



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Priego-Casanova, Luis

**Subjuntivo y referencia. un modelo explicativo y pedagógico
para la enseñanza del español como lengua extranjera**

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 26, 2018, Enero-Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LUIS PRIEGO-CASANOVA

SUBJUNTIVO Y REFERENCIA

Un modelo explicativo
y pedagógico
para la enseñanza del Español
como Lengua Extranjera

MEMORIA DE MÁSTER
UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE JAÉN

ENERO
JUNIO
2018

26

SUBJUNTIVO Y REFERENCIA
Un modelo explicativo y pedagógico
para la enseñanza del Español
como Lengua Extranjera

LUIS PRIEGO-CASANOVA

MÁSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA (2013-2014)
UNIVERSIDAD DE JAÉN

Dirigido por José Miguel Blanco Pena
Universidad Tamkang, Taipéi, Taiwán

Al Dr. J.M. Blanco Pena, mi tutor, por el tiempo que ha invertido, los consejos y revisiones, el buen hacer dirigiendo este TFM. He aprendido mucho y espero seguir haciéndolo.

A los profesores R. Lamarti, J. Sandoval y J. A. Moreno, por su paciencia, ideas y críticas, por los inspiradores momentos que paso con ellos.

Al profesor A. Araya y a Lin Yiru, mi compañera de viaje, por consentirme tanto dándoles tan poco.

A mi familia, la de Barberá, la de Sabadell y la de Manresa, por estar aun no estando. Se os quiere.

Gracias a todos y cada uno de ellos, este trabajo, y muchas cosas más, han sido posibles.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Justificación	5
3. Objetivos	6
4. Marco teórico	7
4.1. Estado de la cuestión	7
4.2. El subjuntivo en el nivel B1	10
5. El subjuntivo en el contexto sinohablante	11
5.1. El estudiante sinohablante taiwanés y sus dificultades	11
5.2. Prueba de diagnóstico de dificultades	14
5.2.1. Metodología y descripción del cuestionario	14
5.2.2. Discusión de los resultados	17
6. Modelos explicativos del subjuntivo	20
6.1. Modelo de Matte Bon: subjuntivo como gestor de información	20
6.2. Modelo de Ruiz Campillo: declaración y no-declaración	22
6.3. Algunas reflexiones	25
7. Subjuntivo y referencia: un modelo explicativo-pedagógico	26
7.1. Pragmática, deixis y referencia	26
7.2. El subjuntivo como operador referencial de la información	28
7.3. Implicaciones didácticas del modelo.	41
8. Conclusiones	44
Referencias bibliográficas	46
ANEXOS	
ANEXO I	
Funciones comunicativas con subjuntivo (según el <i>PCIC</i> , nivel B1)	55
ANEXO II	
Modelo de cuestionario de dificultades	59
ANEXO III	
Porcentajes de error por partes del cuestionario de dificultades	66
ANEXO IV	
Traducción del corpus de ejemplos, español-chino	67
ANEXO V	
Ejemplo de actividad didáctica según el modelo propuesto	69

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años han sido muchos los trabajos que ofrecen una solución unitaria con fines didácticos para conciliar todos los valores y usos del subjuntivo. Esta diversidad pone de manifiesto la dificultad de este modo verbal, uno de los mayores caballos de batalla a los que se enfrentan tanto docentes como alumnos de español como lengua extranjera (E/LE), y al que no se ha encontrado una respuesta definitiva. También permite colegir que todo enfoque descriptivo de este modo verbal, así como las propuestas de transferencia a la enseñanza de E/LE, reflejan, en nuestra opinión, una concepción determinada de la naturaleza de la lengua, de su gramática y de los procesos y herramientas apropiadas para facilitar su enseñanza y aprendizaje (Salazar, 1992: 3).

Aquí también asumiremos como nuestros ciertos principios, inspirados en la Pragmática y en la Gramática Cognitiva: que la lengua es una herramienta de comunicación que permite compartir significados entre los miembros de una comunidad, mediante procesos de interpretación y negociación comunes a los hablantes, y dependientes de un contexto comunicativo dado (Bruner, 1990: 32); que la gramática opera sobre el significado asociado a cualquier forma (léxica, morfológica, sintáctica) usada por el hablante en un contexto comunicativo (Ruiz Campillo, 2007a: 259; Castañeda, 2004a: 345); que la producción de enunciados de un hablante, incluyendo la selección de formas gramaticales, está condicionada por el contexto comunicativo y pragmático, de los que son altamente dependientes (Cifuentes Honrubia, 1989: 17).

Desde estas premisas el presente trabajo tomará el subjuntivo como objeto de estudio y la pragmática como herramienta de análisis, con el fin de ofrecer un modelo explicativo y pedagógico de los valores y usos del Presente de Subjuntivo correspondientes al nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹. Además, dado que nuestro contexto profesional se enmarca en la enseñanza de E/LE en el mundo sinohablante (Taiwán), se verá hasta qué punto este modo verbal supone una dificultad para los estudiantes taiwaneses. Consideramos que la integración de diferentes perspectivas y teorías lingüísticas ya existentes en un único modelo contribuirá a una mejor comprensión de los valores y usos de este modo verbal, y ofrecerá un marco útil y operativo para su enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, creemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en un enfoque comunicativo debe ser abordado desde tantas perspectivas metodológicas y teóricas como sea posible, especialmente en aquellos temas que mayor dificultad supongan para docentes y discentes. Por ello nos serviremos de la pragmática como herramienta de análisis para el modo subjuntivo, ya que permite conjugar criterios semánticos y sintácticos con el contexto de uso de la lengua. Para alcanzar este fin, el presente trabajo se vertebrará a partir de cuatro cuestiones que nos hemos planteado, correspondientes a las diferentes partes que lo conforman:

¹ En lo sucesivo, *MCERY* *PCIC*, respectivamente.

¿Por qué el subjuntivo? En el *Apartado 4* realizamos un rápido cotejo de la situación actual en relación a los modelos explicativos del subjuntivo, así como de varias propuestas realizadas para llevar este modo al aula. También se acotará nuestro objeto de estudio, y destacaremos la bibliografía que se ha elaborado sobre las dificultades en la enseñanza-aprendizaje del subjuntivo en diferentes contextos educativos.

¿Por qué para sinohablantes? El *Apartado 5* se centrará en las dificultades concretas del estudiante sinohablante. Para ello tendremos en cuenta los estudios ya realizados, dibujaremos brevemente el concepto de estudiante sinohablante y presentaremos los resultados obtenidos en un cuestionario de dificultades que hemos llevado a cabo entre alumnos taiwaneses.

¿Qué modelos consideramos relevantes? Una breve presentación de los modelos explicativos sobre los valores y usos del subjuntivo realizados por Matte Bon (1992; 2008) y Ruiz Campillo (2001; 2008) será el centro del *Apartado 6*. Los consideramos relevantes tanto por los novedosos planteamientos que proponen como por su operatividad didáctica, en relación a otros modelos, criterios y métodos existentes.

¿Por qué una perspectiva pragmática? En el *Apartado 7* desarrollaremos un modelo explicativo y pedagógico del subjuntivo que usará conceptos de la pragmática como *deixis*, *referencia endofórica* y *referencia exofórica*, para describir tres contextos de referencia que unifiquen los diferentes valores y usos del subjuntivo en el nivel B1. También se señalarán las implicaciones didácticas de este modelo en la transferencia al aula de E/LE, específicamente en el contexto sinohablante.

2. JUSTIFICACIÓN

Dada nuestra experiencia docente de E/LE en un contexto sinohablante (Taiwán), hemos evidenciado que la enseñanza y aprendizaje de los valores y usos del modo subjuntivo preocupan tanto a profesores como a estudiantes, hecho este que permite pensar que la cuestión aún está por resolver, si acaso pueda hacerse de forma concluyente. Pese a ser una problemática tratada con mucha amplitud desde diferentes criterios, y tras haberse desarrollado numerosos trabajos que abundan en variada metodología para presentar el subjuntivo en el aula, y que facilite su aprendizaje y adquisición, aun así creemos que es importante contemplar diferentes ángulos teóricos y metodológicos que puedan apoyar y complementar el trabajo realizado hasta la fecha.

Los criterios semánticos y sintácticos con los que se describe a menudo el modo subjuntivo generan una casuística que con frecuencia resulta confusa para el alumno: se solapan diferentes funciones y contextos de uso; la realidad de la lengua en ocasiones es incongruente con los significados atribuidos al subjuntivo o parece aceptar indistintamente el indicativo o el subjuntivo; las muestras de lengua suelen estar descontextualizadas, tomando como unidad de análisis la oración y no el contexto comunicativo. Ante este panorama, el estudiante tiende a limitarse a la memorización de reglas de uso, listados de

verbos que admiten indicativo o subjuntivo, adverbios y conjunciones que deben ir con un modo u otro, o que incluso aceptan los dos. Escollos incrementados cuando en la lengua materna (L1) no existen las categorías verbales de modo, como es el caso de los estudiantes taiwaneses.

También creemos importante fomentar en el aula de E/LE la naturaleza comunicativa de la lengua y su dependencia del contexto para la interpretación de significados durante el proceso comunicativo, motivos por los que hemos preferido una aproximación pragmática al fenómeno del subjuntivo, que complemente a las existentes. Desde esta perspectiva estamos en condiciones de elaborar un modelo explicativo y pedagógico que permita al estudiante tener referentes con los que se facilite y enriquezca su asimilación y comprensión de este modo verbal, desde una aproximación integradora y coherente con la propia naturaleza de la lengua. Más importante aún, que le permita operar de forma eficaz y apropiada con el modo subjuntivo, y determinar de forma autónoma el cuándo y cómo usarlo. Algo, en nuestra opinión, mucho más productivo a nivel didáctico que el mero reconocimiento y memorización de reglas y valores.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es desarrollar un modelo explicativo y pedagógico de los valores y usos del subjuntivo en el nivel B1 de E/LE, basado en diferentes contextos de referencia según una situación comunicativa dada. Para ello consideramos el modo subjuntivo, además de los criterios semánticos y sintácticos, como un operador referencial con el que se activan contenidos informativos (cotextuales y contextuales) que pueden ser explícitos, implícitos o presupuestos durante el intercambio comunicativo entre enunciador y enunciatario.

Para llegar a ello, no obstante, primero tendremos en cuenta varios objetivos más específicos, que justificarán nuestro constructo teórico:

- 1) Hacer una relación sumaria de los valores y las funciones comunicativas con los que opera el subjuntivo en el nivel B1, según el *MCER* y el *PCIC*, particularmente en el presente de subjuntivo (no se incluirán los valores imperativos).
- 2) Analizar las dificultades del uso del subjuntivo en el contexto sinohablante, en concreto el taiwanés, y realizar un breve análisis de errores que demuestre la necesidad de continuar trabajando en diferentes vías para la enseñanza-aprendizaje de este modo verbal.
- 3) Ahondar en dos modelos explicativos del modo subjuntivo ya existentes, los cuales tienen estrecha relación con la pragmática y la gramática cognitiva, y que nos servirán como base y puente a nuestra aproximación.
- 4) Poner en relación los valores y usos del modo subjuntivo con el contexto pragmático de enunciación, mediante conceptos como *contexto*, *referencia*, *deixis discursiva*, *referencia endofórica* y *exofórica*, en un modelo que conste de tres

contextos de referencia prototípicos, vinculados a funciones y matrices sintácticas paradigmáticas.

5) Plantear las principales implicaciones de implementar el modelo propuesto en el aula E/LE, desde una perspectiva pedagógica, atendiendo particularmente a las dificultades del estudiante sinohablante e incluyendo una breve actividad de ejemplo.

4. MARCO TEÓRICO

En primer lugar se esbozará parte del panorama reciente de la bibliografía dedicada al subjuntivo, sus dificultades y su transferencia didáctica al aula, además de dejar constancia de la perspectiva pragmática con la que se ha tratado este modo. A continuación se perfilará el objeto de estudio nuestro trabajo, el presente de subjuntivo en el nivel B1, basándonos en el *PCIC*.

4.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Mucho se ha escrito en relación con el subjuntivo, a los modelos explicativos basados en criterios semánticos y sintácticos y, en menor medida, pragmáticos, que caracterizan la oposición indicativo-subjuntivo (Baralo, 1999: 97). Dar con una definición precisa de este modo verbal es la primera dificultad con la que nos encontramos. Si bien Porto Dapena (1991) realiza un exhaustivo trabajo de la casuística del subjuntivo, estamos de acuerdo con este autor y con González Calvo (1995: 178-79) en que, actualmente, no existe consenso entre los gramáticos para una teoría unitaria explicativa de los modos, sus usos y valores, tema de mucha enjundia. Este último realiza un recorrido histórico del tratamiento conceptual del subjuntivo, desde la expresión de disposiciones a la que hacían referencia los gramáticos griegos como Dionisio de Tracia (siglos II-I a. C.), hasta la tríada modal del *Esbozo de la RAE* (1973), indicativo, subjuntivo e imperativo (aunque algunos autores proponen una cuarta: el potencial), determinada por la actitud del hablante².

Los criterios de caracterización semántica definen al subjuntivo como el modo de la irrealidad, frente al indicativo como modo de realidad, siendo este criterio el que mayor aceptación tiene. Los criterios sintácticos proponen al subjuntivo como el modo de la subordinación. La unificación de ambos criterios es la que ofrece la *Nueva Gramática* de la RAE (2009-11) para su definición de modo. Esta tendencia ha sido seguida por autores como Bocková (2006) o Di Franco (2005), que conjugan los aspectos semánticos y la actitud del hablante con criterios sintácticos (subordinación a determinados verbos, conjunciones o adverbios). Consideramos, sin embargo, que dichas interpretaciones son correctas pero parciales, al no dar explicación a todos los valores y usos del subjuntivo³, y estamos de acuerdo con las críticas de Aletá (2004) y Pérez-Cordón (2007) hacia las listas descriptivas de estructuras oracionales o a las reglas generales del subjuntivo, sin que por ello ambos

² J. M. González Calvo, *op. cit.*, pp. 179-83.

³ Cf.: Porto Dapena, 1991: 29.

autores ofrezcan alternativas operativas para la descripción, la enseñanza y el aprendizaje de este modo.

La dificultad de generar un único modelo explicativo del subjuntivo tiene natural repercusión en muchas propuestas didácticas que se han llevado a cabo. Ejemplo de ello son los siguientes trabajos: García y Pardo (2011) sugiere una interesante actividad mnemotécnica, mediante cuatro acrónimos (*WEIRD*, *ESCAPA*, *CAMEL* y *H2D*) que sintetizan los usos más frecuentes del subjuntivo según la actitud del hablante o las conjunciones que rigen en subjuntivo; en Sánchez Rondón (2004) volvemos a encontrarnos con la oposición realidad-irrealidad; la enseñanza visual es la apuesta de Koszla-Szymanska (2002), que relaciona los usos y valores del subjuntivo con dibujos explicativos; García de María (2007) simplifica en su propuesta el contraste a los binomios *realidad / objetividad* e *irrealidad / subjetividad*, justificada mediante seis reglas de uso del subjuntivo; Lozano (2012) concluye, tras desglosar diferentes estructuras oracionales, que el subjuntivo remite al valor de no realización de la acción, en oposición al valor realizativo del indicativo. No dudamos de la validez de estas propuestas, pero queremos destacar que son una forma (novedosa, eso sí) de presentar el subjuntivo mediante reglas de uso que, a final de cuentas, dependerán de la capacidad memorística del aprendiente.

Un criterio explicativo del subjuntivo que consideramos altamente fructífero es el sugerido por Porto Dapena (1991), para quien la alternancia modal tiene estrecha relación con el compromiso del enunciador con respecto a la verdad de lo dicho: mientras que con el indicativo el enunciador se compromete con la verdad del enunciado, no sucede lo mismo con el subjuntivo, cuyo valor veritativo queda en suspenso. Aunque esta aproximación pueda resultar quizás excesivamente logicista, se relaciona estrechamente con el trabajo de Ruiz Campillo (1998; 2001; 2007a; 2007b; 2008), quien critica la tradición puramente descriptiva de la alternancia modal, opinión a la que nos sumamos. Dada la relevancia que el trabajo de este autor tiene actualmente, se retomará con mayor amplitud en el *Apartado 6*. Pero recogemos aquí propuestas didácticas inspiradas en la distinción compromiso/no compromiso (también entendido como informatividad / no informatividad) y el modelo de Ruiz Campillo (declaración-aseción / no declaración-aseción), como los trabajos de Sriveranart (2005), Valera (2005) o García Alfonso (2013).

Creemos que la problemática de las propuestas descriptivas de los usos y valores del subjuntivo reside en que si bien dan cuenta de la ocurrencia y las condiciones de aparición del fenómeno (alternancia indicativo/subjuntivo), no logran explicar el por qué se da este fenómeno, al considerar el enunciado de forma aislada de los contextos de producción (Matte Bon, 2008: 9). Si entendemos el código lingüístico como un sistema de interacción comunicativa, no podemos obviar los aspectos pragmáticos o discursivos (Areizaga, 2005), en un modelo explicativo que pretenda ser completo y unificador. Desde la lingüística cognitiva se reconocen relaciones entre toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) vinculadas a algún significado (Castañeda, 2004b), una naturaleza simbólica de la gramática en la que un significado es indisociable del marco o contexto que le da sentido (Cuenca y Hilferty, 1999: 185-86).

Por tanto, para una comprensión amplia del modo subjuntivo es necesario también un criterio pragmático, que atienda a la gestión de la información de enunciados según el contexto comunicativo. Esta propuesta no es novedosa, Castañeda y Alonso (2009: 2) ya hacen referencia a la relación entre pragmática y gramática en términos de significado discursivo o textual, dependientes del contexto, al proponer la oposición entre información que se menciona por primera vez o información ya mencionada, la díada *tema-remata*. Matte Bon (1992, 2008) se sirve de estos dos conceptos para explicar la alternancia indicativo-subjuntivo, propuesta que también merecerá un apartado propio. Por su lado, Martos (1991) sugiere una explicación semántico-pragmática de los modos según su función (informatividad para el indicativo, valor perlocutivo para el subjuntivo), y Ahern y Leonetti (2004) analizan las inferencias pragmáticas del uso del subjuntivo con relación a las explicaturas de los enunciados.

Pons (2005: 75)⁴ cuestiona la relevancia de la pragmática para la descripción gramatical y su utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera (LE). Nuestra propuesta sostiene que un modelo explicativo del subjuntivo debe considerar el criterio pragmático, y nos hacemos eco de la afirmación de Castañeda (2009: 62), para quien el alumno aprende y asimila las reglas, además de por sus valores semánticos y sintácticos, por su contexto pragmático de enunciación, reglas que tienen también relación con el conocimiento del mundo del hablante. Al tener en cuenta este contexto para la producción de enunciados, nos replanteamos, junto a Matte Bon (1988: 77), la gestión que se hace de la información. Conceptos como *deixis*, *deixis discursiva*, *referencias endofórica* y *exofórica*, descritos en trabajos como los de Escandell Vidal (1999, 2004), Cifuentes Honrubia (1989), Martín Peris (2008) y Vicente Mateu (1994), arrojarán luz sobre este asunto.

También debemos tener en cuenta la percepción y situación del estudiante cuando se enfrenta al subjuntivo. Valera (2005: 4) nos advierte de su dificultad, especialmente en relación con la comprensión y memorización de reglas descriptivas. Las relaciones entre semántica, sintaxis y pragmática son los aspectos más difíciles de asimilar (Guijarro-Fuentes, 2007: 37), por lo que es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje para desarrollar la competencia pragmática del alumno (Kasper, 1997: 1). Muy relacionada con esta última idea, la teoría del procesamiento en paralelo, citada en Castañeda (1997:107), sostiene la necesidad de establecer mayor número de vínculos entre los contenidos por aprender y el conocimiento ya presente para afianzar la adquisición.

Por último, algunos de los estudios realizados sobre la adquisición del modo subjuntivo por estudiantes de ELE son los siguientes: Cea (2011) analiza los errores en aprendientes suecos para llegar a la conclusión de que un mayor conocimiento metalingüístico no se traduce en un mejor uso del subjuntivo, y contradice los resultados de Correa (2011); Toijala (2000) hace lo propio con estudiantes finlandeses, enfatizando los mecanismos de aprendizaje de los modos indicativo y subjuntivo; para los estudiantes italianos, Di Franco (2005, 2007) realizó un análisis contrastivo entre el español y el italiano, y un posterior análisis de la

⁴ S. Pons, *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*, Madrid: Arco Libros, 2005. *Apud*. Alonso-Cortés y Gasco, 2005: 682.

selección modal con estudiantes italohablantes de E/LE; Borgonovo *et al.* (2005)⁵ analizan la alternancia modal en oraciones relativas por estudiantes anglófonos. Destacamos el trabajo de Chen Jing-Wen (2004), que se centra en el análisis de errores de estudiantes sinohablantes taiwaneses: en los 100 ejercicios analizados, compuestos por 50 ítems, constata altos porcentajes de error en diversos operadores gramaticales con subjuntivo, especialmente en las oraciones subordinadas consecutivas o las oraciones subordinadas finales. También enfocado en el aprendiente sinohablante es el novísimo trabajo de Zhu Jingtao (2014), que analiza la adquisición de la selección modal en dos grupos de hablantes, en situación de inmersión y no-inmersión respectivamente, con conclusiones similares a Chen en lo que se refiere a la ocurrencia de errores en ambos grupos.

