan un subjuntivo en lugar de un indicativo.

Según podemos ver en el Gráfico 4, la tarea productiva tiene un porcentaje de errores de un 5,8%, mientras que la tarea interpretativa sube hasta un 11,1%:

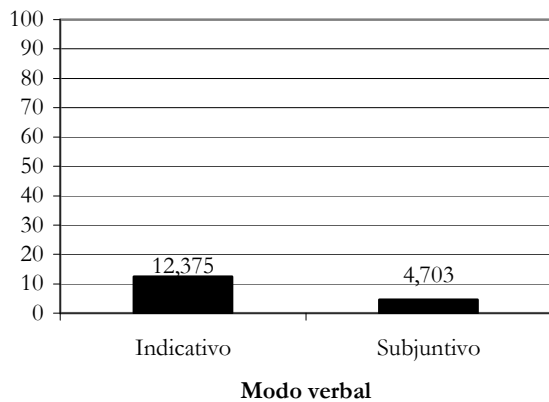
Gráfico 4. Porcentaje de errores según el tipo de tarea



Esta diferencia en los porcentajes es estadísticamente significativa ($F=7,770$; g.l.=1; $p<0,01$), por lo que podemos concluir que en este caso sí hubo un efecto de tarea, por el que los estudiantes produjeron mejor que interpretaron tanto el indicativo como el subjuntivo. Por tanto, la tarea productiva obtuvo mejores resultados a la hora de elegir modo verbal que la tarea interpretativa.

En relación a dicha selección modal también se han encontrado efectos significativos, y éste es el tercer factor de interés para este estudio: los efectos de la instrucción sobre el modo verbal. Es importante tener en cuenta que se trata de tareas de comprensión y producción que requieren la selección del modo adecuado. Es decir, se coloca a los alumnos en una situación en la que tienen que “elegir” el modo gramatical correcto, ya sea indicativo o subjuntivo, y que esta tarea de elección es ineludible. Como se muestra en el Gráfico 5, el promedio de los porcentajes de errores que consistieron en usar e interpretar un indicativo -cuando la situación correcta era un subjuntivo- cometidos por los 28 alumnos en las dos pruebas posteriores fue de 4,7%. El promedio equivalente de errores que consistieron en usar e interpretar como subjuntivo un verbo que debía ser indicativo fue de 12,37%.

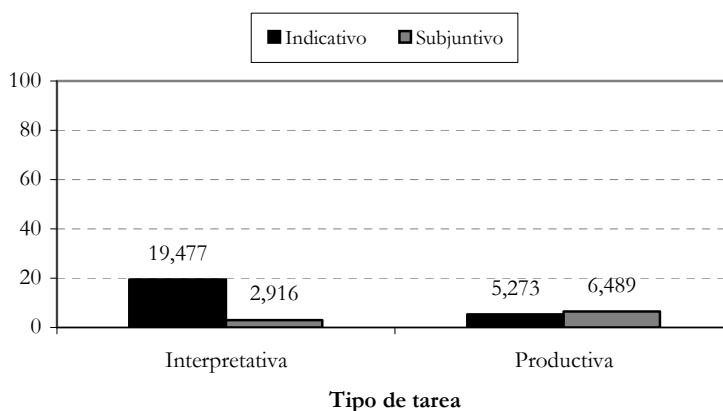
Gráfico 5. Porcentaje de errores según el modo verbal



Esta diferencia es significativa ($F=9,780$; g.l.=1; $p<0,01$), y por ello puede afirmarse que la instrucción produjo mejores resultados para el subjuntivo que para el indicativo, cuya elección modal fue problemática para los alumnos.

El último efecto significativo encontrado a raíz del análisis de resultados obtenidos del segundo ANOVA realizado, lo encontramos precisamente en la relación entre el modo verbal (indicativo o subjuntivo) y el tipo de tarea (interpretativa o productiva), y está representado en el Gráfico 6:

Gráfico 6. Interacción del modo verbal con el tipo de tarea



Mientras que apenas hay diferencias entre los porcentajes de la tarea productiva (5,27% para indicativo y 6,48% para subjuntivo), éstas son más claras para la tarea interpretativa, donde el subjuntivo obtiene un 2,91% de errores y el indicativo un 19,44% ($F=21,109$; $g.l.=1$; $p<0,01$). Aunque en principio pueda parecer sorprendente que la proporción de errores sea más elevada en la interpretación del indicativo que en la del subjuntivo, hay que recordar que se trata de una tarea de selección modal forzosa. Es decir, los alumnos no tienen más remedio que decidir entre una y otra forma (indicativo o subjuntivo). Es posible que los alumnos abusaran de los morfemas de subjuntivo porque acababan de aprender su uso, pero no habían dominado aún todas las situaciones en las que no tenían que utilizarlo. Por tanto, tras la instrucción basada en tareas de interpretación, el subjuntivo se había convertido casi en el modo a utilizar por defecto.

4. Discusión

Tal y como se ha expresado a lo largo de este trabajo, la diferencia entre esta investigación y las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora con el subjuntivo y la IP radica en que aquí lo relevante es el tipo de tarea (interpretación/producción) y no el tipo de instrucción (IP e ITO). Como ya se explicó en secciones anteriores, en la presente investigación esta diferencia metodológica no existe, puesto que ambos grupos de trabajo recibieron su instrucción en una única metodología: la IP. Dichos grupos trabajaron con material estructurado según los Principios de VanPatten (1996, 2002, 2004). Por tanto, aquí se optó por un material equilibrado en lo que al procesamiento de la información lingüística se refería. Aunque las instrucciones fueron diferentes (una con tareas enfocadas a interpretación y la otra a producción), los materiales contenían tanto *input* como *output* estructurado, lo que nos ha permitido ver: hasta qué punto un grupo procesa mejor el subjuntivo que el otro *ceteris paribus*; hasta qué punto una tarea obtiene mejores resultados que otra; y hasta qué punto la IP influye sobre el modo verbal en las OR.

