

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

第4章 接続法をどう教えるか?

メタデータ	言語: spa 出版者: 公開日: 2006-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 福嶋, 教隆, Fukushima, Noritaka メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1176

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



第4章 接続法をどう教えるか？

Capítulo 4 ¿Cómo enseñar el subjuntivo?

福 鳶 教 隆
Noritaka Fukushima

1. Introducción

En este capítulo estudiaremos las cuestiones que surgen en la enseñanza del modo subjuntivo del español a los hablantes nativos de japonés. Realizaremos fundamentalmente una introducción crítica a diversas propuestas acerca del tema, para añadir posteriormente las humildes experiencias pedagógicas del autor.

Los temas que trataremos son: 1. ¿Qué impresión provoca el subjuntivo en el alumno? 2. ¿Cómo lo debe comprender el profesor? 3. ¿En qué nivel debemos enseñarlo? 4. ¿En qué orden debemos enseñar los usos de este modo? 5. ¿Con qué método debemos enseñarlo? y 6. ¿Cuáles son los aspectos más difíciles del subjuntivo? Dedicamos un apartado a cada tema, salvo el quinto, que corresponderá a tres apartados distintos por tratarse de un problema de envergadura.

2. ¿Qué impresión provoca el subjuntivo en el alumno?

En términos generales, los hablantes nativos de la lengua japonesa requieren de mucho esfuerzo para dominar el uso de las múltiples formas verbales del español. En especial, el modo subjuntivo constituye uno de los temas más difíciles, no sólo por su variedad de formas, sino por sus diversos usos, que van unidos a construcciones complicadas. Sanz (2003a,

b) dilucida con sus datos experimentales que el aprendizaje del subjuntivo suele no resultar muy exitoso aun en los alumnos que se encuentran en los niveles avanzados de estudio.

La dificultad no se aplica exclusivamente a los hablantes de japonés: muchos alumnos no nativos de español encuentran difícil dominar el subjuntivo. Santos (1999: 119) indica que el aprendizaje del subjuntivo es generalmente dificultoso para los extranjeros, y ocurre frecuentemente que los alumnos utilizan el indicativo en los contextos que requieren subjuntivo o recurren al subjuntivo donde deben emplear el indicativo. Collentine (1995) y Montrul (2004: 164) apuntan la dificultad de enseñar este tema a los angloparlantes, y lo mismo concluye Toijala (2000) con respecto a los finlandeses. Según Martínez (1995) y Dudemaine (1999), el subjuntivo español es difícil incluso para los portugueses o franceses, cuyas lenguas maternas pertenecen al mismo grupo lingüístico que el español y poseen el sistema modal de indicativo y subjuntivo.

Muchos alumnos evitan el subjuntivo para no cometer errores, pero también los hay que tienden a abusar de este paradigma. A esta segunda categoría corresponde la anécdota que cuenta Porto (1991: 5):

“Para muchos estudiantes de español la cuestión se llega incluso a convertir en una auténtica obsesión que con frecuencia les lleva a abusar del subjuntivo, empleándolo más de lo debido. Aún recuerdo a este propósito aquella tan simpática como incorrecta frase que en cierta ocasión, después de una larga, pormenorizada y me imagino que pesada explicación sobre los valores y usos del subjuntivo, me espetó una alumna norteamericana: «Me sorprende la paciencia que usted tenga», frase que, si bien hube de agradecer como elogio, no era más que una muestra evidente de mi fracaso en el sin duda ingenuo —aunque espero que no del todo vano— intento de explicar cuestión tan ardua y compleja.”

3. ¿Cómo debemos comprender el subjuntivo?

Para enseñar correcta y eficazmente el subjuntivo a los alumnos, es preciso ante todo que el profesor mismo comprenda el tema con claridad

y exactitud. Se pueden identificar dos tendencias entre los profesores.

La primera postura consiste en comprender los diversos usos del subjuntivo como conjunto de múltiples principios, sin arriesgarse a unificarlos en unas pocas reglas generales. En nuestro capítulo la denominaremos la postura “pluralista”. Sus seguidores, Goldin (1974), Oviedo (1974), Bell (1980) y Fernández Pérez (1999), por ejemplo, insisten en que la selección del subjuntivo se debe a diversos factores, semánticos, sintácticos, pragmáticos o diacrónicos, que son a veces contradictorios entre sí. Por lo cual, dicen, resulta forzado encontrar un solo principio que se aplique a todos los usos, y basta con presentar una lista de los factores heterogéneos que incitan al subjuntivo.¹⁾

Por otra parte, existe la postura “monista”, sostenida por Bull (1965), Real Academia Española (1973), Terrell *et al.* (1974), Alarcos (1994), Ridruejo (1999), Pérez Saldanya (1999), Hummel (2004), etc. Estos autores piensan que los usos del subjuntivo, aparentemente diversos, tienen algo en común, y tratan de explicarlos por medio de un reducido número de principios, a ser posible por un único principio. Para ellos, sea cual sea el proceso histórico de los diversos valores, si son representados por una forma lingüística que es el modo subjuntivo en la lengua moderna, cabe considerar que subsiste alguna regla que los abarca como conjunto. En especial, llama la atención la teoría monista de Terrell *et al.* (1974), quienes insisten en que el subjuntivo expresa la “no aserción”. Entre los propulsores recientes de esta opinión destacamos a Klein-Andreu (1995) y Barolo (2000).²⁾

Si aplicamos el pluralismo de los valores del subjuntivo a la enseñanza del E/LE, el alumno se ve obligado a aprender de memoria uno por uno los usos del subjuntivo sin relacionarlos, y por tanto experimenta la dificultad de comprender la imagen general de dicho modo. Si por el contrario adoptamos el monismo, hay ocasiones en que es inevitable proporcionar explicaciones forzadas sobre algunos usos que no quedan abarcados en el criterio en que nos basamos, y eso causa al alumno confusiones innecesarias. En suma, cada postura presenta un inconveniente que se ve superado por la postura contraria.

