



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Doble Titulación de Grado en Traducción e Interpretación:
Inglés-Francés e Inglés-Alemán

TRABAJO DE FIN DE GRADO

*Presente de subjuntivo y competencia lingüística en español ELE.
Una propuesta para aprendientes anglófonos.*

Autora: Cynthia Márquez Quintana

Tutora: Marina Díaz Peralta

Curso académico 2021-2022

RESUMEN

Un uso correcto y adecuado del modo subjuntivo es un componente esencial de la competencia comunicativa en español. La inexistencia de una equivalencia directa entre el presente de subjuntivo español y un tiempo verbal con las mismas características y funciones en la lengua inglesa hace que su proceso de enseñanza-aprendizaje presente muchas dificultades para los aprendientes anglófonos que, en ocasiones, fosilizan los errores en los que incurren, comprometiendo así su competencia comunicativa.

Esto puede crear problemas comunicativos que hay que abordar desde los inicios de la enseñanza de este tiempo. Por ello, centraremos este TFG en el presente de subjuntivo y propondremos algunas actividades, enmarcadas en el enfoque comunicativo, que pretenden facilitar la adquisición de este tiempo verbal a personas que deseen obtener un nivel B1 en español. Somos de la opinión de que una adecuada asimilación del presente de subjuntivo sienta las bases para el aprendizaje del resto de tiempos de este modo verbal.

Palabras clave: Modo subjuntivo, competencia comunicativa, enfoque comunicativo, interlengua, error, fosilización.

ABSTRACT

A correct and appropriate use of the subjunctive mood is an essential component of communicative competence in Spanish. The non-existence of a direct equivalence between the Spanish present subjunctive and a verb tense with the same characteristics and functions in English means that the teaching-learning process presents many difficulties for English-speaking learners who, on occasions, fossilise the errors they make, thus compromising their communicative competence.

This can create communicative problems which need to be tackled from the very beginning of teaching this tense. For this reason, we will focus our dissertation on the present subjunctive. We will propose some activities, framed within the communicative approach, which aim to facilitate the acquisition of this verb tense for people who wish to obtain a B1 level in Spanish. We are of the opinion that a proper assimilation of the present subjunctive lays the foundations for learning the rest of the tenses of this verbal mode.

Key words: Subjunctive mood, communicative competence, communicative approach, interlanguage, error, fossilisation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Introducción	6
2.2 Interlengua, errores y fosilización.....	6
2.3 Competencia comunicativa	10
2.4 La enseñanza de lenguas en el enfoque comunicativo.....	13
2.5 El modo subjuntivo	18
2.5.1 El modo subjuntivo en inglés	22
3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	25
3.1 Introducción	25
3.2 Justificación	26
3.3 Características de los aprendientes	27
3.4 Objetivos	28
3.5 Contenidos	28
3.6 Organización espacial y temporal.....	29
3.7 Recursos y materiales	29
3.8 Actividades	29
3.9 Rúbrica.....	37
4. CONCLUSIONES	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
6. ANEXOS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

El modo subjuntivo en español resulta un paradigma verbal muy complicado de asimilar para los aprendientes anglófonos. Distintas investigaciones, como las de Baralo (1996) o Fernández (1997), ya han señalado la dificultad que supone tanto la enseñanza como el aprendizaje de este modo, que provoca que los estudiantes tengan problemas para adquirir la competencia comunicativa en español.

Esta dificultad se da por la inexistencia de una equivalencia directa entre el presente de subjuntivo español y un tiempo verbal en la lengua inglesa que presente las mismas características y funciones. Por ello, muchos aprendientes optan por omitir el uso de este tiempo verbal del modo subjuntivo, lo utilizan de forma incorrecta o lo sustituyen por un tiempo en modo indicativo, sin tener en cuenta el contexto sociolingüístico en el que elaboran el enunciado o las normas gramaticales a las que está sujeto.

Por todo lo dicho, nuestro objetivo es desarrollar una propuesta de actividades sobre el presente de subjuntivo, un elemento clave para lograr la competencia comunicativa en español, para aprendientes anglófonos que se encuentren en el proceso de adquisición del nivel B1.

De acuerdo con este objetivo, hemos construido, en el segundo capítulo, un marco teórico con nociones procedentes de la lingüística contrastiva (Corder 1992), puesto que nos resultan de especial interés para nuestra investigación conceptos como interlengua, error y fosilización. Todas estas nociones están estrechamente conectadas con la evolución del aprendiente cuyo objetivo es lograr, en la lengua extranjera, la competencia comunicativa, término con el que Hymes (1973) opone su visión de la lengua a la sustentada por Chomsky (1957) con su teoría de índole gramatical. Consecuentemente, nuestro marco teórico también integra contenidos relacionados con el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas (Richard y Rodgers 2003; Littlewood 1981; Brumfit 1986). Concluye con una descripción del tiempo verbal en el que se centra nuestro trabajo (González 1995; RAE y ASALE 2010; Cano 1992) y de la polémica sobre la existencia del subjuntivo en la lengua inglesa (Quereda 1990; Aarts 2012).

Una vez elaborado este marco nocional imprescindible, hemos ideado una serie de actividades que tienen en cuenta nuestro objetivo general y que presentamos en el tercer capítulo de este Trabajo de Fin de Grado. Para su elaboración, hemos tenido en

cuenta las funciones, nociones y contenidos que tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2022) asocian con el uso del presente de subjuntivo, cuya enseñanza sitúan en el nivel B1.

Expondremos las conclusiones a las que nos ha conducido nuestro trabajo en el cuarto capítulo. La bibliografía utilizada para su elaboración constituirá el quinto capítulo y en el anexo incluiremos imágenes de algunas de las actividades expuestas en la propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Como ya se ha explicado en la Introducción, el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es elaborar una propuesta de actividades para aprendientes anglófonos que estudien el presente del modo subjuntivo español. Para ello, un primer paso es la elaboración de un marco teórico que contenga todas las nociones que sustenten nuestra propuesta. Así, en este capítulo, se describirán los conceptos interlengua, error, fosilización y competencia comunicativa de acuerdo con disciplinas como la lingüística contrastiva y la lingüística aplicada. Además, las actividades que diseñemos para que los aprendientes asimilen el presente de subjuntivo, indispensable para lograr la competencia comunicativa en español, responderán al enfoque comunicativo, cuyos principios y postulados se explicarán más adelante. Por último, hablaremos del aprendizaje del subjuntivo en español y en inglés para arrojar luz sobre la dificultad que supone, para los aprendientes anglófonos, el estudio de este paradigma en español.

2.2 Interlengua, errores y fosilización

De acuerdo con Baralo (2003: 33), cuando hablamos de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos tener en cuenta que, conforme avanza en su estudio de la lengua meta, el aprendiente va forjando un sistema lingüístico que pasa por distintos niveles de aprendizaje: la interlengua. Para Corder (1981: 67), el término interlengua indica que la lengua del alumno mostrará características sistemáticas tanto de la lengua meta como de otras lenguas que pueda conocer, incluyendo su lengua materna. En otras palabras, es un sistema mixto o intermedio.

La interlengua es un sistema inestable que se rige por las reglas del código que el aprendiente asimila a medida que desarrolla su aprendizaje, pero que pueden llegar a no ser constantes en determinados fenómenos lingüísticos. La interlengua, como indica el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022), no puede encuadrarse dentro de un conjunto de normas gramaticales determinado por ser un sistema individual y propio de cada aprendiente que cambiará a lo largo de su trayectoria académica. Quien estudia una lengua extranjera adquirirá una serie de normas y conocimientos que le permitirán elaborar, de forma paulatina, una interlengua cada vez más elaborada, hasta lograr la competencia comunicativa en esa lengua.

Como podemos leer en los textos de Fernández (1995: 147), la interlengua es el producto de las hipótesis que establece el aprendiente sobre la lengua extranjera en una serie de estadios de aprendizaje. Estas hipótesis a menudo se relacionan con un índice de errores que permite al estudiante seguir con el aprendizaje, de modo que, si no entra en una fase de estancamiento, continúa formulando nuevas hipótesis que se acercan cada vez más a las reglas de la lengua meta. Es decir, las reglas de la lengua extranjera a menudo se asimilan a través de los errores en los que el propio aprendiente incurre.

La interlengua constituye un sistema lingüístico único de cada aprendiente. Esta depende de su progresiva asimilación de la lengua extranjera, que se ve afectada por una serie de errores que resulta necesaria para el continuo aprendizaje, para la superación y la asimilación de hipótesis. Fernández (1995: 147) nos ayuda a distinguir entre errores transitorios o de desarrollo, aquellos que pueden superarse con facilidad a lo largo del aprendizaje, y errores permanentes o fosilizables, que se resisten a desaparecer e incluso se repiten en distintas etapas de la interlengua. Estos últimos errores son producto de un fenómeno denominado fosilización, que el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022) define como:

La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

El término error atiende a las características de la producción oral o escrita propias de un aprendiente que se aparta de la lengua meta. Existen errores de tipologías diversas

que van desde los que responden a criterios lingüísticos, como léxicos o morfosintácticos, hasta los que se clasifican, de acuerdo con criterios pedagógicos, como errores transitorios o fosilizados y de los que hablaremos a continuación. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2022) completa la caracterización del término:

En la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua; se aboga por una mayor tolerancia a su presencia; se le da un tratamiento selectivo, con arreglo a los diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

No obstante, Corder (1992: 254-257) advierte que también los hablantes nativos cometen errores en su lengua materna, con la diferencia de que son capaces de reconocerlos y corregirlos. Los aprendientes de una lengua extranjera, por el contrario, generalmente no tienen la capacidad ni de percatarse de su existencia, ni de enmendarlos si no tienen una competencia comunicativa en esa lengua. Además, el aprendiente, para intentar corregirse a sí mismo, puede llegar a incurrir en otros errores. Corder también plantea que todos los hablantes nativos son conscientes de que las posibilidades de cometer errores aumentan cuando se sienten cansados, en tensión, ansiosos, inseguros, cuando dividen su atención o paralelamente realizan una actividad no lingüística. Es por ello por lo que no podemos esperar que sea de otra forma en los aprendientes que buscan comunicarse en una lengua que, de forma general, no dominan. Muchas veces el simple hecho de mantener un acto comunicativo en la lengua extranjera ya genera una situación de tensión en la que saben que se exponen a cometer errores que sacan a la luz sus carencias lingüísticas. Con frecuencia estos errores son inaceptables o inadecuados: ni respetan las normas del código extranjero, ni las normas situacionales del acto comunicativo en cuestión.