Respecto al primer punto, hemos comprobado que la instrucción con IP influye de forma positiva sobre el aprendizaje del subjuntivo, puesto que el nivel de errores encontrado antes de la instrucción disminuye drásticamente después de ésta, y no sólo eso, sino que los resultados además se mantienen durante las dos pruebas posteriores, llegando a mantenerse aún cinco días después de la misma. De igual forma, se encontraron diferencias significativas durante la prueba previa a la instrucción en el tipo de tarea a realizar –interpretativa o productiva–, las cuales se diluyeron después de la instrucción, por lo que no podemos concluir que los alumnos interpretaran y produjeran el subjuntivo en OR de forma diferente después de recibir instrucción en IP.

En relación con este último factor, es decir, con el tipo de tarea llevada a cabo por los estudiantes, cabe decir que para los momentos de evaluación posteriores a la instrucción fue la tarea de producción la que obtuvo los mejores resultados. Esto quiere decir que los estudiantes produjeron el modo verbal (tanto el indicativo como el subjuntivo) mejor que lo interpretaron. La tarea productiva, que recordemos aplicaba rigurosamente los Principios del PI y las premisas de creación de material estructurado, resultó ser más beneficiosa para ambos modos verbales. Éste es, sin duda, uno de los resultados más sorprendentes de este estudio, pues la IP se diseñó originalmente para trabajar con *input*, pero su aplicación al *output* es igualmente -si no más- efectiva para el éxito en el procesamiento del modo verbal. Conviene recordar además que ambos grupos, tanto los que interpretaron como los que produjeron, terminaron la evaluación sin diferencias entre ellos, por lo que puede concluirse que ambos grupos se beneficiaron por igual de la instrucción con IP. También es importante mencionar que los resultados de la instrucción se mantuvieron en ambos momentos de evaluación y que, tras finalizar el segundo *postest*, los alumnos de ambos grupos seguían reteniendo los conocimientos aprendidos durante la instrucción.

Otro factor de interés para este estudio es precisamente el modo verbal, que incluye tanto indicativo como subjuntivo. Aquí los resultados le dan una ventaja de aprendizaje al subjuntivo sobre el indicativo, que obtuvo unos porcentajes de error bastante más elevados. Analizando este dato con más profundidad, hemos visto que el nivel de errores para indicativo alcanza su máximo nivel en la tarea interpretativa, caso que no se da para este modo verbal en la tarea productiva. Esto puede deberse a una sobregeneralización de usos del subjuntivo como estructura novedosa para la interpretación, cuya instrucción se centraba en la comprensión de este modo verbal en diferentes situaciones en las que los estudiantes, basándose en el conocimiento recién aprendido, tenían que llevar a cabo una obligatoria selección modal. Al ser la comprensión del subjuntivo y sus morfemas la estructura nueva para los alumnos, es posible que generalizaran la selección modal, dirigiéndola en mayor medida hacia el subjuntivo que hacia el indicativo.

De todo lo anterior podemos sacar la conclusión de que el *input*, utilizado como elemento único de instrucción para el procesamiento del subjuntivo en las OR no tiene por qué ser suficiente para que los aprendientes obtengan un verdadero aprovechamiento y puedan adquirir la forma meta a largo plazo, puesto que el *output*, presentado a los estudiantes de forma 'estructurada' según las bases teóricas de la IP, logra resultados incluso superiores a los de las tareas que presentan *input* estructurado. Por tanto, el *input* y el *output*, unidos bajo las directrices metodológicas de la IP, benefician al alumno en una forma que demuestra la importancia de ambos en el proceso de

adquisición del modo verbal en OR. Opinamos que tanto *input* como *output* son elementos necesarios para la adquisición y que verlos como antagonistas, tal y como proponen los modelos basados en la comparación entre IP e ITO y/u otras metodologías, no hace sino distraer nuestra atención de lo verdaderamente importante: facilitar y posibilitar que los alumnos sean capaces de progresar en su adquisición del E/LE.

Las implicaciones teóricas de nuestras conclusiones nos llevan a estipular primeramente que los alumnos de ambos grupos aprovecharon el conocimiento nuevo y aprendieron a usarlo de forma práctica, es decir, que aprendieron tanto a INTERPRETAR como a PRODUCIR el subjuntivo en OR. Esto quiere decir que la meta fundamental del trabajo con los alumnos se consiguió: los aprendientes fueron capaces de construir saber nuevo, procesarlo y comprenderlo. Más concretamente, los alumnos de ambos grupos lograron reforzar su *interlengua* con nuevos datos lingüísticos y mantener ese refuerzo a lo largo de toda la evaluación.

Para futuras investigaciones en este campo sería interesante volver a centrar la atención sobre la tarea y, quizás con otros contextos de usos modales u otras estructuras meta del E/LE, seguir aplicando la IP a ambos tipos (interpretación y producción), para comprobar hasta dónde llegan las diferencias entre ellas y si estas diferencias son significativas. Opinamos que sería también interesante seguir investigando con la IP aplicada al *output*, para así poder comprobar si las conclusiones obtenidas en este estudio son reforzables y si el papel de la producción en la incorporación de *intake* a la IL puede verse bajo otra luz gracias al nuevo enfoque derivado de la Instrucción de Procesamiento. Por último, la investigación con un grupo de alumnos más numeroso ayudaría a poder generalizar los resultados de manera más efectiva.