El profesor debe optar por una de estas dos perspectivas, pero en realidad no de manera exclusiva sino preferente. Es decir, puede anclar su postura principalmente en el monismo o en el pluralismo, pero utilizar el otro punto de vista cuando lo crea oportuno. Un ejemplo de esta adaptación práctica es la actitud "dualista" que el autor de este capítulo ha venido asumiendo en la enseñanza de E/LE. Según este criterio, el subjuntivo tiene dos aspectos. Desde el punto de vista semántico, es una forma que expresa una noción concebida en la mente que no está condicionada por la realidad. Desde el punto de vista sintáctico, es una forma que, en la mayoría de sus usos, depende de algún otro elemento sintáctico. Las explicaciones ofrecidas en Fukushima (1995) y (1999) están basadas en este dualismo.

La ventaja del dualismo para los alumnos es que no les es necesario aprender de memoria tantas reglas como las que plantea el pluralismo, al mismo tiempo que tampoco es preciso aceptar explicaciones monistas que pueden resultar forzosas. Además, el alumno puede asociar con facilidad los nombres de los modos con los dos principios, uno semántico y el otro sintáctico, a medida que aprende que el término *indicativo* proviene de la peculiaridad semántica de dicho modo de 'indicar hechos', y que el nombre *subjuntivo* representa la característica sintáctica de la subordinación. No obstante, el alumno debe verse expuesto a muchos ejemplos concretos del uso del subjuntivo para comprender qué es lo que significa dicha "noción concebida en la mente". Nuestra próxima meta, pues, es aumentar la eficacia de este proceso.

Por otra parte, para la explicación concreta de la subordinación sintáctica, es inevitable referirse a las estructuras de oraciones sustantivas, adverbiales y de relativo, pero suele haber alumnos que carecen de conocimiento previo sobre estas nociones gramaticales, y por tanto muchas veces es necesario explicar los conceptos de oración compuesta, oración regente, oración subordinada, etc., simultáneamente a la introducción del modo verbal. Este proceso también requiere un enfoque más eficaz.

4. ¿Cuándo enseñamos el subjuntivo?

¿En qué etapa de la enseñanza debemos presentar este modo a los alumnos? Como tema difícil de dominar, habrá que esperar hasta que se aproxime la última etapa del curso elemental. Sin embargo, existen usos del subjuntivo que nos sugieren una pronta introducción, por ser útiles y frecuentes, además de por su simplicidad estructural, como el subjuntivo en las oraciones exhortativas, el uso interjetivo de tipo *¡Vaya!*, el uso en los modismos como *o sea y sea lo que sea*.

Terrell *et al.* (1987) y otros autores inciden en la introducción en una etapa tardía, mientras que no faltan profesores como Burns (1950) que alegan que el subjuntivo debe enseñarse en la etapa temprana para que los alumnos puedan expresar temas de su interés.

Los libros de texto publicados en Japón optan, casi sin excepción, por enseñar el subjuntivo en una etapa tardía. Entre los libros destinados al uso en las clases de lengua extranjera, incluso los hay que excluyen el tema del subjuntivo de las lecciones y lo colocan en la página de explicaciones suplementarias. Por ejemplo, *El fundamento fácil y detallado de la lengua española*, editado por Nishikawa (2004) y compuesto por 19 lecciones, introduce la conjugación del presente de subjuntivo y su uso en las oraciones exhortativas en la lección 17, y explica los demás usos de este modo en la lección 18. Las formas de pretérito perfecto, imperfecto y pluscuamperfecto no aparecen en ninguna lección, sino únicamente en el suplemento. *El español a través de sus expresiones* de Takahasi (2004) pone como meta el dominio de las comunicaciones básicas en español, y llega incluso a no tratar el subjuntivo en su contenido.

El curso de español emitido por la radio de la Radiotelevisión Japonesa NHK ha realizado no pocas veces un programa especial del uso del modo subjuntivo en el curso de nivel avanzado. Los programas de 1987, con la lectora Kumiko Sato, de 1991, del lector Noboru Kinoshita, de 2003-2004, de la lectora Emiko Yoshikawa, etc. impartieron sus cursos sobre el subjuntivo utilizando materiales muy bien organizados. El hecho de que estos planes se concreten en el nivel avanzado y no en el

elemental es una clara prueba de la tendencia a presentar el tema en cuestión en una etapa tardía.

Sin embargo, en los EE.UU., donde se suele dar preferencia al aspecto práctico del idioma frente al más teórico de temas gramaticales, se enseña el subjuntivo en una etapa temprana de los estudios. Por ejemplo, el libro de texto *Modern Spanish* (Bolinger *et al.* (1973)), que consta de 24 lecciones, trata en la lección 5 las oraciones exhortativas con *usted* y *ustedes* como sujeto, donde se usa el presente de subjuntivo. Asimismo, ya en la lección 6 se presentan las exhortativas de *tú*, y por tanto el imperativo y la forma de la segunda persona singular del presente de subjuntivo. Por tanto, el libro enseña el subjuntivo para expresar mandato, tanto afirmativo como negativo, antes de introducir al resto de los usos del subjuntivo en la lección 19 y siguientes.

El autor del capítulo presente tiene la experiencia de haber utilizado en varias ocasiones este libro de texto en clase. Generalmente los alumnos han quedado satisfechos con la introducción parcial del subjuntivo en la etapa temprana, y han dominado bien las expresiones de mandato. No obstante, dado que las clases que impartían otros profesores se basaban en la introducción tardía del subjuntivo, los alumnos padecían cierta confusión con este desequilibrio de los temas tratados.

Ésta y demás experiencias de enseñanza nos hacen pensar que merece la pena intentar la introducción temprana a algunos usos del subjuntivo, para lo cual es menester que todos los profesores del equipo estén de acuerdo con este principio y colaboren en sus clases.

Es deseable, por otra parte, que no exista una distancia muy grande entre la presentación parcial y la principal de los usos del subjuntivo. Si el intervalo entre las dos es demasiado largo, el alumno es incapaz de asociar lo que ya ha aprendido con la nueva meta, y aprende con poca eficacia. Concretamente, lo más práctico es enseñar el subjuntivo en las oraciones exhortativas cuando el alumno ha concluido tres cuartas partes del curso elemental, mostrar después todo el paradigma de conjugación, y por último explicar otros usos más complicados.³⁾ En cuanto a los usos

interjetivos y las locuciones, no hay inconveniente en introducirlos en la etapa primaria de acuerdo con las necesidades de cada clase.

