



LUND UNIVERSITY

Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo

Cea, Marcelo

2014

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Cea, M. (2014). *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. [Spanish Studies].

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

ÉTUDES ROMANES DE LUND 94

Marcelo Cea

Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo

Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling



LUND UNIVERSITY

Centre for Languages and Literature
Spanish Studies

CEA, Marcelo, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. Études romanes de Lund 94, Lund 2014. 123 pages. Written in Spanish. Monograph.

Abstract

In the present thesis the development and subsequent implementation of the *Didactic Models 1 and 2 of the Subjunctive* is described. The models focus on the use of a question, with which the student makes the most adequate mode choice for each case. The model unifies perspective and meaning used with the subjunctive from a cognitive perspective, appealing to the inherent representational capacity of each speaker.

The classroom work was carried out in two groups of students learning Spanish as a foreign language, levels A2 - B1, in two upper secondary schools in southern Sweden during two periods of respectively 9 and 4 teaching hours. Grammar instruction was provided explicitly about the subjunctive mood and modal variation in Spanish.

The results indicate that both the in short and long term, the use of the teaching models Subjunctive 1 and 2, and the application of our methodological approach, due to its structure and its characteristics, have helped raising awareness about the modal choice and strongly facilitated the use of the Spanish modal system. The reason behind these results could be related to the close relationship between the specific content studied, presented by teaching models, and the students' cognitive skills.

Resumen

En esta tesis se describe el desarrollo y la posterior aplicación en el aula de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*, cuyo mecanismo se centra en la utilización de una pregunta con la cual el estudiante podrá hacer la elección modal más adecuada para cada caso. El modelo unifica conceptos y valores adjudicados al subjuntivo y presenta la gramática desde una perspectiva cognitiva, lo que apela a la capacidad representacional inherente de cada hablante.

El trabajo de aula se llevó a cabo en dos grupos de estudiantes de ELE de nivel A2 - B1 en dos institutos de bachillerato del sur de Suecia durante dos períodos de tiempo comprendidos en 9 y 4 horas lectivas respectivamente y en los cuales se suministró instrucción gramatical explícita sobre el modo subjuntivo y la variación modal del español.

Los resultados obtenidos indican que, tanto a corto como a largo plazo, el uso de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2* y la aplicación de nuestra propuesta didáctica, debido a su estructuración y sus características, han favorecido la sensibilización ante la elección modal favoreciendo de forma clara el aprendizaje del manejo del sistema modal español. La razón detrás de estos resultados puede estar en relación con la vinculación íntima que se establece entre el contenido específico estudiado, presentado mediante los modelos didácticos, y las habilidades cognitivas de los estudiantes.

ÉTUDES ROMANES DE LUND

Språk- och litteraturcentrum

Lunds universitet

Box 201

SE-221 00 Lund, Suecia

Secretaria de redacción: Carla Cariboni Killander

Carla.cariboni_killander@rom.lu.se

© Marcelo Cea 2014

ISSN 0347-0822

ISBN 978-91-7623-136-4 (Tryck)

ISBN 978-91-7623-137-1 (Pdf)

Impreso en Suecia por Media-Tryck, Lund

PRIMERA PARTE: TEORÍA Y TRASFONDO

1	Introducción y Objetivos	6
2	Preguntas de investigación e hipótesis	8
3	Marco teórico: la lingüística cognitiva	9
3.1	<i>Estado de la cuestión</i>	12
3.2	<i>La gramática en el aula ELE</i>	22
3.3	<i>El papel del profesor y la enseñanza de la gramática en ELE</i>	25
4	Nuestra propuesta para la didáctica del subjuntivo: <i>activar/no-activar un mensaje</i>	31
5	Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo: <i>El significado es lo central</i>	38
5.1	<i>Descripción del Modelo didáctico 1</i>	46
5.2	<i>Descripción del Modelo didáctico 2</i>	47

SEGUNDA PARTE: REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

6	Introducción	53
7	Los informantes	54
8	Método y materiales	58
8.1	<i>Modo de trabajo en los módulos 1 y 2</i>	59
8.2	<i>Materiales de ejercitación y control</i>	62
9	Realización del estudio de campo	69
9.1	<i>Descripciones de las clases</i>	71
10	Presentación de los resultados	85
11	Discusión sobre los resultados	96
12	Conclusiones	107

13 Bibliografía	109
Anejo	116
<i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 1</i>	117
<i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 2</i>	118
ÉTUDES ROMANES DE LUNDSÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD	119

1 Introducción y Objetivos

El español como lengua extranjera (ELE) se ha convertido en el idioma más estudiado (después del inglés que es obligatorio) por los estudiantes del bachillerato sueco. Según *Statistiska Centralbyrån* (Agencia Central de Estadísticas sueca) el 43 % de los estudiantes que cursaban programas teóricos en el 2010 había estudiado ELE durante ese año. Este positivo desarrollo de la asignatura contrasta con los resultados poco satisfactorios¹ de los estudiantes suecos en estudios internacionales como el *European Survey on language Competences* (2011). Después de haber estudiado ELE durante 3 años dentro del marco de la enseñanza reglada, entre el 24% y el 45% de los estudiantes participantes en el estudio apenas alcanzan un nivel A1 en las tres áreas medidas (comprensión lectora, auditiva y producción escrita²).

En un informe publicado por *Skolverket* (la *Agencia de Educación* sueca) en 2012, llamado *Internationella Språkstudien*, se califican aquellos resultados como *inesperadamente bajos* (Skolverket 2012:41). Entre otras causas³ se menciona que el español se percibe por los estudiantes “como una lengua difícil de aprender” (Skolverket 2012:41).

En las metas establecidas por *Skolverket* (2011) para el estudio de lenguas modernas, se presenta como exigencia que mediante la enseñanza impartida en el aula el estudiante debe desarrollar su capacidad comunicativa, tanto en la comprensión y producción de lengua como en la interacción, pero además de esto, por medio de la enseñanza en el aula se debe promover la capacidad de interpretación del contenido de lo expresado en la lengua meta. La variación modal (del español) está en directa conexión con la interpretación que se puede dar al contenido de lo que una hablante quiere expresar: evidentemente el *indicativo* y el *subjuntivo* se utilizan en distintos contextos y expresan distintos matices. Factores principalmente relacionados con los significados de los enunciados que un hablante emite rigen la aparición modal.

Debido a los bajos resultados presentados por *Skolverket* y el ESLC, existe pues la sospecha sobre una necesaria actualización de los modelos de enseñanza de ELE en

1 Para ver los resultados del ESLC (2011) vid. *Internationella Språkstudien*. Stockholm (2012).

2 Los resultados en la producción escrita fueron de los más bajos en la medición.

3 Para ver la lista de factores vid. *Internationella Språkstudien*. Stockholm (2012), pág. 41.

Suecia. Es verdad que hay una brecha entre la lingüística teórica y la didáctica de segundas lenguas pero la “colaboración de ambas es necesaria y crucial para entender cómo funciona realmente la ASL (Adquisición de segundas lenguas) y cómo podemos marcar una diferencia en la calidad de su desarrollo” (Llopis García, 2009a:12).

En esta tesis presentaremos una propuesta didáctica nueva para el tratamiento de la enseñanza de los modos en ELE, y para esto hemos dividido el trabajo en dos partes:

En la primera parte se presenta el trabajo relacionado con el marco teórico y con el desarrollo de un modelo didáctico cuyo funcionamiento se basa en los principios de la lingüística cognitiva. Se utiliza como eje central una pregunta que le permitirá al estudiante asumir el fenómeno gramatical mediante la cognición.

El modelo unifica conceptos y valores adjudicados tradicionalmente al subjuntivo y presenta la gramática desde una perspectiva cognitiva que apela a la capacidad representacional inherente de cada hablante y que toma en consideración estrategias que pueden mejorar el aprendizaje.

En la segunda parte de esta tesis se presenta un estudio de campo realizado con dos grupos de estudiantes del segundo de bachillerato en dos institutos suecos en Malmö, uno experimental (GrE) y uno de control (GrC), dirigidos por cuatro profesores, en los cuales se aplicarán dos formas de tratar la gramática: una basada en una mezcla de enfoques estructuralistas y comunicativos y otro con nuestra propuesta didáctica. Es decir, ambos grupos recibirán instrucción gramatical explícita pero con maneras distintas de suministrarla.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es investigar qué efectos puede tener la utilización de un modelo didáctico, basado en una perspectiva cognitivo-didáctica, centrado en el *mensaje*⁴ y constituido a partir de un modelo de pregunta.

Para conseguir estos objetivos se ha implementado una base teórica para la *didáctica de los modos*, cuestión fundamental en la estructuración de una metodología de las características mencionadas y para la *comprensión*, por parte de los estudiantes de ELE, de cómo funciona la variación modal. El punto de partida será el uso y se irá avanzando hacia la teoría, por medio de un modelo que desarrolle una capacidad de *comprensión* sobre el mecanismo que regula la elección modal.

⁴ Definimos como *mensaje* al significado de una construcción gramatical, definida como unidad básica para el análisis lingüístico. Si este *mensaje* está constituido por un SV entonces el núcleo de esta construcción gramatical es el verbo. Vid. Capítulo 6.1.

2 Preguntas de investigación e hipótesis

Hemos planteado dos preguntas de investigación y una hipótesis:

- a. ¿Qué efectos puede tener el empleo de un modelo didáctico, basado en la gramática cognitiva, sobre el aprendizaje del subjuntivo en ELE en la producción escrita?
- b. ¿Cómo afecta el uso de dicho modelo la relación entre elección modal y uso de la forma verbal en la lengua escrita?

Por medio de nuestra propuesta didáctica intentamos apelar a mecanismos cognitivos inherentes del hablante que activan varias esferas coherentes de conocimiento, es decir, dominios cognitivos ya residentes en la mente de todo hablante que domina una lengua (humana). “Los dominios cognitivos son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo y pueden incluir un amplio abanico de informaciones” (Cuenca & Hilferty 1999:70). Los significados están superordinados a la idiosincrasia de cualquier lengua (humana). Todos los hablantes de una lengua desarrollan modelos para la comprensión de la realidad presentada y son estos modelos de significado ya establecidos en la L1 del hablante de los que intentamos valernos para favorecer el aprendizaje del sistema modal.

Hipótesis:

Nuestra hipótesis al respecto es que los resultados del estudio van a indicar un mayor grado de desarrollo de la percepción y sensibilidad modal en el grupo experimental. Esta hipótesis se basa en la idea que el tipo de construcción que ofrecen los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*, en forma de pregunta, recurre a conceptos de significado básicos que el hablante es capaz de discriminar (por medio de la capacidad humana mental denominada *categorización*). Lo central en todo esto es que son ejercicios cognitivos inherentes del hablante que se traducen en *otorgar, interpretar y enunciar* los *significados* de los *mensajes* propios y de sus interlocutores.

3 Marco teórico: *la lingüística cognitiva*

El objetivo de este apartado es ubicar nuestras propuestas en un marco que se sitúa dentro del pensamiento y de los estudios de la lingüística cognitiva (LC) que motivan la adopción de dichas teorías, señalando los conceptos principales utilizados en esta tesis.

La LC responde a una necesidad de gestionar una gramática tanto en función de una formación lingüística teórica como de una gramática facilitadora de la adquisición de la lengua estudiada. Lakoff (1987)⁵ y Langacker (1987)⁶, considerados padres de la LC como corriente, publican sus obras como una reacción al generativismo⁷ de Chomsky que había sido predominante en aquella época. Más recientemente investigadores como Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006, 2007, 2008) y Llopis García (2009a, 2009b, 2011) han puesto de manifiesto la importancia de los estudios de gramática cognitiva subrayando la unión entre forma y significado, reconociendo al hablante como constructor de significado y estableciendo que el significado gramatical es la base del aprendizaje como un proceso lógico.

Según la LC, y más específicamente las propuestas de la *Gramática de Construcciones*⁸ (Construction Grammar), “las construcciones lingüísticas son las formas sintácticas básicas mediante las cuales las lenguas organizan el significado”

5 *Women, Fire and Dangerous Things: what categories reveal about mind.*

6 *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites.*

7 Chomsky veía la lengua como un fenómeno biológico del cerebro humano, que se desarrolla durante la infancia y evoluciona como una capacidad mental del Homo sapiens. Las teorías de Chomsky consideran las habilidades lingüísticas fundamentales como parte innata del sistema cognitivo en su funcionamiento como sistema biológico [...] en contraste con las teorías de Chomsky, donde el enfoque de la concepción de la lengua, la enfoca como un sistema formal o su función como medio de comunicación, se destaca más bien su capacidad para ser un dispositivo que conlleva y genera información. Se enfoca por ejemplo que lo que decimos conlleva información sobre una selección entre distintas perspectivas. (Cadierno y Pedersen 2014:16).

8 Entiéndase como Gramática de Construcciones al término genérico (un conjunto de acercamientos teóricos) para las propuestas y modelos que definen la construcción gramatical como unidad básica para el análisis lingüístico y explicación del conocimiento lingüístico de los hablantes, presentándola como emparejamientos estables de forma y significado, en los cuales las construcciones gramaticales mantienen relaciones funcionales y formales de distintos tipos.

Para más profundidad se puede hacer lectura de los trabajos de Fillmore (1985, 1988, 1989), Lakoff (1987), Langacker (1987), Fillmore y P. Kay, (1993), A. Goldberg (1995, 2006).

(Vandaele & Mieke 2014:209), y los hablantes organizan estas unidades sintácticas en expresiones rutinarias.

El *significado*, elemento central para el enfoque de la gramática, no alude solo a la capacidad de percepción visual de una situación en la mente, sino más bien a la capacidad de cómo se concibe una determinada situación. Se fundamentan por lo tanto en nuestra capacidad de estructurar una situación de varias formas, y por consecuencia son “formas sintácticas en el sentido de que estructuran el orden de sus componentes y asocian un significado a esta estructura formal” (Vandaele & Mieke 2014:209) que el hablante, por medio de un proceso mental de *categorización* convierte en conceptos mentales que se definen como “categorías cognitivas [...] almacenadas en nuestro cerebro” (Ungerer & Schmid 1996:38). En conjunto y una vez conceptualizadas “constituyen lo que se denomina *lexicón mental*” (Ungerer & Schmid 1996:38).

El proceso de *categorización* mental del hablante “fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística” (Cuenca & Hilferty 1999:32) que a partir de una construcción gramatical se puede definir como una unidad que se considera convencional y simbólica ya que, almacenada en la mente de los hablantes, funciona como un concepto que tiene un valor consensuado en una determinada lengua por los hablantes de ésta y que funciona en relación a asociaciones sistemáticas de representación formal y semántica. Con esto se realza la relación entre significado y estructura lingüística como mutua y dependiente la una de la otra: la construcción lingüística depende del significado y la comprensión influye en la construcción lingüística.

Los postulados básicos, a nuestro juicio más relevantes⁹ para nuestro trabajo, dentro de la LC son (Langacker 1987:57):

1. El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso.
2. La *categorización*, como proceso mental de la organización del pensamiento se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías.
3. El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico¹⁰. Por lo tanto, su función primera es significar.
4. La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así pues, el significado es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical.

9 Para una lectura más completa de los postulados de la LC vid. Croft & Cruse (2004) y Cuenca & Hilferty (1999).

10 En la LC, se define la lengua como un sistema de signos que da forma al reconocimiento y la conceptualización de los fenómenos [...]. La expresión lingüística es una construcción de un evento, una situación o una escena determinada a través de pares de forma y significado [...] Así se establece una relación de conceptualización entre el hablante y el evento/la situación conceptualizada (Cadierno & Pedersen 2014:25).

La gramática cognitiva pone primeramente el foco en el *significado* de los enunciados, alejándolo “del foco en la sintaxis y en las propiedades formales del lenguaje, de ahí que se centre entonces en las combinaciones de estructuras semánticas y fonológicas dotadas de significado” (Alonso 2010:191). Langacker rescata un concepto que, a nuestro juicio, debe ser central en la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas, este consiste en no dejar de adjudicar “el valor semántico a los marcadores gramaticales” (Alonso 2010:191), en lo que se denomina *meaningfulness of grammar* (*significatividad de la gramática*) y que conlleva establecer de una vez por todas el uso (el acto de comunicar) como punto indiscutible de partida para la enseñanza de la gramática y para el desarrollo de modelos didácticos.

En síntesis, una de las aportaciones más relevantes de los estudios de gramática cognitiva es reconocer la relación entre forma y significado, como íntima e inseparable, de modo que sea la forma de percibir el mundo del propio alumno, en cualquier lengua, la que rijan los procesos de interpretación de las estructuras gramaticales.

Uno de los pilares fundamentales de esta teoría es el carácter significativo de la gramática: en este modelo, la gramática no se limita a un conjunto de reglas arbitrarias a memorizar sino que está motivada conceptualmente (Fernández 2009:8).

La lengua del cerebro (llamada también *Mentalés*¹¹) trabaja en base a símbolos, es decir, “se basa en la asociación entre una representación semántica y una representación fonológica” (Cuenca & Hilferty 1999:182). Los hablantes ven imágenes en su mente, que posteriormente enlazan con una palabra o con estructuras sintácticas más largas y complejas. Entonces cabe pensar que todos los hablantes, en principio, son capaces de visualizar mentalmente la diferencia entre distintos significados, independientemente de cuál sea su L1. Esa capacidad de representación mental del hablante podría ser relevante en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y consideramos importante apelar a ella.

El concepto denominado *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCI), en función de la esquematización simbólica de los espacios mentales (Lakoff 1987:284) y de operaciones cognitivas complejas que se denominan *categorización* (como ya ha sido mencionado), definidas como un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad (Cuenca & Hilferty 1999:31), a nuestro juicio, arroja una luz de cómo desarrollar una didáctica operativa de la gramática en un contexto de ASL.

El planteamiento teórico-didáctico que se presentará en este trabajo queda ligado a los postulados de la LC¹² que presentan la lengua como un fenómeno mental que descansa en algunos principios básicos de los que aquí se dará cuenta:

11 Entre otros por Ruiz Campillo (1998).

12 Para una lectura más amplia vid. Cuenca & Hilferty (1999), Croft & Cruse (2004), por ejemplo.

1. El *significado* de las construcciones lingüísticas es fundamental, y el punto de partida para el análisis lingüístico.
2. El *significado* de las construcciones lingüísticas alude a la capacidad de cómo se concibe una determinada situación.
3. Las estructuras sintácticas son consecuencia de los modelos cognitivos del hablante.
4. El proceso mental de *categorización* constituye lo que se denomina *lexicón mental*, fundamentando los procesos de comprensión y producción lingüística ya que la construcción lingüística depende del *significado* y la comprensión influye en la construcción lingüística.
5. El estudio del lenguaje debe basarse en el uso.

A partir de lo expuesto en este apartado asumimos que la lengua es un instrumento de comunicación que permite traducir y expresar las representaciones mentales de los significados.

3.1 Estado de la cuestión

Entre la literatura dedicada a los estudios científicos sobre temas gramaticales encontramos investigadores que han realizado trabajos relacionados con el uso y valores del subjuntivo. Entre otros, Lemon (1927), Togeby (1953), Bolinger (1974, 1976), Terrell & Hooper (1974), Borrego *et al.* (1985), Bosque (1990), Porto Dapena (1991), Sastre (1997), Pérez Saldanya (1999), Hummel (2004), López García (2005), Ruiz Campillo (2006, 2007, 2008), De Jonge (2006), Ahern (2008), Martí Sánchez (2008), Llopis (2009a), Vandalele & Neyens (2014), por mencionar algunos.

Para Lemon (1927:196) el subjuntivo, en el caso de la subordinación con oraciones principales volitivas y epistémicas, se usa para expresar aquello que el hablante no presenta como un hecho factual. Para las subordinadas regidas por principales valorativas adjudica el uso del subjuntivo a un deseo del hablante de dar énfasis a la valoración.

Togeby (1953:118) propuso que el indicativo tiene un sentido de *afirmación*, y que el subjuntivo se caracteriza por el concepto de *suspensión de la afirmación*. Por tanto, se aplica perfectamente a los hechos reales, pero sólo cuando no se quiere o cuando no es necesario afirmarlos. Este hecho es muy interesante, ya que está en línea con una perspectiva generalista y económica sobre cómo se puede concebir la variación modal. Togeby (1953:43) también se refiere al hecho de que los SV valorativos rigen el subjuntivo, ya que lo que se hace en la subordinada con ese tipo de matrices introductoras no es dar a conocer un hecho, sino evaluar un hecho conocido, y por lo tanto se suspende la afirmación.

Bolinger (1974), vuelve a la idea de que el subjuntivo implica que el hablante no quiere afirmar lo que dice: “The speaker not only does not affirm the idea intellectually; he is unwilling to affirm it” (Bolinger 1974:463). El autor concluye que, efectivamente, los modos españoles tienen una significancia semántica, ambos representan una manera de ver la realidad, el indicativo de manera intelectual, y el subjuntivo de modo actitudinal (1974:469).

Bolinger determina que el subjuntivo y el indicativo están en contraste y que no es una clase de verbo la que determina la presencia de uno o del otro, sino que es el significado que el hablante quiere dar a su enunciado lo que determina su presencia (Bolinger 1976:48). Mientras que para Terrell & Hooper (1974) el subjuntivo implica una expresión presupuesta (no *asertada*) o ni presupuesta ni *asertada*. El indicativo, según estos autores, aparece en expresiones de contenido *asertado* (no presupuesto)¹³ (Terrell & Hooper 1974:486).

En Borrego *et al.* (1985:8) se puede leer que el valor general del modo subjuntivo “no es la <<duda>>, la <<no realidad>>, la <<no efectividad>>, la <<anticipación>>, etc.”. También se explica que el subjuntivo en las subordinadas cuya oración principal es de modalidad epistémica “el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario afirmarla [...] es porque no está en condiciones de hacerlo, podría añadirse”, al igual que lo han señalado más tardíamente otros investigadores¹⁴. Borrego deja claro que los valores tradicionalmente adjudicados al subjuntivo no son generales.

El modo subjuntivo, según algunos investigadores “alude a un comportamiento sintáctico (se subordina a algo) [...] y señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal” (Alarcos Llorach 1994:154). Manuel Seco (1991:177) explica que el *modo real* se llama indicativo y el modo *no real* se llama subjuntivo.

Matte Bon (1995:49) afirma que el modo subjuntivo “no presenta informaciones nuevas”; [...] “sólo se refiere a la relación entre sujeto y predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo”, en contraste con el indicativo que sí presenta “informaciones nuevas sobre el sujeto de cada verbo”.

El subjuntivo también se ha presentado como “el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad, frente al indicativo como modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos” (Sastre 1997:15). Las ideas que tradicionalmente se utilizan para diferenciar los modos indicativo y subjuntivo.

13 Asserted (not presupposed): Se que va a ir con nosotros.

Presupposed (not asserted): Es maravilloso que estudie tanto.

Neither asserted nor presupposed: No es seguro que vaya con nosotros. (Terrell & Hooper 1974:486).

14 Por mencionar algunos: Bosque (1990), Sastre (1997), Pérez Saldanya (1999), Hummel (2004), Martí Sánchez (2008).

En didáctica, si se trabaja con una explicación en la cual se presenta el subjuntivo como el modo de lo hipotético, o del no compromiso con la verdad, por ejemplo, como lo presenta Sastre (1997:84), un estudiante que hipergeneralice esta regla podría incurrir en una serie de errores. Imaginemos la siguiente situación: un estudiante llega a casa después de la clase de español y desea poner a prueba la regla estudiada en clase sobre que el subjuntivo es el modo de lo hipotético y del no compromiso con la verdad. Entra en Internet y practica con algunos ejemplos que encuentra:

Ejemplo 1: Juan a María:

-Es muy importante para todos nosotros que *hayas* llegado, María.

El estudiante reflexiona: el subjuntivo es el modo de lo hipotético, sin embargo el planteamiento en 1 no es hipotético y se expresa con subjuntivo, además lo que se dice es justamente que *María ha llegado*, ¿cómo puedo suspender el compromiso con la verdad?

Ejemplo 2: Juan a María: -El termómetro marca ocho bajo cero. Hace bastante frío y no me apetece salir.

-Mira Juan, aunque *haga* frío salimos, y punto.

El mismo estudiante sigue con su razonamiento y pone a prueba la regla:

Hace frío no es un planteamiento hipotético, tampoco pertenece a una realidad virtual, además el contexto me dice que es verdad que *hace frío*, pero se utiliza el subjuntivo.

Ejemplo 3: Juan a María: - Todos los presentes en esta reunión *somos* habitantes de Mercurio que *acabamos de llegar* a la Tierra por intermedio de una fuerza telepática superior.

Lo planteado en el enunciado no es factual, no puede ser verdad, pero no se usa el subjuntivo para expresar esto.

Si bien la situación planteada es imaginaria, y así también los ejemplos, no es menos cierto que podría generarse una situación de similar carácter como consecuencia de una didáctica en la cual la regla presentada no tiene capacidad de extensión. La regla de *lo hipotético/del no compromiso con la verdad* funciona exclusivamente para ciertas estructuras de modalidad epistémica y para otras áreas entonces, hay que aprender nuevas reglas.

El camino a seguir en didáctica, a nuestro modo de ver, debería entonces ir por otra senda, ya que “no es la estructura sintáctica la que determina el uso del indicativo o del subjuntivo, sino el significado de la misma” (De Jonge, 2006:168).

Declaración/no-declaración

Dentro de los estudios de lingüística cognitiva se encuentran propuestas que arrojan luz sobre fenómenos que hasta hace un par de décadas parecían no tener alternativa para su aprendizaje más que mediante el análisis abstracto. Es así como encontramos trabajos, entre otros, como los de Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006 con Alonso *et al.*, 2006, 2007, 2008) dedicados, entre otros temas, al uso del pretérito indefinido e imperfecto y del modo subjuntivo.

Ruiz Campillo introduce los conceptos de *declaración* y *no-declaración* para el modo indicativo y para el subjuntivo respectivamente, y explica que una *declaración* es “la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del mundo representado, mediante la cual el sujeto establece un determinado estado de cosas en ese mundo, independientemente del grado de seguridad que el sujeto tenga y exprese sobre ese estado de cosas” (Ruiz Campillo, 2006:310).

Con esto se propone una definición unificadora y económica del valor modal, abriendo puertas para el desarrollo de nuevos modelos didácticos, basados en la investigación cognitiva de la ASL a partir de una perspectiva cognitivo-didáctica.

En Ruiz Campillo (2006:295) se presenta un ejemplo, con Margaret (una estudiante de ELE) y su supuesta correspondencia en español: Margarita. En el ejemplo se pregunta si Margarita podría enfadarse si escuchara una parte de una conversación, sin conocer el contexto previo:

Ejemplo 4:

A: ... Margarita es una tonta...

B: ... Margarita sea una tonta...

La respuesta que se da es que probablemente tendría motivos para enfadarse al escuchar 4A, sin embargo al escuchar 4B no podría estar tan segura del significado de lo que se ha expresado y por lo tanto quizás debería esperar antes de enfadarse, ya que podría haberse dicho: *no creo que; no es cierto que*, es decir, hay varias alternativas. En inglés se le podría preguntar a Margaret si ella se enfadaría si escuchara esta parte de la conversación:

Ejemplo 5:

... Margaret is silly...

Probablemente la respuesta sería que de buenas a primeras habría razones para enfadarse, pero al pensar un poco más quizás debería pensárselo también.

Con este ejemplo se presenta el hecho de que para comprender el significado modal se hace necesaria una reflexión sobre el sentido que se puede adjudicar a un enunciado y la interpretación que se puede suscitar a partir de esta, ya que no es suficiente con conocer solo parte del enunciado (el subjuntivo no entrega información suficiente

como para poder establecer qué relación tiene lo dicho con el mundo representado), sino del enunciado completo, y así estar en condiciones de hacer una interpretación que se adecúe al contexto lingüístico.

Llopis (2009a:128), retoma el valor de *no-declaración* adjudicado y lo compara con lo propuesto por Borrego (1985) acerca de la suspensión de compromiso con la verdad por parte del hablante para elegir el subjuntivo:

Ejemplo 6: D: Mira Cristina, está diluviando, ¡ahora no podremos ir al jardín!

E: Pues da igual, nosotras vamos a salir a jugar aunque esté diluviando.

La autora explica que suspender todo compromiso con la verdad de la proposición no tendría sentido y que equivaldría a negar la evidente realidad de que *llueve a cántaros*.

Al igual que Ruiz Campillo, y a diferencia de Borrego (1985) y otros como Sastre¹⁵ (1997:84) o Martí Sánchez *et al.* (2008), Llopis propone que lo que se suspende no es el compromiso con una realidad factual presentada; el hecho de que: *está lloviendo/diluviando*, ya que no se puede negar, debido a la evidencia de los hechos. Lo que hace el hablante es suspender el acto de *declaración* por alguna razón, que bien podría ser, como lo explica Llopis, porque el *declarar* aquella realidad significaría ponerse un obstáculo ante el objetivo final del hablante, que es salir a jugar al jardín.

¿Qué sucede cuando un ejemplo como el de Ruiz Campillo (2006) se pone en un contexto sueco¹⁶? Imaginemos:

Un grupo de estudiantes está en una fiesta de final de curso. Markus y Olof están en un costado hablando de Damir. Damir se acerca a ese lugar y escucha una frase suelta de la conversación que están teniendo sus amigos:

Ejemplo 7: ... *Damir är dum* ... (Damir es/sea tonto)

¿Tendría que enfadarse Damir con Markus y Olof? O tal vez debería esperar, ya que hay varias posibilidades para lo que pudieran haber estado diciendo sus compañeros:

- Jag tror att *Damir är dum*./ Creo que...
- Jag tror inte att *Damir är dum*./ No creo que...

15 La investigadora explica que la aparición del indicativo se podría explicar por la existencia de “un compromiso con la veracidad del enunciado” (Sastre 1997:84) o la aparición del subjuntivo por la no existencia “de compromiso por parte del hablante sobre la veracidad del contenido de la cláusula...subordinada” (Sastre 1997:84) por parte del hablante. Elemento que desencadenaría la elección modal en favor de un modo o del otro.

16 El sueco es una lengua que cuenta de tres modos morfológicamente marcados: Indicativo, imperativo y subjuntivo. Sin embargo, el uso del subjuntivo ha casi desaparecido de la lengua hablada y solo quedan huellas de éste en expresiones hechas y muchas veces arcaicas. El uso del indicativo es el predominante en todos los contextos. Por ejemplo: Jag *vill* att du **kommer** (*Yo quiero que tú vienes); Det är viktigt att du **kommer** i kväll (*Es importante que vienes esta noche).

- Martin och Sara tycker att *Damir är dum*, men det tror inte jag./Martín y Sara piensan que [...] pero yo no lo creo.
- Tänk om *Damir är dum* och går med på det./Imagínate si [...] y lo acepta.
- Det är synd att *Damir är dum*./Es una pena que...

En 7 se produce el mismo fenómeno que en 5, y por ende no se puede saber con exactitud el significado del *mensaje* emitido debido a que está subordinado y dependiente del significado del *mensaje subordinador*. Esta ausencia de un significado definido del *mensaje* subordinado abre una puerta, en nuestra opinión, para explicar la diferencia a los alumnos suecos entre la presencia de un *subjuntivo* o de un *indicativo* en un enunciado subordinado, ya que, a nuestro modo de ver, queda en evidencia la importancia del *significado* en un *mensaje* emitido en relación a otros *mensajes* y a su vez del contexto extralingüístico.

En una publicación de método de Alonso *et al.* (2006) se halla una propuesta para la enseñanza del subjuntivo, basada en los conceptos de *declaración* y *no-declaración* ya mencionados:

Usamos el subjuntivo cuando no queremos *declarar* o no queremos expresar ni una afirmación ni una suposición, es sólo una idea virtual [...]. Un verbo en subjuntivo siempre depende de una matriz con la que expresamos deseos, rechazo, posibilidad o valoraciones [...]. Nunca usamos subjuntivo para expresar una opinión directamente (en una oración independiente).