De cualquier forma, hemos visto que aunque la instrucción tradicional enfocada al *output*, tal y como la viven los alumnos en sus clases normales, es inefectiva para la construcción de conocimiento en la IL, no ocurre así con el *output* estructurado. Podemos afirmar que la Instrucción de Procesamiento tiene un efecto positivo y beneficioso sobre los estudiantes cuando se les presentan tareas estructuradas, ya estén éstas enfocadas al *input* (interpretación) o al *output* (producción). Esta última conclusión afecta también al hecho de que la IP produjo este efecto positivo también en estudiantes alemanes. De esta forma, podemos también generalizar la eficacia de la IP sobre estudiantes de E/LE, hablantes nativos de otras lenguas diferentes al inglés.

5. Referencias bibliográficas

Collentine, J., 1998. Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania* 81, 576-587.

- Collentine, J., 2004. Where PI Research has Been and Where It Should be Going. En: VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 169-182.
- Farley, A., 2001. Authentic Processing Instruction and the Spanish Subjunctive. *Hispania* 84, 289-299.
- Farley, A., 2004. The Relative Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. En VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 143-168.
- Farley, A., 2005. *Structured Input Grammar Instruction for the Acquisition Oriented Classroom*. New York, McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes, 2006. *Diccionario de términos claves de ELE*. [en línea]. 30 octubre 2006 [citado 1 agosto 2005]. Disponible en World Wide Web: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>
- VanPatten, B., & Cadierno, T., 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225-244.
- VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. Processing instruction: an update. *Language Learning* 52, 4: 755-803.
- VanPatten, B., & Lee, J., 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, McGraw-Hill.
- VanPatten, B. 2004 (ed). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Vázquez, G., 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Th., Freie Universität Berlin (1989), ed. por Peter Lang.
- Wong, W., 2004. Processing Instruction and the French Causative: Another Replication. En VanPatten, B., *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 97-118.



Para y para que con verbos en infinitivo y subjuntivo: un estudio con alumnos anglófonos de español

Rachel Kirk*

Mounds Park Academy, St. Paul (Minneapolis, EE.UU.)

Nota

En esta investigación estudiamos los efectos de tres actividades diseñadas para enseñar el uso de las conjunciones del tipo *para que* en contraste con preposiciones. Un estudio previo del uso del subjuntivo demostró que los alumnos no mejoraban en el uso de las conjunciones del tipo *para que*, que siempre requieren subjuntivo, y las preposiciones, que exigen un infinitivo. Diseñamos tres herramientas didácticas para enseñar estas estructuras y estudiamos los efectos de esas herramientas en el aprendizaje.

El estudio previo se basó en 312 redacciones, escritas por alumnos en un instituto privado de educación secundaria en Estados Unidos. Los alumnos estaban cursando 5 niveles distintos (Español III – VII). El objetivo fue categorizar y analizar las maneras en que los alumnos usaron el subjuntivo para determinar qué uso requería mayor atención. Según los datos del estudio previo, los alumnos anglohablantes no terminaban de comprender cuándo debían usar la conjunción *para que* seguida por el subjuntivo, y cuándo debían emplear la preposición *para*, que requiere infinitivo. Los resultados de este estudio preliminar fueron bastante inesperados. La mayor dificultad la presentó el uso de estructuras (ciertas conjunciones que requieren el uso del subjuntivo) que, en principio, se suelen considerar relativamente fáciles de aprender. El problema no se debió a que los alumnos no conocieran la regla de formación de la estructura gramatical. De hecho, la habían memorizado y la obedecían. Sin embargo, los errores parecían deberse a que no sabían cuándo tenían que usar la conjunción y cuándo la preposición.

Las actividades utilizadas en los siguientes dos estudios requerían que el alumno prestara atención a la forma. Primero se intentó que el alumno estableciera y sometiera a prueba una hipótesis, para contar después con la regla. La regla gramatical para las conjunciones como *para que* consiste en que se debe usar *conjunción + subjuntivo* cuando hay un cambio de sujeto. Por otro lado, se debe usar *preposición + infinitivo* cuando no hay un

*correo electrónico: rkirk@moundsparkacademy.org

cambio de sujeto. Aparentemente, muchos libros de texto no destacan esta regla. La última actividad requería que los alumnos narrasen una secuencia a partir de una serie de dibujos; es decir, tenían que producir y aplicar la regla en contexto. Las herramientas incluían las oraciones con *para* y *para que*.

Diez días después de presentar las actividades, los alumnos escribieron una redacción en la que debían usar las estructuras estudiadas en contexto, centrándose en el significado. Posteriormente, se analizaron los usos de *para* y *para que*, y también los usos de otras estructuras que siguen la misma regla, *sin + infinitivo*, *sin que + subjuntivo*, *antes de + infinitivo* y *antes (de) que + subjuntivo*. Empleando una proporción de dos muestras, se estudió el número de veces que los alumnos usaron estas estructuras con precisión y el número total de veces que las usaron, en comparación con los datos del grupo del mismo nivel del año anterior, quienes no habían hecho las actividades.

