

ALUMNOS QUE APRENDAN EL SUBJUNTIVO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS ORACIONES DE RELATIVO.

REYES LLOPIS GARCÍA

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AQUISGRÁN (*RHEINISCH-WESFÄLISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE AACHEN*), ALEMANIA.

reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo de E/LE, los profesores sabemos que la adquisición del modo subjuntivo es uno de los escollos más difíciles de salvar en el aula, y también a menudo fuera de ella. La amplitud de casos en los que este modo se utiliza, así como su falta absoluta de correspondencia contrastiva con otras lenguas hacen que sea muy complejo para los alumnos extranjeros entender cómo se usa el subjuntivo. En ocasiones, además, tanto el indicativo como el subjuntivo se pueden utilizar en una misma construcción sintáctica, creando una indudable diferencia semántica, pero que morfológicamente queda sólo marcada por una desinencia verbal. Para complicar aún más las cosas, esta desinencia verbal en los verbos regulares tiende a llevar un único cambio vocálico, dificultando así su percepción por parte de los alumnos. El aprendiente, en estos casos, parece ser incapaz de procesar este cambio, con lo cual el modo y su semántica igualmente les pasa desapercibido. Esta dificultad se relaciona igualmente con el hecho de que el subjuntivo, salvo en contadas excepciones, se encuentra directamente relacionado con la subordinación, lo cual además exige del alumno un conocimiento morfosintáctico más complejo.

El caso que nos ocupa en este trabajo es el uso del subjuntivo en las oraciones de relativo (OR). El problema con este tipo de oraciones es que pueden formarse tanto con indicativo como con subjuntivo, y dado que los estudiantes conocen las primeras de estadios anteriores de su aprendizaje (y en el caso de los alemanes, también de su lengua materna), el subjuntivo les pasa absolutamente desapercibido cuando está presente. Esto también se debe a que la posición del verbo en subjuntivo se encuentra (por estar subordinado) en el centro de la oración. Los estudiantes no procesan el verbo porque están ocupados procesando el léxico y las partes inicial y final de la oración, que es a lo que generalmente suelen atender para comprender el texto. Esto, unido al hecho antes mencionado de que en los verbos regulares el cambio de desinencia verbal es mínimo (*quiero un CD que cuesta 12 euros* vs. *quiero un CD que cueste 12 euros*) hace que los alumnos no aprendan correctamente las OR en sus dos

variantes, o que ni siquiera sean conscientes de su existencia. Es también interesante mencionar que mientras las OR con indicativo sí que existen en alemán, aquéllas que utilizan el modo subjuntivo para indicar un antecedente desconocido no se dan, siendo por ello estructuras marcadas del español para aprendientes alemanes de E/LE.

La propuesta didáctica que aquí presentamos combina la instrucción gramatical con la práctica controlada de ambos modos en las OR mediante actividades con *input* y *output* estructurado. Este tipo de actividades contiene muestras de lenguaje, tanto orales como escritas, diseñadas especialmente para favorecer la *atención* del alumno hacia el *significado* de la forma en cuestión, en este caso la distinción semántica entre indicativo y subjuntivo en las OR.

2. MARCO TEÓRICO

Llegados a este punto es conveniente introducir el marco teórico a partir del cual se desarrolla nuestra serie de actividades. Partimos del Modelo de Procesamiento del Input (PI), que es un “modelo psicolingüístico de adquisición de lenguas extranjeras que se centra en la incorporación de nuevo conocimiento a la interlengua (IL)” del aprendiente (Grove, 2003:30). Este modelo propone que para realmente influir en el modo en que el estudiante desarrolla su interlengua hay que centrar su atención en que reconozca, comprenda y procese estructuras “predominantes” del *input* al que se enfrenta, para así favorecer que éste se convierta en aprovechamiento o *intake*. Con estructuras “predominantes” nos referimos a las formas lingüísticas que queremos enseñar, dándoles un papel semántico fundamental en la oración para que así el alumno tenga que concentrarse en ellas a la hora de interpretar correctamente la oración.