La cantidad y la tipología de errores cometidos por el aprendiente sirven como fundamento para hacer juicios de valor sobre su grado de conocimiento de la lengua extranjera. Si la cantidad de errores es escasa, tendemos a pensar que es por su alto conocimiento de la lengua. Incluso el lego en la materia puede llegar a definir, si bien superficialmente, la capacidad del aprendiente por la fluidez con la que habla, sus vacilaciones o incluso por su pronunciación. Por lo general, no se repara en que es posible que el aprendiente esté optando por una vía segura y evite correr riesgos escogiendo enunciados que sabe que puede construir con facilidad. Si el aprendiente no pronuncia de la forma adecuada o duda sobre el tipo de estructuras gramaticales o morfosintácticas que

escoge en cada caso, podremos pensar que se debe a su carencia de conocimientos en la lengua extranjera. Sin embargo, un profesional sabe que un aprendiente que pronuncia adecuadamente no tiene por qué haber adquirido la habilidad de expresarse con fluidez o facilidad en la lengua extranjera.

El análisis de errores de Corder (1992: 254-257), de naturaleza contrastiva, nos ayuda a establecer una serie de patrones para prevenir futuros problemas y comparar la lengua extranjera y la lengua materna, además de darnos las estrategias para elaborar las actividades necesarias para garantizar una formación de calidad, también nos ayuda a deducir la naturaleza del conocimiento del aprendiente y entrever su motivación intrínseca y el éxito que desea conseguir en su evolución, dos factores clave en el aprendizaje de lenguas.

En el análisis presentado por Corder, encontramos errores provocados por la transferencia lingüística o por la presión y tensión del momento en el que sucede el acto comunicativo. También influyen factores como la edad, la carencia de conocimientos, las correcciones que se realizan cuando se hace uso de la lengua extranjera o la falta de oportunidades para el estudio.

En general, los errores son consecuencia de distintas estrategias escogidas por el aprendiente para sobrepasar determinadas situaciones comunicativas. Estas estrategias difieren dependiendo del estadio en que se encuentre su aprendizaje. Fernández (1995: 148) expone una serie de mecanismos de los que se ayuda el aprendiente para intentar paliar sus carencias de conocimientos lingüísticos en distintos estadios de su aprendizaje. De esta forma, en las fases iniciales encontramos dos tipos de estrategias: estrategias interlingüales, como, por ejemplo, métodos de traducción directos a la lengua meta u otra lengua extranjera; y estrategias intralingüales, como, por ejemplo, mecanismos de neutralización de oposiciones y marcas con menos carga semántica, repeticiones, evasión o abandono, uso de las formas menos marcadas o más usuales y síntesis.

En las fases intermedias del aprendizaje observamos una presencia mayor de estrategias intralingüales como la generalización de paradigmas o las hipercorrecciones o paráfrasis. Además, como aumenta el riesgo al que se enfrenta el aprendiente en la producción comunicativa, persisten los errores de la etapa anterior e incluso parece que se incrementan por el uso de estructuras más complejas y la diversidad de registros.

En ambas fases se aprecian errores transitorios o de desarrollo que reflejan la evolución de las fases sucesivas del aprendizaje. El aprendiente construye hipótesis sobre la lengua extranjera con las que experimenta para determinar su validez dentro de la interacción comunicativa. Estos errores son los más comunes en cuanto a estructuras que supongan dificultades intrínsecas, como puede ser en este caso la inexistencia del presente de subjuntivo en inglés. De acuerdo con Fernández (1995: 150), también son los más resistentes y se dan en las sucesivas fases evolutivas del aprendizaje. Surgen cuando las normas gramaticales, morfosintácticas o situacionales no establecen límites claros en el uso de unos aspectos lingüísticos determinados.

Como explica Fernández (1995: 152), la formulación de hipótesis por parte del aprendiente confirma la existencia de fases sucesivas que no se pueden alternar o saltar. Estas fases son objeto de evolución en la formulación de hipótesis y la superación de los errores de desarrollo en los que incurre el alumno y que le permiten progresar hacia distintas fases y evitar la fosilización para adquirir la competencia comunicativa.

En relación los conceptos de interlengua, error y fosilización, las actividades que vamos a presentar en el siguiente capítulo tienen el propósito de contribuir a que el alumno no fosilice en su interlengua errores relacionados con el subjuntivo español que comprometan su competencia comunicativa.

2.3 Competencia comunicativa

Los aprendientes de lenguas extranjeras a menudo se centran en estudiar sus normas fonéticas, gramaticales y léxico-semánticas. No obstante, y según explica Chen (2020: 85), con frecuencia tienen problemas a la hora de desenvolverse en situaciones reales en las que deben hacer uso de tales normas. Esto demuestra que para aprender una lengua no basta con centrarse en estos aspectos, ya que existen otros factores que pueden hacer que fracase el acto comunicativo entre interlocutores de comunidades culturales distintas. Por consiguiente, la lengua como instrumento de comunicación se tiene que enseñar con una perspectiva cultural y haciendo uso de tareas reales, factores que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.

Según Corder (1981: 88-90), el conjunto de reglas que nos permite elaborar y asimilar enunciados se denomina competencia y la poseen los hablantes nativos de una lengua. El término competencia comunicativa se debe a Hymes (1972), quien lo acuñó

para contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de Chomsky (1957) y su concepto de competencia gramatical.

A partir de los textos de Barón y Müller (2014: 418) podemos comprender lo que significa para Chomsky la noción de competencia gramatical y cómo elabora una teoría que aboga por la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural. Para Chomsky, por tanto, el proceso de adquisición y dominio del lenguaje requieren muy poco *input* lingüístico para desarrollarse de forma prácticamente automática y funcionar satisfactoriamente.

Hymes (1996: 16-17), por su parte, propone, en un modelo mucho más completo, el concepto de competencia comunicativa, que se entiende como una capacidad que no solo cuenta con el correcto dominio de las normas lingüísticas, sino también de las normas de uso según el contexto discursivo y que permiten a un hablante comunicarse adecuadamente. En otras palabras: tener competencia comunicativa en una lengua supone no solo tener la capacidad de formar enunciados que cumplan las normas del código, sino también de lograr que sean situacionalmente apropiados. Se trata, como apunta Hymes (1984: 47), de que el hablante posea un saber lingüístico y un saber sociolingüístico:

[...] nous devons préciser que les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi.

De acuerdo con estos saberes lingüísticos y sociolingüísticos, Hymes (1984: 83-24) establece cuatro factores que permiten valorar un enunciado desde una perspectiva comunicativa:

1. Si es formalmente posible (y en qué medida lo es). Dicho de otro modo, si sigue unas reglas gramaticales y contextuales determinadas
2. Si es factible (y en qué medida lo es). Esto se relaciona con los posibles medios de actuación y con si el enunciado se puede emitir, recibir y procesar correctamente
3. Si es apropiado (y en qué medida lo es). Este factor está ligado a la situación comunicativa y si el enunciado es adecuado en dicho contexto comunicativo teniendo en cuenta las variables.

4. Si se da en la realidad (y en qué medida se da). Si todos los factores anteriores se cumplen, se debe comprobar que el enunciado se use realmente por la comunidad lingüística de hablantes.

En esta misma línea, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 108) incluye las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas como parte de la competencia comunicativa. Los aprendientes utilizan estas competencias para expresar sus intenciones y las funciones generales del código.

Canale y Swain (1980, citado en Richard y Rodgers 2001: 160), por su parte, proponen un modelo de competencia comunicativa que incluye una serie de destrezas que consideran necesarias para lograr el dominio de la lengua. Estas destrezas se clasifican en competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística.

Para definir estas competencias, Richard y Rodgers (2001: 160) señalan que la competencia comunicativa se refiere a la competencia gramatical de Chomsky o a Hymes y su «formalmente posible». Esto se entiende como la capacidad del hablante para determinar la situación comunicativa en la que se encuentra y saber cómo escoger entre las reglas gramaticales, léxicas y semánticas que demuestren un dominio adecuado de su capacidad gramatical y léxica.

También determinan que la competencia sociolingüística hace referencia al uso de la lengua por parte del hablante en función del contexto sociolingüístico en el que tiene lugar el acto comunicativo. Esto queda sujeto a la capacidad de producción y comprensión de las expresiones lingüísticas según su uso en determinados contextos. Esta capacidad analítica del contexto se debe reflejar en la elección de determinados enunciados según factores cambiantes como los roles sociales, las relaciones interpersonales entre los participantes y la información que comparten, la intención comunicativa y la finalidad de comunicación de su interacción. Todo ello regula las normas y convenciones que se escogen en cada caso.

De otro lado, la competencia discursiva se refiere a la capacidad del hablante de interpretar los distintos elementos que forman el texto mediante la combinación de formas gramaticales y significado. Es decir, se trata de asimilar los elementos individuales del

mensaje y distinguir los rasgos y características de los géneros discursivos en dependencia del acto comunicativo que tenga lugar.

Por último, la competencia estratégica alude a los recursos, verbales y no verbales, que los participantes emplean en el acto comunicativo. Estos elementos pretenden favorecer la eficacia de la comunicación y paliar las carencias provocadas, entre otras causas, por la falta de conocimiento y que pueden entorpecer la comunicación, que se puedan localizar. De esta forma, el hablante puede iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación de forma efectiva. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022):

La competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Para finalizar este epígrafe, nos gustaría destacar la importancia de lo que la bibliografía mencionada en este epígrafe propone para la adquisición de la competencia comunicativa en español por parte de aprendientes anglófonos. Es imprescindible que los estudiantes de español como lengua extranjera conozcan los condicionantes gramaticales, pragmáticos y discursivos que le permitirán hacer un uso correcto y adecuado de, en nuestro caso, el presente del modo subjuntivo.

2.4 La enseñanza de lenguas en el enfoque comunicativo

Según Anthony (1963: 63-67), un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos, es decir, una concepción con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Asimismo, es axiomático y describe la naturaleza de la materia que se enseña. Existen diversos tipos y están basados en unos principios teóricos que pretenden establecer un modelo de competencia, organización y uso de la lengua, derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su eficaz aprendizaje con el objetivo de facilitarlos.

Para Richards y Rodgers (2001), el enfoque, junto al diseño y los procedimientos, funciona como uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos de enseñanza. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método y, para diseñarlo, se tratará de determinar los objetivos generales y específicos,

la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. Por último, para poner en práctica el método según los procedimientos, se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos. De esta forma, se conforman los tres ejes principales sobre los que se sustentan los distintos métodos mencionados anteriormente.

Tras definir el término enfoque, nos centraremos, en este caso, en el enfoque comunicativo, definido por el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022) como:

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque nocional-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real - no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001: 158-159), este enfoque parte de la idea de que la lengua es comunicación. Como se señala también en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022), la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. La comunicación es la herramienta de la que se sirve el enfoque comunicativo para desarrollar la competencia comunicativa, anteriormente mencionada.

Para Littlewood (1981: 1), la enseñanza comunicativa de la lengua se caracteriza por la importancia que se da tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales en la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que su objetivo es lograr la competencia comunicativa. De igual forma lo explica Corder (1992: 91):

Mientras la teoría lingüística esté preocupada únicamente por la estructura interna de las oraciones, tal y como predominantemente ha venido sucediendo a lo largo de los siglos, seguirá faltando la clase de descripción que necesita el maestro para poder desarrollar sistemáticamente la competencia comunicativa de sus alumnos.