Empleando estas herramientas, se llevaron a cabo dos estudios con los alumnos que cursaban los niveles III y V. El primer estudio incluyó a 24 de estos alumnos. Los del nivel III usaron muy pocas veces la estructura en sus redacciones y hubo que descartar sus resultados. Los alumnos del nivel V progresaron pero la proporción en que usaron las estructuras correctamente no mejoró de manera significativa. Cometieron varios errores debido a problemas con la secuencia verbal.

El segundo estudio consistió en diez alumnos del nivel V que pasaron el doble de tiempo con las actividades, centrándose solo en el presente y el futuro, para evitar la posible interferencia causada por la secuencia verbal. Este segundo grupo progresó de manera significativa. Al igual que el grupo del primer estudio, también mejoró de manera significativa su uso de *antes de + inf.* y de *antes (de) que + subj.*, estructuras que siguen las mismas reglas de *para* y *para que*. Ambos grupos usaron con menos precisión las estructuras con *sin* y *sin que*.

Gracias a este estudio pudimos concluir que aunque parezca que los alumnos anglófonos son capaces de aprender a usar correctamente las estructuras con infinitivo y subjuntivo, éstas no son estructuras fáciles de aprender. Parece que estas estructuras se aprenden aún después de otros usos del subjuntivo.

Este estudio a permitido formular nuevas cuestiones para la investigación futura. En concreto, si hay alguna manera mejor para enseñar estas estructuras. También convendría revisar los resultados con una muestra más amplia También convendría tratar de averiguar

por qué los alumnos usaron con mayor precisión las estructuras con *antes de* y *antes (de) que* y con menos precisión las de *sin* y *sin que*.



Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales

Cinzia di Franco*

Università degli Studi di Palermo (Italia)

Resumen

El aprendizaje de la flexión verbal del español constituye una de las dificultades más importantes a la hora de adquirir dicha lengua, sin incluir los italianófonos, cuya lengua materna se considera afín al español. Esta nota recoge la descripción de los errores de uso de la morfología verbal en un corpus de producción escrita de 112 ensayos de 16 estudiantes universitarios de nivel intermedio. El número total de errores es ya bastante relevante. El 57% de los errores afectan a las formas y desinencias. Para su explicación se han distinguido varias categorías: los errores de formas y desinencias, los de sobreregularización del paradigma, los de transferencia negativa (hipergeneralización), confusión en el paradigma y los de interferencia de la L1 (hipergeneralización). Tras una breve revisión de los resultados se concluye que es necesario no descuidar la instrucción formal para la adquisición de la morfología verbal y se propone un estudio de la morfología inspirado en los modelos de análisis existentes en la bibliografía actual.

Abstract

Learning the inflection of verbs for Spanish represents one of the most important difficulties in order to acquire full command of such a language. This is so for Italian students as well, whose mother tongue is normally considered very similar to Spanish. This paper describes a set of results based on the study of the morphology of verbs gathered by analysing a corpus of written compositions (namely 112 essays written by 16 intermediate University students). The total number of errors is considerably high (57% consist of errors of form and inflection). A number of categories have been used to explain these errors: those of form and inflexion, those in which the paradigm is regularized, those of negative transference, overgeneralisation, confusion in the paradigm and those of interference of the L1, overgeneralisation. It is concluded that formal instruction is necessary to acquire verbal morphology and further studies are proposed.

1. Introducción

No es fácil encontrar estudios que se hayan dedicado de forma específica a la selección modal entre indicativo y subjuntivo en la *interlengua* (IL) italiano-española. Ni siquiera es habitual tratar los problemas que afectan a la concordancia de persona gramatical entre el sujeto y el verbo en estas lenguas.

*correo electrónico:

Collentine (1993: 117) opina que en el aula hay que centrar todas las energías en que los aprendices mejoren su competencia sintáctica y procesen las construcciones morfosintácticas más complejas, más que ocuparse de la dicotomía indicativo/subjuntivo.

En un estudio posterior, Collentine (1995) trata de explicar la razón por la cual los estudiantes de español como lengua extranjera (E/le) no logran dominar el subjuntivo, aun después de haber dedicado mucho tiempo a su estudio. Para ello, examina las producciones orales de aprendices de nivel intermedio. Retomando las teorías de Givón (1979, 1990), distingue dos etapas en la adquisición, la PRESINTÁCTICA y la sintáctica. En la primera, la complejidad sintáctica está limitada y las producciones de los estudiantes no están bien coordinadas adecuadamente. Durante esta etapa presintáctica, la morfología gramatical está reducida o simplificada y las oraciones contienen sólo un sujeto. En cambio, en la fase SINTÁCTICA el uso de las oraciones subordinadas se hace habitual, la morfología gramatical se aproxima a los niveles de la norma estándar y las oraciones contienen un sujeto y más complementos. Por tanto, una vez que un aprendiz puede producir enunciados sintácticamente sofisticados y manipular el sistema morfológico adecuadamente, se puede considerar que ha alcanzado la etapa sintáctica.

Sin embargo, Collentine afirma que hay un punto entre los dos niveles en que los aprendices empiezan a conectar cláusulas y usar la morfología de la lengua española, aunque sea de manera limitada. Es probable que los estudiantes de niveles intermedios estén entre estos dos niveles. Collentine define este estadio que está entre la fase presintáctica y la sintáctica como estadio SINTÁCTICO APROXIMATIVO. El estudio que se presenta aquí ha tratado de obtener muestras lingüísticas de informantes se pudieran estar ubicados en esta etapa de aprendizaje.