5. ¿Qué uso debemos enseñar primero?

A continuación reflexionaremos sobre cuál es la ruta más eficaz para explicar diversos usos del subjuntivo. Los usos pueden clasificarse según la perspectiva semántica (volición, duda, incertidumbre y negación, emoción y comentario). Según la perspectiva sintáctica, podemos dividir los usos del subjuntivo en oración simple, oración sustantiva, relativa y adverbial. Esta segunda clasificación es la que predomina en la enseñanza en Japón, pero debemos replantearnos si es ésta la única manera posible.

En el extranjero se proponen diversos órdenes de introducción al subjuntivo. En primer lugar, algunos profesores consideran lícito comenzar con los usos más fáciles e ir pasando a los usos cada vez más difíciles. Para Castañeda (1993, 1996) y Castañeda *et al.* (1995), por ejemplo, el principio de gradación ascendente, es decir, “de lo fácil a lo difícil” es recomendable en la enseñanza. A saber, 1. El subjuntivo en las oraciones sustantivas de deseo, 2. En las oraciones de relativo, 3. En las sustantivas de duda, 4. En las oraciones condicionales, 5. En las oraciones concesivas, y 6. En las oraciones temporales. Por otra parte, Blake (1985) estima el orden en el que los hablantes nativos dominan el subjuntivo: primero, el subjuntivo en las oraciones sustantivas de deseo y en las oraciones adverbiales finales, después, en las oraciones de relativo, y por último, en las oraciones sustantivas de duda y emoción. Para dicho autor, este orden es el que se debe seguir también en la enseñanza de E/LE.

Como consecuencia de tomar como criterio la dificultad del dominio de cada tema, estas propuestas no obedecen únicamente a la clasificación semántica ni a la sintáctica, sino que combinan ambas clasificaciones. Si adoptamos este método, enseñamos, por ejemplo, algunos usos del subjuntivo en las oraciones sustantivas y, dejando su explicación inconclusa, hemos de pasar al uso en otra construcción, antes de volver al tema de las oraciones sustantivas. Esta alineación podría causar

confusión en los alumnos, aunque con ella se pueden cosechar buenos resultados si no nos preocupamos demasiado de la diferencia entre las oraciones subordinadas y nos limitamos a dar ejemplos en contextos vivos.

En segundo lugar, hay profesores que no creen necesario seguir el orden de lo fácil a lo difícil en la enseñanza del subjuntivo. Por ejemplo, Fernández Pérez (1999) defiende que, según su experiencia docente a los europeos, los alumnos dominan sin mucho trabajo las oraciones de relativo con subjuntivo como *Quiero un perro que no muerda*. Otro simpatizante de esta tesis es Klein-Andreu (1995), quien observa que los alumnos aprenden con facilidad el uso del subjuntivo en las oraciones condicionales irreales, por lo que propone enseñarlo en una etapa temprana y luego presentar el uso de dicho modo en las oraciones independientes, para introducir más tarde otros usos en las oraciones subordinadas. Para el autor, este orden promete un aprendizaje "sin penalidades" (painless) del subjuntivo. Hay casos extremos como el de Pereira (1996, 1997), que insiste en enseñar a propósito los usos difíciles primero. La autora se basa en la hipótesis de que el aprendizaje de los usos marcados dirige al aprendizaje automático de los usos no marcados, y nos recomienda enseñar primero el subjuntivo en las oraciones sustantivas de juicio de valor, y después el de las oraciones desiderativas y finales. Cabe apuntar, no obstante, que los resultados de su experimento dirigido a los alumnos estadounidenses no apoyan su hipótesis.

No negamos la plausibilidad de este tipo de enseñanza de gradación descendente, o sea "de lo difícil a lo fácil", pero las opciones de los tres profesores arriba citados no nos parecen muy eficaces, por lo menos en lo que respecta a los alumnos japoneses. Los casos que citan Fernández Pérez y Klein-Andreu son de alumnos europeos o estadounidenses, cuyas lenguas maternas tienen mucho en común con el español con respecto a la estructura básica de las oraciones condicionales y de relativo. Por su parte, Pereira trata de defender una tesis que no corresponde al resultado de su experimento, y por tanto podríamos interpretar sus datos más bien como una crítica al método de gradación descendente.

Podemos concluir, pues, que hay poca necesidad de adoptar el método de “lo difícil a lo fácil” en la enseñanza del subjuntivo en Japón, salvo cuando los materiales escogidos para la clase contienen ejemplos esporádicos del subjuntivo en el nivel elemental y es necesario explicar su uso a los alumnos.⁴⁾

6. ¿Con qué método debemos enseñar el subjuntivo?

— Métodos tradicionales —

Entre los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, destacan el de lectura y traducción, el de práctica con patrones (“pattern practice”), y el comunicativo. Veamos qué méritos y deméritos poseen estos métodos si los aplicamos a la enseñanza del subjuntivo.

En primer lugar, el profesor que sigue el método tradicional de lectura y traducción enseñará el tema en cuestión de la manera siguiente: 1. Presentará reglas de uso y sus ejemplos, y dará explicaciones con la ayuda de la traducción de los ejemplos a la lengua nativa de los alumnos. 2. Leerá y traducirá un breve texto que contiene frases en subjuntivo. 3. Comprobará el grado de comprensión de los alumnos a través de algunos ejercicios de completar huecos en frases y de traducción al español. Este método tiene la ventaja de poder ofrecer a los alumnos abundante información sobre el subjuntivo en un tiempo limitado, pero los alumnos necesitan practicar por su cuenta para activar el conocimiento que han aprendido en el aula.

El método de práctica con patrones es una disciplina basada en la lingüística estructural, y somete a los alumnos durante largas horas al ejercicio oral de sustitución parcial de las frases modelo o patrón, que se les proporciona en los materiales grabados. Si lo utilizamos de manera eficaz, los alumnos obtendrán una alta capacidad práctica en el idioma y podrán elegir, sin meditar y al instante, como si fueran hablantes nativos, la forma apropiada del verbo subordinado que corresponde a un verbo regente. Sin embargo, no pocos alumnos se sienten incómodos al ser sometidos a pronunciar mecánicamente frases que carecen de vínculos con textos vivos. Por tanto, es indispensable que

los alumnos estén convencidos de antemano del propósito y de los procedimientos de este ejercicio, y que se modele adecuadamente el volumen del ejercicio en cada clase, para que no se pierda la concentración de los alumnos.

