



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

“La enseñanza del subjuntivo en el aula austríaca:
enfoco en sus similitudes con el imperativo”

verfasst von / submitted by

Laura Gutiérrez Rodríguez

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Englisch / UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Dedico este trabajo a Gorden, Víctor, Maribel, Sonia, a mis amigos y familia, así como a mi tutor, ya que sin ellos realizar este trabajo no hubiera sido posible.

Índice

Lista de abreviaturas	I
Lista de ilustraciones.....	II
1. Introducción.....	1
2. Definiendo tiempo, modo, aspecto y modalidad	3
3. Comparación del <i>Konjunktiv</i> alemán con el subjuntivo español.....	7
4. El subjuntivo y sus usos	11
4.1. El subjuntivo y las teorías monistas	12
4.2. El subjuntivo y las teorías polifuncionales.....	16
4.2.1. El subjuntivo en oraciones subordinadas.....	19
4.2.2. El subjuntivo en oraciones dependientes y su contraste con el indicativo	20
4.2.3. El subjuntivo en oraciones independientes.....	24
5. El imperativo en su relación con el subjuntivo	26
6. La enseñanza del imperativo y del subjuntivo en los libros de texto en Austria	33
7. El papel del subjuntivo en el <i>Reifeprüfung</i>.....	39
8. Enfoques para la enseñanza de gramática	41
9. Crítica a la enseñanza del subjuntivo	45
10. Propuestas para la enseñanza del subjuntivo y del imperativo.....	47
11. Las percepciones del imperativo y del subjuntivo en el aprendizaje y enseñanza en el aula austríaca- una parte empírica	60
11.1. Introducción.....	60
11.2. Método.....	60
11.3. Resultados	61
11.4. Discusión y conclusiones	66
12. Una propuesta didáctica	67
13. Conclusión.....	77
14. Bibliografía.....	81
15. Apéndice.....	85
15.1. Cuestionario de la parte empírica	85
15.2. Resumen en alemán.....	88
15.3. Abstracts.....	94
15.3.1. Abstract en español.....	94
15.3.2. Abstract en alemán	95

Lista de abreviaturas

AF	Atención a la Forma
AHS	<i>Allgemeinbildende Höhere Schule</i>
ATCG	Actividades de Toma de Conciencia Gramatical
BHAK	<i>Bundeshandelsakademie</i>
BHAS	<i>Bundeshandelschule</i>
BHS	<i>Berufsbildende höhere Schulen</i>
CG	<i>Cognitive Grammar</i> (Gramática Cognitiva)
DaF	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
DaM	<i>Deutsch als Muttersprache</i>
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
Ej.	Ejemplo
ELE	Español como Lengua Extranjera
ELMT	Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas
HLW	<i>Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe</i>
<i>Ibid.</i>	<i>Ibidem</i>
ind	indicativo
L1	lengua materna
L2	segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PPP	Presentación-Producción-Práctica
SIK	<i>Sprachverwendung im Kontext</i>
sing.	singular
s.p.	sin página
SRDP	<i>Standardisierte Reife- und Diplomprüfung</i>
subj	subjuntivo

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Modos declarativos y modo no declarativo en Castañeda et al. (2014: 269)	5
Ilustración 2 Clasificación de las subordinadas sustantivas conforme a tres tipos de verbos en Martínez Camino et al. (2004: 320)	21
Ilustración 3 Clasificación de verbos rectores según Martínez Camino et al. (2004: 325)	22
Ilustración 4 Tabla del imperativo en Caminos Neu A2 (2010: 84)	37
Ilustración 5 Tabla del imperativo negativo excluyendo vosotros en Caminos Neu A2 (2010: 49)	37
Ilustración 6 Ejercicio de práctica controlada de Fábregas (2009: 165)	52
Ilustración 7 Usos simplificados del subjuntivo según Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 70)	53
Ilustración 8 Ejemplo propuesto de ATCG deductiva por Castañeda et al. (2014: 104)	56
Ilustración 9 Representación de modos declarativos y no declarativos por Castañeda et al. (2014: 275)	57
Ilustración 10 Usos del indicativo y subjuntivo en las oraciones de relativo por Castañeda et al. (2014: 276-277)	58

1. Introducción

No resulta sorprendente que los estudiantes de un idioma encuentren complicado aprender ciertos puntos gramaticales que no están presentes en su lengua materna (L1). Así, a los estudiantes cuya lengua materna es el alemán a menudo les resulta difícil entender las diferencias entre los distintos tiempos de pasado en español puesto que no existe una correlación directa con el alemán. Otro asunto que viene cargado de cierta problemática es el modo subjuntivo, que es el objeto de estudio de este trabajo, así como su estrecha relación con el imperativo.

A pesar de la extensa literatura que se puede encontrar sobre el subjuntivo, continúa siendo ardua la tarea de explicar este modo, particularmente si se desea atribuirle un uso exclusivo. No obstante, se pueden encontrar teorías unitarias que abogan por explicar el subjuntivo bajo un único concepto como el de la virtualidad, el de la “no-declaración”, el de la irrealidad, o el de domino. Además, contamos con propuestas polifuncionales que tienden a englobar varios aspectos como los mencionados anteriormente. Asimismo, algunos lingüistas no solo se fijan en la semántica, sino también en la sintaxis y, por esta razón, analizan el uso del presente de subjuntivo con relación a las oraciones dependientes e independientes. No solo la división entre teorías unitarias y polifuncionales desencadena la polémica, sino que, además, decidir si las formas de imperativo constituyen formas propias o pertenecen al modo subjuntivo y, por tanto, las comparten es otro tema de debate.

Este trabajo intenta buscar las similitudes entre estos dos modos, lo que se podría trasladar al aula de español como lengua extranjera (ELE), ya que, en general, en el contexto escolar austríaco estos dos modos son tratados como ajenos entre sí. Esta situación es mi principal punto para analizar en este trabajo, puesto que opino que la combinación de estos dos modos en el aula podría ser beneficiosa para el estudiante. Dado que el imperativo es un modo que frecuentemente aparece en los niveles más bajos de español, es decir, en el nivel A1 y en las instrucciones en los ejercicios, mi postura es adelantar la enseñanza del subjuntivo y no posponerla hasta cursos superiores. De este modo, ya que el subjuntivo y el imperativo son morfológica y semánticamente similares, los estudiantes podrían aprenderlos simultáneamente lo que facilitaría la normalización del subjuntivo, un modo que los alumnos tienden a observar con escepticismo. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es encontrar un enfoque óptimo hacia el tratamiento del subjuntivo en el aula de ELE con especial hincapié en su relación con el imperativo.

La motivación tras este trabajo surge de mi experiencia y conversaciones con estudiantes de ELE sobre el subjuntivo e imperativo, ya que, en numerosas ocasiones, muchos afirmaban conocer bien solo uno de los modos, generalmente el subjuntivo, y haber olvidado el imperativo. Esta situación me hizo reflexionar sobre el tema, dado que ambos modos son muy similares y no comprendía por qué había tanta confusión. Tras observar los libros de texto de ELE que se emplean en el contexto austríaco escolar, llamó en mí la atención la segmentación de estos modos en la enseñanza y el lapso temporal entre su estudio; con frecuencia el imperativo afirmativo primero, el imperativo negativo bastante después y, finalmente, el subjuntivo. Esta aparente, pero confusa, simplificación me pareció, y me parece, más problemática que explicar abiertamente que ambos comparten la mayoría de las formas.

Para abordar este asunto, en esta tesina empleo métodos de investigación mixtos, es decir, existe una parte de análisis y observación de aquello que diversos lingüistas han propuesto acerca del subjuntivo y del imperativo, así como de las posturas a la enseñanza de gramática en general y de estos modos en particular, con un foco en el contexto austríaco. Además, existe una parte empírica y una propuesta didáctica realizada tras el análisis de la parte teórica.

En cuanto a la primera parte, en el segundo capítulo explico los conceptos de tiempo, modo, aspecto y modalidad, los cuales no son entendidos de la misma manera entre los distintos lingüistas. En el tercer capítulo se establece una comparación entre el subjuntivo y el *Konjunktiv* alemán, los cuales, aunque dispares, guardan algunas similitudes. El cuarto capítulo está dedicado a una explicación exhausta del modo subjuntivo: tanto las teorías monistas como las teorías polifuncionales. El quinto capítulo se centra en el imperativo y en sus semejanzas con el subjuntivo. En el sexto capítulo se analizarán distintos libros de enseñanza ELE empleados en el contexto escolar austríaco mientras que en el capítulo séptimo se expondrá la relevancia del subjuntivo en el *Reifeprüfung*. En el octavo, noveno y décimo capítulo se tratarán los enfoques para impartir gramática, los puntos críticos de la enseñanza del subjuntivo y las mejoras para la enseñanza de este modo y del imperativo, respectivamente. En cuanto a la parte empírica, que tendrá lugar en el undécimo capítulo, se analizarán los resultados recopilados de unos cuestionarios de elaboración propia sobre la enseñanza y aprendizaje del modo imperativo y subjuntivo en distintos centros escolares austríacos. Finalmente, se expondrá una parte didáctica. Así, en el duodécimo capítulo ofreceré mi propuesta didáctica para abordar el imperativo en combinación con el subjuntivo en el aula ELE.

Notas: En cuanto a la escritura de este trabajo, cabe hacer tres menciones. La primera se trata de la hoja estilística para trabajos en lingüística (*'Style sheet for papers in linguistics'*) proporcionada por el Departamento de

Anglística de la Universidad de Viena (2017), la cual ha servido como referencia para la elaboración de esta tesina. La segunda se trata de los ejemplos ofrecidos por los diversos lingüistas, los cuales no siguen el mismo formato que estos han elegido por motivos de legibilidad, dado que las letras cursivas, las negritas, los subrayadas o incluso las mayúsculas son empleados indistintamente. Así, he decidido dotar a todos los ejemplos del mismo formato. Además, mientras que los ejemplos de los autores aparecen entre comillas, mis propios ejemplos aparecen sin comillas y en cursiva. No obstante, el resto de las citas sigue el formato original (ej. mayúsculas, cursivas, negrita, etc.) de sus autores. Finalmente, conviene aclarar que empleo el uso del masculino (ej. los alumnos) como género neutro en el que, consecuentemente, el género femenino se encuentra incluido.

2. Definiendo tiempo, modo, aspecto y modalidad

Ya que el objeto principal de este trabajo es el modo subjuntivo y su relación con el modo imperativo, en esta sección aportaré las definiciones de tiempo, modo, aspecto y modalidad. Comenzando con el concepto de tiempo, Alcina y Blecua (2001: 734) lo definen como “(a) *tiempo gramatical*, realización morfé mica de una determinada categoría gramatical [...]; (b) cada grupo de formas que puede tomar un verbo. La traducción en inglés para tiempo es ‘tense/time’ y en alemán ‘Tempus/Zeit’”. Como Alcina y Blecua (*ibid.*) observan, el tiempo es “un orden conceptual que [...] se fija en relación con el acto verbal por referencia al cual los hechos son anteriores (*pasados o pretéritos*), simultáneos (*presentes*) o posteriores (*futuros*). Por otra parte, los hechos que trata de representar el hablante pueden ser recordados (*retrospectivos*), vividos o anticipados (*prospectivos*)”. Para conjugar los verbos, como explican Alcina y Blecua (2001: 735), se precisan varios morfemas: el morfema lexemático, que aporta el significado del verbo, la vocal temática, el morfema auxiliar, que no está claramente delimitado como tiempo o modo, y el morfema concordante, que aporta la persona y el número. Por ejemplo, el verbo *cantaremos* se desglosaría en el morfema lexemático (cant-), la vocal temática (-a-), el morfema auxiliar (-re-) y el morfema concordante (-mos) (*ibid.*). Como apuntan Alcina y Blecua (2001: 755), el imperativo estaría formado por el morfema \emptyset para la segunda persona de singular y con *-d* para la de plural en afirmativo.

En cuanto al modo, Gutiérrez Araus (2011: 89) explica que este es “la categoría verbal que denota la visión que el hablante tiene de la acción verbal o su actitud respecto de lo dicho”. Como Alcina y Blecua (2001: 755-756) observan, existen tres modos: imperativo, subjuntivo e indicativo. El primero, como se verá en el apartado dedicado al mismo, sigue una serie de condiciones: no permite subordinación ni los adverbios *quizá* o *no*, pero sí permite los pronombres enclíticos y, además, no dispone de sujeto, aunque sí se puede añadir un vocativo (*ibid.*). Como Gutiérrez Araus (2011: 89) explica, se emplea cuando el hablante desea “actuar y manifiesta una orden, es decir, su voluntad de que algo se cumpla”. Del subjuntivo, por el

contrario, Alcina y Blecua (2001: 756) explican que este se emplea para expresar voluntad o deseo tras *que* o tras la interjección *ojalá* o para formar las oraciones subordinadas de verbos que transmiten duda, deseo, incertidumbre o emociones y sentimientos. Asimismo, Alcina y Blecua (*ibid.*) definen el subjuntivo como modo para expresar ruego, exhortación o mandato; es aquí cuando aportan ejemplos como “No temas” o “Vaya con cuidado”. Estos ejemplos llaman la atención particularmente, puesto que forman parte del paradigma del imperativo, lo que incita a cuestionarse si subjuntivo e imperativo son dos modos distintos, si son modos similares o si, por el contrario, simplemente comparten ciertas formas.

Como Marcos Marín *et al.* (2002: 207) contemplan, en cuanto al contenido significativo, el subjuntivo queda definido como “el modo de la subjetividad, de la expresión de la irrealidad o del deseo. Aquellos enunciados en los que el hablante no expresa contenidos objetivos, sino que manifiesta su subjetividad o sus deseos, o simplemente expresa algo irreal”. Además, Gutiérrez Araus (2011: 89) añade a la función del modo subjuntivo la expresión de lo no experimentado por el hablante. Asimismo, Alcina y Blecua (2001: 756) explican que el modo subjuntivo se asocia a la irrealidad en oposición al indicativo. De este último modo, el indicativo, Alcina y Blecua (*ibid.*) observan que puede ser dominante o subordinado. Gutiérrez Araus (2011: 89) lo define como el modo empleado “[c]uando el hablante considera la acción verbal como cierta, experimentada, o es neutral ante ella”. Como se puede observar, definir el concepto de modo no es tarea sencilla, puesto que la subordinación admite tanto indicativo como subjuntivo y este último se solapa fuertemente con el imperativo.

No obstante, lingüistas como Alarcos Llorach (1994: 152-155 citado en Castañeda *et al.* 2014: 268) distinguen tres modos: indicativo, condicionado y subjuntivo, así como el tiempo de presente y pasado, el cual puede ser no terminativo o terminativo según la distinción aspectual. Lo curioso en esta división es que el imperativo no está presente y el futuro y condicional simple y compuesto forman parte del modo condicionado, ya que “se trata de formas que permiten declarar situaciones que localizamos en un ámbito de la realidad a la que no podemos acceder directamente o de las que solo tenemos datos o evidencias indirectas, que solo podemos suponer o prever” (Castañeda *et al.* 2014: 269-270). Ruiz Campillo (2004 citado en Castañeda *et al.* 2014: 268) establece las mismas distinciones y añade que el indicativo y condicionado son modos declarativos mientras que el subjuntivo es el modo no declarativo, como se puede ver en la siguiente tabla.

	MODOS DECLARATIVOS		MODO NO DECLARATIVO
	INDICATIVO	CONDICIONADO	SUBJUNTIVO
ESPACIO ACTUAL	<i>cantas</i>	<i>cantarás</i>	<i>cantes</i>
REALIZADO EN EL ESPACIO ACTUAL	<i>has cantado</i>	<i>habrás cantado</i>	<i>hayas cantado</i>
ESPACIO NO ACTUAL	<i>cantabas</i>	<i>cantarías</i>	<i>cantaras</i>
REALIZADO EN EL ESPACIO NO ACTUAL	<i>habías cantado</i>	<i>habrías cantado</i>	<i>hubieras/ses cantado</i>

Ilustración 1 Modos declarativos y modo no declarativo en Castañeda et al. (2014: 269)

Como se observa en la tabla, dentro del indicativo encontramos el presente, el pretérito perfecto, el imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto mientras que en el condicionado contamos con el futuro simple y compuesto, así como el condicional simple y compuesto. En cuanto al subjuntivo, se puede apreciar el presente, el pretérito perfecto, el imperfecto y el pluscuamperfecto. Como explican Castañeda *et al.* (2014: 272), “el contenido proposicional que se presenta en SUBJUNTIVO queda en suspenso desde el punto de vista discursivo [...] [y expresa] ausencia de compromiso sobre la correspondencia con la realidad del contenido predicativo, lo cual no significa negación de esa correspondencia”. Para explicar esto de una manera más ilustrativa, me parece acertado tomar el concepto del juego de ajedrez como hacen Castañeda *et al.* Así, Castañeda *et al.* (*ibid.*) explican cómo el subjuntivo “permite apuntar a una región o una posición y manejar el contenido proposicional como un contenido virtual, pero no cuenta como un movimiento, como una posición asumida por el interlocutor” y explican que es como tomar una ficha del ajedrez y sin soltarla probar a colocarla en distintas casillas. Estas definiciones del subjuntivo como modo para expresar virtualidad o no declaración serán examinadas más detenidamente en el cuarto capítulo, ya que no están exentas de polémica.

Como explican Marcos Marín *et al.* (2002: 207), aunque el empleo de los diferentes modos, en cierta manera, viene determinado por el valor semántico, las estructuras sintácticas también influyen en la elección de los modos. Por ejemplo, las oraciones temporales con *cuando* con valor de futuro (ej. “Cuando salga el sol”) exigen el uso del subjuntivo a pesar de que se trate de una realidad objetiva y, por tanto, semánticamente un indicativo debería imperar (Marcos Marín *et al.* 2002: 207-208). Asimismo, el indicativo puede emplearse para expresar posibilidad o irrealidad como en la oración “Si me toca la lotería me compro un Ferrari” (*ibid.*). De la misma manera, una misma oración en interrogativa o en negativa puede exigir el subjuntivo mientras que exige el indicativo en afirmativa como en el ejemplo “No creo que

mañana haya clase” frente a “Creo que mañana hay clase” (*ibid.*). A su vez, determinados nexos exigen indicativo (desde que, ahora que, etc.), subjuntivo (con tal que, para que, antes de que, etc.) o permiten los dos modos dependiendo del significado de la oración (aunque, siempre que, cuando, mientras, etc.) (Marcos Marín *et al.* 2002: 208-209).

Asimismo, Marcos Marín *et al.* (2002: 209) definen modo como “morfema verbal que, en la oración compleja, puede estar *regido* por el verbo principal”. Marcos Marín *et al.* (*ibid.*) explican que el valor semántico de esos verbos principales determina la flexión modal en indicativo para “verbos que significan constatación, objetividad, realidad, etc.” o subjuntivo para “significar subjetividad, irrealidad, deseo, posibilidad, etc.”. Del subjuntivo, además, añaden una crítica, ya que “[l]a presencia del subjuntivo ocasiona graves distorsiones en la significación temporal de los verbos. La carga modal prevalece de tal manera sobre la temporal, que, en rigor, no debería hablarse de tiempos en el subjuntivo” (Marcos Marín *et al.* 2002: 210). Así, Marcos Marín *et al.* (2002: 220) explican que resulta ilógico dividir el subjuntivo en presente, pasado o futuro, puesto que el subjuntivo como tal indica irrealidad, razón por la que la división temporal les resulta inexplicable. No obstante, desde mi punto de vista, al igual que se expresan deseos en el presente, estos pueden ser deseos pasados y, por tanto, el pasado es necesario para establecer una diferencia. Tal es el punto de complejidad el que presenta el subjuntivo que gramáticos como Nebrija propusieron, guiándose por el valor semántico y no formal, dividir lo que hoy conocemos como subjuntivo en dos modos: el optativo y el subjuntivo (*ibid.*). Así, para numerosos gramáticos, el presente de subjuntivo (ej. ame), se veía tanto como subjuntivo como futuro de optativo, puesto que se centraban en la significación, en este caso un deseo futuro, ante la forma (*ibid.*). No obstante, en este trabajo excluiré el optativo y emplearé el concepto de subjuntivo de la misma manera que Marcos Marín *et al.* (*ibid.*) rechazan el primero.

En cuanto a la modalidad, como explica Gutiérrez Araus (2011: 89-90), aunque las modalidades corresponden a la aserción, interrogación y apelación, a menudo se clasifican el indicativo y subjuntivo como modos mientras que el imperativo y el condicional se consideran modalidades verbales. En lo referente al subjuntivo, Gutiérrez Araus (2011: 89) explica que este no puede figurar en interrogativas y en oraciones independientes. No obstante, cabría la posibilidad de realizar preguntas para corroborar que el receptor ha entendido el mensaje del emisor como en “¿Que me lo pase bien?”. Ligada al subjuntivo, se encontraría la modalidad asertiva negativa “que al negar la certeza pasa al mundo de lo incierto, terreno propio del subjuntivo” (Gutiérrez Araus 2011: 89) como en el ejemplo “La madre no veía que sus hijos estuvieran cansados” (*ibid.*). Según Marcos Marín *et al.* (2002: 207), mientras que el indicativo

y el subjuntivo expresan la actitud del hablante y, por tanto, el modo, el imperativo expresa modalidad, puesto que no se hace patente la actitud del hablante sino su deseo de influir en el interlocutor, es decir, tiene una función apelativa. Marcos Marín *et al.* (2002: 207) definen el imperativo como “el modo del mandato” que cumple una función apelativa en el que el emisor intenta cambiar la conducta del receptor.

En cuanto a lo que al aspecto verbal se refiere, Alcina y Blecua (2001: 758) definen este como “la expresión, por medios gramaticales [...], de cómo transcurre la realización de la idea del lexema por medio de cada una de las formas personales”. Así, las acciones pueden centrarse en: su conclusión o no conclusión; si la acción está concluida recibe el nombre de perfecta y, si no, de imperfecta (Alcina y Blecua 2001: 758- 759). Además, dependiendo del desarrollo de la acción a lo largo del tiempo puede ser durativa o momentánea o puntual (Alcina y Blecua 2001: 759).

Como se ha podido observar, los conceptos de modo y modalidad resultan complejos y con frecuencia se solapan. Particularmente el imperativo parece no gozar del mismo prestigio que los modos indicativo y subjuntivo, dado que incluso se llega a clasificar como modalidad. Además, ciertos autores ni siquiera lo mencionan al tratar los modos y aluden tan solo al indicativo y subjuntivo, algunos incluso añadiendo el condicionado.

3. Comparación del *Konjunktiv* alemán con el subjuntivo español

Como Schrodts (2004: 10) explica, definir el *Konjunktiv* alemán no es una tarea sencilla si bien frecuentemente este se explica como la *Möglichkeitsform*, es decir, la forma de la posibilidad. No obstante, esta forma también expresa suposición, duda, deseo, exhortación y se emplea para dar opinión o juicio (Schrodts 2004: 10-11). Existen dos formas: la que se deriva de la raíz de presente (*sei*) o *Konjunktiv Präsens* o *Präsens* o también *Konjunktiv I* y la que se deriva del pretérito (*wäre*) o *Konjunktiv Präteriti* o *Präteritum* o *Konjunktiv II* (Schrodts 2004: 11).

Según Schrodts (2004: 11,15), aunque no existe una diferencia temporal entre ambos, mientras que el primero expresa deseo, petición o mandato, el segundo expresa irrealidad. Schrodts (2004: 15) explica que el *Konjunktiv I* no se emplea a menudo más que en el lenguaje literario o en determinados géneros como recetas en donde los mandatos no van dirigidos a una única persona concreta como en el dicho “*Werfe niemand den ersten Stein*” (No tires/ *Tira a nadie la primera piedra), para lo que en español se emplearía el imperativo; sin embargo, el imperativo en alemán se usaría para ordenar un comando a una persona en particular “*Wirf*”

(No tires/ *Tira) (*ibid.*). Nótese que en español existe la doble negación por lo que, aunque la traducción literal sería *tira*, la traducción en contexto sería *no tires*.

El *Konjunktiv II* está ligado a la irrealidad y a los verbos no-fácticos. Schrodts (2004: 13) explica el uso del *Konjunktiv II* en oraciones comparativas irreales como en “Er schreit, als wäre der Teufel hinter ihm her” (Él grita como si el diablo estuviera tras él), oración en la que también coincide que en español se emplea el subjuntivo, pero el de imperfecto. No obstante, como Schrodts (*ibid.*) explica, en alemán cabe distinguir entre los verbos fácticos y los no-fácticos; mientras que los primeros son verbos como *saber* que indican conocimiento de algo, los segundos están ligados a la duda. Así, en oraciones como “Hans weiß nicht, dass Paula einen erwachsenen Sohn hat” (*ibid.*) (Hans no sabe que Paula tiene/tenga un hijo adulto), el hecho de que Paula tiene un hijo es real, aunque sea desconocido por Hans y, por tanto, el verbo aparece en indicativo. Sin embargo, la traducción que he realizado de esta oración en español variará entre la elección del indicativo o subjuntivo en función del conocimiento del emisor: indicativo si el emisor sabe que Paula tiene un hijo o subjuntivo si no lo sabe. En el grupo de los verbos no-fácticos se incluyen verbos de suposición, deseo, orden o duda, así como verbos declarativos cuyo contenido no tiene que coincidir con el de la realidad; esto sería un tipo de subjuntivo (*ibid.*).

Además, el *Konjunktiv* figura en el estilo indirecto en oraciones como “Der Minister sagte, dass die Verhandlungen erfolgreich waren [IND]. Die wichtigsten Probleme seien [KONJ I] bereits überwunden worden” (Schrodts 2004: 14). Mientras que, en la oración en alemán, el primer verbo en la subordinada aparece en indicativo, puesto que está claro que esa es la opinión del ministro, el segundo verbo aparece en *Konjunktiv I* para enfatizar que esa sigue siendo la opinión del ministro y no la del emisor del mensaje (*ibid.*). No obstante, en español la traducción sería “El ministro dijo que las negociaciones fueron exitosas y que los problemas más importantes ya habían sido superados”, es decir, en ambos casos se emplearía el indicativo y se utilizaría *que* para introducir estas oraciones. En cuanto al estilo indirecto, como Schrodts (2004: 15) explica, existe una diferencia entre la lengua escrita y la hablada; mientras que en la primera el *Konjunktiv I* es la norma y también se emplea el *Konjunktiv II* para distanciarse de la declaración, en la segunda se suele emplear el condicional o el indicativo. No obstante, debido a la importancia de la lengua oral, en ocasiones esta influye en la escrita.

Además de expresar irrealidad, el *Konjunktiv II* se emplea para formulaciones educadas como “Wärest du bereit, [...]?” (¿Estarías dispuesto a [...])?. Como se puede ver, la traducción en español haría uso del condicional, lo que también es frecuente en alemán como explica

Schrodt (*ibid.*), ya que el uso del *Konjunktiv II* con verbos que no son auxiliares o modales es poco frecuente.

Comparar el *Konjunktiv* alemán con el subjuntivo español no parece ser muy fructífero. Como se ha podido ver, en uno de los usos más frecuentes del *Konjunktiv*, como es el caso del estilo indirecto, en español el subjuntivo solo se emplea en el estilo indirecto cuando el estilo directo presenta una orden. Por ejemplo, el verbo de la oración en estilo directo *Abre la puerta* pasaría a imperfecto de subjuntivo en estilo indirecto *Me dijo que abriera la puerta* cuando la oración principal se encuentra en pasado o a presente de subjuntivo si la oración principal está en presente o en pretérito perfecto *Me dice/ha dicho que abra la puerta*. Asimismo, el presente de subjuntivo cambiaría a imperfecto de subjuntivo en el estilo indirecto como en el ejemplo *Dudo que sea simpática* que cambiaría a *Me dijo que dudaba que fuera simpática*, pero no en los casos que se han visto en alemán. Además, como se ha demostrado, las peticiones educadas se forman con el condicional en español como en *¿Podrías abrir la puerta?* De este modo, comparar el *Konjunktiv* con el subjuntivo en la clase de español me parece confuso e innecesario, puesto que no hay una relación directa entre ambos. Quizá se podría comentar brevemente, pues podría ser útil para algunos alumnos, particularmente en su función de no comprometerse con la realidad en el estilo indirecto, pero sin centrarse constantemente en las comparaciones.

Krämer (2004: 17-22) atribuye al *Konjunktiv* tres funciones: referencial (*referierend*), voluntaria (*voluntativ*) e hipotética (*hypothetisch*). En el caso de la primera, el *Konjunktiv* para expresar referencia, Krämer (2004: 19) indica que se utiliza en el estilo indirecto donde el hablante muestra su grado de convicción con lo que la persona dijo en estilo directo. Por ejemplo, en la situación en la que una profesora dice “Euer Mitschüler hat mir mitgeteilt, er sei krank/, dass er krank ist/, er wäre krank”, el verbo en *Konjunktiv I* (sei) muestra convicción por parte de la profesora, el verbo en presente de indicativo (ist) muestra una posición más neutra a la verdad (puede ser cierto o no) y el tercer verbo en *Konjunktiv II* (wäre) muestra cierta incredulidad (Krämer 2004: 19). Así, el *Konjunktiv I* mostraría lo citado como más probable que con el *Konjunktiv II* (*ibid.*). Aunque, como se ha mencionado anteriormente, el subjuntivo en español no se emplea para el uso del estilo indirecto en estos casos, quizá podría ser útil mostrar a los alumnos un ejemplo así con el objetivo de que observen los valores pragmáticos que las diferentes formas verbales indican y cómo el hablante manifiesta, en cierto modo, su opinión a través de estas.

En el segundo caso, el *Konjunktiv* voluntario se emplea para expresar deseos realizables; “[s]ie verspricht die Vorstellung eines gewünschten Verlaufs” (Krämer 2004: 21). Por

ejemplo, en recetas como en “Man nehme...”, donde se espera cierto resultado tras seguir una receta, o en pasajes bíblicos como “Es werde Licht” se emplea el *Konjunktiv I*, ya que el rasgo de [+ probabilidad] se aplica en estos contextos. Sin embargo, cuando el deseo expresado es poco probable que ocurra, se emplea el *Konjunktiv II* (*ibid.*). Por ejemplo, una persona que espera impacientemente a otra, la cual es muy probable que llegue tarde, puesto que es impuntual pensaría: “Käme sie doch endlich!” (¡Que venga ya! ¡Ojalá venga ya!) o incluso cuando ya sabe que la persona no acudirá a la cita podría pensar “Wäre sie doch gekommen!” (¡Ojalá hubiera/hubiese venido!). Interesante resulta que la traducción en español podría realizarse con el subjuntivo al expresar deseos, por ejemplo, mediante *ojalá* o tras la conjunción *que*. Además, tanto en alemán como en español los alumnos pueden observar lo irreal de la situación, lo que les puede ayudar a comprender el funcionamiento del subjuntivo.

El tercer caso, el *Konjunktiv* hipotético, se emplea para reflexiones sobre los cambios imaginarios de una situación que no va a cambiar, es decir, sobre hipótesis (Krämer 2004: 22). Como Krämer (*ibid.*) explica, en este caso, la pareja de las formas *käme* y *würde kommen* (vendría) no presenta diferencias, así como la pareja *wäre gekommen* y *würde gekommen sein* (habría/hubiera venido). Ya que en este caso se expresa improbabilidad, será el *Konjunktiv II* el que se utilice (Krämer 2004: 23). No obstante, en español, dado que estos verbos muestran lo que sucedería si cierta condición se diera (ej. “Jemand käme/wäre gekommen, wenn...”), aparecería en condicional simple en el primer caso (Alguien vendría, si...) y, en el segundo caso, o bien el condicional compuesto (Alguien habría venido, si...) o pretérito perfecto de subjuntivo (Alguien hubiera/hubiese venido, si...). Lo que cabe mostrarse aquí es que el *Konjunktiv II* tendría en este caso el valor de condicional en español, ya que estamos mostrando la condición a una premisa. No obstante, en español la oración condicional introducida por *si* puede ir seguida por el imperfecto de subjuntivo en condicionales potenciales (Si tuviera problemas, alguien vendría a ayudarlo) o en las condicionales irrealas (Si hubiera tenido problemas, alguien habría/hubiese venido a ayudarlo).