Pero no hay que olvidar de que Collentine apoya su planteamiento teórico en implicaciones pedagógicas que ya había defendido antes VanPatten (1993): la distancia entre lo que se espera que aprendan los alumnos y la realidad muchas veces es enorme. Muchos profesores de lengua extranjera aún siguen pensando que si pudieran explicar un fenómeno morfológico o sintáctico determinado del modo adecuado y después de practicar la estructura suficientemente en clase, los estudiantes adquirirán el uso completo de la forma gramatical de que se trate. Tal y como indica VanPatten (1993: 440), hay evidencia empírica suficiente que confirma la existencia de determinados estadios por los que los aprendices deben pasar en la adquisición de las estructuras gramaticales independientemente del método, texto, profesor, corrección de error, o incluso lengua materna

Con referencia a la flexión verbal y de manera específica a las llamadas formas personales (que indican persona, número, tiempo, modo y aspecto), en su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera, cabe mencionar el modelo de análisis bimembre de los verbos (por un lado, el fragmento denominado *raíz* que da la idea general del verbo y, por otro, el fragmento denominado *desinencia* que se refiere a los contenidos gramaticales) propugnado por Alarcos (1994) y utilizado habitualmente en los métodos para aprender español. El *Esbozo* de la RAE (1973) proporciona un modelo de análisis más destacado de la terminación, que si bien podría simplificar bastante la comprensión gramatical y la memorización del sistema de flexión verbal, no es fácilmente aplicable a métodos de aprendizaje más actuales por el elevado número de terminaciones que incluye. Cuartero Sánchez (2002) propone retomar el planteamiento de Bull (1965), basado en la división de las formas verbales españolas en tres categorías: la *raíz*; el *primer sufijo*, que indica el modo¹, el tiempo y el aspecto; el *segundo sufijo*, que indica la persona y el número. De esta manera, se reduce el número de terminaciones de 42 a 13. Existe una visión más actualizada que incluye también una descripción de esta problemática en Alcoba (1999).

Merece la pena concluir esta introducción con un enfoque radicalmente distinto del problema al que se enfrentan los aprendices de un sistema gramatical complejo. Mendoza *et al.* (2001) aportan una explicación basada en la frecuencia de uso (*token*) y en la frecuencia categorial (*type*), en su estudio sobre la adquisición de las formas verbales regulares e irregulares por niños españoles. En otras palabras, los niños no sólo adoptan la forma irregular del presente en función de la frecuencia de uso del infinitivo del verbo-origen, sino que también tienden a emitir la misma forma irregular que adopta dicho verbo en el presente. Esta explicación podría tener un correlato directo en lo que les ocurre a los estudiantes adultos de español como lengua extranjera.

¹ Con respecto a la selección modal indicativo/subjuntivo, sería muy útil como indicador de modo justo para evitar la confusión y el consiguiente error que suelen generar los aprendices. Por ejemplo: *estudi-a-n* frente a *estudi-e-n*.

Metodología

Esta investigación se centró en el estudio de la selección modal indicativo/subjuntivo en la IL de aprendices italianófonos de español como lengua extranjera (E/LE). Por tanto, los resultados sobre la morfología verbal que se incluyen aquí provienen de una investigación primaria que dio también otros tipos de resultados.

La muestra está constituida por un grupo de 16 informantes, estudiantes del último año de la carrera de Operador del Turismo Cultural del año académico 2004/2005. En el momento del estudio estaban siguiendo el tercer curso de español como lengua extranjera. (Se cursan 60 horas cada año, divididas en 40 de lengua y 20 de traducción, así que llegan a un total de 180 horas de clases de español).

A lo largo del semestre los alumnos escribían composiciones y cartas cada semana, en que incluían morfemas verbales en indicativo y en subjuntivo según el caso. En definitiva, el estudio se ha llevado a cabo con datos longitudinales, que provienen de un nuevo corpus constituido por 112 ensayos escritos que los informantes fueron produciendo a lo largo del curso.

Cada composición/carta del corpus se convirtió después en un archivo con un formato que facilite análisis cuantitativos y cualitativos posteriores. Para ello hemos adoptado el sistema de codificación *CHAT*, del *Child Language Data Exchange System (CHILDES)*, descrito en MacWhinney (2000). Este sistema de codificación permite el análisis mediante el programa informático *CLAN (Computerized Language Analysis)*. Este programa (inicialmente creado para analizar el habla infantil) permite llevar a cabo un gran número de análisis sobre los datos transcritos de manera automática. De hecho, entre otros tipos de análisis, permite realizar un análisis morfosintáctico, por lo que resultó ideal para este estudio.

De este modo, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de los errores. Se observó qué tipo de composiciones, oraciones, sintagmas y verbos contenían más errores. Además, se calculó qué alumnos conseguían cometer menos errores. Hay que advertir que se han detectado los usos correctos e incorrectos siguiendo un criterio morfológico-sintáctico. Los errores se han agrupado por las categorías mencionadas en la introducción.

Análisis y resultados

El aprendizaje de la flexión verbal de una lengua como el español constituye una de las mayores dificultades para los aprendices. De este tipo de dificultad tampoco están exentos los italianófonos, aunque su LM presenta una morfología verbal con características parecidas a la del español, como demuestran los resultados en el caso de los informantes del corpus que se ha analizado aquí.

A partir del análisis de los datos, se puede afirmar que la morfología verbal constituye uno de los apartados más relevantes en la descripción de la IL, considerando el número total de errores que aparecen en el corpus. La Tabla 1 permite obtener una visión global de este tipo de errores.