(Alonso et al. 2006:157)

Separando y clasificando tipos de *matrices* y sus implicaciones *declarativas/no-declarativas* se presentan los siguientes casos:

B: Matrices que expresan deseos u objetivos¹⁷.

C: Matrices con las que declaramos o cuestionamos informaciones¹⁸.

C1: Matrices que introducen una información:

C1a: Afirmando: *Yo sé que; Me han contado que, ¿Es verdad que + indicativo?*

C1b: Suponiendo: *Ellos creen que; ¿Piensas que + indicativo?; Supongo que + indicativo*

C1c: Matrices que cuestionan una información:

17 Con matrices como quiero, deseo, necesito, esperan, prefiere, me apetece, tiene ganas de, te pido, te ha prohibido, permite, te aconsejo, es importante, es necesario): Cuando hablamos de querer algo, ese algo no es una declaración. Es sólo una idea virtual sobre algo que puede pasar o no, y que planteamos sólo como un objetivo eventual. “Por eso utilizamos siempre el subjuntivo (o el infinitivo) con los verbos subordinados a matrices que expresan deseos u objetivos.” (Alonso et al. 2006:159). “Con la fórmula que + subjuntivo podemos expresar deseos rituales en ciertas situaciones de comunicación estereotipadas, y también advertencias” (Alonso et al. 2006:161).

18 Creo que viene / no creo que venga (Alonso et al. 2006:162). Usamos un verbo subordinado en indicativo cuando queremos declarar la información que ese verbo expresa. Usamos un verbo subordinado en subjuntivo cuando no queremos declarar la información que ese verbo expresa. Por eso usamos indicativo después de matrices que introducen opiniones (más o menos seguras), pero usamos el subjuntivo con matrices que expresan que el sujeto pone en cuestión en alguna medida la información subordinada.

C1c1: Considerando sólo la posibilidad: *Es posible que* + subjuntivo; *¿Es probable que* + subjuntivo?; *Dudo que* + subjuntivo; *Puede ser que* + subjuntivo.

C1c2: Rechazando: *Es mentira que* + subjuntivo; *No es verdad que* + subjuntivo; *No creemos que* + subjuntivo; *No está claro que* + subjuntivo.

D: Declarar o pedir: *Dice que viene/Dice que venga*¹⁹.

E: Valorar informaciones: *Es estupendo que venga*²⁰.

E1: Usamos subjuntivo: Si el sujeto del verbo subordinado es una persona diferente a la señalada en la matriz: *Le encanta que juguemos al fútbol***.

F: Identificar o no identificar entidades: *La chica que viene / La chica que venga*²¹.

G: Para relacionar temporalmente dos hechos: *Hasta que; En cuanto; Mientras; Siempre que...*²²

El contenido didáctico y teórico presentado en el trabajo citado se diferencia de otros en el contexto de la enseñanza en ELE, ya que el enfoque se basa en lo cognitivo, llevando al alumno a centrarse en el significado de los enunciados en relación a si las *matrices* implican o no una *declaración*.

El modelo presenta ventajas didácticas, ya que, en nuestra opinión, las explicaciones son fiables y relativamente económicas. Sin embargo, el gran número de tipos de *matrices* que el alumno tiene que clasificar y aprender recuerda un poco a las típicas y tradicionales divisiones entre *tipos/casos/usos* de subjuntivo. La diferencia está en que el alumno ahora tiene que aprender a clasificar *matrices*. La estructura que sigue esta publicación está esquematizada en el *Mapa operativo del modo*²³ de Ruiz Campillo (2006:327). En este esquema se puede seguir el funcionamiento de la elección modal, a modo de ver por el autor, paso a paso. Pero no solo se observa cómo funciona el subjuntivo con subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales, sino que también aparece una vía para las expresiones de relativo, en la cual se adjudica un valor *identificativo* para el indicativo y uno *no-identificativo* para el subjuntivo, como también otros autores lo han señalado anteriormente, por ejemplo Porto Dapena (1991:155–180) y Pérez Saldanya (1999, capítulo 50), donde el concepto de *especificidad* para el análisis modal se hace válido para este tipo de estructuras:

19 Con muchos verbos como decir podemos introducir declaraciones o peticiones, cuando decir significa declarar, usamos el indicativo. Cuando decir significa pedir usamos subjuntivo (Alonso et al. 2006:165).

20 Cuando queremos declarar el contenido de un verbo subordinado, usamos el indicativo. Cuando queremos cuestionarlo, usamos subjuntivo. Pero cuando esa información está ya aceptada como verdadera o posible, y sólo queremos hacer un comentario o una valoración personal sobre ella, usamos siempre subjuntivo o infinitivo (Alonso et al. 2006:165).

21 Cuando usamos una frase de ese tipo, usamos el indicativo para señalar que la entidad de la que hablamos (persona, cosa o lugar) está identificada, y usamos el subjuntivo para señalar que no está identificada todavía (Alonso et al. 2006:169). Igualmente podemos referirnos a las características de otras entidades, como el modo de hacer algo, con un adjetivo o con una frase (Alonso et al. 2006:170).

22 Usamos indicativo en la frase introducida por estas formas cuando nos referimos al pasado o a un presente habitual. Usamos subjuntivo cuando nos referimos a un momento futuro. No usamos subjuntivo en las preguntas sobre el futuro introducidas por la forma interrogativa cuándo.

23 Para una ilustración y lectura sobre el Mapa Operativo del Modo vid. Ruiz Campillo (2006): El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo.

Ejemplo 8A: Busco a una chica que *hable* ruso.

Ejemplo 8B: Busco a la chica que *habla* ruso.

En 8a se *busca a una chica cualquiera* que cumpla con el requisito establecido en la subordinada: *hablar ruso*. En el SN no se indica específicamente qué chica es a la que se busca (solo una característica definida) y por lo tanto la elección modal, al adjudicar un valor de *no-especificidad* al subjuntivo, se hace obvia: el subjuntivo.

En 8B, sin embargo, es evidente que en el SN se está buscando a una chica específica, que, al igual que en 8a, cumple con aquel requisito solicitado. En 8B es evidente, partiendo del principio de *especificidad* otorgado al indicativo cuál es la elección modal obvia: el indicativo. Observemos otro ejemplo:

Ejemplo 8C, Juan a María:

-Hablamos cuando *llegues* a casa.

En 8C sucede lo mismo que en 8A, el hablante no da cuenta de un punto exacto de tiempo en el que hablará con su interlocutor. La *acción*, por lo tanto, queda *suspendida*²⁴ a raíz de la *no-especificidad* del enunciado: no se expresa cuándo llegará a casa el sujeto *tú* de la subordinada.

En los estudios de gramática cognitiva se encuentran diferentes soluciones a la problemática de cuál es el valor general para el modo subjuntivo. Es así como encontramos publicaciones con las teorías cognitivistas dentro del marco ELE con otros razonamientos y perspectivas en cuanto a lo que son los modos verbales y cómo funcionan.

López García (2005) propone el análisis de los modos verbales aludiendo a un enfoque que subraya el posicionamiento del hablante, a partir de la primera, segunda y tercera persona singular; *yo, tú y él*. El autor explica que para entender el funcionamiento del sistema modal hay que entender que el acto de hablar se refiere al mundo real o imaginario. Cuando el enfoque es del *yo* se usa el subjuntivo, el *tú* corresponde al imperativo y el *él/ella* al indicativo (López García 2005:170-171).

El autor afirma, que en el caso de las subordinadas en las cuales el predicado depende del verbo de una oración principal, el hablante no es *libre* para elegir entre los modos verbales, es más, el modo viene impuesto por lo que él llama *El obstáculo* y al cual se

24 En relación a la suspensión de la acción/estado/proceso del verbo nos referiremos en el capítulo 6.1.

le adjudica distinta naturaleza, dependiendo del verbo del que se trate. Esto lo denomina *El enfoque obligado*:

Figura (1)



Algunos de los puntos de vista expuestos por López García (2005)²⁵ los resumimos aquí:

1. La duda aleja al hablante de la cognición directa e inmediata.
2. También el deseo o, su contrario, el temor, nublan la visión clara de las cosas (del hablante).
3. En oraciones de relativo se usa un subjuntivo cuando no está claro que el hablante conozca el referente o que el oyente pueda dar con él.
4. También remonta, según su modo de verlo, un caso de visión deficiente, el llamado subjuntivo temático. Cuando la columna (el obstáculo) nos impide ver por completo el escenario.
5. El lenguaje con los contextos de necesidad, es decir, aquéllos que no sólo ocurren en el mundo real, sino también en cualquier otro mundo concebible, piden subjuntivo.

En síntesis, según López García los factores que estarían detrás de la elección modal son: la distancia que el hablante adopta frente a lo que expresa, y un denominado *obstáculo*, que en distinto grado dificulta la visibilidad que el hablante pueda tener de aquello que está viendo, si no es una visión clara, entonces se usará el subjuntivo en la subordinada.

En Fernández & Falk (2014), una publicación de aproximación cognitiva y funcional, se tratan temas tan diversos como *las construcciones pasivas*, *los verbos copulativos de cambio* o *la modalidad*. Los investigadores Vandaele & Neyens presentan un capítulo llamado “El subjuntivo y la mente”, en el cual se refieren al indicativo, de modo general, como el modo que figura en el discurso puramente *asertivo* o *constatativo*, cuando se expresa una pura constatación de un estado de cosas. En tanto, el subjuntivo aparece en el lenguaje *no constatativo* o *no puramente constatativo*, cuando no se expresa una constatación de un estado de cosas, se niega, se presenta

25 Para ver todo el razonamiento de forma más detallada vid. López García (2005:169 – 175)

como dudosa o hipotética, o como objeto de una valoración o reacción emotiva (Vandalele & Neyens 2014:199).

El subjuntivo y el indicativo, según los investigadores, se diferenciarían por estar relacionados con percepciones distintas del mundo por parte del hablante, por un lado estaría aquella realidad virtual que el hablante construye en su mente como ideas que desea: “En la *volición* imaginamos un estado de cosas que no existe en el mundo pero queremos que exista”, elaborándose una “dirección causal de *mente-a-mundo*” (Vandalele & Neyens 2014:200). Por otro lado está la *cognición*, o lo que los autores denominan como *constatación* del estado de las cosas tal cuales el hablante las percibe y/o las cree, revirtiendo la dirección de la relación establecida entre las ideas del hablante y su entorno, *mundo-a-mente*, siendo las ideas las que se adecúan al orden establecido.

Los investigadores comentan los conceptos de *declaración/no-declaración*, afirmando que es importante tomar en cuenta “generalizaciones de este tipo” (Vandalele & Neyens 2014:201) ya que son enfoques económicos, como lo sería otorgar un valor *constatativo* al indicativo y un *no-constatativo* al subjuntivo. Sin embargo, insisten en que análisis más detallados son necesarios, volviendo a las ideas tradicionales como las de que el subjuntivo es el modo de la “incertidumbre, falsedad, juicio de valores, virtualidad, información compartida” (Vandalele & Neyens 2014:201). Explican que el subjuntivo es como una familia, con rasgos similares, pero donde no todos los rasgos se pueden encontrar en todos sus miembros.

En síntesis, revisando los conceptos y las explicaciones presentadas, desde Lemon (1927) hasta Vandaele & Neyens (2014) y tomando en cuenta las implicaciones didácticas que dichas explicaciones podrían generar, nos decantaremos por utilizar como punto de partida para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica los conceptos de *declaración* para el indicativo y de *no-declaración* para el subjuntivo explicados por Ruiz Campillo (2006), conceptos unificadores y económicos para la presentación de los modos, y que además ofrecen una base teórica con capacidad de extensión.

Sin embargo, somos conscientes de que no es suficiente optar por un valor modal único, que en sí genera condiciones favorables ya que se suscita al menos un problema con esta elección y es que los conceptos de *declaración/no-declaración* funcionan en el plano teórico, y lo que necesitamos desarrollar es una metalengua que esté cercana a los estudiantes de ELE y un modelo didáctico que cumpla con las características que hemos establecido en cuanto a operativización y autogestión, es decir, que el estudiante sea capaz de aplicar, tanto la terminología utilizada como los conceptos presentados.

La propuesta de López García (2005) también presenta ventajas, y es que se recogen puntos de vista, matices y figuras que relacionan el posicionamiento del hablante frente a lo que dice desde una perspectiva que pone de manifiesto el complejo carácter que se le atribuye a la variación modal y que consiste en clarificar cómo ve e interpreta la realidad presentada un hablante.

A nuestro juicio, la metalengua utilizada para la descripción del fenómeno gramatical estudiado, desde una perspectiva didáctica, debe explicar el fenómeno modal de forma relativamente sencilla, para que genere *comprensión* y *aprendizaje*. Intentaremos entonces, implementar un modelo que se centre en dar foco al significado del *mensaje* emitido por el hablante, reconociendo al verbo como elemento central de significación en los enunciados constituidos por sintagmas verbales (SV) subordinantes o con operadores introductorios que generan *modalidad* (*ojalá, quizás, probablemente, tal vez, etc.*) y que englobe los valores otorgados en la teoría a los modos *subjuntivo* e *indicativo*.

3.2 La gramática en el aula ELE

El debate sobre el papel de la instrucción gramatical en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha estado presente durante varias décadas en las aulas suecas, confrontando la enseñanza de la gramática de forma *explícita*, y un enfoque de tipo *comunicativo*, sobre todo partir de Krashen (1981), uno de los más importantes impulsores de la postura que sostiene que la lengua se adquiere de forma natural.

Según Krashen, el procesamiento del *input* sería el principal factor que estaría detrás del desarrollo lingüístico de un alumno de LE, y no un aprendizaje basado en la instrucción formal ya que el alumno solo aprendería contenidos formales gramaticales y no adquiriría la lengua estudiada. Dicho de otra forma, los conocimientos explícitos no se podrían convertir en implícitos. “Esta postura cuenta con el respaldo de investigaciones que sugieren que la memoria explícita y la memoria implícita están separadas neurológicamente” (Ellis 2005:41). A partir de esto, se sugiere que una interacción entre los conocimientos explícitos e implícitos sería incompatible o poco probable. Resultados en estudios realizados con alumnos de inglés “por ejemplo, Bailey Madden & Krashen (1974); Dulay & Burt (1974), llevaron [...] a la conclusión de que hay procesos similares que subyacen tanto al aprendizaje de la L1 como de L2” (citados en Alonso Marks 2004:120).

Muchos investigadores respaldaron las teorías de Krashen (1981) sosteniendo la misma idea, que además se acerca a la idea de la *Gramática Universal*²⁶ (GU) de Chomsky. Si un hablante no necesita instrucción formal para aprender su L1, tampoco la necesitará para aprender una LE o L2²⁷.

26 La GU yace en las teoría generativista de Chomsky. Dicha teoría atribuye al hablante una gramática que consta, por un lado, de un sistema particular de reglas que vinculan representaciones mentales de diverso tipo; por otro lado, un sistema de gramática universal (GU) que suministra las restricciones para la adquisición de aquellas reglas y representaciones particulares. Más aún, la teoría afirma que el hablante tiene un conocimiento gramatical, tanto de la gramática de su lengua como de la GU (Castorina 1986:229).

27 Para una lectura más amplia vid. Schwartz (1993) y Zobl (1995), entre otros.

Krashen (1993) explica que los efectos de la instrucción gramatical son periféricos y frágiles (Krashen 1993:725). Algo similar llegó a argumentar Trusscott (1998:120), aludiendo que los efectos de la instrucción gramatical son de corta vida y que no promueven *conocimientos genuinos de lengua*.

Sin embargo, aquella postura ha dejado de tener tanta relevancia, y por ejemplo con el desarrollo de disciplinas como la LC, la gramática se entiende como parte integrada, e inseparable de la lengua y de su aprendizaje: “En la actualidad [...] es generalmente aceptada desde el enfoque comunicativo la importancia de la gramática en la enseñanza de lenguas” (Pastor Cesteros 2006:223). La gramática forma parte de lo que una lengua es, de ahí que la enseñanza de la gramática deba ser constitutiva dentro de la enseñanza de una lengua (Cifuentes Honrubias 1994:69).

En otras palabras: la instrucción gramatical, “sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se desarrollen [...], deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial” (Ortega Olivares, 1998:6) de la enseñanza de una segunda lengua, ya que forma parte de la lengua en sí.

Nassaji & Fotos (2004), han realizado estudios en los cuales muestran la necesidad de la inclusión de la gramática en la instrucción lingüística si los alumnos desean alcanzar altos niveles de precisión y cuestionan las hipótesis en las cuales se afirma que una lengua se puede aprender de forma implícita. Según estos autores, un alumno no puede adquirir una lengua si no presta atención consciente a las formas lingüísticas. Se apoyan en estudios realizados por Leow (1998, 2001, 2002), Rutherford (1987, 1988) y Schmidt (1990, 1993, 2001). Schmidt por ejemplo, argumenta que todas las formas de instrucción contribuyen al aprendizaje de lengua (Schmidt 2001:3). El estudiante desarrolla una capacidad que le permite establecer rasgos en la lengua estudiada (Schmidt 1992:143).

Es más, en trabajos más recientes coge fuerza la idea de la exposición concentrada a los aspectos formales en la enseñanza de la gramática:

En cuanto a si la gramática debería presentarse de manera masiva o distribuida, según Collins *et al.* 1999 citados en Ellis (2006) no se ha hallado evidencia empírica de que la instrucción formal distribuida sea más ventajosa. Parece ser que una exposición más concentrada a los aspectos formales conduce a una mejor producción en la lengua meta, pero no hay resultados concluyentes (Lozano 2007:32).

Hay otros estudios que indican que hay ventajas, tanto con una enseñanza de la gramática de forma *inductiva/implícita* como de forma *deductiva/explicita*: el meta estudio comparativo que realizaron Norris & Ortega (2000) sobre la forma de suministrar la gramática en la enseñanza llegó a las siguientes conclusiones:

1. En general, la instrucción centrada en L2 resulta beneficiosa durante el transcurso de la instrucción.
2. Los efectos de la instrucción en L2 al parecer son duraderos.

3. En promedio, la instrucción que incorpora técnicas explícitas (tanto de carácter deductivo como inductivo) produce efectos más sustanciales que la instrucción implícita. (Norris & Ortega 2000: 499-501).

Hay que mencionar que la gran mayoría de los trabajos incluidos en el meta estudio contenían elementos o técnicas de tipo explícito:

70% involved explicit techniques, while only 30% involved implicit techniques, and 40 unique sample studies operationalized at least one explicit treatment condition, while only 19 operationalized at least one implicit condition (Norris & Ortega 2000:463).

Es de observar que la medición de los resultados en los estudios explícitos, incluidos en el meta estudio, a menudo se hacía en pruebas con respuestas premeditadas y no tan a menudo en la comunicación, y a pesar de que en el estudio se puedan encontrar indicios que sugieren que la instrucción explícita basada en reglas de la L2 es más efectiva que mediante métodos implícitos (Norris & Ortega 2000:482-483), se debe ser prudente, según Ellis (2005), con las conclusiones y no establecer de forma contundente las eventuales ventajas que podría tener un método *explícito* por encima de uno *implícito*, sin embargo, otros investigadores, son más tajantes y expresan que la enseñanza de la gramática “favorece sin duda el aprendizaje de la segunda lengua” (Pastor Cesteros, 2006:226).

El estudio de la gramática constituye “un proceso inherente al proceso de comunicación [...] e influye positivamente en el proceso de aprendizaje” (Pastor Cesteros, 2004:641). El papel de la gramática en el aula ELE, constituye entonces entregar aplicaciones didácticas operativas y rentables, que favorezcan el aprendizaje de una L2/LE y el desarrollo de la producción de lengua (competencia comunicativa).

Para poder desarrollar una gramática de esta índole se hace estrictamente necesario, desde nuestro punto de vista, que el alumno comprenda e interprete el fenómeno lingüístico estudiado y sea capaz de desarrollar esta capacidad en la producción de lengua. En otras palabras, la enseñanza de la gramática debe contribuir al incremento del conocimiento declarativo, “relacionado con *conocer algo* sobre la lengua” (Pastor Cesteros 2006:225) que usa el alumno en primer lugar, es decir, administrar una explicación sobre el fenómeno estudiado.

En segundo lugar, esa explicación debe trabajarse en “prácticas comunicativas, en las cuales los alumnos tengan ocasión de utilizar las formas gramaticales” (Martín Peris, 1998:6) que hayan aprendido. Estas prácticas se pueden llevar a cabo por intermedio de unidades didácticas que motiven la comunicación/interacción oral y escrita para que la explicación, siempre basada en el significado, se aprenda y se pueda convertir en un conocimiento funcional.

Para el desarrollo de propuestas didácticas en base a lo expuesto en 4.1 y 4.2 consideramos que se debe agregar una perspectiva basada en la *comprensión* y lo que un alumno comprende y en función de qué.

La *comprensión* del lenguaje a partir del uso, implica realizar un examen por encima del nivel de la palabra o de la frase (Garay 2005:116), es decir, centrada en el significado de los *mensajes* emitidos. Si bien, esta definición se relaciona sobre todo con la aproximación a la lectura, nos parece relevante, ya que el aprendizaje del subjuntivo implica relacionar significados puestos sobre un contexto, por encima de los niveles de la palabra y la frase. “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe [...] Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la *capacidad de desempeño flexible* con énfasis en la flexibilidad” (Perkins 1999:69).

3.3 El papel del profesor y la enseñanza de la gramática en ELE

El profesor tiene un papel central en el aula, ya que debe conocer y diferenciar “claramente el elemento o mecanismo analizado de lo que aparece a su alrededor en los ejemplos propuestos” (Matte Bon, 1998:58). Es tarea del profesor “despertar la intuición de los aprendices, mediante actividades de sensibilización que pongan de relieve las peculiaridades de la gramática de la segunda lengua” (Pastor Cesteros 2006:228).

A nuestro modo de ver, es relevante que el profesor marque, de forma contundente, el uso de la forma y su significado, como lo postula la LC pero aislando y descontextualizando el fenómeno estudiado en clase: por ende el profesor debe tener un profundo dominio de los *conocimientos declarativos* para poder realizar esta tarea.

Es relevante subrayar la importancia de no mezclar de forma indiscriminada la gramática y la pragmática, ya que puede conducir a confusiones a raíz de la gran variedad de interpretaciones y contextos que se pueden suscitar en textos y discursos que se usan como ejemplos, y en el peor de los casos a que el alumno construya y posteriormente trabaje con modelos que ha hipergeneralizado causando un uso inadecuado de las explicaciones, provocando hábitos gramaticales incorrectos.

El profesor debe estimular al estudiante “a asumir riesgos, que es la única manera de necesitar expresarse más allá de lo aprendido, y por lo tanto de progresar en el aprendizaje” (Pastor Cesteros 2006:229), por esta razón es imprescindible que las explicaciones presentadas por el profesor sean fiables y con capacidad de extensión: en el caso del subjuntivo, por ejemplo, decir a los alumnos “que el subjuntivo es el modo de la *voluntad* porque se utiliza después de verbos como *querer*” (Matte Bon 1998:59), o que es el modo de la *inseguridad* porque después de una oración principal del tipo *no estoy convencido que* se puede usar el subjuntivo, es evidentemente no solo un error, sino que además una explicación que no se adapta a la realidad. Por esta

razón es importante descontextualizar una forma, ya que solo entonces se está en condiciones de hablar de su significado (ya que al ser aislada se puede establecer qué significa por sí misma).

Con esto no se quiere decir que haya que limitarse a hablar de significado y no contextualizar el fenómeno estudiado. Muy por el contrario, después de haber aislado la forma, de haber explicado su significado y de haber demostrado la veracidad de aquellas explicaciones, basadas en el funcionamiento real de la lengua (“efectivamente, gramática y pragmática han de ser combinadas a la hora de explicar la lengua en toda su complejidad” (Pastor Cesteros 2006:223) se debe exponer una gran variedad de ejemplos, y “no limitarse a analizar los usos más comunes en oraciones sin contexto” (Matte Bon 1998:60). Además de lo explicado también se hace necesario contrastar los fenómenos lingüísticos de la LE con los de L1:

Este tipo de gramática estudia las operaciones metalingüísticas que intervienen en la creación de un enunciado y permite contrastar no ya fenómenos superficiales aislados, sino las grandes tendencias que caracterizan la arquitectura gramatical de cada lengua individualmente, así como lo que tienen todas ellas en común. (Matte Bon 1998:68).

Hay dos corrientes que se presentan casi como opuestas en relación a la presentación de la gramática en el aula y su elaboración en clase. Por un lado la secuencia llamada PPP²⁸ (presentación, práctica y producción) que propone el suministro de información sobre el fenómeno lingüístico estudiado con muestras reales de lengua, presentado de forma explícita y orientado al conocimiento *procedimental o instrumental*²⁹. Luego, mediante ejercicios de producción controlada sistematizar, para después producir lengua en las cuales los alumnos se expresan de forma individual, con esto podrían automatizar los conocimientos aprendidos.

Por otro lado están las llamadas tareas de *concienciación/sensibilización lingüística* (*Consciousness raising*) que pretenden “elevar el nivel de conciencia lingüística” (Pastor Cesteros 2006:231) de los estudiantes. Ellis (2003:168), explica que en la realización de este tipo de actividades se intenta aislar un rasgo lingüístico específico para centrarse en él; a los estudiantes se les proporcionan los datos que ilustran la función del fenómeno estudiado; se espera que los estudiantes realicen un esfuerzo intelectual para comprender la función; los malentendidos o comprensión incompleta de la estructura gramatical deben conducir a la aclaración en forma de nuevos datos acompañados de una descripción o explicación y finalmente explica que puede ser necesario (aunque esto no es obligatorio) que los estudiantes articulen una regla para describir la estructura gramatical. Este tipo de ejercicios son fundamentales en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje autónomo del estudiante ya que el desarrollo de los conocimientos no llega de forma natural a la mayoría de los

28 “Se trata de una estructuración tradicional de la clase dentro del enfoque comunicativo. La secuencia PPP divide el proceso de enseñanza en tres fases: presentación, práctica y producción” (Martín Sánchez & Nevado Fuentes, 2007:66).

29 “El conocimiento que permite hacer algo” (Pastor Cesteros 2006:225) con la lengua.

aprendices, es el resultado de un esfuerzo consciente y práctico (Fenner & Newby 2000:83).

A nuestro modo de ver, un profesor que ponga en práctica un método que mezcle estas dos formas de trabajar la gramática, podría desarrollar actividades que cumplan con las expectativas de un modelo PPP pero que también consten con ejercicios que apelen al esfuerzo intelectual del alumno y que eleven el nivel de conciencia lingüística, para así facilitar la comprensión del modelo estudiado, y por medio de la misma que el alumno pueda desarrollar ideas de cómo funciona la LE a partir de su propia L1.

En nuestra opinión, el objetivo principal es que el alumno adquiera conocimientos *implícitos*. Para que esto suceda se debe trabajar partiendo de la base de que el camino hacia la adquisición envuelve al menos tres procesos: “*Descubrimiento* [...], *comparación* [...] e *incorporación/integración*”³⁰ (Ellis 2003:171). Según Ellis (2003), las actividades de este tipo no son una alternativa a la actividades de comunicación, sino más bien un complemento que invita al alumno a estudiar y a reflexionar en su propia lengua.

Autores como Rivers (1980), Rodríguez & Valero (1998), Fenner & Newby (2000), Baralo (2006) y Rodríguez Palmero (2008) hacen, a nuestro juicio, mención de aspectos relevantes para el diseño de actividades para ELE que resumimos aquí:

Aspectos que conciernen a la actividad del profesor:

1. Presentación de la lengua como sistema³¹ (Baralo 2006:12).
2. Los elementos con los que se trabaja deben ser suficientes y relevantes³² (Baralo 2006:9).
3. Las muestras de lenguas deben ser comprensibles, tanto en el aspecto lingüístico como en el cognitivo (Baralo 2006:13).
4. Atención a las diferencias interlingüales³³ (Rivers 1980:53, citado en Dubin & Olshtain, 2000:107).

Aspectos que conciernen a la actividad del alumno:

5. El aprendizaje debe ser significativo³⁴ (Rodríguez Palmero (2008:26), Fernández 2009:8).

30 Descubriendo (y haciéndose conscientes del fenómeno estudiado), comparándolo (con su L1) e integrando la interpretación del significado.

31 La teoría lingüística y la gramática descriptiva nos permiten concebir reglas y conceptualizaciones didácticas que ayuden a nuestros alumnos a reestructurar las reglas implícitas de su interlengua. (Baralo 2006:12).

32 En una evaluación que la autora realiza sobre actividades didácticas en algunos libros de texto para ELE realza la importancia de que en las tareas haya los elementos necesarios para que el alumno desarrolle un proceso cognitivo en el cual realice inferencias.

33 Los autores hacen referencia a Rivers (1980:53) donde explica que se debe prestar más atención en la enseñanza a las diferencias conceptuales fundamentales entre idiomas para la asimilación sistemática y profunda de estas, de esta forma los estudiantes aprenden a operar dentro del sistema de lenguaje total, en lugar de recoger a las habilidades a partir de ejercicios de menor importancia en su aplicación (Dubin & Olshtain 2000:107).

6. Autonomía del aprendizaje³⁵ (Fenner & Newby 2000:83).
7. Gramática inductiva³⁶ (Rodríguez & Valero 1998:436)

Para Baralo (2006) la adquisición de algunos aspectos de la competencia lingüística comunicativa se desarrolla de forma intuitiva, pero hay otros elementos que solo se adquieren por intermedio de un gran esfuerzo cognitivo, por lo tanto se puede asumir que un modelo didáctico que promueva un esfuerzo intelectual del alumno, comparando su L1 con la lengua estudiada, y haciéndose consciente del significado de los *mensajes* que emite, podría ser favorable.

Según Fenner y Newby (2000:133), los estudiantes son capaces de realizar actividades que promueven la concienciación lingüística ya que son usuarios de al menos una lengua y poseen ciertos conocimientos de cómo esta lengua funciona, por lo tanto con una aproximación consciente al lenguaje se reconocerá al estudiante como competente y adquisidor de lenguaje.

Según Skehan (1998:27), el mero uso de una lengua (extranjera) en sí, no implica un desarrollo del conocimiento analítico del sistema mientras el significado distraiga la atención sobre la forma, por lo tanto el papel de la enseñanza de las formas y del significado de las mismas deben ser, en nuestra opinión, el eje central de las actividades en el aula. Según el mismo autor, el mero hecho de estar expuesto al *input* y de posteriormente usar la lengua meta no implica, por sí misma, un desarrollo de la interlengua (IL) de los alumnos.

Hay una serie de estudios, sobre todo en EE.UU. en los cuales los investigadores están de acuerdo en “una cosa tan simple como que aprendemos mejor en la lengua que comprendemos³⁷” (Lindberg 2002:1). Creemos que es adecuado enseñar la gramática de una LE en la lengua que mejor dominan los estudiantes y que puede ser un método de trabajo que acelera el acercamiento del estudiante al fenómeno lingüístico estudiado. Sin embargo, en nuestra propuesta didáctica también se trabajará con *input*

34 Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de subsumidores o ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende (Rodríguez Palmero 2008:26).

Para Baralo es un proceso por el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades –relevantes y ya establecidas- de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas. Requiere dos condiciones necesarias: que el contenido sea susceptible de insertarse en las unidades cognitivas ya existentes; que el alumno tenga una actitud favorable para aprender de esa manera (Baralo 2006:7). Ver también Ausubel (2000).

35 Los autores subrayan la importancia del desarrollo gradual del trabajo individual del estudiante para que genere su propia forma de trabajo, basado en sus propias necesidades: “An essential aspect of autonomous learning is that the learner develops awareness of language and learning” (Fenner & Newby 2000:83).

36 Las autoras proponen presentar la gramática “de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente” (Rodríguez & Valero 1998:436).