Esta enseñanza implica una serie de procesos por los que tiene que avanzar el aprendiente para lograr su objetivo y conseguir un eficaz y adecuado dominio de la lengua y, con ello, es la competencia comunicativa que hemos descrito en el epígrafe anterior. Además, para Corder (1992: 221):

La enseñanza de una lengua normalmente empieza después de que el estudiante ya logró un dominio de las “reglas de formación”, o código, de su lengua materna; en la mayoría de los casos, ya aprendió a leer y escribir en su lengua materna. Cuando lo hizo, adquirió un conocimiento “implícito” de la naturaleza del lenguaje humano y, en cierta medida, incluso un conocimiento explícito.

Esto quiere decir que el aprendiente, que ya ha asentado las bases idiomáticas y normas de su lengua materna, se servirá de esto mismo para aprender una nueva lengua extranjera. Por lo tanto, y desde un punto de vista pragmático, no comienza a aprender esta segunda lengua desde cero, ya que el bagaje lingüístico y cultural de su lengua materna le sirve de anclaje principal.

Maley (1982, citado en Brumfit 1986: 88) señala algunas características propias del enfoque comunicativo como, por ejemplo: el énfasis en el uso y la adecuación del significado más que en la gramática o la realización de actividades que se centran en la fluidez además de la precisión y usan el lenguaje como medio para un fin. Esta última cuestión es vital porque ayuda a que el aprendiente conozca la variación de las estructuras gramaticales según su uso. Asimismo, resalta la iniciativa del alumno y la interacción en clase como el principal medio de actuación, en lugar de seguir un sistema basado en el profesor como soporte. De esta manera se puede hacer un seguimiento más cercano para analizar las diferencias entre alumnos y cubrir sus necesidades.

En consonancia con esta autora, Richards y Rodgers (2001: 158-159), determinan que la enseñanza de lenguas mediante un enfoque comunicativo invita a realizar tareas reales que incluyan la lengua como medio para alcanzar un fin, no como un fin en sí misma. Esto requiere una mayor interacción oral, por lo que es muy frecuente que los alumnos colaboren en parejas, tríos, grupos mayores o toda la clase. Un claro ejemplo de una tarea real que demuestra el correcto dominio de la lengua podría ser enfrentarse a una situación comunicativa determinada cuando se pretende localizar los horarios del autobús, metro o tren; en lugar de responder a las actividades del libro de forma automática.

Este enfoque se centra en el alumno, que ocupa un papel activo, como pilar fundamental sobre el que se sustenta el resto de los factores que puedan influir en el aula y, en este caso, el profesor debe facilitar el aprendizaje y fomentar la cooperación entre aprendientes. Siguiendo a Corder (1992: 222), el profesor se encarga de enseñar el nuevo código, en nuestro caso el español, y hacer que los aprendientes adquieran la capacidad

de expresarse mediante funciones que ya conocen en su propio código. Por ello, es el encargado de elaborar material y crear actividades reales para suplir las necesidades pertinentes del alumnado en cada momento; así como del asesoramiento y la guía en las tareas. A su vez, deberá participar como uno más, puesto que, de esta forma, podrá evaluar y observar el desarrollo de las determinantes actividades que debe elaborar; y, localizar las carencias que se puedan presentar.

Cabe añadir, como hace Maley (1982, citado en Brumfit 1986: 89), que el papel del profesor pasa a un segundo plano. Su labor se limita a organizar el contenido de las tareas y actividades para los alumnos, que juegan el papel principal. A continuación, debe supervisar las actividades, modificarlas y ajustarlas a medida que se vayan cumpliendo las expectativas de la clase.

Para garantizar una comunicación real, Richards y Rodgers (2001: 158-159) determinan una serie de principios por los que se rigen las tareas. El primero, llamado vacío de información, consiste en la necesidad real de comunicación entre interlocutores. De esta forma, cada uno debe averiguar la información que su compañero ya conoce, si no, no podrá realizar su tarea. El segundo, llamado libertad de expresión, consiste en que el hablante decida el contenido, la forma, el tono, etc. de los enunciados que escoja para comunicarse. El tercero, denominado retroalimentación, implica observar las reacciones verbales y no verbales de los interlocutores para que el alumno sepa en qué medida está alcanzando su objetivo en la comunicación.

En el enfoque comunicativo destacan los juegos teatrales o de rol para satisfacer las necesidades del tercer principio nombrado anteriormente. Estas actividades permiten una retroalimentación inmediata, ya sea con el lenguaje verbal o corporal, y resultan gratificadamente satisfactorias, no solo por el éxito en el juego y el uso de la lengua, sino por la motivación de los aprendientes a la hora de realizarlas.

También cabe mencionar los proyectos, muy usuales en este enfoque. Consisten en la elección de un tema y los participantes; la elaboración de un esquema, un calendario de trabajo; el reparto de tareas; la búsqueda y el procesamiento de la información; y, por último, un informe que se puede, o no, exponer en clase.

Los tipos de tareas mencionados anteriormente se enmarcan en el sílabo o programa. Para Richards y Rodgers (2001: 158-159), este concepto trata de definir el plan

de trabajo en el que se encuadran los temas, aproximaciones, estructuras y tareas que se pretende incorporar mediante el diseño de nociones o funciones. Para este programa, dentro del enfoque comunicativo, la unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el lenguaje oral, por lo que priman la coherencia y la cohesión en el nivel del texto o discurso desde el que se estudia la lengua. Por lo tanto, se establecerá una metodología y forma de evaluación determinada que vayan de la mano con los objetivos específicos en cada situación de enseñanza concreta.

De acuerdo con Brumfit (1986: 7-8), el sílabo es un documento administrativo en esencia que actúa como guía para el profesor, quien se encarga de darle vida a través del desarrollo de las actividades propuestas. Todas estas actividades se realizan con el fin de hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro dimensiones de destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.

Una vez definidas las tareas y el sílabo, pasaremos a analizar los diversos materiales que se utilizan para elaborar las tareas y que influyen en la adquisición de la competencia comunicativa desde un enfoque comunicativo.

Son muchos los materiales que pueda utilizar el profesor, además del libro de texto que, aunque pueda servir de apoyo en determinados momentos, no es el elemento principal. Richards y Rodgers (2001: 158-159) destacan los siguientes: los trabajos para exponer en grupo, para fomentar así el trabajo cooperativo y los elementos que ayuden a crear situaciones reales para lograr una total inmersión en el aula. Estos elementos pueden ser billetes de avión o de tren, horarios de medios de transporte, menús de restaurante, entre otros.

De esta forma, una vez se realizan las actividades con los materiales pertinentes, se atiende al proceso de creación de enunciados por parte del aprendiente en determinadas situaciones comunicativas para observar en qué momento o sentido se requiere modificar algún aspecto del proceso instructivo, ya que esto se verá también reflejado en el producto. Además, como explica Corder (1992: 99-101), el maestro debe indicar si los enunciados que formula el aprendiente son inaceptables o incorrectos y en qué manera lo son. Esto se refiere no solo a los enunciados agramaticales, sino a los que, aun siendo

gramaticalmente correctos, no se ajustan al contexto comunicativo. Entran en juego entonces dos cualidades textuales: aceptabilidad y adecuación.

Cuando Corder (1992: 88-90) menciona la aceptabilidad, intuimos que se puede dividir en niveles, por ejemplo, en el nivel fonético, sintáctico o morfológico. En cuanto al nivel fonético, podemos observar que un aprendiente puede llegar a elaborar una oración gramatical y semánticamente correcta, además de adecuada para la situación comunicativa, pero sin dejar de lado su acento extranjero, de forma que no se asemeja a la pronunciación de un hablante nativo. Mientras, en los niveles sintáctico o morfológico los aprendientes pueden elaborar enunciados agramaticales que, como la propia palabra indica, no se ajustan a las reglas gramaticales o léxicas y, en este caso, tampoco a la situación comunicativa y, por lo tanto, no son aceptables. Para hablar de adecuación, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2022) la define como:

La adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Quiere esto decir que el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc., parámetros todos ellos que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación.

De acuerdo con todo lo dicho, la competencia comunicativa puede lograrse a través de la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Según Richards y Rodgers (2001: 160), para conseguir una adecuada adquisición de esta competencia, es preciso que el aprendiente comprenda que la función principal de la lengua reside en la interacción que se sirve del sistema para expresar el significado.

2.5 El modo subjuntivo

En español se distinguen tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo. Si bien la diferenciación de estos tres modos verbales ha sido objeto de estudio durante un largo tiempo, la carencia de un consenso por parte de los distintos autores que han investigado el modo verbal hace aún más complejo su estudio. En palabras de González (1995: 177):

La complejidad de los hechos que rigen el modo en español hace su estudio con frecuencia incomprensible para el estudiante, y parece que se resiste a un análisis y descripción lingüísticos completos. Es como un ovillo con muchos cabos sueltos. Esto hace que el modo sea uno de los problemas clásicos de nuestra lengua. Los aspectos más controvertidos se centran en la alternancia indicativo-subjuntivo y en los factores que determinan la elección de uno y otro modo.

En este caso, nos centraremos en el modo subjuntivo, el modo de la irrealidad, la incertidumbre y el deseo. No obstante, su estudio resulta complicado porque no ha sido objeto de una descripción homogénea, como indica Cano (1992: 67), y se utiliza en múltiples contextos.

El modo verbal es el vehículo de expresión de la actitud y la intención comunicativa del hablante. La RAE y la ASALE (2010: 473-474) caracterizan la categoría de modo sobre su amplia gama de valores gramaticales y significativos. Indican, además, que sirve para establecer una serie de acciones verbales como, por ejemplo, describir el estado de cosas (*No me perturba*) o expresar un requisito como, por ejemplo, *No me perturbe*. También se utiliza el modo para determinar en qué medida el emisor se compromete con lo que dice (*Es cierto que lee frente a Dudo que lea*) y para marcar el régimen de determinadas oraciones subordinadas como, por ejemplo, *Es cierto que lee/lea* o *Dudo que leo/lea*. El modo permite asimismo marcar la inespecificidad de un grupo nominal indefinido: *un bolígrafo que es/sea azul*, así como la negación: *No vino porque le contaron/contaran la verdad*. Estos factores presentan características gramaticales, semánticas y pragmáticas muy diferentes que con dificultad podrían englobarse en un solo concepto, ya sea el de actitud u otro distinto.

Además, la RAE y la ASALE (2010: 473) añaden que el término modo supone una de las manifestaciones de la modalidad. El *Diccionario términos clave de ELE* (2022) describe la modalidad de la siguiente manera:

La modalidad expresa un amplio campo de matices semánticos, según la actitud del emisor ante lo enunciado y su interlocutor: certeza, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, seguridad, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, etc.