A pesar de que el *Konjunktiv* comparta ciertas similitudes con el subjuntivo español, estos no son idénticos. Por tanto, es muy probable que una comparación entre ambos en el aula ELE no sea útil, si bien se podría emplear algún ejemplo para que los alumnos observen la intencionalidad del hablante expresada en las formas verbales en alemán. No obstante, no se debe olvidar que, como Glaboniat (2004: 41-42) explica, a menudo, incluso los propios estudiantes presentan problemas con el *Konjunktiv*; tanto alumnos con alemán como lengua materna (Deutsch als Muttersprache; DaM) como estudiantes con alemán como lengua extranjera (Deutsch als Fremdsprache; DaF). Como Schrodtt (2004: 16) explica, en albaniano

turco existe algo similar al *Konjunktiv* alemán que tampoco llega a ser exactamente igual por lo que podría prestar a equívocos. Sin entrar en detalle en esta problemática, parece obvio que una comparación con un modo con el que los alumnos ya presentan dificultades y que no es, en absoluto, idéntico en español solo complicaría la situación en el aula de español.

4. El subjuntivo y sus usos

Como Porto Dapena (1991: 5 citado en Busch 2009: 163) explica, el dominio del subjuntivo “es probablemente la meta más difícil que no siempre llega a alcanzar el hablante extranjero perteneciente a un medio lingüístico que no sea el románico”. Si a esta complejidad se le suman las fuertes discrepancias que existen entre los lingüistas para explicar este modo, el subjuntivo suscita un debate sin fin. Así, quienes atribuyen al subjuntivo un valor único son criticados por aquellos que le atribuyen diversas funciones y viceversa. De este modo, como Kratochvílová (2016: 199) observa, existen teorías unitarias y teorías polifuncionales; las primeras intentan explicar el subjuntivo mediante una única regla mientras que las segundas aportan varios casos para el empleo del subjuntivo. Como Ahern (2008: 8) observa, la mayor problemática para explicar el empleo del subjuntivo deriva de la multitud de usos al que este modo atiende. No obstante, Hummel (2001: 20) afirma que “toda hipótesis sobre el valor básico del subjuntivo español siempre es, a su vez, una hipótesis acerca del ‘subjuntivo románico’, y viceversa”. Así, este modo resultaría más sencillo para hablantes de lenguas romances. Sin embargo, Hummel (*ibid.*) descarta las similitudes del subjuntivo español con el *Konjunktiv* alemán. Antes de entrar en detalle con estas teorías unitarias y polifuncionales, cabe mencionar que algunos lingüistas consideran el subjuntivo careciente de significado.

Así, algunos autores definen el subjuntivo como asemántico, “puesto que las expresiones de voluntad, de deseo, etcétera, se encuentran fuera del verbo que contiene el morfema de modo” (Hummel 2001: 30). Por tanto, para ellos, el morfema no dispone de significado (Hummel 2001: 31). Como observa Hummel (*ibid.*), esta postura ha sido a menudo adoptada por el estructuralismo europeo y la gramática generativa a falta de explicaciones para el indicativo y subjuntivo; sin embargo, esta teoría no está desarrollada. No obstante, como explica Harris (citado en *ibid.*) cabría distinguir entre dos tipos de subjuntivo: el asemántico en oraciones subordinadas, pero el semántico en oraciones independientes con función potencial. No obstante, en general, los lingüistas se adhieren a la idea de que el subjuntivo sí aporta significado y se emplea para aportar una valoración apreciativa, virtualidad, hipótesis o valoración subjetiva (Hummel 2001: 50-51). Conviene destacar, asimismo, como advierten

ciertos autores como González Calvo (citado en Hummel 2001: 51), que es preciso, además, considerar los factores sintácticos, textuales y pragmáticos. Así, de acuerdo con la opinión de Bello, Hummel (2001: 27) explica que se requiere más que una dimensión sintáctica (la oración) para explicar el subjuntivo, es decir, una dimensión pragmática (el enunciado). Del mismo modo, Porras (1990 citado en Zamorano Aguilar 2005: 32) aboga por un análisis desde el punto de vista del discurso y lejos del análisis intraoracional estableciendo “un triple nivel de estudio: semántico, gramatical y pragmático”. Asimismo, Serrano (1991-1992 citado en Zamorano Aguilar 2005: 36) también indica que es en el discurso donde se ven los verdaderos usos del subjuntivo.

En cuanto a la forma del subjuntivo, como explica Gutiérrez Araus (2011: 98) el subjuntivo dispone de dos formas simples que son el presente (cante) y el imperfecto (cantara o cantase) y dos compuestas que son el perfecto (haya cantado) y el pluscuamperfecto (hubiera o hubiese cantado). En lo que al futuro de subjuntivo se refiere, como el futuro simple (cantare) o el compuesto (hubiere cantado), no existen en el uso cotidiano si bien aparecen en ciertas expresiones como “sea lo que fuere” o “venga de donde viniere” a pesar de que estas estén siendo sustituidas por el presente de subjuntivo (*ibid.*). No obstante, en este trabajo, el foco de atención será el presente de subjuntivo.

4.1. El subjuntivo y las teorías monistas

Si bien es cierto que el subjuntivo aparece con frecuencia en oraciones subordinadas y que, por ello, muchos lingüistas han caracterizado a este modo como el modo de la subordinación, esto no es preciso, como observa Ahern (2008: 7). Aunque Ahern (*ibid.*) explica que el modo subjuntivo representa un “morfema que marca la subordinación en las formas no verbales”, el subjuntivo aparece además en oraciones no subordinadas, como se verá en el apartado 4.2.3, así como existen oraciones subordinadas en indicativo. De manera similar, Mariner (1971) y Porto Dapena (1991) (citados en Zamorano Aguilar 2005: 30) explican que esta teoría resulta inadecuada, pues el subjuntivo no es el modo exclusivo de la subordinación, ya que no todas las oraciones subordinadas precisan subjuntivo. No obstante, y para facilitar el aprendizaje de español como lengua extranjera, diversos autores explican el subjuntivo como modo de la subordinación como Fente *et al.* (1975) o Fernández Álvarez (1984) (citados en *ibid.*). En mi opinión, esto carece de sentido, puesto que son infinitos los casos en los que el indicativo aparece en las oraciones subordinadas y, por tanto, resulta confuso. Similar al subjuntivo como modo de la subordinación, otros autores han explicado el subjuntivo como correlativo, es decir,

“el subjuntivo como miembro dependiente de una correlación, expresando por medios gramaticales lo que semánticamente lo precede” (Hummel 2001: 32). No obstante, faltaría una explicación detallada, puesto que el indicativo también puede funcionar como modo correlativo en numerosos casos (Hummel 2001: 33).

Además, como observa Hummel (2001: 19), el indicativo funciona como sustituyente del subjuntivo en ocasiones, lo que complica las relaciones indicativo-subjuntivo no solo en las oraciones subordinadas. Como ejemplo, Hummel (2001: 19) cita las oraciones condicionales como en “Si tuviera dinero, iría a España” en cuyo caso en una variedad más regional e informal se podría expresar en indicativo “Si me daban un poco más de dinero, me compraba mis caprichitos”. No obstante, como explica Hummel (2001: 20), el subjuntivo en las lenguas romances no se emplea del mismo modo, ya que en francés se emplea el indicativo en este ejemplo (“Si j’avais de l’argent, j’irais en Espagne”).

Otros autores apuestan por explicar el subjuntivo como modo de la indiferencia en oposición a la realidad como Theodor Kalepky (citado en Hummel 2001: 35-37). Por un lado, lingüistas como Collentine (2010: 41), explican que el subjuntivo presenta un valor informacional más bajo y tiende a connotar información no focalizada como si fuera información de fondo al contrario que el indicativo. Por otro lado, autores como Lemon (citado en Hummel 2001: 35), adoptando una perspectiva psicologista, establecen que “el subjuntivo sólo [sic] se refiere a eventos pensados o imaginados”. Sin embargo, en oraciones como “Lamento que esté enfermo” (*ibid.*), lo expresado en subjuntivo es un hecho, que se explica como un hecho posible frente al no estar enfermo (Hummel 2001: 36). Entonces, como explica Hummel (2001: 37), “el subjuntivo expresaría una reserva del hablante respecto a la facticidad de la proposición y no de la realidad extralingüística”. De esta hipótesis, se deriva la hipótesis del subjuntivo como “modo de lo solamente imaginado” (Hummel 2001: 41). Así, como recoge Alarcos (1978 citado en Zamorano Aguilar 2005: 28) se ha definido el subjuntivo como el modo de la irrealidad y la subjetividad. Esta caracterización del subjuntivo ha sido fuertemente seguida. Sin embargo, como explica Hummel (2001: 48) existen excepciones como “El hecho de que España no tenga petróleo [...]”, que contradicen la idea de irrealidad del subjuntivo y resulta complicado. Alonso Moro (1989 citado en Zamorano Aguilar 2005: 29) sigue esta corriente y explica el subjuntivo como modo de presentar “hechos o acciones como pensados, imaginados, no experimentados”. No obstante, esta idea de que el modo indicativo se distingue del subjuntivo por hacer referencia a lo factual, real u objetivo, mientras el segundo hace referencia a lo hipotético, irreal o subjetivo ha sido criticada por lingüistas como Ahern (2008: 11). Como Ahern (2008: 12) explica, analizar los diferentes ejemplos en base a estas nociones

resulta complicado. Ahern (2008: 12-13) observa ciertas oraciones, las cuales confrontan la noción de que el indicativo expresa realidad y el subjuntivo irrealidad. Por ejemplo, en la oración “¡Qué lástima que llueva!”, el subjuntivo expresa información real o en la oración “Creo que llueva”, el indicativo expresa información dubitativa (Ahern 2008: 13). Asimismo, ejemplos como “Es una alegría que venga Juan” se alejan del concepto del subjuntivo con valor de duda y se acerca a la seguridad (*ibid.*). Por estas incongruencias en las explicaciones, resulta complejo para los hablantes no nativos entender los usos del subjuntivo, algo que un nativo lo efectúa con naturalidad.

Como explica Ahern (2008: 11), los estudios gramaticales clásicos tienden a percibir los modos verbales como modos de “reflejar la *actitud del hablante* hacia el contenido proposicional del enunciado”. Esto mismo ocurre con el subjuntivo según ciertos lingüistas. Para establecer una relación del subjuntivo con la noción del “modo de la subordinación” mencionado anteriormente, Ahern (2008: 15-16) establece que el subjuntivo, al no presentar información factual, sino la actitud del hablante, depende de entornos oracionales que implican dicha actitud del emisor. En cuanto al subjuntivo, estas intenciones del hablante estarían ligadas a “la ausencia de la intención de proporcionar información al destinatario, característica de los usos del indicativo” (Ahern 2008: 15). Así, el tipo de información aportada por el subjuntivo cobra valor para explicar los usos de este modo. Matte Bon (1992 citado en Ahern 2008: 14) propone que el objetivo del subjuntivo, al contrario que el del indicativo, no es informar. Como Zamorano Aguilar (2005: 23) resume, Reyes (1990) explica el subjuntivo en relación con el “no-compromiso”, es decir, el subjuntivo como forma de expresar que el hablante no se compromete con la verdad de la proposición. Goldin (1974 citado en Zamorano Aguilar 2005: 23) opina que “el subjuntivo expresa una presuposición negativa (falsedad de lo expresado) o indefinida (no se presupone ni verdad ni falsedad)” mientras que González Calvo (1995 citado en *ibid.*) indica que el subjuntivo implica una “actitud apreciativa e incertidumbre”.

Muchos autores rechazan el concepto de subjuntivo como modo de expresar irrealidad. Así, Porto Dapena (citado en Zamorano Aguilar 2005: 24) explica el modo indicativo y subjuntivo para hablar de actualidad y virtualidad respectivamente. Por otro lado, Terrell-Hooper (1974 citado en Zamorano Aguilar 2005: 25) explica que el subjuntivo aparece en estructuras no asertivas y menciona, además, el imperativo exceptuando el imperativo en afirmativo. Otros como Matte Bon (1995, 2008 citado en Kratochvílová 2016: 199) explican la contraposición indicativo y subjuntivo mediante el concepto de información nueva contra información ya conocida, respectivamente. No obstante, Kratochvílová (2016: 200-201) es de la opinión que asignar un único uso al subjuntivo resulta complicado pues siempre existen

excepciones y puede dar pie a confusiones con el indicativo. Como Kratochvílová (2016: 205) apunta, la explicación del subjuntivo con un uso único tal como el modo de la información sabida, el de la irrealidad o el de la no-declaración, entre otros, resulta complejo, puesto que el indicativo también puede servir para estos propósitos como en el uso de condicional o de preguntas. Así, como Kratochvílová (*ibid.*) observa, en caso de contar con una teoría exclusiva para explicar el subjuntivo, también se debería contar con una teoría exclusiva para el indicativo.

Ruiz Campillo (2012: 289) intenta elaborar una ley de uso que explique el subjuntivo, la cual se basa en la norma de declaración/no-declaración y en el concepto de matriz. Ruiz Campillo (2012: 302) elige el concepto de declaración (en inglés *declaration*) en lugar del concepto de aserción (en inglés *assertion*). Como explica (*ibid.*), el término aserción implica que el hablante asevera algo con seguridad, lo que no ocurre con algunas matrices como “Creo que lo saben”. Por el contrario, el término declaración no implica que lo declarado sea verdad y, así, recoge también las matrices que expresan suposición. De esta manera, Ruiz Campillo (2012: 306) define declaración de forma técnica como “the **formal expression** of a subject’s vision of the *represented world*, through which he establishes a particular state of things in that world, regardless of the degree of certainty that he has and expresses about that state of things”. Además, Ruiz Campillo (*ibid.*) define este concepto desde un punto de vista más pedagógico como “the formal expression of what a subject wishes to make ‘public’ that he knows (assertion) or thinks (supposition)”. Ruiz Campillo (2012: 293) aboga por hablar de matrices que influyen en las oraciones dependientes en vez de verbos, puesto que las primeras incluyen otras formas como preposiciones o adverbios como *para que* o *quizá*. Asimismo, estas matrices deben ser vistas no solo desde un punto de vista formal sino lexical, ya que en conjunto transmiten significado (Ruiz Campillo 2012: 294). Esta ley establece que si el significado de la matriz de la oración dependiente (x) es una declaración, se emplea el indicativo; en caso contrario, el subjuntivo (Ruiz Campillo 2012: 290). De este modo, Ruiz Campillo (*ibid.*) explica esta ley mediante los ejemplos “Está claro que ama a Laura”, “No creo que ame a Laura” o “Quiero que ame a Laura” donde en el primer ejemplo la matriz (está claro) implica que lo que continúa se trata de una declaración mientras que en los dos últimos ejemplos no.

Vesterinen (2013: 359) plantea otra postura hacia el subjuntivo tratándolo bajo la perspectiva del dominio para explicar el significado semántico del subjuntivo al hacer referencia a eventos fuera del dominio del ‘conceptualizador’ (en inglés *conceptualizer*), que se sitúan bajo el ‘control epistémico’ o ‘control afectivo’. Vesterinen (2013: 361) critica las posturas que observan el subjuntivo como modo de la irrealidad frente al indicativo como modo

de la realidad como lo hace Dam y Dam-Jensen (2010). No obstante, de estos últimos autores Vesterinen (*ibid.*) extrae dos conceptos fundamentales para su explicación del subjuntivo: la situación de la declaración y la localización. Con respecto a la situación de la declaración, Vesterinen (2013: 362) argumenta que la actitud del ‘conceptualizador’ a los eventos de su entorno está presente en la oración principal y, a su vez, señala si el evento está ubicado en el dominio de este o no. Vesterinen (2013: 366) toma el concepto de dominio de Langacker (1993) en su *Reference Point Model* para describir las situaciones de posesión y de Maldonado (1995), quien lo aplica al ámbito de los modos bajo un dominio epistémico. Vesterinen (2013: 368) lo extiende una vez más al dominio afectivo. Así, oraciones como *es verdad* pertenecen al dominio epistémico mientras que oraciones como *es una pena* pertenecen al afectivo (*ibid.*). Según esta teoría, cuando el ‘conceptualizador’ considera que algo es real se emplea el indicativo como en las oraciones introducidas por *estar seguro de que, ser verdad que o creer que*, mientras que el ‘conceptualizador’ emplea el subjuntivo para señalar que lo expresado no forma parte de su concepto de realidad como en *ser probable que, ser posible que o dudar de que* (Vesterinen 2013: 369). De este modo, Vesterinen (2013: 370) explica la posibilidad de emplear el indicativo en oraciones como “No creo que tienes el derecho de juzgar a nadie”, donde según el autor, el emisor de la oración ha llegado a esa conclusión y, por tanto, forma parte de su dominio, así como el uso de *quizá(s)* con indicativo o subjuntivo; con el primero para enfatizar el grado de certeza del ‘conceptualizador’. Por otro lado, Vesterinen (2013: 372-373) explica el subjuntivo en oraciones como “Me molesta que lo mires”, ya que el emisor, a pesar de intentar influenciar a alguien, no posee el control sobre otros sujetos. Siguiendo esta línea de argumentación, Vesterinen (2013: 373) explica el subjuntivo en casos volicionales o deónticos en donde el emisor desea que otro sujeto realice algo, lo que también escapa a su dominio como en “Deseo que te guste”. Así, Vesterinen (2013: 374) explica el uso de infinitivo en oraciones en las que el ‘conceptualizador’ es el responsable del evento como “Me molesta preguntar esto”, puesto que el ‘conceptualizador’ tiene control sobre sí mismo.

4.2. El subjuntivo y las teorías polifuncionales

A pesar de que existen infinitas teorías monistas, todavía no se ha llegado a una decisión consensuada sobre una única teoría que recoja el valor del subjuntivo sin dar lugar a excepciones y controversias, como observa Hummel (2001: 79). Como concluye (Hummel 2001: 78), “[t]oda la discusión sobre el subjuntivo se semeja a un laberinto de círculos viciosos que hacen que cada idea nueva termine, tarde o temprano, donde ya habían llegado otros, y, no

raras veces, donde los autores nunca querían llegar”. Como Hummel (2001: 79) explica, “la idea de un valor básico del subjuntivo español, o incluso románico, persigue la discusión científica como si de un fantasma se tratara: intentas capturarlo, se escapa, y, si le das la espalda, acaba persiguiéndote”. Por esta razón, a menudo se explica el subjuntivo como un modo de abarcar aspectos diversos, es decir, que se apoyan las teorías polifuncionales.

Lozano (1972 citado en Zamorano Aguilar 2005: 26) y Rodolfo Lenz (Hummel 2001: 44) adoptan una postura semántica hacia el subjuntivo, al que atribuyen dos usos: el dubitativo mediante verbos como *dudar* y el optativo, mediante verbos como *querer*. Así, Lenz (1935: 453 citado en Hummel 2001: 44) explica el primero como el que “considera los hechos imaginarios como dudosos o meramente posibles (juicios problemáticos) [y] el *optativo* y el *imperativo* los considera como deseables o necesarios (juicios apodícticos)”. No obstante, es entonces cuando el subjuntivo en las oraciones concesivas no se ajusta a ningún tipo de subjuntivo (Hummel 2001: 45). Asimismo, los lingüistas que están a favor de teorías monistas rechazan tales particiones a las que contemplan como innecesarias a pesar de que ellos también son incapaces de aportar una teoría monista (Hummel 2001: 47).

Otras posturas hacia el subjuntivo se adoptan del campo de la semántica y psicología como muestra Goldin (1974 citado en Zamorano Aguilar 2005: 27). Este explica el subjuntivo mediante los conceptos de “reacción” y “presuposición”. Mientras que el primero está ligado a la evaluación de un evento en el que la oración subordinada aparecerá en subjuntivo si la oración principal indica reacción, el segundo hace referencia a la negación o indefinición de la presuposición (*ibid.*).

Como Ahern (2008: 7) observa, en muchas ocasiones se explica el subjuntivo a través de palabras que rigen este modo como “pedir, alegrar o dudar”, como sucede en las gramáticas para estudiantes de ELE. Estas particiones se conocen como la teoría del “subjuntivo desencadenado por determinadas estructuras lingüísticas y / o mentales” (Hummel 2001: 48). De este modo, a través del significado semántico que estas palabras aportan, se llega a la conclusión de que el subjuntivo indica duda, negación o posibilidad (Ahern 2008: 7). Estas clasificaciones se verán en los siguientes capítulos. No obstante, tales desgloses generan problemas, puesto que el indicativo también ofrece estos valores semánticos (*ibid.*). Además, diversos ejemplos contradicen estos valores del subjuntivo como la frase “Está bien que haya llovido”, la cual indica que el hecho de llover ha ocurrido y no existe duda sobre ello (Ahern 2008: 8). No obstante, ya que, como explica Ahern (2008: 12), es complicado encontrar una explicación unificada, explicar el subjuntivo en relación con las distintas expresiones que implican su uso parece acertado. Sin embargo, como Hummel (2001: 26) observa, a pesar de

que la explicación del subjuntivo como modo desencadenado por palabras clave permite la sistematización del uso de este, debido al gran número de reglas que el subjuntivo presenta (Borrego *et al.* muestran 77), tal explicación resulta compleja. Asimismo, Hummel (2001: 30) critica las didácticas que se acogen a reglas que rigen el subjuntivo y para ser cautelosas añaden adverbios como *normalmente* dejando una puerta abierta la elección entre indicativo y subjuntivo.

Por otro lado, algunos autores hacen una mezcla de las teorías monistas. Así, mediante cuatro criterios: dependencia, virtualidad, irrealidad y subjetividad, Martinell (1985 citado en Zamorano Aguilar 2005: 31) intenta explicar el subjuntivo de modo general. De esta manera, Martinell argumenta que el indicativo, contrario al subjuntivo, es independiente e indica realidad y objetividad (*ibid.*). No obstante, como se ha podido observar, el indicativo también puede aparecer en oraciones dependientes (ej. No sé si voy a ir a la fiesta) o para expresar irrealidad (ej. Me compraría una casa).

Si bien es cierto que, como argumenta Hummel, explicar cada uso del subjuntivo resulta un tanto caótico y extenso, creo que las explicaciones unitarias resultan igual o incluso más caóticas, puesto que no solo no han sido firmemente consensuadas, sino que, además, necesitan una infinidad de excepciones. Cabría preguntarse cómo es posible que un alumno adolescente, por ejemplo, cuyos conocimientos lingüísticos son limitados, logre entender los valores que se han propuesto como únicos del subjuntivo cuando ni siquiera los lingüistas apoyan o entienden versiones dispares a las suyas propias. Por su parte, Zamorano Aguilar (2005: 19-20), contrario a las teorías de explicar el subjuntivo en contraposición con el indicativo, establece que para explicar este modo verbal se debe, por un lado, prestar diferente atención al subjuntivo dependiente e independiente y, por otro lado, en el caso del primero, clasificarlo según las estructuras en las que se encuentra, lo que se realizará en el siguiente apartado.

Como se puede observar, si bien las teorías monistas resultan demasiado generales y cuentan con muchas excepciones además de que emplean términos abstractos, las teorías polifuncionales, a menudo, son demasiado exhaustas y podrían saturar al alumnado. Asimismo, ambas teorías cuentan con la problemática de que el indicativo a menudo se solapa con los usos del subjuntivo. Por eso, llegar a un consenso resulta imposible. A continuación, se explicará el subjuntivo desde un punto de vista sintáctico, en primer lugar, y semántico, en segundo lugar, en oraciones subordinadas y en oraciones independientes.

4.2.1. El subjuntivo en oraciones subordinadas

En cuanto a los tipos de oraciones subordinadas con subjuntivo en lo referente a su función, encontramos varios tipos. Por ejemplo, se pueden observar las de complemento directo introducidas por la conjunción *que* en cláusulas nominales para expresar mandato, voluntad o sugerencia (“Quiero que mi hermano juegue con el perro”), las adjetivas introducidas por pronombres relativos (“Quiero comprar una lámpara que sea moderna”) o las adverbiales introducidas por una conjunción (“Voy a salir cuando pueda”) (Busch 2009: 154).

Las subordinadas que cumplen la función de complemento directo son nominales. Estas oraciones están compuestas por un verbo principal seguido de *que* y un verbo dependiente, el cual puede figurar en indicativo o subjuntivo (Zamorano Aguilar 2005: 49). Figurará en subjuntivo si “la acción expresada por el verbo principal influy[e] o trat[a] de influir en la actuación, estado o situación del sujeto del verbo dependiente [o si] constituy[e] una ‘reacción’ (sentimiento o emoción) del hablante” (Fente *et al.* 1972 citado en *ibid.*). Además, cabe mencionar los casos en los que se expresa incertidumbre negada como en “No creo que venga” o verbos cuyo contenido semántico muestran “duda, negación, percepción intelectual, actividades mentales y de lengua” (*ibid.*).

Las oraciones adjetivas o relativas siguen la estructura “Sustantivo/Pronombre + *que* (o demás pronombres relativos) + verbo (ind. o subj.)” (Fente *et al.* 1972 citado en Zamorano Aguilar 2005: 53). La diferencia entre el indicativo y el subjuntivo se explica mediante el concepto de la experiencia/no experiencia o especificidad del antecedente (Zamorano Aguilar 2005: 53-54). No obstante, algunos autores rechazan la explicación de la (no)experiencia y se atienen a la especificidad (Zamorano Aguilar 2005: 56). Así, en el ejemplo “Conozco un lugar que es tranquilo” (Zamorano Aguilar 2005: 53), se emplea el indicativo, pues ese lugar ya ha sido experimentado y es específico. Sin embargo, en la oración “Busco un lugar que sea tranquilo”, el hablante emplea el subjuntivo puesto que no conoce ese lugar; es inespecífico (Zamorano Aguilar 2005: 54). Esta sería la regla generalizada y la que, a menudo, se ofrece en los libros de texto para el aprendizaje de español. No obstante, en ocasiones deberá figurar el subjuntivo como cuando el antecedente en la oración de relativo está bajo el dominio de una negación (ej. No conozco un lugar que sea tranquilo), con fórmulas reduplicativas como “Digas lo que digas no me voy a enfadar” o cuando el antecedente se ve modificado por un cuantificador indicador de una cantidad pequeña como en el ejemplo “Pocos automovilistas habrá que se hayan librado de una multa” (Zamorano Aguilar 2005: 54-55). Además, aunque

con excepciones, generalmente en las oraciones explicativas se emplea el indicativo mientras que las especificativas se forman con indicativo o subjuntivo (Zamorano Aguilar 2005: 55-56).

En cuanto a las oraciones adverbiales, estas presentan la estructura “Verbo principal + partícula subordinante + verbo dependiente (ind. o subj.)” (Zamorano Aguilar 2005: 57). En este grupo, también existen discrepancias entre autores, pero se puede afirmar que las oraciones finales siempre llevan subjuntivo mientras que las causales y consecutivas hacen uso del indicativo excepto si aparecen negadas (Martinell 1985: 52 citado en Zamorano Aguilar 2005: 58). Sin embargo, el indicativo aparece en oraciones concesivas y temporales si se hace referencia a eventos que han tenido lugar o que son reales y el subjuntivo si los hechos no se han realizado o no están verificados (*ibid.*). No obstante, incluso en este apartado se encuentran discrepancias como en el llamado “subjuntivo concesivo polémico” en oraciones como “Aunque está/esté lloviendo, voy a salir” (Zamorano Aguilar 2005: 61).

En el siguiente apartado, se examinarán las diferencias entre el uso de indicativo y subjuntivo en las oraciones subordinadas con más exactitud. Así, se verá cómo el significado del verbo principal cambia en ciertos casos por el uso del indicativo o del subjuntivo. Asimismo, se analizará cómo la especificidad y ciertos adverbios y conjunciones influyen en la elección del modo indicativo o subjuntivo.

4.2.2. El subjuntivo en oraciones dependientes y su contraste con el indicativo

Según los factores semánticos, las oraciones subordinadas pueden aparecer en indicativo o subjuntivo (Gutiérrez Araus 2011: 95). Gutiérrez Araus (*ibid.*) explica que el indicativo se emplea con declaraciones vinculadas a las percepciones como “Veo que estás muy cansada” o a la comunicación “Dijo que estaba muy cansada” en el modo de la aserción. Por el contrario, el subjuntivo al ser considerado el modo de la no-aserción aparece en la negación de esta como en “No veo que seas muy simpático”. Además, el subjuntivo se emplea para expresar deseos como en “Deseo que te diviertas”, en juicios de valor sobre un hecho como en “Me parece bueno que te diviertas”, emoción o sentimiento “Me gusta que leas” y cuando se pretende influir en alguien diferente al sujeto gramatical como ocurre en mandatos o consejos como en “Te aconsejo que digas la verdad” (Gutiérrez Araus 2011: 96).

Como Gutiérrez Araus (*ibid.*) explica, existen verbos cuyo significado cambia por el modo de la oración subordinada. Por ejemplo, el verbo *sentir* con indicativo implica una percepción como en “Siento que está haciendo demasiado calor. Lo noto” mientras que con

subjuntivo implica un sentimiento de desagrado o molestia como en “Siento que esté haciendo demasiado calor. Me molesta.” (*ibid.*). Esto mismo sucede con los verbos de comunicación como *decir* que muestran aserción cuando introducen un indicativo, pero expresan mandato o buscan influir en el oyente cuando introducen un subjuntivo como en los ejemplos “Nos dijo que trabajábamos muy bien. Lo comunicó” frente a “Nos dijo que trabajáramos muy bien. Lo ordenó” (Gutiérrez Araus 2011: 97).

Asimismo, como observa Gutiérrez Araus (*ibid.*), con las oraciones de relativo tanto el indicativo como el subjuntivo pueden ocurrir. El caso del primero se presenta en oraciones en las que el antecedente es específico como en “Busco a un amigo que me ayuda. Lo tengo, pero no sé dónde está”. Por el contrario, el subjuntivo indica un antecedente no específico como en “Busco un amigo que me ayude. Aún no lo tengo” (*ibid.*). En el primer ejemplo, además, la preposición *a* introduce un complemento directo refiriéndose a una persona específica (*ibid.*).

Como Martínez Camino *et al.* (2004: 319) explican, es complicado enseñar cuándo un verbo subordinado (V2) debe aparecer en indicativo o subjuntivo. Martínez Camino *et al.* (*ibid.*) creen conveniente partir de la morfosintaxis antes de empezar con la semántica. En su estudio sobre las subordinadas sustantivas, Martínez Camino *et al.* (*ibid.*) clasifican los verbos de las oraciones principales (V1) en tres grupos: “grupo 1 (GI): querer, grupo 2 (GII): pensar y grupo 3 (GIII): afirmar y alegrarse de”.