37 Traducido del sueco.

*estructurado*³⁸ escrito mediante abundantes ejercicios monolingües, ya que este tipo de *input*, según Ellis (2006:19), contribuye claramente al aprendizaje de la L2 y pudiera ser una opción útil para presentar nuevas estructuras.

En síntesis, y después de lo expuesto, creemos que el debate en cuanto a si se debe impartir gramática de forma explícita o no en los estudios de una LE está quedando atrás. Al parecer el *input* no es el único, ni es el factor más determinante para el desarrollo lingüístico de un alumno. Los estudios realizados por investigadores por Nassji & Fotos (2004), que se apoyan en Leow (1998, 2001, 2002), Rutherford (1987, 1988), Schmidt (1990, 1993, 2001), indican ventajas con la inclusión de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de una LE.

Los resultados del meta estudio de Norris & Ortega (2000) indican que la instrucción gramatical puede ser relevante en el desarrollo de la IL del alumno, mostrando que la instrucción explícita³⁹ es generadora de efectos duraderos en el aprendizaje. A nuestro modo de ver, lo sostenido por Ellis (2005), en cuanto a que los conocimientos explícitos pueden convertirse en implícitos (el llamado proceso de *interfaz*⁴⁰), refuerzan la idea de que el suministro de conocimientos explícitos de gramática favorece el proceso de aprendizaje.

Concluimos que el uso de muestras de lengua auténtica puede ser positivo, sin embargo, el uso de material manipulado, graduado y adaptado, parece facilitar el acercamiento al fenómeno estudiado, disminuyendo el grado de dificultad general. Lo importante, en nuestra opinión, es que el material tenga siempre en mira un objetivo lingüístico específico que facilite el estudio del fenómeno en cuestión.

Una gramática que contraste la LE y L1, puede ser de gran utilidad como lo sugiere Matte Bon (1998) y Ortega Olivares (1998). Sobre todo si se basa en una reflexión sobre los enunciados que el propio hablante expresa y sobre cómo los expresa. Un alumno que reflexiona sobre el funcionamiento de su L1, basado en el significado de los *mensajes*⁴¹ que emite, podrá acercarse a la lengua estudiada sobre la base de una gramática sólida.

Por estas razones nos parece oportuno estructurar módulos gramaticales, concentrados y específicos para la enseñanza de los fenómenos gramaticales que requieren una

38 El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del *input* es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos (Alonso 2004:14).

39 Con especial atención a las formas, pero sin olvidar que los aspectos implícitos (por ejemplo que el estudiante relacione el uso y descubra la regla en cierta medida por sí mismo) pueden ser favorables también.

40 Basada en la teoría del desarrollo de destrezas, argumenta que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito si los aprendientes tienen la oportunidad de realizar una práctica comunicativa abundante [...] Es decir, el conocimiento explícito de la estructura gramatical posibilita que los aprendientes atiendan a la estructura del *input* y realicen la comparación cognitiva entre lo que observan en el *input* y su propio output (Ellis 2005:41).

41 De los *mensajes* con sentido: *Quiero que vengas* es un *mensaje* con sentido; **Quiero que vienes* es un *mensaje* sin sentido y además agramatical.

atención especial, como puede serlo la enseñanza de los tiempos verbales (sobre todo del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido) y de los modos verbales (indicativo/subjuntivo).

Las unidades didácticas que se presentan en este trabajo, tendrán en consideración todos los aspectos presentados en este apartado. Se llevará a cabo una instrucción gramatical explícita y concentrada, pero dentro de este marco habrá partes que se realizarán tanto por inducción como por deducción, y tanto de forma individual⁴² como en parejas.

Aunque “la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje” (Alonso 2004:9). Según la autora, en el inicio del estudio de un fenómeno gramatical, se trata de incluir el estudio de las formas: *Focus on Form*⁴³ (Alonso 2004:10), para que les resulten relevantes y así reconozcan su estructura. Al parecer es un buen punto de partida ya que de esta manera el alumno se familiariza con el paradigma y aprende a reconocer las formas, y por lo tanto podrá acceder con menor dificultad al estudio del significado de las mismas. Posteriormente se pasará a un enfoque más centrado en el significado (*Focus on meaning*) y luego al estudio de ambos (*Focus on forms*⁴⁴).

Apoyándonos en la literatura estudiada, pensamos que la gramática debe ser estructurada de forma cuidadosa y presentarse sistemáticamente ya que no cualquier tipo de actividad promueve el desarrollo del conocimiento analítico. Tanto las actividades explicativas sobre el fenómeno estudiado como las de producción de lengua, deben estar siempre centradas en la lógica del lenguaje de la mente, por lo tanto deben ser significativas y ser punto de partida para generar *comprensión*, ya que nos interesa entregar conocimientos que el estudiante pueda utilizar de manera flexible en la producción de lengua.

Aprender una regla no significa automáticamente aprender para la *comprensión* del fenómeno estudiado, aunque aprender una regla pueda ser importante para alcanzar la *comprensión* del fenómeno estudiado (Perkins 1999:69).

42 The individual aspect is essential to learning [...] Only the learner himself has insights into his own pre-knowledge and is, therefore, the only person who is capable of establishing the necessary relationship between what he already knows and the new material presented to him (Fenner & Newby 2000:80).

43 *Focus on form* derives from an assumed degree of similarity between first a second language acquisition positing that the two processes are both based on an exposure to comprehensible input arising from natural interaction. However, it is also assumed that there are significant differences in the two processes: that exposure is insufficient to enable learners to acquire much of the second –language grammar, and that this lack needs to be compensated for by focus in learners’ attention on grammatical features (Sheen 2002:303).

44 *Focus on forms* is based on the assumption that classroom foreign or second language learning derives from general cognitive processes, and thus entails the learning of a skill-hence its being characterized as a “skills-learning approach”. As such, it comprises three stages: (1) providing understanding of the grammar by a variety of means [...] (2) exercises entailing using the grammar in both non-communicative and communicative activities for both comprehension and production; (3) providing frequent opportunities for communicative use of the grammar to promote automatic, accurate, use (Sheen 2002:304).

4 Nuestra propuesta para la didáctica del subjuntivo: *activar/no-activar un mensaje*

Una didáctica explícita para el aprendizaje del subjuntivo, a nuestro juicio, debe ir paso a paso desde una aplicación práctica en su introducción hasta una teoría cognitiva que arroje más profundidad sobre el tema. Para este propósito consideramos clave contar con un modelo didáctico eficaz desde el inicio del proceso de aprendizaje del subjuntivo, extendiendo este proceso hasta explicaciones más abstractas que arrojen luz sobre el proceso mismo que rige la variación modal en etapas más tardías y avanzadas en el aprendizaje de ELE sin nunca olvidar la perspectiva didáctica, es decir, la idea de que los conceptos y explicaciones dados deben tener capacidad de extensión y poder ser aplicados por el estudiante en la producción de lengua.

En este apartado daremos comienzo a nuestra propuesta para la descripción del proceso de variación modal en español, que a nuestro juicio, se adecúa a nuestro propósito desde una perspectiva didáctica. Cuestión que en el capítulo 7 nos conducirá al desarrollo en una herramienta para el aprendizaje que denominaremos los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*.

Definimos como *mensaje* al significado de una construcción gramatical, definida como unidad básica para el análisis lingüístico. Si este *mensaje* está constituido por un SV entonces el núcleo de esta construcción gramatical es el verbo. Cada predicado conjugado corresponderá a un *mensaje* que forma parte de una *estructura bimembre*⁴⁵, constituida por dos *mensajes*, uno principal (X), y uno subordinado (Y):

Ejemplo 1a: Yo *corro*: 1 *mensaje* (X)

Ejemplo 1b: Yo *quiero correr*: 1 *mensaje* (X)

Ejemplo 2a: Yo *quiero* que *corras*: 2 *mensajes* (1 *mensaje* (X) y 1 *mensaje* (Y))

Ejemplo 2b: Yo *quiero correr* y que tú también *corras*: 2 *mensajes* (1 *mensaje* (X) y 1 *mensaje* (Y)).

El verbo en su forma *infinitiva*, como forma no personal, entrega la información verbal léxica de éste en toda su amplitud. Ejemplo:

⁴⁵ Estructura constituida por dos *mensajes*, (X)+(Y). (X) es subordinante, (Y) subordinado.

Correr: *Ir de prisa, hacer algo con rapidez, andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, quedan por un momento ambos pies en el aire.*

La forma *infinitiva*, sin embargo, no dice nada con respecto a la relación entre ese significado y el mundo representado. Es mediante la flexión verbal (la conjugación) que se entrega la información modal y por ende el significado del *mensaje* que se emite y qué relación tiene con el mundo representado.

La capacidad del hablante de hacer distinción entre un *mensaje* con un *significado* puesto en relación con el mundo representado y un *mensaje* con un *significado suspendido* de contexto “se constituye absolutamente central e indispensable, ya que nos proporcionan una explicación de por qué ciertos conceptos pueden recibir interpretaciones diferenciadas⁴⁶” (Cuenca & Hilferty 1999:76).

Con la presencia del *indicativo* en un *mensaje*, el verbo describe la acción (Yule, 2006), proceso o estado, asumiendo las características, a nuestro juicio, de una forma *actualizada* ya que se hace accesible, conocida y definida para el hablante y para su interlocutor, por sí sola. Está puesta sobre el mundo descrito por el hablante, de tal forma que inequívocamente la acción/estado/proceso se convierte en un referente absoluto ya que describe esta acción/estado/proceso verbal, situándola en el mundo, diferenciable e inconfundible en contraste con una forma subjuntiva, que estaría presentando un *mensaje* (por sí solo) *suspendido* de contexto:

Figura (2)

Mensaje puesto sobre el mundo representado y perfectamente identificable por un hablante.

En español: Mario corre
En sueco: Mario springer
En inglés: Mario runs



Mensaje suspendido de contexto y claramente agramatical.

*Mario corra
*Mario sprunge
*Mario run



“La capacidad humana mental denominada *categorización* permite llevar a cabo dos procedimientos de signo contrario y/o complementarios: la generalización/abstracción y la discriminación” (Cuenca & Hilferty 1999:32) lo que implica que un *mensaje*

46 Se da cuenta de la distinción de significados en los llamados Modelos Cognitivos Idealizados. Vid. Lakoff (1987), Cuenca & Hilferty (1999), entre otros.

emitido con un verbo *indicativo* adquiere unas características específicas en relación al mundo descrito por el hablante que es capaz de discriminar, distinguiéndolo.

El sentido de *unicidad* (sobre todo asociado al uso del artículo definido) del significado del *mensaje* emitido “permite hacer referencia a la única entidad existente que cumple con las condiciones impuestas por el contenido” (Leonetti 1999:792). Este fenómeno lo denominaremos *activar un mensaje*, ya que se pone en marcha un estado de cosas (acción/estado/proceso) asumiendo las características mencionadas de una forma que el hablante *actualiza*, dándole contexto y relacionándola con el mundo descrito (por sí solo).

Por el contrario, un *mensaje* constituido por un verbo en subjuntivo, a nuestro juicio, corresponde, por sí solo, a un significado del verbo que el hablante *no* ha *activado*, es decir, el hablante posiciona la acción/proceso/estado en un espacio virtual, quedando limitada solo a una mención que podríamos clasificar de retrospectiva, suspendida en el espacio de los dominios lingüísticos en el cual el hablante/interlocutor relaciona la forma verbal con los significados almacenados en su *lexicón mental*, pero quedando como una forma indeterminada, imprecisa, asociada a un espectro de significado amplio, pero no en condiciones para sacar conclusiones de ella, porque un *mensaje no-activado* no describe la acción/estado/proceso, no expresa nada en cuanto a qué relación tiene con el mundo representado. En una estructura *bimembre* del tipo (X)+(Y), es solo por intermedio del elemento (X) que lo introduce, que adquiere sentido, no por sí solo (como lo hemos ilustrado en la *figura 2*):

Ejemplo 3: Quiero que *corras*.

(X) *Quiero* (por sí solo) está puesto sobre el mundo representado adquiriendo un significado conocido y específico (*deseo, me apetece*), para nosotros (en didáctica), un *mensaje activo*: para Togeby (1953) *con sentido de afirmación*; para Ruiz Campillo (2006, 2007, 2008) una *declaración*; para Vandaele & Neyens (2014) un *elemento del discurso constatativo*).

(Y) *Corras* (por sí solo) no expresa nada en cuanto a qué relación tiene con el mundo representado, solo adquiere sentido mediante la oración principal *quiero*. Para nosotros (en didáctica) un *mensaje no-activo*, (para Lemon (1927) *un hecho no factual*; para Togeby (1953) este verbo estaría *suspendido*; para Ruiz Campillo (2006, 2007, 2008) esto es una *no-declaración*, para Vandaele & Neyens (2014) un elemento del discurso *no-constatativo*).

Lo que estamos proponiendo para el tratamiento de los modos *indicativo* y *subjuntivo* en didáctica y con estructuras *bimembres* del tipo (X)+(Y) es una taxonomía de carácter privativo, en la cual el núcleo de un *mensaje* en un SV (el verbo) es *activado* cuando un hablante expresa un *mensaje* que pone sobre el mundo representado, haciéndolo identificable, conocido para su interlocutor, o es *no-activado* si por el

contrario el hablante presenta ese *mensaje* suspendido de contexto (no describe por sí mismo la acción/estado/proceso del verbo) y cobrando sentido solo mediante (X).

A nuestro juicio, un hablante *activa* un *mensaje* porque presenta su significado poniéndolo en relación con el mundo representado, y de esta manera haciéndolo cercano e identificable, de naturaleza referencial unívoca, parecida al valor del *artículo definido*⁴⁷ en la determinación, como una forma *actualizada*.

En una estructura *bimembre*⁴⁸, la presencia del indicativo implica un *mensaje* (Y) que forma parte de la realidad propia (ya sea *virtual* o no) del hablante, que quiere dar a conocer, repetir o enfatizar de cara a un interlocutor.

Para describir el proceso de la variación modal, dentro de la didáctica de los modos, en estructuras *bimembres* del tipo (X)+(Y) proponemos:

1. Tenemos una estructura <i>bimembre</i> : (X) + (Y)
2. Si digo (X), ¿estoy en condiciones de <i>activar</i> (Y)?
3. Si digo (X) y estoy en condiciones de <i>activar</i> (Y), ¿considero como necesario <i>activar</i> (Y) (por alguna razón)?

Con las estructuras de modalidad volitiva por ejemplo, el hablante no está en condiciones de *activar* (Y) por una razón evidente, el significado de (X) no permite (en condiciones de contexto normales) que (Y) sea *activada*:

Ejemplo 4: (X) querer, yo/(Y) venir, tú

Quiero que vengas es la única posibilidad, ya que de otra manera el *mensaje* emitido ((X) + (Y)) no tendría sentido y sería agramatical: **Quiero que vienes*.

(No puedo decir que *quiero* (X) y a la vez decir que *vienes* (Y) en una construcción *bimembre*. (X) expresa un deseo, y por lo tanto no se ha puesto en marcha la acción/estado/proceso del *mensaje* (Y), sería absurdo sostener lo contrario)

Entonces: Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)?: No, por lo tanto la única opción es (Y) con un *subjuntivo*.

47 a) Artículo el: el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada [...]. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca.

c) Artículo cero: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospectiva hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su «diccionario mental». Para una lectura más detallada sobre la definición de los valores operativos de actualización en relación al valor del artículo vid. Ruiz Campillo (1998:347 – 384).

48 (X) es subordinante, (Y) subordinada.

Ejemplo 5:(X) Creer, yo/(Y) venir, ella

Creo que viene es la única posibilidad que el contexto permite. Si digo que *creo que* (Y) es porque estoy dando cuenta de un convencimiento (en menor grado) de una acción/proceso/estado (Y), por lo tanto tiene que estar puesto sobre el mundo, de otra forma, al igual que en 4 estaría emitiendo un *mensaje* (X)+(Y) sin sentido y a la vez agramatical: **Creo que venga*.

En las estructuras *bimembres* donde sí se puede dar variación modal, el hablante debe establecer qué *mensajes* (Y) *activa* para que se adecúen mejor a la situación lingüística en cuestión, a partir del significado que otorga a (X)⁴⁹. En estos casos, cabe recordar (al estudiante) que el subjuntivo aparece principalmente en cláusulas subordinadas y que está regido por el significado expresado en (X) y que son razones muy específicas las que pueden llevar a que se utilice el *indicativo* en subordinadas en las cuales el *subjuntivo* suele aparecer:

Ejemplo 6: (X) Probablemente/es probable/(Y) venir ella

Si (X) significa *posiblemente/es posible* entonces no estoy diciendo que tengo un convencimiento (en cualquier grado) sobre (Y), es solo una posibilidad. Por lo tanto, a diferencia de si (X) significa *creo*; *supongo*, *imagino* o cualquier expresión sinónima lo normal es que en (Y) aparezca una forma subjuntiva.

Ejemplo 7: (X) No ser verdad/(Y) mi cuaderno tener 20 hojas

No *es* verdad que mi cuaderno tenga 20 hojas.

No es verdad: mensaje activado, puesto sobre el mundo. Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)?: No normal es que la respuesta a esta pregunta sea que NO: *mensaje* (Y) *no-activado*, *tenga*.

Ejemplo 8: (X) No creer yo/(Y) ser verdad

No *creo* que *sea* verdad.

Con (X) quiero decir que *pongo en duda* (Y). Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)?:

No: *mensaje* (Y) *no-activad*, *sea*.

49 Ya Bolinger (1976:48) explicó que no es una clase de verbo la que determina la presencia de uno o de otro (modo). Sino que es el significado que el hablante quiere dar a su enunciado lo que determina su presencia.

Ejemplo 9: (X) Estar feliz de/(Y) María estar en casa

Contexto 1: *Estoy feliz de que María esté en casa.*

Estoy feliz : *mensaje activado*, puesto sobre el mundo. Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)?: Si la información ya es conocida por mi interlocutor y estoy solo haciendo una valoración sobre (Y) entonces no estoy en condiciones de *activar* (Y) ya que resulta redundante dar a conocer una información ya conocida.
Mensaje (Y) *no-activado*: *está*

Contexto 2: *Estoy feliz de que María está casa.*

Estoy feliz: *mensaje activado*, puesto sobre el mundo

Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)?: Si (Y) es una información que solo yo conozco (o al menos pienso que así es) y que mi interlocutor (o alguno de mis interlocutores) ignora entonces estoy en condiciones de *activar* (Y). ¿Considero necesario *activar* (Y) por alguna razón?: Sí. *Mensaje* (Y) *activado*: *está*

Una explicación por la que el hablante podría *activar* este *mensaje* podría estar relacionada con que quiere informar sobre (Y) a su interlocutor, es decir, que efectivamente *María está en casa*. En este caso realiza una valoración (X) sobre una información (Y) y además da a conocer esa información (Y) a un interlocutor.

En nuestra opinión, esta propuesta para explicar la variación modal, ofrece la ventaja de presentar de forma sencilla y clara el valor que un hablante otorga a un *mensaje*, ya que propone al alumno interiorizar la idea principal, facilitando la comprensión de qué consecuencias interpretativas del significado conlleva la variación modal.

Para el tratamiento de las estructuras de relativo y las temporales el principio es el mismo: El *indicativo* es una forma *actualizada* (identificativa). Por lo tanto solo estoy en condiciones de *activar* (Y) si (Y) es definido.

Ejemplo 11: *Busco a una chica que hable danés.*

Busco: *mensaje activado*, puesto sobre el mundo.

¿Estoy en condiciones de *activar* (Y)?: No. El hablante no se refiere a una chica específica (la característica de esa chica no identificada sí que es específica, pero el sujeto de *hablar* es *chica*, no *danés*). No se identifica el sujeto, puede ser cualquier chica que cumpla con la característica solicitada, por lo tanto el hablante no está en condiciones de *activar* (Y).

Ejemplo 12: *Podemos hablar cuando llegues a casa.*

Podemos hablar: *mensaje activado*, puesto sobre el mundo.

¿Estoy en condiciones de *activar* (Y)?: No. El hablante no se refiere a una hora específica. No identifica el punto en el tiempo, por lo tanto no está en condiciones de *activar* (Y).

Las estructuras introducidas con el operador *SI*: Son estructuras gramaticalizadas y tienen un formato que es siempre igual, por lo tanto, didácticamente hablando no resulta rentable para el estudiante intentar exponerle modelos que expliquen su estructura y funcionamiento. Para la didáctica del subjuntivo entonces:

Las estructuras del tipo: *Si estudias te irá bien en la prueba*, se construyen siempre con indicativo.

Las estructuras del tipo: *Si estudiaras te iría bien en la prueba*, se construyen siempre con imperfecto de subjuntivo y condicional.

5 Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo: *El significado es lo central*

Siendo (X) e (Y) *mensajes* que forman parte de un enunciado *bimembre* (X+Y), donde (Y) está subordinado a (X), nos vamos a concentrar en cómo podemos lograr que un estudiante de ELE interprete estos *mensajes* de manera adecuada para que finalmente pueda realizar la elección modal adecuada en (Y).

Trabajaremos sobre la base (X)+(Y):

1. Si digo (X), ¿cómo puedo manipular (Y)?
2. ¿Estoy en condiciones de *activar* (Y)?

A partir del significado de un *mensaje*, podríamos de forma general y sistemática englobar aspectos tan importantes como la caracterización e interpretación que aportan los modos verbales al lenguaje. La idea es que el estudiante haciéndose consciente del significado del *mensaje*, pueda evidenciar los casos de alternancia modal, uniendo criterios pragmáticos y semánticos mediante *destrezas cognitivas*⁵⁰ ya arraigadas en el estudiante y que pueden promover el desarrollo de un mecanismo que favorezca la perceptibilidad del sistema modal.

El desarrollo de un modelo didáctico basado en lo expuesto en 6.1, consistirá en enseñar cuándo *activar* y *no-activar* un *mensaje*. Para esto el estudiante tendrá que responder a una pregunta y asumir el valor modal. Intentaremos provocar que el alumno asimile cognitivamente el valor del enunciado mediante un proceso que será autosuficiente y que se basa en la idea de la actuación enunciativa del hablante:

Modelo 1 para las estructuras de modalidad volitiva, epistémica y valorativa:

Si digo (X), ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)? Y si estoy en condiciones de

⁵⁰ Las destrezas cognitivas son procedimientos mentales que, aplicados a un conjunto de símbolos o representaciones, permiten llegar a una determinada solución. Cuando estas destrezas están bien aprendidas, funcionan como rutinas mentales que son aplicadas de forma automática y en muchos casos no deliberada [...], las destrezas cognitivas pueden también considerarse como secuencias de operaciones mentales encaminadas a una solución o meta final (Aguado 2001:378).

activar (Y), ¿considero necesario *activar* (Y)?

Modelo 2 para las estructuras de relativo y temporales:

¿Estoy en condiciones de *activar* (Y)?

A nuestro modo de ver, para poner en marcha la comprensión del proceso que conduce a la elección modal, y la forma de interpretar el contenido de las estructuras y los *mensajes* emitidos debemos tomar en cuenta dos aspectos: lo primero es entregar la idea de que un hablante *activa* un *mensaje* cuando lo *actualiza/lo declara* y la segunda es enseñarle al estudiante cuándo se está en condiciones de *activar* el *mensaje* que se va a emitir.

En una estructura *bimembre* un *mensaje* (Y) es *activado* o bien porque es *identificativo* o bien porque se realiza una *declaración*.

A partir de lo expuesto proponemos entonces para **el modelo 1**:

El hablante *activará* (Y):

1. ... *si cree* o *sabe que* (Y).
2. ... *si sostiene (afirma) que* (Y).
3. ... *si explica** *que* (Y).

**Explicar* implica que el hablante da conocer un estado de cosas, independientemente si la información a la que (Y) se refiere es conocida por su interlocutor o no, es decir, el hablante puede estar repitiendo una información para subrayar, enfatizar, o por alguna otra razón.

Para el modelo 2. El hablante *activará* (Y):

1. ...si *identifica* (Y).

Si por el contrario el hablante (Modelo 1)...

1. ...dice que *no cree*⁵¹/*no sabe*⁵² *que* (Y), entonces el hablante no estará en condiciones de *activar* (Y)....

Ejemplo 13: No creo que *venga*; No pienso que *venga*; No estoy seguro (de) que *venga*; No intuyo que *venga* nadie.

51 Creer y todas sus expresiones sinónimas.

52 Saber y todas sus expresiones sinónimas.

2. ...dice que *no sostiene*⁵³ que (Y), entonces el hablante no estará en condiciones de *activar* (Y) (si *no sostiene que* (Y) es porque tampoco dice que *crea/sabe que* (Y)).

Ejemplo 14: No afirmo que *venga*; No digo que *venga*...

3. ...dice que *no explica* (da a conocer (un estado de cosas)) *que* (Y), entonces el hablante no estará en condiciones de *activar* (Y) porque al ser (X) una valoración (Y) suele ser algo ya sabido, y por lo tanto no existe la necesidad de darlo a conocer (en condiciones normales):

Ejemplo 15: (No) *Me alegro (de) que venga*; *Es increíble que esté nevando en junio*...

Modelo 2: Si el hablante *no identifica* (Y), entonces no estará en condiciones de *activar* (Y)

Ejemplo 16: Busco a una chica que *hable* chino.

Ejemplo 17: Podemos hablar cuando *llegue* a casa.

Constitución de los modelos didácticos

Pretendemos que los modelos didácticos elaborados permitan al alumno hacer la elección modal de forma directa⁵⁴, rápida⁵⁵, eficaz⁵⁶ y lógica⁵⁷.

Los requisitos básicos que debe cumplir un modelo con esas características y que se ajustan a los postulados de la gramática cognitiva, a nuestro modo de ver, debe:

53 Sostener y todas sus expresiones sinónimas.

54 Directa: Utilizando la pregunta del modelo didáctico el alumno podrá de forma directa (previo entrenamiento) responderla con un Sí o un No y predecir la aparición del indicativo o el subjuntivo eligiendo la opción más adecuada.

55 Rápida: El alumno que ha aprendido a usar el modelo didáctico (previo entrenamiento) estará en condiciones de optar por indicativo o subjuntivo mediante una corta reflexión basada en el significado de su *mensaje*.

56 Eficaz: La sencillez del modelo didáctico le permitirá al alumno desarrollar la capacidad de ponerlo en práctica de la forma adecuada.

57 Lógica: El alumno que haya aprendido a utilizar el modelo didáctico de la forma adecuada, podrá, de una forma objetiva y basada en el sentido, asegurarse de que ha hecho la elección modal más apropiada.

1. ...incentivar el aprendizaje de los modos por medio de la comprensión del significado de los *mensajes* emitidos.
2. ...ser un modelo que presente una estructura que permita al alumno optar por la variante modal más adecuada a la situación lingüística dada.

Asimismo, desde nuestro punto de vista, las unidades didácticas presentadas deben...

3. ...permitir que los alumnos comprueben sus hipótesis referente al sistema modal y puedan autocorregirse usando los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1* y/o 2.
4. ...permitir que el subjuntivo sea visto en contextos variados sin que se dividan y clasifiquen las estructuras objeto de estudio, ni por tipos de *matrices*, ni por categorías de verbos, ni por marcadores formales en la oración, ya que lo central es el *significado* del *mensaje* emitido en cada estructura.
5. ...reforzar el entendimiento sobre el modo indicativo⁵⁸, y usarlo como punto de partida para el aprendizaje del subjuntivo.

En un principio nos habíamos planteado la posibilidad de desarrollar un modelo en base a reglas, entregar una información al estudiante para que reflexionara y sacara una deducción al respecto, sin embargo, queríamos dejar de lado la noción de regla (debido a los problemas didácticos que una regla puede generar) y plantearnos la implementación de un modelo que actuara sobre un proceso de reflexión sobre el propio sistema de lengua del hablante y así lo pudiera auto gestionar después de haber recibido la instrucción. En nuestra opinión, el formato más llano para este propósito era construir un modelo de pregunta que apelara a los “*saberes lingüísticos*”⁵⁹ ya interiorizados por el estudiante.

En base a esto proponemos que el alumno tenga que dar respuesta a una pregunta que englobe todos los valores otorgados a (X) para que pueda asumir cognitivamente qué (y por qué) está en condiciones de hacer con (Y). La pregunta propuesta exigirá una respuesta del tipo SÍ/NO para determinar el modo verbal más adecuado en (Y)⁶⁰.

Los verbos que constituirán la pregunta del modelo 1 son los que de mejor manera describen el significado de una *declaración*, es decir, *declaro* lo que : creo/sér/sostengo/explico. En sueco: tror/vet/påstå/förklarar.

La pregunta del modelo 1 es por tanto:

När jag säger att (X)+(Y), säger jag då att **jag tror/vet/påstå/förklarar** (att) (Y)?*

*Traducción: Cuando digo que (X)+(Y), ¿digo entonces que creo/sé/sostengo/explico que (Y)?

58 El modo indicativo será el punto de partida del aprendizaje del subjuntivo, ya que los alumnos están familiarizados con éste.

59 Interpretar y otorgar significado a los *mensajes* emitidos (como lo realiza en su L1).

60 Subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales en un primer modelo y las de relativo y temporales en un segundo modelo.

Si la respuesta es que **SI**, entonces el estudiante usará el indicativo en (Y).

Si la respuesta es que **NO**, para alguno de los verbos (en el orden establecido) entonces no se prosigue con la pregunta y se optará por el subjuntivo en (Y).

La idea principal de todo este aparato es que a largo plazo el alumno haga paralelos y relacione lo que dice con la pregunta: lo que voy a decir...

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. ¿... es algo que creo? | No, entonces es subjuntivo. |
| 2. ¿...es algo que sé? | No, entonces es subjuntivo. |
| 3. ¿...es algo que sostengo? | No, entonces es subjuntivo. |
| 4. ¿ ...es algo que explico? | No, entonces es subjuntivo. |

A continuación vamos presentar las razones por las cuales hemos seleccionado cada verbo que constituye la pregunta del *Modelo Didáctico del Subjuntivo 1*, y qué relación establecemos entre ellos:

A. Creer/*tro*, veta/*saber*

Se ha incorporado tanto *creer* como *saber* ya que el significado de estos verbos está en directa conexión con el posicionamiento que hace el hablante frente al *mensaje* que quiere emitir (si digo que lo *creo* o que lo *sé*, y todos los verbos y expresiones sinónimos, lo expreso como parte de mi opinión, y por lo tanto es como *sostener/explicar*⁶¹ el significado que emito en mi *mensaje*.

Tro/creer implica en cierta medida un estado que el hablante no presenta, a su entender, como totalmente factual, que incluso podría definirse en términos de suposición (subjativa si así se quiere) o con un grado de convicción de menor o mayor grado (dependiendo de quién y cómo lo interprete), y se diferencia del verbo *saber*, que es un verbo que indica un grado de certeza mayor. Es decir, que independientemente del grado de factualidad y/o certeza que el estudiante otorgue a su *mensaje*, éste forma parte de su convencimiento (en cualquier grado). A partir de este criterio la pregunta funcionará así:

Ejemplo 18: Creer yo/venir él

Si **digo** que *creo* o *sé* que (Y) entonces lo *sostengo* y/o lo *explico*, por lo tanto *activaré* (Y) optando por el *indicativo*: *Creo que viene*.

Lo contrario sucede con expresiones como no creer; no tener certeza; es posible, no estoy seguro (de) o probablemente.

61 Dar a conocer un estado de cosas.

Ejemplo 19: No creer yo/No tener certeza yo/ que /él venir

Si **digo** que *no creo* o *sé* que (Y) entonces no estoy en condiciones de *sostener* y/o *explicar* (Y), y por lo tanto no se *activará* (Y): No creo que *venga*.

El mismo principio es valedero para todos los verbos y expresiones sinónimas. Cuando (X) se expresa en términos de *creer* o *saber*, (Y) estará en *indicativo*.