Tabla 1. Errores en función de la morfología verbal.

<i>Tipología</i>	<i>Número de errores</i>	<i>Porcentaje</i>
1.1: Formas y desinencias	44	57%
1.2: Sobreregularización del paradigma	11	14%
1.3: Transferencia negativa, hipergeneralización, confusión en el paradigma	12	15%
1.4: Interferencia de la L1, hipergeneralización	11	14%
Total	78	100%

Mientras que hay un cierto balance entre las categorías 1.2, 1.3 y 1.4 de la tabla, es decir entre los errores de sobreregularización del paradigma (14%), los de transferencia al español como L2 (15%) y los de interferencia de la L1 (14%), hay un fuerte porcentaje de errores en 1.1 (57%).

Esto indica que el problema más importante se encuentra en la falta de concordancia de persona gramatical entre el sujeto y el verbo. El único patrón de error más o menos claro en este uso incorrecto consiste en que las dos personas más utilizadas de forma incorrecta son la primera y la tercera singular, como en 1.a, 1.b y 1.c:

- (1) a. (...) *porque te gusto mucho el calor* (1.1: 14, A, 18)
 b. (...) *tu carta y puedo decirte que he sido muy interesante leerla* (1.1: 7, A, 4)
 c. *Muchos pueblos fue* (...) (1.1: 8, C, 8)

Ahora bien, se podría postular que se tratara de un error por transferencia, puesto que en las primeras etapas del aprendizaje los estudiantes tanto en la forma oral como escrita se expresaban utilizando la primera persona y, además, en la comprensión escrita de textos narrativos y descriptivos, retomaban constantemente la tercera persona singular. Por lo tanto, no podría hablarse en este caso de empleo de determinadas estrategias.

Con respecto a los errores interlingüísticos de transferencia de la L1, es evidente que los informantes han transferido las formas verbales del italiano con muy poca transformación de la lengua objeto (LO) (el español), pero constituyen un bloque más bien residual como demuestra el bajo porcentaje de errores. Conviene subrayar que en la formación del presente de indicativo se transfiere la desinencia directamente del italiano, como en 2.a y 2.b:

- (2) a. *sueñano* (1.4: 9, F, 4)
b. *trabajano* (1.4: 6, D, 7).

Por lo que atañe a la formación de los participios pasados aparecen problemas que se pueden considerar también de inclusión directa, como en 3, en que se concuerda según el uso del participio en italiano:

- (3) *han sido asumidos* (1.4: 2, J, 4).

De transferencia directa es el caso repetido de *hay* > *había* (en pretérito imperfecto de indicativo), en que los sujetos lo dejan concordar con el objeto al que se refiere, como en 4.a, 4.b, 4.c y 4.d:

- (4) a. *habían estudiosos* (1.4: 8, C, 9)
b. *habían pan, miel, una tarta* (1.4: 12, E, 14)
c. *de cosas que no habían antes* (1.4: 12, D, 2)
d. *como habían satélites* (1.4: 13, D, 15).

La invariabilidad de *hay* se aprende ya en los niveles más elementales, por lo tanto se trata de un error que queda fosilizado.

Por último, merece la pena comentar que la falta de irregularidad en los verbos que en español tienen diptongación es otro caso de transferencia directa del italiano, como por ejemplo en 5.a, 5.b y 5.c:

- (5) a. *recomando* (1.4: 2, H, 16)
b. *recordan* (1.4: 4, G, 14)
c. *se encuentran* (1.4: 5, C, 2)

En cambio, son errores que se dan por intraferencia los que afectan a la sobrerregularización del paradigma, como es el caso presentado en 6.a y 6.b:

- (6) a. *me ha escrito* (1.2: 2, H, 14)
b. *nos dijeron* (1.2: 5, B, 11), etc.

Además, se consideran también errores de transferencia de la L2 directamente por hipergeneralización los que se producen confundiendo las personas en los pretéritos indefinidos irregulares, como en 7.a, o diptongando aun cuando no tiene que producirse ningún cambio vocálico como en 7.b:

- (7) a. *Anteayer me fue* (1.3: 8, E, 11)
b. *hay que recordar* (1.3: 3, F, 8)

Estos errores son especialmente llamativos si recordamos que se trata de alumnos de español de un nivel intermedio y de una L1 tipológicamente próxima al español. Conviene advertir también que al final del proceso (se presentan aquí resultados de un estudio longitudinal) los errores de fosilización de este tipo constituyen el 20% del total de errores.

Discusión y Conclusión

Al analizar los problemas que los estudiantes italianófonos pudieran tener a la hora de seleccionar el modo (indicativo frente a subjuntivo), no se esperaba que el problema tuviera tales dimensiones que, realmente, afectara a aspectos supuestamente más sencillos del uso de la flexión verbal. Los resultados demuestran que los alumnos siguen teniendo problemas con las formas y las desinencias hasta el final del curso. Por tanto, la cercanía funcional entre los sistemas verbales del español y el italiano no facilita necesariamente el dominio del sistema flexivo verbal del español. De hecho, parece que es bastante problemático para los nativos del italiano.

Con respecto a nuestros datos, son algunas las precisiones que podemos hacer como conclusiones del análisis de este área. Sin duda, es necesario considerar la influencia de la morfología verbal de la L1 en la de la IL de los sujetos informantes. De hecho, si tomamos los resultados totales de nuestro análisis, no podemos en ningún caso minusvalorar la influencia de este factor. A este propósito, Sánchez Iglesias (2003: 214) afirma que hay que

valorar “la influencia que los mecanismos interlingüísticos tienen en el ámbito de lo intralingüístico. La mayor cercanía de los dos sistemas italiano y español puede fomentar una adquisición más lenta y un mayor riesgo de fosilización.”