Mientras que los enfoques tradicionales que se han venido usando en las aulas priorizan la producción o *output* como modo de aprovechamiento gramatical, las metodologías dentro del PI se centran en cómo el estudiante, al estar expuesto al *input* procesa una parte de éste, llamada aprovechamiento o *intake*, y lo incorpora a su IL utilizando una serie de estrategias psicolingüísticas y favoreciendo así una producción posterior más acertada. Se define el *intake* o aprovechamiento como “la parte del *input* que se procesa y que es candidata a ser integrada en la IL del aprendiente” (Farley, 2004:6). Estas estrategias psicolingüísticas quedan recogidas dentro de la metodología que hemos aplicado en nuestro trabajo y que recibe el nombre de Instrucción de Procesamiento (IP) (VanPatten, 1996, 2002, 2004). Podemos definir la IP como “una metodología orientada al *input* que tiene dos metas principales: (i) ayudar a los aprendientes a realizar conexiones de forma-significado con

respecto a un fenómeno gramatical determinado, y que normalmente no establecerían por sí mismos; (ii) adiestrar a los aprendientes a establecer dichas conexiones mediante estrategias psicolingüísticas que alteran la forma en que los estudiantes (normalmente) procesan el *input* gramatical. Igualmente, se busca que estas estrategias favorezcan la adquisición de conocimiento gramatical” (Collentine, 1998:579).

Con frecuencia, los aprendientes utilizan estrategias de aprendizaje cuando se enfrentan a nuevo *input* que lejos de ayudarles a procesar la forma lingüística correctamente, tienden más bien a obstaculizar su aprendizaje. Con el caso del subjuntivo podemos ver algunas de esas estrategias negativas, incluidas dentro de las premisas teóricas de la IP:

- *Preferencia léxica* – los aprendientes procesarán primero los elementos léxicos antes que los gramaticales cuando ambos codifiquen la misma información. Esta estrategia negativa tiene mucho que ver con el subjuntivo, ya que a menudo este modo aparece en subordinación y la oración principal puede contener información léxica valiosa que el subjuntivo se limita a confirmar. Por ejemplo: *estoy buscando cualquier jersey que sea naranja*. Si los alumnos son capaces de prestar atención a *cualquier*, es más que probable que el verbo en subjuntivo (que confirma que el antecedente es desconocido) les pase desapercibido.
- *La localización de los elementos dentro de la oración* – nos encontramos aquí con una de las estrategias negativas que más relación directa tienen con el subjuntivo. La posición de la forma meta dentro de la oración es crucial para su procesamiento. Esta premisa nos dice que los alumnos procesan con más facilidad aquellos elementos que se encuentran en posición inicial del enunciado, siguiendo con aquellos que se encuentran al final y adjudicando mayor dificultad a los que están en posición media dentro del enunciado. Como ya hemos mencionado, la relación del subjuntivo con la subordinación coloca a los verbos de este modo en la difícilmente predominante posición media dentro de las oraciones. Más adelante veremos que esta premisa afectó de manera fundamental al diseño de los materiales de trabajo para esta propuesta.

3. ALUMNOS QUE APRENDAN EL SUBJUNTIVO

Como hemos visto en el marco teórico, esta propuesta didáctica trata de que los alumnos aprendan a utilizar el subjuntivo en OR por medio de la *comprensión* del modo verbal en cada uno de los casos en los que se utiliza. Para ello tenemos que convertir las estrategias negativas de los aprendientes en positivas mediante el uso de materiales que favorezcan este cambio. Pero antes, para enseñar a los alumnos a entender el subjuntivo es importante darles una base gramatical mínima que les permita reconocer y formar el tiempo verbal en cuestión. En este

caso nos centramos en el presente de subjuntivo. Para trabajar y/o repasar este tiempo daremos a los alumnos la ficha nº1, la cual trabajaremos con ellos. En esta ficha trataremos la formación del presente de subjuntivo en sus verbos regulares y algunos de los verbos irregulares más comunes en este tiempo verbal.

EL SUBJUNTIVO

1. ¿Cómo se forma el Subjuntivo?