4.2. EL SUBJUNTIVO EN EL NIVEL B1

De los cuatro tiempos verbales del subjuntivo de uso más frecuente hoy en día, este trabajo se centrará únicamente en el análisis del presente. Dos son las razones: por un lado, abordar todos los tiempos verbales del modo subjuntivo excedería con mucho los límites de esta memoria; por otro lado, ya que acotamos nuestro objeto de estudio a los contextos enunciativos y comunicativos en los que intervienen el subjuntivo como alternancia modal al indicativo en el nivel B1 de E/LE establecido por el *MCRE*, es el tiempo presente el único que se estudia en dicho nivel. Además, tampoco tendremos en cuenta el uso del presente de subjuntivo en estructuras imperativas (¡[*te ordeno*] *que vengas ahora mismo!*) o su aparición en el discurso diferido cuando se parafrasea una orden (*María dice que llames ahora mismo al dentista*), ya que consideramos que su estudio, debido a su fuerza ilocutiva y perlocutiva, debería realizarse con criterios diferentes de los que plantearemos aquí.

En general, disponemos de dos perspectivas para abordar el estudio del subjuntivo en el nivel B1, bien sea desde la presentación de construcciones sintácticas que operan con subjuntivo (que denominaremos *matrices sintácticas*⁶), bien desde las funciones comunicativas que operan con subjuntivo. Las primeras consisten en estructuras enunciativas (afirmativas, negativas o interrogativas) que implican una alternancia o selección modal. Con *funciones comunicativas* nos referimos a las *funciones de la lengua*, descritas por el *PCIC* como los actos que un enunciador realiza mediante el uso de la lengua, tales como describir, preguntar o pedir disculpas. Preferimos trabajar con el primer concepto por la estrecha relación que se establece entre el contenido de un enunciado y el contexto de uso (contexto pragmático) en el que se imbrica.

El *PCIC* hace un listado de 34 funciones del lenguaje donde se da la selección o alternancia modal. Es un número muy elevado para tratarlo de forma exhaustiva, por lo que proponemos en la siguiente tabla una síntesis de 10 funciones comunicativas generales que

⁵ C. Borgonovo *et al.*, "Acquisition of mood distinctions in L2 Spanish". En A. Burgos, M. R. Clark-Cotton y S. Ha (eds.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development*, Somerville: Cascadia Press. p. 97-108. *Apud* P. Guijarro-Fuentes, 2007, p. 37.

⁶ Este concepto está basado en el de *matriz* de J. P. Ruiz Campillo, 2008, y lo entendemos como el conjunto de palabras o estructuras sintácticas que introducen el uso de un modo u otro.

englobarían las 34 del *PC/C*, agrupadas según su proximidad funcional y significativa, y que serán las utilizadas como referencia durante el resto del trabajo. En el ANEXO I se puede ver un desglose de estas funciones, junto a las matrices sintácticas más habituales y un ejemplo de cada una de ellas.

Tabla 1. Síntesis de funciones comunicativas.

FUNCIÓN COMUNICATIVA	FUNCIÓN DEL LENGUAJE (<i>PC/C</i>)
1. Dar información	- Dar información
2. Expresar opinión y valoración	- Dar una opinión - Pedir una valoración - Valorar
3. Expresar acuerdo y desacuerdo	- Expresar aprobación y desaprobación - Posicionarse a favor o en contra - Expresar acuerdo - Expresar desacuerdo
4. Expresar posibilidad y certeza	- Expresar falta de certeza y evidencia - Expresar posibilidad
5. Expresar obligación y necesidad	- Expresar obligación y necesidad - Expresar falta de obligación o de necesidad
6. Expresar desconocimiento	- Expresar desconocimiento
7. Expresar gustos, intereses y preferencias	- Preguntar por gustos e intereses - Expresar gustos e intereses - Preguntar por preferencias - Expresar preferencia - Expresar aversión - Expresar indiferencia y ausencia de preferencia
8. Expresar deseos	- Preguntar por deseos - Expresar deseos
9. Expresar emociones y sentimientos	- Expresar alegría y satisfacción - Expresar tristeza y aflicción - Expresar placer y diversión - Expresar aburrimiento - Expresar hartazgo - Expresar miedo, ansiedad y preocupación - Expresar empatía - Expresar esperanza - Expresar vergüenza - Expresar sorpresa y extrañeza
10. Proponer y sugerir	- Dar una orden o instrucción - Pedir permiso - Proponer y sugerir

5. EL SUBJUNTIVO EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE

En el primer subapartado de esta sección se caracterizará brevemente al estudiante sinohablante⁷ y sus dificultades particulares con el aprendizaje y uso del modo subjuntivo. En el segundo subapartado se presentará el cuestionario de dificultades que hemos realizado para analizar los errores en la selección modal indicativo-subjuntivo con alumnos sinohablantes y sus resultados.

5.1. EL ESTUDIANTE SINOHABLANTE TAIWANÉS Y SUS DIFICULTADES

Caracterizar a un conjunto de estudiantes no es tarea baladí, menos aún en el caso del aprendiz sinohablante, dado lo heterogéneo de un grupo cultural tan grande (Blanco, 2011: 60), histórica y geográficamente hablando⁸. En la bibliografía al respecto podemos encontrarnos descripciones del estudiante sinohablante como un aprendiz pasivo, obediente y sin capacidad de pensamiento crítico, que responden más a estereotipos de corte etnocéntrico que a la realidad del aula, como advierte Sánchez Griñán (2008: 409). Por ello, lejos de pretender retratar un modelo paradigmático único de estudiante, plantearemos algunas tendencias, más o menos generalizables, que cualquier docente podrá percibir en el aula sinohablante, siendo muy conscientes de las variables tanto contextuales (socio-económicas, culturales e incluso políticas) como individuales (psico-emocionales y cognitivas), que en muchos casos incluso contradicen la generalización.

Sí consideramos importante, no obstante, tener muy presente el conjunto de valores, actitudes y creencias inherentes a todo modelo educativo, proyección de un contexto histórico-cultural dado, y que Cortazzi y Jin (1996) agrupan bajo el concepto de *Cultura de aprendizaje*⁹. Un concepto que sirve como marco referencial sobre lo que docentes y discentes esperan del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que afectará necesariamente a su concepción, su propósito y sus consecuencias. Con relación a esto, una tendencia bastante generalizada es la aplicación de métodos tradicionales (gramática-traducción, estructural, audiolingual) en el aula china y taiwanesa para el aprendizaje de LE (Méndez, 2005: 19), que resulta un reflejo de la educación tradicional china y su concepto del aprendizaje. Por tanto, el estudiante sinohablante entra en el aula de E/LE con un universo de expectativas y un bagaje educativo que condicionará el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado principalmente a la superación de exámenes como meta última (Alcoholado *et al.*, 2012: 5).

En el aula de E/LE, esta interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá considerables implicaciones que un docente en contexto sinohablante no puede pasar por

⁷ Si bien el estudiante chino y el taiwanés pertenecen a contextos diferentes, dado que comparten en general una misma L1 y un bagaje cultural común bastante amplio, usaremos el término sinohablante sin hacer diferenciación explícita, excepto cuando sea necesario realizar alguna puntualización.

⁸ P. Wachob, 2000, por ejemplo, clasifica al aprendiente sinohablante en tres paradigmas, cada uno con características propias. Si bien puede resultar interesante, la consideramos de una simplificación excesiva.

⁹ M. Cortazzi y L. Jin, "Cultures of learning: A social encounter". En H. Brown, C. Yorio, y Crymes (eds.), *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL. *Apud* A. Sánchez Griñán, 2009a, p. 3.

alto: por un lado está la insistencia en abundar en la descripción gramatical por encima de criterios comunicativos, en lo que podríamos entender como una propuesta contrastiva entre la L1 y la lengua meta, L2 (Sánchez Griñán, 2008: 301). Un contexto propicio para cultivar la repetición mecánica y memorización de estructuras sintácticas o modelos oracionales, sin que ello repercuta necesariamente en una verdadera comprensión y posterior activación de los contenidos estudiados en contextos comunicativos. No obstante, se da el caso de la *paradoja del aprendiente chino* citada por Sánchez Griñán (2009b: 231), en tanto que los estudiantes sinohablantes se sirven de estrategias cognitivas profundas de aprendizaje que complementan las estrategias mnemotécnicas, lo cual desmonta en parte la imagen de estudiante pasivo o poco proactivo.

Al margen de estas particularidades, lo cierto es que el estudiante de E/LE en general, y el sinohablante en particular, encuentra serias dificultades para aprender, comprender y usar apropiadamente el modo subjuntivo, tal y como afirma García Alfonso (2013: 3) en relación con alumnos de nivel intermedio. Esta dificultad no solo se observa en los errores que aparecen en las producciones de los alumnos, sino también en la tendencia general a emplear estrategias de simplificación o sustitución de enunciados con subjuntivo por otras de más fácil acceso (Di Franco, 2005: 175). Por otro lado, el estudio de la gramática suele sentirse por parte de los aprendientes como el aprendizaje de complejas listas descriptivas de reglas (Al-Mekhlafi, 2011:70) cargadas de información metalingüística explícita. Pero, tal y como apunta Pastor Cestero: *una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno* (2004: 640).

Dentro de las múltiples dificultades en el estudio de la gramática de E/LE, uno de los mayores escollos de los estudiantes taiwaneses es la distinción modal indicativo-subjuntivo, como destacan Sun Su-Ching y Mao Peiwen (2004: 867). Estos mismos autores recomiendan prestar especial atención a esta categoría gramatical por suponer un concepto demasiado abstracto para el estudiante sinohablante, además de que estos discentes generalmente desconocen la terminología metalingüística con la que se introduce la gramática en el aula (*ib.*: 863), hecho que complementa Blanco (2011: 60) al advertirnos de la poca familiaridad que tienen los aprendientes con los sistemas gramaticales de las lenguas flexivas¹⁰. Otra dificultad añadida es la inexistencia en su lengua materna de diferenciación modal¹¹, ni estructuras sintácticas que permitan dilucidar entre los conceptos de *realidad* e *irrealidad* (Cortés Moreno, 2002).

Por todo ello, es necesario tener en cuenta varios aspectos cuando se presente el modo subjuntivo en el aula sinohablante de E/LE: por un lado considerar la tradición educativa china para replantearse el proceso de aprendizaje que siguen nuestros estudiantes, según su experiencia y conocimientos previos (Arriaga, 2001: 12). Por otro lado, ser sensibles a las posibles diferencias entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales, ya que los

¹⁰ Poca familiaridad incluso con el sistema gramatical de su lengua materna, del cual reciben escasisima formación en el sistema educativo taiwanés.

¹¹ Si bien existen diferentes dialectos en Taiwán, como el minnanés o el hakka, en este trabajo nos referimos al chino mandarín, idioma oficial del país y también en la República Popular China.

procesos de codificación-descodificación de los códigos lingüísticos propios (sintaxis de la L1) no necesariamente serán coincidentes con los de la L2 (Lu Jingsheng, 2008: 46-47), lo cual supondrá dificultades a la hora de introducir determinados fenómenos lingüísticos y el metalenguaje asociado. También ser conscientes de las limitaciones de ciertos enfoques metodológicos, como el estructural o el audiolingual, en la enseñanza de E/LE enfocada a la competencia comunicativa, especialmente en el caso sinohablante (Riutort y Pérez, 2007).

En definitiva, más allá de unas características relativamente generalizables sobre la actitud del estudiante sinohablante en el aula, deben tenerse en cuenta otras variables, socio-culturales o individuales, que sí podrían afectar a la hora de enseñar gramática. Concluimos con Gabriellsson (2012: 4) al entender que el conocimiento gramatical no es una meta en sí misma sino uno de los medios que permite desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, especialmente cuando hay gran diferencia entre la L1 y la L2. Pero al margen de los trabajos mencionados sobre los problemas del estudiante sinohablante respecto al modo subjuntivo, y a las intuiciones que nos brinda nuestra experiencia docente en este contexto, hemos considerado apropiado realizar un cuestionario de dificultades en un grupo de estudiantes sinohablantes taiwaneses para confirmar este hecho, que será descrito en el siguiente subapartado.

5.2. PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES

5.2.1. Metodología y descripción del cuestionario

Para saber hasta qué punto los estudiantes sinohablantes taiwaneses tienen dificultades en la selección modal indicativo-subjuntivo, hemos elaborado y realizado un cuestionario de dificultades, centrado en la discriminación entre ambos modos y limitado al tiempo presente, según los criterios y funciones comunicativas descritas en el *Apartado 4.2*. Para ello utilizaremos una metodología cuantitativa, centrada principalmente en los resultados totales de los errores, sin profundizar en las causas que pudieran generarlos. Este tipo de pruebas diagnósticas son utilizadas con el fin de detectar y determinar las áreas en las que los discentes presentan dominio o debilidad con un alto grado de fiabilidad (Srivoranart, 2005: 65)¹². En el ANEXO III reproducimos el cuestionario que se les pasó a los encuestados.

El cuestionario fue pasado a un total de 35 alumnos, 10 hombres y 25 mujeres, de nivel B1-Umbra, que se estaban preparando para superar el examen DELE de dicho nivel (convocatoria de mayo del 2014). Es un grupo heterogéneo con respecto a las siguientes variables: con relación a la edad, 26 encuestados están en la franja *18-24 años*, 7 encuestados en la franja *25-35 años* y solo 2 estudiantes superan los 30 años; sobre la experiencia de aprendizaje, del total, 16 encuestados han estudiado E/LE un promedio de 2-3 años, 7 encuestados han estudiado un promedio de 1-2 años, 9 estudiantes superan los 3 años de experiencia educativa, y sólo 3 han estudiado menos de un año; según el centro de estudios, 19 encuestados han estudiado en escuelas o centros de lenguas y el 16 restante en universidades, en los respectivos departamentos de español; por último, los

¹² Para verificar la eficacia del cuestionario y corregir posibles errores de redacción o contenidos, éste fue realizado por 4 profesores nativos antes de pasarlo entre el grupo de estudiantes.

manuales de aprendizaje más utilizados son el *Nuevo ELE-B1* y el *Ele Actual-B1*, 16 estudiantes respectivamente, si bien se suelen combinar con otros manuales como *Sueña 2*, usado por 6 encuestados, y *Prisma-B1* o la *Gramática de Uso B1-B2*¹³, empleados por 5 estudiantes cada manual, todos ellos métodos de E/LE ajustados a los contenidos y criterios del MCERY el PCIC.

En este nivel, el estudiante debería haber trabajado todas las funciones comunicativas y matrices sintácticas que operan con subjuntivo, según el PCIC. El tiempo estimado de realización del cuestionario es de 45 minutos. Se ha llevado a cabo en tres grupos de preparación del *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) en la escuela de lenguas EUMEIA, sita en Taipéi, Taiwán. Si bien el cuestionario es anónimo, con el fin de motivar a los alumnos para su realización se les ha notificado que los interesados recibirán un informe de los resultados tras su corrección, vía correo electrónico.

El cuestionario está compuesto de tres partes:

- Una primera parte que sirve de presentación del cuestionario y da las instrucciones oportunas para su realización¹⁴.
- Una segunda parte que contiene la información personal del alumno (nacionalidad, lengua materna, sexo, edad y correo electrónico) e información relativa a la experiencia del alumno en el estudio y aprendizaje del español en general (tiempo y lugar de aprendizaje, conocimiento de otras lenguas, materiales de estudio, contacto del español en su día a día y en países de lengua hispana).
- Una tercera parte que consta de una batería de ítems con las que se realizará el diagnóstico.

Hemos propuesto un batería de 35 ítems de respuesta cerrada, ya que es el método más fiable y rápido para una prueba de diagnóstico con las características propuestas, y que evitarán la injerencia de otras variables que puedan influir en el resultado, como sería en el caso de pruebas de producción oral o escrita. Para la redacción de los ítems nos hemos servido de modelos de exámenes DELE-B1 existentes, al considerar que sus contenidos ya han superado los criterios de validez y fiabilidad apropiados, además de que contemplan todas las posibilidades del currículum en este nivel, y se presentan en contextos muy claros¹⁵. El enunciado se ha redactado de manera simple y clara, evitando enunciados negativos. También nos hemos asegurado que los ítems estén valorando lo esperado, con el fin de que los resultados tengan validez interna.

Los ítems se han dividido en tres tipos de tareas, a saber:

¹³ Remitimos al lector al apartado de *Referencias Bibliográficas* para los datos editoriales.

¹⁴ El título de los apartados y las instrucciones se han ofrecido tanto en español como en chino, para evitar confusiones que pudieran condicionar negativamente la realización del cuestionario.

¹⁵ No obstante, seguiremos a. Openheim, 1992, en las siguientes recomendaciones: no usar palabras connotadas, evitar palabras ambiguas, no usar palabras vacías de significado.

1) 15 ítems de selección múltiple, que contienen un breve diálogo y un vacío de información; el estudiante deberá elegir una respuesta entre tres posibles.

2) 10 ítems de completar vacío de información en oraciones completas; para evitar dificultades, se ha ofrecido entre paréntesis el verbo en infinitivo.

3) 10 ítems de juicio (correcto / incorrecto), en los que se ofrece una situación concreta y un enunciado en indicativo o subjuntivo; el estudiante deberá determinar si el enunciado es correcto o incorrecto según la situación dada.

También se han tenido en cuenta los siguientes criterios: a) los distractores serán de la misma categoría sintáctica o semántica; b) todos los distractores deberán ser plausibles para el estudiante; c) en los ítems con vacíos de información, los distractores serán gramaticalmente compatibles con el enunciado; d) los distractores deberán tener una dificultad, complejidad y longitud comparables.

La relación entre los ítems y las funciones comunicativas propuestas en el *Apartado 4.2.* es la siguiente, según la parte del cuestionario y el número de ítem correspondiente:

Tabla 2. Relación de ítems y funciones comunicativas del cuestionario

FUNCIONES COMUNICATIVAS	PARTE Y NÚMERO DE ÍTEM	TOTAL ÍTEMS
1. Dar información	Parte 1: 5, 12 Parte 2: 8 Parte 3: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9	10
2. Expresar opinión y valoración	Parte 1: 1, 4 Parte 2: 4	3
3. Expresar acuerdo y desacuerdo	Parte 1: 8 Parte 2: 3	2
4. Expresar posibilidad y certeza	Parte 1: 10 Parte 2: 1 Parte 3: 7, 8	4
5. Expresar obligación y necesidad	Parte 1: 2 Parte 2: 7	2
6. Expresar desconocimiento	Parte 1: 7 Parte 3: 10	2
7. Expresar gustos, intereses y preferencias	Parte 1: 9, 14 Parte 2: 6	3
8. Expresar deseos	Parte 1: 6, 13 Parte 2: 5, 10	4
9. Expresar emociones y sentimientos	Parte 1: 11 Parte 2: 9	2
10. Proponer y sugerir	Parte 1: 3, 15 Parte 2: 2	3
TOTAL		35

Por último, tendremos en cuenta los siguientes criterios para realizar la corrección del cuestionario:

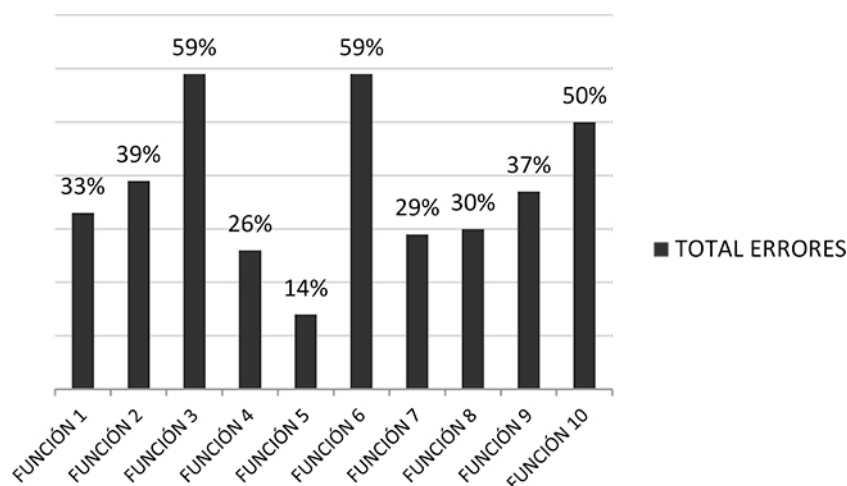
- Se ha optado por una corrección objetiva, según valores *correcto-incorrecto*.
- No se contemplan errores que no tengan relación con la selección modal, como la ortografía o la concordancia persona / número.
- Los errores se clasificarán según la función comunicativa en los que aparezcan.

5.2.2. Discusión de los resultados

Tras pasar y corregir el cuestionario de nuestros 35 encuestados, hemos procedido a separar y clasificar los errores que han aparecido, primero de forma holística y posteriormente según los resultados en cada una de las tres partes. Dado que el objetivo de este cuestionario es confirmar el grado de dificultad del subjuntivo para nuestros estudiantes, y no el analizar en profundidad las causas por las que cometen los errores, sólo destacaremos aquí aquellos ítems en los que más desaciertos se han producido. Comprobaremos si el porcentaje de error resultante justificará la necesidad de seguir trabajando en modelos teóricos y didácticos para la enseñanza del modo subjuntivo, más allá de los ya existentes.