	V1			V2
GI	“volición”, “coerción”		que	Subjuntivo
GII	“cognición + incertidumbre”, “percepción”			Subjuntivo
	Negación V1 [“cognición + incertidumbre”, percepción”]			Indicativo (Subjuntivo)
GIII	“actividad mental”	“certeza”		Indicativo
		“hipótesis”		Subjuntivo
		“hecho puntual”		Indicativo
		“hecho habitual”		Subjuntivo
	“comunicación”	“percepción”		Indicativo
		“coerción”		Subjuntivo

Ilustración 2 Clasificación de las subordinadas sustantivas conforme a tres tipos de verbos en Martínez Camino *et al.* (2004: 320)

Como reflejan en la tabla, Martínez Camino *et al.* (2004: 320) explican que los verbos del GI rigen subjuntivo mientras que los del GII el subjuntivo en oraciones afirmativas y el indicativo o subjuntivo en negativas. No obstante, para Martínez Camino *et al.* (*ibid.*) la problemática surge en el tercer grupo. En cuanto a los verbos de “actividad mental”, Martínez Camino *et al.* (2004: 322) explican, mediante el ejemplo “Las chicas se alegran de que, verdaderamente, coméis/comáis verduras”, la diferencia entre el uso de indicativo (coméis) y el subjuntivo

(comáis); mientras que el primero expresa certeza, ya que se entiende que las personas a las que se refieren comen verduras, el segundo expresa hipótesis donde se refleja más la actitud del hablante que la realidad, como expresando deseo. Asimismo, en el ejemplo “Las chicas se alegran de que, en este punto, coméis/comáis verduras”, mientras que el verbo en indicativo (coméis) indica que la acción es puntual, en ese momento, el verbo en subjuntivo (comáis) indica que la acción es habitual e incluso se podría añadir en el final de la oración “todos los jueves” (Martínez Camino *et al.* 2004: 323-324). Así, en el GIII cuando el V1 expresa “actividad mental”, el uso de indicativo o subjuntivo variará en función de la oposición certeza-hipótesis, así como de si el hecho es puntual o habitual (Martínez Camino *et al.* 2004: 324). En cuanto a los verbos de “comunicación”, en el ejemplo “Las chicas acuerdan que nos vemos/veamos a las dos” (Martínez Camino *et al.* 2004: 320), mientras que el verbo en indicativo (vemos) manifiesta una percepción de la realidad, el verbo en subjuntivo (veamos) indica coerción o deseo de que lo establecido en el V2 se ejecute. Como Martínez Camino *et al.* (2004: 322) explican, algo similar ocurre con el verbo *decir*, el cual con un V2 en subjuntivo posee el significado de *mandar*. Por consiguiente, de acuerdo con los tres grupos establecidos por Martínez Camino *et al.* (2004: 325), estos elaboran la siguiente tabla de verbos rectores.

GI ²	GII	GIII	
“volición”	“cognición ³ + incertidumbre”	“actividad mental”	
aconsejar conseguir desear esperar intentar preferir querer recomendar rogar suplicar	apostar a dudar creer enterarse de opinar parecer pensar saber sospechar suponer	adaptarse a alegrarse de arrepentirse de celebrar confiar en enamorar(se) de	enfrentarse a ocuparse de olvidar(se) de sentir soñar con temer
“coerción”	“percepción”	“comunicación”	
exigir mandar negarse a oponerse a ordenar pedir	darse cuenta de notar observar oír ver	acordar(se) de afirmar considerar contar ⁴ contestar decir empeñarse en	explicar informar de hablar de insistir en murmurar recordar responder ⁵

Ilustración 3 Clasificación de verbos rectores según Martínez Camino *et al.* (2004: 325)

Con esta tabla en la que aparecen verbos pertenecientes a los tres grupos mencionados, parece que Martínez Camino *et al.* (2004: 325) dividen el indicativo y subjuntivo por verbos que lo rigen, es decir, que toman una posición polifuncional sobre el subjuntivo. Así, el subjuntivo no tiene un único valor, sino que depende del significado de estos tres grupos de verbos. Además, como Martínez Camino *et al.* (2004: 328) apuntan, la pragmática y el contexto, así como el valor semántico de los verbos, desempeñan un papel importante.

Asimismo, como Gutiérrez Araus (2011: 97) explica, el modo indicativo y subjuntivo están ligados al contexto temporal. Así, el subjuntivo se emplea “cuando la temporalidad del contexto indica posterioridad con respecto al punto de referencia” como en el ejemplo “Estaré durmiendo cuando llegues a casa” (*ibid.*), ya que la acción futura es hipotética. No obstante, la conjunción *cuando* introduce el indicativo para expresar hábitos rutinarios como en “Cuando voy a casa de mi abuela, como mucho” o eventos pasados “Cuando tenía doce años, tocaba el piano”. Como Siever y Wehberg (2016: 159) explican, ciertas conjunciones pueden introducir el indicativo o el subjuntivo dependiendo del significado. A continuación, se presentan las mismas. La conjunción *cuando* introduce el indicativo para hablar de hábitos ((*immer*) *wenn* o *als* en alemán) o cuando el evento en la subordinada sigue a la oración principal como en “Escribo cartas cuando tengo tiempo” (*ibid.*). Por el contrario, *cuando* (*wenn*, *sobald*) introduce subjuntivo cuando el evento en la subordinada sucede tras el evento de la principal y expresa una posible consecuencia en el futuro como en “Te escribiré cuando tenga tiempo” (*ibid.*). Siguiendo la misma regla, también se encuentra la conjunción *después de que* que se puede traducir en alemán como (*immer*) *nachdem* o *wenn* cuando introduce el indicativo como en la oración “Después de que regreso del trabajo, descanso un poco” o como *wenn* cuando introduce un subjuntivo y tiene proyección de futuro como en “Después de que regrese del trabajo, descansaré un poco” (Siever y Wehberg 2016: 160). De igual modo, se puede apreciar la conjunción *hasta que* cuya traducción en alemán es *bis*, que mantiene esa proyección al futuro con el subjuntivo como en “Trabajaré hasta que el bebé nazca”, mientras que en indicativo indica hábito como en “Nada hasta que se cansa” (Siever y Wehberg 2016: 161). También la conjunción concesiva *aunque* presenta rasgos similares y se traduce como *selbst wenn* o *auch wenn* cuando introduce indicativo como en “Aunque Ana trabaja mucho gana poco” y como *obwohl* cuando introduce subjuntivo “Aunque Ana trabaje mucho ganará poco” (Siever y Wehberg 2016: 161-162). Este principio también se aplica a la conjunción *por mucho que* traducida como *selbst wenn* cuando introduce indicativo como en “Por mucho que comes, no engordas”, mientras que se traduce por *selbst wenn* con proyección de una posibilidad futura con subjuntivo como en “Por mucho que comas no engordas” (Siever y Wehberg 2016: 163). Por otro lado, la conjunción *mientras* introduce el indicativo cuando tanto la acción de la oración principal sucede paralelamente a la acción en la subordinada y se traduce como *während* como en “Mientras hago la cena, escuchas las noticias” (*ibid.*). Por el contrario, *mientras* introduce el subjuntivo para expresar condición y se traduce como *solange* como en “Mientras no hagas los deberes, no podrás jugar” (*ibid.*). Algo parecido ocurre con *siempre que* que implica condición con subjuntivo (*vorausgesetzt, dass*) como en “La invitaré siempre que

estés de acuerdo” mientras que tiene una función temporal con indicativo (*jedesmal, wenn*) como en “Siempre que la vemos está de prisa” (Siever y Wehberg 2016: 164). Con la conjunción *cada vez que* ocurre algo similar y queda traducida como *jedesmal, wenn* en alemán cuando aparece con indicativo y tiene valor de hábito como en “Me sentía mal cada vez que estaba en casa de Almudena”, mientras que se traduce como *jedesmal, wenn* o *sobald* cuando introduce una condición y posibilidad en el futuro como en “Cada vez que veas una rosa, pensarás en mí” (Siever y Wehberg 2016: 165). Como explican Siever y Wehberg (*ibid.*), los ejemplos citados hasta ahora presentan similitudes, ya que el indicativo muestra la facticidad de los hechos además de que la oración subordinada aparece en presente o en pasado mientras que el subjuntivo posee un valor de futuro, valor en el que se posiciona la oración subordinada. Además, como Siever y Wehberg (*ibid.*) explican, la percepción subjetiva del hablante en estos casos no es de importancia pues las reglas se atienen a esta futuridad.

La conjunción *así (es) que* seguida de indicativo tiene o bien el valor consecutivo (*so dass*) como en “No tengo mucho dinero, así es que no voy mucho al cine” o bien el valor temporal de un hábito (*sobald*) como en “Todos los días me llama así que llega a la oficina” (Siever y Wehberg 2016: 166). En cambio, esta conjunción introduce el subjuntivo con valor temporal de una proyección futura (*sobald*) como en “Así que cumpla los cincuenta, haré una fiesta con todos mis amigos” (*ibid.*). Por otro lado, las conjunciones *de modo/manera/forma que*, cuya traducción alemana es *so, dass*, introducen el indicativo para introducir una consecuencia que es real como en “No le pagaban bien [...]; de modo que se marchó” (Siever y Wehberg 2016: 167-168). Sin embargo, estas conjunciones introducen subjuntivo cuando se expresa una consecuencia hipotética como en “¿Cómo hablar de forma que la gente te quiera oír?” o para expresar la intención del hablante como conjunción final como en “El [sic] habló de manera que todos pudieran entender su explicación” (*ibid.*).

Como se ha expuesto, el indicativo compite con el subjuntivo en las oraciones subordinadas haciendo que se produzca un cambio en el significado. Así, la combinación de ciertos verbos o conjunciones con indicativo o subjuntivo alteran el significado de estos.

4.2.3. El subjuntivo en oraciones independientes

Según Shawl (1975 citado en Zamorano Aguilar 2005: 33) aprender el subjuntivo en base a estructuras sintácticas facilita la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, como Zamorano Aguilar (*ibid.*) observa, para la enseñanza de español como lengua extranjera es importante que exista una “teoría coherente del subjuntivo”. Por esta razón, Zamorano Aguilar

(2005: 46-61) recoge un listado de circunstancias en las que el subjuntivo aparece en secuencias independientes, secuencias dependientes y secuencias interdependientes. Como Zamorano Aguilar (2005: 47-48) recoge, dentro de las primeras se encuentran las siguientes:

1. En imperativo negativo y en el imperativo afirmativo con *usted*, *ustedes* y *nosotros*, y en oraciones seguidas de *que* con tercera persona de singular y plural. Como ejemplos, encontramos “no comas”, “coma” o “¡Que coma cuando quiera!”.
2. Tras los adverbios de duda: *quizá(s)*, *tal vez* y *acaso*. Estos adverbios, como explica Martinell (1985 citado en *ibid.*), a su vez, pueden introducir un verbo en indicativo; la elección entre este último modo y el subjuntivo será determinada por el grado de certeza que quiera indicar el emisor.
3. Frases exclamativo-desiderativas introducidas por *ojalá*, *así*, *quién*.
4. Oraciones exclamativas desiderativas introducidas por *que* como en “¡Que descanses!”.
5. Fórmulas reduplicativas como “Llame quien llame, no le abras la puerta”.
6. Expresiones precedidas por *como* y *lo que* con valor de aceptación o conformidad. Como en el ejemplo “¡Como tú digas!”
7. Tras “según con valor condicional o concesivo” como en “¡Según cómo te portes!
8. Las llamadas “construcciones fijas” por Martinell (1985 citado en *ibid.*) con valor concesivo-condicional como en “que yo recuerde”.
9. Para expresar un “deseo vehemente, una maldición o una contrariedad” (*ibid.*) como en “¡Maldita sea la hora en que se me ocurrió venir!”
10. Según Martinell (1985 citado en *ibid.*), se podrían también añadir los “subjuntivos usados como interjecciones” como “¡Diga!” o “¡Vaya!”

Como Sastre (1997 citado en *ibid.*) explica, estos usos citados atienden a cuatro categorías: “la expresión de deseo [...], la expresión de posibilidad o probabilidad [...], la expresión de ruego, consejo o mandato [...] [y las] expresiones lexicalizadas (que + presente subjuntivo [...] e interjecciones)”. Asimismo, cabe mencionar que el listado arriba citado varía en función de los distintos autores (Zamorano Aguilar 2005: 47-48). Además, para este trabajo, merecen ser destacados el primer y cuarto punto, los cuales guardan una estrecha relación con el imperativo, como se verá en el siguiente capítulo.

La autora Gutiérrez Araus (2011: 94) simplifica los usos del subjuntivo en oraciones independientes en dos: en la modalidad desiderativa y la dubitativa. La primera, con entonación exclamativa, expresa deseo y está introducida por “**que, ojalá, quién, así** (en deseos peyorativos) o, por el simple subjuntivo en plegarias religiosas” (*ibid.*). No obstante, como Gutiérrez Araus (*ibid.*) explica, en estos casos se sobreentiende que existe un verbo de deseo.

Por ejemplo, en “¡Así le suceda a toda tu familia!” el verbo implícito es *deseo* (Gutiérrez Araus 2011: 94). La segunda modalidad viene introducida por adverbios de duda como “**quizá, tal vez, acaso, o los adverbios en -mente** que indican duda: **posiblemente, probablemente, seguramente**” (*ibid.*). Estos admiten también el indicativo en función del grado de presuposición del hablante (Gutiérrez Araus 2011: 95). No obstante, como Gutiérrez Araus (*ibid.*) explica, coloquialmente existen ciertos modificadores de duda que introducen el indicativo como “**a lo mejor, igual, lo mismo, etc.**, muy frecuentes en España, o **de repente** (Argentina, Venezuela), **capaz que** (Perú, Ecuador, etc.), etc.” como en el ejemplo “A lo mejor no podemos vernos esta tarde”. Sin embargo, si el modificador de duda incluye la conjunción *que* e introduce una subordinada, entonces, se requiere el subjuntivo como con *puede que* o *es posible que* (*ibid.*). Así, por tanto, Gutiérrez Araus (2011) no incluye el imperativo en su clasificación.

Como se puede observar, la estructura sintáctica influye en la decisión entre indicativo y subjuntivo. Así, determinadas estructuras exigen solo el subjuntivo como el imperativo negativo y el imperativo afirmativo con las terceras personas o las oraciones exclamativas con valor desiderativo introducidas por *que*. Estos dos valores del subjuntivo son los dos puntos que presentan relevancia para el presente trabajo dado su relación con el imperativo. Asimismo, como se ha expuesto, dependiendo de los lingüistas, los valores del subjuntivo en oraciones independientes se pueden clasificar en dos o cuatro grupos como grupos genéricos como, por ejemplo, la modalidad dubitativa y la desiderativa.

5. El imperativo en su relación con el subjuntivo

Como Hummel (2001: 213) explica, la controversia sobre el estatus como modo del imperativo permanece hasta la actualidad. Según el DRAE (2014) el modo imperativo es el “modo que denota principalmente mandato, ruego o exhortación; p. ej., *callad, callaos*.”. No obstante, para algunos lingüistas el imperativo “es una variante de uno de los dos modos principales [que] tiene como argumento decisivo la posibilidad de usar formas de subjuntivo para la función de imperativo en español” (Hummel 2001: 213). Como Hummel (2001: 213-214) explica, el problema radica en que el imperativo es un híbrido entre formas propias (por ejemplo *¡Ven!*, que es irregular, o el imperativo de *vosotros*), formas de presente de indicativo como el uso de la tercera persona del singular para dar mandatos a la segunda persona de singular (por ejemplo, *¡Marcha!*) y formas del presente de subjuntivo como en todos los mandatos negados además de las formas afirmativas de *usted* y *ustedes*. Así, entre estas

declaraciones de Hummel y lo expuesto en el segundo capítulo, decidir si el imperativo es un modo por sí mismo con su propia forma o si, por el contrario, toma prestadas sus formas del subjuntivo y no goza del estatus de modo sino de modalidad, es complicado.

Numerosos lingüistas sostienen que las formas de imperativo son, en realidad, las formas del subjuntivo. Así, Moreno Burgos (2015: 1) compara el imperativo con el presente de subjuntivo concluyendo que “no existe ninguna razón de peso para sostener que una y otra son categorías lingüísticas diferentes”. Tras considerar la posibilidad de que se trate de un caso de polisemia en donde el morfema flexivo posea dos significados (imperativo y subjuntivo), Moreno Burgos (2015: 2-3) se plantea si, por el contrario, el imperativo y el subjuntivo son lo mismo. Alcina y Blecua (2001: 805) explican que la primera persona del plural y tercera de singular y plural han sido añadidas al modo imperativo. Estos autores (*ibid.*) consideran estos casos como pertenecientes al subjuntivo y hablan así de un uso imperativo. En cuanto al imperativo, para Alcina y Blecua (2001: 813) este modo solo existe en las dos formas de segunda persona en singular y plural desde un punto de vista sintáctico, ya que, semánticamente, para estos autores es un subjuntivo. Además, particular atención reciben las oraciones independientes introducidas por la conjunción *que*.

En general, las oraciones independientes con el subjuntivo introducido tras *que* son consideradas como subordinadas de una oración principal elidida. En la explicación sobre el subjuntivo en oraciones independientes que Busquets y Bonzi (1993: 12) aportan, se pueden observar tres usos: imperativo (“¡Que pase el siguiente!”), desiderativo (“¡Que se diviertan mucho!” u “¡Ojalá llueva!”) o dubitativo (“Quizá llueva mañana”). Así, en el primer ejemplo se puede apreciar el valor imperativo del subjuntivo tras ser introducido por *que*. Asimismo, Busquets y Bonzi (1993: 13) observan el imperativo indirecto en oraciones como “Te digo que cierres la puerta”. Además, para explicar el imperativo, Busquets y Bonzi (1993: 14) establecen cuatro criterios: órdenes afirmativas, órdenes negativas, vocativos (“Oye, ¿qué hacemos?”) o exhortaciones (“Oigamos lo que dice el telediario”). Dentro de los dos primeros grupos, las órdenes, Busquets y Bonzi (*ibid.*) no solo emplean ejemplos como “¡Come!” o “¡No comas!” , sino que además emplean la construcción en subjuntivo como “Te ordeno/prohíbo que comas”. Sorprende que, bajo la rúbrica de imperativo, estén expuestas estas construcciones de subjuntivo estableciéndose, por tanto, una correlación entre las oraciones en imperativo y las oraciones con subjuntivo introducidas por *Te ordeno/prohíbo que*, más allá de la morfología. Sin embargo, al explicar la formación del imperativo, mientras que del imperativo afirmativo Busquets y Bonzi (1993: 28) no aportan ninguna explicación, aclaran que las formas negativas son las correspondientes al subjuntivo.

Del mismo modo, Ahern (2008: 8) observa que el subjuntivo se encuentra en mandatos y peticiones como en “¡Váyanse!”. Esto resulta interesante porque, a pesar de ser un ejemplo claro de imperativo, Ahern lo cataloga como empleo del subjuntivo al igual que Busquets y Bonzi (1993). Además, Ahern (2008: 8, 80) explica las oraciones independientes con subjuntivo precedido por la conjunción *que* en construcciones desiderativas (“¡Que se besen!”, “¡Que aproveche!”) o de modalidad optativa (“¡Que estudien!”) como subordinadas a un predicado omitido que expresa voluntad o deseo como “digo, exijo, deseo”. Por esta razón, estas construcciones reciben el nombre de pseudoindendientes, dado que no son completamente independientes (Ahern 2008: 79-80). Desde mi punto de vista, es aquí donde se puede observar una estrecha relación entre el imperativo y el subjuntivo, pues ambas estructuras expresan comandos y en los casos en los que ambos comparten las formas la conjunción *que* podría ser omitida (ej. *¡(Que) estudien!*), a pesar de ofrecer significados un tanto diferentes. Asimismo, Ahern (2008: 81) establece una relación entre el subjuntivo e imperativo, en concreto, en la modalidad de imperativo indirecto, “enunciados que expresan órdenes, sugerencias o peticiones, donde se emplea el subjuntivo como una forma de imperativo”. Ahern (*ibid.*) explica este caso con dos ejemplos: “Siéntate” y “Siéntese”. Según esta autora (*ibid.*), el segundo verbo morfológicamente se presenta en subjuntivo, aunque según su uso y función se considere frecuentemente un imperativo. Así, Ahern (*ibid.*) explica que el subjuntivo “suple las formas de imperativo cuando el sujeto no es de segunda persona (*tú* o *vosotros*) [y que] [l]as formas de subjuntivo suplen a las de imperativo también en las oraciones imperativas negadas” (*ibid.*).

Busch (2009: 148) también explica que las oraciones independientes están implícitamente subordinadas a una oración principal. Así, explica los ejemplos “¡Qué [sic] viva el rey!” como subordinada a “Queremos que viva el rey” o “¡No vayas con él!” subordinada a “No quiero que vayas con él” (*ibid.*). No obstante, una vez más, este penúltimo ejemplo no está introducido por *que* y podría ser considerado un imperativo en su forma negada. Busch (2009: 153), al igual que Busquets y Bonzi (1993: 12), indica que las oraciones independientes con *ojalá* estarían subordinadas a, por ejemplo, “quiero que”, es decir, para este autor tanto las oraciones imperativas como las oraciones independientes con subjuntivo estarían subordinadas a una unidad mayor y, por tanto, para él, el subjuntivo constituye el modo de la subordinación.

Moreno Burgos (2015: 3) también compara el subjuntivo con el imperativo en oraciones independientes introducidas por la conjunción *que*. Así, según Moreno Burgos (2015: 5), el significado de las oraciones “Te pido que te acuerdes” y “Acuérdate” es el mismo a pesar de presentar distintas formas, pero las formas son iguales en caso negativo “Te pido que no me lo

recuerdes” o “No me lo recuerdes”. Para justificar que en oraciones como “Que duermas bien” el verbo se encuentra en modo subjuntivo, como se ha visto, se ha propuesto que el verbo principal está elidido (Moreno Burgos 2015: 11). No obstante, Moreno Burgos (2015) es crítico con semejantes comparaciones. Según él, estas oraciones podrían ser vistas como oraciones independientes en imperativo, no en subjuntivo. Además, como Moreno Burgos (2015: 11) explica, resulta complicado decidir qué verbo es el que está elidido (espero, quiero, deseo, etc.). Asimismo, este autor (2015: 11-12) argumenta que otras formas de subjuntivo no podrían aparecer en estas construcciones (“*Que te divirtieras”), ya que serían agramaticales, que estas oraciones hacen referencia a eventos en vez de a estados y que la conjunción *que* no es subordinante y da pie a una información conocida, es decir, al tópico o tema. Así, de acuerdo con Moreno Burgos (2015: 15), el imperativo no solo es empleado para dar órdenes, sino que existen otros tipos de imperativo con valor temático como el de cortesía (“Que te mejores”), retórico (“Que lo diga mamá”), desiderativo (“Que llueva”) y expresivo (“¡Que se diga eso de ti!”) contrario al pensamiento de que estas son oraciones pertenecientes al subjuntivo independiente. No obstante, como Moreno Burgos (2015: 16) apunta, quedaría por explicar por qué el subjuntivo aparece en oraciones independientes tras la interjección *ojalá* y tras ciertos complementos adverbiales como *probablemente*.

Como Sansiñena *et al.* (2015: 257) explican, aunque las oraciones independientes introducidas por *que* con valor de orden, a lo que denominan *displaced directives* (en español, directivas desplazadas), se asemejan a las oraciones imperativas, estas no son idénticas. Así, Sansiñena *et al.* (2015: 258) observan las siguientes diferencias. Mientras el imperativo solo puede referirse a la segunda persona y a un interlocutor que debe ejecutar la orden otorgada en un estilo directo, las oraciones con *que* y subjuntivo pueden referirse a todas las personas, el interlocutor no ha de estar presente, y se encuentran en estilo indirecto (*ibid.*). Además, Sansiñena *et al.* (2015: 260) emplean el concepto de Langacker (1987) de *grounding* (anclaje) afirmando que los imperativos se atienen a este, ya que se cumplen las *felicity conditions* (condiciones de adecuación), pero las directivas desplazadas no. Precisamente, ya que las oraciones con *que* cubren todas las personas, estas funcionan como complementarias a los imperativos, pero no como sustitutivas (Sansiñena *et al.* 2015: 271). No obstante, se puede apreciar un caso en donde las oraciones independientes prestan casi el mismo significado que las oraciones en imperativo. Así, Hummel (2001: 217) cita el ejemplo de Alarcos Llorach en el siguiente diálogo: “-Pedro, ¡ven! - ¿Qué? -Que vengas” donde la semántica del imperativo y la del subjuntivo es prácticamente la misma. Así, la reduplicación del mandato en imperativo ocurre en subjuntivo.

Autores como Lozano (1990: 1123) son de la opinión que el imperativo y el subjuntivo deben ser separados a pesar de compartir muchas formas para aportar a los estudiantes una representación gráfica más adecuada. Así, argumenta que el modo defectivo del imperativo, así como las diferencias semánticas entre imperativo y subjuntivo, hace establecer una diferencia entre ambos.

El imperativo presenta rasgos propios. Como Hummel (2001: 214) observa, el imperativo sí es “una categoría lingüística muy bien marcada”, puesto que carece de sujeto y se presenta en una entonación apelativa, lo que considera una marca formal. Además, tradicionalmente, a menudo se ha considerado el imperativo como un modo propio debido a su aparición en oraciones independientes, su carácter defectivo, ya que solo acepta las formas de segunda persona, su carencia de tiempo gramatical y la permisión de los pronombres enclíticos (Moreno Burgos 2015: 6). Asimismo, Alcina y Blecua (2001: 755), explican que el imperativo debe ser visto en oposición al subjuntivo e indicativo por estas razones además de que el imperativo no puede aparecer con los adverbios *quizá* ni *no*, ni presentar sujeto a no ser que se trate de un vocativo. Además, psicológica y semánticamente este modo de mandato y de segunda persona sólo posee función apelativa y no representativa (*ibid.*). Sin embargo, Moreno Burgos (2015: 6) refuta estos argumentos, ya que el indicativo también aparece en oraciones independientes además de que el imperativo de primera persona de plural (ej. hablemos) es también posible y las formas para *usted* y *ustedes* son en sí formalmente terceras personas y los pronombres enclíticos solo pueden figurar en construcciones afirmativas. Asimismo, Hummel (2001: 215) menciona que la propia situación comunicativa es una marca de imperativo, ya que tanto la persona que da la orden como la que la recibe aparecen implícitas en el imperativo; por ejemplo, “¡Ven!” corresponde a “(Te ordeno) que (tú) vengas”, lo que es similar a lo expuesto anteriormente por Sansiñena *et al.* (2015) acerca de las directivas desplazadas. No obstante, Hummel (2001: 216) argumenta que el imperativo es “una *modalidad gramaticalizada*”. Según Marcos Marín *et al.* (2002: 231), el imperativo presenta un paradigma defectivo, puesto que sólo está formado por las formas de la segunda persona y la distinción del tiempo es inexistente al contrario que en el latín. Así, el modo imperativo, a pesar de no disponer de morfema de tiempo, implica que la orden que el emisor emite debe ser cumplida por el receptor posteriormente a haberla escuchado, es decir, el imperativo no permite tiempo pasado (Marcos Marín *et al.* 2002: 232). Como estos autores (Marcos Marín *et al.* 2002: 231) constatan, tan sólo las formas de segunda persona de singular y plural son formas propias del imperativo.

Además, como Hummel (2001: 218) apunta, lo que expresa el imperativo y el subjuntivo no es lo mismo; mientras que el subjuntivo puede funcionar como sustitutivo del imperativo,

viceversa no funciona. Tomando de referencia a Mariner Bigorra (citado en *ibid.*), este autor explica que la “diferencia entre el subjuntivo en su uso apelativo (optativo) y en el imperativo” es que el primero expresa un contenido más general. En el ejemplo que Bigorra (citado en *ibid.*) proporciona, existe una diferencia entre “¡Mudo quédate!” y “¡Mudo te quedés!”; mientras que con la primera oración el interlocutor ordena directamente al oyente que no hable, en el segundo se “presenta la acción como viniendo de ‘algún lugar’” (Hummel 2001: 219), por ejemplo, de los magos que, haciendo uso de factores sobrenaturales, podrían conseguir que el oyente quedase mudo. Así, Hummel (*ibid.*) explica que “[e]l subjuntivo presenta el enunciado en un nivel existencial, mientras el imperativo se mantiene en la pragmática cotidiana”. Por tanto, ambos modos no presentan el mismo significado.

Caber destacar la entonación apelativa del imperativo que, aunque conforma el imperativo, no es exclusivo de este modo. Autores como Alarcos (1994 citado en Gutiérrez Araus 2011: 91), explican que “el imperativo comporta un valor enfático en la apelación, señalado por sus propios significantes y precisamente este rasgo del imperativo se contagia a las formas de subjuntivo de primera y tercera personas, cuando manifiestan el valor apelativo en lugar de los suyos propios”. Así, Gutiérrez Araus (*ibid.*) aporta los siguientes ejemplos: “Veámoslo” o “Sálvese quien pueda” (con el uso de *se* impersonal). No obstante, se puede emplear una entonación apelativa con otras formas verbales que no pertenezcan al imperativo para inducir esta modalidad (*ibid.*). Por ejemplo, se puede emplear el presente de indicativo en oraciones como “Vas a la cocina y me traes una jarra de cerveza” (*ibid.*). Además, el infinitivo introducido por la preposición *a* como en “¡A comer ahora mismo!” es también frecuente, así como su variante coloquial e incorrecta sin *a* como en “*¡Comer poca carne, hijos!” (*ibid.*), pero correcto en instrucciones escritas como en recetas “Poner el agua a hervir” (Gutiérrez Araus 2011: 92). Además, está permitido emplear el infinitivo precedido por *no* en prohibiciones escritas como en “No fumar en los lavabos” (Gutiérrez Araus 2011: 91). Finalmente, el futuro de indicativo también puede conllevar connotaciones de mandatos, aunque su función no es apelativa, en contextos como en la elaboración de normas “Amarás a tu padre y a tu madre” (Gutiérrez Araus 2011: 92). Según Marcos Marín *et al.* (2002: 231), “[l]a escasez de formas imperativas y las restricciones que ciertas construcciones imponen en la utilización del imperativo son la causa de que se empleen con valor apelativo otras formas verbales (sobre todo el presente de subjuntivo, pero también el presente y el futuro de indicativo, el infinitivo, etc.)” y argumentan que en las construcciones negativas no se puede emplear las formas imperativas. Esto demuestra que estos autores creen que el subjuntivo es un sustituyente del imperativo. Del mismo modo, Gutiérrez Araus (2011: 90) también

caracteriza así el imperativo, del que explica que es la representación de la modalidad apelativa. Además, Gutiérrez Araus (*ibid.*) añade que cuando las características mencionadas no se cumplen, se emplea el subjuntivo. Así, las órdenes en negativo o las oraciones independientes con función apelativa/exhortativa aparecerían en subjuntivo como en los ejemplos “¡No trabajes tan intensamente!” o “Que llames a Luisa ahora mismo” (*ibid.*). No obstante, Gutiérrez Araus (*ibid.*) incluye el subjuntivo en órdenes en afirmativo con *usted* o *ustedes* como “Márchese a su casa”. Así, explica que, por estas razones, a veces, el imperativo se considera como una variante del subjuntivo y no como un modo propio (*ibid.*). De hecho, desde un punto de vista histórico, en la Edad Media se empleaba el subjuntivo en vez del imperativo como en “Oyas, sobrino, tú Felez Muñoz” (Cid 2634 citado en Hummel 2001: 218). Como Marcos Marín *et al.* (2002: 223) observan, al explicar el valor del presente de subjuntivo, a este le atribuyen el “valor imperativo”. De este modo, establecen una conexión entre ambos modos y explican que “en las gramáticas tradicionales era común que el paradigma del imperativo se viera completado con formas del presente del subjuntivo” (*ibid.*). Además, añaden que el empleo del presente de subjuntivo para *usted* y *ustedes* en mandatos en afirmativo aportan un matiz de cortesía (*ibid.*). En cuanto al imperativo en oraciones negativas, este es explicado como el uso del presente de subjuntivo (*ibid.*). En el caso de ser necesarios los pronombres de complemento directo e indirecto, estos se convierten en pronombres clíticos pospuestos en construcciones afirmativas (“entreguelo”), lo que no sucede en construcciones negativas (“no lo entregue”) (*ibid.*)

En cuanto al tema de la modalidad explicado en el segundo tema, Hummel (2001: 221) explica que el imperativo “puede ser entendido como *modalidad*, es decir, como algo que se distingue a través de un rasgo específico de lo que expresan, en un nivel más abstracto, los modos”. Así, Hummel (*ibid.*) explica que el imperativo es una modalidad gramaticalizada, ya que posee un componente pragmático. Del mismo modo, otros autores como Hernández Alonso (1996 citado en *ibid.*) explican que, excepto el imperativo, “ninguna forma verbal posee una modalidad exclusiva”. Por tanto, estos autores establecen que el indicativo y el subjuntivo presentan un carácter más abstracto mientras que el imperativo es más concreto y directo (Hummel 2001: 221-222). Autores como Guillaume (1993 citado en Hummel 2001: 222) emplean los términos de Saussure y categorizan el imperativo como *parole* mientras el indicativo y subjuntivo como *langue*. Además, como Sansiñena *et al.* (2015: 269) observan, conviene recordar que los imperativos pueden servir una función discursiva como es el caso de *mira* u *oye* cuya función es apelar a la atención del interlocutor y han experimentado un *bleaching* lexical, ya que estas expresiones se usan sin esperar que el receptor mire u oiga. Así,

Sansiñena *et al.* (2015: 270) explican que los usos prototípicos del imperativo son actos directivos como comandos y peticiones y los usos menos prototípicos son los ruegos y permisiones.