1ª CONJUGACIÓN: AMAR	2ª Y 3ª CONJUGACIÓN: BEBER Y VIVIR
-E	-A
-ES	-AS
-E	-A
-EMOS	-AMOS
-ÉIS	-ÁIS
-EN	-AN

1ª CONJUGACIÓN: AMAR	2ª Y 3ª CONJUGACIÓN: BEBER Y VIVIR
AME	BEBA
AMES	BEBAS
AME	BEBA
AMEMOS	BEBAMOS
AMÉIS	BEBÁIS
AMEN	BEBAN

2. ¿Cómo es el Subjuntivo irregular?

Los verbos irregulares en Indicativo son también irregulares en Subjuntivo.
¡Completa la tabla!

Haber	Saber	Ver	Ir	Ser	Dar
Haya					
	Sepas				
		Vea			
			Vayamos		
				Seáis	
					Den

3. Importante...

Los indicativos que en la 1ª persona terminan en - GO, son irregulares con - GA en **TODAS** las personas del Presente de Subjuntivo:

Tengo	Tenga
Tienes	Tengas
Tiene	Tenga
Tenemos	Tengamos
Tenéis	Tengáis
tienen	tengan

Decir	Hacer	Oír	Salir

Caer	Traer	Valer	Venir

Una vez vistos los contenidos de esta primera ficha, que pueden tratarse con más o menos profundidad como introducción o como repaso del presente de subjuntivo, les daremos la ficha nº2. Esta segunda ficha es muy importante para que los alumnos puedan realizar con éxito más tarde los ejercicios que les propondremos. En ella se tratan los siguientes cinco puntos:

1. *¿Qué son las oraciones de relativo?* Para empezar daremos a los estudiantes una breve y clara explicación de lo que son las OR y para qué sirven.
2. *¿Cómo se forman?* Este apartado nos sirve para introducir la sintaxis de las OR.
3. *¿Dónde está el subjuntivo colocado en la oración?* Ya en este apartado diremos a los alumnos que el verbo en la OR está colocado en el centro de la oración. Es importante que hagamos hincapié en este hecho antes de pasar al siguiente punto.
4. *¿Cuándo se usa el subjuntivo en las OR?* En este punto les explicaremos cuál es la función del subjuntivo en las OR y en qué casos se usa, es decir, sus funciones como marcador de un antecedente desconocido. El subjuntivo es el modo de la fantasía, de lo irreal e hipotético, a través del cual somos capaces de visualizar, describir e imaginar cosas, objetos o personas que ni siquiera sabemos si existen.
5. *Cómo procesar el subjuntivo en las OR.* Llegamos al final de la ficha y a su punto clave. Aquí deberemos lograr que los alumnos sean conscientes del problema que tienen si no distinguen entre indicativo y subjuntivo en los diferentes casos, y en las grandes diferencias semánticas que el verbo es capaz de contener él solo dentro de la oración.

Por último, la ficha tiene un ejemplo para comprobar que los alumnos han comprendido los puntos anteriores:

EL SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES DE RELATIVO

1. ¿Qué son las oraciones de relativo (OR)?

Las OR se utilizan para describir mejor un sustantivo. Este sustantivo se llama **antecedente (AC)**:

*He encontrado un **PISO** muy grande*

*He encontrado un **PISO** que tiene cuatro habitaciones*

2. ¿Cómo se forman las oraciones de relativo?

NOMBRE ANTECEDENTE <i>sustantivo</i>	+	<i>QUE</i> <i>DONDE</i> <i>relativo</i>	+	INDICATIVO SUBJUNTIVO <i>oración subordinada</i>
--	---	---	---	--

3. ¿Dónde está el subjuntivo colocado en la oración?

El subjuntivo en las OR está en el centro de la oración. Primero tenemos el sustantivo principal (AC), después el relativo que une al AC con su "adjetivo" y por último, la oración subordinada, con el verbo en subjuntivo en 1^{er} lugar.

*Vamos a ir a un **cine** que tenga películas en inglés*

4. ¿Cuándo se usa el subjuntivo en las oraciones de relativo?

En las OR utilizamos el *indicativo* cuando hablamos de un sustantivo que conocemos, que sabemos que existe, que hemos visto...