De acuerdo con Cano (1992: 67), la complejidad interna del estudio del modo subjuntivo puede deberse a la neutralización de los modos optativo, que desaparece en el siglo XVIII en la primera *Gramática* de la RAE (González, 1995), y subjuntivo. El modo optativo habría pasado a ser el subjuntivo desiderativo, que indica deseo o irrealidad. Mientras, el modo subjuntivo habría quedado relegado a su función de prohibición o espera. Aunque las funciones se mantuvieron, esta diferenciación se neutralizó en un único modo subjuntivo.

Actualmente, para entender su funcionamiento en español debemos tener en mente dos perspectivas que Cano (1992: 71) especifica como «antecedencia» y

«virtualidad». Por una parte, expresamos lo irreal, lo que aún no se ha realizado, la hipótesis que establecemos sobre una acción, es decir, la «antecedencia». Por otra parte, representamos lo que se puede llegar a hacer y es probable que se cumpla en el futuro, es decir, la «virtualidad». Las diferencias internas entre los tiempos verbales del modo subjuntivo se deben al reparto desigual de estas dos nociones entre ellos.

Según Baralo (1999: 97), la búsqueda de una explicación para englobar los usos del subjuntivo en una sola noción que organice su contenido no ha tenido éxito. Esto es un problema para los profesores de ELE, que se ha resuelto describiendo este modo verbal de acuerdo con criterios dispares y de naturaleza sintáctica, morfológica y semántica.

Un ejemplo del criterio sintáctico es el que ofrece Baralo (1999: 98) cuando explica el uso del subjuntivo en estructuras oracionales con un verbo principal como el verbo *desear* seguido de la conjunción *que*, o en oraciones independientes precedido de *ojalá*. Sin embargo, González (1995: 181) esgrime un criterio semántico y pragmático cuando afirma que incluso si se obvian las palabras o frases que obligan a hacer uso del subjuntivo, prevalece la actitud que lleva al hablante a elegir el subjuntivo en lugar del indicativo:

A) *Confiamos en que todos pueden participar.*

B) *Confiamos en que todos puedan participar.*

Como vemos, del uso del indicativo y del subjuntivo se deduce un cambio de actitud del hablante, porque este tiene intenciones diferentes. De esta forma, variará también la respuesta de sus interlocutores. En el caso de B), el hablante pretende comunicar la incertidumbre mediante el uso del modo subjuntivo en la oración subordinada. Por el contrario, en A), el uso del modo indicativo comunica la realidad de la oración. A propósito de esta diferenciación modal, la RAE y la ASALE (2010: 473) afirman:

También son útiles —se piensa—, pero tal vez demasiado abarcadoras si se han de aplicar a todos los contextos sintácticos, las oposiciones semánticas que se han establecido para explicar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo: certeza / incertidumbre, realidad / virtualidad o irrealidad, actualidad / no actualidad, compromiso del hablante con la veracidad de lo que afirma / ausencia de aserción.

También Baralo (1999: 99) explica que, el modo, a diferencia del indicativo, expresa la irrealidad de la acción indicada por el verbo. Es preciso, dice la autora, que se

tenga en cuenta siempre que el hablante es el que se encarga de presentar lo que quiere decir como real o irreal, independientemente de los hechos. Además, Baralo señala la distinción entre *aserción* y *no aserción* o, lo que es lo mismo, *aserción* y *presuposición*, ya que una suposición no asevera el enunciado. Por ejemplo:

1. *Espero que **sepas** que hicimos todo lo posible.*
2. *Es una pena que no **vengas**.*

De acuerdo con Baralo (1999: 99), que el hablante no exprese la realidad fáctica de lo que describe, no quiere decir que lo presente como [irreal], sino como [- real]. De esta forma, el hablante no se compromete con existencia del enunciado más allá de su propio pensamiento. Citando una vez más a Baralo (1999: 101):

En síntesis, podríamos convenir en que el indicativo corresponde a la modalidad epistémica y el subjuntivo se corresponde con la modalidad evaluativa y con una reserva de la modalidad epistémica por parte del hablante.

En este mismo sentido, González (1995: 194) también había afirmado con anterioridad que el hecho de que el modo subjuntivo exprese una situación [- real] que se refleja en la subordinada, no indica que sea el modo de lo irreal, ni que la intención del hablante sea expresar lo que quiere decir como irreal.

Como ya hemos dicho, en este trabajo nos centraremos en el estudio de un tiempo concreto del paradigma del subjuntivo: el presente. Según Cano (1992, 71), el presente de subjuntivo se presenta siempre como posible o eventual. Su virtualidad es la más próxima de todos los tiempos verbales que forman este modo y por ello, su carácter temporal presente o futuro depende del momento del discurso.

El presente de subjuntivo constituye, por lo tanto, una complejidad añadida al uso del modo subjuntivo en español por su dicotomía temporal entre presente o futuro. Así lo indican la RAE y la ASALE (2010, 457):

El presente de subjuntivo (cante) abarca tanto el presente como el futuro. El que dice *Espero que digas la verdad* puede referirse a una situación actual ('que la estés diciendo ahora') o a una venidera ('que lo hagas en el futuro'). La elección entre la interpretación actual y la prospectiva puede estar determinada léxicamente por el predicado de la oración principal, como sucede en *Es imprescindible que digas la verdad*, donde *digas* se refiere al futuro.

2.5.1 El modo subjuntivo en inglés

El modo es una categoría gramatical que no se aprecia en todas las lenguas o que no está marcada en todas. Por ello, de acuerdo con Quereda (1990: 83), la descripción del modo subjuntivo resulta siempre compleja para los hablantes anglófonos por ser un paradigma verbal inusual en su lengua, ya sea por su frecuencia de uso o por sus peculiaridades morfosintácticas. Este autor en el inglés distingue dos formas de subjuntivo: forma de presente y forma de pasado. Estas dos formas se clasifican según sus usos.

Por un lado, en la forma de presente, Quirk (1985, citado en Quereda 1990: 83) diferencia el *mandative subjunctive* y el *formulaic subjunctive*. Al primer grupo responde las oraciones subordinadas iniciadas por *that*, que dependen de verbos como *insist*, *demand* o *propose*. Por ejemplo: *I propose that you go*. En el segundo grupo se aprecia el uso del subjuntivo en oraciones independientes desiderativas e idiomáticas. Por ejemplo: *God be with you*.

Por otro lado, en la forma de pasado encontramos un solo uso vinculado a contextos hipotéticos. Algunos autores solo reconocen en este grupo la forma subjuntiva *were*, frente al indicativo *was*; por ejemplo: *If I were you*, frente a *When I was your neighbour*. Otros, en cambio, aceptan otras formas por la posible homonimia entre la forma de indicativo y la forma de subjuntivo. Por ejemplo: *If she came next week*, forma de subjuntivo, frente a *When she came last night*, forma de indicativo. Sin embargo, esta descripción es correcta aunque inestable porque como señala Quereda (1990: 84):

[...] las anomalías del subjuntivo inglés se basan precisamente en el hecho de que el subjuntivo es una estructura típica del antiguo sistema verbal inglés y que es por lo que, la mayoría de las veces, su comportamiento entra en clara contradicción con los mecanismos que actualmente operan en el nuevo sistema verbal del inglés.

De acuerdo con Aarts (2012: 6), podemos deducir que, en las lenguas que tienen un sistema de flexión más rico que el inglés, las construcciones subjuntivas se conjugan. En este caso, en la lengua inglesa tratamos las formas subjuntivas como *finitas* porque comparten características morfosintácticas con construcciones indicativas que las diferencias de las formas *no finitas* (infinitivo, gerundio y participio). Por ejemplo, ni las cláusulas indicativas ni las subjuntivas pueden carecer de sujeto, mientras que las cláusulas *no finitas* sí que pueden.

Para algunos estudiosos, como por ejemplo Huddleston y Pullum (2002, citados en Aarts 2012: 9), una cláusula marcada como finita no es necesariamente temporal, ni una cláusula temporal es necesariamente finita. Para ejemplificar esta postura optamos por una oración en la que el uso del pasado perfecto subordinado a la oración principal reitera su característica finita pero no temporal:

A. *He was pleased to have finished his exam.*

Decir que el subjuntivo es un verbo finito o no finito supone hacer una caracterización sintáctica del paradigma, no flexiva. Huddleston y Pullum (2002, citados en Aarts 2012: 9) niegan la existencia de formas verbales subjuntivas en inglés y relegan el paradigma al término construcción. Para ellos, el término subjuntivo se aplica a una categoría no flexiva del verbo, es decir, una construcción finita pero atemporal, que contiene la forma del verbo.

No obstante, esta definición del subjuntivo supone un problema para el entendimiento del paradigma, porque, de forma teórica, el término construcción de subjuntivo no tiene un papel definido y organizado. Para contraponer esta idea, Anderson (2001, citado en Aarts 2012: 10), determina que las formas verbales del subjuntivo no se sostienen por sí mismas, por lo que el modo subjuntivo inglés es sintácticamente no finito.

Estos puntos de vista teóricos nos sirven para visualizar las distintas visiones existentes del modo subjuntivo y esclarecer que, a pesar de los estudios que se han llevado a cabo y que han estado centrados en este modo verbal, aun no se ha podido llegar a un consenso entre investigadores. Así lo refleja Quereda (1990: 149-150), en cuyo estudio se aprecian planteamientos que difieren. Algunos autores están de acuerdo en que el uso del subjuntivo en inglés ha quedado relegado al ámbito legal, mientras otros creen que el subjuntivo aún tiene cabida en el sistema verbal inglés contemporáneo.

Por lo tanto, podemos concluir en que el modo subjuntivo supone una gran complejidad para los aprendientes anglófonos que estudian el español como lengua extranjera. Para Baralo (1999: 103), esto se debe a que el modo subjuntivo, además de ser un aspecto marcado de la lengua española que no existe en todas las lenguas, no ofrece datos evidentes, en todos sus usos, sobre los contextos en los puede o debe utilizarse. Por ello, un aprendiente anglófono formará enunciados erróneos en la lengua objeto cuando deba usar el subjuntivo, pues en su lengua no existe ese paradigma. El aprendiente deberá

construir una representación mental autónoma, organizada de forma independiente y paralela a la interlengua. En línea con este planteamiento, leemos a Tordera (2016: 273):

La oposición indicativo/subjuntivo es, sin lugar a dudas, uno de los retos más importantes que se le presenta al profesor de E/LE, especialmente cuando la lengua del discente no manifiesta esta oposición modal.

Como se indicó anteriormente, el modo verbal en español expresa la actitud del hablante ante los enunciados que construye. Por esta razón, la adquisición de las marcas morfológicas del modo verbal mide la asimilación de los contenidos por parte del aprendiente, que debe atender a una serie de factores sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos.