Como se ha explicado en este capítulo, decidir si el imperativo es un modo o una modalidad no está exento de polémica. Además, ya que el imperativo es un híbrido entre formas propias y el subjuntivo, se generan debates. Así, mientras algunos lingüistas explican que el imperativo toma muchas de sus formas del subjuntivo, otros argumentan que el imperativo es un modo distinguido. Los primeros encuentran un valor semántico, además de un valor morfológico, compartido por ambos modos. No obstante, los segundos opinan que el imperativo muestra rasgos específicos como el uso de pronombres enclíticos, su imposible combinación con otros adverbios y su valor pragmático, ya que los interlocutores tienen que estar presentes en la conversación. Finalmente, las oraciones independientes introducidas por la conjunción *que* presentan otro debate, puesto que se pueden considerar dependientes a un verbo elidido como *exigir*, *pedir* o *desear*. Asimismo, desde un punto de vista pragmático, aunque estas oraciones no sean exactamente idénticas al uso del imperativo, semánticamente guardan una estrecha relación. Es por esta relación tan estrecha que guardan ambos modos que creo conveniente tratarlos en el aula paralelamente, ya que, así, los alumnos podrían aprender una estructura tan importante como el subjuntivo desde los inicios y evitar problemas futuros. Tras haber visto tanto la teoría sobre el subjuntivo como la teoría del imperativo, en el siguiente capítulo se analizará cómo abordan estos temas los libros de texto utilizados en Austria.

6. La enseñanza del imperativo y del subjuntivo en los libros de texto en Austria

Libro (serie)	Introducción del imperativo y del subjuntivo	Relación explícita entre ambos
<i>¡Adelante!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elemental (A2) (9 temas): tema 5: sólo en afirmativo (<i>tú</i> y <i>vosotros</i>) + irregulares Tema 8: afirmativo + pronombres objeto + verbos reflexivos • Intermedio (B1) (8 temas): tema 4: forma educada (<i>usted</i> y <i>ustedes</i>) + 2 pronombres Tema 5: subjuntivo + imperativo negativo 	Sólo con las formas de imperativo negativo.

<i>Aula Internacional neu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 2 (A2) (10 temas): tema 8: imperativo afirmativo • Aula 3 (B1) (12 temas): tema 5: imperativo afirmativo + negativo + pronombres <p>Tema 6: subjuntivo</p>	No; imperativo en cuadros.
<i>Caminos Austria</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (A2+) (9 temas): tema 3: imperativo afirmativo (<i>tú, usted, ustedes</i>) + algunas formas irregulares + pronombres enclíticos. Contexto: consejos para dormir bien (<i>usted</i>) y dar permiso (práctica controlada) <p>Tema 5: imperativo negativo (<i>tú, usted, ustedes</i>) + irregulares. Se explica que se forma de la primera persona de singular de presente de indicativo.</p> <p>Tema 8: subjuntivo + irregulares (<i>ir, tener, ser</i>) + desencadenantes (<i>querer que, desear que, para que...</i>)</p> <p>Tema 9: imperativo con <i>vosotros</i> + repaso de todo el imperativo. Contexto: consejos para que los extranjeros se comuniquen en Austria e instrucciones de la directora de la escuela (este último ejercicio combina el imperativo y el subjuntivo)</p>	En el tema 9, se explica que el imperativo negativo es igual que el subjuntivo, pero no se asocia el imperativo afirmativo de <i>usted</i> y <i>ustedes</i> con el subjuntivo.
<i>Caminos neu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A1 (12 temas): tema 3: indicaciones con <i>tener que</i> • A2 (12 temas): tema 3: imperativo afirmativo (<i>tú, usted, ustedes</i>) + algunas formas irregulares en un contexto de “gimnasia en la oficina” <p>Tema 6: imperativo negativo (<i>tú, usted, ustedes</i>)</p> <p>Tema 10: subjuntivo con “Auslöser für den Subjuntivo: <i>querer que, desear que, para que...</i>”</p> <p>Tema 11: imperativo con <i>vosotros</i> + repaso de todo el imperativo</p>	Solo en el tema 11 (A2) en el negativo (no se dice nada del afirmativo con relación al subjuntivo).
<i>Club Prisma: Método de español para jóvenes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A1 (10 temas): tema 10: imperativo afirmativo, regulares e irregulares + pronombres en un contexto para instrucciones en el cajero e indicaciones en la calle • A2 (10 temas): tema 10: imperativo afirmativo, imperativo negativo y presente de subjuntivo • A2/B1 (10 temas): tema 4: imperativo afirmativo, negativo e imperativo fosilizado 	No; aunque se presenta el subjuntivo en el A2, se parte del imperativo de <i>usted(es)</i> para formar el resto de las formas de imperativo.
<i>Compañeros</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A1 (9 temas): tema 6: imperativo afirmativo (<i>tú</i>) • A2 (9 temas): tema 5: imperativo afirmativo y negativo • B1.1 (9 temas): tema 4: subjuntivo <p>Tema 5: imperativo en afirmativo y negativo</p>	No; imperativo en cuadros.
<i>Con Gusto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A1 (12 temas): tema 6: imperativo afirmativo • A2 (12 temas): tema 7: imperativo negativo • B1 (12 temas): tema 2: repaso imperativo + subjuntivo 	Solo con las formas de

		imperativo en negativo.
<i>Eñe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A1 (9 temas): tema 9: imperativo afirmativo (<i>tú y usted</i>) + irregulares • A2 (9 temas): tema 6: pronombres con imperativo (sigue enfocado a <i>tú y usted</i>) • B1.1 (tema 1-6): tema 2: subjuntivo (<i>me gusta que...</i>) Tema 3: subjuntivo (<i>te recomiendo que/ es necesario que</i>) Tema 4: subjuntivo (<i>no creo que/ es importante que</i>) Tema 5: subjuntivo (<i>quizás, tal vez...</i>) • B1.2 (tema 7-12): aparece el subjuntivo en negación de opiniones, deseos, oraciones de relativo, oraciones temporales, expresión de sentimientos y proposiciones, prohibiciones/permiso. 	No; el imperativo con <i>ustedes, vosotros</i> y el imperativo en negativo no aparecen.
<i>Español en marcha (SGEL)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (A1) (10 temas): tema 5: imperativos regulares e imperativo afirmativo (<i>tú y usted</i>) en el contexto de recetas Temas 6: imperativos irregulares para dar indicaciones • 2 (A2) (10 temas): tema 7: imperativo afirmativo y negativo + pronombres, pero solo <i>tú y usted</i>. Además, subjuntivo para expresar deseos (“¡Que te mejores!” o “Espero que vengas a mi boda”) Tema 10: cuando + indicativo/subjuntivo • 3 (B1) (10 temas): tema 3: subjuntivo en relativas Tema 5: subjuntivo (<i>para que</i>) + imperativo (todas las formas en conexión con el subjuntivo + formas irregulares) 	Sorprende que, en el A2, a pesar de enseñar el subjuntivo y el imperativo en el tema 7 no se hace una conexión entre ambos, sino hasta el B1, tema 5.
<i>Perspectivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A2 (15 temas): tema 10: imperativo afirmativo (<i>tú, usted, ustedes</i>) Tema 11; imperativo negado (<i>tú, usted, ustedes</i>) • B1 (12 temas): tema 4: imperativo de <i>vosotros</i> mediante actividad de descubrimiento. • Perspectivas Austria 3, B1 (9 temas): tema 1: repaso del presente de subjuntivo (oraciones relativas). Tema 3: subjuntivo con verbos de esperanza, voluntad, sentimiento y recomendación + perfecto de subjuntivo Tema 4: subjuntivo con expresiones de sentimiento y expresiones impersonales Tema 5: repaso de imperativo en afirmativo y negativo 	Parcialmente, la conexión se establece en el B1, pero parece como si solo se refiriera a la segunda persona de plural (<i>vosotros</i>). En Perspectivas Austria 3, solo se compara el imperativo negativo con el presente de subjuntivo.

Como se puede observar en la tabla, existe una tendencia a explicar primero el imperativo afirmativo, unas unidades después el imperativo negativo y, tras esto, el presente de subjuntivo. Mientras que numerosos libros de texto no hacen explícita la relación entre los modos imperativo y subjuntivo como *Aula*, *Compañeros*, *Eñe* o *Club Prisma*, otros libros como *¡Adelante!*, *Caminos Austria*, *Caminos Neu* o *Con Gusto* hacen una breve mención, aunque sólo en las formas del imperativo negativo. Libros como *Perspectivas* hacen una escueta mención, pero curiosamente ya en el nivel B1 y solo con la forma de *vosotros*.

A mi parecer, llaman la atención dos puntos: el intervalo entre el aprendizaje del imperativo afirmativo y negativo y el no mencionar su relación con el subjuntivo aun cuando este último se ha visto en el aula. Por un lado, en general, son varias las lecciones que transcurren entre el aprendizaje del imperativo afirmativo y el imperativo negativo como se puede observar en la tabla. Por ejemplo, en el *Con Gusto*, el imperativo afirmativo se introduce en el nivel A1 en el tema 6 y no es hasta el tema 7 del nivel A2 cuando se imparte el imperativo en negativo. Ya que el imperativo, con frecuencia, se emplea precisamente para dar comandos de lo que el receptor no debería hacer, dividir este modo a lo largo de diferentes unidades resulta ilógico. Además, debido al gran paso de tiempo entre uno y otro y a la poca práctica, es posible que cuando el alumnado estudie el segundo, se haya olvidado completamente del primero. Así, sucede lo contrario; es posible que puedan dar comandos en negativo, pero no en afirmativo, o que incluso mezclen las formas. En libros como *Eñe*, el imperativo aparece en afirmativo en las formas *tú* y *usted* en el nivel A1, pero ni en este nivel, ni en otros, se llega a explicar el imperativo en negativo quedando, por tanto, olvidado.

Por otro lado, varios libros de texto no mencionan la estrecha relación del imperativo y subjuntivo al introducir este último. Por ejemplo, llama la atención que *Español en marcha 2* (nivel A2) amplíe el imperativo afirmativo, añada el imperativo negativo e incluso explique el subjuntivo sin hacer mención alguna de su relación hasta el libro 3 (B1), tema 5. Curiosa resulta asimismo la división que realiza *Caminos neu*, el cual reserva el imperativo de la forma *vosotros* para el tema 11 (de 12) del A2 y es aquí cuando establece la relación con el subjuntivo en sus formas en negativo. De un modo similar, *Perspectivas* no introduce el imperativo de *vosotros* hasta el tema 4 del nivel B1 y establece una conexión con el subjuntivo que más parece como si únicamente la forma de *vosotros* fuera la que tuviera conexión. Así, los alumnos tras finalizar el nivel B1 se encuentran envueltos en diferentes listas y tablas: la tabla del imperativo en afirmativo, la tabla del imperativo en negativo y la tabla del subjuntivo con un listado de cuándo hacer uso de este. Además, el imperativo frecuentemente queda dividido en distintas

personas, por ejemplo, el imperativo de *vosotros* se ve mucho más tarde que el resto de las personas. Con tantas tablas y tantas particiones del modo imperativo, me pregunto si estas simplificaciones tan recurrentes ayudan o si, por el contrario, confunden más al aprendiz.

Para ilustrar estas ideas, a continuación, me dispongo a presentar algunas explicaciones de los libros mencionados.

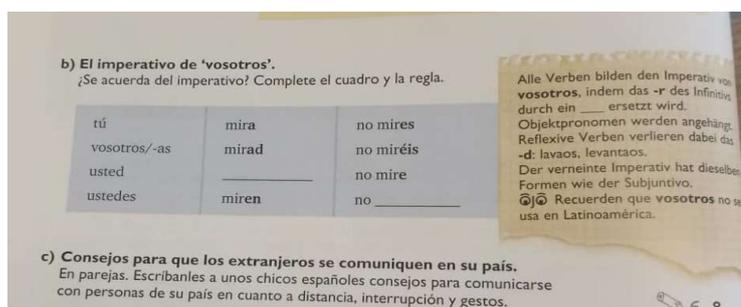


Ilustración 4 Tabla del imperativo en Caminos Neu A2 (2010: 84)

En esta imagen, se puede observar como aun habiendo impartido el subjuntivo en su totalidad en el tema 10, en el tema 11 se explica el imperativo de *vosotros* y se comunica que las formas negadas pertenecen al subjuntivo, pero no se dice que *usted* y *ustedes* en afirmativo también usan el subjuntivo. No obstante, unas unidades anteriores, en concreto en la unidad 6, ya que el subjuntivo no se había visto, el imperativo negativo se explicaba de la siguiente manera.

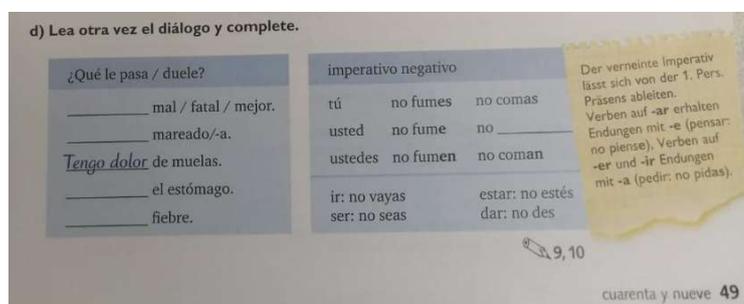


Ilustración 5 Tabla del imperativo negativo excluyendo vosotros en Caminos Neu A2 (2010: 49)

Como se puede observar, por un lado, se simplifica el modo imperativo al uso de dos vocales: *-e* para verbos que terminan en *-ar* y *-a* para verbos que terminan en *-er* e *-ir*. Por otro lado, se consideran formas irregulares, las formas de verbos como *ir*, *ser*, *estar* o *dar* que son irregulares en subjuntivo, pero esto puede generar equívocos con las formas irregulares propias solo del imperativo (*ve*, *se*, *haz*, *etc.*). De este modo, no solo no se ve el imperativo de todas las formas a la vez, sino que, además, las explicaciones difieren considerablemente, lo que puede provocar confusiones en el alumnado.

Sin embargo, estos tediosos y largos pasos podrían estudiarse de una manera simple mediante el empleo de una única tabla, básicamente la tabla del subjuntivo, de la cual se podría explicar que el imperativo toma sus formas exceptuando el afirmativo de la segunda persona del singular y plural, *tú* y *vosotros*, que toman la tercera persona de singular de presente de indicativo y el infinitivo sustituyendo la *-r* por una *-d* respectivamente, así como las formas irregulares de imperativo. De este modo, el uso de tablas se ve reducido considerablemente y los alumnos son conscientes de la existencia de un modo tan importante como el subjuntivo desde los niveles más elementales, lo que facilita su interiorización desde los comienzos del aprendizaje del español.

Además, los libros de texto con frecuencia olvidan el imperativo de *nosotros* (ej. ¡*Comamos!*), el cual también emplea el subjuntivo en afirmativo y negativo. Así, exceptuando la primera persona de singular de presente de subjuntivo, el resto de las personas emplean las formas de subjuntivo bien en afirmativo, en negativo o en ambas, razón por la cual opino que no es beneficioso no hacer explícitas las conexiones entre el imperativo y el subjuntivo. Como consecuencia, el alumnado recibe más tablas para memorizar, lo que dificulta el aprendizaje.

Por ello, mi propuesta consistiría en aportar a los alumnos la siguiente tabla, a modo de teoría, en la que el subjuntivo y el imperativo aparecen juntos. No obstante, nunca introduciría esta tabla tan exhausta sin antes haber realizado actividades de carácter inductivo y ejercicios que introducen esta compleja estructura de manera paulatina. Además, excluiría al principio los verbos irregulares en subjuntivo e imperativo para facilitar la comprensión. Mi propuesta completa de cómo abordaría la enseñanza del imperativo y del subjuntivo en el aula se puede encontrar en el duodécimo capítulo después de haber revisado los enfoques que los lingüistas y docentes toman para la enseñanza de la gramática, en general, y para la enseñanza del subjuntivo e imperativo, en particular.

SUBJUNTIVO	cantar	comer	vivir
yo	cant -e	com -a	viv -a
tú	cant -es	com -as	viv -as
él /ella / usted	cant -e	com -a	viv -a
nosotros / as	cant -emos	com -amos	viv -amos
vosotros / as	cant -éis	com -áis	viv -áis
ellos / ellas/ ustedes	cant -en	com -an	viv -an
IMPERATIVO	afirmativo		negativo
tú	cant -a (3. ^a sing. presente indicativo)		no com -as
usted	cant -e		no com -a
nosotros / as	cant -emos		no com -amos
vosotros / as	cant -ad (infinitivo sin -r y con -d)		no com -áis
ustedes	cant -en		no com -an

➔ **Las formas en azul corresponden al subjuntivo.**

Ejemplos:

- ¡No fumes!
- Te pido que no fumes.
- ¡Escucha al profesor!
- Te pido que escuches al profesor.

7. El papel del subjuntivo en el *Reifeprüfung*

El *SRDP* (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*) es el examen que tiene lugar en el contexto escolar austríaco al final de la vida escolar de los alumnos y es un requisito para acceder a la universidad. Para las segundas lenguas extranjeras como el español, los alumnos deben mostrar su competencia productiva: producción escrita y ejercicios de lengua en contexto (*SIK, Sprachverwendung im Kontext*), esta última parte no se realiza en la *BHS* (*Berufsbildende höhere Schulen*) (*SRDP* 2018). Además, deben realizar una prueba en su competencia receptiva (comprensión escrita y auditiva), así como presentar un trabajo (*Klausurarbeit*) (*SRDP* 2018). Estas competencias cuentan con el mismo valor (*ibid.*). Tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el *SRDP* establece que los alumnos deben alcanzar un B1 en el caso de las *BHS*, así como de las *AHS* (*Allgemeinbildende Höhere Schule*) con cuatro años de español, mientras que se debe alcanzar un B2 para la lectura y un B1 en el resto de las competencias para las *AHS* con seis años de español (*SRDP* 2018).

Ya que, en los libros de texto, como se ha demostrado en el sexto capítulo, el nivel B1 está caracterizado por la enseñanza y aprendizaje del subjuntivo, sería de esperar que este modo estuviera presente en el *SRDP*, particularmente en la *AHS* con seis años de español. No obstante, el subjuntivo no goza de ninguna importancia en este examen. Así me lo explicó una de las componentes de las *Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – Lebende Fremdsprachen* (Guía para la Creación de Exámenes en Secundaria 2- Lenguas extranjeras vivas) a través de un correo electrónico privado (11.06.18). Esta autora argumentaba que “seine Nichtverwendung zu keiner Störung der Kommunikation führt” (su no empleo no lleva a ninguna interrupción de la comunicación) (*ibid.*). Es obvio que los errores derivados de la confusión del subjuntivo con el indicativo se podrían llegar a entender, pero, siguiendo esta lógica, también si existen expresiones de temporalidad, se podrían entender los errores provenientes de confundir el indefinido con un pretérito perfecto o con un imperfecto

o errores entre *ser* y *estar*, por citar algún ejemplo. Por esta razón, este argumento no me parece válido. Además, en lo que a la tarea escrita se refiere, esta sería quizá posible realizarla sin el uso del subjuntivo si bien parte de los puntos proviene del *Spektrum sprachlicher Mittel* (espectro de los recursos lingüísticos) y *Sprachrichtigkeit* (gramaticalidad) (Biffo 2014: *Raster*), en donde el correcto uso del subjuntivo podría mejorar la nota del alumno, ya que el empleo de estructuras correctas es importante. Asimismo, cabe preguntarse cómo los alumnos pueden escribir textos como un informe, un artículo o incluso una redacción (SRDP 2018), tipos de texto que pueden aparecer en el SRDP, sin emplear el subjuntivo y aun así declarar que esos textos corresponden al nivel B1 o B2. Como explican Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 62) el conocimiento del subjuntivo es importante, puesto que este posibilita que los estudiantes de ELE puedan “argumentar, rebatir opiniones, establecer hipótesis, expresar deseos, expresar sentimientos, juzgar, valorar, describir objetos irreales, expresar planes de futuro...”. Por esta razón, me parece ilógico que el subjuntivo no goce de ningún prestigio en este examen.

Además, si comparamos incluso el nivel inferior B1 con el MCER o con otros exámenes oficiales de español como el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), se puede observar una gran discrepancia con lo que ocurre en el SRDP. En el MCER (26) se explica el B1 así: “Puede [el alumno] describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”. Poder hablar de deseos u opiniones sin emplear el subjuntivo me parece casi imposible, a no ser que el alumno se limite a dar rodeos y emplear estructuras muy básicas y pobres en afirmativo. Esta idea de expresar opinión se repite posteriormente en el MCER (37) cuando se establece para el B1 que el alumno sea capaz de ofrecer y pedir “opiniones personales en un debate informal con amigos [...] [...] mantener una conversación o un debate [...] [y] plantear quejas”. De igual modo, en la rúbrica de escribir informes y redacciones, se vuelve a resaltar en el nivel B1 la importancia de ofrecer opiniones (MCER 65). Asimismo, en la rúbrica de escribir cartas, para el nivel B1 se estipula que el alumno pueda expresar sentimientos (MCER 82). En cuanto al DELE, el Instituto Cervantes también recoge la importancia de la “descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones”. Además, al acceder al cuadro de especificaciones DELE B1, se puede observar la importancia de expresar opiniones y sentimientos. Asimismo, el Instituto Cervantes (2014: 7) establece el aprendizaje del presente de subjuntivo para el nivel B1 para expresar deseos y duda, en el estilo indirecto en presente (cuando en directo existe el imperativo), en construcciones impersonales con juicio valorativo

y en algunas subordinadas adverbiales temporales y finales introducidas por *para que*. Por estas razones, no encuentro correcta la exclusión del presente de subjuntivo en el *SRDP*.

Conviene mencionar que son muchos los estudiantes que estudian para el examen, así como muchos los profesores que enseñan para este (en inglés *teaching to the test*). Así, el riesgo que se corre al no incluir el subjuntivo en el *SRDP* es que este modo apenas aparezca en el aula ELE austríaca y se prioricen otros aspectos gramaticales que sí se encuentran en el examen. De este modo, desde mi punto de vista, los alumnos podrán obtener resultados positivos en cuanto a la nota se refiere en el *SRDP* con un mínimo esfuerzo y empleando estructuras simples. No obstante, estos alumnos no estarán obteniendo un nivel B1 objetivo acorde con el MCER, sino algo inferior, y tampoco se verán capacitados para aprobar exámenes oficiales como el DELE, sin mencionar que su registro gramatical será paupérrimo.

8. Enfoques para la enseñanza de gramática

Como Castañeda *et al.* (2014: 10) explican, la enseñanza de gramática en el aula ELE es primordial. Así, se ha demostrado que aprender una lengua sin instrucción formal a menudo resulta en la pronta fosilización de la lengua a estudiar y/o a no adquirir ciertas estructuras fácilmente adquiribles en el aula (Castañeda *et al.* 2014: 11). Asimismo, según Castañeda *et al.* (*ibid.*), el estudiante que cuenta con enseñanza gramatical “progresará más rápidamente en su aprendizaje de la L2 y alcanza un nivel superior de competencia lingüística”. No obstante, como explica Fernández (2011: 158), facilitar información explícita sobre la gramática despierta diferentes posturas. Mientras que algunos autores creen necesario explicar explícitamente la gramática como Ellis (1990, 2002), otros autores como Larsen-Freeman (2003) o Williams (2005) lo consideran un posible obstáculo, ya que los estudiantes se centran más en la forma que en el significado (citados en *ibid.*). Además, existen diversos métodos y enfoques para impartir la gramática de una lengua.

El grado de explicitud al impartir un componente gramatical ha de ser considerado. Es aquí donde cabe distinguir entre el enfoque tradicional deductivo y el inductivo. Mientras el primero parte de reglas y, posteriormente, se centra en ejemplos, en el segundo ocurre lo contrario: de los ejemplos se advierten las normas (Castañeda *et al.* 2014: 30). Así, como Fäcke (2011: 162) expone, las fases del enfoque tradicional son: una explicación explícita de la estructura gramatical a aprender, demostración con ejemplos y práctica. Por el contrario, el método inductivo presenta las siguientes fases: reactivación de conocimientos existentes, presentación de ejemplos, reconocimiento por parte del estudiante de la forma y función del

ejemplo, abstracción de la regla gramatical y práctica (*ibid.*). Así, ambos enfoques finalizan con la práctica que, como explica Castañeda *et al.* (2014: 31), deberá ser sistemática continuada o extensiva tanto oral como escrita.

Ambos enfoques presentan ventajas e inconvenientes. El método deductivo, el cual es más pasivo puesto que el estudiante no toma un rol activo además de que resulta nocivo para la memorización, es más económico en cuanto a tiempo se refiere (Fäcke 2011: 163). Por el contrario, el enfoque inductivo, que puede llevar más tiempo y presentar malentendidos, puede favorecer la motivación de los estudiantes, puesto que estos son el centro del aprendizaje y disponen de autonomía, además de que mejora la memorización de la regla (Fäcke 2011: 162, 164). Así, como explica Hedge (2000: 160), se trata de un aprendizaje descubriendo (*discovery learning*), lo que motiva al alumnado a aumentar su propia consciencia sobre las lenguas.

Castañeda *et al.* (2014: 12) abogan por la atención a la forma (AF), por seguir el orden natural de aprendizaje y por un correcto *input*. La AF “propone dirigir la atención del estudiante hacia la gramática como respuesta a una necesidad o problema comunicativo surgido durante la realización de una de esas tareas. Es decir, [...] trabajar una estructura concreta como reacción a una dificultad comunicativa concreta y en un contexto comunicativo concreto” (*ibid.*). En cuanto al orden natural o universal de adquisición de una lengua a menudo no se corresponde con el estipulado en los libros, razón por la que abarcar estructuras para las que el estudiante muestre estar “psicolingüísticamente preparado” es importante (*ibid.*). De igual modo, Hedge (2000: 150) considera relevante la práctica de las estructuras aprendidas y la producción siempre y cuando el alumnado esté preparado para aprender (*readiness for learning*), ya que la práctica prematura de algunas estructuras, sin respetar el orden natural de aprendizaje puede actuar en detrimento. Castañeda *et al.* (2014: 13) proponen el uso de “la retroalimentación correctiva [...], el *input* realzado tipográfica y/o auditivamente [...] y el *input* anegado o enriquecido”.

Además, Castañeda *et al.* (2014: 39) apuestan por el modelo de la Gramática Cognitiva (CG) de Langacker. Este modelo se centra en la función ideativa o representacional del lenguaje teniendo en cuenta el tema, la “información dada sobre la que aportamos alguna otra novedosa”, y el rema, la “información novedosa que se aporta en el enunciado en relación con un tema que puede estar explícito o implícito” (Castañeda *et al.* 2014: 40). Asimismo, el significado tiene relevancia, ya que para la CG “la gramática, y en particular la sintaxis, es un sistema de asociaciones entre significantes y significados [y] muchas oposiciones formales expresan la misma situación objetiva desde perspectivas o puntos de vista alternativos” (Castañeda *et al.* 2014: 41-42). La CG hace, pues, hincapié en la perspectiva. Como Castañeda

et al. (2014: 57) explican, la CG se centra en “las oposiciones estructurales propias de las lenguas [que] expresan representaciones distintas de un mismo contenido conceptual objetivo: imágenes alternativas de una misma situación”. Como establece Langacker (1987, 2008 citado en Castañeda *et al.* 2014: 58), las figuras frente a los fondos y el perfil frente a una base, así como la subjetivización, desarrollan un papel importante en la estructura gramatical que el hablante elige. De igual manera, es importante entender que los elementos gramaticales aportan significado y “no [son] meras estructuras formales que se imponen arbitrariamente” (Castañeda *et al.* 2014: 59). De este modo, Castañeda *et al.* (2014: 68) explican que “las desinencias temporales designan procesos [...] respecto a puntos o ámbitos temporales o epistémicos de referencia que les sirven de base” y afirman que entender muchos tiempos puede desarrollarse a través del entendimiento de perfil/base. En cuanto a la subjetivización se refiere, esta “[s]e basa en la idea de que en la conceptualización se reconoce no solo el objeto concebido sino el sujeto que concibe” (Castañeda *et al.* 2014:69). Así, la mente del hablante o su realidad y no la realidad en sí cobran importancia, lo que considero para tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje del subjuntivo.

A la idea de que el significado es crucial se suma Hedge (2000: 153-156). Esta autora explica que entender la gramática desde un punto de vista del significado es primordial, así como entenderla en los distintos discursos, razón por la que la pragmática además de las variedades y el estilo son fundamentales. Por eso, para ella (2000: 159), el contexto en el que se introducen los elementos gramaticales debe ser apropiado para los estudiantes en lo que a la presentación de la gramática se refiere. Fernández (2011: 155) también cree conveniente aportar un contexto significativo y comunicativo, fruto de la evolución de la enseñanza de gramática en los últimos años. Como explica Fäcke (2011: 156), ya en los años 70 tuvo lugar un cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas que abogaba por la competencia comunicativa donde la gramática perdía fuerza en forma y la ganaba en función. Así, por ejemplo, la mera compleción de huecos con formas verbales pierde sentido y se apuesta por contextos reales en los que los estudiantes conozcan la gramática para expresarse y no como fin en sí (Fäcke 2011: 156). No obstante, como Fäcke (2011: 157) explica, que la forma empleada sea correcta también es relevante.

De este modo, los métodos tradicionales como el modelo de Larsen-Freeman (2003) presentación-producción-práctica (PPP), desarrollado en los años 70 y 80, presentan problemas. Con este modelo, primero se presenta la estructura a adquirir, después se practica controladamente y, finalmente, tiene lugar la libre producción; en las dos primeras etapas las correcciones son relevantes (Hedge 2000: 164). Sin embargo, este modelo ha sido criticado,

puesto que en la fase de producción libre es complicado conseguir que los alumnos se expresen empleando la estructura adquirida (Hedge 2000: 166). Además, el modelo PPP está considerado obsoleto, puesto que no fomenta los procesos cognitivos al presentar la gramática explícitamente y emplear ejercicios estructurales o de práctica mecánica (*drills*) de una manera descontextualizada (Fernández 2011: 155). Por eso, se aboga por el empleo de un *input* comprensible que produzca que los estudiantes consigan advertir la gramática implícita en el mismo y que establezcan conexiones entre significado y forma en un contexto rico en significado y comunicación (Fernández 2011: 156).