Se ha observado también que en la mayoría de los casos se regulariza a partir de personas gramaticales que presentan algún tipo de irregularidad en la primera persona del presente (diptongación) y en otros se regulariza a partir del infinitivo. Ahora bien, habría que considerar que posiblemente la aparición de las regularizaciones venga dada por el nivel de marcación que pueda tener una forma determinada para el estudiante. También hay que tener en cuenta el papel de la transferencia de enseñanza, en el sentido de que el énfasis en esas formas puede facilitar que sus características se extiendan al resto del paradigma. En buena medida, es fácil argumentar esta suposición si tenemos en cuenta que hay casos en los que el infinitivo, al que otorgamos inconscientemente la categoría de entrada léxica, puede también verse sometido a este tipo de irregularidades.

Referencias bibliográficas

- Alcoba, S. (1999): “La flexión verbal”, en I. Bosque y V. Demonte (coords.): Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Espasa-Calpe, Tomo 3, Capítulo 75.
- Alarcos Llorach, Emilio, *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- Bull, William, *Spanish for Teachers. Applied Linguistics*, Nueva York, The Ronald Press Company, 1965.
- Collentine, Joseph, *The development of complex syntax and the selection of mood by foreign language learners of Spanish*. Ph.D. dissertation, Austin, University of Texas, 1993.
- Collentine, Joseph, «The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish», *Hispania*, 78 (1), 1995, pp.122-135.
- Cuartero Sánchez, Juan M., «Nota sobre la segmentación de las formas verbales en español y su aplicación a la enseñanza de E/LE», *RESLA*, 15, 2002, pp.173-178.
- Givón, Tom, *On understanding grammar*, New York, Academic Press, 1979.
- Givón, Tom, *Syntax: A functional-typological introduction: Volume II*, Philadelphia, John Benjamins, 1990.
- MacWhinney, B, *The CHILDES project: tools for analyzing talk: Volume 1 Transcription format and programs, Volume 2 The database*, 3rd ed. Lawrence Erlbaum, 2000.
- MENDOZA, ELVIRA, FRESNEDA, M^a DOLORES, MUÑOZ, JUANA, CARBALLO, GLORIA Y CRUZ ALICIA, «Morfología verbal: Estudio de las irregularizaciones de pseudoverbos en niños españoles», *Psicología*, 22, 2001, pp 165-190.

Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1983 (1973).

Sánchez Iglesias, Jorge, *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/le*, Tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2003.

VanPatten, Bill, «Grammar teaching for the acquisition rich classroom», *Foreign Language Annals* 26, 1993, pp. 435-450.

al día

La sección *Al día* contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Ilustra los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años y señala algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

No es nuestra intención brindar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Agradeceremos a nuestros lectores que nos señalen todas las referencias bibliográficas que no estén incluidas en esta lista y que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

Bibliografía de referencia

- Collentine, Joseph G.; Karina Collentine; Victoria Clark; and Eric Friginal. 2002. Subjunctive instruction enhanced with syntactic instruction. *Structure, meaning, and acquisition in Spanish: papers from the 4th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. by James F. Lee, Kimberly L. Geeslin, and J. Clancy Clements, 32-45. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Farley, Andrew P. 2001a. Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania* 84.289-99.
- Farley, Andrew P. 2001b. Processing instruction and meaning-based output instruction: a comparative study. *Spanish Applied Linguistics* 5.57-94.
- Farley, Andrew P. 2004a. Processing instruction and the Spanish subjunctive: is explicit information needed? *Processing instruction: theory, research, and commentary*, ed. by Bill VanPatten, 227-39. London: Lawrence Erlbaum.
- Farley, Andrew P. 2004b. The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction. *Processing instruction: theory, research, and commentary*, ed. by Bill VanPatten, 143-68. London: Lawrence Erlbaum.

El subjuntivo en la adquisición del español como lengua extranjera

Di Franco, Cinzia Los errores de morfología verbal en la adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por parte de estudiantes italianófonos de E/LE. *Congreso de la asociación de jóvenes lingüistas en la Universidad de La Rioja*.

- Este artículo recoge la descripción de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos de un corpus de producción escrita de 112 ensayos de 16 estudiantes universitarios. Se analizan los resultados en función de la morfología verbal dado que ésta constituye uno de los problemas más relevantes en la descripción de la IL de los 16 sujetos. Se distinguen cuatro categorías de error tanto en las formas como en las desinencias: los errores de sobrerregularización del paradigma, los de transferencia negativa, hipergeneralización, confusión en el paradigma y los de interferencia de la L1, hipergeneralización. El porcentaje de los errores intralingüales equivale a los interlingüales y se constata que la mayoría de los

errores afectan a las formas y a las desinencias (57%). Los resultados inducen a pensar que es necesario no descuidar la instrucción formal cuando se planifica la adquisición de la morfología verbal.

Gudmestad, Aarnes. 2006. L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection, en: Carol A. Klee and Timothy L. Face Eds. (170-184) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- El estudio se concentra sobre las preferencias de selección del subjuntivo para ello se avale de un corpus de cuestionarios aplicados a un grupo de estudiantes universitarios norteamericanos de español/LE de nivel intermedio (17 informantes) y avanzado (20). Los resultados muestran que la selección del modo subjuntivo y de la utilización de las formas irregulares crece con el desarrollo de la competencia léxica. La escasa ocurrencia de expresiones de deseo y la ausencia de expresiones de emoción en los alumnos de nivel avanzados pueden identificar un problema de selección del subjuntivo.