A nivel general, los mayores porcentajes de error cometidos según la función comunicativa son los siguientes: tanto en la función 3 (*expresar acuerdo y desacuerdo*) como en la función 6 (*expresar desconocimiento*), el 59% de los encuestados no han seleccionado el modo apropiado, seguidos por el 50% de errores en la función 10 (*proponer y sugerir*) y un 39% en la función 2 (*expresar opinión y valoración*), tal y como reflejamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Porcentajes de error por función comunicativa



Debemos tener en cuenta que los datos son el resultado del cómputo total de ítems vinculados a cada función. En los errores remarcados, cada función se corresponde con dos o tres ítems, por lo que el porcentaje de error será necesariamente más elevado que en

otras funciones correspondientes a un número de ítems más numeroso. Por ello analizaremos cada una de las partes que conforman el cuestionario de dificultades, para hacernos una idea más aproximada de los ámbitos de error de nuestros encuestados. En el ANEXO IV ofrecemos los gráficos de porcentajes de error para cada una de las partes del cuestionario de dificultades.

- En la primera parte observamos que el mayor número de errores se corresponde con los siguientes ítems: *ítem 8* (función 3, 23 errores), *ítem 7* (función 6, 20 errores), *ítem 15* (función 10, 20 errores) e *ítem 5* (función 1, 17 errores). El menor número de errores los encontramos en los *ítems 2* (función 5, 4 errores) y *12* (función 1, 6 errores).
- En la segunda parte del cuestionario, los errores más destacables los encontramos en los siguientes ítems: *ítem 9* (función 9, 29 errores), *ítem 2* e *ítem 3* (funciones 10 y 3 respectivamente, 18 errores cada una), *ítem 5* (función 8, 16 errores). Más acertados han estado en el *ítem 1*, función 4, con sólo 4 errores en total.
- En la tercera parte del cuestionario, los porcentajes de error más elevados se encuentran en los siguientes ítems: *ítem 5* (función 1, 23 errores), *ítem 10* (función 6, 20 errores) e *ítem 8* (función 4, 15 errores). En los *ítems 7* (función 4, 7 errores) y *4* (función 1, 8 errores), los porcentajes de error son considerablemente menores.

A partir de estos datos podemos comprobar que las funciones comunicativas que implican más dificultades para nuestros estudiantes son, como ya avanzamos, las 3, 6 y 10. También la función 1 (*dar información*), la función 4 (*expresar posibilidad y certeza*) y la función 8 (*expresar deseos*) muestran un elevado porcentaje de errores. Consideramos que el alto porcentaje de errores en estas funciones comunicativas tiene relación con las matrices sintácticas y los factores semánticos implicados en los enunciados. Por ejemplo, la función 1 suele producirse en forma de oraciones subordinadas adverbiales temporales y finales, o formando complementos circunstanciales que admiten la alternancia indicativo-subjuntivo, lo cual dificultaría la selección modal si no se maneja apropiadamente el contexto de producción en el que tales enunciados se realizan. En caso de las funciones 6 y 10, creemos que al ser contextos comunicativos de baja ocurrencia en el nivel B1 podrían no haber sido asimilados apropiadamente por el encuestado, o bien que el estudiante opte por estrategias de simplificación¹⁶. Nos sorprende, por el contrario, el elevado número de errores en la función 3, ya que se suele producir con matrices sintácticas en forma negativa que solo admiten subjuntivo (*no creo, no me parece, no estoy de acuerdo con que*), y que son trabajados con frecuencia en los manuales de E/LE que los encuestados utilizan. Cabe destacar el alto índice de error en el *ítem 9* del *Parte 2*, donde la mayoría de encuestados utiliza el futuro y el condicional en lugar del subjuntivo, lo que podría ser debido a una equivocada comprensión del enunciado.

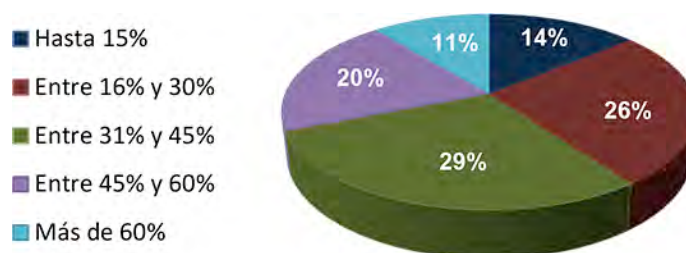
Los porcentajes de error más bajos los encontramos con las funciones 2, 4 y 5, que se producen con matrices sintácticas de uso muy frecuente (*deseo que, es posible que, es*

¹⁶ Sería el caso de *Proponer y sugerir*, donde es más sencillo producir un enunciado del tipo “¿quieres tomar algo esta noche?” a “¿Te parece bien que vayamos esta noche a tomar algo?”

necesario que...). Concretamente las funciones 2 y 4 son de las que primero se suelen enseñar cuando se introduce el subjuntivo en el aula, y responden muy bien a los criterios de *realidad-irrealidad*, o *mayor-menor posibilidad*, siendo ampliamente explotadas en los principales manuales con los que trabajan los encuestados. También hay que considerar, especialmente con la función 2, que muchas matrices usadas para expresar deseos forman parte de enunciados ritualizados muy fácilmente identificables por el contexto comunicativo (*espero que tengas un buen viaje, que seáis muy felices*).

Por último, expondremos en el siguiente gráfico el total de errores cometidos entre los 35 estudiantes de nuestro estudio:

Gráfico 2. Promedio general de errores



Para los propósitos de este estudio, consideramos que un porcentaje de error superior al 31% ya es sintomático de dificultades en la selección modal indicativo-subjuntivo. Como podemos apreciar, la mayoría de encuestados, 10 en total, han cometido un porcentaje de error situado *entre el 31 y el 45%*. 7 estudiantes están en la franja *entre 45% y 60%*, que junto a los 4 que han cometido más del 60% de errores, hacen un total de 21 encuestados que superan el límite del 31% de error en sus ejercicios. Únicamente 5 encuestados han cometido menos del 15% de errores y los restantes 9 estudiantes se sitúan en la franja *entre 16% y 30%*.

Sin embargo, no podemos obviar las evidentes limitaciones de nuestro análisis: estudios citados en Cadierno (2010) corroboran que una enseñanza explícita de la gramática beneficia el nivel del estudiante cuando se mide su competencia con tareas controladas, como el cuestionario que hemos realizado, si bien no tiene los mismos efectos cuando se enfrentan a producciones orales o escritas libres. Además, la práctica intensiva de estrategias de memorización por los estudiantes sinohablantes, como apunta Sánchez Griñán (2008), influye favorablemente en los resultados de este tipo de cuestionarios. Sería muy útil, por tanto, complementar este análisis con ejercicios de producción libre, escrita u oral, y llevar a cabo un estudio más amplio que el que hemos realizado. Pero, aun teniendo en cuenta estas limitaciones, los márgenes de error que arroja el estudio confirman que sí existen dificultades entre los alumnos sinohablantes taiwaneses con el modo subjuntivo, lo cual nos anima a continuar con el desarrollo de un modelo explicativo-pedagógico que complemente a los ya existentes, aspecto del que nos ocuparemos en los siguientes apartados.

6. MODELOS EXPLICATIVOS DEL SUBJUNTIVO

Actualmente existen dos modelos explicativos del modo subjuntivo de gran interés que se alejan de las descripciones tradicionales: el de Matte Bon y el de Ruiz Campillo. Consideramos necesario, pues, ofrecer en las siguientes líneas un esbozo de los puntos más importantes de cada modelo, además de algunas consideraciones propias al final del apartado.

6.1. MODELO DE MATTE BON: SUBJUNTIVO COMO GESTOR DE INFORMACIÓN

Matte Bon no está satisfecho con las descripciones clásicas de los modos basados en criterios semánticos y sintácticos. Su crítica se articula principalmente alrededor del valor de subjetividad, irrealidad o deseo que se les atribuye a enunciados del tipo

1) *Espero que estudies.*

en el que dichos valores no están implícitos en el modo subjuntivo, sino en el contenido semántico de *esperar*, núcleo verbal –en indicativo– de la matriz sintáctica que introduce la proposición con subjuntivo (1998a: 59). Por ello, cuestiona el valor de irrealidad concedido a este modo, citando enunciados en los que el subjuntivo no introduce información que pueda ser entendida como irreal, dudosa o poco probable, como en:

2) *Me alegro de que hayas llegado.*

Para el autor, el valor de irrealidad o poca probabilidad dado al subjuntivo reside en el efecto expresivo contextual derivado de factores que incluyen el conocimiento compartido por los interlocutores y su experiencia del mundo, implicaturas que se interpretan en diferentes contextos específicos (2008: 27-28). Tal error explicativo lo achaca a un análisis del fenómeno limitado al nivel de la oración, sin aproximarse desde el estudio de los contextos comunicativos que permiten llevar a cabo las operaciones metalingüísticas correspondientes a cada operador (1998b: 63; 2008: 9). Así, Matte Bon aleja la oposición modal de la referencia extralingüística a la que remitiría cada modo y sugiere analizar el subjuntivo como un operador metaenunciativo abstracto que presupone la información del enunciado –sin informar de ella¹⁷, y al indicativo como un operador que introduce o presenta información nueva (2008: 18).

Sostiene que, además de comprender el funcionamiento de los microsistemas lingüísticos (como operadores gramaticales), se requiere entender qué es lo que cada uno de estos operadores realiza en un contexto determinado, y también tener en cuenta la intervención del enunciadore en el contexto enunciativo como elemento central del análisis, en un

¹⁷ Presuponer es “actuar como si una información o un elemento del contexto estuviera claramente asumido por los implicados en un intercambio comunicativo”. Se refiere, pues, a la disponibilidad de la información en el contexto. *Apud* F. Matte Bon, 1992, p. XIV.

estudio de nivel referencial ultralingüístico¹⁸: el enunciador selecciona los recursos necesarios y apropiados para elaborar sus enunciados según una estrategia discursiva concreta (1992: 132). Por ello, considera que para la comprensión de todos los matices e implicaciones de la selección modal es necesario cuestionarse qué se está haciendo con la gestión de la información, si es presentada como información nueva o ya disponible en el contexto comunicativo: si la información es objeto de discusión o negociación es necesario el uso del indicativo; el subjuntivo, en cambio, introduce información que ya se considera presupuesta y no está incluida en la discusión (2008: 24).

Para embastar su entramado teórico, el autor se sirve de dos conceptos con solera, *tema* y *rema*¹⁹, siendo la información temática aquella que es presupuesta y la información remática aquella que se considera nueva u objeto de negociación en el intercambio comunicativo. La gestión de la información como remática o temática disfruta de cierto margen de juego, dependiente de la situación comunicativa y de la estrategia discursiva que se quiera usar (1998a: 72), por lo que la información temática podría ser presentada como remática según sea menester, fenómeno apreciable mediante los operadores *te recuerdo que...* o *te repito que...*, con los que el enunciador se ve forzado a actualizar cierta información ya presupuesta para ponerla en el centro del juego de la negociación (2008: 24), como se puede ver en el siguiente ejemplo:

3) *Tienes cuarenta años, ya no eres un niño, no puedes portarte así.*

donde el destinatario conoce su edad, pero la situación impele a actualizar la información en el contexto de la discusión.

El autor, siguiendo esta línea, propone un único valor para el modo subjuntivo: un operador metalingüístico de gestión de la información, que no remite a lo extralingüístico sino a la lengua misma y al proceso de enunciación, que no presenta la información como nueva sino como ya conocida o presupuesta, incluso anterior al enunciado (1992: 5). Si el enunciador presenta la información como nueva, sin manipular los datos disponibles o presupuestos, optaría por el indicativo. La actualización, reciclaje o presuposición de los datos para hacer algo diferente a informar con ellos –valorarlos, por ejemplo- es tarea del subjuntivo. Con este único valor, Matte Bon (2008: 23-30) puede dar explicación al uso del subjuntivo en enunciados con forma negativa –verbos de opinión-, los cuales necesariamente presuponen la información que niegan, como respuesta a lo que se acaba de decir. También le permite explicar el subjuntivo en enunciados con proyección al futuro, introducidos por *cuando, donde, el próximo que...*, ya que refieren a información que se espera. Véase el siguiente diálogo a modo de ejemplo sumario:

¹⁸ Nivel que incluye tanto la referencia del enunciado al mundo extralingüístico como la forma de formularlo en un contexto comunicativo, incluyendo los aspectos contextuales, socio-culturales y pragmáticos. En F. Matte Bon, 1988, p. 5.

¹⁹ La distinción entre *primer conocimiento* (rema) y *segundo conocimiento* (tema) se remonta a Aristóteles, actualizada en el Círculo de Praga o en Combettes, 1988, en términos discursivos. Cf.: J. A. Vicente Mateu, 1994, p. 19; H. Calsamiglia y A. Tusón, 1999, p. 230.

- 4) *A: Este muchacho es realmente inteligente, ¿no crees?*[rema].
B: no creo que sea tan listo, solo ha tenido suerte con los exámenes[tema + rema].

En síntesis, el valor del subjuntivo como operador de información implica que esta ya ha aparecido en el contexto de forma explícita, implícita en otra información o en el contexto anterior, o bien remite a una construcción mental del enunciador pero que no informa sobre un sujeto. Tal sería el caso de las oraciones de relativo con subjuntivo, en las que este modo informa de las características que lo definen (información adquirida previa al momento en el que nos referimos a él). También permite referirse a información que se espera, cuando el enunciado se proyecta al futuro (2008: 28-29). No obstante, el autor hace referencia a la posibilidad de explorar la oposición modal en términos de aserción y presuposición, citando a Bybee y Terrell (1974)²⁰, por lo que el indicativo expresa la aserción, el subjuntivo la no-aserción, y la presuposición podrá darse con ambos modos en función al acto expresado, una perspectiva que enlaza directamente con el siguiente modelo que presentamos.

6.2. MODELO DE RUIZ CAMPILLO: DECLARACIÓN Y NO-DECLARACIÓN

Ruiz Campillo, a lo largo de sus trabajos sobre el subjuntivo desde la gramática cognitiva, coincide con Matte Bon en la crítica hacia los criterios descriptivos existentes de este modo. Niega los valores de hipótesis, irrealidad, posibilidad relativa, o la pareja objetivo / subjetivo, que tan bien se han avenido al subjuntivo (2007a: 288), y ofrece un surtido conjunto de ejemplos en indicativo para corroborar lo inexacto de dicha taxonomía descriptiva:

- 5) *Me haces eso y no te hablo más en la vida*[valor hipotético].
6) *Si te conviertes en rana, te lo doy*[valor de irrealidad].
7) *Ahora estará en el bar*[valor de posibilidad].

Criterios que, según el autor, se limitan a una aproximación al fenómeno que no contempla los múltiples juegos implicados en la manipulación de la información o los cambios de sentido y decisiones que no se someten a la sintaxis o la semántica, y que conceden al subjuntivo valores que son, en realidad, fruto del contexto sintáctico o discursivo, mediante procesos de interpretación de los enunciados (*ib.*: 291-93). Por ejemplo, en relación con la subjetividad, acusa de confundir la actitud del hablante con el contenido de esa actitud representado por el verbo subordinado en subjuntivo (1998: 121), consecuencia de una perspectiva semántica de la descripción modal que ya viene de antiguo, y que no acaba de convencer a Ruiz Campillo, como en:

- 8) *Me encanta que me lo digas*

enunciado en el que la subjetividad es una interpretación extraíble del verbo núcleo de la matriz, *encantar*, y no del subordinado en subjuntivo *decir*:

²⁰ J. Bybee y T.D. Terrell, "Análisis semántico del modo en español", 1974. Citados en F. Matte Bon, 2008, p. 13.

Pero la perspectiva discursivista de Matte Bon, y su valor central en términos de información temática y remática, arriba descrito, también es severamente criticada en una revisión de este modelo. Para Ruiz Campillo, la informatividad -o su ausencia-, es más un efecto del enunciado que su causa, por lo que correspondería a la pragmática su análisis, y no a la descripción gramatical (2008: 19). El valor o estatuto de informatividad es más una circunstancia puntual que un significado central o una estrategia de selección modal para el enunciador (*ib.*: 36). En expresiones como:

9) *Teniendo en cuenta que soy tu hermana, podrías hacer ese pequeño esfuerzo por mí.*

la relación sujeto-predicado propuesta no supone información nueva para el oyente. Es más, el indicativo cuando se formula no siempre aspira a informar, sino que ésta es una consecuencia interpretativa del acto realizado por el enunciador.

Para el autor, que considera la lengua como un ente vivo, en transformación permanente, adaptativo al medio y limitado por la percepción humana (1998: 13-14), solo hay una aproximación coherente al fenómeno del modo, y es la hipótesis de que el modo -y su morfema- contiene información significativa que denomina *valor operativo*, un valor de generación de significado, que en el caso del subjuntivo remite a las operaciones metalingüísticas del sistema en términos de “representación no-declarativa de la relación sujeto-predicado”, una marca formal de no-actualización o virtualización de contenido no declarativo (*ib.*: 107-120)²¹. Simplificando, el subjuntivo es el modo de la no-declaración. Por ello, el concepto de *declaración* es nuclear en el modelo explicativo de este autor: una declaración es la expresión explícita y formal de lo que un sujeto sabe (afirma) o considera (supone) del mundo representado, y que ofrece como contribución al discurso, independientemente del grado de seguridad que se le atribuya, también entendida como una “actitud declarativa del sujeto acorde con el significado de la matriz que elige y consciente de sus implicaciones declarativas” (2007a: 310).

En esta afirmación aparece el concepto de *matriz*, que le permitirá operar con el valor de no-declaración del subjuntivo en los distintos contextos de uso. Este término remite a un elemento -conjunto de palabras como unidad de significado para expresar la actitud modal ante un hecho-, que introduce el verbo, en el modo requerido, y es la responsable de la elección modal independientemente de la naturaleza semántico- sintáctica de cada unidad, aplicando reglas de generación al significado con las que dichas unidades son usadas en cada caso (*ib.*: 300). En términos operativos establece la siguiente ley: el enunciador escogerá el indicativo cuando el predicado constituya una declaración del sujeto (afirmación o suposición) en la estructura matriz elegida; por el contrario, usará el subjuntivo cuando no pueda -o no quiera- declarar el predicado, siguiendo también una arquitectura matricial propia (2008: 10). Véanse los siguientes ejemplos:

²¹ Como advierte A. Castañeda, 2004b, pp. 61-62, esta virtualidad no debe confundirse con negación de la realidad; el subjuntivo solo elude o no considera el valor veritativo de los contenidos predicativos que acompaña. Siguiendo el símil del ajedrez de este autor, el subjuntivo es el proceso de ubicar virtualmente una ficha en distintas posiciones para considerar sus posibles consecuencias, sin que cuente como un movimiento.

MATRIZ CON INDICATIVO	MATRIZ CON SUBJUNTIVO
- <i>Yo sé que te quiere</i> [Afirma "que te quiere"]	- <i>No creo que te quiera</i> [Afirma que cree eso, no el hecho de "que te quiera"]
- <i>Elena piensa que te quiere</i> [Supone "que te quiere"]	- <i>Es posible que te quiera</i> [Afirma que es posible eso, no el hecho de "que te quiera"]

Esta base teórica le permite a Ruiz Campillo generar un modelo explicativo y predictivo del comportamiento y valor operacional del subjuntivo, en función a cuatro tipos de matrices, extrapolados a tres contextos de arquitectura conceptual que operan con este modo (2008: 18), que resumimos en el siguiente cuadro con algunos ejemplos de matrices:

Tabla 3. Contextos de aparición del subjuntivo (adaptado de Ruiz Campillo, 2008)

CONTEXTO 1	CONTEXTO 2	CONTEXTO 3
Matriz intencional <i>Esperar que</i> <i>Ser necesario que</i> <i>Pedir que</i>	2 b. Matrices de cuestionamiento ²² <i>No afirmar que</i> <i>No imaginar que</i> <i>No ser probable que</i> 2 c. Matrices valorativas <i>Alegar que</i> <i>Reprochar que</i> <i>Valorar que</i>	Matrices especificativas no identificativas (lugar, modo, cantidad, momento) <i>Cuando [el momento en que]</i> <i>Donde [el lugar en que]</i>

Además de estos contextos, Ruiz Campillo también propone matrices de contextos múltiples (*ser importante que...*, *ser increíble que...*, *siempre que...*) y analiza el subjuntivo con el operador de hipótesis *si...*, dibujando un mapa muy completo del valor central del subjuntivo. Este mapa tiene una transferencia directa al aula, ya que otorga un único valor de operación al modo subjuntivo, y permite al estudiante deducir lógicamente e identificar aquellas matrices que operen siempre con subjuntivo, con indicativo, o bien cuya selección dependa del sentido que pretenda transmitir con el enunciado. Con esta ley de operación del subjuntivo, el aprendizaje no estará basado en la memorización de reglas de limitado alcance explicativo. Para tal fin, este autor sugiere actividades didácticas con las que el discente pueda tener conciencia de los contextos sintáctico-discursivos que impliquen subjuntivo, ejercicios que explotan en particular las matrices de contexto 2 -veritativas- y las matrices de contexto 3 -de comentario- (2001)²³.

²² No se ha incluido en el *contexto 2* las matrices veritativas de declaración (*contexto 2a*) ya que son introducidas por indicativo.

²³ En cuanto a la didáctica del subjuntivo según este modelo, rescatamos brevemente dos propuestas de J. Ruiz Campillo, 2007: "¿El subjuntivo es lógico? Aprendiendo a pensar en subjuntivo", programa interactivo con ejercicios, y sus aportaciones en la *Gramática básica del estudiante del español* (Alonso Raya, R. *et al.*, 2006).