Como Fernández (2011: 157) explica, tanto el *input* como la producción de lengua son fundamentales. Esta última permite una mejor memorización y aumenta la conciencia lingüística (*language awareness*) cuando los estudiantes negocian significado e interpretan la información, lo que supone un enfoque comunicativo frente a la mera producción de ejercicios estructurales en un ambiente restrictivo (Fernández 2011: 157). Del mismo modo, Castañeda *et al.* (2014: 91, 100) consideran crucial el espacio interactivo en el que los estudiantes observan la diferencia entre lo que han expresado y lo que querían expresar, así como el reconocimiento de las formas (*noticing*) como en las actividades de toma de conciencia gramatical (*consciousness-raising activities*, ATCG) y un *input* enriquecido. Como explica Hedge (2000: 146), mediante el *noticing*, los aprendices prestan atención a ciertos componentes gramaticales para ser ellos mismos los que deduzcan las reglas estableciendo una relación entre significado y forma y convirtiendo esa información en *intake*. Además, el razonamiento deductivo por el cual los estudiantes generalizan reglas aprendidas extendiéndolas a otros ámbitos puede ser beneficioso (Hedge 2000: 147).

Otro modo de presentar la gramática es empleando imágenes. Castañeda *et al.* (2014: 77) atribuyen a la enseñanza con imágenes un valor importante. Estos autores (*ibid.*) argumentan que las imágenes ayudan a la comprensión de conceptos abstractos y que, además, una misma frase como un mero ejemplo o como una frase que sale de la boca de un personaje cambia su percepción por el estudiante. Castañeda *et al.* (2014: 78) afirman que las imágenes facilitan además la memorización.

En cuanto a los análisis contrastivos de distintas lenguas, estos, en ocasiones, pueden ser favorable para el estudiante (Hedge 2000: 147). Una vez que los alumnos se hayan dado cuenta de la estructura a aprender y hayan realizado un análisis contrastivo, la fase de estructurar y reestructurar los conocimientos adquiere importancia (Hedge 2000: 148). Como Hedge (*ibid.*) explica, al principio es normal cometer errores que irán menguando a medida que se practica y se establece contacto con la estructura a aprender. Así, el alumnado irá adquiriendo una

competencia más estable y, al reaccionar a distintos tipos de *input*, conseguirá que la lengua se automatice (*automatizing*) (Hedge 2000: 149).

Como se ha explicado, los métodos inductivos están ganando fuerza contra los métodos deductivos. Además, la intencionalidad del hablante, el contexto y el *input* gozan de relevancia en la enseñanza de gramática. Tampoco se puede olvidar la importancia del enfoque comunicativo y el hecho de que la gramática no es un fin en sí mismo, sino una herramienta repleta de significado para expresarse.

9. Crítica a la enseñanza del subjuntivo

Si bien los lingüistas encuentran complicado explicar el subjuntivo como se ha visto en capítulos anteriores, tampoco es tarea sencilla para la lingüística aplicada encontrar fórmulas para explicar el subjuntivo en el aula ELE. Así, son numerosas las críticas que existen en torno a la enseñanza del subjuntivo.

Como se ha explicado en el capítulo anterior, respetar el orden natural de aprendizaje debe ser considerado; no obstante, esto no ocurre siempre en los libros. Así, creo que los libros de texto para la enseñanza de español en Austria no eligen un orden acertado al introducir el imperativo afirmativo seguido del imperativo negativo muchas lecciones más tardes y, finalmente, el subjuntivo. Como se puede observar en los libros y, como a menudo ocurre en el aula por parte del profesor, existe una tendencia para dar indicaciones al alumnado empleando el imperativo ya desde las primeras unidades.

Por otro lado, las listas para aprender el subjuntivo son contrarias a las técnicas inductivas como la de advertir la estructura gramatical, así como a aprender este modo atendiendo al significado. De esta manera, Ruiz Campillo (2012: 281-282) critica las listas empleadas para que los estudiantes aprendan el subjuntivo con verbos que supuestamente lo requieren y conceptos como los de deseo, emoción, irrealidad o hipótesis, por mencionar algunos, argumentando que esto limita el aprendizaje y la enseñanza del subjuntivo a una mera lista a memorizar lejana a la realidad lingüística haciendo que los estudiantes no se den cuenta de la lógica tras su empleo. Asimismo, como Ruiz Campillo (2012: 284) observa, aunque sea posible la memorización de listas, resulta muy complicado para los estudiantes de español elegir el modo correcto en tiempo real y, a menudo, estos se guían intuitivamente más por el significado que por la forma. Sin embargo, siempre se puede alterar el orden de enseñanza, comenzando con técnicas inductivas contextualizadas (oral o por escrito) para que los aprendices se den cuenta de las motivaciones existentes para el uso de este modo, practicar y, después, repartir

listas con el subjuntivo para facilitar su aprendizaje a alumnos que son más analíticos. Sessarego (2016: 392) también observa que son numerosos los casos en los que se imparte el subjuntivo mediante lista de verbos y expresiones que lo rigen en oraciones aisladas apenas sin contexto. De este modo, parece que el subjuntivo se convierte en un fin en sí mismo y no es visto como un aspecto gramatical cargado de significado que sirve para expresar la intencionalidad del hablante.

Ruiz Campillo (2012: 279) critica las explicaciones del subjuntivo como modo para realizar hipótesis, para expresar la no-realidad o para expresar posibilidad, puesto que el indicativo también sirve para este propósito. Así lo demuestra en los ejemplos “Yo que tú, iría [ind] ...”, “Imagínate que salen [ind] los muertos de sus tumbas” o “Igual está [ind] en el bar”, respectivamente. Asimismo, critica la explicación del subjuntivo como modo de la subjetividad frente al indicativo como modo de la objetividad (Ruiz Campillo 2012: 279). Este punto lo refleja Ruiz Campillo (2012: 280) mediante el ejemplo “Me sorprende que estés [subj] aquí” donde si bien la subjetividad está reflejada en la oración *Me sorprende* que está en indicativo, el verbo en subjuntivo no implica ninguna subjetividad, sino lo contrario, pues es una realidad que la persona se encuentra ahí. Del mismo modo, en el ejemplo “Yo creo que todas las rubias son [ind] tontas” a pesar de la subjetividad mostrada por la oración *Yo creo que*, el verbo *son* en indicativo muestra una opinión más que subjetiva del emisor a pesar de que este lo considere un hecho objetivo (*ibid.*). De la misma manera, Pérez-Cordón (s.p.) también desestima este tipo de explicaciones del subjuntivo a las que denomina leyendas urbanas. Así, Pérez-Cordón (s.p.) critica la explicación de que el subjuntivo se emplea para expresar emociones, para hablar de lo que no es seguro o para expresar opiniones subjetivas. Además, Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 68) opinan que las explicaciones que se aportan sobre el subjuntivo son demasiado exhaustivas y están elaboradas desde un punto de vista lingüístico “ya que [...] transmitir a estudiantes no nativos los conceptos de subjetividad, irrealidad, aserción, etc., es muy complicado y va, normalmente, acompañad[o] del fracaso” (*ibid.*). A su vez, critican las explicaciones en función a la sintaxis, puesto que, según ellos, los estudiantes a menudo no cuentan con un buen dominio del metalenguaje o de estructuras gramaticales como la subordinación (*ibid.*). Por tanto, aunque las listas puedan servir de ayuda y puedan ayudar a la comunicación escrita, hablar en tiempo real requiere una interiorización del subjuntivo. Además, muchos conceptos empleados para explicar el subjuntivo resultan contradictorios, ya que también sirven para emplear el indicativo.

En cuanto al método PPP, particularmente a la práctica libre, existen varios puntos a objetar como se ha explicado en el capítulo anterior. Las desventajas anteriormente citadas

fueron fruto de la discusión en un seminario de didáctica en la universidad de Viena al que asistí. En este seminario, la importancia del subjuntivo fue puesta en tela de juicio. Mientras algunos futuros profesores, entre ellos nativos, consideraban este modo vital para expresarse en español, otros no consideraban este modo relevante y añadían que, por ejemplo, se puede dar consejos en los que se prescindiera del subjuntivo. Por ejemplo, en vez de hacer construcciones como *Te recomiendo que estudies*, los alumnos podrían optar por *Deberías estudiar*, con lo que la fase de producción libre no sería fructífera en términos de aprendizaje del subjuntivo. Por ello, como Hedge (2000: 167) explica, a menudo es preferible la práctica controlada en la que exista un énfasis en la forma. No obstante, no es bueno abusar de esta, si bien una combinación entre práctica controlada y libre puede resultar óptima.

En cuanto a la comparación con otras lenguas, esto puede ser ventajoso o no. Por ejemplo, conocer otras lenguas romances podría facilitar a los alumnos el entendimiento del subjuntivo, ya que es bastante similar. No obstante, como Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 68) explican, entender el subjuntivo resulta complicado especialmente para hablantes de lenguas como el inglés o alemán, ya que este modo como tal no existe. Por eso, intentar buscar una correlación resulta, en general, inútil. Sin embargo, como se ha explicado anteriormente, el *Konjunktiv* alemán muestra algunas similitudes con el subjuntivo, en lo que se podría hacer hincapié brevemente en la clase a modo de ejemplo.

Así, existen duras críticas acerca de la enseñanza de subjuntivo en el aula ELE con puntos para cuestionar como las listas, el orden natural de aprendizaje, la práctica libre y las comparaciones con otros idiomas. No obstante, como se muestra en el siguiente capítulo, existen pautas para impartir el modo subjuntivo e imperativo.

10. Propuestas para la enseñanza del subjuntivo y del imperativo

Teniendo en cuenta tanto la teoría para la enseñanza de gramática como la teoría relacionada con el subjuntivo existen numerosos métodos para abordar este modo. Así, considerando el orden natural de aprendizaje, los métodos inductivos, el valor del significado, el enfoque comunicativo, el *input* y las imágenes, contamos con una extensa teoría.

En el capítulo anterior se expuso la importancia de seguir el orden natural de aprendizaje. Este principio resulta interesante, puesto que, en mi opinión, abalaría la enseñanza del subjuntivo antes de lo que establecen los libros de texto austríacos, ya que, a menudo, los alumnos intentan expresar sus opiniones y percepciones del mundo, así como deseos. Estas situaciones podrían emplearse para explicar el subjuntivo. Además, como mencioné con

anterioridad, el imperativo es una estructura que, en general, aparece incluso en la primera página de los libros, puesto que es el modo frecuentemente elegido para dar instrucciones en las actividades a realizar por los alumnos. Por ejemplo, en el libro *Con Gusto A1* (2009: 9) ya en la primera página aparece el primero: “[c]omparen los resultados” y en la segunda página (2009: 10): “[e]scuche”. En mi experiencia como profesora de clases particulares (*Nachhilfelehrerin*) en academias austríacas, en alguna ocasión ha habido estudiantes que, tras aprender el presente simple de indicativo, me han preguntado por qué entonces en los enunciados aparecen formas como *comparen* o *escuche*. Por eso, considero que, siguiendo las teorías que apuestan por una enseñanza de la gramática de manera reactiva y no proactiva, estos problemas, así como la expresión de sentimientos mediante el modo subjuntivo, podrían anticiparse y no esperar hasta haber alcanzado un nivel A2+ o incluso a un B1 para ocuparse de esta problemática.

En cuanto a cuándo presentar el subjuntivo, García de María (2007: 24) cree recomendable incluso impartir el presente de subjuntivo paralelamente al presente de indicativo y no como un problema que se abarcará en el futuro. Particularmente, García de María (*ibid.*) indica las ventajas que esto conlleva con alumnos germanoparlantes, puesto que, así, estos no asociarán el presente solo al indicativo y, además, mantiene que el *Konjunktiv I* o *II* no son representativos del subjuntivo español. Asimismo, indica que las similitudes morfológicas entre el indicativo y el subjuntivo podrían abordarse como un bloque, ya que ambos comparten las irregularidades vocálicas (García de María 2007: 25). Por su parte, Hummel (2001: 18) explica que ya que “[l]os tiempos del indicativo se encuentran en oposición pertinente con el subjuntivo”, parece lógico enseñar estos simultáneamente. Además, resalta la importancia del subjuntivo hasta en la comunicación más básica como, por ejemplo, en el uso con el verbo *querer* y, por esta razón, cree conveniente su pronta introducción (*ibid.*). Del mismo modo, García de María (2007: 25) explica que no consiste en explicar todos los usos del subjuntivo desde el principio, sino de introducirlos paulatinamente y no retrasar su enseñanza, dado que verbos como *querer*, *preferir* o *esperar* aparecen en los comienzos del aprendizaje del español. Al no explicar el uso del subjuntivo con estos verbos, el mensaje que el hablante quiere transmitir queda restringido y el papel del alumno es menos activo que si, por el contrario, se usa la situación comunicativa natural y las necesidades del alumno para enseñar las diferencias entre los modos (García de María 2007: 26). Así, como García de María (*ibid.*) explica, los alumnos accederían al subjuntivo inductivamente y no memorísticamente. Creo que este método inductivo podría ser beneficioso con las diferencias entre indicativo y subjuntivo o

entre la diferencia entre el uso de subjuntivo e infinitivo, así como combinar el subjuntivo con el imperativo.

García de María (2007: 25) explica que conocer el subjuntivo ayudará al proceso de aprendizaje del imperativo, con lo cual estoy de acuerdo. En cuanto a la enseñanza del imperativo opino que, ya que la función pragmática del imperativo es dar comandos, consejos o, incluso, ruegos y esta función la realiza también el subjuntivo, como recoge Sastre Ruano (1997: 51), ambos podrían explicarse en el aula simultáneamente. Así, oraciones como *¡Coman más!* o *Les pido que coman más* podrían ser vistas paralelamente, ya que forman parte de la misma rúbrica: los comandos. Como explica Sastre Ruano (*ibid.*), “[e]l rasgo /+volición/ es el dominante en el mandato. El hablante lo traslada al receptor con la intención de que se cumple [sic]”. Por tanto, si se considera importante la función comunicativa, tendría sentido enseñar los dos modos simultáneamente, los cuales, sin embargo, desde un punto de vista pragmático no son exactamente lo mismo. En el siguiente capítulo realizaré una propuesta teniendo en cuenta esta similitud entre imperativo y subjuntivo.

En el capítulo anterior se veía la importancia de un enfoque comunicativo y del significado de las estructuras en el aula. Así, como García de María (2007: 1) explica, al igual que Ruiz Campillo, la memorización de estructuras que rigen el subjuntivo es inadecuada. Por ello, García de María (2007: 1-4) propone un enfoque comunicativo dirigido al grupo meta y explica que la significación es un pilar para comprender el valor del subjuntivo, es decir, el significado de la frase como unidad significativa, el texto y el contexto de la situación comunicativa. En el contexto, García de María (2007: 4) destaca la prosodia, ese énfasis que el hablante aplica a sus palabras lo que, en determinadas ocasiones, dicta si el verbo aparecerá en indicativo o en subjuntivo. Además, García de María (2007: 5) indica que la intencionalidad del hablante constituye otro factor fundamental. Esta intencionalidad viene dada por tres factores: “a) el contenido – el qué; b) la forma – el cómo; c) la finalidad – el para qué” (García de María 2007: 6). Así, García de María (2007: 7) propone partir de la perspectiva del “yo hablante” para enfocar el subjuntivo actuando como un narrador. De hecho, García de María (2007: 7) explica que se puede comparar con el narrador en las novelas y explica que en el ejemplo “Elena dijo que no creía que Luis hubiera llegado a tiempo”, el narrador simplemente relata lo que Elena creía. Sin embargo, en el ejemplo “Elena dijo que no creía que Luis había llegado a tiempo”, el narrador sabe que Luis ha llegado (*ibid.*). A pesar de que el ejemplo mostrado es claramente de un nivel superior, algo parecido se podría hacer en niveles inferiores también. García de María (2007: 8) propone, además, una serie de formulaciones simplificadas con las reglas del subjuntivo desde un punto de vista de la significación e intencionalidad que

presenta fines nemotécnicos. No obstante, la dificultad de dar un valor al subjuntivo es tal que ni los lingüistas se han puesto de acuerdo en ello. Por tanto, simplificar las reglas es complicado y no está exento de polémica.

Como Gregory y Lunn (2012: 333) explican, la teoría de los lingüistas puede contribuir a una mejor explicación del subjuntivo desde un punto de vista pedagógico. No obstante, estas autoras (*ibid.*) contemplan una discordancia entre lo que los primeros proponen y las explicaciones que se aportan sobre el subjuntivo. Como Gregory y Lunn (2012: 335) observan, los valores que se han dado al subjuntivo son principalmente: duda, irrealidad, futuridad, la no-existencia/no-especificidad, emoción y las oraciones condicionales que no aportan hechos reales. Sin embargo, explicar el subjuntivo de esta manera puede resultar confuso para los estudiantes. Esta confusión es explicada con respecto al subjuntivo como modo de la duda lo que lleva a que, cuando los estudiantes se encuentran la conjunción condicional *si*, automáticamente elijan el empleo del subjuntivo en vez del indicativo como en la oración “*Si tenga tiempo, te llamaré” (*ibid.*). Por este motivo, Gregory y Lunn (*ibid.*) apuestan por explicar el subjuntivo a través de la calidad de la información (*information-quality approach*). Así, en el ejemplo anterior, cuando la condicional con *si* puede ser afirmada, se emplea el indicativo y, en caso contrario, cuando la hipótesis es inviable, el subjuntivo (“Si tuviera tiempo, te llamaría”) (*ibid.*). Asimismo, Gregory y Lunn (2012: 335-336) también objetan explicar el subjuntivo como el modo de la emoción, puesto que el indicativo también puede emplearse como en la oración “Creo con toda el alma que todos somos hijos de Dios” mientras que, a veces, se emplea el subjuntivo en oraciones que expresan falta de emoción como en “No estoy sorprendido de que hayan roto.” Según Gregory y Lunn (2012: 336) estos usos también se pueden explicar mediante la calidad de la información; mientras que en el primer ejemplo el emisor cree que la información merece ser afirmada, en el segundo ejemplo, el emisor no está aportando información desconocida para el receptor y, por tanto, no existe necesidad de afirmarlo. Así, Gregory y Lunn (2012: 337) concluyen que, mediante el indicativo, los hablantes de español presentan información altamente informativa mientras que emplean el subjuntivo para información de valor bajo o de cuya veracidad se duda.

De esta manera, Gregory y Lunn (2012: 339) explican el subjuntivo desde una perspectiva de la información aportada en la oración: información ya sabida (“Me alegra que..”, “Es una lástima que...”), información no fiable (“No creo que...”, “No es cierto que..”), referente no existente o no específico (“Busco un libro que...”), evento futuro (“Deseo que...”, “Ojalá que...”) y contra-factual (“como si” o la condicional “*si* imperfecto subjuntivo, condicional”). Para mejorar el entendimiento y aprendizaje del subjuntivo, Gregory y Lunn

(2012: 340) proponen una serie de pautas: comentar la propia utilización del subjuntivo por el profesor, identificar el uso del subjuntivo en lecturas y diálogos, invitar a los alumnos a buscar ejemplos, realizar actividades que no sean del todo mecánicas ni tampoco demasiado creativas para la correcta instrucción y actividades en las que se contrasten el modo indicativo y subjuntivo en el discurso y pragmática.

Fábregas (2009: 152) también apoya el método comunicativo para la enseñanza del subjuntivo con un énfasis en el significado. Por ello, Fábregas (2009: 153) aboga por enseñar el subjuntivo en contraposición al indicativo mediante la aserción y la presuposición basándose en un enfoque comunicativo y deductivo. Según Fábregas (*ibid.*), explicar el subjuntivo en base a la emotividad puede ser ventajoso en ejemplos evidentes; sin embargo, en ejemplos como “Tanto trabajo explica que María esté enferma” la emotividad no es tan clara. Por eso, Fábregas (*ibid.*) cree importante poder ampliar el concepto de emotividad a casos menos evidentes. Así, encuentra fundamental la distinción entre aserción, no aserción y presuposición (*ibid.*). La primera es “información nueva que describe la forma en que el hablante interpreta el mundo en ese momento”, la segunda y tercera es “información nueva que el hablante desea marcar como independiente (o incluso contradictoria) con la forma en que en ese momento representa la realidad, sea porque la idea que comunica representa sus deseos, sus miedos o sus dudas, o porque no está seguro de que sea cierta” (Fábregas 2009: 155). Lo que Fábregas (2009: 157) intenta explicar mediante los conceptos de aserción y no aserción es que entender el contexto es crucial para decidir entre el indicativo y el subjuntivo. Sin embargo, el contexto del que Fábregas (*ibid.*) habla está por encima de la oración, ya que, en ocasiones, un mismo verbo puede introducir tanto el indicativo como el subjuntivo. Por ello, Fábregas (2009: 158) propone el uso de textos argumentativos y ensayísticos, dado que por su condición argumentativa hacen uso del subjuntivo e indicativo para presentar distintas opiniones, donde los alumnos identifican la postura del autor. Asimismo, la producción escrita de textos argumentativos es favorable para el aprendizaje del subjuntivo, ya que opinar sin usar el subjuntivo es complicado (*ibid.*). Por ejemplo, Fábregas (2009: 165) observa que la oración “Mi padre me dijo que _____ (hacer/yo) los deberes enseguida” resulta ambigua sin contexto, ya que tanto el indicativo (hago) como el subjuntivo (haga) es probable, si bien culturalmente lo segundo es más probable. Por eso, un ejercicio de práctica controlada que propone consiste en oraciones interrelacionadas por un contexto como se observa a continuación (*ibid.*).

Juan y María están corriendo juntos por el parque. Cuando está corriendo, Juan siente que el corazón le ____ (ir) muy deprisa, así que decide que lo mejor es que María y él ____ (hacer) una pausa. Juan le explica a María que ____ (estar) demasiado cansado y quiere que ____ (parar). María quiere seguir corriendo, así que le dice a Juan: “Siento mucho que ____ (estar) tan cansado, pero yo necesito entrenar más”.

Ilustración 6 Ejercicio de práctica controlada de Fábregas (2009: 165)

En este ejercicio, es el contexto el que determina si se emplea el indicativo o el subjuntivo. Aunque este ejercicio es para niveles superiores, una tarea similar se podría hacer en niveles inferiores.

Para la enseñanza del subjuntivo, Gutiérrez Araus (2011: 87) propone evitar una complicada instrucción gramatical para niños y adolescentes, así como para adultos cuya formación académica es escasa. Gutiérrez Araus (*ibid.*) propone emplear textos orales y escritos en los que esté clara la función desempeñada por el indicativo y el subjuntivo y estimular la expresión oral y escrita “en situaciones comunicativas típicamente marcadas por el uso del Subjuntivo” (Gutiérrez Araus 2011: 87-88). Dentro de estas situaciones, Gutiérrez Araus (2011: 88) recoge: los deseos, los actos de voluntad, dudas sobre lo que se enuncia, sentimientos y emociones y juicios de valor. Sin embargo, Gutiérrez Araus (*ibid.*) es de la opinión que el subjuntivo es el modo de la subordinación, razón por la cual cree conveniente estudiar las complejidades de este modo con el estudio sintáctico de las subordinadas, en donde la semántica y la sintaxis se funden. Así, el subjuntivo está influido por “**factores de índole semántica** (duda incertidumbre, inespecificidad, etc. en la enunciación y en lo enunciado [y] [...] **factores de índole sintáctica**. Por ejemplo: con un marcador de duda puede aparecer el verbo en Indicativo o en Subjuntivo en oraciones independientes” (Gutiérrez Araus 2011: 93). Chung Cheng y Mojica-Díaz (2006: 18) también se muestran de acuerdo con lo propuesto por Gutiérrez Araus y explican que, para aprender el subjuntivo, los estudiantes necesitan prestar atención a tres campos diferentes: la morfología verbal, la sintaxis y las relaciones discursivo-pragmáticas.

En contra de las explicaciones exhaustivas se encuentran también Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007). Como estos autores (2007: 62) explican, las reglas que se presenten al alumnado sobre el subjuntivo han de ser sencillas y esquemáticas evitando explicaciones lingüísticas complejas y abstractas. Para combatirlas, estos autores (2007: 69) abogan por la enseñanza del subjuntivo “de manera funcional y cíclica, [...] con un objetivo comunicativo, dirigido al uso de la lengua”. Así, Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 70) apuestan por reglas sencillas contextualizadas cuyo grado de dificultad aumenta a medida que crece el nivel

de los alumnos. Para que esas reglas sean sencillas, deberán ser “rentables, es decir, claras y contextualizadas; lo más generales posibles y no contradictorias, con el fin de simplificar y no sembrar la duda” (*ibid.*). Así, Martín Sánchez y Nevado Fuentes (*ibid.*) proponen el siguiente gráfico:

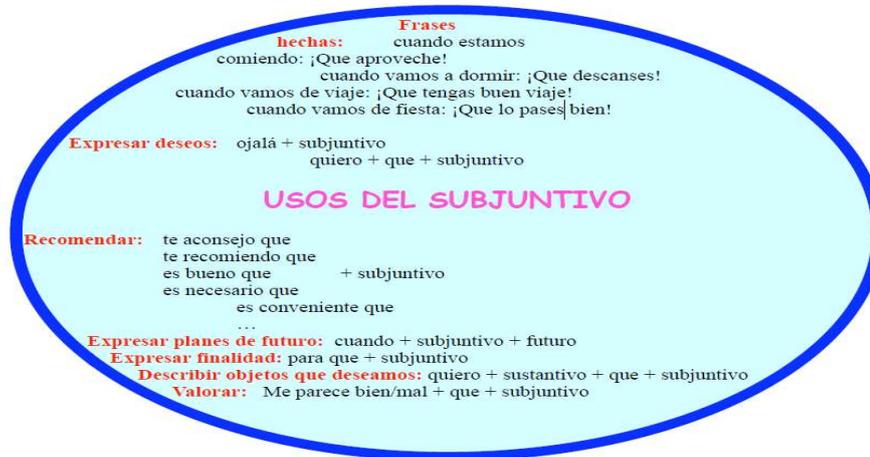


Ilustración 7 Usos simplificados del subjuntivo según Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 70)

Como se observa en este gráfico, los usos del subjuntivo están simplificados al máximo. De esta forma, los alumnos cuentan con un buen resumen del subjuntivo sin entrar en detalle con todas las expresiones que requieren este modo. Los colores y su legibilidad podrían facilitar a los alumnos la comprensión superficial de este modo. No obstante, una vez más, se podría aplicar la misma crítica que se ha hecho a las listas del subjuntivo.

Siendo más preciso, García de María (2007) propone cinco reglas para el aprendizaje del subjuntivo. La primera regla es la del “deseo, la influencia y la finalidad” en la que se incluyen órdenes, prohibiciones o sentimientos, construcciones finales o sustantivas impersonales (García de María 2007: 8). Es aquí donde García de María (*ibid.*), incluye oraciones como “Te prohíbo que te tomes una aspirina” cercanas al imperativo. La segunda regla es la de la “duda y la indecisión” (García de María 2007: 9). La tercera la del “desacuerdo y la discrepancia” (García de María 2007: 11). Es en este punto donde García de María (2007: 12) explica matices diferentes con el verbo *creer* y la regla tradicional de que cuando este verbo aparece negado, se requiere subjuntivo, lo que no es siempre cierto y, para demostrarlo, es importante la intencionalidad del hablante. Así, García de María (*ibid.*) toma el siguiente ejemplo “Ya sé que tú sí que crees que Dios existe, pero tú también sabes que yo no creo que Dios existe/exista”. Como García de María (2007: 12) explica, cuando el hablante elige la primera opción, es decir, el indicativo, está aseverando una conclusión firme negando la teoría de la existencia de Dios y, probablemente, el hablante haga prosódicamente énfasis en el verbo existir. En cambio, si

el hablante elige el verbo en subjuntivo, este, a pesar de no creer en la existencia de Dios, no desestima la hipótesis de que sí exista. Otro ejemplo del ámbito emocional que García de María (2007: 13) aporta es la oración “No puedo creer que me hayas/has estropeado el equipo de alta fidelidad”. Mientras que en subjuntivo el hablante expresa incredulidad y niega esa información, con el uso del indicativo queda claro para el hablante que el destrozo del equipo es una realidad (*ibid.*). La cuarta regla es la del “comentario y la valoración” (García de María 2007: 14). La quinta regla es la del “desconocimiento, la imprecisión y la indeterminación” como en la oración “Estoy buscando a alguien que sepa mucho de informática” (García de María 2007: 15). La última regla es la de las hipótesis (García de María 2007: 20).

En cuanto a la sintaxis, a pesar de que algunos autores opinan que el subjuntivo ha de ser visto también desde este punto, esto presenta problemas, puesto que a menudo una misma oración principal puede introducir el indicativo o el subjuntivo dependiendo del significado como se ha visto en este trabajo. Así lo explica Ruiz Campillo (2012: 295) y añade que la elección dependerá del significado del verbo como es el caso del verbo *decir*. En la oración “Dice que eres [ind] simpática” se está haciendo una declaración mientras que en la oración “Dice que seas [subj] simpática” se está realizando una petición. Así, para Ruiz Campillo (2012: 296) es fundamental que los estudiantes reconozcan el significado real de la matriz en diferentes contextos y que no estudien listas con verbos o conceptos de memoria sin un entendimiento profundo. Por ello, Ruiz Campillo (*ibid.*) propone un cambio del modelo basado en la forma por el modelo basado en el significado. Así, los estudiantes podrán entender por qué la matriz *no creer que* también puede ir acompañada de indicativo como es el caso en “¿No crees que es un poco tarde?” donde el hablante expresa una creencia y pide confirmación al oyente (Ruiz Campillo 2012: 296-297). Otro ejemplo que ilustra esta situación es el falso mito de que *no pensar que* requiere subjuntivo, puesto que oraciones como “Ella no piensa que estoy enfermo” son correctas, ya que la oración dependiente presenta una realidad a pesar de que ella no se lo crea (Ruiz Campillo 2012: 296-297). Estos ejemplos refuerzan la teoría de Ruiz Campillo acerca del subjuntivo vista en el cuarto capítulo de que es importante entender el significado completo de la matriz que introduce el indicativo o el subjuntivo y no prestar atención a meras palabras y expresiones aisladas. Asimismo, Ruiz Campillo (2012: 297-298) indica que el problema se acrecienta cuando existen sub-subordinadas; otra razón más para que los alumnos piensen en términos de matrices y sus significados en vez de en la forma. En ejemplos como “Me resisto a creer que haya sido ella”, si los estudiantes se guiasen por la forma, podrían concluir que la matriz requiere el uso del indicativo; no obstante, si se tiene en cuenta el significado global de la matriz, los estudiantes pueden observar que, a pesar de que

la oración parece afirmativa, el significado es negativo próximo a *no creo que* (Ruiz Campillo 2012: 299). Ahern (2008: 10) se suma a la postura de que, al explicar el subjuntivo para hablantes no-nativos, es importante que estos logren comprender el porqué del empleo del subjuntivo, su sentido. Además, Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 71) recomiendan los análisis contrastivos, en este caso entre el uso de indicativo y de subjuntivo, como en la expresión de opinión *creo que + indicativo* en contraposición a *no creo que + subjuntivo* o las oraciones de relativo en donde si el objeto ya es conocido se emplea el indicativo y, por el contrario, si no es conocido se emplea el subjuntivo.

Sessarego (2016: 392) apuesta por un enfoque pragmático-discursivo en donde el discurso queda definido como “the organization of language above the sentence or above the clause” o como “larger linguistic units such as conversational exchanges or written texts” (Stubbs 1983: 1 citado en Sessarego 2016: 392-393). En cuanto a la pragmática, esta queda definida como “the study of language use in context from the point of view of speakers who use utterances [...] to express communicative action at the discourse level, and how these utterances are interpreted by hearers” (Félix-Brasdefer y Koike 2014: 25 citado en Sessarego 2016: 393). Así, el contexto adquiere suma importancia frente a las oraciones descontextualizadas (Sessarego 2016: 393). Como Sessarego (*ibid.*) explica, la enseñanza del subjuntivo no es un fin en sí mismo, sino adquirir la competencia sociolingüística. Para ello, Sessarego (*ibid.*) adopta una postura constructivista en la que los aprendices desarrollan un papel activo resolviendo problemas y haciendo conexiones entre formas y significados mientras que el profesor adopta un papel de guía.