El método comunicativo hace que se formen grupos de un reducido número de alumnos para realizar discusiones en español sobre algún tema determinado, o representar juegos de rol en situaciones imaginarias.⁵⁾ En este tipo de clase, los alumnos pueden estar seguros de que están comunicándose en español, lo cual fomenta su interés por dicha lengua. Los defectos del método, por otra parte, son la necesidad de dedicar mucho tiempo hasta conseguir el dominio de reglas gramaticales y el gran esfuerzo que cuesta al profesor el invitar a participar a los alumnos tímidos o no muy interesados en las actividades de la clase.

En resumen, todos estos métodos tienen tanto méritos como deméritos. Lo deseable es que cada profesor de un equipo educativo adopte distinto método y complete los defectos de los métodos de sus colegas. En Japón, la manera más realista y eficaz será que los profesores japoneses y los españoles o hispanoamericanos formen un equipo en el que aquéllos empleen el método de lectura y traducción o el de práctica con patrones, y estos últimos enseñen de acuerdo al sistema comunicativo.

7. ¿Cómo enseñamos el subjuntivo? — Propuestas recientes —

Recientemente, cuenta con cierta popularidad entre los profesores de español de los EE.UU. un método comunicativo denominado "Enfoque de instrucción en el proceso" (Processing-Instruction Approach) que plantean VanPatten (1993) y otros investigadores. Se trata de un método que evita presentar de antemano al alumno las frases correctas, y en su defecto le anima a encontrar por sí mismo las reglas que determinan qué oración es apropiada para cada situación lingüística. La idea fundamental que subyace a este método es que los alumnos extranjeros experimenten, al igual que los hablantes nativos, el proceso de encontrar los mecanismos de creación de oraciones por ensayo y error en la vida

real.

A continuación pondremos un ejemplo de la enseñanza del subjuntivo por este método, que propone Collentine (1993, 1998, 2002): 1. Se suponen dos situaciones en las que se encuentra hablando una chica que se llama Graciela. En una, Graciela necesita a alguien que sepa hablar francés y pregunta a sus amigos. En la otra situación, Graciela dice a sus amigos que quiere que le ayude Tony, quien es hablante de francés. Estas dos situaciones se les presentan a los alumnos a través del vídeo u otros medios visuales. 2. Después, el profesor ofrece a los alumnos la frase “Graciela quiere hablar con alguien que sepa hablar francés.” y les hace pensar cuál de las dos situaciones anteriores es más apropiada para esta frase. 3. Luego, el profesor enseña la selección correcta (en este caso, la primera situación), sin explicar el motivo. 4. Se repite este tipo de ejercicio. Mientras tanto se espera que los alumnos descubran por sí mismos la regla para usar el subjuntivo en las oraciones de relativo. 5. Al cabo de una serie de ejercicios, el profesor explica la regla para que los alumnos comprueben si son correctas las hipótesis que han alcanzado.

Esta propuesta fue criticada por Farley (2001, 2002), lo cual dio lugar a una controversia entre este autor y Collentine en la revista *Hispania*. Farley mismo apoya el “Enfoque de instrucción en el proceso”, pero opina que es errónea la forma con que Collentine lo practica, y que se puede esperar un mejor resultado si se aplica correctamente dicho enfoque. Farley, a su vez, propone ejercicios que cree más eficaces. Citaremos un ejemplo. 1. El profesor entrega a los alumnos unas tarjetas que incluyen sólo la parte regente de las oraciones compuestas, como “Yo sé que...”, “No creo que...”, etc. 2. Después les hace escuchar la parte subordinada, como “...nuestro profesor baile mucho en las discotecas.”, y les anima a combinarlas con las tarjetas que les ha repartido. 3. Les señala la solución correcta (en este ejemplo, “No creo que...”). Después sigue el mismo proceso que indica Collentine.

Sea cual sea de las dos propuestas el auténtico “Enfoque de instrucción en el proceso”, tanto Collentine como Farley insisten en la utilidad de la deducción que ejercen los alumnos para descubrir las reglas

gramaticales. Si aplicamos este método a la enseñanza del español en Japón, los alumnos podrán disfrutar de la satisfacción de ir comprendiendo el mecanismo del idioma no de forma pasiva sino activa, por lo que podemos esperar un buen resultado. Sin embargo, es prácticamente imposible adaptar este método a todos los usos del subjuntivo porque sería necesario sacrificar demasiado tiempo en nuestro limitado plan de estudios, y además es difícil mantener la concentración y el interés por el tema por parte de los alumnos. Lo más realizable y eficaz es, pues, utilizar este método con sólo algunos de los usos del subjuntivo para romper el aburrimiento que causa la introducción al subjuntivo en general.⁶⁾

8. ¿Cómo enseñamos el subjuntivo? — Pequeños inventos —

Existe una acumulación de inventos de profesores de diversos lugares acerca de la enseñanza eficaz del subjuntivo. Ya en 1975 Shawl presentó una propuesta sobre la modificación de los términos gramaticales. Según el autor, los términos que se usan normalmente son tan difíciles que molestan a los alumnos. Nos parece, sin embargo, que las denominaciones que Shawl propone, como “no experiencia” o “posterioridad”, son igualmente técnicas para la mayoría de los alumnos, y por tanto no muy utilitarias. Pero el problema sigue estando vigente aun hoy. Todos los profesores de español deben plantearse si es verdaderamente adecuado el nombre “subjuntivo” para la forma verbal que nos preocupa.

Feeny (1978) trató de invitar a los alumnos a que generaran espontáneamente frases en español, y propuso la manera siguiente: 1. El profesor dice a los alumnos “Esto es el lápiz de mi papá.”, enseñándoles un lápiz. 2. Los alumnos contestan “No, señor, no es cierto que sea el lápiz de su papá.”