6.3. ALGUNAS REFLEXIONES

Los modelos explicativos de Matte Bon y Ruiz Campillo son, en nuestra opinión, los que más acertadamente han descrito el valor del subjuntivo hasta el momento. No obstante, sobre las críticas del valor operativo de Matte Bon (no-informatividad), no podemos sino coincidir con Ruiz Campillo, ya que este valor solo parece ajustarse a determinados contextos comunicativos y no es extensible a muchos otros, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

- 10) A: *¿Sabes que Antonio se ha casado?*
B: *Sí, ya sé que se ha casado [*haya casado].*

En el diálogo se puede apreciar que la respuesta de B alude a información ya conocida, que no es presentada como nueva, pero aun así se sirve del modo indicativo, contradiciendo la propuesta de Matte Bon. Por el contrario, el valor de declaración / no-declaración de Ruiz Campillo sí parece dar una respuesta coherente y lógica al uso y naturaleza del subjuntivo, permitiendo una mejor comprensión de la alternancia modal en el español. Aun así, ¿qué ocurre con operadores que aceptan ambos modos, como en los siguientes ejemplos?:

- 11) *Posiblemente iré / vaya de vacaciones a Pamplona.*
Quizás visitaré / visite a mi abuelo este fin de semana.
Aunque está / esté lloviendo podemos ir al cine o a cenar fuera.

Es necesario puntualizar que estamos ante dos modelos que pretenden una explicación gramatical, ya sea desde una perspectiva comunicativa con Matte Bon o desde una perspectiva cognitiva con Ruiz Campillo. Por ello nos cuestionamos si, al margen del acierto o error de estas aproximaciones al valor del subjuntivo, sus modelos podrían ser transferidos con éxito a la enseñanza de E/LE. Estamos convencidos de que las propuestas didácticas de Ruiz Campillo (2007b; Alonso Raya, R. *et al.*, 2006) ayudarán notablemente a una mejor comprensión de la naturaleza del subjuntivo, pero nos preguntamos si no conducirán, en última instancia, a la consabida memorización de las diferentes matrices que operen con subjuntivo o indicativo. Este recelo se fundamenta tanto en las tendencias educativas ya descritas del alumno sinohablante²⁴ como en una cuestión meramente procedimental: el concepto *declaración* puede ser muy confuso para los estudiantes, especialmente en el contexto sinohablante, para quienes no existe diferencia significativa entre *declarary explicar*²⁵.

Por estos motivos consideramos que, para una transferencia efectiva de la enseñanza del modo subjuntivo, además de los valores gramaticales hasta aquí descritos, es necesario

²⁴ Vid. el Apartado 5. 1.

²⁵ Traducir al chino el concepto *declarar* no es tarea baladí. Los conceptos que más se aproximan a la idea de Ruiz Campillo son los de *Bǎo Shù* 表述 y *Chǎn Shù* 闡述, ambos traducidos como “explicar, narrar”. Incluso el concepto *Chén Shù* 陳述 (con el cual se traduce al chino el modo indicativo, *Chén Shù Shì* 陳述式), también remite a la explicación, aceptando en chino enunciados no-declarativos como “no creo que mañana salga con Andrés”.

contemplar el fenómeno del subjuntivo dentro de los contextos comunicativos en los que aparece, al entender la lengua como una herramienta de comunicación dependiente del contexto, como avanzamos en nuestra *Introducción*. Por ello, el modelo de Matte Bon, pese a sus posibles lagunas, puede resultarnos provechoso, ya que vincula directamente este modo verbal con el contexto comunicativo de producción. Quizás su perspectiva discursivista no ayude a dilucidar con precisión todos los valores posibles del subjuntivo, pero sin duda será una muy buena base teórica, junto a la propuesta de Ruiz Campillo, para el modelo explicativo-pedagógico que proponemos en el siguiente apartado.

7. SUBJUNTIVO Y REFERENCIA: UN MODELO EXPLICATIVO-PEDAGÓGICO

El objetivo de este apartado es desarrollar un modelo explicativo-pedagógico del modo subjuntivo en el nivel B1, a través de un marco teórico de naturaleza pragmática. Para ello se destacarán algunos conceptos importantes que servirán como herramientas para nuestra propuesta de modelo. Por último, se comentarán las implicaciones didácticas de este modelo en relación a una enseñanza operativa de este modo en aula.

7.1. PRAGMÁTICA, DEIXIS Y REFERENCIA

Todos los niveles del código lingüístico están condicionados por los contextos comunicativos en los que aparecen, por las condiciones discursivas de la información y por las intenciones comunicativas de los hablantes (Castañeda y Alonso, 2009). Aun así, como observa Matte Bon (1987), no son frecuentes las gramáticas que sistematicen satisfactoriamente los vínculos entre el funcionamiento de la lengua y su uso contextualizado. S. Pons (2005: 75)²⁶ se pregunta si la pragmática podría contribuir a la descripción gramatical, y si serviría para que el docente de E/LE optimice su enseñanza. Tal y como avanzamos al final del apartado anterior, creemos que esta perspectiva de análisis sí puede ayudar, y mucho: la lengua opera en contextos, por lo que cualquier explicación gramatical debería incluir las situaciones de producción en su análisis y también en la transferencia didáctica al aula (Nava, 2011: 81).

Empezaremos delimitando el concepto de *pragmática* y las herramientas de análisis pragmático que nos serán útiles para una aproximación comprensiva del modo subjuntivo. Para una definición de *pragmática* nos serviremos de las ya realizadas hasta la fecha²⁷: pragmática es el estudio de la acción comunicativa en su contexto sociocultural (Kasper, 1997: 1). A esta afirmación añadimos que la pragmática se centra en el análisis de los principios reguladores del uso del lenguaje en la comunicación, las condiciones que determinan los enunciados particulares emitidos por los hablantes en situaciones comunicativas concretas (Escandell Vidal, 1999: 16). La pragmática abarca tanto lo lingüístico como los factores extralingüísticos implicados, la información compartida por

²⁶ S. Pons, *op. cit*

²⁷ Para un estudio pormenorizado de la evolución histórica y ámbito de uso de la pragmática, remitimos a S. C. Levinson, 1983, pp. 1-46.

los hablantes, su intención comunicativa y aquellos elementos que condicionan el acto comunicativo (Díez Domínguez, 2008: 2), factores que la gramática no contempla.

La pragmática, al tratar la relación del lenguaje con el contexto de enunciación, más que un nivel del código lingüístico, sería una perspectiva de estudio que puede abarcar cualquier componente de la teoría lingüística –fonología, morfología, sintaxis y semántica– (Sun, 2005: 629; Escandell Vidal, 1999: 270), asunción que compartimos en este trabajo. Ninguna expresión lingüística es completamente independiente del contexto de producción, pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *contexto*? Una primera definición la ofrece Calsamiglia y Tusón (1999: 92), citando la *RAE*, en tanto que entorno lingüístico del cual depende el sentido o valor de un enunciado. Ochs (1979: 5)²⁸, no obstante, avisa de la dificultad de definir este concepto, ya que hay que tener en cuenta el mundo social y psicológico de los hablantes, sus suposiciones acerca de los marcos contextuales, las acciones anteriores, simultáneas o futuras respecto al acto comunicativo y el conocimiento de los participantes en la interacción que se está efectuando. En este trabajo entendemos el contexto, en términos de Gumperz (1982: 141)²⁹, como el marco que se construye discursivamente, mediante indicios contextualizadores con los que los participantes referencian e interpretan la descodificación de los enunciados, y su relación con lo ya dicho o lo que se vaya a decir.

Y uno de los fenómenos más evidentes de la relación entre lengua y contexto, en tanto que se refleja en las mismas estructuras lingüísticas, es el de la deixis (Levinson, 1983: 47). La definición más caracterizadora de la deixis la ofreció J. Lyons: deixis es localizar e identificar aquello de lo que se habla en relación al contexto espacio-temporal generado durante la enunciación y la participación de los hablantes³⁰. La deixis no solo opera en la lengua como significado simbólico, también supone las condiciones de producción del discurso, que aparecen como índices de los enunciados mediante los elementos deícticos (Vicente Mateu, 1994: 77). Este proceso de señalización y actualización establece una referencia directa que imbrica el lenguaje en el mundo y el universo del discurso (Von Heusinger, 2012: 1). Codifica y gramaticaliza los rasgos del contexto enunciativo al señalar elementos del entorno contextual y dirigir la interpretación de los enunciados por parte de los hablantes.

Las categorías deícticas tradicionales son la de persona, espacio y tiempo, si bien pueden ampliarse a la deixis social y la textual/discursiva³¹. Este último tipo de deixis nos resulta especialmente interesante para el propósito de nuestro trabajo, por lo que le prestaremos mayor atención: la *deixis textual* o *discursiva*, término acuñado por Webber (1988)³², se

²⁸ E. Ochs, 1979, "Introduction: What child language can contribute to pragmatics", en Ochs & Schieffelin, 1997, p. 1-17. Citado en *ibid.*, p. 20.

²⁹ J. Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press. En H. Calsamiglia y A. Tusón, *op. cit.*, p. 103.

³⁰ J. Lyons, *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona: Paidós, 1985, p. 574. *Apud* J. L. Cifuentes Honrubia, *op. cit.*, p. 3.

³¹ Cf.: H. Calsamiglia y A. Tusón, *op. cit.*; M. Rubio Lastra, 2004.

³² B. Webber, "Discourse deixis: reference to discourse segments". En *Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL '88)*, Nueva York, pp. 113-22. *Apud* M. Recasens, M^a A. Martí y M. Taulé, 2007, p. 206.

centra en la referencia con la que el enunciador refiere a un momento o segmento del discurso en marcha, expresada mediante procesos anafóricos o catafóricos, ya sea con pronombres, demostrativos u otras expresiones léxicas que remiten a lo ya dicho o a lo que se va a producir, elementos presentes de una forma u otra en el entorno comunicativo (Nava, 2011: 87). Para Calsamiglia y Tusón (1999: 86), este tipo de deixis tiene una función tanto referencial como organizativa de las partes del discurso en relación a otras. En este sentido nos estamos refiriendo a un uso pragmático-discursivo de la lengua, bien sea un uso interno (endofórico) o externo (exofórico). Ambos usos focalizan la atención del interlocutor refiriendo a elementos intra- o extralingüísticos del discurso (Von Heusinger, 2012: 21).

La referencia es definida como “la relación biunívoca que se establece entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y una entidad del mundo o del universo creado en el discurso” (Martín Peris *et al.*, 2008). La referencia endofórica establece relaciones de un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto (*cotexto*), diferenciándose entre la anáfora -remisión a elementos anteriores a la enunciación- y la catáfora -remisión a elementos posteriores- (Calsamiglia y Tusón, 1999: 227). Por su parte la referencia exofórica remite a la relación de un elemento del texto con entidades del contexto comunicativo, bien del entorno inmediato (tiempo, lugar, participantes) o del conocimiento compartido³³. En el siguiente cuadro hacemos una síntesis de los conceptos más relevantes que hemos tratado, y que nos servirán como base teórica para nuestro modelo explicativo-pedagógico de la enseñanza del subjuntivo.



Figura 1. Resumen de conceptos pragmáticos.

7.2. EL SUBJUNTIVO COMO OPERADOR REFERENCIAL DE LA INFORMACIÓN

En la enseñanza y aprendizaje del modo subjuntivo creemos importante considerar los criterios pragmáticos y discursivos junto a los semánticos y sintácticos, aproximación que

³³ Para los casos de no mención previa pero presencia en el universo del discurso, Fraser y Joly acuñan el concepto “exófora memorial”. Th. Fraser y A. Joly, “Le système de la deixis 2. Endophore et cohesion discursive en anglais”. En *Modèles linguistiques*, Univ. De Lille, 1980, p. 22-51. *Apud* Vicente Mateu, *op. cit.*, p. 165.

concuera con la de autores como Areizaga (2005), Martos (1991) o Di Franco (2005). A este respecto, Bosque (1990) se pregunta si hay factores pragmático-discursivos que puedan condicionar la selección modal³⁴. Creemos que sí, en tanto que la producción-interpretación de un enunciado no es independiente del contexto, incluso cuando nos aproximamos desde una perspectiva puramente veritativa (sintáctica o semántica): para evaluar las condiciones de verdad de un enunciado como "*ahora tengo setenta y tres años*" es necesario tener en cuenta el contexto temporal de enunciación al cual hace referencia el deíctico *ahora* (Levinson, 1983: 17). Por ello, propondremos un modelo explicativo-pedagógico para el subjuntivo (nivel B1) desde una perspectiva pragmática: explicativo en tanto que permite dar cuenta de las causas y procesos que tienen lugar en la selección modal, en términos pragmáticos. Y pedagógico porque ayudará a estructurar la enseñanza del subjuntivo en el aula, y justificar desde una perspectiva comunicativa su uso al contextualizar las diferentes funciones comunicativas en las que aparece.

Para empezar, partiremos con la siguiente afirmación: en cualquier intercambio comunicativo hay un proceso continuo de referencia, no solo hacia lo extralingüístico, sino también al contexto inmediato y al conocimiento compartido entre los participantes, que engloba lo espacial, lo temporal y lo socio-cultural. También se activa, mediante inferencia de los procesos referenciales, el universo del discurso de los hablantes, incluidos los horizontes de expectativas ante una situación comunicativa concreta³⁵. Tal y como afirma Escandell Vidal (2004: 2), la inferencia es, junto a la descodificación, una de las fuentes de contenido más importantes que nos permite deducir y prever informaciones a partir de otras ya existentes, como sucedería en el siguiente diálogo³⁶:

12) A: *Mañana me voy a Japón.*

B¹: *¡Que tengas un buen viaje!*

B²: [??] *¡Que cumplas muchos más!*

en donde el enunciado de A) activa el conocimiento del mundo del receptor, y le permite expresar B¹) apelando a una de las posibles consecuencias de la realización de la acción expresada por A). En este caso, dichas consecuencias o posibilidades son inferidas de, y limitadas por, el universo discursivo y la experiencia compartida de los participantes, con lo que el enunciado de B²), pese a que sintáctica y semánticamente está bien construido, no resulta apropiado en este caso -no se infiere del enunciado de A). Entendemos así, siguiendo a Martínez (2005: 16), que en cualquier acto de comunicación es necesario, para que la comunicación tenga sentido, distinguir la información codificada en el enunciado de aquella información accesible por otras vías: mientras la primera se dirige al mundo extralingüístico, la segunda encuentra su referente en la suma de contexto inmediato,

³⁴ I. Bosque, "Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y Balance", en I. Bosques (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus Universitaria, 1990. *Apud* González Calvo, 1995: 188.

³⁵ Entendemos por universo del discurso al conjunto formado por todos los elementos tomados en consideración, la cota máxima de referentes de un campo dado: la clase todos aquellos [x], tales que [x]=[x]. En J. Arzamendi., 2005. En nuestro caso, todas aquellas situaciones y consecuencias posibles que se activan ante una información dada.

³⁶ Los ejemplos utilizados en este apartado están basados en los ofrecidos en el *PCIC*, y en los de L. Aragonés y R. Palencia, 2009, pp. 158-169. Emplearemos el símbolo [??] para los enunciados que presentan anomalías pragmáticas.

conocimiento compartido y universo del discurso, todos ellos elementos necesarios para descodificar la información que se transmite en un acto comunicativo³⁷.

Llegamos así a un aspecto crucial para la comprensión del modo subjuntivo desde una perspectiva pragmática y referencial: con el modo indicativo localizamos el referente en el mundo extralingüístico, como la realización efectiva de la proposición que introduce; por el contrario, el modo subjuntivo se presenta como el modo de la irrealización, de la virtualidad (Porto Dapena, 1991; 33)³⁸, por lo que el referente al que alude la proposición debe localizarse en otro lugar que no sea la realidad extralingüística. Retomamos una vez más el símil del ajedrez³⁹: la realización del movimiento de una pieza en una jugada concreta (contexto) es análogo al uso del indicativo; las posibilidades virtuales previas al movimiento que de esa misma jugada se infieren, así como sus posibles consecuencias, son análogas al uso del subjuntivo, como movimientos irrealizados pero potencialmente posibles. Estos movimientos (proposiciones en subjuntivo), por su naturaleza irrealizada y virtual no tienen su referente directo en el tablero.

Nuestra propuesta es que el modo subjuntivo permite gestionar el contenido informativo de la proposición en la que aparece en términos estratégicos, pragmáticos y discursivos: un operador referencial de la información. El subjuntivo participa activamente en este proceso referencial de tres formas diferentes:

- a) Activa un referente localizable en el cotexto, o información dispuesta.
- b) Activa un referente localizable en el contexto inmediato, o información contextual.
- c) Activa un referente localizable a partir del conocimiento del mundo y del universo del discurso, o información consabida.

En otras palabras, el modo subjuntivo introduce información que no quiere presentarse como realizada, como un operador que activa la referencia hacia distintos niveles, que denominaremos contextos, en los cuales se localizarán los referentes a los que alude la proposición en subjuntivo. Al tener un valor virtual, sirve de actualizador de información que no es declarada por el enunciador, y sobre la que operará el modo indicativo mediante matrices que aportarán distintos matices modales⁴⁰. Para ello se sirve de dos procesos referenciales: a) referencia a información dispuesta en el cotexto enunciativo (referencia

³⁷ Nos parece muy interesante el concepto de *common ground*, en tanto que conjunto de creencias e información compartida y disponible en un contexto comunicativo. En Li Yuchin, 2011, p. 2946.

³⁸ Es importante no confundir el concepto de *irrealidad*, como imposibilidad de existencia efectiva de algo (anulación epistémica), con *irrealización*, entendida como posibilidad virtual de la existencia efectiva que aún no se ha realizado.

³⁹ *Vid.* nota 20.

⁴⁰ De hecho, se pueden encontrar interesantes analogías entre el uso del subjuntivo y el uso del artículo determinado, que actualiza el significado del sustantivo, como reintroducción en el discurso de algún sustantivo que el hablante considera como ya presentado, remitiendo al oyente hacia un contexto donde el sustantivo en cuestión le resulta identificable. *Cf.*: F. Rodríguez-Izquierdo, 1976, p. 117.

endofórica) y b) referencia a información disponible a partir del contexto inmediato, el conocimiento mutuo o el universo del discurso (referencia exofórica).

De esta forma, podemos situar los valores y usos del subjuntivo (nivel B1) que aportan las gramáticas descriptivas en correspondencia con la gestión de la información que realiza este modo, el tipo de referencia del que se sirve para activar la localización de los referentes, y que sintetizamos en tres contextos prototípicos:

- a) Contexto 1: Referencia endofórica= cuando se presenta información cuyo referente es información dispuesta en el momento del acto enunciativo (cotexto).
- b) Contexto 2: Referencia exofórica-1= cuando se presenta información contextual, cuyo referente está disponible desde el contexto comunicativo inmediato.
- c) Contexto 3: Referencia exofórica-2= cuando se presenta información consabida, cuyo referente está disponible en el universo del discurso y el conocimiento compartido del mundo.

Es evidente que los valores pragmáticos de todo enunciado son dependientes del contexto, actualizados por procesos inferenciales y de referencia déictica basados en representaciones ideativas (Castañeda y Alonso, 2009: 2). Por ejemplo, Ahern y Leonetti (2004: 4) interpretan el modo español desde el concepto griceniano de *implicatura conversacional*⁴¹, por lo que la presencia del subjuntivo condicionaría activamente el contexto de interpretación, entendida ésta como el conjunto de asunciones necesarias para interpretar un enunciado. Pongamos por ejemplo los siguientes enunciados:

13) *Llegas pronto a casa.*

14) *[Que] llegues pronto a casa esta noche.*

Parece claro que no existe dificultad alguna para descodificar e interpretar el ejemplo 13), independientemente de los vacíos de información, como el sujeto de la acción. No ocurre, sin embargo, lo mismo con 14), que posibilita activar diferentes interpretaciones del enunciado en base a representaciones ideativas previas (y por ello, virtuales), como la actitud modal del enunciador, con lo que acepta matrices introductorias muy diferentes, tales como *espero que*, *te pido que* o *no creo que*. Por ejemplo, será el conocimiento del mundo o la referencia al universo del discurso lo que nos permitirá interpretar 15) como un deseo:

15) *¡Que te diviertas!*

La interpretación de este ejemplo descontextualizado es posible en virtud a la activación referencial hacia enunciados ritualizados y previsibles en situaciones comunicativas muy

⁴¹ Concepto acuñado por el filósofo americano H.P. Grice, y que se entiende como la información que el enunciador pretende hacer manifiesta al oyente sin que se haya expresado explícitamente. En E. Martín Peris *et al.*, 2008.

concretas y recurrentes, lo que Escandell Vidal (1999: 38) entiende como *hipótesis del conocimiento mutuo*, o el hecho de que los hablantes comparten cierta información pragmática, conocimientos extralingüísticos comunes a un ámbito social y cultural dado. Pero, obviamente, no todos los enunciados resultan tan fáciles de explicar sin el concurso del contexto.