B. Veta/saber

El razonamiento sigue un línea fija. El hablante dice que *creo* que (Y), y pasa al siguiente verbo de la pregunta que es *saber*:

Ejemplo 21: Ver no yo (X)/venir él (Y)

Jag ser inte	att	han komma.
(X)	conjunción <i>que</i>	(Y)

Si **digo** que *No veo que* (Y) entonces eso es como decir que *No tengo la certeza que* (Y). La traducción de una estructura como esta será entonces: No veo que *venga*.

C. Sostener /Påstå

Påstå es el tercer verbo que aparece en la pregunta del modelo 1, después de *tro/creer* y *veta/saber*. Ahora es cuando el hablante establece qué puede hacer con (Y). Si *creo/sabe* que (Y) entonces está en condiciones de sostenerlo/explicarlo.

Ejemplo 22: Afirmar yo (X)/venir él (Y)

Jag påstå	att	han komma
(X)	conjunción <i>que</i>	(Y)

El hablante dice que *dice que* (Y). Al hacer la pregunta el razonamiento va a ser el siguiente: När jag säger att (jag påstå att han komma), säger jag då att jag tror/vet/påstå att (han komma)?⁶²

Si **digo** que lo *afirmo*, es porque **estoy diciendo** que lo *creo* o que lo *sé* (independientemente si realmente lo creo o lo sé, ese factor no juega ninguna importancia ya que lo que estoy diciendo es la visión que estoy entregando del mundo representado a mi interlocutor).

Entonces la traducción según el modelo 1 es: *Afirmo que viene*.

62 Cuando digo que (digo que (Y)), ¿digo entonces que yo creo/sé/sostengo/explico que(Y)?

Ejemplo 23: (No afirmar yo (X)/venir él (Y))

Jag påstår inte	att	han kommer
(X)	conjunción <i>que</i>	(Y)

Si **digo** que lo *no afirmo que* (Y), es porque **estoy diciendo** que *no creo/sé* que (Y) (independientemente si realmente es lo que pienso o no. Lo que cuenta para la elección modal es qué se dice al interlocutor).

Traducción según el modelo 1: No afirmo que *venga*.

D. Explicar/*Förklara*

El cuarto verbo, en el orden que hemos constituido la pregunta es *förklara*/explicar⁶³. En sueco *förklara*/explicar (dar a conocer un estado de cosas) es un verbo que a nuestro juicio es el que mejor se adapta a las necesidades de nuestro modelo en relación a otros verbos⁶⁴ sinónimos, en algunos casos que además de significar *dar a conocer* agregan otros matices que podrían percibirse o bien, en términos muy fuertes como sería el caso de *understryka*/subrayar, o bien en términos muy débiles como *nämna*/mencionar. Con este verbo queremos que el alumno cierre el círculo de reflexión en cuanto a qué está en condiciones de hacer con su *mensaje* (Y) y cómo entregar la interpretación exacta a su interlocutor de lo que quiere decir. Con *förklara* damos solución a la parte que nos estaba faltando para completar el modelo 1: las estructuras que son introducidas por valoraciones:

Ejemplo 24: Alegrarme yo (X)/venir María (Y)

Det gläder mig	att	Maria kommer i kväll
(X)	conjunción <i>que</i>	(Y)

El hablante dice que *Se alegra de que* (Y).

Si **digo** que *explico* (Y) es porque lo estoy dando a conocer. ¿Es eso lo que el hablante hace cuando está valorando (Y)? Lo más probable es que NO. Una valoración se hace sobre una información ya conocida, por lo tanto lo normal es que no lo haga ya que *no necesita dar a conocer* (Y) dado que ya es conocido.

Por lo tanto la traducción de este tipo de estructuras según el modelo 1 es: Me alegro de que María *venga* esta noche.

63 Definición para nuestro modelo: Dar a conocer (un estado de cosas), dar a conocer un *mensaje*.

64 Otros como: ge uttryck för, yttra, öppet uttrycka, ange, uppge, lyfta fram, stryka under, understryka, meddela, utlysa, upplysa om, redogöra för, lämna uppgift om, nämna, rapportera, återge, påstå, åberopa, anföra, påpeka, hänvisa till, fastslå, referera till, antyda, via, markera, utmärka, indikera, betyda, innebära, lokalisera, precisera, ådagalägga, manifesteras, utpeka.

Observación: Si el hablante además de hacer la valoración (X) quiere *explicar* (dar a conocer) (Y) entonces se podría dar: Me alegro de que María *viene* esta noche.

Con lo presentado en este apartado hemos pretendido mostrar qué implicaciones conlleva *activar* o *no-activar* un *mensaje*, además de mostrar que es el significado que un hablante quiere otorgar a dicho *mensaje* lo que desencadena la aparición de un modo o de otro en (Y).

5.1 Descripción del Modelo didáctico 1

En 7 presentamos el razonamiento que está detrás de la pregunta que da forma al *Modelo Didáctico del Subjuntivo 1* (el modelo se puede ver en el anejo de este trabajo como *figura 3*). Nos hemos concentrado en establecer la relación que hay entre un *mensaje* (X) y un *mensaje* (Y), y de cuándo un hablante está en condiciones de *activar* (Y), en función de (X). Sin embargo, para poder utilizar el modelo didáctico 1 debemos enseñar al estudiante que un primer paso hacia su uso adecuado pasa por entender qué es (X). Es necesario aprender a localizar y definir cuál es el *mensaje* primario del hablante (puede ser una valoración, una expresión de duda, una afirmación, un operador como *aunque, ojalá*, etcétera) identificando la *matriz*⁶⁵ que en el modelo didáctico denominamos *sección introductoria*.

Una *sección introductoria* (o matriz) *corresponde al mensaje* (X) del hablante, que introduce (Y). El significado de (X) es fundamental para que el alumno establezca si está en condiciones de *activar* (Y) o no. En otras palabras, una *sección introductoria* corresponde a una *matriz*, aunque con un papel menos categórico que en el modelo de Ruiz Campillo y la propuesta de Alonso *et al.* (2006), ya que el hablante, después de determinar el significado de (X) y de establecer si está en condiciones o no de *activar* (Y), es quien debe elegir el modo que más se adecúe al contexto lingüístico en el que se encuentra, aceptando la variación modal como un fenómeno que bajo contextos lingüísticos específicos se puede suscitar, y por ende, (Y) no solo depende de (X), sino también del contexto en el cual todo el enunciado aparece.

El alumno podrá poner a prueba cada uno de los *mensajes* emitidos, interrogando de qué tipo de *mensaje* se trata, y de forma independiente, podrá establecer si son *mensajes* que se deben presentar con *indicativo* o con *subjuntivo*. Podrá perfectamente corroborar si está frente a una *sección introductoria* haciendo la pregunta que forma parte del *Modelo Didáctico del Subjuntivo 1* al SV en cuestión (aunque ésta no esté diseñada con esta finalidad).

A continuación observaremos en un ejemplo la simulación del desarrollo de una unidad. Vamos a ver cuáles son los *mensajes* emitidos utilizando la pregunta propuesta.

Ejemplo 25: Ser importante (X)/venir él (Y)

Det är viktigt	att	han kommer
(X)	conjunción	(Y)

65 Una matriz es el SIGNIFICADO modal que el hablante otorga formalmente al predicado que está representando, explicita ese significado o no en palabras, y sean cuales sean las palabras que podrían explicitarlo. (Ruiz Campillo 2008:17).

En 25 tenemos un *mensaje bimembre*: (X) + (Y) (en sueco están ambos en indicativo. Es lo normal) por lo tanto hay dos *mensajes* emitidos, que están unidos por la conjunción *que (att)*.

Usamos la pregunta para comprobar si (X) es una *sección introductoria* y por lo tanto debe estar en *indicativo*:

När *jag*⁶⁶ säger att [Det är viktigt] säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att [Det är viktigt]⁶⁷?

La respuesta a esta pregunta es evidentemente que **SÍ**. Una vez hecha esta *prueba*, el alumno podrá tener la certeza de que se trata de una *sección introductoria* y que a causa de su significado está en *indicativo*.

Ahora comprobaremos si (Y) es un *mensaje* que el hablante, según el modelo didáctico, debe *activar* o no:

När *jag* säger att [Det är viktigt att han kommer] säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att [han kommer]⁶⁸?

La respuesta es evidentemente que NO. Por lo tanto, no se encuentra en condiciones de *activar* (Y), por lo tanto el *mensaje* (Y), según el modelo, deberá emitirse en subjuntivo.

Recomendaciones para el uso adecuado del Modelo 1

1. Lo primero siempre será identificar (X), es decir la *sección introductoria*.
2. La pregunta del modelo se aplicará estrictamente en el orden establecido, valiendo solo para (Y).
3. El alumno debe respetar el orden establecido y realizar la pregunta con cada verbo, hasta el final, a menos que con alguno de los verbos la respuesta concebida sea un NO. En ese caso el alumno elegirá el modo subjuntivo y no seguirá adelante con la pregunta.
4. Para oraciones interrogativas el alumno utilizará el mismo principio que para las afirmaciones.

5.2 Descripción del Modelo didáctico 2

66 Entiéndase *Jag/Yo* siempre como el hablante. Es decir, como el sujeto que emite el enunciado.

67 Cuando digo que [Es importante] ¿digo entonces que creo/sé/sostengo/explico que [Es importante]?

68 Cuando digo que [Es importante] ¿digo entonces que creo/sé/sostengo/explico que [viene]?

En 7 se ha establecido un punto de partida para la estructuración de las preguntas de los modelos didácticos: ¿Estoy en condiciones de *activar* (Y)?

En el capítulo 6.1 se ha expuesto que al *activar* un *mensaje* (Y) el hablante lo hace identificable, conocido para su interlocutor, de naturaleza referencial unívoca. Entonces, para las estructuras de relativo y temporales hemos diseñado un tipo de pregunta general que hacer referencia a estas características.

La pregunta que conforma el modelo 2 (el modelo se puede ver en el anejo de este trabajo como *figura 4*). por tanto es: Syftar jag (talaren) på ett bestämt objekt (Y)?/¿Se refiere el hablante a un *sujeto* (persona, actividad, objeto, lugar, hora, etcétera) específico (Y)?

Si el hablante se refiere a un *sujeto* (Y) específico entonces, según el modelo 2, deberá *activar* (Y). De lo contrario *no-activará* (Y).

Ejemplo 26: Necesitar yo (X)/una impresora/imprimir a color (Y)

Jag behöver	en skrivare som trycker i färg
(X)	(Y)

El hablante dice que *Necesita* (Y). La pregunta es: ¿Me refiero a una impresora específica? La respuesta es que NO. Por lo tanto esta estructura, según el modelo 2 quedaría: Necesito una impresora que *imprima* a color.

Ejemplo 27 : Buscar yo (X)/la tienda/donde se vender zapatos baratos (Y)

Jag letar (efter)	den affären där man säljer billiga skor
(X)	(Y)

El hablante dice que *busca* (Y). La pregunta es: ¿Me refiero a una tienda específica? La respuesta es que Sí. Por lo tanto esta estructura, según el modelo 2 quedaría: Busco esa/la tienda donde (se) venden zapatos baratos.

Ejemplo 28: Luis a Carlos en el teléfono:

- Ahora no tengo tiempo. - Hablar nosotros (X)/cuando/tener tiempo yo (Y)

Vi pratar	när jag har tid
(X)	(Y)

El hablante dice que *Hablamos* (Y). La pregunta es:¿Me refiero a un horario/una hora específico/a? La respuesta es que NO. Por lo tanto esta estructura, según el modelo 2 quedaría: *Hablamos cuando tenga tiempo*.

Tablas con ejemplos para el uso de los modelos

A continuación presentamos tres tablas con ejemplos para el uso de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1* y 2. Los ejemplos son casi en su totalidad extraídos de Falk *et al.* (2003:182-198):

Recuadro (1)

Modelo Didáctico del Subjuntivo 1		
Pregunta: När jag säger att (X) + (Y), säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att (Y)?		
Respuesta: Sí/Ja: Indikativ/No/Nej : konjunktiv		
Sección introductoria (X)	(Y)	Respuesta y elección modal según el modelo
Creo que/Supongo que/Me parece que/ Pienso que/Me imagino que <i>Jag tror att/Jag antar att Jag tror att/Jag föreställer mig att</i>	viene <i>hon kommer</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
No hay duda que/ Es verdad que/ Sé que <i>Det finns ingen tvekan om att/Det är sant att/Jag vet att</i>	viene <i>hon kommer</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
Digo que/Veo que <i>Jag påstår att/Jag ser att</i>	viene <i>hon kommer</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
Es dudoso <i>Det är tveksamt att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
No creo que <i>Jag tror inte att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
No pienso que <i>Jag tror inte att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es posible que <i>Det är möjligt att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Probablemente/Posiblemente <i>Antagligen/Möjligen</i>	venga <i>kommer hon</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Aunque -- no iremos al cine. <i>Även om -- -- så ska vi inte gå på bio.</i>	(ella) venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Quizás --, pero no estoy seguro. <i>Kanske -- --, men jag är inte säker.</i>	(ella) venga <i>kommer hon</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Cuando --, empezamos. <i>När --, sätter vi igång.</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es imposible que <i>Det är omöjligt att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
No veo que <i>Jag ser inte att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es falso que/No es verdad que <i>Det är inte sant att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es mentira att <i>Det är inte sant att/det är (en) lögn att</i>	que venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Niego que <i>Jag förnekar att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
No me parece que -- bien lo que haces. <i>Jag tycker inte att det -- bra, det du gör.</i>	esté (bien) <i>det är (bra)</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Quiero que/Exijo que/Tengo ganas de que (<i>och samtliga viljeuttryck</i>) <i>Jag vill att/jag kräver att/har lust att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Necesito que/Es necesario que/No es necesario que/Hace	venga	Respuesta: NO

falta/No hace falta <i>Jag behöver att/Det är nödvändigt att/Det är inte nödvändigt att</i>	<i>hon kommer</i>	(Subjuntivo)
Te aconsejo que/Te recomiendo que/Es aconsejable que/Es recomendable que	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Ojalá (que)/Es de esperar que/Espero que* <i>Förhoppningsvis/Man kan förvänta sig att/ Jag hoppas att</i> *Om <i>espero que</i> betyder <i>confío en</i> då är svaret på huvudfrågan JA, och då ska <i>indicativ</i> användas i (Y): <i>Espero que vendrás.</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Propongo que/ Estoy dispuesto a que <i>Jag föreslår att/Jag går med på</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Digo (i betydelse av pedir) que/No digo (i betydelse av pedir) que <i>Jag säger till honom att/Jag säger inte till honom att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Pido que/No pido que <i>Jag ber honom att/Jag ber inte honom att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Lograré que/Trato de que/Pretendo que/ <i>Jag kommer att lyckas med att/Jag försöker att/Jag har för avsikt att/</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es importante que/Es mejor que <i>Det är viktigt/Det är bäst/Det är bättre</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Entiendo que Mario -- solo. <i>Jag förstår att Mario -- ensam.</i>	venga <i>han kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es bonito que/Me alegro que <i>Samma gäller för: Odio que/Me gusta que/ No me gusta que</i> <i>Det är fint att/Det gläder mig att/Jag hatar att /Jag tycker om att/Jag tycker inte om att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Me parece bien que/Es lógico que/No me parece bien que/Crítico que <i>Jag tycker det är bra att/Det är logiskt att/ Jag tycker inte att det är bra att/ Jag kritiserar att</i>	venga <i>hon kommer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)

Recuadro (2)

Modelo Didáctico del Subjuntivo 2		
Pregunta: Syftar talaren på ett bestämt objekt? Respuesta: Ja: Indikativ/Nej: konjuntiv		
Sección introductoria (X) Introduktionsdel (X)	(Y)	Respuesta y elección modal según el modelo 2
Busco a alguien que -- japonés. <i>Jag letar efter/söker någon som -- japanska.</i>	hable <i>pratar</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Busco al/a la chica que -- japonés. <i>Jag letar efter tjejen som -- japanska.</i>	habla <i>pratar</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
Busco unos pantalones que -- negros. <i>Jag letar efter ett par byxor som -- svarta.</i>	sean <i>är</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Los que -- bajar en autobús podrán hacerlo. <i>De (vilka som helst) som -- åka ner med bussen kommer att få göra det.</i>	Quieran <i>vill/önskar</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Los que -- bajar caminando podrán hacerlo. <i>De (jag vet vilka) som -- gå ner till fots kommer att få göra det.</i>	quieren <i>vill/önskar</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
Diles lo que -- oír. <i>Säg vad (du tror) de -- höra.</i>	quieran <i>vill</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Diles lo que -- oír. <i>Säg (det som du vet) vad de -- höra.</i>	quieren <i>vill</i>	Respuesta: SÍ (Indicativo)
Necesito un ordenador que -- rápido. <i>Jag behöver en dator (vilken som helst) som -- snabb.</i>	sea <i>är</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Quiero hacer algo que -- fuera de lo común. <i>Jag vill göra något (vad som helst) som -- utöver det vanliga.</i>	sea <i>är</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Quien así lo -- puede salir en este momento del aula. <i>Den som (vem som helst) -- det kan gå ut från klassrummet nu.</i>	desea <i>önskar</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Voy a ir a una tienda que -- ropa de verano. <i>Jag ska gå till en butik (vilken som helst) som -- sommarkläder.</i>	venda <i>säljer</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)
Es el edificio más alto que jamás se -- construido. <i>Det är det högsta hus man någonsin -- byggt.</i>	haya <i>har</i>	Respuesta: NO (Subjuntivo)

Recuadro (3)

Om/Si-satser/El operador si		
Las estructuras introducidas por el operador gramaticalizado <i>SI</i> , en presente, funcionan de una forma especial. Son estructuras que conforman una hipótesis pendiente de confirmación pero que utilizan, aun así, el indicativo en lugar del subjuntivo. Por esta razón están en un apartado diferente y quedan fuera de las áreas de aplicación de los <i>Modelos Didácticos del Subjuntivo</i>		
Si -- , me pongo/pondré contento. <i>Om hon -- , blir jag glad/kommer jag att bli glad.</i>	viene <i>(hon) kommer</i>	---
Si -- dinero, me compro/compararé un coche <i>Om jag -- pengar köper/kommer jag att köpa en bil.</i>	tengo <i>(jag) har</i>	---
Las estructuras con el operador <i>SI</i> , del tipo: <i>Si tuviera dinero me compraría un coche</i> funcionan con imperfecto de subjuntivo y con el condicional siempre.		
Si -- me pondría contento. <i>Om du --, skulle jag bli glad.</i>	vinieras <i>(du) kom</i>	---

Si -- me habría puesto contento. <i>Om du --, skulle jag ha blivit glad.</i>	hubieras venido <i>(du) hade kommit</i>	---
---	--	-----

6 Introducción

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y comprobar en qué medida se registran diferencias entre nuestra propuesta didáctica experimental para el aprendizaje de los modos y el método que llamamos tradicional (método de análisis abstracto con una mezcla de características tanto estructuralistas como comunicativas), en esta segunda parte de la tesis, presentamos el material referente a la realización de nuestro estudio de campo. Las aplicaciones prácticas de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*⁶⁹ desarrollados y presentados en la primera parte de este trabajo, además de una presentación de los resultados obtenidos en las pruebas de control.

Primeramente presentaremos cómo se han constituido los grupos de informantes. Luego nos centraremos en los materiales que utilizaremos para la evaluación de las pruebas realizadas en ambos grupos participantes: criterios de elaboración y estructura. Seguidamente expondremos la planificación y contenido de la instrucción didáctica explícita que daremos en el aula sobre el sistema modal, a esta instrucción le llamaremos módulo 1 y módulo 2. Además de esto, explicaremos cómo se han llevado a cabo, tanto en el grupo de control, como en el experimental. Posteriormente daremos cuenta de la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica en el aula, es decir, la realización de nuestro estudio de campo basado en la aplicación de nuestros modelos.

En el apartado anterior a las conclusiones discutimos los resultados y las diferencias establecidas entre el grupo experimental y el de control, para finalmente presentar nuestras conclusiones.

⁶⁹ Los modelos se encuentran en el anexo de este trabajo.

7 Los informantes

Se han constituido dos grupos de informantes, con alumnos provenientes de cuatro clases de segundo año de bachillerato, que ya han finalizado y aprobado el curso de español 3⁷⁰. Un número de 76 estudiantes constituyen el universo total de informantes del estudio, repartidos en dos institutos de la ciudad de Malmö (Suecia).

Ambos institutos elegidos son públicos y de un perfil similar, son institutos de larga tradición, ofrecen programas teóricos tanto en ciencias como en humanidades de cobertura a nivel nacional. Hemos elegido estos institutos ya que queremos asegurarnos de que hay similitud de condiciones para la realización del estudio.

Tanto el grupo experimental (GrE) como el grupo de control (GrC) están compuestos por estudiantes de entre 17 y 18 años, que han cursado programas teóricos y de un perfil escolar y lingüístico parecido.

Grupo experimental (GrE)

El GrE se compuso inicialmente por estudiantes de dos grupos del mismo instituto, un grupo de 10 y uno de 28 estudiantes. Se tomó la decisión de apartar a 6 estudiantes del estudio por registrar un nivel de inasistencia superior al 25% de las horas de clases impartidas en los módulos de gramática explícita que el estudio comprende. De esta manera nos aseguramos de que los resultados principalmente está en relación con el trabajo realizado en clases durante el desarrollo del estudio.

Cinco de los estudiantes participantes del GrE prefirieron trabajar con el material de la instrucción en inglés en lugar de sueco, por no saber suficientemente sueco como para comprender todos los ejemplos con los que se trabajaría: dos daneses, dos estadounidenses y uno chino.

Finalmente el grupo experimental se fijó en 32 estudiantes.

Por razones éticas todos los estudiantes fueron informados de la realización de este estudio, advirtiéndoles de que se haría de forma anónima. Ninguno objetó su participación.

70 En el sistema de educación sueco se puede estudiar español como lengua extranjera desde el curso llamado *Español 1* (A1 en el MCRE) hasta *Español 7* (B2 MCRE). Lo normal es que los estudiantes de bachillerato cursen *Español 3* en el primer año, *Español 4* en el segundo año y *Español 5* en el tercer año.

Perfil escolar del GrE

Para establecer el perfil escolar y de rendimiento del grupo hemos hecho una revisión de las notas que los estudiantes obtuvieron en el curso anterior (*Español 3*). De esta forma nos pudimos hacer una imagen del nivel lingüístico inicial del grupo. Para poder realizar una comparación con el grupo de control hemos otorgado un valor numérico a las notas que van desde A (la más alta) hasta F (suspendido):

Valores numéricos adjudicados a cada nota:

A: 10p	B: 8p	C: 6p	D: 4p	E:2p	F:0p
---------------	--------------	--------------	--------------	-------------	-------------

Tabla de notas del grupo experimental:

GrE	A: 10p	B: 8p	C: 6p	D: 4p	E:2p	F:0p	Suma	Promedio
Total (32)	(6) 60	(10) 80p	(10) 60p	(5) 20p	(1) 2p	(0) 0p	222p	6,9 de 10

(Los dígitos entre paréntesis corresponde al número de estudiantes del grupo con la nota adjudicada.)

La tabla nos muestra que el 50% del grupo (16 estudiantes) están en la parte superior de la escala de notas. La otra mitad está en la parte media e inferior de la escala. Es un grupo que a nivel general se encuentra entre la nota C y B (6,9 sobre 10), por lo tanto, si usamos este criterio para definir el nivel de conocimientos podemos establecer que es un grupo que se encuentra en un nivel medio/bueno.

El grupo recibió un total de 7 clases de 80 minutos durante tres semanas y media para trabajar con los contenidos del módulo 1, más una clase para realizar la prueba final sobre los contenidos estudiados. Para el módulo 2 tuvieron tres clases de 80 minutos más una clase de 80 minutos para realizar la prueba final del estudio.

Modo de trabajo del GrE

El grupo experimental trabajó con nuestra propuesta didáctica⁷¹, que involucra los nuevos *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*.

Exclusivo para el trabajo del GrE fue la realización de *actividades de reflexión y de concienciación lingüística* en L1 que tenían como finalidad enseñar al alumno a identificar un *mensaje*, en otras palabras: qué dice y cómo lo dice. Estas actividades constituyen la base del aprendizaje basado en los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*.

71 Nuestra propuesta didáctica se encuentra en los apartados 6 y 7 de la primera parte de esta tesis.

Grupo de control (GrC)

El GrC se constituyó con estudiantes de dos grupos de dos institutos distintos, un grupo de 29 y uno de 26 estudiantes, es decir 55 estudiantes. Sin embargo, había dos estudiantes que tenían español como lengua materna, y por esta razón fueron apartados del estudio, al igual que una chica de origen brasileño que por la cercanía lingüística al español también fue apartada del estudio. Además de estos tres estudiantes se tomó la decisión de apartar del estudio a 8 estudiantes por sobrepasar el nivel de inasistencia establecido del 25% del tiempo de clases. De esta manera finalmente el grupo de control se fijó en un total de 44 estudiantes.

Para establecer el perfil escolar y de rendimiento del grupo hemos realizado la misma clasificación de las notas que hicimos con el GrE:

GrC	A: 10p	B: 8p	C: 6p	D: 4p	E:2p	F:0p	Suma	Promedio
Total (44)	(6) 60p	(17) 136p	(9) 54p	(7) 28p	(5) 10p	(0) 0	288	6,5

(Los dígitos entre paréntesis corresponden al número de estudiantes del grupo con la nota adjudicada.)

La tabla nos muestra que al igual que sucede en el GrE el grupo de control tiene notas que oscilan entre C y B. La pequeña diferencia existente entre los grupos (6,5 y 6,9) es lo suficientemente pequeña como para que podamos considerar a los grupos comparables. Podemos observar que en ambos grupos el 50% (16/31 y 23/44) de los estudiantes tienen notas buenas/muy buenas en la asignatura.

Modo de trabajo del GrC

El GrC trabajará en función a explicaciones de análisis abstracto⁷² y centrándose sobre todo en la sintaxis. Es decir, definiendo el modo subjuntivo como el modo de la *duda*, lo *hipotético*, la *idea de la realidad virtual*, lo *irreal*, la *posibilidad*, *volitividad*, *inseguridad*, *mandato*, *sentimientos*, *emociones*, *subjetividad* y, por supuesto, también como una exigencia formal del español en cláusulas subordinadas, con sus respectivas listas de reglas, verbos y expresiones (como las llamadas expresiones impersonales, por ejemplo).

Los profesores

Los profesores de estos institutos al frente de los grupos de estudiantes son cuatro profesores titulados (cuestión que no es representativa para la escuela sueca “que tiene un alto nivel de profesores sin la titulación correspondiente en la asignatura de

72 Más sobre el modo de trabajo del GrC se puede leer en la descripción de las clases del grupo de control en los apartados 11.4 y 11.5.

español” (Skolverket 2011:38)⁷³ en la asignatura ELE. Todos tienen varios años de experiencia y todos han enseñado el subjuntivo con anterioridad a este estudio.

Los profesores han sido elegidos tanto por su entusiasmo por querer participar en el estudio como por sus cualidades profesionales. Todos son muy sistemáticos y estructurados en su trabajo.

Profesores grupo de control

Ambos profesores del grupo de control estaban convencidos de que la forma más efectiva de abordar el subjuntivo era dando explicaciones que apuntaran a esclarecer el uso en los diferentes casos objeto de estudio. En su forma de trabajar ellos siguen las gramáticas descriptivas que separan el subjuntivo en casos distintos y haciendo énfasis sobre todo en aspectos de sintaxis y análisis abstracto de las estructuras.

Una cuestión que es relevante nombrar es que desde un inicio estos profesores pensaban que el subjuntivo era un tema complicado y para los estudiantes difícil de manejar y aprender. Ellos lo intentan hacer de forma ordenada y con ejemplos muy claros y típicos, sin embargo explican que no creen que sus estudiantes van a llegar a aprender este fenómeno gramatical de forma satisfactoria ya que el manejo del sistema modal engloba muchos casos y no siempre son tan claras las diferencias entre unos usos y otros, además del hecho de que el subjuntivo no tiene correspondencia en sueco en el uso. Al parecer, les resulta complicado integrar la enseñanza del subjuntivo a la producción de lengua de forma tal que el alumno desarrolle una capacidad de comprensión flexible sobre la elección modal.

Profesores grupo experimental

Los dos profesores del grupo experimental son de características profesionales similares a los del grupo de control. Uno de ellos es el autor de esta tesis.

Antes de empezar a trabajar en clases con la propuesta experimental hubo unas sesiones de instrucción para dar la idea de la lógica modal y la organización del trabajo, y a partir de esto se proporcionó materiales en secuencias didácticas.

No fue fácil, ya que había una forma establecida de trabajo anterior que se diferenciaba en gran medida de la nueva forma de abordar el tema, sin embargo, se trabajó adecuadamente y se pudo llevar a cabo el experimento.

73 El 38% de los profesores de español de la ESO tenían título en la asignatura de español como lengua extranjera en el 2002. (Skolverket 2004:142)

Francia & Riis (2013:89) escriben en su estudio sobre la asignatura de español en Suecia que el 22% de los profesores de la asignatura contaban con titulación en el año 2012.

8 Método y materiales

Como método para la realización del estudio se llevaron a cabo dos módulos de instrucción gramatical durante un período de nueve horas y de cuatro horas respectivamente, en dos grupos: uno experimental (GrE) y uno de control (GrC).

La instrucción gramatical la realizaron los cuatro profesores participantes en el estudio. El primer módulo trató sobre las estructuras *bimembres* de modalidad volitiva, valorativa y epistémica. El segundo de las de relativo y temporales.

Como método de recogida de datos se utilizaron dos tipos de pruebas: diagnóstico y de control sobre los contenidos estudiados.

Se realizaron pruebas de diagnóstico al inicio de cada módulo (1 y 2) de instrucción gramatical y una prueba de control en la finalización de cada módulo con el propósito de controlar los conocimientos retenidos a corto plazo, además de una prueba después de tres meses de finalizado el módulo 1, para establecer qué conocimientos sobre el fenómeno estudiado se habían arraigado más a largo plazo.

Posteriormente las pruebas fueron corregidas por dos profesores externos al estudio (para verificar la validez de la corrección), además del autor de esta tesis y se estableció la cantidad de puntos obtenidos en cada una de ellas en relación a cada ejercicio.

La puntuación que se otorgó por cada ejercicio logrado fue de un punto, o de cero si la respuesta no era la correcta. Dependiendo del criterio utilizado en la corrección (ver 10.5) se otorgaron los puntos que posteriormente fueron comparados.

Los resultados son presentados en formas de tablas y en diagramas en el capítulo 12.

Elementos constituyentes del método experimental: elementos generales

Consideramos como *elementos generales* los rasgos que pertenecen tanto al método experimental como al método que utilizan los profesores del grupo de control. Son prácticas habituales de los profesores que participan en este estudio en ambos grupos:

1. *Input* estructurado.
2. Explicaciones sobre la lengua y los modos de forma general en L1, pero con ejercicios en lengua meta con un *input estructurado*.

3. Ejercicios de huecos.
4. Ejercicios para identificar las formas.
5. Ejercicios de producción oral y escrita.
6. Ejercicios de traducción.
7. Retroalimentación después de realizar los ejercicios.
8. Tareas para la casa, con ejercicios del tipo explicado en (3), (4), (5) y (6).

Elementos explícitos

Rasgos metodológicos que solo se pondrán en práctica en el grupo experimental, y que por ende distinguen nuestra propuesta didáctica de la del grupo de control:

1. Aprendizaje de las formas del presente del subjuntivo a partir y en contraste con las formas del indicativo⁷⁴.
2. Enseñar al estudiante qué es un *mensaje* (en L1). Primero con oraciones simples y luego compuestas.
3. Trabajo con ejercicios de concienciación lingüística en L1.
4. Uso de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*.

8.1 Modo de trabajo en los módulos 1 y 2

El primer módulo se llevó a cabo en la parte final del primer semestre y el segundo se realizó durante el segundo semestre del año escolar.