Este último factor es clave, puesto que, como explica Baralo (1999: 104), el elemento pragmático es el rasgo más común que tiene muchas correspondencias entre diferentes lenguajes. Por ejemplo, en todos los idiomas existe una función exhortativa, a través de la cual el hablante intenta conseguir algo de su interlocutor o influenciarlo de alguna manera. Esta función se incluye en los actos de habla en los que el aprendiz puede hacer uso de la mayor parte de su conocimiento práctico, ya que puede predecir lo que sucederá y luego inferir su significado. Asimismo, como la propia autora indica y en consonancia con nuestra investigación sobre la enseñanza del presente de subjuntivo, una vez conjugadas las marcas flexivas del verbo para expresar esta función, solo quedará construir la forma negativa para obtener las marcas morfológicas del presente de subjuntivo.

En línea con nuestro trabajo de investigación, Fernández (1997) llega a conclusiones interesantes y nos ayuda con su propio estudio a ejemplificar los casos en los que los aprendientes de español como lengua extranjera pueden cometer errores. En este caso, su investigación se centra en la producción escrita de grupos de hablantes de alemán, francés, japonés y árabe, de tres niveles diferentes. En ella, la autora analiza los errores en función de su aparición y tipología. Por ejemplo, en cuanto al uso del modo subjuntivo dentro de oraciones subordinadas sustantivas, concluye con que se observa una diferencia clara entre los grupos: los franceses cometen un 7% de errores, frente al 18% de los árabes y el 19% de los japoneses.

El error no solo radica en el uso de indicativo frente a subjuntivo, lo que puede ser resultado de estrategia de simplificación por usar la forma no marcada, como indica la

autora; sino que también aparecen casos de uso del subjuntivo en vez del indicativo. Esto último podría ser el resultado de una hipercorrección como estrategias de aprendizaje gramatical.

En definitiva, para que nuestros aprendientes logren la competencia comunicativa en español, debemos tener en cuenta que el presente de subjuntivo supondrá un auténtico obstáculo en el aprendizaje y que, en su intento por asimilar el paradigma, el aprendiente cometerá errores en su utilización. Ahora bien, serán estos mismos errores los que le permitan establecer una serie de hipótesis que evolucionarán en cada fase de su aprendizaje, hasta llegar al punto de que forme hipótesis cada vez más elaboradas que se acerquen a las normas de la lengua meta. Claro está que dependerá tanto del profesor E/LE y de los materiales que elabore, como del alumno y su motivación, lograr que el aprendizaje de este paradigma en español no entre en una fase de estancamiento y que los errores se fosilicen.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

3.1 Introducción

En este capítulo desarrollaremos una propuesta de actividades sobre el presente de subjuntivo para aprendientes anglófonos que se encuentren en el proceso de adquisición de un B1, nivel en el que se aborda por primera vez su enseñanza. Para ello, hemos tenido en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2022)*, que se ajusta a las recomendaciones propuestas por el *Marco común de referencia europeo para las lenguas (2002)*.

De esta forma, hemos elaborado una serie de actividades que cumpla con las funciones, los contenidos y los objetivos contemplados en el PCIC y en el MCER y que sirva como soporte en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas actividades se enmarcan en el enfoque comunicativo, que hemos descrito en el capítulo anterior. Además, con ellas pretendemos asistir al aprendiente en la construcción de su interlengua; evitar que incurra en errores que pueda llegar a fosilizar; y que evolucione en su aprendizaje para lograr la competencia comunicativa.

3.2 Justificación

El presente de subjuntivo resulta un paradigma fundamental para lograr la competencia comunicativa en español. No obstante, citando una vez más a Baralo (1999: 103), supone una dificultad significativa para los aprendientes anglófonos por ser un aspecto marcado de la lengua española en contraposición con lo que sucede en la lengua inglesa, en la que, como apunta Quereda (1990: 83), es un paradigma verbal inusual. Así lo expone también Varela (2005: 4), que tacha de «quebradero de cabeza» el tratamiento del subjuntivo en las clases de español para extranjeros. Esto evidencia la preocupación de docentes y estudiantes por la enseñanza y el aprendizaje de este modo.

Desde estas premisas, trabajaremos la conjugación del presente de subjuntivo en un enfoque comunicativo que, como hemos descrito en el capítulo anterior e indican Richard y Rodgers (2001: 158-159), invita a realizar tareas reales que incluyan la lengua como medio para alcanzar un fin, no como un fin en sí misma. Esto nos permitirá elaborar actividades prácticas que, fomentando el aprendizaje cooperativo, ayuden al aprendiente a avanzar en la formulación de hipótesis y, con ello, por las distintas etapas de su interlengua. Para ello, adoptaremos, como punto de partida para el diseño de las actividades, situaciones y fenómenos que los alumnos ya han experimentado en su cultura y expresado en su lengua materna, porque creemos que esto les ayuda a establecer, por contraste, sus hipótesis sobre la lengua extranjera que están aprendiendo.

Con este objetivo, propondremos a continuación una serie de actividades con las que trabajaremos en el aula la competencia oral, la competencia escrita, y la competencia digital, definida por Ala-Mutka *et al.* (2008, citado en Manzano 2015: 834) como la capacidad para acceder a los recursos tecnológicos, para comprender y evaluar de manera crítica sus diferentes aspectos y contenidos, y comunicarse de manera efectiva en varios contextos.

De acuerdo con Manzano (2015: 831-833), las TIC resultan muy beneficiosas para el ámbito educativo por la cantidad de información disponible a la que los alumnos y los docentes pueden acceder de manera virtual. Además, cabe destacar que toda la población está expuesta a las nuevas relaciones e interacciones comunicativas que se producen a través de ellas, en especial los más jóvenes, a los que la autora denomina «generación interactiva» y «generación multiárea».

En definitiva y como indicamos en la introducción de este capítulo, nuestro trabajo pretende ayudar al aprendiente para que avance por los distintos estadios de la construcción de su interlengua, producto de la formulación de hipótesis con las que experimenta en el acto comunicativo. Según explicamos en el capítulo dedicado al marco teórico, la construcción de tales hipótesis puede llevar al aprendiente a incurrir en errores que se convierten en algo negativo cuando se fosilizan y comprometen la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Las actividades que presentamos en este capítulo, centradas en la enseñanza del presente de subjuntivo, responden, como veremos, a las expectativas y necesidades de los aprendientes y tienen en cuenta los objetivos del aprendizaje que se describen en este capítulo.

3.3 Características de los aprendientes

Nuestras actividades están pensadas para estudiantes anglófonos que cursan el nivel B1, es decir, que ya poseen una base de español consistente tras haber adquirido las competencias descritas por el MCER (2002) en el nivel Plataforma A2+.

Una vez superado el nivel Plataforma A2+, de acuerdo con el MCER (2002: 36-37), los alumnos pueden iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas y cotidianas; hacerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituales o básicos; enfrentarse a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; e interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada.

Además, como señala el MCER (2002: 36-37), los aprendientes cuentan con una alta capacidad para mantener monólogos y expresar cómo se sienten. También pueden ofrecer una descripción más detallada de su entorno, de personas, de lugares o de experiencias; describir actividades cotidianas o pasadas, hábitos, planes y acuerdos; explicar lo que le gusta o no le gusta; y utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para comparar y realizar afirmaciones sobre objetos y posesiones.

Tomando en consideración todas estas competencias, las actividades que proponemos están diseñadas para un grupo que no supere los 16 aprendientes y cuyas edades estén comprendidas entre los 15 y 17 años. Los estudiantes trabajarán bien de forma individual, bien de forma cooperativa en gran grupo, parejas o tríos. Confiamos en

que, al formar parte de un grupo reducido, los aprendientes se sientan cómodos y quieran participar en las actividades que se les proponga.

3.4 Objetivos

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es, como ya hemos dicho, proponer una serie de actividades elaboradas con el propósito de que aprendientes anglófonos que cursen el nivel B1 de ELE asimilen el presente de subjuntivo, un elemento clave para lograr la competencia comunicativa en español.

Este objetivo general se corresponde con una serie de funciones, nociones, contenidos gramaticales y vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas que se describen para el nivel B1, según el MCER (2002: 37):

1. Producir y comprender textos orales y escritos.
2. Mantener una interacción, ya sea una conversación o un debate, y de hacerse entender en una variedad de situaciones
3. Expresar de forma comprensible la idea principal que se quiere dar a entender haciendo uso de un lenguaje amplio y sencillo.
4. Expresar deseos, peticiones, declaraciones.
5. Resumir y de dar opinión sobre una imagen, un discurso, un debate, y contestar a preguntas específicas.

3.5 Contenidos

En las actividades propuestas en este capítulo, trataremos el presente de subjuntivo de acuerdo con los contenidos que se describen en el PCIC (2022):

- Expresar deseos y objetivos, con construcciones con el verbo *desear* o la construcción *ojalá* seguidos de la conjunción *que*.
- Pedir, declarar, cuestionar informaciones.
- Valorar información.
- Señalar que la entidad a la que se refiere el verbo no está identificada.
- Relacionar temporalmente dos hechos.

3.6 Organización espacial y temporal

Las actividades se van a desarrollar durante dos semanas, distribuidas en dos sesiones semanales. Cada sesión tendrá una duración aproximada de una hora y media y se llevará a cabo en el aula habitual.

3.7 Recursos y materiales

Para realizar las actividades utilizaremos todos los recursos disponibles, desde el espacio del aula y los elementos que ahí se encuentren (el proyector, los altavoces o la pizarra) hasta un juego llamado *Storyteller* y recursos digitales que fomenten el uso de las TIC en clase. Entre estos recursos se encuentran: *Google Classroom*, a la que subiremos todos los archivos para trabajarlos en clase, *Kahoot*, *Educima* y *Youtube*, con las que realizaremos algunas de las actividades.

3.8 Actividades

Actividad 1: «Ojalá que...» (ver anexos)

A) Entra en el enlace que encontrarás justo debajo, lee la descripción de los verbos y completa el crucigrama con ayuda de tu compañero. Por ejemplo: *1ª persona del plural del verbo escribir = escribamos*.

www.educima.com/crosswords/ojala_que-292c6fe9ed7d7af239e460edbe3c1f76

B) Una vez resuelvas el crucigrama, utiliza los verbos para construir oraciones que expresen tus deseos. Por ejemplo: *Ojalá que mi hermano llegue hoy de Alemania*.

Actividad 2: Dados formaoraciones

Vamos a asociar imágenes con oraciones en las que se haga uso del presente de subjuntivo. Tira los dados y ámate a formar tus propias oraciones con las imágenes que te toquen. Sácale el máximo partido a tu creatividad.



Actividad 3: Y a ti, ¿qué te gusta de *La Casa de Papel*?

La Casa de Papel es una famosa serie española de Netflix que se ha hecho viral. ¡Ojalá que la conozcas! Fíjate en la imagen que te ha tocado y comenta con tu compañero lo que les gusta y lo que no, lo que desean que ocurra en la serie y lo que no. Puedes utilizar estructuras como: *Me gusta que todas estén bailando*. Anótalo para que después lo puedas exponer al resto de la clase.