Así, si tenemos en cuenta el subjuntivo con valor de no-declaración, en términos de Ruiz Campillo, nos preguntamos qué sucede con enunciados del tipo:

16) *No espero que vengas mañana.*

En este ejemplo informamos al receptor de una posición modal (*[yo] no espero*) con respecto a un hecho que no declaramos (*que [tú] vengas mañana*), permitiéndole inferir que las posibilidades de que la acción se realice son escasas (modalidad epistémica)⁴². Pero, ¿qué ocurre con el contenido informativo introducido por el subjuntivo en este caso? Este modo es fundamental en el proceso de referencia de la información que introduce: dado que, por su propio estado no declarado, el referente no se encuentra en el mundo extralingüístico, este se localiza en el contexto inmediato o puede ser inferido del mismo, por pertenecer al conocimiento compartido o al universo del discurso, lo que justifica que el anterior enunciado de 12. B²) no fuera aceptable. El valor de imposibilidad que daría lugar a la elección del subjuntivo en el ejemplo 16) es, de hecho, una implicación pragmática derivada del contenido semántico del verbo introducido por indicativo, y no un valor propio del subjuntivo, como bien señala Castañeda (2009: 66).

Desde una perspectiva cognitiva, el papel que desempeñan los factores contextuales en la descodificación y referencia de los mensajes es fundamental, ya que permiten activar situaciones prototípicas de representaciones mentales adquiridas mediante la experiencia en forma de esquemas o marcos virtuales. Una vez activados dichos esquemas se crean expectativas que facilitan descodificar e interpretar el enunciado de una situación comunicativa. En este proceso se basa la *presunción de coherencia*, a partir de la cual todos los enunciados de un emisor son considerados por el receptor bajo la hipótesis de que, dado un contexto y unos contenidos informativos concretos, no pueden ser admitidos comportamientos ilógicos y se debe reaccionar en consecuencia (Calsamiglia y Tusón, 1999: 213). Un proceso que se puede apreciar claramente en las ya mencionadas expresiones ritualizadas con subjuntivo, como vimos en el ejemplo 12), o en el siguiente diálogo:

17) A: *¿Crees que Alejandra puede hacer bien este trabajo?*

B¹: *No, no creo que pueda hacerlo bien.*

B²: [??] *No, no creo que pueda presentar mañana el trabajo.*

Se puede aducir que 17. B²) no contesta la pregunta de A), pero podemos justificar el error informativo como una incoherencia referencial del enunciado aportado por A) con las expectativas de respuesta de este contexto determinado, un error pragmático por violación

⁴² La modalidad epistémica expresa grados de certeza o duda sobre el valor veritativo contenido en un enunciado. *Apu*d E. Martín Peris *et al.*, 2008

de la *máxima de relevancia* griceniana ⁴³, hecho que se puede corroborar si sustituimos las proposiciones en subjuntivo por deícticos:

18) A: *¿Crees que Alejandra puede hacer bien este trabajo?*

B¹: *No, no lo creo* [donde el deíctico remite a toda la proposición].

B²: [??] *No, no creo que lo presente mañana* [donde el deíctico remite solo a parte de la proposición, "este trabajo"].

En este ejemplo también podríamos considerar que el subjuntivo puede servir para distinguir entre la primera mención de una información (rema) de aquellas subsiguientes menciones de esa misma información (tema), como sostiene Matte Bon: una forma de gestionar la información según sea temática o remática, teniendo en cuenta lo que el enunciador cree que necesita saber el receptor, como propone Gutiérrez Ordoñez (1997)⁴⁴. Pero no siempre resulta así, como veremos en los siguientes ejemplos:

19) *Cenamos donde quieras.*

20) *Cuando termines de trabajar, pásate por aquí y hablamos.*

21) *Quiero un libro que tenga información sobre Cuba, quiero ir allí de vacaciones.*

En estos enunciados usamos el subjuntivo sin que en ningún momento estemos presentando la información que introduce como temática, ya conocida. En cambio, según nuestro modelo, si bien en este caso el referente no se encuentra en el cotexto, sí es posible localizar el referente en el contexto inmediato o en el universo del discurso al que alude el subjuntivo. En otras palabras, aunque el enunciador no activa información dispuesta en el cotexto, sí remite a información inferible por parte del oyente activando el contexto comunicativo, el conocimiento mutuo y el universo del discurso, proceso más evidente si contextualizamos los anteriores enunciados:

22) A: *¿Dónde cenamos esta noche?*

B: *Donde quieras* [A puede inferir que el referente es un lugar que ya conoce].

23) A: *Tengo que hablar contigo.*

B: *Cuando termines de trabajar, pásate por aquí y hablamos* [A puede inferir la hora en la que puede verse con B.]

24) A [a un librero]: *Necesito un libro que tenga información sobre Cuba, quiero ir allí de vacaciones.*

B: *Pues justamente tenemos uno que le podría interesar* [B sabe de qué libro se trata, aunque A no sea capaz de identificarlo, y presente la información como indefinida].

⁴³ Con esta máxima "se espera de los participantes en la conversación que sus intervenciones se relacionen con aquello de lo que se está hablando". *Apud* M. V. Escandell Vidal, 1999, pp. 93.

⁴⁴ S. Gutiérrez Ordoñez, *Principios de sintaxis funcional*, Madrid: Arco/Libros, 1997, pp. 104-120. *Apud* A. Castañeda y R. Alonso, 2009, p. 7.

Cada una de estas situaciones comunicativas, debidamente contextualizada, ayuda a comprender el proceso referencial con el que opera el subjuntivo en este nivel. Incluso en aquellos casos donde el sujeto de la proposición en subjuntivo coincida con el de la matriz en indicativo (*Cuando [yo] termine de trabajar, pasaré por tu casa y hablamos*), en los cuales se presupone información compartida, a riesgo de violar la *máxima de cantidad* griceniana en relación a la información suministrada al receptor⁴⁵.

Siguiendo esta línea, el modo indicativo permite declarar, en términos de Ruiz Campillo, un contenido proposicional e informativo dado, mientras que el subjuntivo desplaza a un segundo plano el contenido proposicional asumiéndolo como información ya conocida o inferible (Castañeda, 2009: 65). Veámoslo en los siguientes ejemplos:

- 25) A: *[yo afirmo que] Gabriela es peruana.*
B: *Yo también creo que Gabriela es peruana.*
C: *Pues yo no creo que Gabriela sea peruana.*
D: *Es imposible que Gabriela sea peruana.*

En 25.A) la proposición introduce una información nueva (o al menos esa es la intención comunicativa esperable del enunciador), mientras que en 25.B) se sirve de la proposición para expresar una actitud modal ante la información presentada, reactualizándola, y para ello usa en ambos casos el indicativo. Tanto en 25.C) como en 25.D) la actitud modal del enunciador pasa a un primer plano precisamente porque juega con información que es conocida por los participantes, bien porque ya se haya presentado, bien porque el referente forme parte del conocimiento compartido o del universo del discurso del receptor -el caso de 25.D.), que ya supiera que Gabriela es colombiana-. Es por ello por lo que en 25.C) y 25.D) la información introducida con subjuntivo queda en segundo plano para reivindicar la fuerza modal, que sigue siendo introducida por indicativo en una matriz sintáctica explícita, como en 25.B) *creo que*, o implícita, como en 25.A), en la que se omite la matriz *afirmo que*. Al realizar el mismo ejercicio de sustitución deíctica que hicimos en el ejemplo 18), se verá que el referente indicado por el deíctico es completamente compatible con el primer enunciado en todos los casos, ya que remite a la misma información:

- 26) A: *[yo afirmo que] Gabriela es peruana.*
B: *Yo también creo eso.*
C: *Pues yo no creo eso.*
D: *Eso es imposible.*

En síntesis, cuando el enunciador se propone presentar una información puede actuar de muy diferentes formas según la intención con la que quiera presentarla, su actitud modal ante dicha información y la disponibilidad de la misma durante el acto comunicativo: a) puede presentarla como información nueva; b) presentarla como información ya conocida, reactualizándola para añadir un matiz modal; c) referirse a información conocida sometida

⁴⁵ Esta máxima se relaciona con la cantidad de información que debe transmitirse al interlocutor, es decir, que la contribución sea todo lo informativa que requiera la situación comunicativa, pero no más, ni menos, de lo necesario. *Apuđ* M. V. Escandell Vidal, 1999, pp. 93.

completamente a la actitud modal; d) referir a información inferible por el oyente en función del contexto comunicativo inmediato, el conocimiento mutuo o el universo discursivo. Para los casos a) y b) usamos el indicativo, mientras que para los casos c) y d) usamos el subjuntivo.

Por último, es importante tener en cuenta que no estamos planteando la cuestión desde la perspectiva de la informatividad, si el receptor interpreta la información del enunciado como información nueva o como información ya conocida, tal y como sugiere Martos (1991: 365). El estatuto informativo de un enunciado es una consecuencia que se deriva de la negociación de significados por parte de los hablantes, como puede verse en estos ejemplos:

27) *Te llamaré cuando llegue*[??llego] *a Lima la próxima semana*[información remática].

28) *Cuando llego*[??llegue] *a Lima siempre te llamo, ya lo sabes*[información temática].

No es el estatuto informativo de la proposición lo que determina la selección modal, sino dónde localizamos el referente que activa un modo u otro. La pregunta no es qué o cuánto sabe el oyente una vez recibida la información, sino cómo el modo le permite localizar el referente de esa información, independientemente de su estatuto informativo.

Llegados a este punto es necesario justificar el aspecto pedagógico de nuestro modelo. Para ello nos serviremos de los tres contextos referenciales a los que les asignaremos las funciones comunicativas que describimos en el *Apartado 4.2.*⁴⁶, y sus correspondientes matrices sintácticas. Es necesario avisar que esta agrupación responde a criterios didácticos, por lo que cada una de las funciones comunicativas es susceptible de ser interpretada desde cualquiera de los tres contextos, según la localización del referente introducido por la proposición en subjuntivo. Con el fin de estructurar de forma contextualizada la presentación en el aula de estas funciones comunicativas y el uso del subjuntivo que en ellas se hace, proponemos tres cuadros sinópticos paradigmáticos, según la ocurrencia de las matrices en los contextos de referencia. Consideramos que de esta manera se facilitará la transferencia del subjuntivo al aula de forma más lógica, natural y operativa, en una gradación que iría desde lo concreto (contexto 1) a lo abstracto (contexto 3). En todo caso, una suficiente muestra de lengua junto a la presentación de cada uno de los contextos de referencia permitirá explicar y justificar la ocurrencia de unas mismas funciones comunicativas en diferentes contextos.

⁴⁶ Aquí sólo proponemos solo una matriz sintáctica por función, con su ejemplo. Para una visión más completa, remitimos a la *tabla 4.1*.



Figura 2. Matrices de referencia endofórica.

El primer contexto prototípico indica que las proposiciones introducidas por subjuntivo tienen su referente en información dispuesta, que se ha presentado en el contexto comunicativo, alguno de los participantes la ha mencionado previamente y se reacciona modalmente ante ella al citarla como una segunda mención, y es el contexto que más concuerda con el modelo de Matte Bon (subjuntivo como información temática). Al referirse a información que está plenamente actualizada en el discurso de los hablantes, con este modo realizamos una operación de referencia endofórica al cotexto discursivo. Las matrices sintácticas paradigmáticas asociadas son aquellas que se usan para expresar una actitud modal mediante negación, valoración o duda, reacciones ante la información presentada previamente. Efectivamente, sólo se puede reaccionar haciendo referencia a información dispuesta en la situación comunicativa, como en los siguientes ejemplos:

29) A: *Creo que el Sr. Garrido está enfadado.*

B: *Pues yo no creo que esté enfadado.*

30) A: *Mañana me han dado el día libre.*

B: *¡Qué bien que no trabajes mañana! Podremos ir a la sierra.*

31) A: *Han despedido a José por llegar siempre tarde.*

B: *Dudo mucho que esa sea la razón.*

En estos ejemplos la referencia endofórica puede justificarse mediante el ejercicio de sustitución deíctica (con deícticos anafóricos, como *eso*) que pueden intercambiarse por la proposición en subjuntivo sin que el enunciado pierda sentido o coherencia: *no creo eso, qué bien eso, dudo mucho eso / lo dudo mucho*. Debemos destacar, no obstante, que la referencia no necesariamente se expresa con la repetición de la proposición, como en 29), sino que esta puede servirse de otros medios, como en 30) y 31).



Figura 3. Matrices de referencia exofórica 1.

El segundo contexto prototípico indica que la proposición introducida con subjuntivo referencia a información que, si bien no ha sido mencionada en el cotexto discursivo, es accesible desde el contexto comunicativo inmediato, como aquella introducida por matrices sintácticas que informan sobre gustos, desconocimiento de una información, proposiciones, obligación u objetivos introducidos con *para que*. En este caso, se lleva a cabo un proceso de referencia exofórica, remitiendo al oyente a identificar el referente dentro de la situación particular en la que se desarrolla el acto comunicativo. Veamos algunos ejemplos:

- 32) *¿Te molesta que abra la ventana?*
 33) *Es necesario que rellenes todos los datos.*
 34) *Enciendo la calefacción para que no tengas frío.*

En estos ejemplos, la información introducida por el subjuntivo depende directamente del contexto inmediato del acto comunicativo para una interpretación correcta y apropiada. Tal y como ya hemos comentado anteriormente, la importancia de incluir el contexto como un criterio de selección modal reside precisamente en su valor referencial. Podemos demostrar este hecho contextualizando los anteriores ejemplos:

- 35) [En la oficina, una tarde de agosto. La ventana está cerrada]
 A: *¿Te molesta que abra la ventana? Hace un calor horrible.*
 B: *No, ábrela, claro.*

- 36) [En una entrevista de trabajo, ante un formulario de información personal]
 A: *Es necesario que rellenes todos los datos, incluido tu número de D. N. I.*
 B: *Gracias, lo tendré en cuenta.*

- 37) [En un día de invierno]
 A: *Te enciendo la calefacción para que no tengas frío, ¿vale?*
 B: *¡Muchas gracias! ¡Estaba tiritando!*

Como vemos, si tenemos en cuenta el contexto inmediato de enunciación y el conocimiento compartido de los hablantes, es lógico inferir que la selección del subjuntivo depende de la referencia a uno o varios aspectos de dicho contexto, aunque no se hayan explicitado verbalmente con anterioridad. De lo contrario, estaríamos violando la máxima de relevancia griceniana, por no aportar información referencial apropiada a ese contexto comunicativo concreto. Este fenómeno es más evidente si utilizamos, por ejemplo, matrices de gustos e intereses:

38) A: *Hoy estás preciosa.*

B¹: *Me gusta que me digas esas cosas.*

B²: [??] *Me gustan las personas que me dicen esas cosas.*

39) A: *¿Empiezas la reunión de esta tarde?*

B¹: *Prefiero que empieces tú por mí.*

B²: [??] *Prefiero el que empieza por mí.*

Tanto en 38.B¹) como en 29.B¹) el referente es claramente identificable en el contexto comunicativo, ya que se activa por la situación inmediata. No ocurre lo mismo con 38.B²) y 39.B²), que en ambos casos deja *suspendida* la referencia concreta, ya que el referente no necesariamente incluiría a A.



Figura 4. Matrices de referencia exofórica 2.

El tercer contexto que proponemos indica que las proposiciones introducidas por subjuntivo activan un referente que no se encuentra en la situación comunicativa inmediata, sino que se localiza a partir del conocimiento mutuo de los hablantes y en el universo del discurso que incluye cada contexto⁴⁷. En otras palabras, la presencia del subjuntivo amplía

⁴⁷ Lo que Clark y Marshall denominan “the larger situation use based on specific knowledge” y “the larger situation use based on general knowledge”, donde el referente no está necesariamente en el contexto discursivo. H.H. Clark y C.R. Marshall, “Definitive reference and mutual knowledge”, en D. Joshi, B. Webler

notablemente el contexto de interpretación del referente, entendida la interpretación como el conjunto de asunciones que se pueden inferir desde el enunciado (Ahern y Leonetti, 2004: 4). La información es introducida por matrices que expresan deseos, obligación, posibilidad, propuestas, e información temporal, modal o locativa (mediante oraciones subordinadas adverbiales o locuciones adverbiales), como en los siguientes ejemplos:

40) A: *¿Cómo vamos a solucionar este problema?*

B: *Como tú quieras, yo no quiero saber nada.*

41) A: *¿Harás la cena?*

B: *La tendré preparada antes de que llegues.*

42) A: *¿Dónde vive Adela ahora?*

B: *No sé, quizás viva en Buenos Aires, creo que tiene familia allí.*

En estos tres ejemplos la referencia no se realiza sobre información ya mencionada o disponible en la situación inmediata, sino que la localización del referente depende completamente del conocimiento del mundo compartido y del universo del discurso de los hablantes. En el ejemplo 40), B) no especifica una forma concreta de resolución del problema, sino que deriva dicha responsabilidad en A), infiriendo que éste puede –o debetener la información del referente. En el caso de 41) no se especifica una hora concreta, pero B) apela al conocimiento de A) sobre sus propios hábitos y horarios para que interprete la referencia. En 42), el referente se introduce gracias al conocimiento previo de B). Este contexto de referencia exofórica es especialmente productivo, ya que de él se desprenden una serie de implicaciones pragmáticas, como recogemos a continuación.

La primera implicación es que este contexto permite introducir información no definida sobre el referente, por lo que la responsabilidad de su interpretación y localización recae totalmente en el receptor. En el caso de que no se pueda hacer referencia a información específica, bien porque la desconozcamos, bien por otros motivos relacionados con la estrategia discursiva, la referencia introducida por el subjuntivo remite a una categoría o conjunto de entidades equiparable a la referencia a una idea o clase virtual (Castañeda, 2009: 69)⁴⁸. Por tanto, se apela al conjunto de conocimientos y posibilidades del universo del discurso del receptor (u otra persona diferente a los participantes en el acto comunicativo) para que se pueda realizar la localización concreta del referente, como en el siguiente ejemplo:

& I. Sog (eds.), *Elements of discourse understanding*, Londres: Cambridge Univ. Press, 1981. *Apud* J. A. Vicente Mateu, 1994, p. 135.

⁴⁸ Este tipo de implicación es muy evidente en las oraciones subordinadas adjetivas, introducidas con matrices del tipo *querer + [sust.] que* o *buscar + [sust.] que*, las cuales son especialmente complejas para nuestros alumnos al aceptar la alternancia modal. No entramos en detalle sobre la cuestión ya que no se contemplan en el nivel B1, excepto con *necesitar + [sust.] que* o *no conocer a nadie / ningún + [sust.] que*. En todo caso el subjuntivo en estos operadores, al hacer referencia a un conjunto de elementos virtuales, remitiría a un referente que sólo podría ser localizado mediante el conocimiento del mundo del receptor, y se pueden explicar por el *Contexto 3 / referencia exofórica-2*.

43) A: *Necesitamos un traductor que sepa ruso, ¿conoces alguno?*

B: *Lo siento, no conozco ninguno.*

El enunciador, al desconocer la información que introduce la proposición con subjuntivo, puede responsabilizar al receptor para que la identifique y la localice, si bien esto no significa necesariamente que pueda hacerlo. Esta implicación es la que justifica el uso del subjuntivo en matrices sintácticas que expresan necesidad u objetivos (*necesitar, buscar, querer*) con información indefinida. Un ejemplo muy revelador lo propone Ruiz Campillo (2007: 320-321) con el siguiente enunciado:

44) *Tráeme el vaso que esté más limpio.*

En este caso concreto, si bien el artículo determinado indica que el hablante podría identificar de qué vaso se trata sobre la base de que sólo uno de los posibles puede ser el “más limpio”, la proposición en subjuntivo advierte que el hablante aún no lo tiene identificado, y la tarea de desvelar el referente recae totalmente en el oyente.

La segunda implicación, y dado este valor virtual, explica por qué el *Contexto 3* también permite introducir proposiciones con subjuntivo cuyo valor temporal se proyecta hacia el futuro, como en:

45) *Un día de estos, cuando pases por casa, recuerda traerme el diccionario.*

En estas situaciones, la referencia se proyecta en el universo del discurso activado por la proposición como información que el hablante no puede determinar o concretar, con lo que adquiere valor de virtualidad (Porto Dapena, 1991: 168). Es en función a esta virtualidad por lo que este contexto permite inferir que la información referenciada se propone como hipotética, no en el sentido de *irrealidad*, sino como posibilidad proyectada hacia el futuro, y es la razón de que admita matrices sintácticas y funciones comunicativas usadas para expresar deseos, posibilidad y certeza, así como información de carácter temporal futuro. No obstante, si bien el referente no está determinado, sí que se limita al conjunto de posibilidades disponibles en el horizonte de expectativas del universo del discurso. Analicemos someramente qué ocurre en la siguiente situación:

46) A: *Mañana tengo un examen importantísimo.*

B: *Espero que todo te vaya bien.*

La reacción a este deseo está condicionada por las posibilidades activadas por el enunciado de A). En este caso concreto, los resultados pueden ser o *buenos* o *malos*. Incluso si contemplamos todos los posibles grados o niveles, por una simple estrategia de economía lingüística y por cuestiones de cortesía pragmática, se elige aquella que sea más favorable al oyente. En el caso de las oraciones finales introducidas con *para que*, o en oraciones independientes introducidas por *posiblemente*, *quizás*, la información que introduce el subjuntivo remite también al conjunto de posibilidades aceptables dado el contexto comunicativo y el universo del discurso, y además tienen una clara proyección hacia el

futuro⁴⁹. Por lo tanto, en este contexto el referente está limitado al conjunto de posibilidades del universo del discurso activados en una situación comunicativa dada, cualquier referencia a otras posibilidades no contempladas en este caso volverían, nuevamente, a violar el principio de relevancia de Grice.