Diseñamos unidades didácticas que introdujeron el fenómeno estudiado centrado en la *atención en las formas (focus-on-form)* que tuvieron como finalidad asegurarnos de que todos los informantes conocieran el paradigma y fueran capaces de conjugar los verbos en subjuntivo. Posteriormente se introdujo nuestra propuesta didáctica en el GrE. En el GrC se hizo la instrucción basada en adjudicar los valores que tradicionalmente se le otorgan al subjuntivo en las estructuras de modalidad volitiva, valorativa y epistémica.

Organización del estudio en el aula

⁷⁴ En el grupo de control no se trabaja de forma sistemática con ambos paradigmas (indicativo y subjuntivo). El aprendizaje de las formas del subjuntivo en contraste y reforzando además las del indicativo con ejercicios paralelos y sistemáticos se realiza solo en el grupo experimental. Ver ejemplo nro. 9 en el apartado 11.1, en el cual se muestra el diseño de este tipo de ejercicios.

El esquema de desarrollo del estudio de campo de los grupos de informantes siguen una secuencia de trabajo paralela. Las 9 horas de trabajo del módulo 1 y las 4 horas del módulo 2 están distribuidas de igual forma. La diferencia que hay en la forma de trabajo de los grupos son las explicaciones dadas por los profesores, los ejercicios de reflexión (solo en GrE) y la utilización de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2* (solo en GrE). Por lo demás, tanto lo organizativo como el material utilizado, es idéntico.

Recuadro (4) Organización y contenido del módulo 1.

Módulo 1		
Estudio de las estructuras de modalidades volitivas/desiderativas, epistémicas y valorativas.		
	GrE	GrC
	Primer módulo de 9 horas de enseñanza	Como en el GrE.
1.	Prueba de diagnóstico (traducción). 15 – 20 min.	Como en el GrE.
2.	Presentación de los modos indicativo, subjuntivo e imperativo y sus funciones en la lengua como parte de un todo ⁷⁵ (ese todo es la lengua). Todo presentado con ejemplos.	Presentación del modo subjuntivo como de la de la irrealidad, inseguridad, la duda, lo hipotético, el deseo, la exigencia, prohibición, etcétera. Todo presentado con ejemplos.
3.	Presentación de las formas del subjuntivo, ejercitación basada en <i>atención a las formas</i> , y mostrando que con facilidad se puede conjugar en presente de subjuntivo si se conocen las formas del indicativo.	Como en el GrE.
4.	Ejercitación del paradigma, con los ejercicios elaborados por el investigador. Ejercicios 1- 9, en contraste con las formas en indicativo.	Ejercitación del paradigma, con los ejercicios elaborados por el investigador. Ejercicios 1- 9. Los mismos ejemplos que para el GrE, pero sin contrastar con las formas del indicativo.
5.	Presentación del concepto de <i>mensaje</i> y la diferencia básica entre subjuntivo e indicativo. Al alumno se le entrena para que descubra de forma consiente cuál es el <i>mensaje</i> que emite cuando produce lengua.	Presentación de los valores modales según lo expuesto en el punto 1. Se empieza con las volitivas: Se usa el subjuntivo después de expresiones con los verbos: Querer, desear, prohibir, exigir, recomendar, aconsejar, etcétera.
6.	Ejercicios de reflexión sobre el <i>mensaje</i> emitido en L1: Qué digo cuando expreso: <i>Jag vill att han kommer./Quiero que vengas.</i> ¿Digo que quiero algo? ¿Digo que vienes?	Presentación de los valores de duda, posibilidad, inseguridad.
7.	Presentación del <i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 1</i> .	Presentación de los valores con verbos de sentimientos y emociones.

75 En el apartado sobre la presentación de las clases del GrE (11.2).

8.	Ejercicios para practicar la elección modal a partir del <i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 1</i> .	Presentación del uso del subjuntivo después de las llamadas principales impersonales: <i>Es necesario que, Es lógico que, Es mejor que, etcétera</i> .
9.	Ejercicios para la producción escrita y de interacción oral.	Como en el GrE.
10.	Prueba final del módulo 1.	Como en el GrE.

Recuadro (5) Organización y contenido del módulo 2.

Módulo 2		
Subordinadas relativas, temporales y con el operador <i>SI</i>.		
	GrE	GrC
	Segundo módulo de 4 horas de enseñanza	Como en el GrE.
1.	Prueba de diagnóstico (huecos y traducción, 15 – 20 min).	Como en el GrE.
2.	Ejercitación de las formas, basada en <i>atención a la forma (focus-on-form)</i> .	Presentación del modo subjuntivo en estructuras relativas, temporales y en estructuras introducidas por el operador <i>si</i> en presente.
3.	Presentación de la característica <i>identificativa/no-identificativa</i> de los modos.	Ejercicios para practicar los casos estudiados y la elección modal a partir de las explicaciones entregadas.
4.	Ejercitación del paradigma.	Como en el GrE.
5.	Ejercicios de reflexión sobre el <i>mensaje</i> emitido en L1. Ejercicios 40 - 49.	Más ejercicios para practicar los casos estudiados y la elección modal.
6.	Presentación del <i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 2</i> .	Se continúa el trabajo con ejercicios para practicar los casos estudiados y la elección modal.
7.	Ejercicios para practicar la elección modal a partir del <i>Modelo Didáctico del Subjuntivo 2</i> . Ejercicios 50 – 57.	Se continúa el trabajo con ejercicios para practicar los casos estudiados y la elección modal.
8.	Prueba final del módulo 2 + prueba final de módulo 1.	Como en el GrE.

8.2 Materiales de ejercitación y control

Ejercicios

Los ejercicios tienen como objetivo, el tratamiento del *presente de subjuntivo*. La verdadera complejidad en cuanto al aprendizaje del *modo subjuntivo* no está relacionada con una cuestión temporal del verbo, sino con la comprensión del significado modal.

Las funciones comunicativas de la lengua enseñadas en el GrE están todas relacionadas con diferentes áreas temáticas y contextos en los cuales el subjuntivo y el indicativo pueden aparecer: recomendaciones, consejos, valoraciones, cuestionamientos, opiniones.

Los alumnos deben ser capaces de manipular la información que quieren dar sobre sus opiniones y valoraciones adaptándose a situaciones que están en relación con su entorno, tanto de forma oral en interacción con otros individuos como en la forma escrita. Para que no haya discontinuidad entre los aspectos comunicativos y prácticos del uso de la gramática y de nuestra propuesta didáctica contextualizaremos los contenidos de la siguiente forma:

1. *Ejercicio de entrevista (ej. 30)*: Los alumnos preguntan cuestiones de interés propio y dan sus opiniones al respecto. Además comunican sentimientos y sensaciones.
2. *Diálogo entre un médico y un paciente (ej. 31)*: Los alumnos dan recomendaciones y consejos, además de relatar sobre su estado de salud quejándose de alguna dolencia. Se comunican por intermedio de preguntas y respuestas.
3. *Un discurso para ser presidente (ej. 32)*: Los alumnos se plantean ideas, opiniones, dan recomendaciones y hacen promesas para solucionar problemas que su entorno (real o imaginario) pudiera tener. También se insertan argumentos para convencer al interlocutor de las ideas planteadas.
4. *Escribir un mail a un amigo sobre un viaje (ej. 33)*: Desarrollar descripciones de lugares que al alumno le parezcan atractivos para visitar. Explicar las cosas que le gustan y las que no. Hablar sobre actividades favoritas. Escribir sobre el estado del tiempo y sobre ropa adecuada para la ocasión.
5. *Escribir una carta a un amigo (ej. 34)*: Describir cómo funcionan las cosas en su país para dar consejos a un amigo. Describir el clima y contar sobre las características generales sobre las personas del entorno. Describir cómo funciona el transporte público y hablar sobre los precios.

Diseño de la tipología de las unidades didácticas

Las actividades presentadas están divididas en 4 tipos:

1. Para identificar, practicar y aprender las formas.
2. Para ejercitar la reflexión identificando cuál es el *mensaje* emitido desde la L1 (solo en el GrE).
3. Para practicar la elección modal (a partir de los *Modelos didácticos del Subjuntivo 1* y 2 solo en el GrE).
4. Para la producción escrita en las cuales se promueve la interiorización de los contenidos lingüísticos y finalmente para practicar la variación modal en la interacción.

Ejercicios de reflexión en sueco/inglés (solo en el GrE): Queremos que el alumno aprenda el significado de lo que se expresa con subjuntivo, en su propia lengua (sueco o inglés). De esa forma podrá descubrir su función.

La lengua de los ejercicios: La lengua utilizada se conforma de un *input estructurado*, ya que entendemos que la función del material es guiar y acelerar el desarrollo lingüístico en función del limitado tiempo con el que se cuenta para el trabajo en el aula.

En las unidades se ofrecen frases de uso frecuente, con gran variación de vocabulario y expresiones, que prepararán al alumno para cuando se enfrente a manifestaciones reales de lengua. Vemos el trabajo en el aula como una antesala a las situaciones lingüísticas reales que se pudieren suscitar en el futuro del alumno.

Las pruebas

Hemos utilizado pruebas que evalúan los conocimientos relacionados específicamente con nuestro tema, es decir, en qué medida los estudiantes han desarrollado (o no) el dominio del uso normativo del subjuntivo. Para esta finalidad hemos utilizado ejercicios de *huecos*⁷⁶, de *traducción*⁷⁷ y de *producción escrita*⁷⁸ (*con instrucciones específicas*).

Para la confección de las pruebas hemos tenido en cuenta tres criterios que según Pastor Cesteros (2006:281) son relevantes para cualquier tipo de evaluación:

76 Los ejercicios de huecos, en nuestras pruebas, apuntan principalmente a medir el uso normativo de la forma verbal, es decir, las formas del presente del subjuntivo.

77 “La traducción obedece a los imperativos de la comunicación. No es una mera comparación y búsqueda de correspondencias entre L1 y L2, sino que es la búsqueda del sentido último de los *mensajes*” (Thomas, 1995 en García-Medall 2001:1).

78 La redacción libre [...] es una herramienta que permite la recogida de datos de diversa índole, dado que exige de los alumnos que usen todos los conocimientos lingüísticos de los que disponen; en otras palabras, se reduce el control sobre la actuación lingüística de los mismos (Larsen-Freeman & Long, 1994: 39).

1. Lo que queremos evaluar.
2. Los procedimientos que utilizamos.
3. La escala con la que concedemos valor a lo observado.

Somos conscientes de que una prueba tiene “**validez** en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos que realizan el examen” (MCER:177), y debido a esto hemos querido confeccionar pruebas con ejercicios que apuntan a examinar exclusivamente el fenómeno estudiado, y no otros. De esta forma obtenemos un material adecuado para poder realizar interpretaciones adecuadas de los resultados. Por tanto, lo que queremos evaluar es:

1. El dominio del uso normativo del subjuntivo (tanto en su forma como en su significado).

Nuestros procedimientos son:

2. Pruebas con ejercicios de huecos, traducción y producción escrita.

En las P.C.1.1, P.C.2 y la P.C.1.2 hemos integrado los tres tipos de ejercicios ya mencionados.

3. Mediante qué escala concedemos valor a lo observado (concepto de fiabilidad):

Utilizaremos una escala de dominio centrada en el alumno para establecer en qué medida desarrolla bien o mal los ejercicios. Usamos dos criterios de corrección (para las P.C.1.1, P.C.1.2, P.D.2, P.C.2), con la finalidad de evidenciar una posible diferencia entre la manera de producir la forma verbal y realizar elección modal:

1. *Corrección Estricta* que muestra el resultado del estudiante que ha acertado tanto la elección modal como la forma.
2. *Corrección Permisiva* en la cual el estudiante acierta la elección modal, pero la forma verbal se presenta de manera defectuosa.

Ejemplo sacado de la parte de ejercicios de huecos de la P.C.1.1:

Me parece que 1. es (ser, él) un buen candidato, pero no estoy segura que después 2. sea (ser, él) un buen presidente. No sé. Puede que Mario 3. tenga (tener) ganas/ha lust/ de hacer muchas cosas, pero no veo que 4. propona (proponer, él) nada.

Recuadro (6) Ejemplo de corrección.

Corrección Estricta (Corr Est)	Corrección Permisiva (Corr Per)
(1) Es: correcto el modo y la forma	(1) Es: correcto el modo y la forma
(2) Sea: correcto el modo y la forma	(2) Sea: correcto el modo y la forma
(3) Tena: podemos suponer que el modo está correcto	(3) Tena: podemos suponer que el modo está

(por el sufijo <i>a en tenga</i>), sin embargo, falta la <i>g (tenga)</i> , por lo tanto no se otorga punto por esta respuesta.	correcto (por el sufijo <i>a en tenga</i>), y por esta razón se otorga punto por esta respuesta.
(4) Propona: podemos suponer que el modo está correcto (por el sufijo <i>a en proponga</i>), sin embargo la forma está mal, por lo tanto no se otorga punto por esta respuesta.	(4) Propona: podemos suponer que el modo está correcto (por el sufijo <i>a</i>), y por esta razón se otorga punto por esta respuesta.
Puntos: 2	Puntos: 4

A partir de las pruebas que hemos confeccionado haremos una evaluación del dominio, que básicamente se sintetiza en la “evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido” (MCER:183). Somos conscientes de que el aprendizaje no necesariamente se identifica con la actuación, sin embargo, esta es la única vía para acceder al conocimiento adquirido por el sujeto (Aguado 2001:374).

Puntuación y corrección de la parte escrita

La parte escrita se corrigió bajo el principio que cada ejemplo de estructuras bimembres (según el modelo (X)+(Y)) producido por el estudiante sería objeto de evaluación. Por tanto, para este tipo de ejemplos se otorgó un punto por cada *mensaje* (Y) con la elección modal adecuada a la situación lingüística elaborada por el alumno en su texto.

Posteriormente, la suma de estos ejemplos daba el máximo de puntos del ejercicio. En relación a esa máxima puntuación es que se determinó el porcentaje de ejemplos correctos e incorrectos.

Cronología y número de ejercicios de las pruebas

1. Prueba de diagnóstico de traducción (P.D.1). (Al empezar el módulo 1)

18 oraciones, de las cuales 12 tenían que ir con subjuntivo en la subordinada.

Las 6 restantes eran estructuras en las cuales debe aparecer el indicativo, y fueron utilizadas como elementos distractores.

Puntuación máxima: 12 puntos.

2. Prueba final del módulo 1 (P.C.1.1). (Al finalizar el módulo 1)

38 huecos. Ejemplo:

Mónica Santander: Me parece que 1. _____ (ser, él) un buen candidato, pero no estoy segura que después 2. _____ (ser, él) un buen presidente. No sé. Puede

que Mario 3. _____ (tener) ganas/ha lust/ de hacer muchas cosas, pero no veo que 4. _____ (proponer, él) nada.

La puntuación máxima: 38 puntos.

Traducir 10 oraciones. Ejemplo:

1. Jag antar att de är i klassrummet.
2. Det är uppenbart att Carolina pluggar mycket.
3. Det kan vara så att jag kommer i kväll.
4. Jag vill att Carlos pratar med Hanna.

La puntuación máxima: 10 puntos.

Escribir una redacción:

Escribir una carta a un amigo ofreciéndole consejos y recomendaciones para que mejorara en la escuela, además de contarle las cosas que eran importantes (para él) como trabajar más, estudiar más, descansar más, además de las cosas que consideraba que eran buenas y malas para los estudios. También se les pidió que usaran al menos 6 estructuras de una lista dada: *Es importante; (No) crees...?; Es cierto; (No) pienso; Es posible; Es verdad; Supongo; Me sorprende; (No) te digo; Me imagino; Yo veo; Me parece*. De esta forma nos aseguramos de que los textos producidos pudieran ser utilizados como material de estudio, ya que no queríamos correr el riesgo de obtener una serie de redacciones carentes de ejemplos.

La puntuación máxima: Equivalente a la cantidad de ejemplos producidos, en relación a las estructuras con matrices estudiadas y que pueden regir la aparición modal en la subordinada.

3. Prueba de diagnóstico 2, con ejercicios de traducción y de huecos (P.D.2). (Al empezar el módulo 2)

La P.D.2 constó de dos secciones: 13 ejercicios de huecos y 5 ejercicios de traducción. En este caso sabíamos que los estudiantes eran conscientes de que la prueba trataba sobre subjuntivo, por lo tanto se mezclaron las estructuras de subjuntivo e indicativo al azar para dificultar un posible ejercicio de adivinanzas. Además se les pidió expresamente que intentaran no adivinar la respuesta.

La puntuación máxima: 18 puntos.

4. Prueba final módulo 2 (P.C.2). (Al finalizar el módulo 2)

26 huecos.

La puntuación máxima: 26 puntos.

Traducir 5 oraciones.
La puntuación máxima: 5 puntos.

5. Prueba final módulo 1, a largo plazo (P.C.1.2). (Al finalizar el módulo 2)

25 huecos.
La puntuación máxima: 25 puntos.

Traducir 6 oraciones.
La puntuación máxima: 6 puntos.

Escribir una redacción:

Tu amigo te ha invitado a visitar Madrid. Tienes muchas ganas de ir y decides escribirle un mail antes de ir. Escribe un mail a tu amigo, pídele consejos y recomendaciones para hacer tu maleta con la ropa adecuada. Explícale las actividades que quieres hacer y las que no quieres hacer en Madrid. Explícale que tienes alergias a algunas comidas y por eso es importante pensar en la comida en casa y los posibles restaurantes a visitar. Finalmente explícale que tienes muchas ganas de ir y que le agradeces la invitación. El mail debe ser de un mínimo de 120 palabras y debes escribir por lo menos 9 verbos diferentes.

Se les pidió a los estudiantes que usaran al menos 6 estructuras de una lista dada: *Te agradezco; Es importante; (No) pienso; Es posible/imposible; Supongo; Me imagino; (No) Me parece; Hago; Busco; En cuanto.*

La puntuación máxima: Equivalente a la cantidad de ejemplos producidos, en relación a las estructuras con matrices estudiadas y que pueden regir la aparición modal en la subordinada.

El contenido de la P.C.1.2 es similar al de la P.C.1.1, pero un poco más sucinta, ya que por cuestiones de organización escolar y tiempo se hacía imposible realizar una prueba igual de extensa:

Recuadro (7) Descripción sobre las pruebas realizadas.

Propósitos evaluativos y división de las pruebas			
Prueba	Propósito evaluativo	Sección(es)	Carácter
Diagnóstico 1	Establecer si se registra algún dominio del uso del subjuntivo en subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales	1. Traducción	Sin aviso previo
Final módulo 1	Establecer en qué medida ha habido un desarrollo del dominio del uso del subjuntivo en subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales	1. Huecos 2. Traducción 3. Producción escrita	Con aviso previo
Diagnóstico 2	Establecer si hay algún dominio del	1.Huecos	Sin aviso

	uso del subjuntivo en subordinadas relativas, temporales e introducidas por la conjunción <i>si</i>	2.Traducción	previo
Final módulo 2	Establecer en qué medida ha habido un desarrollo del dominio del uso del subjuntivo en subordinadas relativas, temporales e introducidas por la conjunción <i>si</i>	1. Huecos 2. Traducción	Con aviso previo
Final módulo 1/ a largo plazo	Establecer en qué medida los conocimientos estudiados en el módulo 1 se han arraigado	1. Huecos 2. Traducción 3. Producción escrita	Sin aviso previo

Grabaciones de audio de las clases

Cada profesor dispuso de dispositivos de grabación de audio⁷⁹. En el caso que alguna grabadora de sonido llegara a fallar en el momento de la clase, el profesor debía hacer una síntesis (en audio) a la brevedad, para que los datos estén todavía frescos en la memoria y fuera posible establecer lo acontecido en aquella clase. Las grabaciones nos aportarán datos sobre:

- a. Cómo trabaja el profesor.
- b. Cómo trabajan los estudiantes.
- c. Qué ambiente de trabajo hay en las clases.
- d. Situaciones inesperadas en clases.

⁷⁹ Voice Cam Voice Recorder & HD Camcorder, Aiptek.

9 Realización del estudio de campo

En este apartado se hace una descripción de cómo se realizaron las clases experimentales⁸⁰ a partir de los materiales y las explicaciones presentadas en la primera parte de esta tesis y en el apartado de método de esta segunda parte. De esta forma queremos dar cuenta de los pasos a seguir por el GrE durante las sesiones de trabajo del módulo 1 y 2.

Observaciones generales sobre el desarrollo de las clases

En los grupos estudiados el ambiente de clases fue relativamente tranquilo y propicio para desarrollar estudios de lengua: los estudiantes asistían a clases; se comportaban de forma respetuosa con sus compañeros y con el profesor; la mayoría llevaba sus materiales correspondientes a clases; todos llegaban más o menos a la hora, por lo tanto se podía dar inicio a las clases sin retraso y sin interrupciones. El tiempo que los estudiantes de ambos grupos tenían para trabajar estaba distribuido de forma similar, y los profesores se ocupaban de que se trabajara de forma efectiva. Sin embargo, se evidenciaba que la comprensión de los fenómenos estudiados se iba desarrollando a distinta velocidad, al parecer a raíz de la diferencia del enfoque gramatical utilizado en cada grupo: el GrC debía ocuparse de varias explicaciones distintas para el tratamiento de cada caso estudiado, mientras que el GrE solo se dedicaba a trabajar con los *significados* de los *mensajes*.

A partir de las reglas que se iban estudiando en el GrC los estudiantes iban generando sus propios sistemas e hipótesis sobre cómo funcionaban y se podían aplicar al material con el que trabajaban, poniendo a prueba las explicaciones entregadas e intentando generalizarlas para que les resultaran lingüísticamente rentables, intentaban diferenciar entre los diferentes tipos de verbos, ya fueran volitivos, epistémicos o valorativos, buscaban elementos formales en las oraciones que les diera una pista de cuál era la elección modal más adecuada para cada ejemplo dado. El trabajo era arduo. Se generaban preguntas o comentarios del tipo:

- “Ska det vara konjunktiv här?”/“¿Esta (la oración) va con subjuntivo?”

-“jag antar, är inte säkert, varför ska man inte använda konjunktiv då?”/“supongo no es seguro, ¿por qué no va con subjuntivo?”

80 Cuestiones referentes al ambiente vivido en clases y la asistencia están presentadas en el capítulo 9.

- “Jag förstår inget”/ “No entiendo nada”
- “Jag ger upp!”/“me rindo”

Las reglas (y sus excepciones), al parecer no arrojaban la claridad suficiente sobre el sistema modal que los estudiantes demandaban, o si lo hacían les parecía difícil identificar cada caso y aplicar la regla presentada. Sin embargo, había estudiantes que luchaban y se aprendían las estructuras de memoria para no equivocarse.

En el GrE las preguntas eran de otro tipo:

- “Vad betyder det här verbet?”/“¿Qué significa este verbo?”
- “Det är logiskt, är det en värdering?”/“¿Es lógico, es una valoración?”

Los estudiantes auto gestionaban el modelo de pregunta con el que trabajaban y podían comprobar si habían acertado con la elección modal o no y por qué. Se sentían cómodos y se percibía optimismo en las clases.

Puntualidad y asistencia a clase durante el estudio

A modo general, la totalidad de los estudiantes de los grupos (GrE y GrC) llegaron a clase a la hora. Las inasistencias sistemáticas por parte de 6 estudiantes del GrE y 11 del GrC conllevaron a que fueran apartados del estudio. Por lo demás, a lo largo de la realización de las clases en ambos grupos, el resto de los estudiantes vino a clases más de un 80% del tiempo y el trabajo pudo realizarse sin mayores alteraciones. Así también fue en la realización de la P.C.1.1.

Durante el módulo 2 la asistencia a clases no cambió mucho, sin embargo en la última clase (el día de la prueba final (P.C.2 + P.C.1.2) faltaron estudiantes a clase de ambos grupos: el GrE se vio reducido a 31 informantes y el GrC a 36 (a raíz de una actividad extraescolar no obligatoria).

Realización de las tareas y comportamiento en clases durante el estudio

A modo general, ambos grupos realizaron sus tareas de forma satisfactoria, con algunas excepciones, sin embargo, podemos dar por hecha la mayor parte del trabajo, tanto durante las clases como las tareas para la casa, que eran corregidas por los profesores durante el inicio de cada clase (en ambos grupos), con la finalidad de que el estudiante recibiera retroalimentación sobre el trabajo realizado en casa.

Los alumnos trabajaron adecuadamente, a pesar de que en algunas oportunidades, como lo hemos registrado en los apuntes de observaciones y en las grabaciones de las clases, algunos grupúsculos de alumnos de distraían, ya sea con el ordenador, el móvil o con alguna otra cosas. Con esto queremos dar constancia, de que a pesar de que los estudiantes se comportaron adecuadamente, también había momentos en los cuales la

clase no era del todo efectiva. El comportamiento de los grupos fue similar, con un ambiente de trabajo ameno y apto para la realización de estudios teóricos. Un ambiente de respeto, amabilidad y de concentración en el trabajo, predominó durante el desarrollo del estudio de campo en los grupos participantes.

En resumen podemos dar cuenta de que el estudio se realizó de la forma esperada bajo condiciones favorables.

9.1 Descripciones de las clases

Clases experimentales módulo 1: clase 1

Realización de la P.D.1: Después de realizada la prueba de diagnóstico se procedió a dar inicio a la clase.

Introducir el término *modo*

Se introdujo la palabra *modus* (modo) escribiéndola en la pizarra y realizando preguntas sobre si la habían visto o escuchado anteriormente. Se pretendía centrar al estudiante en el tema objeto de estudio para que comprendiera que la instrucción que iba a recibir era de importancia para su desarrollo lingüístico.

Se explicó que un *modo* trata de *cómo* un hablante quiere expresar un *mensaje*, y que ellos ya saben un modo español que se llama *indicativo*.

Ejemplos: Vill du säga: *jag skriver*, då säger du: Escribo, i indikativ
Vill du säga: *jag jobbar*, då säger du: Trabajo, i indikativ

Se explicó con ejemplos, que el español, al igual que el sueco, tiene tres modos⁸¹ (indicativo, subjuntivo e imperativo) y se presentó la *figura 5* para ilustrar el sistema modal:

Figura (5)



81 Fält (2000)

Introducir el uso

Se entregó una visión general del sistema modal y por ende se contrastaron los usos de los modos:

¿Cuándo se usa el indicativo?: El indicativo se usa cuando el *mensaje* y el significado del verbo en cuestión corresponden a la acción/estado/proceso que se quiere describir.

Ejemplos: Han pratar/(Él) habla; De arbetar/Trabajan; Jag tittar/Miro/Veo

Una vez presentado el *indicativo*, se mencionó de manera sucinta lo que es el modo imperativo volviendo a la *figura 5* y mostrando a los estudiantes que los modos actúan cada uno sobre un área de uso y que todos son igualmente importantes para comprender cómo funciona la lengua española.

Introducir el subjuntivo

Se introdujo el *subjuntivo* preguntando sobre su importancia y explicando que hay áreas de la lengua las cuales no son abarcables ni por el *indicativo* ni por el *imperativo*. Con esto se quiso establecer que existe “un vacío” en la lengua que solo puede ser cubierto por el subjuntivo.

Las formas

El siguiente paso fue presentar las formas, explicando que después de haberlas estudiado inmediatamente se trabajaría con su significado.

Después de presentar las formas regulares se presentaron los irregulares más frecuentes (*decir, ir, pedir, poder, poner, querer, saber, ser, sentir, tener, venir*).

Refuerzo sobre el modo indicativo para el aprendizaje del subjuntivo

A continuación se presentaron una serie de ejercicios, que sobre todo apuntaban al aprendizaje de la forma verbal en subjuntivo. Se trabajó con ejercicios de tipo *tradicional* con el propósito de desarrollar el reconocimiento de las formas subjuntivas en comparación con las del modo indicativo.

Ejemplos de ejercicios utilizados en esta etapa:

Ejercicio 1 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Subraya las formas que corresponden al presente del subjuntivo. (Modelo sacado de Hernández Mercedes, 2006:10)



Ejercicio 9 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Escribe los verbos en indicativo y en subjuntivo respectivamente.

Modelo: Yo escribo una carta. Ángela quiere que yo escriba una carta.

Digo en INDICATIVO

Digo en SUBJUNTIVO

Yo _____ (trabajar) mucho.
 Tú _____ (escribir) poco.
 Él _____ (beber) mucho.
 Nosotros _____ (hablar) mucho.
 Vosotros os _____ (ir) pronto.
 Ellos _____ (comprar) pan.

María quiere que yo _____ mucho.
 Ella espera que yo _____ más.
 No creo que él _____ mucho.
 No creen que _____ mucho.
 Espero que os _____ pronto.
 Quizás ellos _____ pan.

Los ejercicios del 1 – 9 (del mismo tipo que los mostrados en lo ejemplos) fueron utilizados también en el GrC, pero sin la columna para practicar el indicativo (ej. 9).

Clase 2

Después de haber introducido, practicado y corregido las formas comenzó el trabajo con en el *significado* de los modos, tanto del *indicativo* como del *subjuntivo*.

En esta clase se explicó que el sueco tiene una forma distinta de funcionar pero que independientemente de la lengua, el cerebro funciona de la misma forma: “*Todos generamos conceptos basados en símbolos o imágenes que luego expresamos a través del lenguaje*”, ya sea en sueco, inglés o español (por ejemplo) y por ende todos sabemos lo que significa un *mensaje* cuando se expresa con *indicativo* y/o con *subjuntivo*. Se hicieron preguntas relevantes a los estudiantes sobre el significado de lo que dicen:

1. ¿Cuál es la diferencia entre *indicativo* y *subjuntivo*?
2. ¿Se dice lo mismo en *indicativo* que en *subjuntivo*?

Se mostró el siguiente ejemplo:

1. Jag *vill* att han **kommer**/querer yo/venir él

Se les preguntó a los estudiantes si podían identificar los verbos (diciéndoles que corresponden a dos *mensajes* distintos de la oración):

Vill/kommer

Después de que los estudiantes identificaron los verbos se les preguntó: ¿cuáles son los *mensajes* emitidos?

Cuando digo ”Jag *vill* att han *kommer*”:

- | | |
|----------------------------------|---------------|
| 1. ¿digo que <i>quiero</i> algo? | Respuesta: SÍ |
| 2. ¿digo que <i>él viene</i> ? | Respuesta: NO |

En 1 *vill* (en sueco en *indicativo*) describe aquello que yo efectivamente quiero decir, por esta razón se usa el *indicativo* en español: *quiero*

Pero...

...cuando digo *att han kommer*⁸², no quiero decir que *él*, efectivamente *viene*, es decir, el significado de ese verbo no describe el *mensaje* que quiero emitir. En español eso no se puede expresar en *indicativo*, por lo tanto, la única opción restante es usar el *subjuntivo*: *él venga*

Se presentó otro ejemplo de similar carácter que los estudiantes comprendieron.

Introducción de la pregunta del Modelo Didáctico del Subjuntivo I con ejemplos

Al introducir la pregunta con la que se trabajaría durante el resto de las clases se presentaron cuatro ejemplos que claramente mostraban la eficacia del sistema:

1. Jag hoppas att Markus **pluggar**./Yo esperar/Markus estudiar

82 Presente de indicativo

Cuando yo digo que *Jag hoppas att Markus pluggar*, digo entonces que yo *creo/sé/afirmo/explico* que *Markus pluggar*? Respuesta: No. Entonces *studiar* tiene que estar en subjuntivo: *estudie*.

2. Jag tror inte att Markus *pluggar*./Yo creer no/Markus estudiar

Cuando yo digo que *Jag tror inte att Markus pluggar*, digo entonces que yo *creo/sé/afirmo/explico* que *Markus pluggar*? Respuesta: No. Entonces *studiar* tiene que estar en subjuntivo: *estudie*.

3. Jag vill att Markus *pluggar*./Yo querer/Markus estudiar

Cuando yo digo que *Jag vill att Markus pluggar*, digo entonces que yo *creo/sé/afirmo/explico* que *Markus pluggar*? Respuesta: No. Entonces *studiar* tiene que estar en subjuntivo: *estudie*.