Este ejercicio respeta la postura activa de los alumnos un poco más que el típico ejercicio con patrón, aunque sigue obligándolos a enunciar una oración dentro de un marco restringido. A la pregunta arriba citada, se podría contestar también “No, no es el lápiz de su papá”, por ejemplo, pero hay que excluir esta frase según el método de Feeny, por

no contener formas de subjuntivo.

Río (1999) insiste en la eficacia de las breves escenas en las que participan los alumnos usando el subjuntivo en contextos naturales. Esta propuesta es digna de adoptar, pero el ejemplo que el autor cita no parece muy adecuado, ya que la escena no es ni cotidiana ni real, y además uno de los tres actores no tiene oportunidad de hablar ni siquiera una sola palabra.

Wakefield (1992) pide a los alumnos que lleven en la mano una tarjeta que dice: "Gatillo ("trigger") + *que* + cambio de sujeto", para que sean siempre conscientes de que el subjuntivo aparece después de la fórmula "Gatillo o elemento introductor al subjuntivo + *que*" con un sujeto diferente al que aparece en la oración regente. Chandler (1996) hace a los alumnos recordar la frase "VOCES es indicativo". VOCES es una secuencia de siglas de los sustantivos y adjetivos más importantes que rigen el indicativo en las oraciones afirmativas como en: "Es *verdad* que...", "Es *obvio* que...", etc. El subrayado de la C representa dos adjetivos que empiezan por esta letra: *cierto* y *claro*. Estas propuestas de Wakefield y de Chandler son típicos inventos prácticos que nacen de las aulas. Nos imaginamos que en Japón también existen profesores que no dejan de probar nuevas ideas en sus clases.

Los inventos que acabamos de presentar y criticar necesitarían ciertas modificaciones para que los apliquemos a la enseñanza en nuestro país, pero no dejan de ofrecer importantes sugerencias a los profesores japoneses.⁷⁾

9. ¿Cuáles son los aspectos más difíciles del subjuntivo?

Por último, veamos brevemente qué parte del modo subjuntivo dificulta su dominio. En este capítulo trataremos sólo las tendencias generales de esta cuestión. Con respecto al punto de vista experimental y estadístico de este tema, nos remitimos a la detallada discusión desarrollada en los Capítulos 2 y 3 escritos por M. Sanz (2003a, b) de nuestro Informe anterior titulado *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese*.

En general, los usos relativamente fáciles de aprender son los de deseo y voluntad en las oraciones sustantivas y de propósito y fin en las oraciones adverbiales. A éstos siguen el uso de la duda y desconocimiento en las oraciones sustantivas y el subjuntivo en las oraciones de relativo vinculado con las nociones de la indefinitud o negación. El subjuntivo regido por los predicados de emoción, como *alegrarse de*, *temer*, etc. son menos fáciles de dominar. Los usos más complicados para los japoneses son los tres siguientes:

1) El presente de subjuntivo regido por *cuando* en las oraciones adverbiales. Según nuestra experiencia pedagógica, a pesar de invertir bastante tiempo y de realizar numerosos ejercicios en la introducción del tema, no faltan alumnos que fracasan en dominarlo aun en los cursos avanzados. El típico error es destinar el futuro de indicativo en la posición correspondiente. Ejemplo: **Esperan la hora cuando se abrirá el contenedor.*

Muchos autores como Bordón (1999), Martínez (1995), Castañeda (1993, 1996), Castañeda *et al.* (1995) y Toijala (2000) destacan la baja proporción de aprendizaje de este uso en las clases de E/LE. La razón fundamental de esta dificultad es la interferencia de otras lenguas, como el francés, que requiere el futuro de indicativo después de *quand*. Es decir, hay que reconocer que la dificultad de esta construcción es algo universal. No debemos conformarnos, pues, con tratarla únicamente en el nivel elemental, sino que se requieren esfuerzos sucesivos para que los alumnos la sientan familiar en los cursos de niveles más altos.

2) Los alumnos encuentran difícil el modo en las oraciones exhortativas, especialmente con el sujeto en segunda persona, ya que en las afirmativas se usa el imperativo pero en las negativas se utiliza el subjuntivo. Además existe la cuestión de la posición proclítica o enclítica de los pronombres átonos, dependiendo de si el mandato es afirmativo o negativo, lo cual añade trabajo que superar a los alumnos. Ejemplos de error: **Me espere, por favor./ *No vete.*

Este problema no es exclusivo de los japoneses, puesto que Díaz (1991) y López Ornat (1994) informan de que los hablantes nativos de

español también muestran dificultades al aprender estas reglas sintácticas. Es necesario dominarlas tomando como unidad una oración en conjunto, sin analizarla en palabras, con la ayuda del método comunicativo y del de práctica con patrones.

3) Resulta también difícil para los japoneses el uso del pretérito de subjuntivo en las prótasis de las oraciones condicionales irreales en el tiempo presente. Los errores más frecuentes consisten en usar el presente de subjuntivo en vez del pretérito (por ejemplo, **Si no se acerque, no podría saberlo.*), debido probablemente a la analogía con otras expresiones de significado semejante, como *a condición de que, con tal de que*, que exigen el presente de subjuntivo en dicho contexto. Otra posibilidad es que los alumnos entiendan mal la idea de que el subjuntivo es el modo de la irrealidad, y juzguen adecuado usar el presente de subjuntivo para expresar una condición irreal en el tiempo presente. En este último caso, es preciso mejorar la forma de explicarlo por parte de los profesores para que el término "irreal" no sea interpretado erróneamente.

Es interesante que los usos fáciles y difíciles de aprender corresponden casi por completo a los informes de Castañeda (1996) y Blake (1985) que hemos presentado en la Sección 5. Es decir, se puede observar una tendencia universal en cuanto a la diferencia de la dificultad que existe entre diversos usos del modo subjuntivo.

Los profesores deben tener en cuenta estos datos, sobre todo para decidir el tiempo que dedicar a la explicación y la cantidad de los ejercicios que los alumnos deben realizar. No obstante, como hemos señalado antes, no siempre es necesario comenzar con los usos más fáciles y terminar con los más difíciles, sino que hay que adaptarse a las circunstancias individuales de las clases.