Dentro del limitado espacio del que disponemos, hemos constatado que el uso del subjuntivo en las funciones comunicativas que podemos encontrar en el nivel B1 puede presentarse como un proceso de referencia a información que se activa según diversos contextos, por lo que el subjuntivo tendría un valor operativo de gestión de la información mediante procesos referenciales. Nuestro modelo, inspirado en criterios pragmáticos y discursivos, no solo no contradice ninguno de los ya existentes, antes al contrario, consideramos que puede complementar cualquier modelo basado en criterios semánticos, sintácticos o aquellos que apelan a un valor único del subjuntivo, como los de Matte Bon y Ruiz Campillo. Pero también es necesario tener en cuenta las implicaciones de su aplicación en el aula desde una perspectiva didáctica. Por esta razón en el siguiente apartado tendremos en cuenta las dificultades particulares del alumno sinohablante, y propondremos algunos criterios didácticos y metodológicos basados en nuestro modelo para una transferencia eficaz y operativa de la teoría al aula.

7.3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL MODELO

Citando a Monereo (1990: 6), en el momento en el que el docente se propone transmitir unos conocimientos sobre un tema en el aula, no sólo está instruyendo sobre los contenidos de la materia en cuestión (normas sintácticas, contenidos léxicos, fonética, entre otros), simultáneamente también está enseñando cómo tratar y representar este contenido para ser aprendido. De hecho, no existe aprendizaje de una lengua sin que exista, de forma simultánea, una representación cognitiva relativa de su funcionamiento: el aprendizaje de una lengua implica desarrollar un proceso activo de integración e interiorización de la lengua meta a lo largo del cual el estudiante se va forjando una imagen aproximada acerca de cómo opera la lengua que está aprendiendo (Villanueva y Navarro, 1997).

Un aprendizaje comunicativo debe propiciar la activación de estos procesos internos para que el alumno sea capaz de realizar inducciones e inferencias sobre los valores y contextos de uso de los contenidos tratados. En nuestro caso, la didáctica del subjuntivo puede plantearse desde una perspectiva que incluya en su enseñanza los criterios pragmáticos y discursivos, aportando contextos y muestras de lengua adecuados que permitan comprender y activar las reglas que gobiernan el subjuntivo, encajar la teoría gramatical en los procesos reales de comunicación para acortar la distancia entre la norma y el uso

⁴⁹ En estos casos la alternancia modal se justifica de la siguiente forma: con indicativo se selecciona una de las posibilidades como la única opción asumible en el contexto dado y anula el resto. Por el contrario, la proposición en subjuntivo activa el conjunto de posibilidades del universo del discurso, selecciona una de ellas pero deja activa el resto como alternativas virtuales, sin considerar su contenido veritativo. Es la postura neutra del enunciador acerca del valor veritativo de lo dicho que menciona J. A. Porto Dapena, 1991, p. 33.

(Salazar, 1992). Queremos, pues, abogar por un aprendizaje significativo, con el que el alumno pueda:

- a) Alcanzar una mejor comprensión del modo subjuntivo.
- b) Integrar de forma lógica, secuencial y progresiva los diferentes contextos y funciones comunicativas que operen con subjuntivo
- c) Desarrollar capacidad predictiva para valorar qué contextos, funciones comunicativas y matrices sintácticas exigen el modo subjuntivo.
- d) Poder usar el modo subjuntivo de forma apropiada según la situación comunicativa.

No obstante, en la didáctica de LE deberían considerarse las diferencias que puedan existir entre la lengua meta y la L1 del alumno, ya que parte del proceso de construcción y comprensión del funcionamiento de aquella (su interlengua) se basa en parte en el proceso contrastivo entre L1 y L2. Como se mencionó en nuestra *Justificación*, el chino mandarín, L1 de nuestros estudiantes meta, no posee un sistema verbal que contemple la diferenciación modal, lo cual supone una gran dificultad para su enseñanza y aprendizaje (Cortés, 2002). En Zhu Jingtao (2014) se ofrece un modelo de *subjuntivo chino* basado en criterios semánticos, donde diferentes recursos lingüísticos como *Sì Hū* 似乎 (parecer, como si...) o *Jiù Sùan* 就算 (incluso si...) aportarían un valor modal al enunciado. Pero como se puede observar en las traducciones que hemos realizado al chino de los ejemplos explotados en el *Apartado 7.2*. (vid. ANEXO IV) en ninguno caso aparecen dichos recursos. Entendemos así que su ocurrencia está limitada a enunciados muy concretos, por lo que dudamos de su operatividad en el aula.

Para allanar el difícil camino de la enseñanza del subjuntivo, recomendamos una metodología didáctica que atienda a todos los factores que determinen el proceso de referencia introducido por el subjuntivo, la localización de los posibles referentes y las matrices o funciones involucradas para que puedan ser comprendidas y asimiladas por el estudiante, prestando especial atención a las implicaciones derivadas en cada caso. Los tres cuadros paradigmáticos que hemos propuesto en el apartado anterior sirven para tal fin, sin olvidar que la asociación entre una función comunicativa y un contexto determinado se hace en términos de ejemplos representativos y con fines pedagógicos, para facilitar la comprensión de la relación que puede haber entre una función comunicativa y el proceso de referencia que se lleva a cabo con el subjuntivo en un contexto dado, y no como un modelo fijo e inalterable.

Por ello, nuestro modelo es perfectamente compatible y no genera contradicción alguna con modelos explicativos y propuestas didácticas basadas en otros criterios. Antes al contrario, permite integrar los criterios normativos y formalistas clásicos con el contexto de uso y la perspectiva pragmática, como ejemplifica la siguiente relación entre los tres modelos explicativos de subjuntivo que se han tratado en el presente trabajo: *[(contexto 1: referencia endofórica) ⇒ (Información temática - Modelo Matte Bon-) ⇒ (Matriz de comentario / valorativa - Modelo Ruiz Campillo-)]*. Al integrar el nivel pragmático en la

didáctica concordamos con la opinión de Di Franco (2005), quien afirma que es mediante los componentes pragmáticos como mejor se llega a una comprensión del modo español. Por tanto, las operaciones lingüísticas serán más fáciles de entender y aplicar en aquellos contextos en los que se vinculen e interactúen con otras realidades y experiencias, como las pragmáticas, discursivas, y el conocimiento del mundo del alumno, y no como reglas fijas que aíslan fenómenos⁵⁰.

Con el fin de comprobar la transferencia al aula de nuestro modelo, aportaremos un ejemplo sencillo de actividad (*vid.* ANEXO V). Ya que consideramos que el diseño de una unidad didáctica está condicionado por factores puntuales, como los contenidos y objetivos que se quieran trabajar, las necesidades y dificultades particulares de cada grupo, o el currículum concreto del centro de enseñanza, no podemos aquí ofrecer una muestra completa de unidad aplicable a nuestro modelo explicativo. Pero con esta actividad tendremos una idea general de cómo podría implementarse el valor referencial del subjuntivo en el aula, en términos de integración con otros modelos explicativos y de operatividad en la enseñanza de este modo. Para su elaboración no hemos olvidado ciertos criterios básicos, como tener en cuenta la carga cognitiva implicada en la actividad, el énfasis en el aspecto comunicativo, la posibilidad de generalización y predicción desde las muestras ofrecidas, y la continuidad en el contenido y el proceso a lo largo de los distintos momentos en los que se trabaje el subjuntivo en la actividad (Candlin, 1990: 33-54).

El contenido explotado en la actividad es el de las funciones comunicativas utilizadas para expresar deseos y para expresar probabilidad, ubicadas en nuestro *Contexto 3/Referencia exofórica-2*. El objetivo es fomentar la participación activa del estudiante en el análisis y comprensión del subjuntivo de estas dos funciones y las matrices sintácticas asociadas, al ponerlo en relación con su propia experiencia y el conocimiento del mundo que ya posee. De esta forma se espera estimular la reflexión contextualizada de los valores y usos del subjuntivo en este caso, una reflexión metalingüística significativa para el discente, como aboga Pastor Cestero (2004: 640). El primer ejercicio plantea situaciones con las que relacionar diferentes expresiones prototípicas, y activar así el conocimiento previo del alumno (conocimiento del mundo y universo del discurso activado en este contexto). El siguiente ejercicio pretende que el estudiante vincule las funciones comunicativas con las matrices sintácticas más representativas. Posteriormente se ejercitan dichas matrices, prestando atención al contexto en el que aparecen. En el cuarto ejercicio se propone una reflexión directamente relacionada con nuestro modelo: la justificación, mediante tres diálogos, de la violación de la máxima de relevancia, motivando al estudiante a que se cuestione la causa de por qué no son apropiados⁵¹. El último ejercicio servirá como conclusión, en donde el estudiante deberá, a partir de un texto que hemos elaborado para la ocasión, justificar los contextos de referencia a los que dirige el subjuntivo. Como se

⁵⁰ Este principio está basado en el concepto de *aprendizaje significativo* de Ausubel, citado en C. Monereo, 1990, p. 9, un proceso en el que el nuevo material se pone en relación con la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ella.

⁵¹ Un paso más sería animar al estudiante a que propusiera contextos o situaciones comunicativas en los que estos diálogos sí fueran apropiados.

puede observar, esta actividad es compatible con otras propuestas didácticas o criterios explicativos del subjuntivo.

Por último, independientemente de la metodología didáctica, insistimos en la necesidad de combinar criterios sintácticos y semánticos con los pragmáticos y discursivos para una enseñanza con fines comunicativos en el aula, más aún en el caso del subjuntivo, con el que la contextualización de las muestras lingüísticas es imprescindible si se quiere hacer ver su valor como operador referencial de información. Desde esta contextualización, e inspirados en la metodología *focus on form*⁵², podemos dirigir la atención del alumno hacia rasgos concretos del código lingüístico, como los valores pragmáticos y discursivos, y llevar a cabo una reflexión holística y comprensiva de su uso. De esta forma se espera incentivar al alumno a que manipule el recurso lingüístico en cualquier tipo de contextos, al mismo tiempo que desarrolle estrategias cognitivas que le permitan comprender y producir nuevos mensajes (Richards y Lockhart, 1988).

En resumen, sugerimos dotar al alumno de suficientes herramientas de estudio y análisis del modo subjuntivo, ya que contribuirá a facilitarles el proceso de comprensión de un modo verbal tan problemático, y también redundará en mayores niveles de autonomía de aprendizaje. No solo es cuestión de memorización de normas y excepciones. La lengua se usa en contextos, con fines e intenciones, refiriendo y manipulando la información según sea preciso. El proceso de enseñanza-aprendizaje debería, en nuestra opinión, reflejar esta riqueza y complejidad, sin que por ello sea traumático para nuestros alumnos. Y para ello, la perspectiva pragmática sea una herramienta de gran ayuda.

8. CONCLUSIONES

Llegamos al final de este trabajo y es momento de detenerse para realizar una mirada retrospectiva y crítica al camino recorrido hasta estas líneas. Como un ser con conciencia propia, nuestro trabajo ha ido evolucionando y modificándose conforme las primeras intuiciones que motivaron este TFM se han ido plasmando en ideas concretas, en ocasiones en derroteros que no teníamos previstos.

Después de un vistazo a vuelo de pájaro sobre la bibliografía centrada en el subjuntivo y su enseñanza, hemos perfilado un objeto de estudio que no por modesto es más sencillo: el presente de subjuntivo en el nivel B1, funciones comunicativas en las que aparece y las matrices sintácticas que permiten la plasmación lingüística de aquellas. Este objeto de estudio ha estado condicionado directamente por nuestra situación profesional, como docente de E/LE en contexto sinohablante, concretamente en Taipéi, Taiwán. Decimos condicionado porque nuestra experiencia en el aula nos ha enfrentado directamente con los quebrantos que el aprendizaje del modo subjuntivo supone para nuestros alumnos. Por si acaso fuera solo percepción equivocada o prejuicio apriorístico, hemos decidió

⁵² *Focus on form*, o atención a la forma, es una perspectiva metodológica acuñada por Michael Long, que trata de llevar la atención a la forma de una actividad centrada en primera instancia en el significado. *Apud*S. Pastor Cestero, 2004, p. 641.

asomarnos a los trabajos sobre la temática y llevar a cabo un cuestionario de dificultades en un grupo de estudiantes taiwaneses: los datos son relevantes al respecto, veintiún estudiantes de los 35 encuestados superan el 31% de error a la hora de decidir entre indicativo y subjuntivo, datos que no se alejan demasiado de los estudios de Chen Jing-Wen (2004) y Zhu Jingtao (2014), aunque hayan sido realizados con distintos criterios y objetivos.

Ante este panorama, nos hemos preguntado qué podríamos hacer, y hemos encontrado una fértil producción de trabajos que ofrecen muy diversos modelos explicativos basados en criterios sintácticos, semánticos, pragmáticos, o conjugándolos todos, así como metodologías didácticas de muy diferente corte. De entre tantísima posibilidad hemos optado por centrarnos en dos modelos, el de Matte Bon (2008) y Ruiz Campillo (2007, 2008). Ambos trabajos han inspirado e influido notablemente en la propuesta que hemos ofrecido: una aproximación desde la perspectiva pragmática al modo subjuntivo, que pretende ser tanto explicativa del fenómeno subjuntivo como pedagógica para el aula de E/LE. Por ello hemos elaborado un modelo que explica de forma holística y comprensiva todos los usos y valores del subjuntivo del nivel B1. Hemos llegado a la conclusión de que el subjuntivo puede entenderse como un operador referencial de la información, que la gestiona señalando hacia referentes que se hallan en diferentes contextos, y así poner en evidencia que no sólo estamos ante un listado de normas, situaciones de uso o frases a rellenar con la conjugación apropiada, sino ante un fenómeno que puede ser abordado desde criterios pragmáticos y discursivos.

Para tal menester hemos recurrido a conceptos y bases teóricas de la disciplina pragmática como *deixis discursiva*, *cotexto-contexto* o *referencia*. Este último ha sido el nutriente básico para nuestro modelo: la indicación a referentes que se encuentran disponibles en diferentes niveles del acto comunicativo, ya sea como referencia endofórica (información dispuesta en el cotexto) o como referencia exofórica (información disponible en el contexto comunicativo, o información consabida a nivel de conocimiento del mundo y universo discursivo). Hemos agrupado las diez funciones comunicativas de las que partíamos en tres contextos prototípicos de uso, según dónde se pudiera localizar el referente al que dirige el subjuntivo.

Esperamos que este trabajo contribuya a confirmar, si es que es posible hacerlo más, la afirmación de Ruiz Campillo, de que el subjuntivo es lógico. Y qué mejor forma de hacerlo que atendiendo a la lógica de la lengua, pero no la de las proposiciones veritativas, sino la del uso mismo, aquella que remite a los juegos del lenguaje que reivindicaba Wittgenstein: preguntar por el valor del subjuntivo también es cuestionarse sobre cómo se usa en el contexto.

Como cierre final, y a raíz de nuestro planteamiento, hemos considerado oportuno hacer unas breves referencias a lo que supone la transferencia al aula del subjuntivo desde una perspectiva pragmática. La limitación de espacio no nos ha permitido elaborar toda una metodología pedagógica o el diseño de una unidad didáctica, por lo que nos hemos limitado a señalar los aspectos que consideramos más relevantes para la enseñanza del subjuntivo según nuestra propuesta, especialmente en grupos de estudiantes como los

caracterizados en este trabajo, sinohablantes con chino mandarín como L1, para quienes el subjuntivo puede suponer un verdadero obstáculo debido a la enorme distancia existente con relación al sistema verbal y modal entre su lengua materna y la lengua española. Si nos hemos permitido sugerir una pequeña actividad en uno de los anexos que ilustra cómo implementar el valor referencial del subjuntivo en el aula, y consideramos que nuestro modelo es compatible con cualquier metodología didáctica o explicación gramatical que ya se haya desarrollado.

Pero esta breve revisión del trabajo también nos hace ser terriblemente conscientes de todo el camino que nos queda por recorrer. Son muchas las líneas que se nos abren por delante: realizar un análisis exhaustivo de la aplicación de nuestra propuesta con un corpus de ejemplos mayor al utilizado aquí, en búsqueda de concomitancias o posibles divergencias; comprobar la posibilidad de extender este modelo a otras funciones comunicativas, matrices sintácticas y tiempos del subjuntivo, que inevitablemente hemos tenido que dejar en el tintero; verificar empíricamente si nuestra propuesta puede resultar aceptada en el contexto educativo en el que trabajamos, y en caso de serlo, qué resultados en términos de validez y eficacia aporta en comparación a otras metodologías didácticas y modelos explicativos o descriptivos. Todas ellas posibilidades que esperamos seguir explorando desde el mismo momento en el que pongamos punto final al presente trabajo.

Con nuestra propuesta no pretendemos descubrir nada nuevo, ni elaborar un método infalible ni único que explique un modo tan complejo como el subjuntivo. Nada más lejos de nuestra intención, ya que precisamente nos hemos basado en la excelente herencia de multitud de autores que se han acercado a este modo con mucho más acierto y buen criterio que nosotros. Pero sí esperamos contribuir, aunque sea mínimamente, a aclarar algunos fenómenos inherentes al uso del subjuntivo, a aportar una perspectiva, quizás novedosa, sobre algo de lo que tanto se ha hablado y estudiado, y aun así, sigue confundiendo a nuestros estudiantes, dentro de los que nuestros evidentes límites nos permiten. Así y todo, no podemos terminar este trabajo de otra forma que con aquello que empezamos, con el subjuntivo:

¡Ojalá nuestra pequeña semilla sea fructífera!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahern, A. & Leonetti, M., 2004: "The Spanish subjunctive: Procedural semantics and pragmatic inference", en Márquez-Reiter, R. y Placencia, M. E. (eds.) (2004): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 35-56.

Alcoholado, A., Anglada, M., Gui, F. y Zhang, E., 2012: "Choque cultural en el aula: ¿Desencuentro o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental", *SinoELE* [en línea] 7: 1-23. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
http://www.sinoele.org/images/Revista/7/alcoholado%20et%20al._1-23.pdf

Aletá, E., 2004: "La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera", en *redELE* [en línea] 2. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7b24dd06-2d99-4e89-9cbc-05761cd6b92c/2004-redele-2-01aleta-pdf.pdf>

Al-Mekhlafi, A.M., 2011: "Difficulties in Teaching and Learning Grammar in an EFL Context", *International Journal of Instruction*, Vol. 4, 2: 69-92.

Alonso-Cortés, M. D. & Gasco, M.J., 2005: "Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática" [en línea], en *ASELE, Actas XVI. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo. Centro Virtual Cervantes, págs. 681-690. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0681.pdf

Areizaga, E., 2005: *Gramática para profesores de ELE*. Barcelona: Funiber.

Arriaga, N., 2001: "Apuntes pedagógicos desde Beijing", *Tea Magazine*, 1: 11-13.

Arzamendi, J., 2005: *Comunicación y adecuación pragmalingüística*. Barcelona: Funiber.

Baralo, M., 1999: "Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo" [en línea], en *ASELE, Actas X. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Cádiz. Centro Virtual Cervantes, págs. 98-106. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0095.pdf

Blanco, J.M., 2011: "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes", en *Suplementos SinoELE, Actas de las IV jornadas de formación de profesores de ELE en China* [en línea], págs. 60-81. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

http://sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf

Bocková, V., 2006: *Uso del subjuntivo en el español actual*, tesis doctoral inédita. Brno: Universidad Msarykovy.

Bruner, J., 1990: *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial (1991).

Cadierno, T., 2010: "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", en *MarcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 10. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Calsamiglia, H. & Tusón, A., 1999: *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Candlin, C.N., 1990: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 33-35.

Castañeda, A. & Alonso, R., 2009: "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE", en *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 8: 1-33. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf

Castañeda, A., 1997: "Teoría cognitiva de adquisición del lenguaje y prácticas gramaticales comunicativas", en Castañeda A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Impredisur, págs. 97-111.

Castañeda, A., 2004a: "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", en *redELE* [en línea] 0. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf>

Castañeda, A., 2004b: "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español", en Cifuentes Honrubia, J. L. y Marimón Llorca, C. (coord.) (2004): *Estudios de Lingüística: El verbo*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 55-71.

Castañeda, A., 2009. "El subjuntivo: su enseñanza en el aula ELE", en *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 8: 61-88. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_castaneda.pdf

Cea, M., 2011: *La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE*, memoria de Máster inédita. Estocolmo: Lunds Universitet.

Chen, Jing-Wen, 2004: *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo*, memoria de Máster inédita. Taipéi: Universidad Fu Ren.

Cifuentes Honrubia, J.L., 1989: *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante.

Correa, M., 2011: "Subjunctive Accuracy and Metalinguistic Knowledge of L2 Learners of Spanish", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 8, 1: 39-56.

Cortés, M., 2002: "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, vol. 52: 77-98.

Cuenca, M.J. & Hilferty, J., 1999: *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel (5ª ed.).

Di Franco, C., 2005: "Italiano y español: la alternancia indicativo/subjuntivo en dos lenguas afines" [en línea], en *AISPI, Actas XXIII*, Palermo. Centro Virtual Cervantes, págs. 175-186. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_12.pdf

Di Franco, C., 2007: "Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea] 1 (1): 127-135. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f0156e4305.pdf

Díez Domínguez, P., 2008: "Pragmática y Ele: la necesidad de su introducción en el aula. Reflexión", en *redELE* [en línea], nº especial, enero. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76291/00820093006444.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escandell Vidal, M.V., 1999: *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Editorial.