Imagen 1 (Aquí tienes el enlace a la escena de la serie que aparece en la imagen: [El último Bella Ciao](#)):

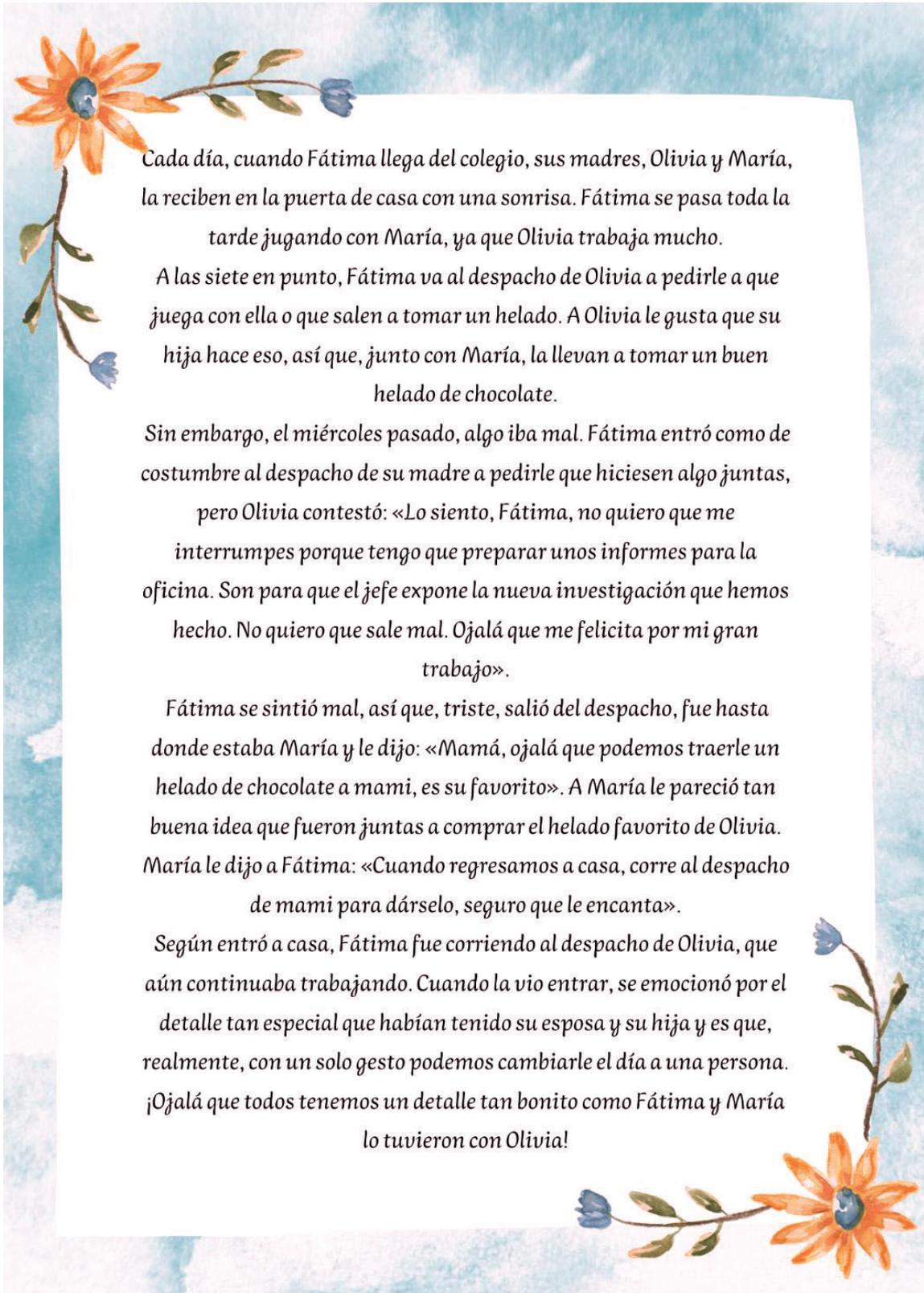


Imagen 2 (Aquí tienes el enlace a la escena de la serie que aparece en la imagen: [Nairobi](#)):



Actividad 4: Que el subjuntivo no te engañe

Lee el siguiente texto y, junto con tu compañero, localiza los errores y corrígelos:



Cada día, cuando Fátima llega del colegio, sus madres, Olivia y María, la reciben en la puerta de casa con una sonrisa. Fátima se pasa toda la tarde jugando con María, ya que Olivia trabaja mucho.

A las siete en punto, Fátima va al despacho de Olivia a pedirle a que juegue con ella o que salen a tomar un helado. A Olivia le gusta que su hija hace eso, así que, junto con María, la llevan a tomar un buen helado de chocolate.

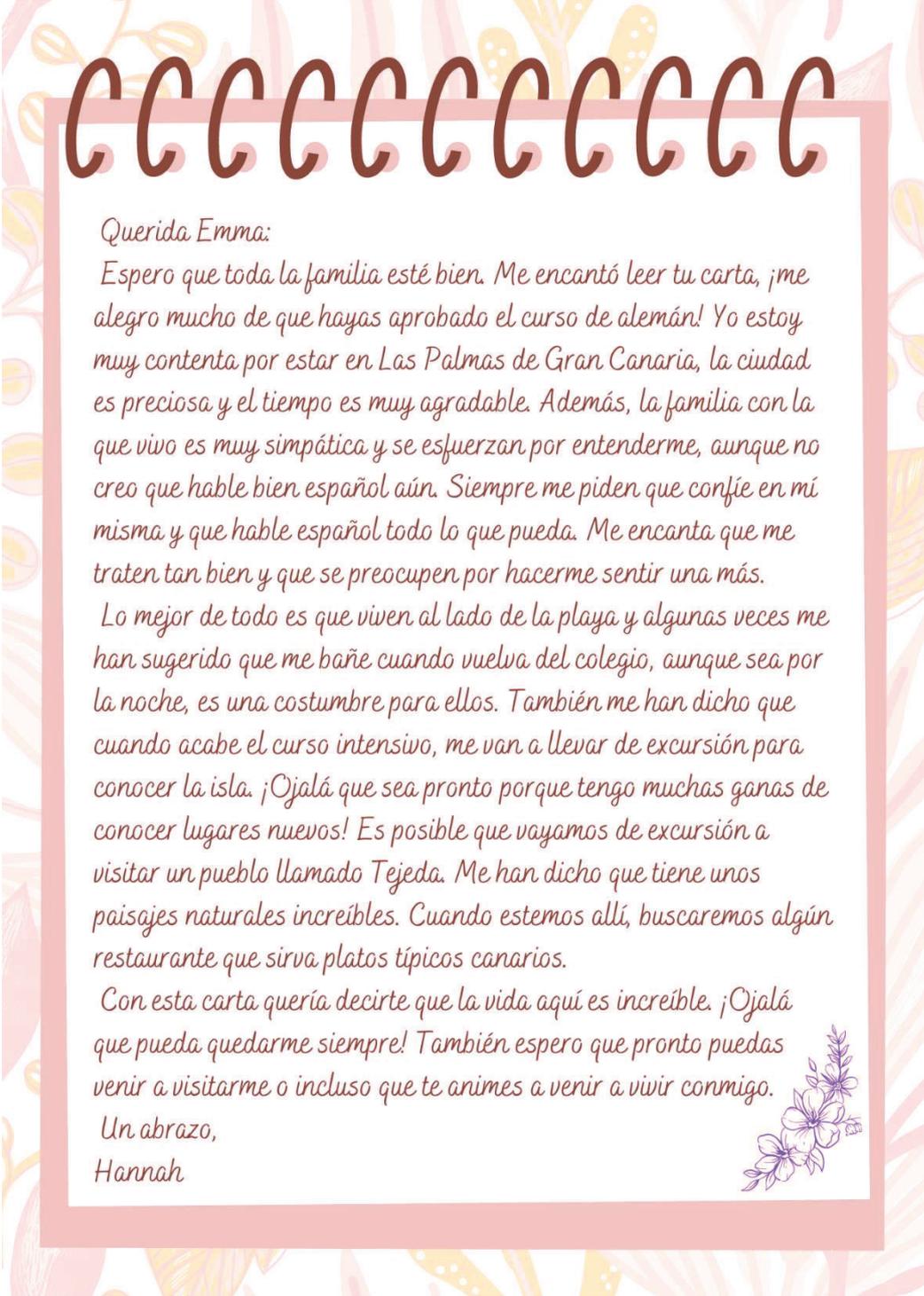
Sin embargo, el miércoles pasado, algo iba mal. Fátima entró como de costumbre al despacho de su madre a pedirle que hiciesen algo juntas, pero Olivia contestó: «Lo siento, Fátima, no quiero que me interrumpes porque tengo que preparar unos informes para la oficina. Son para que el jefe expone la nueva investigación que hemos hecho. No quiero que sale mal. Ojalá que me felicita por mi gran trabajo».

Fátima se sintió mal, así que, triste, salió del despacho, fue hasta donde estaba María y le dijo: «Mamá, ojalá que podemos traerle un helado de chocolate a mami, es su favorito». A María le pareció tan buena idea que fueron juntas a comprar el helado favorito de Olivia. María le dijo a Fátima: «Cuando regresamos a casa, corre al despacho de mami para dárselo, seguro que le encanta».

Según entró a casa, Fátima fue corriendo al despacho de Olivia, que aún continuaba trabajando. Cuando la vio entrar, se emocionó por el detalle tan especial que habían tenido su esposa y su hija y es que, realmente, con un solo gesto podemos cambiarle el día a una persona. ¡Ojalá que todos tenemos un detalle tan bonito como Fátima y María lo tuvieron con Olivia!

Actividad 5: Mi amiga Hannah

A) Hannah es una chica británica que ha venido a Las Palmas de Gran Canaria para aprender español. Lee la carta que le escribe a su amiga Emma y localiza, junto con tu compañero, todos los verbos que encuentres en presente de subjuntivo.



Querida Emma:

Espero que toda la familia esté bien. Me encantó leer tu carta, ¡me alegro mucho de que hayas aprobado el curso de alemán! Yo estoy muy contenta por estar en Las Palmas de Gran Canaria, la ciudad es preciosa y el tiempo es muy agradable. Además, la familia con la que vivo es muy simpática y se esfuerzan por entenderme, aunque no creo que hable bien español aún. Siempre me piden que confíe en mí misma y que hable español todo lo que pueda. Me encanta que me traten tan bien y que se preocupen por hacerme sentir una más.

Lo mejor de todo es que viven al lado de la playa y algunas veces me han sugerido que me bañe cuando vuelva del colegio, aunque sea por la noche, es una costumbre para ellos. También me han dicho que cuando acabe el curso intensivo, me van a llevar de excursión para conocer la isla. ¡Ojalá que sea pronto porque tengo muchas ganas de conocer lugares nuevos! Es posible que vayamos de excursión a visitar un pueblo llamado Tejeda. Me han dicho que tiene unos paisajes naturales increíbles. Cuando estemos allí, buscaremos algún restaurante que sirva platos típicos canarios.