4. Det viktigt att Markus *pluggar*./Ser importante/Markus estudiar

Cuando yo digo que *Det är viktigt att Markus pluggar*, digo entonces que yo *creo/sé/afirmo/explico* que *Markus pluggar*? Respuesta: No. Entonces *studiar* tiene que estar en subjuntivo: *estudie*.

Los estudiantes comprendieron aquello que se quería presentar sobre lo que el hablante dice y lo que no dice en un *mensaje*. Alguno preguntó sobre el verbo “explicar”. Se le contestó que *explicar* significa en la pregunta: “dar a conocer una información”. La explicación fue aceptada.

Introducción de los ejercicios de reflexión en L1

A continuación se dio paso a la ejercitación sobre cómo reconocer un *mensaje* que tiene que expresarse con subjuntivo. Ejemplos de los ejercicios 11 – 16 realizados por el GrE:

Ejercicio 11 / Módulo 1 sobre el subjuntivo		
¿Qué decimos?		
När jag säger att ...	Säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att Maria är min vän ?	
	Nej = Konjunktiv	Ja = Indikativ
Jag vill att Maria blir min vän		
Det är sant att Maria är min vän		
Jag antar att Maria är min vän		
När jag säger att ...	Säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att Maria är min vän ?	
	Nej = Konjunktiv	Ja = Indikativ

Jag vet att Maria är min vän		
Jag tror att Maria är min vän		
Jag tror inte att Maria är min vän		

När jag säger att ...	Säger jag då att jag tror/vet/påstår/förklarar att Maria är min vän ?	
	Nej = Konjunktiv	Ja = Indikativ
Det är möjligt att Maria är min vän		
Jag påstår att Maria är min vän		
Jag påstår inte att Maria är min vän		

Ejercicio 13 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

¿Qué decimos?

När jag säger att ...	Säger jag då att jag tror/vet/påstår/ förklarar , att Anna tycker om presenten ?	
	Nej = Konjunktiv	Ja = Indikativ
Det är viktigt Anna tycker om presenten		
Jag är rädd att Anna tycker om presenten		
Jag beklagar att Anna tycker om presenten		

När jag säger att ...	Säger jag då att jag tror/vet/påstår/ förklarar , att Anna tycker om presenten ?	
	Nej = Konjunktiv	Ja = Indikativ
Det är självklart att Anna tycker om presenten		
Jag är glad över att Anna tycker om presenten		
Det gläder mig att Anna tycker om presenten		

Con los ejemplos se consiguió que los estudiantes aprendieran a reconocer, en su propia lengua, qué *mensajes* se corresponden con el indicativo y cuándo es adecuado usar el subjuntivo. Los estudiantes auto gestionaban prácticamente todo el proceso ya que haciendo la pregunta presentada en los ejercicios iban respondiendo a sus propias dudas.

Fue entonces cuando se puso a prueba todo el aparato diseñado para este estudio presentado en los capítulos 6 y 7, sobre qué es un *mensaje*, cómo está constituida la pregunta y cómo utilizarla, sin que fuera necesaria una discusión sobre metalengua ni tampoco sobre los significados de los *mensajes*, ya que los estudiantes ya poseían la capacidad de identificar diferentes significados basados en la pregunta con la que estaban trabajando.

El trabajo se concentró en responder a las dudas sobre cómo tratar la pregunta del modo adecuado, en cuanto a su orden consecutivo y cuando detenerse si la respuesta era NO a alguno de los verbos (creer, saber, sostener y explicar).

La parte con más dificultad

Una de las pocas complicaciones que surgieron durante el desarrollo de las actividades con los ejercicios de reflexión está relacionada con las oraciones de modalidad valorativa. Con expresiones que para algunos de los estudiantes era difícil establecer si (X) si trataba de una *valoración*.

Al estudiante se le explicó que las valoraciones suelen ser expresiones que a menudo están en conexión con algún tipo de sentimiento, que son subjetivas y que están relacionadas con el yo. También pueden ser un juicio realizado por algún individuo.

Lo más eficaz fue entregar una serie de ejemplos del tipo: *es importante que; temo que; está bien/mal que; me alegro que; me gusta que; no me gusta que; es una pena que; etcétera*, con la finalidad de que asumieran cognitivamente qué tipos de estructuras equivalen a una valoración. Superada esta cuestión el trabajo pudo seguir sin problemas.

Clase 3

Después de corregir los deberes, se presentó el *Modelo Didáctico del Subjuntivo 1* y se les entregó una copia plastificada en colores. Se explicó qué es una *sección introductoria* y se les entregó ejercicios de traducción (tanto del sueco al español como del español al sueco) para que trabajaran. Ejemplos:

Ejercicio 22 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Översätt till svenska och förklara varför du använder konjunktiv i de spanska satserna.

Le hemos dicho (a ella) que venga. _____

Es necesario que hables con ella. _____

Es importante que comas. _____

Me ha dicho que te llame. _____

Siento que no puedas venir. _____

Ejercicio 24 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Traduce y explica

Traduce usando el indicativo o el subjuntivo y explica por qué has usado uno u otro.
Trabaja con diccionario si necesitas saber el significado de alguna palabra.

Jag tror inte att det regnar i kväll. _____
Jag vill att vi pratar med henne. _____
Jag önskar att du betalar denna gång. _____
Det är synd att du inte kommer imorgon. _____
Jag hoppas att det går bra för dig. _____
Jag är inte säker på att han bor där. _____

A los estudiantes se les observaba muy concentrados y muy interesados en trabajar, tanto con el modelo didáctico como con el vocabulario. Comprendieron que si no sabían vocabulario, tampoco estarían en condiciones de establecer qué modo era el más adecuado para cada caso.

Las preguntas que realizaron los estudiantes durante la clase se relacionaron casi todas con cuestiones sobre vocabulario.

Clase 4, 5, 6, 7

En las clases siguientes se llevó a cabo un intenso trabajo. Los ejercicios parecían ser significativos e interesantes para los estudiantes: discutían entre ellos, ponían a prueba el modelo y seguían su trabajo con los ejercicios de traducción, interacción, producción escrita, producción de diálogos y de huecos.

Ejemplos de ejercicios de huecos utilizados tanto por GrE como por el GrC:

Ejercicio 25 /¿Subjuntivo o indicativo?! Módulo 1 sobre el subjuntivo ¿Subjuntivo o indicativo?

Mis padres no quieren que yo _____ (ir) a la playa.
Creo que _____ (querer, yo) ir a la playa.
Sé que _____ (estar, tú) mal de la barriga.
Yo espero graduarme (ta examen) cuando _____ (terminar) este semestre.
Este año _____ (terminar, yo) mis estudios.

Ejercicio 29 /¿Indicativo o subjuntivo? / Módulo 1 sobre el subjuntivo ¿Indicativo o subjuntivo?

Rellena las oraciones y elige entre indicativo y subjuntivo.

¿Dónde _____ (estar) la tienda? No sé, quizás _____ (estar) cerca.
Creo que _____ (venir, ellos) esta tarde.
¿ _____ (estar) abierta la farmacia hoy? Puede que sí, pero no _____ (estar) seguro.

Pienso que _____ (ser) necesario estudiar más.
 ¿Cuándo se van de viaje? Creo que nos _____ (ir) la próxima semana.

Ejercicio 31 / Recomendaciones y consejos 1 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Recomendaciones y consejos 1

Forma de trabajo	En parejas.
Tiempo de preparación	15 minutos.
Tiempo de ejecución	4 minutos.
Situación	Visita al médico.
Roles	Un médico y un paciente.
Objetivo gramatical	Uso del subjuntivo.
Objetivo comunicativo	Dar recomendaciones. Comunicar sensaciones y el estado de salud.

Instrucciones: Te sientes un poco mal de salud y vas al médico. Le dices al doctor que estás enfermo, pero no sabes qué es exactamente lo que tienes. El doctor te hace preguntas para saber exactamente qué te pasa. Después de unas preguntas el doctor hace un rápido diagnóstico y te da recomendaciones para que puedas sentirte mejor.

Doctor:	Paciente:
¿Te duele ...?	¿Cree usted que...?
¿Qué has comido ...?	No creo que...
	No recuerdo pero creo que...
Te recomiendo que...	No me gusta que...
Te aconsejo que...	Es probable que ...

Ejercicio 34 / Escribe una carta a un amigo 1 / Módulo 1 sobre el subjuntivo

Escribe una carta a un amigo 1

Un buen amigo tuyo quiere venir de intercambio a estudiar a Suecia. Él quiere saber cómo funcionan las cosas aquí y te pide consejo. Quiere saber cómo es el clima, cómo es la gente, cómo es el transporte público, cómo son los precios etc. ¿Qué le recomiendas a tu amigo? Escribe un mail de 150 a 200 palabras usando el subjuntivo.

Utiliza expresiones que necesiten subjuntivo como por ejemplo:

Te recomiendo que...	Te aconsejo que...	No creo que... Ojalá...
Es necesario que...	Probablemente....	Es posible que... Quizás...
Es importante que...	¿No crees que...?	Puede que...
¿No piensas que...?	¿Quieres que...?	¿Es posible que...?

¡Hola Sebastián! ¿Cómo estás? He recibido tu carta y ahora te voy a contar un poco de cómo son las cosas aquí y te daré muchas recomendaciones y consejos.

En la última clase antes de la prueba se realizó un resumen de todo el contenido del módulo.

Clase 8

Realización de la P.C.1.1⁸³.

Forma de trabajo en el aula durante las clases experimentales

Esta tabla presenta aspectos presentados en la fundamentación teórica para el desarrollo de unidades didácticas:

Recuadro (8).

GrE	
1. Presentando la lengua como sistema.	SÍ
2. Información suficiente y relevante.	SÍ
3. Muestras de lengua comprensibles.	SÍ
4. Atención a las diferencias interlingüales.	SÍ
5. El aprendizaje fue significativo	SÍ
6. Autonomía de aprendizaje.	SÍ
7. Desarrollo del aprendizaje inductivo.	SÍ

Se presenta un comentario sobre estas tablas en la discusión.

Descripción clases experimentales módulo 2: clase 1

Realización de la P.D.2.

Después de la prueba se procedió a dar inicio a la clase y se presentó el contenido del módulo 2 explicando el valor identificativo del *indicativo* frente al *no-identificativo* del *subjuntivo*. Ejemplos en la pizarra:

Ejemplo:

1. Jag ska gå till den skoaffären bredvid Konsum där de *säljer* billiga skor.

Vamos a la zapatería, al lado de Konsum donde –vender– zapatos baratos.

2. Jag ska gå till en skoaffär (vilken som helst) där de *säljer* billiga skor.

Vamos a una zapatería (cualquiera) donde –vender– zapatos baratos.

En 1: ¿Me refiero a un sujeto específico (no a una característica identificada)?

Respuesta: SÍ. Se trata efectivamente de una tienda específica. Por lo tanto se usa el indicativo.

En 2: ¿Me refiero a un sujeto específico (no a una característica identificada)?

Respuesta: NO. Se trata de una tienda cualquiera. Por lo tanto se usa el subjuntivo.

83 La descripción de la prueba P.C.1.1 se encuentra en el apartado 10.5 sobre las pruebas.

Se mostraron un par de ejemplos más, antes de presentar el *Modelo Didáctico del Subjuntivo 2* y seguir el trabajo.

Ejemplo:

3. A – Vet du någon som kan hjälpa mig med det här?

¿Sabes quién – poder – ayudarme con esto?

4. B – Ja, jag känner någon som kan hjälpa dig.

Sí, yo conozco a alguien que te – poder –ayudar.

En 3: ¿Me refiero a un sujeto específico? Respuesta: NO.

El hablante pide ayuda de cualquier persona. Por lo tanto se usa el subjuntivo.

En 4: ¿Me refiero a un sujeto específico?

Respuesta: SÍ. El interlocutor se refiere a una persona específica por lo tanto se usa el indicativo.

Ejemplo 5:

A – Det är en sak jag vill säga till dig. Hay una cosa que quiero decirte.

B – Just nu har jag inte tid, men vi kan prata när jag kommer hem. Ahora no tengo tiempo, pero podemos hablar cuando – llegar yo – a casa.

En 5: ¿Me refiero a un sujeto (hora) específico?

Respuesta: NO. El hablante no dice específicamente en qué momento llegará a casa. Por lo tanto se usa el subjuntivo.

Se les entregó el *Modelo Didáctico del Subjuntivo 2* a los estudiantes, plastificado y en colores. Inmediatamente después se dio comienzo al trabajo con los ejercicios de reflexión en L1. Estos ejercicios eran del mismo tipo de los que se utilizaron en el módulo 1 pero con la nueva pregunta de trabajo.

Después de finalizar el trabajo con los ejercicios de reflexión se pasó a la ejercitación con ejercicios de huecos y traducción.

Clase 2

En esta clase se corrigió la tarea para la casa y se siguió practicando con los ejercicios y el *Modelo Didáctico del Subjuntivo 2*. Los estudiantes trabajaron sin dificultad y al

parecer comprendían la idea central, de la misma forma que lo habían hecho en el módulo 1.

Clase 3: Realización de la P.C.2 + P.C.1.2 (sin previo aviso).

Forma de trabajo en el aula durante las clases experimentales

Esta tabla presenta aspectos presentados en la fundamentación teórica para el desarrollo de unidades didácticas:

Recuadro (9).

GrE	
1. Presentando la lengua como sistema	SÍ
2. Información suficiente y relevante	SÍ
3. Muestras de lengua comprensibles	SÍ
4. Atención a las diferencias interlingüales	SÍ
5. El aprendizaje fue significativo	SÍ
6. Autonomía de aprendizaje	SÍ
7. Desarrollo del aprendizaje inductivo.	SÍ

Se presenta un comentario sobre estas tablas en la discusión.

Descripción clases grupo de control módulo 1

El GrC trabajó durante la misma cantidad de horas que el GrE y con los mismos ejercicios que el grupo experimental, con excepción de los ejercicios de reflexión.

En cuanto al modelo de trabajo de los profesores podemos describirlo como una mezcla de enfoques de carácter estructuralista y comunicativo, centrando la atención en la sintaxis.

Clase 1- 8: Realización de la P.D.1.

Inmediatamente después de la prueba de diagnóstico, comenzó la clase con una introducción sobre los valores del modo subjuntivo según lo presentamos:

Recuadro (10)

Instrucción sobre el subjuntivo en el GrC/Módulo 1
Se usa el subjuntivo después de oraciones principales con verbos de:
Influencia, deseo, prohibición exigencia, necesidad: Quiero que + subjuntivo; Necesito que + subjuntivo; Deseo que + subjuntivo; Digo que + subjuntivo, etcétera. Verbos como: querer, desear, preferir, proponer, aconsejar, recomendar, aconsejar, evitar, exigir, etc.

Duda, posibilidad o reniego: No creo que + subjuntivo; Dudo que + subjuntivo; No dudo que + subjuntivo; No pienso que + subjuntivo; No opino que + subjuntivo; Puede que + subjuntivo; etcétera.
Pero: Creo que + indicativo; Pienso que + indicativo; Opino que + indicativo; Supongo que + indicativo; digo que + indicativo
Sentimientos y valoraciones: (No) Me alegro /de/ que + subjuntivo; Me da pena que + subjuntivo; (No) Me gusta que + subjuntivo; (No) Me importa que + subjuntivo; etcétera.
Además después de oraciones impersonales del tipo:
(No) Es necesario que + subjuntivo; Es una pena que + subjuntivo; No es evidente que + subjuntivo; Es mejor que + subjuntivo; Es importante que + subjuntivo; Es normal que + subjuntivo; (No) Es normal que + subjuntivo; No es verdad que + subjuntivo; Es absurdo que + subjuntivo; Es raro que + subjuntivo; etcétera.
Pero: Es evidente que + indicativo; Es verdad que + indicativo; Es evidente que + indicativo

A continuación, y en la misma clase se introdujo la conjugación de los verbos regulares en subjuntivo utilizando los mismos ejercicios que el GrE.

Después de haber finalizado los ejercicios para aprender y practicar las formas, comenzó el trabajo para aprender a identificar distintos tipos de verbos; marcadores formales; aprendizaje de lo que es una oración principal; una subordinada; se agregaron listas de verbos que rigen la elección modal.

Durante las clases 1 – 7 los estudiantes trabajaron con todos los ejercicios entregados, tanto en clase como en casa, basándose en el contenido presentado en el recuadro 10.

Durante la última clase se realizó la P.C.1.1.

Forma de trabajo en el aula durante las clases del grupo de control

Esta tabla presenta aspectos presentados en la fundamentación teórica para el desarrollo de unidades didácticas:

Recuadro (11)

GrC	
1. Presentando la lengua como sistema	SÍ
2. Información suficiente y relevante	En parte
3. Muestras de lengua comprensibles	SÍ
4. Atención a las diferencias interlingüales	SÍ
5. El aprendizaje fue significativo	En parte
6. Autonomía de aprendizaje	NO
7. Desarrollo del aprendizaje inductivo	NO

Se presenta un comentario sobre estas tablas en la discusión.

Descripción clases grupo de control módulo 2

De la misma forma que el GrC trabajó durante la realización del módulo 1, trabajó con el módulo 2. Los contenidos estudiados durante las 4 horas destinadas a este módulo se hicieron a partir de las explicaciones que presentamos en el recuadro:

Recuadro (12)

Cuadro 2 sobre el subjuntivo en el GrC/Módulo 2
Se usa el subjuntivo en subordinadas de relativo:
La oración expresa una intención, necesidad o exigencia. El antecedente es una persona o una cosa (cualquiera), que tendrá alguna característica específica o será de algún modo específico.
El antecedente es del tipo: el que, y la oración principal está en futuro.
El antecedente está negado.
La oración es una interrogación y el antecedente indefinido.
El indicativo se utilizará si el antecedente es específico.
El subjuntivo siempre se usa después de: antes/de/que, para que, sin que, en caso de que, con tal de que, a condición de que, a no ser que, como si.
El subjuntivo se usa después de cuando, en cuanto, una vez que, hasta que, mientras. La perspectiva de futuro puede partir de un punto en el tiempo pasado, cuestión común en el estilo indirecto.

El GrC utilizó los mismos ejercicios que el GrE y realizó la P.C.2 + P.C.1.2 durante la última clase.

Forma de trabajo en el aula durante las clases del grupo de control

Esta tabla presenta aspectos presentados en la fundamentación teórica para el desarrollo de unidades didácticas:

Recuadro (13)

GrC	
1. Presentando la lengua como sistema	SÍ
2. Información suficiente y relevante	En parte
3. Muestras de lengua comprensibles	SÍ
4. Atención a las diferencias interlingüales	SÍ
5. El aprendizaje fue significativo	En parte
6. Autonomía de aprendizaje	NO
7. Desarrollo del aprendizaje inductivo	NO

Se presenta un comentario sobre estas tablas en la discusión.

10 Presentación de los resultados

En este apartado se presentan los resultados mediante tablas. Para la recogida de datos utilizamos el siguiente material:

1. P.D.1: Prueba de diagnóstico sobre el modo subjuntivo en estructura de modalidad volitiva, epistémica y valorativa.
2. P.C.1.1: Prueba de control sobre el módulo 1.
3. P.C.2: Prueba de diagnóstico sobre las relativas, temporales y las estructuras introducidas por el operador SÍ, en presente.
4. P.C.2: Prueba de control sobre el módulo 2.
5. P.C.1.2: Prueba de control (sin aviso) sobre el módulo 1, después de finalizado el módulo 2.

Los datos recogidos constituirán la base de la discusión y las conclusiones de nuestro trabajo que se presentan en el capítulo 13 y 14.

Resultados P.D.1: Los datos obtenidos en la prueba P.D.1 indican que los informantes, tanto del GrE como del GrC registraron un nivel de uso normativo inferior al 3%. Con estos resultados consideramos que en ambos grupos los estudiantes prácticamente no tenían conocimientos sobre el uso y formas del subjuntivo antes de la realización del estudio:

Tabla (1)

P.D.1		
Nro. de informantes en cada grupo		Nro. aciertos (máx. 12)
GrE: 32	Promedio	0,406
	Mediana	0
	Porcentaje (%)	3%
GrC: 44	Promedio	0,113
	Mediana	0
	Porcentaje (%)	1%

Resultados P.C.1.1: La finalidad de esta prueba es controlar en qué medida los estudiantes han aprendido y desarrollado una capacidad de manejo del sistema modal en base a los contenidos estudiados (estructuras de modalidades volitivas, epistémicas y valorativas con la conjunción introductoria *att* (que) para la subordinada:

Tabla (2)

P.C.1.1					
Nro. de informantes en cada grupo		Ej. huecos (máx. 38)		Ej. traducción (máx. 10)	
		Corrección Permisiva	Corrección Estricta	Corrección Permisiva	Corrección Estricta
GrE: 32	Promedio	33,625	32,875	8,125	8
	Mediana	34	33	9	9
	Porcentaje (%)	88,48%	86,51%	81%	80%
GrC: 44	Promedio	25,8636	24,159	6,159	6
	Mediana	26	24	6	6
	Porcentaje (%)	68,06%	63,57%	62%	60%
	Diferencia (%)	20,42%	23%	19%	20%

Los resultados muestran que ambos grupos registran un mayor grado de dominio del sistema modal. A partir de la P.D.1 y hasta la P.C.1.1. Lo que también muestran nuestros resultados, es una clara diferencia entre ambos grupos en favor del GrE.

Resultados P.C.1.2: La segunda prueba de control sobre los contenidos del módulo 1 fue realizada al final del módulo 2 (tres meses después de la P.C.1.1) y sin previo aviso. Se hizo de esta forma con la finalidad de ver en qué medida quedaban rastros de los contenidos estudiados en el módulo 1:

Tabla (3)

P.C.1.2					
Nro. de Informantes de Cada grupo		Ej. huecos (máx. 26)		Ej. traducción (máx. 6)	
		Corrección Permisiva	Corrección Estricta	Corrección Permisiva	Corrección Estricta
GrE: 31	Promedio	20,5806	20,0322	5	4,9354
	Mediana	20	20	5	5
	Porcentaje (%)	79,15%	77,04%	83,33%	82,25%
GrC: 36	Promedio	13,4166	12,2222	2,3611	2,2777
	Mediana	14	12	2,5	2,5
	Porcentaje (%)	51,60%	47,00%	39,35%	37,96%
	Diferencia (%)	27,55%	30,04%	43,98%	44%

Por una parte observamos que en ambas correcciones realizadas hay una diferencia (en la P.C.1.2) del uso normativo modal. En la *Corrección Permisiva* de 27.55%, diferencia que consideramos evidente y categórica.

Es de destacar la diferencia establecida en la *Corrección Estricta* ya que podemos observar que se incrementa. Es decir, la diferencia ya no solo es evidente en cuanto a

la elección modal (*Corrección Permisiva*), sino que además hay una diferencia en cuanto al manejo de las formas. El grado de desfase en entre forma y elección modal del GrC casi duplica al del GrE.

El GrE mantiene un resultado cercano al 80% de aciertos en esta parte de la prueba, bajando el nivel de acierto en un 9% si se compara con el resultado obtenido en la P.C.1.1, cifra que consideramos moderada comparada con el 16,56% de descenso del GrC. En cuanto al desfase entre forma y elección modal podemos apreciar que se mantienen los niveles desde la P.C1.1.

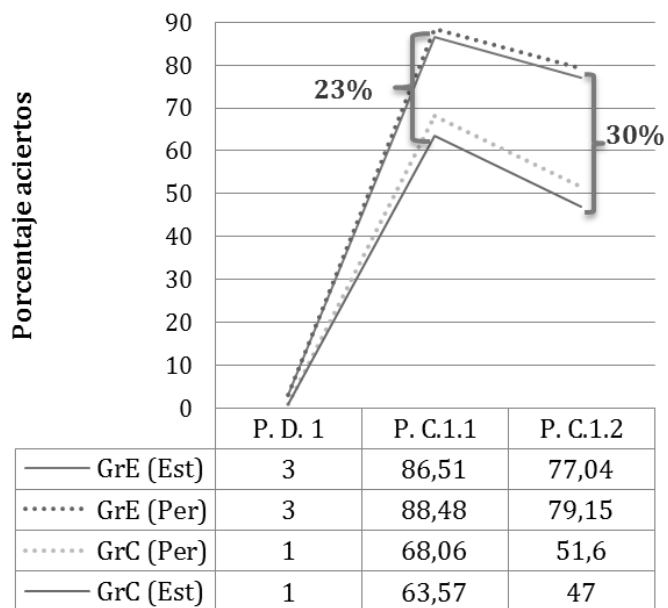
En la parte de traducción podemos observar que el GrE mejora en un 2% en la P.C.1.2 en comparación con la P.C.1.1. Estos resultados fueron inesperados, pero dejan constancia de que a pesar del lapso de tiempo entre la P.C.1.1 y la P.C.1.2 sigue desarrollándose la IL del GrE de forma positiva (en esta parte). El desfase entre forma y elección modal se mantiene y está en niveles inferiores al del GrC.

Somos conscientes de que esta parte de la prueba no es voluminosa, sin embargo, pensamos que es importante dar cuenta de la tendencia que los resultados muestran, ya que va en la misma dirección que en otras partes de las evaluaciones realizadas.

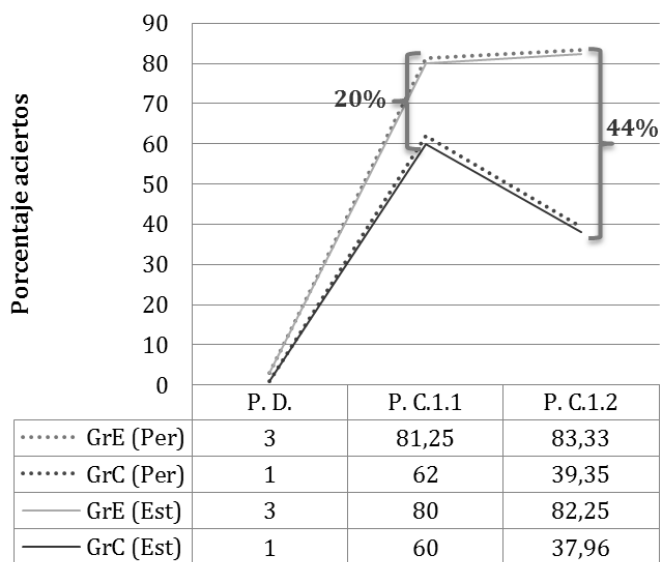
Diagramas 1 y 2: Como se puede observar en los diagramas 1 y 2 ambos grupos registran un mayor grado de dominio a partir de la P.D.1 y hasta la P.C.1.1. Este era un resultado esperable, ya que ambos grupos acababan de terminar el estudio de los contenidos gramaticales de manera explícita, con exclusiva atención a los casos controlados en la P.C.1.1. Sin embargo, queda claramente ilustrado en los diagramas la caída más dramática del GrC al realizarse la P.C.1.2.

Las líneas continuas indican la *Corrección Estricta* y las discontinuas la *Corrección Permisiva*:

**Diagrama 1
Huecos**



**Diagrama 2
Traducción**



Resultados en la producción de textos en la P.C.1.1 y P.C.1.2:

Tabla (4)

P.C.1.1/Producción escrita/Corrección Permisiva				P.C.1.2/Producción escrita Corrección Permisiva		
Nro. de inf. por grupo		Ejemplos producidos	Uso normativo	Ejemplos producidos	Uso normativo	Nro. de inf. por grupo
GrE: 32	Promedio	17,3437	14,75	12,6129	9,7741	GrE: 31
	Mediana	17	15	12	10	
	Porcentaje (%)		85,06%		77,49%	
GrC: 44	Promedio	14,1162	8,1162	8,0645	3,7419	GrC: *31
	Mediana	14	8	9	3	
	Porcentaje (%)	-	57,49%	-	46,39%	
	Diferencia (%)	18,61%	27,57%	36,07%	31,1%	

*Cinco de los estudiantes del GrC (como lo hemos mencionado en 11.1) han sido apartados de la presentación de datos de la parte escrita por no haber producido ejemplos. Comentamos este dato en el Diagrama 4.

Tabla (5)

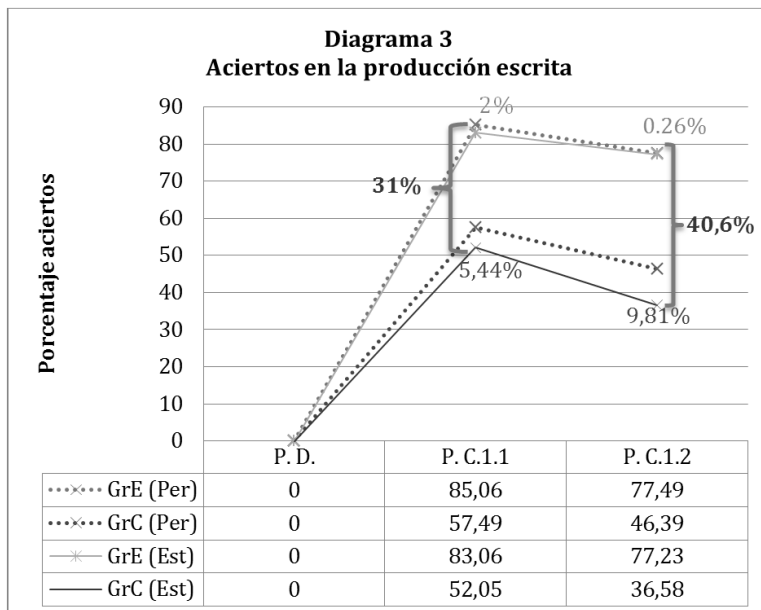
P.C.1.1/Producción escrita/Corrección Estricta				P.C.1.2/Producción escrita Corrección Estricta		
Nro. de inf. por grupo		Ejemplos producidos	Uso normativo	Ejemplos producidos	Uso normativo	Nro. de inf. por grupo
GrE: 32	Promedio	17,3437	14,4062	12,6129	9,7419	GrE: 31
	Mediana	17	14	12	10	
	Porcentaje (%)	-	83,06%	-	77,23%	
GrC: 44	Promedio	14,1162	7,3488	8,0645	2,95	GrC: *31
	Mediana	14	7	9	2	
	Porcentaje (%)	-	52,05%	-	36,58%	
	Diferencia (%)	18,61%	31,01%	36,07%	40,65%	

*Cinco de los estudiantes del GrC (como lo hemos mencionado en 11.1) han sido apartados de la presentación de datos de la parte escrita por no haber producido ejemplos. Comentamos este dato en el Diagrama 4.