10. Conclusión

Podemos resumir nuestros argumentos en los puntos siguientes:

1) En términos generales, los hablantes no nativos consideran difícil el dominio del modo subjuntivo. Los usos de duda, indefinitud, negación

e hipótesis plantean más dificultades que los usos de voluntad y deseo.

2) Existen dos visiones sobre el subjuntivo: la pluralista y la monista. Aquélla ve los usos de dicho modo como un conjunto de diversas reglas independientes. Para la otra, todos los usos deben reducirse a un solo principio. En la enseñanza de E/LE, es de utilidad una visión “dualista”, que combina los méritos de ambas visiones.

3) Planteamos como modelo el siguiente orden de introducción de los usos del subjuntivo: 1. En el segundo semestre del curso elemental, enseñamos las conjugaciones de este modo y su uso como mandato. 2. Enseguida presentamos el subjuntivo en las oraciones independientes. 3. Por último, introducimos los usos de este modo en las oraciones subordinadas. 4. A este orden básico podemos adelantar, siempre que juzguemos oportuno, la presentación de algunas formas sueltas de mandato y de exclamación, como *Mire.*, *Venga.*, *¡Vaya!*, etc. y de las expresiones fijas como *sea lo que sea* y *o sea*. Esta ordenación corresponde tanto a la enseñanza del conocimiento gramatical como a la del uso práctico del lenguaje.

4) La forma de enseñanza más deseable del modo subjuntivo en Japón consiste en dos tipos de clases, estrechamente combinadas y cada una revelando sus méritos y completando los defectos de la otra: un tipo de clase que ofrecen los profesores japoneses con el método de lectura y traducción o de práctica con patrones, y otro tipo de clases que imparten los hablantes nativos de español por el método comunicativo.

Stokes (1988) y Stokes *et al.* (1989) insisten en que para alcanzar un nivel superior del dominio del subjuntivo, es más eficaz vivir en el mundo hispano que seguir practicando en las aulas. Creemos, sin embargo, que es posible un dominio del uso elemental del subjuntivo permaneciendo en el país del alumno. Para lograr esta meta, antes que nada, los profesores en Japón debemos tener en cuenta las cuestiones discutidas en este capítulo. En segundo lugar, debemos conocer cómo enseñan el subjuntivo los libros dedicados exclusivamente a este tema, tales como los de Borrego *et al.* (1983), Díaz *et al.* (2002), Fente *et al.*

(1972), Fernández Álvarez (1984), Martinell (1985), Miyamoto (1978, 1981), Navas (1986), Porto (1991), Sastre (1997), etc. Y en tercer lugar, necesitamos realizar esfuerzos para que los alumnos no tomen el subjuntivo como algo innecesariamente complicado, ya que en realidad, no lo es.

En este capítulo hemos introducido diversos métodos de enseñanza del subjuntivo. No obstante, hacemos hincapié en que éstos sirven sólo para inspirarnos ideas y técnicas, y que no son dogmas que rijan rigurosa y mecánicamente la forma de las clases. Se podría considerar una clase como una obra creada cada vez por la colaboración entre el profesor y los alumnos. El docente tiene que comprender en cada clase que es lo que desean los alumnos y qué es lo que hay que ofrecerles.

Cada clase es una existencia viva, individual y única. Al terminar una clase, quizá el profesor se sienta satisfecho de lo que ha logrado, pero puede que los alumnos no piensen así. En ocasiones, el profesor no se encuentra satisfecho, pero los alumnos quedan muy contentos. Hay casos en que el profesor omite la explicación de un tema, creyendo que no es indispensable, aunque es precisamente lo que quieren saber algunos de los alumnos. O contrariamente, puede que la presentación de un tema bien preparada y elaborada por el profesor no interese nada a la mayoría de los alumnos. Todos sabemos por experiencia que un profesor que imparte clases sistemáticas y eficientes no siempre es capaz de proporcionar a los alumnos estímulos y motivaciones al estudio tan fuertes como un profesor que se desvía del tema principal de la clase, utilizando tiempo en contarles otros episodios. En la discusión sobre los métodos de enseñanza, nunca debemos alejarnos del hecho simple de que la educación se realiza entre personas de carne y hueso.

Notas

* Este capítulo es una versión española, revisada y actualizada, del artículo del autor publicado en japonés en el *Boletín de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe*, Tomo 54, Número 7, págs.101-120 (2003).

1) Jelinski (1977, 1978) y Luque (1993) también proponen métodos de

enseñanza con una visión pluralista, pero no los creemos muy válidos porque su clasificación de los usos del subjuntivo carece de uniformidad de criterios.

- 2) Ueda (manuscrito inédito) propone un método de enseñanza muy interesante, basándose en la perspectiva monista.
- 3) La enseñanza del subjuntivo en las oraciones de mandato va acompañada de la cuestión de cómo tratar el imperativo: enseñar dos modos al mismo tiempo o tratarlos como dos temas separados. Si enseñamos con el orden de “Primero, indicativo, segundo, subjuntivo, y por último, imperativo”, se puede evitar que los alumnos confundan los tres modos. Pero este método aparta a los alumnos de las oraciones de mandato, construcción de uso diario, hasta alcanzar la última etapa del nivel elemental. Si enseñamos dicho tipo de oraciones como un tema independiente antes de introducir los usos del subjuntivo en las oraciones subordinadas, los alumnos pueden estudiarlo en una etapa temprana, aunque a riesgo de no saber distinguir el subjuntivo del imperativo. Nosotros estimamos el dominio del uso práctico del lenguaje, y por consiguiente, apoyamos este segundo orden de presentación de temas. Huelga decir que para llevarlo a cabo, debemos esforzarnos para superar el defecto que tiene este método.
- 4) Montrul (2004) informa del interesante hecho de que los alumnos de E/LE que aún no dominan la morfología verbal del subjuntivo son capaces de aprender las sutiles diferencias semánticas que denota la alternancia modal.
- 5) Omori *et al.* (2004) es uno de los mejores ejemplos recientes de la aplicación del método comunicativo a la enseñanza del español en Japón.
- 6) Posada (2003) afirma que el método deductivo de VanPatten es más válido en las clases de composición que en las de conversación. McCollam (2003), por otra parte, con sus experimentos, llega a la conclusión de que no hay mucha diferencia de eficacia entre el método deductivo y el inductivo tradicional.
- 7) No todos los estudios aportan ideas originales sobre la enseñanza del subjuntivo. Por ejemplo, Martos (1993, 1995) nos convence cuando insiste en la importancia del aspecto pragmático del subjuntivo, pero el método que plantea es uno muy tradicional y carente de novedad: enseñar primero el uso del subjuntivo en las oraciones sustantivas, y después el de las oraciones de relativo y por último el de las oraciones adverbiales. La clasificación de las funciones del subjuntivo que plantea Lozano (2005) se basa en criterios heterogéneos y deja mucho que desear. Prieto *et al.* (1996) destaca que la construcción “*que* + subjuntivo” representa diversos