Escandell Vidal, M.V., 2004: "Aportaciones de la Pragmática", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 179-198.

Gabrielsson, S., 2011: *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo* [en línea]. Lunds Universitet SOL: Institution för spanska. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2341608&fileId=2362725>

García Alfonso, S. 2013: *En busca del mejor método para enseñar subjuntivo*, memoria de Máster inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo.

García de María, J., 2007: "El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea] 1 (1): 1-28. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531eff2ca4dea.pdf

García. M. y Pardo, J., 2011: "El rarito subjuntivo", en *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, International House y Difusión, Barcelona.

González Calvo, J.M., 1995: "Sobre el modo verbal español", *Anuario de estudios filológicos*, 18: 177-204.

Guijarro-Fuentes, P., 2007: "Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo?", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea] 1 (1): 36-39. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531effe51e3c8.pdf

Instituto Cervantes, 2007: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Kasper, G., 1997: "Can pragmatic competence be taught?" [en línea]. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

Koszla-Szymanska, M., 2002: "La enseñanza visual del modo subjuntivo y su lugar en la paremiología española" [en línea], en *AEPE, Actas XXXVII. Cultura, economía y desarrollo de Lorca en el alba del siglo XXI*, Sevilla, págs. 133-151.

Levinson, S. C., 1983: *Pragmática*. Barcelona: Teide (ed. de 1989).

Li, Yuchin, 2011: "Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y español: perspectivas pragmáticas, discursivas y pedagógicas", *Obras Colectivas de Humanidades* 28: 2943-2952.

Lozano, L., 2012: "Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado al a adquisición de E/LE", *Cuadernos Cervantes* [en línea], Época II, Año III. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

http://www.cuadernoscervantes.com/ele_56_subjuntivo.htm

Lu, Jingsheng, 2008: "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *Análisis*, Vol. 11, 32: 45-56.

Martín Peris, E. et al., 2008: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: SGEL. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Martínez, J. A., 2005: "Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua" [en línea], en *ASELE, Actas XVI. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo. Centro Virtual Cervantes, págs. 13-24. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0013.pdf

Matte Bon, F., 1987: "La gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las 1ras jornadas Internacionales de Didáctica del Español como LE*, Madrid, págs. 59-82.

Matte Bon, F., 1988: "En busca de una gramática para comunicar", *MarcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 5 (2007). [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://marcoele.com/descargas/5/matte-gramatica_para_comunicar.pdf

Matte Bon, F. 1992: *Gramática comunicativa del español. Tomo I y II*. Madrid: Edelsa (14ª reimpresión).

Matte Bon, F., 1998a: "¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?" [en línea], en *ASELE, Actas IX. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramático*, Santiago de Compostela. Centro Virtual Cervantes, págs. 57-79. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0060.pdf

Matte Bon, F., 1998b: "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera", *Carabela*, Vol. 43: 53-79.

Matte Bon, F., 2008: "El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información", *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 6. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf>

Méndez, E., 2005: *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, memoria de Máster, UNED, Madrid. Publicada en *SinoELE* [en línea] 1 (2009). [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>

Monereo, C., 1990: "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar", *Infancia y Aprendizaje* 50: 3-25.

Nava, A., 2011: "Análisis de la deixis en un texto narrativo", en *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios de Lenguas*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, págs. 80-101.

Oppenheim, A., 1992: *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Pinter.

Pastor Cesteros, S., 2004: "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE" [en línea], en *ASELE, Actas XV, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla. Centro Virtual Cervantes, págs. 638-645. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf

Pérez-Cordón, C., 2007: "Las leyendas urbanas del subjuntivo", *RedELE* [en línea] 11. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9d2205dd-56b2-482a-9fdc-93ee5b6eadd0/2007-redele-11-06perez-cordon-pdf.pdf>

Porto Dapena, J. A., 1991: *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros.

Real Academia Española, 1973: *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española, 2009-11: *Nueva Gramática de la Lengua Española* [en línea]. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
<http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>

Recasens, M., Martí, M. A. & Taulé, M., 2007: "Text as Scene: Discourse Deixis and Bridging Relations", *Procesamiento del lenguaje natural* 39: 205-212.

Richards, J. & Lockhart, C., 1998: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Riutort, A. & Pérez Villafañe, E., 2007: "Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías" [en línea], en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Publicado en *SinoELE* 2, 2010. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf

Rodríguez-Izquierdo, F., 1976: "La deixis anafórica en el artículo español. Comparación de textos de poesía y conversación", *Revista española de lingüística*, año 6, fasc. 1: 113-132.

Rubio Lastra, M., 2004: "Trabajar con los referentes personales (deixis personal) en la clase de E/LE", *redELE* [en línea], núm. especial, diciembre. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81257/00820113012285.pdf?sequence=1>

Ruiz Campillo, J.P., 1998: *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada. Publicada en *redELE, Biblioteca Virtual* [en línea] 1 (2004). [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a3e64396-a56e-47ca-8fd5-1b2bb29d1e4f/2004-bv-01-02ruiz-campillo-pdf.pdf>

Ruiz Campillo, J.P., 2001: "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación", *redELE* [en línea] 1. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5a32ebb1-cd57-433a-8043-03a2f30cc7f1/2004-redele-1-11placido-pdf.pdf>

Ruiz Campillo, J.P., 2007a: "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español", en Pastor, C. (coord.) (2007): *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Múnich, págs. 89-146.

Ruiz Campillo, J.P., 2007b: "¿El subjuntivo es lógico? Aprender a pensar en subjuntivo". Programa de actividades para el aprendizaje del subjuntivo, publicado en *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea]. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>

Ruiz Campillo, J.P., 2008: "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?", *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 7. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf

Salazar, V., 1992: "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera", en *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 2. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf

Sánchez Griñán, A., 2008: *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.

Sánchez Griñán, A., 2009: "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", en *MarcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 8. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Sánchez Rondón, E., 2004: "La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de E/LE en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que se enseña hoy y lo que pudiera enseñar mañana" [en línea], en *ASELE, Actas XV: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla. Centro Virtual Cervantes, págs. 812-819. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0810.pdf

Srivoranart, P., 2005: *La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos*, memoria de Máster inédita. Madrid: Universidad de Alcalá.

Sun, Su-Ching y Mao, Pei-Wen, 2004: "Gramática, ¿Pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses" [en línea], en *ASELE, Actas XV. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla. Centro Virtual Cervantes, págs. 863-867. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0861.pdf

Sun, Su-Ching, 2005: "Pragmática y DELE" [en línea], en *ASELE, Actas XVI. La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo. Centro Virtual Cervantes, págs. 628-634. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0628.pdf

Toijala, T., 2000: "¿Qué subjuntivo enseñar?" [en línea], en *ASELE, Actas XI. ¿Qué Español Enseñar? Norma y variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza. Centro Virtual Cervantes, págs. 691-698. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0691.pdf

Valera Navarro, M., 2005: "Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica", *marcoELE, revista de didáctica ELE* [en línea] 1. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf>

Vicente Mateu, J.A., 1994: *La deixis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*. Murcia: Universidad de Murcia.

Villaneuva, M.L. & Navarro, I.. 1997. *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Von Heusinger, M. & Von Heusinger, P., 2012: "Deixis and demonstratives", en Von Heusinger, M. & Von Heusinger, P. (eds.) (2012): *Semantics* Berlín: De Gruyter, págs. 1-25.

Wachob, P., 2000: "The Chinese learner. Cultural orientations for language learning", *Change* 1: 22-34. University of Sydney, Education Faculty.

Zhu, Jingtao, 2014: *No se puede colocar como tú quieras. La percepción de la alternancia indicativo / subjuntivo en el E/LE de hablantes sinófonos*, tesina de Máster, Universidad de Barcelona/Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Publicada en *Suplementos SinoELE* [en línea] 11. [Consulta: 14 de marzo del 2018]. Disponible en: http://sinoele.org/images/Revista/11/Suplementos/Zhu_Jingtao/memoria_Zhu_Jingtao.pdf

MANUALES DE E/LE

Alonso Raya, R. *et al.*, 2006: *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)*. Barcelona: Difusión.

Aragonés, L. & Palencia, R., 2009: *Gramática de uso del español. Teoría y práctica (B1-B2)*. Madrid: Ediciones SM.

Blanco Canales, A., Fernández López, M.C. & Torrens Álvarez, M.J., 2007: *Sueña 2: Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

Borobio, V. & Palencia, R., 2010: *ELE Actual (B1)*. Madrid: Ediciones SM.

Borobio, V. & Palencia, R., 2012: *Nuevo ELE Actual (B1)*. Madrid: Ediciones SM.

Sánchez Lobato, J., 2007: *Nuevo español 2000 (nivel medio)*. Madrid: SGEL.

VV.AA., 2003: *Prisma Progresiva (B1)*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

ANEXO I. FUNCIONES COMUNICATIVAS CON SUBJUNTIVO (SEGÚN EL PC/C, NIVEL B1)

FUNCIÓN + MATRIZ SINTÁCTICA		EJEMPLO
1. DAR INFORMACIÓN		
1.1. Dar información		
- Modo, lugar, compañía + [Adv., locución adverbial, O. Sub. Adv.]		<i>[- ¿Cómo lo hago?] - Como quieras.</i>
- Subordinadas adverbiales temporales (con valor futuro)		<i>[-¿Cuándo vas a irte de casa?] - Cuando termine mis estudios. - Estaré en casa hasta que llegue María.</i>
Anterioridad = <i>Antes [de] que</i> + [Pres. Subj.]		
Posterioridad = <i>Después [de] que</i> + [Pres. Subj.]		
Simultaneidad = <i>Cuando</i> + [Pres. Subj.]		
Delimitación = <i>Hasta que</i> + [Pres. Subj.]		
- Subordinadas adverbiales finales (con valor futuro), introducidas con <i>para que</i> + [Pres. Subj.]		<i>He encendido la calefacción para que no tengas frío.</i>
2. EXPRESAR OPINIÓN Y VALORACIÓN		
2.1. Dar una opinión		
- No creo / no pienso / (A mí) no me parece que + [Pres. Subj.]		<i>A mí no me parece que eso sea importante.</i>
2.2. Pedir valoración		
- ¿Te parece bien / mal que + [Pres. Subj.]?		<i>¿Te parece bien que no celebremos tu cumpleaños?</i>
- ¿Te parece (una) buena / mala idea que + [Pres. Subj.]?		<i>¿Te parece una mala idea que les diga la verdad?</i>
- ¿Qué te parece que + [Pres. Subj.]?		<i>¿Qué os parece que los exámenes sean tan largos?</i>
2.3. Valorar		
- Ha sido / Fue / Me parece + [Cuantif.] + Adj. / SN + que + [Pres. Subj.]		<i>Me parece perfecto que te quedes.</i>
- Que + [Pres. Subj.] + está [+ Cuantif.] bien / mal / fenomenal / fatal...		<i>Que no fumes está muy bien.</i>
- Es (una) buena / mala idea que + [Pres. Subj.]		<i>Es una buena idea que te tomes un descanso.</i>
- Es bueno / malo que + [Pres. Subj.]		<i>Es bueno que descanses antes del examen.</i>
- ¡Qué bien / mal / interesante /... que + [Pres. Subj.]!		<i>¡Qué interesante que me cuentes eso!</i>
3. EXPRESAR ACUERDO Y DESACUERDO		
3.1. Expresar aprobación y desaprobación		
- Me parece (muy) mal / bien que + [Pres. Subj.]		<i>Me parece muy bien que no vayas a la boda.</i>
- Está (muy) mal / bien... que + [Pres. Subj.]		<i>No está bien que trates así a tu padre.</i>
- ¡Qué mal / bien... que + [Pres. Subj.]!		<i>¡Qué mal que no me ayudes!</i>
3.2. Posicionarse a favor o en contra		
- (No) estoy a favor / en contra de que + [Pres. Subj.]		<i>Estamos en contra de que se construya otro hotel.</i>
- (No) estoy de acuerdo con que + [Pres. Subj.]		<i>No estoy de acuerdo con que se enseñe música en las escuelas.</i>

3.3.	Expresar acuerdo	
-	(Yo) tampoco creo / pienso que + [Pres. Subj.]	<i>Sí, yo tampoco pienso que esté mal hecho.</i>
-	(Yo) estoy de acuerdo con / en que + [Pres. Subj.]	<i>Estoy de acuerdo con que cuidemos más el medio ambiente.</i>
3.4.	Expresar desacuerdo	
-	No, no es verdad que + [Pres. Subj.]	<i>No es verdad que tenga tanto dinero.</i>
-	No, no es cierto que + [Pres. Subj.]	<i>No es cierto que me vaya de vacaciones.</i>
-	No, no está claro que + [Pres. Subj.]	<i>No está claro que sea mejor retrasar la reunión.</i>
-	No, no es evidente que + [Pres. Subj.]	<i>No es evidente que esa sea la mejor solución.</i>
-	(Yo) no estoy de acuerdo con / en que + [Pres. Subj.]	<i>No estoy de acuerdo con que cambiemos de profesor.</i>

4. EXPRESAR POSIBILIDAD Y CERTEZA

4.1.	Expresar falta de certeza y evidencia	
-	No estoy (muy / completamente / totalmente) seguro de que + [Pres. Subj.]	<i>No estoy segura de que venga el domingo.</i>
-	No está claro / No es evidente que + [Pres. Subj.]	<i>No es evidente que las causas del cáncer sean solo genéticas.</i>
-	Dudo (de) que + [Pres. Subj.]	<i>Dudo que pueda conseguirlo.</i>
4.2.	Expresar posibilidad	
-	Quizá(s) / Tal vez + [Pres. Subj.]	<i>Tal vez sea demasiado tarde.</i>
-	Puede (ser) que + [Pres. Subj.]	<i>Mi compañero de piso puede que tenga problemas.</i>
-	Es posible / probable que + [Pres. Subj.]	<i>Es posible que tengamos que hacer algún cambio en el programa.</i>
-	Seguramente + [Pres. Subj.]	<i>Arturo no ha venido, seguramente esté enfermo.</i>
-	Posiblemente / Probablemente + [Pres. Subj.]	<i>Los precios probablemente sigan subiendo durante un tiempo.</i>

5. EXPRESAR OBLIGACIÓN Y NECESIDAD

5.1.	Expresar obligación y necesidad	
-	Es obligatorio / necesario que + [Pres. Subj.]	<i>Es obligatorio que rellenes todos los datos.</i>
-	Necesitar [sust.] que + [Pres. Subj.]	<i>Necesito una secretaria que hable inglés.</i>
5.2.	Expresar falta de obligación o de necesidad	
-	No es obligatorio / necesario que + [Pres. Subj.]	<i>No es necesario que traigáis nada.</i>

6. EXPRESAR DESCONOCIMIENTO

6.1.	Expresar desconocimiento	
-	No he oído / leído / visto que + [Pres. Subj.]	<i>No he oído que esté enfermo.</i>
-	No conozco a nadie / ningún [sust.] que + [Pres. Subj.]	<i>No conozco ningún restaurante que sea tan bueno.</i>

7. EXPRESAR GUSTOS, INTERESES Y PREFERENCIAS

7.1.	Preguntar por gustos e intereses	
	¿Te gusta que + [Pres. Subj.]?	<i>¿Te gusta que te regalen flores?</i>
7.2.	Expresar gustos e intereses	

- Me gusta / Me encanta que + [Pres. Subj.] *No les gusta que lleguemos tarde a cenar.*
- Me interesa que + [Pres. Subj.] *Me interesa que sigas contando esas historias.*
- 7.3. Expresar aversión
 - Odio que + [Pres. Subj.] *Odio que llueva.*
 - No soporto que + [Pres. Subj.] *No soporto que me mientan.*
 - Me molesta que + [Pres. Subj.] *Me molesta que fumen en mi casa.*
- 7.4. Preguntar por preferencias
 - ¿Prefieres / Te gusta más / Te interesa más que + [Pres. Subj.] *¿Prefieres que te regalen las películas en versión original?*
- 7.5. Expresar preferencia
 - Prefiero que + [Pres. Subj.] *Prefiero que empieces tú.*
 - Me gusta / interesa más que + [Pres. Subj.]. *Me interesa más que me den el otro trabajo.*
- 7.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia
 - No me importa + [Cuantif.] que + [Pres. Subj.] *No me importa mucho que vayamos o no.*

8. EXPRESAR DESEOS

- 8.1. Preguntar por deseos
 - ¿Quieres / Te apetece que + [Pres. Subj.]? *¿Quieres que te presente a mis amigos?*
 - ¿Tienes ganas de / Te apetece que + [Pres. Subj.]? *¿Tienes ganas de que vuelva Roberto?*
 - ¿[Interrog.] (+ SN) quieres / te apetece / tienes ganas de + [Pres. Subj.]? *¿Qué quieres que hagamos?*
- 8.2. Expresar deseos
 - Quiero que + [Pres. Subj.] *Queremos que vengáis los dos a la fiesta.*
 - Tengo ganas de / Me apetece que + [Pres. Subj.]. *Tengo muchísimas ganas de que conozcas mi casa.*
 - Espero/ Deseo que + [Pres. Subj.] *Espero que estéis bien.*
 - Sueño con que + [Pres. Subj.] *Soñamos con que nos toque la lotería.*
 - Mi sueño es + que + [Pres. Subj.] *Nuestro sueño es que nuestros hijos sean felices.*
 - Ojalá (que) + [Pres. Subj.]. *Ojalá que volvamos a vernos pronto.*
 - Que + [Pres. Subj.]. *¡Que te vaya todo muy bien!*

9. EXPRESAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

- 9.1. Expresar alegría y satisfacción
 - Estoy contento / encantado... + de que + [Pres. Subj.] *Luis está contento de que vuelvas a vivir con él.*
 - Me alegro + de que + [Pres. Subj.] *Me alegro de que estés bien.*
 - Es estupendo / fantástico que + [Pres. Subj.] *Es estupendo que os quedéis.*
- 9.2. Expresar tristeza y aflicción
 - Siento que + [Pres. Subj.] *Siento que tengas que irte.*
 - Me duele que + [Pres. Subj.] *Me duele que me hables así.*
 - Me da pena / lástima que + [Pres. Subj.] *Me da pena que os vayáis tan pronto.*
 - ¡Qué pena / lástima que + [Pres. Subj.]! *¡Qué lástima que te vayas ahora!*
 - Es una pena / lástima que + [Pres. Subj.] *Es una lástima que os tengáis que ir tan pronto.*
- 9.3. Expresar placer y diversión
 - Es + [Cuantif.] divertido que + [Pres. Subj.] *Es divertidísimo que nos contéis esas historias.*
- 9.4. Expresar aburrimiento
 - Me aburre que + [Pres. Subj.] *Me aburre que siempre hable de las mismas cosas.*

- 9.5. Expresar hartazgo
 - Estoy harto / aburrido de que + [Pres. Subj.] *Estoy aburrido de que el banco me cobre comisiones por todo.*
- 9.6. Expresar miedo, ansiedad y preocupación
 - Tengo miedo a / de que + [Pres. Subj.] *Tengo miedo de que pase algo.*
 - Me da miedo que + [Pres. Subj.] *Nos da miedo que vayas solo.*
 - Me preocupa que + [Pres. Subj.] *Les preocupa que suban los precios.*
- 9.7. Expresar empatía
 - Siento que + [Pres. Subj.] *Siento que estés triste.*
 - Entiendo que + [Pres. Subj.] *Entiendo que estés enfadado.*
- 9.8. Expresar esperanza
 - Espero que + [Pres. Subj.] *Espero que estés bien.*
 - Ojalá (que) + [Pres. Subj.] *Ojalá no llueva mañana.*
- 9.9. Expresar vergüenza
 - Me da vergüenza que + [Pres. Subj.] *No quiero salir, me da vergüenza que me vean con esta ropa.*
- 9.10. Expresar sorpresa y extrañeza
 - Me sorprende / Me extraña que + [Pres. Subj.] *Me sorprende que pienses así.*
 - Es increíble / raro / extraño que + [Pres. Subj.] *Es increíble que no haya nadie a esta hora.*
 - ¡Qué raro / extraño que + [Pres. Subj.]! *¡Qué raro que esté de mal humor!*

10. PROPONER Y SUGERIR

- 10.1. Dar una orden o instrucción [de forma atenuada]
 - Es necesario / conveniente que + [Pres. Subj.] *Es necesario conservarlos que los conservéis en la nevera.*
- 10.2. Pedir permiso
 - ¿Te molesta / Te importa que + [Pres. Subj.]? *¿Te molesta que abra un poco la ventana?*
Hace mucho calor.
 - ¿Me dejas que + [Pres. Subj.]? *¿Me dejas que conduzca yo? Ya tengo el carné.*
- 10.3. Proponer y sugerir
 - ¿Te apetece que + [Pres. Subj.]? *¿Te apetece que vayamos a tomar algo?*
 - ¿Te parece bien que + [Pres. Subj.]? *¿Os parece bien que cambiemos de sitio?*

CUESTIONARIO DE DIFICULTADES INDICATIVO - SUBJUNTIVO



UNIVERSIDAD DE JAÉN

PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO 調查問卷介紹

Querido estudiante 親愛的同學們:

A continuación te ofrecemos un cuestionario con el fin de valorar las posibles dificultades que los estudiantes de español en Taiwán puedan tener con los modos *Indicativo* y *Subjuntivo*. Por ello te agradecemos tu participación al realizar este cuestionario. 以下提供一份問卷用來判斷學西文的台灣學生對陳述式及虛擬式區分上的困難。因此，我們很感謝您們參與填寫此問卷。

INSTRUCCIONES 說明

1. El cuestionario es anónimo, así que no es necesario que pongas tu nombre. 此問卷不記名，故無需填寫姓名。
2. Si te interesa saber los resultados de tus respuestas, en el apartado *Información personal – 5. Correo electrónico*, puedes dejarnos tu correo. Una vez corregido te haremos llegar las soluciones del cuestionario. 若您對此問卷的結果有興趣，請於 *Información personal – 5. Correo electrónico* 此處留下您的電子信箱。問卷批閱後，我們將寄給您答案卷。
3. Hay ítems en los que puedes seleccionar más de una opción. Están señalados con “*puedes marcar más de una respuesta*”. 此問卷中有些題目為“複選題”，題上標記為“*puedes marcar más de una respuesta*”。
4. Rellena el cuestionario con lápiz. 請用鉛筆填寫此問卷。
5. Si tienes cualquier duda sobre la realización del cuestionario, puedes preguntar a tu profesor. 若有任何問題，請隨時詢問您的老師。
6. Tendrás 45 minutos para completar el cuestionario. 填寫時間限 45 分鐘。



UNIVERSIDAD DE JAÉN

CUESTIONARIO DE DIFICULTADES: INDICATIVO - SUBJUNTIVO

A) INFORMACIÓN PERSONAL 個人資料

1. NACIONALIDAD 國籍

- ☐ Taiwanesa
☐ Otra (especificar)

.....