El subjuntivo en la investigación socio–pragmática del español

Nowikow, Wiaczeslaw. 2001. *La alternancia de los modos indicativos y subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas*. Poznan: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

- La obra reseñada ofrece los resultados de una investigación que intenta individualizar las variables que propician la utilización del modo indicativo o subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas en el español actual. Wiaczeslaw Nowikow (WN) respalda su propuesta sobre la utilización de esos dos modos verbales con datos extraídos de corpus del español de México y de la Península Ibérica.

González Salinas, Armando. 2003. *El empleo del presente de subjuntivo y la alternancia modal en tres grupos socioeducativos en Monterrey, Nuevo León, México. Análisis lingüístico, descriptivo comparativo*. Nuevo León: UANL.

- El autor selecciona las ocurrencias del modo subjuntivo en un corpus de 32 entrevistas de adultos de ambos sexos que pertenecen a tres categorías socioculturales (analfabetos, con escolaridad y universitarios). Se seleccionan 1431 ocurrencias del presente, 59 del pretérito imperfecto y trece de los tiempos compuestos: antepresente y antepretérito. Se describen los usos, se identifican los entornos sintácticos y se cuantifican los datos resultantes. Los resultados muestran que ni la diferencia de clases, ni de nivel de escolaridad, ni de género, son condicionantes para determinar si el subjuntivo apunta hacia un cambio de dirección que indique disminución de frecuencia de uso o de decadencia. Los informantes resultan conservadores en cuanto al uso y significación del subjuntivo y, en los casos en que deben distinguir la alternancia modal, escogen mecanismos discursivos pragmáticos que confirman el empleo estable y diferenciado de los modos indicativo y subjuntivo.

Serrano, María José. 2004. Entre la gramática y el discurso: las completivas con *para + infinitivo / subjuntivo* en un contexto socio-comunicativo *Estudios de Sociolingüística* 5(1):129-150

- Este trabajo analiza la alternancia de uso del subjuntivo y del infinitivo en las completivas que construyen con “para que” y que se utilizan como herramientas discursivas en un corpus de entrevistas informales. Los resultados muestran que las diferencias en la flexión y en la identificación de factores gramaticales de cada forma verbal producen efectos discursivos diferentes que se presentan como estrategias de gestión temática, de la información y de la posición del interlocutor.

González Salinas, Armando. 2005. “Un caso de deixis discursiva: locuciones relativas con subjuntivo”. <http://www.congresoaled2005.puc.cl/pdf/salinas.pdf>.

- Este estudio pragmalingüístico se basa en un corpus de entrevistas con muestras de habla de tres grupos socioeducativos de hombres y mujeres en Monterrey, México. Se concentra sobre el uso que los informantes hacen de expresiones de relativo deíctico como un subgrupo de las frases adjetivas inordinadas (256 muestras). El punto gramatical analizado es el conjunto sintáctico *lo que + subjuntivo* y se afronta desde perspectivas tanto semánticas como pragmáticas. El estudio muestra que las descripciones realizadas hasta la fecha terminarían por considerar estos modos dialectales como agramaticales. El autor propone una nueva clasificación que incluye este tipo de locuciones.

El subjuntivo en la didáctica del español (incluye estudios contrastivos)

Wasa, Atsuko (2002) "A lo mejor" y el subjuntivo (At Best and the Subjunctive). *Hispania* 85(1), 131-136.

- La frase adverbial "a lo mejor" (at best) no admite el subjuntivo, a pesar de que su sentido suele ser similar al de otras frases adverbiales que sirven para expresar posibilidad y que sí admiten la alternancia de indicativo y subjuntivo, como “quizá”, “tal vez” o “acaso”. El trabajo examina una serie de ocurrencias en un corpus analizándolas en su contexto, las analiza desde el punto de vista de la proposición y de la modalidad e intenta evaluar su función comunicativa en el discurso. El análisis concluye haciendo ver que las condiciones de uso de estas frases no permiten el uso del subjuntivo: el hablante lo emplea para elegir entre proposiciones que verdaderamente ocurren y no para insertar la duda en una preposición.

Barros, Luizete Guimarães (2002). Subjuntivo en español y portugués: ¿valores alterados? *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*, San Pablo, http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100034&lng=en&nrm=iso.

- El trabajo pretende tratar cuestiones sobre modo verbal de acuerdo a una perspectiva del contraste entre el español y el portugués. Avanza propuestas sobre los fenómenos de variación

y ayuda a comprender cómo el conocimiento gramatical apoya la interpretación de ciertos pasajes específicos de obras literarias en las dos lenguas.

Ruiz Campillo, José Plácido (2004) El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación. *Redele* 1. www.redele.es

- El subjuntivo suele presentarse y entenderse como un imperativo de índole formal que el alumno debe asumir de manera asignificativa, más como una mera cuestión de "corrección" que como una vía de transmisión de significado. El trabajo propone una vía para dotar de sentido a la selección modal en español, haciendo lógico y significativo su uso, a través de los valores básicos de "declaración" / "no-declaración", y ofrece y explica una actividad de clase que despierte la conciencia del alumno acerca de esta lógica y sus consecuencias comunicativas.