significados, como deseo, confirmación del mandato anteriormente dado, etc. Este hecho mismo no es nada sorprendente para los profesores. Lo importante es cómo enseñar esta polisemia, pero lamentablemente las autoras no entran en discusión sobre este tema. Por otra parte, el estudio de Lu *et al.* (2002) supone una buena base para desarrollar estudios contrastivos entre el subjuntivo en español y las formas correspondientes en chino, y para la mejora de la enseñanza a los hablantes de este último idioma.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Barolo Ottonello, Marta (2000) "Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo", *Actas de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (de ahora en adelante, ASELE) 10-1, Universidad de Cádiz.
- Bell, Anthony (1980) "Mood in Spanish: A discussion of some recent proposals", *Hispania* 63, The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (de ahora en adelante, AATSP), Georgetown University, Washington, D.C.
- Blake, Robert J. (1980) "The acquisition of mood selection among Spanish speaking children: Age 4 to 12", Tesis doctoral, The University of Texas at Austin.
- _____ (1985) "From research to the classroom: Notes on the subjunctive", *Hispania* 68, AATSP.
- Bolinger, Dwight *et al.* (1973^s) *Modern Spanish*, Harcourt, Brace & Jovanovich, New York.
- Bordón Martínez, Teresa (1999) "La evaluación como modo de comprobar la adquisición del subjuntivo", ASELE 9, Universidade de Santiago de Compostela.
- Borrego, Julio, J.G.Asencio y E. Prieto (1985) *El subjuntivo. Valores y usos*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- Bull, William E. (1965) *Spanish for Teachers*, Ronald, New York.
- Burns LeFant, Joan (1950) "Present the subjunctive early and see how students' themes improve!", *Hispania* 33, AATSP.
- Castañeda Castro, Alejandro (1993) "El subjuntivo: Su enseñanza en el aula de E/LE", *Cuadernos del Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Madrid.
- _____ (1996) "Instrucción en clase y aprendizaje del subjuntivo en español como lengua extranjera", *Estudios de Filología Hispánica* 1,

- Universidad de Granada.
- _____ y Victoriano Pena Sánchez (1995) "Adquisición del subjuntivo y nivel de dominio en estudiantes italianos de español como lengua extranjera", *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (editado por Barros, Pedro y Antonio Martínez), Grupo de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- Chandler, Paul Michael (1996) "VOCES: A mnemonic device to cue mood selection after impersonal expressions", *Hispania* 79, AATSP.
- Collentine, Joseph (1993) "The development of complex syntax and the selection of mood by foreign language learners of Spanish", Tesis doctoral, The University of Texas at Austin.
- _____ (1995) "The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish", *Hispania* 78, AATSP.
- _____ (1997a) "Pragmatics and the generation of syntactically complex utterances by foreign language learners of Spanish", *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish 2* (editado por Glass, William R. y Ana Pérez-Leroux), Cascadilla, Somerville, Massachusetts.
- _____ (1997b) "Irregular verbs and noticing the Spanish subjunctive", *Spanish Applied Linguistics* 1.
- _____ (1998) "Processing instruction and the subjunctive", *Hispania* 81, AATSP.
- _____ (2002) "On the acquisition of the subjunctive and authentic processing instruction: A response to Fawley", *Hispania* 85, AATSP.
- Díaz, Pilar y María Luisa Rodríguez (2002) *El subjuntivo 1. Nivel intermedio*, Edinumen, Madrid.
- Díaz-Romero, Elia (1991) "Estudio evolutivo de la adquisición del subjuntivo en el español de Chile", *Lenguas Modernas* 18, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Dudemaine, Céline (1999) "Un triángulo amoroso: Español, subjuntivo, francés", *ASELE* 9, Universidade de Santiago de Compostela.
- Farley, Andrew (2001) "Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive", *Hispania* 84, AATSP.
- _____ (2002) "Processing instruction, communicative value, and ecological validity: A response to Collentine's defense", *Hispania* 85, AATSP.
- Feeny, Thomas (1978) "Using classroom objects in teaching the subjunctive with impersonal expressions", *Hispania* 61, AATSP.

- Fente Gómez, Rafael, Jesús Fernández Álvarez y Lope G. Feijóo (1972) *El subjuntivo*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- Fernández Álvarez, Jesús (1984) *El subjuntivo*, Edi-6, Madrid.
- Fernández Pérez, Miguel Ángel (1999) "Introducción al uso del subjuntivo en el nivel inicial de español/lengua extranjera", *ASELE* 9, Universidade de Santiago de Compostela.
- Floyd, M. B. (1983) "Language acquisition and use of the subjunctive in Southwest Spanish", *Spanish and Portuguese in Social Context* (editado por Bergen, J. J. y G.D. Bills), Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Fukushima, Noritaka (1995) "Modos verbales", Capítulo 18 de *Gramática de la lengua española* (dirigido por Yoshiro Yamada), Hakusuisha, Tokio.
- _____ (1999) "Los modos verbales en español", *El mundo de la lengua española* (editado por Terasaki, Hideki, Shinzo Yamazaki y Yutaka Kondo), Sekai Shissha, Kioto.
- _____ (2003) "Cómo enseñar el modo subjuntivo en español" (versión japonesa), *Boletín de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe* 54-7, Kobe.
- Goldin, Mark G. (1974) "A psychological perspective of the Spanish subjunctive", *Hispania* 57, AATSP.
- Hummel, Martin (2004) *El valor básico del subjuntivo español y románico*, Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Jelinski, Jack B. (1977) "A new look at teaching the Spanish subjunctive", *Hispania* 60, AATSP.
- _____ (1978) "A new look at teaching the Spanish subjunctive: Postscript", *Hispania* 61, AATSP.
- Klein-Andreu, Flora (1995) "The painless subjunctive", *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics in Honor of Tracy D. Terrell* (editado por Hashemipour, Peggy, Ricardo Maldonado y Margaret van Naerssen), McGraw-Hill, New York.
- Krashen, Stephen y J. Stokes (1990) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: a re-analysis", *Hispania* 73, AATSP.
- López Onat, Susana, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (1994) *La adquisición de la lengua española*, Siglo Veintiuno de España, Madrid.
- Lozano González, Lidia (2005) "Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE (No alternancia indicativo-subjuntivo / Alternancia indicativo-subjuntivo)", *Cuadernos Cervantes* 56, 57, ELR Ediciones, Madrid.