Además, Sessarego (2016: 394) aboga por el empleo de corpus lingüísticos para ayudar a la comprensión entre el uso del indicativo y subjuntivo en lo referente al discurso. Como Sessarego (2016: 395) explica, algunos autores observan que, desde un punto de vista de la Gramática Universal, la pragmática y el discurso son dos de los componentes más vulnerables en la adquisición de una L2. Así, Sessarego (2016: 398) apunta que, tras haber analizado los estudios empíricos de otros autores, algunos conceptos necesitan distintas etapas para poder llegar a ser totalmente comprendidos como son el *ser/estar* o el *indicativo/subjuntivo*. La propuesta discursivo-pragmática de Sessarego (*ibid.*) incluye una perspectiva constructivista y basada en el concepto (*concept-based*) donde los estudiantes participan activamente construyendo significados, ya que analizan textos reales y participan en contextos “reales”. Sessarego (2016: 398-399), además, propone un proceso *top-down* (de arriba abajo) y no *bottom-up* (de abajo arriba) donde factores contextuales como las intenciones de los interlocutores, la acción comunicativa o el entorno desarrollan un papel importante y así se

muestra a los estudiantes. De esta forma, Sessarego (2016: 399-402) aboga por el enfoque por tareas (*task-based activities*) siguiendo unos pasos determinados como la activación de la *schematic knowledge* de los estudiantes, es decir, de los conocimientos previos sobre el tema a tratar que los estudiantes disponen, la aportación de un *input* real y de audios en los que se identifica el contexto discursivo, el entendimiento del texto junto a la posibilidad de que el alumno haga comentarios, el aumento de la conciencia de las elecciones entre indicativo y subjuntivo, las aclaraciones y la retroalimentación. Así, por ejemplo, en una de las actividades que propone en la que los estudiantes se quejan de situaciones reales en su campus, se pide a los alumnos que analicen el grado de convicción del hablante entre otras cosas (Sessarego 2016: 405).

En lo relacionado con el subjuntivo, las nociones presentadas por la CG son importantes. Así, se puede observar cómo la oración imperativa adopta el subjuntivo cuando es introducida por *que* a modo de repetición en este ejemplo: “- Cómeme las patatas. - ¿Qué? - Que te comas las patatas” (Castañeda *et al.* 2014: 53). Pienso que este tipo de ejemplos en los que el imperativo se combina con el subjuntivo podrían ser también óptimos para trabajar estas dos estructuras en el aula. Asimismo, además de la repetición, la oración introducida por *que* también podría interpretarse por una oración en la que *Te pido que* se encuentra elidida y, con ello, hacer hincapié en este uso del subjuntivo.

Como ejemplo de la importancia del contexto para la enseñanza del subjuntivo, así como de la ATCG deductiva, mostraré a continuación un ejercicio propuestos por Castañeda *et al.* (2014: 104).

2.1.1.2 Mi jefe no hace nada

Relaciona todas las frases posibles de acuerdo con el contexto y señala, entre ellas, las matrices de deseo que encuentres.

MI jefe no hace nada, pero necesita mucho dinero porque le gusta el lujo y comprarse lo mejor de lo mejor.

Mi jefe necesita	ganar	más.
Mi jefe sabe	que gano	poco.
	que gane	

Intuyo	hacer	su trabajo.
Me pide	que haga	
No quiere	que haré	

Pero yo tengo ganas de	irme	
Pero creo	que me voy	
Pero mi sueño es	que me vaya	de vacaciones.
	que se vaya	

MI ilusión es	que me toca	la lotería.
Cada noche sueño	que me toque	
Espero	tocarme	

En realidad, es un jefe cruel e inhumano, incluso podría decirse que es sádico.

Sabe	sufrir	por alcanzar los objetivos.
Su objetivo es	que sufro	
Le interesa	que sufre	
Intenta	que sufra	



Ilustración 8 Ejemplo propuesto de ATCG deductiva por Castañeda et al. (2014: 104)

En este ejemplo, los estudiantes deben elegir el modo y/o forma correctos: infinitivo, indicativo o subjuntivo, teniendo en cuenta el contexto, en este caso que el jefe no hace nada, pero que le gusta vivir con lujos. Según Castañeda *et al.* (2014: 106-107), este ejercicio invitaría a la reflexión del alumno sobre las distintas formas y, durante la corrección, se podrían ver otras variables y sus significados.

Como se ha comentado, las imágenes con frecuencia surten efecto entre los alumnos y ayudan a comprender la gramática. Para ayudar al entendimiento del subjuntivo, Castañeda *et al.* (2014: 275) ofrecen la siguiente imagen en las que dos niñas conversan sobre Marisa.

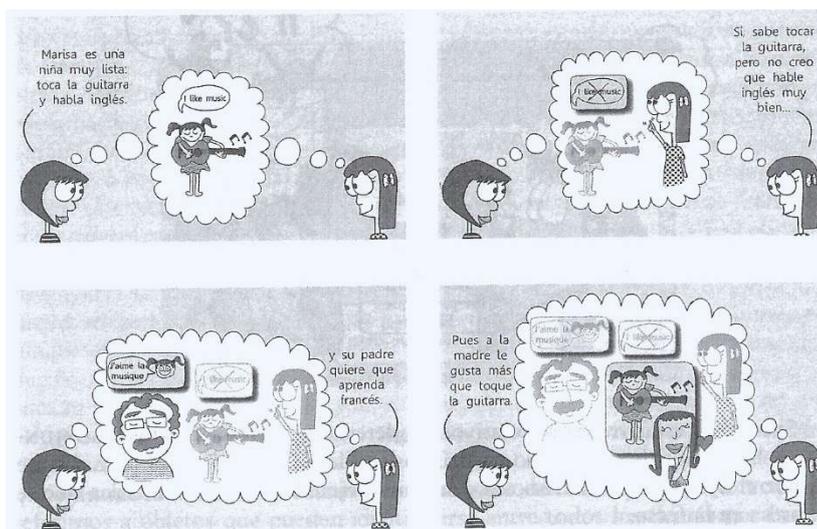


Ilustración 9 Representación de modos declarativos y no declarativos por Castañeda et al. (2014: 275)

Como se observa en la ilustración 9, las niñas distinguen entre proposiciones declarativas en indicativo y no declarativas con lo que los padres de Marisa desean, así como la opinión de una de las niñas. Creo que estos ejemplos en los que se observa la realidad contra la virtualidad en los bocadillos de los personajes podrían resultar muy ilustrativos para la enseñanza y aprendizaje del subjuntivo.

Asimismo, Castañeda *et al.* (2014: 276-277) recurren a las imágenes para explicar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo en las oraciones relativas, como se observa a continuación.



Ilustración 10 Usos del indicativo y subjuntivo en las oraciones de relativo por Castañeda et al. (2014: 276-277)

La ilustración 10 resulta muy clarificadora y visual, así como fácil de recordar, ya que las imágenes tienen un tono humorístico. Además, los sombreados de los perros resaltan el perfil y la base, conceptos de la CG. Aunque estos ejemplos con imágenes muestran las oraciones relativas, la idea de explicar el subjuntivo por medio de imágenes me resulta atractiva y, por ello, las emplearía para explicar el imperativo a la par que el subjuntivo. Así se mostrará en el duodécimo capítulo.

Si bien hasta aquí se ha expuesto cómo presentar el subjuntivo, como explica Hedge (2000: 148), es importante la fase de estructurar y reestructurar los conocimientos. Es posible que, al principio, los estudiantes cometan errores, por ejemplo, que elijan el presente de indicativo en vez del presente del subjuntivo. Estos errores, como Hedge (2000: 148-149) explica, son sistemáticos y, cuanto más práctica y contacto con la estructura a aprender se tenga, menores serán los errores y, finalmente, si hay éxito, la lengua se automatizará al adquirir una competencia regular y consistente al reaccionar a distintos tipos de *input* (Hedge 2000: 149). En cuanto a la práctica, particularmente a la práctica controlada, Chung Cheng y Mojica-Díaz (2006: 19) se suman a las críticas de Collentine (2003) sobre los ejercicios en los que los alumnos completan oraciones oralmente, puesto que aparecen aisladas y no prueban que los estudiantes sepan seleccionar el modo correcto en una conversación real. En cuanto a la PPP, Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 67) observan que, si bien este enfoque se puede emplear en el aula, este no es el único, además de que la práctica controlada se debe combinar con la práctica libre. Para Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 62, 64) el contexto

sintáctico- semántico y pragmático es importante para la comprensión y dominio de la forma, el uso y el significado del subjuntivo. Por ello, las actividades que se desarrollan deben estar enfocadas en estos últimos tres puntos (Martín Sánchez y Nevado Fuentes 2007: 65). Asimismo, según Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 64,65), tanto la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) o el enfoque por tareas como el enfoque comunicativo son vitales para construir la gramática del alumno.

Como Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 72) indican, no todos los estudiantes aprenden del mismo modo; así, los métodos deductivos, inductivos, o visuales pueden variar acorde con los estudiantes. Sin embargo, ellos apuestan por contrastar el indicativo y el subjuntivo, por ejemplo, como se ha comentado previamente, con los verbos de opinión, las oraciones relativas y las concesivas (*ibid.*). Por ejemplo, con las oraciones de relativo, se pueden comparar los objetos que se tienen con los que se precisan o emplear datos estadísticos para el uso de concesivas; así los alumnos formularán sus propias reglas (*ibid.*). Ya que Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007: 73) abogan por contextos reales y efectivos, proponen el uso de recetas, por ejemplo, para observar la estructura “cuando + subjuntivo + imperativo” (“cuando el aceite esté caliente, pon las patatas”), diálogos en un hotel o tienda en donde se expresan deseos (quiero, necesito, busco) o secciones en el periódico como la de quejas u opinión. Para que los alumnos practiquen estas estructuras, apelan al protagonismo de estos para que expresen sus deseos, hagan recomendaciones o hablen de sus planes futuros (*ibid.*).

Como se ha visto en este capítulo, son numerosas las propuestas para desarrollar el subjuntivo en el aula. Se encuentran quienes introducirían el presente de subjuntivo paralelamente con el indicativo o con el imperativo. Se apuesta también por dotar al subjuntivo de significado donde se vea la intencionalidad del hablante. Para ello, se puede comparar al hablante con un narrador. La calidad de la información también tiene relevancia; diferenciar entre información conocida y desconocida puede ayudar al alumno. Aunque la práctica libre y controlada tiene ventajas y desventajas, es importante no olvidar que se debe aportar un contexto rico para impartir las estructuras de subjuntivo. Las relaciones discursivo-pragmáticas también deben ser tenidas en cuenta. Además, las imágenes podrían ser un soporte en el aula.

11. Las percepciones del imperativo y del subjuntivo en el aprendizaje y enseñanza en el aula austríaca- una parte empírica

11.1. Introducción

Como se ha expuesto a lo largo del trabajo, el imperativo guarda una estrecha relación con el subjuntivo que a menudo no se resalta en el aula ELE. Así, como se observa en el sexto capítulo, los libros de texto no hacen hincapié en estas similitudes y dividen el estudio de estos dos modos en numerosos pasos tediosos. Sin embargo, faltaría por analizar cómo se imparten estos modos en el aula austríaca y qué percepciones tienen los alumnos acerca de su enseñanza, lo que tiene por objetivo estimar si una comparación entre ambos modos carece o no de sentido. Así, los resultados obtenidos podrían sugerir nuevos métodos para abordar esta temática en el aula. Además, este estudio tiene en cuenta las opiniones de los profesores de las clases donde se realizó el mismo.

11.2. Método

Para realizar este estudio, se tomó un total de 53 alumnos de seis clases distintas de cinco colegios diferentes y sus respectivos profesores. El género de los alumnos no es relevante para el estudio. La edad de los alumnos oscila entre 17-18 años con dos excepciones de un alumno de 19 y otro de 16 años. En estos colegios se emplea el libro *Perspectivas*. Así, en la *BHAK/BHAS (Bundeshandelsakademie/Bundeshandelsschule)*, BHAK/BHAS Gänserndorf (Baja Austria), contamos con 17 alumnos de la cuarta clase: 11 en una clase y 6 en otra. No obstante, estos alumnos serán tratados como un grupo, puesto que ambos han tenido profesores diferentes y entre los profesores también comparten modos de enseñanza similares. El segundo grupo cuenta con 9 alumnos de una *HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe)*, la HLW3 St. Franziskus en Viena. El tercer grupo cuenta con 5 alumnos de una *AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule)*, la GRG21 OE en Viena, en la octava clase. La cuarta clase se trata de un grupo de 12 alumnos en la *Gymnasium & Oberstufenrealgymnasium St. Ursula*, en Viena. Finalmente, el quinto grupo cuenta con 10 alumnos de la octava clase del *Bundesgymnasium Wien 9* en la calle Wasagasse 10.

El instrumento de evaluación empleado para llevar a cabo este estudio es el cuestionario para alumnos y profesores que se puede encontrar en el apéndice. Este cuestionario consiste en preguntas cerradas, así como en preguntas abiertas para que los alumnos y profesores puedan aportar su opinión al respecto. Las preguntas para los alumnos son una mezcla de preguntas a

modo de ejercicios para observar su dominio y aprendizaje del subjuntivo e imperativo (como las preguntas 3, 4, 6, 7, 8, 9 y 10), así como su juicio valorativo sobre la enseñanza y similitudes de ambos modos (como las preguntas 5, 11 y 12). El cuestionario es de elaboración propia y ha sido controlado por el supervisor de este trabajo.

Los cuestionarios se repartieron en las correspondientes clases y los alumnos contaron con quince minutos para rellenarlos. Para cerciorarse de que los resultados no están manipulados, se controló que los estudiantes no copiaran del libro o de sus compañeros. Además, se les permitió responder en alemán.

11.3. Resultados

En cuanto al primer grupo de 17 participantes, ninguno de ellos realizó correctamente el ejercicio 3 y 4 sobre el imperativo y el subjuntivo, respectivamente, a excepción de un participante en el ejercicio del subjuntivo. Llama fuertemente la atención que en el tercer ejercicio 5 participantes emplearon el indicativo por completo. Además, dos participantes solo emplearon el imperativo correctamente en las oraciones negativas. De la misma forma, 7 participantes realizaron el ejercicio 4 empleando el indicativo y 5 participantes mezclaron el indicativo y el subjuntivo. No obstante, lo más interesante es que a pesar de que hubo 9 participantes que mostraron su conocimiento del imperativo cometiendo errores al diferenciar entre *usted* y *ustedes*, por ejemplo, 5 de estos mismos participantes emplearon el indicativo en el ejercicio sobre el subjuntivo y tres de ellos mezclaron el indicativo con el subjuntivo. Estos resultados podrían ser un indicio de que los alumnos no comprenden bien las similitudes entre el imperativo y subjuntivo, puesto que de ser así o hubieran tenido el mismo tipo de error en los dos ejercicios o ninguno. Además, los resultados parecen indicar que los estudiantes parten del indicativo como si de “el modo normal” se tratara. De hecho, cuando se les preguntó si apreciaban similitudes entre los dos ejercicios, 7 participantes no sabían, dos participantes no veían ninguna semejanza y 8 participantes comentaban que sí. No obstante, solo 4 participantes dieron una razón de valor: dos de ellos explicaron que el subjuntivo es similar al imperativo negativo, uno de ellos comentó que la similitud se encuentra en los tiempos y otro observó que la estructura *Les ordeno que*, que requiere subjuntivo, es similar a un imperativo. Sin embargo, ningún alumno mencionó el imperativo afirmativo de *usted* y *ustedes* cuyas formas son similares al presente de subjuntivo.

En cuanto a reconocer a qué tiempo verbal pertenecen los verbos *coma*, *no escribas* y *hablen* en la oración *Hablen más alto*, solo dos participantes señalaron que los dos primeros

pertenecen tanto al imperativo como al subjuntivo. En general los alumnos señalaron el subjuntivo para el primero con 9 participantes y el imperativo para el segundo con 6 participantes. También sorprende que 7 participantes clasificaran *hablen* en el subjuntivo, 6 participantes en imperativo y subjuntivo y solo 2 en imperativo. Estos resultados parecen indicar que los alumnos tienden a asociar las afirmaciones con el subjuntivo y las negaciones con el imperativo. Sin embargo, estos resultados contrastan con las respuestas a la pregunta 8 sobre las formas que comparte el imperativo con el subjuntivo en la que 7 participantes indicaron que todas excepto en afirmativo *tú* y *vosotros*. Esta revelación podría ser indicio de que los alumnos conocen la teoría, pero no la saben poner en práctica.

En cuanto al orden de aprendizaje de estos tres tiempos verbales, la profesora explicó que primero ven el imperativo afirmativo, después el presente del subjuntivo y, finalmente, el imperativo negativo. No obstante, los alumnos no parecían recordarlo (6 participantes contestaron que no saben) y muchos respondieron que lo primero es el presente de subjuntivo, lo que quizás interpretaron como presente de indicativo. Además de que la profesora está muy en desacuerdo con las comparaciones entre el subjuntivo y el *Konjunktiv*, los alumnos también manifestaron que o no se pueden comparar (5 participantes) o que solo se pueden comparar en parte (6 participantes).

En las respuestas abiertas sobre el aprendizaje del imperativo y subjuntivo caben destacar ciertos aspectos. Las formas irregulares presentan problemas como lo explicaron 5 participantes. Además, 4 participantes nombraron las listas o palabras “señales” para saber cuándo se emplea el subjuntivo. Llama la atención que muchos de los alumnos expresaran que no pueden explicar el subjuntivo o que lo redujeran al uso en subordinadas (*dass-Satz*) (dos participantes) o al uso de *wäre/würde*. Resulta interesante que un participante, cuyos resultados en los ejercicios 3 y 4 fueron buenos, explicara que el aprendizaje fue rápido porque el imperativo negativo es igual que el subjuntivo. Otro alumno también apuntó que aprendió el subjuntivo mediante el imperativo.

En sus respuestas, la profesora explica que el enfoque en la intencionalidad (verbos de emoción y pensamiento) es importante para ella, así como la lista de expresiones reducida a nivel B1. Además, valora las situaciones comunicativas, como para expresar opinión, con el empleo del subjuntivo. En cuanto a la comparación del imperativo con el subjuntivo se muestra neutral.

El segundo grupo, de 9 participantes, realizó bastante bien los ejercicios 3 y 4 con algunos errores a excepción de dos participantes que hicieron correctamente el ejercicio del subjuntivo. Además, muchos de los errores no se debieron a la elección de los tiempos, sino de la persona

y, con frecuencia, los alumnos confundieron *usted* y *ustedes*. Además, 6 participantes observaron similitudes entre ambos ejercicios, tres de ellos explicando que el imperativo negativo es igual al subjuntivo.

En cuanto al reconocimiento del tiempo verbal al que pertenecen los verbos *coma*, *no escribas* y *hablen* en la oración *Hablen más alto*, para los dos primeros verbos tres participantes eligieron ambos tiempos y para el último 4 participantes. Así, este grupo parece tener más claro que el imperativo y el subjuntivo son similares. Asimismo, 5 participantes indicaron que el imperativo comparte todas las formas verbales con el presente de subjuntivo excepto en afirmativo *tú* y *vosotros*.

En cuanto a lo que les ayuda a aprender, 3 alumnos comentaron el uso de un peluche. Se trata de un peluche que se puede transformar en lobo o en oveja. Mientras que la oveja es mansa y representa el indicativo, el lobo es salvaje y representa el subjuntivo y la idea de influir en otros como en el uso de órdenes. Resulta interesante que dos alumnos escribieran la tabla del subjuntivo y de ahí derivaran el imperativo añadiendo a este último *tú* y *vosotros* en afirmativo.

La profesora explicó que primero aprenden el imperativo afirmativo, después el imperativo negativo y, finalmente, el presente de subjuntivo y así lo perciben 4 participantes. La profesora, al igual que 4 participantes, no valoró positivamente una comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv*. La profesora está muy de acuerdo con las listas con expresiones que rigen el subjuntivo y de acuerdo con explicar este modo bajo la intencionalidad del hablante. Sin embargo, se muestra neutral a la comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv* y con el imperativo. No obstante, le parece buena idea ver el imperativo en paralelo al subjuntivo. Ella parte del presente de indicativo para explicar la forma de segunda persona de singular en imperativo.

El tercer grupo de solo 5 participantes no realizó los ejercicios correctamente. En algunos casos se mezclaron los tiempos con el indicativo. Además, solo dos participantes encontraron similitudes en los ejercicios: que el subjuntivo es similar al imperativo. No obstante, todos seleccionaron que el subjuntivo e imperativo son iguales a excepción del imperativo afirmativo de segunda persona. En cuanto a la clasificación de ciertas formas verbales, 4 participantes marcaron el subjuntivo como el modo de *coma*, mientras que *no escribas* recibió dos votos para el imperativo, dos para ambos y un voto para el subjuntivo. El verbo *hablen* en *Hablen más alto* se asoció principalmente al imperativo (tres participantes). En cuanto a la comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv*, parece estar claro: 4 participantes no creen que sean comparables. En general, este grupo comentó que el uso del subjuntivo es lo que presenta problemas, pero que las formas son fáciles.

El profesor se muestra de acuerdo con el empleo de listas para aprender el subjuntivo y neutral a explicar este modo desde la intencionalidad del hablante. No cree que comparar ambos modos sea confuso. Además, cree que ver el presente de subjuntivo antes que el imperativo negativo es mejor que hacerlo al revés. Así, primero se ve el imperativo afirmativo, después el subjuntivo y, por último, el imperativo negativo.

En cuanto al cuarto grupo de 12 participantes, 4 participantes realizaron el ejercicio del imperativo con un máximo de un error. Sin embargo, 5 participantes lo realizaron incorrectamente al mezclar las personas, particularmente *usted*, *ustedes* y *vosotros*. En cuanto al ejercicio del subjuntivo, 7 participantes lo realizaron correctamente con un máximo de un error, pero tres participantes mezclaron el indicativo con el subjuntivo. Como se puede observar, el error de confundir las personas es recurrente. No obstante, descartando este error, se puede decir que los resultados son positivos. Además, la mayoría de los participantes (10 siendo exactos) encontraron similitudes en estos ejercicios; la mayoría explicaron que el subjuntivo es similar al imperativo negativo. Solo un participante añadía, además, las formas para *usted*. Así, se confirma una vez más en la pregunta 8 en la que 9 participantes seleccionaban que el imperativo y subjuntivo son iguales a excepción del imperativo afirmativo de *tú* y *vosotros*.

Curiosamente, mientras que 8 participantes seleccionaron ambos modos para la forma *coma*, en la forma *no escribas* 5 participantes seleccionaron el subjuntivo y otros 5 el imperativo. En la forma *hablen* en *Hablen más alto* el subjuntivo, el imperativo, y ambos modos recibieron 4 participantes, respectivamente. La inmensa mayoría de estudiantes (11 participantes) indicó que el subjuntivo se puede comparar en parte con el *Konjunktiv*. No obstante, la profesora está muy en desacuerdo.

En cuanto a la respuesta abierta sobre el aprendizaje, se encuentran aspectos interesantes. 5 participantes afirmaron que el uso del subjuntivo es difícil. 2 participantes formaron correctamente el subjuntivo, pero incorrectamente el imperativo. Además, un participante explicó que aprendió el subjuntivo como base y después el imperativo, lo que le resultó más fácil.

Por su parte, la profesora se muestra neutral a las listas y muy de acuerdo con explicar el subjuntivo en base a la intencionalidad del hablante. No cree que comparar el imperativo con el subjuntivo sea confuso. La profesora opta por enseñar primero las formas de subjuntivo de memoria explicando que las formas irregulares lo son también en indicativo, después el imperativo afirmativo de *tú* y *vosotros*, seguido de *usted* y *ustedes* y, finalmente, el imperativo negativo. El empleo del subjuntivo en concreto tiene lugar en la séptima clase: con expresiones

impersonales (es necesario que...), con expresiones de voluntad, duda y sentimiento y, finalmente, con opiniones (creo que + indicativo, no creo que + subjuntivo).

El quinto y último grupo de 10 participantes arroja resultados similares. Al menos 8 participantes mezclaron las personas de *usted*, *ustedes* y *vosotros* o el imperativo con el indicativo en el ejercicio de imperativo. Aunque el ejercicio de subjuntivo está mejor, 4 participantes mezclaron también las personas. En lo referente a las similitudes entre estos dos ejercicios, 7 participantes respondieron en afirmativo y señalaron el parecido entre imperativo y subjuntivo. Además, 6 participantes seleccionaron que el subjuntivo e imperativo son iguales a excepción de las segundas personas de imperativo afirmativo.

En cuanto al reconocimiento de las formas verbales, mientras que 6 participantes asociaron *coma* al subjuntivo y 5 participantes asociaron *no escribas* al imperativo, *hablen* en *Hablen más alto* contó con 4 participantes que eligieron el subjuntivo y otros 4 que eligieron ambos. Una vez más, parece ser que los alumnos tienden a asociar los verbos en afirmativo al subjuntivo y los verbos en negativo al imperativo. En cuanto a la comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv*, 4 participantes apuntaron que estos solo son parecidos en parte y 3 participantes que no son similares. El profesor, no obstante, se mostraba neutral.

En cuanto al aprendizaje del subjuntivo, muchos estudiantes manifestaron que el uso es complicado. Además, a un participante le costó entender que el subjuntivo es un modo y no un tiempo. Otros indicaron que del imperativo no se acuerdan, ya que hace tiempo que lo aprendieron, pero que del subjuntivo sí se acuerdan porque lo aprendieron recientemente. A menudo, los alumnos escribieron correctamente la tabla del subjuntivo, pero no la del imperativo. Otros afirmaron que la forma del subjuntivo les pareció fácil porque sabían el imperativo negativo. En general, los verbos irregulares plantearon problemas.

La profesora se muestra muy a favor de las listas con expresiones que rigen el subjuntivo. Además, cree que es importante observar el subjuntivo desde la intencionalidad del hablante y no cree que la comparación del imperativo con el subjuntivo sea confusa. Esta profesora introduce el imperativo negativo primero y después el subjuntivo. También explica que, a menudo, los alumnos olvidan el imperativo afirmativo (aprendido en la quinta clase, en el primer año) y lo mezclan. La profesora manifiesta que mientras que los ejercicios de diferenciar el indicativo del subjuntivo suelen resultar fáciles, en la producción de textos los alumnos tienden a olvidar el subjuntivo o a evitarlo.

11.4. Discusión y conclusiones

El problema analizado es relevante, puesto que podría cambiar el curso de la enseñanza del español. Particularmente, una consecuencia de adelantar la enseñanza del subjuntivo a niveles iniciales podría ser que los estudiantes de español contemplaran el subjuntivo como un modo habitual que, además, lo pueden emplear para usar el imperativo. De esta manera, no tendrían que lidiar con la problemática de qué es el modo subjuntivo como si de la nada apareciese y, una vez aprendido, no tenderían a confundirlo con el indicativo, ya que estaría cimentado.

Los datos arrojan resultados interesantes. En general la realización de los ejercicios de imperativo y subjuntivo no fue exitosa. Con frecuencia los alumnos mezclaron el imperativo, el subjuntivo y el indicativo. Además, en numerosos casos, particularmente en el primer grupo, se realizó mejor un ejercicio que otro, lo que parece indicar que los alumnos no saben que imperativo y subjuntivo son casi idénticos. Asimismo, aunque fueron bastantes los alumnos que indicaron que entre estos ejercicios no había similitudes, contradictoriamente al ser preguntados más detenidamente en la pregunta 8, muchos comentaron la semejanza. Así, parece ser que no lo sabían y que solo al ver las posibilidades en la pregunta 8 de repente lo recordaran. Además, otro indicio de que los alumnos no ven similitudes entre el imperativo y subjuntivo se refleja en la inconsistencia en la elección entre imperativo, subjuntivo y ambos particularmente en las preguntas 6 y 7 donde, claramente, ambos modos son posibles. Los resultados parecen apuntar a que mientras la forma en afirmativo se asocia al subjuntivo, la forma en negativo se asocia al imperativo. En general, los resultados también coinciden con la teoría en lo que a la comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv* alemán se refiere, ya que esta comparación es complicada y así lo perciben los estudiantes y profesores.

En cuanto a las respuestas abiertas, la inmensa mayoría afirma que el uso del subjuntivo es difícil, pero muchos alumnos comentan que las formas no son complejas. Por esta razón, si las formas no resultan complicadas, se podría introducir el subjuntivo explícitamente como tal en el aula en los niveles iniciales para que así se viera como algo normal que forma parte del español. Además, aunque solo un participante lo comentó, las estructuras como *Les ordeno que* tienen el mismo valor pragmático que el imperativo, es decir, dar una orden. Sin embargo, a excepción de este estudiante, lejos de la forma ningún participante advirtió que los significados en estos ejercicios eran similares. Así, podría ser que algunos estudiantes rellenaran el ejercicio 4 con el subjuntivo solo al ver que se trataba de oraciones subordinadas (las “*dass-Satz*” que comentaba un estudiante). Finalmente, numerosos alumnos comentaron que haber aprendido

el subjuntivo antes que el imperativo les había ayudado a aprender el modo, lo que avalaría la teoría de explicar ambos paralelamente.

Además, relevante en los datos de la encuesta a los profesores resulta que estos, en general, no se muestran en desacuerdo con comparar los dos modos en el aula. Así, cabe preguntarse por qué los libros tienen tantos reparos.

No obstante, este estudio cuenta con limitaciones. El número de participantes en este estudio es muy reducido. Para obtener resultados más exactos, se requerirían más participantes. Además, realizar un estudio empírico a largo plazo en el que se comparen los resultados de dos grupos, uno que sigue el método tradicional y otro que sigue mi propuesta, podría ser aclarador.

Asimismo, este estudio abre nuevas líneas de investigación. Así, dado el gran número de estudiantes que confunden las segundas (*tú* y *vosotros*) con las terceras personas (*usted* y *ustedes*), este punto podría ser objeto de un futuro estudio sobre su didáctica.

12. Una propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica parte de la teoría explicada en los capítulos anteriores sobre la enseñanza de gramática en general y las propuestas para la enseñanza del subjuntivo en particular. Como explicaban algunos lingüistas, el subjuntivo se podría introducir junto con el indicativo o el imperativo. Personalmente, apuesto por introducirlo con el imperativo, dado que, desde un punto de vista pragmático, el imperativo y el subjuntivo guardan una estrecha relación, particularmente en los mandatos. Así, esta propuesta se centra en los comandos directos e indirectos. Además, se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la parte empírica.

Ya que considero que los métodos deductivos tienden a no hacer reflexionar al estudiante, sino a hacer de este un ser pasivo, mi propuesta parte de un enfoque inductivo, enfoque por el que apuesta la didáctica actual. Para ello, la primera actividad consiste en que los alumnos observen el funcionamiento del imperativo negativo y de ahí adviertan la norma. Se trata de que deduzcan, de que sean los descubridores de su propio aprendizaje. A pesar de que esto pueda parecer complicado, el profesor está para ayudar a los alumnos y funcionar como guía. Además, en las etapas posteriores se procederá a dotar a los estudiantes de la teoría gramatical necesaria. Del mismo modo, la tercera actividad también pretende que el estudiante primero observe antes de recibir las normas gramaticales. Ya que el imperativo afirmativo de *tú* y *vosotros* constituye la excepción del paradigma del imperativo, creo conveniente partir de lo general, en este caso el subjuntivo, a lo específico. Así, es probable que los alumnos asocien el imperativo directamente con el subjuntivo ya desde el inicio, es decir, que lo vean como algo

natural. Creo que si, por el contrario, se parte del imperativo afirmativo *tú* y *vosotros*, se puede correr el riesgo de que los alumnos asocien el imperativo con el presente de indicativo, lo que resulta contraproducente.