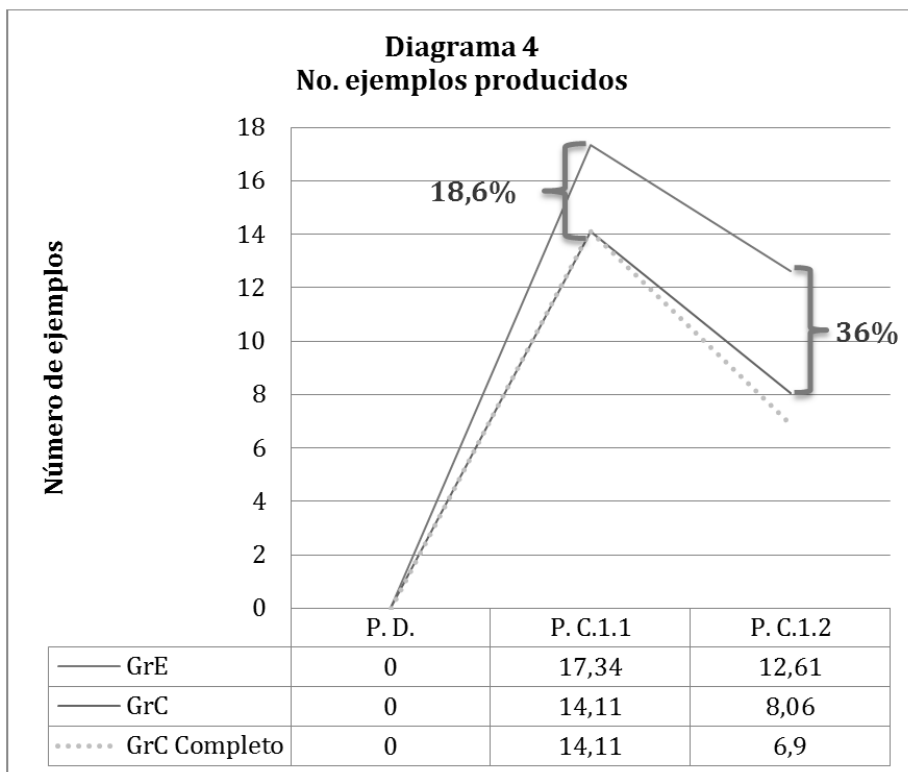
En las tablas 4 y 5 se presentan resultados que evidencian tres fenómenos, una es la diferencia entre la cantidad de ejemplos producidos por los grupos en las pruebas por separado, otra la diferencia entre la cantidad de ejemplos producidos por parte de los dos grupos entre la P.C.1.1 y la P.C.1.2 y finalmente la diferencia entre el uso normativo modal que los grupos presentan en relación al número de ejemplos producidos:

Los resultados muestran que los alumnos del GrE producen mayor cantidad de ejemplos en ambas pruebas (cerca del 20% más en la P.C.1.1 y sobre el 35% más en la P.C.1.2.). Notable es que a pesar de que el GrE produce más ejemplos, se equivoca sustancialmente menos en la elección modal y si se es más riguroso en la corrección de la forma entonces la diferencia aumenta aún más: en la P.C.1.1 sobre el 30% y en la P.C.1.2 sobre un 40% sobre el universo de ejemplos producidos.

Por otra parte, el GrC registra un desfase entre forma y elección modal del 10% en la P.C.1.2.,. Para el GrE la cifra es de solo un 0.26%. Los resultados también dejan ver que el desfase entre forma y elección modal aumenta en el GrC a medida que pasa el tiempo. Al parecer los rastros de las explicaciones dadas al GrC y las ideas que quedan se van haciendo más débiles al mismo tiempo que las formas van perdiendo fortaleza. En el GrE sin embargo, sucedió lo contrario, ya que disminuye la brecha entre elección modal y forma. *Diagramas 3 y 4:*



En el diagrama 4 además presentamos un resultado que queremos entregar de forma aparte, ya que es un fenómeno que solo se ha dado en el GrC⁸⁴: hubo algunos alumnos que no produjeron ejemplos y que por lo tanto fueron apartados de la comparación final entre ambos grupos en esta parte del estudio, pero si integramos sus resultados con la cifra “0”, entonces la media del GrC bajaría a 6,9 ejemplos. No haremos

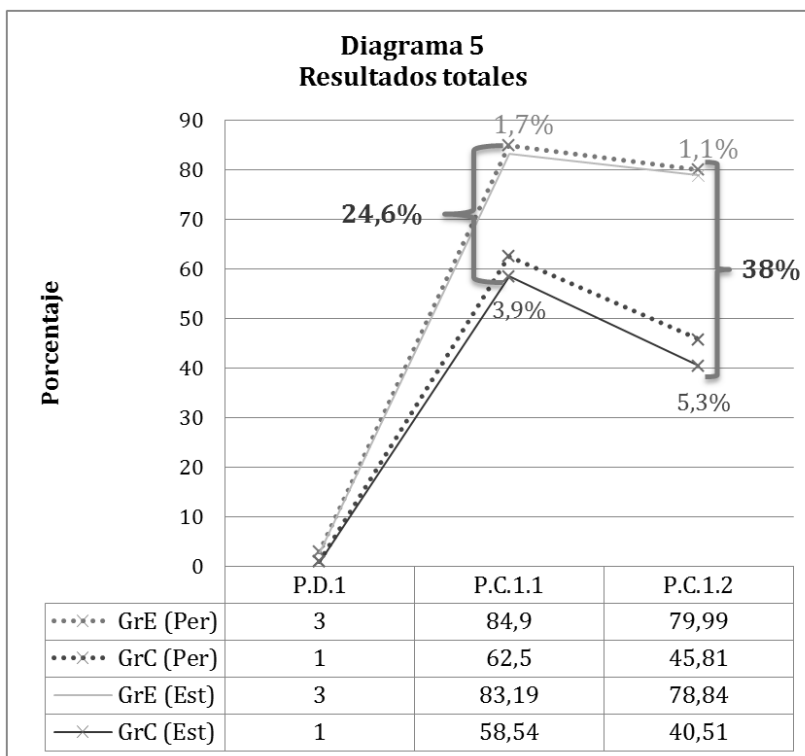


ninguna valoración al respecto, ya que no podemos establecer la razón por la cual estos alumnos no produjeron ejemplos.

Resultados totales de P.C.1.1 y P.C.1.2: Para ilustrar de manera clara los resultados obtenidos se hace útil presentar un diagrama en el cual se muestre el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes, a partir de la P.D.1 y hasta la P.C.1.2. Para esto hemos contabilizado todos los datos obtenidos en la P.C.1.1 y P.C.1.2, otorgándoles el mismo valor y peso en la evaluación. Los datos los hemos presentado en el diagrama 5.

84 Ver apartado 11.1.

Diagrama 5:



En el diagrama 5 podemos observar como las líneas marcan el desfase entre forma (línea continua inferior) y elección modal (línea discontinua inferior) que presenta el GrC ya en la P.C.1.1 y que aumenta a medida que pasa el tiempo (recordemos que la P.C.1.2 fue realizada tres meses más tarde y sin previo aviso).

En el GrE sin embargo, disminuye la brecha entre elección modal (línea discontinua superior) y forma (línea continua superior) y la caída en cuanto al grado de manejo del sistema modal no resulta tan dramática como en el GrC manteniéndose en niveles que podemos considerar aceptables.

La diferencia que muestran los resultados totales en la P.C.1.1 son claros y evidentes al haber una diferencia de un 24% entre los grupos, sin embargo es aún más categórica y contundente en la P.C.1.2 en la cual aumenta esta diferencia de forma marcada en un casi 15% a un 38%. Esto nos hace pensar que las ideas centrales expuestas a los estudiantes sobre el manejo del sistema modal en los casos estudiados en el módulo 1 al parecer han quedado mayormente arraigadas en el GrE.

Resultados P.D.2: Los resultados muestran que el GrE obtuvo un 54% de aciertos en la prueba, dato a comparar con el 23,61% del GrC.

Al parecer el modo de trabajo utilizado en el módulo 1 ha sido expandido de distintas formas y en distintos grados por los estudiantes de los grupos de informantes. Al parecer hay muestras de un desarrollo de lo que se denomina comprensión flexible en ambos grupos, sin embargo, es mucho más contundente y marcada en el GrE:

Tabla (6)

P.D.2							
Nro. de inf. de cada grupo		Nro. aciertos (máx. 18)		Ej. huecos (máx. 13)		Ej. traducción (máx. 5)	
		Corr. Per.	Corr. Est.	Corr. Per.	Corr. Est.	Corr. Per.	Corr. Est.
GrE: 31	Promedio	9,633	9,133	7,2	6,833	2,733	2,633
	Mediana	9	8,5	7	6	2	2
	Porcentaje (%)	54%	52,59%	55,38%	52,56%	54,66%	52,66%
GrC: 36	Promedio	4,25	3,863	3,454	3,090	0,818	0,727
	Mediana	4	5	3,5	3	1	1
	Porcentaje (%)	23,61%	21,46%	26,57%	23,77%	16,36%	14,54%
	Deferencia (%)	30,39%	31,13%	28,81%	28,79%	38,3%	38,12%

Resultados P.C.2:

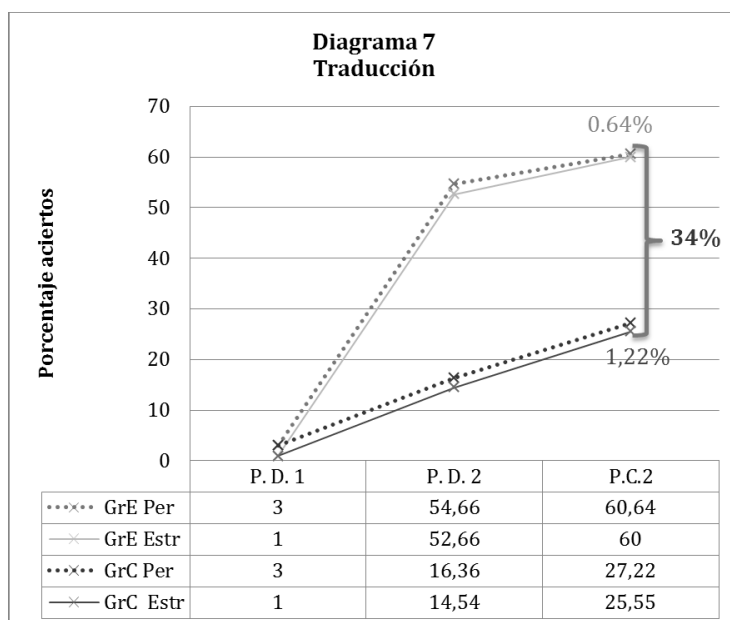
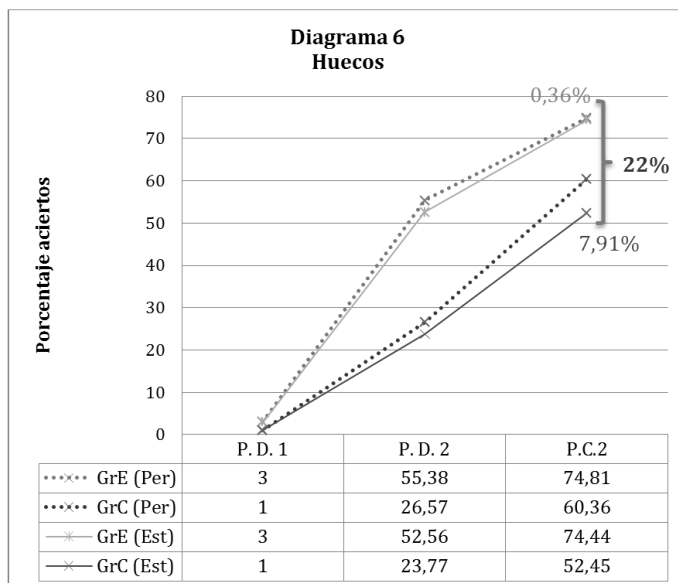
Tabla (7)

P.C.2					
Nro. de informantes de cada grupo		Ej. huecos (máx. 26)		Ej. traducción (máx. 5)	
		Corrección Permisiva	Corrección Estricta	Corrección Permisiva	Corrección Estricta
GrE: 31	Promedio	19,4516	19,3548	3,0322	3
	Mediana	20	20	3	3
	Porcentaje (%)	74,81%	74,44%	60,64%	60%
GrC: 36	Promedio	15,6944	13,6388	1,3611	1,2777
	Mediana	16	14	1	1
	Porcentaje (%)	60,36%	52,45%	27,22%	26%
	Diferencia (%)	14,45%	22%	33,42%	34%

Como se observa en la tabla 7, ambos grupos mejoran el manejo del sistema modal, (a partir de la P.D.2). Sin embargo el GrE supera al GrC, como en la totalidad de los resultados presentados anteriormente.

En los diagramas 6 y 7 se grafican las brechas entre el dominio del sistema modal y el desfase entre elección modal y eficacia del uso de la forma verbal en la P.C.2.

Diagramas 6 y 7 (P.C.2):



Al igual que en las pruebas anteriores podemos observar cómo se repite la tendencia positiva por parte del GrE (22% y 34%, ver diagramas 6 y 7) de un mayor manejo del sistema modal, también en las estructuras de relativo, temporales y con el operador *si*

(en presente) por sobre el GrC tanto en los ejercicios de huecos como en los de traducción.

La tendencia del desfase entre forma y elección modal también se repite, siendo mayor la brecha en el GrC en ambos tipos de ejercicios.

11 Discusión sobre los resultados

Por lo que se puede observar en las tablas 4, 5, 6 y 7, al parecer ambos grupos han desarrollado técnicas que favorecen el aprendizaje de los modos en ejercicios de huecos y de traducción. Los resultados están en línea con los postulados de Norris & Ortega (2000), Nassaji & Fotos (2004), y Pastor Cesteros (2004) donde se indica que la inclusión de la enseñanza de la gramática para aprender una LE influye positivamente en el aprendizaje y que además lo aprendido perdura (ver diagramas 1 y 2) en la mente del estudiante. Sin embargo, los resultados de nuestra pesquisa muestran también que el grupo experimental es el que mejores resultados ha alcanzado, los resultados en esta parte del estudio son categóricos, ya que son muy superiores a los del grupo de control, tanto a corto como a más largo plazo (P.C.1.1 y P.C.1.2 respectivamente).

Sabemos que la inclusión de instrucción gramatical explícita puede favorecer el desarrollo de la capacidad de logro en este tipo de ejercicios, ya que el estudiante a menudo trabaja con tareas de la misma índole durante las clases, por tanto sospechábamos que el resultado podría ser positivo para ambos grupos. Sin embargo, y como lo confirman nuestros resultados, esta capacidad se puede desarrollar de forma más eficaz si damos un tratamiento a la gramática como el presentado en las clases experimentales:

1. Incluyendo ejercicios de *concienciación lingüística* (en base a la reflexión sobre el *significado* de un *mensaje* emitido por medio de una pregunta).
2. Utilizando modelos didácticos que funcionan en base a significados (de los *mensajes* emitidos).
3. Evitando la noción de regla y dirigiendo al estudiante por el camino de la inducción para que fabrique sus propias estructuras de aprendizaje.

Durante la ejecución de las clases experimentales pudimos observar que la comprensión sobre el fenómeno lingüístico estudiado se aceleró a partir del trabajo con los ejercicios de *concienciación lingüística*, desarrollando una capacidad de cómo interpretar los *mensajes* emitidos (en los ejercicios). En línea con lo describe Ellis (2003:168):

1. Aislamos el fenómeno estudiado (el subjuntivo) y lo especificamos.
2. A los estudiantes les proporcionamos los datos que ilustraban la función y uso del subjuntivo.

3. Los estudiantes realizaron un esfuerzo intelectual para comprender la función y el uso explicado mediante la pregunta (en su L1) que constituía la columna vertebral de los ejercicios: cuando digo (X)+(Y), digo que creo/sé/sostengo/explico que (Y)?
4. Cuando surgió alguna situación de lo que Ellis llama *comprensión incompleta* de la estructura gramatical ((X) + (Y)) esto siempre condujo a la aclaración en forma de descripciones y explicaciones, sin embargo, este proceso se desarrolló en gran medida por autogestión. El estudiante hacía la pregunta y la asociaba con los diferentes significados de (X) en función de (Y).
5. Los estudiantes describieron la estructura gramatical, a partir de los significados de la sección introductoria y de (Y) utilizando el modelo de pregunta presentado.

El ejercicio intelectual que supusieron estas actividades, al parecer, pusieron en marcha mecanismos de reflexión en los alumnos sobre su propia L1, primeramente *descubriendo y haciéndose conscientes* del fenómeno estudiado, segundo, *comparándolo* con su L1, y finalmente *integrando* la interpretación del significado del *mensaje* en la LE a partir de su L1. Proceso que desembocó en el desarrollo de una perceptibilidad del sistema modal que al parecer favoreció el aprendizaje de forma más efectiva que en el grupo de control, según nuestros resultados.

Según hemos podido observar durante el desarrollo de las clases experimentales este ha sido uno de los factores de mayor relevancia en el proceso de entrenamiento de los estudiantes ya que de forma clara, rápida y efectiva contribuyó a que los estudiantes generaran un modelo de interpretación de lo que en este trabajo denominamos *mensajes bimembres* ((X)+(Y)).

Las reacciones observadas en los estudiantes del grupo experimental dejaron ver que ellos mismos se decían comprender la diferencia entre indicativo y subjuntivo a partir de la introducción de estos ejercicios. Los resultados arrojados en las pruebas P.C.1.1 y P.C.1.2 así también lo confirman.

Resultados a largo plazo

A largo plazo la diferencia establecida en los resultados entre los grupos se incrementa de forma drástica. Al parecer, nuestra propuesta didáctica no solo favorece el aprendizaje a corto plazo, sino que además es más contundente, y presenta mayores signos de arraigo a largo plazo. Nuestra hipótesis al respecto es que los mecanismos cognitivos que se han activado son más permeables al trabajo con significados que por medio de análisis abstracto, ya que se acercan más a los modelos de representación inherentes del hablante.

El grado de dominio normativo en la producción escrita

Nuestros resultados muestran que en la producción escrita los estudiantes del grupo experimental producen mayor cantidad de ejemplos y que además de esto aciertan en la elección modal en mayor grado.

A pesar de producir mayor cantidad de ejemplos y por ende aumentar el número de ejemplos en los cuales podían utilizar un modo no adecuado, el grupo acertó un 31% más (14 aciertos de 17 ejemplos) que el GrC (7 aciertos de 14 ejemplos).

En la segunda prueba (P.C.1.2), que se realizó sin previo aviso y después de haber pasado tres meses desde la finalización del módulo 1, ambos grupos produjeron menor cantidad de ejemplos: el GrE baja de 17 a 12 (30% menos) y el GrC baja de 14 a 8 (43% menos), el descenso es significativo (ver tablas 4, 5 y el diagrama 4), sobre todo para el GrC que casi reduce a la mitad el número de ejemplos producidos, sin embargo, lo más relevante es que la tendencia en cuanto a la cantidad de aciertos se mantiene: el GrE solo baja un 5,7%, de un 83,07% a un 77,23%, sin embargo, en el GrC la baja es tres veces mayor (15, 47%), quedando en niveles preocupantemente bajos, 2.9 aciertos de 8 ejemplos producidos de promedio, en porcentaje aquello se traduce a una baja del 52% a un 36,5% de aciertos. En cifras totales los resultados arrojan que el GrE produce un 36% más de ejemplos y que además acierta en un 40,65% más que el GrC a largo plazo. ¿Por qué esta diferencia tan marcada entre los grupos tanto a corto como a más largo plazo?:

Si realizamos una comparación de los resultados arrojados en las pruebas (tablas 3 y 4) podemos observar que en la primera prueba de control (P.C.1.1), los estudiantes del GrE producen 17 ejemplos de promedio, esto es casi un 19% más que los del GrC. Ya hemos mencionado anteriormente que ambos grupos tienen un trasfondo lingüístico similar, por lo tanto las diferencias en los resultados difícilmente se podrían adjudicar a un mayor grado de dominio lingüístico inicial por parte del GrE, y que por esta razón (el GrE) produjera más ejemplos. El fenómeno surgido en esta parte de la prueba evidencia que el GrE mostró mayor capacidad de producir ejemplos, habiendo tenido la misma cantidad de tiempo para realizar las redacciones y habiendo tenido la misma cantidad de horas previas de trabajo en clase, y realizando la misma prueba.

Inmediatamente después de haber recibido la instrucción gramatical, los estudiantes probablemente puedan trabajar en gran medida de memoria, las explicaciones están frescas en sus mentes y por lo tanto son recordadas de manera más clara, así también los ejemplos y estructuras utilizadas en clases. Evidentemente, al pasar del tiempo el recuerdo de la instrucción se va debilitando, reduciéndose a ideas que provienen de las explicaciones entregadas por el profesor, que los estudiantes van generalizando y agregando a sus sistemas de IL: Los estudiantes del GrC probablemente se quedan con algunas de las explicaciones entregadas en clase. Algunos ejemplos:

La idea de que el subjuntivo...

1. ...se relaciona con la *inseguridad* (que probablemente hipergeneralizan y puede provocar interpretaciones del tipo: *suponer* no es seguro o *imaginar* no es seguro, por lo tanto con estos verbos se utiliza el subjuntivo en la subordinada).
2. ...se relaciona lo *hipotético*.
3. ...se rige por oraciones principales que expresan deseo, necesidad, exigencia, prohibición, etc.
4. ...implica una exigencia del antecedente (para las estructuras de relativo).
5. ...depende de la conjunción *que*.
6. ...puede depender si hay una negación en la oración principal: *Creo que* + indicativo, pero **No** *creo que* + subjuntivo.
7. ...aparece después de algunas oraciones principales impersonales.

Las ideas pueden ser variadas. Los estudiantes con un desarrollo lingüístico mayor quizás recuerden varias, pero al parecer no es lo que predomina.

El GrE tiene una gran ventaja sobre el GrC ya que los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2* sintetizan todo en tan solo dos ideas:

1. Si digo (X), ¿digo que creo/sé/afirmo/explico que (Y)? SÍ, entonces usaré el indicativo, en otro caso usaré el subjuntivo.
2. ¿Identifico el sujeto (Y)? SÍ, entonces usaré el indicativo, de lo contrario usaré el subjuntivo.

Ciertamente el GrE ha trabajado con un modelo que es más económico, y que no funciona a partir de reglas sino de significados. Las ideas que se relacionan con los *significados* de los *mensajes emitidos* al parecer se han arraigado con mayor contundencia, probablemente por apelar a la capacidad de representación mental de los estudiantes. Nuestra propuesta didáctica (los modelos didácticos, los ejercicios de concienciación lingüística y las explicaciones) apela a mecanismos cognitivos que activan esferas coherentes de conocimiento (representaciones mentales del mundo agrupados en significados) que están superordinados a la idiosincrasia de su propia L1 y de la LE que estudian y probablemente generan una comprensión más flexible del sistema modal, con la cual un estudiante del GrE se hace capaz de extender sus conocimientos a más áreas que los estudiantes del GrC.

Los resultados indican que el GrE ha aprendido un mecanismo que se ha arraigado y que ha sido lingüísticamente más contundente y rentable. La idea central (interpretar significados) ha sido comprendida. El sistema ha sido operativizado en gran medida

por autogestión. Los resultados a largo plazo indican que el proceso de *interfaz*⁸⁵, mencionado en la fundamentación teórica, probablemente se haya visto favorecido. Puede que estas sean las razones por las cuales el GrE produce más ejemplos y aciertan más.

Los resultados, menos logrados por parte del grupo de control (reflejados en su dramática caída en la P.C.1.2.), pueden estar indicando que cuando el tratamiento de la gramática (en la enseñanza de una LE) se hace mediante análisis abstractos no se favorecen los procesos cognitivos que el hablante está acostumbrado a utilizar en su L1 (otorgar e interpretar significados) y el proceso de *interfaz* se hace más costoso, más lento y registra logros que van decayendo de forma bastante rápida (así lo indican nuestros resultados) al pasar del tiempo.

El hecho de que el GrE haya producido mayor número de ejemplos, podría estar relacionado también con el diseño del modelo didáctico ya que se trata de un modelo centrado en la semántica, que gira en torno al significado de los componentes que constituyen una estructura gramatical (*mensaje*), es decir, que es absolutamente necesario desarrollar e ir ampliando el conocimiento de vocabulario para poder poner en marcha todo el sistema y poder realizar la elección modal: si no se sabe el significado de las palabras, no se puede usar el modelo. En consecuencia, los modelos didácticos de nuestra propuesta implican que el sistema de trabajo está condicionado por el componente semántico, este hecho los convierte en sistemas semánticos de internalización directa.

El método de trabajo del GrC, en cambio, ofrece una serie de *pistas* que pueden dar indicios de la elección modal más adecuada: tipos de verbos; la conjunción *que*, la negación en oración principal, etcétera, y esto quizás desvíe por una parte el foco de lo puramente semántico y del aprendizaje de vocabulario y por otro lado construir un sistema de monitoreo que ayude a identificar las *pistas*.

El uso de los modelos didácticos y sus aportes al trabajo en el aula

Al hacer una comparación entre los dos tipos de tratamiento de la enseñanza de la gramática que hemos estudiado, podemos concluir que existe una diferencia marcada generada por la utilización de una metodología centrada en lo cognitivo (los ejercicios de concienciación lingüística y por la utilización de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*). En 4.2.1 dimos cuenta de los elementos que algunos autores como Rivers (1980), Rodríguez & Valero (1998), Fenner & Newby (2000), Baralo (2006) y Rodríguez Palmero (2008) consideran relevantes para la elaboración de actividades gramaticales de conceptualización y en esta tabla mostramos una comparación del trabajo realizado en base a las observaciones de aula:

Recuadro (13)

85 Ellis (2005:41)

Cuadro comparativo			
	Criterio	GrE	GrC
1.	Presentación de la lengua como sistema	SÍ	SÍ
2.	Los elementos con los que se trabajan deben ser suficientes y relevantes	SÍ	En parte: ya que la información entregada, evidentemente no fue suficiente como para que el estudiante pudiera realizar la elección modal con claridad, y a largo plazo se evidencia aún más
3.	Las muestras de lenguas deben ser comprensibles, tanto en el aspecto lingüístico como en el cognitivo	SÍ	SÍ
4.	Atención a las diferencias interlingüales	SÍ	SÍ
5.	El aprendizaje debe ser significativo	SÍ	En parte: ya que se entregó una serie de reglas e información que para el estudiante se han mostrado ser poco rentables lingüísticamente, ya que la capacidad de extensión de las reglas era limitada
6.	Autonomía de aprendizaje: Esto está en relación con el diseño de los <i>Modelos Didácticos del Subjuntivo</i> basados en la interpretación de significados y el carácter de autogestión de los modelos que se genera con el modelo de pregunta	SÍ	NO: Esto está en relación con el tratamiento de la gramática por análisis abstracto que exige un aprendizaje deductivo y con necesaria ayuda del profesor para la gestión de las reglas y del sistema en general
7.	Gramática inductiva: Esto está en relación con el diseño de pregunta de los <i>Modelos Didácticos del Subjuntivo</i> que exigen que el estudiante desarrolle una relación entre los cuatro verbos de la pregunta y todos los significados que pueden ir apareciendo en los ejercicios con los que se trabaje	SÍ	NO: Esto está en estrecha relación con el tratamiento de la gramática por medio del análisis abstracto que tiene un carácter deductivo, y que no invita al descubrimiento independiente del estudiante para interpretar y construir sistemas propios de análisis en su IL

A partir del cuadro comparativo podemos observar que el trabajo con los *Modelos Didácticos de subjuntivo* implica la aportación de elementos considerados relevantes en el trabajo del aula, y por consecuencia que influyen en el aprendizaje.

La autonomía en el aprendizaje se promueve por medio de dos elementos clave, por un lado están los ejercicios de *concienciación lingüística* (que constituyen la antesala al trabajo con los modelos didácticos) y por otro los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1* y *2*, que por su diseño incentivan la autogestión del sistema por parte del estudiante. Si el estudiante tiene una pregunta a la que responder será el propio estudiante quien dé soluciones (en forma de respuesta) a los problemas al que es expuesto con las tareas mediante la reflexión e irá poco a poco construyendo un sistema adaptado a sus necesidades.

Si bien es el profesor el que presenta el modelo de trabajo en el aula siendo quien da las explicaciones y en un inicio muestra cómo gestionar y utilizar los modelos, también es cierto que el estudiante, de forma inductiva, genera un sistema que afianza su aprendizaje: el estudiante va trabajando con las tareas y es quien va descubriendo

significados. Es decir, que por una parte se genera autonomía, pero también se genera un ejercicio de reflexión proponiendo el aprendizaje por medio de la comprensión y del descubrimiento del significado de cada *mensaje*.

A partir de nuestras observaciones sobre el trabajo en el aula y las implicaciones en la metodología que puede tener la utilización de una propuesta didáctica como la nuestra, al parecer, un modelo cognitivo de las características que hemos presentado en nuestro estudio:

1. Favorece la autonomía del aprendizaje.
2. Fortalece el aprendizaje de carácter inductivo.
3. Favorece el mantenimiento de la atención del trabajo en el significado.
4. Fortalece la relación en el aprendizaje entre significado y forma.
5. Favorece el trabajo por medio de las estrategias de procesamiento mental.

Módulos de gramática explícita y el papel del profesor

En nuestra propuesta didáctica hemos realzado la importancia de los estudios de gramática subrayando la unión entre forma y significado según los postulados básicos de la LC, uniendo el estudio del lenguaje a su función cognitiva y comunicativa e imponiendo el enfoque basado en el uso. Esto lo hemos llevado a cabo subrayando el papel de las *formas verbales* como elemento diferenciador de significado. Establecimos el *significado del mensaje* como elemento fundamental para el aprendizaje ya que apela a la capacidad del estudiante de monitorear cómo concibe una determinada situación, convirtiendo el acto de comunicar en una herramienta para expresar la interpretación dada del *mensaje*.

Los resultados de los estudios realizados por Nassaji y Fotos (2004) en los cuales proponen que la inclusión de la gramática en la instrucción lingüística y cuestionan las hipótesis en las cuales se afirma que una lengua se puede aprender de forma implícita, se ven corroborados en nuestro trabajo. Los estudiantes que participaron en nuestro estudio (en general) han tenido un desarrollo lingüístico claramente positivo, aunque todo indica que el solo hecho de incluir instrucción gramatical en el aula no implica automáticamente un desarrollo rápido, eficaz y perdurable en el tiempo. Nuestros resultados indican que si la instrucción gramatical se hace bajo los parámetros que hemos establecido en nuestra propuesta didáctica, se favorece un aprendizaje más acelerado del fenómeno estudiado.

Norris y Ortega (2000), como lo hemos presentado en la fundamentación teórica, afirman que los efectos de suministrar gramática explícita parecen ser perdurables. Lo que hemos observado al respecto es que el hecho de recibir instrucción gramatical basada en una propuesta como la nuestra, que se centra en el trabajo con el aparato semántico de la lengua, perdura en mayor medida (ver diagrama 6, relación P.C.1.1 y P.C.1.2), por lo tanto no se trata solo de suministrar gramática, sino cómo y qué gramática se suministra.

Tal cual lo postula Pastor Cesteros (2004), pensamos que el estudio de la gramática constituye “un proceso inherente al proceso de comunicación [...] e influye positivamente en el proceso de aprendizaje”: los resultados de nuestro estudio sobre el subjuntivo indican que la inclusión de módulos de gramática concentrada favorecen el aprendizaje. Sin embargo, cuando la didáctica se desarrolla a partir de una perspectiva cognitiva, el aprendizaje de un fenómeno gramatical tan complejo como lo es la variación modal de los verbos en español, se hace más eficaz.

Nuestros resultados indican que hemos podido dar respuesta a la petición urgente de los estudiantes, no solo de una descripción del fenómeno estudiado, sino que también de una aplicación didáctica que ellos mismos pueden gestionar/operativizar y que les resulta lingüísticamente rentable.

Al parecer los alumnos no solo han comprendido e interpretado el fenómeno lingüístico estudiado de forma satisfactoria, sino que además han sido capaces de desarrollar esta capacidad en la producción de lengua. En otras palabras, tenemos indicaciones de que la instrucción gramatical, a partir de un modelo cognitivo ha contribuido al incremento del conocimiento lingüístico y al parecer ha favorecido a la construcción de un aparato *funcional* para el aprendizaje del subjuntivo.

El GrC trabajó de forma similar al GrE en varios aspectos, presentando la gramática de forma explícita y organizada en módulos. La diferencia estuvo en el enfoque. Los estudiantes del GrC trabajaron la sintaxis y estudiaron las formas, sin embargo, la función comunicativa de las formas (y sus significados) quedó por separado, dado que el foco estaba en los aspectos formales de la oración: en la didáctica de la gramática, en nuestra opinión, hay un punto débil que es la noción de regla (una construcción para describir un fenómeno). En el análisis de formas lingüísticas hay una aproximación que se realiza por medio de metalenguaje, y que muchas veces puede ser complicado para el estudiante ya que es un análisis que invita a analizar las estructuras como si fueran un objeto. Nuestra propuesta, en cambio, invita a trabajar con los instrumentos cognitivos que ya hemos desarrollado en nuestra L1 para captar sentidos/significados.