*Javier es el **chico** que conoce a tu hermana*

*El 'Código Da Vinci' es un **libro** que me interesa mucho*

Pero a veces necesitamos describir algo que **NO CONOCEMOS** y que buscamos, que queremos tener, que no sabemos si existe. Entonces utilizamos el subjuntivo:

*Necesito un **piso** que TENGA cuatro habitaciones*

5. Cómo procesar el subjuntivo en oraciones de relativo:

El problema del subjuntivo es que está en el centro de la frase, y es muy difícil "fijarse" en él. Pero es muy importante, porque el VERBO es el único que nos da información sobre el AC. **Solamente** con la información del verbo podemos saber de qué hablamos: ¿conocido o desconocido?

EJEMPLO: tu jefe te dice en una reunión de trabajo que necesitáis una persona con conocimientos de alemán. ¿Hay alguna diferencia?

Necesitamos a alguien que habla alemán / Necesitamos a alguien que hable alemán

Si volvemos a la parte teórica del apartado anterior, vemos que con esta ficha hemos sacado a relucir dos estrategias negativas y hemos hecho a los alumnos conscientes de sus problemas: primero, que el verbo ha de llevar toda la carga semántica; segundo, que en ocasiones no tendrán otros elementos léxicos en los que fijarse para determinar si el antecedente es conocido o no. Y tercero, que la colocación del verbo en el centro de la oración dificulta su percepción y que deben estar atentos a ella para poder procesar correctamente la oración y/o elegir el modo verbal que más convenga en cada caso.

Una vez que los alumnos tienen claro dónde está el problema, podemos empezar a trabajar en la parte práctica.



¡ERASMUS EN MADRID!



¡Por fin has llegado a Madrid para tu año Erasmus! ¿Y el piso?

Lee las siguientes frases y di si tienes ya el piso, o todavía lo buscas:

	¡LO TENGO!	LO BUSCO
<ul style="list-style-type: none"> □ Es un <u>piso</u> que <ul style="list-style-type: none"> ■ esté en las afueras ■ está en el centro ■ tenga calefacción y aire acondicionado ■ cueste poco dinero al mes ■ tiene el metro y el autobús cerca ■ es grande para hacer fiestas 	_____ _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____
<ul style="list-style-type: none"> □ Con <u>habitaciones</u> que <ul style="list-style-type: none"> ■ están amuebladas ■ tengan ventanas grandes ■ son grandes y cómodas ■ inviten a estudiar 	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
<ul style="list-style-type: none"> □ Y con una <u>cocina</u> que <ul style="list-style-type: none"> ■ tiene lavadora, nevera y microondas ■ sea fácil de limpiar ■ está nueva ■ contenga todo lo que necesito 	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

En esta primera actividad, los alumnos no tienen que producir el tiempo verbal, sino fijarse bien en el propio verbo para determinar si el piso en Madrid ya es suyo, o aún lo buscan y

simplemente están imaginando lo que les gustaría. Éste es el primer ejemplo de una actividad con *input* estructurado. Como puede verse, hemos hecho del verbo de la subordinada un elemento “predominante” que ahora se encuentra en cada caso en posición inicial para facilitar así la atención del alumno. Además, se han eliminado todos los posibles elementos léxicos dentro de la oración que pudieran dar información sobre el antecedente: en lugar de tener varios elementos dentro de la misma oración que codifiquen la misma información hemos dejado toda la carga semántica en el verbo. De esta manera, para que el estudiante *interprete* de forma correcta si tiene piso o aún no, deberá fijarse irremediabilmente en el verbo (y por tanto en el modo verbal), lo que le llevará a tomar una decisión sobre el antecedente.

En la segunda actividad introducimos producción en forma de *output* estructurado:



LA CASA DE GEORGE CLOONEY

George Clooney ha hecho dos entrevistas.
 En la *primera entrevista* dice cómo es la casa que quiere.
 En la *segunda entrevista* dice cómo es la casa que tiene.

Completa las siguientes frases y marca con un círculo (O) de qué entrevista son:

George habla de una casa que...