En cuanto al uso de los cómics, estos pretenden ejercer un efecto memorístico en el alumnado. Como se ha visto en la parte empírica, algunos alumnos mencionaban que el peluche del lobo que se transforma en oveja les ayuda a memorizar el subjuntivo. Del mismo modo, los alumnos podrían asociar al gato protagonista de la tira cómica con el subjuntivo. No obstante, aquí debo mencionar que, aunque el cómic me parece acertado, también se podría utilizar otro tipo de cómics, lo que en este trabajo es difícil por falta de recursos (diseño gráfico, etc.). Además, desde un punto de vista pragmático se puede ver el énfasis de los dueños enfadados empleando el imperativo directo, mientras que el gato al hablar con los alumnos cuenta lo que sus dueños le han pedido en estilo indirecto. Estas oraciones que el gato aporta están asociadas no solo al subjuntivo per se (Te pido que...), sino al cambio de imperativo a presente de subjuntivo en estilo indirecto en presente. De este modo, se trata de que los alumnos aprecien que el uso de estas expresiones tiene un valor de mandato similar al imperativo, como lo comentaba un alumno del estudio empírico, ya que el significado de toda la expresión (Te pido que..., Te ordeno que..., Te ruego que...) implica una orden. Además, estos son ejemplos claros de cómo el hablante intenta influir en el oyente y, por tanto, pueden ser tratados bajo la intencionalidad del hablante. Así, cuando los alumnos vean en cursos posteriores el uso del subjuntivo con expresiones de impersonalidad o duda, por ejemplo, tendrán ya una base sólida que les facilitará el proceso de aprendizaje.

Además, se puede invitar al estudiante a encontrar ejemplos de imperativos en el libro de texto en caso de que las instrucciones estén en español. Así, los alumnos obtendrían una muestra del imperativo en un contexto real. A modo de juego, para conservar el elemento lúdico, se les puede dar un tiempo concreto para encontrar en el libro el mayor número posible de ejemplos de imperativo. El objetivo de esta tarea no es solo que los alumnos observen el imperativo en un contexto real, sino que, además, siempre que abran el libro y lean los enunciados se acuerden de que el tiempo verbal es imperativo o presente de subjuntivo. Así, se podría evitar que los alumnos no recordaran el imperativo al no repasarlo, como se reflejaba en el estudio empírico.

En la segunda actividad los alumnos reciben la teoría parcialmente. Así, reciben ciertas pautas, pero son ellos los que deben completar las normas. De este modo, los aprendices son el foco de la enseñanza. Asimismo, ya que es temprano para una práctica libre, se ofrece una práctica controlada, pero siempre bajo un contexto. Los alumnos cambian las oraciones dadas

en otras personas (*vosotros, usted y ustedes*), pero no sin sentido, sino imaginando que el gato tiene otro amigo o que los dueños tratan de usted al gato.

En la tercera actividad, como he mencionado, se introduce el imperativo afirmativo de segunda persona. Además, se les ofrece un pequeño texto a completar donde los alumnos pueden formar las reglas generales acerca del imperativo. Una vez más, son los alumnos los que llegan a las normas. Para comprobar que lo han entendido se ofrece un ejercicio de práctica controlada en el que los alumnos rellenan una tabla. Aquí se trata de que los aprendices presten atención a la forma y no al significado, por eso la falta de contexto. Ya que los alumnos han recibido numerosas reglas, es momento de que empiecen a interiorizarlas y piensen en la forma.

Tras esta actividad, de modo lúdico se podría jugar a una variante de “*Simon says...*” en español: “*Simón dice que...*”. Así, los alumnos deben acatar las órdenes cuando el profesor introduce un comando con esta oración y no acatarlo si el profesor introduce la orden directamente en imperativo. De este modo, habría también un componente sensorial en el aprendizaje del imperativo y subjuntivo.

La cuarta actividad vuelve a ser un ejercicio de práctica controlada que tiene por objetivo que los alumnos asienten todos los conocimientos adquiridos, es decir, es una mezcla de imperativo afirmativo y negativo y de subjuntivo. Además, el contexto escolar tan conocido por los propios alumnos y la formalidad con la que uno se expresa si habla a un director, a un padre o a un alumno, por ejemplo, resultan claros para los estudiantes. El color rojo sirve para recordar al alumno que debe tener cuidado en esas formas (*tú y vosotros*), ya que son las excepciones. De este modo, es posible que los alumnos asocien el subjuntivo completamente al imperativo exceptuando el imperativo afirmativo de las segundas personas y no solo al imperativo negativo como se muestra en el estudio empírico.

Tras haber realizado varios ejercicios de práctica controlada, el quinto ejercicio es un ejercicio de práctica semi-controlada para reforzar el estilo indirecto. Aunque los alumnos pueden elegir sus propias oraciones, deben comenzar la frase con una expresión como “*Me pide que...*”.

Ya que el enfoque comunicativo no debe ser perdido de vista y conviene recordar que la gramática no es un fin en sí mismo, la sexta actividad permite a los alumnos emplear el imperativo y subjuntivo en una actividad oral. Dado que la teoría en didáctica demuestra que las *info-gap activities*, actividades en las que una parte de los alumnos recibe una información que debe ser completada con otros datos de los que dispone la otra parte de los alumnos, son óptimas para negociar significado, se propone en esta actividad que los alumnos debatan sobre las tareas del hogar que deben hacer.

Finalmente, la séptima actividad es una actividad de práctica libre en la que grupalmente los alumnos tienen que encontrar normas para el aula de español. Los carteles creados podrían ser colocados en el aula para que sirvan como recordatorio.

Nótese que en esta propuesta didáctica quedan exentos los verbos reflexivos y los verbos irregulares. Los he excluido, puesto que para muchos alumnos podría resultar ser demasiado lo que se abarque en tan pocas sesiones. No obstante, se podrían introducir posteriormente sin que haya un gran lapso de tiempo. Además, en caso de que los alumnos empleen verbos irregulares típicos, entonces sí, se podrían explicar estos brevemente e introducirlos. Asimismo, se puede explicar brevemente que el presente de subjuntivo parte de la primera persona del presente de indicativo. No obstante, dependiendo del nivel de la clase, se podrían introducir también los irregulares desde un principio en caso de que los alumnos dominen el presente de indicativo con sus irregularidades. En caso contrario, sería mejor posponerlos.

En resumen, esta propuesta aplica métodos inductivos para hacer del estudiante el foco principal de aprendizaje donde aprende descubriendo. Así, aunque se muestra la teoría, son los propios alumnos los que anotan las reglas encontradas. La tira cómica puede suscitar el interés del alumno y resulta atractiva, además de que ayuda a la memorización. Asimismo, existe una combinación de práctica controlada, práctica semi-controlada y práctica libre para que, paulatinamente, el alumno se vaya desarrollando. Las actividades aparecen contextualizadas cuando el significado prima, pero también se ofrecen actividades con atención a la forma. Al ver estos dos modos combinados, los alumnos no solo aprenden dos puntos gramaticales simultáneamente en un periodo breve, sino que, además, cuando alcancen los niveles más altos, el subjuntivo estará presente en su memoria y no contemplarán este modo como algo extraño, sino como algo normalizado. Asimismo, ya que, como se ha visto en la parte empírica, los usos del subjuntivo causan numerosos problemas, al menos este uso para dar órdenes se verá claro, puesto que se puede, en cierto modo, comparar con el alemán y lo pueden observar a diario en los enunciados de los libros en caso de que estos se encuentren en español.

A continuación, se expone la propuesta didáctica junto con una ficha de la información más importante para su desarrollo.

Nombre de la actividad
El imperativo y subjuntivo con cómics
Autor/a
Laura Gutiérrez Rodríguez

Apartado (según el MCER):
http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm
Gramatical / Funcional
Nivel
A2 / B1
Conocimientos previos
Los alumnos deben tener un buen conocimiento del presente de indicativo para así a) no mezclar las formas con el subjuntivo y b) no tener dificultad con el imperativo de <i>tú</i> . Además, aunque en esta propuesta no figuran las formas irregulares, en caso de aparecer, los alumnos no tendrán problema si conocen bien el presente de indicativo.
Tipo de actividad
Trabajo inductivo + foco en las formas y significados gramaticales + actividades comunicativas
Objetivos
Entender y dar instrucciones o consejos de forma directa e indirecta, así como en afirmativo y en negativo, para todas las personas empleando verbos regulares y no reflexivos.
Destrezas
Comprensión lectora y producción escrita y oral - Contenido gramatical: imperativo y subjuntivo afirmativo y negativo de verbos regulares - Contenido funcional: dar y entender órdenes - Contenido lexical: actividades en la clase y tareas del hogar
Destinatarios
Alumnos adolescentes de nivel inicial / intermedio
Dinámica
Trabajo individual, en parejas y en grupos
Material necesario
Fotocopias (la actividad 6 es para recortar: la mitad de la clase recibe “alumno/a A” y la otra mitad “alumno/a B”). Cartulinas grandes para la actividad final.
Duración
2 horas; 2-3 unidades
Fuente
Propia a excepción de todas las imágenes como se indica debajo de estas

Cómic: imágenes adaptadas de los cómics de Cristian Dzwonik en <http://www.gaturro.com/personajes/> y <https://pt.slideshare.net/Apaxinha/el-modo-subjuntivo-imperativo-afirmativo-y-negativo/6>

Imágenes de la actividad 6: imágenes libres de www.pixabay.com

Desarrollo de la actividad

La actividad 1 sirve para presentar el imperativo/subjuntivo con un enfoque inductivo en el que los alumnos descubren la estructura gramatical implícita. Mediante el humor y las imágenes se trata de acercarse al alumno. No obstante, conviene introducir el vocabulario antes y dar esta actividad por separado para que los alumnos no miren directamente la tabla con la gramática.

En caso de que el libro de texto empleado en el aula tuviera instrucciones en imperativo de *usted* y *ustedes* (escuche, complete, etc.), se podría jugar con los alumnos a ver quién encuentra más imperativos en el libro en un minuto. En caso de que el libro empleara el *tú* y *vosotros*, se podría hacer lo mismo tras la actividad 3.

La actividad 2 sirve para que los alumnos presten atención a las formas al tener que rellenar la tabla. Además, incluye una parte práctica en la que los alumnos observan que este tiempo se emplea con todas las formas negativas sin excepción.

La actividad 3, una vez más, presenta un enfoque inductivo en el que los alumnos observan que los mandatos directos en afirmativo para *tú* y *vosotros* no funcionan de igual modo que en la actividad 2. Tras esto, los alumnos cuentan con una parte teórica para completar, así como una tabla con órdenes en afirmativo.

Si el profesor/a ve que los alumnos necesitan una pausa tras tanta teoría, se puede jugar a la versión española de “*Simon says...*” Cuando el profesor/a da una orden indirecta introducida por “Simón pide que...”, los alumnos deberán efectuarla. Por el contrario, si el profesor/a da la orden directamente con un imperativo, los alumnos no deberán efectuarla. Se irán eliminando a los alumnos que fallen. Por ejemplo, si el profesor/a dice: “Simón pide que abras la ventana”, los alumnos tendrán que levantarse y abrir la ventana. Si el profesor/a dice “Abre la ventana”, los alumnos deberán permanecer sentados.

La actividad 4 sirve para que los alumnos tomen conciencia del uso del subjuntivo en comandos indirectos y para reafirmar el uso pragmático de las diferencias entre el tuteo (coloquial, amistoso) y el trato de usted (distante y respetuoso).

Hasta aquí todas las prácticas han sido controladas para cerciorarnos del correcto uso de la forma del imperativo/subjuntivo.

La actividad 5 es, sin embargo, una práctica semi-controlada puesto que los alumnos tienen cierta libertad. Así, expresan sus sentimientos de su día a día y trabajan su producción escrita. Es posible que aparezcan verbos irregulares, estos se pueden mencionar brevemente sin entrar a fondo con su explicación.

La actividad 6 se trata de una *info-gap activity* en la que un alumno cuenta con una información que su compañero/a requiere y viceversa. Esta actividad pretende potenciar un enfoque comunicativo y ser lúdico, paralelamente.

La actividad 7 es una práctica libre en la que los alumnos desarrollan su producción escrita y comunicativa elaborando normas. Para el enriquecimiento de las formas, se puede dividir a la clase en cuatro grupos: normas con *tú, vosotros, usted y ustedes*.

Finalmente, los alumnos intercambian las cartulinas y presentan las propuestas de sus compañeros en estilo indirecto “Mis compañeros piden que...”.

Actividad 1: Gaturro es un gato travieso. Observa el cómic. ¿Qué tiempo verbal se usa? ¿Por qué?



Mis dueños son muy mandones.
Me piden que no **arañe** el sillón.
Me ordenan que no les **moleste**.
Me recomiendan que no **abandone** la tarea escolar.
Pero yo... ¡NI CASO!



Fuente: imágenes adaptadas de los cómics de Cristian Dzwonik en <http://www.gaturro.com/personajes/> y <https://pt.slideshare.net/Apaxinha/el-modo-subjuntivo-imperativo-afirmativo-y-negativo/6>

Actividad 2: Los verbos *arañar*, *molestar* y *abandonar* terminan en *-ar*. Observa el cómic y rellena la siguiente tabla con este tiempo nuevo, el presente de subjuntivo.

¡! Las terminaciones para los verbos terminados en *-ir* son iguales que las de los verbos terminados en *-er*.

Presente de SUBJUNTIVO	cantar	comer	vivir
yo	cant - <input type="text"/>	com -a	viv - <input type="text"/>
tú	cant - <input type="text"/>	com -as	viv - <input type="text"/>
él /ella / usted	cant -e	com -a	viv - <input type="text"/>
nosotros / as	cant -emos	com -amos	viv - <input type="text"/>
vosotros / as	cant -éis	com -áis	viv - <input type="text"/>
ellos / ellas / ustedes	cant -en	com -an	viv - <input type="text"/>

¿Cómo son las órdenes si Gaturro tiene un amigo o si su/s dueño/s lo trata/n de *usted* o *ustedes*?

tú	vosotros	usted	ustedes
¡No arañes el sillón!			
¡No molestes a tu dueño!			
¡No abandones tu tarea escolar!			

Actividad 3: Gaturro tiene consejos...

...para ti



... para vosotros



Fuente: imágenes adaptadas de <http://blog.ac-versailles.fr/espanolpompidou/index.php/post/29/07/2015/Gaturro-No-te-olvides-de...>

¿Qué observas? Rellena los huecos y completa la tabla con órdenes directas afirmativas.

El **presente de subjuntivo** se usa para dar órdenes directas e indirectas **EXCEPTO** para órdenes **DIRECTAS AFIRMATIVAS** en la segunda persona de singular (**tú**) donde se usa _____ y segunda de plural (**vosotros/as**) donde se elimina la *-r* y se añade _____.

	Tú	Vosotros/as	Usted	Ustedes
amar				
errar				
agradecer				
perdonar				
perder*				
e>ie				
ganar				
soñar*				
o>ue				
llorar				
sentir*				
e>ie				
vivir				

Actividad 4: Tu profesor/a de español desea muchas cosas y habla con la clase, con el director y con los padres de los alumnos.

Rellena los huecos con el tiempo adecuado. ¡Ojo con las órdenes directas afirmativas de tú y vosotros: no se usa el subjuntivo!

<p>Tu profe habla contigo...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡_____ (estudiar) más! • Te pido que _____ (prestar) atención. • ¡No _____ (comer) en clase! • Te pido que no _____ (beber). 	<p>Vuestro profe habla con vosotros/as...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡_____ (escuchar) con atención! • Os pido que _____ (cantar) esta canción. • ¡No _____ (hablar) tan alto! • Os ordeno que no _____ (escribir) con boli en este libro.
<p>Tu director habla con tu profe...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡_____ (llamar) por teléfono si tiene preguntas! • Le recomiendo que _____ (usar) vídeos en la clase. • ¡No _____ (dejar) a los alumnos solos! • Le recomiendo que no _____ (fotocopiar) muchas hojas. 	<p>Tu profe habla con los padres de los alumnos...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡_____ (comprar) libros de lectura para sus hijos! • Les recomiendo que _____ (leer) en casa con sus hijos. • ¡No _____ (dejar) a sus hijos ver mucho la tele! • Les sugiero que no _____ (dejar) a sus hijos jugar con el móvil.

Actividad 5: ¿Qué te piden tus padres y tus profesores? Escribe 5 frases:

1. Mi profesora de español me pide que _____.
2. _____.
3. _____.

4. _____.
5. _____.

Actividad 6: Tu compañero/a de piso y tú queréis tener el piso limpio para el domingo porque vienen vuestros amigos/as a ver una película. ¿Qué te pide tu compañero/a? Rellena la tabla.

Alumno/a A:

	Tú pides que...	Tu compañero te pide a ti que...
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Sábado		

Alumno/a B:

	Tú pides que...	Tu compañero te pide a ti que...
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Sábado		

Fuente: imágenes libres de www.pixabay.com

Actividad 7: En grupos de 5 escribid **10 normas directas** para la clase de español. ¡Puedes ser creativo!

13. Conclusión

La enseñanza del subjuntivo en un contexto germano hablante resulta ardua, puesto que no existe una correlación directa en alemán. Así, como se ha expuesto, aunque el *Konjunktiv* en alemán, por ejemplo, en el estilo indirecto, está relacionado con el compromiso con la realidad por el hablante, lo que es similar al subjuntivo español, en general, una comparación no procede. Si bien es cierto que, se podría mencionar el *Konjunktiv* muy brevemente en este uso, hacer hincapié en una comparación resulta inútil.

Numerosas han sido las teorías que han intentado dar cuenta del valor del subjuntivo clasificables en dos grupos: en las teorías unitarias y en las teorías polifuncionales. Las primeras intentan encontrar un denominador común al uso del subjuntivo. Por ejemplo, Ruiz Campillo (2012) intenta explicar el subjuntivo en base al significado de la matriz que lo introduce. Esta matriz determinará si lo introducido es una declaración o no, en cuyo último caso se empleará el subjuntivo. Otros autores como Vesterinen (2013) toman el concepto de dominio del “conceptualizador” para explicar el subjuntivo. Las teorías polifuncionales, en cambio, se caracterizan por explicar el subjuntivo en base a sus distintos usos. En general, estas teorías tienden a explicar el subjuntivo como el modo desencadenado por ciertas estructuras lingüísticas y/o mentales como, por ejemplo, por estructuras con significados dubitativos u optativos. Como se ha desarrollado en este trabajo, mientras que las teorías polifuncionales son varias y, por ello, puede resultar complicado entender el valor intrínseco del subjuntivo, las teorías unitarias, a mi juicio, están tan simplificadas que es habitual encontrar contradicciones y excepciones a la norma.

Por su parte, el empleo del subjuntivo está fuertemente presente en la lengua española tanto en oraciones subordinadas como en oraciones independientes. Así, entre las primeras encontramos oraciones nominales con función de complemento directo, oraciones adjetivas, como las oraciones relativas, y las oraciones adverbiales, entre las cuales las finales siempre emplean el subjuntivo. No obstante, el indicativo también puede aparecer en oraciones dependientes. Por tanto, la elección entre el subjuntivo o el indicativo dependerá de la intencionalidad del hablante y del significado que se le quiera atribuir a los verbos o conjunciones que introducen las oraciones subordinadas. En las oraciones independientes, encontramos oraciones introducidas por *ojalá* o adverbios que expresan probabilidad (probablemente, seguramente, tal vez, quizá/s, etc.), así como por la conjunción *que* (*¡Que lo pases bien!*). Estas últimas son las que resultan más interesantes, puesto que guardan una estrecha relación con el modo imperativo. Además, aunque estas oraciones parezcan

independientes, en realidad, se podría decir que la expresión que las introduce está elidida. Asimismo, dentro de las oraciones independientes se podría incluir el imperativo.

El modo imperativo resulta, por tanto, complejo debido a su hibridez: presenta formas propias, formas de presente de subjuntivo y formas de presente de indicativo. Por esta razón, determinar si el imperativo es un modo propio o, por el contrario, si se trata del modo subjuntivo con valor imperativo es complicado. Esta situación desencadena un fuerte debate donde aquellos que consideran el imperativo un modo propio alegan que este tiene características especiales como el empleo de pronombres enclíticos o la necesaria presencia de los interlocutores en el acto de habla. Por el contrario, los que creen que se trata del subjuntivo no solo se remiten a las formas, sino también al valor semántico, puesto que ambos modos sirven para dar órdenes. Así, la oración *¡Traiga los documentos!*, en la que el comando es muy directo, podría realizarse por medio de una oración subordinada como *Le pido que traiga los documentos*. Asimismo, como se ha mostrado, la reformulación del imperativo como repetición requiere el subjuntivo también. Por ejemplo, en caso de que Rosa diga *Traiga los documentos*, pero Paula no lo haya entendido, es probable que Rosa responda *Que traigas los documentos*. Este último tipo de oraciones independientes introducidas por *que* suscita debate, ya que, aunque parezcan similares al imperativo, son diferentes. Por ejemplo, permiten dar comandos a las personas de *él/ella* o *ellos/as* y, además, el sujeto que debe cumplir la orden no tiene por qué estar presente. No obstante, creo conveniente combinar el subjuntivo e imperativo en el aula para que así los alumnos contemplen el subjuntivo como un modo habitual y no como un punto gramatical al que tener miedo. Por eso, partir de su similitud con el imperativo me parece acertado, ya que entender los usos imperativos del subjuntivo es claro y transferible a la lengua alemana.

Como se ha mostrado, los libros de texto para impartir español en el contexto escolar austríaco a menudo desglosan el estudio del imperativo y del subjuntivo en numerosas partes y capítulos, lo que pongo en tela de juicio. Si bien es cierto que dividir un tema complejo en pequeñas unidades puede simplificar el proceso, la extrema división que se realiza con el imperativo y subjuntivo a lo largo de distintos niveles la encuentro exagerada. Como se ha visto, algunos libros introducen primero el imperativo en afirmativo, pero no todas las personas, varias unidades después, incluso un nivel después, el imperativo en negativo y, nuevamente pasadas otras unidades, el subjuntivo. Troquelar este puzle en piezas tan pequeñas, a mi modo de ver, interrumpe la visión general de la imagen. Además, muchos libros olvidan mencionar la relación entre el imperativo y el subjuntivo incluso cuando los alumnos ya han estudiado este último. Otros lo mencionan en su similitud con el imperativo negativo,

olvidando el imperativo afirmativo de *usted* y *ustedes*. Creo que podría ser óptimo introducir el subjuntivo/imperativo en los niveles iniciales, puesto que, así, los alumnos no solo aprenderían el imperativo, el cual aparece en casi todas las instrucciones en los libros, sino que además se familiarizarían con este modo desde bien pronto y esto ayudaría a su normalización. Otra propuesta que resulta interesante, pero que no es objeto de este trabajo, sería comparar el presente de indicativo con el presente de subjuntivo, ya que sus formas son similares. Así, se podrían aprender dos tiempos de dos modos distintos simultáneamente, antes de ver el indefinido o imperfecto que no comparten las mismas formas, por ejemplo.

Además, no solo el subjuntivo queda pospuesto hasta niveles superiores, sino que, curiosamente, este modo no es objeto de evaluación en el *Reifeprüfung* cuyo nivel es B1 o B2. Como he discutido, esta omisión del subjuntivo en el examen carece de sentido, puesto que los niveles citados requieren la expresión de deseos y opiniones, lo que es difícil sin el subjuntivo. Asimismo, tanto los libros de texto como otros exámenes de carácter oficial establecen el aprendizaje del presente de subjuntivo en estos niveles. Considero que anular la presencia del subjuntivo es un error y que, por consiguiente, aunque los alumnos obtengan un aprobado, este no reflejará una realidad objetiva.

En lo que a la enseñanza de gramática se refiere, numerosos estudios avalan la hipótesis de que la instrucción formal es necesaria para evitar la fosilización de la lengua extranjera y son varios los enfoques que se pueden adoptar. Así, los profesores deberán elegir entre adoptar un enfoque deductivo o inductivo. Además, estos deberán ofrecer un *input* enriquecedor y crear oportunidades para el *output* en un contexto acertado. Asimismo, es importante que los alumnos sean el foco de la enseñanza y que ellos mismos aprendan descubriendo. En cuanto a la enseñanza del subjuntivo, mientras que varios autores critican el uso de listas con expresiones que, aparentemente, rigen el subjuntivo, pues esto desencadena que los alumnos meramente memoricen sin entendimiento y no puedan elegir entre indicativo y subjuntivo en tiempo real, los libros a menudo recurren a estos listados. Si bien creo que las listas pueden ayudar, también creo necesario que los alumnos entiendan el uso del subjuntivo desde la intencionalidad del hablante, como explican muchos autores. Además, como se ha expuesto, los textos argumentativos, analizar la calidad de la información y las relaciones discursivo-pragmáticas, así como las imágenes, pueden ayudar a la comprensión del subjuntivo.

El estudio empírico llevado a cabo revela datos interesantes. Se puede observar que los alumnos, en general, no observan similitudes entre el presente de subjuntivo y el imperativo y lo confunden con el presente de indicativo. Además, como algunos estudiantes reflejan, aprender uno de estos modos mediante el otro ayudó a algunos participantes al aprendizaje.

Sorprendentemente, muchos participantes comentaron que las formas de subjuntivo no son difíciles en sí, sino los usos, lo que podría ser una razón más para adelantar la introducción de este modo en el aula ELE. Sin embargo, este estudio es reducido y, por ello, llegar a conclusiones generales resulta complicado.

Finalmente, como apuesto por una pronta introducción del subjuntivo, lo que me parece posible y conveniente mediante el imperativo, realizo una propuesta didáctica acorde. Así, la propuesta parte de la comparación de ambos modos, ya que el imperativo y el presente de subjuntivo comparten morfología y semántica. Además, la propuesta recoge los principios señalados para la introducción de gramática, en general, y del imperativo y del subjuntivo en particular. Por ello, se adopta un enfoque inductivo, práctica controlada, semi-controlada y libre, una parte lúdica e imágenes que ayuden a la memorización, todo ello en un contexto rico y con un enfoque comunicativo.

14. Bibliografía

Bibliografía primaria

- Ahern, Aoife. 2008. *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco Libros.
- Alcina Franz, Juan; Blecua Perdices, José Manuel. 2001. *Gramática española*. (11.ª edición). Barcelona: Ariel.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)- Bundesinstitut Department Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung. 2014. “Beurteilungsraster B1 und Begleittext: Information für Lehrer/innen”. Wien: BIFIE.
https://homepage.univie.ac.at/christine.noe/ws2014/bul/beurteilung_bifie.pdf (2 sep. 2018).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). 2018.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mslf_lf.html (1 sep. 2018).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). 2018.
<https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/> (2 sep. 2018).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF); Österreichisches Sprachenkompetenz Zentrum (ÖSZ); Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). 2013. “Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung: Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS- Lebende Fremdsprachen Englisch I Französisch I Italienisch I Spanisch I Russisch”.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?6aano6 (1 sep. 2018).
- Busch, Hans-Jörg. 2009. “Teaching the subjunctive in the United States: the subjunctive in noun clauses”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47(1), 145-166.
- Busquets, Loreto; Bonzi, Lidia. 1993. *Los verbos en español*. Madrid: Verbum.
- Castañeda, Alejandro; Alhmoud, Zeina; Alonso, Irene; Casellas, Jordi; Chamorro, M.^a Dolores; Miquel, Lourdes; Ortega, Jenaro. 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Chung Cheng, An; Mojica-Díaz, Clara C. 2006. “The effects of formal instruction and study abroad on improving proficiency: the case of the Spanish subjunctive”. *Applied Language Learning* 16(1), 17-36.
- Collentine, Joseph. 2010. “The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive: an update on current findings”. *Hispania* 93(1), 39-51.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). 2014. (23.ª edición). <http://www.rae.es/> (2 sep. 2018).
- Fábregas, Antonio. 2009. “Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE”. *Revista electrónica de lingüística aplicada* 8, 151- 173.
- Fäcke, Christiane. 2011. *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fernández, Claudia. 2011. “Approaches to grammar instruction in teaching materials: a study in current L2 beginning-level Spanish textbooks”. *Hispania* 94(1), 155-170.
- García de María, Javier. 2007. “El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias”. *Revista Nebrija* 1(1), 1-28.

- Glaboniat, Manuela. 2004. "Der Konjunktiv im Mutter- und Fremdsprachenunterricht: Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven". *ide* 4, 41-62.
- Gregory, Amy E.; Lunn, Patricia. 2012. "A concept-based approach to the subjunctive". *Hispania* 95(2), 333-343.
- Gutiérrez Araus, María Luz. 2011. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. (3.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
- Instituto Cervantes. 2014. "B1: Guía del examen"
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b1_0.pdf. Madrid: Instituto Cervantes (2 sep. 2018).
- Krämer, Peter. 2004. "Konjunktiv und Wahrscheinlichkeit: Eine Funktion und drei Systemen-anwenderfreundlich aufbereitet". *ide* 4, 17-25.
- Kratochvílová, Dana. 2016. "El subjuntivo español como tema central de investigación". *Acta Universitatis Carolinae Philologica* 3, 197-209.
- Lozano, Anthony G. 1990. "The Spanish imperative and deontic utterances in literary passages". *Hispania* 73(4), 1118-1123.
- Marcos Marín, Francisco; Satorre Grau, F. Javier; Viejo Sánchez, María Luisa. 2002. *Gramática española*. (2.ª edición). Madrid: Síntesis.
- Martínez Camino, Gonzalo; Pérez Saiz, Manuel; Labrador Gutiérrez, Tomás. 2005. "Una clasificación de verbos rectores según la selección del indicativo y el subjuntivo en el verbo subordinado". En Cuartero Otal, Juan; Wotjak, Gerd (eds.). *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlín: Frank & Timme.
- Martín Sánchez, Miguel A.; Nevado Fuentes, Charo. 2007. "En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE". *Ogigia* 2, 61-75.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". Madrid.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (2 sep. 2018).
- Moreno Burgos, Juan. 2015. "¿Es subjuntivo todo lo que reluce?". *RedELE* 27, 1-18.
- Pérez-Cordón, Cristina. 2007. "Las leyendas urbanas del subjuntivo". *RedELE* 11, s.p.
- Ruiz Campillo, José P. 2012. "The subjunctive in a single concept: teaching an operational approach to mood selection in Spanish". En Ruiz Fajardo, Guadalupe (ed.). *Methodological developments in teaching Spanish as a second and foreign language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub, 273- 326.
- Sansiñena, María Sol; De Smet, Hendrik; Cornillie, Bert. 2015. "Displaced directives: subjunctive free-standing *que*-clauses vs. imperatives in Spanish". *Folia Linguistica* 49(1), 257-285.
- Sastre Ruano, María Ángeles. 1997. *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Schrodt, Richard. 2004. "Der Konjunktiv: Eine unendliche Geschichte". *ide* 4, 8-16.
- Sessarego, Cecilia. 2016. "A discourse-pragmatic approach to teaching indicative/subjunctive mood selection in the intermediate Spanish language class: new information versus reformulation". *Hispania* 99(3), 392-406.
- Siever, Holger; Wehberg, Anne Simone. 2016. *Ausgewählte Tempora und Modi des Spanischen: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- University of Vienna English Department. 2017. *Style sheet for papers in linguistics*. (3.ª edición).

https://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/Other/SPL12_Stylesheet_Ling_2017-09.pdf (29 nov. 2018).

Vesterinen, Rainer. 2013. "Instructions or dominion? The meaning of the Spanish subjunctive mood". *Pragmatics & Cognition* 21(2), 359-379.

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2005. *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)*. Madrid: Arco Libros.

Bibliografía secundaria

Alves de Lima Costa, Silvia Cristina; Slide Share. 2013. <https://pt.slideshare.net/Apaxinha/el-modo-subjuntivo-imperativo-afirmativo-y-negativo/6> (29 nov. 2018).

Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürgens, Gloria; Forst, Gabriele; González, Jaime, Bauer-Greinöcker, Romana; Dannerer, Karin; Niedersüß, Barbara. 2014. *Perspectivas Austria 3, B1, Libro del alumno*. Linz: Veritas.

Barquero, Antonio; Bizama, Liliana; Corpas, Jaime; Crovetto-Bizama, Pedro; Díaz Gutiérrez, Eva; Jeske, Claire-Marie; Jiménez Romera, Alicia; Navarro, Javier; Pardellas Velay, Rosamna. 2011. *¡Adelante!: Nivel intermedio B1, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.

Barquero, Antonio; Collado Revestido, Cristina; Corpas, Jaime; Dienhoff, Oliver; Domínguez, Yolanda; Kuhlmann, Erika; Navarro, Javier; Reiter, Claudia. 2010. *¡Adelante!: Nivel elemental A2, Libro del alumno*. (2.ª edición). Stuttgart: Klett.

Bicvic, Anda; Ruiz Sola, María del Rocío; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana; Suvalski, Vanesa. 2014. *Caminos Austria 2, A2+, Libro del alumno*. Wien: ÖBV.

Bueso, Isabel; Cerdeira, Paula; Gelabert, María José; Gómez, Raquel; Menéndez, Mar; Oliva, Carlos; Pardo, Isabel; Romero, Ana; Ruiz de Gauna, María; Vázquez, Ruth. 2009. *Club Prisma A1, Nivel inicial, Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Bueso, Isabel; Cerdeira, Paula; Gelabert, María José; Gómez, Raquel; Menéndez, Mar; Oliva, Carlos; Pardo, Isabel; Romero, Ana; Ruiz de Gauna, María; Vázquez, Ruth. 2009. *Club Prisma A2, Nivel elemental, Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Calle, Ana; Grunwald, Anita; Forst, Gabriele; Weimann, Gunther; Fischer, Martin B.; González Arguedas, Jaime; Palomar Tejedor, Teresa; Beck, Christine. 2007. *Perspectivas A2, Libro del alumno*. Berlín: Cornelsen.

Calle, Ana; Weimann, Gunther; Schmidt, Denise; Palomar Tejedor, Teresa; Vicente Álvarez, Araceli. 2008. *Perspectivas B1, Libro del alumno*. Berlín: Cornelsen.

Castro, Francisca; Roder, Ignacio; Sardinero, Carmen. 2009. *Compañeros 1, Nivel 1, A1, Libro del alumno*. (2.ª edición). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Castro, Francisca; Roder, Ignacio; Sardinero, Carmen. 2008. *Compañeros 2, Nivel 2, A2, Libro del alumno*. Alcobendas (Madrid): SGEL.

Castro, Francisca; Roder, Ignacio; Sardinero, Carmen. 2012. *Compañeros 3, Nivel 3, B1.1, Libro del alumno*. (4.ª edición). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Castro Viúdez, Francisca; Díaz Ballesteros, Pilar; Roder Díez, Ignacio; Sardinero Franco, Carmen. 2009. *Español en marcha 1, A1, Libro del alumno*. (5.ª edición). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Castro Viúdez, Francisca; Roder Díez, Ignacio; Sardinero Franco, Carmen. 2009. *Español en marcha 2, A2, Libro del alumno*. (4.ª edición). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Castro Viúdez, Francisca; Roder Díez, Ignacio; Sardinero Franco, Carmen. 2009. *Español en marcha 3, B1, Libro del alumno*. (4.ª edición). Alcobendas (Madrid): SGEL.

Centro Virtual Cervantes. 2018. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (5 dic. 2018)

- Cerdeira, Paula; Romero, Ana; Menéndez, Mar. 2008. *Club Prisma A2-B1, Nivel intermedio, Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano, Carmen. 2013. *Aula internacional 2, A2, Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín; Soriano, Carmen. 2014. *Aula internacional 3, B1, Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Dzwonik, Cristian. 2017. <http://www.gaturro.com/personajes/>. (29 nov. 2018).
- González Salgado, Cristóbal. 2007. *Eñe A1, Libro del alumno*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Alcántara Alcántara, Francisca; Sanz Oberberger, Carlos; Douterelo Fernández, Esther. 2010. *Eñe B1.1, Libro del alumno*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Hernández Zárata, Marina; Minera Reyna, Luz Emilia; Soto Ferrera, Alexis; Douterelo Fernández, Esther. 2012. *Eñe B1.2, Libro del alumno*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Sanz Oberberger, Carlos. 2010. *Eñe A2, Libro del alumno*. Ismaning: Hueber.
- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Martín Luengo, Paloma; Voigt, Burkhard; Wiener, Bibiana. 2010. *Caminos neu 1, A1, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.
- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Martín Luengo, Paloma; Voigt, Burkhard; Wiener, Bibiana. 2010. *Caminos neu 2, A2, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.
- Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa; Wiener, Bibiana; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Pérez Cañizares, Pilar. 2009. *Con gusto: A1, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.
- Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa; Wiener, Bibiana; Pérez Cañizares, Pilar. 2010. *Con gusto A2, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.
- Narvajas Colón, Eva; Pérez Cañizares, Pilar; Wiener, Bibiana; Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa. 2012. *Con gusto B1, Libro del alumno*. Stuttgart: Klett.
- Pixabay. 2018. www.pixabay.com (29 nov. 2018).

15. Apéndice

15.1. Cuestionario de la parte empírica

Soy una estudiante de “Lehramt” de la Universidad de Viena. Me gustaría invitarle a participar en una encuesta sobre su aprendizaje de español.

Completar el cuestionario le llevará aproximadamente 15 minutos.

Sus respuestas serán tratadas anónimamente y preservadas confidencialmente.

¡Gracias por participar en este estudio!

1. Tengo _____ años.

2. ¿Cuál es su lengua materna? _____

3. Complete las frases con los verbos en **imperativo** (*Befehlsform*).

1. _____ (apagar/tú) las luces si no las estás usando.

2. _____ (reciclar/vosotros) los materiales como el papel, cartón y vidrio.

3. _____ (separar/usted) los **residuos orgánicos e inorgánicos**.

4. No _____ (contaminar/tú) el medio ambiente.

5. _____ (respetar/ustedes) la naturaleza.

6. No _____ (malgastar/usted) el agua.

4. Complete las frases con los verbos en **el tiempo correcto**.

1. Quiero que usted _____ (respetar) la naturaleza.

2. Te recomiendo que no _____ (fumar/tú).

3. Les ordeno que _____ (separar/ustedes) el papel y el plástico.

4. ¡Que lo _____ (pasar/vosotros) bien en Sevilla!

5. Te prohíbo que _____ (hablar/tú) por teléfono.

6. Les pido que _____ (escribir/ustedes) una carta.

5. ¿Hay similitudes entre el ejercicio 3 y 4?

a) No.

b) No sé.

c) Sí.

En caso de responder c. ¿Cuáles son las similitudes?

6. La forma verbal “coma” pertenece...

a) al imperativo.

b) al presente del subjuntivo.

c) a ambos.

d) No sé.

e) Otros:

7. La forma verbal “no escribas” pertenece...

a) al imperativo.

b) al presente del subjuntivo.

- c) a ambos.
- d) No sé.
- e) Otros:

8. El imperativo en español...

- a) comparte todas las formas verbales con el presente de subjuntivo.
- b) comparte todas las formas verbales con el presente de subjuntivo excepto la segunda de singular y plural informal en afirmativo (*tú* y *vosotros*).
- c) no comparte ninguna forma con el presente de subjuntivo.
- d) No sé.
- e) Otros:

9. En la oración “*Hablen más alto*”, el verbo “hablen”...

- a) aparece en imperativo.
- b) aparece en subjuntivo.
- c) aparece en imperativo y subjuntivo.
- d) No sé.
- e) Otros:

10. Ordene su aprendizaje de español con números. Puede usar el mismo número si aprendió varias formas simultáneamente.

- imperativo en negativo
- presente de subjuntivo
- imperativo en afirmativo
- No sé.

Otros:

11. El subjuntivo...

- a) se puede comparar claramente (*eindeutig*) con el *Konjunktiv* alemán.
- b) se puede comparar en parte (*teilweise*) con el *Konjunktiv* alemán.
- c) no se puede comparar con el *Konjunktiv* alemán.
- d) No sé.
- e) Otros:

12. ¿Cómo recuerda su aprendizaje del imperativo? ¿Cómo recuerda su aprendizaje del subjuntivo? ¿Dónde tuvo dificultades? ¿Qué le ayudó a entender estos modos? ¿Cómo explicaría el imperativo y el subjuntivo brevemente?

Wie erinnern Sie sich an das Erlernen der Befehlsform? Wie erinnern Sie sich an das Erlernen des Subjunktivs? Wo hatten Sie Schwierigkeiten? Was hat Ihnen geholfen die Modi zu verstehen? Wie würden Sie die Befehlsform und den Subjunktiv kurz erklären?

! Puede contestar en alemán. Use el reverso de la hoja.

! Sie können auf Deutsch antworten. Benutzen Sie die Rückseite

Cuestionario para PROFESORES

Hablante nativo de español: Sí No

Años de experiencia como profesor de ELE: _____ años.

¿Cuánto está de acuerdo con las siguientes frases? Por favor, indíquelo en las escalas con una cruz (x).

1. Las listas de expresiones que rigen subjuntivo ayudan a mis alumnos a entender este modo.

1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Neutral	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	No sé
<input type="checkbox"/>					

2. Explicar y entender el subjuntivo en base a la intencionalidad del hablante es necesario.

1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Neutral	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	No sé
<input type="checkbox"/>					

3. La comparación del subjuntivo con el *Konjunktiv* alemán es necesaria.

1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Neutral	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	No sé
<input type="checkbox"/>					

4. La comparación del imperativo con el subjuntivo es confusa.

1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Neutral	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	No sé
<input type="checkbox"/>					

5. El orden que sigo en mi clase para explicar el imperativo y el subjuntivo es... (Indíquelo con números. Puede usar el mismo número si enseñó varias formas simultáneamente)

- imperativo en negativo
- presente de subjuntivo
- imperativo en afirmativo

Otros:

6. ¿Cuál es el enfoque que emplea para la enseñanza del imperativo y del subjuntivo? ¿Qué cree que ayuda al estudiante a aprenderlos? ¿Cuáles son las dificultades? ¿Qué opina sobre la introducción del subjuntivo paralela al imperativo?

! Puede contestar en alemán. Use el reverso de la hoja para responder.

15.2. Resúmen en alemán

Die Konzepte vom Modus und der Modalität sind komplex und überschneiden sich oft. Insbesondere scheint der Imperativ nicht das gleiche Ansehen zu genießen wie der Modus des Indikativs und des Subjunktivs, da er oft sogar als Modalität eingestuft wird. Darüber hinaus wird er von einigen Autoren nicht einmal im Umgang mit Modi erwähnt und nur auf den Indikativ und Subjunktiv bezogen. Einige Autoren fügen den Imperativ sogar dem Konditionierten hinzu. Im Allgemeinen ist der Modus des Imperativs definiert als die verbale Kategorie, die eine Delle in der Vision oder Einstellung verursacht, die der Sprecher in dem, was er sagt, hat. So ist der Subjunktiv mit dem Ausdruck von Wünschen, Unsicherheiten oder Emotionen verbunden, während der Imperativ mit Ordnungen verbunden ist.

Was deutschsprachigen Menschen betrifft, so ist das Erlernen des Subjunktivs für sie kompliziert, da es im Deutschen keine identische Regel gibt. Vielleicht könnte jedoch ein Vergleich zwischen beiden kurz erwähnt werden, damit die Studenten das Konzept der Absicht des Sprechers in Bezug auf das Engagement für die Realität des Sprechers verstehen, z. B. im indirekten Stil auf Deutsch, wo der Konjunktiv kein Engagement für die Realität zeigt.

Was den Subjunktiv betrifft, so behaupten einige Linguisten zwar, dass dieser Modus asemantisch ist, aber die große Mehrheit schreibt ihm bestimmte Werte zu, also bestehende einheitliche und polyfunktionale Theorien. Erstere weisen dem Subjunktiv einen eindeutigen Wert zu. So wird der Subjunktiv oft als ein Modus der Unterordnung oder Korrelation erklärt. Andere Sprachwissenschaftler verbinden den Subjunktiv mit der Unwirklichkeit oder Subjektivität gegenüber der Realität, die durch den Indikativ ausgedrückt wird. Der Indikativ wird jedoch auch für diese Zwecke verwendet. Andere Autoren erklären den Subjunktiv anhand der Qualität der Informationen: wenn die Informationen unbekannt sind oder wenn es sich nicht um eine Aussage handelt. Einige Sprachwissenschaftler wie Ruiz Campillo (2012) befürworten die Analyse mittels einer Matrix, die den Indikativ oder Subjunktiv einführt. Andere wie Vesterinen (2013) erklären es durch das Konzept der Domäne des "Konzeptualisierers": wenn das, was ausgedrückt wird, nicht aus der Domäne entweicht, wird der Indikativ und ansonsten der Subjunktiv verwendet.

Aufgrund der hohen Komplexität des Subjunktivmodus werden polyfunktionale Theorien jedoch oft verwendet, um verschiedene Konzepte abzudecken. So beinhaltet der Subjunktiv die dubitative und optionale Verwendung von Verben wie *dudar* (zweifeln) oder *querer* (wollen). Diese Idee steht im Zusammenhang mit der Theorie des Subjunktivs, die durch bestimmte linguistische und/oder mentale Strukturen ausgelöst wird. Diese sind oft im

ELE-Klassenzimmer vorhanden, können jedoch oft auch auf den Indikativ angewendet werden. Einige Autoren machen eine Kombination von monistischen Theorien, um den Subjunktiv zu erklären, wie z. B. die Klassifizierung als Modus der Abhängigkeit, Virtualität, Unwirklichkeit und Subjektivität. Andere Autoren konzentrieren sich lieber auf die Syntax und beobachten den abhängigen und unabhängigen Subjunktiv und unterscheiden Sätze mit Bedeutungsveränderungen nach Subjunktiv und Indikativ.

Was den abhängigen Subjunktiv betrifft, so kann er in nominalen Sätzen mit Akkusativfunktion erscheinen, wenn der Hauptsatz auf einen Einfluss auf den Hörer hinweist. Darüber hinaus kann er in Adjektivsätzen wie Relativsätzen vorkommen, bei denen Subjunktiv und Indikativ nach Spezifität unterschieden werden. Schließlich verlangen die finalen adverbialen Sätze immer einen Subjunktiv, während die kausalen und aufeinanderfolgenden Sätzen zwischen Indikativ und Subjunktiv variieren können. So führt die Kombination des Subjunktivs und Indikativs mit bestimmten Verben und Konjunktionen zu einer Änderung ihrer Bedeutung. Auf diese Weise erscheint der Subjunktiv durch semantische Faktoren bedingt. Um jedoch die Verwendung des Subjunktivs in unabhängigen Sätzen zu erklären, ist es sinnvoll, die syntaktische Struktur zu analysieren. Was also die unabhängigen Sätze betrifft, so ist es erwähnenswert, die Verwendung des Subjunktivs im negativen Imperativ in vollem Umfang zu analysieren und in der Anwendung des affirmativen Imperativs bei *usted* und *ustedes* (Sie), sowie die durch eingeführte desiderative Ausrufesätze, die Gegenstand der Studie in dieser Arbeit sind. Es gibt jedoch noch viel mehr Verwendungsmöglichkeiten des unabhängigen Subjunktivs, die sich im Allgemeinen in vier Gruppen einteilen lassen: Ausdruck des Begehrens, Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit, Betteln, Rat oder Mandat und lexikalisierte Ausdrücke. Andere Autoren klassifizieren sie in zwei Modalitäten: zweifelhaft und desiderativ.

Die Definition des Imperativs ist angesichts seiner Hybridität ein kompliziertes Thema: Er hat seine eigenen Formen sowie subjunktive und indikative Darstellungsformen. Obwohl viele Linguisten einen ähnlichen semantischen und morphologischen Wert zwischen dem Imperativ und dem Subjunktiv beobachten, ziehen es andere Linguisten vor, den Imperativ aufgrund seiner Eigenschaften als einzigen Modus einzustufen: Aufnahme von enklitischen Pronomen, nicht Aufnahme von Adverbien wie *quizás* (vielleicht) und den besonderen pragmatischen Wert. Darüber hinaus ist der Subjunktiv in eingeführten abhängigen Sätzen nach der Konjunktion *que* (dass) ein weiteres Diskussionsthema. Diese Sätze könnten als abhängig von einem weggelassenen Verb wie *exigir* (verlangen), *pedir* (bitten) oder *desear*

(wünschen) interpretiert werden. Obwohl es Nuancen gibt, die diese Art von Sätzen vom Imperativ trennen, sind Semantik und Morphologie eng mit dem Imperativ verbunden.

Es ist nicht nur interessant, die Position der Linguisten zu kennen, sondern auch zu beobachten, wie die Didaktik dieses Problem insbesondere im österreichischen Kontext angeht. Nach der Analyse der in Österreich verwendeten Lehrbücher ist festzustellen, dass die große Mehrheit einem Lehrplan des Imperativs und Subjunktivs folgt: zuerst den affirmativen Imperativ, dann den negativen Imperativ und schließlich den Subjunktiv; in vielen Fällen ohne Vergleiche zwischen den beiden Modi. Meiner Meinung nach stellt diese Aufteilung eine Reihe von Problemen dar. Auf der einen Seite, da mehrere Lektionen zwischen dem Studium der oben genannten Punkte stattfinden, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Schüler einen lernen und einen anderen vergessen werden. Darüber hinaus führt der Erhalt einer Tabelle zu jedem Punkt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler zahlreiche und mühsame Tabellen erhalten, die sie verwirren. Meiner Meinung nach vermittelt die Tatsache, dass der Imperativ alle Formen des Subjunktivs mit Ausnahme des zweiten Singulars und Plurals sowie bestimmter unregelmäßiger Verben annimmt, den Studenten das Gefühl, dass sie zwei verschiedene Dinge sind und daher mehr Theorie zu erlernen haben. Ebenso macht ihn die Aufteilung des Imperativs entlang der Einheiten in verschiedene Personen komplizierter und aus kommunikativer Sicht ist es nicht sinnvoll, die Studenten auf Ratschläge und Befehle zu beschränken, indem sie bestimmte Personen vermeiden. Schließlich betonen viele Bücher zu keinem Zeitpunkt die Ähnlichkeiten zwischen dem Imperativ und dem Subjunktiv, auch wenn letzterer bereits erklärt wurde. Wenn überhaupt, taucht nur die Erklärung auf, dass der negative Imperativ mit dem Subjunktiv zu tun hat. Darüber hinaus erhalten die Studenten oft zwei Erklärungen für den Imperativ: die des „Vokals ändert sich“, wenn sie den Subjunktiv noch nicht kennen, und die des Subjunktivs, wenn er eingeführt wird. Um es zu vereinfachen, würde mein Vorschlag daher darin bestehen, zuerst den Subjunktiv und dann den Imperativ zu lehren.

Nicht nur halte ich die Einführung des Imperativs und Subjunktivs in österreichische Lehrbücher für inkorrekt, sondern auch die Nullrelevanz des Subjunktivs in der neuen Reifeprüfung erscheint mir nicht ausreichend. Obwohl der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorsieht, dass Spanischlernende unter anderem auf den Niveaus B1 und B2 Wünsche und Meinungen äußern können sollten, spielt der Subjunktiv bei der Abschlussprüfung keine Rolle. Aus diesem Grund ist es schwierig zu verstehen, wie Studenten, die die Prüfung bestehen, auf diesen Stufen zertifiziert werden können, wenn sie keine Kenntnisse über eine der wichtigsten Strukturen, die diese Stufen aufweisen,

nachgewiesen haben. Ich glaube, dass durch die Minimierung der Rolle des Subjunktivs erreicht wird, dass die Studenten auf vereinfachte und schlechte Strukturen zurückgreifen.

Was den Grammatikunterricht betrifft, so ist dies notwendig, um die Versteinerung der Sprache zu vermeiden, aber wie man das macht, gibt Anlass zu Diskussionen. Was die Deutlichkeit betrifft, so gibt es zwei Ansätze: deduktive und induktive. Der erste, billigere, aber nicht studentenzentrierte, beginnt mit der Theorie vor den Beispielen, während der zweite, teurere aber mit dem Fokus auf den Studenten das Gegenteil tut. Einige Autoren glauben auch, dass es zweckmäßig ist, auf die Form zu achten, die Reihenfolge des Lernens zu respektieren und den Schülern einen angemessenen Input zu geben. Einige Autoren setzen auch auf Langacker's *Cognitive Grammar*, welche an grammatikalische Formen glaubt, da diese eine Bedeutung haben, sowie auf den Geist des Sprechers und seine Intentionalität einwirken, indem sie den Sprecher dazu bringt, die Formen dementsprechend auszuwählen, was er ausdrücken möchte. Daher verliert die Grammatik an Wert als Selbstzweck und wird zu einem Mittel, um verschiedene kommunikative Funktionen abzudecken. Die Verwendung von Bildern kann auch von Vorteil sein, insbesondere bei abstrakten Konzepten.

Auch die Lehre des Subjunktivs wird kritisiert. Auf der einen Seite werden Listen mit Wörtern kritisiert, auf denen der Subjunktiv erscheint, da sie zum Nachteil des Echtzeitausdrucks führen. Darüber hinaus könnten viele dieser Ausdrücke mit indikativen Ausdrücken ersetzt werden bzw. arbeiten. Auf der anderen Seite verwirren langweilige und erschöpfte Erklärungen den Schüler, anstatt ihn zu motivieren. Darüber hinaus kann das freie Training genau dann ein Problem darstellen, wenn die Schüler andere Strukturen nutzen und sich vom Subjunktiv lösen.

Was die Lehre des Imperativs und des Subjunktivs betrifft, so gibt es viele Vorschläge. Einige Sprachwissenschaftler befürworten die Einführung des Subjunktivs parallel zum Indikativ, da beide die Formen teilen oder den Subjunktiv mit dem Imperativ zu vergleichen. Darüber hinaus ist ein kommunikativer Ansatz, bei dem Bedeutung und Kontext im Vordergrund stehen, wichtig. Auch die Lehre des Subjunktivs aus der Intentionalität des Sprechers ist optimal. Einige Autoren entscheiden sich dafür, den Subjunktiv aus der Erzählung oder aus der Qualität der Informationen (das Bekannte versus das Unbekannte) zu erklären. Darüber hinaus können argumentative Texte hilfreich sein. Andere Linguisten konzentrieren sich auf die Bedeutung der verbalen Morphologie, der Syntax und diskursiv-pragmatischer Beziehungen bei der Verwendung des Subjunktivs. Ebenso gibt es oft ein Bekenntnis zu schematischen und einfachen Regeln für Studenten, obwohl sie von anderen stark kritisiert werden. Der pragmatisch-diskursive Wert ist ebenfalls relevant und setzt auf die Verwendung

von Corpus im Klassenzimmer. Die Bilder, sowie die Mischung aus kontrolliertem und freiem Training werden ebenfalls erwähnt.

Die an fünf Schulen mit insgesamt 56 Schülern durchgeführte empirische Studie über das Erlernen von Subjunktiv und Imperativ liefert interessante Daten. Im Allgemeinen hat fast kein Schüler die Imperativ- und Subjunktivübungen richtig ausgeführt, da sie oft die Personen oder diese Modi mit dem Indikativen vermischt haben. Darüber hinaus antworteten viele Studenten in erster Linie, dass sie keine Ähnlichkeiten zwischen den beiden Übungen beobachteten, obwohl sie paradoxerweise in einer späteren Frage bekräftigten, dass der Subjunktiv und der Imperativ alle Formen außer dem affirmativen Imperativ der zweiten Personen teilen. Darüber hinaus haben sie bei der Suche nach Ähnlichkeiten zwischen den beiden Modi dies in der Form getan, aber nicht aus pragmatischer Sicht, das heißt, dass der Zuhörer in beiden Übungen aufgefordert wird, einem Befehl oder Wunsch zu folgen. Ebenso, wenn es um die Identifizierung bestimmter Verbformen geht, die sowohl zum Imperativ als auch zum Subjunktiv gehören, haben viele Studenten nur eine der beiden als gültig markiert. In den offenen Antworten wurde der Gebrauch des Subjunktivs als großes Problem für ihr Lernen erwähnt. Viele Studenten kommentierten jedoch, dass die Formen nicht schwierig sind. Es ist auch relevant, dass einige Schüler erklärten, dass sie einen dieser beiden Modi durch den anderen gelernt hätten. Die Stichprobe der Teilnehmer ist jedoch gering, weshalb es ratsam wäre, die Studie mit mehr Teilnehmern durchzuführen. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, eine langfristige empirische Studie durchzuführen, die den Lernprozess von Studenten analysiert, die eine traditionelle Methode anwendet, im Gegensatz zu einer, die dies nach meiner Vorstellung tut. Ein weiteres Studienobjekt, das sich aus dieser Studie ergibt, ist das Problem der Differenzierung von Personen (*usted*, *ustedes*, *tú* und *vosotros*).

Der vorliegende didaktische Vorschlag besteht aus der Anwendung von induktiven Methoden, Übungen mit Fokus auf die Form, Übungen der kontrollierten-, halbkontrollierten- und freien Praxis, sowie eines kommunikativen Ansatzes und der Verwendung von Bildern. Darüber hinaus muss man sich mit dem grammatikalische Punkt des Imperativs und des Subjunktivs „Befehle zu geben“ befassen: zwei Modi, die nicht nur die Formen, sondern auch die diskurs-pragmatischen Werte teilen. Aus diesem Grund sind die Ausgangspunkte induktive Übungen, bei denen die Schüler lernen, indem sie selbst entdecken. Danach erhalten die Schüler einen theoretischen Teil mit der Grammatik, die sie selbst vervollständigen müssen. Es werden auch Übungen angeboten, die sich auf die Formen konzentrieren. Damit der Student diese Strukturen frei beherrschen kann, werden zusätzlich erste kontrollierte und halbkontrollierte Übungsaufgaben und schließlich das freie Training angeboten. Nicht nur der

Comic wird als Anziehungspunkt für den Schüler verwendet, in diesem Fall mit den Comics einer Katze, sondern auch zwei Spiele wie der Wettbewerb um die Suche nach Imperativformen im Buch oder die spanische Version von "Simon says...". Im letzten Spiel folgt man den Befehl nur dann, wenn man „Simón dice que + Subjunktiv“ sagt und nicht wenn man die Imperativform hört. Darüber hinaus versucht dieser Vorschlag, die Fehler der Studenten im empirischen Teil zu mildern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die simultane Auseinandersetzung des Subjunktivs und Imperativs im Klassenzimmer viele Vorteile hat. Die Schüler lernen nicht nur zwei wichtige Modi, die Ähnlichkeiten besitzen, sondern der Prozess wird auch vereinfacht und ermöglicht es den Schülern, den Subjunktiv als etwas Natürliches zu betrachten.

15.3. Abstracts

15.3.1. Abstract en español

Cómo enseñar el modo subjuntivo en el aula ELE suscita debate. Además, ya que el subjuntivo difiere enormemente del *Konjunktiv* alemán, este modo presenta problemas en el contexto escolar austríaco. No solo establecer una comparación entre ambos es complicado, sino que encontrar un único valor al subjuntivo, como el modo de la subordinación o el de la no-declaración, como hacen las teorías unitarias aumenta el debate. No obstante, las teorías polifuncionales tampoco están exentas de polémica, ya que o bien son demasiado extensas o ambiguas al poder hacer referencia también al modo indicativo. Asimismo, el imperativo y el presente de subjuntivo, modos que son similares, a menudo se imparten en el aula austríaca desglosados en demasiados pasos con un largo transcurso de tiempo entre estos. Así, primero se imparte el imperativo afirmativo, después el imperativo negativo y, finalmente, el presente de subjuntivo en diferentes cursos. Este trabajo intenta aportar una respuesta a cómo abordar la enseñanza de estos dos modos en el aula austríaca, de modo eficaz y eficiente, que ayude a los alumnos a concebir el subjuntivo con normalidad y no como un problema de la lengua española. Para ello, además de analizar las diferentes posturas que los lingüistas toman hacia el subjuntivo e imperativo, se examinan también las posturas didácticas de la enseñanza de gramática, en general, y de estos dos modos, en particular. Asimismo, ya que es relevante observar concretamente el contexto austríaco, se analizan los libros de texto empleados en el aula y se lleva a cabo un estudio empírico en distintos colegios para ver las percepciones que los alumnos tienen sobre estos modos y su aprendizaje. La propuesta didáctica incluida parte de la enseñanza de los dos modos simultáneamente haciendo hincapié tanto en sus formas como en sus significados pragmáticos-discursivos. Además, la propuesta emplea métodos inductivos, práctica controlada y libre, así como imágenes a través de un cómic. Como conclusión, la enseñanza paralela de estos dos modos puede aportar ventajas. Así, los alumnos aprenden dos puntos gramaticales al mismo tiempo y pueden contemplar el subjuntivo con normalidad desde los niveles iniciales de español. No obstante, convendría realizar un estudio empírico poniendo en práctica esta propuesta en los colegios para saber si los resultados son óptimos.

Palabras clave: subjuntivo, imperativo, enseñanza, *Konjunktiv*.

15.3.2. Abstract en alemán

Wie man den Subjunktivmodus im Spanischen als Fremdsprache im Klassenzimmer unterrichtet, löst Diskussionen aus. Er unterscheidet sich stark vom deutschen Konjunktiv und stellt zudem Probleme im österreichischen Schulkontext dar. Es ist nicht nur kompliziert, einen Vergleich zwischen den beiden herzustellen, sondern auch, einen einzigen Wert für den Subjunktiv zu finden, wie z. B. der Modus der Nebensätze oder der Nicht-Erklärung, wie es einheitliche Theorien tun. Polyfunktionale Theorien sind jedoch auch umstritten, da sie entweder zu umfangreich oder mehrdeutig sind, um auch auf den Indikativmodus verweisen zu können. Der Subjunktiv Präsens und der Imperativ werden oft im österreichischen Klassenzimmer auf viele Schritte verteilt unterrichtet, obwohl beide ähnlich sind. So wird zunächst der affirmative Imperativ vermittelt, dann der negative Imperativ und schließlich der vorliegende Subjunktiv. Diese Arbeit versucht eine Antwort darauf zu geben, wie man den Unterricht dieser beiden Modi im österreichischen Klassenzimmer effektiv und effizient angeht. Den Schülern soll geholfen werden, den Subjunktiv nicht als Problem der spanischen Sprache zu verstehen. Zu diesem Zweck analysieren wir nicht nur die verschiedenen Positionen, die Sprachwissenschaftler gegenüber dem Subjunktiv und Imperativ einnehmen, sondern auch die didaktischen Positionen des allgemeinen Grammatikunterrichts. Die Arbeit setzt sich speziell mit dem österreichischen Kontext auseinander. Es werden die im österreichischen Unterricht verwendeten Lehrbücher analysiert und eine empirische Studie an verschiedenen Schulen durchgeführt, um zu sehen, welche Wahrnehmungen die Schüler von diesem Modi haben. Der didaktische Vorschlag beinhaltet die Lehre der beiden Modi, wobei gleichzeitig sowohl ihre Formen als auch ihre pragmatisch-diskursiven Bedeutungen betont werden. Darüber hinaus verwendet der Vorschlag induktive Methoden, kontrolliertes und freies Training sowie Bilder in Form eines Comics. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das gleichzeitige Erlernen dieser beiden Modi Vorteile mit sich bringt. So lernen die Schüler zwei grammatikalische Regeln gleichzeitig und betrachten den Subjunktiv von Beginn her als etwas Selbstverständliches. Es sollte jedoch eine empirische Studie durchgeführt werden, die diesen Vorschlag in der Praxis verifiziert, um herauszufinden, ob die Ergebnisse optimal sind.

Schlüsselwörter: Subjunktiv, Imperativ, Lehre, Konjunktiv.