- Lu, Hui-Chuan y Hsueh Luo Lu (2002) "Enseñar el subjuntivo a través de la lectura de estructuras expositivas", *Actas del XIII Congreso, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Universidad de Costa Rica, San José.
- Luque Toro, Luis (1993) "El subjuntivo en tres funciones: Tiempo, espacio y modo", *ASELE* 3, Málaga.
- Martinell, Emma (1985) *El subjuntivo*, Editorial Coloquio, Madrid.
- Martínez, Inmaculada (1995) "Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", *Publicaciones del Departamento de Idiomas Extranjeros* 42-4, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad de Tokio.
- Martos Eliche, Fermín (1993) "La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso", *ASELE* 3, Málaga.
- _____ (1995) "¿Y antes qué? El subjuntivo: Aspectos estructurales", *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (editado por Barros, Pedro y Antonio Martínez), Grupo de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- Miyamoto, Masami (1978) *Estudios del modo subjuntivo en español*, Osaka.
- _____ (1981) *Introducción al modo subjuntivo en español*, Osaka.
- Montrul, Silvina A. (2004) *The Acquisition of Spanish*, John Benjamins, Amsterdam.
- Navas Ruiz, Ricardo (1986) *El subjuntivo castellano*, Colegio de España, Salamanca.
- Nishikawa, Takashi (2004) *El fundamento fácil y detallado de la lengua española*, Dai San Shobo, Tokio.
- Oviedo, Tito Nelson (1974) "Mood and negation in Spanish noun clauses", Tesis doctoral, University of California, Los Angeles.
- Pereira Rodríguez, Isabel (1996) "Markedness and instructed SLA: an experiment in teaching the Spanish subjunctive", Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana Champaign.
- _____ (1997) "Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 8, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Pérez Saldanya, Manuel (1999) "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales", Capítulo 50 de *Gramática descriptiva de la lengua española* (dirigido por Bosque, Ignacio y Violeta Demonte), Espasa Calpe, Madrid.
- Porto Dapena, José Álvaro (1991) *Del indicativo al subjuntivo*, Arco/Libros, Madrid.

- Posada Kornuc, Sandra (2003) "L2 use and development of mood selection in Spanish complement clauses", Tesis doctoral, University of Southern California.
- Prieto Grande, María y Nuria Alonso García (1996) "¡Que viva España! Un enfoque comunicativo para la explicación de 'que + presente de subjuntivo' en las clases de E.L.E.", *ASELE* 6, Universidad de León.
- Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Ridruejo, Emilio (1999) "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", Capítulo 49 de *Gramática descriptiva de la lengua española* (dirigido por Bosque, Ignacio y Violeta Demonte), Espasa Calpe, Madrid.
- Río Domingo, Antonio del (1999) "En escena con el subjuntivo", *ASELE* 9, Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Gargallo, Isabel (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- Sanz, Montserrat (2003a) "The acquisition process of Spanish by native speakers of Japanese. Non-spontaneous production and comprehension tasks", Capítulo 2 de *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese* (Sanz, Montserrat y Noritaka Fukushima), Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe.
- _____ (2003b) "The acquisition process of Spanish by native speakers of Japanese. Spontaneous production tasks", Capítulo 3 de *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese* (Sanz, Montserrat y Noritaka Fukushima), Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe.
- _____ y Noritaka Fukushima (2003) *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese (Annals of Foreign Studies 57)*, Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe.
- Sastre, María Ángeles (1997) *El subjuntivo en español*, Colegio de España, Salamanca.
- Shawl, James R. (1975) "Syntactic aspects of the Spanish subjunctive", *Hispania* 58, AATSP.
- Shimoda, Yukio (1999) "Sobre la alternancia modal en las oraciones sustantivas en español", *Studia Romanica* 32, Sociedad Japonesa de Romanistas.
- Srokes, Jeffery D. (1988) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish", *Hispania* 71, AATSP.
- _____ y Stephen Krashen (1990) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: A re-analysis", *Hispania* 73, AATSP.

- Takahasi, Kakuzi (2004) *El español a través de sus expresiones*, Dogakusha, Tokio.
- Terrell, Tracy D. y Joan Hooper (1974) "A semantically based analysis of mood in Spanish", *Hispania* 57, AATSP.
- _____, Bernard Baycroft y Charles Perrone (1987) "The subjunctive in Spanish interlanguage: Accuracy and comprehensibility", *Foreign Language Learning: A Research Perspective* (editado por VanPatten, Bill, Trisha D. Dvorak y James F. Lee), Newbury House, New York.
- Toijala, Timo (2000) "¿Qué subjuntivo enseñar?", *ASELE* 11, Universidad de Zaragoza.
- Ueda, Hiroto (manuscrito inédito) "Factores mentales del modo subjuntivo en español".
- VanPatten, Bill (1993) "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", *Foreign Language Annals* 26.
- Vázquez, Hilda A. (1993) "La expresión de la contrafactualidad en niños preescolares bonairenses y madrileños", *Anuario de Lingüística Hispánica* 9, Universidad de Valladolid.
- Wakefield, Conie Michelle (1992) "IDEAS: Bridging the communication gap: A passport to the subjunctive", *Hispania* 75, AATSP.