Con esta carta quería decirte que la vida aquí es increíble. ¡Ojalá que pueda quedarme siempre! También espero que pronto puedas venir a visitarme o incluso que te animes a venir a vivir conmigo.

*Un abrazo,
Hannah*

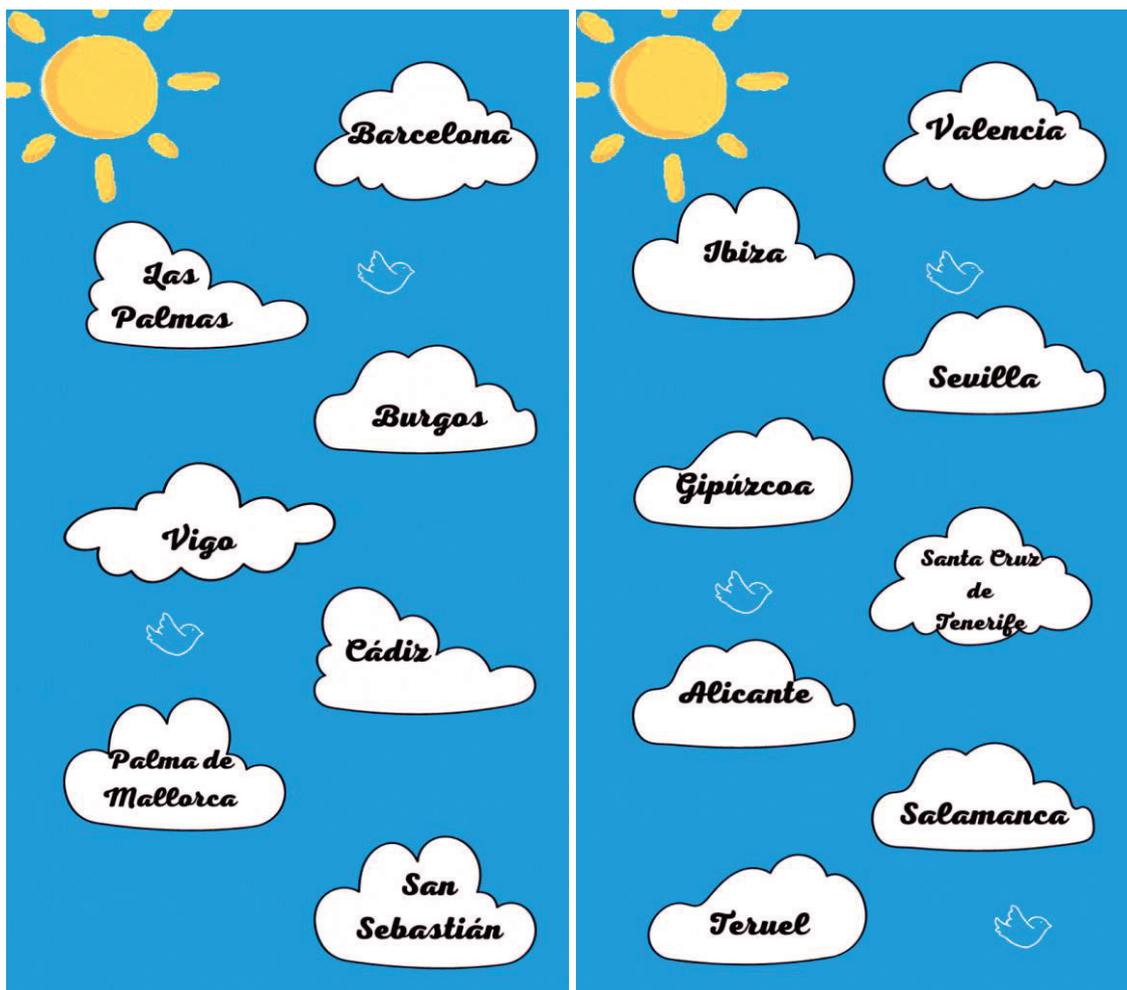


B) Una vez que hayan localizado los verbos en presente de subjuntivo, clasifiquen las oraciones en las que se encuentran según la siguiente tabla:

Ejemplos de uso del presente de subjuntivo				
Expresar deseos y objetivos	Expresar duda o posibilidad	Relacionar temporalmente dos hechos	Opinar o valorar	Entidades no identificadas

Actividad 6: ¡Me voy al extranjero!

Vamos a sortear entre todos los nombres de distintas ciudades españolas. Cuando ya tengas el tuyo, sigue el ejemplo de la actividad anterior y escribe una carta dirigida al compañero que se sienta a tu derecha contándole cómo quieres que sea tu casa, tu ciudad, tu grupo de amigo o tu experiencia en la ciudad que te haya tocado. Cuando se entreguen las cartas, se leerán en clase para que todos podamos escucharnos. No olvides utilizar el presente de subjuntivo tanto como puedas.



Actividad 7: Resistiré

Durante la cuarentena por COVID-19, varios cantantes españoles versionaron una canción muy conocida en nuestra cultura: *Resistiré*. Con esta canción los españoles simbolizamos nuestro deseo de seguir adelante y de superar las dificultades de la pandemia. Completa el texto de la canción rellenando los huecos en blanco con el verbo conjugado como corresponda. Estoy segura de que en tu ciudad hubo algún fenómeno que se viralizó: ¿con qué simbolizó la población de tu ciudad su deseo de seguir adelante? Aquí tienes el enlace al vídeo oficial: [Resistiré](#). ¡Anímate a cantarla!



Resistiré

Cuando _____ (perder) todas las
partidas.
Cuando _____ (dormir) con la soledad.
Cuando _____ (cerrarse, a mí) las salidas
Y la noche no me _____ (dejar) en paz.
Cuando _____ (sentir) miedo del silencio.
Cuando _____ (costar) mantenerse en
pie.
Cuando _____ (rebelarse) los recuerdos
Y me _____ (poner) contra la pared.

[[ESTRIBILLO]]

Resistiré, erguido frente a todo.
Me volveré de hierro para endurecer la piel
Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
soy como el junco que se dobla,
pero siempre sigue en pie.
Resistiré, para seguir viviendo.
Soportaré los golpes y jamás me rendiré
Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
Resistiré, resistiré.

Cuando el mundo _____ (perder) toda
magia.
Cuando mi enemigo _____ (ser) yo.
Cuando me _____ (apuñalar) la nostalgia
Y no _____ (reconocer) ni mi voz.
Cuando me _____ (amenazar) la locura.
Cuando en mi moneda _____ (salir) cruz.
Cuando el diablo _____ (pasar) la factura
O si alguna vez me faltas tú.

Actividad 8: Debate: ¡Me voy al extranjero!

Elige con tu compañero dos países hispanohablantes cada uno, busquen información sobre sus costumbres, su política, la forma de vida, etc. y escribanlas para luego usarlas

en el debate. Pueden hablar de aspectos positivos y negativos del país. Por ejemplo: *No creo que sea seguro viajar a allí por su situación política.*



Actividad 9: Kahoot (ver anexos)

¡Toca Kahoot! Entra en: <https://kahoot.it/> e introduce el pin que se proyecta en la pizarra, escoge un nombre y pon a prueba todo lo que has aprendido. Únete a tus compañeros, formen grupos de 3 personas y ¡que ganen los mejores!

3.9 Rúbrica

Para la evaluación de esta propuesta didáctica hemos elaborado una rúbrica que asista al profesor en el proceso. De esta forma, apreciamos de manera clara y concisa los contenidos que el aprendiente ha superado y su grado de comprensión. Para elaborarla hemos tenido en cuenta el objetivo general de nuestro Trabajo de Fin de Grado, las nociones con las que se relaciona y los contenidos mencionados en este capítulo. Asimismo, con los diferentes ítems hemos pretendido que nuestra rúbrica evalúe los requisitos que, de acuerdo con Hymes (1984: 83-24), debe cumplir una producción comunicativa:

1. Si es formalmente posible porque sigue unas reglas gramaticales y contextuales determinadas.
2. Si es factible; es decir, si se puede emitir, recibir y procesar correctamente.
3. Si es apropiado porque está ligado a la situación comunicativa.
4. Si puede usarse realmente en la comunidad lingüística.

Tabla 1 – Rúbrica

	SIEMPRE (9-10)	CASI SIEMPRE (8-7)	ALGUNAS VECES (6-5)	MUY POCO (<5)
<p>PRONUNCIACIÓN</p> <p>Aunque comete errores, se expresa con soltura y relativa facilidad.</p> <p>Pronuncia con claridad y fluidez, aunque puede cometer errores ocasionales y se puede notar su acento extranjero.</p> <p>Supera de forma eficaz los posibles obstáculos que encuentre en la interacción comunicativa.</p>				
<p>ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS</p> <p>Es capaz de explicar las ideas principales y de expresar lo que piensa sobre los temas propuestos en las actividades.</p> <p>Su producción, tanto oral como escrita, cumple, a pesar de que presenta algunos errores, con todos los requisitos de la situación comunicativa.</p>				

<p>Es capaz de producir textos coherentes y bien estructurados.</p> <p>Es capaz de sintetizar información y planificar discurso.</p>				
<p>GRAMÁTICA</p> <p>Muestra un control gramatical relativamente alto.</p> <p>Toda la información que presenta se encuentra claramente relacionada con el tema.</p> <p>Comete errores que no provocan la incomprensión y los detecta y los corrige.</p> <p>Expresa deseos y objetivos, con construcciones con el verbo <i>desear</i> o la construcción <i>ojalá</i> seguidos de la conjunción <i>que</i>.</p> <p>Pide, declara, cuestiona informaciones.</p> <p>Valora información.</p> <p>Señala que la entidad a la que se refiere el verbo no está identificada.</p> <p>Relacionar temporalmente dos hechos.</p>				

<p>VOCABULARIO</p> <p>Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las actividades planteadas, tanto orales como escritas, aunque comete algunos errores.</p>				
<p>INTERACCIÓN</p> <p>Contesta las preguntas de forma adecuada.</p> <p>Trabaja de forma cooperativa.</p> <p>Participa en los debates con aportaciones relacionadas con el tema.</p>				
<p>ORTOGRAFÍA</p> <p>La producción escrita no presenta faltas de ortografía que impidan la comunicación.</p>				
<p>USO DE LAS TIC</p> <p>Utiliza con facilidad los recursos tecnológicos.</p> <p>Se desenvuelve con soltura a través de las distintas plataformas para realizar las actividades.</p>				

4. CONCLUSIONES

En este Trabajo de Fin de Grado, nos hemos centrado en la enseñanza del presente de subjuntivo a aprendientes anglófonos que cursen el nivel B1 de ELE. Así, después de realizar una cuidadosa investigación no solo sobre las dificultades que entraña el proceso de adquisición de una lengua extranjera y de las diversas etapas por las que pasa el estudiantado hasta lograr la competencia comunicativa, sino también del enfoque más adecuado para su enseñanza, hemos podido hacer una propuesta de actividades que se adecuan a las nociones, funciones y contenidos que tanto el MCER (2002) como el PCIC (2022) asocian con el presente de subjuntivo.