- | | | |
|---|---------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> <i>(tener)</i> _____ una terraza grande | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(tener)</i> _____ muchas ventanas | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(estar)</i> _____ cerca de un centro comercial | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(estar)</i> _____ en una playa privada | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(ser)</i> _____ bonita y agradable | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(ser)</i> _____ moderna y original | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(costar)</i> _____ más de 1 millón de dólares | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(costar)</i> _____ menos de 1 millón de dólares | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(transmitir)</i> _____ buenas vibraciones | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |
| <input type="checkbox"/> <i>(transmitir)</i> _____ paz y serenidad | _____ → | 1 ^a / 2 ^a |

Como podemos ver, en este caso el alumno deberá escribir el verbo sobre la casa de George Clooney tanto en indicativo como en subjuntivo, y a posteriori decidir si el actor ya tiene su casa comprada o aún se la está imaginando. La elección de la primera o la segunda entrevista es enteramente dependiente del uso del modo verbal.

En la tercera actividad seguimos con *output* estructurado, esta vez con la conocida saga de películas *El Señor de los Anillos*:

¿QUIÉN SERÁ EL HOMBRE QUE _____ (llevar) EL ANILLO?

TODOS DICEN:

Una persona que...

(ser) valiente



Gandalf el mago

(tener) fuerza



Legolas el elfo

(conocer) diferentes culturas



Aragorn el humano

(dominar) 3 lenguas



Gimli el enano

Yo ____ (ser) un hobbit que ____ (ser) cobarde, ____ (tener) poco valor, ____ (dominar) la lengua común y que ____ (vivir) desde siempre en la Comarca. ¿Están pensando en mí?



Frodo el hobbit

Como podemos ver, en esta actividad se mezclan diferentes formas de estructurar el contenido. La primera oración que tenemos (*¿Quién será el hombre que _____ el anillo?*) lleva el verbo de la subordinada en el centro, tal y como aparece siempre en circunstancias normales. En la siguiente sección de la actividad volvemos a tener la oración principal separada de las subordinadas, que aparecen de forma independiente con el verbo en primer lugar. Por último, los pensamientos de Frodo forman ya un pequeño texto conectado donde

los alumnos tienen que completar los verbos como parte de un todo más amplio. Con esta actividad proveemos a los estudiantes de diferentes maneras de hacer la conexión forma-significado, dándoles así más variedad a la hora de probar sus hipótesis sobre el uso del modo. La tercera actividad implica de nuevo *input* estructurado y aumenta ligeramente la dificultad, ya que esta vez estamos ante un texto completo y no ante oraciones individuales. Es importante trabajar poco a poco dentro de una misma secuencia de actividades sobre un tema, pues de esta forma ayudamos a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado graduándoles la dificultad y empezando por niveles más sencillos. El siguiente ejercicio sobre Alfonso y Rebeca, además de tener un texto completo sobre la pareja ideal de cada uno, contiene además (con *input* estructurado) ambos modos al mismo tiempo, siendo la tarea de cada estudiante determinar si el modo verbal es correcto o no:

¿Qué tipo de pareja buscan Alfonso y Rebeca?

Lee el texto y marca qué verbos son correctos (✓) o incorrectos (✗):

Alfonso:

Una mujer que *aprende* a comprenderme, que *le gustan* mis amigos, que *sea* interesante y amable, *vaya* al cine mucho y que *quiere* vivir en una casa donde *haya* animales.

Rebeca:

Un hombre que *comprenda* mi trabajo, que *cocine* y *le gusta*. Un hombre que *viaja* por el mundo, *come* cosas sanas y *desea* tener hijos.