Desfase forma/elección modal

Según muestran los resultados de nuestro estudio (ver cualquiera de los diagramas) El desfase entre elección modal y forma fue siempre menor (y en algunos casos con tendencia a disminuir) en el GrE, lo que indica que nuestra propuesta didáctica refuerza la relación entre significado y forma verbal.

En el GrC, además de siempre mostrar un mayor desfase, la tendencia era a aumentar con el pasar del tiempo. Esto puede deberse a que el trabajo por análisis abstracto desvía la atención del estudiante y la centra en otros aspectos de la lengua. En contraste con lo que sucede con el GrE, en el cual la forma y el significado (unidos) constituyen la parte medular del trabajo de ejercitación.

El profesor

La actitud y la preparación del profesor, como lo explica Matte Bon (1998:58) al parecer son relevantes en el trabajo de apoyo al estudiante para la aprehensión de las explicaciones dadas. En el capítulo 4.3 nos preguntamos: ¿qué se puede hacer frente a una situación donde las reglas no funcionan de la manera esperada? La pregunta es relevante, ya que cada vez que se presentan fenómenos complejos la guía del profesor cobra mayor importancia.

La actitud de los profesores del GrC siempre fue positiva de cara al estudiante, sin embargo como lo hemos mencionado anteriormente en este trabajo, los profesores pensaban que el subjuntivo era un tema complicado y que para los estudiantes sería difícil de aprender. Desde un principio eran cautelosos con las expectativas ya que la experiencia les decía que este tema es difícil a raíz de los muchos casos, y de las muchas explicaciones que surgen, además de la falta evidente de una correspondencia del subjuntivo en la lengua sueca.

A partir de las observaciones en clase y de las grabaciones de las mismas, pudimos observar en el GrC que ninguno de sus profesores descontextualizó el fenómeno gramatical estudiado de manera sistemática (ni el indicativo, ni el subjuntivo). Una hipótesis al respecto debería girar en torno a que las explicaciones dadas no hacen referencia hacia el posicionamiento del hablante frente a qué relación tiene cada verbo en cuestión (cada *mensaje* en cuestión) con el mundo representado, sino más bien con la modalidad de las estructuras *bimembres* como un todo, y no sobre cada *mensaje* al interior de estas estructuras. Este hecho probablemente no favorezca la relación estrecha que se debe establecer (y que de hecho la tiene) entre forma verbal y su significado (la relación que tiene el modo verbal con el mundo representado del hablante).

Si el profesor no descontextualiza las formas, no es de esperar que el estudiante llegue a hacerlo por sí solo tampoco. Probablemente con consecuencias que pueden relacionarse con posteriores hipergeneralizaciones que desembocan en usos no normativos, sobre todo a largo plazo.

Todos los profesores que trabajaron con el proyecto lo hicieron de forma muy estructurada, y casi siempre con los mismos ejercicios, así también dieron a los estudiantes tareas para cada clase. La diferencia entre los profesores radica básicamente en la actitud hacia el fenómeno estudiado (no hacia los estudiantes) y con el contenido de la gramática suministrada.

Hemos podido constatar que en ambos grupos ha habido un desarrollo y que los profesores han trabajado de forma parecida, por lo tanto la explicación sobre la diferencia de resultados en favor del GrE probablemente no se debe a la figura del profesor en este estudio, más bien se debe al contenido gramatical suministrado en los módulos y la flexibilidad que ofrecen sus contenidos presentados. La actualización de

los conocimientos sobre las tendencias que en la actualidad se están desarrollando para efectivizar el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas deben estar siempre presentes en el desarrollo personal y profesional de los profesores.

El desarrollo de las clases y el impacto que produjo la enseñanza de gramática en los grupos

Las reacciones que se provocaron en el GrE al trabajar con nuestra propuesta fueron muy positivas, en general los estudiantes con trasfondo lingüístico más débil se integraron al trabajo y obtuvieron resultados solo comparables con los alumnos más destacados en la asignatura inicialmente, nuestros resultados así lo muestran (al comparar la mediana con el promedio, en todas las tablas y diagramas que muestran resultados de pruebas de control posteriores a los módulos) que la distribución de los resultados positivos alcanzados es pareja y representativa para todo el grupo. Nuestra hipótesis al respecto es que probablemente se debe a que los estudiantes comprendían las explicaciones dadas en clase desarrollando la sensibilidad modal, dando prueba de aquello en las P.C.1.1, P.C.1.2 y la P.C.2. Al parecer, una propuesta didáctica de las características de la usada en nuestro estudio tiene efectos positivos a nivel más general, y no solo con aquellos estudiantes con un sistema de IL más adelantado ya desde un inicio.

Modelos en inglés y sueco

Como lo hemos mencionado en 9.1 los modelos didácticos se presentaron en dos versiones, una en sueco y otra en inglés, debido a que había algunos estudiantes que así lo preferían por no saber suficientemente sueco como para comprender todos los ejemplos con los que se trabajaría.

El modelo funcionó para estos cinco estudiantes de la misma forma que para el resto del grupo. Era de esperar que se pudiese generar algún tipo de complicación, sin embargo, esto no sucedió, lo que nos indica que la eficacia del modelo no depende de la idiosincrasia de una lengua específica y por lo tanto, en principio, es general. Por ende la pregunta de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo* se puede hacer en sueco o en otra lengua, debido a que la idea principal sigue siendo:

Si digo (X) ¿estoy en condiciones de *activar* (Y)? Y si estoy en condiciones de *activar* (Y), ¿considero necesario *activar* (Y) por alguna razón?

En este sentido pensamos que (independientemente de la L1) el modelo se puede adaptar, ya que la capacidad de representación mental del hablante está superordinada.

Se respiró un poco de agobio en el transcurso de las clases de GrC, sin embargo, los estudiantes trabajaban y luchaban con los contenidos presentados por los profesores. En el GrE en cambio, las clases no eran agobiantes. Probablemente porque el

contenido era comprensible y abarcable, y los estudiantes se sentían motivados por el hecho de comprender. Al parecer no es necesario que la clase sea ni lúdica, ni divertida (en términos de generar risas), ni liviana en contenido. Probablemente el ambiente que se generó en el GrC no se debió al hecho de presentar gramática durante unas semanas, ya que también se hizo en el GrE y no tuvo el mismo efecto. Posiblemente lo más importante no es la manera en que se entrega la gramática, sino qué información se entrega y que esta información sea comprensible, significativa, con capacidad de operativización y que lingüísticamente sea rentable para el estudiante. De esta manera generamos motivación en el aula.

Finalmente

Con nuestro modelo didáctico hemos desgranado los conceptos de *declaración/no-declaración* (Ruíz Campillo 1998, 2004, 2006, 2007, 2008) y le hemos dado una aplicación práctica que traducida en términos didácticos implica la utilización de la lengua como una herramienta que permite traducir los pensamientos de la mente humana. Los resultados del GrE han sido siempre superiores al del GrC, por lo tanto cabe pensar que nuestra propuesta pone en marcha procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, y esto significa que presenta ventajas en comparación a un método de análisis abstracto, aunque este se presente con variados tipos de actividades, tanto comunicativas, estructuralistas, de producción o de interacción.

12 Conclusiones

A lo largo de este estudio y en relación a nuestras preguntas de investigación y de nuestra hipótesis hemos concluido lo siguiente:

1. Los resultados obtenidos indican que el grupo experimental ha mostrado mayor grado de eficacia en la elección modal, en todos los tipos de ejercicios, tanto a corto como a largo plazo, y por lo tanto concluimos que el uso de los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2*, debido a su estructuración y sus características han favorecido la sensibilización ante la elección modal, favoreciendo de forma clara el aprendizaje del manejo del sistema modal. La razón por la cual podemos observar esta diferencia en los resultados puede estar en relación con la vinculación íntima que se establece entre el contenido específico estudiado, presentado mediante los modelos y las habilidades cognitivas de los estudiantes.
2. Concluimos que el trabajo con un modelo didáctico de pregunta (como el presentado en esta tesis) que apele a la capacidad de representación mental, activa dominios de conocimientos ya residentes en los estudiantes y pone en marcha procesos cognitivos de reflexión automática. Los resultados indican que los alumnos del grupo experimental han desarrollado un sistema que les permite evaluar el significado de un *mensaje* y elegir el modo más adecuado para la subordinada: lo que hemos logrado con el modelo de pregunta con el que se ha trabajado es rescatar los saberes previos en cuanto a la capacidad de distinguir distintos significados (creo/sé/sostengo/explico versus no creo/no sé/no sostengo/no explico); en segundo lugar hemos activado esa capacidad de distinción y de establecimiento del significado de un mensaje; y finalmente el estudiante ha integrado y transferido aquella capacidad a la lengua estudiada.
3. Ya que nuestro modelo didáctico funciona en todos los ejemplos trabajados, si se aplica de la forma esperada, el estudiante elige el modo verbal de forma satisfactoria según indican nuestros resultados, tanto en ejercicios de tipo estructuralista como en ejercicios de producción escrita más libres, probablemente debido a que se ha favorecido la construcción un sistema de IL (en relación a los modos) que le permite al estudiante hacer generalizaciones y extender la idea inicial de los modelos: Lo que digo ¿es como creo/sé/sostengo/explico?

4. Nuestros resultados indican que es más efectivo un modelo de autogestión basado en el significado del *mensaje* que un modelo que se centra en el análisis abstracto. Un modelo diseñado desde una perspectiva cognitivo-didáctica promueve el aprendizaje asumiendo cognitivamente la distinción de significados del tipo de estructuras estudiadas en esta tesis.
5. El desfase entre elección modal y forma verbal fue siempre mayor en el grupo de control y aumentó algo con el paso del tiempo. En el grupo experimental siempre fue menor e incluso tendió a disminuir. Al parecer, nuestro modelo desarrolla en el estudiante no solo la sensibilidad modal, sino una capacidad cognitiva que fortalece la relación forma/significado.
6. Los *Modelos Didácticos del Subjuntivo 1 y 2* favorecen la puesta en marcha de procesos que apelan a una capacidad cognitiva inherente del hablante, que es *otorgar e interpretar significados* (a un *mensaje*) y expresarlos de forma que se adecúen al contexto lingüístico exigido, es decir, favorece el proceso de reconstrucción del sistema modal por parte del estudiante activando saberes arraigados en su L1.
7. El grupo experimental ha avanzado más y más rápido que el grupo de control. Además, el desarrollo de la percepción y sensibilidad modal del GrE es más duradero, y esto se debe a la utilización de una propuesta didáctica que une conceptos y valores, y que por medio de la reflexión se convierte en un instrumento que favorece el aprendizaje y probablemente la *comprensión flexible* de los contenidos.

Investigación futura

Las virtudes de una propuesta didáctica como la que hemos presentado en esta tesis nos hace pensar en que probablemente existen áreas de estudio a las cuales se pueda extender un modelo de estas características, en estudios futuros, ampliando el modelo de pregunta y de autogestión para aprender nuevos fenómenos gramaticales que a menudo se presentan como pares en contraste, así pueden ser los estudios sobre el pretérito indefinido/imperfecto o de ser/estar.

También pensamos que con un enfoque de trabajo como el nuestro nace la pregunta si esto sería aplicable a estudiantes aún más jóvenes que los que han participado en este estudio.

En este estudio solo nos hemos concentrado en el estudio del módulo 1 y 2, sin embargo en un estudio más extenso se podría seguir hasta un módulo 3, y ver hasta qué punto se pueden mejorar los resultados mediante explicaciones más profundas sobre cómo funciona la variación modal en español.

13 Bibliografía

- Ahern, Aoife (2008). *El subjuntivo: Contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros.
- Aguado Aguilar, Luis. (2001). "Aprendizaje y memoria". *Revista de Neurología* (2001); 32 (4), pp 373-381.
<http://www.neurologia.com/pdf/Web/3204/k040373.pdf> (17/4-2014).
- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alonso Gemma, Santiago (2010). "De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: Hacia un modelo operativo del artículo en español". Universidad de Liubliana.
<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-YSIWA82Q/> (20/3-2013).
- Alonso Marks, Emilia (2004). "Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: Por qué hacerlo y cómo". Ohio University. *Asele Actas XV*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0118.pdf (18/1-2013).
- Alonso Raya, Rosario (2004). "Procesamiento del *input* y actividades gramaticales". *RedELE*.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId:0901e72b80e06c5b (20/10-2013).
- Alonso Raya, Rosario (ed.) (2006). *Gramática básica del estudiante de español*. 2. ed. Barcelona: Difusión.
- Ausubel, David P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive View*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Baralo, Marta (1996). "La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de las lenguas extranjeras". Universidad Antonio de Nebrija.
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7356/teoria_baralo_REALE_1996.pdf?sequence:1 (18/2-2014).
- Baralo, Marta (2006). "Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: "qué aprendemos y con qué". *Aula intercultural*.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article:1842 (10/1-2014).
- Bolinger, Dwight (1974). "One Subjunctive or Two?". *Hispania*, Vol. 57, Nro. 3 (Sep., 1974), pp 462-471.
- Bolinger, Dwight (1976). "Again-One Subjunctive or Two?". *Hispania*, Vol. 59, Nro. 1 (Jan., 1976), pp 41-49.

- Borrego J., Asencio, J. G. & Prieto, E. (1985). *El subjuntivo: valores y usos*. 8. ed. [2001] Madrid: Sociedad general española de librería.
- Bosque, Ignacio (red.) (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Cadierno, Teresa & Pedersen, Johan (2014). "Introducción a la Lingüística Cognitiva: Orígenes y postulados básicos". *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. (eds. Fernández, Susana S. & Falk, Johan, 2014). New York: Peter Lang, pp 15-36.
- Castorina, José Antonio (1986) . "La cuestión del "conocimiento" gramatical en Chomsky". *Revista de Filosofía y Teoría Política* (26-27). Actas del V Congreso Nacional de Filosofía. En Memoria Académica, pp 229- 33.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1301/pr.1301.pdf (15/5-2014).
- Cifuentes Honrubia, José L. (1994). "Gramática y segundas lenguas". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 1994-1995, pp 60-90.
<http://www.ua.es/personal/cifu/publicaciones/RESLA1994.pdf> (11/9-2013).
- Cuenca, María Josep & Hilferty, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. 1. ed. Barcelona: Ariel.
- Croft, William & Cruse, D. Alan (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Dubin, Fraida & Olshtain, Elite (2000). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (2003). "Grammar Teaching – Practice or Consciousness – Raising?". *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 167-174.
- Ellis, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Falk, Johan, Sjölin, Kerstin & Lerate, Luis (2003). *Modern spansk grammatik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber.
- Fenner, Anne-Brit & Newby, David (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fernández, Susana S. (2009). "Un enfoque cognitivo del español para el nivel universitario". *RedELE*. Nro. especial: Actas del III Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español. *La enseñanza del español en tiempos de crisis*.
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/index.shtml> (5/1-2014).
- Fernández, Susana S. & Falk, Johan (ed.) (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*. New York: Peter Lang.

- Ferris, Dana R. (2005). "The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)", *Journal of Second Language Writing*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi:10.1.1.110.4148&rep=rep1&type=pdf> (10/12-2013).
- Francia, Guadalupe & Riis, Ulla (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fält, Gunnar (2000). *Spansk Grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Garay Ana, Iñiguez, Lupicinio & Martínez Luz M. (2005). "La perspectiva discursiva en la psicología social".
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/240/La%20perspectiva_discursiva.pdf?sequence=1 (3/5-2014).
- Hummel, Martin (2004). *El valor básico del subjuntivo español y románico*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jonge, Bob de (2006). "Significado y uso del subjuntivo en español: una alternativa". *Haciendo lingüística, Homenaje a Paola Bentivoglio*. (Compiladores) Sedano, Mercedes, Bolívar, Adriana & Shiro, Martha. Venezuela: CEP, Universidad Central de Venezuela, pp 163-176.
- Krashen, Stephen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen (1993). "The effect of formal grammar teaching: Still peripheral". Vol. 27, N. 4, Winter 1993, *TESOL Quarterly*, pp 722-725.
<http://www.jstor.org/stable/3587405> (1/7-2013).
- Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1, Theoretical prerequisites*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lemon, Francis J. (1927). "A psychological perspective of the Spanish Subjunctive". *Modern Language Journal*. Jan 1, 1927, pp195-199.
- Leonetti, Manuel (1999), "El artículo". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bosque, Ignacio. & Demonte, Violeta. (eds.). Madrid: Espasa-Calpe, pp 787-890.
- Lindberg, Inger (2002). "Myter om tvåspråkighet". *Språkvård*, Nro. 4.
http://www.spraknamnden.se/sprakvard/innehallsforteckning/4_02/Lindberg.pdf (3/3-2014).
- Llopis García, Reyes (2009a). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal*. Madrid: Universidad de Nebrija.

- Llopis García, Reyes (2009b). “La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy”. *RedELE*. Nro. 16. 2009. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093000032.pdf> (2/8-2013).
- López García, Ángel (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Madrid: Arco/Libros.
- Lozano González, Lidia (2007). *De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Madsen, Harold S. (1983). *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martí Sánchez, Manuel, Penadés Martínez, Inmaculada & Ruiz Martínez, Ana María (2008). *Gramática española por niveles*. Vol. 1. Madrid: Editorial Edinumen.
- Martín Sánchez, Miguel A. & Nevado Fuentes, Charo (2007). “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”. *Revista electrónica de estudios hispánicos* Nro. 2, julio de 2007, pp 63-75. http://www.ogigia.es/OGIGIA2_files/OGIGIA2_MARTIN%20Y%20NEVADO.pdf (18/5-2014).
- Martín Peris, Ernesto (1998). “Gramática y enseñanza de lenguas”. *Centro Virtual Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm (4/12-2013).
- Matte Bon, Francisco (1995). *Gramática comunicativa del español*. Nueva ed. rev. Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, Francisco (1998). “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?”. *Actas del IX Congreso Internacional de Asele*. Málaga: Asele, pp 57-79.
- Montero Gálvez, Sonia. (2011): “El artículo y otros fantasmas del nombre”. *RedELE*, Nro. 21. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcdfd6
- Nassaji, Hossein. & Fotos, Sandra (2004). 6. “Current Developments in Research on the Teaching of Grammar”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp 126-145. doi:10.1017/S0267190504000066 (3/3.2014).
- Norris, John. M. & Ortega, Lourdes (1998) “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis”. *Language Learning*, 50: 417–528. doi: 10.1111/0023-8333.00136 (3/3.2014).
- Ortega Olivares, Jenaro (1998) “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de ELE”. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*.

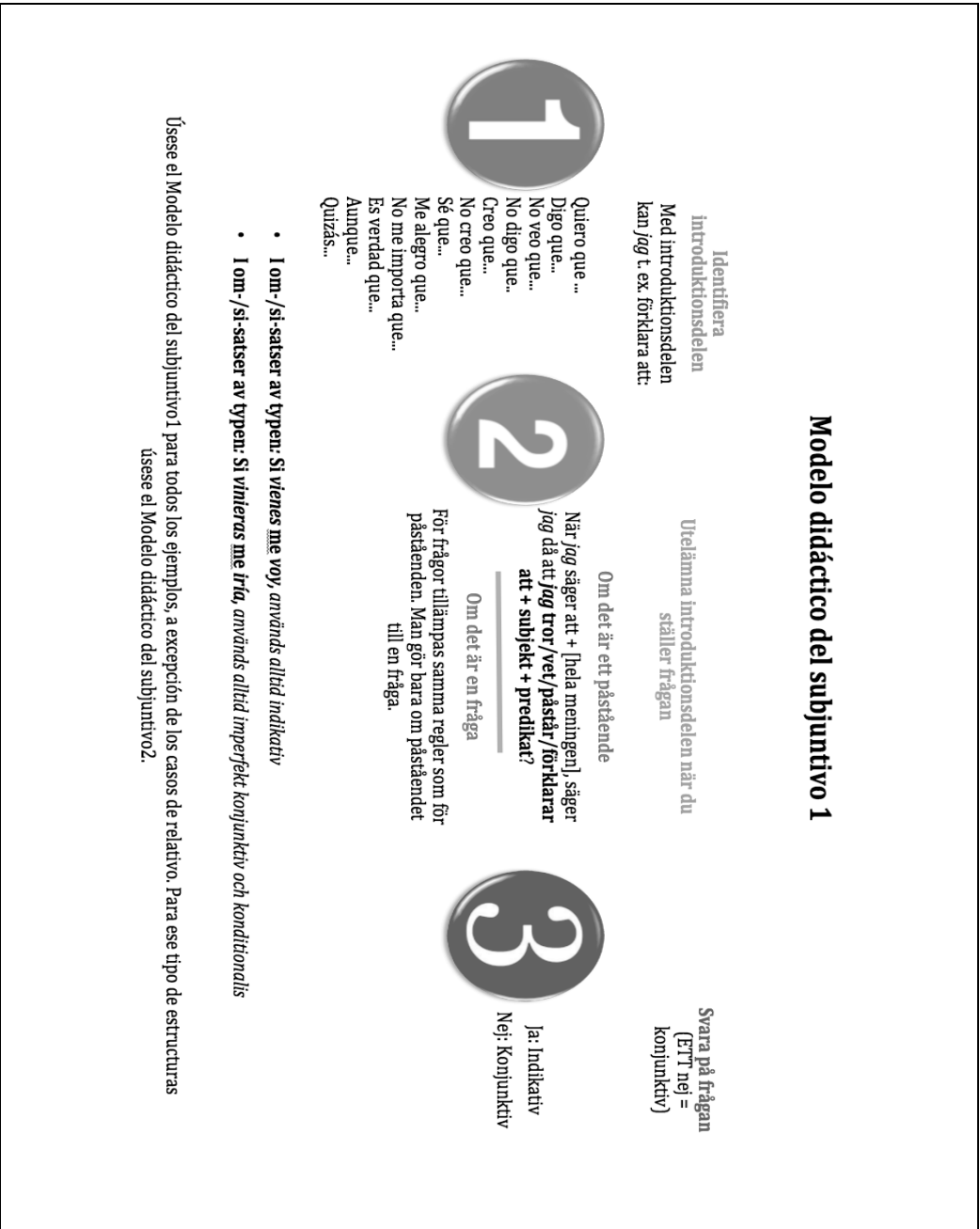
- Vol. 4, pp 325-247. Universidad de Navarra.
http://marcoele.com/descargas/8/Jenaro.Ortega_Consideraciones.pdf (5/1-2014).
- Pastor Cesteros, Susana (2004). “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”. *Asele Actas XV*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf (7/1-2014).
- Pastor Cesteros, Susana (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pérez Saldanya, Manuel (1999), “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Bosque, Ignacio. & Demonte, Violeta. (dirs.), 50, Vol. 2, 1999:3254-3322. Madrid: Espasa- Calpe.
- Perkins, David (1999). “¿Qué es la comprensión?”. *La enseñanza para la comprensión*. Cap.2. (compiladora) Wiske Stone, Martha. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp 69-94.
- Porto Dapena, José A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modo*. Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez Abella, Rosa M. & Valero Gisbert, María (1998). “La gramática para comunicar: una propuesta inductiva”. *Asele Actas IX*. Universidad de Milán.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf (1/2-2013).
- Rodríguez Palmero, Luz M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ruíz Campillo, José P. (1995). “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación”. *RedELE*.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888 (2/3-2014).
- Ruiz Campillo, José P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: Un modelo operativo*. (Tesis doctoral). *RedELE* 2004.
- Ruiz Campillo, José P. (2004) “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la “concordancia temporal”, Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada, *RedELE*. Nro. 2, 2004.
- Ruiz Campillo, José P. (2006), “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf (6/2-2013).
- Ruiz Campillo, José P. (2007). “Gramática cognitiva y ELE”. *RedELE*.
<http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/> (10/4-2013).
- Ruiz Campillo, José Plácido (2008). “El valor central del subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad”
https://www.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/spraz/docs/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf (10/2-2013).

- Sastre Ruano, María Ángeles (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Skolverket (2004), *Skolverkets lägesbedömning 2004*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011), *Ämne – Moderna språk*.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?lang:sv&subjectCode:mon&tos:gys> (25/08-2014).
- Skolverket (2012), *Internationella Språkstudien*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013), *Att tala eller inte tala spanska*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska Centralbyrån. "Tyska språket förlorar mark i Europa"
http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Artiklar/Tyska-spraket-forlorar-mark-i-Europa/ (20/08-2014).
- Sheen, R. (2002). "Focus on form' and 'focus on forms". *ELT Journal*, 56, pp 303-304.
- Schmidt, Richard W. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11(2), pp 129-158.
- Schmidt, Richard W. (2001). "Attention". *Cognition and second language instruction*, P. Robinson (ed.), pp 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, Bonnie D. (1993). "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour". *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, pp 147-163. doi:10.1017/S0272263100011931.
- Seco, Manuel (1991). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. 2. ed. revisada y aum. Madrid: Espasa-Calpe.
- Skehan, Peter (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, Tracy & Hooper, Joan (1974). "A semantically based analysis of mood in Spanish". *Hispania*, 57, 3, pp 484-494.
- Togeb, Knud (1953). *Mode, aspect et temps en espagnol*. København: Munksgaard.
- Truscott, John (1998). "Noticing in second language acquisition: A critical review". *Second Language Research*, 14, pp 103–135.
- Ungerer, Friedrich & Schmid, Hans-Jörg (1996). *An introduction to cognitive linguistics*. London: Longman.
- Vandaele, Jeroen & Mieke, Neyens (2014). "El subjuntivo y la mente"
Temas de gramática española para estudiantes universitarios". (eds. Fernandez, Susana S. & Falk, Johan). New York: Peter Lang, pp 197-236.
- Yule, George (2006). *El lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zobl, Helmut (1995). "Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction". *Applied Linguistics*, 16, pp 35-56. doi: 10.1093/applin/16.1.35.

Anejo

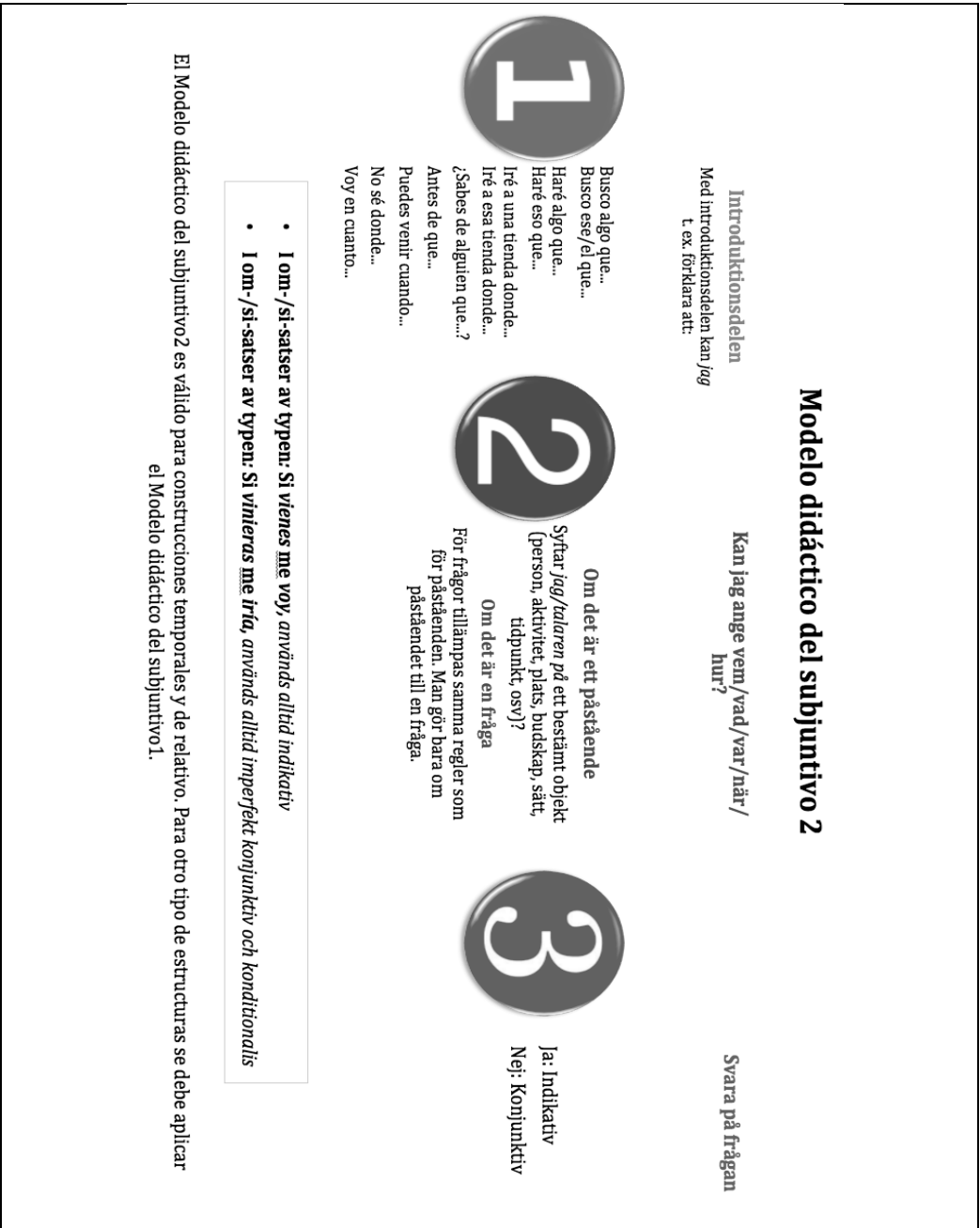
Modelo Didáctico del Subjuntivo 1

Figura (3)



Modelo Didáctico del Subjuntivo 2

Figura (4)



ÉTUDES ROMANES DE LUNDSÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique*. 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin -bilis en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie*. 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre soi et lui, eux, elle(s). Étude de syntaxe historique française*. 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne*. 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine*. 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec avoir. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*. 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères*. 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans Les Thibault de Roger Martin du Gard*. 1968.

17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive*. 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard*. 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*. 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal*. 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de davantage avec plus dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel*. 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative*. 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé*. 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar*. 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, *Morale et les autres lexèmes formés sur le radical moral étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale*. 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit*. 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles*. 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives*. 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, « *La guerre de Troie* » aura lieu. *La préparation de la pièce de Giraudoux*. 1979.
31. KELLNER, SVEN, « *Le Docteur Pascal* » de Zola: *Rétrospective des Rougon-Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse*. 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie*. 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives*. 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en -ment. Étude psycho-mécanique et psycho-systématique*. 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren*. 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau*. 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada. Victor ou les Enfants au pouvoir de Roger Vitrac : texte et représentation*. 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski*. 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le Roman de Tristan de Béroul*. 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français*. 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France*. 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle*. Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal*. 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832*. 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento*. 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évrout. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno*. 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*. 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel Nome della rosa di Umberto Eco. Parte I. La Divina Commedia di Dante*. 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian*. 1996.
54. BENGTTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire*. 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire*. 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition*

intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens. 1997.

58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois.* 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne.* 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici.* 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq.* 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boulosa.* 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de La Force des choses de Simone de Beauvoir.* 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du Rouge et le Noir et de la Chartreuse de Parme à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard.* 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Ecriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio : Désert, Onitsha et La quarantaine.* 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes.* 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso. Serie de estudios hispánicos.* 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP.* 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista.* 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.* 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio*

- internacional en la Universidad de Lund* 2005. 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.
 79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans Le Conte du Graal de Chrétien de Troyes*. 2007.
 80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
 81. BACQUIN, MARI, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle*. 2008.
 82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
 83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca*. 2008.
 84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008.
 85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^{ème} anniversaire*.
 86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor*. 2009.
 87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinifitif ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. 2009.
 88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française*. 2010.
 89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. 2011.
- ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG
90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
 91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur...La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza*. 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
 92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
 93. HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2014. (Tesis de filosofía licentiat / Licentiatavhandling)
 94. CEA, Marcelo, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. 2014. (Tesis de filosofía licentiat / Licentiatavhandling)