Con esta propuesta, contribuimos a que los alumnos anglófonos que estudian este tiempo verbal no fosilicen estructuras erróneas que les impidan avanzar por las distintas etapas de su interlengua y alcanzar la competencia comunicativa en español. Así, y de acuerdo con los principios teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo, nuestra propuesta fomenta el aprendizaje cooperativo a través de unas actividades pensadas para favorecer la comunicación y la interacción en el aula. Con ello, potencia la producción de textos orales y escritos que se ajusten tanto a los contenidos gramaticales estudiados como a la situación comunicativa y que, por tanto, resulten apropiados y factibles en la comunidad lingüística española.

Estas actividades, dinámicas y en algunos casos relacionadas con fenómenos conocidos en su cultura o con situaciones que ya han expresado en su lengua materna, coadyuvan a que los aprendientes establezcan hipótesis correctas sobre la lengua extranjera, a que detecten y corrijan sus errores de desarrollo evitando la fosilización y, en consecuencia, a que adquieran correctamente una forma verbal básica en la competencia comunicativa en español: el presente de subjuntivo.

Es necesario también señalar, para finalizar estas conclusiones, que nuestras actividades promueven el uso de las TIC en el aula y, por tanto, cooperan en la adquisición de una competencia esencial, la digital.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, Bas. 2012. «The subjunctive conundrum in English». *Folia Linguistica*. vol.46. n.1. 1-20.
- Anthony, Edward M. 1963. «Approach, method and technique». *ELT Journal*. vol.17. n.2. 63-37.
- Baralo Ottonello, Marta. 1996. «Adquisición y/o aprendizaje del español/LE». En Francisco Grande *et al.* (coord.) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León. 63-68.
- Baralo Ottonello, Marta. 2003 «Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE». *Interlingüística*. n.14. 31-44.
- Baralo Ottonello, Marta. 1999. «Presuposición en la interlengua española». En Mariano Franco *et al.* (eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. vol.1. 97-106.
- Barón Birchenall, Leonardo; Müller, Oliver. 2014. «La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad». *Lenguaje*. vol.42. n.2. 417-442.
- Brumfit, Christopher. 1986. *The practice of communicative teaching*. British Council: Pergamon Press.
- Cano-Aguilar, Rafael. 1992. «Tiempo y modo en el subjuntivo español». En *Grammaticas I*. 65-90.
- Chen, Tzu-Yiu. 2020. «La diferencia entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras». *Confucius Acadèmi Journal*. n.1. 85-94.
- Corder, Pit S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: Oxford University Press.
- Corder, Pit S. 1992. *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.

- Fernández López, Sonsoles. 1995. «Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE». En Francisco Grande *et al.* (coord.) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. 147-154.
- Fernández López, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- González Calvo, José Manuel. 1995. «Sobre el modo verbal en español». *Anuario de estudios filológicos*. vol.18. 177-204.
- Hymes, Dell H. 1984. *Vers la compétence de communication*. París: Hatier-Crédif.
- Hymes, Dell. H. 1996. «Acerca de la competencia comunicativa». *Forma y función*. n.9. 13-37.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Primera edición). Recuperado de <https://bit.ly/3sTpQdm>.
- Instituto Cervantes (2022). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de <https://bit.ly/3wXxaWL>.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzano García, Beatriz. 2015. «El desarrollo de la competencia digital en la normativa curricular española». *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. n.extra.1. 828-850.
- Quereda Rodríguez-Navarro, Luis. 1990. «Algunas consideraciones teóricas sobre el subjuntivo inglés». *Revista española de lingüística aplicada*. vol.6. 83-110.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.

Richards, Jack. Rodgers, Theodore. 2001. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Tordera Yllescas, Juan Carlos. 2016. «A vueltas con el subjuntivo en las clases de español como lengua extranjera: subjuntivo y oraciones sustantivas». *Foro de profesores de E/LE*. n.12. 263-274.

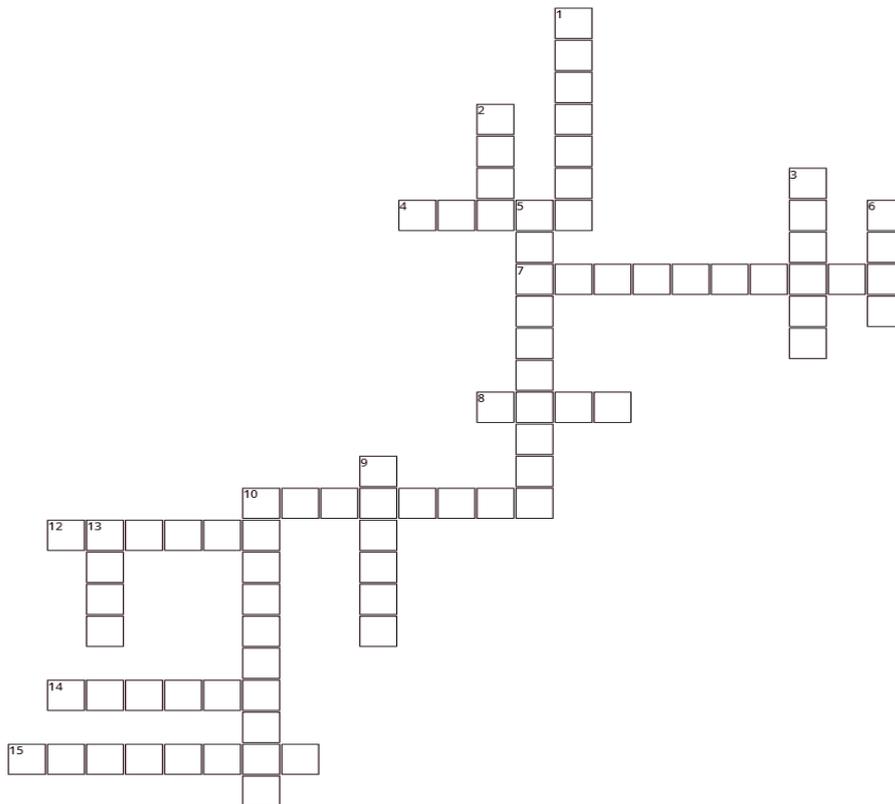
Varela Navarro, Montserrat. 2005. «Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. n1. 1-12.

6. ANEXOS

Actividad 1: «Ojalá que...»

Ojalá que...

¡Encuentra todos los verbos en subjuntivo!



Horizontales

4. 2ª persona del singular de 'cenar'
7. 2ª persona del plural de 'traducir'
8. 1ª o 3ª persona del singular de 'beber'
10. 2ª persona del singular de 'escuchar'
12. 2ª persona del plural de 'estar'
14. 3ª persona del singular de 'llover'
15. 1ª persona del plural de 'correr'

Verticales

1. 1ª persona del plural de 'hacer'
2. 3ª persona del plural de 'ver'
3. 1ª persona del plural de 'ir'
5. 1ª persona del plural de 'estudiar'
6. 1ª o 3ª persona del singular de 'pasar'
9. 3ª persona del plural de 'gustar'
10. 1ª persona del plural de 'escribir'
13. 2ª persona del singular de 'ser'

Actividad 9: Kahoot

Entre otros usos, el modo subjuntivo se utiliza para...

19



3

Respuestas

▲ Expresar una orden.

◆ Expresar deseo, sugerir o pedir algo o dudar.

● Dar información

■ Para nada, no existe en español.

Salir de vista previa < 1 de 20 >

¿Te atreves a conjugar algunos verbos?

17



11
Respuestas

◆ Verdadero

▲ Falso

Salir de vista previa

< 2 de 20 >



No creo que Juan _____ resolver el problema.

20



2
Respuestas

▲ Puede

◆ Podrá

● Pueda

■ Había nodido

Salir de vista previa

< 3 de 20 >



Ojalá _____ a Alemania el año que viene.

20



2
Respuestas

▲ Viajan

◆ Viajemos

● Viajaban

■ Viajarán

Salir de vista previa

< 4 de 20 >

Espero que no _____ la música muy alta.

18



9
Respuestas

▲ Pongas

◆ Pondremos

● Ponemos

■ Pusimos

Salir de vista previa

< 5 de 20 >

No es suficiente con que _____ los deberes, hay que estudiar.

19



3
Respuestas

▲ Hacemos

◆ Hagáis

● Hicimos

■ Hago

Salir de vista previa

< 6 de 20 >

Cuando _____, ganaré dinero.

19



2
Respuestas

▲ Trabajo

◆ Trabajéis

● Trabajen

■ Trabaiés

Salir de vista previa

< 7 de 20 >

Espero que _____ el trabajo hoy.

17



8
Respuestas

▲ Terminamos

◆ Terminas

● Terminaste

■ Terminen

Salir de vista previa

< 8 de 20 >



No creo que me _____ el gazpacho.

20



1
Respuesta

▲ Gusta

◆ Gustó

● Guste

■ Gustará

Salir de vista previa

< 9 de 20 >



Dudo que _____ al cine con Ramón.

19



6
Respuestas

▲ Vas

◆ Voy

● Vamos

■ Vayamos

Salir de vista previa

< 10 de 20 >



Mi abuela siempre dice que _____ más.

13



20
Respuestas

▲ Coma

◆ Como

● Comiste

■ Comí

Salir de vista previa

< 11 de 20 >



Ojalá que _____ todo.

15



13
Respuestas

▲ Apruebo

◆ Aprobaste

● Apruebe

■ Aprobé

Salir de vista previa

< 12 de 20 >

Dudo que _____ el coche porque me encanta.

20



2
Respuestas

▲ Venden

◆ Venda

● Vendimos

■ Venderán

Salir de vista previa

< 13 de 20 >

Cuando _____ con la profesora, verás.

19



6
Respuestas

▲ Hablamos

◆ Hablamos

● Hablan

■ Hablaremos

Salir de vista previa

< 14 de 20 >

Cuando _____ flamenco debes llevar tacones.

17



9
Respuestas

▲ Bailan

◆ Bailaron

● Bailas

■ Bailes

Salir de vista previa

< 15 de 20 >

Dudo que _____ por el campo.

19



3
Respuestas

▲ Pasees

◆ Paseáis

● Pasean

■ Paseo

Salir de vista previa

< 16 de 20 >



Ojalá _____ el campeonato.

13



24
Respuestas

▲ Ganamos

◆ Ganéis

● Gané

■ Gano

Salir de vista previa

< 17 de 20 >



No te _____ con lo que te voy a decir...

11



28
Respuestas

▲ Enfadas

◆ Enfadamos

● Enfadéis

■ Enfades

Salir de vista previa

< 18 de 20 >



Te pido por favor que te _____.

17



10
Respuestas

▲ Calmes

◆ Calmarás

● Calmas

■ Calme

Salir de vista previa

< 19 de 20 >



Confío en que todo _____ bien.

17



11
Respuestas

▲ Salgas

◆ Salga

● Sale

■ Salimos

Salir de vista previa

< 20 de 20 >