- | | |
|-----------|-----|
| □ ALFONSO | |
| aprende | ✓ ✗ |
| le gustan | ✓ ✗ |
| sea | ✓ ✗ |
| vaya | ✓ ✗ |
| quiere | ✓ ✗ |
| haya | ✓ ✗ |
| □ REBECA | |
| comprenda | ✓ ✗ |
| cocine | ✓ ✗ |
| le gusta | ✓ ✗ |
| viaja | ✓ ✗ |
| come | ✓ ✗ |
| desea | ✓ ✗ |

La última actividad de la serie es algo diferente a las demás. Todas las anteriores tenían un factor común: sólo había una respuesta posible, es decir, que la decisión del alumno o bien era

correcta, o bien era incorrecta. Este tipo de actividades se denominan ‘referenciales’ y en ellas el alumno debe tomar una decisión basándose en una vinculación directa entre la forma (el verbo en indicativo o en subjuntivo) y su significado (¿antecedente conocido o desconocido?) para llegar a la respuesta correcta. En el caso de *Mi fiesta de Nochevieja* estamos ante una actividad ‘afectiva’, la cual “pide las opiniones de los estudiantes y permite varias respuestas posibles” (Farley, 2004:26). Durante el diseño de actividades con *input* o *output* estructurado se recomienda el uso de las referenciales antes que las afectivas, porque atender exclusivamente a las terminaciones verbales en las primeras favorece su procesamiento, que más tarde se complementa y completa con las actividades afectivas, las cuales además involucran las opiniones del propio alumno:



MI FIESTA DE NOCHEVIEJA



¡Es 31 de diciembre! Quiero ir a una fiesta y hablo con mis amigos sobre las alternativas.

- (1) Escribe los verbos en su forma correcta
 (2) Decide cuál es mi tipo de fiesta

	REYES ✓	REYES X
Me apetece ir a una fiesta donde...		
<input type="checkbox"/> <i>(haber)</i> _____ mucha gente	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(bailar)</i> _____ toda la noche	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(escuchar)</i> _____ música chillout	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(estar)</i> _____ toda mi familia	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(poder)</i> _____ comer tapas	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(beber)</i> _____ mucho alcohol	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(encontrar)</i> _____ a compañeros de trabajo	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(haber)</i> _____ niños pequeños	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(estar)</i> _____ tranquila	_____	_____
<input type="checkbox"/> <i>(asistir)</i> _____ el hombre de mis sueños	_____	_____

Como puede verse, en este caso los estudiantes tienen que dar sus opiniones sobre la fiesta de Nochevieja de su profesora. Una vez escrito el verbo en su modo correcto, los alumnos

opinarán sobre las diferentes opciones de fiesta dependiendo de cómo perciba cada uno a la profesora. De esta forma cerramos la serie didáctica sobre el subjuntivo en OR de una manera más lúdica y relajada, pues los alumnos se suelen involucrar más con las actividades afectivas.

4. CONCLUSIONES

Con esta propuesta didáctica hemos aunado instrucción gramatical con práctica estructurada del indicativo y el subjuntivo en OR. De esta manera favorecemos la *comprensión* de la estructura meta y además que el estudiante sea capaz de hacer conexiones entre dicha forma y su significado. Esta manera de presentar las estructuras gramaticales problemáticas difiere de la instrucción tradicional en que en nuestro caso, tanto la parte teórica como los ejercicios se diseñan siempre teniendo en mente las estrategias psicolingüísticas que todo aprendiente utiliza para aprender. Asimismo podemos controlar que el *input* que el estudiante recibe sea en todo momento un catalizador de aprendizaje y no una práctica continua que acabe creando un hábito en el momento de la instrucción, y después de la misma siga sin haberse convertido en parte de la interlengua del alumno. Con la Instrucción de Procesamiento, el aprendizaje se realiza con la propia y activa colaboración del alumno, quien es consciente tanto de dónde está el problema como de cómo solucionarlo. La IP desvía al estudiante de sus estrategias negativas, convirtiéndolas en positivas durante la instrucción y favoreciendo así su procesamiento. De esta manera aumentan las posibilidades de que ese *input* pueda convertirse en *intake* y a partir de ese momento se pueda producir la adquisición de la forma meta.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Collentine, J., 1998. Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania* 81, 576-587.
- Farley, A., 2004. *Structured Input Grammar Instruction for the Acquisition Oriented Classroom*. New York, McGraw-Hill.
- Grove, C., 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En: Lafford, B. y Salaberry R, eds. *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington DC, Georgetown University Press,. 287-319.
- VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. Processing instruction: an update. *Language Learning* 52, 4: 755-803
- VanPatten, B. 2004 (ed). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.