2. LENGUA MATERNA 母語

(puedes marcar más de una respuesta)

- ☐ Chino mandarín
☐ Taiwanés
☐ Hakka
☐ Otra (especificar 請指定)

.....

3. SEXO 性別

- ☐ Hombre ☐ Mujer

4. EDAD 年齡

- ☐ De 18 a 24 años
☐ De 25 a 35 años
☐ Más de 35 años

5. CORREO ELECTRÓNICO 電子信箱

(opcional 非必填)

.....

B) EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE 學習經驗

6.1. Nivel de lengua española 西文語言程度

- ☐ Pobre ☐ Medio ☐ Bueno ☐ Muy Bueno ☐ Casi nativo

6.2. Tiempo de aprendizaje 學習時間

- ☐ 6 meses a 1 año
☐ 1 año a 2 años
☐ 2 años a 3 años
☐ Más de 3 años

6.3. Centro de estudios 學習中心

(especificar 請舉出)

.....

6.4. Material de aprendizaje 使用教材

(puedes marcar más de una respuesta)

- ☐ Nuevo ELE B1



- ☐ Ele Actual B1



- ☐ Sueña 2



- ☐ Español 2000 (medio)



- ☐ Gramática de Uso B1-B2



- ☐ Prisma B1



- ☐ Material propio del centro

- ☐ Otro material (especificar 請舉出)

.....

6.5. Conocimiento de otras lenguas 其他語言程度
(puedes marcar más de una respuesta)

1 = Pobre 2 = Medio 3 = Bueno 4 = Muy bueno 5 = Casi nativo

	1	2	3	4	5
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Japonés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar 請舉出)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....					

C) CONTACTO CON EL ESPAÑOL 接觸經驗

7.1. ¿Has visitado algún país de lengua hispana en los últimos 3 años? 三年中是否曾到過講西語國家

- ☐ No
☐ 1 vez
☐ 2 veces
☐ 3 veces o más

7.2. En total, ¿cuánto tiempo has permanecido en un país de habla hispana? 在那國家共停留多久

- ☐ Entre 1 semana y 15 días
☐ 1 mes
☐ Entre 2 y 6 meses
☐ 6 meses o más.

7.3. Uso del español en esos viajes 旅行中使用西語的頻率

- ☐ Nunca
☐ Muy pocas veces
☐ Con frecuencia
☐ (Casi) siempre

D) VIDA COTIDIANA 日常生活

8.1. En tu red social, ¿con cuántos amigos te comunicas en español? 與多少朋友使用西語溝通

- ☐ Ninguno
☐ 1 a 3
☐ 4 a 6
☐ 7 o más

8.2. ¿Usas el español fuera del aula? 課外使用西語嗎

- ☐ Nunca
☐ Muy pocas veces
☐ A veces
☐ Con frecuencia

8.3. ¿Tienes otro contacto con el español? 是否有其他接觸西語的方式
(puedes marcar más de una respuesta)

- ☐ Leo en español
☐ Escucho música en español
☐ Veo cine o televisión en español
☐ Uso Internet en español
☐ Uso redes sociales (Facebook, Line, etc.) en español

8.4. ¿Con qué frecuencia? 承上題，頻率多寡

- ☐ Nunca
☐ Muy pocas veces
☐ A veces
☐ Con frecuencia

APARTADO 1: CONOCIMIENTOS GENERALES 基本概念

Marca aquellos contenidos que hayas estudiado del español, especialmente en relación al uso del Subjuntivo
選項中若是曾學習過的內容，尤其關於虛擬式，請打勾。

	SÍ	NO
1. Sé dar información general sobre situaciones (cuándo, dónde, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sé opinar y valorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sé expresar acuerdo y desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sé expresar posibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sé expresar obligación, necesidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sé expresar desconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sé hablar de gustos, intereses y preferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sé expresar deseos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sé expresar emociones (alegría, tristeza, miedo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sé hablar de proposiciones y sugerencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Se hablar de prohibición y permiso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APARTADO 2: SELECCIÓN MÚLTIPLE 題組

Hay 15 ítems de selección múltiple. Cada ítem es un diálogo breve entre dos personas. Escoge la respuesta que consideres correcta. 共有十五題，每題為兩人簡單對話，請選擇你認為正確的答案。

- A: ¡Qué suerte tiene Adela con su nuevo trabajo!

B: No sé, no me parece que ... a ganar mucho dinero.

☐ vaya

☐ va

☐ irá
- A: ¡Tengo que poner mi teléfono en la hoja!

B: No es necesario que lo ..., con el nombre es suficiente.

☐ pongas

☐ pones

☐ poner
- A: ¿Os importa ... la ventana? Hace mucho calor.

B: No, claro, ábrela.

☐ abro

☐ abra

☐ abrir
- A: ¿Crees que Antonio vendrá al partido mañana?

B: No creo que ..., tiene que preparar un examen.

☐ vendrá

☐ venga

☐ viene



APARTADO 3: COMPLETAR ORACIONES 句型填寫

Hay 10 enunciados. Cada enunciado tiene un verbo en infinitivo. Completa los enunciados según la forma verbal correspondiente. 共十題，每題提供一個原形動詞，請使用正確動詞變化完整下述句子。

1. Mi compañera de piso está de mal humor. No sé qué le pasa, pero es probable que [Tener] problemas.
2. ¿Qué te parece que [Ver] la última película de Brad Pitt esta noche? He oído que es muy buena.
3. No estoy de acuerdo con [Discutir] sobre los problemas de la empresa con Miguel, lleva muy poco tiempo trabajando aquí.
4. No creo que la gente [Poder] fumar en el hospital. Si quieres fumar, tienes que salir fuera, al jardín.
5. Nuestro deseo es tener una casa muy grande con jardín para que nuestros hijos [Poder] jugar tranquilamente.
6. ¿Te gustaría ver una exposición de Dalí? ¿O prefieres [Salir] de copas con Antonio y María?
7. Si Luisa quiere aprobar el examen es necesario que [Estudiar] mucho más, de lo contrario seguramente suspenderá.
8. Te enviaré los resultados del informe después de [Llegar] a casa, los tengo guardados en mi ordenador.
9. Me alegra que tú y José por fin [Querer] casaros, lleváis mucho tiempo siendo novios.
10. No sabía que Juan va a Japón de vacaciones, espero que [Tener] un buen viaje.

APARTADO 4: CORRECTO – INCORRECTO 是非題

Hay 10 situaciones diferentes. A cada situación le corresponde un enunciado. Marca si el verbo en **negrita** es correcto o incorrecto, según la situación descrita. 共有十種情況，每種各有一句型，表達符合此情境。根據描述的狀況請判斷粗體字動詞變化是否正確。

1. **SITUACIÓN:** Una persona toca muy bien la guitarra. Su amigo conoce a otras personas que también tocan la guitarra.

Conozco a varias personas que **toquen** la guitarra tan bien como tú.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

2. **SITUACIÓN:** Dos personas trabajan en una empresa. Uno de sus clientes es taiwanés, pero ellos no saben hablar chino. Buscan a una secretaria que les ayude.

Estamos buscando a una secretaria que **sepa** hablar chino.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

3. **SITUACIÓN:** Una persona ha recibido un regalo. El regalo es un libro de gramática del español con muchos ejercicios.

Me han regalado un libro que **tenga** muchos ejercicios de gramática para practicar.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

4. **SITUACIÓN:** Una madre ha perdido a su hijo en el supermercado. La madre pregunta a un policía si ha visto a su hijo.

Estoy buscando a un niño que **lleve** una camiseta amarilla y vaqueros azules.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

5. **SITUACIÓN:** Dos amigos están hablando de sus profesores de español. Uno de esos profesores también trabaja en la escuela Eumeia.

¿Conoces al profesor que **trabaje** en la escuela Eumeia?

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

6. **SITUACIÓN:** Dos amigos están hablando de su lugar ideal para vivir: Uno de ellos quiere vivir en un lugar con una playa muy bonita, pero no sabe qué lugar es.

Me encantaría vivir en una ciudad donde **haya** playas preciosas y tranquilas.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

7. **SITUACIÓN:** Una persona quiere cambiar de piso, pero todavía no sabe si algún amigo va a ayudarle a hacer la mudanza.

Quizás Antonio me **ayude** a hacer la mudanza al nuevo piso.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

8. **SITUACIÓN:** Dos amigos están hablando de ir a la fiesta que organiza Juan. Uno de ellos tiene que terminar primero sus deberes para poder ir a la fiesta.

Aún estoy ocupado, pero seguramente en cuanto **termine** los deberes, **iré** a la fiesta.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

9. **SITUACIÓN:** Una persona quiere ir a la playa este fin de semana, pero su amigo le dice que hará mal tiempo.

Aunque **llueva**, iré a la playa, ¡es mi único día de vacaciones!

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

10. **SITUACIÓN:** Dos amigos están hablando de Lorenzo, que es muy buena persona. Uno de ellos expresa su opinión sobre Lorenzo.

No conozco a nadie que **es** tan bueno como Lorenzo, siempre te ayuda cuando lo necesitas.

- ☐ Correcto
☐ Incorrecto

ANEXO III. PORCENTAJES DE ERROR POR PARTES DEL CUESTIONARIO DE DIFICULTADES

Gráfico 3. Errores en la parte 1.

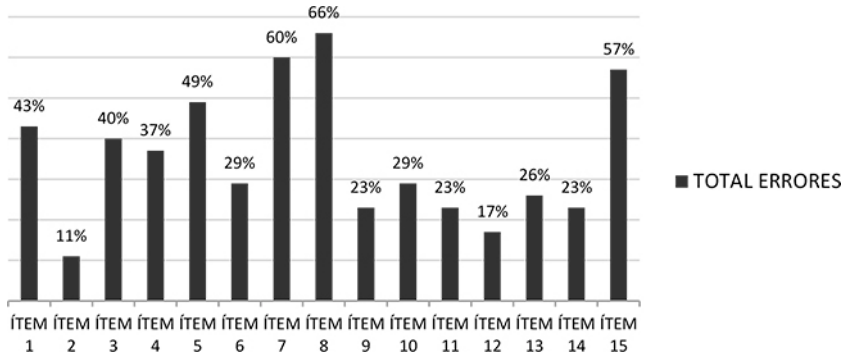


Gráfico 4. Errores en la parte 2.

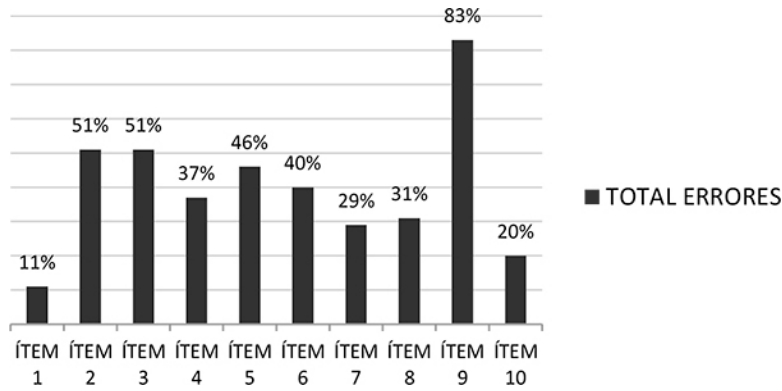
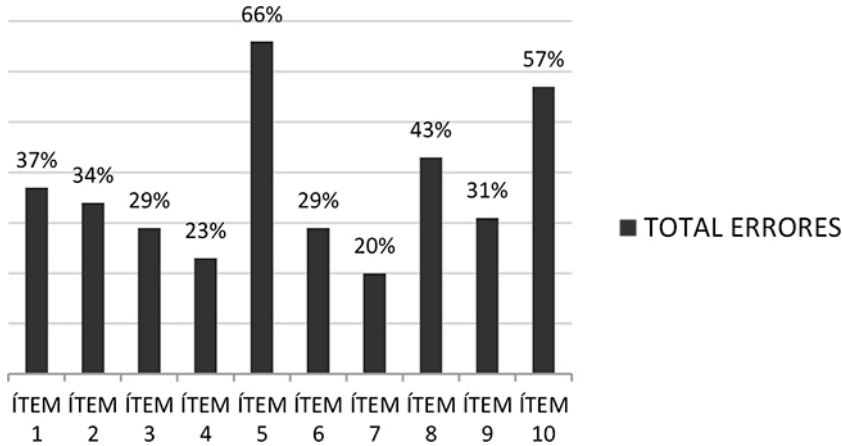


Gráfico 5. Errores en la parte 3.



ANEXO IV. TRADUCCIÓN DEL CORPUS DE EJEMPLOS, ESPAÑOL-CHINO

ESPAÑOL	CHINO
12) ¡Que tengas un buen viaje! ¡Que cumplas muchos más!	一路順風。 長命百歲。
13) [que] llegues pronto a casa esta noche.	今天晚上你早點回家。
15) ¡Que te diviertas!	玩得開心啊!
16) No espero que vengas mañana.	我不期待你明天來。
17) No, no creo que pueda hacerlo bien. No, no creo que lo presente mañana.	不, 我不覺得他可以做得好。 不, 我不覺得他明天可以交。
19) Cenamos donde quieras.	看你想在哪裡吃晚餐。
20) Cuando termines de trabajar, pásate por aquí y hablamos.	你下班之後, 可以過來這裡找我聊天。
21) Quiero un libro que tenga información sobre Cuba, quiero ir allí de vacaciones.	我想去古巴度假, 我想找有關古巴資料的書, [不確定有沒有這本書]。
25) Pues yo no creo que Gabriela sea peruana. Es imposible que Gabriela sea peruana.	那, 我不覺得加布里艾拉是祕魯人。 加布里艾拉 不可能 是祕魯人。
27) Te llamaré cuando llegue a Lima la próxima semana.	下禮拜, 我到了利馬就會打給你。
29) Pues yo no creo que esté enfadado.	我並不覺得他生氣了。
30) ¡Qué bien que no trabajes mañana! Podremos ir a la sierra.	你明天不用上班真好! 這樣我們就可以去山上。
31) Dudo mucho que esa sea la razón.	我想那不是真正的原因。
35) ¿Te molesta que abra la ventana? Hace un calor horrible.	你介意我開窗嗎? 今天熱死了。
36) Es necesario que rellenes todos los datos, incluido tu número de D.N.I.	[你]必須填寫好所有的個人資料, 包含你的身分證號碼。
37) Te enciendo la calefacción para que no tengas frío, ¿vale?	怕你冷, 我幫你打開暖氣, 好嗎?
38) Me gusta que me digas esas cosas.	我喜歡你對我說這種話。

39) Prefiero que empieces tú por mí.	我覺得還是你先開始比較好。
40) Como tú quieras, yo no quiero saber nada.	看你, 我什麼都不想管。
41) La tendré [la cena] preparada antes de que llegues.	你回到家之前我就會把晚餐準備好了。
42) No sé, quizás viva en Buenos Aires, creo que tiene familia allí.	不知道, 他也許住在布宜諾斯艾利斯, 我覺得他那裡有親人。
43) Necesitamos un traductor que sepa ruso, ¿conoces alguno?	我們需要會講俄文的翻譯, 你有認識嗎?
44) Tráeme el vaso que esté más limpio.	把最乾淨的杯子拿過來給我。
45) Un día de estos, cuando pases por casa, recuerda traermelo el diccionario.	這幾天, 你來我家的時候, 要記得帶詞典給我。
46) Espero que todo te vaya bien.	希望一切順利。

NOTAS:

- Excepto en los ejemplos 1) y 4), que son expresiones ritualizadas de uso frecuente, en el resto de enunciados se ha resaltado en negrita los elementos lingüísticos que podrían introducir en chino cierto valor modal: *[Bù] Júe De* [不]覺得 (no) parecer, creer; *Bù Kě Néng* 不可能 ser imposible; *Xiǎng* 想 pensar, considerar; *Pà* 怕 con el fin de evitar; *Kàn Nǐ* 看你 como quieras, donde quieras, lo que quieras—según contexto—; *Xī Wàng* 希望 desear; *Rèn Wéi* 認為, creer, considerar.

- En los ejemplos 10) y 25), es necesaria en chino cierta información adicional para que el enunciado sea más claro, introducida en la traducción con corchetes. Todos los ejemplos traducidos entran dentro del concepto chino de declaración (vid. nota 25).

- En ninguno de los ejemplos propuestos aparecen los marcadores modales comentados por Zhu Jingtao (2014).

ANEXO V. EJEMPLO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA SEGÚN EL MODELO PROPUESTO

EJERCICIO 1 Relaciona las siguientes expresiones con las situaciones en las que se pueden dar. ¿Se te ocurre alguna más?

	SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2
Tener un buen viaje	La próxima semana vas a Salamanca.	Este viernes tienes un examen.
Ser feliz		
Sacar buenas notas		
Aprobar		
Divertirse		
Tener muchos hijos		
Tener un mal viaje		
Cumplir muchos años		
Ir bien		
Sacar malas notas		

¡FÍJATE!

- Una expresión se puede usar en las dos situaciones, ¿cuál?
- Algunas expresiones no se pueden usar con estas dos situaciones. ¿En qué situación las podemos usar?

EJERCICIO 2 Con las siguientes expresiones podemos hablar de deseos o probabilidad. Úsalas para completar los siguientes cuadros.

DESEAR (que) / SER POSIBLE (que) / ESPERAR (que) /
POSIBLEMENTE - SER PROBABLE (que) / OJALÁ – QUIZÁS

A) Con *Desear (que)* expreso deseos

B) Con expreso probabilidad

EJERCICIO 3

Expresa deseos o habla de posibilidades en las siguientes situaciones. Usa las expresiones de la actividad anterior.



Nos vamos de viaje a Pamplona, a las Fiestas de San Fermín.

- *Espero que tengas un buen viaje.*

-
-
-



Mañana tengo la prueba de acceso de la universidad, no sé cómo me irá... ¡estoy tan nerviosa!

- *Quizás apruebes, si estudias mucho.*

-
-
-

EJERCICIO 4

Observa los siguientes diálogos, ¿son apropiados? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero y luego poned en común vuestras conclusiones con la clase.

DIÁLOGO 1

A: Mañana me caso.
B: ¡Que tengas un buen viaje!

DIÁLOGO 2

A: Hoy voy a una entrevista de trabajo, ¿crees que me cogerán?
B: Es probable que no apruebes

DIÁLOGO 3

A: El sábado es mi cumpleaños.
B: ¡Espero que me toque la lotería!

EJERCICIO 5

En el siguiente texto hay expresiones con subjuntivo (en *cursiva*). ¿Podrías decir qué estamos haciendo en cada ocasión? Reflexiona con tu compañero.

MÁS DE LO MISMO

Enciendo la televisión y encuentro más de lo mismo. Me molesta mucho que solo *pongan* noticias negativas, te quitan el hambre y las ganas de salir a la calle. No es una buena forma de empezar el día. Mientras me ducho, recuerdo la charla que tuve ayer con mi amigo Alberto, la conversación típica y muy repetida sobre su nueva pareja:

– ¿Sabes? Creo que a ella le gusta mi hermano, últimamente hablan mucho – me confesó.

– No creo que le *guste* tu hermano, lo que pasa es que es una chica muy simpática – le contesté mecánicamente, cansado de escuchar la misma historia. No conozco a nadie que *tenga* tantos celos como Alberto.

– Bueno, ya veremos... No me parece buena idea que *hable* tanto con él – me dijo.

Ahora llaman a la puerta. Posiblemente *sea* Enrique, mi primo, hace días que quiere venir a verme. O puede que la nueva vecina *baje* otra vez a pedirme un par de huevos para el desayuno. Como casi cada día, no puedo ducharme tranquilo. Más de lo mismo.

1. Opinamos sobre algo que se ha dicho

2. Opinamos sobre la situación en la que estamos.

3. Hacemos hipótesis sobre posibilidades que conocemos.